

Ferroudja Allouache
Enseignante au collège La Nacelle à Corbeil-Essonnes (91)

Nicole Blondeau
Université Paris 8, EXPERICE, EA 39 71, P8/P13

Cet article articule deux points de vue complémentaires au sujet des autobiographies langagières : celui de Ferroudja Allouache concerne le collège, celui de Nicole Blondeau, l'université.

Histoires de vie, histoire d'exil, autobiographies langagières

Je suis enseignante de français langue maternelle et de langue seconde dans un collège situé en zone d'éducation prioritaire (ZEP) dans la banlieue sud de Paris. L'établissement dispose d'une structure pour accueillir des élèves étrangers (la classe d'accueil : CLA). Cette année 2009-2010, plus de trente élèves, dont les niveaux vont de débutant (les élèves du Burkina Faso, de Tchétchénie, du Portugal, de Serbie) à une maîtrise correcte du français oral (les Algériens, les Congolais et les Camerounais).

Dès la rentrée, je les ai tenus informés du projet Kaleco mais c'est seulement à partir de janvier 2010 que je leur ai proposé d'y participer. Seuls treize élèves ont accepté (ceux totalement non francophones arrivés en janvier 2010 ne pouvaient pas rejoindre le groupe, la barrière de la langue étant trop importante), d'autres suivaient presque toutes les matières et n'avaient pas le temps de s'investir ; quant à deux élèves algériens, ils ne voulaient pas travailler sous cette forme. Tous sont inscrits dans une classe correspondant à leur âge.

Organisation et mise en place du projet

L'objectif général était de rédiger une dizaine de pages sur soi, son histoire personnelle (pourquoi je suis parti, expliciter l'arbre linguistique familial...). Mais parallèlement, il était demandé aux élèves volontaires de tenir un journal de bord (écrire au fil de la plume tout ce qu'ils veulent). La figure du poète Jacques Prévert (recherche et élaboration de sa biographie, lecture de ses poèmes, traduction, etc.) constituait le fil directeur du projet.

La première réaction à laquelle tous les élèves ont été confrontés est celle de l'écriture proprement dite, c'est-à-dire que très rapidement, ils n'ont « rien à dire sur », ils ne savent pas quoi écrire et, pour certains, ce qu'ils ont à dire n'est pas intéressant. Cette remarque, qui peut être faite par n'importe quel type d'élève, français ou étranger (allophone), nous amène repenser des évidences longtemps incorporées et (presque) jamais remises en cause : cette action, c'est-à-dire parler de soi, ne relève pas de ce que demande en général l'Institution scolaire qui fait plus appel à l'écriture d'invention. A l'école, l'histoire de l'élève n'est pas prise en compte. Or, c'est à cette part d'ombre, inconnue des enseignants, que je me suis intéressée : qui est cet Autre, face à moi ? d'où vient-il ? Comment s'agrège-t-il aux différents lieux, aux différentes langues rencontrés au hasard de ses migrations ?

Il était important que les séances consacrées à ce projet d'écrire « son histoire d'exil », sa biographie, deviennent un rituel : discussion autour d'une thématique qui les concerne

(qu'est-ce que partir ? quelle(s) langue(s) parlez-vous et pourquoi ? qu'est-ce que vivre ensemble ? qu'est-ce qui les a surpris en changeant de lieu ? ...), recherches d'informations au CDI (la bibliothèque du collège) sur leur pays, leur langue, moments de rédaction sur papier, et mise au propre du travail sur l'ordinateur dans la salle d'informatique. J'ai tenu à ce que le professeur d'histoire-géographie intervienne deux heures, tous les vendredis. Elle-même a vécu près de 8 ans en Russie, parle russe et roumain. Son aide a été précieuse pour la (re)lecture de la traduction des élèves russophones ainsi que l'échange avec les élèves tchéchènes et russe. Le travail s'effectuait de la façon suivante : les échanges avaient lieu en classe et, généralement, c'est autour d'un texte littéraire qu'ils s'ordonnaient. Travailler sur ce genre de document permet facilement de s'identifier et de prendre position.

Lire et commenter un texte littéraire, c'est à la fois s'identifier et prendre de la distance. Mais malgré tout, en demandant aux élèves (pré-adolescents) d'écrire sur eux à la « manière de », n'a pas paru chose aisée au départ. Je leur ai donné un plan pour les aider à développer davantage leur expérience du monde, leur vécu :

1) **Moi** : se présenter à la manière de l'incipit de *Mémoire d'une jeune fille rangée* de Beauvoir : faire travailler ses souvenirs à partir de la date et du lieu de naissance, de l'âge des parents,...

2) **Mon pays/la France** : l'élève dit tout ce qu'il sait de son pays, vérifie ensuite sur internet et dans une encyclopédie ; il parle de la manière dont il imaginait la France avant son arrivée, ce qu'il savait de ce pays, du mot français qu'il a entendu pour la première fois. Le texte qui a servi de point de départ à la réflexion en groupe est *Un nègre à Paris* de Dadier (cf. l'épisode du « pourboire »).

3) **Ma langue maternelle/mes langues étrangères** : l'élève élabore un arbre généalogique linguistique de sa famille et explique ensuite les raisons de l'utilisation d'une langue ou d'une autre : par exemple pourquoi les grands-parents paternels ou maternels parlent-ils une langue que les parents ou les enfants ne parlent/ne connaissent pas ? L'aide des familles a été importante et précieuse.

4) **Si tu vas dans mon pays** : constitution d'un guide bilingue et transcription phonétique pour le russe, le serbe et le polonais.

5) **un conte/des blagues** de mon pays : les élèves choisissent un conte de leur pays et le traduisent en français (l'idée des blagues vient d'une élève polonaise qui ne trouvait pas de conte). D'autres se sont lancés dans la recherche d'un poème dans leur langue et ont traduit des poètes aussi célèbres que Pessoa et Milosz.

Ce que « écrire sur soi » révèle

Tout au long de l'élaboration de leurs autobiographies langagières, des échanges ponctuels autour des pays, des langues, ont donné lieu à de véritables moments de réflexion.

Le premier axe concerne la provenance géographique de chaque élève. Lorsqu'il fallait présenter brièvement son pays à l'oral et le situer sur un planisphère, la plupart ignoraient des pays comme la Tchétchénie, le Burkina Faso. A l'inverse, les élèves russophones ne comprennent pas que certains de leurs camarades maîtrisent peu leur langue maternelle (écrit), ou que qu'ils aient plusieurs langues (les Congolais et les Maghrébins). Les uns s'étonnent de ce que sont les autres et inversement. Ainsi se développe l'expérience de l'altérité.

Le second point concerne les élèves qui viennent d'un même pays mais ne partagent pas la même langue (un Congolais peut parler lari, lingala, swahili) ou des variétés peuvent exister au sein d'une même langue. Lorsqu'il fallait constituer le guide de vocabulaire, les élèves congolais n'étaient pas toujours d'accord sur la traduction d'un mot. Non seulement certains

étaient « intraduisibles » (ou dits dans un français « altéré »), ou bien un élève protestait pour affirmer que tel ou tel mot était du « patois ». Quant aux élèves qui ont la langue arabe en commun, le problème était le même mais plus accentué. L'Algérien H. ne savait pas s'il devait écrire en arabe littéraire ou dialectal et, souvent, il mélangeait les deux. C'est une élève burkinabée, S., qui lui montrait, dictionnaire à l'appui, la distinction entre l'usage littéraire et l'usage dialectal. Là encore, loin de se laisser impressionner, l'élève n'hésitait pas à solliciter l'aide de ses parents, tous deux scolarisés à l'école arabe en Algérie.

Une troisième dimension est apparue à la fin du projet. Un élève né en France, de parents ivoiriens, qui avait passé près de 7 ans à Washington puis environ trois ans en Angleterre, a lu tout le travail. Il s'est étonné de comprendre les mots traduits phonétiquement du bambara par l'élève burkinabée. Il lui a dit que c'était du malinké. Cette remarque a immédiatement fait l'objet d'une discussion et de recherches sur les langues parlées en Afrique. L'élève d'origine ivoirienne a enquêté, de son côté, auprès de sa mère qui lui a expliqué que les langues africaines ne correspondaient pas au découpage géographique des pays : les Ivoiriens parlent malinké mais aussi bambara. Faut-il rappeler que ce même élève, anglophone, a rédigé les parties traduites en anglais alors qu'il s'affilie à l'origine de ses parents ? Pour ce dernier, pour ses camarades aussi, le rapport aux langues commence à se charger d'interrogations, à peut-être s'éloigner de certitudes identitaires, enfermantes et souvent dangereuses.

Conclusion ouverte

Travailler en projet développe d'autres formes de rapports entre l'enseignant et l'élève, de même qu'il modifie la relation entre élèves : la concurrence entre eux disparaît puisque chacun agit selon ses compétences, trouve sa place dans le groupe. Travailler de cette manière peut avoir un impact important : une possible communication qui n'est pas basée uniquement sur l'apprentissage, les notes, les résultats. L'élève est sollicité sur ce qu'il sait, sur ce qu'il est, sur son histoire personnelle.

A la question « qu'est-ce que tu penses de ce que tu as fait ? », l'idée de partage et d'entraide revient souvent. Les élèves sont « fiers » d'avoir réalisé un tel travail. Ils sont contents de se découvrir, de mieux se connaître (soi-même/les autres). Certains, grâce au passage par l'écrit, ont « dit » ce qu'ils ont toujours tu à l'oral (l'origine tsigane pour Roxana. C'est seulement quand il a fallu évoquer la langue maternelle des grands-parents qu'elle a donné par *écrit* le nom de sa langue, le « romanes »).

Le travail en groupe a également permis à des élèves timides, réservés, parlant peu le français de mettre au service de leurs camarades leur compétence en informatique (trouver des claviers dans leur langue pour la traduction en serbe, polonais, arabe, russe ; dessiner sur une carte, se servir de logiciels tels que Publisher, etc.).

Les parents ont pris une part importante pour la traduction : certains ont participé en aidant leurs enfants qui maîtrisent moins bien leur langue maternelle (cela a été le cas des élèves algérien et congolais), d'autres se sont confrontés aux mêmes difficultés que les élèves, c'est-à-dire que la non maîtrise du français ne leur permet pas de traduire les mots connotés (c'est le cas des élèves serbe, tchéchène et russe). Ils ont alors préféré laisser des points de suspension (ils parlent de « trous »). Un élève remarque très justement que son « anecdote » perd de sa saveur et de son originalité dans la traduction du russe vers le français, premier pas vers une appréhension comparative et relativiste des langues, vers, faut-il espérer, un rapport interrogateur aux identités, aux appartenances de hasard, vers un être au monde et aux autres qui choisit le doute plutôt que la certitude.

Le projet *Histoires d'exil et biographies langagières. Projet européen KALECO : langues en couleurs* a fait l'objet d'un livre format A3 à l'italienne d'environ 110 pages, édité à 100 exemplaires. Il a été donné à tous les élèves ayant participé à ces écritures plurielles ainsi qu'à

l'équipe de direction du collège de La Nacelle, à Corbeil-Essonnes. Il a été présenté au colloque « Life Writing and Intimate Publics », 29 juin - 2 juillet 2010, Université de Sussex, (The International Auto/Biography Conference, University of Sussex, Center for Life History & Life Writing Research). Il a aussi été présenté au festival des langues à Pavie (14-17 octobre 2010). Il est également offert aux partenaires du projet KALECO. Il est aussi diffusé, expliqué et analysé à l'Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, dans le cadre des EC « Problématique de la scolarisation des élèves allophones en France » et « Pédagogie de projet ».

Biographies langagières des étudiants de Paris 8

Réponse à la communication de Ferroudja Allouache

Je pense que ce que Ferroudja Allouache a mis en place pour les élèves allophones qui lui étaient confiés est très important. Important par rapport à la rupture que ses actions instaurent avec la croyance pédagogique largement partagée par les enseignants chargés de l'apprentissage du français aux élèves étrangers, par les autres enseignants aussi : ne pas parler, ne pas mobiliser sa langue maternelle faciliterait l'acquisition du français, ce qui, au regard de nombreux chercheurs ou auteurs dits « francophones » (Clément, Hamers, Dalgalian, Py, Salvadori, Bengio, Alexakis, Djébar...) semble tout à fait infondé. Renata, espagnole, (mobilité ERASMUS) qui a fait partie des étudiants de Paris 8 que j'ai embarqués dans l'écriture de leur autobiographie langagière, va à l'encontre des croyances incorporées : « Une fois que t'as appris une langue, c'est plus facile d'apprendre d'autres ». Elle n'est pas la seule à décliner ce constat.

Important aussi par rapport à la place qu'elle accorde à la parole des élèves, à leur cheminement de vie, à travers leurs récits d'émigration/immigration, l'un n'allant pas sans l'autre, même si, en France, l'histoire officielle du migrant est tronquée et ne retient que la dimension « immigration », qui est le regard du pays dit « d'accueil » (A. Sayad, 1999) et occulte le passé des personnes. A travers ces narrations d'histoires de migration, que Ferroudja Allouache a fait écrire à ses élèves, histoires d'agrégation naturelle et/ou imposée aux langues, peut se mettre en place, même pour des sujets très jeunes, une sorte d'herméneutique, créatrice d'élaboration de sens et de tricotages de liens entre langues, cultures, espaces de provenance et d'exil.

D'où je parle et ma participation à l'élaboration d'autobiographies langagières à l'université Paris 8

Pour ma part, je suis enseignante-chercheuse à l'Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, établissement situé au Nord de Paris, dans un département, la Seine-Saint-Denis, marqué par la pluralité des cultures, des langues, des provenances, et reconnu pour sa volonté politique en matière de réponses au niveau à la fois local, associatif et individuel à la diversité des personnes vivant sur le même territoire. Si le dynamisme économique de ce département est patent, la disparité des niveaux de vie, d'accès à l'emploi, à la formation, le caractérisent aussi. Cependant, l'offre de formation au niveau supérieur y est importante : deux universités : Paris 8 et Paris 13, cinq IUT (Institut Universitaire Technologique), l'Institut Supérieur de Mécanique de Paris (Supméca), l'Ecole d'Ingénieurs de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CESTI), le Centre d'Etudes des Sciences et Techniques de l'Information (CESTI), l'Ecole nationale supérieure Louis Lumière et plusieurs classes

préparatoires aux Grandes Ecoles. Beaucoup d'étudiants de l'université Paris 8 sont issus de cet environnement et 1/3 d'entre eux est étranger.

Comme Ferroudja Allouache, c'est le projet européen KALECO qui m'a propulsée dans cette démarche d'écriture d'autobiographies langagières auprès de mes étudiants. Il s'agissait pour moi d'articuler les objectifs du projet européen dans lequel je m'étais engagée et la spécificité des parcours existentiels et académiques des étudiants, de les amener à écrire leurs biographies langagières, intriquées à leurs trajets scolaires et leurs cheminements de vie. Pour moi, une biographie langagière n'est pas exclusivement linguistique, c'est-à-dire la déclinaison des langues parlées, mais surtout une manière d'objectiver la palette des langues que possède une personne, une forme de construction de soi, de son rapport à la diversité du monde, dans lequel les langues ont un rôle essentiel car elles sont à la fois porteuses, reproductrices et créatrices de visions différentes du monde, que ces visions se confrontent, s'affrontent, entrent parfois en conflit pour « fabriquer » un sujet singulier, qui lui-même « bricole », pour reprendre le terme de Lévi-Strauss et de Michel de Certeau, avec l'environnement dans lequel il vit.

L'objet de mon intervention concerne les autobiographies langagières de trois groupes d'étudiants que j'ai eu au second semestre de l'année 2009-2010. Le 1^{er} est constitué d'étudiants étrangers dont une forte proportion relève des échanges internationaux, auxquels s'ajoute une dizaine d'étudiants asiatiques (Chine, Taiwan, Corée, Japon, Mongolie), le second d'étudiants de Master 1 Didactique des langues option FLE, FLS composé d'étudiants français et étrangers (échanges internationaux et hors échanges internationaux), le troisième d'étudiants de Master 1, Sciences de l'éducation, composé d'étudiants français et étrangers, dont un nombre important vient du Maghreb et d'Afrique sub-saharienne. En tout, c'est une centaine d'autobiographies langagières qui ont été recueillies. Les origines sociales des deux premiers groupes sont nettement plus favorisées que celle du troisième.

Les consignes données étaient simples : quelle est votre langue maternelle ainsi que celle de vos parents ? Quelles autres langues avez-vous apprises ? Où les avez-vous apprises, pourquoi, comment ? Quels rapports entretenez-vous avec ces langues ? Que représentent-elles pour vous ? Deux séances d'une heure trente chacune ont été consacrées à cette action : la première a débuté par des échanges en petits groupes et a continué par l'écriture. Lors de la seconde, j'ai demandé aux étudiants d'approfondir certains points, en général ceux qui concernaient le rapport aux langues. Enfin, nous avons discuté de l'intérêt, pour eux, d'une telle entreprise.

Ce qui m'a surpris, c'est l'enthousiasme avec lequel tous les étudiants se sont engagés dans cette écriture, alors que chacun avait la possibilité de refuser, la longueur des écrits, leur richesse et leur variété. Certaines autobiographies sont de véritables histoires de vie, de rupture, d'exil, de re-constitution d'élaborations identitaires, et ce, malgré le peu de temps imparti.

Je ne vais pas présenter une analyse approfondie de ces écrits, mais des axes qui seront à développer.

La première constatation est que les situations de bi/plurilinguisme sont, en ce qui concerne ces étudiants, la généralité. Certains d'entre eux ont jusqu'à 6 langues à leur répertoire linguistique... Pour tous, le fait de maîtriser, à quel que niveau que ce soit, plusieurs langues, est considéré comme une richesse, une possibilité de s'ouvrir au monde, d'en apprécier les

richesses. P. (Chilienne, arrivée en France à 5 ans, de langue maternelle espagnole, ayant le français pour seconde langue, parlant aussi hongrois, russe et anglais) écrit : « Les langues étrangères m'ont permis d'accéder à des univers variés, aux couleurs pétillantes ». D. française, a appris le roumain, l'espagnol et adore l'anglais et, d'une certaine manière, répond à sa condisciple : « Une fois que t'as appris une langue, c'est plus facile d'apprendre d'autres ».

Hégémonie de l'anglais

Ce n'est une découverte pour personne : de la France à la Mongolie, du Bénin à la Colombie, de la Chine à la Finlande, tous les élèves ont obligation d'apprendre l'anglais. Ce qui est intéressant, c'est que cette situation n'est jamais interrogée et les étudiants la considèrent comme une fatale nécessité. Ils ont totalement incorporé le fait que l'anglais soit incontournable et qu'il représente un atout certain du point de vue international. Cependant, beaucoup disent mal le maîtriser, mais il semblerait qu'il leur suffise d'en posséder quelques structures pour bénéficier des avantages que cette langue procure. Celle-ci est d'ailleurs très rarement articulée à une Histoire, une civilisation, une culture. Peu d'étudiants en réfèrent à la littérature et aux œuvres artistiques que de nombreux locuteurs anglophones ont créées. La référence quasi exclusive reste les Beatles. L'anglais peut être considéré comme une *lingua franca*, « une langue de communication adoptée sur un territoire étendu par des groupes ethniques de langues maternelles différentes » (Cuq, 2003 :155).

L'enseignement des langues étrangères

Les étudiants qui en parlent le présentent sous un angle peu encourageant : il est en général très traditionnel, s'accroche à l'apprentissage du vocabulaire et des structures, s'appuie beaucoup sur l'écrit « On étudie juste noir sur blanc » écrit J. Y. (Corée). La métaphore est assez claire et n'appelle pas de commentaire. Cet enseignement accorde une importance démesurée à l'apprentissage par cœur, la dimension communicative étant, actuellement encore, peu prise en compte, voire souvent ignorée.

Le rôle du professeur est déterminant : autant celui qui est rébarbatif, ennuyeux fait détester la langue qu'il enseigne, autant celui qui est enthousiaste, imaginatif, communicatif, qui apporte des éléments de civilisation, parvient à faire aimer la langue qu'il enseigne. Rien de nouveau à cela sinon le rappel du rôle joué par les enseignants et celui, en creux, de la nécessité de leur formation, en phase avec la globalisation du monde, avec la porosité des frontières, avec les identités fluctuantes qui désormais s'esquissent.

L'anglais et le français

Peut-être parce qu'il est imposé à tous, l'anglais apparaît comme une langue mal aimée, sur laquelle on a peu de choses à dire et que les étudiants n'associent pas, immédiatement, à une culture, une histoire (ce n'est pas général, mais massif dans les biographies langagières que j'ai analysées). « C'est une langue utilitaire, pas une passion » écrit une étudiante taïwanaise.

En revanche, le choix du français relève de la distinction : c'est la langue qui permet de ne pas être comme tout le monde, qui signale que vous appartenez à une sorte d'élite. Pour expliquer leur choix et leur passion du français, les étudiants n'hésitent pas à mobiliser tous les stéréotypes connus : sa beauté, sa musicalité, son élégance, c'est une langue de culture, la langue des arts... D'autres avancent des raisons plus pragmatiques : comme ils veulent travailler dans les relations internationales ou pour la communauté européenne, ils rappellent

que le français est une des langues importantes des Institutions de la communauté européenne et que c'est la 2^{ème} langue la plus parlée en Afrique.

Des avantages pragmatiques à apprendre une langue étrangère

Les groupes 1 et 2 sont majoritairement constitués d'étudiants qui très tôt, ont dû apprendre une seconde langue prestigieuse, soit parce que leurs pays imposent l'anglais dès le début de la scolarité (Finlande, Suède, Hollande, Grèce...), soit parce qu'ils ont suivi leurs parents partis travailler dans d'autres pays, soit parce qu'ils ont fréquenté des établissements bilingues. Ce sont aussi des voyageurs, qui passent d'un pays à l'autre, d'un continent à l'autre, pour des études, pour le plaisir de découvrir, de voyager. Ce sont des nomades (Maffessoli, 1997).

Ceux-là ont très bien compris les avantages de l'apprentissage des langues étrangères non seulement en termes de découverte d'autres modes de pensée et d'être au monde, d'ouverture aux autres, de développement de la tolérance et de la solidarité, mais aussi en termes pragmatiques quant aux possibilités démultipliées de trouver un travail. Ces étudiants ont intégré la dimension de mobilité qui fait partie de la mondialisation et dans laquelle la maîtrise des langues est primordiale. Pour eux, les langues sont un véritable capital culturel et social, voire économique. Les langues choisies, ou imposées par l'école, deviennent alors de véritables instruments de compétitivité dans la globalisation du monde.

Etudiants d'Afrique centrale et subsaharienne et étudiants kabyles : rapport différencié aux langues, à l'Histoire et au français/ Les langues silencieuses

- Les étudiants d'Afrique centrale et subsaharienne :

Ceux qui poursuivent leurs études à Paris 8 viennent de pays anciennement colonisés par la France : Bénin, Congo, Mali, Sénégal, Côte d'Ivoire, Togo. Tous disent venir de pays où plusieurs langues sont parlées, eux-mêmes étant souvent enfants issus de couples linguistiquement mixtes. Le père de Mi. (Congo-Brazaville) parle le vili et sa mère le lari, qu'il considère comme ses deux langues maternelles, mais avec ses parents, il parle aussi le kituba, « langue partagée par tous les «Vilis» ainsi que le lingala, langue courante de ses « voisins du Congo-Kinshasa, qui s'apprend aussi à l'école ». A cela s'ajoute, pour cet étudiant, le français, langue héritée de la colonisation, langue apprise à l'école, ainsi que l'anglais et l'espagnol. Quant à Ma., Sénégalais, sa mère parle wolof, son père aussi, ainsi que le peulh. Si, « à la maison », tous parlent wolof, « car on a grandi dans un milieu complètement dominé par le wolof », il n'en reste pas moins vrai que cette personne maîtrise, très jeune, trois langues, auxquelles s'ajoutent le français, l'anglais et l'espagnol.

Certains ont du mal à définir une langue maternelle, tant les situations de bi/plurilinguisme sont fréquentes, font partie du quotidien. A ce kaléidoscope linguistique, s'ajoute le français, « héritage » colonial, aujourd'hui encore langue officielle de nombreux pays, langue de l'école, de l'administration, du travail et qui permet, par exemple pour Ha, malienne, de « dialoguer avec les autres Maliens en particulier et les étrangers en général ». Les huit étudiants d'Afrique centrale et subsaharienne présents à ce cours déclinent en tout quatorze langues : mandingue, dioula, bambara, fon, wolof, peul, kitouba, lingala, vili, lari, soninké, mina, xwla, gengbe. Tous écrivent leur attachement à ces langues dites « maternelles », porteuses de cultures, de manières spécifiques d'être au monde, de s'y inscrire, et dont ils

vantent les richesses. Ils sont sensibles à l'ouverture qu'elles leur apportent « dans la mesure où nous sommes dans un monde interculturel » (Mo., congolais), mais n'évoquent pas le fait que ces bi/plurilinguismes très précoces sont facilitateurs d'apprentissage d'autres langues. Tous constatent que ces langues maternelles sont pour eux, à la fois ancrage affectif et identitaire, ouverture à la diversité. Cependant, la présence historique du français, imposé par la colonisation dans ces régions, brouillent pour certains la notion de langue maternelle. Ca., béninoise, a du mal à définir, pour elle, une langue maternelle « puisque même avec les parents, déjà toute petite j'utilisais des mots français ». Avec ses parents, elle parle, du plus loin qu'elle se souvienne, trois langues, fon, xwla, mina, dans lesquelles et dans le même temps d'enculturation, s'immiscent des mots et expressions français. Pour Mi., c'est un peu la même chose car le français « est parlé par tout le monde, à l'école, la maison et au boulot, même dans le quartier ». Dans ces contextes, il est clair que de notre point de vue franco-centré, tant le concept de nation est associé à une langue, la lexie « langue maternelle » systématiquement employée au singulier est à reconsidérer, à réévaluer, à complexifier. Tous ces étudiants, installés durablement en France afin de parvenir à obtenir des Masters ou des Doctorats, soulignent sans animosité le même constat qui peut être illustré par la phrase de Ca. (béninoise) : « mes langues maternelles n'ont aucun statut en France ». Elle ajoute : « nous (elle et sa famille) échangeons beaucoup en français et même si nous commençons la conversation dans nos langues, on a des difficultés pour la finir dans ces « dernières ». Cela entraîne peu à peu le déclin de ces langues dans la famille. »

En France, les langues maternelles africaines « ne représentent rien (...). Elles permettent simplement de me rappeler d'où je viens en rencontrant mes compatriotes » (Ca.). Les autres étudiants écrivent la même chose. Ils relèvent le silence auquel ces langues sont assignées : elles sont réduites à la sphère familiale, à l'intérieur de laquelle elles subissent aussi les assauts du français, aux rencontres avec les compatriotes, souvent à l'Université. Dans le même temps, lorsque le statut du français est abordé, toujours arrimé au fait colonial, cette langue n'est jamais présentée comme la prédatrice des langues africaines, mais plutôt comme un moyen de réussite : « Avec l'arrivée du colonisateur, la langue officielle est le « français » (...) Le but d'apprendre le français était de devenir fonctionnaire. » (Mous. Ivoirien) Ma. tient à peu près le même discours : « En somme, on peut dire qu'au Sénégal, les gens accordent plus d'importance à la langue française qu'aux autres langues, même maternelles. Cette situation peut s'expliquer par le fait qu'elle a été longtemps imposée pour les Sénégalais et est au centre de toutes les relations sociales. »

L'héritage colonial du français, ainsi que le statut prestigieux et dominateur de cette langue, grignotant peu à peu les espaces d'expression des langues maternelles, ne sont pas interrogés. Est-ce l'un des effets de la situation objective d'écriture de ces autobiographies langagières (un séminaire de Master, une enseignante qui lirait ces écrits, même s'il avait été annoncé qu'ils étaient exclus de toute évaluation), ou le fait que ces étudiants prennent acte des conséquences contemporaines de l'Histoire et de, de fait, de la plus-value sociale, économique, de certaines langues ?

- **Les étudiants kabyles**

Sur les 45 étudiants présents à ce séminaire, 14 sont algériens, nés en Kabylie. Ils ont produit les écrits les plus longs, dont certains sont de véritables ébauches de récits de vie. Quelques uns crient leur amour pour leur langue maternelle, le tamazight, à l'instar de Ya. : « Ma langue maternelle restera ma langue maternelle, gravée dans la roche, elle sera toujours mon premier amour ». A l'encontre des étudiants d'Afrique centrale et subsaharienne, sauf une étudiante, Tas., qui signale que le français est sa première langue apprise, aucun ne s'interroge quant à sa langue maternelle : pour tous, c'est le kabyle, le berbère, le tamazight, différentes

appellations d'une langue parlée en Algérie, dans la Kabylie, et aussi au Maroc, en Tunisie, en Egypte, au Niger et au Mali.

Tous replacent cette langue dans une longue filiation : c'est celle des parents, des grands-parents, des ancêtres, « de ceux qui étaient là avant l'invasion des Arabes » (Tas.) et analysent avec précision la situation linguistique en Algérie, les rapports asymétriques entre les langues, les conséquences du déni de reconnaissance du tamazight.

Les références à l'histoire algérienne, en particulier à l'arabisation de l'enseignement, décrétée dès le lendemain de l'Indépendance, en 1962, aux luttes pour la préservation des identités culturelle et linguistiques, notamment « la grève des cartables » (1994-1995), à laquelle Za. a participé afin d'obtenir la reconnaissance du berbère, auquel le statut de langue nationale fut accordé en 2002, sont nombreuses dans ces écrits.

A ce déni de légitimité que lui renvoie depuis longtemps l'Etat algérien, s'ajoute le fait qu'en France, à l'instar des langues africaines, elle n'a aucune légitimité non plus. Les effets du processus de domination se retrouvent dans ce constat : « on lui attache moins d'importance, dans la mesure où on l'apprend à ses enfants de manière « hachurée », voire très peu, voire pas du tout. » (Ya). Ab. va aussi dans ce sens : « Arrivé en France avec une langue maternelle et les langues du pays, on a tendance à oublier un peu son vocabulaire si on ne l'utilise pas quotidiennement car la langue du pays prend le devant (...)

Conclusion

Les autobiographies langagières sont intéressantes sur plusieurs plans :

Celui du chercheur évidemment car elles lui permettent d'approfondir et de diversifier ses analyses sur les représentations des langues que les locuteurs se fabriquent, sur le rapport de ces langues entre elles, sur les effets de leurs contacts, sur la possible dimension interculturelle que l'acquisition de langues peut générer et cela ne se décrète pas.

Celui des étudiants et des élèves et c'est le point qui nous intéresse le plus : comment les langues maternelles, les langues acquises, soit imposées, soit choisies, ont modifié, altéré leur vision du monde, comment se situent-ils par rapport à ce répertoire langagier, mais surtout comment ces langues peuvent les amener à la dimension de l'interculturalité, de l'altérité et à penser un monde du divers ? Enfin, comment cette narration de soi peut contribuer à entrer en contact avec l'autre, à imaginer des projets communs pour transformer les environnements ?

Bibliographie

ALEXAKIS, V. (2002) : *Les mots étrangers*, Paris, Gallimard, coll. Folio

ARNOTHY, C. (1955) : *J'ai quinze ans et je ne veux pas mourir*, Paris, Fayard

Cadre européen commun de référence pour les langues, (2000), Conseil de l'Europe, Strasbourg, Didier

BETRAND, G, SALVADORI, N. (1997) : *La parola conquista. Bilinguismo e biculturalismo negli autori di lingua francese e inglese dell'Africa*, Università degli Studi di Pavia, Centre Culturel Français di Milano, Italie, Ibis

- BENGIO, A. (2007) : *Quand quelqu'un parle, il fait jour. Une autobiographie linguistique.* Genouilleux, La passe du vent
- BLONDEAU, N. (2004) : « La littérature comme métaphore de l'accueil », *Dialogues et cultures*, N° 49, Belgique, FIPF
- BLONDEAU, N., ALLOUACHE, F. (2008) : *Littérature progressive de la francophonie*, Paris, CLE International
- DADIE, B. (1959) : *Un Nègre à Paris*, Paris, Présence africaine
- DERRIDA, J. (1996) : *Le monolinguisme de l'autre*, Paris, Galilée
- DJEBAR, A. (1999) : *Ces voix qui m'assiègent...en marge de ma francophonie*, Paris, Albin Michel
- HUSTON, N., SEBBAR, L. (1986) : *Lettres parisiennes. Histoires d'exil*, Paris, B. Barrault, coll. J'ai lu
- HUSTON, N., SEBBAR, L. (1993) : *17 écrivains racontent une enfance d'ailleurs*, Paris, Belfond, coll. J'ai lu
- MAFFESSOLI, M. (1997) : *Du nomadisme. Vagabondages initiatiques.* Paris, Librairie Générale Française, Le Livre de Poche, biblio/essais
- MOLINIE, M. (2000) : « Finalités du *biographique* en didactique des langues » in : BISHOP, M.-F., ROUXEL, A., *Le biographique*, le Français aujourd'hui, N° 147, Paris, 87-95
- MOLINIE, M. (coord.) (2006) : *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, Le Français dans le Monde, Recherches et applications, n°39
- SAYAD, A. (1999) : *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré.* Paris, Le Seuil
- SEBBAR, L. (1997) : *Une enfance algérienne*, Paris, Gallimard, coll. Folio
- SEBBAR, L. (2002) : *Une enfance outremer*, Paris, Seuil, coll. Points virgule