Horizontalité et langues minorées

Quels points de rencontres ?

Annemarie DINVAUT

Laboratoire Identité Culturelle, Textes et Théâtralité,
ICTT EA 4277, Avignon Université.

Résumé : Cet article s'intéresse à la bientraitance linguistique et à l'horizontalité vis-à-vis des langues minorées et tente un état des lieux partiel et provisoire des micro-pratiques de 4 collectifs urbains. Cette chronique d'une dé-minoration des langues privilégie une recherche « en circuit court ».

Mots-clés : bientraitance linguistique ; horizontalité ; langues minorées ;recherche en circuit court.

La glottophobie est un processus de domination ancien et largement répandu. Sa virulence et la diversité de ses manifestations n'ont d'égal que la vitalité et la créativité des locuteur.rices qui en sont les victimes. Ceci nous amène à étudier les maltraitances et hiérarchisations, mais aussi la bientraitance linguistique telle que nous l'avons définie récemment (Dinvaut 2020 : 20-21). Elle suppose de respecter l'autonomie des personnes, de privilégier la justice, la non-malfaisance et la bienfaisance. Elle rejette la domination, et va donc de pair avec l'horizontalité. L'horizontalité, en termes politiques, est une démarche qui écarte les rapports hiérarchiques entre les acteurs, dans les relations interpersonnelles, la circulation des informations, les prises de décision. Elle est facilitée ou empêchée par les usages de langue : ceux-ci peuvent ou non traduire et/ou provoquer une hiérarchisation des personnes, en particulier par l'accès à la vie et aux activités d'une communauté.

Servigne et Chapelle (2017) ont étudié les représentations associées à la « loi de la jungle ». À celles qu'ils ont examinées, nous pouvons ajouter la représentation collective sur les mérites supposés du monolinguisme. Cette conception nourrit l'idée selon laquelle la domination d'une seule langue dans un espace et une communauté serait inévitable, en termes de cohésion sociale et/ou d'apprentissage. Elle conforte les pro-

cessus de minoration : ainsi, en France, le seul bilinguisme réellement encouragé est celui qui concerne la pratique de deux langues dominantes, celle du français, langue officielle, et celle d'une langue vivante étrangère enseignée, telle que l'anglais, l'espagnol ou le chinois. Elle est adossée à une autre représentation, selon laquelle le respect des besoins et des droits d'un petit groupe n'est pas prioritaire, et elle associe langue minorée à langue d'un groupe minoritairement moins nombreux. Or, la langue minorée est en fait celle d'un groupe qui subit une domination linguistique, en termes de diffusion, d'enseignement, et dans différents champs de la vie sociale et culturelle : la minoration d'une langue va de pair avec celle de ses locuteur.rices, dont les pratiques langagières sont *inaudibilisé.es*. La hiérarchisation des langues et celles des groupes qui les parlent sont liées.

Dans ce contexte, quelles sont les postures et les actions qui valorisent la bientraitance et l'horizontalité linguistiques et qui nourrissent une réflexion sociétale ? Nous tentons de répondre à ces questions avec les outils de la sociolinguistique, pour observer les dynamiques, les environnements collectifs, les interactions entre les éléments du contexte observé. Nous empruntons à la démarche ergologique la mise en dialogue des savoirs d'expérience et académiques, l'intérêt pour les valeurs présentes dans les arbitrages et la transformation du milieu de l'activité.

Nous nous intéressons à 4 collectifs marseillais qui s'inscrivent contre les dominations : cet objectif est-il également pris en compte vis-à-vis des langues minorées et de leurs locuteur.rices ? Sont-ils bien - ou maltraitants à leur égard ? Nous analysons les pratiques et les représentations de 17 membres actifs de ces collectifs : sont-elles susceptibles de faire échec aux processus de stigmatisation et de domination. De nouvelles normes sont-elles mises en œuvre ? L'entraide, que Servigne et Chapelle (2017) désignent comme une « autre loi de la jungle » existe-t-elle dans le domaine des pratiques langagières ? Cet article est un état des lieux partiel et provisoire des pratiques de ces collectifs, à partir de l'analyse du discours de leurs membres et de mes observations.

1 En guise de méthodologie, une implication observante

Locutrice de 2 langues dominantes, l'anglais et le français, je comprends une langue minorée, l'occitan. Je suis impliquée dans les collectifs observés depuis une quinzaine d'années : usagère, enseignante et formatrice d'enseignant.es bénévoles de français, étudiante d'occitan, membre d'un CA. Cette implication observante détermine ma méthodologie, car elle évite le biais provoqué par :

- L'inégalité de statut, construite sociétalement entre les savoirs d'expérience et les savoirs académiques.

- La pseudo-extériorité de la chercheuse en sciences humaines.

Je tente de repenser la distance et le temps entre la production de savoirs académiques et leur transformation en savoirs investis par les acteurs des collectifs. Selon la définition qu'a donnée l'ESS[1] (2014) des circuits courts économiques et solidaires (CCES) :

[1] Circuits courts économiques et solidaires (CCES) | Publications | Le Labo de l'économie sociale et solidaire (lelabo-ess.org), consulté le 13 avril 2021.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

> [ils] font naître une dynamique dans laquelle tou.te.s les acteur.rice.s de l'échange (producteur.rice, distributeur.rice, usager.ère, consommateur.rice…) sont impliqué.e.s dans le temps. Le Labo définit un CCES comme « *une forme d'échange économique, valorisant le lien social, la coopération, la transparence et l'équité entre les acteur.rice.s de l'échange* ». Ces CCES concernent l'alimentation, mais pas seulement ! L'énergie, la finance, l'habitat, la culture…peuvent aussi relever des circuits courts. Ces derniers interagissent et développent des écosystèmes vertueux et contribuent à des transformations sociétales.

Cette recherche privilégie l'échange, le partage des savoirs, l'explicitation auprès des informateur.rices des finalités de la recherche, la tentative d'un circuit-court :

- Il s'agit d'un *échange*, dans la mesure où je suis engagée dans différentes activités de ces collectifs, et appartiens à leur maillage social.

- Il y a *partage des savoirs* des 17 personnes interrogées et de la chercheuse en sociolinguistique, sans que leur répartition soit binaire : aucun savoir n'est vu comme spécifique à telle ou telle personne, chaque protagoniste est porteur de savoirs académiques et de savoirs d'expérience.

- À chaque étape de cette enquête, je *mets à disposition des éléments de savoir* sur les langues minorées, les mécanismes de discrimination linguistique, leur possible résolution, leur contexte historique, social, culturel, juridique, etc.

- L'implication observante et les temps de restitution *réduisent la distance et le temps* entre la production de savoirs académiques (via l'analyse des entretiens, des questionnaires, des observations) et leur transformation en savoirs et en actions dans les collectifs.

Les données sont mixtes et analysées en interaction : transcriptions d'entretiens, réponses écrites ou orales à un questionnaire[2], observations sur le temps long. Dans notre analyse, nous avons regroupé les réponses selon les gestes vis-à-vis des langues, et selon les activités. Nous citons les propos des personnes interrogées en mentionnant le collectif dont elles font partie.

2 Quatre collectifs de l'hypercentre de Marseille

Les 4 collectifs sont à Marseille, 3 à la Plaine (1er arrondissement), 1 à la Belle-de-Mai (3ème arrondissement). Leurs équipes souhaitent établir la plus grande horizontalité possible entre les personnes qui organisent des activités et celles qui y participent. Objectif atteint dans une certaine mesure, comme en témoignent des prises de décision concertées avec les usager.e.s et adhérent.e.s, ainsi que les coopérations entre les collectifs. Les pratiques sociales sont prioritaires sur les pratiques marchandes : les activités sont pour la plupart gratuites, sinon à prix libre ou conseillé. Les personnes qui nous ont répondu sont bénévoles, à l'exception de 3 qui sont salarié.e.s de *Mot-à-Mot*. Le tableau ci-dessous récapitule les activités de ces 4 collectifs.

[2] Les différentes questions abordées seront mentionnées dans l'analyse.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

Activités	*Manifesten (ou M)*	*Mot-de-Passe (ou MDP)*	*Mot-à-Mot (ou MAM)*	*Ostau (ou O)*
Accueil du public	✓		✓	✓
Accueil d'autres collectifs & associations	✓			✓
Ateliers et stages de chants				✓
Ateliers permanents			✓	
Ateliers ponctuels		✓		✓
Balèti				✓
Concerts, kabars (a)	✓			✓
Conseil d'Administration, concertations	✓		✓	✓
Débats	✓			✓
Enseignement de langue	✓	✓	✓	✓
Bibliothèque	✓		✓	✓
Librairie	✓			
Présentation d'ouvrages	✓			
Projections	✓			✓
Temps de convivialité (b)	✓			✓

(a) Concerts conviviaux, nés à Madagascar, puis pratiqués à la Réunion, à l'Île Maurice, par les communautés de culture créole en métropole.
(b) Repas de soutien, *balèti, cafê marselhés* de l'*Ostau*, Petits Déjeuners du Monde de *Manifesten.*

Manifesten (*M*) organise des activités similaires à celles d'un centre social et culturel, le plus possible en accord avec les principes de l'auto-gestion et avec l'action contre les politiques de gentrification urbaine. L'équipe accueille d'autres collectifs, dont *MDP* pour les cours de français. Sur les 15 membres de l'équipe de *M*, 5 ont répondu, impliqué.es dans les décisions, différentes activités, et l'accueil du public.

Mot-à-mot (*MAM*) est une association loi 1901, et met en place des ateliers pour la langue française du quotidien, des formations pour les bénévoles qui participent à l'administration de l'association, ainsi que des ateliers parentalité, de préparation au code de la route, d'écriture, de préparation à l'emploi. Ont répondu 1 membre du CA et 3 enseignant.es, formé.es, salarié.es et engagé.es dans l'ensemble des ateliers, les tâches administratives et le CA.

Mot-de-Passe (*MDP*) est un collectif d'enseignement informel du français à des personnes exilées, en mixité choisie. Quatre bénévoles nous ont répondu. Les cours ont lieu à *Manifesten.* Une garderie d'enfants a été mise en place au *Manba*, lieu ami et proche, pour permettre aux mères de suivre les cours.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

L'*Ostau* (*O*) est un centre culturel associatif et promeut la langue et la culture occitane. Il se positionne fortement en faveur de l'occitan et des langues et cultures minorées et présentes sur le territoire marseillais (créole, romani, kurde, italien, arménien, etc.). Quatre des 10 membres du Conseil d'administration (CA) ont répondu à l'enquête. Ils sont impliqué.es dans l'accueil, la logistique, la coordination.

Les activités des 4 collectifs s'adressent à des publics dont les pratiques et les connaissances linguistiques sont hétérogènes. Une différence de taille entre les usagèr.es est liée à la sécurité juridique et économique, très différente selon que les personnes soient ou non en situation irrégulière ou régulière sur le sol français, et en précarité ou dans une situation économique correcte. Une autre différence est le degré de sécurité ou d'insécurité linguistiques : pour les apprenant.es des cours de français du collectif *MDP* et de l'association *MAM*, l'insécurité linguistique est très forte. Elle est liée à la méconnaissance du français, et, souvent, à la minoration de leur langue dans leur pays d'origine. À cela s'ajoutent l'absence fréquente de scolarisation, le fort enjeu de l'apprentissage du français – déterminant pour pouvoir rester en France. Il n'en est pas de même pour ceux et celles qui suivent les cours d'occitan et/ou participent aux activités de l'*Ostau* : l'enjeu intégratif est faible, la plupart des personnes maîtrisent une langue proche de l'occitan (le français, l'italien, l'espagnol, le créole) et ont été scolarisées antérieurement.

Outre le français, les personnes interrogées pratiquent 2 à 6 langues parmi l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, le brésilien, le catalan, le créole réunionnais, le galicien, l'italien, l'occitan, le provençal, auxquelles s'ajoutent, pour 2, des notions de turc, de farsi. Le bricolage linguistique leur est familier. Une seule personne (*M*, 1) exprime une vision en creux de ses compétences : « je ne suis pas multilingue », et associe le plurilinguisme à des études longues, alors qu'elle-même pratique l'espagnol, l'anglais, l'arabe, et se sert de ces langues pour aider les personnes en difficulté.

3 Le fond documentaire

Les questions sur les langues présentes dans les ouvrages des bibliothèques et librairies de *M, MAM* et l'*O* ne visaient pas à recenser les ressources effectives des 3 lieux mais à mieux connaître l'intérêt des personnes interrogées pour ces langues. Leur connaissance du fond documentaire de leur collectif s'avère imprécise. Les réponses varient. Selon les 5 personnes de *M*, la majorité des ouvrages de la librairie et de la bibliothèque sont en français (4), et quelques-uns en allemand (1), anglais (2), arabe (1), espagnol (2), italien (2), kurde (1), provençal (1). Les 4 personnes de l'O mentionnent des titres de la bibliothèque en français (4), basque (2), créole (1), occitan (4), provençal (1), catalan (2), italien (1). *MDP* ne dispose pas d'une bibliothèque, mais une enseignante utilise les ressources d'un « autre collectif », traduites dans plusieurs langues pour « aider à s'orienter dans la ville ou pour les démarches administratives ».

Seule une personne de *MAM* établit un lien fort entre les attitudes vis-à-vis des langues des usager.es de la structure et la bibliothèque du lieu, qui contient des ouvrages dans les arabes du Maghreb, des livres et méthodes de comorien et mahorais : « On s'en est fait envoyer de Mayotte notamment. » L'équipe de *MAM* a également utilisé des ressources extérieures :

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

> Lors d'un atelier d'écriture autour de la poésie, [et d']une sortie avec le groupe au CIPM [3] de la Vieille Charité, […] on s'est rendu compte qu'ils disposaient d'ouvrages de poésie dans une multitude de langues, les participants se sont plongés à la recherche d'auteurs, d'écrits dans leur langue.

4 Les gestes et postures vis-à-vis des langues

Outre nos questions sur le fond documentaire, nous avons interrogé les 17 personnes sur leurs pratiques et sur celles qu'elles observaient lors de l'accueil du public, des débats, des concerts, des temps de convivialité, des cours de français et d'occitan. Leurs réponses nous ont permis de distinguer plusieurs gestes linguistiques vis-à-vis des usagèr.es : stratégies d'aide plus ou moins formalisées, reconnaissance des langues d'autrui, tolérance pour les variétés de langue, démarche inclusive pour la pluralité des langues. Nous présenterons ensuite les activités que les répondant.es jugent les plus propices au soutien des langues minorées, et leurs propositions.

Les premières attentions linguistiques évoquées sont le repérage des difficultés, par exemple lors de rencontres (présentations littéraires, projections) et l'aide grâce à l'intercompréhension et à toutes les langues pratiquées, dont bien sûr le français et l'occitan (*O*, 4), et des langues tiers :

> Il m'est déjà arrivé de parler anglais avec des personnes ne parlant ni occitan ni français, ainsi que turc pour que les personnes se sentent à l'aise. Avec les catalanophones et les italianophones, il m'arrive souvent de parler en occitan et eux répondent dans leur langue (*O,* 1).
>
> Ça m'est arrivé de faire un lien avec une participante grâce au turc. Sa langue était proche du turc, et je pouvais comprendre le sens de son prénom avec les quelques mots de turc que je connaissais. (*MDP*, 1).

Les personnes réinvestissent dans leur collectif les compétences plurilingues développées par ailleurs, et utilisent le plus largement possible les ressources de l'équipe et des réseaux militants proches. Les aides informelles sont : chuchoter à l'oreille (*M*, 2), parler lentement (*M*, 2), reformuler différemment (*M*, 2), traduire gestuellement (*M*, 2) ou dans une autre langue (*M*, 2) ; accueillir (*M*, 2), par le sourire, la gestuelle, proposer une boisson ou un repas ; trouver l'interlocuteur le mieux approprié, le « relais linguistique », sur place (*M*, 2) ou par téléphone (*M*, 1), pour des traductions en anglais, italien, arabe, kurde, grec, italien, allemand, espagnol, roumain. L'équipe de *M*, et plus particulièrement un médecin roumanophone, ont aidé une personne dans ses démarches administratives, dans la recherche d'un dentiste et lors de la pose d'un dentier (*M*, 1).

La reconnaissance des langues de son interlocuteur.rice est une pratique mentionnée par les 17 personnes interrogées. À l'entrée du local de l'*Ostau*, un écriteau est « traduit en plusieurs langues minorées (kurde, catalan, basque) pour renforcer le soutien pour ces langues » (*O*, 1). Pendant les cours, les débats et les permanences

[3] Centre International de Poésie Marseille.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

d'accueil, les usager.es sont invité.es à indiquer leurs langues. Lors des entretiens et dans les réponses aux questionnaires, les membres de *M* citent l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, le grec, le kurde, l'italien. Les 4 membres de *MAM* ont identifié l'albanais, l'anglais, l'arabe littéraire, les arabes algérien, irakien, marocain, tunisien, le bambara, le berbère, le chaoui, le comorien, le diakhanké, l'espagnol, le guarani, le kurde, le mahorais, le malinké, le mahorais, l'ourdou, le pashto, le portugais, le serbo-croate, le sussu, le tamazight, le turc, l'ukrainien et « des langues du Nigéria »[4]. Les enseignant.e.s de *MDP* citent les langues parlées par leurs étudiant.e.s : l'anglais, l'arabe, le dari, l'espagnol, le farsi, le kirghiz, le mongol, le sussu, le wolof. Les langues ne sont pas hiérarchisées, sinon par le terme « dialectes » utilisés une fois pour les langues africaines, par une personne qui « ne connaît pas les noms » (*MDP*, 1). Elles ne sont pas exotisées, sinon par un étonnement : « et même du mongol » (*MDP, 1*) Une enseignante de *MDP*

> ne demande pas systématiquement les langues et les pays d'origine…j'ai en tête que c'est sûrement des questions qu'on leur pose tout le temps, parfois dans des contextes d'obligation (démarches administratives,juridiques, sociales) […] qu'on pose systématiquement aux personnes racisées et/ou qu'on suppose migrantes et jamais aux personnes blanches.

Lorsqu'elle s'enquiert de la langue des apprenantes, elle évite de le faire dès la première rencontre, et essaie « d'être dans une démarche plus valorisante que de curiosité de blanche ».

À propos des causes des difficultés d'apprentissage des personnes en exil, les enseignant.es mentionnent, outre la méconnaissance du français (*MDP,* 2), une faible scolarisation antérieure (*MDP,* 2), *des problèmes de littératie (MDP, 2),* l'anxiété, la timidité (*MDP,* 2). Iels ne considèrent pas la première langue des étudiant.es comme un frein à l'apprentissage du français. Lorsque les enseignant.es de *MAM* (2) et de *MDP* (3) ne connaissent pas les langues de leurs apprenantes, iels recherchent des informations :

- Directement auprès des personnes concernées, « lors de l'entretien d'accueil […] Puis en échangeant lors de moments informels » (*MAM*, 1, *MDP*, 2).

- Sur Internet (*MAM*, 1, *MDP*, 1). Une enseignante mentionne le site de Langues et Grammaire en Île de France [5]

- Dans des ouvrages et des méthodes (*MAM*, 1, *MDP*, 1).

- Grâce à leur « expérience professionnelle, [aux] voyages, à la rencontre de personnes de nationalités variées depuis un certain nombre d'années » (*MAM*, 1, *MDP*, 1). Iels ont donc une démarche active, une curiosité positive envers les langues de leurs apprenant.es.

La tolérance pour les variétés des langues prévaut, y compris celles de l'occitan et du français : une enseignante (*MDP*) mentionne les « différents espagnols d'Amérique

[4] Les termes utilisés pour les langues sont les termes employés par les répondant.e.s.
[5] http://lgidf.cnrs.fr/fiches-langues.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

latine » parlés par les exilé.es. Pour une membre du CA de *MAM*, la minoration la plus évidente et la plus fréquente est celle pratiquée à l'égard du « français cassé », car elle revient à stigmatiser des personnes déjà en précarité. La tolérance des variétés est une attitude d'acceptation bienveillante, mais aussi une stratégie active de soutien linguistique, en appui à la fois sur les compétences individuelles et collectives. Elle est le fait des enseignant.es, mais aussi des membres de *M* et *O*, qui accueillent « en mélangeant tant que nécessaire les langues, les gestes et les personnes présentes » (*M,* 1).

5 Une démarche inclusive pour la pluralité des langues

L'enseignement de langue peut particulièrement contribuer à la promotion ou à la relégation des langues et de leurs locuteur.rices. Dans les cours d'occitan et de français, l'inclusion passe par la réassurance, la valorisation des langues des apprenant.es :

> C'est sécurisant quand on est grand débutant notamment, pour instaurer la confiance, échanger sur les différentes langues parlées dans l'atelier et s'enrichir les uns les autres *(MAM, 1).*

Nous n'avons pas observé de corrélation entre le nombre de langues pratiquées par les enseignant.es et leur utilisation en cours des langues des apprenant.es ou de langues tiers : une personne hispanophone pratique six langues, mais ne se sert « très rarement » de l'espagnol pour aider les participantes hispanophones, et « maintient » le français, « pour que les autres comprennent », car elle considère « impossible de connaître toutes le langues des apprenant.e.s ». Deux enseignantes privilégient le français pour « habituer les apprenantes [à ses] sonorités » (*MAM,* 1), « le but est qu'elles apprennent rapidement afin qu'elles deviennent autonomes » (*MDP*, 1). Les 5 autres enseignant.es de français utilisent en cours les langues des apprenantes et considèrent que leur usage et celui de « langues-ponts » (MAM, 2), des langues tiers partagées « facilitent la compréhension, l'établissement de liens entre les langues-cultures, [contribuent aux] liens sociaux et affectifs ». Iels pensent que cela permet :

- De mieux comprendre les personnes et la manière dont les étudiant.es appréhendent le monde (*MAM,* 2, *MDP*, 1), de « valoriser leur identité » (*MDP*, 1), de trouver des personnes-ressources, pour aider les usagèr.es en difficulté (*MDP*, 1). *Les enseignant.es de MAM et MDP apprennent un peu d'arabe, d'italien, de kurmandji auprès* des femmes exilées.

- D'utiliser une langue-tiers partagée par l'enseignante et l'apprenante, souvent l'anglais (*MDP*, 2), mais aussi l'arabe classique ou dialectal (*MAM*, 1, *MDP*, 1), l'espagnol, l'italien, le turc *(MAM*, 3, *MDP*, 2), pour expliciter le lexique (*MDP,* 2), une règle de grammaire (*MDP*, 2) ou une consigne *(MDP*, 1, *MAM*, 1), pour donner des exemples (*MDP,* 2).

- D'encourager l'entraide entre les *apprenant.es (MDP, 3) lorsqu'iels ont une langue tiers en* commun (anglais, *espagnol, italien, russe, turc), de* s'appuyer *sur les explications que les participant.es partagent dans leur langue (MAM, 3, MDP, 3).* Les stratégies métalinguistiques intègrent les différentes langues, en particulier pour mon-

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

trer les mots transparents (*MAM*, 1, *MDP, 2*), les ressemblances entre les langues, dont l'anglais (*MDP,* 1).

- D'aider ponctuellement par la traduction (*MAM*, 2, *MDP*, 1), en particulier pour « apporter une explication sur l'organisation, le cadre de l'atelier » aux débutant.es, pour faciliter la mémorisation (*MDP,* 2), « éviter le décrochage », garder « la dynamique du cours ». Les applications de traduction sur les téléphones portables permettent à des étudiant.es de chercher rapidement le sens d'un mot, sans interrompre le cours (*MDP,* 1).

- De proposer des activités orales : présentation de soi dans sa langue (*MAM,* 1), « petits rituels de début de cours où chacune apprend aux autres un mot dans sa langue, voire même un mot difficile à prononcer. » (*MDP*, 1).

Tout ceci va de pair avec l'encouragement à utiliser le français :

> Il y a aussi des moments où il faut inviter les participants (tout en les rassurant !) à se laisser porter par la langue étrangère qu'ils sont en train d'apprendre, à prendre des risques, [...] à faire des hypothèses, accepter de ne pas tout comprendre au début, et affiner sa compréhension au fil des séances, à tâtonner. (*MAM*, 1).

Iels construisent ainsi un équilibre entre mise en confiance grâce aux langues familières et prise de risque dans la langue cible.

6 Les activités jugées propices à la valorisation des langues minorées

Pour les membres de *M*, les activités qui donnent une place aux langues minorées sont les rencontres littéraires (3), les concerts (2), les projections (2) *en version originale, sous-titrées en français – pour une séance, une équipe* a créé des sous-titres en français à partir d'une langue minorée (1) – les repas (1), les cours de français (4), qui se passent « dans de bonnes conditions, [en non mixité, dans un lieu] central et accessible pour des personnes venant de loin », le cours d'arabe « hélas interrompu » (1) les petits déjeuners du monde (2) car les personnes « racontent leur pays, interviennent dans leur langue, cuisinent et mangent avec nous, apprennent le français » (1).

Les ateliers d'écriture de *MAM* sont des terrains privilégiés pour l'expression orale, les participant.es sont invité.es à écrire dans leur langue si iels le souhaitent (2).

À l'*Ostau*, la promotion de l'occitan passe par le site et la newsletter, bilingues (1), les ateliers chants (1). Celle d'autres langues minorées par le choix des ouvrages de la bibliothèque (2), la programmation artistique (2), « car ça [colle] avec ce que l'on soutient et défend » : conférences (3), cycle de films sur les langues minoritaires en 2018-2019 (1), concerts avec des groupes d'expression arménienne, kurde, kabyle, créole, de « dialecte italien », soirées brésiliennes en lien avec la pratique du violon du Nordeste, arméniennes, kabars (3). Sont soulignées « la dimension politique et philosophique » de ces choix artistiques en faveur de cultures minorées (1), l'importance du « plaisir que l'on prend à recevoir » les artistes et les publics concernés par les langues et cultures minorées (1).

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

7 Une discontinuité assumée

Les personnes désignent comme terreau d'apprentissage du français les temps informels, les activités transversales (*M*, 5, *O*, 3), qui « relancent la motivation » en offrant des terrains nouveaux pour l'imprégnation, l'écoute, l'expression. À *M* (2), « la permanence est un espace ouvert [...] c'est là que j'ai rencontré le plus de personnes qui parlent uniquement une autre langue [que le français] ». À *MAM*, des usagères font partie du Conseil d'Administration, leurs pratiques plurilingues et leurs langues y sont bienvenues, pour des traductions rapides (2). Les informations, en dehors des cours, sont données à l'oral en français (2), et à l'écrit (affiches, textos) en français et en anglais, arabe, comorien, espagnol, portugais (2). Cela tout particulièrement pendant le premier confinement, pour donner des propositions d'écriture aux apprenant.es, les maintenir dans une dynamique d'apprentissage. Pour *MDP*, il s'agit d'activités en dehors des cours de français, des ateliers d'apprentissage du bricolage, de la natation, du vélo. Les informations sur ces activités, sur les horaires de cours, sur le confinement et les attestations nécessaires sont autant d'occasions de communiquer avec les apprenantes par textos ou par Whatsapp, en anglais (2), arabe (2), comorien (1), français (2), portugais (1).

L'occitan est une langue minorée locale. Ses apports au patrimoine de la langue française restent peu connus et peu valorisés. Ses différentes variétés (standard, locale, régionales) ne bénéficient pas toutes du même statut, ni des mêmes conditions d'enseignement, et le provençal marseillais, dont la transmission ne prend quasiment plus les voies d'une langue naturelle, est le parent pauvre des programmes de langue régionale. Autant de caractéristiques de la « discontinuité » propre à l'histoire des vaincus, qu'a éclairée Walter Benjamin (2013 : 62). À l'*Ostau*, la transmission, outre les cours, se fait lors d'activités de loisirs, et peut être comparée à celle observée par Brun en 1927 (cité par Grillo 1989 : 79) : le provençal, à Saint-Michel dans les années 1920, est déjà la langue des cafés et du jeu de boules. Un siècle plus tard, il est transmis à l'*Ostau* lors des conversations au bar pendant les concerts, baletti, apéritifs, ateliers de chant et *cafè marselhés* [6] .

Ces moments informels à l'*O*, *M*, *MDP* et *MAM* correspondent au modèle discontinuiste proposé par Alain Naze (2011 : 289) :

> Une histoire des vaincus ne serait-elle donc pas possible, qui redéfinirait la transmission en tant que telle comme affaire de discontinuité, à travers le processus même de la remémoration, ce qui empêcherait alors bien évidemment qu'on puisse encore lui conférer une forme patrimoniale ?

Sous cet angle, les 4 collectifs offrent des espaces linguistiques accueillants pour des micro-pratiques de langues minorées, celles des exilé.es et du provençal marseillais. Les temps de bricolage plurilingue permettent la « survivance » (Naze, *op. cit.*) des langues : boire entre ami.es en provençal et en français marseillais, écrire dans sa

[6] Le site de l'Ostau présente le cafè comme suit : « *L'idèia es de recampar de gents que parlan e d'autrei que parlan pas, per desblocar e desvergonhar ço que sòrte de la boca e permetre un escambi lingüistic.* L'idée est de rassembler des gens qui parlent et des gens qui ne parlent pas l'occitan, pour débloquer et déhonter ce qui sort de la bouche et permettre un échange linguistique. »

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

première langue et en français, échanger les langues autant que les idées ne sont pas des gestes de muséification, ni de mise en patrimoine, mais plutôt de remémoration et de revitalisation.

8 Les propositions et les projets

Nous avons interrogées les personnes sur ce qu'elles envisagent pour mieux valoriser les langues minorées. Un membre du CA de l'*Ostau* rappelle que c'est « l'un des axes de l'association », 2 donnent la priorité au développement de ce qui existe déjà. Les propositions concernent l'accueil, des activités, des pratiques enseignantes :

- Pour améliorer l'aide aux personnes, un annuaire de personnes référentes dans différentes langues et différents domaines (*M*, 1). Plus d'attention aux personnes qui ont des difficultés à comprendre (*M*, 1), plus de traductions lors des rencontres (*M*, 1). Des lexiques en plusieurs langues pour « faciliter une communication conviviale basique » (*M*, 1). Plus d'affichage, dans le local, dans les langues minorées (*O*, 1),

- L'accueil d'auteurs ou de films en lien à la fois avec les cultures minorées et l'actualité, comme cela a été le cas avant le référendum en Nouvelle-Calédonie (*O*, 1). Des films en langues minorées sous-titrés en français et s'il existe des sous-titrages dans d'autres langues, des sessions spéciales (*M*, 1). Des projections de films en français avec des sous-titres en langue minorée (*M,* 1).

- Des « passerelles sur la pratique des instruments [utilisés dans des cultures minorées] » (*O*, 1). Pour des récitals de chansons, un livret de paroles bilingue (*O*, 1). Le redémarrage des Petits déjeuners du monde [7] (*M*, 2).

- Des cours d'arabe (*M*, 2), d'anglais (*M*, 1), de soussou, de comorien (*MAM*, 1) :

> C'est déjà ce que nous avons mis en place à *Mot à Mot* depuis plusieurs années *via* les cours d'algérien qui sont menés par une participante [...], aidée dans sa préparation pédagogique par les salarié.e.s de *Mot à Mot*. Mais dans l'idéal, nous aimerions développer cela pour laisser la place à toutes les langues et inverser les rôles. (MAM, 1)
>
> [Nous pourrions] prendre des moments où les apprenantes nous enseignent elles aussi leur langue, par exemple des mots qu'elles apprécient ou le vocabulaire utilisé pour se présenter.(*MDP*, 1).

Une enseignante de *MDP* souligne le rôle plus important que peut jouer la langue de l'apprenant.e :

> Je pense que connaître la langue d'origine de la personne à qui l'on enseigne le français permettrait de mieux comprendre sa façon d'appréhender le monde et la communication [...] de faciliter l'apprentissage du français dans la mesure où la traduction serait plus simple et enfin cela permettrait à l'apprenante de se sentir valorisée.

[7] Cette activité a repris récemment.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

- La valorisation des systèmes d'écriture connus par les exilé.es, l'utilisation des écrits plurilingues de la rue pour enseigner l'écrit (*MAM*, 1, *MDP*, 1) ; l'étiquetage de l'espace de cours et des objets dans les langues présentes (*MDP*, 2) : « afficher des mots simples tels que bonjour ou bienvenue dans les locaux afin qu'elles aient l'impression elles aussi de s'approprier l'espace » ; l'usage régulier (*MAM*, 1), pendant les ateliers, d'expressions et de quelques éléments de métalangage dans les langues des apprenant.es. La traduction des informations dans toutes les langues des étudiant.es. Une enseignante de *MAM* réfléchit à des activités « qui prennent en compte les langues, les comparer serait intéressant, ça n'a pas été réalisé jusqu'ici par manque de temps », au développement des apprentissages mutuels des langues des étudiant.e.s, à l'utilisation des fonds en différentes langues des bibliothèques locales.

- Dans les espaces et temps périphériques à l'enseignement, la création d'« un groupe *whatsapp* plurilingue pour transmettre les informations que les participantes traduiraient à l'oral ou à l'écrit dans leurs langues » (*MDP*, 2), un glossaire (MDP, 1) « avec la traduction dans leur langue afin qu'elles puissent s'y référer rapidement lorsqu'il y en a besoin […] afin de les aider dans leur démarche administrative, peut-être pouvons-nous trouver des guides pratiques dans leur langue d'origine. ».

- Une pratique plus importante de l'occitan à l'*Ostau* (1).

- L'invitation de « personnes qui raconteraient la pratique de leur langue en ce moment » (*O*, 1).

- Le développement de la concertation avec d'autres collectifs, de « liens avec les structures associatives marseillaises représentant ces [langues et cultures minorées] ».(*O,* 3), la diffusion de cette enquête auprès des bénévoles et d'autres membres du CA (*MAM*, 1).

Que ces propositions soient ou non mises en œuvre à l'avenir, elles sont des indicateurs de la conscience qu'ont les 17 personnes tant des processus de minoration que des actions possibles pour en diminuer l'impact.

9 Conclusion

Nous nous interrogions sur la bientraitance et l'horizontalité linguistiques dans le fonctionnement de 4 collectifs marseillais. La bientraitance est à l'œuvre dans les comportements observés et les discours recueillis :

- L'attitude d'accueil et les étayages contribuent à l'autonomie des personnes : la priorité est donnée à leur possibilité de participer aux activités et aux conversations.
- Les personnes interrogées recourent à un empan linguistique large, qui inclut les langues minorées et leurs variétés. L'entraide et la mutualisation des ressources linguistiques sont encouragées et équitablement réparties, ce qui répond au principe de justice.
- Les langues minorées, régionales ou étrangères, ne sont ni exotisées ni muséifiées : c'est le principe de non-malfaisance.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

- Le principe de bienfaisance est largement mis en œuvre : l'attention est moins portée aux langues qu'à leurs locuteur.rices. La reconnaissance de leurs langues favorise les apprentissages, même lorsque les conditions d'enseignement sont difficiles, par exemple pendant les confinements. La tolérance vis-à-vis des énoncés interlinguistiques et des variétés hybrides, la mise à distance des variétés normées des différentes langues, contribuent à la confiance.

Plusieurs ingrédients de l'horizontalité sont présents : ne pas hiérarchiser les langues, ne pas mettre en corrélation savoirs scolaires et pratiques plurilingues, mutualiser les savoirs.

Les bricolages linguistiques des 4 collectifs sont des éléments favorables à la déminoration des langues et à la reconnaissance de savoirs et de stratégies plurilingues, ce qui est en cohérence avec la culture militante. En les éclairant, nous mettons en œuvre la proposition que fait Benjamin au partisan du matérialisme historique : « prendre l'histoire à rebrousse-poil », être un « chroniqueur qui relate les événements sans faire la distinction entre les grands et les petits ». (2013 : 56). En effet, il s'agit là de petits évènements, d'actions « restreintes », telles qu'elles sont envisagées par Benasayag et Cany (2021, 270). Ils opposent l'action restreinte à l'action programmatique ou modélisante, dans la mesure où elle ne prétend pas changer le monde, mais « sculpte la réalité dans un sens où elle redistribue la donne pour et par chaque situation » (*ibid*, 273). La bientraitance linguistique des 4 collectifs observés est constituée de gestes *au coup par coup* : micro-glottopolitique instable, peu formalisée, dont nous pouvons espérer qu'elle inspire d'autres entraides linguistiques, en différents points de la société.

Bibliographie

Benjamin Walter, 2013, *Sur le concept d'histoire*, Paris, Payot.

Bensayag Miguel et Cany Bastien, 2021, *Les nouvelles figures de l'agir, Penser et s'engager depuis le vivant*, Paris, La Découverte.

Dinvaut Annemarie, 2020, « La bientraitance linguistique, un pari réaliste pour une recherche horizontale et interventioniste », dans Biichlé, Luc & Dinvaut, Annemarie (dir.), *Mieux vivre en langues, de la maltraitance à la bientraitance linguistique*, Paris, L'Harmattan, p. 17-42.

Grillo Ralph, 2009 (1ère édition 1989), *Dominant langages, Language and Hierarchy in Britain and France*, Cambridge, Cambridge University Press.

Naze Alain, 2011, *Temps, récit et transmission chez W. Benjamin et P.P. Pasolini, Walter Benjamin et l'histoire des vaincus,* Paris, L'Harmattan.

Servigne Pablo et Chapelle Gauthier, 2017, *L'entraide, l'autre loi de la jungle,* Paris, Les Liens qui Libèrent.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284