

Marie Rivière

De quelle langue maternelle parle-t-on quand on parle de lecture ?

Résumé

Bien que remise en question depuis les années 1980, la notion de « langue maternelle » reste très utilisée dans les études de didactique des langues portant sur la lecture en langue étrangère. Souvent considérée comme la seule langue dans laquelle on a appris à lire, « la langue maternelle » serait celle qu'on lit le plus et le mieux, qu'on préfère à toutes les autres. Cet article confronte ces présupposés aux pratiques de lecture de livres de 24 adultes plurilingues vivant en Europe de l'Ouest. Il en ressort que, pour des raisons historiques, politiques et sociales dans un contexte donné, ou à cause de parcours scolaires, géographiques et affectifs individuels, des personnes n'ont pas été exclusivement – voire pas du tout – scolarisées dans leurs langues familiales. Par ailleurs, avoir appris à lire dans une langue ne garantit pas qu'elle restera la principale langue, ni la langue préférée de lecture tout au long de la vie.

Resumen

Aunque cuestionada desde los años 80, la noción de "lengua materna" sigue siendo ampliamente utilizada en los estudios de didáctica de las lenguas sobre la lectura en lengua extranjera. A menudo, "la lengua materna" es considerada como el único idioma de aprendizaje de la lectura, en el que se lee más y mejor, y que se prefiere a todos los demás. Este artículo confronta estas presuposiciones con las prácticas de lectura de libros de 24 adultos plurilingües que viven en Europa occidental. De ello se desprende que, por razones históricas, políticas y sociales en contextos dados, o por trayectorias individuales (educativas, geográficas y afectivas), todos los individuos no fueron, o no únicamente, escolarizados en su lengua familiar. Además, aprender a leer en un idioma no garantiza que seguirá siendo el idioma principal o preferido de lectura a lo largo de toda la vida.

Mots-clefs

plurilinguisme – langue maternelle – langues premières – pratiques de lecture.

Palabras clave

plurilingüismo – lengua materna – lenguas primeras – prácticas de lectura.

Référence électronique

Marie Rivière, « De quelle « langue maternelle » parle-t-on quand on parle de lecture ? », *QUADERNA* [en ligne], 2 | 2014, mis en ligne le 25 février 2014. URL : <http://quADERNA.org/de-quelle-langue-maternelle-parle-t-on-quand-on-parle-de-lecture/>

De quelle langue maternelle parle-t-on quand on parle de lecture ?

Marie Rivière
Sorbonne Nouvelle-Paris 3

Pour ne rien arranger, l'arabe, ma langue maternelle, et l'anglais, ma langue d'éducation, étaient inextricablement mêlés : je n'ai jamais su laquelle était ma première langue et je ne me suis jamais senti pleinement chez moi dans l'une ou l'autre, bien que je rêve dans les deux langues. Chaque fois que je prononce une phrase en anglais, je sens que je lui cherche un écho arabe, et vice-versa.

Edward W. Saïd, « Dans l'entre-mondes », *Réflexions sur l'exil et autres essais*, traduit de l'anglais par Charlotte Woiliez, Arles, Actes Sud, 2008, p. 691.

Quelle est ma langue maternelle ? Je ne sais pas répondre. Est-ce que c'est la langue de la maison, celle de mes premiers mots, ou l'autre langue, celle de la rue, de l'école, la langue que j'ai appris à lire et à écrire ?

Nurith Aviv, *D'une langue à l'autre*, France /Allemagne /Israël /Belgique, 2004.

1. « La langue maternelle »

Quoique d'usage courant, l'expression « langue maternelle » est problématique à plusieurs égards. D'une part, elle induit que la première langue apprise par un individu est forcément celle de sa mère – à supposer qu'elle n'en connaisse et n'en utilise qu'une –, et de sa mère seulement¹. D'autre part, cette expression apparue en Europe de l'Ouest aux XII^e et XIII^e siècles² a été chargée en France, dès le XVI^e siècle, de deux sens distincts puisqu'elle a pu désigner soit la langue parlée en famille, soit la langue officielle, celle du pouvoir, par opposition aux « patois » ou « dialectes » indignes du nom de « langue »³.

Le deuxième sens a souvent pris le pas sur le premier, notamment lors de la construction, aux XVIII^e et XIX^e siècles, d'États-nations qui se voulaient monolingues et monoculturels⁴. Dès lors que la langue devenait un signe fort d'appartenance à cette « communauté imaginée »⁵ qu'est la nation, il était nécessaire de confondre « langue de la mère » et « langue de la patrie », d'associer étroitement – peu importait la réalité des usages quotidiens – la langue familiale et la langue nationale, la première langue apprise à la maison et la première langue d'enseignement. On retrouve cet amalgame dans

¹Jean-Claude Beacco, *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2005, p. 9.

²Christophe Lucken, « Langue pérégrine – ou maternelle ? Variation et nationalisation des langues au Moyen Âge », in Judit Karafiáh & Marie-Claire Ropars (dir), *Pluralité des langues et mythe du métissage. Parcours européen*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 2004, p. 12-13.

³Pierre Boutan, « Langue(s) maternelle(s) : de la mère ou de la patrie ? », *É.L.A.*, n° 130, 2/2003, p. 139-141.

⁴Voir à ce sujet : Anne-Marie Thiesse, *La Création des identités nationales. Europe, XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, Le Seuil, 1999.

⁵Benedict Anderson, *L'Imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, traduit de l'anglais par Pierre-Emmanuel Dauzat, Paris, La Découverte, 2002.

l'expression « français langue maternelle » (FLM), qui désigne aujourd'hui le français en tant que matière scolaire en France, mais aussi en Belgique francophone, en Suisse romande ou au Québec⁶.

De cette idée d'une langue initiale unique, pour l'écrit comme pour l'oral, dérive le modèle du « locuteur natif ». « Communicateur (monolingue) idéal »⁷, il disposerait à la fois d'une maîtrise absolue de la langue standard, du bagage culturel exigé par les institutions éducatives et de l'appartenance à une communauté « absolument homogène »⁸. Parce qu'elles incitaient à comparer les apprenant-es⁹ de langue à cet « idéal inatteignable »¹⁰, les notions de « langue maternelle » et de « locuteur natif » sont contestées depuis les années 1980, et plus encore avec l'essor des études sur le plurilinguisme dans les années 2000¹¹. La plurilittéracie précoce a surtout été étudiée chez les (petits-)enfants de migrant-es qui, en Amérique du Nord ou en Europe occidentale, commencent simultanément à lire et à écrire en plusieurs langues¹². De tels travaux mettent à mal l'idée que le rapport à l'écrit se construirait toujours dans une seule langue ; c'est pourquoi leurs auteur-es tâchent généralement d'utiliser une terminologie nuancée.

En dépit de ces efforts, la notion de « langue maternelle » reste d'usage fréquent dans les travaux de didactique des langues – notamment du français langue étrangère – et de psychologie cognitive portant sur la lecture en langue étrangère chez des adultes ou adolescent-es. Rarement accompagnée d'une définition, l'expression « langue maternelle » semble y désigner une langue unique qui serait « première » par la chronologie, mais dont

⁶Laurence Corny, « FLE / FLM / FLS / FLSco », site du CASNAV de Créteil, rubrique « Didactique, méthodologie et pédagogie », date non précisée, consulté en avril 2013.

⁷Danièle Moore, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, 2006, p. 178.

⁸Georges Lüdi & Bernard Py, *Être bilingue*, Berne, Peter Lang, 2003 (1^{ère} édition : 1986), p. 1.

⁹Cet article suit les recommandations institutionnelles suisses en matière de rédaction non sexiste, également préconisées par l'OIF. Il fait donc apparaître les deux genres, masculin et féminin, lorsqu'un substantif pluriel non épïcène réunit des hommes et des femmes. De même, les adjectifs sont accordés selon la règle de proximité, c'est-à-dire avec le substantif le plus proche, même s'il est au féminin. Voir : Thérèse Moreau, *Écrire les genres. Guide romand d'aide à la rédaction administrative et législative épïcène*, Genève, État de Genève, 2002 ; Organisation internationale de la Francophonie (OIF) - Unité de l'égalité des genres pour le développement, « Un langage épïcène », site *Égalité des hommes et des femmes en Francophonie*, date non précisée, consulté le 3 juin 2013.

¹⁰Daniel Coste, « Entre mythe linguistique et politique des langues : d'une langue maternelle à l'autre », *Triangle*, n° 19, 2003, p. 18.

¹¹ Voir entre autres : Véronique Castellotti, « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », in Véronique Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations*, Rouen, Presses universitaires de Rouen, 2001, p. 10-11 ; Edith Cognigni & Francesca Vitrone, « Langues "maternelle", "seconde" et "nationale" : des concepts en mouvement dans la narration de soi », traduit de l'italien par Bénédicte Postel, in Claire Kramsch, Danielle Lévy & Geneviève Zarate (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Archives contemporaines, 2008, p. 87 ; Patrick Dahlet, « Les identités plurilingues : enjeux globaux et partages singuliers », in Pierre Martinez, Danièle Moore & Valérie Spaëth (coord.), *Plurilinguismes et Enseignement. Identités en construction*, Paris, Riveneuve, 2008, p. 23-45 ; Kathleen Heugh & Christopher Stroud, « Language in education », in Rajend Mesthrie (ed.), *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011, p. 418-419 ; Danièle Moore, *Plurilinguismes et école*, 2006, p. 105.

¹²Charmian Kenner, Eve Gregory, Mahera Ruby & Salman Al-Azami, « Bilingual Learning for Second and Third Generation Children », *Language, Culture and Curriculum*, vol. 21, n° 2, 2008, p. 120-137 ; Constant Leung, Roxy Harris & Ben Rampton « The Idealised Native Speaker, Reified Ethnicities, and Classroom Realities », *TESOL Quarterly*, vol. 31, n° 3, 1997, p. 534-560 ; Danièle Moore, « Multilingual literacies and third script acquisition: young Chinese children in French immersion in Vancouver », *International Journal of Multilingualism*, vol. 7, 4/2010, p. 339 ; Doris Warriner, « Multilingual literacies », in Adrian Blackledge, Angela Creese & Marilyn Martin-Jones (dir.), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, Oxon & New York, Routledge, 2012, p. 508-520.

la primauté se traduirait également en termes d'habileté lectorale, d'intensité des pratiques de lecture et de proximité affective. On peut dire que cinq présupposés sous-tendent encore, ensemble ou séparément, nombre de discours sur la lecture :

- 1) un individu n'a qu'une langue première, sa langue « maternelle » ;
- 2) il a été scolarisé dans cette langue et dans cette langue seulement ;
- 3) c'est la langue qu'il lit le plus ;
- 4) la langue qu'il lit avec le plus d'aisance ;
- 5) la langue qu'il préfère lire.

Une telle vision n'est pas fausse, mais elle pourrait bien être réductrice et ne pas s'appliquer à une part importante de la population mondiale.

2. Enquête auprès de lecteurs et lectrices plurilingues

On tentera de montrer que les rapports aux langues de lecture peuvent être plus mouvants et complexes, en se basant sur 24 entretiens semi-directifs avec des adultes plurilingues menés dans le cadre d'une recherche de doctorat. Afin de rendre les rapports entre enquêtrice et enquêté-es aussi égalitaires que possible, on a rencontré ces personnes par des réseaux non formels, en s'appuyant sur des intermédiaires leur étant proches (amis, collègues, famille, etc.) car : « La proximité sociale et la familiarité assurent en effet deux des conditions principales d'une communication "non violente". »¹³ Le principal critère était que ces personnes aient lu des livres en au moins 3 langues au cours de leur vie, tous genres éditoriaux confondus, sur support papier ou numérique. Les autres critères étaient variables, puisqu'on a essayé d'interroger autant d'hommes que de femmes et de former un groupe diversifié en termes d'âges, de professions, de langues de lecture et de quantités de livres lus. Quand l'enquêtrice et l'enquêté-e avaient plus d'une langue en commun, le choix de l'idiome était laissé à la personne interrogée. Quatre entretiens se sont donc déroulés principalement en espagnol, un en anglais et les autres en français – avec parfois des détours (emprunts, codeswitching, etc.) par d'autres langues. Les transcriptions ont fait l'objet d'une analyse qualitative, à la fois thématique et discursive. Dans la mesure du possible, on a tenu compte non seulement de ce qui était dit – parfois répété –, mais aussi de ce que les personnes passaient visiblement sous silence (oublis, réponses à côté, non réponses) et d'interpréter ces omissions.

Les 12 femmes et 12 hommes rencontrés étaient âgés de 20 à 83 ans au moment de leur entretien. Ils et elles vivaient respectivement en Catalogne, en Île-de-France, au Pays basque français et en Suisse romande. Un quart des personnes interrogées sont nées dans le pays où elles résidaient ; les trois-quarts sont nées dans un autre pays. Il s'agit donc majoritairement de migrant-es, la plupart vivant depuis plusieurs années, voire plusieurs décennies dans leur pays d'accueil. Ils et elles travaillent ou étudient dans des secteurs variés (agriculture, droit, enseignement, finance, médecine, restauration, etc.). Tou-tes ne viennent pas de familles à fort capital économique ou culturel, mais la plupart ont ou sont en train d'acquérir un important capital scolaire, avec des diplômes de 2^e ou de 3^e cycle.

Cet échantillon n'a pas prétention à une représentativité statistique qu'il serait difficile de mesurer. Leurs discours sur les langues de leur enfance et leurs pratiques

¹³ Pierre Bourdieu, « Comprendre », in Pierre Bourdieu (dir.), *La Misère du monde*, Paris, Le Seuil, « Points essais », 1998, p. 1395.

actuelles de lecture permettent en tout cas de questionner chacun des cinq présumés mentionnés plus haut et d'en indiquer les limites. On s'attachera d'abord à montrer que tous les individus ne sont pas systématiquement monolingues durant leur petite enfance, puis que l'entrée dans l'écrit ne se fait pas toujours dans la ou les langues familiales. On verra ensuite que des langues apprises dans l'enfance peuvent être délaissées, voire oubliées, en tout cas concurrencées dans les pratiques de lecture et qu'elles peuvent même être perçues comme plus difficiles à lire que d'autres. Enfin, on se penchera sur les déclarations affectives, qui ne donnent pas toujours le premier rôle à une langue familiale.

3. Langues familiales

Pour que « la langue maternelle » dispose du statut exclusif qui lui est attribué d'office, il faudrait déjà qu'elle ait été la seule langue présente dans la petite enfance des individus. Or, si 13 des 24 lecteurs et lectrices interrogées ne déclarent qu'une langue parlée avec leur entourage dans leurs premières années de vie, 11 personnes avaient appris plusieurs langues avant même d'aller à l'école.

On peut essayer de regrouper ces plurilingues très précoces selon quatre cas de figure¹⁴. Le premier cas serait celui des enfants nés d'un couple linguistiquement mixte, dans lequel chaque parent s'adressait à son ou ses enfants dans une seule langue – ce que Christine Deprez, dans son enquête sur *Les Enfants bilingues*, a appelé une situation de « langues alternées »¹⁵. Elle est évoquée par 4 personnes de notre échantillon, dont 3 sont nées au Pays basque : Elvis, 44 ans, du côté espagnol de la frontière ; Mikel, 50 ans, et Lou, 28 ans, du côté français. Tous trois ont eu un père qui leur parlait basque et une mère qui leur parlait français ou espagnol. Notons que, dans ces trois cas, la langue paternelle n'est qu'une *des langues* de leurs pères, qui s'exprimaient en basque plutôt qu'en espagnol ou en français qu'ils connaissaient également. Et, pour Mikel, la transmission du français par sa mère – au lieu du basque qu'elle « parlait parfaitement » – a aussi été le fruit d'un choix plus ou moins contraint, lié à des raisons sociales ou personnelles plus qu'à des compétences linguistiques. Chloé, née en Ukraine 43 ans avant l'entretien, explique que, dans son enfance, elle a appris l'ukrainien avec son père – lui-même de mère biélorusse et de père ukrainien – et le russe avec sa mère, qui aurait pu transmettre d'autres langues.

L'enquêtrice : Et votre mère elle parlait le russe ou l'ukrainien avec vous ?

Chloé : Ma mère, malheureusement, elle est décédée il y a très très longtemps, quand j'ai eu neuf ans. Alors, bon, à l'époque elle parlait le russe parce qu'il y a beaucoup de sangs mélangés chez elle. Elle est pas du tout... Sa mère elle est russe ; son père il est géorgien, mélangé avec arménien. Et du sang aussi allemand, dedans. Sa mère elle est russe mélangé avec allemand. Alors... voilà. C'est trop. [*rires*] Alors elle parlait bien sûr la langue géorgienne, mais c'est une langue différente ; on peut rien comprendre. C'est comme le basque ici si vous voulez. Et elle connaît bien sa langue natale, et russe parce que c'est obligatoire chez nous.

L'enquêtrice : D'accord. Mais vous vous avez pas appris le géorgien ?

Chloé : Non, j'ai pas eu trop le temps. Comme elle a déménagé, elle est venue – si vous voulez, elle a changé de pays – elle est venue en Ukraine, elle parlait toujours russe avec nous. C'était la langue... préférable, on peut dire comme ça, à l'époque.

¹⁴En réalité, toute classification stricte est impossible, car des personnes – en l'occurrence, Akhil et Samar – peuvent se retrouver dans plusieurs catégories.

¹⁵Christine Deprez, *Les Enfants bilingues. Langues et familles*, Saint-Cloud /Paris, CREDIF /Didier, 1999, p. 55.

Cette remarque de Chloé est importante car, transmettre ou ne pas transmettre une langue dans un lieu donné sera plus ou moins « préférable » à quelques décennies d'écart. La reconnaissance institutionnelle du basque côté espagnol, la création d'*ikastolas*, écoles où le basque est la principale langue d'enseignement, dans lesquelles sont désormais inscrits des enfants non bascophones – chose rare dans les années 1980 –, et le développement d'une offre culturelle en basque font que les actuels jeunes parents peuvent être plus enclins que les générations précédentes à parler basque à leurs enfants.

Un autre cas de transmission parentale est celui que Christine Deprez, qualifie de « langues mêlées » car : « Chaque locuteur à tout moment peut passer d'une langue à l'autre, dans une conversation avec une même personne, sur le même thème. »¹⁶ Ainsi, Amelia, âgée d'environ 78 ans au moment de l'entretien, déclare avoir « commencé à parler » en deux langues, l'espagnol et le français, dans sa Colombie natale. Les parents de Samar, 28 ans, née au Liban, lui parlaient tous deux en arabe et en français. Akhil, 39 ans, indique qu'enfant il communiquait avec ses parents en anglais et en marathi, langue indienne parlée notamment dans le Mahārāshtra dont ses parents sont originaires. Il est intéressant de noter que, dans ces trois exemples de « langues mêlées », une des deux langues de chaque famille a été « importée » par d'autres voies que la migration ou la transmission « naturelle » : Amelia et Samar ne se connaissent pas d'ascendant-e-s venus d'Europe ou du Canada, pas plus qu'Akhil n'évoque d'ancêtres anglo-saxons. Il a donc fallu, à un moment donné, que ces langues « externes », anciennes langues des colonisateurs ou dominantes culturellement, acquises par les (arrière-)(grands-)parents à l'extérieur du foyer, aient été transformées en langues familiales.

Quoique peu loquace sur le sujet, Michael, Suisse de 34 ans, laisse entrevoir un troisième cas de figure : sa mère, « d'origine germanique », lui parlait allemand dans son enfance, à l'instar de sa grand-mère maternelle, tandis que son père, japonais, ne lui « a jamais parlé japonais ». Il semble qu'il s'adressait à ses enfants tantôt en allemand, tantôt en français selon les contextes. Il s'agirait donc d'une situation mixte entre « langues alternées » et « langues mêlées ». Ce parti pris du père de Michael serait, selon Christine Deprez, relativement fréquent en France chez les parents migrants quand l'autre parent parle la langue majoritaire du pays d'accueil¹⁷.

Enfin, 4 des personnes rencontrées ont très tôt utilisé, dans le cadre familial au sens large, une langue autre que celle-s qu'employaient leurs parents. Akhil et Stéphane communiquaient respectivement en hindi et en arabe avec leur nourrice. Franck considère le norvégien comme une de ses langues familiales : bien qu'il parle albanais avec ses parents, il utilise le norvégien avec son frère et sa sœur. Quant à Mi-Ying et Samar, elles ont appris l'une le japonais avec une grand-mère d'éducation japonaise, l'autre l'italien avec une grand-mère italienne¹⁸.

¹⁶Christine Deprez, *Les Enfants bilingues*, 1999, p. 55 et 57. Elle précise que, dans son enquête auprès de familles plurilingues, cette situation était légèrement plus fréquente (58 % des familles) que celle des langues alternées.

¹⁷« Il est difficile pour le parent d'origine étrangère isolé de réussir à maintenir et à partager sa langue en famille avec ses enfants. Seul(e) contre tous que voulez-vous qu'il(elle) fasse ? Rappelons que la difficulté n'est pas la même pour l'étranger(e) qui épouse un(e) Français(e) que pour deux étrangers d'origines différentes. » Christine Deprez, *Les Enfants bilingues*, 1999, p. 52.

¹⁸« [...] dans de très nombreux travaux, le rôle des grands-parents est négligé dans cette transmission pourtant qualifiée d'intergénérationnelle. Or, selon les contextes culturels et sociaux, celui-ci peut se révéler soit négligeable soit très important dans la transmission d'une langue et donc les pratiques plurilingues. » Jacqueline Billiez, « Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête », in Philippe Blanchet & Patrick

Les différents modes de (non-)transmission de langues que l'on vient d'évoquer – par soustraction lorsqu'un parent ne transmet pas une langue qu'il connaît, par ajout lorsqu'une langue qui ne l'était pas devient familiale, sans oublier l'apprentissage précoce auprès d'autres personnes que les parents – montrent la non-linéarité des héritages linguistiques et la forte influence des contextes socio-politiques sur les échanges intergénérationnels.

4. Langues de première scolarisation

À ce stade, on pourrait envisager de simplement remplacer « langue maternelle » par « langue-s familiale-s » dans les études sur la lecture pour englober la totalité des situations. Or, il n'y a pas d'évidence à ce qu'un individu ait été scolarisé dans la ou les langues dans lesquelles il ou elle a commencé à parler ; ne serait-ce que parce que l'entrée dans l'écrit s'effectue en principe à un âge et dans un environnement différents.

For the majority language speaker, it is taken for granted that the language of the home and the school are the same. Parents usually speak this language with their children and at school the language is a subject and the only medium of instruction. For a minority language speaker, however, there is frequently a mismatch between the language of the home and the school.¹⁹

Le regard porté, en Europe, sur les langues minoritaires – par le nombre ou par le statut – a changé depuis la seconde moitié du XX^e siècle. Toutefois, l'idée que la langue de l'école est « normalement » celle de la maison reste largement partagée, les locuteurs et locutrices minoritaires étant souvent perçues comme des exceptions à la règle. C'est certainement le cas dans certains pays ou certaines régions, mais pas forcément à l'échelle du globe. Si les chiffres mondiaux dont on dispose à l'heure actuelle sont encore peu fiables²⁰, l'apprentissage de la lecture dans une langue non familiale ou en plusieurs langues semble être un phénomène extrêmement fréquent²¹.

Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Archives contemporaines/AUF, 2011, p. 208.

¹⁹ « Pour le/la locuteur/locutrice d'une langue majoritaire, il est tenu pour acquis que la langue de la maison et celle de l'école sont les mêmes. Les parents parlent généralement cette langue avec leurs enfants et à l'école la langue est une matière et le seul médium d'enseignement. Pour le/la locuteur/locutrice d'une langue minoritaire, cependant, il y a souvent discordance entre la langue de la maison et celle de l'école. » (ma traduction) Jasone Cenoz & Durk Gorter, "Regional minorities, education and language revitalization", in Adrian Blackledge & al. (dir.), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, p. 184.

²⁰Selon les statistiques du Summer Institute of Linguistics (SIL International) utilisées par le PNUD, la moyenne mondiale de l'accès à l'instruction en « langue maternelle » s'élevait à environ 65 % en l'an 2000 ; autrement dit, les gens n'ayant pas accès à l'instruction en langue maternelle représentaient 35 % – soit plus du tiers – de la population mondiale. En Afrique, cette proportion s'élèverait à 87 % (PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain 2004*, 2004, p. 34). Ces données sont toutefois à prendre avec précaution, en raison de l'absence de définition de ce qui est compté comme « langue maternelle », de l'opacité du mode de recueil des données et de possibles biais idéologiques de SIL International, organisation étasunienne dont « l'impérialisme » culturel et religieux a été pointé par Louis-Jean Calvet et Abram De Swaan, chercheurs aux positions fort divergentes par ailleurs : Louis-Jean Calvet, « Évangélisation et impérialisme culturel », *Le Monde Diplomatique*, mars 1981, p. 16-17 ; Abram De Swaan, « Le sentimentalisme des langues. Les langues menacées et la sociolinguistique », traduit de l'anglais par Michèle Garlati, in Werner, Michael (dir.), *Politiques et usages de la langue en Europe*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 2007, p. 81-98.

²¹Voir entre autres : Ofelia Garcia, Tove Skutnabb-Kangas & Maria E. Torres-Guzman (ed.), *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Globalization*, Avon, Multilingual Matters, 2006 ; Kathleen Heugh & Christopher Stroud, "Language in education", in Mesthrie, Rajend (ed.), *The Cambridge Handbook of*

Du côté de nos lectrices et lecteurs, on constate simplement que les personnes dont la première scolarisation²² s'est faite en plusieurs langues ou dans une, voire d'autres langues que celle-s de leurs parents, sont en majorité (19 sur 24).

4.1. Une seule langue familiale et de première scolarisation

Sur 24 personnes rencontrées, 5 ont été scolarisées dans leur unique langue familiale, qui était aussi une langue dominante de l'endroit où elles et ils sont nés. L'équation implicite « langue maternelle » = « langue d'apprentissage de la lecture » est plutôt fréquente dans leurs discours. Taiga, Giselle et Oihana conservent l'ordre chronologique d'acquisition lorsqu'il et elles évoquent spontanément leurs langues de lecture.

Taiga : Alors, moi donc je lis en japonais qui est ma langue maternelle, et puis en français... la langue que je... avec laquelle je vis depuis dix ans, à peu près.

Sans utiliser, à ce moment-là de la discussion, l'adjectif « maternelle », et sans respecter l'ordre chronologique, Anne signale tout de même qu'elle a « été bercée en allemand ». Prudent, Isaac tient à donner, dès le début de l'entretien, deux précisions intéressantes :

L'enquêtrice : Est-ce que tu pourrais me parler des différentes langues que tu connais, et de ce que tu lis dans ces différentes langues ?

Isaac : Chronologiquement ? Ben... le français je l'ai appris à la maison et à l'école. C'est ma langue maternelle... et paternelle.

Ce besoin d'indiquer que la langue de sa mère était aussi celle de son père, et qu'elle a coïncidé avec sa langue d'enseignement témoigne d'une conscience aigüe que cette situation ne va pas de soi. Le fait qu'Isaac ait vécu successivement en France, au Québec, puis en Catalogne, et le fait qu'il soit père d'une enfant à laquelle il parle en français et sa compagne en catalan expliquent sans doute ce refus de généraliser son cas.

4.2. Une des langues familiales non enseignée à l'école

Celles et ceux qui ont eu plusieurs langues familiales ne les retrouvent pas toutes dans le cadre scolaire et peuvent parfois les oublier. Ainsi, en dépit de leur apprentissage précoce du japonais et de l'arabe, Mi-Ying (née à Taïwan, 39 ans) et Stéphane (né en France, 27 ans) présentent d'abord leur enfance comme une période monolingue, et leur apprentissage de la lecture dans la langue de leurs seuls parents comme une évidence.

Stéphane : Donc, ben je lis en français qui est ma langue maternelle – ça, je vais pas t'expliquer l'apprentissage du français quand même.

Sociolinguistics, 2011, p. 413-429 ; Valérie Spaëth, « Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement en Afrique francophone : problèmes et perspectives », in Jean-Claude Beacco, Jean-Louis Chiss, Francine Cicurel & Daniel Véronique (dir.), *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 2005, p. 183-203.

²² La période ici appelée « de première scolarisation » est censée être celle de l'apprentissage de la lecture et de la familiarisation avec l'écrit. Elle correspond au degré primaire dans le Canton de Genève (de 6-7 à 11-12 ans), à l'école élémentaire française (de 6-7 à 11-12 ans) et à la *educación primaria* espagnole (de 5-6 à 11-12 ans).

Ce n'est qu'à la fin de l'entretien, en répondant aux questions plus directives de l'enquêtrice en vue de remplir la fiche technique (pseudonyme, âge, nationalité-s, langues, etc.), qu'elles se souviendront d'avoir parlé puis oublié l'une l'arabe et l'autre le japonais, d'avoir essayé de les retrouver plus tard, en suivant des cours, avant d'y renoncer.

Mi-Ying : [...] J'allais à un cours mais après j'ai pas continué. C'était pour ma grand-mère, parce que quand j'étais petite je parlais japonais. [...] Je chantais et tout. Mais avec l'âge, j'ai oublié.

Mikel a été scolarisé dans la langue que lui parlait sa mère, le français, et les seuls contacts qu'il a pu avoir avec le basque écrit dans son enfance avaient lieu au catéchisme. Avoir précocement fréquenté des textes religieux en basque ne l'empêche pas de déclarer qu'il était jusqu'à l'âge adulte « analphabète en langue basque ».

Les migrations entraînant un changement de contexte linguistique ne se font pas seulement de pays à pays – entre lesquels le changement de langue n'est pas automatique – mais aussi à l'intérieur d'un pays donné. C'est ainsi que Akhil n'a jamais été scolarisé en marathi car, durant la brève partie de son enfance en Inde, sa famille vivait en-dehors de l'État du Mahārāshtra où cette langue est enseignée.

Samar n'a pas appris l'italien à l'école au Liban et n'a donc commencé à le lire qu'à l'âge de 13 ans, sans aucune sollicitation scolaire, par crainte de l'oublier. Si son français familial et le français scolaire ne lui apparaissaient pas comme deux entités distinctes, elle insiste sur la difficulté d'apprendre à lire en arabe standard à l'école et refuse à ce dernier la qualification de « langue maternelle », qu'elle utilise volontiers pour l'arabe libanais. Samar met ici le doigt sur la définition d'une langue, la séparation ou le regroupement de ses différentes variantes, qui est en soi problématique²³ et rend encore plus délicat l'amalgame entre langue maternelle et langue de scolarisation²⁴.

Samar : [...] L'arabe standard n'est de toute façon pas ma langue maternelle – c'est la langue maternelle de personne, d'abord. Mais l'arabe dialectal c'est clairement aussi ma langue maternelle. En même temps que le français. [...] Mais là clairement, de toute manière, c'est mes deux langues maternelles, mais pas l'arabe standard. C'est pourquoi le rapport à la lecture il est peut-être particulier en arabe, pour les arabophones, peut-être, par rapport à un francophone ou [...]

4.3. Première scolarisation dans une langue non familiale

4 lecteurs indiquent qu'ils n'ont pas du tout été scolarisés dans leur-s langue-s familiale-s. C'est le cas de Gulo, 32 ans, né en Turquie dans une région kurdeophone et dont la langue familiale est le zazaki, une variante du kurde. Le zazaki était interdit dans son enfance et les rares documents écrits circulaient clandestinement. Ce n'est qu'une fois

²³Sur cette question, voir notamment : Sinfree Makoni & Alastair Pennycook, "Disinventing multilingualism. From monological multilingualism to multilingual francas", in Adrian Blackledge & al. (dir.), *The Routledge Handbooks of Multilingualism*, 2012, p. 441-445 ; Danièle Moore, *Plurilinguismes et école*, 2006, p. 43-55.

²⁴« On constate ainsi qu'à Singapour, les langues enseignées sous le titre de langues maternelles des élèves des différentes communautés sont, en fait, les variantes standard correspondantes : les élèves appartenant à la communauté chinoise et parlant chez eux le teochew ou le hokkien apprendront à l'école le chinois mandarin [...]. De la même façon, en situation migratoire, on désignera fréquemment sous le terme de langue d'origine de l'élève la langue officielle du pays dont ses parents sont originaires, en oubliant la situation diglossique qui est souvent la règle dans ce pays. », Louise Dabène, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*, Paris, Hachette, 1994, p. 121.

adulte, en Suisse, devenu membre d'un collectif visant à sauver le zazaki en le standardisant, qu'il se mettra à lire de façon régulière dans la langue de ses parents.

L'enquêtrice : Et tu as appris à lire dans quelles langues ?

Gulo : Le turc. Mais c'est pas ma langue maternelle. Mais, en fait, quand j'étais encore là-bas... Maintenant ça a changé, les nouvelles générations ne parlent plus, mais le... toute la vie était en kurde. Donc on connaissait même pas un mot en turc. Donc toute la vie quotidienne, tout tout était en kurde, mais le jour où on commençait à fréquenter l'école, à aller à l'école, on devait parler le turc, on devait écrire en turc. Donc ma langue maternelle c'est le kurde, mais la langue d'enseignement c'était le turc, donc on était obligés.

Sargon, Irakien de 55 ans vivant à Barcelone, raconte qu'il n'a jamais été scolarisé dans la langue de ses parents, l'araméen. L'enseignement en kurde était autorisé dans le Kurdistan irakien où il a passé son enfance ; Sargon a donc initialement suivi une scolarité en kurde, et n'a commencé à lire l'arabe qu'à l'âge de 9 ou 10 ans. Elvis n'a pas eu son basque paternel ni son castillan maternel comme langue d'enseignement. Habitant près de la frontière franco-espagnole, il se rendait quotidiennement à l'école en France. Si cette scolarisation en langue non familiale ne l'a pas empêché de développer des pratiques littéraires en espagnol, il explique que le peu de documents écrits en basque dans son enfance n'en facilitait guère la lecture. Enfin, Ento, 44 ans, né à Curaçao dans les Antilles néerlandaises, a été scolarisé dans la langue des Pays-Bas, qu'il ignorait avant d'aller à l'école car le papiamento est sa langue familiale et la principale langue parlée sur l'île.

Le papiamento a été intégré dans le système scolaire de Curaçao au moment où Ento finissait sa scolarité, et il semble qu'aujourd'hui l'enseignement y soit bilingue dès les premières années. Né une génération plus tard, Elvis – comme Mikel, déjà évoqué – aurait pu être scolarisé dans une *ikastola*, à l'instar de ses propres enfants. Le fait que ces lecteurs n'aient pas appris à lire dans leur-s langue-s familiale-s est étroitement lié au contexte politique et social de leur enfance. Les langues minoritaires ne sont cependant pas toutes en voie d'intégration dans les institutions scolaires, même celles qui, comme l'araméen, ont une tradition écrite trois fois millénaire. Quant au zazaki, s'il n'est plus officiellement interdit en Turquie, Gulo déplore le fait que les pressions de l'État turc aient poussé la plupart de ses locuteurs et locutrices à abandonner leur langue.

La majorité des langues de la planète ne sont pas écrites : selon les estimations réunies par Jacques Leclerc, on n'en compterait que 200 sur les 6 800 langues du monde²⁵. Et les langues qui disposent aujourd'hui d'un code scriptural plus ou moins standardisé ne sont pas toutes enseignées. Des organisations internationales comme l'UNESCO ou le PNUD plaident pour la généralisation de « l'enseignement dans la langue maternelle »²⁶ mais le manque de matériel éducatif, d'enseignant-e-s formé-e-s pour enseigner dans ces langues, ainsi que les réticences des institutions étatiques ou des populations elles-mêmes, qui craignent que l'éducation en langue vernaculaire ne fasse obstacle à la réussite sociale des enfants, ne permettent guère l'application des directives de l'UNESCO. L'apprentissage de la lecture en langue-s familiale-s reste encore impossible dans de très nombreux endroits du globe et ne peut donc être considéré comme allant de soi.

²⁵Jacques Leclerc, « Le recensement des langues », *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ/Université Laval, page mise à jour le 2 mai 2010 (consultée novembre 2012).

²⁶UNESCO, *L'Éducation dans un monde multilingue. Document-cadre de l'UNESCO*, Paris, UNESCO, 2003, p. 15 ; PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain 2004*, New York, PNUD, 2004, p. 33-34.

4.4. Première scolarisation en plusieurs langues

Enfin, 13 personnes interrogées ont été scolarisées en plusieurs langues. Ce plurilinguisme scolaire s'est traduit par des situations extrêmement variées que l'on va tenter de décrire.

Tout d'abord, on peut rapprocher les personnes qui ont suivi une scolarité en plusieurs langues successives. On a vu que Sargon a d'abord été initié à l'écrit dans une école kurdophone, avant d'être scolarisé en arabe. En raison de déplacements familiaux, Ush (53 ans) a passé un an dans une école londonienne après avoir appris à lire en hébreu en Israël. En Inde, Akhil a fréquenté une école bilingue anglais-hindi. Comme ses parents travaillaient pour l'UNESCO, il a vécu en Thaïlande où, quoique toujours inscrit dans un établissement anglophone, il recevait trois heures quotidiennes de cours en thaï. Enfin, à l'âge de 9 ans, il est revenu en France, le pays où il est né, et a été scolarisé dans une école francophone.

Un autre cas de figure est celui des scolarités multilingues simultanées qu'on pourrait qualifier de « déséquilibrées », puisqu'une langue était manifestement plus utilisée que les autres. Enfants de migrant-e-s, Franck et Michael ont eu comme principale langue de scolarisation celle de leur pays natal et ont suivi, en parallèle, des cours de « langue d'origine ». Franck, né en Norvège de parents albanophones, a surtout été scolarisé en norvégien, avec quelques heures d'albanais dont il n'a pas bénéficié longtemps.

L'enquêtrice : OK. So you never studied Albanian at school?

Franck : Hum... For a very short period, because the government didn't support that for... They just supported for two-three years. I can remember that, because I went to – I think I was at the elementary school. And they offered us two-three hours a week: "Do you want to learn Albanian?" And then we said: "Ok, fine." But after that they didn't pay the teacher.²⁷

En Suisse, Michael a appris à lire dans son allemand maternel et a suivi des cours d'allemand, même si l'essentiel de sa scolarité s'est déroulé en français, à Genève. Il a également suivi pendant quatre ans des cours de japonais, langue d'origine de son père. Il décrit cette expérience comme « une sorte d'échec », car cette langue n'était pas parlée dans sa famille et la méthode d'enseignement était, selon lui, peu adaptée au contexte suisse. Si Franck a pu développer ses compétences en albanais, en continuant à le parler en famille ou avec des amis, et a lu des livres dans cette langue, Michael semble ne pas avoir eu de contacts ultérieurs avec la langue japonaise.

D'autres personnes ont eu plusieurs langues d'enseignement au cours de leur prime scolarité, mais une de ces langues était en quelque sorte secondaire, par rapport à une langue principale. Milda et Dani, respectivement nées en Lituanie et en Bulgarie au début des années 1980, ont eu le russe comme deuxième langue de scolarisation, en plus de la langue nationale. Milda explique que cet usage scolaire du russe commençait à la maternelle, et se traduisait ensuite par des cours de littérature dans lesquels la langue russe était le médium autant que la matière. À l'inverse, Chloé, en Ukraine, a été scolarisée principalement en russe, avec l'ukrainien comme langue secondaire. Ces trois cas de

²⁷ *L'enquêtrice* : OK. Donc vous n'avez jamais appris l'albanais à l'école ?

Franck : Hum... Pendant une très courte période, parce que le gouvernement n'a pas subventionné le... Ils ont seulement financé pendant deux trois ans. Je m'en souviens parce que j'étais en – je pense que j'étais à l'école primaire. Et ils nous ont proposé deux trois heures par semaine : « Vous voulez apprendre l'albanais ? » Alors on a dit : « OK. C'est bien. » Mais après ça ils n'ont pas payé l'enseignant-e.

scolarisation multilingue découlent de la situation de domination culturelle et politique de la Russie sur les autres pays qui formaient l'URSS, qui rendait le russe omniprésent dans les écoles, comme langue principale ou secondaire d'enseignement.

Chez ces fils de migrant-es et filles de l'ex-URSS, la principale langue de scolarisation – qu'elle ait ou non été également langue familiale – semble avoir été mieux apprise et maîtrisée que la langue secondaire. Ce n'est pas le cas de Lou, qui a été scolarisée dans une *ikastola* en France dans les années 1980. Elle a donc d'abord appris à lire en basque, jusqu'à l'intégration du français au cours moyen. Quoique le basque ait prédominé durant son apprentissage de la lecture et de l'écriture, les deux langues se mélangent dans ses souvenirs et elle déclare que « y'a jamais eu grande différence entre le basque et le français », notamment parce qu'elle a poursuivi sa scolarité dans un contexte majoritairement francophone.

Cette difficulté à distinguer les langues d'entrée dans l'écrit paraît fréquente chez celles et ceux qui ont bénéficié d'une scolarisation multilingue simultanée plutôt « équilibrée ». C'est le cas de Samar, qui a appris en même temps à lire l'arabe standard et le français à Beyrouth. Ayant grandi dans la bonne société colombienne, Amélia a retrouvé dès le début de sa scolarité la cohabitation du français et de l'espagnol en vigueur dans sa famille. Les deux langues paraissent indissociables dans ses souvenirs d'enfance. À Barcelone et à Majorque, Violeta et Montalbano ont appris l'une le castillan et l'autre le catalan en fréquentant des écoles bilingues. Montalbano, qui semble avoir intégré l'école à l'âge de 6 ans, se rappelle toutefois avoir appris à lire d'abord en castillan, sa langue familiale, à laquelle il attribue le caractère exclusif de “*lengua materna*”. À l'inverse, Violeta, scolarisée dès l'âge de 3 ans et qui se souvient avoir parlé castillan avec les autres enfants, déclare : “*el español es casi mi lengua materna*” (« l'espagnol est quasi ma langue maternelle »).

On a vu que des personnes sont entrées dans l'écrit soit dans une seule de leurs différentes langues familiales, soit dans une langue qu'elles n'utilisaient pas du tout à la maison, soit dans plusieurs langues successives ou simultanées. Une des langues peut alors avoir eu un rôle prédominant et une ou plusieurs autres langues un rôle secondaire. Il n'en reste pas moins que ces personnes se sont familiarisées avec l'écrit à travers plus d'une langue et, dans certains cas, différents systèmes graphiques.

Les exemples de celles et ceux qui ont « perdu » une de leurs langues familiales sur le chemin de l'école et ne parviennent pas à la lire, ou la lisent avec difficulté, viennent confirmer les propos de Robert Bouchard à propos de l'écriture :

Dans l'appropriation des langues, l'écrit pose un problème particulier. [...] La littéracie peut rester réservée à une des langues parlées. On sait que les jeunes bilingues oraux scolarisés d'abord dans une des deux langues ont quelquefois de grandes difficultés à acquérir plus tard le registre écrit dans l'autre langue, même si celle-ci est maternelle.²⁸

Les études portant sur la lecture devraient donc être d'autant plus circonspectes, dans leur emploi de l'expression « langue maternelle », que l'entrée dans l'écrit est un facteur de complexification des pratiques et des rapports aux langues.

²⁸Robert Bouchard, « Parcours plurilingue et production écrite : identifications et préconstructions. Des doctorants maghrébins face à la rédaction de thèse en français », in Pierre Martinez & al. (coord.), *Plurilinguismes et Enseignement*, 2008, p. 187.

5. Langues les plus lues

5.1. Dans l'enfance

Dès le début de l'entretien, Isaac signale que le fait d'avoir appris à lire dans une langue à la fois scolaire et familiale ne garantit pas le développement d'habitudes régulières de lecture : « Et... quand j'étais petit je lisais pas, seulement les images des BD. » Taiga déclare que, mangas mis à part, il lisait rarement en japonais.

Taiga : [...] C'est comme si j'ai appris la lecture, lire, le lire, le lire des livres, j'ai appris ça avec le français. C'est-à-dire que quand je suis arrivé en France... J'ai quitté quand j'avais dix-huit ans et jusqu'alors je lisais quasiment pas. Le roman, j'avais du mal.

On peut donc être des lecteurs monolingues, comme l'étaient auparavant Isaac et Taiga, et avoir « du mal » à lire des livres de texte seul dans sa langue, ne pas se considérer comme lecteur. Cela semble une évidence pour les enseignant-e-s de français dans un contexte francophone, et il existe une abondante littérature sur les différentes façons de donner aux enfants et adolescent-e-s l'habitude de la lecture. Il est étonnant que, dès lors que la langue enseignée n'est plus considérée comme « maternelle », des personnes qui lisent peu dans leur-s langue-s première-s soient considérées d'office comme des lectrices et lecteurs assidus dans ces langues. Cette tendance témoigne du caractère fortement idéalisé du modèle du « natif » en didactique des langues, qui ne tient pas compte de la réalité des pratiques effectives des individus.

L'absence d'habitudes de lecture n'étant pas l'apanage des monolingues, Ento, Milda et Dani font également part de leurs réticences ou difficultés face à la lecture, dans leur langue familiale ou de première scolarisation. Ces réticences sont toujours actuelles pour Ento concernant la lecture d'ouvrages – contrairement à la presse, qu'il lit régulièrement –, tandis que Dani et Milda sont devenues des lectrices de livres régulières.

Les déclarations de ces personnes montrent le caractère changeant des pratiques au fil des années, en ce qui concerne le rythme ou les langues de lecture. Rien n'oblige en effet à ce qu'une langue peu lue dans l'enfance ne puisse jamais devenir une langue habituelle de lecture. Et, à l'inverse, une langue lue durant l'enfance peut cesser de l'être à l'âge adulte.

5.2. Sur le long terme

On peut en effet étudier la question de la fréquence de lecture d'une langue sur différents espaces de temps. Ici, on a tenté d'établir quelles étaient les langues les plus lues à deux échelles temporelles : sur le long terme, depuis l'apprentissage de la lecture par une personne jusqu'au moment où elle a été interrogée, et au moment de l'entretien. Ces estimations peuvent avoir été faites par les personnes elles-mêmes ou déduites de leurs pratiques déclarées. On gardera à l'esprit que les personnes interrogées étant âgées de 20 à 83 ans, le « long terme » ne recouvre pas la même durée pour toutes.

Sur le long terme, on remarque la présence systématique de langues de première scolarisation (également familiales ou non) parmi les langues les plus lues, alors qu'aucune langue uniquement familiale, jamais pratiquée à l'école, ne figure dans cette catégorie. Ce n'est donc pas son caractère familial ou « maternel » qui fait qu'une langue pourrait avoir été plus lue que d'autres mais le fait qu'elle ait été utilisée en contexte scolaire. Les mêmes personnes interrogées dans dix ou vingt ans, notamment les plus jeunes d'entre elles, seraient susceptibles de déclarer des pratiques faisant une plus large place à des langues apprises sur le tard.

Cependant, le fait qu'une langue ait été langue première de scolarisation ne garantit pas son maintien. C'est le cas des langues « secondaires », comme le russe que Dani et Milda ont quasiment cessé de lire depuis qu'il ne leur est plus imposé. Plus étonnant, cela peut aussi être le cas de langues principales de première scolarisation. Ainsi, Sargon évoque sa connaissance du kurde au passé, car il ne l'utilise plus depuis une quarantaine d'années. Akhil, pour sa part, déclare avoir de grandes difficultés à lire le hindi – langue qu'il a pourtant apprise durant sa première scolarisation –, et aurait totalement oublié le thaï.

Akhil: Oui. Et y'a une chose qui aussi peut être intéressante pour vous, y'a des langues que j'arrivais à écrire et lire et que – enfin une langue – et que j'y arrive plus.

L'enquêtrice: C'était quoi ?

Akhil: Le thaï. Parce qu'en fait j'ai grandi en Thaïlande. Enfin, j'ai passé trois ans et demi, mais de l'âge de six ans à neuf ans et demi. Et on parlait en thaï à l'école. C'était pas une école thaï, mais y'avait quand même trois heures de cours en thaï chaque jour et il fallait lire, écrire en thaï. Je pouvais le faire, et j'ai perdu complètement. Là, je vais de temps à autre à Bangkok – parce qu'on est à deux heures de Delhi et Bangkok... C'est une langue complètement étrangère pour moi, complètement. Alors figurez-vous j'ai tout perdu.

L'enquêtrice: Vous arrivez pas à retrouver...

Akhil: Rien, rien. Et pourtant je le parlais. Je le parlais, j'écrivais. Je me rappelle de ça. Je me rappelle de pouvoir comprendre quelque chose que je comprends plus.

On entend souvent qu'une langue qu'on n'a pas appris à lire et à écrire se perd plus facilement, comme le japonais pour Mi-Ying ou l'arabe pour Stéphane. On associe l'oubli à l'absence de littéracie dans la langue concernée, au fait que l'écrit ne soit pas venu « fixer » les mots et structures de la langue dans la mémoire individuelle. Les exemples de Sargon et de Akhil nous disent qu'on peut également perdre tout ou partie de ses compétences dans une langue qu'on a quotidiennement pratiquée, à l'oral et à l'écrit, pendant plusieurs années dans un cadre scolaire.

À l'inverse, des langues ou variantes de langues familiales qui ne pouvaient guère être lues dans l'enfance, en raison de leur statut minoré ou d'une très faible offre éditoriale, peuvent se faire une place dans les pratiques de l'âge adulte. C'est ainsi qu'Ento a pu, à l'adolescence, lire des livres en papiamento ; Samar lit depuis peu en arabe dialectal libanais ; Gulo découvre le zazaki sous une forme écrite ; Mikel et Elvis se sont mis à lire, avec plus ou moins d'aisance, des ouvrages en basque.

5.3. Au moment de l'entretien

L'analyse des pratiques à deux échelles de temps fait apparaître des différences entre les langues les plus lues au cours de la vie et les langues les plus lues dans les semaines ou les mois, parfois les années précédant l'entretien. Les langues apprises à l'adolescence ou à l'âge adulte sont peu présentes parmi les langues les plus lues au cours de la vie (5 personnes), et elles sont toujours accompagnées d'une langue première de scolarisation. En revanche, ces langues apprises sur le tard apparaissent fréquemment parmi les langues les plus lues au moment de l'entretien (19 personnes).

Ainsi, huit des personnes interrogées déclarent ou semblent lire principalement dans des langues apprises dans l'enfance et des langues apprises ultérieurement ; 11 personnes liraient en plus grande quantité dans une ou plusieurs langues qui n'ont été ni des langues familiales, ni des langues premières de scolarisation. Par exemple, Giselle,

Chilienne de 58 ans vivant depuis 35 ans à Paris, estime qu'elle a « lu beaucoup de livres plutôt en espagnol, parce que l'espagnol c'est [s]a langue maternelle ». Cependant, au moment de l'entretien elle lisait surtout des essais en lien avec son activité professionnelle, donc « plus en français ». Le contexte sociolinguistique n'explique pas toujours la prédominance d'une langue dans les pratiques de lecture. Sans être confrontées au quotidien à cette langue et sans y être contraintes professionnellement, Stéphane, Samar et Elvis lisaient essentiellement des livres en anglais au moment de leur entretien.

Si on peut constater, dans ce groupe, la prédominance des langues de première scolarisation parmi les langues les plus utilisées pour la lecture de livres sur le long terme, il vaut mieux garder à l'esprit que les pratiques de lecture et les langues dans lesquelles elles s'effectuent sont sujettes à variation dans le temps et dans l'espace. Ces pratiques peuvent être fortement influencées par le statut des langues à l'échelle internationale, la disponibilité d'ouvrages en telle ou telle langue dans un contexte donné, les impératifs professionnels et les langues utilisées par les proches.

6. « Facilité » et « difficulté » des langues de lecture

Les représentations sur le degré de difficulté des langues sont courantes. On s'attend généralement à ce que les idiomes appris dans l'enfance soient perçus comme plus faciles à utiliser que les autres. Or, Michael trouve plus difficile de lire en allemand²⁹, sa langue (grand-)maternelle, que de lire en français ou en anglais.

Michael : Alors... Bon ben j'ai lu des livres en allemand mais c'était à l'époque de ma scolarité. Puis c'est vrai que depuis j'ai plus lu... j'ai plus vraiment lu. Mais c'est vrai que comme c'est ma langue maternelle, je suis quand même moins à l'aise – je suis toujours à même de lire dans cette langue, mais c'est vrai que par là où je vis, qui est un environnement francophone, et par mon travail qui est un environnement anglophone, c'est plutôt ces deux langues que je privilégie à l'heure actuelle. [...] Donc... dès que... dès que c'est des discussions un peu poussées ou dès que c'est des lectures qui deviennent un petit peu – qui vont un peu plus dans le fond des choses, là c'est clair que je préfère largement avoir une traduction en français.

Isaac estime que, pour ce qui est de la syntaxe, l'anglais est plus facile à lire que « les langues romaines », dont son français familial et scolaire. Amelia, élevée en espagnol et en français, trouve elle aussi que, l'anglais, « c'est moins compliqué ».

7. Langues de lecture préférées

Parmi les personnes interrogées, 11 personnes ont exprimé leur préférence pour plusieurs langues ou déclaré n'avoir pas de langue de lecture favorite.

Elvis : [...] J'ai pas une langue préférée. [...] C'est plutôt des auteurs, des styles préférés. 13 ont fait part de leur prédilection pour une langue de lecture en particulier, dont 2 ont cité une langue de première scolarisation, non familiale, et 4 ont cité une langue apprise sur le tard.

Milda : [...] la littérature lituanienne, j'aime pas trop. J'aime pas trop la littérature. J'aime pas trop – je sais pas – la langue, mais surtout c'est très noir... c'est pas ma littérature préférée. [...] Mais comme j'habite en France, c'est bizarre mais je me sens maintenant plus proche de la langue française que du lituanien.

²⁹Il s'agit bien de « l'allemand classique » (Michael) et pas du suisse-allemand – le fait que ce dernier soit peu écrit par rapport au premier aurait pu expliquer ces difficultés de lecture, mais ce n'est pas le cas ici.

Les raisons des préférences varient selon les individus et les langues. Les personnes pouvant expliquer leurs goûts par plusieurs critères, certaines ont été comptées plusieurs fois. Il n'a pas toujours été aisé de déterminer quelle était la ou les langues favorites de chacun-e, en raison de contradictions internes à certains entretiens. Par exemple, Franck aime mieux lire en norvégien, la langue qui lui est la plus « naturelle » et qu'il maîtrise davantage, mais il préfère les livres en anglais, car : "I think all the best authors usually they write in English. So... That's how we get all the best material."³⁰

Qu'elles se contredisent ou non, les différentes justifications fournies par les lecteurs et lectrices peuvent être regroupées de la manière suivante :

- une plus grande aisance avec la langue écrite, généralement associée à une pratique plus longue ou plus assidue de la lecture dans cette langue (7 personnes) ;
- la concordance entre le contexte linguistique quotidien et la langue de lecture – il est plus facile ou plus pertinent de lire dans une langue locale (7 personnes) ;
- des liens affectifs plus forts avec une langue, qu'elle soit langue familiale et identitaire ou identitaire seulement (6 personnes) ;
- une offre éditoriale plus riche et de meilleur niveau (intellectuel ou littéraire) dans une langue (4 personnes) ;
- des qualités présentées comme propres à une langue, par exemple sa facilité ou son expressivité (3 personnes) ;
- le goût du moment (2 personnes).

L'aisance dans la lecture vient généralement justifier la prédilection pour une langue première (familiale ou de scolarisation). La concordance entre contexte linguistique et langue de lecture, en revanche, concerne plus de langues apprises sur le tard que de langues de l'enfance. Les raisons affectives sont avancées plus fréquemment par des lecteurs et lectrices de langues minorées (4 personnes sur 6) ; elles peuvent, dans les cas d'Ento, Gulo et Oihana, compenser une moindre aisance de lecture ou une faiblesse des pratiques effectives. La richesse de l'offre éditoriale concerne dans 3 cas sur 4 des langues non premières, qui bénéficient du statut de langues « littéraires ». Les qualités intrinsèques prêtées aux langues sont uniquement mises en avant à propos de langues apprises sur le tard. Enfin, la préférence momentanée pour telle langue ou telle autre semble n'avoir aucun lien avec le caractère premier ou non de la langue concernée.

Étant donné la multiplicité des critères de préférence d'une ou de plusieurs langues évoqués, le fait qu'aucun ne soit majoritaire et la difficulté, pour près de la moitié des lecteurs et lectrices, de donner la première place à une seule de leurs langues de lecture, il paraît peu prudent d'affirmer que les individus préfèrent invariablement lire dans « leur langue maternelle ».

8. Conclusion

Si on tient compte des cinq critères cités dans l'introduction, aucune des langues familiales des personnes interrogées ne correspond au modèle de « la langue maternelle » apparaissant en filigrane dans nombre d'études sur la lecture. Certes, ces résultats ont été trouvés en n'interrogeant qu'une vingtaine d'adultes plurilingues majoritairement très

³⁰ « Je pense que tou-tes les meilleur-es auteur-es en général écrivent en anglais. Donc... C'est comme ça qu'on a accès aux meilleurs textes. »

doté-es en capital scolaire, migrant-es pour la plupart, qui vivent dans une Europe de l'Ouest où l'accès à la culture est plus aisé que dans bien des régions du monde. Il n'en reste pas moins que les situations de multilinguisme que certain-e-s ont connues, dès leur naissance ou dès le début de leur scolarité, sont le lot d'une bonne partie des habitant-e-s du globe. Les rapports de force constants entre langues plus ou moins écrites, plus ou moins publiées, plus ou moins reconnues, rendent difficile voire impossible, pour de nombreux locuteurs et locutrices de langues minorées, l'usage écrit de leur-s langue-s familiale-s. Les migrations, les études, les rencontres sentimentales ou amicales, les parcours professionnels ou le fait d'avoir des enfants, mais aussi les évolutions ou bouleversements politiques, économiques et sociaux modifient les pratiques de lecture et les relations aux langues. Ils provoquent également des changements dans les représentations sur les langues, les goûts culturels, les identifications et des choix à première vue contingents.

La complexité qui ressort des discours des lectrices et lecteurs interrogés ici n'a rien d'exceptionnel. On la retrouve en tout cas dans les témoignages de plurilingues sur d'autres sujets que la lecture de livres. Cette complexité est parfois telle qu'il est tentant de jeter l'éponge, de revenir à des classifications limpides, aux oppositions traditionnelles : « langue maternelle » contre « langue étrangère », « natif » contre « non-natif ».

Pourtant, les propositions de renouvellement terminologiques n'ont pas manqué ces dernières décennies. Georges Lüdi et Bernard Py suggéraient dans les années 1980 de remplacer l'appellation « langue maternelle », trop connotée idéologiquement, par celle de « langue première », pouvant englober la « langue d'origine » et la « langue d'accueil » des enfants (de) migrants³¹. Après avoir exposé l'ambiguïté et le caractère composite du concept de « langue maternelle », Louise Dabène a distingué le « parler vernaculaire » avec lequel s'établissent les premiers contacts avec le langage, la « langue de référence » qui est celle de l'entrée dans l'écrit et la « langue d'appartenance », investie d'une fonction identitaire pas forcément corrélée aux compétences linguistiques³². Plus récemment, pour rendre compte d'une enquête auprès d'adolescent-e-s en classes d'accueil dans la région de Rouen, Fabienne Leconte et Clara Mortamet ont choisi de coller au plus près des discours des interrogé-e-s en différenciant :

1. Les langues les plus évidentes, ce sont celles qui sont évoquées en premier lieu et sans détour ;
2. Les langues difficiles à dire ou occultées ;
3. Les langues dans lesquelles les locuteurs voient leur avenir.³³

Ces quelques exemples montrent que les chercheur-es qui étudient les rapports aux langues écrites ne sont pas contraint-es d'utiliser systématiquement la notion de « langue

³¹Georges Lüdi & Bernard Py, *Être bilingue*, 2003, p. 44-46.

³²Louise Dabène, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, 1994, p. 19-27. Côté anglo-saxon, Ben Rampton préconisait dès 1990 de ne plus utiliser les étiquettes "mother tongue" et "native speaker", mais d'analyser les rapports aux langues à travers trois notions : celle de "language inheritance" référant à l'acquisition du langage dans un cadre familial et communautaire au sens large, la notion de "language expertise" se rapportant au degré de maîtrise linguistique et celle de "language affiliation" désignant l'identification ou l'attachement déclaré à une langue, qu'on appartienne ou non au groupe social qui lui est associé. Constant Leung, Roxy Harris & Ben Rampton, "The Idealised Native Speaker, Reified Ethnicities, and Classroom Realities", 1997, p. 555-556.

³³Fabienne Leconte & Clara Mortamet, « La construction des identités plurilingues d'adolescents nouvellement arrivés en France », in Pierre Martinez & al. (coord.), *Plurilinguismes et Enseignement*, 2008, p. 170.

maternelle ». Quoique perfectibles et sujets à adaptation selon les terrains d'études, d'autres outils terminologiques permettent d'appréhender avec plus de précision la complexité des rapports aux langues. Or, on ne peut ignorer cette complexité dès lors qu'on s'intéresse à des apprenant-es de langues, tou-tes plurilingues ou en voie de le devenir. Car c'est dans leurs répertoires hétérogènes et mouvants, faits d'héritages transformés, de dénis et d'adoptions, que la langue qu'ils et elles apprennent peut trouver ou a déjà trouvé sa place.

Bibliographie

- ANDERSON, Benedict. *L'Imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Traduit de l'anglais par Pierre-Emmanuel Dauzat, Paris, La Découverte, 2002.
- BEACCO, Jean-Claude. *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2005.
- BEACCO, Jean-Claude, CHISS, Jean-Louis, CICUREL, Francine & VERONIQUE, Daniel (dir.). *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris, PUF, 2005.
- BLACKLEDGE, Adrian, CREESE, Angela & MARTIN-JONES, Marilyn (dir.). *The Routledge Handbooks of Multilingualism*. Oxon & New York, Routledge, 2012.
- BLANCHET, Philippe & CHARDENET, Patrick (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris, Archives contemporaines/AUF, 2011.
- BOURDIEU, Pierre (dir.). *La Misère du monde*. Paris, Le Seuil, « Points essais », 1998 (1^{ère} édition : 1993).
- BOUTAN, Pierre. « Langue(s) maternelle(s) : de la mère ou de la patrie ? », *Études de linguistique appliquée (É.L.A.)* n° 130, 2/2003 :137-151. En ligne sur le site : www.cairn.info.
- CALVET, Louis-Jean. « Évangélisation et impérialisme culturel », *Le Monde Diplomatique*, mars 1981 : 16-17.
- CASTELLOTTI, Véronique (dir.). *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations*. Rouen, Presses universitaires de Rouen, 2001.
- CORNY, Laurence. « FLE / FLM / FLS / FLSc », site du CASNAV de Créteil, rubrique « Didactique, méthodologie et pédagogie », date non précisée, article consulté en avril 2013. URL : <http://casnav.ac-creteil.fr/spip/spip.php?article329>.
- COSTE, Daniel. « Entre mythe linguistique et politique des langues : d'une langue maternelle à l'autre », *Triangle*, n° 19, 2003 : 15-30.
- DABENE, Louise. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*. Paris, Hachette, 1994.
- DEPREZ, Christine. *Les Enfants bilingues. Langues et familles*. Saint-Cloud /Paris, CREDIF /Didier, 1999.
- FRAISSE, Emmanuel. *Littérature et mondialisation*. Paris, Honoré Champion, 2012.
- GARCIA, Ofelia, SKUTNABB-KANGAS, Tove & TORRES-GUZMAN, Maria E. (ed.). *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization*. Avon, Multilingual Matters, 2006.
- KARAFIAH, Judit & ROPARS, Marie-Claire (dir.). *Pluralité des langues et mythe du métissage. Parcours européen*. Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 2004.

- KENNER, Charmian, GREGORY, Eve, RUBY, Mahera & AL-AZAMI, Salman. "Bilingual Learning for Second and Third Generation Children", *Language, Culture and Curriculum*, vol. 21, n° 2, 2008: 120-137.
- KRAMSCH, Claire, LEVY, Danielle & ZARATE, Geneviève (dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris, Archives contemporaines, 2008.
- KRAMSCH, Claire & WHITESIDE, Anne. "Three Fundamental Concepts in Second Language Acquisition and Their Relevance in Multilingual Contexts", *The Modern Language Journal*, vol. 91, 2007: 907-922.
- LECLERC, Jacques. « Le recensement des langues », *L'aménagement linguistique dans le monde*. Québec, TLFQ/Université Laval, page mise à jour le 2 mai 2010 (consultée novembre 2012). URL : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/index.html>.
- LEUNG, Constant, HARRIS, Roxy & RAMPTON, Ben. "The Idealised Native Speaker, Reified Ethnicities, and Classroom Realities", *TESOL Quarterly*, vol. 31, n° 3, automne 1997: 543-560.
- LÜDI, Georges & PY, Bernard. *Être bilingue*. Berne, Peter Lang, 2003 (1^{ère} édition : 1986).
- MARTINEZ, Pierre, MOORE, Danièle & SPAËTH, Valérie (coord.). *Plurilinguismes et Enseignement. Identités en construction*. Paris, Riveneuve, 2008.
- MESTHRIE, Rajend (ed.). *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*. Cambridge, Cambridge University Press, 2011.
- MOREAU, Thérèse. *Écrire les genres. Guide romand d'aide à la rédaction administrative et législative épïcène*. Genève, État de Genève, 2002. En ligne : http://www.hefr.ch/files/hesso/ecrire_les_genres.pdf.
- MOORE, Danièle. "Multilingual literacies and third script acquisition: young Chinese children in French immersion in Vancouver", *International Journal of Multilingualism*, vol. 7, 4/2010: 322-342. En ligne : <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2010.502231>.
- MOORE, Danièle. *Plurilinguismes et école*. Paris, Didier, 2006.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (OIF) - UNITE DE L'EGALITE DES GENRES POUR LE DEVELOPPEMENT, « Un langage épïcène », site *Égalité des hommes et des femmes en Francophonie*, date non précisée, consulté le 3 juin 2013. URL : <http://genre.francophonie.org/spip.php?article106>.
- PROGRAMME DES NATIONS UNIES POUR LE DEVELOPPEMENT (PNUD). *Rapport mondial sur le développement humain 2004. La liberté culturelle dans un monde diversifié*. New York, PNUD, 2004.
- THIESE, Anne-Marie. *La Création des identités nationales. Europe, XVIII^e-XX^e siècle*. Paris, Le Seuil, 1999.
- UNESCO. *L'Éducation dans un monde multilingue. Document-cadre de l'UNESCO*. Paris, UNESCO, 2003. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf>.
- WERNER, Michael (dir.). *Politiques et usages de la langue en Europe*. Paris, Maison des sciences de l'homme, 2007.