



HAL
open science

Transmission de langues minoritaires dans la migration : le cas de communautés arabo-turcophones

Suat Istanbulu, Isabelle Léglise

► To cite this version:

Suat Istanbulu, Isabelle Léglise. Transmission de langues minoritaires dans la migration : le cas de communautés arabo-turcophones . [Rapport de recherche] UMR 8202 SEDYL; CNRS; IRD. 2014. halshs-01255279

HAL Id: halshs-01255279

<https://shs.hal.science/halshs-01255279v1>

Submitted on 13 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Rapport sur le projet

Transmission de langues minoritaires dans la migration : le cas de communautés arabo-turcophones

Responsables scientifiques du projet

Suat Istanbulu (INALCO, SeDyL) et Isabelle Léglise (CNRS, SeDyL)



Table des matières

Résumé grand public	3
Introduction.....	4
1. Revue de la littérature : arabe et turc en France.....	4
1.1. L'arabe en France	4
1.1.1. Les variétés d'arabe	5
1.1.2. Enseignement de l'arabe en France	5
1.1.3. Pratique de la langue arabe en France	6
1.2. Le turc en France	7
1.2.1. Enseignement du turc en France	8
1.2.2. Pratique de la langue turque en France	8
1.3. L'arabe et le turc des familles d'Antioche, leurs transmission et pratiques	9
2. Recueil de données	10
3. Analyses.....	11
3.1. Entretiens	11
3.2. Analyse linguistique des entretiens.....	13
3.3. Pratiques langagières spontanées : l'exemple d'une conversation téléphonique	14
3.3.1. Des salutations multilingues.....	15
3.3.2. Alternances de langues, emprunts et code-switching	16
3.3.3. Analyse quantitative des tours de parole.....	18
3.3.4 Conclusion à l'analyse de la conversation téléphonique	20
Conclusion	21
Bibliographie	22

Résumé grand public

La rupture de transmission des langues au sein de la famille mène à l'abandon de langues par des communautés entières, phénomène connu sous le nom de *language shift* (Thomason & Kaufman 1988) et advient généralement en situation de forte pression des langues majoritaires sur les langues minoritaires ou minorisées. En France, on observe généralement l'abandon des langues d'origine, en famille, dans un laps de temps correspondant à trois générations (Héran *et al.*, 2002). Condon (2006) montre des résultats décroissants de transmission de la langue d'origine, liés au pays de naissance des parents, et à leur scolarisation ou non en France, aux contacts en dehors de la cellule familiale, ainsi qu'aux représentations positives ou négatives liées à cette langue. Par exemple, pour les enfants de parents nés en Turquie, la langue turque est parlée en famille, lue et écrite (80%) bien plus que ne l'est l'arabe pour les Algériens (14,9%), ou l'espagnol (68%).

Engagées dans un souhait de réussite dans des sociétés où d'autres langues que leur langue maternelle sont majoritaires et valorisées, les familles sont confrontées à de douloureux choix faits d'adaptations et de ruptures en grande partie inconscients (Erikson 1980) et liés à des enjeux identitaires importants. Le sentiment que certains groupes auxquels on n'appartient pas (et qui pratiquent les « bonnes » langues) seraient meilleurs (Cohen-Scali & Guichard 2008) ou réussiraient mieux est un élément susceptible d'expliquer la non-transmission de langues en contexte minoritaire.

Pour mieux interroger le lien entre transmission des langues et construction identitaire des individus en contexte minoritaire, nous avons travaillé avec des familles arabo-turcophones originaires du sud de la Turquie. Des entretiens compréhensifs (dans les langues parlées en famille : arabe, turc, français) ont été réalisés pour mieux appréhender le contexte sociolinguistique des familles. Des enregistrements d'interactions spontanées en famille ont également été réalisés, mettant en scène trois générations de locuteurs aux répertoires linguistiques pluriels.

34 personnes appartenant à 4 familles ont été rencontrées et enregistrées. Globalement, la transmission des langues d'origine est vécue comme une nécessité mais aussi comme une difficulté. Les familles trouvent peu de support dans les associations et auprès des institutions. L'étude des pratiques langagières spontanées en famille montre pour sa part l'utilisation des différentes langues présentes dans les répertoires – même si la 3^e génération, née en France, s'exprime la plupart du temps en français, elle mobilise toute ses ressources pour communiquer avec les grands-parents. Ces derniers montrent par ailleurs une très grande capacité d'adaptation puisqu'ils suivent les choix linguistiques de leurs petits-enfants, allant même jusqu'à reprendre des formules appartenant à l'arabe dialectal maghrébin et que les jeunes générations ont acquises, non pas en famille mais probablement auprès d'amis de l'école ou du quartier. On voit là comment la transmission par les pairs vient compléter une transmission intergénérationnelle parfois délicate.

Introduction

Alors qu'un certain nombre d'organismes internationaux (Unesco, Union Européenne) insistent sur l'importance de la transmission des langues en famille, des millions de familles sont confrontées quotidiennement au choix de transmettre ou non les langues et cultures dont elles ont hérité à leurs enfants. La rupture de transmission des langues, au sein de la famille mène à l'abandon de langues par des communautés entières, phénomène connu sous le nom de *language shift* (Thomason & Kaufman 1988) et advient en situation de forte pression des langues majoritaires sur les langues minoritaires ou minorisées. En France, on observe l'abandon des langues d'origine, en famille, dans un laps de temps correspondant à trois générations (Héran *et al.*, 2002). Condon (2006) montre des résultats décroissants de transmission de la langue d'origine, liés au pays de naissance des parents, et à leur scolarisation ou non en France, aux contacts en dehors de la cellule familiale, ainsi qu'aux représentations positives ou négatives liées à cette langue.

Pour ce rapport, nous avons travaillé auprès de familles originaires de la région d'Antioche, au sud de la Turquie, qui vivent en région parisienne. Nous verrons tout d'abord la place qu'occupent l'arabe et le turc en France. Nous passerons ensuite à l'enquête de terrain avec la méthodologie (recueil de données), puis l'analyse des données sur les pratiques langagières de ces familles trilingues.

1. Revue de la littérature : arabe et turc en France

L'arabe et le turc sont des langues parlées quotidiennement en France ; en particulier par certaines populations qui y ont migré et leurs descendants. Un certain nombre de travaux se sont penchés sur ces deux langues en France à partir de perspectives acquisitionnelle et didactique (Idrissi Kacemi 1998, (Allal 2004), Akinci 1996) ou sociologique (Mohamed 2003, (Barontini 2013), Yagmur et Akinci 2003). On trouve ainsi des travaux sur la place qu'ils occupent, les modes de transmission en famille ou en institution.

1.1. L'arabe en France

Les travaux sur l'arabe en France se sont concentrés sur la description des variétés (Fadil 2002), sur le bilinguisme de la population (Razky 1992, (Allal 2004), Negadi 2007) incluant la question du lien entre langue et identité, donc la culture (Bendjillali 1996), (Mohamed 2003), l'enseignement de l'arabe (Ammar 1988, El Yagoubi 2005), le multilinguisme en milieu scolaire et les questions de didactique (Billiez 1989, 2002), ou encore la transmission et les pratiques des langues en tenant compte du contexte historico-politique (Billiez *et al.* 1988, (Barontini 2013).

1.1.1. Les variétés d'arabe

Certains auteurs qui ont effectué des travaux sur l'arabe en France suggèrent qu'il ne faudrait pas parler d'arabe comme une langue ou une entité homogène, mais plutôt d'une série de variétés dont il faut préciser les spécificités (Caubet 1999, Barontini 2010, 2013, Naïm *in* Bounfour *et al.* 2011). Il existe en effet d'un côté l'arabe classique, standard ou littéral, « qui n'est la langue maternelle de personne, et ne peut être acquis que par l'étude et une certaine maîtrise de l'écrit » (Dufour 2009) : 2), qui est considéré comme « la langue de l'érudition », prestigieuse et valorisée, celle de la « culture religieuse », des médias, de l'enseignement, et de l'autre la langue orale avec de nombreuses variétés appelées dialectes, que certains regroupent sous forme « de familles de langues : le maghrébin, l'égyptien et le syro-libanais-palestinien » (Cheikh 2010 : 94), ou de « six groupes de langues » : levantin (Syrie, Liban, Palestine, Jordanie), maghrébin (Maroc, Algérie, Tunisie, Libye, Mauritanie), arabe (Péninsule Arabique), égyptien, mésopotamien (Iraq) (Condon *et al.* 2011, Naïm *in* Bounfour *et al.* 2011: 39). Ils sont « tous évidemment frères, mais en même temps distincts » (Dufour 2009 : 2) et il en résulte que « l'intercompréhension tantôt aisée, tantôt difficile, est toujours le résultat d'un effort » (*idem*).

Certains auteurs ayant travaillé sur des variétés arabes d'Afrique du Nord (Caubet 1999, Barontini 2013) font remarquer qu'il est impératif de préciser la variété concernée (marocain, algérien, tunisien). Naïm (*in* Bounfour *et al.* 2011 : 39) précise qu'en plus du terme dialecte, il faut distinguer ceux qui sont coupés du monde arabe depuis longtemps, qui sont nommés « arabes périphériques » (comme à Malte, en Turquie ou en Afghanistan).

On peut trouver un volume sur l'arabe périphérique (Grigore 2007) dans lequel l'arabe de Turquie est mentionné. L'arabe antiochien est considéré comme un arabe périphérique car coupé de l'arabe syrien, dont il est le plus proche, depuis 1939, date à laquelle la région fût rattachée à la République Turque. Il faut souligner ici que *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics* (Versteegh *et al.* 2006 : 111-119) parle de « dialectes antiochiens » au pluriel, dont Arnold (1998) a répertorié des dizaines de variantes phonologiques, morphologiques et lexicologiques par zones géographiques et par culte (les musulmans qu'il catégorise en alevites et sunnites, et les chrétiens, les juifs), en faisant une distinction entre les habitants de la ville et ceux des villages, à l'intérieur desquels des variantes sont relevées. L'encyclopédie souligne le fait qu'il y a peu ou pas « d'influence du tout de l'arabe moderne standard » en raison du fait qu'elles sont pratiquées « en dehors du monde Arabe ». Nous ajouterons à cela que les Antiochiens parlent arabe dans un contexte minoritaire c'est-à-dire dans un environnement où le turc est majoritaire.

Les travaux se sont essentiellement intéressés aux dialectes maghrébins du Maroc, d'Algérie et de Tunisie (Abourahim Bouassi 2011, Barontini 2013, Allal 2004).

Il n'existe, à notre connaissance, pas de travaux de recherche sur les variétés d'arabe antiochien en France.

1.1.2. Enseignement de l'arabe en France

L'arabe est enseigné de différentes façons par différents organismes et institutions en France. Les cours ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine) sont dispensés

dans le premier degré à environ 50 000 élèves (Cheikh *in* Condon *et al.* 2011 : 29) ; quant au secondaire, des cours sont dispensés à environ 8 700 élèves (Levallois 2009 : 7), bien que « rarement proposé aux élèves » (Cheikh 2010). 7 500 étudiants (Deheuvels 2009 : 8) suivraient des cours dans le supérieur, des grandes écoles, ainsi qu'à l'Institut des Langues et Civilisations Orientales (INALCO) où certaines familles dialectales (arabe maghrébin, égyptien, syro-libanais) sont proposées aux côtés de l'arabe littéral. L'arabe est dispensé également par certains organes diplomatiques comme des ambassades, des centres culturels, par des établissements dits « musulmans »¹, des associations, des mairies (Paris), à un public jeune ou adulte, essentiellement originaire du nord de l'Afrique (« Maghreb »), mais aussi à des « enfants africains de confession musulmane, des Turcs, quelques Arabes d'Orient [...] et des jeunes Pakistanais » qui sont là pour l'instruction religieuse (Cheikh 2010 : 98). L'arabe est en recul dans l'Education nationale et en augmentation dans le milieu associatif où on a compté dans « six écoles associatives d'Ile de France [...] 14 000 élèves (soit deux fois les effectifs d'élèves arabisants de l'Education nationale) » (idem : 96).

L'arabe qui est enseigné en France dans le secondaire représente une proportion d'élèves très minime par rapport à la demande réelle (Messaoudi 2013) car « l'institution scolaire porte un regard globalement négatif sur la langue arabe » (Levallois *in* Demesy *et al.* 2013 : 10). Ce besoin d'apprendre l'arabe est parfois comblé par le tissu associatif, ce qui soulève un débat sur les risques qu'encourent les enfants à suivre un enseignement non contrôlé par l'Etat et où des dérives religieuses peuvent avoir cours. La langue arabe étant la langue du Coran, celle-ci est enseignée à des non arabophones également, parmi lesquels on peut trouver des Turcs : ils apprennent des textes par cœur, sans vraiment les comprendre. Les familles antiochiennes approchées dans le cadre de cette étude ne fréquentent pas ces cours dans le milieu associatif car le contenu, le mode et la méthode d'enseignement ne leur conviennent pas.

1.1.3. Pratique de la langue arabe en France

Il y aurait deux cents millions de locuteurs d'arabe dans le monde (Baldi 2011 : 21). Pour la France, les chiffres que nous trouvons sur le nombre de locuteurs ne sont pas homogènes en raison des facteurs pris en considération pour le comptage. Par exemple, les études sur les immigrés donnent le nombre de personnes qui sont nées à l'étranger et venues vivre en France. Or, si on s'intéresse aux pratiques langagières dans les familles, et au plurilinguisme qui découle de l'histoire familiale, on doit prendre en compte un ensemble de contextes plus souples et plus divers : il y a initialement certes une population qui a immigré, mais elle a eu des enfants qui sont des personnes nées en France, donc considérées comme françaises et pas prises en compte dans le comptage. Nous ne voulons pas entrer dans les méandres des définitions et des calculs mais considérons les chiffres avancés par diverses sources : pour North et Alessio (2011 : 15) et Barontini (2013) il y en aurait de trois à quatre millions de locuteurs, pour l'Insee (2012) et Condon *et al.* (2011) ce serait près de cinq millions de personnes dont le parcours est lié à l'Afrique du nord, dit Maghreb, qui vivent en France. Ce

¹ En totalité, il y en a une cinquantaine en 2014, dont une vingtaine en projet, trois sous contrat avec l'Etat. Par comparaison, il y a « 282 [établissements] juifs, 8 485 catholiques » qui sont à 90% sous contrat. Chiffres fournis par <http://www.al-kanz.org/2014/10/11/enseignement-prive-musulman/>, page consultée le 27 janvier 2015.

calcul pour essayer de savoir la place susceptible d'être occupée par l'arabe est tronqué : il n'y a rien sur les personnes venant des autres pays arabes comme l'Égypte, le Liban, la Syrie, etc., et encore moins sur le nombre de personnes parlant arabe mais ne venant pas de pays « arabes » comme nos familles antiochiennes.

On compte de nombreux travaux sur les pratiques et la transmission de l'arabe (Merabti 1992, Abourahim Bouaïssi 2011, Barontini et Caubet 2008, Trimaille 2004, Barontini 2013), parfois sur les familles, leurs pratiques langagières, la transmission des langues d'origine – qu'il s'agisse de l'arabe ou du berbère avec le français (Fihon 2005, 2009). Pour Barontini et Caubet (2008), la transmission des langues ne doit pas être comparée à une transmission matérielle. Celle-ci n'est pas faite systématiquement, malgré une reconnaissance de l'État français comme langue de France ; car c'est la valorisation extra-familiale de la langue concernée qui soutient ou entrave sa transmission.

L'étude de Trimaille (2004) montre par ailleurs que des adolescents (10 à 15 ans) expriment leur appartenance à un groupe à travers des marques discursives telles que les alternances codiques en utilisant des expressions empruntées à l'arabe, le « tzigane » et l'anglais (idem : 68, 72). Ces travaux nous montrent qu'il ne faut pas considérer une langue uniquement dans une relation langue-identité d'origine mais que la pratique de la langue sort des groupes qu'on pourrait considérer comme « traditionnels » pour être utilisée comme emblème indexical qui fait émerger une signification sociale traduite par des formes linguistiques dans un contexte d'interactions (Bucholtz et Hall 2005 : 594, Blommaert et Rampton 2011).

1.2. Le turc en France

Selon Gildas (2008), sur les 3 500 000 de personnes dite d'origine turque qui vivent en Europe, près de 500 000 personnes sont en France, dont environ 62 000 qui y sont nées. Le consulat de Turquie en France quant à lui donne le chiffre de 600 000 turcs vivant en France. Des chiffres de l'Insee basés sur 2008 donnent 491 427 personnes nées en Turquie vivant en France. Ces chiffres ne nous informent pas sur le nombre réel de personnes d'origine turque vivant en France car le consulat et l'Insee ne tiennent pas compte des descendants qui sont nés en France sans toutefois être déclarés au consulat de Turquie.

Pour Rigoni *et al.* (2000), les Turcs ne forment pas une population ou un groupe linguistique homogène. Nous n'avons pas d'indice sur le nombre de personnes parlant d'autres langues que le turc comme l'arabe, l'araméen ou le kurde par exemple, à l'instar des familles antiochiennes.

Le souci de la transmission des langues dans des familles plurilingues ayant migré d'Antioche vers la France concerne toutes celles qui ont deux langues d'origine (l'arabe et le turc) auxquelles s'est ajouté le français, sans distinction ethnique ou confessionnelle.

1.2.1. Enseignement du turc en France

Le turc est enseigné en France dans le premier et second degré dans le cadre du dispositif ELCO. Le nombre d'élèves a été évalué à 17 000 il y a dix ans (Bouysse 2004). Théoriquement, l'enseignement peut se faire dans le secondaire en tant que langue étrangère jusqu'au bac, mais il est difficile d'avoir un enseignant et de ce fait les élèves qui le souhaitent ne parviennent pas à en bénéficier concrètement. Dans le supérieur, la section langue turque propose plusieurs diplômes à l'INALCO, ainsi que dans trois universités (Strasbourg, Aix-en-Provence et Lyon III Jean Moulin). Des associations dispensent également des cours de turc.

1.2.2. Pratique de la langue turque en France

A côté de nombreux travaux sociologiques sur la population turque en France (Yalaz 1998, Petek-Salom 2003, Lorcerie 2007) ou sur le parcours scolaire des enfants (Brinbaum *et al.* 2012) un ensemble d'études se consacre à la pratique de la langue turque (Akinci 2006, Akinci et Decool-Mercier 2010, Gonac'h 2012 en particulier parmi les plus importantes).

Certaines études se penchent plus particulièrement sur les pratiques langagières des migrants turcs en France (Akinci 1996, Yagmur et Akinci 2003), d'autres sur le bilinguisme turc-français des enfants et adolescents (Akinci 2008).

On note un maintien de la langue turque supérieur par rapport à d'autres populations (Akinci 2006, Condon et Régnard 2010). Les éléments avancés pour expliquer ce bon maintien évoquent des relations particulières entretenues par les familles avec leur langue et culture, leur attachement au pays, les séjours annuels lors des vacances d'été, les mariages endogames (Insee 2012), ainsi que des moyens qui leur permettent de parler le turc. Parmi ces moyens, sont cités les contacts avec les voisins, la parabole qui leur permet de regarder de nombreuses chaînes de télévision turques, la presse écrite en langue turque qui peut être trouvée dans certaines librairies ainsi que des manifestations culturelles cinématographiques et musicales (Akinci 1996, Manço 2000, Yagmur et Akinci 2003, Irtis-Debbagh 2003). On peut ajouter à cela les nouvelles technologies avec l'internet et les moyens de communication audio et visuels (messenger, skype, téléphonie mobiles avec les applications telles que facebook et WhatsApp, les appels gratuits sur le téléphone fixe en Turquie).

Les mariages intracommunautaires des familles originaires de Turquie favoriseraient la pratique du turc en famille, en particulier avec les membres les plus âgés, même si le français est pratiqué entre les personnes du même âge et la fratrie : plus les personnes sont jeunes, plus elles tendent à parler français, ce qui montre qu'un changement linguistique est en cours (Yagmur et Akinci 2003).

En Turquie, les familles de la région d'Antioche parlent deux langues : l'arabe, acquis et pratiqué en famille et dans l'environnement immédiat, et le turc appris en particulier à l'école : progressivement l'arabe a laissé la place au turc qui est devenue une langue majoritaire et dominante (Smith-Kocamahhul 2003). A ces deux langues s'ajoutent les autres langues acquises après l'expérience migratoire, comme le français en France.

1.3. L'arabe et le turc des familles d'Antioche, leurs transmission et pratiques

Les familles arabo-turcophones en région parisienne sont originaires du sud de la Turquie, un état où existent une quarantaine de groupes linguistiques traditionnels, dont la présence précède parfois l'arrivée du turc. Le turc, qui est une langue ouralo-altaïque car les Turcs sont originaires des régions d'Asie centrale, est la seule langue officielle de la Turquie (qui compte 75 millions d'habitants). La ville d'Antioche, qui fait partie de la province de Hatay (1,5 millions d'habitants, située entre la Syrie et la Mer Méditerranée) est pour sa part bilingue arabe-turc. Cankurt² (2013) avance le chiffre d'environ 700 000 personnes dites d'origine « arabe » vivant à Hatay, une enquête nationale (KONDA 2006) donne le même chiffre pour tout le pays en se basant sur les réponses aux questions concernant le groupe ethnique et la langue maternelle, Arnold évalue le nombre d'arabophones vivant dans cette région à 200 000 (*in Versteegh et al.* 2006 : 111).

Les Antiochiens se sont tournés vers la migration européenne dès les premiers accords avec les pays concernés, dont la France, à partir de 1964. C'est dans ce cadre-là que les hommes des familles que nous avons étudiées ont pris la route vers la France pour gagner de quoi subvenir aux besoins de leur famille, se construire une maison ou monter une affaire. Le regroupement familial n'était pas planifié initialement et ne s'est pas fait de façon homogène : les hommes ont agi selon leurs moyens en raison de leur situation. Ils ont fait venir leur femme, parfois avec seulement une partie des enfants. Ainsi, des enfants restaient souvent séparés de leur père durant des années, et puis souvent de leur mère qui partait rejoindre son mari, et parfois d'une partie de leur fratrie. Les moyens à l'époque ne permettaient pas d'aller au pays fréquemment, ni de communiquer comme on peut le faire aujourd'hui via les nouvelles technologies, de sorte que des enfants en France et en Turquie d'une même famille grandissaient séparément et étaient comme des étrangers lorsqu'ils se retrouvaient à vivre sous le même toit. Ces détails ont un enjeu dans les relations des uns avec les autres ainsi que dans leurs pratiques langagières.

Dans ce rapport, nous considérons différentes générations. La première génération est celle qui est venue en France dans les années soixante-dix, leurs enfants qui sont nés en Turquie ou en France sont appelés la deuxième génération, la troisième génération par rapport à celle qui a migré, ce sont les enfants de la deuxième et les petits-enfants de la première génération et ils sont nés en France.

Prenons l'exemple d'une famille : le père part en 1974, la mère le suit en 1977 (c'est la 1^{ère} génération). En 1980, une situation de tension et d'insécurité due à un coup d'état militaire oblige les parents à vouloir faire venir les enfants (la 2^{ème} génération), mais ils n'en amènent que deux, laissant les deux autres terminer leur cycle scolaire pour que cela ne pose pas de

² Président de *Türkiye Arapları Meclisi* (Assemblée des Arabes de Turquie)

problème lorsqu'ils reviendront : le collège pour l'un (pour qui son village était « le paradis sur terre » et Paris « l'enfer sur terre ») et l'école primaire pour l'autre, ces deux derniers rejoignent leur famille à Paris en 1981. Lorsque les deux derniers enfants sont arrivés, les deux premiers et leurs parents parlaient français entre eux, ce qui engendrait un sentiment d'exclusion pour les derniers. Ils se sont mariés (avec des personnes de leur choix, qu'elles soient arabo-turcophones ou francophones) et ont des enfants qui sont nés en France (la 3^{ème} génération). La famille a vécu avec le rêve du retour. C'est dans les années quatre-vingt-dix qu'elle décide de demander la nationalité française.

Dans les entretiens menés, la première génération explique que le séjour en France était provisoire et le retour imminent. Cependant, la deuxième génération, qui a grandi en France, a imposé sa volonté d'y rester. La première génération ne conçoit pas la vie sans ses enfants et ses petits-enfants, fut-ce dans son pays d'origine qu'elle apprécie fortement (la vie sociale y est plus dense, le climat plus doux) et renonce ainsi au retour définitif. Certains enfants de la troisième génération aimeraient vivre en Turquie, mais ils n'y vont qu'en vacances, l'été.

Cet exemple constitue un cas assez général parmi les familles étudiées et illustre l'oscillation entre le rêve du retour définitif auquel elles finissent par renoncer, mais qu'elles entretiennent par des séjours aussi réguliers que possibles selon leurs moyens (annuels ou biannuels) et l'installation définitive, avec un sentiment de décalage avec les autres familles qui, en Turquie et en France, n'ont pas l'expérience de la migration ou de l'exil. Nous avons connaissance toutefois de quelques personnes qui ont décidé d'aller vivre et travailler en Turquie : deux couples de la deuxième génération sont à Antioche avec leurs enfants, ainsi que deux jeunes femmes qui ont trouvé un travail plus convenable à Istanbul qu'en France (dans l'enseignement du français et le secteur du bien-être).

2. Recueil de données

Ce travail est basé sur l'étude d'entretiens et de pratiques langagières spontanées enregistrés auprès de familles habitant en région parisienne.

Le recueil de données a été réalisé auprès de trente-quatre personnes de quatre familles différentes pour un total de dix heures d'enregistrements. Elles habitent en Seine-Saint-Denis ou dans le Val d'Oise, dans des maisons individuelles ou en appartement, sans présence particulière d'autres familles antiochiennes dans leur voisinage immédiat - elles n'ont donc pas de contacts quotidiens avec des voisins partageant les mêmes origines.

La grande majorité des entretiens s'est déroulée en face à face, entre une doctorante, Suat Istanbulu, elle-même issue de la région, et chacune des personnes, dans un endroit isolé, afin que chacun puisse parler librement et tranquillement : en arabe, en français, en truc, en mélangeant les langues sans restriction.

Parallèlement, des pratiques langagières spontanées ont été enregistrées dans les différentes familles afin de procéder à des analyses (cf. 3.2).

3. Analyses

Dans les pages qui suivent, nous examinerons d'abord les éléments issus des entretiens individuels sur les connaissances linguistiques et souhaits de transmission des langues et cultures d'origines ; puis nous nous pencherons sur les pratiques langagières de ces familles qui mettent en évidence quelques phénomènes particulièrement intéressants.

3.1. Entretiens

Les hommes de la 1^{ère} génération et les hommes et femmes de la 2^{ème} génération ne savaient pas parler le turc avant de commencer l'école primaire, et craignaient les châtiments physiques et les insultes de la part des enseignants s'ils se risquaient à parler arabe. Voici un extrait d'entretien avec un homme de la 2^{ème} génération qui illustre le contexte des années 1970 à 1980 :

« Mon premier contact avec l'école s'est fait à l'âge de six ans [...] ce fut une torture parce que jusqu'à l'âge de six ans je ne savais pas parler turc, je ne savais même pas que le turc existait et c'est donc là qu'on a commencé à découvrir qu'on n'était pas comme les autres et qu'on n'était pas aussi bien traité que les autres. Plutôt que de nous apprendre le turc par amour et par pédagogie on l'a appris par force et par une violence physique : on nous tapait dessus avec des bâtons ou d'autres objets quand on ne savait pas parler. Ils n'ont pas pris la peine de nous habituer, nous n'avons pas adhéré avec amour au turc mais sous la contrainte ».

D'autres participants ont évoqué les mêmes souvenirs traumatisants, ils soulignent toutefois la douceur et la bienveillance des enseignants des classes d'accueil à Paris qui leur a permis d'apprendre le français avec plaisir. Pour autant, ils n'en gardent pas de ressentiments envers la langue turque qu'ils apprécient et qu'ils aimeraient voir parlée par la jeune génération.

Les hommes de la 1^{ère} génération déclarent avoir appris l'arabe écrit à la maison, clandestinement, et certains de la 2^{ème} génération dans des cours coraniques privés et informels où ils apprenaient plus la lecture que la compréhension des textes. Un enfant de la 3^{ème} génération a assisté à des cours ELCO arabe tunisien mais a abandonné car « il ne comprenait rien et n'avait rien appris durant un an et demi » de fréquentation. Certains parents regrettent que les cours de turc soient si difficiles d'accès : ils sont dispensés en semaine et très loin de leur domicile, il leur est impossible d'y emmener leurs enfants. Par ailleurs, même s'ils les y emmenaient, le mélange à d'autres enfants turcophones ne serait pas forcément bénéfique à leur apprentissage : une femme de la 2^{ème} génération témoigne du fait qu'elle était, vers la fin des années quatre-vingts, la seule arabophone à assister à un cours ELCO de turc où il n'y avait que des turcophones « natifs », elle n'y a de ce fait pas appris « grand-chose à cause de cela ».

Une femme de la 1^{ère} génération n'a pas été scolarisée mais a néanmoins appris le turc à dix ans lorsqu'elle a vécu durant vingt-deux mois dans une ville voisine d'Antioche (Alexandrette) où les enfants arabophones parlaient exclusivement le turc entre eux. Plus tard, elle apprendra des rudiments de turc écrit avec son premier enfant scolarisé.

Les migrants n'avaient aucune connaissance en français avant de venir en France. La 1^{ère} génération a appris le français sur le tas. Une participante a connu une longue période de chômage, qui l'a poussée à prendre des cours de français et pouvoir ainsi passer son permis

de conduire à cinquante-cinq ans. Elle déclare aujourd'hui se suffire à elle-même et être autonome dans la vie de tous les jours. La 2^{ème} génération a appris le français à l'école à son arrivée en France.

Une femme de la 2^{ème} génération, née en 1977, a quitté Antioche pour la France lorsqu'elle avait trois ans. Elle a participé à des cours ELCO de turc une fois par semaine, le mercredi, mais elle était la seule arabophone, les autres enfants parlaient le turc : « je n'ai pas trop appris à parler le turc [...] je ne pratiquais pas avec mes parents, ça ne rentrait pas automatiquement ». Lorsqu'elle parle arabe, il « sort tout seul, c'est naturel ». Mais en parlant turc, elle craint « la perception des gens » face aux erreurs qu'elle pourrait commettre et à son accent. On note donc une insécurité linguistique dans cette langue.

Certains participants déclarent avoir recours à l'arabe avec les commerçants franciliens qui parlent arabe (même s'il ne s'agit pas du même dialecte) et turc également, tandis que d'autres ne voient pas l'intérêt de le faire, préférant parfois demeurer discrets sur leurs compétences dans ces deux langues pour rester anonymes.

La 1^{ère} génération souhaite transmettre ses langues et culture d'origine pour des raisons affectives liées à son histoire, mais également pour que les enfants aient le plus de connaissances en général car les langues sont importantes dans le monde et « les enfants sont capables d'apprendre plein de langues ». L'arabe par exemple représenterait un avantage pour les opportunités professionnelles. Le turc est important aussi car c'est la langue qui permet de communiquer dans les relations au pays, de comprendre les paroles de chansons qu'ils apprécient et « une langue littéraire agréable » disent certains.

La 2^{ème} génération aimerait bien transmettre sa culture et ses langues d'origine à ses enfants et regrette de ne pouvoir le faire. Le fait que le français soit « plus fort face à l'arabe et au turc » est souligné également : « même quand je veux parler en arabe et turc à mon enfant c'est le français qui vient automatiquement ».

Lors des entretiens, certains participants de la 3^{ème} génération ont, pour leur part, confondu à plusieurs reprises arabe et turc, car ils assimilent la langue au pays. Ainsi, ils ont pu déclarer que leur mère, père, grands-parents leur parlent en turc parce qu'ils sont « d'origine turque », alors qu'ils leur parlent arabe en réalité. Ces enfants de la 3^{ème} génération sont vus comme Turcs en France et parfois comme Français en Turquie. Eux n'ont pas une définition stricte de ce qu'ils sont, ils se sentent Français avec un attachement particulier à la Turquie (à leur famille qui y est) et sont heureux d'y passer des vacances. Certains témoignent du fait que le personnel de la cantine leur demande régulièrement de quelle origine ils sont « parce qu'elles nous donnent du porc ou sans porc » (enfant de 8 ans) : le personnel de la cantine ne pose pas la question de savoir si l'enfant mange du porc mais demande l'origine et en déduit que l'enfant n'en mange pas. Les enseignants également peuvent demander leurs origines aux enfants lorsqu'ils « mettent un mot dans le cahier rouge pour les parents » (idem). Ils remarquent également qu'il y a une différence entre l'arabe qu'ils entendent et parlent dans leur famille et celui que d'autres camarades peuvent connaître : ils ne se comprennent pas.

Pour une jeune femme de dix-huit ans qui suit des études de médecine « l'arabe est une langue très majestueuse », elle a appris le turc « très récemment, il y a deux ans, par

internet en chattant avec [s]es cousines en Turquie et elle ressent de la fierté de pouvoir le parler. Un adolescent qui parle le turc aisément a appris l'écrit « tout seul, c'est très facile », a-t-il déclaré. Pour d'autres, des cours seraient d'une grande utilité mais « il n'y en a jamais eu » et ce, même si à l'école chaque année un document leur est remis afin de connaître leurs souhaits d'enseignement de langues et culture d'origine.

La 1^{ère} génération déclare parler arabe et français avec les petits-enfants dont certains « ne savent pas vraiment répondre en arabe ». L'arabe sert à dire des choses simples et des choses qui se disent mieux en arabe qu'en français, qui sont considérées comme « intraduisibles ». Une grand-mère déclare qu'elle aimerait bien parler arabe à ses petits-enfants mais comme ils ne comprennent pas elle passe au français, et elle ne sait pas comment faire, car « pour qu'ils sachent parler arabe il faudrait leur parler arabe d'abord ».

La 3^{ème} génération parle arabe « surtout avec les grands-parents, les personnes âgées », en France et en Turquie, ainsi qu'avec leurs parents, oncles et tantes également. Et elle souhaite transmettre ses langues d'origine à ses enfants lorsqu'elle en aura, l'arabe puis le turc : « en leur parlant, dès qu'ils sont tout petits », « en les inscrivant dans des cours », par exemple « pour qu'ils ne se sentent pas à l'écart quand ils iront en Turquie ». Pour eux, connaître ses langues et cultures d'origine ne représente pas d'obstacle à maîtriser le français, ni à s'intégrer en France. Les enfants des familles avec lesquelles nous avons travaillé réussissent leur scolarité, les plus âgés sont dans des filières post-bac ou ont terminé leurs études dans des disciplines telles que la chimie, la médecine, le commerce ou le droit.

Tous les participants expriment leurs regrets et leur tristesse que la transmission de leurs langues et culture d'origine ne soit pas effective et plus facile : les 1^{ère} et 2^{ème} générations se sentent responsables de transmettre leurs langues et culture d'origine et aimeraient avoir un soutien pour pouvoir apprendre à la 3^{ème} génération l'oral et l'écrit, en arabe et en turc ; et la 3^{ème} génération ressent le besoin et de connaître ses langues et culture d'origine afin de pouvoir les transmettre à son tour à ses enfants. La jeune génération semble essayer de trouver des solutions pour les apprendre ou les pratiquer : en autodidactes, sur les réseaux virtuels, durant leurs vacances en Turquie.

Les personnes interrogées incluent les langues étrangères apprises à l'école ou d'autres rudiments de langues appris avec des camarades ou à la télévision dans leurs connaissances langagières, comme par exemple l'anglais, l'espagnol, l'allemand, le chinois, l'italien, le kazakh, le persan, au même titre que l'arabe, le turc, le français. Un homme de la 2^{ème} génération déclare avoir appris l'araméen avec des collègues de travail d'origine irakienne. Certains enfants de la 3^{ème} génération illustraient leurs déclarations de connaissances en langues par des exemples (en chinois, anglais, espagnol).

3.2. Analyse linguistique des entretiens

Les entretiens avec la 1^{ère} génération ont été réalisés en arabe et une étude des discours produits a été réalisée. On note, entre autres « phénomènes remarquables » (Léglise et Alby 2013) des emprunts au turc et au français : les mois de l'année ont été dits en arabe par une femme de la 1^{ère} génération par exemple et en français par un homme. En turc sont dits certains noms de lieux qui n'ont pas d'équivalents en arabe, (*Çevlik*, *Kızkale*), nombres

cardinaux (comme Prochazka-Eisl & Prochazka 2010 le confirment dans leur ouvrage) et les termes d'institution ou d'organisme: l'école primaire (*ilkokul*), le CM1 (*dörtüncü sınıf*), le cours du soir (*gece kursu*), le certificat d'études (*ilkokul diploması*), nationalité française (*fransız vatandaşlığı*), permis poids-lourds (*ağır vasta ehliyeti*). On observe ces phénomènes de code-switching même si les personnes connaissent les équivalents en arabe.

Une participante de vingt ans (de mère française) explique qu'elle utilise ses connaissances en turc pour négocier avec les commerçants « c'est combien s'il vous plaît ? » (*ne kadar lütfen*) « il me dit le prix et j'essaye de baisser [...] je dis par exemple *elli*, cinquante, déjà t'essaye de dire la moitié ».

3.3. Pratiques langagières spontanées : l'exemple d'une conversation téléphonique

Parmi l'ensemble du corpus enregistré, une conversation téléphonique (qui réunit trois générations et qui inclut des séquences d'ouverture et de clôture claires entre les différents interlocuteurs), permet d'observer les choix de langues entre les grands-parents et leurs petits-enfants. Une conversation téléphonique comporte en outre une richesse d'informations et d'échange de nouvelles dans un laps de temps concentré.

La durée totale de l'appel est de vingt et une minutes, il implique cinq personnes proches d'une même famille qui sont toutes focalisées sur les mêmes échanges. Une partie des participants se trouve en France et l'autre en Turquie. Dans cette configuration, nous sommes tentés de parler d'audioconférence et non pas d'un appel téléphonique où deux interlocuteurs se parlent puisqu'il y a plus de deux personnes qui se parlent dans deux lieux distincts reliés par un moyen de communication à distance.

Cette conversation est de type « familière », et offre une « forte implication des participants », et même une complicité, en raison « des savoirs partagés par les partenaires » (Traverso 1996 : 14) et des thèmes de conversation. L'enregistrement est réalisé chez P5 qui habite dans une commune de la petite couronne au nord de Paris, en présence de P12 et P16.

Les cinq personnes impliquées dans cet appel sont : le grand-père (P1) et la grand-mère (P2), ils se trouvaient en Turquie au moment de l'appel, une de leurs filles (P5) et deux de leurs petites filles (P12 et P16). P16 est la fille de P5, elle a 8 ans, ses connaissances en arabe sont supérieures à celles en turc, elle parle majoritairement le français en France. P12 a 15 ans, sa mère est française et elle parle généralement le français. Elle a « bricolé » quelques connaissances en arabe et en turc. Son père déclare n'avoir pas pu transmettre à ses enfants l'arabe et le turc, mais il essaye de les aider aujourd'hui, à leur demande. P12 montre un intérêt pour « ses origines » plus élevé que sa sœur et son frère. Elle déclara durant l'entretien vouloir apprendre l'arabe et le turc si possible et aimerait les transmettre à ses enfants plus tard. Elle a des compétences en arabe et en turc assez limitées, sa compréhension est en tout cas supérieure à sa production qui se résume à des mots ou de petites expressions.

3.3.1. Des salutations multilingues

On observe dans cette conversation que les routines de salutations sont faites en arabe et en français. La langue des tours de parole est en fait initiée par les petits-enfants et on voit comment les grands-parents s’alignent sur le choix linguistique de leurs petites filles³.

6	P12	salam ʕalejku=m que la paix soit sur vous
7	P2	ʕalej=kum as-sala::m [et] que soit sur vous la paix
(…)		
19	P16	marḥaba ja naene:: bonjour ô <i>mamie</i>
20	P2	marḥabA:: / kijf=i:k ↑? bonjOU::R / comment vas-tu ?
21	P16	m::li:h=i:n nous allons bien
22	P2	mliḥ=a: ↑? (P16 rit pendant 1,25sec) tu vas bien ?
23	P5	mliḥ=[i:n ↑ nous allons bie:n
24	P16	(rit) [e Oui
(…)		
30	P12	[salamu ʕalejk=um ↑ Bonjour
31	P1	ʕalejkum as=sala:m ja ruḥ=e bonjour ma chérie

P12 a recours à la forme de salutation **salam ʕalejku=m** en arabe avec sa grand-mère en 6 puis avec son grand-père en 30. Cette formule est habituellement utilisée par les hommes entre eux chez les Antiochiens, et pas par les femmes, ni par une petite-fille avec sa grand-mère ou son grand-père. On peut donc faire l’hypothèse que cette adolescente l’a entendue et assimilée en France, en région parisienne où elle vit. Sa grand-mère et son grand-père ne font cependant aucun commentaire et s’alignent à la formule en répondant **ʕalej=kum as-sala::m**. On entend par alignement un « niveau structurel de coopération » qui facilite l’échange (Steensig 2012). Comme dans les tours de parole 19 à 21, la langue de la formule de salutation en 20 prime sur le code final (turc) de 19. Ici, ce *naene*, qui est en fait un dérivé de *nene* en turc, est comme un nom propre et non un mot turc, pour les enfants il permet de désigner leur grand-mère, tout comme *daede* (dérivé de *dede*) leur papi.

En 19, P16 utilise la forme usuelle en arabe également, **marḥaba**, à laquelle sa grand-mère répond par une « intervention réactive » (Traverso 1996) et pose une question à la deuxième personne du singulier féminin, à laquelle P16 répond en arabe également à la première personne du pluriel, très lentement, puis rit pendant que sa grand-mère demande

³ L’arabe est noté en gras et le turc en italique. La première colonne indique le tour de parole, la seconde le participant (P1, P2, P5, P12, P16).

confirmation (22) à la deuxième personne du singulier **mliḥ=a**: ↑?, et dont sa mère relève la forme à la première personne du pluriel **mliḥ=[i:n**↑ (en 23) sur un ton montant.

P16 a recours à la formule de salutation en français en 42 et son grand-père fait de même en 43.

- 42 P16 bonjour *dedAE*↑
bonjour *paPI*
- 43 P1 bon**ḡ**OU::::r ↑

Une autre forme de salutation qui n'est pas usuelle en arabe antiochien, c'est en 285, la formule empruntée à l'arabe maghrébin **læbes ?** (ça va ?), initiée par P16 qui la suggère à sa cousine P12, qui reprend cette formule en 288. Et la grand-mère s'aligne en répondant avec la formule plus complète **læbes ʕleyke ?** (ça va bien toi ?). Ces interactions suscitent des rires (six secondes).

- 281 P2 maman ça va↑ ?
- 282 P12 **Ḥamdillæh**
dieu soit loué
- 283 P2 **e: Ḥamdillæh killejtin** ça va **kejsi:n** ↑?
oui dieu soit loué ils vont tous bien ça va ils vont bien
- 284 P12 h::m?
- 285 P16 (P16 chuchote à l'oreille de P12) **læbes** ↑? / dis dis
ça va ? dis dis
- 286 P2 **u inte kejs[e**↑ ?
et toi tu vas bien ?
- 287 P16 [dis dis
- 288 P12 **læbes**
ça va
- 289 P2 **læbes ʕleyke** ↑ (rires)
ça va bien toi↑
- 290 P5 (en riant) c'est P16 qui lui dit (rires de tout le monde 6")
- 291 P16 c'est moi qui lui dis **læbes**↑
ça va
- 292 P2 **ej:::** (rires) **nʕallah ja bitte læbes nʕallah / allah jisʕidik**
Oui::: (rires) si Dieu le veut ça va ô ma fille si Dieu le veut / que Dieu te rende heureuse

3.3.2. Alternances de langues, emprunts et code-switching

Le turc est présent sporadiquement dans la totalité du corpus, avec plutôt des emprunts isolés. Mais nous avons relevé quelques exemples d'énoncés plus élaborés qu'un simple terme emprunté. Nous avons ci-dessous P16 qui avait employé une forme de salutation en début de corpus (*Bonjour, comment tu vas ? Je vais bien et toi ? Je vais merci.*) pour montrer à sa cousine comment saluer en turc.

- 1 P16 *merhaba nasıl=sın* ↑? *iyi=yim* *teşekkür eder=im* *sen nasıl=sın?* *iyi=yim* *teşekkür eder=im*
bonjour comment tu vas? je vais bien merci toi, comment tu vas? je vais bien merci

Les participants adultes utilisent un certain nombre de termes arabes qui expriment leur affection comme en 11 avec **habib=te** ou bien des expressions figées en lien avec Dieu, de bonne intention ici comme en 16. Ces expressions sont parfois reprises par leurs petites filles, en 17, mais également P12 en 282, P2 en 283, 292.

On note également la présence de certains termes français dans des énoncés en arabe, c'est le cas notamment des termes « gâteau » et « anniversaire » (en 25, 44). Cette famille utilise ces termes plutôt que des termes arabes ou turcs car elle a commencé à fêter les anniversaires en France et a emprunté ces termes liés à cette occasion (anniversaire, gâteau, joyeux anniversaire). En Turquie aussi l'habitude de fêter les anniversaires avec un gâteau a été adoptée et les emprunts sont alors faits au turc (*doğumgünü, yaşpasta, doğumgünün kutlu olsun*, anniversaire, gâteau d'anniversaire, bon anniversaire).

- 11 P2 ça va **habib=te** ↑?
ça va **ma chérie**
- 12 P12 ça va (avec le sourire) / (inspire ou expire bruyamment) he::: / tu fais quoi ↑?
- 16 P2 **e I-hamdillaeh I-[h]amdillaeh**
oui dieu soit loué dieu soit loué
- 17 P12 [oui::: **I-hamdillæh**
[oui dieu soit loué
- 25 P2 **kelt=e** gâtEAU ↑?
tu as mangé du gâteau
- 26 P16 **ej / bi I-mektæb**
oui / à l'école
- 44 P16 **sss- a:: // ε::: ana sijnær-t anniversaire bi I-mektæb**
jjj- m::// eu:::h moi j'ai fait mon anniversaire à l'école
- 45 P1 **e bravo flaj=ke int=e kejjs=e**
oui bravo à toi tu es belle

Globalement, il y a beaucoup plus d'alignements que de désalignements dans les choix de codes aussi bien lorsque les enfants initient la langue que lorsque les adultes l'initient. Ce qui est intéressant, c'est de voir les grands-parents s'aligner à la langue qu'ont initié leurs petites-filles : P1, P2 s'alignent en arabe et en français. En 11, P2 utilise du français et de l'arabe, en 12 P12 répond en français, en 16 P2 utilise l'arabe, en 17 P12 le français et l'arabe. En 44 P16 construit un énoncé complet en arabe avec une insertion en français, P2 répond en arabe avec une insertion en français. En 281, P2 initie le français, 282 P12 se désaligne en utilisant l'arabe alors que sa grand-mère avait utilisé le français au tour précédent, en 283 P2 s'aligne en arabe, insère du français au milieu d'arabe.

- 11 P2 ça va **habib=te** ↑?
ça va **ma chérie**
- 12 P12 ça va (avec le sourire) / (inspire ou expire bruyamment) he::: / tu fais quoi ↑?
- 16 P2 **e I-hamdillaeh I-[h]amdillaeh**
oui dieu soit loué dieu soit loué

17	P12		[oui::: l=ħamdillæħ [oui dieu soit loué
25	P2	kelt=e gâtEAU ↑? tu as mangé du gâteau	
26	P16	ej / bi l=mektæb oui / à l'école	
44	P16	sss- a:: // ε::: ana sijjær-t anniversaire bi l=mektæb jjj- m:: // eu:::ħ moi j'ai fait mon anniversaire à l'école	
45	P1	e bravo ħlaj=ke int=e kejs=e oui bravo à toi tu es belle	

3. 3.3. Analyse quantitative des tours de parole

Il ressort de ce corpus que les tours de paroles sont majoritairement monolingues (81%), le reste des énoncés est multilingue, il s'agit plus précisément de code-switching (alternances codiques, qui est une particularité des pratiques langagières familiales multilingues), qui d'après Auer (1999) sont les « cas dans lesquels la juxtaposition de deux codes (langues) est perçue et interprétée comme un événement significatif». La langue majoritairement utilisée par les trois générations (cf Figure 1) est l'arabe, puis le français, ainsi qu'un mode de communication proprement multilingue au sein même des énoncés. Comparativement, le turc est très peu utilisé dans cette conversation, seule la petite fille de huit ans montre ce qu'elle sait dire en turc (les salutations), puis on observe quelques alternances codiques et emprunts isolés.

Dans les tours de parole où les locuteurs utilisent deux langues, nous relevons une majorité d'énoncés qui commencent en arabe et se poursuivent en français (A+F), suivent de très près les occurrences qui commencent en français et se terminent en arabe (F+A) : l'arabe et le français alternent selon les locuteurs et leurs compétences dans ces langues, pour les uns le français ne suffit pas et ils le complètent avec l'arabe, pour les autres c'est le français qui leur est plus facile (comme l'ont déclaré les participants durant les entretiens).

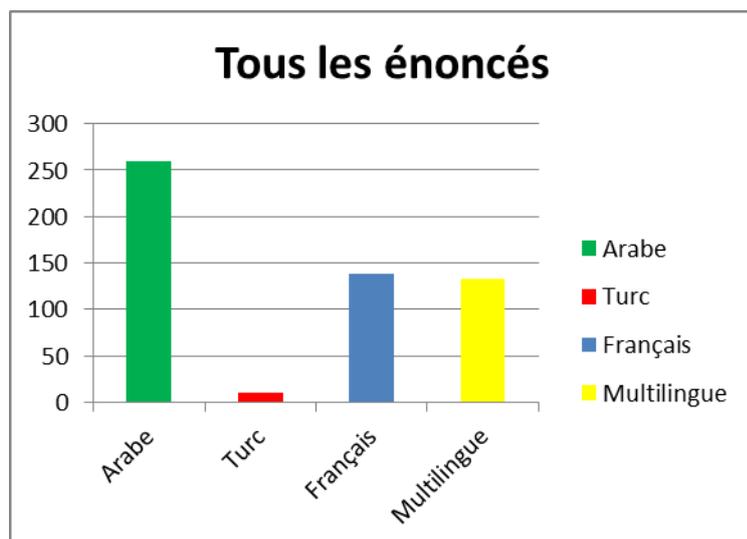


Figure 1 – Emploi des langues dans la communication téléphonique

La Figure 2 montre les langues utilisées par chaque locuteur. On voit que P2 (la grand-mère) utilise plus le français que son mari. Elle parle deux fois plus que lui.

Parmi les petites filles (3^{ème} génération, P12 et P16), on note une utilisation non négligeable de l'arabe mais également la présence plus importante du français qui dépasse la fréquence d'emploi de l'arabe.

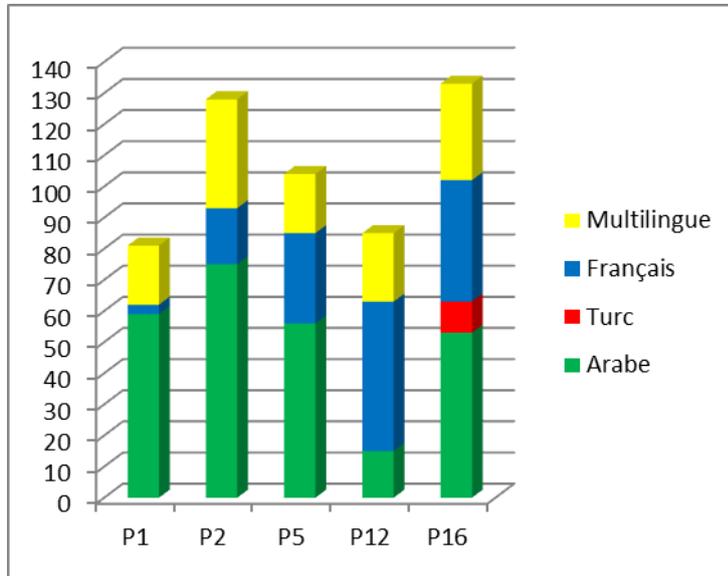


Figure 2 - Langues employées par chaque locuteur lors de la conversation téléphonique

Les interactions entre P12 et P2 montrent une utilisation dominante du français. On note que le multilinguisme est présent partout sauf chez P16 lorsqu'elle s'adresse à sa mère, P5, uniquement en français. Certains rapports s'inversent entre l'emploi du français et un mode de communication multilingue, en particulier avec la grand-mère (P2->P12 et vice-versa). Très peu d'arabe est employé entre la deuxième et la troisième génération (P5->P16). Mais nous trouvons toutefois de l'arabe et des échanges multilingues aux côtés du français dominant entre les deux participantes de la troisième génération.

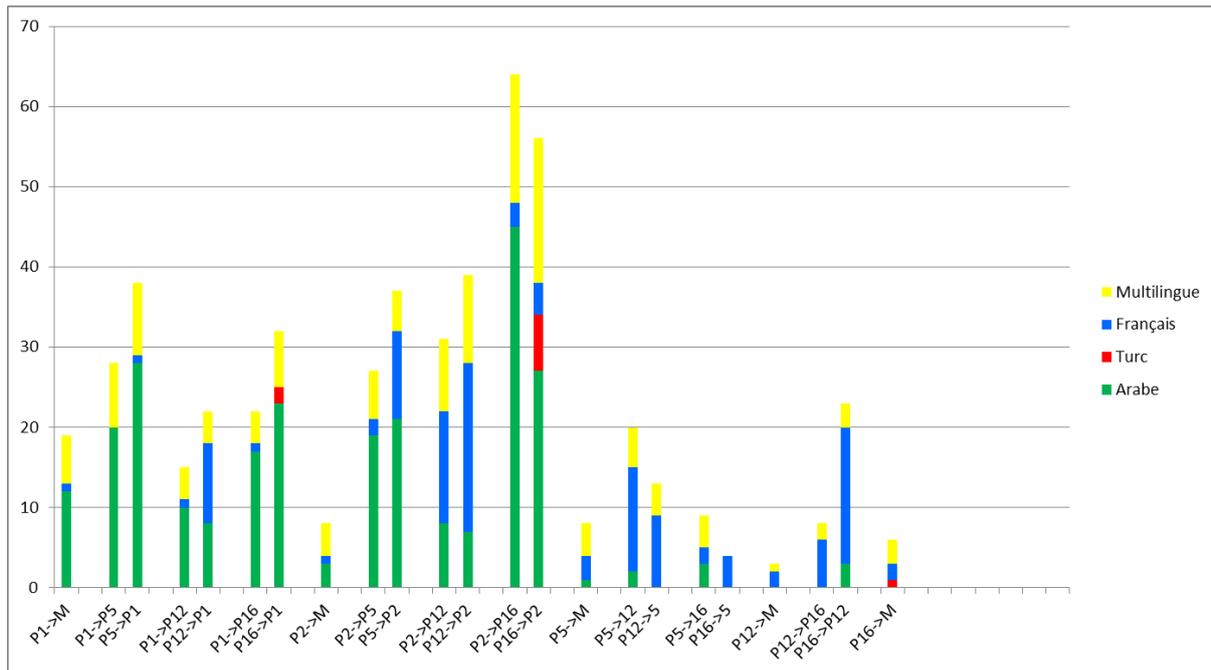


Figure 3 – Les langues adressées par interlocuteur lors de la conversation téléphonique

3.3.4 Conclusion à l'analyse de la conversation téléphonique

Contrairement à nos attentes, les corpus de pratiques spontanées illustrent certes des phénomènes d'alternances codiques mais illustrent également l'emprunt de termes à d'autres variétés dialectales arabes (en particulier maghrébines).

L'autre aspect inattendu, c'est le rôle joué par les petits enfants (ici une petite fille de 8 ans), qui sert de lien en traduisant à sa cousine de quinze ans, dont les connaissances en arabe sont plus limitées que les siennes, à plusieurs reprises. Elle sert de lien entre sa cousine et ses grands-parents, et l'adolescente accepte ce rôle. Peut-être ne parvient-elle pas à parler l'arabe aussi aisément que le français mais en tous les cas elle le comprend suffisamment pour traduire. L'adolescente de 15 ans avait déclaré durant l'entretien qu'elle parlait arabe et turc avec la famille de son père. Mais à la fin de la conversation téléphonique, après avoir raccroché, sa tante lui demande « tu comprenais ce qu'ils disaient ? », à quoi elle répond « un peu, pas trop ».

Conclusion

Dans le cadre de cette enquête, 34 personnes appartenant à 4 familles ont été rencontrées et enregistrées. Globalement, la transmission des langues d'origine est vécue comme une nécessité mais aussi comme une difficulté. Les familles trouvent peu de support dans les associations et auprès des institutions.

L'étude des pratiques langagières spontanées en famille montre l'utilisation des différentes langues présentes dans les répertoires – même si la 3^e génération, née en France, s'exprime la plupart du temps en français, elle mobilise toute ses ressources pour communiquer avec les grands-parents. Ces derniers montrent une très grande capacité d'adaptation puisqu'ils suivent les choix linguistiques de leurs petits-enfants, allant même jusqu'à reprendre des formules appartenant à l'arabe dialectal maghrébin et que les petites filles utilisent probablement avec leurs camarades.

L'alignement et le désalignement sont des éléments qui permettent de se pencher sur la transmission ou la non-transmission des langues au plus micro des phénomènes, d'un individu à un autre. Comme on est en famille, en transmission intergénérationnelle, le rôle des parents avec leurs enfants et des grands-parents avec leurs petits-enfants est important. Nous pouvons affirmer que les attitudes des adultes avec les enfants qui rend les interactions fluides via les alignements sont des facilitateurs de transmission des langues car les enfants ne sont pas repris ou obligés de respecter les codes qu'initient les parents ou les grands-parents.

Ces familles sont conscientes de leur plurilinguisme et de son utilité. Elles souhaitent que la transmission de leurs langues et culture d'origine se poursuive. La jeune génération qui a un contact limité avec l'arabe et le turc en dehors de la famille nucléaire au quotidien ne renonce pas pour autant à leur apprentissage et les pratique aux côtés du français. Pour combler le manque de l'écrit, certaines familles commencent à envisager des cours particuliers d'arabe. Le turc quant à lui est fort utile essentiellement pour communiquer avec les membres de leur famille à Antioche où les plus jeunes parlent plutôt le turc (Smith 2003) : à leur contact, les jeunes franciliens apprennent ou renforcent cette langue, que ce soit à Antioche même durant leurs séjours ou par leurs propres moyens (avec des livres ou sur les réseaux sociaux).

D'après les déclarations des participants durant les entretiens, connaître ses langues et culture d'origine n'est pas un obstacle pour s'intégrer dans la société en France, ni pour « bien parler le français ou apprendre d'autres langues étrangères ». Bien au contraire, les participants de la 1^{ère} et de la 2^{ème} génération ont déclaré que connaître l'arabe leur a permis d'apprendre le français plus facilement, en raison de certaines similitudes que le turc n'a pas (grammaticales comme « la présence d'articles devant les mots, la prononciation », l'ordre de mots). Les 2^{ème} et 3^{ème} générations qui ont appris d'autres langues durant leur scolarité soulignent que leur plurilinguisme familial leur a été d'une aide précieuse dans cet apprentissage. Le niveau d'éducation des plus jeunes (la 3^{ème} génération) montre également que connaître ses langues et culture d'origine n'entrave pas leur réussite scolaire.

Bibliographie

- Abourahim Bouassi, Maha.2011.** *La transmission intra-familiale de l'arabe marocain : étude comparative des pratiques.* Thèse de doctorat. Inalco. 708 pages
- Akinci, Mehmet Ali and Nathalie Decool-Mercier.2010.** « Aspects of language acquisition and disorders in Turkish-French bilingual children ». *Communication Disorders in Turkish in monolingual and multilingual settings*, Topbas, S. & Yavas, M. (eds), Clevedon, Multilingual Matters : 314-353.
- Akinci, Mehmet Ali.1996.** « Pratiques langagières des immigrés turcs en France. » *Ecarts D'itentie* (78) (Mars): 14-17.
- Akinci, Mehmet Ali.2003.** « Une situation de contact de langues : le cas turc-français des immigrés turcs en France », dans BILLIEZ Jacqueline (dir.), *Contacts de langues*, Paris, L'Harmattan : 127-144.
- Akinci, Mehmet Ali.2006.** « Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français. » *Langage et Société. L & S* (116) : 93–111.
- Akinci, Mehmet Ali.2008.** « De l'apprentissage des langues aux pratiques langagières des jeunes bilingues turcs en France ». *Migrations et plurilinguisme en France.* Cahier de l'observatoire des pratiques linguistiques, n°2 : 64-71. Paris. Didier
- Allal, Lamia.2004.** « Vivre à la croisée de deux langues : les comportements langagiers des enfants issus de l'immigration tunisienne », in Boyer, Henry (Ed.), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne : pratiques, représentations, gestions.* Paris, l'Harmattan : 112-129
- Ammar, Sam.1988.** *L'enseignement de l'arabe en France : en quête et analyse.* Thèse de doctorat d'état. Université Paris 3 France. 678 pages
- Arnold, Werner.1998.** *Die arabischen Dialekte Antiochiens.* Wiesbaden, Allemagne: Harrassowitz.
- Auer, Peter.1999.** « From Codeswitching via Language Mixing to Fused Lects Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech. » *International Journal of Bilingualism* 3 (4) (January 12): 309–32.
- Baldi, Jean-François.2011.** « La langue arabe en France : quelles pratiques ? » in « La langue arabe en France. ». *Expolangues, Paris, Porte de Versailles.* Ministère de la culture et de la communication, Délégation générale à la langue française et aux langues de France. 3-5 février 2011. 21-22
- Barontini, Alexandrine et Dominique Caubet.2008.** « La Transmission de l'arabe maghrébin en France : état des lieux ». *Cahiers de l'Observatoire Des Pratiques Linguistiques, n°2 : Migrations et Plurilinguisme En France,* Délégation Générale à la Langue française et aux langues de France, Didier, Paris : 43-48.
- Barontini, Alexandrine.2010.** « Radiographie sommaire des pratiques de l'arabe maghrébin en France. » *Hommes & Migrations* n° 1288 (6) (December 1): 104–9.
- Barontini, Alexandrine.2013.** *Locuteurs de l'arabe maghrébin - langue de France: une analyse sociolinguistique des représentations, des pratiques langagières et du processus*

de transmission. Thèse de doctorat. Inalco, École doctorale Langues, littératures et sociétés du monde. Paris, France

Bendjillali, Mimoun.1999. *L'interculturel : langues et cultures arabes en France*, Paris, Éd. al-Qalam, 204 p.

Bendjillali, Mimoun.1996. *La reconnaissance des langues et cultures d'origine : un facteur de réussite scolaire dans un contexte interculturel*. Thèse de doctorat. Université Paris 8 Vincennes à Saint-Denis. 512 pages.

Billiez, Jacqueline, Louise Dabène, Olivier Dabène Nassira Merabti, Achour Ouamara.1988. *L'insertion des jeunes issus de l'immigration algérienne : aspects sociolinguistiques, discursifs et sociopolitiques*. Rapport effectué dans le cadre du Programme pluriannuel de recherches en sciences humaines (Rhône-Alpes), CDL, université Stendhal.

Billiez, Jacqueline.1989. « Le double apprentissage français-arabe au cours préparatoire ». *Lidil*, n° 2, « Les langues et les cultures des populations migrantes : un défi à l'école française », p. 17-50.

Billiez, Jacqueline.2002. « De L'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours sociodidactique ». *Ville-Ecole-Intégration Enjeux (VEI)*. Vol. n°130 : 87-101

Blommaert, Jan and Ben Rampton.2011. « Language and Superdiversity. » *Diversities* 13 (2): 1–22.

Bounfour, Abdellah, Joseph Dichy, Samia Naïm, Michel Alessio.2011. « Table ronde » in « La langue arabe en France. ». *Expolangues, Paris, Porte de Versailles*. Ministère de la culture et de la communication, Délégation générale à la langue française et aux langues de France. 3-5 février 2011. 38–47

Bourdieu, Pierre.1977. « L'économie des échanges linguistiques », *Langue française*, Vol. 34 N° 34 pp. 17-34

Bouysse, Viviane.2004. « L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ? » Quel avenir pour les enseignements des langues et cultures d'origine ? Éduscol. In . <http://eduscol.education.fr/cid45869/quel-avenir-pour-les-enseignements-des-langues-et-cultures-d-origine%A0.html> consultée le 24/06/2014

Brinbaum, Yaël, Laure Mauguérou et Jean-Luc Primon.2012. « Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés selon leur origine migratoire ». *Immigrés et descendants d'immigrés en France - Insee Références - Édition 2012*. Paris. INSEE : 43-59

Bucholtz, Mary and Kira Hall.2005. « Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. » *Discourse Studies* 7 (4-5) (January 10): 585–614.

Cankurt, Ismail.2013. « Türkiye'de Arap Asıllı Nüfus Dağılımı [Répartition de la population d'origine arabe en Turquie]. » Türkiye Araçları Meclisi. March 13. <http://www.turkiyearchlari.com/koseyazisi-turkiyede-arap-asilli-nufus-dagilimi-19.html>. page consultée le 3.04.2013

Caubet, Dominique.1999. « Arabe Maghrébin : Passage à l'écrit et institutions. » *Faits de Langues* 7 (13) : 235-44

Caubet, Dominique.2008. « Immigrant languages and languages of France », in *Mapping Linguistic Diversity in Multicultural Contexts*, M. Barni and G. Extra (eds), Mouton de Gruyter, p. 163-193.

- Cheikh, Yahya.2010.** « L'enseignement de l'arabe en France. » *Hommes et migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires* (1288) (Novembre 1) : 92–103.
- Condon, Stéphane, Amina Yekhlef, Yahya Cheikh, Marie Poinot.2011.** « Table ronde » in « La langue arabe en France. ». *Rencontres. Expolangues, Paris, Porte de Versailles.* Ministère de la culture et de la communication, Délégation générale à la langue française et aux langues de France. 3-5 février 2011. 24-33.
- Condon, Stéphanie et Corinne Régnard.2010.** « Diversité Des Pratiques Linguistiques. » In *Trajectoires et Origines. Enquête Sur La Diversité Des Populations En France* : 31–38. Documents de Travail 168. TeO, INED, INSEE.
- Deheuvels, Luc.2009.** « Les études arabes dans l'enseignement supérieur. » in « L'arabe en France » *Langues et cité.* Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques. 15 octobre : 8.
- Demesy, Hélène, Francine Couëtoux-Jungman, Nathalie Auger, Marie-Claire Mzali-Duprat et Bruno Levallois.2013.** « Des langues pour l'éducation : de la petite enfance à l'institution scolaire. » *Actes de la journée d'étude : Migrer d'une langue à l'autre.* Ministère de la culture et de la communication, Délégation générale à la langue française et aux langues de France. 25 septembre. 17 pages.
- Dufour, Julien.2009.** « La langue arabe, une et multiple. » in « L'arabe en France » *Langues et cité.* Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques. 15 octobre : 2–3.
- El Yagoubi, M'hamed.2005.** *Pour un regard évaluatif complexe sur les processus d'apprentissage et d'enseignement des langues vivantes et étrangères : apprendre et connaître la langue arabe en tant que système de communication et d'intercompréhension scolaire et institutionnelle.* Thèse de doctorat. France: Université de Provence. 316 pages
- Fadil, Naïma.2002.** *Etude Sociolinguistique et Intonative de L'alternance Codique Arabe Marocain Français.* Thèse de doctorat. Université Paris Diderot – Paris 7 : 336 pages.
- Filhon, Alexandra.2005.** « Des pratiques linguistiques en perpétuelle évolution : le cas de l'arabe et du berbère en France », dans *Histoires de famille histoires familiales. Les résultats de l'enquête Famille 1999*, Ined, Les Cahiers de l'Ined n°156 : 529-546.
- Filhon, Alexandra.2009.** *Langues d'ici et d'ailleurs : transmettre l'arabe et le berbère en France.* Paris: INED/Institut national d'études démographiques. Collection les Cahiers de l'Ined n°163.
- Gildas, Simon.2008.** *Migrants et Migrations Du Monde.* La Documentation française. Paris.
- Gonac'h, Jeanne. 2008.** *Bilinguisme et bilittéracie chez des jeunes de la 2^e génération de migrants. Le cas de lycéens et d'étudiants d'origine turque en France et en Angleterre,* Thèse de Doctorat, Rouen, Université de Rouen.
- Gonac'h, Jeanne.2012.** « De l'effet des pratiques de la langue d'origine en famille sur la compétence dans la langue du pays d'installation. » *Les Cahiers du GEPE* (Groupe d'Etude sur le Plurilinguisme Européen), Université de Strasbourg (4). <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2263>.
- Grigore, Gheorge.2007.** *Peripheral Arabic Dialects.* Bucharest: Editura universității din București, Centrul de Studii Arabe.
- Héran, François, Alexandra Filhon et Christine Deprez.2002** « La dynamique des langues en France au fil du XX^e siècle. » *Population Et Sociétés* 376: 1–4.

- Idrissi Kacemi, Mohammed.1998.** *L'enseignement de la langue et de la culture arabe aux enfants de migrants maghrébins en France.* Thèse de doctorat. Université Paris 8 Vincennes à Saint-Denis. France. 757 pages.
- INSEE. 2012.** *Immigrés et descendants d'immigrés en France, édition 2012.* INSEE : 94-135 et 160-176
- Irtis-Dabbagh, Verda.2003.** « La télévision par satellite : usages des migrants originaires de Turquie en Île-de-France. » *VEI Enjeux*, no 133 : 176-189.
- KONDA. 2006.** *Biz kimiz ?.* Turkey.
- Léglise, Isabelle, Alby, Sophie.2013.** « Les corpus plurilingues, entre linguistique de corpus et linguistique de contact : réflexions et méthodes issues du projet CLAPOTY », *Faits de Langues* n°41, 95-122.
- Levallois, Bruno.2009.** « L'enseignement de l'arabe dans l'institution scolaire française. » in « L'arabe en France » *Langues et cité.* Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques. 15 octobre : 6–7.
- Lorcerie, Françoise.2007.** « Diversité ethnique et culturelle au sein de l'école », dans Actes du colloque *Les représentations du rôle des parents dans les institutions et au sein des familles originaires de Turquie : une approche interculturelle, historique et sociale*, Paris, Acort : 33-37.
- Manço, Ural.2000.** « Turcs d'Europe : De L'image Tronquée À La Complexité D'une Réalité Sociale Immigrée. » *Hommes et Migrations.* N°1226. Août : 76–87.
- Merabti, Nassira.1992.** « Pratiques langagières et réseaux de relations d'adolescents issus de l'immigration algérienne », *Acquisition et enseignement / apprentissage des langues.* Actes du VIII^e Colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches » 1991. Laboratoire LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, 530 pages : 286-297.
- Messaoudi, Alain.2013.** « L'arabe à l'école, une langue mal-aimée. » *Plein droit* n° 98 (3) (Octobre 1) : 12–15.
- Mohamed, Ahmed.2003.** *Langues et identité: les jeunes maghrébins de l'immigration.* Paris. Sides.
- Negadi, Mohammed Nassim.2007.** *Pratiques langagières dans des familles issues de l'immigration maghrébine en France.* Thèse de doctorat. France: Université Paris Diderot - Paris 7. 307 pages.
- North, Xavier et Michel Alessio.2011.** « De l'arabe au français : allers-retours et figures de l'échange. » in « La langue arabe en France. ». *Expolangues, Paris, Porte de Versailles.* Ministère de la culture et de la communication, Délégation générale à la langue française et aux langues de France. 3-5 février 2011. 21-22.
- Petek-Salom, Gaye.2003.** « L'été au pays, propos de jeunes issus de l'immigration turque. » *Hommes & Migrations.* N°1243. Juin 2003 : 26-32.
- Prochazka-Eisl, Gisela and Stephan Prochazka.2010.** *The Plain of Saints and Prophets: The Nusayri-Alawi Community of Cilicia (Southern Turkey) and Its Sacred Places.* Wiesbaden. Harrassowitz.
- Razky, Abdelhak.1992.** *Etude sociolinguistique du contact de l'arabe marocain et du français chez des sujets immigrés marocains.* Thèse de doctorat. France. Toulouse 2. 360 pages.

- Rigoni, Isabelle (Dir).**2000. *Turquie, les mille visages : politique, religion, femmes, immigration*. Paris. Syllepse.
- Smith-Kocamahhul, Joan.**2003. *Language choice, code-switching and language shift in Antakya, Turkey*. Thèse de doctorat. University of Canterbury. School of Languages, Cultures and Linguistics. 265 pages.
- Steensig, Jakob.**2012. « Conversation Analysis and Affiliation and Alignment. » *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd
- Thomason, Sarah Grey and Terrence Kaufman.**1988. *Languages contact, creolization, and genetic linguistics*. University of California Press
- Traverso, Véronique.**1996. *La conversation familière. Analyse pragmatique des interactions*. Presses Universitaires de Lyon. Linguistique et sémiologie.
- Trimaille, Cyril.**2004. « Pratiques langagières chez les adolescents d'origine maghrébine ». *Hommes et Migrations*. N°1252 : 66-73.
- Versteegh, Kees, Mushira Eid, Alaa Elgibali, Manfred Woidich and Andrzej Zaborski.**2006. *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*. Leiden. Boston. Brill
- Yagmur, Kutlay and Mehmet-Ali Akinci.**2003. « Language Use, Choice, Maintenance, and Ethnolinguistic Vitality of Turkish Speakers in France: Intergenerational Differences. » *International Journal of the Sociology of Language*. N°164 : 107–28.
- Yalaz, Hansu.**1998. « Les jeunes originaires de Turquie en quête d'identité », dans *Hommes et Migrations*. N° 1212. Paris : 80-87.