

**Virginie Bobin**

## **Co-habiter les langues**

*Je ne me rappelle pas qui a dit (j'aimerais bien l'avoir dit moi-même) : « Nous sommes les hôtes de la langue. » Cette jolie formule veut dire que nous y résidons et jouissons des biens abondants qu'elle nous prodigue. Et naturellement nous observons, au cours de notre séjour en son espace, c'est-à-dire toute notre vie, les bonnes manières que le bénéficiaire de l'hospitalité est tenu de respecter. Mais j'imagine parfois que c'est le locuteur qui accueille et que la langue est l'hôte, un hôte pervers et têtu qui descend chez lui sans permission, s'empare de lui et l'habite malgré lui. Nous sommes habités par la langue, au sens magique du mot [...] ; personne ne peut échapper à son emprise, et il n'y a pas de guérison à espérer [...].*

— Abdelfattah Kilito, traduit par Francis Gouin<sup>1</sup>

Dans un court essai au titre provocateur, *Défense de parler ma langue*, Abdelfattah Kilito raconte avec humour le choc éprouvé lors de sa rencontre avec une jeune états-unienne venue au Maroc étudier l'arabe dialectal. Alors qu'il s'emploie à lui parler avec lenteur, en articulant, celle-ci s'avère maîtriser parfaitement la *darija*, allant jusqu'à utiliser des expressions idiomatiques typiquement marocaines. S'adresser à quelqu'un\*e dans la langue du pays d'accueil est généralement perçu comme un signe de courtoisie et d'ouverture, ou une volonté d'intégration. Mais cela doit s'accompagner, explique ironiquement l'écrivain, de certaines marques d'effort (accent, hésitations ou erreurs syntaxiques), qui renvoient læ locuteur\*ice à sa position d'étranger\*e et confortent læ natif\*ve dans sa supériorité linguistique. Confronté à l'aisance de l'étudiante, le narrateur se sent pris par surprise, ridiculisé, voire menacé : comme si son interlocutrice — qui plus est occidentale — l'avait dépossédé de sa langue. Pourtant, reconnaît-il en conclusion, l'avait-il jamais possédée ?

<sup>1</sup> Abdelfattah Kilito, « Défense de parler ma langue », in *Tu ne parleras pas ma langue*, Arles, Actes Sud, 2008, p. 95

« Une langue, ça n'appartient pas, » affirme Jacques Derrida. Dans *Le monolinguisme de l'autre*, le philosophe revient sur sa relation à la langue française, langue « maternelle » pourtant marquée du sceau de la dépossession : né en Algérie au temps de la colonisation française, le jeune Derrida a été, comme d'autres « Juifs indigènes, » déchu de la citoyenneté française sous l'effet des lois antisémites du gouvernement de Vichy. Cette privation des droits civiques durera deux ans, de 1941 à 1943, durant lesquels il sera exclu de l'école française, provoquant chez lui un « trouble de l'identité » : « Je ne doute pas, écrit-il, que de telles " exclusions " viennent laisser leur marque sur cette appartenance ou non-appartenance de la langue, sur cette affiliation à la langue, sur cette assignation à ce qu'on appelle tranquillement une langue<sup>2</sup> ». Derrida fait de l'école un lieu fondateur des interdits pesant sur ce qu'on appelle tranquillement une langue — qu'il s'agisse, dans son cas particulier, du français ; ou bien de l'arabe, enseigné comme langue étrangère facultative dans les écoles françaises de l'Algérie coloniale, dans une optique de « marginalisation organisée ».

Au début de l'année 2021, alors que l'artiste Marianne Mispelaëre entamait sa deuxième année de travail autour du projet de commande *Les langues comme objets migrants* à Marseille<sup>3</sup>, je préparais avec la curatrice Victorine Grataloup et l'artiste Achim Lengerer un atelier intitulé *Entrer dans la langue*<sup>4</sup> — un titre emprunté au collectif d'auteur\*es Rester. Étranger, qui expérimente différentes (im)possibilités d'« entrer dans la langue française » depuis des positions et des trajectoires multiples<sup>5</sup>. En dialogue avec des personnes impliquées dans l'enseignement et l'apprentissage du « Français Langue d'Intégration »,

nous souhaitons analyser les enjeux linguistiques, pédagogiques, juridiques et politiques attachés à cette version de la langue française spécifiquement conçue pour « intégrer » ceux qu'on appelle les « primo-arrivant\*es ». La loi relative au droit des étrangers en France, promulguée en 2016, stipule en effet que « tout étranger admis pour la première fois au séjour en France et qui souhaite s'y maintenir durablement s'engage dans un parcours personnalisé d'intégration républicaine. » Ce parcours comprend plusieurs modules de formation linguistique, sanctionnés par un examen final. L'un de nos interlocuteur\*ices, le juriste Hocine Sadok, est revenu sur l'émergence récente, dans le droit français, de la langue comme critère d'intégration et condition d'accès aux droits civiques<sup>6</sup>. Depuis les années 2000, on observe une crispation grandissante de l'État français autour de la notion d'identité, à l'encontre de formes de solidarité et d'expression culturelle dites « communautaires ». Cela se traduit par une quête d'homogénéité fantasmée dont « la langue » est devenue un axe essentiel. Là encore, comme le rappelle indirectement la sociologue Houda Asal dans un article sur la genèse et les usages des termes « islamophobie » et « séparatisme »<sup>7</sup>, l'école est conçue comme le laboratoire privilégié de la formation et du contrôle d'une communauté nationale imaginée<sup>8</sup>.

Heureusement, l'école n'est pas seulement ce lieu abstrait où tente de s'imposer d'en haut un ordre républicain monolingue. Comme le montre si bien le patient travail de Marianne Mispelaëre au cours des deux dernières années, elle est un lieu de côtoiement, de frottements, tensions, résistances et inventions, dans les interstices duquel se jouent et se révèlent de multiples manières d'être « les hôtes\*ses de la langue » — des interstices que les enseignantes ayant formulé la commande ont justement souhaité magnifier, en y laissant s'épanouir le multilinguisme de leurs élèves. Plutôt qu'un commentaire, ce texte est un dialogue avec les œuvres et les réflexions produites par Marianne autour des *Lan- guages comme objets migrants*, dialogue habité par les voix entrelacées d'auteur\*es qui m'accompagnent depuis plusieurs années et d'adolescent\*es que Marianne a côtoyé\*es. Si j'ai voulu, avant d'aborder ce travail, tisser ensemble les réflexions de Kilito, Derrida et autres, c'est pour troubler dès le départ une certaine compréhension de « la langue », trop souvent considérée comme un simple véhicule de communication ; une entité homogène

2· Jacques Derrida, *Le Monolinguisme de l'autre*, Paris, Galilée, 1996, p. 35

3· « L'artiste Marianne Mispelaëre s'est vu confier, grâce au dispositif Nouveaux commanditaires, le projet « Les langues comme objets migrants ». La commande lui a permis de développer plusieurs œuvres en étroite collaboration avec des élèves pendant deux ans (2020-2022) au collège Vieux Port, au lycée René Caillé ainsi qu'au lycée Victor Hugo à Marseille. Accueillant des classes caractérisées par la multiplicité et la diversité des langues et des cultures, les commanditaires (enseignantes en lettres et langues, élèves, didacticienne des langues) ont désiré travailler avec Marianne Mispelaëre dans une perspective de savoir-faire avec les différences, allant contre toute prétention universaliste de la langue. » Le titre du projet a été choisi par les commanditaires. Médiation - production : *thankyouforcoming*, membre de la Société Nouveaux commanditaires Arts & Sciences. Soutiens : la Fondation de France, la Fondation Daniel et Nina Carasso, la Fondation des Artistes, en association avec le Frac Provence-Alpes-Côte d'Azur et l'Académie d'Aix-Marseille. Pour en savoir plus : [www.mariannemispelaere.com/c/marseille](http://www.mariannemispelaere.com/c/marseille) ou [thankyouforcoming.net](http://thankyouforcoming.net).

4· L'atelier aurait dû se tenir au printemps 2021 à la Kunsthalle Mulhouse en parallèle de notre exposition *Qalqalah : plus d'une langue*. Il a été annulé en raison des fermetures imposées aux centres d'art en réponse à la Covid-19. Plusieurs réunions de travail ont néanmoins eu lieu à distance avec des enseignant\*es professionnel\*les ou bénévoles de FLE, des représentant\*es de l'Éducation Nationale, des membres d'associations, des chercheur\*euses et l'équipe des publics de la Kunsthalle Mulhouse.

5· Pour une introduction à Rester. Étranger, voir par exemple « Wa walneské négoné, je vais construire une maison [avec la langue] » in *Qalqalah* (octobre 2020) : <https://qalqalah.org/fr/carnets-de-recherche/wa-walneske-negone-je-vais-construire-une-maison-avec-la-langue> ; ainsi que l'antenne radio Rester. Étranger sur r22 Tout-Monde : [www.r22.fr/antennes/rester-etranger](http://www.r22.fr/antennes/rester-etranger)

6· Avant 2003, l'exigence de maîtrise de la langue française ne concernait que l'accès à la nationalité. Après cette date, elle s'impose aussi aux personnes qui souhaitent obtenir un titre de séjour, quel qu'il soit. Depuis 2011, un examen est requis, et non plus une simple conversation avec un\*e représentant\*e de l'administration.

7· Houda Asal, « De l'islamophobie au séparatisme, ce que révèle la guerre des mots », in *Qalqalah* (mars 2022) : <https://qalqalah.org/fr/essais/de-lislamophobie-au-separatisme>

8· Je reprends ici l'expression de l'historien Benedict Anderson, qui fait de l'émergence des langues nationales un vecteur fondamental du nationalisme dans son ouvrage *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, traduit de l'anglais par Pierre-Emmanuel Dauzat, Paris, La Découverte, 1996

partageable par toutes ; un système normatif immuable ; ou un étendard identitaire — conceptions avec lesquelles se débattent aussi bien les élèves que leurs enseignant\*es, à des degrés divers (« Les langues peuvent muter. Elles peuvent changer les langues ! » s'exclame Douaa, l'un\*e des collégien\*nes marseillais\*es). C'est aussi pour situer d'où je parle, dans quelle langue s'écrit ce texte — langue dominante qui, depuis la Révolution française, s'est imposée par la force au détriment des patois d'abord, et des langues « indigènes » ensuite<sup>9</sup>. Langue *étrangée* aussi, heureusement, par les poètes, les auteur\*es et nous toutes qui la parlons, l'écrivons, la chantons, l'apprenons et la transformons chaque jour — par exemple avec l'écriture dite « inclusive », qui irrite si fort l'Académie française<sup>10</sup>.

Comme l'affirme joyeusement la chercheuse Myriam Suchet, « le français n'existe pas ». Dans *Traduire du français aux français*, elle nous invite à lire le « s » d'*en français* comme une marque de pluriel<sup>11</sup>. C'est exactement ce qui ressort, avec force et délicatesse, de la rencontre entre Marianne et les élèves des collèges et lycées de Marseille.

Les adolescent\*es qui prennent la parole face à la caméra de Marianne sont soit né\*es en France, dans des familles où se côtoient souvent plusieurs langues ; soit nouvellement arrivé\*es et scolarisé\*es en classes UPE2A (unités pédagogiques pour élèves allophones arrivant\*es). Si leurs situations et leur rapport au(x) français ne sont évidemment pas les mêmes, la plupart sont donc multilingues, au sens où l'entend l'écrivain Édouard Glissant.

Selon lui, le multilinguisme « n'est pas une question de science, de connaissance des langues, c'est une question d'imaginaire des langues<sup>12</sup> ». Or cet imaginaire est souvent imprégné de préjugés, d'inhibitions ou de fantasmes, nourri de revendications ou d'assignations identitaires qui n'épargnent pas les élèves. Face à ce constat, Marianne a invité certain\*es d'entre elleux à réaliser leur autoportrait à l'huile de cuisine, selon un protocole de dessin intitulé *Être un être traduit*<sup>13</sup>. Les traits des visages, quasi transparents, se diluent au contact du papier, façon de rendre tangibles les contours mouvants et insaisissables de leurs identités langagières présumées. Marianne raconte à plusieurs reprises comment certain\*es adolescent\*es rencontré\*es au cours du projet revendiquent fière-

ment le fait de parler une autre langue, par exemple l'arabe, dont ils ne connaissent en fait que quelques mots. D'autres, au contraire, ont honte de leurs langues, conscient\*es qu'elles ne sont pas valorisées, voire bienvenues, dans le contexte scolaire ou plus largement en France. Dans le film *Un œil sur ta langue*, on entend Marianne demander à Erika, fière de parler mahorais, comorien et malgache, ce qu'elle pense du fait que ces langues ne soient pas enseignées à l'école française. Celle-ci répond : « Parce que beaucoup de gens ne parlent pas ces langues. Il y a même des gens qui ne savent pas que Mayotte<sup>14</sup> existe, alors je ne vois pas l'intérêt de donner ça en option. » Nombre d'adolescent\*es rencontré\*es par Marianne sont ainsi confronté\*es à ce « tourment de langage » qui, selon Glissant, touche les personnes parlant des langues considérées comme périphériques ou dominées.

En ce qui concerne les élèves né\*es en France, ce tourment semble particulièrement concerner l'arabe, langue qui, dans ses différentes variétés dialectales, est pourtant parlée par plus de 300 millions de personnes dans le monde — dont 4 millions en France, où elle est la deuxième langue la plus parlée sur le territoire. Loin d'être périphériques, donc, les langues arabes sont pourtant marginalisées en France, pour ne pas dire discriminées en raison de « la confusion entretenue en permanence entre enseignement de la langue arabe et prosélytisme musulman [...] qui nuit au développement de cet enseignement dans le secteur public<sup>15</sup> ». Au-delà de l'absence criante de l'arabe dans l'enseignement public en France, ce rejet est parfois entretenu par les familles elles-mêmes, de peur que cette langue ne stigmatise leurs enfants et compromette leur avenir, ainsi qu'en témoigne le journaliste Nabil Wakim dans *L'Arabe pour tous*<sup>16</sup>. Comme le remarque avec acuité dans le film *Sedra*, jeune syrienne récemment arrivée en France : « Je trouve que beaucoup d'élèves qui parlent arabe ont honte de parler arabe, je trouve ça très bizarre. Moi je pense que le problème, c'est l'arabe. » Ce constat fait écho aux paroles d'autres adolescent\*es arabophones, qui témoignent des préjugés associés à leur langue. « Il y a des sons très difficiles à prononcer », explique Alycia. « Le son, il est bizarre... Du coup, la personne se prive de parler sa langue devant les autres par peur de devenir un sujet de moquerie ou d'être humiliée devant tout le monde. »

Dans *Amour bilingue*, l'écrivain Abdelkébir Katibi revient sur sa relation tourmentée avec

9· Pascale Casanova, *La langue mondiale : traduction et domination*, Paris, Seuil, 2015

10· J'ai conscience que l'écriture « inclusive » peut paraître exclusive à certain\*es, en ce qu'elle nécessite d'aisance linguistique pour être lue et écrite. Elle me semble toutefois incarner un outil précieux pour manifester la présence de corps et de genres multiples et hétérogènes, qui ont toutes droit de cité dans la langue.

11· Projet de recherche de Myriam Suchet pour l'Institut Universitaire de France, 2019-2024

12· Édouard Glissant, *L'imaginaire des langues. Entretien avec Lise Gauvin* (1991-2009), Paris, Gallimard, 2010, p. 28

13· Le titre de cette œuvre mériterait un texte à part entière. Plutôt qu'une forme passive, j'y entends le travail continu de traduction dans lequel sont engagé\*es les enfants, et les adresses multiples qu'il suppose. Pour en savoir plus : [www.mariannemispelaere.com/NCimg/etre\\_un\\_etre](http://www.mariannemispelaere.com/NCimg/etre_un_etre)

14· Département de France d'Outre-Mer où sont notamment parlées ces langues, bien que le français y soit la seule langue officielle.

15· Emmanuelle Talon, « L'arabe, une « langue de France » sacrifiée », *Le Monde Diplomatique*, octobre 2012, p. 3. Article accessible en ligne : [www.monde-diplomatique.fr/2012/10/TALON/48275](http://www.monde-diplomatique.fr/2012/10/TALON/48275)

16· Nabil Wakim, *L'Arabe pour tous. Pourquoi ma langue est taboue en France*, Paris, Seuil, 2020

une femme française, qui se cristallise et se redouble dans une sorte de corps-à-corps entre les deux langues qui l'habitent : l'arabe et le français (langue coloniale), enlacées parfois jusqu'à la folie. « Et lorsqu'il aura parlé, il s'épuisera dans l'amnésie, happé, parfois, par une défaillance prodigieuse, oubliant les mots les plus courants, dans une langue ou dans l'autre<sup>17</sup> ». Ce sentiment aigu de défaillance, cette crainte de l'oubli, hantent certain\*es adolescent\*es rencontré\*es par Marianne. « Quand j'étais petite, raconte Héjar, je parlais couramment kurde. Et maintenant, j'ai oublié. Je l'ai oublié parce que je ne le parle plus, même en famille. Enfin... Ma mère continue à me parler kurde, je comprends, mais je n'arrive plus à répondre. » Hekmatullah, lui, s'inquiète : « Moi, si j'oubliais mes langues, je ne me considérerais plus comme un Afghan. Déjà, la seule chose qui me reste en lien avec mon origine, c'est la langue et les liens parentaux. Déjà, j'ai peur parce qu'il y a des mots, petit à petit, ça se dégrade. » On entend dans ces témoignages, comme dans le texte de Katibi, à quel point nos attachements amoureux, familiaux ou autres affectent aussi notre rapport aux langues — et vice-versa. Ce qui se joue dans la transmission ou l'absence de transmission d'une langue, dans la possibilité ou non de partager une langue, ce sont aussi des histoires d'amour et d'affection, de perte et de trahison<sup>18</sup>, de désir et de soin.

Dans le très beau *Notes on Mother Tongues*, l'écrivaine Mirene Arsanios fait parler « my language » [sa langue, son langage, l'anglais est polysémique] pour interroger les rapports de transmission, de violence et d'amour qui transitent par les langues qu'on choisit ou non de parler à ses enfants. « Ma langue n'a pas de langue dominante, écrit-elle. Avoir plusieurs langues, c'est comme avoir plusieurs soi. Ma langue se sent souvent dispersée. Elle hésite avant de parler. Dans quelle langue racontera-t-elle son histoire à son fils ?<sup>19</sup> ».

Ces affaires de transmission préoccupent visiblement les adolescent\*es auquel\*es s'adresse Marianne. Le projet a donné l'occasion à certain\*es d'entre elleux d'aborder, parfois pour la première fois, ces sujets avec leur famille<sup>20</sup>. Lors d'une séance de travail en collaboration avec le podcast Na3Na3<sup>21</sup>, Souleyman fait ainsi fièrement écouter à ses camarades l'enregistrement d'une conversation téléphonique avec sa grand-mère maro-

caine. À la question : « Si ma langue était une personne... » Laiba répond : « Elle serait ma grand-mère<sup>22</sup> ». D'autres adolescent\*es, parmi les plus récemment arrivé\*es en France, témoignent avec maturité et tendresse du renversement qui s'opère lorsqu'ils se retrouvent, par la force des choses, dans la position de transmettre une langue — le français — à leurs parents. « Pourquoi les mamans ne parlent pas français ? Pourquoi ? » interroge Gbemisola. « Ma mère sort moins, c'est peut-être pour ça. », explique Hekmatullah, qui l'aide en lui parlant syllabe par syllabe : « Elle comprend mieux comme ça. » Pour le père de Sedra, « c'est très difficile. Comme il y a la guerre, tout ça, ça fait stresser. Mon père, il a beaucoup de stress, c'est comme moi. » Elle apprend l'arabe à sa petite sœur de onze ans, pour ne pas l'oublier. Ces paroles simples, prononcées dans un français fraîchement appris, disent toute la complexité sociale, affective et politique sans laquelle on ne peut appréhender ces affaires de langues — et à quel point les enfants en sont conscient\*es.

Lorsqu'elle parle du projet, Marianne distingue les langues parlées ou apprises à l'école des langues « de la maison », déplaçant ainsi avec délicatesse la focale habituellement portée sur les langues dites « maternelles ». On comprend à travers les témoignages des élèves que la maison n'est pas toujours ce lieu rassurant et confortable auquel on retourne le soir après l'école. Elle peut être au contraire un lieu de précarité matérielle ou affective. On n'y vit pas forcément avec ses parents. La maison peut aussi désigner un endroit très lointain, qu'il a fallu quitter — quelque chose qui manque. Or les débuts du projet ont coïncidé avec la première période de confinement instaurée par l'État français en réponse à la pandémie de la Covid-19. C'est donc de « la maison », à travers le prisme d'un écran, que les premières conversations se sont nouées, non sans difficulté, entre Marianne et les élèves. Dans une vidéo de présentation réalisée en avril 2020 à leur intention, Marianne introduit ainsi sa proposition : « On va construire une œuvre comme on construit une maison, pierre par pierre. » Le projet s'offre donc comme la possibilité de fabriquer collectivement un lieu<sup>23</sup> habitable par toutes ses participant\*es, à l'intersection

17· Abdelkébir Katibi, *Amour Bilingue*, in *Œuvres complètes*, Paris, La Différence, 2008, p. 208

18· « Oui, ma langue maternelle m'a perdu, » constate Katibi. « Fils de la langue, je perdis ma mère ; fils de la double langue, je perdis mon père, ma lignée. » *Amour bilingue*, op. cit., p. 249

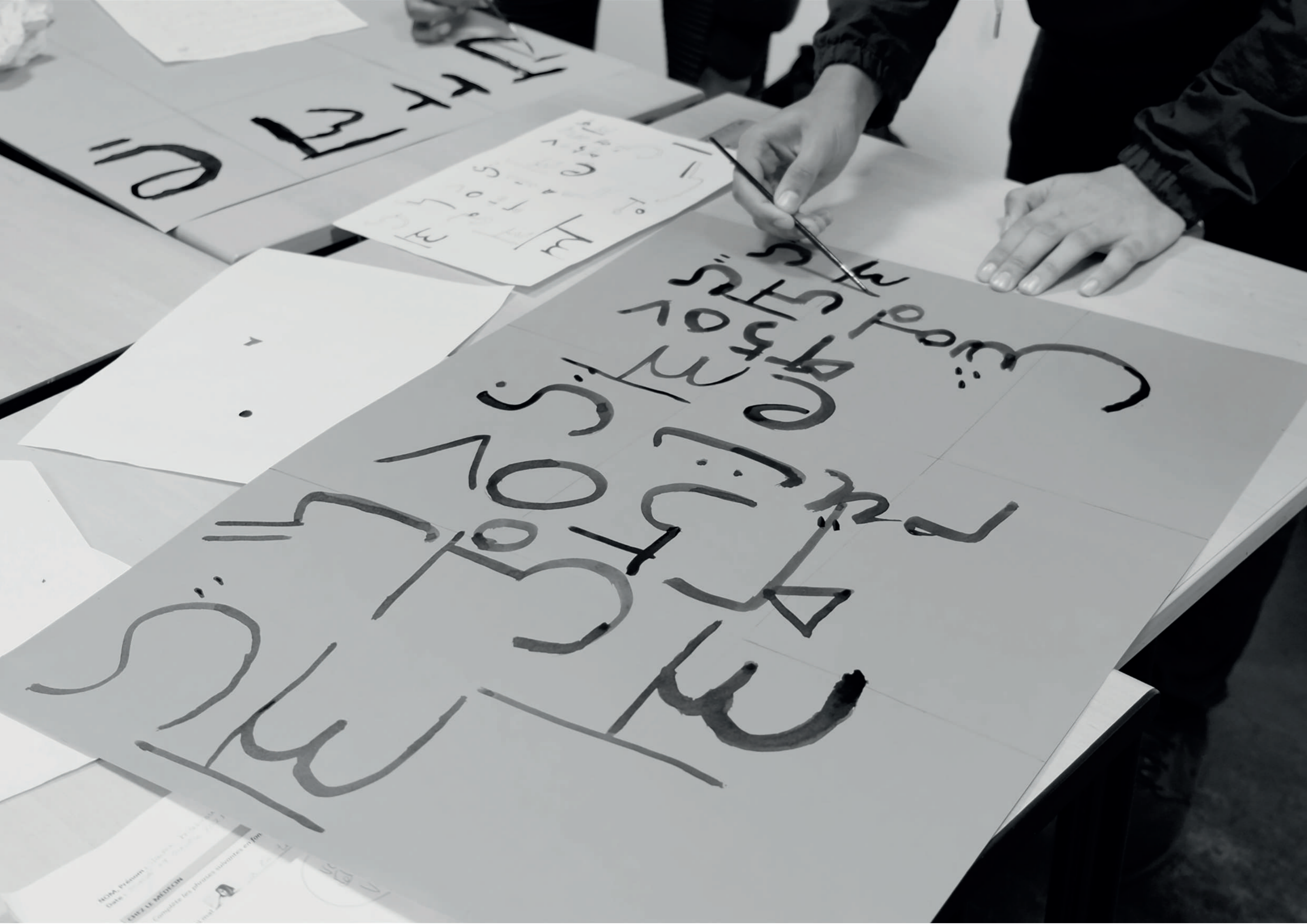
19· Mirene Arsanios, *Notes on Mother Tongues. Colonialism, class and giving what you don't have*, Ugly Duckling Press, Brooklyn, 2020, p. 7 [ma traduction].

20· Lors d'un séminaire doctoral organisé autour du projet en janvier 2022, l'une des enseignantes témoigne : « Certains ont pu parler avec leurs parents de leurs langues. Je pense qu'il y a aussi des liens qui ont pu être créés entre eux et leurs familles. Il y en a qui m'ont dit que leurs parents avaient pleuré par exemple quand ils leur posaient des questions sur leurs langues, ça les avait émus. »

21· <https://podcast.ausha.co/na3na3>

22· Marianne Mispelaère, *Si ma langue était un objet, ce serait une table*, 2020 : vidéos de durée variable enregistrées avec les élèves d'une classe d'UPE2A pendant le confinement de mars 2020, à consulter ici : [www.mariannemispelaere.com/NCimg/si\\_ma\\_langue\\_etait](http://www.mariannemispelaere.com/NCimg/si_ma_langue_etait)

23· Dans l'article « Relational Validity and the “Where” of Inquiry: Place and Land in Qualitative Research » [Validité relationnelle et le “où” de l'enquête : le lieu et la terre dans la recherche qualitative] (in *Qualitative Inquiry* 2015, Vol. 21(7), p. 633-638), les chercheuses Eve Tuck et Marcia McKenzie conçoivent les lieux comme mouvants et dynamiques, inséparables des pratiques sociales qui les transforment et reçoivent leur influence ; et rappellent que « des réalités disparates déterminent non seulement la manière dont on fait l'expérience d'un lieu, mais aussi celle dont il est compris et pratiqué en retour (c'est-à-dire, en relation à la culture, la géographie, le genre, la race, la sexualité, l'âge, ou d'autres identifications et expériences.) » [ma traduction]. La race est ici bien entendue comprise comme une notion critique désignant « un rapport de pouvoir qui structure, selon des modalités diverses en fonction des contextes et des époques, la place sociale assignée à tel ou tel groupe au nom de ce qui est censé être la radicale altérité de son origine (géographique, culturelle ou religieuse). » (Sarah Mazouz, *Race*, Anamosa, 2020, p. 26)



REACTORS  
CIVIL  
SOCIETY  
good  
MCS  
MCS  
MCS  
MCS

des lieux réels et symboliques de la maison, de l'école ou de l'espace public. Un lieu où se faire hôtes\*ses de toutes les langues en présence, les « étrangères » comme les françaises.

*La langue dite maternelle n'est jamais purement naturelle, ni propre, ni habitable. [...] [O]n n'habite jamais ce qu'on est habitué à appeler habiter. Il n'y a pas d'habitat possible sans la différence de cet exil et de cette nostalgie. [...] Mais il ne s'ensuit pas que tous les exils soient équivalents. À partir, oui, à partir de cette rive ou de cette dérivation commune, tous les expatriements restent singuliers.*  
— Jacques Derrida<sup>24</sup>

La métaphore de la maison réapparaît dans l'une des émanations du projet *La Marseillaise : Typographie du collège Vieux-Port*, composée de signes issus de l'une des quarante-deux langues parlées par les élèves de l'établissement au moment de sa conception collective. Ces signes, collectés à l'aide d'un tableau transmis aux élèves et à leurs familles, donnent un corps *étrangé* à chacun des trente-sept phonèmes de la langue française officielle<sup>25</sup>.

Il s'agissait, pour Marianne, de « prendre la langue française comme une maison et construire ses murs avec d'autres alphabets ». Ailleurs, elle écrit : « La langue française devient une hôtesse, capable d'accueillir, d'articuler ensemble et de faire co-exister des langues présentes sur son territoire ». On pourrait voir là un certain paradoxe. L'aspiration à rendre la langue française ainsi hospitalière implique d'utiliser d'autres langues et d'autres alphabets pour fabriquer « ses murs », quitte à passer outre leur sens de lecture — puisque *La Marseillaise* se lit toujours de gauche à droite, contrairement à l'arabe, au pachto ou au bambara, dont certains signes apparaissent dans la typographie. Toutefois, cette première impression est nuancée par le livret pédagogique conçu par Marianne pour accompagner la typographie et la faire vivre auprès des élèves et des enseignant\*es du collège après son départ. On y trouve des jeux et des exercices pour apprendre à lire et écrire les différents signes inclus dans la typographie. Entraîner sa main à former les lettres d'un alphabet inconnu est une expérience gestuelle et cognitive profondément troublante : lorsque j'ai moi-même commencé à apprendre l'alphabet arabe il y a quelques années, il m'a fallu désapprendre, non sans mal, la direction « naturelle » de mon écriture. Ma main malhabile résistait, comme si de droitière j'étais soudain devenue gauchère. Ma façon d'écrire en français s'en est trouvée durablement transformée ; l'alphabet latin que j'utilisais sans y penser n'allait plus de soi.

24· Jacques Derrida, op. cit, p. 112-3

25· La typographie *La Marseillaise* a été réalisée en collaboration avec les graphistes et dessinateur\*ices de caractères So-Hyun Bae et Federico Parra Barrios. Pour en savoir plus : [www.mariannemispelaere.com/NCimg/la\\_marseillaise](http://www.mariannemispelaere.com/NCimg/la_marseillaise)

Cette anecdote rappelle à quel point les langues, dans toutes leurs manifestations, engagent les corps qui les parlent, les écoutent, les écrivent et les lisent. Apprendre une langue, c'est accepter de se laisser métamorphoser, contaminer, avec ce que cela implique de gain comme de perte. Cette expérience ne se fait jamais seul\*e, et c'est là le cadeau le plus précieux de *La Marseillaise* — dont le titre ouvre par ailleurs de réjouissants potentiels de récupération située face à un symbole républicain belliqueux encore aujourd'hui confondu avec une mesure d'intégration et de patriotisme<sup>26</sup>. Comme l'indique Marianne, « il faut être plusieurs locuteur·trices de langues différentes pour lire cette typographie. » Le projet instaure une forme de co-dépendance qui valorise les savoirs et expériences des un\*es et des autres, et reconnaît en chaque enfant une certaine puissance d'agir. L'idée de prendre la langue française comme une maison me fait alors irrésistiblement penser à cette citation de la poétesse féministe Noire états-unienne Audre Lorde : « Car les outils du maître ne détruiront jamais la maison du maître. Ils peuvent peut-être nous donner la possibilité, momentanément, de le battre à son propre jeu, mais jamais ils ne nous permettront de provoquer un véritable changement<sup>27</sup> ». Si la langue française est la maison du maître, les quarante-deux langues à partir desquelles se fabrique et se dessine la typographie incarneraient donc de possibles outils alternatifs à même de muer les différences en force, comme Lorde l'appelle de ses vœux. Elles rendent ses murs poreux, tracent des circulations à contre-sens et changent sans cesse la destination des pièces. Les fondations tremblent et les couloirs bruissent d'échos et d'accents.

*Ombres sur le mur*  
*Couloirs de murmures*  
*La vie, ça m'fait pas peur du tout !*  
— Maya Angelou, traduite par Sika Fakambi<sup>28</sup>

Tout cela n'a pas été sans résistance. Le film *Un œil sur ta langue* s'ouvre ainsi sur une scène difficile : assis sur une chaise entre le tableau et la caméra, un adolescent mal à l'aise refuse de répondre aux questions de Marianne et de ses camarades de classe. Lorsqu'on lui demande de partager un mot qu'il aime ou qu'il n'aime pas, il répète : « J'en ai pas. »

26· Des joueurs de football de l'équipe de France à Christiane Taubira, de nombreuses personnalités ont été vertement critiquées pour avoir refusé de chanter *La Marseillaise*, dont le Président François Hollande a fait « un chant de rassemblement » à la suite des attentats terroristes de 2015. Le troisième couplet commence ainsi : « Quoi ! Des cohortes étrangères / Feraient la loi dans nos foyers ! »

27· Citation tirée d'extraits de *Sister Outsider, Essais et propos d'Audre Lorde sur la poésie, l'érotisme, le racisme, le sexisme...* (Mamamélis, 2018) publiés dans *La Déferlante*, n°1, mars 2021, p. 157

28· J'ai entendu cette version du poème *Life Doesn't Frighten Me* de Maya Angelou (1993) dans le podcast *Parler comme jamais* sur Binge Audio, épisode « Jeux de traduction », dans lequel la voix d'Angelou (en anglais) se mêle à celle de Lila Simisola, la fille de la traductrice.

« Et si ta langue était une couleur ? » poursuit la voix de l'artiste hors-champ. L'élève rétorque : « J'aime pas les couleurs. C'est bon ? Je sais pas Madame, j'ai pas envie de parler. » La caméra qui tourne imperturbablement, œil posé sur une langue qui refuse de se livrer, semble alors redoubler les rapports de pouvoir à l'œuvre dans cette scène (entre école et élèves, adultes et enfants, « français\*es de souche » et « français\*es de branchage, de feuillage<sup>29</sup> ») auxquels l'adolescent tente de résister. Quand j'ai demandé à Marianne pourquoi avoir choisi de garder cette séquence, elle m'a expliqué que la plupart des élèves impliqué\*es dans le projet avaient d'abord eu une réaction de refus. Iels ne comprenaient pas qu'on s'intéresse à leurs langues et se méfiaient des intentions de l'artiste (rappelons que la commande a été initiée par des enseignantes et des chercheuses, non par les enfants elleux-mêmes). Certain\*es y voyaient une tentative d'intrusion dans un domaine intime (« les langues de la maison »), chargé d'affects et de négociations identitaires qu'iels ne souhaitent pas exposer dans la salle de classe. L'adolescent qui n'aime pas les couleurs est arrivé tardivement dans le projet. Dans la scène, il y a un moment de bascule : des élèves, hors-champ, s'adressent à lui et l'invitent à s'exprimer. C'est ce déplacement de la parole, ce changement de position, qu'a voulu montrer Marianne : les adultes se taisent, ce sont les enfants qui prennent en charge le dialogue et s'approprient ses enjeux.

Les chercheur\*euses Eve Tuck et K. Wayne Yang ont théorisé le refus d'exposer ou de s'exposer, de raconter ou de se raconter, comme une forme de résistance au voyeurisme de certaines instances comme l'université (et, ajouterais-je, les institutions artistiques), qui s'arrogent le droit d'accumuler et de rendre publics des savoirs et des récits issus de communautés altérisées ou précarisées<sup>30</sup>. Iels voient dans ce refus une forme générative, qui interrompt et détourne les récits dominants en retournant le regard sur læ spectateur\*ice. Ce refus peut être pris en charge aussi bien par les sujets d'une recherche ou d'une œuvre que par læ chercheur\*euse ou l'artiste, confronté\*e au choix éthique de ce qu'iel choisit de révéler ou de ne pas dire. Il trouve une manifestation sensible dans l'œuvre-protocole *Comment vois-tu le monde à travers ta langue*<sup>31</sup> — question à partir de laquelle Marianne a proposé aux élèves d'écrire un texte. Frappée par la dimension intime de leurs récits, Marianne imagine alors d'imprimer chaque texte à l'intérieur d'un

t-shirt que l'élève pourra garder et porter au quotidien, et qu'iel sera seul\*e à pouvoir lire en écartant légèrement le col. « Le dispositif permet de « porter » sa (ses) langue(s), de la (les) garder contre soi, tout juste perceptible(s) au dehors. » L'œuvre préserve ainsi ces récits du dévoilement, tout en signalant l'existence de relations et de points de vue singuliers sur le monde par le prisme des langues de chacun\*e ; et en permettant d'entretenir un contact quotidien avec elles. C'est aussi le cas d'*Écrire dedans sa langue*, protocole imaginé par l'artiste en réponse à la commande initiale, et délégué aux établissements scolaires commanditaires afin de pouvoir être réactivé dans le futur. Il consiste à produire de l'encre en distillant des objets choisis par l'élève en relation avec les langues qui l'environnent. L'encre est ensuite injectée dans des stylos bille qui pourront être utilisés tout au long de l'année scolaire, « insérant ainsi [les] pratiques langagières [des élèves] au sein de l'enseignement qu'iels suivent. L'élève écrit ses cours à la fois en français et avec sa (ses) langue(s)<sup>32</sup> ». Là encore, l'objet produit témoigne d'un faisceau de relations et d'expériences dont l'élève peut choisir ou non de révéler la teneur. L'œuvre opère sur le mode de l'infiltration et incarne une forme de visibilité qui résiste à la transparence et à la captation. Elle invite à toucher, et être touché\*e, par le passage et la métamorphose des langues dont chaque élève est l'hôte\*sse.

Au-delà de ce projet particulier, le travail de Marianne se préoccupe constamment des conditions de visibilité et d'apparition des récits, mais aussi de leur invisibilisation, de leur effacement ou de leur opacité volontaire. L'attention au silence, qu'il soit imposé ou revendiqué, y est centrale — comme dans la *Bibliothèque des silences* (qui répertorie les langues disparues depuis l'année de naissance de Marianne), ou *Silent Slogan* (qui rassemble des photographies de gestes de lutte, expressions non-verbales de revendications politiques), deux œuvres qu'elle a choisies pour présenter son travail aux élèves. Le titre du film *Un œil sur ta langue*, duquel je me suis principalement inspirée pour écrire ce texte, opère ce glissement du regard vers l'écoute. Je reviens souvent à la définition de l'écoute proposée par la théoricienne Tina Campt dans son livre *Listening to Images* [écouter les images]. L'écoute, pour elle, c'est « tout ensemble voir, sentir, être affecté\*e, contacté\*e et touché\*e au-delà de la distance de la vue et de l'observateur\*ice<sup>33</sup> ». Bien que la caméra de Marianne enregistre le ballet des corps et des visages (masqués, il faut le préciser, en raison des consignes sanitaires), il devient peu à peu évident au cours du film qu'elle matérialise plutôt une position d'écoute — celle de l'artiste et par extension la nôtre, auditeur\*ices de la parole vive des enfants. Il ne s'agit pas de donner la parole, geste qui serait surplombant, encore moins de l'exiger. Il s'agit de créer les conditions d'une écoute à

29· Cette comparaison à la fois ironique et poétique est tirée d'un entretien entre le sociologue Abdelmalek Sayad et un jeune homme franco-algérien vivant en France dans « Trois entretiens sur l'identité », in *La double absence : des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, 1999, Paris, Seuil, p. 376

30· Eve Tuck et K. Wayne Yang, « R-Words : Refusing Research », in D. Paris & M. T. Winn (ed.), *Humanizing research : Decolonizing qualitative inquiry with youth and communities*, 223-248. Los Angeles, Sage Publications, 2014.

31· Pour en savoir plus : [www.mariannemispelaere.com/NCimg/comment\\_vois\\_tu](http://www.mariannemispelaere.com/NCimg/comment_vois_tu)

32· Pour en savoir plus : [www.mariannemispelaere.com/NCimg/ecrire\\_dedans\\_sa\\_langue](http://www.mariannemispelaere.com/NCimg/ecrire_dedans_sa_langue)

33· Tina Campt, *Listening to Images*, Durham / Londres, Duke University Press, 2017

l'opposé de celle que les adultes cherchent parfois à imposer aux enfants en les réduisant au silence (« Écoutez ! ») : une écoute « radicale et affective », pour reprendre les mots de l'artiste Lawrence Abu Hamdan, qui y voit une puissance politique. Une écoute née de ce que Marianne appelle, de façon juste et belle, « l'infinie tâche politique qu'est le côtoie-ment » — c'est-à-dire une façon de se situer en relation aux personnes que l'on côtoie, sans chercher à parler en leur nom, sans ignorer les vulnérabilités ou les privilèges de chacun\*e, et sans les essentialiser. Cette tâche infinie me fait penser aux intraduisibles : *non pas ce qu'on ne peut pas traduire, mais ce qu'on ne cesse jamais de ne pas traduire*, selon l'expression de la philosophe et instigatrice de la commande *Les Langues comme objets migrants*, Barbara Cassin, qui guide mon travail d'autrice, de chercheuse et de traductrice.

Chaque œuvre évoquée plus haut apparaît ainsi comme un dispositif d'entraînement à cette écoute radicale et affective. La typographie *La Marseillaise* est élaborée à partir de phonèmes, de sons qu'elle rend reconnaissables (à la fois appréhendables et dignes de considération). Elle implique, pour pouvoir être lue, de se parler et s'écouter : des formes mutuelles d'attention et de soin. Dans *Un œil sur ta langue*, les élèves enseignent à leurs camarades et à leurs profs la prononciation de certaines consonnes, comme le ق (qāf), réputé imprononçable par les non-arabophones. Cela produit un joyeux renversement des positions et l'occasion de prêter l'oreille à ces sons qu'on choisit parfois activement de ne pas entendre ; ou qui peuvent susciter, comme le remarquait Alycia plus haut, l'incompréhension et la moquerie. Certain\*es parlent de leurs accents et de ceux de leurs parents, et on peut choisir de les écouter avec les mots de l'écrivaine Iman Mersal en tête : l'accent, pour elle, n'est pas un défaut mais une forme de « lutte de la langue maternelle contre la mortalité », une tentative de « saboter la langue étrangère » (la langue d'accueil), chargée de puissance créative et poétique<sup>34</sup>.

Alors que je me résolvais à finir l'écriture de ce texte — il y a tant à dire, et tant à écouter ! — je suis tombée sur le dernier épisode du formidable *Un podcast à soi*, « Migrantes et combattantes », qui témoigne des conditions de voyage et de séjour de femmes exilées en France<sup>35</sup>. On y entend une professeure mexicaine venue étudier en France, attirée par « cet amour de la langue » qui caractérise, selon elle, la culture française. Je me suis rendu compte que mon texte inscrivait peut-être trop exclusivement « la langue » dans des rapports de pouvoir, de violence et de lutte, contribuant alors à figer ses locuteur\*ices dans

des positions de dominant\*es ou de dominé\*es. Si ces rapports de pouvoir ne peuvent être ignorés, ils n'empêchent évidemment pas l'amour des langues ; le vif désir de les parler, les écrire, les apprendre et les partager ; et les formes d'attachement, d'hospitalité et d'émancipation que cela permet. Là encore, nous pouvons apprendre des élèves qui témoignent dans le film et les vidéos de Marianne avec tant d'intelligence, d'humour et de tendresse. Nous les écoutons parler, habité\*es et habitant\*es de langues multiples et mouvantes. Ce qu'ils fabriquent avec Marianne, au gré des œuvres décrites plus haut, c'est peut-être autre chose que des maisons : ce sont des seuils, des ouvertures, des points de passage et de rencontre, heureuses ou frictionnelles, souvent les deux sans doute. C'est un écho de ce que raconte encore Glissant, à propos d'un imaginaire des langues dégagé des rapports hiérarchiques ou conflictuels : « Ce n'est pas une question de parler les langues, ce n'est pas le problème. [...] C'est plutôt la manière même de parler sa propre langue, de la parler fermée ou ouverte ; de la parler dans l'ignorance de la présence des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache<sup>36</sup> ». Parler des langues ouvertes, écouter avec attention, ménager des seuils, co-habiter les langues et côtoyer, infiniment : voici ce que le travail de Marianne, des enseignantes et des adolescent\*es rend audible, et désirable.

Virginie Bobin  
Mai 2022

34· Iman Mersal, « The Displaced Voice », in *The Middle Ear*, Sharjah Art Foundation, 2011, p. 28 [ma traduction].

35· Charlotte Bienaimé, *Un podcast à soi* n°36, Arte Radio, 2022, à écouter ici : [www.arteradio.com/emission/un\\_podcast\\_soi](http://www.arteradio.com/emission/un_podcast_soi)

36· Edouard Glissant, op. cit., p. 28



Virginie Bobin travaille au croisement de la recherche, des pratiques curatoriales et éditoriales, de la pédagogie et de la traduction.

Depuis 2018, elle mène une recherche doctorale autour des enjeux politiques et affectifs de la traduction, dans le cadre du PhD-in-practice en recherche artistique de l'Académie des Beaux-Arts de Vienne. La même année, elle co-fonde avec Victorine Grataloup l'association QALQALAH تالقات, plateforme d'échanges artistiques, de recherche et de traductions; et entame une collaboration avec l'artiste Mercedes Azpilicueta, qui donne lieu à trois expositions à CentroCentro (Madrid), au Museion (Bolzano) et au CAC Brétigny en 2019-2021.

Auparavant, elle a été Responsable des programmes de la Villa Vassiliev, lieu de résidences, de recherche et d'expositions qu'elle a co-créé en 2016. Elle a travaillé pour Bétonsalon – Centre d'art et de recherche, le Witte de With Center for Contemporary Art, Manifesta Journal, Les Laboratoires d'Aubervilliers et Performa, la Biennale de Performances de New York. Ses projets curatoriaux et de recherche ont été présentés dans des institutions internationales, telles que MoMA PS1, e-flux space ou Tabakalera. Outre ses contributions à diverses revues internationales, elle a dirigé deux ouvrages collectifs : *Composing Differences* (Les Presses du Réel, 2015) et *Re-publications* (en collaboration avec Mathilde Villeneuve, Archive Books, 2015).

[qalqalah.org](http://qalqalah.org)

.

Le texte « Co-habiter les langues » de Virginie Bobin a été commandé par *thankyouforcoming* pour accompagner l'action Nouveaux commanditaires « Les langues comme objets migrants » confiée à l'artiste Marianne Mispelaëre en 2020-2022 par un groupe de commanditaires composé d'enseignantes en lettres et langues, d'élèves et d'une didacticienne des langues.

En savoir plus : [www.mariannemispelaere.com/NC.html](http://www.mariannemispelaere.com/NC.html) ou [thankyouforcoming.net](http://thankyouforcoming.net)

.

Avec le soutien de la Fondation de France, de la Fondation Daniel et Nina Carasso, de la Fondation des Artistes et du FRAC Provence-Alpes-Côte d'Azur. En partenariat avec l'Académie d'Aix-Marseille, dans le cadre du grand réseau académique Marseille Vieux Port et dans le cadre de la politique académique de l'Éducation Prioritaire.