

## PAROLES D'INSTITUTEURS DE FRANÇAIS DE TIZI-OUZOU A PROPOS DE LEUR METIER

**Chérif Sini**

Département de français  
Université M. Mammeri  
Tizi-Ouzou (Algérie)

### **Introduction**

Provoquer pour recueillir et analyser la mise en mots d'attitudes d'instituteurs de français de Tizi-Ouzou vis-à-vis de leur métier est parmi les voies qui mènent à la connaissance de leurs motivations, attentes, difficultés et espoirs susceptibles de fournir des éléments descriptifs de leur profil et, peut-être, d'aider à tirer les leçons et à prévoir les effets des actions en cours et à venir. Comparer les paroles d'instituteurs en retraite avec les dires de ceux en exercice et les déclarations de ceux en formation permet de faire ressortir les constances et les fluctuations dans l'image ou les images que l'on se construit du français de plus en plus concurrencé, d'un côté, par l'anglais et, de l'autre, par l'arabe et le kabyle. L'hypothèse de travail lie donc les représentations que l'on se fait de la langue française et l'exercice du métier d'instituteur de français. Inutile de rappeler combien les fonctions sociales du français au sein de la communauté sociale des instituteurs, la place qu'elle occupe parmi les instruments linguistiques de la mondialisation, l'attitude des autorités du secteur éducatif algérien mais également des instances internationales pour la diffusion du français, etc., ont des retombées sur les attitudes de ces instituteurs vis-à-vis de leur métier. L'histoire personnelle de chacun, racontée en réponse à une parole curieuse d'un autre francophone – universitaire (que je suis) –, est susceptible de contenir des ingrédients descriptifs / explicatifs du rapport que chacun noue avec le français et du pourquoi de l'exercice de ce métier.

### **1. Avec qui discuter ? Comment ?**

Il s'agit de discuter du métier avec des instituteurs de français au moyen de guides d'entretien personnalisés selon chacune des trois catégories (en retraite, en exercice et en formation) et selon les principes de la linguistique praxématique intégrés à une approche sociolinguistique de l'enseignement d'une langue à statut politique controversé et dans un espace social de langues en contact, de langues en conflit. Cette orientation repose sur 48 réponses<sup>1</sup> (écrites) à la question (écrite)

---

<sup>1</sup> 68 réponses sur les 100 questionnaires adressés à des instituteurs de français en exercice ou en retraite, sollicitant d'eux ce qu'ils pensent de leur métier après avoir indiqué leur sexe, leur statut matrimonial, le lieu où ils exercent, le nombre d'années dans le métier.

« que pensez-vous de votre métier d'instituteur de français ?<sup>2</sup> » où ressortent, d'un côté, cette tri-polarisation<sup>3</sup> et, de l'autre, des catégorisations de la langue française récurrentes selon chacune des trois catégories et nécessitant des échanges verbaux directs pour les désambiguïser. D'où la nécessité d'une investigation qualitative tenant compte des implications sociales et culturelles sur ce métier, induites, d'une part, par l'attitude ambiguë du gouvernement algérien vis-à-vis du français, par l'idée relative à la domination de plus en plus planétaire de l'anglais (C. Truchot, 2005) et, d'autre part, par un regain d'intérêt en faveur du berbère et plus particulièrement du kabyle.

Inviter à revenir sur leur parcours professionnel des instituteurs de français en retraite ou en fin de carrière vise à repérer dans l'actualisation de praxèmes porteurs de tension et dans les stratégies de camouflage, d'évitement ou de contournement, dans l'autocensure, etc., les implications des perceptions du vécu social et politique lié à l'histoire récente du pays et de la région sur le comportement dans l'exercice du métier. Les productions discursives de cette catégorie d'instituteurs traduisent l'euphorie de la valorisation sociale dont jouissait l'instituteur algérien, en général, et celui de français, en particulier, durant les deux premières décennies après la décolonisation. Elles portent aussi les prémisses de stigmatisation de ce métier liées à la langue française, ciblée par la politique d'arabisation. Cette dernière, très récurrente dans les réponses (à la pré-enquête) des instituteurs en exercice, constitue pour certains un facteur de découragement et pour d'autres un défi à relever pour « résister au nivellement au rabais imposé à notre système éducatif dès la fin des années soixante-dix », ainsi que l'écrit Farouk, instituteur depuis 1979. En quoi cette politique décourage-t-elle l'instituteur de français dans son métier ? Comment ceux qui y voient, comme Farouk, un facteur mobilisant leur vigilance réagissent-ils, dans le cadre de leur métier, pour « résister » à ce nivellement ?

La non apparition du praxème « arabisation » dans les réponses des futurs instituteurs qui ont participé à la pré-enquête ne signifie ni l'évacuation du conflit auquel se réfèrent leurs prédécesseurs ni l'ignorance de cette politique, encore moins son arrêt. Celle-ci apparaît moins comme un discours qu'une politique au sens d'objectif à atteindre en vue duquel est programmée une action dans le temps et soutenue par des moyens juridiques, humains et matériels. Ce qui autorise à penser que ces futurs instituteurs, produits de l'arabisation, se réfèrent surtout à leur passé scolaire en parlant du français en tant que matière « souvent programmée en fin de journée » (Omar R.), « enseignée par n'importe qui » (Rahim A.), « au coefficient inadéquat par rapport à l'arabe puisque mon bac est un bac langues étrangères<sup>4</sup> » (Safia B.)...

Pour servir de base à des échanges où l'enquêteur, que je suis, n'hésitera pas à soulever sous forme d'interrogations, convoquant une parole explicative, ce

<sup>2</sup> Formulée pour ceux en formation de la manière suivante : « Que pensez vous du métier pour lequel vous vous formez ? »

<sup>3</sup> Remarquant la similarité de certains aspects des réponses de ceux en fin de carrière avec celles de ceux en retraite, j'ai choisi de les regrouper dans la catégorie de ces derniers.

<sup>4</sup> Même s'il s'agit du bac langues étrangères, le coefficient de ces dernières est inférieur à celui de l'arabe ...

qui peut paraître évident comme les objectifs de la politique d'arabisation, le poids dans la (dé)valorisation du français des volumes horaires et du coefficient qui lui sont affectés, etc., trois guides d'entretien ont été élaborés à la lumière des données fournies par cette pré-enquête et correspondant aux trois catégories : en retraite, en exercice et en formation. Dans l'ensemble, j'ai sollicité la parole de celles et ceux qui ont accepté de répondre à mon questionnaire écrit (la pré-enquête). Et pour diversifier le corpus, je me suis fait introduire par ces derniers auprès de leurs pairs selon la méthode de réseaux sociaux (social network) que j'emprunte à John Barnes du courant de l'ethnométhodologie de l'école de Chicago, par l'intermédiaire de J. Gumperz (1989). Ainsi, mon corpus est composé de 37 entretiens de plus ou moins une heure. Ces derniers ont été engagés en kabyle mais le français s'est invité et aussitôt prédomina l'ensemble des échanges avec toutefois un recours par-ci et par-là au kabyle comme pour s'assurer d'avoir dit ce qu'on veut, pour riposter à un propos jugé mal interprété, pour ironiser, se moquer, etc., et rarement à l'arabe sinon celui de l'école traduisant un état d'esprit révélateur d'une espèce d'insécurité linguistique en français essentiellement chez les instituteurs en début de carrière ou encore en formation. Ils sont répartis de la façon suivante :

1-13 instituteurs en (pré) retraite :

- 7 de sexe masculin : Mokrane<sup>5</sup>, Farouk, Mouloud, Chabane, Hocine, Amar, Messaoud, Hand
- 5 de sexe féminin : Farida, El Kaïssa, Turkia, Dehbia et Zahra

2-15 instituteurs en exercice :

- 9 de sexe féminin : Samia, Hassiba, Karima, Mounia, Lila, Taous, Saïda, Souad et Ghania.
- 6 de sexe masculin : Ghani, Norddine, Smaïl, Arezki, Saddek et Kamel.

3-9 instituteurs en formation (originaires de Tizi-Ouzou et étudiants à l'Ecole Normale Supérieure d'Alger) :

- 6 de sexe féminin : Safia, Sonia, Lynda, Malika, Djamila et Chanèz
- 3 de sexe masculin : Omar, Rahim et Lotfi.

Loin de prétendre à une représentativité de la corporation même à l'échelle de Tizi-Ouzou, le corpus de paroles provoquées et co-produites avec ces 37 instituteurs relève en fait d'une étude de cas que d'autres investigations pourraient compléter, ajuster... en enquêtant, par exemple, dans les établissements privés puisque ici seuls des instituteurs du secteur public ont été approchés. Même si la démarche se veut être qualitative, elle n'ignore pas la valeur des fréquences des idées, des facteurs et des variables, en général. Toutefois, celle-là est circonscrite au corpus. Par exemple, bien qu'on ait constaté empiriquement que le nombre des femmes institutrices est de plus en plus supérieur à celui des hommes, on ne peut pas conclure à la féminisation de ce corps de fonctionnaires : ce qui est vrai ici ne l'est pas forcément ailleurs. Ce n'est pas pour me décharger de cette tâche sous prétexte

---

<sup>5</sup> Les prénoms sont fictifs.

qu'elle relèverait plus de la statistique, de la sociologie, etc. Ne disposant pas de données chiffrées fiables concernant ce métier, objectivement, mon protocole d'enquête, à l'élaboration, ne pouvait pas viser la réalisation d'une espèce de portrait (psychologique ?) de l'instituteur de français quand bien même on l'ait centré sur un seul département administratif du pays. Et s'il est vrai que ces entretiens démarrent en invitant à raconter son parcours scolaire et formatif dans l'esprit justement de prendre en considération ces prémices dans les analyses des paroles obtenues, ils évoluent selon les cas et deviennent des discussions programmées pour désambigüiser les praxèmes engagés et saisir le sens en train de se construire, en train d'émerger... C'est en cela que ma tâche s'inscrit dans la logique des sciences du langage : elle provoque, recueille et analyse la parole perçue comme l'actualisation polyphonique à la fois dialogique et dialogale du sens en interaction.

## **2. Le français en Algérie, une langue a statut politique controversé**

Beaucoup a été écrit à propos du statut politique du français en Algérie. Distinguer la pratique du discours fait ressortir les contradictions d'une politique linguistique fondée sur « une hypocrisie de gouvernance » (Mokrane 37) : d'un côté, l'élite dirigeante 'se reproduit' essentiellement en français avec le recours à l'arabe « institutionnel » pour s'adresser aux gouvernés qui, de l'autre côté, socialisés en arabe quotidien algérien ou en kabyle, en mozabite, etc., sont scolarisés et administrés dans un arabe « institutionnel » dont la progression sociale se mesure au faible taux de réussite scolaire des Algériens. L'échec dans la conduite de cette politique ne semble pas y provoquer une rupture pour en asseoir une nouvelle, adaptée aux exigences d'une nation en devenir et d'une globalisation agressive. Derrière le fait d'admettre ce qui est appelé « échec de l'arabisation », paraît se profiler un recul vis-à-vis moins du fondement de cette politique que de la manière de procéder pour s'engager dans sa concrétisation progressive et en douceur : l'option semble être celle de faire plus avec moins de slogans.

Bien que l'évolution de l'Algérie en matière de politique vis-à-vis des langues ne constitue pas l'objet de la présente étude, sa présence verbale au moment de la conduite des entretiens est si lourde que l'analyse des paroles co-produites obtenues ne peut pas ne pas y voir le noyau central autour duquel gravitent les mises en mots à propos de l'exercice du métier d'instituteur de français et de l'engagement pour devenir instituteur de français, directement concerné par le devenir des langues en Algérie en qualité de fonctionnaire de l'État et à la fois de représentant et de passeur du français.

La controverse autour du statut politique du français en Algérie dans les propos des instituteurs s'exprime sous forme de crainte d'un avenir incertain essentiellement chez les instituteurs en exercice et une grande partie de ceux qui sont en formation alors que les autres (de cette dernière catégorie) la voient révolue depuis l'entrée en vigueur de la refonte de l'école algérienne. Les retraités, interrogés à ce sujet, considèrent « ce flou juridique » (Chabane 63) à la fois comme un indice de lutte au sein du pouvoir et « une hypocrisie de gouvernance » (Mokrane 37) profitant au groupe politiquement dominant.

**« /C'est une hypocrisie de gouvernance qui perdure/ » (Mokrane 37)**

Virulent à l'égard des « réformes infligées à l'Éducation » nationale (M13), Mokrane H., en retraite depuis 5 ans, affiche plusieurs fois au cours de l'échange sa « fierté » (M43) d'avoir fait et de faire encore partie du FLN<sup>6</sup>. Mêlant récit et commentaire de son parcours, il sert l'analyse à la fois comme témoin des rapports de force entre francisants et arabisants pendant la période durant laquelle il a exercé en qualité d'instituteur de français, d'abord, de directeur d'école, ensuite, et commentateur des données qu'il rapporte. Il se dit « militant de l'intérêt de la patrie et surtout des futures générations » (M65). Cet intérêt est, selon lui, « saboté » (M65) aussi bien par « ces mercenaires à la pompe<sup>7</sup> » (M65) que par ceux qui « prétendent faire de l'opposition alors qu'eux aussi veulent leur part du gâteau euh excepté bien sûr quelques-uns d'entre eux » (M71). En se focalisant sur ce qu'il appelle « le marchandage de l'avenir de nos enfants » (M53), il oriente l'échange dans une perspective politique dont l'éducation et surtout les langues à l'école sont le centre. Cependant, de par sa virulence verbale à l'égard d'une politique linguistique conduite au nom du parti dont il se dit « fier » (M43), il y a de quoi douter de la véracité de ses propos et de son maintien, voire de son appartenance au FLN. La difficulté, pour l'analyse, réside évidemment dans l'impossibilité de connaître, encore moins de vérifier, la réalité à laquelle font référence ses propos et, si c'est le cas, le moment de l'adoption de ses positions : celles-ci ne seraient-elles pas postérieures à l'effondrement du régime du parti unique et, donc, ne ressembleraient-elles pas aux conclusions malheureusement accablantes d'un constat établi au regard de la faible qualification des élèves, en général, et des bacheliers, en particulier, que la doxa appelle de manière à la fois ironique et ridicule « les illettrés trilingues » ? Dans ses propos, semblent se lire, d'une part, une nostalgie des années soixante et soixante-dix qu'il rappelle à plusieurs reprises dans l'entrevue au moyen du syntagme « les années Boumediene, du nom du deuxième président algérien ayant le plus marqué l'Algérie essentiellement par son action au bénéfice des couches sociales déshéritées et, d'autre part, un regret dans l'échec de peser suffisamment sur l'appareil idéologique de l'époque « édicatrice de l'État car le plus important s'est malheureusement joué vers la fin des années Boumediene » (M27). Ce regard plutôt analytique de son parcours politique – faisant ressortir ainsi que Mokrane constituait, avec ceux qui auraient partagé son opinion, une minorité au sein de l'appareil dont il voulait se servir pour « édifier une école d'instruction d'abord » (M29) mais pour qui le rôle était apparemment uniquement celui de le représenter dans un espace social qui lui est globalement hostile dès le recouvrement de l'indépendance – tend à faire admettre que ce qu'il met en mots devant mon enregistreur est un habillage pour se mettre à l'air du temps actuel et surtout de la région où l'on s'accorde sur l'urgence de réformer l'école et de penser l'instruction

<sup>6</sup> Front de Libération Nationale, dépassant les fractions du mouvement nationaliste algérien de la fin des années quarante, engage le peuple algérien dans la lutte armée pour l'indépendance au lendemain de laquelle certains de ses dirigeants investissent le pouvoir et en font, à la soviétique, un parti-État (1962-1989) d'où est issu, entre autres, le Rassemblement National Démocratique, en 1997, imposant depuis une espèce d'alternance au gouvernement sans que jamais l'un des deux ne passe réellement dans l'opposition.

<sup>7</sup> Mokrane H. appelle ainsi ceux à qui, selon lui, profite le pétrole algérien.

selon ce dont auront besoin les générations de la mondialisation en termes de technologies, de savoirs, de savoirs faire, de savoirs vivre et de savoirs dire mais aussi de cultures et d'identités au pluriel pour « sortir de notre drame » (M73) et « devenir comme les autres » (M75). En effet, ce sentiment de ne pas être comme les autres est à la fois lourd et flou dans la parole de Mokrane H. car sa mise en mots pourrait faire croire que ces autres n'ont pas ce qui les rend, eux aussi, pas comme les autres. Mais ce dont parle Mokrane H. ne relève pas des différences inhérentes à toute société et à toute nation quelle qu'en soit la définition. Il en parle comme une espèce de remords d'avoir indirectement et involontairement participé à « la programmation de l'échec » (M83). Ce qui expliquerait, en partie, la virulence dans son discours à l'égard de ceux qu'il désigne par « eux » et « ils » comme pour se distancier définitivement d'eux et, probablement, l'ambivalence entre le fait qu'il a été directeur d'école sous le régime du parti unique, celui de l'arabisation systématique, et ses opinions qui sont décidément celles d'un « nous » endogroupal m'y associant et émergeant dans l'implicite par opposition à « ils » et à « eux » qui ont, selon lui, « saboté l'espoir de notre jeunesse au point d'en faire des harraga<sup>8</sup> ». Ce qui autorise à penser que Mokrane H. réalise, maintenant qu'il est plus « observateur » qu'« acteur depuis [sa] mise en retraite » (M61), que son combat de l'intérieur du système n'a pas abouti malgré la fierté d'appartenir au parti politique au pouvoir qu'il affiche, en fait, pour camoufler son amertume d'avoir mal choisi. Sa pulsion communicative se libère ainsi pour laisser libre cours à des mises en mots rappelant par certains de leurs aspects celles des Algériens ayant combattu lors de la Révolution pour l'indépendance de l'Algérie du côté de l'ex-puissance coloniale : longs témoignages entrecoupés de silences, contournements, auto-censures et passages sous silence d'épisodes de leur vie... (L. Mullert et I. Tsamadou-Jacoberger, 2005; M. Hamoumou, 1993; A. Miliani, 1993)

Sa position se radicalise vers la fin de l'entretien et prend l'allure d'un aveu d'impuissance convaincu que même la refonte de l'école dans laquelle, apparemment, il a investi beaucoup d'espoir en croyant y voir « une revanche sur le mensonge » (M89) est, selon lui, « finalement de la poudre aux yeux » (M89).

E82/ En quoi c'est gênant le fait que le français n'est pas clairement défini par la loi ?

M83 Si si et c'est même La LANGUE étrangère [rire]/ oui on veut réduire son influence au niveau social pour euh pour faciliter leur euh oui pour s'imposer aux esprits/voilà/ alors que eux eux ils étudient euh ils gouvernement en français et l'arabe c'est pour la consommation intérieure//

E84 /le français est donc valorisé/

M85 /c'est une hypocrisie de gouvernance qui perdure/ et euh et qui a de beaux jours à vivre/ oui ça leur réussit bien/je (ne) vous apprends rien sur ça sur l'équilibre euh sur l'équilibre au sein du pouvoir/ vous voyez c(e) qu(e) j(e) veux dire ? eux eux ils se ils se eux ils s'entredéchirent aux yeux n chaeb [du peuple] mais rray nsen xadment [ils font ce qui leur plaît]//

E86/ c'est-à-dire ?

---

<sup>8</sup> De l'arabe *haraqa* qui signifie « brûler » au sens de « ne pas respecter », ici, les frontières ... de l'Europe, l'eldorado de jeunes Algériens, dans leur embarcation de fortune, le plus souvent englouties par la Méditerranée.

M87/ c'est-à-dire c'est-à-dire c'est pourtant clair non ? ax taerabt ruh attatasad [tiens l'arabe et va t'endormir]/ et et euh le le pire le pire dans tout ça le pire c'est qu'on applaudit///

E88 /mais euh :: mais que que que doit-on faire ?

M89/ continuer à résister/ à résister jusqu'à prendre une revanche sur le mensonge/ tout ce qu'ils font c'est finalement de la poudre aux yeux/ il y a rien ni réforme de l'école ni walou/ tout est faut/ tout est mensonge/ l'histoire se répète et c'est encore nous les perdants//

Ironique (M83) puis virulent (M85, 87), Mokrane H. adopte à partir de M89 une attitude de vaincu que les tours de paroles suivants révéleront profondément affecté par le désespoir causé particulièrement par l'échec de quatre de ses cinq enfants aussi bien dans la vie sociale que professionnelle (sans métier malgré leur âge avancé). Le caractère exceptionnel du statut du français est souligné d'abord par la double insistance « si si » . Il est ensuite renforcé par le présentatif « c'est même » . L'accent d'insistance, en étant porté non pas sur le qualificatif « étrangère » mais sur le nominal « LANGUE » que le défini « LA » distingue davantage, attribue l'exclusivité du statut de langue étrangère au français non pas comme s'il n'y en avait pas d'autres mais plutôt que ces autres ne le seraient pas! D'où le rire de Mokrane H. qui va lui servir de transition pour expliciter ce qui est, selon lui, à l'origine de l'obsession de faire du français « LA LANGUE » étrangère, c'est-à-dire l'unique langue étrangère : son poids au sein de la société pourrait compromettre la soumission « des esprits » à l'idéologie prônée qui, sans être explicite, résonne dans la parole de Mokrane H. dans une logique d'altérité suspendue puisque l'Autre, ici représenté par le possessif « leur » et les pronoms « eux » et « ils » , est opposé à un moi collectif implicite que Mokrane H. désignera après par « intérieure » sous-entendant la société. De cette logique découle une distribution fonctionnelle des langues française et arabe. Ainsi, à « eux / ils » le français pour « étudier » (au sens de se former) et pour « gouverner » . Et à la « consommation intérieure » , l'arabe. Inutile d'insister sur la valeur sémantique dans l'actualisation du praxème nominal « consommation » destinée à l'intérieur, c'est-à-dire à la société, et sur celle des praxèmes verbaux « étudier » et « gouverner » rappelant le rapport gouvernés/gouvernants que Mokrane H. semble traduire en termes de dominés/dominants. Le français serait-il donc valorisé au point d'être la langue de la gouvernance bien qu'il ait le statut de « LA LANGUE étrangère » ? Mokrane qualifie cela « d'hypocrisie de gouvernance » (M85) et établit un parallèle entre l'ambiguïté de ce statut et la nécessité d'un équilibre « au sein du pouvoir » . Il insinue ainsi que cette « hypocrisie » concerne surtout cet équilibre qui, tout en satisfaisant les forces au pouvoir, les met en scène pour faire croire au « peuple » une espèce de différend autour de la gestion des langues. Cette catégorisation négative ressort dans l'actualisation verbale « perdre » et Mokrane regrette que cette hypocrisie ait « de beaux jours à vivre » . Ce qu'il qualifie de réussite pour ceux qu'il met dans le parapraxème « eux » , c'est-à-dire les autres, ceux qui sont au pouvoir, et de « poudre aux yeux » (M89) pour ceux comme lui et moi, qu'il englobe d'ailleurs dans l'endogroupal « nous les perdants » (M89) renvoyant au peuple dont il réalise le segment de parole s'y afférant en kabyle, comme si par ce choix de dire cela en kabyle, il s'engage définitivement dans

l'opposition à la ligne idéologique au pouvoir que les locuteurs de cette langue adoptent comme on le sait.

« **Ce flou juridique est stratégique** » (Chabane63)

Pour Chabane K., mis à la retraite depuis 2002, l'ambivalence dans le statut du français en Algérie est « normale puisqu'on veut l'indépendance totale et le développement à l'occidental » (C51). Plutôt que de l'inviter à désambiguïser le praxème « normal » dont les emplois sur le marché linguistique algérien sont si divers que ce dernier semble dans bien des cas fonctionner tel un passe partout "meublant les trous conversationnels" insupportables pour le locuteur algérien et qu'il mériterait une étude à part entière, je le relance sur l'opposition qu'il établit entre « indépendance totale » et « le développement à l'occidentale » et qu'il considère à l'origine du statut constitutionnel ambigu du français faisant ainsi de ce dernier non pas une lacune mais un choix pour atteindre deux objectifs opposés dans sa parole.

E52/ pourquoi c'est pas euh :: c'est pas compatible les deux ?

C53/ pour qui ? pour moi ou euh pour eux ?

E54/ euh pour tout euh pour tout le monde bien sûr//

C55/non non c'est pas bien sûr/détrompe toi/ c'est pas facile je sais il faut du courage politique/ mais là ce qu'on fait c'est euh :: c'est c'est euh oui c'est euh/ ce flou juridique est stratégique voilà//

E56/j'(e n') ai pas compris/

C57[silence] Pour nous les Algériens/ hein ? pour nous/ pour nous le développement on sait que c'est l'Occident et d'abord la France donc le français et tout/ d'accord ? mais pour la clique euh :: euh :: quoique c'est vrai avec tout ce qui s'est passé ces derniers temps je les comprends c'est pas facile/ il faut euh il faut des compromis/ car euh pour certains l'indépendance il y a pas que la rupture c'est revenir au moyen âge/ mais on [ne] peut pas il y a tout ce qui euh il y a l'univers et tout/ donc euh je crois qu'on a trouvé ça pour arranger tout le monde/ voilà donc euh on dit bien fais ce que je te dis ne fais pas ce que je fais/ mais personne n'est dupe//

E58/ c'est-à-dire//

C59 [sourire] /Tu vois que tu n'es pas dupe et c'est ça/ on s'interroge et tu comprends donc qu'il faut pas faire justement ce que je te dis/il faut faire ce que je fais/ c'est clair non ?

Chabane K. se laisse difficilement faire expliciter les propos en adoptant l'implicite comme mode de mise en mots. Les ruptures syntaxiques et de programme de sens, comme ici en C55 et C57, portent les traces d'autocensure et d'ajustement sémantique hésitants sous les pressions de ce qui est en train d'être dit, de ce qui est dit et de ce qu'il projetterait de dire autour d'un sujet politiquement controversé. Ces trois instances pèsent si lourdement les implications de toute catégorisation en ce terrain qu'elles perturbent Chabane K. dans l'exercice de la parole. La proximité interindividuelle à laquelle il me convie en me tutoyant dès le vingt-cinquième tour de parole ressemble de ce fait à un camouflage de quelque chose de plus fort qu'une simple retenue dans les jugements puisque des praxèmes violents engagés dans des programmes de sens justement non achevés comme celui



de « la clique » ici en C57, révèlent une attitude de rejet radical de ceux qu'il s'efforce de comprendre en C53 et C57 tout en soulignant subtilement leur manque « de courage politique ». Peut être qu'étant tous les deux des enseignants de français, il ressent comme un devoir moral de dire ce qu'il pense du statut du français puisque je le lui demande et use pour cela de contournements et de proverbes pour signifier sans dire les mots habituels qu'il aurait sans doute actualisés s'il n'y avait pas l'enregistreur... En effet, c'est au moment où je signifiais mettre fin à notre échange en arrêtant l'enregistrement parce que croyant l'avoir "fait" mettre en mots ce qu'il pensait de son métier, du français à l'école, etc., que Chabane K. libéra sa pulsion communicative comme si nous venions d'entamer la discussion en alternant par-ci et en mélangeant par-là le français et le kabyle pour expliciter des positions non soupçonnables dans ses dires enregistrés. Elles concernent entre autres ce qui m'a paru être pour lui « la désunion » des intellectuels algériens de langue française et les implications de cette dernière sur le sort fatal qui a été réservé à beaucoup d'entre eux durant les années quatre-vingt-dix. La solidarité exprimée à leur égard est, selon lui, peu sincère et n'est « jamais suivie d'actes concrets » sinon le « fait qu'on fait tout pour faire partir ceux qui ont survécu, au profit d'autres pays<sup>9</sup> ». Ce patriotisme virulent à l'égard de ceux qu'il considère comme « les vrais tenants du pouvoir », les sous-entendant de formation française, me paraît difficilement saisissable en dehors des relations interétatiques et des nécessités de partage du pouvoir et du maintien de son équilibre comme l'explicite si bien Mokrane H. L'arrêt de l'enregistrement de la parole de Chabane K. prive donc l'analyste du matériau sonore duquel celui-ci se propose de faire ressortir, entre autres, le rapport entre, d'un côté, les représentations que l'on se fait du français ainsi que du métier d'instituteur de français et, de l'autre, les implications des positions des instances de diffusion du français, aussi bien au niveau national qu'international, auprès de jeunes générations.

**« On dit qu'on va faire sortir le français par la fenêtre/ mais il revient par la porte » (Hassiba21)**

Avec humour, Hassiba T., en exercice depuis 1989, compare l'incohérence dans le fait « d'appeler le français la langue étrangère alors qu'on sait que dans la réalité c'est pas vrai » (H13) à celui de son parcours : « c'est comme moi [rire] j'enseigne le français parce qu'il y avait pas de maître à l'école de notre village/ et comme j'ai échoué[à] mon bac après la troisième fois je suis restée et maintenant je suis PEP [Professeur d'enseignement primaire] » (H17). Triste réalité connue en cette période de manque d'instituteurs révélant en lui-même le désintérêt vis-à-vis de ce métier, essentiellement en raison de sa dévalorisation sociale comparé à ce qu'il était quelques années auparavant : comme Hassiba T., on devenait cheikh

---

<sup>9</sup> L'entretien avec Chabane K. a été immédiatement transcrit : les échanges après l'arrêt de l'enregistreur ont été rajoutés en sachant que leur prise en considération dans les analyses allait préciser leur approximation. D'où l'incertitude dans l'exactitude et l'authenticité des formulations entre guillemets. C'est pourquoi, je me contente d'en rapporter celles qui me paraissent les plus vraisemblables compte tenu de son discours global et je me refuse de les analyser comme celles enregistrées.

moins par vocation ou formation qu'à défaut de mieux... Ne saisissant pas l'esprit de cette comparaison (H13, 15 et 17), je tente d'obtenir plus d'explications :

E18 /ah d'accord/ mais je [ne] vois pas bien le rapport euh le rapport entre le français c'(est) à dire la langue étrangère comme tu dis et toi euh oui toi euh/ tu es devenue PEF et c'est pas donc ton choix/

H19 /jamais/ je voulais faire hôtesse de l'air [rire]// au début j'étais institutrice d'arabe/ après comme il y avait pas de maître en français euh oui on m'a proposé et j'ai accepté bien sûr je savais pas que euh oui c'est le destin/j'enseigne toujours le français/ entre nous je me fatigue moins car de toutes les façons euh c'est pas important vu qu'on veut pas de français c'est c'est c'est ça/

E20/ c'est une langue étrangère/

H21/ je je pense je pense pas/ ils veulent que le français oui le français comme une langue étrangère/j'ai dit que c'est pas très important puisqu'on enseigne quatre heures seulement par semaine excétera excétera/ mais c'est pas vrai euh regarde regarde on parle bien en français/ je pense que c'est comme moi [long rire]/ excuse-moi excuse moi/ oui c'est vrai [en essuyant les larmes de ses yeux]/ c'est vrai regarde regarde l'école m'a exclue et ensuite on m'a recrutée pour enseigner/ euh euh moi au moins je dis la vérité// pauvre pays on dit qu'on va faire sortir le français par la fenêtre/ mais il revient par la porte c'est comme moi [éclat de rire]//

E22/ [rire] quel humour !

H23/ oui mais ouallah c'est pas du tout rassurant/ mon Dieu quand je pense à mes enfants/ bon il vaut mieux pas/

E24/ en quoi c'est pas rassurant ?

H25 [silence]/ oui je suis sincère/ je suis pas seule il y a beaucoup comme moi/ c'est vrai maintenant euh maintenant il faut avoir une licence et même nous on nous fait des stages de formation/

E26 /C'est donc rassurant/

H27 /pour le français ? Je pense pas/ qu'est-ce qui a changé ? Rien/ les exclus en terminal comme moi euh à mon époque euh oui ils sont meilleurs que ceux qui ont une licence maintenant/ en plus il y a la parabole euh le français de la rue excétera excétera/

Cet humour noir se révélera, à l'issue de l'entretien, être une espèce de cri de colère contre ce que Hassiba T. qualifie de « malédiction personnelle » (H121) et ceux qui ont « le destin de nos enfants entre les mains » (H121). Avec beaucoup d'amertume et de gravité, elle demande d'arrêter l'enregistrement et se déclare être « victime » (H131) faisant partie de la chaîne génératrice de « nos malheurs » (H133). Comme Chabane K., Hassiba T. ne se laisse réellement dire ce qu'elle paraît avoir « sur le cœur » qu'en dehors de l'enregistrement comme si ce dernier ne devait pas « entendre » les noms de responsables qu'elle cite en les déformant sans doute pour me signifier son attitude de rejet total à leur égard, eux qui, selon elle, ont fait d'elle un maillon de cette « chaîne de nos malheurs » dont elle parle en H133.

#### « C'(e n') est pas comme avant » (Norddine35)

En exercice depuis onze ans et titulaire de la licence de français (bac plus quatre), Norddine B. qualifie la controverse autour du statut constitutionnel du

français de « focalisation nuisible surtout pour nous les francophones » (N21). Il réaffirme plusieurs fois dans l'entretien l'importance de l'engagement de « chacun » (N31, 49, 51, 71) pour « nous servir au lieu de nous desservir » (N53). Pour lui, cet engagement doit se concrétiser surtout par un investissement dans la production en français « à l'instar de nos écrivains » (N33).

N33 /tout ça euh oui l'arabisation et tout/ c'est pour ça euh oui c'est pour ça euh il faut écrire à l'instar de nos écrivains//

E34/tout à l'heure tu disais qu'euh :: que le niveau de français euh oui qu'on [ne] lit pas je veux dire euh c'est-à-dire ##

N35/ça c'est parce que comme je le dis le français était mal vu mais mais euh / mais depuis quelques années ça change/ c'est pas très sûr mais ça change quand même/ c'(e) n) est pas comme avant/

E36 /donc pour toi euh peu importe le statut euh ::##

N37/ non c'est pas ça/ non je veux dire qu'à la limite c'est normal puisqu'on a été colonisé et euh oui parce qu'on veut euh comment dire ? on cherche euh :: on peut pas dire que le français est notre langue comme le kabyle c'est pas vrai/ pour l'arabe aussi pour les autres/ voilà//

E38/donc ?

N39/donc c'est normal/ normal le français on [ne] va pas dire c'est la langue officielle/ déjà si on trouve la solution i tmaziyt a kwid taerabt [pour l'amazigh et l'arabe] c'est énorme/ parce que c'est trop politique il y a tout euh l'idéologie le panarabisme les baâtistes les berbéristes et il y a même des gens qui disent on veut euh :: bon c'est un autre sujet/ donc le français maintenant c'est pas comme avant il y a l'école doctorale à l'université/ j'ai un ami qui va en France c'est bien et quoi d'autre ? euh :: oui regarde c'est la filière qui euh j(e) veux dire maintenant avec une licence de français on trouve du travail c'est pas comme avant/ donc ça change et c'est ça qu'il faut voir//

E40/ ça change sans faire de bruit ?

N41/Je crois oui/ et il faut il faut//

Optimiste comparé à Mokrane H., Chabane K. et Hassiba T., Norddine B. se veut aussi pragmatique. De l'attitude qu'il exprime, notamment en N39, se dégage un certain recul à propos de la question des langues en Algérie qu'il qualifie de « normale » (N37) compte tenu aussi bien du passé colonial du pays que des enjeux idéologiques liés à toute législation en la matière. La double actualisation du praxème « normal » (N39) fait émerger un certain rapport de causalité faisant que, pour lui, malgré l'« ancrage de la langue française dans la société » (N81), « on [ne] va pas dire [que] c'est une langue officielle » (N39). Tout en refusant d'adhérer au tabou auquel pourrait conduire cette logique contradictoire, il évalue le statut sociopolitique du français en rapport avec les possibilités qu'offre le diplôme de licence en cette langue : travail, voyage... Si bien, qu'en fin interlocuteur, il me fait dire ce qu'il pense : « ça change sans faire de bruit » (E40). D'où la nécessité, pour moi, de revoir mon interprétation de son praxème « normal » : celui-ci ne renvoie pas à une quelque norme mais à l'idée du bon sens, de l'évidence... Aussi, me parut-il évaluer la question de politique des langues en fonction de ce qui lui paraît en train de se produire dans la réalité comparée à il y a quelques années et où il perçoit un changement en faveur du français. Ainsi, semble s'expliquer également sa tendance à m'interrompre (E34, E36) comme pour me signifier qu'il sait ce que j'allais dire car il connaît ce genre de discours : en effet, au moins les ouvertures de ses tours de

parole N35 et N36, renvoient à des pensées que j'allais mettre en mots. Ce qui montre que Norddine B. est au fait de la problématique au cœur de nos échanges : la controverse autour du statut constitutionnel du français. Ce que je lui fais remarquer maladroitement, et malheureusement pour la suite de nos échanges, sous forme presque d'un reproche et d'une insinuation : « *on dirait que tu connais tout sur ce dossier* » (E100). Ce à quoi il répond en kabyle après un silence au cours duquel il me fustige d'un regard qui en dit long sur sa contrariété : « *dayan acuyar neɣ d aqbayli n servis !<sup>10</sup>* » (N101).

Les mises en mots de Hocine, Amar, Farouk, Mouloud, Hand, Messaoud, Farida, El Kaïssa, Tourkia, Dehbia, Zahra, celles de Samia, Karima, Mounia, Lila, Taous, Saïda, Souad, Ghania, Ghani, Smaïl, Arezki, Saddek, Kamel, et celles de Safia, Sonia, Lynda, Malika, Djamila, Chanèz Omar, Rahim et Lotfi, à l'égard de l'ambiguïté du rapport de l'Algérie officielle vis-à-vis du français, ressemblent, à quelques exceptions, respectivement à celles de Mokrane H., de Chabane K., de Hassiba M. et de Norddine B. Les exigences relatives à l'espace d'un article ne permettent pas de les présenter en détail. C'est pourquoi, pour les trois thématiques suivantes, je me contenterai de résumer au risque de paraître pratiquer de l'analyse du contenu à la place de la praxématique.

### 3. Spécificités du métier d'instituteur de français ?

Le rapport de ces instituteurs avec le français est loin d'être comparable au rapport que les écrivains algériens d'expression française ont avec cette langue : là-bas, on en est créateur libre, dans les limites du possible, de toute appropriation, adaptation et invention; ici, on en est passeur dans le respect du programme ministériel. L'ambivalence, connue du rapport qu'ont ceux-là, particulièrement ceux de la première génération et même ceux de la seconde, est ici quasi-totalement absente. Les gênes et les hésitations que j'appréhendais au moment des échanges autour de ce rapport s'avèrent être une crainte m'ayant fait confondre l'engagement personnel de chaque auteur algérien de langue française avec l'accomplissement d'une tâche réglementée et rémunérée dans le cadre de la fonction publique. La spécificité du métier d'instituteur de français se trouve être moins dans le fait d'enseigner « la langue du colonisateur » (expression relevée dans toutes les mises en mots recueillies) mais dans le regard qu'on croit la société porter sur l'instituteur de français, dans la « hiérarchie pédagogique » (Kamel 81) établie pour être appliquée par les directeurs d'établissements scolaires et surtout dans l'idée que chacun se fait de la mission qui lui est confiée. Dans l'ensemble, c'est surtout le métier d'instituteur tout court qui prévaut. Et le fait d'être instituteur de français, selon qu'on ait exercé au lendemain de l'indépendance (donc actuellement en retraite ou au moins en fin de carrière) ou en exercice ou encore en formation, est directement en rapport avec l'opinion que l'on se fait de la controverse autour du statut institutionnel du français. Si bien que ceux qui sont en exercice depuis le début des années quatre-vingt et qui ont donc vécu de plein fouet les retombées d'une arabisation systématique dont le summum est la promulgation de la loi de

---

<sup>10</sup> « On ne peut pas connaître cela sans être taxé de kabyle de service! »

décembre 1991 gelée puis amendée pour être effective, théoriquement, à partir du cinq juillet 1998, sont les plus marqués par la « dévalorisation » (Saddek 33), le « désespoir » (Souad 57), la « dévalorisation aux yeux des élèves et bien sûr des parents d'élèves et de la société en général » (Ghania63), etc. Ces derniers parlent de cette « peur de ne plus servir à rien » (Lynda 45) et de ce « devenir comme un pensionnaire de français<sup>11</sup> » (Kamel 71) comme un épisode sombre et pas totalement révolu dans leur vie professionnelle car « le spectre d'une reconversion<sup>12</sup> », pour reprendre Saddek à sa trente-deuxième année de service, est toujours d'actualité. Pour eux, c'est aussi le fait qu'ils enseignent le français qui les a mis dans cette situation, socialement plus dévalorisée que celle de leurs collègues instituteurs d'arabe. Cette dévalorisation ne se situe pas bien sûr dans le traitement salarial ou autres droits des instituteurs. Elle réside essentiellement dans la réduction de postes d'instituteurs de français si bien qu'on est « devenu minoritaire » (Arzeki 43), dans « la programmation en fin de journée et de semaine du cours de français » (Sonia 59) et dans « l'arabisation des sciences au collège et au lycée » (Samia 39) qui a fait que le besoin de maîtriser le français s'est déplacé en faveur de l'arabe puisque celui-ci devient rapidement à partir de cette période l'outil d'acquisition des mathématiques et des sciences de la nature : les deux filières choisies par les meilleurs collégiens accédant à l'enseignement secondaire. C'est sans doute à cet inversion des statuts entre le français et l'arabe que renvoie Lynda dans son tour de parole L45 : « je vivais cela comme un frustration/ une peur de ne plus servir à rien » .

Curieusement, les discours des instituteurs en retraite, qui ont eux aussi vécu ce malaise<sup>13</sup> généré par cette dévalorisation du francisant en général du fait de la progression institutionnelle constante de l'arabisation, sont sensiblement différents de ceux de Lynda, Sonia, Saddek, etc. Il s'y dégage comme une espèce de fierté d'avoir « tenu bon » (Amar 27) et « continué à m'appliquer comme au début car il fallait apprendre à mes élèves à inventer l'espoir et le courage parce qu'on sombrait déjà dans des croyances du moyen-âge comme si tout est affaire de destin » (Zahra 67). Les séquences des entretiens relatives à ce que Saddek appelle « descente aux enfers » (S53) sont de ce fait polyphoniques puisqu'au même temps qu'elles traduisent cette angoisse des lendemains incertains, elles nourrissent aussi ce que Mokrane H. appelle dans son tour de parole M93 la résistance : « J'ai résisté au panarabisme/ j'ai formé des générations comme toi/ je n'aurais pas réussi cela si j'étais dans l'opposition comme beaucoup/ il fallait combattre de l'intérieur » . L'analyse de ces catégorisations n'est pas nécessaire pour voir ce qui se profile derrière les images positives associées au français et radicalement opposées à celles attribuées à la langue arabe bien que l'ensemble des entretiens distingue avec insistance entre la politique d'arabisation et la langue arabe comme pour me faire

<sup>11</sup> Kamel appelle cela le fait de percevoir un salaire sans contrepartie parce qu'il juge qu'à cette époque il fallait accepter « de bourrer nos élèves ou se taire et ben moi je me suis tu/ je n'avais pas le choix on avait commencé à nous montrer déjà du doigt/ » (K83).

<sup>12</sup> Avec la diminution du volume horaire du français et l'augmentation de celui de l'arabe, beaucoup d'instituteurs de français se sont vu confier les enseignements en arabe.

<sup>13</sup> Ils sont tous mis en retraite après l'an 2000.

saisir, chacun à sa manière, les dérives de cette politique ayant conduit « vers la descente aux enfers de l'école algérienne » (Saddek 53) et, en quelque sorte, dédouaner la langue arabe d'en être responsable. Ces images sont celle du travail appliqué, du courage, de l'espérance et surtout de la prise en charge de son destin en ces temps de plus en plus gagnés par un certain fatalisme que d'aucuns admettent aujourd'hui avoir été largement renforcé par ce qu'Amar désigne, en A71, par « un net recul de l'instruction et du rationnel et par contre l'avancée de l'obscurantisme délivrant l'enfant de l'effort pour le jeter dans la gueule du loup<sup>14</sup> ». La spécificité du métier d'instituteur semble concerner ainsi à la fois la langue enseignée et l'instituteur lui-même : « le fait d'apprendre à Mowgli<sup>15</sup> à chercher le chemin tout seul dans la forêt et à affronter le danger me distingue oui de mon collègue de langue arabe parce que avec lui le même Mowgli [...] doit compter sur son destin » (Amar 103). Rationnellement, il est évidemment inconcevable de situer le fatalisme du côté de la langue arabe et la bravoure de celui du français. Les langues, en tant qu'instruments de communication doublement articulés et sans leurs charges culturelles, ne sont ici pour rien dans l'image donnée d'elles. Malheureusement, du fait que c'est en arabe que l'enfant, s'identifiant ici à Mowgli, cède à la fatalité et que c'est en français que le même enfant se prend en charge pour s'en sortir, il est difficile d'empêcher une telle association dont les retombées au niveau comportemental ne sont plus à démontrer.

Le métier d'instituteur de français semble, par conséquent, spécifique de par la spécificité du français en contexte algérien de par les représentations qu'en font ceux qui sont chargés de représenter cette langue auprès des élèves bien que dans la majorité des cas ce métier constitue moins une vocation qu'un travail rémunéré « pour survivre » (Malika 43). Cette spécificité est aussi à rechercher dans l'image que se font les instituteurs de français d'eux-mêmes en sein de leur société et du rôle qu'ils pensent devoir y jouer en cette qualité. Mokrane, Amar, Zahra, à cause ou plutôt en raison de leur déception des conséquences de la politique d'arabisation systématique, refusent d'abdiquer et insistent sur la nécessité de « réhabiliter le métier d'instituteur comme les années Boumediene » (M67), de « centrer la réforme de notre école sur les besoins à la base de l'intelligence comme lire, écrire et compter » (A79), de « repartir sur des bases solides, c'est-à-dire qu'il faut ouvrir nos élèves sur le monde au lieu de les enfermer dans une seule langue » (Z63). Cette nostalgie des slogans éducatifs des années soixante-dix, celles de l'euphorie et de la prospérité sociales, est curieusement aussi présente dans les paroles des instituteurs n'ayant pas vécu cette période, à l'instar de Kamel, Arezki, Taous, etc., mais aussi de Lotfi, Chanèz, Sonia, Djamila, en formation. Au cœur de ce désir d'un retour à un passé jugé meilleur en tous points de vue par rapport au présent et peut être à l'avenir, se trouvent la stabilité et surtout la valorisation sociales dont jouissait justement l'instituteur algérien, en général, et de français, plus particulièrement car, à cette époque, « l'instruction c'est le français et après vient l'anglais » (Kamel 103), « l'instituteur avait son mot et il était très respecté par tous

<sup>14</sup> Expression de K. Yacine, « gueule du loup » renvoie dans la parole d'Amar à la violence qui a « englouti les meilleurs des nôtres » (A111).

<sup>15</sup> Personnage de manuel scolaire durant les années quatre-vingt-dix.

au point de nous corriger en classe et si par malheur on rouspétait alors nos parents nous corrigeaient davantage » (Djamila 75). C'est probablement à cette idée que l'on a reçue de ce que fut l'instituteur que Karima, en formation, fait référence en déclarant vouloir « faire partie de leur<sup>16</sup> vie » (K69).

#### **4. Le français en compétition avec l'anglais ?**

Conscient des tensions provoquées par la velléité de substituer, dès le primaire, l'anglais au français, particulièrement au début des années quatre-vingt-dix (Y. Derradji, 2002), j'ai choisi de centrer les échanges avec mes interlocuteurs non pas sur le statut de cette langue à l'école, mais sur l'atout que représente sa maîtrise pour nos élèves dans l'univers de la mondialisation, de plus en plus dominé par l'anglo-américain justement, et suivant en cela le principe selon lequel les langues, nous nous en servons d'abord et si nous les servons c'est pour qu'elles nous servent (L.-J. Calvet, 2002). Outre la focalisation sur ce que la majorité d'entre eux perçoivent dans ma façon de présenter cet atout comme étant la version « pseudo scientifique du projet islamo-baâthiste qui vise à remplacer le français par l'anglais pour se débarrasser de la laïcité » (Farouk 73), c'est surtout l'engagement de beaucoup parmi eux pour une « mondialisation multipolaire » (Hand 67) et l'invitation d'autres à relativiser les implications linguistiques de cette mondialisation dans l'espace social algérien dont l'ancrage historique du français en fait « une de nos langues » (Zahra 83), qui émergent des discussions faisant ressortir une espèce de défense du français et de prise en considération de la réalité sociohistorique et plurielle de l'Algérie. Tout en soulignant l'intérêt à « apprendre l'anglais à nos élèves » (Taous 61) immédiatement après le français, les instituteurs en exercice, dans leur majorité, soulèvent ce que Kamel, Arezki et Malika sous-entendent être « le non-dit dans l'enseignement précoce des langues étrangères » tel que recommandé dans le rapport sur la refonte du système éducatif algérien. Ces derniers y voient, à quelques différences de Mokrane H. et de Chabane K., un certain choix en faveur de l'anglais puisque la précocité ne concerne que celui-ci qui, autrefois enseigné à partir de la huitième année scolaire, est programmé dorénavant pour la septième année alors que le français reste au même niveau, c'est-à-dire en quatrième année, et ne bénéficie pas de cette précocité bien qu'on ait annoncé, en effet, son introduction dès la deuxième année, voire la première année primaire. Sans donner de signes de connaissance des mesures prises dans le cadre de la refonte de l'école algérienne, concernant par exemple la mise à égalité des volumes horaires et des coefficients des deux langues dans l'enseignement secondaire, tous les instituteurs en exercice insistent sur ce choix en faveur de l'anglais qu'ils considèrent « démagogique » (Taous 61), loin de « nos capacités pédagogiques » (Mounia 59), participant d'une logique politique sacrifiant « l'avenir de notre jeunesse » au besoin d'un « équilibre idéologique parmi les fractions au sein du pouvoir » (Norddine 73)... Ainsi, l'enjeu paraît moins la généralisation de l'anglais que le recul définitif du français au nom de ce à quoi renvoient mes répliques : la globalisation. Le réglage de sens du praxème « démagogie », actualisé dans la quasi-totalité des mises en mots comme adjectif ou

---

<sup>16</sup> Ses futurs élèves.

substantif, s'apparente de ce fait à celui d'une stratégie visant l'anéantissement du fondement social du français en Algérie et de tout ce qui va avec en matière de vision du monde et des relations transindividuelles, des relations à l'État, à la politique, à la culture, à la religion, à l'éducation, à l'instruction... Ce sont donc les implications sociolinguistiques du recul du français qui sont mise en avant comme crainte à venir : la réduction continue de l'impact du français sur les écoliers accélérerait-elle le désancrage social de ce dernier ? Etant déjà largement le cas du fait que l'école est gérée pour être le creuset des mentalités socioculturelles au lieu d'être celui de leur remise en question ou de moteur à leur adaptation aux exigences de la vie actuelle, il est à se demander si cette catégorisation de la réalité ne perçoit pas, à travers le souhait du renforcement ou au moins du maintien du français, la force à même de freiner la « désertification culturelle » (Lila73), le « désenchantement intellectuel » (Arezki61) et le « bannissement de toute hiérarchie de valeurs au profit d'un argent mal acquis » (Ghani73). Les charges culturelles du français compte beaucoup plus que le « business » (Norddine67) auquel est associé l'anglais. C'est pourquoi en refusant de situer leur action en compétition avec ce que mes répliques leur présentent comme étant l'avancée inéluctable de l'anglais, ces instituteurs en exercice se positionnent surtout par rapport à l'urgence de « stopper l'hémorragie culturelle déclenchée par la pensée unique au service de l'intégrisme » (Taous55) et de « militer contre l'uniformisation à l'américaine du monde » (Souad63). Encore une fois, le français plutôt que l'anglais, malgré le statut de première langue de la mondialisation de celui-ci, serait-il le remède à cette « hémorragie » et à cette « uniformisation » ? Evidemment et ce bien que la question ne semble pas se poser en ces termes à mes interlocuteurs pour qui « le plus grand danger c'est de ne plus avoir d'autres langues » (Lila89) et de n'enseigner que « l'anglais des affaires » (Norddine73). Leur souci paraît être ainsi de type culturel et explique leurs mises en mots en faveur d'une mondialisation multipolaire dans laquelle le français serait le moteur de la diversité. D'où l'attente d'actions les soutenant dans cette perspective qui, sans qu'ils ne le disent explicitement, ne pourraient provenir que d'organismes internationaux de la francophonie.

La peur de voir les « postes de français s'évaporer » (Djamila67) si on venait à substituer l'anglais au français, concerne surtout les instituteurs en formation pour qui, également au nom d'une diversité et de l'ancrage social du français, l'enseignement de l'anglais est moins « utile » (Rahim73) que celui du français en ce sens « qu'avec la mondialisation l'anglais est partout et on n'a pas besoin de l'apprendre puisqu'il s'impose à nous » (R75). Plutôt que de s'interroger sur l'utilité du français dans cet univers où l'anglais serait « appris sans effort et par habitude » (R69), ce qui est rationnel si on s'en tient au principe selon lequel les langues servent les hommes, pourquoi ces étudiants ont-ils alors opté pour cette formation qui exige une moyenne élevée au baccalauréat ? À l'exception de Rahim et de Djamila, tous avouent qu'au moment de s'inscrire à l'université, le français n'était pas leur premier choix et qu'ils s'y retrouvent à défaut de mieux. Maintenant qu'ils y sont, il s'agit pour eux de « garantir un poste de travail » (Lotfi45)<sup>17</sup> et

---

<sup>17</sup> (la licence de français de l'École nationale supérieure est parmi les rares diplômes qui offre un contrat de travail, à l'issue de la formation)



d'augmenter les chances de l'obtention d'un visa pour aller étudier puis s'installer dans un pays francophone. Même Rahim et Djamila projettent de poursuivre des études de post-graduation : le métier d'instituteur est « difficile et mal payé » (R87) et « la valeur du français dans notre école est nulle » (DJ61).

### 5. Le français et les langues nationales

Le rapport au berbère, plus précisément au kabyle, et à l'arabe n'est pas de même nature que celui avec l'anglais. Ce n'est pas que ce dernier serait perçu comme concurrent de la langue qu'ils enseignent : l'arabe l'est davantage au niveau institutionnel. Des discussions co-produites avec eux, ressort une espèce d'ambivalence : d'un côté, globalement, une vision valorisée du français semble les valoriser par ricochet, de l'autre, une crainte de perdre cette valeur au profit d'abord des langues arabe et kabyle et ensuite de l'anglais. Cette ambivalence n'est pas mise en mots de la même manière selon qu'on est en retraite, en exercice ou en formation.

Les instituteurs en formation paraissent plus sensibles au regain d'intérêt au profit du kabyle, des progrès de l'arabe et des pressions de l'anglais. L'incertitude d'un avenir « économiquement vivable » (Lotfi43) les rend plus attentifs aux évolutions des besoins auxquels ils doivent répondre pour "se vendre" sur le marché du travail. C'est pour eux d'autant plus inquiétant que l'Algérie rentre de plain-pied dans l'économie de marché, que les mesures de protection sociale en faveur du métier d'instituteur et de fonctionnaire en général s'amenuisent d'année en année et que les critères de sélection dans le secteur privé reposent sur les impératifs liés au rendement économique laissant peu de place aux aspects culturels dudit métier. Que vont-ils devenir en dehors de l'Éducation nationale ? Quelle place et surtout quel égard auront-ils dans la société en cours d'adaptation aux exigences de la mondialisation, eux qui sont en train de se former pour un métier dont l'avenir est de plus en plus fragilisé à la fois par la baisse du taux de natalité, en Kabylie particulièrement, et donc du nombre de classes et par le désintérêt croissant des parents d'élèves à l'instruction, convaincus de son inefficacité pour réussir dans un milieu social de plus en plus hiérarchisé non plus en fonction de la connaissance et de la compétence culturelle et intellectuelle mais par la débrouillardise et la capacité à se faire client des rouages politiques ?

Bien qu'ils sachent qu'à l'université le français retrouve sa valeur de langue d'acquisition des savoirs, sa place au primaire est si réduite par rapport à celle de l'arabe, langue nationale du pays et officielle de l'État, qu'elle ressemble, à leur yeux, à une « initiation » (Chanèz33) comme s'il s'agissait d'une « langue réellement étrangère » (Safia53). Ce sentiment de frustration rappelle celui des instituteurs en retraite et surtout de ceux en exercice durant les années quatre-vingt ayant vécu les implications de l'inversion du statut de français en tant que langue d'acquisition des savoirs au profit de l'arabe, comme une grosse perte de pouvoir, de pouvoir sur le regard que portait sur eux la société, sur l'intérêt et le respect qu'ils suscitaient auprès des élèves. La politique linguistique dans le secteur scolaire ne les rassure donc pas, d'autant plus que le bas niveau en français des élèves et le rejet de tout ce qui est arabe, connu dans l'espace social kabyle des dernières décennies, donne la langue kabyle pour y être l'unique recours « puisqu'on [n'] est à l'aise que dans cette langue qui est en plus la nôtre » (Chabane 97). Par défaut, le kabyle serait

ainsi un concurrent potentiel au français : son introduction puis son renforcement progressif paraît en effet de nature à en faire une des langues avec lesquelles il faudrait peut-être compter dans la répartition des postes budgétaires, au moins, dans la fonction publique. Les espaces autrefois réservés au français et depuis quelque temps à l'arabe, sont de plus en plus investis par le kabyle : la normativisation en cours, concomitamment au passage à l'écrit, réduit les tendances identitaristes et engage le kabyle dans la voie d'équipement et d'adaptation pour devenir une langue de l'école... de l'État. Et quand bien même, le français reste la langue de la grammatisation en cours, il est difficile de ne pas envisager à l'avenir et à la lumière des progrès du kabyle actuellement, une possible redistribution des fonctions sociales dans le milieu kabyle des deux langues. Pour l'instant, le français demeure au moins pour mes interlocuteurs « la langue de la connaissance » (S33), celle de la « réussite » (C47), du « respect » (M103) et surtout celle « de lharba [la fuite ... vers un ailleurs] » (G73). Voici quelques mises en mots qui disent long sur le français en rapport avec le kabyle et l'arabe :

- « /Le français était à l'époque un butin de guerre/Et les arabisants avaient des complexes car on leur a fait croire qu'ils ont été envoyés en classe d'arabisants parce qu'ils ne sont pas intelligents » (Hand123)
- « c'est grâce au français qu'on écrit sur le berbère/ d'ailleurs ce sont des instituteurs qui ont commencé à parler de notre culture et de notre langue » (Souad 117)
- « Moi j'ai pas peur des mots/ je dis que c'est vrai le français est un danger à l'arabe car comme avec l'arabe on ira pas loin et qu'avec le français on peut au moins espérer avoir un visa alors on choisit bien sûr le français et pas l'arabe » (Smaïl111)
- « Au contraire/ je suis respectée parce que j'enseigne le français/ » (Mounia103)

## Conclusion

Il est difficile de distinguer nettement la spécificité du métier d'instituteur de français hormis, mais c'est déjà le fond de la question, le fait que le rapport à cette langue est ambigu. Il me semble, à l'issue de cette modeste étude, que le métier d'instituteur de français est ici à l'image de l'instituteur, en général, avec cette spécificité du statut social et politique du français : une langue jugée indispensable mais envahissante.

L'exercice du métier d'instituteur de français n'est pas un choix pour la plupart de ceux qui ont participé à mes échanges. Il s'agit plutôt pour eux d'avoir un travail pour vivre. Les raisons à la base de cette attitude ne paraissent pas être liées uniquement au statut du français et à la place de ce dernier aussi bien à l'école qu'à l'université (son poids dans les entreprises surtout privées mérite l'évaluation lorsqu'on connaît le rôle de plus en plus croissant que jouent ces dernières dans la création de l'emploi). La raison principale concerne celle de la corporation : socialement dévalorisé, le métier d'instituteur et de l'enseignant n'attire presque que ceux qui n'ont pas meilleure option comme travail. Et l'instituteur de français n'échappe pas à cette règle quand bien même certains y voient encore une chance supplémentaire pour obtenir le visa et partir dans un pays francophone du Nord, la France et le Canada principalement.

Aucun de mes interlocuteurs n'a pris connaissance des résolutions de la commission pour la refonte de l'école : le français y est-il réellement revalorisé ? Revaloriser les langues étrangères implique-t-il surtout le français puisque c'est particulièrement pour faire de ce dernier une langue étrangère comme l'anglais, l'allemand, etc., que la politique d'arabisation a été conçue et conduite ?

### Bibliographie

- CALVET, L.-J., (2002). *Pour une écologie des langues du monde*, éd. Denoël, Paris.
- CHERRAD, Y., (2004). « Paroles d'étudiants », dans *Des langues et des discours en question*, Cahiers du SLADD N° 2, Sladd éditions, Constantine, 25-44.
- DERRADJI, Y., (2002). « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? », dans *Des langues et des discours en question*, Cahiers du SLADD N° 1, Sladd éditions, Constantine, 17-28.
- GRANDGUILLAUME, G., (2004). « L'arabisation au Maghreb », dans *Aménagement linguistique au Maghreb*, Revue d'aménagement linguistique, n°17, les publications du Québec, Canada.
- GRANDGUILLAUME, G., (1998). « Arabisation et légitimité politique au Maghreb », dans *Langue et pouvoir. De l'Afrique du Nord à l'extrême-Orient*, édité par S. Chaker, Edisud.
- GUMPERZ, J.-J., (1989). *Sociolinguistique interactionnelle*, Paris, l'Harmattan 243 p.
- HAMOUMOU, M., (1993). *Et ils sont devenus harkis*, éd. Fayard, Paris.
- HUCK, D., et BLANCHET, P., (2005). *Minorations, minorisations, minorités. Etudes exploratoires*, Cahiers de sociolinguistique n°10, P.U.R., France.
- MELIANI, A., (1993). *Le drame des harkis*, éd. Perrin, Paris.
- MONDADA, L., (1996). « L'entretien comme lieu de négociation d'objets de discours », dans *Le questionnement social*, Textes réunis par J. Richard-Zapella, édités par l'IRED, université de Rouen, 219-224.
- MORSLY, D., (2004). « Instituteurs/institutrices algériens : du français ? seulement du français ? », dans *Des langues et des discours en question*, Cahiers du SLADD N° 2, Sladd éditions, 61-70.
- MULLERT, L., et TSAMOUDOU-JACOBERT, I., (2005). « Regards croisés sur des récits de vie de harkis vivant en Alsace », dans *Cahiers de sociolinguistique* n°10, P.U. Rennes, 233-248.
- QUEFFELEC, A., DERRADJI, Y., al., (2002). *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, éditions Duculot, Bruxelles.
- TRUCHOT, C., (2005). « L'anglais comme «lingua franca» : observations sur un mode de mojouration », dans *Cahiers de sociolinguistique*, n°10, P.U. Rennes, 167-178.

