

Tu peux  
Écrire, parler,  
expérimenter  
les langues  
répéter?

avec **Marianne Mispelaëre**

## Paraguay

# parle

ଅମିତଲ Aahan ଅମିତଲ Abdelhadi ଅମିତଲ Abdelkader ଅମିତଲ  
Abdoul Khadri ଅମିତଲ Alyaan ଅମିତଲ Amel ଅମିତଲ Arman  
ଅମିତଲ Asmae ଅମିତଲ Beri ଅମିତଲ Douaa ଅମିତଲ Elyes ଅମିତଲ  
Enzi ଅମିତଲ Fiona ଅମିତଲ Haroun ଅମିତଲ Helio ଅମିତଲ Hola  
ଅମିତଲ Idriss ଅମିତଲ Ilyes ଅମିତଲ Johnson ଅମିତଲ Kardinia

ଅମିତଲ Kelhya ଅମିତଲ Kenza ଅମିତଲ Lamis ଅମିତଲ Lia ଅମିତଲ Lina ଅମିତଲ Lina ଅମିତଲ Lola ଅମିତଲ  
Maëva ଅମିତଲ Marouane ଅମିତଲ Maywenn ଅମିତଲ Melisa ଅମିତଲ Melissa ଅମିତଲ Mohamed ଅମିତଲ  
Mohamed Raid ଅମିତଲ Mohamed Salah ଅମିତଲ N'nakady ଅମିତଲ Nagham ଅମିତଲ Nasma ଅମିତଲ  
Nassia ଅମିତଲ Nesrine ଅମିତଲ Neta ଅମିତଲ Nidal ଅମିତଲ Noé ଅମିତଲ Norhane ଅମିତଲ Nour Han ଅମିତଲ  
Nourelislem ଅମିତଲ Orkida ଅମିତଲ Oryanna ଅମିତଲ Ouliyati ଅମିତଲ Oummi ଅମିତଲ Rafida  
ଅମିତଲ Rayane ଅମିତଲ Rocha ଅମିତଲ Salma ଅମିତଲ Sara ଅମିତଲ Semch ଅମିତଲ Tarek ଅମିତଲ Tayyeba  
ଅମିତଲ Waill ଅମିତଲ Walid ଅମିତଲ Yassine ଅମିତଲ Youri ଅମିତଲ Zaynab ଅମିତଲ Eddison ଅମିତଲ Joni  
ଅମିତଲ Laiba ଅମିତଲ Mamady ଅମିତଲ Nagueba ଅମିତଲ Adel ଅମିତଲ Aïda ଅମିତଲ Amanda ଅମିତଲ Amel  
ଅମିତଲ Anis ଅମିତଲ Annabel ଅମିତଲ Asma ଅମିତଲ Assya ଅମିତଲ Fériel Farah ଅମିତଲ Hichem ଅମିତଲ  
Hafsa ଅମିତଲ Iness ଅମିତଲ Islam ଅମିତଲ Justine ଅମିତଲ Kamilya ଅମିତଲ Leiticia ଅମିତଲ Lina ଅମିତଲ  
Nasma ଅମିତଲ Omar ଅମିତଲ Raika ଅମିତଲ Ryhana ଅମିତଲ Slimène ଅମିତଲ Wassianti ଅମିତଲ Wathike  
ଅମିତଲ Yacine ଅମିତଲ Yasmine ଅମିତଲ Yasmine ଅମିତଲ Yasmine ଅମିତଲ Yousma ଅମିତଲ Zaïna ଅମିତଲ  
Ania ଅମିତଲ Bilel ଅମିତଲ Chaïma ଅମିତଲ Clara ଅମିତଲ Elamir ଅମିତଲ Emna ଅମିତଲ Farah ଅମିତଲ  
Fatma ଅମିତଲ Halisa ଅମିତଲ Hawa ଅମିତଲ Hawa ଅମିତଲ Houria ଅମିତଲ Ibrahima ଅମିତଲ Idris ଅମିତଲ  
Imane ଅମିତଲ Jade ଅମିତଲ Léa ଅମିତଲ Mehdi ଅମିତଲ Mickaël ଅମିତଲ Mohamed ଅମିତଲ Nelson ଅମିତଲ  
Oumi ଅମିତଲ Sabrina ଅମିତଲ Sainaou ଅମିତଲ Sonia ଅମିତଲ Wassim ଅମିତଲ Yanis ଅମିତଲ Youcef  
ଅମିତଲ Yuba ଅମିତଲ Abdelhadi Mohamed ଅମିତଲ Alhassan Babangida ଅମିତଲ Ali ଅମିତଲ Assane  
ଅମିତଲ Buba ଅମିତଲ Hannan Bajwa ଅମିତଲ Ibrahim ଅମିତଲ Ibrahim ଅମିତଲ Ibrahima ଅମିତଲ  
Maira ଅମିତଲ Moustapha ଅମିତଲ Rami ଅମିତଲ Rifat ଅମିତଲ Sahed ଅମିତଲ Salomon ଅମିତଲ Umar  
ଅମିତଲ Wilson Patrick ଅମିତଲ Abdoul-Karim ଅମିତଲ Anssaou ଅମିତଲ Aymen ଅମିତଲ Idrissa ଅମିତଲ  
Ishmail ଅମିତଲ Lamin ଅମିତଲ Lamin ଅମିତଲ Marcia ଅମିତଲ Marcio ଅମିତଲ Mohamed ଅମିତଲ Safi  
ଅମିତଲ Saif ଅମିତଲ Sara ଅମିତଲ Xhensila ଅମିତଲ Yaya ଅମିତଲ Abdallahi ଅମିତଲ Abdelkadir ଅମିତଲ  
Adel ଅମିତଲ Ahmed Rodane ଅମିତଲ Aines ଅମିତଲ Alexandre ଅମିତଲ Alya ଅମିତଲ Alycia ଅମିତଲ  
Anoushay ଅମିତଲ Ayade ଅମିତଲ Badra ଅମିତଲ Djibril ଅମିତଲ Djilani ଅମିତଲ Élodie ଅମିତଲ Emiljano  
ଅମିତଲ Erika ଅମିତଲ Ersi ଅମିତଲ Fady ଅମିତଲ Farah ଅମିତଲ Fares ଅମିତଲ Fatiha ଅମିତଲ Fatou-Lô  
ଅମିତଲ Francis ଅମିତଲ Gabrielle ଅମିତଲ Gbemisola ଅମିତଲ Hafed ଅମିତଲ Hana ଅମିତଲ Heddy ଅମିତଲ  
Héjar ଅମିତଲ Hekmatullah ଅମିତଲ Helina ଅମିତଲ Houcine ଅମିତଲ Ibrahim ଅମିତଲ Ibrahim  
ଅମିତଲ Ibrahima ଅମିତଲ Ilyes ଅମିତଲ Ilyes ଅମିତଲ Inès ଅମିତଲ Irchad ଅମିତଲ Isaak ଅମିତଲ Julia ଅମିତଲ  
Kaïs ଅମିତଲ Karen ଅମିତଲ Khaled ଅମିତଲ Klevis ଅମିତଲ Lamis ଅମିତଲ Latifa ଅମିତଲ Léo ଅମିତଲ Lina  
ଅମିତଲ Louka ଅମିତଲ Lynn ଅମିତଲ Malek ଅମିତଲ Mansour ଅମିତଲ Marwan ଅମିତଲ Mathis ଅମିତଲ  
Matthias ଅମିତଲ Maxime ଅମିତଲ Mehdi ଅମିତଲ Mohamad ଅମିତଲ Mohamed Amine ଅମିତଲ  
Mohamed Amine ଅମିତଲ Mohamed Amine ଅମିତଲ Mohamed ଅମିତଲ Mohamed ଅମିତଲ Mohamed  
ଅମିତଲ Moize ଅମିତଲ Mûcahit ଅମିତଲ Nadjib ଅମିତଲ Nazim ଅମିତଲ Nesrine ଅମିତଲ Nessim ଅମିତଲ  
Noor ଅମିତଲ Nour ଅମିତଲ Oryanna ଅମିତଲ Othmane ଅମିତଲ Philippe ଅମିତଲ Qemal ଅମିତଲ Rahaf  
ଅମିତଲ Rayan ଅମିତଲ Rita ଅମିତଲ Rosa ଅମିତଲ Ryan ଅମିତଲ Sabrina ଅମିତଲ Safia ଅମିତଲ Sara ଅମିତଲ  
Sedra ଅମିତଲ Sid Ahmed ଅମିତଲ Sonila ଅମିତଲ Souleyman ଅମିତଲ Taoufik ଅମିତଲ Thomas  
ଅମିତଲ Timur ଅମିତଲ Tombé ଅମିତଲ Vasil ଅମିତଲ Wael ଅମିତଲ Walid ଅମିତଲ Yassine ଅମିତଲ Zinédine.

# PARLER, C'EST DÉJÀ CRÉER

Par Marianne Mispelaëre

## Douze commanditaires et une médiatrice en discussion

Claire Migraine, médiatrice pour la Société des Nouveaux commanditaires, m'appelle en février 2020 pour m'informer que le groupe avec qui elle travaille à Marseille depuis plusieurs mois a choisi de me confier leur commande « Les langues comme objets migrants<sup>1</sup> ».

Le dispositif Nouveaux commanditaires permet à des citoyen·nes, confronté·es à des enjeux de société ou de développement d'un territoire, de passer commande d'une œuvre à un·e artiste. A priori éloigné·es du champ de l'art contemporain, iels croient en l'art, c'est-à-dire en son pouvoir : voir et penser autrement, selon d'autres codes et avec d'autres perspectives, pour vivre un peu mieux (ensemble).

Le groupe de commanditaires est ici composé de huit professeures en lettres et en langues du collège Vieux-Port, du lycée professionnel René Caillié et du lycée Victor Hugo, trois élèves et une didacticienne des langues<sup>2</sup>. Un constat les réunit : les écoles – publiques – où iels travaillent accueillent des classes où une grande diversité de langues et de cultures est présente, sans qu'aucune attention ne lui soit portée<sup>3</sup>. Dans ce contexte, inviter une artiste au sein de leurs établissements scolaires permettrait de transformer ce vide en échanges, en lien et en énergie à travers des expériences artistiques. La commande qui m'est alors adressée aura pour finalité la création d'une œuvre dite « protocolaire ». Sabine Bodet Faravel, commanditaire-professeure de français au collège Vieux-Port, désire « faire advenir un sentiment de détente » vis-à-vis de ces

1 « Les langues comme objets migrants », une action Nouveaux commanditaires (<https://lasocietedesnouveauxcommanditaires.org>), avec la médiation-production de *thankyouforcoming* (direction artistique : Claire Migraine) et le soutien de la Fondation de France, la Fondation Daniel et Nina Carasso, la Fondation des Artistes, en association avec le Frac Sud et l'Académie d'Aix-Marseille.

2 Commanditaires : Eva Barone Carpentey, Sara Ben Haj Yahia, Sabine Bodet Faravel, Anne-Sophie Cayet, Melisa Dervishi, Yasmina Gombra,

Noémie Esseul, Séverine Goettelmann, Estelle Gust, Christelle N., Thomas Veliscek, Catherine Vignerie.

3 Si la commande se déroule à Marseille, une étude montre que ce constat pourrait être étendu à l'ensemble des territoires français : en 2022, un enfant sur quatre grandit avec une autre langue que le français à la maison selon l'INSEE-INED.

compétences et richesses linguistiques qui, ni pour la majorité des élèves ni pour l'institution, ne sont considérées comme telles. Les commanditaires-professeures, avec la complicité et le soutien de leur inspectrice académique M<sup>me</sup> Odile Aubert, appellent à ne plus ignorer ni les pratiques langagières, ni les histoires, ni les imaginaires de leurs élèves. Reconnaître la simple présence de ces langues au sein de l'école républicaine, c'est déjà les faire exister. Reste à les y faire vivre.

À partir du cahier des charges mûrement rédigé par les douze commanditaires et la médiatrice, mais aussi avec en tête l'histoire caractéristique de notre pays – où l'hégémonie de la langue française<sup>4</sup> étouffe les langues régionales comme les langues étrangères présentes sur son territoire, désignées comme un « handicap socioculturel<sup>5</sup> » – je formule une question simple, angulaire : « Qu'est-ce que cela signifie d'étudier dans une école publique française, aujourd'hui, en tant qu'adolescent·e polyglotte et/ou vivant dans un milieu multiculturel ? ».

## Être et Faire avec un lieu fragmenté

Pendant deux ans, je fais régulièrement le trajet entre deux villes jumelles : Aubervilliers (93) où je vis et Marseille, pour apprendre à *faire avec* : avec des enfants collaborateur·rices et d'autres moins, leurs réalités affectives, administratives et économiques, avec des adultes accompagnant·es et d'autres encadrant·es, l'institution éducative pour laquelle iels travaillent. Mais aussi, avec un contexte sanitaire inédit, des paroles politiques, des concepts et des vies. Si le côtoiement avec les professeures et les élèves est porteur d'affection et d'interdépendance, l'état des lieux du contexte qui fut le nôtre a pu être empreint de découragements ou de mises à distance nécessaires. Un sentiment de responsabilité m'a cependant poussée à ne rien lâcher durant ces deux années, malgré les difficultés liées à la crise sanitaire provoquée par la COVID-19, ses répercussions au sein des établissements scolaires et dans les familles. Malgré, également, l'apparition de nouveaux mots dans la société au cours de l'année 2021, révélateurs d'une certaine « ambiance » nationale – « wokisme », « islamo-gauchisme », « séparatisme », « Français de papier ». Personne ne sait

4 La France est en droit un pays monolingue selon l'article 2 de la Constitution en vigueur (1958) : *La langue de la République est le français. L'emblème national est le drapeau tricolore, bleu, blanc, rouge. L'hymne national est « La Marseillaise ». La devise de la République est « Liberté, Égalité, Fraternité ». Son principe est : gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple.* L'article 2 empêche de fait toute tentative de reconnaissance ou de valorisation des langues présentes en France dans le cadre de la loi.

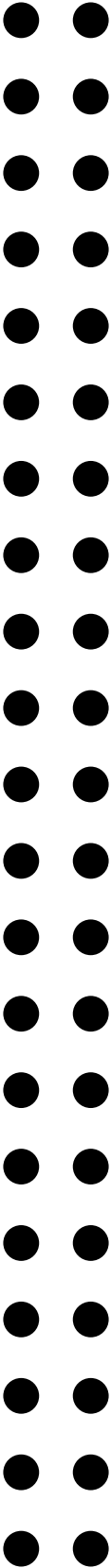
5 Voir, entre autre, les allocutions de Nicolas Sarkozy à l'Assemblée nationale au printemps 2006 précédant la circulaire du 13 juin 2006 « Mesures à prendre à l'endroit des ressortissants étrangers dont le séjour en France est irrégulier et dont au moins un enfant est scolarisé depuis septembre 2005 ».

ce que ces mots signifient exactement, mais chacun·e peut désormais s'en servir, à ses risques et périls.

Durant mes séjours dans les écoles marseillaises, j'ai rencontré différentes situations que je n'ai, de fait, pas pu résoudre, parfois à peine vivre, mais que j'ai bien observées, traversées et touchées. Elles dessinaient les contours de nos vies à l'école ; elles ont donc forcément eu une incidence directe ou collatérale sur la commande, notre travail et nos relations. Ces faits demeurent encore aujourd'hui : la désintégration de l'école publique, les fragmentations, crispations et replis présents dans toutes les couches de la société, le sentiment d'exclusion ressenti par des personnes nées en France<sup>6</sup> vis-à-vis de ce pays dont iels portent la nationalité, l'illettrisme à géométrie variable des élèves, une certaine méfiance parfois de la part des parents comme des élèves à l'encontre de l'institution-école, les mères allophones, une protection par l'État des enfants en processus de demande d'asile pouvant s'apparenter à de l'abandon, la sécurisation des établissements scolaires qui n'assure la sécurité ni des enseignant·es, ni des élèves, ni du personnel administratif, la fin de la croyance en un avenir assuré par une scolarisation assidue, la dévaluation de l'écoute et de la concentration à tous les âges, des langues maternelles qui ne sont que rarement transmises entre les générations, le racisme systémique qui marque notre histoire culturelle commune<sup>7</sup>. Et au milieu, la souffrance des professeures de se sentir ainsi empêchées, de toutes parts, de faire leur travail. À mes commanditaires exceptionnelles d'inventivité, de générosité et de pugnacité, je n'avais aucune solution à apporter, seulement du temps à passer à leurs côtés et des *œuvres-outils* à imaginer, à la fois avec et pour chacune.

Nos langues sont des richesses dont les valeurs restent à la maison

257 adolescent·es comprennent et/ou parlent plus de 60 langues dans un collège et deux lycées à Marseille. Iels sont âgé·es de 11 à 18 ans. La plupart est née en France métropolitaine et est polyglotte. Ceux allophones, c'est-à-dire élèves en UPE2A<sup>8</sup>, s'approprient la langue française. Iels parlent twi, albanais,



kurde, bambara, pachto, soninké, français, yoruba, azéri, coréen, hindi, wolof, malgache, ourdou, portugais, bengali, kabyle, arabe·s, créole de la réunion, tamoul, russe, fula, arménien, grand comorien, persan, corse, mandarin, ukrainien, etc. Une langue est une richesse. Cette idée est communément admise. Mais de quoi parle-t-on exactement ? Avec les élèves, nous avons échangé sur le sens de cette phrase — ce qu'une langue permet, ou pas, dans notre perception et notre description du monde.

Cependant, au fil de la conversation, une nuance apparaît : nos *langues-richesses* n'auraient pas toutes la même valeur. Les langues parlées avec les ami·es ou la famille ne seraient pas aussi dignes d'intérêt que le sont les langues vivantes apprises à l'école — l'anglais, l'allemand, l'espagnol. Les élèves tentent chacun·e à leur tour de m'expliquer leur propos en me parlant de honte, de bizarrerie, d'anormalité, dans le fait de parler sa langue à l'extérieur de l'intimité de sa maison. Iels ne veulent pas prononcer de mots dans leur·s langue·s devant le reste de la classe (par peur de moqueries ? du fait même qu'ils sont dans l'école ?), quand d'autres passent sous silence leur plurilinguisme, espérant ainsi échapper à la commande qui nous réunit et à ses questions, s'invisibiliser complètement. Iels expriment avec sincérité n'avoir rien à dire sur leur·s langue·s qui puisse être intéressant. À ma droite, un élève me rappelle que « puisque nous vivons en France, nous devons parler français ». Nous sommes en classe, je suis debout dos au tableau face à des enfants assis·es, jouant le rôle de l'enseignante que je ne suis pas. Néophyte, j'ai eu besoin de temps pour me rendre compte de cette évidence : cette posture contribue au refus de certain·es à participer au projet. C'est-à-dire : faire entrer les langues de la maison à l'école. Fatalité face à l'autorité.

À partir de la rentrée 2021-2022, nous déplacerons bureaux et chaises à chaque début d'heure pour configurer d'autres espaces de relation, comme autant de frontières mouvantes entre nous, ce que nous représentons aux yeux des autres et ce que nous nous représentons de nous-même. Durant deux ans, je n'aurai de cesse de les encourager à ne pas choisir entre leurs langues. Car précisément, nous ne nous situons pas *entre*, comme dans un no man's land, mais *avec* toutes nos langues. Notre seule langue, c'est la traduction<sup>9</sup>.

6 À noter que « la France » désigne le territoire métropolitain, qui s'étend en Europe de l'Ouest, tout autant que le territoire ultramarin, présent dans les océans Indien, Atlantique et Pacifique, ainsi qu'en Antarctique et en Amérique du Sud. Cette géographie est à dessiner derrière chaque lecture du mot « France » au sein de ce texte, comme partout ailleurs.

7 Je pense ici à une conversation avec les enseignantes-commanditaires. Yasmina Gombra, professeure de français au collège Vieux-Port, me raconte l'effet qu'a eue sur elle, alors qu'elle était enfant,

la chanson « Zoubida » interprétée par Vincent Lagaf. Celle-ci raconte, entre autres, la balade en scooter de Zoubida et Moktar, interrompue par la police qui les emmène au commissariat car « Le scooter, Moktar l'avait volé ». Ce prénom est aussi celui du frère de l'enseignante, lui aussi enfant à l'époque, pour qui elle a peur désormais. La culture populaire des années 1990 regorge d'accents, de références et d'iconographies stigmatisantes, donc enfermantes. Yasmina s'agace : pourquoi, à l'époque, personne n'a rien dit ?

8 Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants. En demande d'asile, ces enfants sont inscrit·es au sein d'un établissement scolaire dans une classe correspondant à leur âge. En parallèle à cet enseignement donné en français, iels apprennent la langue française au sein de cette unité interclasse. En 2021-2022, environ 77 000 enfants sont arrivé·es sur le sol français de différents pays.

9 Je pense à Umberto Eco (écrivain, universitaire) : « La langue de l'Europe, c'est la traduction ». C'est-à-dire : plutôt qu'un passage d'une langue à l'autre, la traduction serait ce moment de fusion entre ces langues, sorte de langue en soi qui n'appartiendrait qu'à sa/son seul·e locuteur·rice et le constituerait entièrement. Pour le dire simplement : 1 + 1 = 3.

Par provocation ou par farce (ce sont des enfants), des mots non français sont parfois criés dans les couloirs, échangés dans les cours de récré, peu (pour ne pas écrire *jamais*) dans les classes, en présence d'adultes qui ne les comprennent pas. Ces mots dits ou criés sont souvent en langues arabes, dont les différents dialectes composent l'environnement de la majorité des élèves marseillais-es. Sans être invité-es à le faire, iels exposent une langue comme une affirmation, une confirmation de sa présence entre les murs de l'école. Ces interventions sont exigeantes ; je les traduis ainsi : elles exigent la prise en compte des langues arabes à l'école et de fait, en France métropolitaine – où elles sont utilisées par 3 à 4 millions de personnes, ce qui fait de l'arabe, dialectes inclus<sup>10</sup>, la deuxième langue la plus parlée, reconnue *Langue de France* depuis 1999.

Pourtant, à la rentrée 2022, l'arabe littéraire y est enseignée dans près de 400 écoles publiques ou privées sous contrat dans le secondaire. Environ 18 000 élèves sont concerné-es sur les 5 653 850 élèves que compte la métropole<sup>11</sup>. Si ces enfants attendent une punition après avoir prononcé des mots en langues arabes à haute voix, alors que l'interdiction de s'exprimer dans une autre langue que le français à l'école est levée depuis les années 1950<sup>12</sup>, c'est qu'iels savent la langue « problématique ». Une partie de la population française, déjà tétanisée par son pluriculturalisme qu'elle semble continuellement refouler pour mieux le redécouvrir, vit dans la crainte d'un mythe : celui du cheval de Troie que serait la langue arabe au sein de l'école républicaine. La langue arabe fait peur. Nationalité, identité, religion musulmane et langue arabe deviennent interchangeable.

J'observe des enfants conscient-es. Je pense à Jules Ferry. Ce nom, duquel sont baptisées nombre d'écoles en France, désigne à la fois le père de « l'école

<sup>10</sup> La langue arabe est une langue diglossique, qui distingue des formes parlées non standardisées qui ne se comprennent pas entre elles (appelées dialectes, exclusivement utilisées en contexte informel, dans la famille, avec les ami-es, dans la vie courante) et une forme écrite standardisée, très valorisée, commune à l'ensemble du monde arabe (arabe dit *standard* ou *classique*, langue des lettres, de l'islam, qui est enseignée à l'école, lue, écrite, parlée exclusivement en contexte formel – administration, scène politique, lieux et rites religieux, etc.). Les langues arabes dialectales appartiennent à des localités/villes/pays qui permettent de les classer : l'arabe d'Algérie, l'arabe du Soudan, l'arabe du Golfe, l'arabe chypriote, l'arabe du Maroc, l'arabe de Sanaa, l'arabe d'Asie Centrale, etc.

<sup>11</sup> L'apprentissage de l'arabe littéraire est alors confié par les parents à des associations religieuses ou des mosquées, en dehors des heures de cours.

<sup>12</sup> L'ordonnance de Villers-Cotterêts de 1539, renforcée à la Révolution française, fonde la matrice monolingue en France. Elle vise à éradiquer les langues régionales et les patois. Cependant, entre la Révolution et Jules Ferry, la loi exigera seulement que l'instruction soit faite en français, tout en pouvant s'appuyer sur les langues des élèves. Après 1870, la III<sup>e</sup> République, dont l'objectif est de galvaniser l'unité populaire autour du projet de renaissance nationale, réforme l'école. Il s'agit de faire *tabula rasa* de ce que sait et de ce qu'est l'élève au moment où il rentre en classe, afin de bâtir un *citoyen nouveau*. L'école lui apprend le français comme s'il était la langue maternelle de l'élève, privilégiant la répétition à outrance sur la réflexion. La méthode dite « directe » (1898) encourage la délation, la répression linguistique et le châtiment corporel. Elle sera éditée jusqu'en 1925 et employée jusque dans les années 1960 à l'encontre des enfants sourd-es et muet-tes, ou locuteur-trices d'une autre langue que le français, dans les écoles en France, dans les colonies et les protectorats.

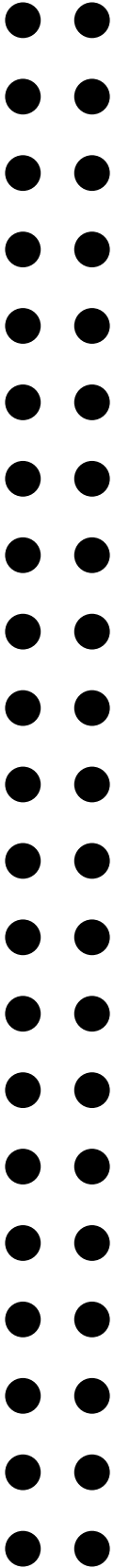


publique laïque, gratuite et obligatoire » et le promoteur de l'expansion coloniale à des fins « civilisatrices »<sup>13</sup>. Deux ministères qu'un seul homme a lié et qui semblent, encore aujourd'hui, emmêlés. Certain·es élèves elleux-même me disent avec fierté être algérien·nes, tunisien·nes ou marocain·es, alors que né·es en France, de nationalité française, connaissant peu le/les pays, la/les culture·s, la/les langue·s de leurs parents ou de leurs grands-parents. L'exclusion de soi comme réponse à la mise au rebut de sa langue. Une langue, une personne, une ville, un pays, peuvent-ils être créoles ? Marseille n'intègre ni n'assimile personne, mais elle inclut – moi comprise, l'étrangère. Les identités comme repères disponibles à tous·tes et n'appartenant à personne. Elles se multiplient en tous lieux et se déploient à travers le temps, par contact. On les active, on les oublie. Elles ne peuvent être revendiquées (cloisonnées), seulement perçues par soi comme constructives. « Une classe n'est pas un trombinoscope » me dit Eva Barone Carpentey, commanditaire-professeure de français au collège Vieux-Port. Définitivement, pas *entre*, mais *avec*.

Une année pour développer un geste : l'approche comme technique

Les professeures-commanditaires souhaitent que les rôles s'inversent entre *sachant-es* et *apprenant-es*. Le savoir ne ruisselerait plus d'une seule personne à un groupe qui l'écoute. La première année, les élèves et moi ne faisons rien d'autre que discuter : échanger des expériences et des points de vue. « Parler, c'est déjà créer » devient notre *mantra* : parler, en tant que construction collective, est une œuvre en soi<sup>14</sup>. Barbara Cassin<sup>15</sup>, marraine de la commande, parle de *performance* pour évoquer ma présence auprès des élèves à l'école.

Une semaine par mois, je vais à Marseille apprendre d'elleux. J'ai besoin de comprendre le contexte, d'entrer à l'intérieur de la question, de percevoir les enjeux qui habitent la commande et ses protagonistes, comme ceux qui me dépassent, d'écouter leurs réalités inconnues. Des mots m'accompagnent au fil de ces allers-retours : « Ce que tu fais pour moi, si tu le fais sans moi, tu le fais contre moi<sup>16</sup> ». Ces mots agissent concrètement sur moi : de manière



empirique, j'apprends à développer des manières de faire et d'être *vraiment* avec les adolescent·es.

À chaque atelier, je pose un enregistreur sonore sur un bureau dans la classe, où j'espère créer de l'effervescence et des débats à partir de questions philosophiques ou d'extraits en tous genres préparés en amont (émissions de radio, films de fiction, films documentaires, musiques, textes). La parole est donnée aux élèves, lequel·es sont rarement invité·es à la prendre sur des questions qui les concernent pourtant directement, intimement. Parole donnée, parole autorisée sans doigt levé. Mais en face, que se passe-t-il ? Donner la parole n'est pas simple et de fait, ne suffit pas, face à des voix, des corps, des histoires, dont beaucoup sont emplies de silences, de trous et de traumatismes. Même après deux années de côtoiement et avec toute la bienveillance et les meilleures intentions possibles, *donner la parole* peut être perçu par les enfants (comme les adultes) comme une sorte d'effraction de la part de cette inconnue qui leur permet de parler de leur·s langue·s, et par là même, de leur intimité familiale et de leurs vécus, pour une recherche artistique dont la finalité leur échappe. Ce n'est pas parce qu'on donne l'autorisation à raconter qu'en face, la voix s'ouvre.

Au cours de nos rencontres, je réalise qu'avant de leur donner la parole, sans doute aurais-je dû regarder mon corps. C'est-à-dire : de quoi suis-je l'image ? Avant même d'ouvrir la bouche, de formuler des phrases, mon corps dit quelque chose. Mon corps a un accent. Quel est l'accent qu'iels entendent, lorsqu'iels me voient, sur lequel iels ne m'interrogeront jamais ? Mon corps a la peau très blanche, il va et vient, s'exprime et s'habille selon des codes acquis au fil de son émancipation. Je ne suis pourtant pas déconnectée de chacun·e de ces élèves. Sans prétendre pouvoir connaître nos réalités quotidiennes respectives, comment être poreux·ses afin de travailler ensemble ? Comment, en tant qu'artiste, traduire ce que je ne connais pas mais que je peux reconnaître via une multitude de biais qui me sont propres<sup>17</sup> ? Lors de notre dernière rencontre, Latifa, collégienne en classe de 3<sup>e</sup>, me demandera si je parle plusieurs langues. Je doute qu'iels n'avaient pas osé le faire avant, je pense qu'iels n'avaient pas pensé que cette question pouvait exister. Personne ne me demande si des chemins de migrations habitent ma famille. C'est évident : je suis 100% française, ce que mon prénom républicain confirme. Alors qu'est-ce que je pourrais bien comprendre de leurs mots, de leurs situations, de leurs corps et de leurs récits ?

13 Jules Ferry (1832-1893) fut Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts de 1879 à 1883, puis Ministre des Affaires étrangères de 1883 à 1885. Je pense à son discours du 28 juillet 1885 à l'Assemblée nationale.

14 Les élèves sont troublé·es et se plaignent : iels voudraient dès le début du projet *faire avec les mains* l'œuvre finale. Leur inclusion au sein du processus artistique nécessite une immersion de ma part dans leur environnement à leur contact. Ce mantra permet d'inclure au sein de l'école l'idée que la parole, la réflexion, l'échange, forment déjà, en creux, une construction collective, une œuvre en soi.

15 Barbara Cassin est philosophe, philologue et helléniste, élue à l'Académie française en 2018.

16 L'origine de cette citation est incertaine : attribuée tantôt à l'homme d'État et militant sud-africain Nelson Mandela, tantôt à son homologue indien Gandhi, elle est aussi parfois désignée comme étant un proverbe marocain. Une citation qui se déplace donc, de lieu en lieu, de personne en personne, de langue en langue.

17 Je pense notamment ici aux questions politiques, sociales (liées aux classes, aux minorités, à la race, à l'engagement militant) et littéraires suscitées par les choix de certain·es auteur·rices pour traduire en différentes langues européennes le poème de

l'américaine Amanda Gorman *The Hill We Climb* (2021). Voir : <https://www.courrierinternational.com/article/decryptage-qui-pour-traduire-la-poetesse-amanda-gorman-les-enjeux-d'une-polemique> (dernière consultation le 09/08/2024).

Seul le temps passé ensemble nous a permis de créer un lien (une porosité), c'est-à-dire une confiance capable de remplacer les images produites par nos corps, par la sincérité de nos mots. Nos clichés virés par nos intuitions sensibles.

Faire connaissances

Je pose une caméra devant moi lors d'entretiens individuels avec les élèves. Je me surprends à récolter des témoignages – réflexe souvent adopté sans être questionné au sein des collaborations artistiques, documentaires ou journalistiques auxquelles les personnes issues des couches populaires sont souvent soumises. Elles racontent mais ont rarement la possibilité de développer l'esthétique à travers laquelle leurs récits seront réagencés. Je comprends que ma pratique de l'art, qui consiste à rassembler des points de vue, des vécus et des sensibilités, ne peut se déployer pleinement si elle exclut ces adolescent·es de l'art. Je ne dis pas que les élèves me donnent sans recevoir. Je dis qu'ils donnent sans goûter au pouvoir de la création artistique.

Ces témoignages récoltés m'ont été, il me semble, indispensables, et les enfants semblaient heureux·ses – bien que déconcerté·es – qu'on s'intéresse à leurs environnements linguistiques et culturels. Mais comment les faire quitter la passivité fugitive des salles de classe dans laquelle beaucoup trouvent refuge, afin d'éprouver les difficultés et les plaisirs de la réflexion et de la création artistiques ? Passivité qui, si je cherche dans ma mémoire d'ancienne élève, peut répondre à une sensation que l'activité en cours pourrait se faire sans moi. Comment donner à chacun·e le sentiment que son absence, ou son remplacement par un·e autre élève, changerait tout, mettrait en péril la commande ? Après tout, seulement trois d'entre eux que je sollicite étaient venu·es me chercher (faisaient partie du groupe de commanditaires), les autres ne m'avaient rien demandé. Comment faire s'approprier le projet sur le temps long par des enfants habitué·es à être guidé·es par un·e adulte, à travers des exercices précis sollicitant des compétences uniformisées et conduisant à une réponse unique ? Notre temps passé ensemble contredit ce mécanisme. Une petite partie de la réponse relève du fait que rien n'a jamais été sanctionné ni par une note ni par une évaluation au cours de nos deux années passées ensemble. La motivation de chacun·e devait s'imprimer à l'intérieur d'eux-mêmes, et non dans des tableaux de notation. Je suis incapable de dire de quoi relève le reste de la réponse.

Dans ces incertitudes, mon attitude évolue. À la rentrée 2021, je décide de considérer l'ensemble des 254 élèves comme étant mes commanditaires, espérant ainsi leur permettre d'acquérir un rôle agissant : je leur dois concrètement

quelque chose puisqu'ils me confient désormais ensemble la création d'une œuvre. Notre côtoiement change de statut : les élèves étaient le *contexte* de la commande, ils deviennent demandeur·euses, expérimentateur·rices, décideur·euses. Je travaille alors à la fois *avec/grâce à/au risque de*<sup>18</sup>, et *pour* eux/sous leur regard critique.

*Être ensemble pour faire connaissances* : être ensemble conduit à la rencontre d'individus, ainsi qu'à l'émergence de gestes et de pensées. J'ai le sentiment que chaque élève accompagne, oriente, inspire, fatigue, désoriente, construit tout à la fois la commande, le processus artistique, la personne que je suis, une certaine idée de l'art et de sa pratique. Chaque classe est une communauté de sachant·es. Ensemble, nous cheminons de la connaissance vers l'inconnu. Je les embarque dans un travail qui se construit petit à petit, comme une maison dont chacun·e pose une pierre. Moi, l'adulte, je ne sais rien de l'issue que prendra notre travail en commun : à quoi ressemblera « l'œuvre finale », objet de la commande. Leurs mots ré·ai·sonnent dans mes mains<sup>19</sup>.

Ce qui est possible aujourd'hui doit l'être demain

Les idées et les intuitions germent au fur et à mesure de cette première année et de mes allées et venues entre mon atelier en Seine-Saint-Denis et les écoles marseillaises. L'année suivante, comme on taille un outil, nous expérimentons ensemble les œuvres afin de les ajuster au contexte de l'école et à leurs compréhensions d'adolescent·es.

Initialement, le cahier des charges de la commande me confiait la création d'une œuvre protocolaire – permettant aux enseignantes de la réaliser librement avec leurs élèves, année après année, sans limite de temps. Une œuvre protocolaire repose sur un texte : le protocole. Un protocole est semblable à une recette de cuisine ou à une règle du jeu servant de guide, à la différence qu'en art, chacun·e peut y injecter de la liberté, sa sensibilité et sa fantaisie. Un protocole artistique est proche d'une partition de musique : si le texte reste le même, les interprétations sont toujours singulières, légèrement différentes – différences qui en feront précisément des interprétations précieuses. En fonction de ce que le protocole lui évoque, chaque élève pourra l'interpréter

18 Je pense à Virginie Bobin, citant la philosophe Isabelle Stengers : « Faire avec, ou faire grâce aux autres, et au risque des autres », in *Résister au désastre*, éditions Wildproject, 2019.

19 À noter que les enfants ne sont pas des artistes et ne le sont pas devenu·es au cours de la commande. Le dispositif Nouveaux commanditaires ne consiste pas en une initiation à l'art. La création se veut collective et collaborative : les enfants m'inspirent, puis activent les œuvres, ils ne participent ni à la conceptualisation des œuvres ni à leur réalisation ou à la production des dispositifs.

subjectivement pour créer des formes toujours nouvelles, générant une œuvre personnelle et unique. L'œuvre existe physiquement à la seule condition que le protocole soit activé. Aussi, au sein de l'école, l'œuvre ne sera jamais présente de manière pérenne et immuable. L'art ne trône nulle part, mais infiltre l'école : partout, parfois, et par tous•tes.

En réaction à la richesse et aux complexités de la commande, plusieurs *œuvres-outils* sont finalement produites :

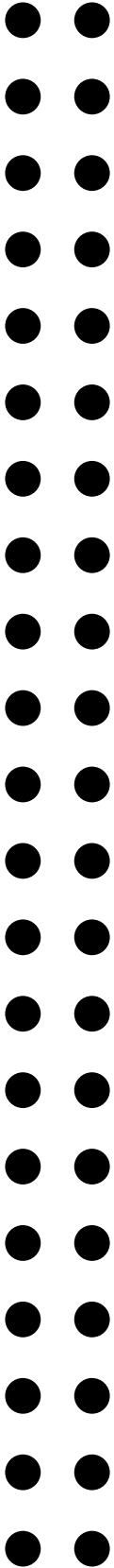
– l'œuvre protocolaire et processuelle *Écrire dedans sa langue* traverse trois matières enseignées à l'école : le français, les arts plastiques, la chimie. Elle invite chaque élève à s'interroger sur son histoire, ses souvenirs et ses sensations en utilisant la métaphore et la métamorphose dans le but de produire une « encre subjective » qui sera injectée dans un stylo-bille personnel.

– *Un œil sur ta langue* est un film de paroles. Il croise des conversations menées en vis-à-vis avec certain•es élèves et des scènes d'ateliers collectifs ayant eu lieu pendant la commande.

– la typographie *La Marseillaise* permet *d'écrire en français* avec les alphabets des langues parlées au collège Vieux-Port. Chacun des trente-sept phonèmes de la langue française est matérialisé par un signe de l'une des langues parlées par les élèves de l'établissement, capable de produire également ce son. Différents dispositifs existent pour activer cette typographie (pochoirs, livret pédagogique, affiches, etc.).

– *Comment vois-tu le monde à travers ta langue ?* pose une question à laquelle chacun•e est invité•e à répondre librement par l'écriture d'un texte. Celui-ci est imprimé au niveau du torse à l'intérieur d'un t-shirt. Seule la personne portant son t-shirt peut le lire en tirant sur son encolure. Le dispositif permet de « porter » sa/ses langue•s, de la/les garder contre sa peau, à peine perceptible•s au dehors. Si cette œuvre protocolaire permet d'inscrire son histoire, elle révèle en creux l'impossibilité ou la volonté d'être totalement lisible par l'autre.

– l'œuvre protocolaire *Être un être traduit* est une expérience de dessin invitant au débat. En faisant son autoportrait ou le portrait d'un•e camarade sur une feuille de papier avec de l'huile alimentaire, le dessin échappe rapidement à son auteur•trice. L'huile évolue au fur et à mesure qu'elle se déploie par capillarité sur la feuille, transformant tout réalisme du dessin en une forme quasi ou totalement abstraite. L'expérience suggère l'impossibilité de figer ce qui ne peut l'être : l'identité est en constante construction (en perpétuelle traduction). L'expérience est rythmée par des sessions d'échanges.



Deux textes critiques ont été rédigés en aval du travail mené : « Co-habiter les langues », par Virginie Bobin, dont le travail croise la recherche, les pratiques curatoriales et éditoriales, la pédagogie et la traduction. Ainsi que « *Écrire dedans sa langue* de Marianne Mispelaëre ou les formes du côtoiement », par Géraldine Gourbe, spécialiste de la scène artistique de la Californie du sud, de l'histoire des pédagogies radicales et du féminisme inclusif.

Les cinq œuvres sont aujourd'hui confiées aux commanditaires-professeures sous la forme de différents dispositifs pédagogiques que j'ai réalisés et de leurs protocoles. Elles en sont les dépositaires et ne manqueront pas de les activer – sous réserve que les institutions dans lesquelles elles travaillent leur permettent de trouver le temps, l'énergie physique et mentale, ainsi que les moyens économiques nécessaires. Ce qui est possible aujourd'hui ne le sera pas forcément demain. C'est pourquoi ce livre existe. Qui que vous soyez (enfants, adultes), quel que soit le contexte (éducatif, ou pas), emparez-vous-en, anno- tez-le, cornez-le, a•e•ncrez-le dans le présent.

Marianne Mispelaëre est artiste. Elle vit et travaille à Aubervilliers (93). Sa matière première relève de zones de contact : rencontres, échanges, transmissions, collaborations, emprunts, négociations, affrontements. Que se passe-t-il entre nous, en nous, tout au long de l'infinie tâche politique qu'est le côtoïement ? Elle écoute et observe les relations sociales, le langage — ce qu'il fait sur ses usager•ères, ce que ceux-ci lui font.

Ses gestes sont simples, précis, éphémères, inspirés de phénomènes actuels et sociétaux. Elle manipule le dessin sous toutes ses formes, l'image photographique, la vidéo et le film, la typographie, le texte, la sculpture, l'installation, l'action performative. Son travail est souvent amené à être activé, interprété (par elle ou par d'autres), privilégiant l'*in situ* et l'éphémère. Il a été exposé en France et à l'étranger, et fait partie de nombreuses collections publiques.

Crédits photos : toutes les photographies présentes dans l'ouvrage sont réalisées par Marianne Mispelaëre, excepté p. 103 © Objets pointus.

La typographie *La Marseillaise* est réalisée et dessinée en collaboration avec So-Hyun Bae et Federico Parra Barrios, graphistes et dessinateurs de caractères.

Les distillateurs initialement utilisés durant l'atelier 3 du protocole *Écrire dedans sa langue* ont été réalisés par Olivier Zol, céramiste et alchimiste.

Le film *Un œil sur ta langue* est réalisé par Marianne Mispelaëre, montage Émilien Awada, prise de vue et de son Guillaume Loiseau, Marianne Mispelaëre, Trécy Afonso, montage et mixage son Stéphane Rives, étalonnage Alexandre Lelaure, traduction anglaise Daniel Levin Becker.

En écho à la commande, l'exposition « Faire connaissances » s'est tenue au Centre d'art Ygrec – ENSAPC en 2024 ; commissariat : Guillaume Breton et le BHL. Cette publication en est le second prolongement.

Remerciements : Sarina Basta, Guillaume Breton, Virginie Bobin, Marie Chênél, Licia Demuro, Charlotte Fouchet Ishii, Géraldine Gourbe, Anne Lechevalier, Claire Migraine, Amelie Mourgue d'Algue, François Piron, le Centre d'art Ygrec – ENSAPC, les commanditaires : Eva Barone Carpentey, Sara Ben Haj Yahia, Sabine Bodet Faravel, Anne-Sophie Cayet, Melisa Dervishi, Yasmina Gombra, Noémie Esseul, Séverine Goettelmann, Estelle Gust, Christelle N., Thomas Veliscek, Catherine Vignerie, ainsi qu'Odile Aubert, Laurence Cavieux et l'ensemble des élèves ayant pris le risque d'adresser leur confiance, leurs mots et leur fantaisie à Marianne Mispelaëre.

Publié par Paraguay, Paris

ÉDITION  
Roman Seban, Liza Maignan  
et Marianne Mispelaëre

TEXTES  
Virginie Bobin,  
Sabine Bodet-Faravel  
et Marianne Mispelaëre

CONCEPTION GRAPHIQUE  
Roman Seban et Claire Mouton

RELECTURE  
Lou Ferrand

IMPRESSION  
Graphius, Gand, Belgique

© Paraguay, 2025

Paraguay,  
Association Section Sept  
% Cité internationale des arts  
18 rue de l'Hôtel de ville,  
75004 Paris

DIFFUSION/DISTRIBUTION  
Les Presses du réel  
35 rue Colson, 21000 Dijon

ISBN : 978-2-918252-84-9  
Dépôt légal : Janvier 2025



Cet ouvrage a reçu le soutien de la Fondation de France, dans le cadre d'une action Nouveaux commanditaires réalisée avec la médiation-production de *thankyouforcoming*, membre de la Société des Nouveaux commanditaires



Il a bénéficié du soutien à l'édition du CNAP – Centre national des arts plastiques



Ouvrage réalisé en partenariat avec le bureau des heures invisibles

Depuis 2021, l'écriture Inclusive est Interdite à l'école publique (circulaire du 5-5-2021 appuyée par l'Académie française), considérée comme un obstacle à l'acquisition de la langue française. Une proposition de loi, votée par le Sénat en 2023, est actuellement en attente de validation à l'Assemblée nationale. Elle pourrait étendre l'interdiction à d'autres domaines et institutions. Toutefois, ce livre est rédigé en écriture Inclusive. La reconnaissance et la valorisation, sans hiérarchie, de toutes les langues présentes sur un territoire ne peut faire l'économie de ces mêmes reconnaissance et valorisation des personnes qui les parlent. L'écriture Inclusive contribue à lutter contre l'invisibilisation de la moitié de la population en donnant une place à tous•tes dans la langue. À l'écrit ou à l'oral, elle offre la possibilité à chacun•e de se sentir concerné•e.



Une langue est une richesse, on est bien d'accord.  
Mais de quoi parle-t-on exactement, quand certaines  
langues, à l'école, sont inaudibles ?

Ce livre prolonge un travail mené par l'artiste Marianne Mispelaëre dans un collège et des lycées à Marseille entre 2020 et 2022. Il explore différentes relations qu'entretiennent nos langues – lues, parlées, comprises, environnantes – avec la langue française, avec nos histoires et nos identités, à l'école et dans l'ensemble des échanges sociaux. Polyglottes, allophones, né·es ici ou ailleurs, les élèves, dans leur grande diversité, ont participé à des ateliers imaginés par l'artiste interrogeant la valeur des langues qui nous traversent – ce qu'une langue fait à, ce qu'une langue dit de notre perception et notre compréhension du monde.

Conçu comme un manuel, ce livre contient des protocoles à expérimenter à son tour, illustrés par des exemples d'interprétations des élèves. Des textes apportent des éclairages situés : le témoignage de Sabine Bodet Faravel, professeure de lettres, un texte théorique de Virginie Bobin, curatrice, enseignante et traductrice, ainsi qu'un regard rétrospectif de l'artiste sur sa démarche.

Outil à consulter et à activer pour penser nos langues comme enjeux politiques, ce livre archive une expérience permettant de reconsidérer les pratiques artistiques dans des contextes de transmission aujourd'hui en France.

ISBN 978-2-918252-84-9



Paraguay