

Rencontres

25.09.13

Migrer d'une langue à l'autre ?

Délégation générale à la **langue française** et aux langues de France

À l'occasion de la Journée d'étude du 25 septembre 2013
Cité nationale de l'histoire de l'immigration

**Ministère de la Culture et de la
Communication**

Délégation générale à la langue
française et aux langues de France

Migrer d'une langue à l'autre ?

À l'occasion de la Journée d'étude
du 25 septembre 2013

Cité nationale de l'histoire
de l'immigration

Sommaire

8 Ouverture

Jacques TOUBON

président du Comité d'orientation de l'établissement public de la Porte dorée - Cité nationale de l'histoire de l'immigration

Véronique CHATENAY-DOLTO

directrice régionale des affaires culturelles d'Île-de-France

Xavier NORTH

délégué général à la langue française et aux langues de France

6 I. Les langues des migrants en France : ce qu'on en sait

5

Stéphanie CONDON

chercheuse à l'Ined

Alexandra FILHON

sociologue, université de Rennes 2

Fabienne LECONTE

sociolinguiste, université de Rouen

Abraham BENGIO

directeur général adjoint de la Région Rhône-Alpes

David FAJOLLES

ministère de la Culture et de la Communication

24 **II. Quelles langues pour l'accès aux droits
et pour l'activité professionnelle?**

Nene SOW CAMARA

coordinatrice d'actions de médiation interculturelle, Rouen

Claire SAILLARD

linguiste, université Paris Diderot

Yahya CHEIKH

professeur agrégé d'arabe, académie de Paris

Ali BEN AMEUR

ex-directeur d'Interservice migrants interprétariat, Paris

36 **III. Des langues pour l'éducation :
de la petite enfance à l'institution
scolaire**

6

Francine COUËTOUX-JUNGMAN

psychologue, Unité Vivaldi, Salpêtrière, Paris

Nathalie AUGER

linguiste, université de Montpellier

Marie-Claire MZALI-DUPRAT

chef du bureau des écoles, direction générale de
l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale

Bruno LEVALLOIS

inspecteur général de l'Éducation nationale

Hélène DEMESY

coordonnatrice académique du CASNAV (Centre académique
pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants
du voyage) de Versailles

20 **IV. Langues et cultures en contact**

Mylène LE TEXIER

association deci-dela, Paris

Ragunath MANET

musicien et chorégraphe de bharata natyam

Myriam RAMBACH et Arben ILJAZI

pour Tapis volant, jeu de cartes géantes dans les langues d'ici
avec ceux qui les parlent et les traduisent

Gwenn GUYADER

D'Une Langue à l'Autre - DULALA, Montreuil

Abraham BENGIO

directeur général, adjoint de la Région Rhône-Alpes

52 **Entretien de Xavier NORTH**

délégué général à la langue française et aux langues de France

avec Barbara CASSIN

philologue et philosophe, directrice de recherche au CNRS

Ouverture

Jacques TOUBON

président du Comité d'orientation de l'établissement public
de la Porte dorée - Cité nationale de l'histoire de l'immigration

Mesdames, Messieurs, bienvenue à la Cité nationale de l'histoire de l'immigration, au musée de l'Histoire de l'immigration mais aussi à l'Aquarium tropical, également hébergé par le Palais de la Porte dorée que nous occupons depuis 2007. Si nous avons organisé avec la Délégation générale à la langue française et aux langues de France cette journée sur les langues et les migrations – les langues des migrations –, c'est naturellement parce que la langue française, et les langues de ceux qui sont venus dans notre pays et ont bâti une bonne partie de notre nation et de notre société, ont été au cours des siècles un enjeu majeur. La langue, l'expression de la pensée, la relation individuelle et collective par le langage, écrit, oral, et par tous les moyens offerts par les nouvelles technologies, restent aujourd'hui des questions essentielles.

Si l'on veut résumer les choses, notre modèle d'intégration républicaine a porté explicitement la volonté d'intégrer par et dans la langue française ceux qui venaient dans notre pays. Au fil du temps, et en particulier depuis la deuxième moitié du XX^e siècle, s'est néanmoins imposée l'idée que la diversité des langues, le maintien de la pratique des langues d'origine, était une donnée irréfragable qui, si l'on se départit des schémas idéologiques liés à cette question, n'était pas contradictoire avec le travail à l'œuvre dans notre République. Je veux parler de ce qui touche au voyage, à l'immigration, à l'intégration... faire nation, faire société, pour vivre ensemble. Notre musée a suivi le même chemin : en racontant l'histoire de l'immigration, il met en oeuvre un principe selon lequel il n'y a pas de contradiction entre République et diversité des apports qui la constitue, cela va pour nous de pair. Notre exposition permanente se clôt ainsi par un jeu montrant que la langue française s'est enrichie de mots importés de langues étrangères.

Plus généralement, je considère que la question des langues est au cœur de la modernisation, de l'*aggiornamento* du modèle républicain. Entendre parler toutes les langues, mettre en œuvre le multilinguisme est une vraie conquête de la République.

Tel est l'esprit dans lequel nous accueillons cette journée d'études. J'espère qu'elle débouchera sur des conclusions positives car il faut éviter à tout prix d'aborder le sujet des langues de l'immigration en termes d'affrontement, de négation et de soustraction. Nous entendons au contraire bâtir et conjuguer.

Véronique CHATENAY-DOLTO

directrice régionale des affaires culturelles d'Île-de-France

Le thème de ce colloque entre dans les missions de la DRAC Île-de-France : parvenir à conjuguer dans cette région les missions et les énergies des établissements nationaux, des services déconcentrés du ministère de la Culture et des services centraux situés sur ce territoire.

L'Île-de-France est une région particulièrement riche et complexe du fait de la présence nombreuse et diverse de populations locutrices de langues de France et de langues de l'immigration. Cette présence représente à la fois une richesse et un défi pour nous : il s'agit de mettre en œuvre l'intégration de ces populations tout en assurant la juste reconnaissance de leur dignité au travers de la reconnaissance de leurs capacités linguistiques. La DRAC Île-de-France agit en partenariat avec les établissements publics nationaux et les collectivités territoriales, d'abord dans les bibliothèques de lecture publique, comme la médiathèque des Ulis dans l'Essonne ou celles de Plaine-Commune en Seine-Saint-Denis. Elles mènent un travail de médiation dans l'organisation de l'offre documentaire pour les populations locutrices de langues de l'immigration. La DRAC Île-de-France intervient également en complément de l'Éducation nationale ou en partenariat avec elle, ainsi qu'avec les réseaux Jeunesse et sports et les collectivités territoriales. Elle promeut, dans un but d'intégration, les résidences d'artiste dans les contrats locaux d'éducation artistique. Le multilinguisme peut en effet être un sujet de création artistique, comme en témoigne par exemple le spectacle « Parlement » de Joris Lacoste sur la multiplicité des langues. Le Mémorial des langues maternelles d'Aubervilliers fera

également l'objet d'une commande publique réalisée, je l'espère, par un artiste.

La DRAC Île-de-France devra disposer de moyens budgétaires mais aussi de méthodes, de partenariats et de formation, pour aborder ce sujet complexe et former les professionnels à approcher ces enjeux. Les démarches déjà existantes devront être évaluées et s'appuyer sur des travaux de recherche. Cette journée d'études nous sera donc très utile.

Xavier NORTH

délégué général à la langue française et aux langues de France

Cette journée d'études trouve sa place naturelle à la Cité nationale de l'histoire de l'immigration. Le thème des langues de l'immigration appelle en effet une collaboration entre nos deux institutions: la Cité est née d'une volonté politique de valoriser l'immigration dans notre pays, la Délégation générale à la langue française et aux langues de France coor-donnant et animant pour sa part la politique linguistique de l'État.

Je remercie le public d'être venu nombreux à cette journée, qui s'adresse notamment aux responsables associatifs, aux enseignants et aux chercheurs. Elle vise à provoquer des échanges entre praticiens, gens de terrain, enseignants et chercheurs qui peuvent apporter des outils conceptuels pour nous aider à penser les pratiques liées aux langues des migrants.

Cette journée a pour but de défricher un sujet complexe. Cette complexité tient à la tradition monolingue de la France: la langue de la République est le français. Mais cette réalité dissimule un fait insuffisamment pris en compte: un grand nombre de nos compatriotes parlent ou ont parlé au moins une autre langue. Il faut ici rappeler que la loi dite «Toubon» ne s'oppose pas à l'usage d'autres langues: elle se borne à exiger, si une autre langue est employée, que le français soit également présent. Le recensement de la population française de 1999 établit que 26 % de nos concitoyens ont reçu de leurs parents une autre langue que le français au cours de leur enfance. Il met en évidence que les langues

des migrants sont davantage transmises que les langues régionales et le sont d'autant plus que la migration est récente. L'enquête « Information et vie quotidienne » réalisée par l'Insee en 2011 indique par ailleurs que 25 % des personnes élevées dans une langue étrangère parlent encore cette langue aujourd'hui.

Pour autant, les langues de l'immigration se voient pour ainsi dire frappées d'ostracisme dès lors que l'on considère l'intégration comme un processus d'assimilation à la communauté nationale. Selon cette conception, l'étranger désireux de s'intégrer devrait choisir la langue française au détriment de sa langue première. Ce modèle s'oppose à un autre modèle, « communautariste », d'après lequel la langue d'origine pourrait ou devrait rester langue première, que l'on apprenne ou non une langue seconde, au nom de ce que les militants de l'égalité des droits et des chances ont appelé l'« assignation identitaire ». L'enjeu pour le modèle républicain est alors de faire son *aggiornamento*, en reconnaissant que qu'il y a de la place pour toutes les langues.

Comment oublier que la langue est porteuse d'identité autant qu'elle est instrument de communication, chaque langue exprimant un rapport collectif au monde ? Dès lors, une communauté peut se reconnaître en elle et une langue peut être un marqueur d'identité. L'enquête « Trajectoires et origines » menée en 2008 par l'Insee et l'Ined auprès d'immigrés et de descendants d'immigrés montre que 90 % de ceux qui mettent en avant leurs origines comme trait de leur identité considèrent également qu'ils sont chez eux en France. De même, la pratique de la langue du milieu familial n'enlève rien au fait de se sentir chez soi dans la société d'accueil. Le concept de pluralité des langues répond donc à la notion d'identité plurielle.

Plusieurs conclusions peuvent être tirées de ce constat. D'abord, on ne renonce pas nécessairement à sa langue pour une autre dès lors que l'on parle plus d'une langue. Ensuite, la complexité de notre sujet se reflète dans le point d'interrogation placé dans le titre de notre journée : « Migrer d'une langue à l'autre ? » Ce point d'interrogation mérite que nous y consacrons un temps de réflexion. Nous espérons repartir de cette journée dotés d'outils conceptuels qui nous permettent de penser cette

question au sens où l'entend le poète franco-chinois François Cheng quand il parle de « porter la soif plus loin que l'oasis ».

Il ne s'agit pas de nier la réalité de l'acculturation linguistique, la force d'attraction de la langue majoritaire laissant peu de place aux langues d'origine des migrants, et c'est précisément pourquoi il y a lieu d'encourager l'apprentissage du français par les migrants afin de faciliter leur insertion, c'est là une priorité des pouvoirs publics. Mais, je le répète, apprendre une langue ne signifie pas en désapprendre une autre. Parler à ses enfants une autre langue que le français ne signifie pas qu'ils seront entravés dans leur maîtrise du français. Il semblerait même que le contraire se produise, pour autant que la langue de la famille ne soit pas dévalorisée. Il est tout aussi important de reconnaître le répertoire linguistique des élèves et de ménager une place, même symbolique, aux langues de la maison. La loi pour la refondation de l'école énonce ainsi que l'on peut utiliser la langue des familles pour apprendre une langue étrangère, ce qui représente une avancée considérable.

En résumé, je voudrais plaider pour une vision équilibrée du rapport entre les langues qu'un plurilinguisme assumé permet, en faisant valoir que notre pays reconnaît un droit imprescriptible à la liberté d'expression selon lequel tout individu peut parler la ou les langues de son choix dans son espace personnel. Au-delà de l'espace personnel, dans l'espace public, de nombreuses questions se posent à nous : quelles pratiques peut-on constater dans le corps social ? Quelle place les langues de l'immigration occupent-elles aujourd'hui ? Quelle représentation nous en faisons-nous ? Pourquoi les reconnaître et comment les valoriser ? Quelles conséquences tirer de ces constats ? Quelles politiques publiques, adossées à des savoirs, pourrions-nous concevoir en conséquence ? Telles sont quelques-unes des questions auxquelles nous tenterons de répondre aujourd'hui.

I. Les langues des migrants en France: ce qu'on en sait

La table ronde a réuni :

Stéphanie CONDON

chercheuse à l'Ined

Alexandra FILHON

sociologue, université de Rennes 2

Fabienne LECONTE

sociolinguiste, université de Rouen

Abraham BENGIO

directeur général adjoint de la Région Rhône-Alpes

Elle était animée par **David FAJOLLES**

ministère de la Culture et de la Communication

David FAJOLLES

Cette première table ronde vise à dresser un état des lieux de nos connaissances. Nous commencerons par un point sur l'étude nationale « Trajectoires et Origines » (TeO) dont un volet porte sur l'ensemble des langues de l'immigration. Nous reviendrons dans un second temps sur la transmission de l'arabe et du berbère, puis sur les langues d'Afrique subsaharienne, avant d'aborder le projet en cours d'enquête régionale menée en région Rhône-Alpes sur les langues de l'immigration.

L'étude « Trajectoires et Origines » remonte à 2008 et a été publiée en 2010. Elle porte sur la diversité des populations en France. Cette enquête de grande ampleur analyse les parcours professionnels, les parcours résidentiels, les enjeux d'identité, de famille ou de santé. Un volet porte sur les pratiques linguistiques des immigrés et parents d'immigrés. Stéphanie Condon, vous avez la parole.

Stéphanie CONDON

L'enquête a été menée en métropole auprès de environ 20 000 personnes. L'échantillon comprenait à la fois des personnes immigrées, définies comme telles par leur lieu de naissance et leur nationalité d'origine, des descendants d'immigrés, définis comme ayant au moins un parent immigré, et des personnes nées dans les départements d'outre-mer et des personnes nées en France sans lien avec la migration. L'enquête comportait une série de questions pour mieux appréhender la connaissance des langues apprises et pratiquées en famille – français, langues étrangères ou régionales – et les dynamiques de transmission à la génération suivante.

D'autres études nationales avaient déjà porté sur ces sujets : l'enquête MGIS (« Mobilité géographique et insertion sociale », INED-INSEE, 1992), au début des années 1990, donnait un premier aperçu des usages linguistiques et des pratiques des immigrés et de leurs descendants. L'enquête « Étude de l'histoire familiale », associée au recensement de 1999, a permis aux personnes interrogées de s'exprimer sur les langues apprises pendant l'enfance et sur sa transmission. L'enquête « Histoire de vie » (INSEE-INED, 2003) a également exploré ces questions. Nous ne sommes donc pas partis de rien.

Ces enquêtes et « Trajectoires et Origines » ont montré que beaucoup de migrants pratiquent déjà le français en arrivant. Les questions posées offrent l'occasion aux personnes de ne pas choisir une seule langue « maternelle » mais de déclarer jusqu'à deux langues par parent. Nous avons ainsi récolté de nombreuses informations : les individus interrogés ont saisi l'occasion de dire qu'ils avaient une pratique plurilingue et avaient été élevés dans une culture familiale plurilingue. Les autres données fournies par l'enquête permettent de mettre ces informations en lien avec le niveau d'éducation, les rapports avec le pays d'origine ou celui des parents, ou encore le fait de connaître ou non le français à l'arrivée.

De fortes différences apparaissent en fonction de l'origine, très liée à l'histoire de chaque migration et des relations entre ce pays et la France. Les personnes originaires du Maghreb ou d'Afrique subsaharienne connaissent souvent déjà le français au quotidien dans leur famille ou l'ont appris dans l'espace public ou à l'école. Des migrants venus des pays européens ont également appris le français en milieu scolaire, souvent à un niveau assez avancé, ce qui les a incités à venir en France. Un troisième groupe possède avant le départ très peu de connaissances de la langue française à l'arrivée en France : ce sont des migrants venus notamment du Portugal, de Turquie ou de Chine. Ils apprennent la langue une fois arrivés en France. En ce qui concerne la transmission familiale de la langue, on retrouve de fortes variations entre les groupes de migrants et les langues apportées, variations qui renvoient aux liens maintenus avec le pays d'origine, à la composition du couple parental, au niveau de maîtrise du français, mais aussi à la valeur sociale attribuée à la langue.

16

David FAJOLLES

Alexandra Filhon, vous êtes sociologue, actuellement maître de conférences à Rennes 2, après avoir enseigné à Nanterre de 2005 à 2011. Votre thèse, en 2004, portait sur la transmission de l'arabe et du berbère en France. Vous travaillez au croisement de la linguistique, de la sociologie et de la démographie. Vous avez été responsable de 2000 à 2005 du volet linguistique de l'enquête « Famille » de l'Ined. Vous travaillez actuellement sur les catégories d'espace social en Europe et sur les langues

régionales. Quelles sont les particularités de l'arabe et du berbère dans le paysage des langues des migrants en France ?

Alexandra FILHON

Beaucoup d'enquêtes quantitatives ont été menées récemment par la statistique publique, mais la première enquête nationale mettant sur le même plan langues régionales et langues d'immigration est l'enquête « Famille », qui présente l'avantage de porter sur un échantillon très large de 380 000 individus interrogés. Les questions sont succinctes et permettent de mieux connaître le profil démographique des transmetteurs et les principales corrélations. L'enquête brosse également le paysage linguistique de la France : un quart de la population en France parle une autre langue que le français. Elle révèle une grande diversité des langues et parlers, mais seule une dizaine d'entre eux est parlée par un grand nombre de locuteurs.

J'ai voulu compléter ces données par un volet qualitatif : qu'est-ce que transmettre sa langue pour un parent ? Quelles sont les motivations à transmettre ? Comment cet effort est-il reçu par les enfants ? Qu'est-ce que parler en France une langue autre que le français dans un contexte migratoire ? Je me suis concentrée sur deux langues, l'arabe et le berbère. L'arabe est la principale langue d'immigration parlée en métropole. Le berbère, langue plus méconnue, fait néanmoins partie des dix principales langues d'immigration parlées en France.

Avant toute stratégie, les parents transmettent la langue dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise. Les migrants sur lesquels j'ai travaillé viennent d'Algérie, du Maroc et de Tunisie. Ils arrivent en France à 18 ou 20 ans et ont rapidement des enfants. Ils parlent avant tout leur langue natale, celle qu'ils maîtrisent le mieux. Le français entre progressivement dans la famille, notamment par le biais des enfants scolarisés, et prend souvent le pas, sans qu'il s'agisse toujours d'une stratégie délibérée de la part des parents. La proximité avec le français dépend également de l'origine et de la scolarisation dans le pays d'origine. Les parents issus des milieux populaires sont souvent ceux qui transmettent le plus.

La migration constitue une rupture. La langue sert souvent de substitut au territoire. Là où parler une langue régionale affirme une appartenance

au territoire où l'on vit, les migrants parlent leur langue pour faire perdurer le lien à une terre qu'ils ont quittée.

David FAJOLLES

Les scénarios de transmission ou de non-transmission ont-ils évolué depuis 1999 ?

Alexandra FILHON

La première enquête nationale sur les représentations que les individus ont de leurs pratiques linguistiques remonte à 1999. Les évolutions s'appréhendent sur le temps long : elles sont minimes sur dix ou quinze ans.

18

David FAJOLLES

Vous avez évoqué l'importance du milieu social et du niveau de scolarisation. D'autres facteurs entrent-ils en compte dans la transmission de la langue maternelle ?

Alexandra FILHON

Beaucoup d'autres facteurs entrent en considération, comme l'affect. J'ai choisi de comparer l'arabe et le berbère précisément parce qu'ils n'ont pas le même statut. Même si le berbère connaît une reconnaissance progressive, l'arabe est la langue principale de l'école et celle du Coran. Le berbère est parlé principalement en Algérie et au Maroc, mais l'Algérie connaît une revendication politique plus forte qui s'explique par la colonisation et la politique d'arabisation qui a eu cours par le passé. Il s'agit avant tout pour les parents d'origine algérienne d'une revendication identitaire, voire d'un militantisme. Les parents d'origine marocaine qui maîtrisent à la fois le berbère et l'arabe transmettent avant tout l'arabe, langue internationale.

David FAJOLLES

Fabienne Leconte, vous êtes sociolinguiste et professeur à l'université de Rouen. Vous avez publié en 1997 *La famille et les langues : une étude sociolinguistique de la deuxième génération africaine* à L'Harmattan. Votre habilitation à diriger les recherches, en 2011, a porté sur l'appropriation des langues et la construction des identités en contexte plurilingue et pluriculturel. Vous avez mené une série d'enquêtes à dominante qualitative dans la région de Rouen sur la place des langues d'Afrique subsaharienne.

Quels usages et quelle transmission des langues africaines en France ? Quels sont les langues et les pays représentés dans les périmètres de vos enquêtes ? Quelles sont les évolutions constatées d'un terrain à un autre en termes de choix de transmission ?

Fabienne LECONTE

Le statut d'officialité des langues dans le pays d'origine rend les langues africaines invisibles en France : les migrants viennent souvent de pays où le français est langue officielle, parfois unique. Les pays africains étaient classés, quand j'ai commencé mes études de linguistique, entre pays francophones et pays non-francophones. La colonisation pesait encore fortement dans les années 1980 sur les questions de langue : les Zaïrois étaient réputés non-francophones, car ils venaient d'un pays qui n'avait pas été colonisé par la France (mais par la Belgique).

L'Afrique est par ailleurs le continent plurilingue : les personnes parlent souvent plusieurs langues africaines. La majorité des migrants se sont inscrits dans des migrations très anciennes, remontant à la Première Guerre mondiale. Les langues les plus représentées en France ne sont pas forcément les langues majoritaires dans les pays d'origine, car les groupes minoritaires sont souvent ceux qui migrent le plus : ils vivent dans les régions les moins développées du pays d'origine. Ils peuvent également avoir une tradition migratoire, d'abord en Afrique, puis en France quand on est venu les chercher pour les faire travailler dans les usines métallurgiques et chimiques. La zone s'étendant de la région parisienne au Havre, le long de la vallée de la Seine, accueille ainsi

une concentration plus forte de personnes originaires d'Afrique noire. Elles proviennent du Sénégal, du Mali ou de la Mauritanie. La migration s'est davantage diversifiée à partir des années 1980 : les migrants sont davantage venus d'Afrique centrale suite aux problèmes économiques et politiques au Congo et au Gabon. Enfin, Paris accueille depuis longtemps les intellectuels africains : Léopold Sédar Senghor est venu à Paris en 1928 pour faire ses études.

Les migrants issus d'Afrique de l'Ouest sont ceux qui transmettent le plus leur langue. La majorité d'entre eux, dans les années 1980, n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine. Le Sénégal est francophone, mais seuls 25 % de la population parle bien français. Les personnes parlent souvent plusieurs langues africaines, dont une langue véhiculaire. Le wolof, langue véhiculaire du Sénégal, sert par exemple de langue de communication entre Africains en France. Ils transmettent en revanche aux enfants la langue du groupe culturel ou ethnique. Même si le plurilinguisme africain n'est pas transmis, apprendre une autre langue est toujours considéré comme une richesse. Des jeunes des quartiers d'origine africaine suivent ainsi des cursus universitaires en langues étrangères appliquées.

20

La transmission ne se fait pas partout de la même manière. Les langues gabonaises connaissent par exemple une importante régression au Gabon - les parents parlent français à leurs enfants à Libreville. Cette tendance se retrouve en France. La scolarisation, quand elle a eu lieu, s'est également faite en français.

Les personnes originaires d'Afrique subsaharienne représentent en 2012 plus de 20 % des entrants sur le territoire français, alors que 9 % seulement sont bénéficiaires des formations linguistiques dispensées dans le cadre du contrat d'accueil et d'intégration. Les nouveaux migrants parlent donc davantage français qu'auparavant grâce à l'augmentation du taux de scolarisation, notamment des filles. Placer des enregistreurs dans des familles wolof et pular a montré que les personnes continuent à parler un code mixte entre elles, même quand tous les enfants sont scolarisés. Les phénomènes de contacts de langues existent en effet en France mais aussi dans les pays d'origine, les phénomènes linguistiques sont similaires.

Enfin, le choix de la langue optionnelle au baccalauréat permet parfois de tisser un lien entre les générations : les plus anciens donnent des cours et aident les jeunes à passer leur épreuve de soninké ou de pulaar. Cette valorisation des langues africaines par l'Éducation nationale est d'autant plus importante que les langues n'ont pas toujours de statut d'officialité dans les pays d'origine.

Alexandra FILHON

J'ajouterai que beaucoup de migrants étaient autrefois analphabètes, notamment les femmes. Un migrant sur trois issu d'Afrique est désormais diplômé du supérieur. Les rapports à la scolarisation ont donc considérablement évolué, notamment du fait de l'injonction politique forte à accueillir des migrants scolarisés et partiellement francophones.

David FAJOLLES

Abraham Bengio, vous êtes agrégé de lettres classiques. Vous avez été DRAC (directeur régional des affaires culturelles) à plusieurs reprises et délégué général adjoint à la langue française et aux langues de France. Vous êtes depuis 2004 directeur général adjoint de la Région Rhône-Alpes, chargé du pôle « Développement personnel » puis du pôle « Vivre ensemble », auquel appartient notamment la direction de la culture. Vous êtes également membre du Comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique, qui a rendu son rapport en juillet.

Votre intervention porte sur une étude en cours, promue par le Conseil régional, sur les langues de l'immigration. Pourquoi une telle étude ? Existe-t-il une particularité de la région Rhône-Alpes en la matière ? Ensuite, vous n'avez pas fait appel pour mener cette étude à un laboratoire de recherche mais à un centre culturel. Quel objectif poursuivez-vous en faisant ce choix ? S'agissait-il d'identifier des besoins culturels liés aux pratiques linguistiques ? Enfin, quelques tendances ont-elles déjà été dégagées de cette enquête en cours ?

Abraham BENGIO

Le Conseil régional de Rhône-Alpes a lancé cette étude face à la montée en France d'un racisme décomplexé qui charrie des idées reçues, notamment sur les langues de l'immigration, l'une d'entre elles étant qu'il faudrait désapprendre la ou les langues d'origine si l'on veut s'intégrer. On peut parler de «xénoglossophobie», cette phobie d'entendre des langues «étranges» dans la rue. Nous sommes au contraire convaincus qu'il existe un lien entre la diversité culturelle et la diversité linguistique et nous pensons que les bienfaits du multilinguisme des territoires et du plurilinguisme des individus l'emportent de loin sur les difficultés.

Nous n'avons pas fait appel à un laboratoire pour cette étude parce que notre souci premier n'était pas de sauver des langues, mais de venir en aide aux populations issues de l'immigration ainsi qu'aux populations qui les accueillent sans avoir conscience de la richesse que représente pour elles la présence de langues de l'immigration. Inversement, nous nous refusons à toute assignation: nul n'est tenu de transmettre sa langue d'origine. Chacun est en droit de faire ses propres choix. Nous avons donc recouru à des centres culturels qui se sont fédérés pour répondre à notre appel d'offre, le Centre des musiques traditionnelles de Rhône-Alpes et le Centre culturel œcuménique de Villeurbanne, qui ont l'habitude des études de terrain.

Nous cherchions d'abord à dresser un état des lieux. Les premiers résultats de l'étude confirment des particularités rhônalpines, comme la prégnance de l'immigration italienne passée par la Savoie, de l'immigration espagnole passée par l'Ardèche, d'une immigration arménienne suite au génocide ou d'une immigration polonaise dans le bassin stéphanois. L'ensemble montre également que 25 % des personnes interrogées utilisent leur langue d'origine dans un cadre professionnel, soit parce qu'elles sont en contact avec des populations de même origine, soit parce que leur entreprise est en relation économique avec des pays où ces langues sont parlées. Ces langues souvent stigmatisées sont donc un atout économique majeur dans notre région.

Alexandra FILHON

Le plurilinguisme est présenté de manière récurrente comme une richesse, mais la réalité est bien différente en matière scolaire : mieux vaut parler anglais qu'arabe ou wolof. Une solution serait de rendre ces langues accessibles à tous, pour qu'elles deviennent une richesse pour tous et non pour les seuls migrants.

Abraham BENGIO

Il ne faut pas tomber dans le piège consistant à penser que le breton est l'affaire des Bretons, le basque l'affaire des Basques et le wolof l'affaire des migrants. Il est important de préserver ces langues, qui sont en soi une richesse pour nous, et donc de les rendre accessibles à tous.

David FAJOLLES

Plusieurs d'entre vous ont mis en avant la dimension performative des enquêtes : la réalisation de ces études valorise en soi la compétence plurilingue. Pensez-vous qu'il reste encore un pan non éclairé du paysage linguistique en France ? Où nos voisins européens en sont-ils en la matière ?

23

Alexandra FILHON

La Belgique, la Suisse et le Luxembourg mènent de telles enquêtes, mais elles sont relativement rares, car elles sont lourdes d'enjeux politiques : une seule langue porte généralement l'unité nationale.

Fabienne LECONTE

Mes observations dans les quartiers ont montré que l'on a assisté à une régression dans le discours ordinaire que les enseignants tiennent aux parents. Dans les années 90, on recommandait, à juste titre, de trans-

mettre la langue première aux enfants, alors qu'au cours des années 2000, le discours majoritaire est de ne parler qu'en français aux enfants même quand les parents le parlent mal. C'est une véritable régression.

Abraham BENGIO

De même, certains parents veulent apprendre l'anglais à leurs enfants dès la petite enfance, alors même qu'aucun d'entre eux n'est anglophone de naissance. La souplesse intellectuelle qu'on acquiert par un double ou triple apprentissage précoce ne se fait qu'avec une langue dont les parents sont familiers : on ne transmet pas seulement une liste de mots, mais une culture, des affects et des symboles. Il faut donc valoriser les langues dont on est porteur et qu'on a tendance à minorer. Une enquête de la DGLFLF montrait ainsi une jeune lycéenne d'origine maghrébine déclarant parler le français, l'anglais et l'espagnol, sans penser à signaler l'arabe qu'elle maîtrisait parfaitement.

24

Stéphanie CONDON

Plus de la moitié des descendants d'immigrés interrogés dans l'enquête « Trajectoires et Origines » n'ont reçu aucune autre langue que le français. Selon l'offre d'enseignement de ces langues, de nombreux descendants choisissent d'apprendre au cours de leur scolarité secondaire la langue « étrangère » qu'ils ont apprise par leurs parents (anglais, espagnol, allemand surtout). D'autres langues plus rares dans le système scolaire français peuvent parfois être apprises par le biais d'une option au lycée. Pour d'autres, il existe des structures associatives offrant la possibilité d'apprendre des langues familiales (notamment le turc et le portugais). Mais ceux qui n'ont pas cette chance, très souvent dans le cas des langues arabe, berbère, khmer et africaines, ont moins la possibilité de valoriser cet aspect de leur héritage culturel.

INTERVENTIONS DE LA SALLE

Martine ROUSSEAU

co-animatrice de « Langue sauce piquante », le blog des correcteurs du monde.fr

Vous avez parlé de pulaar parmi les langues de l'Afrique subsaharienne. De quelle langue s'agit-il ?

Fabienne LECONTE

Il s'agit de la langue du peuple pulaar – les Occidentaux parlent de peul. Cette langue est parlée de manière minoritaire dans toute l'Afrique de l'Ouest. Elle revêt une très forte connotation identitaire : on reste Pulaar dans des pays où l'on est minoritaire parce qu'on parle la langue.

Brenda FRANÇOIS

association « Solidarité migrants » à Rueil-Malmaison

Faites-vous une distinction entre les langues de tradition orale et les langues écrites ? Beaucoup de populations transmettent sans doute une langue orale plutôt qu'écrite.

Abraham BENGIO

Cela pose effectivement un problème à l'école. L'arabe transmis par les familles est dialectal et s'écrit assez peu. L'arabe écrit est celui du Coran, c'est-à-dire l'arabe littéraire, enseigné par l'Éducation nationale. Il me semble important de nouer un lien entre les deux pour valoriser une culture et non simplement des règles de syntaxe et des listes de mots.

Alexandra FILHON

L'enquête « Famille » interrogeait les personnes sur les langues parlées en famille: elle visait plutôt les interactions orales entre parents et enfants. Cette dimension orale reste prépondérante dans les enquêtes qualitatives. Certains parents choisissent parfois de placer leurs enfants dans des cours où ils apprendront à écrire l'arabe, notamment pour l'apprentissage du Coran. L'enjeu entre oral et écrit est également très important pour le berbère, dès le pays d'origine: la langue s'officialise peu à peu au Maroc et en Algérie et commence à s'enseigner, mais dans un alphabet différent dans ces deux pays.

Aude RABAUD

URMIS/Université Paris Diderot

26

Vous avez utilisé à la fois l'expression « pratique linguistique » et « pratique langagière »? Établissez-vous une différence dans vos enquêtes entre les deux? Ensuite, qu'est-ce que « connaître » une langue? On s'engage ainsi à connaître le français en signant le Contrat d'accueil et d'intégration. Il peut s'agir de français de survie, de français nécessaire pour communiquer avec les institutions, etc. Comment mesurez-vous cette dimension?

Fabienne LECONTE

Le terme « pratique linguistique » renvoie plus directement à la langue, alors que le terme « pratique langagière » est plus large. Je privilégie le second, car j'observe des phénomènes de contact de langue. Ainsi, j'ai travaillé il y a deux ans avec un collègue sénégalais pour une étude sur l'alternance des langues pulaar et wolof. Nous avons débattu pour savoir si le terme *dal* utilisé par une personne passant une commande sur Internet était du wolof ou un emprunt au français: j'ai appris au Sénégal que le mot venait du français « sandale ». De même, le mot « téléphone » peut être traité en pulaar comme un emprunt ou comme un mot à part entière de la langue. Ces débats de puristes sont lourds de sens en termes d'identité,

mais ils renvoient à une pratique linguistique tout à fait banale : il est normal d'emprunter le mot en même temps que l'objet. Il faut par ailleurs garder à l'esprit que les pratiques langagières évoluent et que les langues de contact s'influencent mutuellement.

Xavier NORTH

Nous avons beaucoup de mal à dénombrer les langues de l'immigration, car la statistique concernant le nombre de primo-arrivants sur le territoire n'était pas rendue publique jusque récemment. Avez-vous une idée du nombre de locuteurs de la deuxième langue la plus parlée en France, c'est-à-dire l'arabe dialectal ? Le nombre de berbérophones en France est estimé à deux millions.

Stéphanie CONDON

Le dénombrement en termes de « locuteurs » est toujours délicat, car la pratique n'est pas binaire en raison de la diversité des niveaux de maîtrise. L'enquête « Trajectoires et Origines » a posé une question sur le niveau de maîtrise des langues apprises en famille ; les résultats sont très intéressants. Sinon, à ma connaissance, les statistiques sur les « primo-arrivants » ne recensent pas les pratiques linguistiques.

27

Alexandra FILHON

La question est un champ de conflit entre démographes et linguistes : qu'est-ce qu'une langue ? Qu'est-ce que la pratique ? Peut-on parler de locuteur pour une personne qui comprend une langue sans la parler ? Les enfants comprennent souvent la langue d'origine de leurs parents, mais ne sont pas en mesure de répondre au-delà de quelques mots. On peut donner un ordre de grandeur, mais ce chiffre n'est pas très intéressant pour nous.

Abraham BENGIO

Le problème est similaire pour le français : la francophonie ne cesse de s'étendre, mais de quels francophones parlons-nous ?

Le film « La profession de foi de Nouredine Hagoug » (2007), de l'Atelier du bruit, est projeté.

II. Quelles langues pour l'accès aux droits et pour l'activité professionnelle ?

La table ronde a réuni :

Nene SOW CAMARA

coordinatrice d'actions de médiation interculturelle, Rouen

Claire SAILLARD

linguiste, université Paris Diderot

Yahya CHEIKH

professeur agrégé d'arabe, académie de Paris

30

Elle était animée par **Ali BEN AMEUR**

ex-directeur d'Interservice migrants interprétariat, Paris

ALI BEN AMEUR

J'ai côtoyé ISM Interprétariat¹ d'abord comme interprète-traducteur arabe-français et français-arabe, puis comme responsable des ressources humaines pendant une douzaine d'années, et enfin comme directeur pendant douze ans, avant de reprendre mon activité initiale d'enseignant à l'IUT de Sceaux. Ce parcours m'a permis d'appréhender l'évolution de l'interprétariat et de la traduction.

ISM Interprétariat est une association créée en 1970 pour rendre disponibles des langues et dialectes parlés par les migrants ayant choisi de vivre en France comme travailleurs ou réfugiés politiques. Elle a promu le recours à l'interprétariat dans des domaines qui en étaient écartés : l'utilisation d'interprètes est habituelle dans les conférences internationales et les colloques, mais non dans la vie courante. Les personnes sont généralement accompagnées par leurs proches ou des associations caritatives. ISM introduit cette utilisation dans les services de droit commun, qu'ils relèvent des collectivités territoriales ou de l'État. ISM regroupe aujourd'hui 300 interprètes et traducteurs intervenant majoritairement en Île-de-France. Des ISM autonomes existent également à Lyon, Metz et Marseille.

Quatre prestations sont proposées. L'interprétation physique consiste pour l'interprète à se rendre dans un service comme intermédiaire entre un étranger, qui ne maîtrise pas la langue française, et un professionnel, comme un médecin, une assistante sociale, un office de protection des réfugiés, une école, etc. 35 000 interventions sont réalisées par an, pour environ 140 000 personnes concernées. La physionomie de l'immigration ayant changé, le nombre de langues pratiqué est passé d'une trentaine à une centaine. L'interprétariat par téléphone réalise 70 000 prestations par an au niveau national. 15 000 pages sont traduites dans une trentaine de langues – beaucoup de dialectes et de langues ne s'écrivent pas. Enfin, un service juridique donne des informations gratuites sur le droit des étrangers aux professionnels ou aux personnes issues de l'immigration. ISM a été un acteur majeur dans la reconnaissance des langues minoritaires et leur valorisation.

Il est désormais acquis qu'un interprète n'a pas seulement pour but d'aider

1 <http://www.ism-interpretariat.com/>

la personne migrante: c'est aussi une aide apportée au professionnel pour qu'il comprenne son interlocuteur. Enfin, ISM a été précurseur dans la professionnalisation d'une activité non reconnue par les écoles de traducteurs.

Cette table ronde regroupe des acteurs de terrain qui évoqueront leur travail quotidien. Nene Sow Camara est arrivée en France en 1971 dans le cadre du regroupement familial. Elle a obtenu un diplôme d'État aux fonctions d'animation, un diplôme de hautes études en pratiques sociales et un diplôme universitaire « Santé, maladie, soins et culture ». Cette femme battante a toujours voulu, tout en approfondissant ses connaissances, être sur le terrain pour lancer des projets, animer des associations et former des personnes d'origine africaine.

Nene Sow Camara, en quoi consiste la médiation interculturelle pratiquée par FIA (Femmes Inter Associations) Normandie ?

Nene SOW CAMARA

32

L'association FIA² s'inscrit dans la complémentarité avec les ISM. Nous travaillons dans l'accompagnement des familles et des migrants en insistant sur la médiation interculturelle : l'interprétariat permet de franchir la barrière de la langue, mais la médiation permet de véritablement déchiffrer la culture d'autrui. Nous formons ainsi les travailleurs sociaux à l'approche interculturelle. Une ordonnance peut prescrire une cuiller à café de sirop pour un enfant, mais la langue française est ambiguë : sans autre information, la personne pourra administrer une cuillerée de café et le traitement. Le problème est similaire pour ce qui est des langues africaines. Je parle le wolof, le soninké et le pulaar ; je comprends le bambara et le manjaque. Le bambara et le wolof sont deux langues d'Afrique de l'Ouest. Prenons l'exemple d'un Wolof accueilli dans une famille bambara : conformément à la tradition, la mère de famille lui donne une place dans la maison. Chaque matin, elle demande à son fils d'appeler l'étranger pour le repas. Elle utilise une expression qui signifie « venez » en bambara, mais « qui êtes-vous ? » en wolof. Quand l'enfant relaie le message au Wolof, celui-ci répond en donnant son nom, qui signifie « je ne viens pas » en bambara.

² <http://fia-ism.org/>

Un décodage culturel est donc nécessaire dans l'accompagnement des familles. L'anthropologie clinique permet d'abord d'identifier le migrant auquel on s'adresse : le migrant arrivé dans les années 1970 n'est pas celui des années 2000.

Alì BEN AMEUR

Avez-vous engagé des médiations culturelles avec d'autres langues ou cultures qu'africaines ?

Nene SOW CAMARA

Nous avons des médiateurs parlant géorgien, russe, tchéchène ou bulgare. Le réseau s'élargit, mais le nombre de postes reste insuffisant et leur pérennisation est problématique. La loi Veil a été la première à reconnaître le travail des personnes de terrain qui accompagnent les familles dans leurs démarches. Nous les aidons ainsi à apprendre un français fonctionnel, destiné à leur servir au quotidien.

L'État a transposé le travail des associations dans le dispositif des adultes-relais. Ces personnes doivent être formées et pérennisées dans leur poste, aujourd'hui limité à quelques années. Car la prise en compte de la diversité culturelle est absolument nécessaire. Beaucoup de quartiers sont désormais non pas multiculturels mais interculturels : ils connaissent une cohabitation et une imbrication de cultures qui est source de richesse. Chacun doit avoir conscience de ses propres représentations et travailler la centration, la décentration et la négociation, pour bâtir un espace de cohésion sociale et bien vivre ensemble.

33

Alì BEN AMEUR

Claire Saillard, vous êtes professeur de linguistique à l'université Paris-Diderot, spécialiste en linguistique du chinois et en sociolinguistique. Vous avez co-rédigé un rapport remis en 2001 à la délégation générale à la langue française et aux langues de France sur les pratiques langagières des

jeunes Chinois à Paris. Outre le français, qui est votre langue maternelle, vous parlez le mandarin et l'anglais. Vous vous êtes penchée sur la problématique de la transmission des langues maternelles dans la communauté chinoise.

Claire SAILLARD

Le choix de la langue à transmettre n'est souvent pas le fruit d'une stratégie réfléchie : on transmet la langue utilisée pour la communication dans le couple. L'enquête que j'ai menée en 2000 avec Josiane Boutet montre que les migrants chinois de la région de Wenzhou transmettent le dialecte wenzhou comme première langue de socialisation.

Une enquête de suivi réalisée avec des étudiants en 2010 a montré que les jeunes valorisent le chinois standard, ce qui résulte à la fois d'un changement de norme dans le pays d'origine et de la valorisation du chinois par l'Éducation nationale en France. Le chinois standard s'impose comme la langue transmise en famille alors même que ce n'est pas la langue maternelle des parents. Ce choix conscient passe par exemple par le recours à une nourrice parlant le mandarin. La transmission du chinois standard semble motivée par deux considérations. Les valeurs culturelles sont mises en avant, mais aussi la possibilité d'une pratique professionnelle future pour les enfants, qui se voient volontiers pratiquer une profession les amenant à voyager entre la France et la Chine, ou à se faire l'intermédiaire d'une société française souhaitant développer ses activités en Chine.

34

Ali BEN AMEUR

L'université Paris-Diderot accueille un certain nombre de jeunes issus de la migration chinoise. Avez-vous échangé avec eux sur leur projet professionnel ? Veulent-ils servir d'intermédiaires ou comptent-ils s'installer sur Chine ?

Claire SAILLARD

Je côtoie surtout des étudiants chinois qui viennent avant tout faire leurs études en France, mais ne se considèrent pas comme migrants. En revanche, des descendants de migrants étudient effectivement le chinois à Paris-Diderot. Ils ont fait leur cette identité pluriculturelle et n'ont pas pour projet de retourner en Chine; ils se voient comme des intermédiaires entre ces deux cultures qui sont les leurs.

Ali BEN AMEUR

Avez-vous constaté une évolution dans l'enseignement de la langue chinoise?

Claire SAILLARD

L'enseignement du chinois se développe surtout dans le contexte de l'Éducation nationale, c'est-à-dire dans le secondaire, voire en primaire. Un programme a été mené en 2008 avec le ministère de l'Éducation nationale, en partenariat avec la Chine, pour l'ouverture de sections internationales. L'une d'entre elles a été ouverte dès le CP à Paris. Cette démarche correspond à un engouement des parents d'élèves qui ne se cantonne pas aux migrants: la demande de cours de chinois émane également de parents francophones sans liens avec la Chine.

35

Ali BEN AMEUR

ISM rencontrait naguère des difficultés pour trouver des interprètes maîtrisant le français et le mandarin ou d'autres langues chinoises. Nous enregistrons depuis une dizaine d'années l'arrivée massive de jeunes, descendants d'immigrés asiatiques ou Français « de souche », se mettant à l'étude du chinois.

Claire SAILLARD

Je n'ai pas encore pu vérifier le comportement de la deuxième génération de migrants chinois: que feront les jeunes nés en France de parents chinois?

Ali BEN AMEUR

Yahya Cheikh, vous êtes agrégé d'arabe et titulaire d'un DEA de philosophie et de littérature comparée. Vous avez enseigné l'arabe à tous les niveaux, du collège à l'université, sans oublier les dirigeants d'entreprise. Vous êtes traducteur, auteur de plusieurs articles et membre de plusieurs commissions d'études. Quelle est la place de l'enseignement de l'arabe aujourd'hui en France ?

Yahya CHEIKH

36

L'enseignement de l'arabe mobilise plusieurs acteurs en France. L'enseignement communautaire est représenté par les parents, les associations et les mosquées. Mon métier m'a ainsi amené à travailler pendant une trentaine d'années au sein des associations, à Asnières, Gennevilliers et dans l'Oise. J'étais ainsi présent à Creil en 1989 au moment de l'affaire dite du foulard. J'étais alors secrétaire général de l'association « Maghrébins de l'Oise », qui a longuement échangé avec les parents d'élève pour expliquer le principe de laïcité.

L'enseignement des ELCO (enseignements des langues et des cultures d'origine) résulte d'accords bilatéraux entre la France et les pays dont sont issues d'importantes communautés immigrées, comme la Turquie, le Portugal et en l'occurrence les trois pays du Maghreb. Il vise à transmettre la culture d'origine à des enfants issus de l'immigration, mais scolarisés dans l'enseignement français. Il est dispensé hors du temps scolaire, le mercredi ou le samedi.

L'enseignement de l'arabe au sein de l'institution scolaire existe depuis très longtemps en France³. L'agrégation d'arabe a été fondée en 1905 et le CAPES en 1975, mais son enseignement au Collège de France remonte à 1538. Des humanistes comme François Rabelais ont appris l'arabe et l'Institut des langues orientales a été fondé en 1795. Cet enseignement a traversé une période difficile : le CAPES et l'agrégation ont été supprimés, puis rétablis à la demande du public. Il se porte bien aujourd'hui, la demande est forte, mais les moyens mis en place restent insuffisants. Il faut imaginer d'autres politiques et créer d'autres espaces pour éviter que cet enseignement ne reste majoritairement communautaire.

Alì BEN AMEUR

Quel est l'arabe enseigné actuellement ?

Yahya CHEIKH

37

Lors de la première table ronde on a distingué l'arabe littéral et l'arabe dialectal. Les linguistes identifient trois familles pour l'arabe dialectal : maghrébine, égyptienne et syro-libano-palestinienne. Des associations ou encore l'INALCO (Institut national des langues et civilisations orientales) proposent un enseignement d'arabe dialectal. Les autres universités et l'Éducation nationale enseignent quant à elles l'arabe littéral, mais les enseignants sont sensibilisés à cet enjeu. Des arabophones issus de différentes régions du monde arabe dialoguent spontanément dans un mélange de différents dialectes. L'égyptien s'est par ailleurs introduit dans toutes les familles par le biais de la télévision.

Alì BEN AMEUR

Selon un article récent dans une revue de ressources humaines, de grandes multinationales comme Orange, Airbus, L'Oréal ou Renault proposent désormais des cours d'arabe à leurs cadres.

³ Cette question est abordée à la table ronde suivante.

Yahya CHEIKH

La première motivation pour apprendre l'arabe au collège ou au lycée est l'influence des parents. Les élèves poursuivent dans l'enseignement supérieur. Les écoles de commerce, comme HEC (École des hautes études commerciales) ou l'ESSEC (École supérieure des sciences économiques et commerciales), proposent depuis une dizaine d'années un enseignement de l'arabe qui renvoie une image positive de l'immigré. La démocratisation des sociétés arabes et leur condamnation de l'extrémisme contribuent aussi à changer les représentations, d'autant que les pays du Maghreb font partie des premiers partenaires économiques de la France. Cet enseignement permet ainsi aux écoles de commerce d'être plus attractives pour les candidats potentiels et de diversifier leur recrutement.

Ali BEN AMEUR

38

La frilosité vis-à-vis des langues de l'immigration tend à se réduire. Beaucoup d'administrations publiques et de collectivités territoriales admettent désormais qu'il faut aider les personnes d'origine étrangère à s'exprimer dans la langue qu'ils maîtrisent le mieux. L'attrait pour l'arabe ou le chinois va croissant. Ces efforts restent néanmoins insuffisants. Le français reste naturellement la langue dominante du pays : il est souhaitable que tous ceux qui y habitent le connaissent et le maîtrisent. Il reste toutefois un certain chemin à faire pour que parler une autre langue dans les transports en commun ou dans une administration ne soit pas considéré comme une tare.

INTERVENTIONS DE LA SALLE

Pourquoi des parents sans liens avec la Chine choisissent-ils de faire apprendre le chinois à leur enfant ? S'agit-il seulement d'un goût pour l'exotisme ?

Claire SAILLARD

La Chine a toujours été un objet de curiosité pour l'Occident et en particulier la France. La première motivation des parents est toutefois l'avenir professionnel de leurs enfants : ils estiment que la maîtrise du chinois sera nécessairement un atout.

De la salle

Femmes et hommes jouent-ils un rôle différent dans la transmission ?

39

Nene SOW CAMARA

J'ai été formatrice dans un collège pour des primo-arrivants, en lien avec l'enseignant de français langue étrangère : je voyais les jeunes le matin et les mères l'après-midi. Les femmes assument en effet davantage le rôle de transmission que les hommes.

De la salle

Le statut de la langue arabe dans l'enseignement obligatoire n'est-il pas en train d'évoluer ?

Yahya CHEIKH

L'arabe est une langue internationale qui a été choisie comme langue officielle des Nations Unies en 1973, ce qui a fait d'elle la sixième langue de travail. L'Unesco a fait du 18 décembre la journée mondiale de la langue arabe.

En raison des récents événements survenus dans le monde arabe, nous recevons beaucoup d'élèves venant d'Égypte ou de Syrie, qui n'ont pas étudié d'autre langue étrangère; ils choisissent le plus souvent l'arabe en LV1. Nous assistons également à un changement dans les mentalités: nous voyons arriver des élèves qui ne sont pas issus de l'immigration maghrébine ou arabe. Certains s'orientent vers l'enseignement de l'arabe, d'autres vers des carrières diplomatiques par l'intermédiaire des concours du cadre d'Orient. Par ailleurs, de grands éditeurs commencent à traduire des auteurs arabes.

De la salle

40

Qu'en est-il du statut des langues africaines sur place? A-t-il connu une évolution?

Nene SOW CAMARA

Quand j'étais enfant, nous étions obligés en Afrique occidentale de parler français à l'école; parler le dialecte nous valait une punition. Ces pays sont revenus sur cette politique: les deux premières années de maternelle sont consacrées à l'apprentissage de la langue locale, que ce soit le wolof, le pulaar ou le sérère. Il est en effet démontré que la maîtrise de la langue d'origine rend plus ouvert aux autres langues.

III. Des langues pour l'éducation : de la petite enfance à l'institution scolaire

La table ronde a réuni :

Francine COUËTOUX-JUNGMAN

psychologue, Unité Vivaldi, Salpêtrière, Paris

Nathalie AUGER

linguiste, université de Montpellier

Marie-Claire MZALI-DUPRAT

chef du bureau des écoles, direction générale de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale

42

Bruno LEVALLOIS

inspecteur général de l'Éducation nationale

Elle était animée **par Hélène DEMESY**

coordonnatrice académique du CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage) de Versailles

Hélène DEMESY

Les CASNAV accueillent tous les élèves arrivant de l'étranger, francophones ou non. Ces élèves maîtrisent le plus souvent une autre langue à leur arrivée en France et étaient donc jusqu'à peu considérés comme non-francophones. La circulaire d'octobre 2012 les qualifie désormais d'allophones pour valoriser le bagage linguistique que ces élèves ont déjà. Il s'agit donc d'exploiter ce bagage linguistique pour les aider à s'insérer dans le système scolaire français.

Les CASNAV accueillent 40 000 à 45 000 élèves allophones chaque année. Celui de Versailles voit passer 4 500 à 5 000 élèves du premier et du second degré pour près de 80 nationalités en moyenne et une cinquantaine de langues. Les élèves sont souvent bilingues à l'arrivée, voire trilingues. Les enseignants des structures d'accueil sont formés à travailler à partir du bagage linguistique de ces élèves qui quittent nos structures au bout d'un an pour rejoindre une classe ordinaire. Leur intégration peut alors s'avérer plus difficile.

Cette table ronde vise à voir comment le système scolaire français peut accueillir les élèves allophones et valoriser leur langue d'origine pour les mettre en sécurité linguistique. Les dernières circulaires demandent à l'école d'être un lieu de sécurité pour les élèves. Ce sentiment de sécurité doit également porter sur la langue : des élèves en sécurité par rapport à leur bagage linguistique pourront apprendre la langue d'accueil avec beaucoup plus de facilité. Plus largement, il faut favoriser une politique éducative ouverte à toutes les langues. Être conscient de vivre dans une société multilingue contribue également à construire des citoyens plus avertis et plus ouverts.

Francine Couëtoux-Jungman, vous êtes psychologue clinicienne dans le 12^e arrondissement de Paris, à l'Unité petite enfance et parentalité Vivaldi, qui est rattachée au service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent de la Pitié-Salpêtrière. Vous allez nous présenter en introduction un extrait du film « Une berceuse pour Hamza ».

Francine COUËTOUX-JUNGMAN

Ce film, qui nous a été prêté par la revue «Le Furet», a été produit par le réseau européen DECET⁴, qui rassemble des praticiens-chercheurs et des formateurs autour de la diversité dans l'éducation de la petite enfance et la formation. Il a été tourné dans quatre crèches accueillant des enfants d'origine étrangère, à Auby, en France, Berlin, Birmingham et Gand. Ce film date de 2004 mais reste très riche d'enseignements. On y voit une équipe créer un panneau pour les parents où est inscrit «bienvenue» dans toutes les langues. Certaines crèches demandent aux parents de leur dire des mots simples de leur langue pour y avoir recours si l'enfant ne les comprend pas. Le sujet est ici un bébé de trois mois venant à la crèche pour la première fois et qui pleure beaucoup. L'éducatrice a l'idée d'enregistrer la mère chantant une berceuse dans sa langue pour que le bébé puisse ensuite retrouver le calme grâce à la voix maternelle.

Un court extrait vidéo est diffusé.

44

Hélène DEMESY

Quel regard portez-vous sur la question des langues pour les enfants en bas âge et leurs parents lorsque ceux-ci parlent une autre langue que le français en France ?

Francine COUËTOUX-JUNGMAN

Lorsqu'ils grandissent au contact de plusieurs langues, on parle d'une situation de bilinguisme ou de plurilinguisme potentiel; il s'agit ensuite d'activer ces potentialités. Les situations de bilinguisme peuvent être extrêmement diverses. Les parents ont parfois le sentiment de ne parler que français, mais la discussion fait apparaître que d'autres langues existent à la maison ou que l'enfant est exposé à d'autres langues au

⁴ Diversity in Early Childhood Education and Training / Diversité pour la petite enfance et la formation; www.decet.org

travers des discussions téléphoniques des parents ou d'échanges avec leurs amis. « Une berceuse pour Hamza » montre comment ces langues peuvent exister dans les lieux d'accueil. Dans mon service, plus de 40 % des enfants grandissent dans un environnement plurilingue. Mieux comprendre le contexte linguistique dans lequel grandit l'enfant peut alors contribuer à mieux appréhender son développement, en particulier en aidant à la communication entre les parents et le bébé. En effet, certains parents ne savent pas quelle langue parler avec leurs enfants.

Hélène DEMESY

Qu'en est-il des enfants dont les parents ne parlent pas la même langue ?
Que conseiller aux familles qui s'interrogent sur la langue dans laquelle s'adresser au bébé ?

Francine COUËTOUX-JUNGMAN

45

Le principe édicté par Jules Ronjat en 1913 est : « une personne, une langue ». La réalité linguistique des très jeunes enfants peut toutefois être très complexe et rendre ce modèle difficile à appliquer. La situation d'un enfant grandissant en bilinguisme simultané avec un parent français et l'autre allophone est relativement simple, puisque la première langue est aussi celle du pays d'accueil. Mais les parents qui parlent la même langue ont paradoxalement tendance à ne pas transmettre cette langue, de peur que l'enfant soit insuffisamment exposé au français.

Hélène DEMESY

Comment peut-on aider les enfants très peu exposés au français à l'acquiescer avant l'entrée en maternelle ?

Francine COUËTOUX-JUNGMAN

Nous conseillons aux parents de se socialiser et de socialiser le bébé, par exemple dans les consultations de Protection maternelle et infantile. Grâce aussi aux accueils parent-bébé et à des ateliers, les parents permettent à leur bébé de prendre l'habitude que des personnes francophones s'adressent à lui directement, ce qui facilite son entrée en maternelle. Ces lieux-passerelle, de transition, permettent une socialisation, même en l'absence de mode de garde.

Hélène DEMESY

Je vous remercie. Nous passons maintenant aux « grands », avec les enfants allophones accueillis dans le système scolaire français. Ils ont fait l'objet d'un DVD, réalisé par Nathalie Auger, qui s'intitule « Comparons nos langues - Démarche d'apprentissage du français pour les enfants nouvellement arrivés ». Nathalie Auger forme à l'Université de Montpellier des enseignants qui interviennent auprès de ces élèves. Marie-Claire Mzali-Duprat est responsable de l'enseignement en maternelle et en primaire à la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale.

Un court extrait du DVD « Comparons nos langues » est diffusé.

Voir des extraits sur :

<http://marille.ecml.at/Classroomvideos/tabid/2915/language/en-GB/Default.aspx>

ou <http://www.cndp.fr/bsd/recherche.aspx?expression=comparons>

Hélène DEMESY

Nathalie Auger, quelle est la différence entre l'approche que vous préconisez pour l'enseignement du français aux élèves allophones et l'enseignement des langues que nous avons connu ?

Nathalie AUGER

Ce DVD résulte d'une commande du CASNAV de Nîmes, dont les enseignants étaient déstabilisés par la diversité croissante des langues des élèves. Je forme les enseignants de français langue étrangère; nous avons l'habitude de nous appuyer sur les langues des élèves pour développer les compétences en français. L'idée est de partir de différentes unités du langage – vocabulaire, phonétique, actes de parole – pour questionner l'élève, considéré comme expert de sa langue, qui peut transférer ses connaissances vers le français et en développer plus rapidement les compétences attendues.

Hélène DEMESY

La loi pour la refondation de l'École de la République mentionne pour la première fois dans son article 2 les langues parlées à la maison. Comment peuvent-elles être prises en compte par l'institution scolaire dans ce cadre ?

47

Marie-Claire MZALI-DUPRAT

Un élève n'existe pas indépendamment de l'enfant qui se construit. Les crèches présentées dans « Une berceuse pour Hamza » permettent ainsi aux familles d'être reconnues pour ce qu'elles sont, avec un bagage linguistique et une histoire qui sont pris en compte. Le dialogue avec les familles avant que l'enfant n'entre en maternelle procède de la même exigence : on ne construit pas l'enfant contre ce qu'il est ni contre sa famille. La reconnaissance linguistique est l'un des outils pour reconnaître l'enfant dans sa pleine mesure, sans amputation. Lui permettre de réfléchir à l'école à partir de sa langue vers une langue cible est véritablement précieux. On construit des apprentissages à partir de ce que l'on possède déjà; la tâche devient difficile si l'on doit faire semblant d'ignorer ce que l'on a déjà. Il faut donc être attentif dès l'école maternelle à accueillir les enfants avec ses particularités linguistiques.

L'enseignement du premier degré porte quant à lui sur la maîtrise de la langue. Les approches comparées des langues sont déjà anciennes, les premiers éléments remontant à 1989. Le premier obstacle n'est pas dans les textes, qui le permettent, mais dans la formation des enseignants qui est encore à parfaire. Il est précieux que les enfants puissent parler sur la base de ce qui construit ce qu'ils sont. Devenant élèves, ils construisent aussi chez leurs parents un statut de parents d'élèves. Tous peuvent alors cheminer dans l'apprentissage d'une langue autre.

Un second extrait du DVD « Comparons nos langues » est diffusé.

Hélène DEMESY

Ces élèves que nous venons de voir à l'écran ont appris à parler le français, mais ils ont aussi appris à apprendre. Cette approche pédagogique a-t-elle été tentée pour l'apprentissage des langues vivantes ? Il serait intéressant de voir combien de langues autres que le français sont présentes dans un établissement scolaire. Ainsi le lycée Joliot-Curie de Nanterre expérimente une « classe Méditerranée » ; l'établissement propose l'anglais, l'allemand, l'espagnol, mais aussi l'italien, l'arabe et le latin. Les élèves de la classe Méditerranée travaillent par exemple sur des vidéos de fables, qu'ils restituent dans différentes langues. Ce travail d'éveil aux langues permet de prendre en compte les langues familiales des élèves pour les proposer à l'ensemble des élèves. Avez-vous pu expérimenter cette démarche dans votre travail ?

48

Nathalie AUGER

L'approche dite comparative, consistant à partir de sa langue pour découvrir une nouvelle langue, existe depuis que l'enseignement-apprentissage des langues existe. Lors de nos expérimentations, nous l'avons surtout utilisée dans le cadre de l'accueil des élèves allophones, c'est-à-dire dans les unités pédagogiques des élèves allophones arrivants (UPEAA), ex-classes d'initiation (CLIN), parce que les enfants ressentent de la sécurité linguistique à s'appuyer sur leurs expériences langagières antérieures, mais cette démarche peut être mise en place par tous les

enseignants de langues et même des matières. Nous élaborons grâce à l'appui du Conseil de l'Europe, via le Centre européen des langues vivantes de Graz, des modules de formation pour les enseignants qui travaillent en classe de langue majoritaire (le français en France, l'allemand en Allemagne, etc), en les sensibilisant dans un premier temps à la présence de l'allophonie dans leurs classes. On peut mettre en place des activités métalangagières pour tous les élèves pour développer ensuite leurs capacités métalinguistiques (être en mesure de nommer les opérations langagières). Ces démarches sont connues en didactique des langues, mais il serait intéressant de les développer avec les enseignants non seulement de langues vivantes, mais aussi de français et même des autres disciplines: eux aussi ont besoin de la langue pour transmettre le contenu de leur matière. On peut par exemple mobiliser des compétences transversales – raconter, décrire, expliquer, argumenter – que l'on retrouve dans tous les enseignements.

Hélène DEMESY

49

Marie-Claire Mzali-Duprat, cette démarche comparative des langues peut-elle être mise en place dans l'enseignement du premier degré ?

Marie-Claire MZALI-DUPRAT

Deux clefs d'entrée sont possibles. La première est l'étude de la langue : tout élément qui peut s'appuyer sur d'autres langues – le neutre dans les langues étrangères peut par exemple servir à revoir le féminin et le masculin en français – fournit des appuis aux élèves allophones et induit chez les élèves français monolingues une posture métalinguistique qui fait souvent cruellement défaut quand on enseigne la grammaire.

Hélène DEMESY

Merci beaucoup. Nous nous tournons à présent vers l'enseignement de la langue arabe en partant d'un reportage réalisé par des étudiants de

la Sorbonne nouvelle-Paris 3. Il montre que l'arabe compte trois millions de locuteurs en France, mais seulement 6 000 élèves dans l'enseignement public.

Le reportage « Langue arabe, éducation et préjugés »⁵ est diffusé.

Hélène DEMESY

Bruno Levallois, vous êtes inspecteur général de l'Éducation nationale pour l'arabe. Pourquoi l'arabe, langue de communication internationale et première langue étrangère en France, est-il si peu enseigné à l'École de la République ?

Bruno LEVALLOIS

Le nombre d'élèves apprenant l'arabe est désormais de plus de 8 000 élèves, BTS (classes de brevet de technicien supérieur) et CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles) compris. Cette situation reste néanmoins anormale et s'explique par le fait que l'institution scolaire porte un regard globalement négatif sur la langue arabe. La demande se reporte donc sur l'offre communautaire. Il n'est pas sain qu'une grande langue en soit réduite à un tel traitement. Il est également absurde de tourner le dos au potentiel que recèle la France alors que les pays arabes sont des partenaires économiques de première importance. En comparaison, le chinois bénéficie à juste titre d'une image positive qui est encouragée par l'institution scolaire, car son apprentissage permet de préparer l'avenir. La France a besoin de spécialistes de chinois et peut s'appuyer d'abord sur une population déjà sinophone sur son territoire. Il devrait en être de même pour la population d'origine arabe en France.

⁵ www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article5130

Hélène DEMESY

La langue arabe est délaissée au niveau collège et lycée mais suscite un certain engouement dans les grandes écoles. Comment exploiter cet engouement pour promouvoir l'enseignement de la langue arabe dans l'enseignement secondaire? Cela pourrait passer par la mise en place de classes orientales, équivalent des classes européennes, qu'en pensez-vous?

Bruno LEVALLOIS

L'arabe est enseigné dans près de 250 établissements scolaires en France. Cet enseignement fonctionne bien là où il est proposé. Il a des effets extrêmement positifs sur la population scolaire dans son ensemble. Les sections européennes ou de langues orientales (SELO) offrent un enseignement renforcé. Quelques sections orientales s'ouvrent en France, même si leur nombre reste très limité, alors que leurs résultats sont bons.

Les sections méditerranéennes, elles, ont pour principe de mettre en relation l'enseignement de langues de l'Antiquité, essentiellement le latin, et l'arabe. D'autres langues de la Méditerranée – italien, espagnol, turc – ou encore l'histoire-géographie viennent s'y ajouter. La section qui fonctionne depuis trois ans à Nanterre obtient des résultats spectaculaires et structure désormais le projet d'établissement; le lycée Joliot-Curie de Nanterre a changé d'image grâce à la mise en place de cette section, qui donne du sens à l'ensemble des enseignements en les mettant en relation les uns avec les autres sur des thèmes d'étude annuels. Il s'agit pour 2013 de travailler sur des objets scientifiques. Les élèves sont passionnés.

Hélène DEMESY

Merci beaucoup. Madame la Sénatrice, vous avez rédigé un rapport sur l'avenir des jeunes dans les quartiers sensibles⁶. Quelles sont vos réactions sur les propos tenus au cours de cette table ronde ?

Fabienne KELLER

52

J'ai en effet publié il y a deux ans un rapport sur l'avenir des adolescents issus des quartiers sensibles. Ce travail de prospective voulait identifier des leviers d'action à long terme pour donner plus d'espoir à ces jeunes. Trois scénarios ont été élaborés, comme le veut la règle en matière de prospective. Le premier est celui de la ghettoïsation : les familles et les jeunes connaissent une fragilisation toujours plus grande, sans parvenir à se construire un parcours positif ni se trouver une place dans la société. Le second scénario s'est d'ores et déjà concrétisé à mon sens : les personnes fragiles se regroupent sous l'effet de mécanismes cumulatifs, dont nul n'est vraiment responsable et dont tous sont les témoins passifs. Cette concentration rend de plus en plus difficile la diversité sociale et la présence d'entreprises ou d'équipements à usage collectif. Les actions publiques s'empilent, notamment par souci de bonne conscience : on qualifie ces quartiers de prioritaires et l'on y injecte des fonds publics, sans pour autant parvenir à enrayer la tendance. Le troisième scénario table sur une sortie positive : les jeunes parviennent comme partout ailleurs en France à se bâtir un destin.

La situation des quartiers difficiles ne fait que s'aggraver : personne n'y habite s'il n'y est pas contraint. La diversité sociale ne cesse donc de se réduire. Inversement, la part des personnes dont les parents ou grands-parents sont nés à l'étranger a beaucoup progressé. Elle est passée de 23 % à Clichy dans les années 1970 à plus de 70 %.

Je me suis rendue sur quatre sites pour rédiger mon rapport : à Clichy-Montfermeil, dans les quartiers nord et est de Roubaix, à Montbéliard et dans les quartiers nord de Marseille. J'ai cherché quels étaient les leviers d'action pour se donner un nouveau destin à long terme. L'un d'entre

⁶ <http://www.senat.fr/notice-rapport/2010/r10-352-1-notice.html>

eux m'est apparu comme le plus puissant – le travail sur les mémoires de chacun et la manière dont on peut bâtir une connaissance partagée pour mieux comprendre l'autre. La reconnaissance de la langue est au cœur de cet enjeu, car la langue est porteuse de la culture.

Le regard porté sur les langues du bassin méditerranéen n'est pas positif. L'arabe compte 8 000 élèves dans l'Éducation nationale pour plus de 3 millions de locuteurs en France. Outre les mosquées, il est enseigné dans les ELCO (enseignement des langues et cultures d'origine), qui rassemblent dix à vingt fois plus d'élèves que l'enseignement public. Les enseignants sont payés par les États d'origine. Le turc est encore plus maltraité que l'arabe : il ne compte que six enseignants titulaires pour toute la France. Or une personne d'origine turque n'a aucune familiarité avec le français en arrivant sur notre territoire, contrairement aux personnes issues du Maghreb.

Le Conseil de l'Europe porte de très belles initiatives comme des partenariats entre écoles de différents pays. Une école strasbourgeoise est ainsi jumelée à une école anglaise et une école roumaine, ce qui a permis aux élèves de changer radicalement de regard sur les Roms. Le Conseil de l'Europe possède par ailleurs depuis sa création un service consacré aux Roms.

Il est important de souligner, comme cela a été fait, qu'un enfant qui est élève sereinement aura des parents qui seront parents d'élèves accueillis. De belles initiatives proposent par exemple aux parents d'apprendre également le français dans les établissements scolaires. La reconnaissance de la richesse linguistique est absolument centrale pour que l'enfant issu de l'immigration s'identifie à tout ce qu'il peut vivre dans sa famille. Si le regard porté sur lui est empreint de différence, il rendra cette différence à l'adolescence. Si, au contraire, ce regard est empreint de curiosité, d'intérêt et de découverte, le dialogue sera possible.

Hélène DEMESY

L'opération « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration », menée par l'Éducation nationale en partenariat avec la direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté, permet aux parents de bénéficier de quatre heures de cours par semaine pour apprendre la langue française,

mieux appréhender le système scolaire français et comprendre les valeurs de la République.

Marie-Claire MZALI-DUPRAT

Je souhaite préciser que les ELCO existent sur la base d'accords bilatéraux avec les pays concernés. La finalité était dans un premier temps de préparer le retour dans le pays d'origine ; elle a évolué quand les familles sont restées. Les Portugais parlent aujourd'hui de « langue d'héritage ». Mais les enfants ne sont plus regroupés par nationalité depuis quelques années. Ces enseignements sont également ouverts aux élèves n'ayant pas de liens avec les langues. Ils sont assurés par des enseignants du pays d'origine, le plus souvent sur le temps périscolaire. Les inspecteurs de l'Éducation nationale effectuent des visites de contrôle pour s'assurer du caractère laïc de l'enseignement et de l'adossement au Cadre européen commun de référence pour les langues. Ils établissent un rapport de visite qui est recueilli, analysé et transmis aux ambassades d'origine.

54

Bruno LEVALLOIS

Les ELCO sont en effet soumis à un contrôle étroit des consulats des pays d'origine. Les inspecteurs des consulats réalisent leurs visites avec ceux de l'Éducation nationale.

Fabienne KELLER

L'enjeu pour moi est la sécurisation de l'enfant. Tout ce qui peut contribuer à rapprocher l'enseignement habituel de ces heures supplémentaires dispensées dans le cadre des ELCO sera source de richesse.

INTERVENTIONS DE LA SALLE

Abdelhak EDDAJIBI

directeur du cours d'arabe ELCO à Stains

Les ELCO concernaient 36 479 enfants en 2007, dont 73 % dans les écoles primaires, 7 % dans les collèges et lycées et 17,5 % dans les associations et mosquées. Cet enseignement se heurte à de grandes difficultés, au premier chef le manque d'information des parents. L'arabe n'est, par exemple, pas mentionné comme langue possible au collège. 84 % des cours sont différés, en fin de journée ou le mercredi, alors que 16 % sont intégrés au temps scolaire. Comment faire en sorte que davantage de cours soient dispensés pendant le temps scolaire ? Ensuite, comment remédier à la baisse drastique du nombre d'élèves entre l'école primaire et le collège ?

Bruno LEVALLOIS

55

La réforme des rythmes scolaires ouvre un champ nouveau aux enseignements parallèles en ménageant dans la semaine de nouvelles plages de temps disponibles. Très peu d'enseignements sont actuellement dispensés pendant le temps de classe. Quand c'est le cas, il peut en découler une certaine mise en retrait des élèves dans les apprentissages fondamentaux. L'inspection de l'Éducation nationale prête une attention toute particulière aux ELCO quand c'est le cas. Elle ne les laisse perdurer que si elle obtient de fortes garanties que ces risques seront neutralisés.

Marie-Claire MZALI-DUPRAT

J'ajoute qu'un professeur d'ELCO intervient souvent sur deux, voire trois sites éloignés les uns des autres ; il doit donc répartir ses plages d'intervention. La principale conséquence, surtout dans les zones rurales, est de devoir proposer les temps d'ELCO le samedi matin, ce qui pose des problèmes logistiques à bon nombre de municipalités. Il a par ailleurs

été question de la transformation des ELCO en langues vivantes. Le premier obstacle tient à la demande des parents eux-mêmes qui privilégient l'anglais.

Isabelle LEGLISE

chercheuse en sociolinguistique au CNRS

Je rencontre en Guyane une problématique similaire pour l'accueil des enfants allophones, ressortissants français, mais qui ne parlent pas le français dans leur famille. Ils se trouvent dans la même situation que les enfants dont les parents sont d'autres nationalités. Autre chose, un chiffre de 4 millions de locuteurs de l'arabe a été évoqué, mais sans préciser s'il s'agit d'arabe dialectal ou d'arabe littéral.

Bruno LEVALLOIS

56

Toutes les grandes langues connaissent des variations extrêmes entre des variétés « hautes », liées essentiellement aux fonctions de l'écrit et des variétés « basses », essentiellement celles de la communication orale spontanée. Cette variation existe également en français. La variété haute de l'arabe, dite *arabe classique, littéral, littéraire* ou *standard*, a connu des variations historiques considérables depuis l'arabe pré-coranique jusqu'à l'arabe de la presse actuelle. Les variétés orales de l'arabe possèdent des traits linguistiques distincts, mais standard et « dialectal » fonctionnent dans un *continuum* linguistique constant de l'un à l'autre. L'arabe enseigné dans le second degré est principalement l'arabe standard, mais ménage une large part à la langue spontanée de l'oral. Les élèves sont initiés aux principaux traits caractéristiques, maghrébins et proche-orientaux, de sorte qu'ils puissent reconnaître quelle variété est utilisée par leur interlocuteur ou par l'émission de télévision qu'ils regardent. De la même manière, l'enseignement scolaire de l'espagnol ne se réduit pas au castillan, mais présente les grands traits des variantes latino-américaines. Les derniers programmes de lycée ménagent explicitement une place particulière à la variation pour toutes les langues.

Marie-Claire MZALI-DUPRAT

Ces propos me font penser à un très beau texte d'une auteure libanaise, par ailleurs professeur en sciences de l'éducation, Nada Moghaizel-Nasr. Elle explique être née d'une double culture – une mère francophone et un père arabophone. Elle a habité dans la langue du *Petit Prince* et fréquenté des textes pendant toute son enfance. Quand son père meurt, son « arabité douloureuse » émerge : des mots en arabe lui reviennent. Elle les veut parfaits, parce qu'elle veut être exemplaire vis-à-vis de la famille de son père. Ce texte, présenté à Beyrouth il y a quelques années, s'intitule « La langue parentale » pour faire la synthèse entre ce que nous nommons la langue maternelle et la langue de scolarisation. Elle conclut en disant : « D'une langue je vois la mère, de deux langues je vois deux mers. »

Hélène DEMESY

Merci à tous. Pour conclure, la revue *Diversité Ville-École-Intégration* publiée par le CNDP permettra à ceux qui le souhaitent de poursuivre leur réflexion sur notre sujet.

IV. Langues et cultures en contact

La table ronde a réuni :

Mylène LE TEXIER

association deci-dela, Paris

Ragunath MANET

musicien et chorégraphe de bharata natyam

Myriam RAMBACH et Arben ILJAZI

pour Tapis volant, jeu de cartes géantes dans les langues d'ici
avec ceux qui les parlent et les traduisent

Gwenn GUYADER

D'Une Langue à l'Autre - DULALA, Montreuil

Elle était animée par **Abraham BENGIO**

directeur général, adjoint de la Région Rhône-Alpes

Le film « La fourmi et le roi Salomon » est diffusé.

*Les cartes du Tapis volant ont servi d'illustration au programme
du colloque et sont projetées en image de fond durant la journée.*

Abraham BENGIO

J'introduirai cette table ronde par une citation de *Plus d'une langue*, ouvrage publié par Barbara Cassin en 2012: «Chacun naît dans la ou les langues qu'on parle autour de lui. Mais qu'est-ce qu'une langue maternelle? Et qu'arrive-t-il quand on en apprend une autre? Si chaque langue dessine un monde, qu'est-ce qui se dessine quand on en parle plusieurs? Passer d'une langue à l'autre en apprenant, en traduisant, c'est s'aventurer dans une autre manière de faire passer le sens. Toutes ces manières, lorsqu'on les frotte les unes aux autres, s'enrichissent: on comprend mieux ce que l'on essaye de dire quand on sait que cela se dit autrement dans une autre langue, avec d'autres mots, qui ne disent peut-être pas tout à fait la même chose».

Avant d'inviter nos intervenants à présenter les objectifs de leur travail, je voudrais leur poser une question générale: comment appréhendez-vous la situation du multilinguisme en France?

Mylène LE TEXIER

À l'association deci-dela, nous avons la conviction que toutes les langues parlées par un enfant font partie de son identité et de son lien avec sa famille. Il a besoin, pour s'ouvrir aux autres, de se connaître et de se sentir respecté pour ce qu'il est. C'est la raison pour laquelle nous enregistrons des contes dans des langues africaines et créoles dans le cadre de notre travail de collecte.

Ragunath MANET

Nous n'avons pas encore parlé des langues indiennes aujourd'hui. L'Inde a la particularité de compter le plus de langues officielles, langues nationales et dialectes, dans le monde. Chacun est donc plongé dans plusieurs langues dès son enfance: j'ai été scolarisé en langue tamoule, mais j'ai appris l'anglais, le malayalam ou encore l'hindi. Il est toujours intéressant de prendre l'exemple des autres cultures pour savoir où l'on

va. Il ne faut toutefois pas s'arrêter à l'apprentissage de la langue, mais prendre en compte la culture, les rites et la logique qui l'accompagnent.

Arben ILJAZI

Pour nous, le plurilinguisme est le matériau de base des ateliers que nous conduisons dans le cadre du Tapis volant, jeu de cartes géantes dans les langues d'ici avec ceux qui les parlent et les traduisent. Lors d'un atelier sur les rythmes scolaires à Aubervilliers, une petite fille a demandé : « le multilinguisme, qu'est-ce que c'est ? ». On en a discuté : le multilinguisme, c'est parler déjà deux langues minimum, c'est la langue maternelle, la langue paternelle, la langue sociale... Les enfants ont perçu cela comme quelque chose de vivant.

Myriam RAMBACH

60

En plus des langues parlées ici, nous rencontrons souvent avec le Tapis volant d'autres paysages multilingues. Des migrants apportent en effet avec eux le multilinguisme de leur région. Certains des micro-récits contenus dans les cartes le mentionnent explicitement : une jeune Tchétchène parle du russe, une jeune Ethiopienne cite en plus de l'amharique trois langues qu'elle connaît depuis l'enfance.

Gwenn GUYADER

La question a été posée de ce matin de savoir combien de langues étaient parlées dans une classe ou un établissement. J'animais ce matin une formation dans une école de Seine-Saint-Denis où une classe de petite ou moyenne section recouvre au moins dix langues. Dans d'autres endroits de Paris ou de Montreuil où nous intervenons, 80 % à 90 % des élèves grandissent avec une autre langue que le français.

Nous travaillons beaucoup avec les parents et constatons deux sortes de discours : d'une part, la peur de perdre sa langue et ses cultures, d'autre

part, l'envie de s'intégrer au point de ne plus parler sa propre langue à ses enfants. Pour les professionnels, l'enjeu est de ne pas stigmatiser les différences, mais d'en faire une richesse pour tous.

Abraham BENGIO

Les langues ne sont en effet pas de simples listes de mots : elles traduisent des cultures qui se rencontrent, se heurtent ou au contraire se fécondent mutuellement.

Mylène LE TEXIER

Il faut distinguer le plurilinguisme de l'individu et le multilinguisme d'un territoire. Nous travaillons par exemple sur un projet en Guyane, région qui concentre un grand nombre de langues différentes. Nous produisons des outils pédagogiques pour les acteurs éducatifs, qui se trouvent démunis face à cette situation et ne savent pas comment réagir.

61

Ragunath MANET

On assiste aujourd'hui à un métissage extraordinaire, mais la troisième génération veut savoir de quelle origine elle est. Je le constate dans mon travail auprès des orphelins de Pondichéry. Un autre constat que je fais est que le besoin d'apprentissage devient plus important pour les Indiens habitant en France que s'ils étaient restés en Inde.

Abraham BENGIO

On repart à la recherche de ses racines après avoir donné des gages d'intégration. Comme le disait Lévi-Strauss, le métissage généralisé peut également déboucher sur une forme d'harmonisation.

Arben ILJAZI

Dans le jeu de cartes du Tapis volant il y a une carte en pulaar dont le titre est « Nous, Peuls » et qui dit : « L'âme d'un peuple / c'est bien sa langue / sa mort entraîne / la disparition du peuple ». Cela montre que la langue et la culture sont mêlées. Chaque carte rend palpable une matière invisible; elle circule d'une main à l'autre et continue de se développer. C'est la base de notre travail.

A ce moment, Arben Jerazi distribue les cartes dans le public.

Myriam RAMBACH

Le lien entre langue et culture n'est jamais pour moi une évidence, car j'ai l'expérience d'une même langue pour des cultures différentes. Mais cela dit, l'expérience du Tapis volant met constamment en évidence le lien entre langue, langage et culture grâce à la conjonction de plusieurs facteurs : le questionnement de départ sur la langue maternelle, l'expression libre, la réserve que constituent les cartes déjà écrites, la dynamique de rencontre lors de séances de jeu publiques longues et tranquilles.

L'évocation de traits culturels émerge quand la confiance s'installe. Des personnes originaires de Madagascar ont, par exemple, expliqué les rituels de discussion (le *kabar*); d'autres ont rebondi, mentionnant des coutumes similaires dans leur village au Mali; d'autres ont signalé que, dans leur langue, « kan » désigne comme partie du corps non la langue, mais le cou, chemin du souffle intérieur vers l'expression à l'extérieur.

Et comme le relève Abraham Bengio, les cultures se rencontrent. On peut s'en faire une idée en écoutant sur le blog <http://tapisvolant789.blogspot.fr/> l'archive sonore - en cours de mise en ligne - de la saison 2008 de Tapis volant au Musée d'art et d'histoire de Saint-Denis ou sur arteradio <http://audioblog.arteradio.com/ParolesPartagees/frontUser.do?method=getPost&postId=3046712&blogName=ParolesPartagees>.

Gwenn GUYADER

Langue et culture sont indissociables. La langue porte une vision du monde. Communiquer dans sa langue maternelle avec son enfant est aussi transmettre des émissions, de la tendresse et certaines valeurs. Pour l'association D'Une Langue à l'Autre, la question du contact entre langues et cultures se pose sous l'angle de la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle pour tous les enfants : nous ne disposons pas de compétences à communiquer distinctes et séparées, mais bien d'une compétence englobant l'ensemble du répertoire langagier.

Mylène LE TEXIER

Deci-dela mène depuis plusieurs années le programme « Conte-moi ». Nous nous rendons dans différents pays francophones pour enregistrer des contes en français et une ou plusieurs langues locales. Le sous-projet « Ouvrons grand nos oreilles » s'adresse aux acteurs éducatifs qui travaillent avec le public migrant. Le dossier pédagogique peut être téléchargé gratuitement sur le site de « Conte-moi » (www.conte-moi.net). Conçu sous la supervision d'un comité scientifique, il a été expérimenté sur le terrain.

63

Nous souhaitons à travers ce projet réduire l'écart entre l'univers de la famille et celui de l'école, renverser les représentations vis-à-vis des enfants et éliminer le sentiment de honte et d'étrangeté qu'ils peuvent ressentir. On éprouve souvent le besoin de se raccrocher à sa culture quand on n'est plus dans son pays d'origine, car on craint de perdre le lien avec son histoire et sa famille. Nous organisons des ateliers auxquels nous invitons les familles à la fois pour leur montrer comment se déroulent concrètement les activités éducatives avec leur enfant, et pour montrer aux enfants que les parents sont présents. Certains parents peuvent participer parce qu'ils parlent suffisamment bien français. La présence bienveillante des autres parents contribue à créer une dynamique positive.

L'organisation des ateliers peut être très diverse. Nous nous appuyons sur des films d'animation dont nous avons vu tout à l'heure un exemple, « La fourmi et le roi Salomon », ainsi que sur des livres contenant les mêmes contes, afin de faire le lien entre oral et écrit. Cette découverte du conte en deux temps permet également aux enfants de comprendre progressivement. Nous organisons ensuite des jeux qui consistent par exemple à reconstituer l'histoire ou identifier le personnel principal. Nous échangeons également des mots : les enfants sont enthousiastes quand il s'agit de partager le vocabulaire de leur langue.

Abraham BENGIO

Ragunath Manet, avez-vous eu des expériences intéressantes de transmission non seulement vis-à-vis des personnes d'origine indienne mais d'autres ?

64

Ragunath MANET

Je travaille avec des jeunes appartenant à la communauté indienne en France, à qui j'enseigne la musique et la danse. Ils peuvent se montrer sous plusieurs visages – très français dans la société française et très indiens chez eux. Le rôle de l'art est ici extrêmement important, car il leur permet, en ouvrant le corps, de lever les obstacles et de naviguer plus facilement entre les deux. La musique, la mythologie et les contes forment le fond de toutes les vieilles civilisations. Il importe dans ce contexte de mobiliser les nouvelles technologies pour pénétrer la culture. Les cours que j'assure permettent à l'individu de découvrir qu'il a une culture et qu'elle est valorisée. La culture tamoule se décline dans la littérature, la musique et la danse, ainsi que le théâtre : il importe de maîtriser ces trois arts. Je ne suis pas partisan de rendre les Indiens plus Indiens qu'ils ne le sont, je pense au contraire qu'il faut allier tradition et modernité, relier l'Orient et l'Occident, et plus généralement nouer des liens.

Arben ILJAZI

Notre tapis de cartes à jouer est sans fin. Ce dispositif devient œuvre quand il se déploie entre les mains et entre les yeux, et quand il résonne de la lecture de chacun, qui parvient à lire sa propre langue, celle du voisin, celle de ses parents ou de ses ancêtres. Tapis volant, jeu de cartes géantes dans les langues d'ici est une œuvre continue d'art pour l'espace public créée par trois artistes plasticiens : Marion Baruch, moi-même et Myriam Rambach, et activée par le collectif *Name Diffusion*, *une forme de la rencontre*.

Myriam RAMBACH

Chacune des interventions du colloque trouverait une ou des cartes lui faisant écho. Le Tapis volant invite les participants à « entrer dans le jeu des langues parlées ici ». Comment joue-t-on ? Dans le principe, le jeu consiste à se promener sur le Tapis, retourner quelques cartes, en choisir une, créer un petit cercle de lecture, traduction, discussion, trouver ensemble un prétexte pour se mettre en relation avec un autre petit cercle, et ainsi de suite. Une fois familiarisé avec le dispositif, on peut chercher d'autres cartes, des familles, des langues, des personnes pour vous lire ou traduire une langue, ou à qui parler d'une carte. Souvent, comme les personnes auront écrit de nouvelles cartes, une des manières de terminer la séance est de les lire à voix haute pour toute l'assemblée.

65

La force des langues et de l'expression - les cartes sont des présences - fait qu'il se passe à chaque fois des choses différentes. Il existe donc déjà des manières de jouer mais avec un peu de pratique vous pouvez en inventer une autre à votre main. J'ajoute que le Tapis volant propose un « élargissement du sens au-delà des mots ». Un espace mental se crée dans la rencontre.

Arben ILJAZI

Le Tapis volant est né avec les Fêtes des langues en 2002-2003. Marion Baruch, artiste plasticienne, Myriam Rambach et moi-même avons conduit pendant un an des ateliers mensuels au foyer France terre d'asile à Boissy-Saint-Léger, avec des jeunes qui ne savent parfois pas un seul mot de français. Nous avons associé les vécus exprimés dans la langue maternelle de ces personnes. C'est ainsi que les relations se tissent et que la confiance s'installe. Ces jeunes prennent le temps d'écrire et de traduire.

Myriam RAMBACH

Le dos d'une carte porte tout le microcosme du projet et raconte l'histoire de ces jeunes.

Gwenn GUYADER

L'association D'Une Langue à l'Autre a pour mission de favoriser le vivre ensemble par une éducation au bilinguisme, quelles que soient les langues connues. Une quinzaine de langues sont représentées dans l'association. Nous intervenons à différents échelons du système éducatif auprès des parents, des enfants, des professionnels et du grand public. Nous tenons des conférences et des colloques pour éclairer les enjeux du bilinguisme et du plurilinguisme.

Nous organisons des groupes de discussion au bénéfice des parents, qui se posent également beaucoup de questions sur la transmission de leur langue : apprendre deux ou trois langues, n'est-ce pas trop pour un enfant ? Ils veulent transmettre leur culture, mais ressentent une résistance de la part de leur enfant. Ces groupes de discussion sont des lieux interculturels : aucune culture n'est mise en avant, si ce n'est la culture familiale. Le lien entre celle de la famille et celle de l'école est souvent interrogé. Les parents sont libres d'exprimer leurs stratégies, leurs doutes, voire leur souffrance.

Nous animons également des formations et sensibilisations pour les professionnels. Nous intervenons par exemple dans les écoles parisiennes dans le cadre de l'aménagement des rythmes éducatifs, avec des ateliers d'éveil aux langues. Nous travaillons sur les représentations sur les langues et les cultures. Nous expliquons que les compétences ne sont pas égales dans les différentes langues, mais que l'on s'en sert de la manière dont on a besoin, selon son interlocuteur et la situation dans laquelle on se trouve.

Nous proposons des ateliers d'éveil aux langues dans les écoles, les crèches et les centres de loisirs. Ils s'adressent à tous les enfants, qu'ils soient monolingues ou bilingues. Nous travaillons sur les contes et comptines en langue étrangère ou maternelle, selon les enfants, ce qui permet de valoriser les langues en présence dans le groupe et de familiariser les enfants à de nouvelles sonorités. Ces activités sont très bénéfiques pour développer les capacités d'observation, d'écoute et de comparaison des enfants.

Nous organisons enfin pour les enfants bilingues, actifs ou en devenir, des ateliers pour valoriser la langue en dehors de l'espace familial et renforcer leur compétence dans leur langue.

Une courte vidéo est diffusée.

67

La « boîte à histoires » est un théâtre en miniature, un conte oralisé qui se prête à être raconté dans toutes les langues du monde, puisque les contes sont présents dans toutes les cultures. C'est un outil d'éveil aux langues, au service du développement du langage. L'objectif est d'impliquer les parents dans les activités d'éveil aux langues, pour qu'eux-mêmes puissent raconter aux enfants et à leurs camarades des contes dans leur propre langue. La vidéo montre ainsi une petite fille passant d'une langue à l'autre au moment où elle raconte l'histoire.

INTERVENTIONS DE LA SALLE

Joëlle ADEN

Université du Maine au Mans

Je comprends très bien pourquoi les artistes sont nécessaires à l'école, mais la pratique du conte peut être assurée par un enseignant. Pourquoi une association extérieure à l'école assume-t-elle le travail de l'école ?

Mylène LE TEXIER

Nous ne sommes pas des artistes, mais des créateurs d'outils pédagogiques. Nous intervenons sur le terrain uniquement en phase d'expérimentation. Nos outils, très modulables, s'adressent aux enseignants, éducateurs et animateurs, qui se les approprient.

68

Gwenn GUYADER

Des enseignants rencontrés lors d'animations, notamment la « boîte à histoires », nous félicitent pour nos talents de conteur et déclarent qu'ils seraient incapables de faire la même chose, notamment parce qu'ils ne connaissent pas d'autres langues. Il importe de renforcer les capacités et l'estime de soi des enseignants, qui ne se sentent pas toujours capables de s'approprier l'outil.

Abraham BENGIO

Je crois à l'utopie que nous avons en 1981-1982 de la formation conjointe de l'Éducation nationale et de la culture autour d'objectifs communs, mais de méthodes qui ne le sont pas forcément.

Myriam RAMBACH

Notre Tapis magique n'était pas un outil pédagogique au départ mais il l'est devenu à la demande d'enseignants. En 2009, des professeurs de collège ont recouru à ce dispositif en classe de sixième pour améliorer les relations entre les parents et le corps enseignant. Le projet a duré trois ans et nous a permis d'acquérir une expérience des milieux de l'éducation. Autre cas : un étudiant en pédagogie et des enseignants ont pris des cartes sur Internet pour les utiliser à leur manière avec leur classe. Nous avons animé des séances de jeu au Musée de l'homme et au Musée d'art et d'histoire de Saint-Denis, puis ponctuellement dans une salle d'attente d'hôpital, des bibliothèques, des expositions, en plein air. Actuellement, nous sommes en résidence à Orléans (programme Culture partagées).

On peut donc dire que des personnes de tous âges, même des enfants tout petits qui recopiaient avec plaisir les écritures et les dessins des cartes, des adultes de tous les milieux sociaux mélangés, ont joué sur le Tapis volant. Il est une œuvre pour l'espace public et nous souhaiterions vivement qu'il soit mis à disposition dans un grand lieu central de culture pour être utilisé le plus largement possible.

69

Hélène DEMESY

CASNAV de Versailles

Le CASNAV de Versailles met en place une formation pour permettre aux enseignants de monter des activités artistiques et culturelles. Ce travail se fait en collaboration avec la direction régionale des affaires culturelles.

Abraham BENGIO

Cette protestation d'amour réciproque entre l'Éducation nationale et la Culture me paraît une bonne conclusion.

Le film « Le carnet de chant de Taoufik Bestandji » est projeté.

Entretien de Xavier NORTH

délégué général à la langue française et aux langues de France

avec Barbara CASSIN

philologue et philosophe, directrice de recherche au CNRS

Xavier NORTH

Depuis tes premiers travaux sur la sophistique, tu n'as cessé d'interroger le langage, notre langue et celle des autres, qu'il faut comprendre et traduire. Ton œuvre majeure est sans doute ce *Vocabulaire européen des philosophies – Dictionnaire des intraduisibles*. Elle dessine les contours d'une communauté herméneutique qui nous aide à penser la pluralité des langues et nous arme contre l'utopie de la langue unique. Tu es également l'auteur de très nombreux ouvrages, dont *Plus d'une langue*, qui a été cité à plusieurs reprises au cours de la journée. C'est également le titre d'une conférence donnée à des élèves d'école primaire à Montreuil. Peux-tu revenir sur cette expérience de terrain ?

Barbara CASSIN

Elle s'inscrivait dans une série de conférences dirigées par Gilberte Tsai au Nouveau théâtre de Montreuil. Ces « petites conférences » sont destinées à de très jeunes enfants de six ans et leurs aînés. Chacun des intervenants doit exprimer ce qui lui tient le plus à cœur, de la manière la plus simple possible. J'ai choisi pour ma part de parler de traduction. J'ai commencé en demandant si certains dans l'assistance parlaient plus d'une langue : les mains se sont levées en nombre impressionnant, tous parlaient plus d'une langue. Nous vivons donc sur un gisement de langues qui reste largement inexploité.

Nous ne sommes plus des Grecs anciens, pour lesquels il n'existait qu'une seule langue, le *logos* désignant aussi bien le langage que la langue grecque, la pensée et la raison. Les Latins l'ont traduit par *ratio et*

oratio, raison et discours. L'homme est, dit Aristote, un animal doué de *logos*, mais parler, c'est « helléniser » – *hellenizein* signifie à la fois parler grec, parler correctement, être cultivé, être civilisé, bref être un homme. Les autres sont des barbares. Nous et les autres : nous vivons encore trop dans cette exclusivité de la langue que nous parlons. L'universel, c'est notre universel.

Xavier NORTH

Tu te plais à dire qu'il faut parler plus d'une langue pour savoir qu'on en parle déjà une, c'est cela qui nous évite de croire que notre langue est universelle. Mais comment faire travailler cette autre langue ?

Barbara CASSIN

En la rendant audible et visible. Je n'ai jamais vu d'arabe écrit au tableau pendant ma scolarité. Les élèves ne voient pas d'autre alphabet à moins d'apprendre le grec ancien par exemple. Les autres langues n'ont pas de présence immédiate, qu'elle soit sonore ou visuelle.

Xavier NORTH

Il faut donc sortir de sa langue maternelle pour savoir qu'on parle une langue. Mais qu'est-ce qu'une langue maternelle ?

Barbara CASSIN

Hannah Arendt déclare qu'elle a sa langue pour patrie au cours d'un entretien donné à Günter Gauss en 1964. Celui-ci lui demandait ce qu'elle regrettait de l'Allemagne, qu'elle avait fuie pendant la période nazie. Hannah Arendt répond qu'elle n'a jamais eu le sentiment d'appartenir à un peuple, qu'il soit allemand ou juif, mais que sa patrie, c'est sa langue, dont elle conserve l'accent même à présent qu'elle est naturalisée

Américaine. Derrida commente en disant qu' « une langue, ça n'appartient pas ». Schleiermacher disait déjà d'un auteur et de sa langue : « il est son organe et elle est le sien. » Une langue maternelle est celle que l'on a pour patrie – *sermo patrius*. Cette langue n'appartient pas à un peuple ou à un pays, vous lui appartenez autant qu'elle vous appartient, vous pouvez y résider et y inventer.

Xavier NORTH

Il y a la question de la perte quand on passe d'une langue à l'autre. Qu'est-ce qui se perd ou se gagne ?

Barbara CASSIN

On ne fait que gagner en passant d'une langue à l'autre. On y gagne d'abord l'idée qu'on parle une langue et non /a langue. Humboldt déclare ainsi qu'il n'a jamais rencontré le langage, mais seulement des langues. Passer d'une langue à l'autre est faire ce constat.

Xavier NORTH

Migrer d'une langue à l'autre, est-ce traduire ?

Barbara CASSIN

Oui. C'est passer d'une culture à une autre, changer de regard, s'apercevoir de l'autre, chercher qui l'on est soi-même.

Xavier NORTH

Ne bute-t-on pas dans cette démarche sur des intraduisibles ?

Barbara CASSIN

Les intraduisibles ne sont pas ce qui ne se traduit pas, mais ce qu'on ne cesse pas de (ne pas) traduire. « Bonjour » en est un bon exemple : on salue en disant *salve* ou *vale* en latin, *khairé* en grec, *salam* en arabe ou *shalom* en hébreu, mais on ne dit pas la même chose en souhaitant « bonne journée », « sois en bonne santé », « réjouis-toi » ou « la paix soit avec toi ». Cette différence constitue selon moi un intraduisible. L'important est de comprendre ce qui se passe d'une langue à l'autre ou « entre les langues » pour reprendre le très beau titre de l'ouvrage de Heinz Wismann.

Xavier NORTH

Tu as également évoqué la notion d'homonymie lors de cette conférence au Nouveau théâtre de Montreuil.

Barbara CASSIN

Lacan déclare qu'« une langue, entre autres, n'est rien de plus que l'intégrale des équivoques que son histoire y a laissé subsister. » Les intraduisibles, symptômes des différences entre les langues, sont des termes homonymes vus d'un autre point de vue. Ainsi, *pravda* traduit « justice », au sens du terme biblique *dikaïosunē*. Ce que nous entendons par « vérité » se traduit par *pravda* au sens de justice et *istina* au sens d'exactitude. Pour un Russe, notre mot « vérité » est donc un homonyme qui confond « justice » et « exactitude » sous un terme unique. Pour nous, c'est *pravda* qui est un homonyme confondant « justice » et « vérité ».

Le *Dictionnaire des intraduisibles* comporte une entrée « sens ». Un bon dictionnaire présente plusieurs entrées pour ce même mot : sens-sensation, sens-signification et sens-direction. Ces trois mots ne font pourtant qu'un. Le grec *nous*, c'est-à-dire à la fois l'esprit divin, l'intuition et l'esprit par rapport à la lettre d'une expression ou d'un mot, a été traduit par le latin *sensus*. Une diffraction sémantique a fait de *sensus* à la fois ce que l'on perçoit (*sensation* en anglais), le sens (*meaning*) et

le sens-direction. Le mot « sens » est donc un nœud d'équivoques en français.

Chercher des intraduisibles amène souvent à trouver des homonymes dans une langue qui ne le sont pas de la même manière dans une autre. Il faut connaître une autre langue pour le percevoir. Ce travail est passionnant à faire avec des enfants.

Xavier NORTH

Certaines langues sont-elles plus riches que d'autres ?

Barbara CASSIN

Il se dit que le basque compte trente mots pour dire la pluie et l'inuit cinquante mots pour dire la neige. Il se dit également que ces affirmations sont fausses. Il est difficile de définir ce en quoi une langue est riche ou non. Le grec ancien n'a ainsi aucun mot pour désigner nos couleurs. Le chinois n'a pas de mot « être », et l'ewe (une langue africaine du groupe gbe des langues kwa) utilise cinq ou six verbes sans rapport les uns avec les autres pour en assurer la fonction. L'existence d'un seul mot en grec pour « être » a produit la philosophie grecque ; l'existence de plusieurs verbes en ewe produit un autre monde.

Xavier NORTH

On retient ici que chaque langue décrit le monde à sa manière mais que des passerelles existent, qui font que la traduction est possible.

Barbara CASSIN

Il n'existe pas d'impossibilité théorique à traduire : on ne dira pas la même chose, mais on « mettra en rapport ». C'est le premier sens du grec *legein*, rapporter l'un à l'autre, comme dans une proportion mathématique.

Xavier NORTH

On ne cesse de « mettre en rapport » dans sa langue propre dès que l'on essaie de penser : peut-être y a-t-il de l'étranger dans sa propre langue. Lors d'une table ronde de la journée ont été évoquées les variations à l'intérieur d'une langue, par exemple l'arabe standard et l'arabe dialectal, mais aussi le français châtié et certaines variétés du français. Il est caractéristique que la notion de langue étrangère n'ait pratiquement plus cours. La Commission européenne ne parle pas de langues étrangères, mais des langues, comme si cette notion d'étranger n'était plus opératoire dès lors qu'il existe de l'étranger dans sa propre langue. On peut aussi se regarder depuis l'ailleurs de sa propre langue. C'est ce que nous faisons quand nous lisons un texte poétique ou philosophique.

Barbara CASSIN

La métalangue, pour reprendre une expression de Lacan, c'est la traduction.

