

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Aboubekr BELKAÏD TLEMCEM

**Faculté des Lettres, des Sciences Humaines et des Sciences Sociales
Département des Langues Etrangères**

Section de Français

Intitulé du mémoire

***ASPECTS DE LA PRATIQUE DE L'ARABE ET DES VARIATIONS
LANGAGIERES CHEZ LES JEUNES FRANÇAIS ISSUS DE
L'IMMIGRATION MAGHREBINE
DANS LE QUARTIER DE LA GOUTTE D'OR À PARIS***

Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de Magistère en Sciences du Langage

Présenté par l'étudiant TAGMI Khaled

Sous la direction du Professeur BENMOUSSAT Boumediene

Devant le jury:

Dr HADJADJ-AOUL Mohammed	MC	Université de Tlemcen	Président
Pr BENMOUSSAT Boumediene	Prof	Université de Tlemcen	Rapporteur
Dr BENMOUSSAT Smaïl	MC	Université de Tlemcen	Examineur
Dr DENDANE Zoubir	MC	Université de Tlemcen	Examineur

Année Universitaire 2007/2008

REMERCIEMENTS

Tout d'abord j'aimerais exprimer ma gratitude et ma reconnaissance à mon directeur de recherche Monsieur Le Professeur BENMOUSSAT Boumediene qui m'a supervisé dans la réalisation de ce modeste travail de recherche. Je remercie aussi à l'avance Docteur HADJADJ-AOUL Mohammed, Président du jury ainsi que les Examineurs Docteur DENDANE Zoubir et Docteur BENMOUSSAT Smaïl qui auront à examiner cette modeste contribution que j'imagine incomplète et à laquelle je répondrai seul pour les erreurs qui s'y sont glissées.

Je désire aussi exprimer toute ma reconnaissance et ma gratitude à mes parents que je ne remercierai jamais assez pour tout ce qu'ils ont fait pour être ce que je suis. Un grand remerciement à mon épouse et sa famille pour l'aide et l'appui qu'elles m'ont donnés et je remercie aussi mes frères et mes sœurs et leurs familles respectives.

A tous les professeurs et les collègues qui m'ont soutenu et aidé dans cette tâche je leur dis mille mercis. Merci Monsieur GHALEM, Monsieur TABTI, Monsieur DENDANE et tous ceux que j'ai omis par mégarde et manque de temps. Aux Docteurs fraîchement diplômés NEGADI Mohammed Nassim et BELMEKKI Amine je leur dis merci pour votre insistance soutien et orientations.

Enfin, j'aimerais exprimer mon appréciation et mon admiration pour tous les auteurs, les linguistes, les sociolinguistes et les psycholinguistes que j'ai eu l'honneur de connaître à travers leurs ouvrages et qui m'ont permis de réaliser ce travail.

A tous ceux que j'ai omis je m'en excuse d'avance et je leur dis merci !

TAGMI Khaled

Paris, le 13/09/2007.

SYMBOLES ET CONVENTIONS

... En fin de phrase, les trois points de suspension marquent une intervention non terminée et en début de phrase une reprise de parole.

' L'apostrophe marque une omission de phonème.

: Les deux points marquent une voyelle longue.

+++ Les trois plus marquent une reprise de la parole après une hésitation ou un arrêt.

/ / Translittération. Les slashes sont utilisés pour la transcription phonémique et les crochets [] pour la transcription phonétique en symboles conventionnels A.P.I.

Le verlan, ou ce qu'on appelle plus communément la langue des banlieues, est doublement indiquée, en italique et par un soulignement. La signification est en note de bas de page. La traduction est indiquée en gras en dessous des alternances codiques.

□ Caractère représentant l'occlusive glottale.

ə Schwa.

□ La laryngale qui représente la lettre 'ayn en arabe.

□ C'est la lettre SaaD dans la langue arabe (comme dans il [□o:m] c.-à-d. 'il jeûne').

ʈ□ est une post-alvéolaire affriquée comme dans /ma[ʈ□] ématiques/ par exemple.

ħ La laryngale comme dans /ħ'raame/ qui veut dire illicite.

χ L'uvulaire comme dans Khaled par exemple.

q La pharyngale qaaf comme dans /qaala/ qui veut dire « il a dit ».

ɣ L'uvulaire ghayn comme dans /ɣjaam/ qui veut dire nuage.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.	4
CHAPITRE I : Le français comme politique linguistique.	13
1- L'immigration maghrébine en France.	17
2- Le comportement sociolinguistique des immigrés maghrébins en France.	24
CHAPITRE II : Immigration et champs théoriques.	34
1- L'école de Chicago et la sociolinguistique urbaine.	36
2- La langue française et les Maghrébins.....	40
3- Le paradoxe de la génération spontanée.	48
4- Le français langue dominante, l'arabe langue dominée et acculturation.	52
CHAPITRE III : La situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration maghrébine.	57
1- Le français et les jeunes issus de l'immigration maghrébine.	62
2- Quête d'identité et repères linguistiques.	66
3- L'intégration des descendants des immigrés : un faux problème ?....	73
4- L'arabe, langue vivante II : langue d'intégration ou de désintégration ?	78
CHAPITRE IV : Méthodologie et évolution de l'enquête.	85
1- L'observation participante.	91
2- les problèmes rencontrés.	96

3- Présentation de l'association dans le quartier de La goutte d'Or.	98
- Le questionnaire subsidiaire au collège Marx Dormoy.	104
4- Le questionnaire principal à l'A.P.S.G.O.	106
5- Les enregistrements.	116
5-1- Au sein de l'A.P.S.G.O.	116
5-2- Au sein d'une famille particulière.	118
CONCLUSION.	122
BIBLIOGRAPHIE.	125
ANNEXES.	137

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Jadis, les conflits entre les peuples et de nos jours les métissages entre les cultures ont permis, et permettent toujours, la rencontre tantôt conflictuelle et tantôt pacifique entre les cultures en question. Cette rencontre entre cultures, qu'elle soit négative ou positive, a toujours compliqué la distinction entre les notions de langue, de cultures et de bilinguisme ou plurilinguisme et multiculturalismes. L'apprentissage transculturel des enfants peut être considéré comme une émigration à travers les cultures qui les prédispose à ouvrir l'esprit pour des cultures et des langues supplémentaires. Comme le dit si bien SAINT-EXUPERY dans *Le Petit Prince*¹ : « Si tu diffères de moi Frère, loin de me léser tu m'enrichis ».

De tous temps, les hommes ont été appelés à se déplacer. L'humanité a toujours été confrontée à des migrations qui s'étendent au sein d'un même pays ou au fin fond de pays tout à fait inconnus. Elles varient entre migrations lentes, passagères et ordonnées à d'autres forcées et spontanées, entre collectives et individuelles, violentes et pacifiques. Les populations sont donc formées de brassages, d'ethnies et de cultures différentes et les mélanges des langues se retrouvent au premier plan des différents métissages.

Pendant la seconde moitié du siècle dernier, et en plein processus de décolonisation, des mouvements de populations, parfois contrôlés et dictés par des nécessités économiques et d'autres fois clandestines et anarchiques, sont apparues sous forme de migrations d'un espace économique plus démuné (des pays sous-développés ou en voie de développement anciennement colonisés) vers un autre plus favorable (les

¹ SAINT-EXUPERY de, A. (1999) « *Le Petit Prince* ». Paris : Gallimard. p.19.

pays industrialisés anciens colonisateurs). Ces pays industrialisés ont fait appel à une main d'œuvre « bon marché » qui paraissait transitoire et qui en fin de compte s'est installée durablement. Le premier choc pétrolier, survenu en 1973, et les crises économiques répétées qui s'ensuivirent ont énormément réduit l'immigration de main d'œuvre et le regroupement familial est devenu le premier motif d'entrée loin devant l'exercice d'une activité salariale.

Il est intéressant de noter que la rencontre des populations a favorisé le contact des langues et des phénomènes linguistiques nouveaux sont apparus dans les pays d'immigration en général, et la France en particulier dont le gouvernement a encouragé très tôt la venue de travailleurs d'outre-mer, principalement des pays Nord-Africains qu'elle avait colonisés. Si la présence coloniale au Maghreb a énormément influencé le parler des maghrébins dans leurs pays respectifs, la présence des migrants maghrébins et de leurs enfants en France a occasionné des pratiques sociales et langagières dignes d'intérêts pour les sciences sociales en général et du langage en particulier. Par conséquent, l'influence entre deux langues génétiquement différentes, l'arabe avec toutes ses variétés (algériennes, marocaines et tunisiennes) comme langue sémitique et le français comme langue latine, est mutuelle et perceptible des deux côtés de la Méditerranée. C'est ainsi que l'apprentissage transculturel et translinguistique permettra d'ouvrir les esprits des hommes au « vivre ensemble » et de se familiariser aux autres langues et cultures.

Comme les milieux migrants sont les premiers à contribuer au contact des langues, la situation sociolinguistique en France a considérablement évolué depuis quelques décennies. En parlant de variation et de changements linguistiques, Françoise

GADET montre bien que les « langues manifestent de la variation et du changement, et le constat de l'hétérogène est coextensif à la notion de langue »². La diversité linguistique a toujours constitué une réalité dans le monde et prétendre l'existence de l'homogénéité dans une communauté linguistique relève plus de l'idéalisme que de l'empirisme.

Certes, la langue n'est pas une simple nomenclature de mots. Elle traduit les différentes visions du monde et différentes langues peuvent sous-tendre des cultures différenciées sans aucun contact entre elles, comme c'est le cas du français en Algérie, ou bien des cultures mélangées, métissées et imbriquées entre elles avec des échanges enrichissants, le cas du français des maghrébins en France. La langue est plus qu'un simple outil de communication; « elle n'est pas uniquement porteuse d'un contenu – que celui-ci soit exprimé ou manifeste – mais est elle-même un contenu. Elle est un moyen d'exprimer l'amitié, l'animosité... »³. C'est dans cette perspective que les pratiques monolingues, bilingues ou métissés dans les milieux migrants ne deviennent plus de simples faits banals au sein des sociétés d'accueil mais les indicateurs de l'implication effective de cette catégorie sociale nouvelle dans un univers culturel nouveau.

L'acquisition simultanée de deux ou plusieurs langues a toujours été étudiée du point de vue du bilinguisme ou plurilinguisme et non pas du côté des variations sur plusieurs répertoires linguistiques. Dans un premier temps, cette acquisition a été considérée comme un handicap et avec le temps elle est devenue un atout pour maintes raisons : expansion coloniale puis économique, diplomatique, de recherches

2 GADET, F. (1997) « Le français ordinaire » 2ème édition. Paris : Armand Colin. p.3

3 FISHMAN, J. (1971) « Introduction à la sociolinguistique. » Bruxelles/ Paris (1969) : Labor/ Nathan. p.17.

scientifiques, etc. En étudiant la pratique de la langue arabe et les variations langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine en France, cette recherche a pour ambition de vérifier cette hypothèse dans le but de montrer la prédominance de la langue et la culture du pays d'accueil et d'essayer de comprendre la persistance de la langue des origines au-delà de la deuxième génération. Quel est donc le taux de conservation de la langue des origines et les influences qu'elle peut avoir sur la langue dominante du pays d'accueil ?

Comme les enfants d'immigrés sont toujours les premiers concernés par le bilinguisme (ou multilinguisme), il est évident qu'ils sont différents des autres bilingues, parce qu'ils apprennent dans la plupart des cas une langue seconde⁴ (ne serait-ce que d'une façon passive) si le pays d'accueil a une langue différente de celle des parents. Sachant que les immigrés sont toujours minoritaires, leurs enfants acquièrent les attitudes langagières de la culture dominante et c'est ainsi que la langue des parents se retrouve reléguée au second rang dans le processus de communication. De l'autre côté, si ces enfants issus de l'immigration n'arrivent plus à se repérer dans la société dans laquelle ils se sont socialisés, ils arrivent à être très innovants dans leur manière « métissée » de communiquer et à être l'exception de la règle qui dit qu'au-delà de la deuxième génération la langue des ancêtres a tendance à disparaître complètement. Quels sont les degrés de variations langagières des ces jeunes issus de l'immigration maghrébine et les aspects qui font de leur parler un particularisme linguistique dans un pays qui a tendance à idéaliser la langue officielle par une loi constitutionnelle ?

⁴ La langue seconde est définie dans le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (page 417) comme celle dont l'usage est acquis à une étape de la vie ultérieure à l'apprentissage de la langue première ou maternelle.

Parmi les ouvrages traitant du bilinguisme (ou du multilinguisme) et plus particulièrement celui concernant les immigrés, on a tendance à se pencher tout le temps sur la pratique des langues des origines et on trouve souvent des distinctions entre alternance codique (code-switching) et le mélange des langues (code-mixing). Dans l'idéal, l'alternance de code est un passage net et complet d'une langue à une autre sur une certaine durée en fixant parfois cette durée à un énoncé. En revanche, le mélange de code est défini comme l'utilisation de mots ou de locutions d'une langue donnée dans une interaction qui fait usage d'une autre langue (ou variété de langue) comme langue matrice. Dans ce cas, il est parfois malaisé de faire la distinction entre mélange de code et usage de mots ou de locutions empruntés à une autre langue (les emprunts). Ce cas devient de plus en plus intéressant quand l'usage a tendance à se banaliser dans la société en général et plus particulièrement quand cette société a tendance à idéaliser l'homogénéité à travers la langue (le cas de la France qui institutionnalise le français).

Ce projet se définit dans la continuité de deux études précédentes sur le bilinguisme. La première étude, effectuée dans le cadre d'un mémoire de fin d'études de Licence à l'Université de Tlemcen, traite des aspects du bilinguisme dans la communauté linguistique de Tlemcen. En effet, nous avons mis en évidence l'usage prestigieux concomitant du français et de la variété particulière de Tlemcen qui diffère sur bien des aspects de l'usage des autres variétés dialectales algériennes et qui n'ont pas le même statut au sein de la communauté tlemcenienne.

La seconde étude a été effectuée dans le cadre d'un mémoire de D.E.A. préparé à l'Université de Paris VII et qui a traité le métissage des langues et l'utilisation du

verlan et de ce qu'on appelle actuellement la langue des cités en région parisienne. Durant cette étude dans le quartier de La Goutte d'Or dans le XVIII^{ème} arrondissement de Paris et une cité de Maisons-Alfort limitrophe de Paris, le facteur temps m'a empêché de me pencher sur la pratique de l'arabe dans les milieux des jeunes issus de l'immigration maghrébine. Notre intérêt dans ce travail porte justement sur cet aspect de la variation sociolinguistique.

En outre, les différents séminaires suivis dans maintes unités de recherche des universités parisiennes (Paris III, V, VII, VIII) et à l'INALCO sur les sciences du langage ainsi que l'intérêt porté déjà à ce domaine durant mes études de langues, que se soit en Algérie ou en France, et le fait que je sois moi-même bilingue sont autant de facteurs me motivant à me pencher plus particulièrement sur l'arabe dans les pratiques langagières dans les milieux migrants maghrébins en France en général et dans la région parisienne en particulier. En effet, pendant quelques décennies la France a connu une immigration maghrébine et subsaharienne assez conséquente, ce qui a contribué énormément à la diversité linguistique française qui a toujours existé et à laquelle s'ajoutent des langues comme l'arabe et ses variétés, le berbère et les langues africaines.

Comme le contact de langues est notre centre d'intérêt, nous nous intéressons à une étude sociolinguistique dynamique et synchronique de la pratique et de l'utilisation de la langue arabe par les jeunes français issus de l'immigration maghrébine dans le quartier de La Goutte d'Or à Paris et les aspects des variations langagières qui peuvent en découler sur la langue française. Le but principal de cette étude est d'essayer d'analyser d'une façon patiente et en prenant en compte les

critiques sur le comportement bilingue (pour ne pas dire plurilingue) des enfants issus de l'immigration maghrébine vivant à La Goutte d'Or dans le 18^{ème} arrondissement de Paris. Nous tenterons d'évaluer la pratique de la langue arabe en parallèle avec l'acquisition du français dans le but de cerner les variations linguistiques et le comportement sociolinguistique de ces enfants en essayant de comprendre in vivo leur comportement bilingue.

Dans un premier temps, nous abordons dans le premier chapitre la politique linguistique française et l'histoire de l'immigration maghrébine en France tout en esquissant son comportement sociolinguistique. Au deuxième chapitre nous verrons les champs théoriques qui traitent de l'immigration, la relation du français et des maghrébins, le phénomène d'acculturation et nous postulerons le concept de génération spontanée appliqué à la sociolinguistique. Le troisième chapitre traitera de la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration maghrébine en France et les pratiques et problématiques qui peuvent en découler. Les différentes approches et théories qui étudient le contact des langues, le bilinguisme, la variation et le mélange des codes (code-switching), l'enseignement des langues d'origine et des explications sociologiques qui peuvent éclairer la situation sociolinguistique des ces jeunes locuteurs. Enfin, le dernier chapitre traitera de l'enquête menée dans le quartier de La Goutte d'Or dans le 18^{ème} arrondissement de Paris. Nous essaierons d'exploiter les données recueillies sur le terrain pour essayer de comprendre les aspects de la pratique de l'arabe et les variations langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine. Des tableaux de calculs et des graphes essayeront de quantifier les taux de

conservation de la langue des origines et ses influences sur la langue d'accueil en le confirmant ou en l'infirmant par des exemples d'enregistrement sur le terrain.

Un tel travail n'aura le mérite d'exister que s'il se prête à des critiques constructives et le cas échéant à des enrichissements et rectifications apportées par un suivi systématique chaque fois que des indicateurs plus précis s'avèrent disponibles et utilisables et je répondrai seul pour les erreurs qui ont glissé dans ce travail.

CHAPITRE I :
LE FRANÇAIS COMME
POLITIQUE LINGUISTIQUE

LE FRANÇAIS COMME POLITIQUE LINGUISTIQUE

Les relations entre les immigrations et la question des langues (et des cultures) sont des objets de débats – souvent de polémiques – au sein de la société civile, de l'univers politique et de la recherche en sciences humaines. D'un contexte à l'autre, au sein d'un même pays, il existe des différences appréciables dans les politiques linguistiques, les conceptions philosophiques de l'identité linguistique et culturelle, les orientations éducatives et didactiques. L'enseignement et l'apprentissage du français destinés aux adultes et aux jeunes, nouveaux arrivants ou « issus de l'immigration », supposent un examen de leur situation sociolinguistique et des aspects sociaux, politiques et éducatifs du contexte d'insertion et d'intégration. La complexité des pratiques langagières, en particulier les aspects liés au bilinguisme ou plurilinguisme et aux variations internes à la langue française, le poids des représentations des langues en présence (langues premières ou maternelles et langue d'accueil), les conflits à l'œuvre dans les situations de « contact » de langues et de cultures, le rôle de la scolarisation en français sont autant de questions qui méritent des réponses objectives sans aucun a priori. Pour cerner cette complexité, il est nécessaire de revoir historiquement la genèse et le cheminement de la politique linguistique du Français qui reste parmi les plus réussies au monde.

La France a connu une longue tradition d'interventionnisme linguistique, mais elle prit des visages différents à différentes époques. Sous le règne de Louis XIV, le français demeurait encore une langue de classe sociale et n'était pas juridiquement réglementé. C'était certes une langue officielle dans les faits, mais essentiellement

courtisane, aristocratique et bourgeoise, littéraire et académique, parlée probablement par moins d'un million de Français sur une population totale de 20 millions.

En ce siècle d'organisation autoritaire et centralisée, ce sont les grammairiens qui façonnèrent la langue à leur goût, non les lois ou les édits royaux; le règne de Louis XIV aurait produit plus d'une centaine de ces « censeurs professionnels ». A l'image du roi, la langue vécut une époque de « distinction » et de consolidation. Selon le point de vue des grammairiens, le français était parvenu au « comble de la perfection » et avait atteint un certain idéal de fixité. Ils préconisèrent l'usage d'un vocabulaire « choisi » et « élégant ». Préoccupés d'« épurer » la langue par crainte d'une « corruption » éventuelle, ils proscrivirent les italianismes, les archaïsmes, les provincialismes, les termes techniques et savants, bref les mots « bas ».

L'Académie française, fondée en 1635 par Richelieu, continua de veiller à la « pureté de la langue » et publia la première édition de son dictionnaire en 1694. Tout comme les sujets de Louis XIV, les mots furent regroupés par classes et on s'appuyait sur la tradition du « bon usage » du grand grammairien Vaugelas¹. Durant l'Ancien Régime, on compte quelque six lois ou décrets concernant les actes administratifs et les procédures judiciaires, ce qui est peu, et ne touchait à peu près pas les gens du peuple, qui continuaient de parler leur « patois » local.

Avec la Révolution française de 1789, tout changea. La non-intervention fit place à l'interventionnisme linguistique : plus d'une douzaine de lois linguistiques ont

¹ Claude Favre, seigneur de VAUGELAS (1585-1650), grammairien français. Il s'est attaché dans ses « *Remarques sur la langue française* » (1647), à régler et à unifier la langue française en se référant au « bon usage », celui de la Cour.

été adoptées. Elles concernèrent surtout l'administration, l'enseignement, la culture et la religion, bref des domaines qui atteignaient beaucoup plus de gens. Pour la première fois, on associa « langue » et « nation ». Désormais, la langue devint une affaire d'état : il fallait doter d'une langue nationale la « République unie et indivisible », et élever le niveau des masses par l'instruction ainsi que par la diffusion du français. Or, l'idée même d'une « République unie et indivisible », dont la devise était « Fraternité, Liberté et Egalité pour tous », ne pouvait se concilier avec le morcellement linguistique et le particularisme des anciennes provinces. Les révolutionnaires bourgeois y virent même un obstacle à la propagation de leurs idées; ils déclarèrent la guerre aux patois.

Tout au cours du XX^e siècle et jusque dans les années 1960, les gouvernements ont adopté pas moins de 40 lois concernant surtout l'enseignement, la presse, l'administration et l'orthographe. Au début du siècle dernier, comme la francisation n'allait pas assez vite au gré du ministère de l'éducation nationale, les autorités suggérèrent fortement de faire nommer des instituteurs qui ignoraient tout des parlers locaux. Il faut savoir aussi que ces dispositions s'appliquaient aussi au département d'Algérie, la plus grande colonie de l'Empire.

Les dispositions constitutionnelles portant explicitement sur la langue étaient inexistantes jusqu'en 1992. La langue française était la langue officielle de la République française dans les faits (ou de facto) parce que cette reconnaissance n'avait jamais été proclamée ni dans la Constitution de 1958 ni d'ailleurs dans aucun texte de loi. Cependant, la Loi constitutionnelle n° 92-554 du 25 juin 1992 a apporté des

modifications à la Constitution de 1958, notamment à l'article 2 qui se lit maintenant comme suit : « La langue de la République est le français ».

La politique linguistique de la France à l'égard du français se révèle conforme à son interventionnisme traditionnel. Plusieurs se demandent même ce qui pourrait menacer le français sur son territoire. Ce ne sont certainement pas les Français parlant une langue régionale. En réalité, la loi de 1994 est axée sur la défense du français sur le plan diplomatique contre un envahisseur jamais nommé : l'anglais. Et sur le plan intérieur, on cible subrepticement cette façon des nouvelles générations issus de l'immigration qui égratignent le bon Français avec un accent particulier de banlieue touchant les couches sociales les plus aisées. En ce sens, la loi française paraît légitime et on constate que d'autres pays ou états ont légiféré plus ou moins dans le même sens. Il suffit de mentionner le Québec, mais aussi la Catalogne, l'Estonie, la Lituanie, la Lettonie, et sans oublier l'Algérie et sa politique d'arabisation.

Toutefois, il faut bien considérer que la législation française en cache une autre. En fait, cette législation a permis d'élaborer une politique linguistique très ambitieuse dont on voit peu d'exemples dans le monde : la place de la langue nationale sur le plan international. La France reste certes l'un des rares états (avec les Etats-Unis, le Portugal et l'Allemagne) à se positionner sur ce plan.

1- L'IMMIGRATION MAGHREBINE EN FRANCE

Pour le sens commun, le mot « maghrébin » semble désigner une chose simple : les habitants de la région septentrionale de l'Afrique, le Maghreb ou l'Afrique du Nord. Par extension, et en général, il désigne les immigrés originaires de cette région, sans que mention soit faite d'un des états qui la composent : l'Algérie, le Maroc et la Tunisie (les immigrés de la Libye et de la Mauritanie sont assez peu présents en France et inexistantes sur les statistiques). Par extension encore, le terme maghrébin désigne aussi les descendants de ces immigrés bien qu'ils soient souvent nés en France et y aient été, en majorité, socialisés. Ceci est un paradoxe qui continue d'user de cette dénomination et d'ignorer le fait qu'elle désigne aussi des Français sachant qu'on est pratiquement à la troisième génération, voire la quatrième.

Les liens entre le Maghreb et la France remontent loin dans l'histoire. Avant même la formation de ces Etats-nations, les relations entre les deux rives de la Méditerranée étaient tumultueuses. En 732 après J.C., Charles MARTEL², le roi des Francs, arrêta à Poitiers les Arabes musulmans venus d'Afrique du Nord et d'Espagne pour propager l'Islam naissant. Il les repoussa outre Pyrénées et les obligea à regagner l'Andalousie. Au XIX^{ème} siècle, les rapports deviennent plus tendus entre l'Algérie, état vassal de l'Empire Ottoman, et la France de la Restauration au sujet du paiement d'une livraison de blé fournie à cette dernière. Le 29 avril 1827, l'incident de l'éventail³ aggrava les situations quasi-conflictuelles qui envenimaient les relations algéro-françaises.

² Il était le maire du palais d'Austrasie et de Neustrie. Son fils Pépin le Bref est le fondateur de la dynastie des Carolingiens.

³ Le Dey, Chef de la Régence d'Alger à l'époque, frappa avec son éventail Le Consul DUVAL, représentant de la France en Algérie. C'est le fameux incident de l'éventail qui semble avoir déclenché la colonisation de l'Algérie.

Profitant de la déroute des navires corsaires algériens qui ont participé à la bataille de Navarin⁴ de 1827, l'expédition de 1830 se voulait restaurer l'honneur français bafoué par le Dey d'Alger alors qu'elle n'était qu'une réponse politique à la crise économique grave qui prédominait en France métropolitaine. Le 5 juillet de la même année, la chute d'Alger instaura l'installation française en Algérie pour une période qui excédera le siècle avec une politique linguistique de francisation des autochtones. En 1832, le Duc de Rovigo déclare que « le vrai prodige à opérer serait de remplacer peu à peu l'arabe par le français »⁵.

Pour la Tunisie, la banqueroute qu'elle connut entre 1859 et 1882 après une tentative de modernisation et l'influence croissante de l'Italie provoquent l'intervention de la France pour aboutir au traité de Bardo en 1881 qui établit le protectorat français sur cette partie du Maghreb pour une durée de trois quarts de siècle.

De l'autre côté du Maghreb, les accords d'Algésiras en 1906 ouvrent le Maroc à la France et l'Espagne. En 1912, le traité de Fès établit le protectorat français (sauf sur le Maroc espagnol) pour une durée de près d'un demi-siècle.

Ainsi donc, les relations tantôt tumultueuses et tantôt pacifiques entre deux civilisations tout à fait différentes créèrent une histoire en commun entre le Maghreb et la France sans oublier un contact entre une langue indo-européenne latine, le français, et les langues chamito-sémitiques comme l'arabe et les différentes langues berbères. De ce fait, le processus migratoire des Maghrébins vers la France est tout d'abord un

⁴ Le 20 octobre 1827, la flotte turco-égyptienne qui a fait appel aux corsaires algériens qui régnaient en maîtres sur la Méditerranée subit une cuisante défaite par une escadre anglo-franco-russe dans la rade de Navarin sur la mer Ionienne en Grèce.

⁵ in CALVET, L.-J., « Linguistique et colonialisme (petit traité de glottophagie). Paris : Payot. p. 69.

déplacement vers un espace économique plus favorable dont la langue est plus ou moins familière. Une première étape peu considérable était la conséquence du colonialisme qui va de l'occupation et des protectorats français jusqu'à l'accès de ces pays à l'indépendance. La seconde étape, plus importante, était le résultat des bouleversements politiques, économiques et sociaux causés par la libération et qui s'étend de leurs indépendances à nos jours⁶.

Concernant l'Algérie qui a été un département français, le flux migratoire a commencé avec la première guerre mondiale et s'est poursuivi avec la seconde car « de 1830 et jusqu'au début du 20^{ème} siècle, il était difficile de trouver des pratiques éventuelles d'émigration des Algériens vers la France »⁷. Les Algériens mobilisés en 1914 pour défendre la France sont les premiers Maghrébins à y être restés après la démobilisation pour participer le plus souvent à aider financièrement la famille (pour ne pas dire le village) restée sur l'autre rive de la Méditerranée. Les recensements de 1921 et de 1931 dénombrent respectivement 2,4% et 3,2% d'immigrés algériens majoritairement des hommes célibataires.

Les Marocains et les Tunisiens apparurent plus tard dans le recensement de 1954 respectivement avec des chiffres insignifiants, 0,6% et 0,3% contre 18,1% d'Algériens⁸. La guerre d'Algérie et les mouvements de libération dans toutes les colonies françaises, et plus particulièrement en Tunisie et au Maroc, accentuèrent les mouvements de populations que toutes les guerres connaissent. La guerre d'Algérie qui a coûté une République et plusieurs gouvernements à la France a non seulement provoqué un exode rural important au sein même de l'Algérie, mais aussi un

⁶ BENAMRANE, D. Alger (1983). p.18.

⁷ Ibidem. p.22.

⁸ Contours et Caractères (1997). p. 36.

déplacement de population non négligeable vers les métropoles françaises. En plus de ceux qui ont choisi d'émigrer en France avant, pendant et après la guerre pour des raisons souvent économiques, les Pieds-noirs et les Harkis ont été obligés de quitter le pays dans lequel ils sont nés sans espérer le revoir un jour ne serait-ce que pour des vacances.

Si la proportion d'étrangers dans la population de la France a continuellement progressé entre 1954 et 1975, elle s'est stabilisée depuis. Le dénombrement des étrangers se situe au cours des vingt dernières années dans une fourchette de 3,4 à 3,6 millions représentant respectivement une diminution de 6,5% en 1975 à 6,3% en 1990 de la population globale⁹. L'immigration maghrébine est représentée aux différents recensements par le tableau qui suit sachant que l'immigration algérienne a fait sa première apparition lors des recensements de 1921 et 1931 sans oublier qu'à l'époque il existait deux sortes de Français d'Algérie. Les Français de droit commun avec une écrasante majorité d'européens et les Français de droit local dépendants du code de l'indigénat et portant sur leur carte d'identité la mention F.M.A. (Français musulman d'Algérie)¹⁰ qui ne sont autres que les « indigènes » ou les « autochtones ».

⁹ Le Moigne, G. & Lebon, A. (1999). p.18.

¹⁰ F.M.A. est le sigle mentionné sur la carte d'identité des algériens qui dépendaient du droit local gérant l'indigénat et non pas du droit commun. Pour dépendre du droit commun, il fallait soit demander une naturalisation auprès des tribunaux d'instances ou bien être admis ou intégré à la nationalité française par décret.

	1975		1982		1990		1999	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Algériens	710 690	20,6	805 116	21,7	614 207	17,1	475 216	14,6
Marocains	260 025	7,6	441 308	11,9	572 652	15,8	506 305	15,5
Tunisiens	139 735	4,1	190 800	5,2	206 336	5,7	153 574	4,7
Total étrangers	3 442 415	100	3 714 200	100	3 596 602	100	3 258 539	100

Source : I.N.S.E.E. (recensement de la population – exploitation complémentaire.)

Ce dénombrement a été tiré du tableau B.03-1 de l'annuaire statistique de la France (page 72) représentant les étrangers selon les nationalités aux différents recensements. Ce qui est intéressant à signaler concernant cet annuaire officiel c'est que les différences des chiffres des populations dans les différents tableaux sont authentifiées par décret.

Nous constatons à travers le tableau ci-dessus que l'évolution de l'immigration maghrébine en France est différente d'un pays à un autre. L'immigration tunisienne, qui n'a jamais atteint les 6%, a toujours été stable de 1975 à nos jours sachant que la démographie tunisienne n'a pas subi des croissances aussi fortes que celles de l'Algérie et du Maroc. De l'autre côté, l'immigration marocaine a plus que doublé de 1975 à nos jours et qui ne peut s'expliquer que par une situation économique qui ne suit pas une démographie galopante au Maroc.

Depuis 150 ans, démographie et économie françaises ont été nourries par l'apport des migrants. Juste après la grande guerre en 1945, l'appel à l'immigration est devenu de plus en plus insistant. Au même moment, le célèbre démographe et

économiste français Alfred Sauvy devient directeur de l'I.N.E.D. (l'Institut National des Etudes Démographiques) et préconise alors « une vaste migration, non pour régler des problèmes économiques, mais pour assurer le dynamisme démographique qui manquait naturellement à la France »¹¹.

L'immigration en France a d'abord été d'origine européenne, italienne, belge et polonaise jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale, puis espagnole et surtout portugaise après la guerre. Jusqu'au début des années soixante dix, près des trois quarts de la population immigrée sont originaires de pays européens. C'est à la charnière des années soixante et soixante-dix que s'opère un tournant majeur dans l'origine géographique des migrants et c'est durant cette période que la répartition des nationalités se modifie sensiblement. Les algériens, auxquels viennent ensuite s'ajouter les marocains et les tunisiens, forment avec les portugais les nationalités les plus représentées.

De 1956 à 1965, l'immigration connaît un essor dû à la reprise économique et à la modification du contexte international. La guerre d'Algérie et l'état d'urgence dans ce pays fait chuter l'immigration algérienne pour reprendre après l'indépendance à un niveau jamais atteint auparavant. Confrontés à une situation économique difficile d'après l'indépendance, les Algériens profitent des dispositions des accords d'Evian qui leur permettent la libre circulation pour s'installer en France. Les Espagnols, les Marocains et les Portugais progressent au détriment des Italiens et la décolonisation que la guerre d'Algérie a entraînée dans son sillage fait apparaître une immigration africaine noire. La fin de la guerre d'Algérie qui a entraîné le retour des militaires du contingent et l'arrivée massive des rapatriés provoque un accroissement exceptionnel

¹¹ BENAMRANE, D. p.06.

de la population active nationale sans pour autant décroître le flux migratoire. C'est à cette période que la France a connu un niveau d'immigration jamais atteint par le passé. Au total, pour cette décennie, la population étrangère et algérienne s'est accrue d'environ un million de personnes.

En juillet 1974, le gouvernement suspend l'immigration mais les expressions de suspension et d'arrêt de l'immigration ne doivent être entendus que comme l'affirmation d'une volonté politique. Le paradoxe de cet arrêt migratoire se résume dans le fait qu'une diminution des entrées subordonnée à la situation de l'emploi est remarquée sans pour autant remarquer un reflux migratoire. C'est le regroupement familial qui devient la source principale des migrants vu que l'immigration précédente était pratiquement formée par des célibataires ou des pères qui ont laissé leurs familles dans les pays d'origine. La venue des familles devient le premier motif d'entrée loin devant l'exercice d'une activité salariale et fait apparaître de nouvelles catégories : les primo-arrivants¹², membres de familles de français, visiteurs, asile territorial, etc.

¹² Les primo-arrivants sont généralement des enfants d'immigrés qui arrivent en France en âge de scolarisation ne parlant pas le français ou ayant eu un début de scolarisation dans une langue autre et qui doivent être scolarisés dans des classes spécialisées dans l'apprentissage du français le plus souvent avec des méthodes de F.L.E. (Français Langue Etrangère).

2- LE COMPORTEMENT SOCIOLINGUISTIQUE DES IMMIGRES MAGHREBINS EN FRANCE

Comme toute minorité étrangère qui crée un comportement sociolinguistique pour s'adapter à la nouvelle société dans laquelle elle est, désormais, obligée de vivre, la communauté maghrébine en France en a fait autant. Pendant l'ère coloniale, la communauté pied-noir d'Algérie a engendré un comportement sociolinguistique différent de celui de la métropole en France avec la même langue dans une société différente. Ce sont ces variétés françaises qui donnent cette diversité du français. De nos jours, la communauté maghrébine en France adopte presque la même attitude, non seulement avec la même langue (le français), mais aussi avec une langue différente dans une société tout à fait opposée. Ainsi donc, la présence des minorités dans des milieux étrangers crée toujours, selon Uriel WEINREICH (1926-1967)¹³, un comportement sociolinguistique qui varie de l'alternance des deux codes jusqu'aux interférences et emprunts qui sont la conséquence directe du contact entre les langues. Selon le dictionnaire de Linguistique, le contact de langues est la situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues. Le contact de langues est donc l'événement concret qui provoque le bilinguisme ou en pose les problèmes.

Le facteur colonial qui a engendré ce flux migratoire vers la France fait que cette présence est un phénomène tout à fait colonial. Par conséquent, le comportement sociolinguistique des Maghrébins en France puise ses racines dans les valeurs sociales traditionnelles d'origine. Avant la domination coloniale, le Maghreb connaissait une

¹³ Linguiste américain et auteur de nombreux ouvrages sur le yiddish et la culture ashkénaze, ainsi que sur la dialectologie, le bilinguisme et la sémantique.

certaine organisation sociale tribale à caractère rural ou pastoral avec un mode de fonctionnement patriarcal. Plus tard, la colonisation de l'Algérie et le protectorat du Maroc et de la Tunisie bouleversèrent, en même temps, et le paysage linguistique et les structures sociales. Par la suite, la société tribale à caractère traditionnel se transforma en une société de classes où les tensions entre normes traditionnelles et celles individualistes et coloniales ont conduit à une crise morale hantée par les tabous, l'ignorance et la misère.

Les nouvelles conditions politiques instables d'après l'indépendance des ces pays ainsi que l'industrialisation qu'ils connaissent ont, progressivement, conduit à un exode rural vers les grandes villes, lieux de travail, et vers la France où le prolétariat des travailleurs du secteur moderne dispose de l'ensemble des avantages salariaux, syndicaux et sociaux qui sont associés en quelques sortes à la stabilité de l'emploi. Les Algériens sont les premiers migrants maghrébins en France. Les statistiques les dénombrant sont apparues dans les recensements de 1921 et de 1931 et ils représentaient respectivement 2,4% et 3,2% par rapports aux autres migrants¹⁴.

Une fois en France, l'émigré algérien (et plus tard le Marocain et le Tunisien) se retrouve en contact avec des valeurs qui ne sont pas les siennes et des normes sociales entièrement différentes. Il se retrouve avec la langue de l'ancien colon qui représente l'expansionnisme français de l'Occident en complète opposition avec la civilisation arabo-musulmane (bien que les berbères avec des langues différentes possèdent cette même culture). Ainsi donc, la première génération de l'immigration maghrébine en France par son origine sociale défavorisée (familles nombreuses, analphabétisme, etc.) s'est trouvée livrée aux grands maux que les grandes villes renferment avec les

¹⁴ Contours et Caractères (1997), p. 36.

conditions ouvrières du vingtième siècle et de nos jours du début du vingt et unième. Henri ALLEG commente l'état des premiers migrants maghrébins, les algériens : « Tout droit venus de leurs douars, l'esprit encore embué par les archaïsmes, l'ignorance et les craintes cultivées par l'oppression coloniale, ces fellahs sont plongé brutalement dans la condition ouvrière du XX^e siècle »¹⁵.

Par ailleurs, l'impérialisme linguistique colonial, l'ignorance et le besoin de communiquer avec l'autorité en général et l'employeur en particulier ont poussé les immigrés à apprendre le français sur le tas et sans se soucier des niveaux de compétence. A ce propos, L.-J. CALVET argue que pour l'élite dirigeante et la nouvelle classe moyenne, le français était la langue de la civilisation destinée à remplacer non seulement les langues occitane et bretonne mais aussi l'arabe et les langues africaines dans les colonies françaises¹⁶.

Du point de vue sociolinguistique, le comportement verbal de la première génération se distingue par son parler caractérisé par un accent nord africain vu qu'ils ont appris le français en immersion et qu'ils sont à majorité illettrés et même ceux qui l'ont appris à l'école ont un accent (le « r » roulé par exemple). LANLY¹⁷ (1971) identifie un français avec un accent nord africain distinctif qui résulte de l'interférence



¹⁵ ALLEG, H. (1981). pp.208-209.

¹⁶ R.H. BOURHIS le cite in RYAN, E.B. & GILES, H. (1982). p. 37. Il écrit: « *For the ruling elites and the growing middle class, French was the language of the civilization destined to replace not only the Occitan and Breton languages in France but also to replace Arab and African languages in the expanding colonies (CALVET, 1974)* ».

¹⁷ André LANLY, professeur d'université à Nancy II, est un linguiste réputé. Il publie en 1962 « *Le français d'Afrique du Nord.* » Cette étude linguistique a été faite pendant la décennie précédant l'Indépendance de l'Algérie et s'est penché sur le français populaire des Pieds-Noirs ainsi que sur les différents parlers des algériens qui se sont appropriés le français durant plus de 132 ans de présence française.

linguistique de la prononciation du dialecte arabe (exception faite aux berbérophones de l'Algérie ou du Maroc qui ont un accent typique aux langues berbères)¹⁸.

Cette interférence peut être analysée sur deux niveaux : phonologique et morphologique. Sur le plan phonologique, les immigrés maghrébins ont adapté des sons arabes au français. Des consonnes ont été remplacées par des plus proches et ce par rapport à la sonorisation (ex. /f/ remplace /v/ qui n'existe pas en arabe) et des voyelles par des plus faciles à prononcer selon leurs positions de réalisation (en avant ou en arrière de la langue comme la prononciation de /ou/ à la place du /u/). Sur le plan morphologique, deux constatations peuvent être dégagées. La première génération semble avoir des problèmes avec la structure de la langue française car ce n'est pas leur langue maternelle ou première et que la majorité ne l'ont apprise que sur le tas en immersion. Par exemple, sur le plan de la conjugaison des verbes, ils ont beaucoup de lacunes en ce qui concerne les accords, les temps et les modes. Pour les noms, l'accord des adjectifs et le genre et le nombre semble causer des problèmes pour cette catégorie de locuteurs.

En résumé, ces adultes ont été obligés d'apprendre le français comme langue supplémentaire sans connaissances scolaires poussées et sans se soucier des niveaux grammaticaux ou de compétence. Certes, la performance est déplorable mais « c'est la situation dans laquelle se trouvent les travailleurs migrants, qui arrivent dans leur pays d'accueil sans connaître la langue, ou en la sachant peu, et qui sont forcés de l'acquérir sur le tas »¹⁹. L.-J. CALVET ajoute plus loin, que « ...quelles que soient les formes

¹⁸ R.H. BOURHIS le cite in RYAN, E.B. & GILES, H. (1982). p. 45. Il écrit: « LANLY (1971) identified a distinctive North African accent in French which results from the linguistic interference of Arabic pronunciation ».

¹⁹ CALVET, L.-J. (1993). p. 26.

stigmatisées, refusées, classées comme illégitimes (au nom de critère de prestige, de classes sociales, d'anormalité congénitales, etc.), elles sont par référence à une norme considérée comme légitime »²⁰. R. H. BOURHIS (1982) note que l'accent nord africain des travailleurs immigrés algériens, marocains et tunisiens est probablement la variété la plus dénigrée des accents du français parlé d'aujourd'hui.²¹

Nous serions tentés d'ajouter que ce dénigrement est plus perceptible au Maghreb qu'en France. Il est bien connu qu'après la décolonisation Le Maghreb a entamé une politique d'alphabétisation avec une politique d'arabisation d'un côté sans pour autant abandonner la langue française de l'autre. Le français est transmis dans ces pays par l'enseignement (donc d'une façon académique) et même si la compétence n'atteint pas des sommets le sentiment linguistique envers cette langue reste très élevé. Sachant que ce ne sont pas les plus éduqués et lettrés qui émigrent, la première vague d'immigration maghrébine en France se constituait essentiellement de travailleurs manuels (paysans, manœuvre, maçons, etc. ...) avec un niveau scolaire très limité et c'est ce qui explique leur compétence linguistique avec un accent de locuteurs qui ont appris la langue sur le tas sans aucun enseignement préalable. En somme, ce dénigrement n'est qu'une simple attitude hyperrrectionnelle envers ceux qui sont supposés parler une langue envers laquelle on a un sentiment linguistique élevé.

Par ailleurs, le comportement verbal de la deuxième génération (et de celles qui suivent) semble être tout à fait différent de celui de la première. Les adultes ont un comportement langagier qui peut être qualifié de rudimentaire (sauf pour ceux qui ont

²⁰ CALVET, L.-J. (1993). p. 55.

²¹ R. H. BOURHIS. Op. Cit. p. 45. Il écrit: « *It must be noted that in France, the North African-accented French of Algerian, Tunisian and Moroccan workers is probably the most denigrated variety of French spoken in France today* ».

un accent maghrébin typique, le /r/ roulé) GRANDGUILLAUME, (1991)²², vu qu'ils ont appris le français comme langue supplémentaire sur le tas à un âge avancé alors que leurs enfants l'apprennent à l'école comme langue première et avec les règles grammaticales qui la gouvernent. Comme la culture familiale et celle de la société (l'école entre autres) sont en opposition, ces enfants issus de l'immigration se sont retrouvés avec une culture nouvelle désorganisée par l'émigration de leurs parents et adoptent ainsi, comme le définit L.-J. CALVET si bien, une attitude hypocorrectionnelle pour se démarquer²³.

L'acculturation par laquelle ces enfants n'ont pu opter ni pour la culture d'origine ni pour celle du pays d'accueil, a permis l'apparition d'une culture interstitielle qu'on essaie à présent de récupérer à des fins d'intégration. Les enfants français issus de l'immigration (Beurs & Blacks) définissent leur nouvelle identité par des marques sémiologiques telles les productions graphiques (tags & graffs)²⁴, les différentes façons de marcher en se balançant, de danser, de s'habiller, etc. Ainsi, Jérôme LENTIN²⁵ (1973) avance que pour la majorité des enfants d'immigrés ou ceux parlant d'autres langues ou des dialectes non standard, le français standard des instituteurs constitue une langue presque étrangère²⁶.

Il est bien connu que les enfants issus de l'immigration reçoivent un certain apprentissage de la langue des origines à des degrés de compétence différents.

²² GRANDGUILLAUME, G. (1991). p-p.45-54.

²³ CALVET, L.-J. (1993). p. 58.

²⁴ Tags et graffs sont des graphismes proches de l'écriture tracés ou peints sur des endroits publics pour constituer un signe de reconnaissance. Chaque tag ou graff a la signature de l'artiste qui la produit.

²⁵ Professeur émérite qui a contribué énormément dans la compréhension de la transmission des langues d'immigration et plus particulièrement nord-maghrébine et turque qui s'est établie dans la région d'Alsace-Lorraine à forte industrie sidérurgique pendant les années 60-70.

²⁶ R.H. BOURHIS le cite in RYAN, E.B. & GILES, H. (1982). p. 38. Il écrit : « LENTIN maintained that for 70-80 per cent of pre-scholars using German, Arabic or French non-standard dialects, the teacher's standard dialect constituted an almost foreign language ».

Concernant l'arabe et les jeunes issus de l'immigration maghrébine en France, le contact est passé par trois phases distinctes. Au début, ce sont les familles qui étaient le vecteur essentiel de cette transmission sachant qu'il y a différents dialectes pour les différents pays et qui diffèrent d'une région à l'autre au sein d'un même pays. La seconde phase, ce sont ces fameux programmes E.L.C.O. (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine), résultant d'accords bilatéraux signés par la France et différents pays comme la Tunisie en 1974, le Maroc en 1975, et l'Algérie en 1982, qui administraient les cours d'arabe par des professeurs nommés par les pays concernés.

Durant cette même période, la loi du 9 octobre 1981 qui accordait la liberté d'association aux Etrangers donne un foisonnement d'associations qui enseignent l'arabe parfois avec les mêmes professeurs qui enseignent dans le cadre de ces fameux E.L.C.O. Beaucoup d'écoles coraniques sous l'autorité d'associations et centres culturels ont été créés dans ce cadre. Enfin, la troisième phase apparaît après l'échec des deux précédentes, au début des années quatre vingt dix et en plein milieu de la polémique du foulard islamique. C'est la phase de récupération des E.L.C.O. sous l'égide de l'Education nationale et l'introduction de l'arabe littéraire comme Langue Vivante II dans les collèges et lycées avec les méthodes pédagogiques appropriées.

Cependant, l'arabe en général ne représente pas le médium de communication le plus utilisé. Le dialecte arabe est un media de groupe utilisé comme un moyen d'expression des thèmes religieux ou pour communiquer avec la première génération qui oblige ces enfants à l'utiliser. Ces enfants parlent l'arabe avec un accent européen qui est dénigré non seulement par les parents mêmes, mais aussi par les arabophones

dans les pays d'origine ; c'est l'accent « migri »²⁷. Cet arabe (même s'il est rudimentaire) représente ce refuge linguistique dans lequel les membres du même groupe trouvent abri et l'utilise comme un outil ostentatoire par lequel on provoque le voisinage. De cette façon, ces jeunes ont pris conscience des répertoires qu'ils possèdent et des variations qu'ils peuvent réaliser pour construire leur réalité sociale. Jean Pierre GOUDAILLIER cite Malika, une étudiante demeurant à MONTFERMEIL en banlieue nord-est de Paris :

« ...Je suis musulmane et française d'origine algérienne. Je m'appelle Malika, ça parle de soi. Nous les rebeus, quand on se réveille le matin, on ne se tape pas la tête contre les murs en regrettant d'être rebeus...entre nous quand on parle français on dit toujours quelques expressions arabes, ça nous rapproche, c'est un signe d'affection et de complicité. En plus ça énerve les gens autour de nous, on en dit plus, on montre qu'on est différent »²⁸.

Il n'en demeure pas moins que la culture d'accueil l'emporte sur la culture des origines et il est incontestable que le français prévale sur l'arabe ou les autres langues car la scolarisation obligatoire de ces enfants dans l'école française se ressent sur leur parler quotidien. A prendre les termes de Richard R. DAY²⁹, les enfants qui parlent un dialecte minoritaire (créolisé ou géographique) entre à l'école avec une apparence

²⁷ Le mot « migri » est la transformation de mot émigré et qui est très dénigrante au Maghreb vu que ces émigrés ont opté pour une ancienne civilisation colonisatrice qu'on dénigre toujours sans pour autant arriver à s'en détacher complètement.

²⁸ GOUDAILLIER, J.-P. (1997).p. 08. Cette citation est tirée du quotidien « *Le Figaro* » du 24 janvier 1996.

²⁹ Richard R. DAY est Professeur spécialisé dans l'enseignement et l'acquisition des langues étrangères à l'université d'Hawaii.

préférence ou au moins une attitude neutre vis-à-vis de leur parler, mais en grandissant ils ont tendance à acquérir les attitudes langagières de la culture dominante³⁰.

³⁰ Cité in RYAN, E.B. & GILES, H. (1982).p. 120 : « ...children speaking a minority dialect, whether it creolized or geographic, apparently enter school with a preference for or at least a neutral attitude towards their speech code, but as they grow older, tend to acquire the language attitudes of the dominant culture ».

CHAPITRE II : IMMIGRATION ET CHAMPS THEORIQUES

IMMIGRATION ET CHAMPS THEORIQUES

De tous temps, les hommes comme des papillons ont été attirés par les lumières des grandes villes et « les fausses promesses de la cité »¹. Ainsi donc, la ville a toujours été et partout au monde un lieu de regroupement et de convergence des différents migrants qu'ils viennent d'un même pays ou de pays tout à fait exotiques. Comme la Terre Promise, la ville a toujours attiré les défavorisés vers les fausses promesses d'un travail facile et plus lucratif. Des migrations économiques jaillissent automatiquement des migrations linguistiques et internes soient-elles ou externes, elles véhiculent toujours des changements et des variations linguistiques.

Il est bien connu que toutes les grandes villes à caractère cosmopolite sont les lieux de brassages des langues et des dialectes induisant une forme extrême de multidialectisme et qui n'est autre que du plurilinguisme pur et simple. De Dakar à Paris et de Sidney à New York la réalité plurilingue de la ville nous montre bien que la cité est le lieu d'unification, de conflit, de coexistence et de métissage linguistique (CALVET, 1994). C'est la sociolinguistique urbaine très bien illustrée par Louis-Jean CALVET et qui pris comme terrain de recherche les marchés des grandes villes d'Afrique (Dakar, Bamako, Abidjan, etc.).

Pour L.-J. CALVET, la sociolinguistique urbaine est sans doute due au fait tout simple que les sociolinguistes ont commencé leur investigation en ville. Mais, plus profondément, il souligne le fait que pour être sociale, la linguistique doit forcément travailler dans des lieux où se trouvent de grands nombres de locuteurs, où se frottent les langues et les usages ; selon lui le syntagme de sociolinguistique urbaine ne

¹ CALVET, L.J. (1994). p.10.

constitue pas une tautologie (ce n'est pas une logique implacable), mais indique la ligne de plus grande pente et le terrain urbain montre que la linguistique ne peut être que sociolinguistique. C'est le fait social par excellence qui n'est autre que la langue en évolution.

La sociolinguistique urbaine se constitue en France sur la problématisation de l'urbanité et de l'urbanisation linguistique. Si le débat reste entier sur l'opportunité de considérer l'urbain comme linguistique ou vice versa, une large part est faite aux mobilités spatiale et linguistique comme valeur sociale déterminante des usages des espaces langagiers. Enfin, il semble toujours nécessaire de confronter encore et toujours non seulement les travaux de terrains mais encore les théorisations propres aux champs d'investigation.

1- L'ECOLE DE CHICAGO ET LA SOCIOLINGUISTIQUE URBAINE

La sociolinguistique urbaine est inspirée de la sociologie urbaine fondée par l'Ecole de CHICAGO. Créé en 1892, le département de la sociologie de CHICAGO est devenu le plus important centre d'enseignement et de recherche en sociologie-anthropologie que ce soit aux Etats-Unis ou à travers le monde. Entre 1910 et 1935, les sociologues de l'université de CHICAGO vont, à travers l'étude de la ville, de l'immigration et de la déviance, forger un des courants les plus influents de la sociologie. Un véritable programme théorique et méthodologique a été posé pour essayer de produire des connaissances utiles au règlement des problèmes d'immigrés tels que l'intégration urbaine, l'assimilation sociale, les échecs scolaires, la délinquance juvénile, etc. Alain COULON présente l'Ecole de CHICAGO comme « une sociologie urbaine, qui a entrepris une série impressionnante d'études sur les problèmes auxquels la ville de CHICAGO était confronté. Mais elle a surtout consacré nombre de ses travaux à un problème politique et social majeur, qui concernait alors toutes les grandes villes : celui de l'immigration et de l'assimilation des millions d'immigrants à la société américaine »².

Pour la sociolinguistique urbaine, la ville est devenue un laboratoire de recherches où les locuteurs sont des « cobayes » étudiés grâce à une observation participante. Inspirée de la méthodologie de l'Ecole de CHICAGO, l'observation participante a recours à des informateurs ou des spécialistes de la question qui connaissent bien le terrain d'investigation et les sujets à étudier et qui collectent les

² COULON, A. (1992). p. 4.

informations et les données pertinentes pour une étude. En sociologie, W.I. THOMAS³ et F.W. ZNANIECKI⁴ (1918) ont eu des contributions théoriques importantes sur les problèmes d'immigrants telle l'assimilation interculturelle, les relations familiales, les classes sociales, la vie économique et religieuse et les conduites magiques. Elles sont, à notre avis, très prépondérantes dans le comportement langagier des parents d'un côté et des enfants de l'autre. Toutefois, leur contribution la plus significative fut celle de la notion de « désorganisation » et de « réorganisation » sociale lors du processus d'immigration⁵.

Pour comprendre le « linguistique » il faut comprendre le « social », et l'immigration maghrébine en France suit le même parcours que celui des immigrés des Etats-Unis au début du siècle dernier. Ainsi donc, pour les Maghrébins en France, la désorganisation sociale est un phénomène tout à fait migratoire dû à un autre complètement colonial. Déjà auparavant, la colonisation française a désorganisé la société maghrébine sur tous les plans (social, économique et linguistique). Et une fois en France, ces migrants se sont retrouvés de plus en plus désorganisés par l'effet migratoire d'un côté et l'accès à la modernité de l'autre. Par ailleurs, industrialisation et urbanisation postcoloniales ont, énormément, modifié, non seulement les comportements des nouvelles générations au Maghreb, mais aussi ceux des anciennes sous l'effet d'accès à l'indépendance.

³ William Isaac THOMAS (1863-1947) est considéré comme un des pères fondateurs de l'Ecole de CHICAGO de sociologie. Son objectif est de comprendre la société et non de la changer.

⁴ Florian Witold ZNANIECKI (1882-1958) est un sociologue et philosophe né en Pologne, mais qui a travaillé aux États-Unis. Il appartenait à L'Ecole Sociologique de CHICAGO et à partir de 1914, il vécut alternativement aux États-Unis et en Pologne. Il est reconnu comme étant un des fondateurs de la sociologie américaine moderne

⁵ Pour THOMAS et ZNANIECKI, toute société se désorganise sous l'effet de l'évolution technique et économique. Puis d'avantage sous l'effet de l'immigration, un groupe social (dans notre cas l'immigration maghrébine en France), d'abord organisé, se désorganise pour se réorganiser ensuite sans pour autant être totalement assimilé et accepté par le groupe d'accueil.

Cette communauté minoritaire hors de la société d'origine se retrouve dépassée par les événements non seulement dans le pays d'accueil, mais aussi dans son propre pays d'origine chaque fois qu'elle s'y rend en vacances. Avec le temps, la réorganisation sociale des parents s'est accompagnée avec une désorganisation individuelle des enfants. Elle frappa et frappe encore les générations issues de l'immigration qui vivent un dilemme entre l'appartenance au Maghreb ou à la France. THOMAS et ZNANIECKI qualifient cette désorganisation individuelle comme « une acculturation suivie d'une démoralisation dues au conflit de valeurs »⁶ de deux cultures en opposition où l'une est dominante, la culture française, et l'autre non pas dominée mais dénigrée, la culture maghrébine.

Cette désorganisation individuelle est due à un facteur très prépondérant dans la genèse du dilemme des générations issues de l'immigration. Ce facteur est le mythe du retour qui se résume dans le discours rituel des parents sur le retour hypothétique au pays d'origine ; c'est un mythe qui ne s'effectuera jamais. En plus, l'apport religieux de l'Islam est très important dans l'éducation des enfants qui est parfois plein de balivernes et qui n'a rien à voir avec l'Islam. C'est cet état d'esprit qui fait que ces jeunes façonnent leurs identités en se marginalisant. Ils refusent de « s'intégrer » dans la société française qui est avant tout la leur et qui de son côté ne le leur rend pas aussi bien. Alain COULON définit l'homme marginal comme celui qui « n'est pas seulement celui qui est issu d'une race différente mais aussi celui qui appartient à une culture différente, qui se situe généralement, selon Robert Ezra PARK (1864-1944)⁷, à

⁶ COULON, A. (1992). Op.cit. p. 32.

⁷ Sociologue américain, à l'origine de la première Ecole de CHICAGO. Engagé par William I. THOMAS à l'Université de CHICAGO, il dispensera un enseignement décisif concernant la méthodologie des sciences sociales. Il conçoit l'apprentissage de la sociologie selon deux étapes : découvrir le monde extérieur (il insiste sur cette première étape), et ensuite l'analyser

mi-chemin entre la culture tribale primitive et celle, plus moderne et sophistiquée, de la vie moderne urbaine. Dans tous les cas, l'homme marginal est toujours un migrant... »⁸

C'est ainsi que les jeunes Français issus de l'immigration en général et maghrébine en particulier se retrouvent accusés de tous les maux de la société française et qui deviennent des enjeux électoraux chaque fois qu'une élection importante est proche. L'homme marginal en France est toujours cet individu issu de l'immigration généralement de la deuxième génération ou celles qui suivent (sachant qu'on est pratiquement à la quatrième génération) qui refuse de s'intégrer sachant que la société ne fait pas un grand effort pour l'aider à réussir cette intégration très chère aux politiques principalement pendant les campagnes électorales.

⁸ COULON, A. (1992). Op.cit. p.54.

2- LA LANGUE FRANÇAISE ET LES MAGHREBINS

Si dans les situations de plurilinguisme il est toujours difficile de faire une classification entre la langue de la maison et celle du quartier, la langue de la mère, du frère ou de la sœur et celle du cousin ou du voisin et entre langue première ou langue seconde, « il faut, en fait, concevoir que tous les locuteurs, même lorsqu'ils se croient monolingues (qu'ils ne connaissent pas de 'langues étrangères'), sont toujours plus ou moins plurilingues, possédant un éventail de compétences qui s'étalent entre des formes vernaculaires et des formes véhiculaires, mais dans le cadre d'un même ensemble de règles linguistiques »⁹.

Les phénomènes caractéristiques du parler bilingue, où les locuteurs sont susceptibles d'utiliser les ressources de plusieurs systèmes linguistiques et d'alterner entre les uns et les autres au cours de la même conversation, ont attiré l'attention des linguistes depuis la moitié du siècle dernier. C'est en effet dans les années 1950 que des auteurs comme Jakobson, Vogt, Haugen et Weinreich commencent à s'intéresser à cette manifestation particulière du contact de langues qu'est le code-switching. Depuis, la notion a subi des redéfinitions importantes, aussi bien dans son approche théorique que dans le traitement de ses évidences empiriques.

C'est GUMPERZ qui a travaillé sur le code-switching en Inde puis en Norvège, avec son collègue J. BLOM. C'est dans la petite ville de Hemnesberget que BLOM et GUMPERZ remarquent que les alternances de codes sont systématiques et prédictibles. Pour en rendre compte, ils distinguent entre code-switching transactionnel (ou situationnel) et code-switching métaphorique.

⁹ CALVET, L.-J. (1993), p.85.

Le premier rend compte de l'alternance lorsqu'il y a changement de situation, d'activité, d'interlocuteur, c.-à-d. un changement intervenant dans le contexte. Par exemple les enseignants donnent leurs cours dans le dialecte standard (Bokmål) mais passent au dialecte local (Ranamål) dans des activités où ils encouragent les élèves à la discussion (BLOM & GUMPERZ 1972 : 424).

Le second n'est pas sensible à un changement de situation ou d'interlocuteurs, ceux-ci restant les mêmes, mais exploite l'alternance pour viser des effets communicationnels, comme distinguer le discours citant et le discours cité, la version normale et la version emphatisée d'un même énoncé répété dans l'autre langue, voire un engagement personnel vs une distanciation, etc. Par exemple, dans les bureaux de l'administration locale, clerks et clients échangent des salutations et des nouvelles en Ranamål, alors qu'ils passent au Bokmål pour parler affaires (BLOM & GUMPERZ, 1972 : 425)¹⁰.

Le bilinguisme particulier des enfants issus de l'immigration maghrébine recouvre des réalités diversifiées avec deux caractéristiques différentes : le français comme langue première et l'arabe comme langue seconde qui jalonne le degré de ce bilinguisme (de même pour les berbérophones et leurs langues respectives) et qui peut aller de l'activité (compréhension et production) à la passivité (compréhension et non production). En effet, une étude de l'I.N.S.E.E. atteste que le taux de perte de la langue arabe d'origine est de -50% chez les enfants issus de l'immigration maghrébine et c'est ce qui conduit à au moins un bilinguisme passif¹¹.

¹⁰ BLOM, Jan Petter & GUMPERZ, John. 1972. « *The Social Meaning in Linguistic Structure : Code-Switching in Norway* ». Directions in Sociolinguistics ed. by John GUMPERZ & Dell HYMES, 407-34. New York: Holt, Rinehart & Winston.

¹¹ Contours et Caractères (1997). p. 56.

Concernant notre étude, le corpus recueilli au sein de l'association à La Goutte d'Or montre bien que le français et l'arabe sont à proportions équivalentes avoisinant les 13,96% (voir le questionnaire principal à l'A.P.S.G.O. au chapitre IV). Les alternances ou les mélanges codiques ne font leur apparition que sous forme d'une alternance intra ou interphrastique comme on le voit dans les enregistrements. L'arabe est utilisé sporadiquement et en intermittence entre groupe de pairs pour exclure toute personne étrangère qui ne comprend pas l'arabe. Il joue une fonction cryptique et ludique et les grandes thématiques se résument dans la religion ou les vanes¹² qui sont devenus des sujets d'études dignes d'intérêt.

Ce type de code-switching est plus métaphorique que conversationnel (BLOM & GUMPERZ, 1971)¹³. Cette alternance codique se manifeste dans les salutations et les félicitations des groupes de pairs et les thématiques principales se résument dans la religion et l'univers des croyances comme la prière, le jeûne du Ramadan, les vœux des deux fêtes musulmanes (les deux Aïds), les jurons et tout ce qui concerne les habitudes culinaires des musulmans (ce qui est licite à manger et ce qui ne l'est pas). Une illustration typique de ce mélange métaphorique, recueillie au sein de notre terrain de travail, qui se réfère à cet univers est présentée ci-dessous.

¹² Les vanes ou railleries entre pairs sont ces plaisanteries qui peuvent prendre l'aspect de joutes verbales très intéressantes à étudier, plus particulièrement, en sociolinguistique.

¹³ In Hudson (1980). p.-p.56-57.

EXEMPLES :

- /*əssalam* □ *alikoʊm*/ !

La paix sur vous !

C'est la salutation de l'Islam la plus connue et qui est rentrée depuis longtemps dans les différents dictionnaires de la langue française. A mon sens son utilisation franco-française a une connotation péjorative.

- Au fait, /□ *i:dek mabrouk*/

Joyeuses fêtes

- C'est du /*ħalouf ya ħəmar*/

C'est du cochon, espèce d'âne.

- /*Wallah el* □ *adim*/, je te jure.

Par Allah le Grand

- /*Wallah el* □ *adim*/, sur le Coran.

Par Allah le Grand

- Il a 12 ans et il [□ *o:m*]

Il jeûne

- Tous les vendredis il va [□ *ali*] avec son père à Stalingrad.

faire la prière

La plupart des études faites sur les immigrés maghrébins ont le désavantage de les considérer en bloc comme si le fait de venir du Maghreb leur conférait une homogénéité. Déjà au sein d'un même pays on peut trouver une telle diversité linguistique qui peut révéler une hétérogénéité complexe qu'on a du mal à repérer L2-L3 de L1. Par exemple, la petite fille d'origine kabyle au collège Marx Dormoy a été

influencée (pour ne pas dire obligée) par ses parents à choisir la langue arabe comme Langue Vivante II ou bien les trois frères et sœurs marocains d'origine berbère qui suivent l'école arabe (coranique) chaque week-end, mercredi après-midi et les vacances (même si le berbère est leur langue première) ne sont qu'une illustration parmi d'autres de cette hétérogénéité. Presque tous les enfants parlent ou comprennent leurs langues d'origines quelles qu'elles soient et ils sont poussés (ou obligés) à apprendre la langue de leur religion qu'ils auraient apprise dans un cadre institutionnel de l'école s'ils étaient restés dans leurs pays d'origine. C'est dire que la religion et sa langue arabe sous toutes ses formes ont un rôle très important et prépondérant dans l'éducation de l'enfance maghrébine. Cette langue n'a d'autres intérêts que de satisfaire le rituel et garder la pratique. Pour les parents, sans cette langue, la religion serait en voie de disparition ce qui serait, sur le plan dogmatique, très désastreux.

D'un autre côté, la nationalité est un autre indicateur de l'hétérogénéité de l'immigration maghrébine et l'influence qu'elle a dans l'utilisation du français comme langue première et l'arabe en particulier comme langue seconde. Les pratiques langagières des enfants d'origine algérienne sont des plus intéressantes du fait que le français fait partie, en quelque sorte, de l'identité algérienne dû à une relation historico-linguistique coloniale de plus d'un siècle. Et en plus de l'ancienneté de cette immigration en France, ainsi que l'étroite interaction des parents et des grands-parents de ces enfants avec la langue du colonisateur et par suite de l'employeur font que cette catégorie d'âge est plus ou moins familiarisée avec la langue française. Ces parents qui, à un certain moment, ont été français puis sont devenus algériens avec l'Indépendance de l'Algérie et leurs enfants qui se retrouvent entre deux nationalités

comme franco-algériens font que ces jeunes interagissent avec leurs parents plus en français qu'en arabe (le cas des Kabyles, entre autres, est tout à fait spécial).

Le phénomène d'alternance de codes ou code-switching, dans lequel des interlocuteurs alternent d'une langue à une autre au cours de la même interaction, pose une série de défis théoriques aux modèles linguistiques. Au-delà des problèmes posés par l'homogénéité des systèmes linguistiques, les phénomènes de code-switching questionnent la conception même du « système » et d'ailleurs la référence à une alternance de « codes » dans la dénomination même du phénomène pose problème. Plutôt qu'un « système » ou qu'un « code », nous avons ici affaire à un ensemble mouvant de ressources bricolées en temps réel par les jeunes locuteurs.

Sur le plan scolaire, une étude sur les effets de la langue d'origine de ces enfants sur leurs carrières scolaires a montré que leur bilinguisme n'a pas de conséquences notables dans le déroulement de leur scolarité. Michèle TRIBALAT écrit à ce sujet que « chez les jeunes d'origine algérienne, le bilinguisme avec les deux parents amène des résultats voisins de ceux obtenus en cas d'usage exclusif du français. Là encore, cet effet supposé des langues d'usage dépend beaucoup de la situation concrète des familles. Il est insignifiant lorsque l'enfant a évité le redoublement dans le primaire, inexistant dans certaines catégories sociales »¹⁴. Une page plus loin, elle ajoute dans le cadre de l'enquête réalisée par l'I.N.E.D. (Institut National des Études Démographiques) avec le concours de l'I.N.S.E.E. (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques) que « 32% des enfants algériens parlent une langue mixte avec leurs parents, 40% le français, 14% une langue étrangère et 14% un usage asymétrique avec le père et la mère ». Nous pouvons

¹⁴ TRIBALAT, M. (1996). Cité in *Hommes & Migrations* n°1201, p.39.

corrélés ces résultats avec ceux que nous avons obtenus à travers le questionnaire que nous avons réalisé et nous arrivons pratiquement aux mêmes résultats avec des différences insignifiantes.

Pour les parents des enfants issus de l'immigration marocaine et tunisienne qui non seulement elles sont récentes par rapport à l'algérienne mais aussi elles ne présentent pas les mêmes caractéristiques linguistiques, s'ils ne les encouragent pas à apprendre l'arabe ils les obligent à le parler (même pour les berbères marocains : le cas des trois frères et sœurs qui suivent les cours d'arabe). Lors de mon observation dans l'association, les enfants d'origine marocaine et tunisienne sont toujours plus ou moins compétents dans la langue des origines par rapport aux algériens et un petit groupe d'origine marocaine se moquait toujours d'un jeune d'origine algérienne qui comprend très mal l'arabe.

Si la variable « nationalité » est très importante pour repérer les pratiques langagières des enfants issus de l'immigration maghrébine, la variable « sexe » est d'autant plus importante. En effet, il apparaît que les filles sont plus intéressées par la langue des origines que les garçons. Mon observation au sein de la classe de langue arabe au collège Marx Dormoy où le décalage numérique entre le nombre de filles (19) qui ont choisi cette langue et celui des garçons (5) n'est qu'une preuve supplémentaire qui étaye cette hypothèse. Aussi, à l'association les jeunes filles venaient toujours me demander comment dire telle chose en arabe (ex. un jour un groupe de petites filles est venu me demander de leur apprendre comment lire l'heure en arabe sur une montre).

Il est toujours difficile de situer L1 de L2 ou L3 dans les générations issues de l'immigration maghrébine car elle présente un paradoxe tout à fait particulier que les

autres immigrations n'ont pas connu, c'est ce que j'appelle le paradoxe de la génération spontanée c'est-à-dire le piétinement de cette dernière pendant une ou deux génération et n'atteignant la troisième que difficilement.

3- LE PARADOXE DE LA GÉNÉRATION SPONTANÉE

A l'origine, la génération spontanée ou l'abiogénèse est la plus ancienne des théories concernant les origines du vivant sur la Terre. Selon cette théorie, qui a été complètement écartée par les travaux de Pasteur sur la pasteurisation, certains êtres vivants inférieurs (comme les insectes, les asticots, les levures, etc. ...) pouvaient se reproduire spontanément. Au début du XXI^{ème} siècle, cette expression est devenue un concept sociologique, plus particulièrement en France, appliqué à une jeunesse en mal de vivre cherchant à s'en sortir sans savoir vraiment son but¹⁵. Nous nous permettons donc d'appliquer ce concept sur les générations issues de l'immigration maghrébine en France.

Ne s'obstine-t-on pas en effet d'appeler immigrés ou enfants d'immigrés en France et émigrés ou enfants d'émigrés dans les pays d'origine ceux dont l'une de leurs caractéristiques est l'absence presque totale de mobilité et l'un de leurs traits constitutifs de leur identité est l'appartenance à un unique territoire géographique (banlieues ou quartier populaires) ? Ne confondons-nous pas très souvent la situation d'enfants nés en France de parents nés aussi en France (ou à moitié) avec celle des enfants primo-arrivants nés dans le Maghreb et ayant eu une certaine socialisation dans ces sociétés ?

Il faut voir l'interpénétration des peuples. Les migrations transméditerranéennes se sont croisées, tantôt successives et tantôt simultanées, tantôt vers le Sud et tantôt vers le Nord. Le flux Nord-Sud est représenté par les soldats et colons colonisateurs, les administrateurs et les enseignants coopérants et actuellement les diplomates, les

¹⁵ BOHE, Gaëlle (2003).

chefs d'entreprises et les investisseurs. Quant aux flux Sud-Nord, il est incarné par les paysans mués en ouvriers du XX^{ème} et XXI^{ème} siècles, les étudiants alléchés par des carrières ambitieuses et les victimes des situations sécuritaires périlleuses et économiques déplorables. Ces migrants sont devenus immigrés d'un côté, émigrés de l'autre, jetant sur eux ce double regard, maghrébins ou français d'origine maghrébine, résidents légaux ou clandestins, provisoires ou en cours de régularisation.

Il est vrai qu'à une certaine époque (les années 1980) la seconde génération de l'immigration maghrébine a toujours présenté un paradoxe tout à fait caractéristique. Son origine était liée aux facteurs religieux et culturel pesant énormément sur la définition de cette génération. Elle a quasiment piétiné à une deuxième génération pendant un temps où deux générations pouvaient voir le jour. Avec les Maghrébins, le concept de la deuxième génération s'est trouvé bloqué à ce stade et s'il le dépassait il ne le faisait qu'à moitié ; en effet, les parents s'arrangeaient toujours à marier leurs enfants et plus particulièrement les jeunes filles à des conjoints s'ils ne sont pas originaires du Maghreb, ils sont au moins arabo (berbéro)-musulmans et parfois ne parlant même pas le français. Le facteur religieux est très important dans le choix du conjoint et plus particulièrement le mari.

Ajoutant à ceci les vagues successives d'étudiants maghrébins touchés par le chômage et l'insécurité dans leurs pays d'origines et alléchés par les fausses ambitions des carrières faciles et lucratives qui, d'un côté, sont devenus les cibles des parents immigrés pour marier plus particulièrement leurs filles et de l'autre côté profitant eux-mêmes pour non seulement régler leur situation administrative (qui passera du statut d'étudiant étranger obligé de renouveler sa carte de séjours chaque année au statut de

résidant permanent voir naturalisé français) mais aussi satisfaire la volonté des parents dans les pays d'origine qui restent toujours hostiles aux mariages mixtes. Si on prend, à titre d'exemple, l'immigration algérienne qui est la plus ancienne et qui s'est accentuée après la fin de la première guerre mondiale et pendant les Trente Glorieuses (le période de plein emploi de 1945 à 1975), on ne peut que déduire qu'on peut trouver au moins trois ou quatre générations. Cependant, la réalité est toute autre car les immigrés algériens refusaient et restent jusqu'à présent sceptiques envers le regroupement familial et même s'ils le font ils se débrouillent toujours à organiser des mariages arrangés à leurs enfants avec le cousin (e) ou le fils (la fille) du voisin du bled.

Si la spontanéité ne nécessite pas d'intervention, l'intervention des migrants maghrébins dans les mariages de leurs enfants a compliqué à un certain moment l'apparition des générations suivantes à la deuxième. Nous pouvons, de ce fait, avancer que l'immigration maghrébine a stagné pendant un certain temps au stade d'une génération que nous qualifions de « **spontanée** » ne dépassant guère la deuxième génération ou à moitié. Si les générations issues des autres immigrations (italienne, espagnole et portugaise) sont arrivées à s'intégrer et générer plusieurs générations, le piétinement de la génération « **spontanée** » de l'immigration maghrébine a compliqué non seulement l'intégration de ces enfants mais a engendré des maux sociaux qui peuvent se traduire par les « **maux du dire ces maux par des mots** »¹⁶.

D'un côté, il était rare de trouver des mariages mixtes entre des jeunes Français issus de l'immigration maghrébine et des Européennes franco-françaises et de l'autre il

¹⁶ GOUDAILLER, J.-P. (1997). p. 12.

était quasiment impossible de trouver des jeunes filles mariées à des franco-français sauf pour celles qui ont osé braver cet interdit lourd de conséquence avec la famille et la rupture qui peut s'en suivre. Cependant ces dernières années ce phénomène a tendance à croître. Et pour briser les tabous, ce phénomène est apparu même avec des jeunes hommes et des jeunes filles qui viennent du Maghreb et qu'on appelle plus trivialement dans les milieux migrants « le phénomène Joséphine »¹⁷.

Jusqu'aux années 1990 les générations issues de l'immigration maghrébine s'arrêtaient le plus souvent à la deuxième sinon à la deuxième et demie(2,5) génération et il était très rare de trouver un membre de la troisième ou quatrième génération. De nos jours les mariages entre deuxièmes générations ont fait stopper cette « génération spontanée » et ils ont tendance à générer des générations successives.

¹⁷ « *Le phénomène Joséphine* » est une métaphore qui fait référence à la célèbre chanson Rai qui relate les péripéties du jeune algérien clandestin en France se mariant avec une française pour régler sa situation administrative et se retrouvant vite désenchanté.

4- LE FRANÇAIS LANGUE DOMINANTE, L'ARABE LANGUE DOMINEE ET ACCULTURATION

Le contact entre cultures dominantes et celles dominées produit une désorganisation des institutions sociales d'origine. Et comme la langue est un fait social (MEILLET, 1905-1906)¹⁸, elle est la première sur la liste des faits sociaux qui subissent des changements ou des désorganisations. Pour les spécialistes de l'immigration, la situation leur semble claire du point de vue intégration professionnelle et tant que les immigrés (les parents bien entendu) parlent leur langue d'origine, leur identité ethnique est préservée. Mais qu'en est-il de leurs enfants qui parlent mal ou pas du tout cette langue et qui, en plus, ont cette réputation de parler mal le français donc mal ou pas du tout intégrés ?

Pour les jeunes issus de l'immigration, la langue des origines reste largement minoritaire sur le point de disparaître et qui, sans disparaître totalement, affecte synchroniquement la langue française sur différents échelles (phonologique, syntaxique, lexical, etc. ...). Or, ces variations nouvelles pour la langue française ne semblent pas être une attitude hypercorrectionnelle mais plutôt l'inverse. «...On en trouve une illustration plus avancée dans la prononciation du français qu'ont les bandes de jeunes Beurs des banlieues parisiennes, lyonnaises et marseillaises, et dans la façon dont cette prononciation se diffuse, à ceci près qu'il s'agit ici d'hypocorrection, et non pas d'hypercorrection, et que le mouvement consiste autant à

¹⁸ Antoine MEILLET (1866-1936) est l'un des maîtres du comparatisme. Il est parmi les premiers linguistes qui étudient la langue comme fait social et le changement comme fait linguistique. Elève de de SAUSSURE, il appartenait à « l'école sociologique » qui a eu une contribution importante dans la théorisation et la mise en pratique de la sociologie du langage.

s'éloigner de la phonétique du français standard qu'à affecter une prononciation maghrébine »¹⁹.

Ainsi, le conflit entre la culture française dominante et celle d'origine dominée, a conduit à une certaine acculturation de ces enfants issus de l'immigration. L'acculturation est un phénomène par lequel un individu ou un groupe d'individus acquiert la culture du groupe et s'assimile à la société d'accueil pour s'intégrer. Cette intégration a été réussie pour l'immigration européenne comme les Italiens, les Polonais ou les Espagnols grâce à une culture commune partagée par le christianisme. Pour les Maghrébins et les Africains elle fut, en revanche, freinée par des clichés discriminatoires remontant parfois aux pages les plus sombres de l'histoire (colonialisme et esclavagisme)²⁰.

Cette intégration ratée a fini par créer des hybrides culturels (COULON, 1992 :55) et elle a engendré une culture « interstitielle » (terme emprunté à l'école de CHICAGO. CALVET, 1993) qui ne se manifeste pas uniquement par des variations langagières mais aussi par des marques sémiologiques. La façon de s'habiller, les façons de marcher en se balançant et de danser, les productions graphiques : tags et graffs, les surnoms qu'ils se donnent les uns les autres et qu'ils appellent « POSSI » ou « BLASE » sont tous autant de signes qui témoignent de ce malaise d'intégration. Il est à rappeler que ce genre de manifestations sémiologiques est une pratique très répandue dans les sociétés maghrébines et qui ont été reproduites dans une société différente.

¹⁹ CALVET, L.-J. (1993).p-p. 63-64.

²⁰ COULON, A. (1992) Op.cit. p-p. 50-51.

C'est cette transition qui semble caractériser l'adaptation et par suite l'assimilation totale à la société française en tant qu'acteur social. Ces jeunes issus de l'immigration se retrouvent Français de naissance et Maghrébins d'origine et l'appropriation de la culture française saupoudrée de l'apport maghrébin les rend, en quelque sorte, marginaux. Ils s'approprient tous les signes revendicatifs qui peuvent façonner leur identité qu'on qualifie de « Beur » (langage verlanisé, accent typique des banlieues, militantisme pro-palestinien en arborant le « keffieh »²¹, etc.). C'est la phase d'adaptation qui est précédée d'une période d'anomie et qui touche le plus souvent la deuxième génération issue de l'immigration. Le concept d'anomie a été introduit par DURKHEIM en 1897 et élargi par SROLE en 1951 et WILLIAMS en 1952. Philip RILEY du C.R.A.P.E.L. de l'université de NANCY II définit l'acculturation comme le passage d'une allégeance culturelle à une autre. Il explique qu'un enfant engagé dans ce processus passe par une période de doute de son identité culturelle et dans certains cas cette période peut s'étendre et évoluer dans un sens d'appartenance à aucun groupe²². Il ajoute en invoquant les raisons citées plus haut que cette anomie est caractérisée par un sentiment de vide général et que LAMBERT (1967) qualifie d'incertitude ou d'insatisfaction sociale²³.

Si l'assimilation des jeunes issus de l'immigration n'est pas tout à fait achevée, la culture « interstitielle » qu'ils sont en train d'engendrer gagne du terrain dans le paysage culturel français. Elle semble faire partie de la culture française et gagne du

²¹ Le « keffieh » de son vrai nom /koufiya/ veut dire originaire de la ville de Koufa en Iraq et qui n'est autre que le châle rouge et blanc ou noir et blanc devenu l'emblème de la cause palestinienne.

²² Cité in BRUMFIT, C., MOON, J. & TONGUE, R. (1991) « *Teaching English to children. From practice to principle.* » London: Collins E.L.T. p. 282. Il écrit : « *An adult or a child engaged in the process of acculturation, that is shifting from one cultural allegiance to another, may go through a period of uncertainty as to his/her cultural identity . In some cases, this period may be extended and may involve as sense of belonging to no group* ».

²³ Op.cit. p. 282. Il écrit : « *This anomie, (...) is characterized by a feeling of general meaninglessness* ».

terrain de jour en jour que ce soit par le rap ou par les signes sémiologiques. Ce faisant, les jeunes français de « souche », qui n'ont aucune revendication identitaire à faire, popularise cette culture « interstitielle » en la transformant en effet de mode. La situation duelle qu'ils vivent déchirés entre deux cultures opposées les a poussés à inventer de nouvelles formes de sociabilité et de nouveaux traits culturels et linguistiques. Si certains considèrent le parler de ces jeunes comme une tâche qui ternit la langue française, il y en a d'autres qui trouvent que ces variations linguistiques sont non seulement un enrichissement, mais il serait très judicieux de les récupérer à des fins d'intégration de d'assimilation sociales.

**CHAPITRE III : LA SITUATION
SOCIOLINGUISTIQUE DES
JEUNES ISSUS DE
L'IMMIGRATION MAGHREBINE**

LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE DES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION MAGHREBINE

Le concept de contact des langues se réfère au fonctionnement psycholinguistique de l'individu qui maîtrise plus d'un code linguistique, donc d'un sujet bilingue. Mais que signifie connaître particulièrement une langue quand tellement de monolingues n'ont pas la maîtrise parfaite de leur propre langue ? La notion de « bilinguisme » et par extension la notion de « bilingualité, biculturalisme ou de plurilinguisme, etc. » font l'objet de nombreux travaux de recherches depuis plusieurs décennies. Qu'est-ce que savoir deux ou plusieurs langues ? Un bilingue est un locuteur qui possède avant tout une compétence orale. La connaissance du bilingue implique la connaissance des deux systèmes et la capacité à passer d'un code à l'autre. On évoque la notion de « parler bilingue » lorsqu'un locuteur fait usage de deux langues soit en les alternant, soit en les mélangeant. Etre bilingue c'est, d'une part, la capacité à user régulièrement d'une ou deux langue(s) sans les avoir apprises institutionnellement ; et, d'autre part, la capacité à user régulièrement et sans donner l'impression d'effort d'une ou de deux langues qu'il n'a pas le sentiment d'avoir apprise(s).

Comme les jeunes issus de l'immigration magrébine en France sont en contact avec au moins deux langues (le français et la langue des parents), les comportements et les pratiques langagières qu'ils développent sont plus que jamais un sujet de société auquel, des médias aux politiques, on prête une attention soutenue. Les pratiques langagières des jeunes, souvent présentées de façon caricaturale, sont perçues comme une menace pour la langue nationale qui est une loi constitutionnelle. Or, les

informations de nature scientifique sur les usages réels des jeunes locuteurs sont toujours limitées et sortent difficilement du cercle restreint des professionnels des sciences du langage. Parler banlieusard, verlan à un moment donné, langue des cités ou langue des jeunes aujourd'hui, les dénominations sont différentes et nombreuses pour définir et décrire les pratiques langagières de cette catégorie d'âge qui se déclare souvent comme arabophone alors qu'en réalité ce n'est qu'une recherche identitaire que connaît toutes les générations issues des immigrations partout au monde¹.

Le parler franco-maghrébin est le résultat de l'évolution linguistique et culturelle de générations spontanées (que nous avons décrit plus haut) à la recherche d'une identité spécifique à travers des pratiques hybrides et des comportements langagiers nouveaux pour la communauté linguistique française qui a tendance à idéaliser la langue. Ces jeunes révèlent des pratiques langagières très marquées dans l'usage de l'arabe maghrébin (la langue des parents ou des origines) et le français (la langue de la société) plus particulièrement à travers le mélange et l'alternance codiques dans un contexte urbain simplifié au quartier ou élargi à la cité.

Les causes de ces pratiques langagières ne sont pas uniquement d'ordre psychologique ou sociologique. Le linguistique et le relationnel envers la langue des parents qui est aussi la langue du rite religieux jouent un rôle très prépondérant dans la pratique de l'arabe et les variations que ces jeunes peuvent engendrer. D'un autre côté, l'espace urbain joue un rôle primordial dans l'évolution, le changement et les échanges de ces pratiques langagières entre jeunes et qui sont devenues une partie de l'identité de cette catégorie d'âge. Sur le plan sociolinguistique, cette identité franco-maghrébine complexe est née d'un contact (souvent conflictuel et rarement apaisé) de deux langues

¹ COULON, A. (1992), p. 32.

et de deux cultures différentes qui a commencé plusieurs siècles auparavant que se soit d'un côté de La Méditerranée ou de l'autre.

Ainsi donc, le comportement sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration maghrébine en France qui est du au contact de deux langues génétiquement différentes peut se résumer dans la catégorie d'âge qui est la génération spontanée issue de l'immigration maghrébine, dans le contexte urbain qui est le quartier ou la cité et dans une condition sociale de désœuvrement, d'échec scolaire et de discrimination (avérée soit-elle ou pas) à tous les niveaux de la société. Tous ces paramètres biaisent en quelques sortes les affirmations que ces jeunes déclarent sur leur langue première alors qu'en réalité c'est le français qui prime par la preuve des corpus recueillis.

Ce contact de langues a deux conséquences principales qui se résument dans le mélange codique (code mixing) à travers deux aspects fondamentaux qui sont les interférences et les emprunts d'un côté et l'alternance codique (code switching) de l'autre. L'alternance codique peut se révéler sous trois aspects :

- intraphrastique lorsque des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur de la même phrase ;

- interphrastique (dite aussi phrastique) pour une alternance de langues au niveau d'unités plus longues, de phrases ou de fragments de discours, dans les productions d'un même locuteur ou dans les prises de parole entre interlocuteurs ;

- extraphrastique lorsque les segments alternés sont des expressions idiomatiques, des proverbes. Ce troisième type d'alternance est parfois indissociable

de la précédente dans la mesure où les citations de type idiomatique ou proverbial peuvent être considérées comme des fragments de discours².

Myers-Scotton a mis en place un modèle à vocation universelle, le modèle de la langue matrice (Matrix Language Frame MLF). Le MLF ne concerne que l'alternance intra-énoncée. Il faut déterminer La langue Matrice (LM) et la Langue Encastrée (LE). Il y a donc une distinction qui est faite entre la langue dite « matrice » (LM) et la langue dite « encastrée » (LE) : d'une part, la LM définit le cadre syntaxique, elle organise les relations grammaticales au sein de l'énoncé (l'ordre des mots) ; et d'autre part, les éléments de la LE viennent s'insérer dans la LM. Le modèle tient aussi compte des correspondances plus ou moins étroites entre les structures des langues mélangées, ce qui aboutit, selon les cas, à une fusion plus ou moins harmonieuse³. Dans notre étude la LM est le français et la LE est l'arabe maghrébin en général avec des intrusions du verlan ou de mots reverlanisés⁴.

Enfin, nous pouvons distinguer deux fonctions de l'alternance codique dans le parler des locuteurs bilingues : les alternances situationnelles et les alternances conversationnelles ou métaphoriques⁵. Les alternances situationnelles ne prennent pas en compte l'emploi de deux codes linguistiques dans la conversation d'un même locuteur. Elles permettent d'identifier les représentations sociales liées à l'emploi de telle langue au détriment d'une autre dans des situations bien définies (dans notre étude, il est pratiquement impossible de trouver ce genre d'alternance codique car il faut avoir une haute compétence dans les deux langues). Pour les alternances

² CAUBET, D. (2001).pp. 21-32.

³ Ibidem. p.24.

⁴ KIHM, A. (1992). in Langage n°108. Décembre 1992.

⁵ GUMPERZ, J. (1989). p-p. 61-67.

conversationnelles ou métaphoriques, le locuteur bilingue ne se soucie pas d'utiliser son répertoire linguistique pour exprimer ce qu'il désire faire passer comme information dans la langue de son choix. En somme, lorsqu'un bilingue choisit de passer d'un code à l'autre dans la conversation, c'est parce qu'il existe entre lui et son auditoire une relation de confiance et de sécurité⁶. C'est cette forme d'alternance qu'on peut déceler dans les conversations concernant notre étude.

⁶ GUMPERZ, J. (1989). p-p. 67-73.

1- LE FRANÇAIS ET LES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION MAGHREBINE

L'école est le lieu de formation du futur citoyen et si elle se trouve dans une grande ville elle en prend le caractère cosmopolite et devient un lieu de brassage où se mélangent les enfants, les professeurs et responsables d'origines et de classes différentes. Si l'école a le devoir d'assurer à tous les enfants, quelque soit leur origine géographique, sociale ou culturelle, une culture générale et un apprentissage qui leur permettront non seulement de réussir dans la vie mais aussi de s'intégrer dans la société ; les élèves ont l'obligation d'apprendre et apprendre est le premier métier que tout un chacun doit exercer pendant plus d'une quinzaine d'années. En somme, l'école est le lieu où s'effectue l'acquisition des connaissances et plus particulièrement linguistiques et les élèves ne seront jamais jugés sur ce qu'ils savent, mais sur ce qu'ils doivent savoir.

L'étroite relation entre l'échec scolaire et les enfants de l'immigration a conduit les responsables de l'Éducation Nationale à créer des Zones d'Éducation Prioritaires (Z.E.P.) situées en majeure partie dans les endroits à forte immigration en général et dans les banlieues en particulier. Ainsi donc, les écoles dans ces zones sensibles sont devenues un terrain privilégié des différentes études sur les enfants de l'immigration (études linguistiques, psychopédagogiques, sociologiques, anthropologiques, etc.). Il est clair qu'on ne peut pas établir une relation entre l'origine linguistique des élèves et leurs performances réelles en classe car ils ont une attitude hypercorrectionnelle à l'école et hypocorrectionnelle à l'extérieur. Aussi, en plus des langues mixtes qu'ils utilisent avec leurs parents et l'alternance de codes (*code-switching*) qu'ils effectuent

en même temps au sein de la famille (avec les parents et entre fratrie) et dans la rue avec les locuteurs de la même communauté, le français standard oral reste toujours la langue fédératrice et dominante de cette génération.

Il est bien connu qu'une grande majorité des élèves français qui sortent des lycées parlent et écrivent mal le français et il n'y a pas d'activité pour laquelle s'exprimer ne soit pas essentiel. En effet, l'emploi est devenu le souci central de tout jeune et s'il veut être embauché, il faut savoir parler et exposer son cas d'une façon claire et explicite. La vie moderne exige de se familiariser aussi bien avec la littérature et l'histoire qu'avec les mathématiques et la biologie, et sans maîtrise de la langue le locuteur ne sera qu'impuissant.

Si la relation d'autorité qui existe entre responsables d'école, professeurs et élèves est présente, la violence verbale des jeunes, et plus particulièrement ceux issus de l'immigration maghrébine (et africaine), est loin d'être absente et qui peut aller même au-delà (agressions physiques des professeurs, détérioration des biens publics de l'école ou privés des responsables et professeurs, etc.). L'observation que j'ai pu effectuer au sein du collège Marx Dormoy m'a éclairée sur la relation entre les responsables d'école, les professeurs et les élèves. Effectivement, les fortes personnalités du Principal et du C.P.E. (Le Conseiller Principal d'Education, l'équivalent du Surveillant Général) du collège font régner une certaine discipline et l'hypercorrection des enfants même les plus récalcitrants est tout de suite perceptible dans leur langage et c'est ce qui n'est pas le cas avec les maîtres auxiliaires ou les professeurs qui ne dominent pas leurs élèves. En classe, l'observation que j'ai effectuée avec le professeur de français qui a 29 ans d'expérience et une bonne

maîtrise des élèves m'a permis de constater un français soutenu de la part de ces derniers qui « tchatchent » souvent dans la cour de récréation, dans les couloirs ou avec les professeurs qui ne les dominent pas (le cas du professeur de la langue arabe qui est une femme et chez qui ils utilisent souvent un français verlanisé ou relâché). Mais cela n'empêche pas le professeur de français qui utilise un français irréprochable de faire recours aux formes populaires (pour ne pas dire vernaculaires) à des fins pédagogiques.

Auparavant, l'enseignement du français suivait des pratiques fortement normatives désignées comme traditionnelles et dominé par le souci d'enseigner la langue correcte, voire stylée. Actuellement, le recours à la langue peu normée se fait de plus en plus pour faire passer le message et certains enseignants l'admettent pour leurs élèves et l'utilisent eux-mêmes, c'est la pédagogie alternative. Déjà, William LABOV s'est questionné sur l'utilisation du vernaculaire noir-américain pour surmonter l'échec scolaire et une telle pratique n'aura vraisemblablement que des retombées positives sur l'éveil scolaire des ces enfants en pleine crise de revendication identitaire qui découvriront, à la fin, la langue correcte par le biais de celle « incorrecte ». L'expérience que Boris SEGUIN a menée dans l'élaboration d'un dictionnaire de la langue des cités avec la collaboration étroite des élèves de sa classe dans un collège de la banlieue nord de Paris (à la Courneuve dans le département de La Seine Saint-Denis plus exactement) n'est qu'une illustration vivante de cette innovation pédagogique (SEGUIN & TEILLARD, 1996). Ainsi donc, l'hypocorrection autorisée aux élèves et utilisée par les professeurs a été récupérée à

des fins pédagogiques pour essayer de pallier à l'échec scolaire et ça a donné de bons résultats.

En commentant ce qu'il qualifie de « maux du dire » qui sont, entre autres, les effets de l'échec scolaire, J.-P. GOUDALLIER avance qu' « en prenant en compte la manière de s'exprimer des jeunes scolarisés, il s'agira d'amener progressivement ces derniers (...) à une langue parlée véhiculaire socialement "normée" »⁷. Si les propos de ces jeunes illustrent, dans une certaine mesure, les « *maux du dire* », la forme identitaire de leur langage illustre les maux du vécu : c'est « le dire des maux »⁸. Le problème d'ordre linguistique auquel l'école française se trouve confrontée aujourd'hui n'est que la partie émergée de l'iceberg que représente l'échec scolaire. Car pour pallier à l'insuccès dans toutes les disciplines il faut dominer la langue. En conclusion, il est très intéressant, avec certains égards, de récupérer la langue populaire à des fins pédagogiques et les défenseurs de la langue française préfèrent que le français s'imprègne de l'argot de Saint-Denis plutôt que de celui de Brooklyn car, par le biais du cinéma et de la mode Hip Hop, ces enfants ont plus tendance à imiter les jeunes « Blacks » des ghettos américains qu'à façonner leur propre identité⁹.

⁷ GOUDAILLER, J.-P. (1997). p.12

⁸ Op.cit. p. 08

⁹ Le Hip Hop est un mouvement culturel qui a pris ses racines dans les ghettos des Etats-Unis et plus particulièrement dans les quartiers pauvres de New York et Philadelphie en Pennsylvanie pendant les années soixante et soixante dix. Il a généré en musique le rap, pour la danse le breakdance, et pour la peinture le tag et le graffiti.

2- QUETE D'IDENTITE ET REPERES LINGUISTIQUES

La configuration sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration maghrébine se définit dans un bilinguisme dénié par le fait qu'il présenterait un déficit que se soit dans la langue d'origine appréhendée sous des formes folkloriques et frappée d'illégitimité et de sous-estimation, ou dans la langue française qu'ils déforment et triturant pour donner des formes nouvelles et qu'ils revendiquent comme une forme d'expression artistique ou de poésie urbaine. Pendant que chercheurs, pédagogues et politiciens paraissent divisés sur les stratégies à adopter pour intégrer ce groupe social issu de l'immigration, une identité nouvelle exprimée sous diverses formes et par des variations linguistiques voit le jour en continu. Ces variations sont porteuses d'une synthèse linguistique et culturelle originale ou la réalité langagière exprime explicitement la revendication identitaire dans et par le langage (MELLIANI, F. 1996)¹⁰.

Du point de vue culturel, ces enfants se sont retrouvés enfermés dans des cloisonnements interculturels où les cultures d'origines sont déchues de leur propre espace de légitimation dans un contexte minorant et où elles sont perçues essentiellement sous des formes folkloriques et stéréotypées et souvent réduites à une pratique culturelle islamique vidée de sa substance par l'ignorance des parents ou une connaissance rudimentaire pleine de mythes et de superstitions. Du point de vue linguistique, ils sont appelés très tôt à opposer deux langues : celle de l'école¹¹ et celle de la famille. Dans bien des cas, ces enfants ne parviennent à assumer leurs disparités

¹⁰ MELLIANI, F. (1996) « *Epilinguisme et mixité identitaire. Le cas des jeunes issus de l'immigration maghrébine.* » in Cahiers de linguistique sociale. Linguistique. Linguistique et anthropologie. Collection Bilans et Perspectives dirigée par Fouad LAROUCI. Université de Rouen : C.N.R.S-U.R.A. 1164. p-p. 131-144.

¹¹ Celle de l'école car le politique linguistique de La République française a réussi son chauvinisme linguistique en imposant une langue qui est transmise par l'école obligatoire et gratuite pour tout enfant vivant en France entre 5 et 16 ans.

linguistiques et culturelles qu'au prix d'une coupure intérieure avec le milieu culturel familial d'origine qui se ressent comme antagonique au modèle ambiant de la société. Ainsi donc, le façonnement d'une culture nouvelle avec son propre mode d'expression n'est qu'une réponse de ces enfants aux difficultés de vivre dans un pays qui est le leur sans l'être exactement.

La différence des normes et l'attribution des valeurs antagonistes aux langues des parents d'un côté et de la variété propre de ces enfants de l'autre ont créé ce que Mireille DAROT appelle « la francophonie du R.E.R. »¹² : les parents parlent mal le français (BOURHIS, 1982) ou avec un accent (le « r » roulé. GRANGUILLAUME, 1991) et les enfants parlent un français qu'ils déforment et triturent et qu'on qualifie de « français de banlieue ». Ce dernier est devenu le signe particulier d'une jeunesse issue de l'immigration et qui est très dénigré par les français en général et les politiques qui s'occupent de l'Education Nationale en particulier. Cette situation fait que parents et enfants se retrouvent partagés entre deux communautés linguistiques qui sont toujours difficiles à définir où les premiers dominant la langue des origines et les seconds la langue d'accueil.

Ce manque des repères linguistiques désorganise plus particulièrement ces jeunes et les conduit à des difficultés d'intégration sinon d'identification où dans chaque communauté ils sont tantôt des citoyens à part entière et tantôt entièrement à part : des immigrés d'un côté, des émigrés de l'autre, des Beurs, des Rebeus, etc. La perte des repères du Sud et l'insuffisance dans ceux du Nord provoquent des blocages qui non seulement ont des répercussions sur la scolarité sous la forme d'échec scolaire mais aussi dans leur vie sociale sous forme de revendications identitaires exprimées

¹² Le R.E.R. est le Réseau Express Régional des trains de banlieues qui convergent tous vers le centre de Paris.

par le verlan, la langue des cités ou bien la langue d'origine même bancale comme moyen d'expression et le Hip Hop comme culture émergente qui commence à asseoir sa domination dans le paysage culturel.

Lors du recueil du corpus, nous avons remarqué que l'utilisation du verlan (ou langue des cités) est quasiment absente du langage des enfants issus de l'immigration maghrébines à la Goutte d'Or. La seule chose qui attire l'attention c'est l'intrusion de temps à autre d'un mot verlanisé et l'accent de banlieue qui est perceptible et que je qualifie du vernaculaire de ces enfants vu qu'au collège Marx Dormoy je n'ai pas perçu cet accent avec les professeurs ou les responsables comme ce fut le cas au sein de l'association (milieu informel).

Exemples :

- Il est ouf (fou)
- Il va m'écraser le zen (le nez).
- Il a péfra...(frappé).
- Il est relou (il est lourd dans le sens de collant).
- Il est auch (il est chaud dans le sens d'énervé).
- On a tous goleri (rigolé).
- On va goleri, allez ! (on va s'amuser).

En discutant avec les enfants sur l'utilisation du verlan, ils ont tous répondu qu'ils l'utilisent pour dire des secrets devant les parents qui « ne savent pas parler verlan ». Ils pensent aussi que le verlan, à un certain moment, a été utilisé par tout le monde, c'était la mode et maintenant il commence à disparaître car il a perdu sa

fonction cryptique vu que tout le monde le comprend. Si l'absence du verlan ou langue des cités est absente à la Goutte d'Or c'est que la situation socio-économique a énormément changé avec la politique de réhabilitation du quartier. En effet, les anciens bâtiments jugés insalubres ont été remplacés par des nouveaux et les loyers onéreux ne sont plus accessibles à toutes les catégories sociales de l'immigration maghrébine. De ce fait, les plus démunis se retrouvent refoulés vers les banlieues à la recherche de loyers abordables pour leur catégorie sociale qui est devenue synonyme de chômage. La Goutte d'Or est devenue le quartier de « La Bourgeoisie »¹³ maghrébine qui gère en général des commerces (boulangeries, restaurants, boutiques, marchands de tissus, agences de voyages, etc.) et qui s'intéresse plus particulièrement à la scolarité de ses enfants et la preuve c'est qu'elle les envoie au soutien scolaire dans les associations tout en effectuant un suivi systématique avec les responsables.

En débattant de la question avec la salariée de l'association qui a grandi dans le quartier avant qu'il soit restructuré, elle m'a assuré que l'utilisation du verlan par les jeunes du quartier était à l'époque non seulement une mode et un moyen d'expression parmi d'autres mais il avait aussi enrichi le paysage linguistique de la Goutte d'Or. Ce quartier est en train de perdre son statut de « populaire » même si les jeunes qui sont moins défavorisés par rapport à ceux des banlieues font recours aux mêmes modes d'expression pour leurs valeurs identitaires.

D'autre part, et à titre de comparaison, des jeunes de Maisons-Alfort dans la proche banlieue du sud-est de Paris, m'ont assuré qu'ils sont en train de « camoufler le

¹³ Ce concept concerne les jeunes issus de l'immigration maghrébine qui ont réussi grâce à l'engagement associatif. Il a introduit dans le paysage sociologique par le livre de WIHTOL de WEDEN, C. & LEVEAU, R. (2001) « *La Bourgeoisie. Les trois âges de la vie associative issue de l'immigration.* » Paris : C.N.R.S. Editions.

verlan » en effectuant des re-suffixations. Ils m'ont sorti l'exemple de « taspeche » et ils ont argumenté qu'ils ont ajouté le « che » pour faire moins vulgaire car utiliser « pétasse » ou « taspé » revient au même degré de vulgarité. A suivre les réflexions d'Alain KIHM (1992), le verlan est en train de subir une sorte de « *déverlanisation* ». Il est vrai que Maisons-Alfort est un quartier qu'on peut qualifier de représentatif de la banlieue parisienne mais il est vrai aussi que La Goutte d'Or a ses propres caractéristiques même si le quartier se situe dans le 18^{ème} arrondissement de Paris et est en train de subir des changements considérables pour son avenir. Le contexte urbain est différent mais la ressemblance est présente dans le facteur d'immigration et le parler des enfants issus de celle maghrébine (ou africaine subsaharienne) présente des caractéristiques communes et qui sont :

- La suppression de la négation et le redoublement du sujet.
- Non déclinaison des verbes empruntés (e.g. il Sali : il prie, il va Sali : il va prier, il a Sali : il a prié, etc.).
- Les troncations par aphérèse comme « un blème » pour un problème et « les leurs » pour les contrôleurs, etc.

On peut dire que le langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine est une variante liée à l'âge. Ce qui le confirme c'est que les jeunes franco-français l'utilisent même s'ils n'ont aucune revendication, ni identitaire ni linguistique. En grandissant, ils prennent en compte ce qui est vulgaire et ce qui ne l'est pas, ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. Ainsi donc, cette catégorie de locuteurs adopte cette attitude à une période difficile de l'adolescence où il faut se repérer et forger la

personnalité et qu'en avançant dans l'âge ils l'abandonnent en optant pour la langue intégratrice de la communauté dominante qui est le français standard oral.

Il est évident que la culture interstitielle existe sous diverses formes mais les réalités sociolinguistiques montrent bien le pouvoir symbolique du verlan (ou langue des cités) et du Hip Hop qui commence à s'affirmer comme moyen d'expression orale et artistique en même temps. En fréquentant les jeunes de Maisons-Alfort, j'ai fait la connaissance d'un groupe de rap nommé « Mate et Blanc ». Le nom représente les deux membres principaux du groupe (ceux qui écrivent les paroles) qui sont un arabe d'origine tunisienne qui a la peau mate et un français de souche qui est blanc et même si d'autres membres y participent dans l'élaboration des rythmes et tempos ou certaines tournures qui « sonnent bien à l'oreille » comme ils le disent.

Le rap est une manifestation exemplaire de la culture interstitielle des jeunes « Beurs » et qui a la langue comme ossature principale. En créant une identité linguistique plurielle, « le rap instaure des repères culturels ethniques tout en revitalisant la mémoire culturelle »¹⁴. Le rap a une apparence poétique, la nouvelle poésie moderne qualifiée de « urbaine »¹⁵, et il a tendance à rompre avec les normes du français en effectuant des emprunts subtils ou alternances intentionnelles pour la rime. Si en situation d'interlocution ces enfants utilisent un style plus ou moins éloigné de la langue standard, c'est-à-dire l'usage ordinaire de leur variété de discussion, dans le rap ils passent au style oral qui est un vrai genre poétique (pour ne pas dire littéraire) qui, en appliquant la notion de Claude HAGEGE (1985), témoigne d'une grande capacité « d'orature » (i.e. le symétrique d'écriture entendue comme littéraire).

¹⁴ BILLIEZ, J. (1997) in Actes. p. 2.

¹⁵ Ibidem. p. 2.

Le rap est devenu la parole emblématique de la problématique identitaire et vecteur du malaise social de ces jeunes qu'ils vivent et expriment par des paroles qui riment à un rythme saccadé sans pour autant jouer d'instruments qui sont très chers à acquérir. Cette musique sans instruments qui n'utilise qu'une boîte à rythme qui produit ce qu'on appelle un « *sample* »¹⁶ en scandant des textes souvent improvisés et diversifiés par l'apport des cultures et langues étrangères qui met en synergie l'apport populaire et l'apport savant grâce à une participation engagée des « élites » de la petite patrie qui n'est autre que le quartier ou la cité. Si la citoyenneté de ces jeunes est partagée entre pays d'origine et pays d'accueil, le quartier est leur pays d'adoption. Le rap comme hybride culturel importé des U.S.A semble devenir un modèle identitaire qui s'oppose au nouveau style de création musicale.

On a vu que l'utilisation de l'arabe ou du verlan remplissait une fonction crypto-ludique mais les fonctions du rap sont non seulement ludiques mais aussi transgressives de la norme standard (plus particulièrement la poésie). Si le verlan et le rap ne sont que des indicateurs du malaise social que ces jeunes issus de l'immigration maghrébine en général semblent exprimer, il faut soit les récupérer à des fins d'intégration et promotion sociale ou les répudier à jamais en se penchant sur les vrais problèmes dont ils sont les vecteurs. Enfin, Le discours des enfants issus de l'immigration maghrébine comporte des options qui sont mobilisables dans la pratique en fonction des situations. Heureusement qu'en grandissant la situation se stabilise autour du français standard qui n'est autre que celui de l'école.

¹⁶ Un « *sample* » est un morceau d'une musique connue qui est répétée en boucle en scratchant un disque vinyle et sur laquelle on scande un texte de rap. Il peut varier d'une partie de symphonie, de chanson Rock, Jazz, Raï ou Orientale.

3- L'INTEGRATION DES DESCENDANTS DES IMMIGRES : UN FAUX PROBLEME ?

Il est vrai que la notion d'intégration est un concept sociologique que les sociologues ne cessent d'étudier sur toutes les coutures. Mais pour comprendre le comportement sociolinguistique des migrants et leurs enfants il est très primordial de comprendre ce phénomène qui peut revêtir différents aspects. Si « Intégration » est devenu un mot valise dans lequel on peut mettre tout et n'importe quoi, la question est toujours d'actualité et c'est un révélateur que le problème existe toujours.

Dans sa thèse de Doctorat, Nassira MERABTI définit trois groupes d'intégration des enfants issus de l'immigration maghrébine. Le premier groupe est celui de l'assimilation qui adopte le modèle socioculturel français est rompt avec le modèle des parents et plus particulièrement avec la langue ; c'est la deuxième génération. Le deuxième groupe (ou génération Hip Hop) est celui du déchirement entre deux cultures où l'une appelle à la liberté et les droit de l'individu (alors que la ségrégation et le racisme reste avérés) et l'autre traditionnelle avec des valeurs dépassées et surannées même dans les pays d'origine. C'est la génération qui s'acculture et se dresse contre leur religion, leur langue et leurs valeurs héritées. Enfin, la génération spontanée est celle qui revendique l'origine culturelle et sociale avec un retour vers la religion et la langue qui la véhicule. Ce groupe se dresse contre le système dominant et réaffirme l'identité d'origine en la dépoussiérant des valeurs

héritées par l'ignorance et l'illettrisme des parents ou de l'acculturation de la deuxième génération¹⁷.

Il est bien connu que les immigrations sont toujours confrontées à des problèmes d'intégration plus particulièrement pendant les périodes de récession économique. Cependant, sociologues et démographes sont unanimes sur les attitudes linguistiques, matrimoniales, religieuses, etc. des jeunes issus de l'immigration maghrébine en France. Ils ne se distinguent pas des autres jeunes du même milieu social¹⁸ et ils ont la même aspiration pour l'accès à la classe moyenne en revêtant les mêmes formes : la voiture, le mariage, un petit nombre d'enfants, une maison individuelle et les vacances annuelles, pas nécessairement au pays d'origine. Il est à noter que les mêmes aspirations ont tendance à se généraliser même chez les jeunes générations dans les pays du Maghreb.

Comme le fait remarquer le sociologue Abdelmalek SAYAD : « L'intégration est un processus lent, douloureux, conflictuel, qui se joue au niveau de chaque individu »¹⁹. Avant sa suppression en 1974, l'immigration était plus célibataire que familiale. Après 1974, le regroupement familial a ramené avec lui des enfants qui s'ils ne sont pas nés en France mais ils y sont au moins scolarisés et donc socialisés (la deuxième génération). Les Trente Glorieuses ont fait, par le plein emploi et l'insertion professionnelle des immigrés, la réussite de l'intégration par l'emploi. Arrivés sur le marché du travail, leurs enfants se retrouvent confrontés à la dure réalité sociale, et

¹⁷ MERABTI, N. (1991) « *Pratiques bilingues et réseaux personnels de communication, enquête auprès d'un groupe d'adolescents issus de l'immigration algérienne de la région grenobloise* ». Thèse de Doctorat : université de Grenoble III.

¹⁸ OBIN & OBIN-COULON. Op.cit. p. 34.

¹⁹ SAYAD, A. (1994) Cité in *Hommes & Migrations*, décembre 1994. p.4.

leurs rêves de promotion sociale et d'intégration se heurtent au mur du chômage et de l'inégalité d'accès à l'emploi, au logement, etc. Après le patronyme et le lieu d'habitation, la « façon de parler » des jeunes issus de l'immigration est devenu un « cliché » que la société française rejette sur l'échec de l'école française qui n'arrive pas à enseigner le « bon français » d'un côté et sur ces jeunes qui refusent d'opter pour le model français ne serait-ce que par la façon de parler.

Le premier révélateur de cette crise d'intégration a été révélé par ce qu'on appelle « La marche des Beurs » ou « La marche pour l'Egalité ». En octobre 1983, un petit groupe de jeunes Beurs entamaient une marche de Marseille à Paris pour l'égalité et contre le racisme. Cette marche sera considérée comme un acte fondateur pour la jeunesse des banlieues et ce mouvement qu'on qualifie de « Beur »²⁰ allait bouleverser la perception de l'immigration et redessiner le mouvement antiraciste et le paysage politique.

Du point de vue sociologique, l'immigration maghrébine a fait apparaître un phénomène que les immigrations italienne, espagnole ou portugaise n'ont pas engendré. Avec la génération des années quatre vingt apparaît une forme de revendication identitaire ou culturelle représentée par le mouvement « hip hop »²¹ et qui rend compte d'un phénomène nouveau sans précédent dans les autres immigrations et qu'on qualifie de « deuxième génération » et qui, à son tour, a créé le paradoxe de la génération spontanée que nous avons décrit plus haut. Certains spécialistes, au

²⁰ Le mot « *Beur* » est le verlan du mot « *arabe* » originaire de la banlieue nord de Paris et dont les jeunes dionysiens (les habitants de Saint-Denis) se targuent la création.

²¹ Le « *hip hop* » est un mouvement culturel et artistique apparu aux Etats-Unis au début des années 1970 et qui, depuis, s'est diffusé dans le monde entier. Issu des ghettos new yorkais, il mélange des aspects festifs et revendicatifs des jeunes issus des minorités.

demeurant, se sont inquiétés par cette propension à utiliser un terme, à la fois flou et lourd de conséquence, au risque d'ethniciser ou stigmatiser le problème de l'immigration²².

Sur le terrain, « le mouvement Beur » a permis l'apparition d'une multitude d'associations à caractère politique, culturel, social, et plus particulièrement de soutien scolaire dans les quartiers difficiles. Les associations les plus prometteuses sont celles du soutien scolaire qui jouissent d'un grand prestige chez les parents et que nous avons pris comme une partie du terrain de recherche. Ce syndrome d'associationnisme a permis l'émergence d'une véritable élite issue de l'immigration et qu'on qualifie actuellement de « Beurgeoisie »²³.

Enfin, après les désillusions par rapport au succès rapide de la période « Beur » des années 80, les années 90 semblent marquer un retour à la sphère privée ou à des valeurs communautaires. Le triomphe du politique ne libère plus mais peut au contraire accentuer les inégalités et c'est les associations islamiques ou communautaires qui fleurissent dans les cités avec un engagement exclusivement social et où la langue arabe, avec toutes ses variétés, réapparaît avec force.

Le Deuxième révélateur de cette crise d'intégration se résume dans les affaires du voile islamique largement relayés et amplifiés par les médias. Si la « marche des Beurs » était l'apanage d'une deuxième génération d'enfants d'immigrés revendiquant l'égalité et dénonçant le racisme, les générations (spontanées) suivantes poursuivent ces revendications tout en les imprégnant d'exigences identitaires et religieuses. Le

²² WIHTOL de WEDEN, C. & LEVEAU, R. (2001). p. 24.

²³ WIHTOL de WEDEN, C. & LEVEAU, R. Op.cit. p. 12.

voile islamique est devenu non pas un signe ostentatoire mais un signe de réaffirmation de l'identité de ces générations qu'on qualifie toujours issues de l'immigration et qui a énormément gêné les politiques pour les pousser à légiférer contre son port dans l'Education Nationale.

4- L'ARABE, LANGUE VIVANTE II : LANGUE D'INTÉGRATION OU DE DÉSINTÉGRATION ?

Si William LABOV s'est questionné sur la possibilité d'utiliser le vernaculaire noir-américain à l'école pour aider à surmonter l'échec scolaire, la France a introduit les langues d'origine comme langues vivantes II pour apporter non seulement un enrichissement culturel que ces enfants semblent ignorer mais aussi un moyen d'intégration par la langue. Déjà auparavant, la question de l'enseignement de la langue d'origine s'est posée comme contentieux entre les pays d'émigration (les pays du Maghreb entre autres) et la France, pays d'accueil. Plusieurs accords ont été signés entre les pays concernés et il semble bien que cet enseignement avait plus un caractère politico-religieux que linguistico-pédagogique qui échappait totalement au contrôle de l'État laïc français. C'est à cause de cette dérive que la France a récupéré cet enseignement sous l'égide de l'Éducation Nationale en appliquant des techniques pédagogiques modernes de l'enseignement des langues étrangères.

Sur le plan officiel, les langues concernées sont étrangères à l'école ; par contre, dans la réalité elles sont, à des degrés différents, d'origine à la maison. Cependant, les programmes d'« Enseignement des Langues et Cultures d'Origines » (E.L.C.O.) signés avec les pays concernés dans les années 70 et 80 n'ont pas eu les résultats que la France espérait et il semble bien qu'ils ont joué un rôle de désintégration plutôt que d'intégration. « Mais le lieu où les enfants de migrants peuvent apprendre et pratiquer la langue de leurs parents reste la famille et, dans une certaine mesure, les cours de « langue d'origine ». Ces programmes E.L.C.O. (« Enseignement des Langues et

Cultures d'Origine ») résultant d'accords bilatéraux signés par la France et différents pays :...la Tunisie en 1974, (...), le Maroc en 1975, (...) et l'Algérie en 1982 »²⁴.

Ce qui saute aux yeux en considérant cette citation c'est que le pays qui a l'émigration la plus importante et la plus ancienne en France et qui en outre applique une politique d'arabisation généralisée sur tous les plans (éducatif plus particulièrement, administratif, économique, etc.) est le dernier à se préoccuper de l'arabisation des enfants de ses ressortissants. Aussi, ces E.L.C.O. posaient un énorme problème vis-à-vis des normes républicaines françaises qui sont laïques car les enseignants « sont nommés et rémunérés par des pays étrangers... », qui « ressemblent plus à des imams qu'à des professeurs de langues vivantes »²⁵. L'enseignement de cette langue « d'intégration » suscite un débat entre responsables qui promeuvent cette alternative et ceux qui sont contre ; en effet, la situation diglossique (pour ne pas dire pluri-glossique) pose un problème pour l'Éducation laïque française qui considère l'arabe classique comme normé par Le Coran, donc la religion, et l'arabe dialectal comme variété qui puise ses racines dans ce dernier et son essence dans la tradition orale. Pour les E.L.C.O. par exemple, l'accord de 1975 avec le Maroc « prévoit vingt minutes par classe consacrées aux Coran et vingt minutes à l'éducation islamique »²⁶. Ajoutant à ceci l'échec scolaire qui est devenu associé aux enfants de migrants, le manque d'intégration et un comportement langagier atypique, les pouvoirs publics ont sagement récupéré l'enseignement des langues d'origine comme langues vivantes II sous la responsabilité de l'Éducation Nationale avec des méthodes pédagogiques

²⁴ CALVET, L.-J. (1994). p-p. 255-6.

²⁵ Op.cit. p.256.

²⁶ Op.cit. p. 256.

modernes qui n'ont rien à voir avec les précédentes et qui sont confirmées par la pratique sur le terrain.

L'introduction des langues d'origine comme langues vivantes ne présente pas de difficultés pour les originaires qui n'ont pas une langue diglossique (e.g.. le portugais, l'espagnol, le chinois, etc.). Par contre l'enseignement de la langue arabe est on ne peut plus intéressant vu qu'elle présente une diglossie caractéristique et bien connue où la variété haute est littéraire et écrite et celle basse populaire et orale (il a fallu choisir et c'est la variété écrite et normée qui a été choisie). Et comme la grande majorité de l'immigration maghrébine est arabophone (exception, faite aux berbérophones qui utilisent en plus de leurs langues communautaires la langue de leur religion, l'arabe classique ainsi que l'arabe dialectal de la région dont ils sont originaires), l'enseignement de la langue d'origine constitue un enrichissement culturel et un moyen d'intégration des enfants issus de cette immigration qui trouvent des difficultés à se situer entre la culture française moderne et celle d'origine traditionnelle et passéiste.

Il est évident qu'une telle initiative a des buts d'intégration et de prévention contre l'échec scolaire, mais la question qui se pose est : quels sont les objectifs d'une telle stratégie ?

L'enseignement d'une langue étrangère exige à la fin (du moins) de cet apprentissage que l'apprenant ait acquis à la fois un moyen d'expression oral tout autant qu'un moyen d'acquérir une information culturelle. Cette introduction des langues d'origine comme langues vivantes proposées aux enfants d'immigrés en particulier joue un double rôle d'une part pour mieux intégrer ces générations et d'autre part pour

prévenir les échecs scolaires qui sont devenus quasiment liés à cette catégorie d'élèves.

Si les promoteurs de l'enseignement de l'arabe clament qu'il contribue à une meilleure maîtrise du langage et notamment du français, les pratiques linguistiques de ces enfants dépendent du contexte et il n'y a pas de règle absolue concernant l'influence d'une langue ou d'une autre dans la réussite scolaire. « Les langues parlées à la maison reflètent les aptitudes linguistiques, mais aussi les espoirs fondés sur l'école et les stratégies de repli ou d'ouverture. De ce fait, l'idée que tel usage serait forcément bénéfique pour la scolarité des enfants n'est pas vérifiée »²⁷. Le choix de cette langue vivante qui est en quelque sorte une langue d'origine ne doit pas avoir un caractère disqualifiant pour la suite de la scolarité ni contribuer à un repli communautaire.

En effet, l'observation que nous avons effectuée en sein de la classe de 6^{ème} au collège Marx Dormoy composée de 19 filles et de 5 garçons a été non seulement intéressante pour effectuer un questionnaire sociolinguistique mais aussi pour évaluer l'impact de cette innovation pédagogique. La remarque la plus intéressante est celle du nombre des garçons qui ne représente que le 1/4 de la classe et qui en plus ont été influencés ou forcés par leurs parents à choisir cet enseignement optionnel (même s'ils affirment qu'ils l'ont fait parce qu'ils sont « rebeus »)²⁸. La deuxième constatation est que les enfants d'origine berbère, dont les parents éprouvent d'habitude une résistance linguistique contre l'arabe dans les pays d'origine, sont encouragés à apprendre l'arabe classique pour pouvoir se familiariser avec la langue de la religion ; c'est dire

²⁷ Michèle TRIBALAT (1996). in *Hommes & Migrations* n°1201, p.38.

²⁸ Le mot « *rebeu* » est une déverlanisation du mot verlanisé « *beur* » qui veut dire arabe.

que le facteur « religion » est très prépondérant dans la vie du Maghrébin qu'il soit arabophone ou berbérophone.

Dans le questionnaire que nous détaillerons plus loin, il s'avère qu'ils se sont trouvés déçus en découvrant une langue qui n'a aucun lien avec celle qu'ils parlent ou comprennent à la maison sauf quelques rapprochements phonologiques qu'ils déduisent intuitivement. Certes, ils ont une certaine connaissance rudimentaire de quelques versets du Coran appris machinalement à la maison ou dans les associations mais ils ne croyaient pas que l'arabe littéraire avait des normes et structures différentes de celles du dialecte. Par exemple, ces enfants ont du mal à concevoir la notion de duel qui existe dans l'arabe classique mais pas dans le dialectal ou en français.

Il est vrai que la classe n'est pas homogène mais la majorité est d'origine maghrébine. Il existe dans la classe une Française juive d'origine tunisienne qui s'est intéressée à cette langue parce que ses parents la parlent mais aussi une Arabe d'origine irakienne et une Iranienne qui a une sœur mariée à un Algérien ainsi que trois Françaises de souche qui ont avoué avoir fait ce choix pour éviter celui de la langue allemande qui leur semble difficile par rapporte à l'arabe. Cependant, la remarque la plus intéressante est celle d'un jeune garçon d'origine algérienne qui a des parents sourds-muets parlant non seulement le langage des signes mais aussi l'arabe dialectal parfaitement qu'il dit avoir appris avec ses grands-parents en Algérie.

Certes, la langue arabe est normée par le Coran et la récupérer à des fins d'intégration ne signifie pas automatiquement qu'elle balance ces enfants dans l'extrémisme religieux car elle est enseignée comme langue vivante avec des techniques pédagogiques modernes de l'enseignement des langues vivantes et on peut

apprendre une langue sans pour autant connaître ses préceptes religieux. Il est bien connu que le facteur « religion » est très important dans la définition de la société maghrébine et s'il y a « désintégration » ce n'est pas par la langue qui n'est que l'expression de la mauvaise éducation qu'elle soit familiale ou scolaire et qui oppose les valeurs familiales et celles républicaines. La rigidité engendre toujours la cassure soit vers la délinquance soit vers l'extrémisme religieux qui n'est autre qu'un autre genre de délinquance. La langue n'est qu'un outil qu'on peut utiliser à bon ou mauvais escient.

**CHAPITRE IV : METHODOLOGIE
ET EVOLUTION DE
L'ENQUETE**

METHODOLOGIES ET EVOLUTION DE L'ENQUETE

Comme ce fut le cas pour les États-Unis au début du siècle, l'intégration, des migrants et leurs enfants, est devenue l'un des enjeux prioritaires de la société française et c'est ce qui a conduit à la création d'un Ministère de l'Aménagement du Territoire, de la Ville et de l'Intégration. Cet intérêt politique a valu à cette notion diverses qualifications qui vont de l'intégration urbaine pour pailler la fracture sociale à celle républicaine pour que l'espace public soit représenté par les différentes couleurs de la société. Les qualifications les plus mises en avant sont celles qui représentent les secteurs social et scolaire pour prévenir en même temps la délinquance juvénile et éviter l'échec et l'inégalité des chances à l'école.

L'échec scolaire intéresse aussi bien les pédagogues que les linguistes qui s'occupent de l'acquisition des langues apprises dans des cadres institutionnels. Partant de cette problématique, William LABOV entreprit une enquête linguistique à HARLEM (de 1965 à 1967) pour étudier le « **Black English Vernacular, B.E.V.** » (Le vernaculaire Noir-Américain) afin d'essayer de comprendre les causes de l'échec en lecture de ces jeunes « Blacks » de ce quartier sensible de New York. Ses enquêtes précédentes dans l'île de MARTHA'S VINYARD et dans les grands magasins de New York ont permis de poser les bases de la méthode du variationnisme. Un an plus tard et dans un article en commun avec son maître Uriel WEINREICH et Marvin I. HERZOG sur la fondation d'une théorie empirique des changements linguistiques, le problème de transmission de ces derniers comme un fait linguistique et en diachronie est posé (U. WEINREICH, W. LABOV, M.I. HERZOG, 1968)¹.

¹ in Lehmann & Malkiel (1968). p-p. 95-195.

Cette tentative d'élaborer une théorie empirique a produit la notion d'hétérogénéité interne à la grammaire mettant en relation une communauté spécifique (sous-communauté, W. LABOV 1992) et son parler propre. Déjà auparavant, Leonard BLOOMFIELD² a décrit comme hétérogène le langage d'une communauté. Pour lui, la communauté linguistique est un groupe de gens qui agit au moyen du discours et si nous observons plus profondément nous trouverions sans doute que deux personnes – ou plutôt, peut être, aucune personne à différents moments– n'ont parlé exactement pareil³. Ainsi donc, l'hétérogénéité interne à la grammaire a introduit une difficulté dans l'identification des communautés linguistiques qui appartiennent toujours à une communauté de locuteurs plus large. Par ailleurs, la stratification sociale de la langue que W. LABOV a très bien démontré lors de sa deuxième grande enquête (1963-64), dans les grands magasins de New York, a permis de dégager l'hypercorrection comme attitude tout à fait prépondérante dans le changement linguistique. Il ajoute que l'hypercorrection est une surenchère et la radicalité d'un tel changement de style est en rapport direct avec le degré d'insécurité linguistique qui est en relation avec la position qu'occupent les groupes d'interlocuteurs.

W. LABOV a consolidé les bases de la sociolinguistique en développant une analyse opérationnelle d'une façon à aborder le travail sur la langue dans le contexte social. Au demeurant, toute étude sociolinguistique cherche un équilibre entre d'un côté la pertinence et la fiabilité des données recueillies (le corpus) et de l'autre côté l'importance du moyen introduit par le chercheur pour appréhender les aspects de

² Linguiste américain (1887-1949) qui écrit en 1914 « Introduction to the Study of Language » qui sera titré « Language » dans les éditions suivantes abordant ainsi des aspects du langage souvent ignorés.

³ In BLOOMFIELD (1933: p-p. 42-45). Op.cit. p. 133. Il écrit : « *A speech community is a group of people who interact by means of speech...If we, we observed closely enough, we should find that two persons –or rather, perhaps, no one person at different times– spoke exactly alike* ».

l'objet d'étude. C'est ce qu'il a résumé dans son concept méthodologique du paradoxe de l'observateur dont l'objet est d'observer les locuteurs sans cette vigilance métalinguistique qui les poussent à une alternance stylistique qui dépend de l'attention portée au discours et où le vernaculaire est le style auquel on accorde le minimum d'attention et dans lequel l'hypercorrection est absente ou quasi-absente. Nous développerons cette notion plus loin.

W. LABOV (1972) définit une variable sociolinguistique comme une variable corrélée avec une autre, non-linguistique, appartenant au contexte social car, selon lui, faire de la linguistique c'est faire de la sociologie implicite et « les linguistes n'ont d'autres choix que de chercher désespérément dans la langue ce qui est inscrit dans les relations sociales ou elle fonctionne ou faire de la sociologie sans le savoir... »⁴. Ainsi, comprendre le changement linguistique c'est établir la relation de cause à effet entre l'interne qui est le système et l'externe qui est la société. Ceci revient à faire une étude in vivo pour pouvoir décrire le changement en cours d'accomplissement. De cette façon, la méthodologie de W. LABOV distingue la sociolinguistique comme une « linguistique de terrain » donc expérimentale et les autres linguistiques comme « linguistique de cabinet » qui est conjecturale. En commentant le variationnisme, Bernard LAKS nous explique très clairement la méthode variationniste:

« Si la linguistique variationniste n'est pas une théorie linguistique unifiée, si elle ne se limite pas à une sociologie du langage, si elle aborde successivement tous les domaines du traitement de la langue, c'est sans doute, parce qu'avant d'être un corps

⁴ BOURDIEU, P. (1982). p-p. 14-15.

de doctrine bien constitué et homogène, c'est une pratique et une façon particulière d'aborder le débat linguistique et le travail sur la langue »⁵.

Le variationnisme trouve ses bases théoriques dans trois concepts très importants : le changement linguistique, l'hétérogénéité des pratiques linguistiques et des règles qui les régissent et enfin la variation inhérente qui est contrainte par le système linguistique lui-même. La variation manifeste donc l'hétérogénéité. William LABOV nous explique que l'analyse formelle courante nous laisse deux possibilités. D'un côté, les variantes en question appartiennent à différents systèmes et l'alternance est un exemple de « mélange dialectal » ou « d'alternance codique » (code-switching) et de l'autre côté elles sont supposées être en « variation libre » (free variation) dans le même système et la sélection est au deçà de la structure linguistique⁶.

Avec des différences notables, tous les sociolinguistes ont abordé le langage comme un phénomène social dont les variations devraient s'étudier en relation avec la structure social dans son ensemble. Ainsi, sur le niveau descriptif Joshua A. FISHMAN (1972) a déterminé deux grands axes de recherche :

1- La sociolinguistique descriptive qui décrit le répertoire linguistique d'un groupe social donné appartenant à une communauté linguistique donnée en exposant les règles d'utilisation des variantes du discours qui composent ce répertoire.

2- La sociologie dynamique du langage qui essaie de mettre en évidence les changements de répertoire et plus particulièrement dans le « code-switching » (l'alternance codique) et le « code-mixing » (le mélange des codes). Ce cas est très

⁵ LAKS (1992). Cité in Langages n°108 (1992, p.34).

⁶ LABOV, W. (1972) « *Sociolinguistic patterns*. » Conduct and Communication n° 4. Philadelphia : University of Pennsylvania Press. p.188. Il écrit : « *Current formal analysis provides us only two clear option : (1) the variants are said belong to different systems and the alternation is an example of "dialect mixture" or "code-switching"; (2) the variants are said to be in "free variation" with the same system, and the selection lies below the level of linguistic structure* ».

pertinent dans l'étude des immigrants et le niveau d'acculturation qui accompagne la vie scolaire de leurs enfants.

Dans notre étude, si nous suivons la taxinomie que W. LABOV (1972) a appliquée lors de son enquête sur le vernaculaire noir-américain, le parler des jeunes issus de l'immigration maghrébine a trois particularités :

1- Ethnique : le parler des enfants d'immigrés originaires du Maghreb.

2- Economique : le parler des défavorisés (encore que les moins défavorisés puissent y recourir pour sa valeur identitaire).

3- Age : le parler des jeunes des banlieues et cités populaires (Beurs & Blacks) qui en grandissant se rapprochent de la norme standard sachant qu'elle reste le moyen d'intégration le plus important dans la société.

En somme, nous nous retrouvons avec trois variables. La première est celle de l'âge qui est celle des enfants de six à seize ans. La seconde est ethnique ou de l'origine qui détermine la provenance du Maghreb. Et la troisième, une catégorie socioprofessionnelle (C.S.P.) défavorisée en relation direct avec un quartier populaire, donc défavorisé même si cette variable reste nuancée par rapport à la ville de Paris.

Françoise GADET (1992) attribue à la variation structurée dans la communauté une possibilité d'expression emblématique d'une identité sociale et W. LABOV (1992) continue dans le même sens en écrivant : « Si le changement continue à évoluer, l'alternance entre formes linguistiques nouvelles et anciennes deviendra une variable linguistique à part entière, qui fera l'objet d'alternance stylistique; en montant dans l'échelle de reconnaissance et de stigmatisation conscientes »⁷.

⁷ LABOV (1992). Cité in langages n°108 (1992, p.21.)

A suivre le raisonnement de William LABOV sur le vernaculaire noir-américain, on ne peut que se demander pourquoi ces jeunes commettent telle transgression ou adoptent telle attitude par rapport à la norme du français standard et quelle est la place de la langue des parents en premier lieu et de la religion en second ? Il est évident qu'ils ne sont pas encore arrivés à l'âge de choisir entre la variante socialement normée et l'autre socialement dénigrée et « on ne peut en particulier comprendre les effets symboliques du langage sans prendre en compte le fait, mille fois attesté que le langage est le premier mécanisme formel dont les capacités génératives sont sans limites ». BOURDIEU (1982 : 20).

LABOV (1992) précise que les enfants acquièrent une langue (acte individuel et processus actif) plutôt que la langue leur est transmise (acte social et processus passif). Tout changement s'accompagne nécessairement d'une variante et en acquérant un état de langue les locuteurs doivent automatiquement savoir interpréter l'orientation sociale ou stylistique de la variation. Il considère les langues comme des systèmes marqués par la variabilité qui ne doit s'expliquer que lorsqu'on aura compris pourquoi untel dit telle chose de telle façon. En reprenant les mots de Bernard LAKS (1992), « le variationnisme » comme théorie « joue un double rôle, méthodologique, pour construire une analyse aussi adéquate que possible à la réalité observée, et critique des hypothèses linguistiques qu'il permet d'éprouver. » (LAKS, 1992 :41)⁸.

⁸ In Langages n° 108. Décembre, 1992.

1- L'OBSERVATION PARTICIPANTE

Cette partie essaiera de mettre en évidence les explorations méthodologiques dans l'étude de la pratique de l'arabe et des variations langagières chez les jeunes Français issus de l'immigration maghrébine à La Goutte d'Or dans le 18^{ème} arrondissement de Paris. On peut considérer que la méthodologie de l'Ecole de CHICAGO est la plus adéquate pour mener un tel travail. Pour reprendre la réflexion d'Alain COULON, elle est la plus pertinente pour étudier dans la France contemporaine les phénomènes complexes liés à l'immigration en général et ceux de ce qu'on a appelé « les générations issues de l'immigration »⁹.

William LABOV a révolutionné la sociolinguistique en développant ces méthodologies qu'il a empruntées à la sociologie, l'anthropologie et la psychologie tout en les perfectionnant avec la technique que l'Ecole de CHICAGO ne possédait pas à l'époque et dans le but de bien étudier les variations linguistiques.

Pour justifier un choix méthodologique, il est très important de se situer dans le cadre théorique dans lequel une étude donnée est menée. Comme le variationnisme se base principalement sur l'observation, ce choix méthodologique nous paraît adéquat pour mener cette investigation. Et pour observer il faut participer et pour participer il est nécessaire de contrôler les mêmes codes des « **observés** » pour pouvoir scruter de l'intérieur et non pas de l'extérieur. En somme, pour pouvoir donner une interprétation sociolinguistique complète et exhaustive, le chercheur doit avoir ce que GUMPERZ (1972b) appelle les « **background expectations** » c'est-à-dire les présupposés connus des membres du groupe social étudié tels que les informations ethnographiques concernant le contexte, le comportement des locuteurs, le langage utilisé pour chaque

⁹ COULON, A. (1992). Op.cit. p. 33.

situation, etc. Notre choix s'est fixé sur une observation participante comme méthode d'investigation et cela est dû en majeure partie à la familiarisation avec cette méthode dans les différentes études réalisées auparavant.

Les différentes documentations effectuées sur les problèmes que suscitent l'immigration et plus particulièrement sur l'intégration, l'échec scolaire de ces enfants et la récente polémique sur cette nouvelle variété du français que ces derniers sont en train de façonner, « le langage des banlieues ou la langue des cités », nous motivent énormément à considérer la question maghrébine. Il est vrai que ces enfants fluctuent du français standard vers leur vernaculaire qui est un nouveau genre de verlan qu'on surnomme la langue des cités en passant bien entendu par la langue d'origine, l'arabe dialectal pour les arabophones et autres langues pour d'autres locuteurs (les Berbères ou les Africains par exemple), mais « il peut arriver que certaines variantes marquent un statut propre à l'âge, et que les locuteurs les adoptent ou les abandonnent en vieillissant »¹⁰.

Pour ce faire, un approfondissement méthodologique était nécessaire pour pouvoir dresser une stratégie adéquate afin de collecter des données fiables et linguistiques analysables. Comme cette recherche s'est fixée comme terrain de travail des cadres scolaires et périscolaires (le collège Marx DORMOY et l'Association pour la Promotion Scolaire à la Goutte d'Or (A.P.S.G.O.), tous les deux dans le 18^{ème} arrondissement de Paris), l'initiation aux différentes méthodes d'investigation (moyens audio-visuels, observation systématique, interviews individuelles et en groupe, questionnaires, etc.) très bien exposées par DELDIME & DEMOULIN (1975) n'ont fait que renforcer la méthode originelle de W. LABOV (l'observation participante) et

¹⁰ ACHARD, P. p. 58.

que nous pensons a été très bien exploitée par des questions introduites subtilement dans des fiches d'inscription administratives ou bien par des enregistrements discrets et anonymes.

Pour mener à bien l'observation et résoudre le problème méthodologique le plus important qui est celui du paradoxe de l'observateur, William LABOV a posé cinq axiomes de méthodes confirmés par les recherches sur le terrain que nous appliquerons à notre travail :

1- L'alternance stylistique : chaque locuteur possède un style approprié au contexte social donné et au thème choisi et si l'alternance stylistique dans la langue française est flagrante chez ces jeunes issus de l'immigration, l'alternance codique (code-switching) est d'autant plus intéressante (vers l'arabe ou leur vernaculaire : la langue des cités).

2- L'attention : l'analyse permet de mesurer le degré de l'attention portée au discours et ce dernier « est d'autant plus surveillé avec les professeurs et les responsables au collège qu'avec les encadrants dans l'association ».

3- Le vernaculaire : c'est le style où l'on accorde le minimum d'attention à la surveillance de son propre discours (absence de vigilance métalinguistique) et où l'hypercorrection est absente et ces enfants l'utilisent pour exclure un étranger de la discussion ou à des fins ludiques ; c'est « suivre la mode » comme ils le disent eux mêmes.

4- La formalité : où le degré d'attention porté au discours est au maximum car lors d'un entretien, aussi à l'aise et aimable que le locuteur puisse paraître, il a un style encore plus familier dont il se sert pour parler avec ses pairs ou ses amis.

5- **La valeur des données** : la meilleure façon d'avoir des données satisfaisantes c'est les interviews individuelles enregistrées au dictaphone que j'ai effectuées avec les élèves de sixième au collège Marx Dormoy avec une qualité de son plus ou moins acceptable (audible à certains degrés). Par ailleurs, les enregistrements spontanés sont effectués d'une façon anonyme et discrète au sein de l'association et la qualité du son est déplorable sauf pour celles que j'ai réussies à transcrire.

Ainsi donc, surmonter le paradoxe de l'observateur c'est tirer des conséquences positives des axiomes suscités en écartant la vigilance métalinguistique par des procédés qui détournent l'attention afin d'écartier l'hypercorrection. Cependant, les interviews brèves et anonymes et les observations non systématiques sont indispensables pour étayer les données recueillies. De cette manière et profitant de mon statut d'encadrant dans l'association, je posais des questions de curiosité que j'exploitais et je notais toute information qui me semblait intéressante pour mon travail.

Il est vrai que j'aurais pu travailler avec des informateurs mais il m'a semblé bon de remplir ce rôle moi-même vu ma connaissance de l'arabe comme langue première (ainsi que mes connaissances dialectologiques de l'arabe en général) et le français comme langue seconde ainsi qu'une certaine connaissance du verlan (et/ou cette langue des cités) que je ne lésinais pas à demander toute signification inconnue. Je pense que les « **background expectations** » étaient présents et la double culture que je partage avec eux est un atout que j'estime très positif. En effet, ma seule présence que ce soit dans la classe de 6^{ème} au collège Marx Dormoy ou dans les salles de l'association motivait énormément ces jeunes pour participer et fournir des efforts

pour comprendre les exercices. Avant de me connaître, ces jeunes avaient un comportement typique du jeune « Beur » qui « tchatte »¹¹ en voyant un « Babtou »¹² (comme ont l'habitude de qualifier un blanc) vu qu'au premier contact ils me prenaient toujours pour un français de souche. Mais rien qu'en prenant connaissance de mon prénom ou lorsque je leur parlais en arabe, le changement d'attitude est immédiat et l'alternance stylistique est visible et c'est cette prévision qui m'a poussée à remplir moi-même le rôle d'observateur-participant.

¹¹ Le verbe tchatcher est d'origine espagnole qui veut dire bavarder abondamment et rapidement, avec grande volubilité.

¹² « Babtou » est le verlan du mot toubab qui désignait en Afrique (pendant l'ère coloniale) l'Européen blanc. Dans le langage actuel des jeunes issus de l'immigration en France il désigne le français de race blanche. La signification devient péjorative quand l'immigré ou le descendant commence à singer le mode de vie occidental.

2- LES PROBLEMES RENCONTRES

En effectuant cette investigation, deux problèmes centraux ont été rencontrés. Le premier est celui de la pauvreté des recherches sur la question et qui nous auraient aidées à enrichir notre revue littéraire ainsi que nos approches méthodologiques. Il n'y a que six thèses répertoriées au fichier central des thèses à l'université de Nanterre (Paris X) et qui sont soit inachevées soit hors consultation (sauf si on connaît la personne ou son directeur de recherche). Le second est l'impossibilité de s'introduire dans des familles de migrants pour enregistrer des discussions familiales sans tomber dans le paradoxe de l'observateur où l'hypercorrection est à son comble et ce à cause de la présence du micro. En plus, il est quasiment impossible de trouver des familles qui acceptent qu'on rentre facilement dans leur intimité. Même si nous avons réussi à enregistrer une famille très particulière, l'enregistrement nous paraît biaisé et tombe dans le paradoxe de l'observateur.

Sur le terrain, les travaux pratiques ne se sont pas effectués sans peine car il a fallu de la patience et de la persévérance pour rencontrer les responsables des associations qui, en majorité, ont été sceptiques aux propositions de travail et nous remercions les responsables qui nous ont acceptés favorablement. Il est bien connu que les pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration sont plus perceptibles dans les banlieues que dans les quartiers de Paris et c'est à cause de ça que nous avons essayé de s'introduire comme animateur à la Maison de Jeunes de Saint-Denis dans la banlieue nord de Paris. La piste n'a pas abouti et la personne à laquelle nous avons été recommandés n'a pas voulu nous recevoir.

Toutes ces difficultés nous ont poussées à réfléchir à une solution de secours. En effet, en exposant le problème à la responsable de l'association avec laquelle j'ai noué des relations très respectueuses, elle me suggère d'insérer les questions que je voulais poser aux enfants dans le formulaire d'inscriptions à l'A.P.S.G.O. J'ai saisi l'occasion et j'ai inséré la question principale dans le formulaire et qui était : quelle langue parlez-vous à la maison ? Les données recueillies seront analysées plus bas.

En ce qui concerne le recueil du corpus, il est toujours difficile d'effectuer des enregistrements spontanés et plus particulièrement avec des jeunes qui sont toujours sur la défensive avec les adultes. Enfin, la mauvaise qualité du son nous pousse à écouter et réécouter les conversations sur un casque afin de transcrire le corpus pour analyser les pratiques langagières de ces enfants et qui prend énormément de temps.

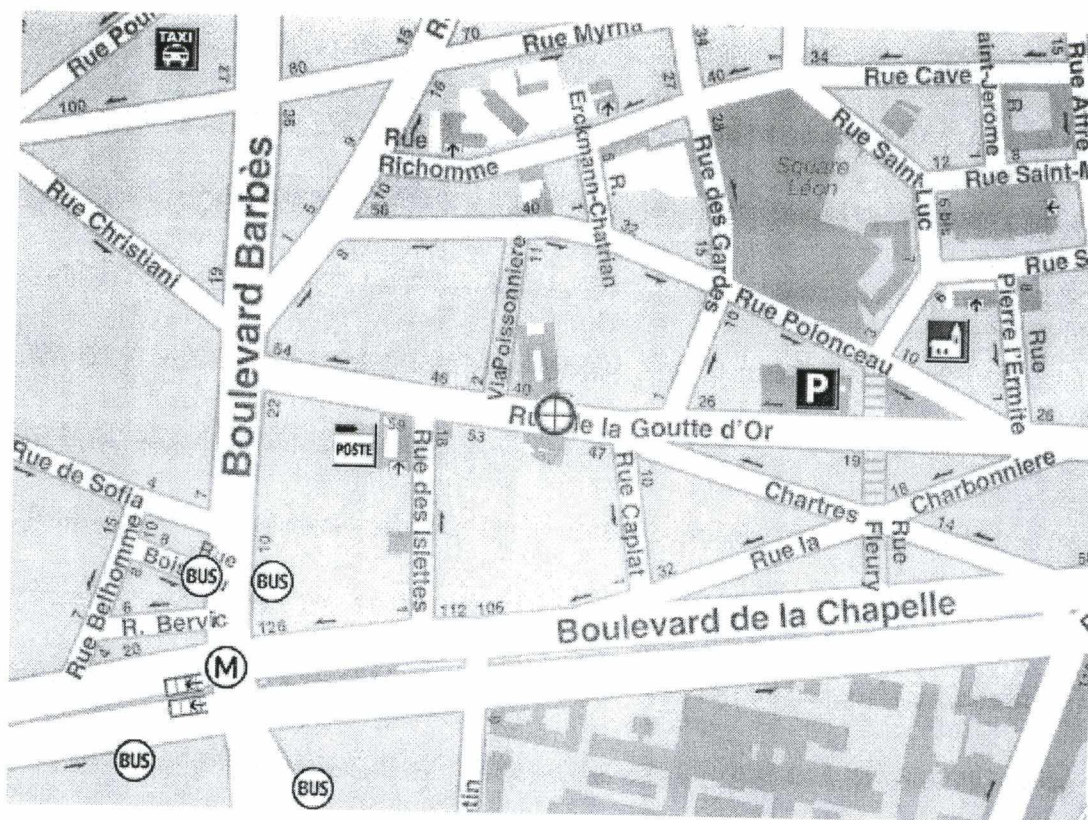
En ce qui concerne les enregistrements dans les familles, pour ne pas dire que c'est une tâche quasi impossible, le seul enregistrement que j'ai réussi à faire tombe exactement dans le paradoxe de l'observateur et c'est ce que nous détaillerons plus loin.

3- PRESENTATION DE L'ASSOCIATION DANS LE QUARTIER DE LA GOUTTE D'OR :

Dans le but d'effectuer mon travail de terrain, mon premier contact s'est fait avec le centre National de Documentation Pédagogique (C.N.D.P.) Migrants afin de chercher les adresses des associations susceptibles de m'accueillir comme observateur-participant pour pouvoir observer et collecter un corpus analysable. J'ai contacté aussi le Centre d'Étude de Formation et d'Information sur la Scolarisation des Enfants Migrants (C.E.F.I.S.E.M.) qui m'a orienté vers toutes les associations qui assurent l'accompagnement scolaire des enfants dans le 18^{ème} arrondissement de Paris et plus particulièrement dans le quartier de la Goutte d'Or ; quartier très intéressant vu que son histoire a été et reste toujours liée à l'immigration (interne soit-elle ou externe). En même temps, j'ai été convié par la personne qui s'est occupée de faire passer la charte de l'accompagnement scolaire auprès des ministères concernés¹³ et les partenaires des milieux associatifs et éducatifs à assister à une journée d'étude sur la question que je détaillerai plus loin.

La Goutte d'Or est un quartier populaire en plein milieu du quartier de BARBES entre le boulevard Barbès et la rue de La Goutte d'Or. Il est situé entre les métros Barbès Rochechouart, Château Rouge et La Chapelle. Le quartier est limité à l'ouest par le boulevard Barbès, au sud par le boulevard de La Chapelle et à l'est et au nord par les voies ferrées de la Gare du Nord. Le plan ci-dessous nous le situe géographiquement.

¹³ Les Ministères concernés sont ceux : de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche ; de l'Aménagement du Territoire, de la Ville et de l'Intégration ; du Travail et des Affaires Sociales ; de la Jeunesse et du Sport.



La Goutte d'Or a toujours été liée à l'immigration qu'elle soit intérieure ou extérieure. Au début du siècle dernier, l'industrialisation et l'urbanisation de la région Ile de France entraînent un exode rural massif qui voit l'arrivée des Auvergnats et des Bretons dans ce quartier et plus tard une immigration européenne (Polonais, Russes, Italiens et Belges).

Après la première guerre mondiale et la démobilisation des soldats algériens, ces derniers trouvent à La Goutte d'Or un habitat à la mesure de leurs faibles moyens financiers et en 1925 l'ouverture du premier café maure par un Algérien à la rue de Chartres (à l'endroit même où se situent les locaux de notre association) marque le début de l'installation maghrébine dans le quartier. A l'issue de la seconde guerre mondiale et pour reconstruire le pays, l'appel à la main d'œuvre des colonies fait installer la deuxième vague de l'immigration maghrébine (algérienne plus exactement)

dans le quartier. La décolonisation et la guerre d'Algérie provoquent des tensions dans ce quartier qui est devenu un champ de bataille où y sont implantés les mouvements nationalistes pour organiser l'action politique en faveur de l'indépendance.

Ainsi donc, les premières immigrations dans ce quartier sont européennes mais la première immigration maghrébine est algérienne, plus ancienne et qui s'est stabilisée depuis 1946. Les premiers Algériens se caractérisent par leur homogénéité sociale : manœuvres, « hommes de peine » et journaliers pour l'essentiel qui refusent le regroupement familial et vivent isolés et parfois à plusieurs dans un même appartement. Pour les Marocains, aucune famille ne s'est installée dans le quartier avant 1957 et il semble qu'il a une très grande attraction sur les Tunisiens qui veulent ouvrir des commerces. Plus en s'enfonçant dans le quartier plus les sonorités de la langue française se font rares au profit de l'arabe, du kabyle, du wolof, du bambara, etc. (on recense plus de 56 nationalités dans le quartier de la Goutte d'Or).

Le caractère cosmopolite de ce quartier populaire a fait que c'est dans celui-ci que sont nées des initiatives importantes dans l'histoire de l'immigration maghrébine en France : la naissance du « Journal de l'immigration sans frontières » et de la première radio libre de l'immigration « Radio Soleil Goutte d'Or ». Après « la marche des Beurs », le premier mouvement associatif prend de l'importance dans ce quartier par les actions qu'il mène et les propositions concrètes d'intégration, d'aide aux devoirs et de scolarisation qu'il suggère. En ce qui concerne l'Éducation, ce quartier fait partie de la Zone d'Éducation Prioritaire n°6, Z.E.P.6 (ces zones d'éducation prioritaires ont été instaurées en 1981 par l'Éducation Nationale afin de pallier les échecs scolaires).

J'ai fait le tour des associations et mon choix s'est fixé sur l'A.P.S.G.O., l'Association pour la Promotion Scolaire à la Goutte d'Or, qui est non seulement fondée par un maghrébin mais la majorité qui la fréquente est d'origine maghrébine. L'A.P.S.G.O. organise du soutien scolaire pour les jeunes du quartier du C.M.1 à la Première ainsi que des activités d'éveil comme le théâtre, les sorties culturelles, etc. L'association est composée d'étudiants bénévoles et d'une salariée d'origine yougoslave qui a grandi dans le quartier. Tous ensemble tentent de remédier aux problèmes de l'intégration et de l'échec scolaire et ils contribuent à la socialisation d'une population de jeunes à majorité maghrébine vivant dans un quartier populaire. Il n'est pas sans savoir que ce quartier subit d'importantes mutations qui visent à embellir son image et sa vie sociale en expulsant d'une façon indirecte vers les banlieues les immigrés qui n'ont pas les moyens de payer les loyers onéreux des nouveaux H.L.M. construits à la place des anciens jugés insalubres (L'affaire des expulsés de l'église Saint Bernard est l'illustration la plus frappante. Voir l'annexe 5).

Mon premier contact avec les jeunes de l'association fut dans le cadre d'une sortie pour visiter l'Église de Notre-Dame de Paris. J'ai jugé bon de faire le premier contact dans un cadre d'animation plutôt que dans un cadre d'accompagnement aux devoirs. Cette sortie fut comme une pré-enquête très intéressante où j'ai connu les plus assidus et où j'ai eu aussi des interactions très enrichissantes. Trois remarques ont été dégagées lors de cette sortie et qui sont :

1- Un accent de banlieue très perceptible dans le parler de ces jeunes avec des intrusions de temps à autre de mots arabes ou verlanisés.

2- La fréquence utilisation de « vas-y » et du mot arabe /zaʔama/.

3- Le passage à la langue arabe pour se moquer les uns des autres ou pour exclure une tierce personne censée ignorer cette langue ; en effet, en me prenant au début pour un « Babtou » (un français de souche), cette alternance fut flagrante mais l'attitude changea immédiatement quand je fus présenté au groupe et c'est ce qui a donné une certaine aisance.

Quelques jours plus tard, j'ai assisté à la journée d'étude sur l'accompagnement scolaire où j'ai rencontré le coordinateur de la Z.E.P. 6. Celui-ci m'a fait savoir qu'au collège Marx Dormoy une classe de langue arabe comme langue vivante II a été ouverte. J'ai fait aussi la connaissance de la médiatrice (d'origine maghrébine) de l'académie de Paris qui intervient dans la vie scolaire et social des enfants en difficulté et elle m'a assuré de sa totale collaboration. J'ai saisi l'occasion et j'ai contacté le Principal du collège qui est aussi le Responsable de la Z.E.P.6 et qui m'a autorisé à observer les élèves de la 6^{ème} à majorité d'origine maghrébine que ce soit avec leur professeur de français ou bien au sein du groupe qui a choisi la langue arabe comme langue vivante II. Le collège Marx Dormoy est un établissement situé dans le 18^{ème} arrondissement de Paris empiétant sur une partie du quartier de la Goutte d'Or, classé Z.E.P. et noté « établissement particulièrement difficile ».

La première chose qui a attiré mon attention lors de mon premier contact avec la classe de langue arabe est le déséquilibre numérique entre les filles et les garçons (19 filles contre 5 garçons). Comme l'enseignement de cette langue vivante est optionnel, il semble bien que les filles sont plus intéressées par la langue des origines que les garçons. L'enseignement de cette langue utilise des méthodes modernes qui n'ont rien à voir avec celle des centres associatifs ou culturels. Ma deuxième

observation s'est effectuée avec le professeur du français de la même classe et mon choix s'est fixé sur l'enseignement de l'orthographe afin de voir la compétence de ces élèves. La remarque la plus importante est la différence d'ambiance qu'il y a entre le cours de français où le professeur est un homme qui a 29 ans d'expérience et dominant très bien sa classe (même avec les cas réputés difficiles) et celui de la langue arabe où le professeur est une femme et où le « machisme » des cinq garçons fait régner un certain désordre dans la classe.

A la fin de l'année et en collaboration avec le professeur de langue arabe et les responsables de l'établissement, j'ai prévu d'effectuer un questionnaire individuel à chaque élève. L'interview a débordé avec la première questionnée et j'ai cru bon de l'élargir en un débat où j'ai laissé libre cour à la discussion entre ces jeunes, le professeur de langue allemande qui s'occupait alors de la salle de permanence et qui est mariée à un maghrébin (algérien plus exactement) et moi-même essayant de contenir le débat qui avait tendance à déborder (l'enregistrement est effectué anonymement). A la fin du débat, les questions mentionnées sur le questionnaire ci-dessous n'ont pas toutes été exploitées du fait du désordre qui régnait dans la salle de permanence et par l'enthousiasme des enfants qui s'exprimaient pour la première fois sur leur sentiment linguistique et devant un dictaphone.

- QUESTIONNAIRE SUBSIDIAIRE AU COLLEGE MARX DORMOY

- Nom ?
- Prénom ?
- Age ?
- Pourquoi as-tu choisi la langue arabe comme langue vivante II ?
- Lieu de naissance ? (Pour situer si possible la génération).
- Si ailleurs depuis quand es-tu en France ?
- Lieu de résidence ?
- Combien as-tu de frères et sœurs ?
- Tu vis avec tes parents ? (Pour voir la situation familiale).
- Que fait ton père ?
- Est-ce que ta mère travaille ?
- Parles-tu arabe ?
- Est-ce que tu vas souvent au bled ? Si oui combien de temps restes-tu.
- Est-ce que tu suis des cours d'arabe ailleurs ?
- Tu veux faire quoi plus tard ?
- Si tu parles l'arabe dialectal tu le parles très bien, bien, assez bien, mal ou pas du tout ?
- Parles-tu arabe avec tes parents ? Si non comment parles-tu avec eux ?
- Entre frères et sœurs tu parles comment et quoi ?
- Te considères-tu parler le français très bien, bien, assez bien ou mal ?
- Parles-tu verlan ? Si oui pourquoi ?
- Te considères-tu comme français ou comme arabe ?

- Je comprends rien à l'arabe.
- Hé ! Hé ! Elle est mariée à un arabe.
- Son mari est algérien, son mari il est algérien.
- Ton mari parle arabe ?
- Oui lui il dit qu'il parle le dialecte.
- T'as quel âge ?
- Moi ? 12 ans.
- Tu parles couramment le dialecte ?
- Non non ! Moi je sais pas parler machin
- Machin ! (rires).
- Moi je sais dire/habibi/, /e□tini/, /□aini/,super.
- C'est bien ça moi au début j'ai pas compris.
- Je sais pas je trouves ça de l'égyptien.
- / □aini/ c'est les yeux /e□tini/ c'est donne moi.
- Et verlan tu parles verlan ?
- En arabe ?
- Zarbi zikmu.

Cet exemple qui nous illustre l'état d'esprit des enfants, non seulement envers la langue des origines, mais aussi leur attitude envers les différentes variations qu'ils peuvent faire dans le français et les stratégies linguistiques qu'ils utilisent pour communiquer entre eux. Le débat en entier peut être consulté en annexe.

4- LE QUESTIONNAIRE PRINCIPAL A L'A.P.S.G.O.

Après une observation participante incomplète due au facteur temps, il me semble qu'un approfondissement méthodologique est nécessaire afin de dégager des données fiables et exhaustifs qui nous permettraient de comprendre les aspects de la pratique de l'arabe ainsi que les différentes variations du langage des jeunes français issus de l'immigration maghrébine en France en général et dans le quartier de La Goutte d'Or à Paris en particulier. Après des enregistrements spontanés et anonymes qui se sont révélés peu exploitables à cause du bruit qu'un groupe de jeunes peut générer dans des petits locaux, j'ai réussi, quand même, à intégrer des questions concernant cette étude dans le formulaire d'inscription. Nous avons recueilli 179 questionnaires avec un échantillon illustré ci-dessous et trois exemples détaillés en annexe n°4.

Nom : DADDA
 Prénom : FALCHA

Cotisation :
 Date :

Adresse : 82 B.D. BARBES
 Tel : 04142152123178
 Date de naissance : 22/03/84
 Lieu de naissance : Algerie

Classe : 5^e (CNED)
 Etablissement :
 Professeur Principal :
 En quelle classe étais-tu l'année dernière?

Quelle(s) langue(s) apprends tu?

Anglais LV Espagnol LV Allemand LV
 Autres :

Aimes-tu l'École? OUI NON
 Pourquoi?

Quelle est la matière que tu préfères?

Quelle est la matière que tu aimes le moins?

Dans quelle(s) matière(s) as tu fait des progrès?

Dans quelle(s) matière(s) penses-tu avoir besoin d'aide?

Quel métier voudrais tu faire plus tard?

Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison? Arabe (familiale + école CNED)

As-tu des frères et soeurs? OUI NON

Nombre de frères : Nombre de soeurs :

Y-a-t'il d'autres enfants à la maison? OUI NON

Est-ce que tes parents travaillent? Père : OUI^x NON

Mère : OUI NON

Quel métier font-ils : Père : VENDEUR (TEXTIL)

Mère : NAN

Est-ce que quelqu'un d'autre travaille à la maison? NAN

L'appartement dans lequel tu vis est :

Plutôt grand

Plutôt petit

Dans quelle pièce fais-tu tes devoirs à la maison? Chambre
 Est-ce que quelque chose te gêne à la maison pour faire tes devoirs? Ouït
 Est-ce que quelqu'un peut t'aider à la maison pour faire tes devoirs? Non
 Disposes-tu d'un dictionnaire à la maison?
 Anglais Allemand Espagnol Français Autres :

Comment as-tu connu l'association ?

- EGDO (les enfants de la goutte d'or)
 copains
 famille
 établissement

autres :

Venais-tu à l'APSGO l'année dernière?

OUI

NON

Fréquentes-tu une association d'accompagnement scolaire?

OUI

NON

Si oui, laquelle?

Qu'y fais-tu?

Quel(s) jour(s)?

Quelle(s) activité(s) pratiques-tu en dehors de l'école?

- Sports : - Atelier :
 - Musique : - Autre :

Que fais-tu en général pendant les petites et grandes vacances? Voyage

Parmi les activités suivantes lesquelles aimerais-tu pratiquer cette année ?

- Découvrir la peinture ou la sculpture.
 Participer à des expériences scientifiques.
 Découvrir la musique, l'opéra.
 Créer une Bande Dessinée.
 Découvrir les métiers de la danse.
 Voir les spectacles de danse.
 Faire de la gravure/ du dessin.
 Participer à un atelier d'écriture.
 Faire de l'informatique.
 Participer à un "ciné-club".
 Sortir à Paris (musées, expo., monuments...).

Les questions les plus importantes cherchaient à savoir quelle(s) langue (s) était (aient) parlée (s) à la maison ainsi que la catégorie socioprofessionnelle des parents sachant qu'elles n'existaient pas dans les formulaires précédents. Il a été très difficile de convaincre les membres du conseil d'administration et sans l'appui de la responsable de l'association pour les y intégrer dans les nouveaux formulaires cette tâche aurait été impossible. Il est vrai que l'objectif principal de l'association est le soutien scolaire des élèves et sa déontologie et son éthique ne permettent pas de s'immiscer dans l'intimité des inscrits mais sans ce stratagème je pense que les données auraient été très insatisfaisantes. Après dépouillement, nous avons réalisé les tableaux qui suivent et nous essaierons d'exploiter au maximum les données récoltées.

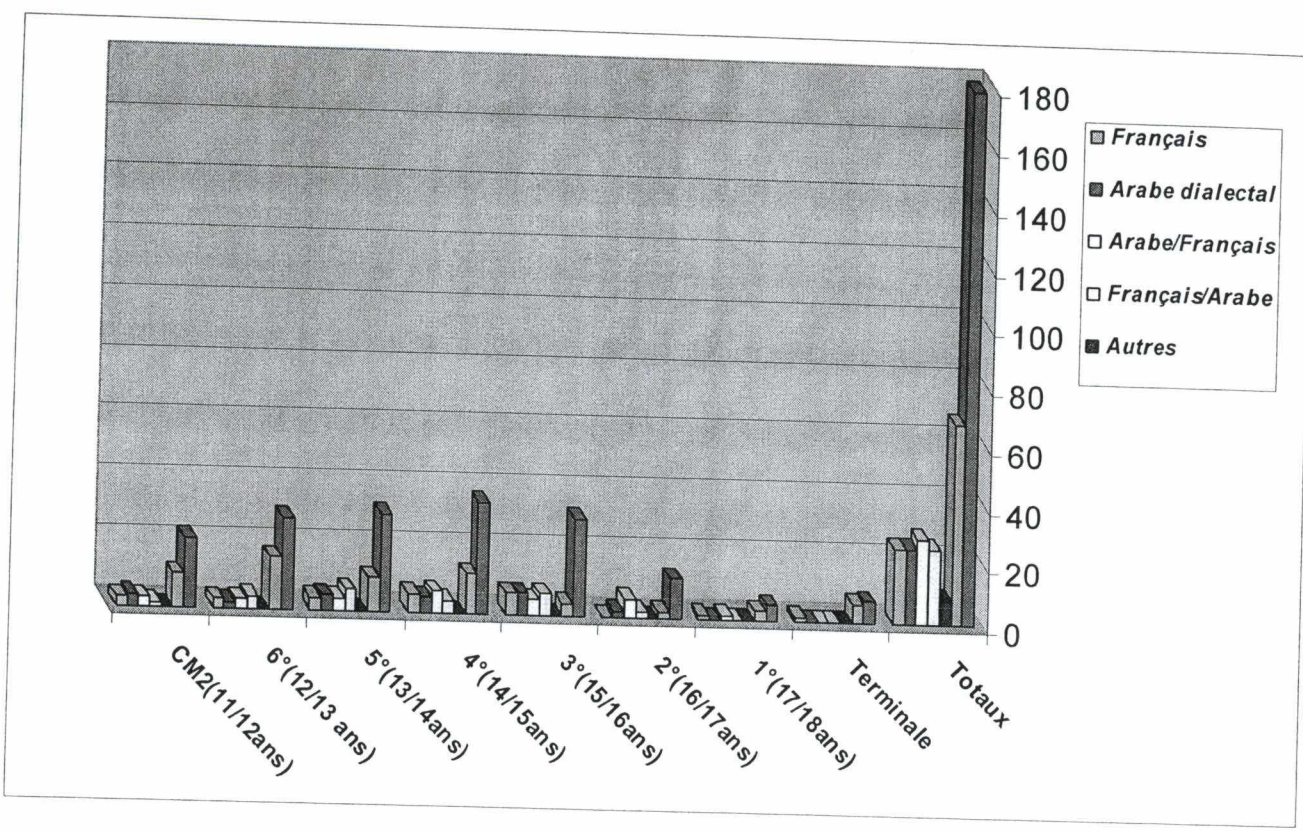
Classes d'âge	CM2(11/12ans)	6°(12/13)	5°(13/14)	4°(14/15)	3°(15/16)	2°(16/17)	1°(17/18)	Terminale	Totaux
Français	3	3	4	6	7	0	1	1	25
Arabe dialectal	4	2	5	5	7	2	0	0	25
Arabe/Français	3	3	4	7	5	6	1	0	28
Français/Arabe	1	4	7	4	7	2	0	0	25
Autres	1 Turque	1Berbère	1 Kabyle	2Berbère	1Kabyle/1Portugais	1Kabyle	0	0	8
Aucune réponse	11	17	11	13	4	2	6	6	67
Totaux	23	30	32	37	32	13	7	7	179

Les langues pratiquées à la maison sur les 179 questionnaires collectés à l'APSGO.

Classe d'âge	CM2(11/12ans)	6°(12/13)	5°(13/14)	4°(14/15)	3°(15/16)	2°(16/17)	1°(17/18)	Terminale	Totaux
Français	1,67	1,67	2,23	3,35	3,91	0	0,55	0,55	13,96
Arabe dialectal	2,23	1,11	2,79	2,79	3,91	1,11	0	0	13,96
Arabe/Français	1,67	1,67	2,23	3,91	2,79	3,35	0,55	0	16,2
Français/Arabe	0,55	2,23	3,91	2,23	3,91	1,11	0	0	13,96
Autres	0,55	0,55	0,55	1,11	1,11	0,55	0	0	4,46
Aucune réponse	6,14	9,49	6,14	7,26	2,23	1,11	1,67	3,35	37,43
totaux	12,84	16,75	17,87	20,67	17,87	7,26	2,79	3,91	100

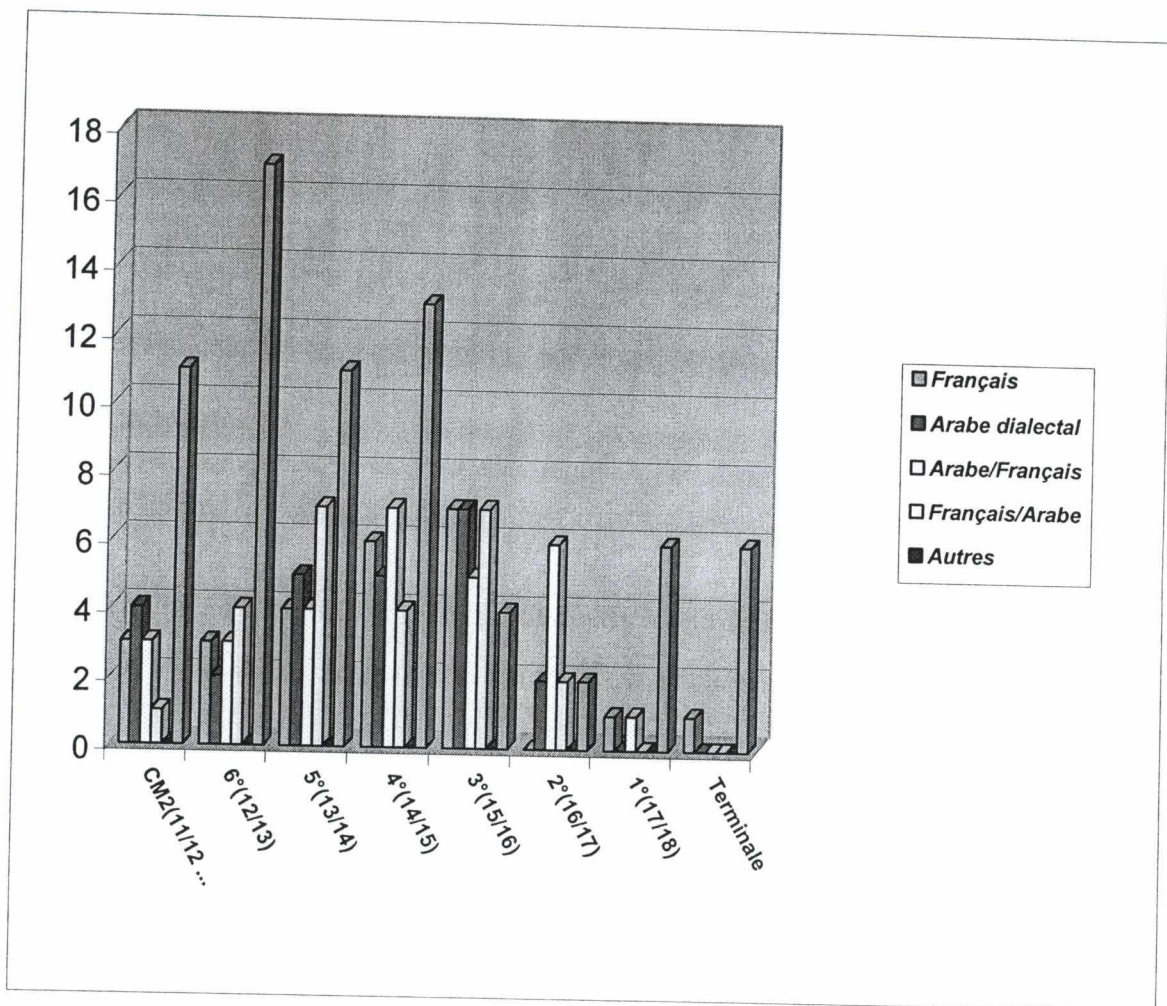
Le pourcentage des langues pratiquées à la maison sur les 179 questionnaires collectés à l'APSGO.

Sur l'ensemble des 179 jeunes interrogés, nous remarquons qu'il y a 1 turc, 6 berbères (dont la moitié est kabyle et l'autre moitié originaire du Maroc.) et un portugais et qui représentent tous 4,46% de langues différentes que celles que nous ciblons. Les déclarations du français et de l'arabe dialectal sont à égalité à 13,96%. Le mélange arabe/français est supérieur à celui français/arabe (16,20% contre 13,96%). Enfin la remarque la plus pertinente est le taux d'abstention de 37,43% et qui témoigne de la sensibilité de la question de la langue dans l'immigration et plus particulièrement chez cette tranche d'âge et que nous commenterons avec les graphes et les histogrammes qui suivent.



Histogramme représentant les langues que les enfants de l'APSGO déclarent pratiquer à la maison par rapport aux abstentions et aux totaux.

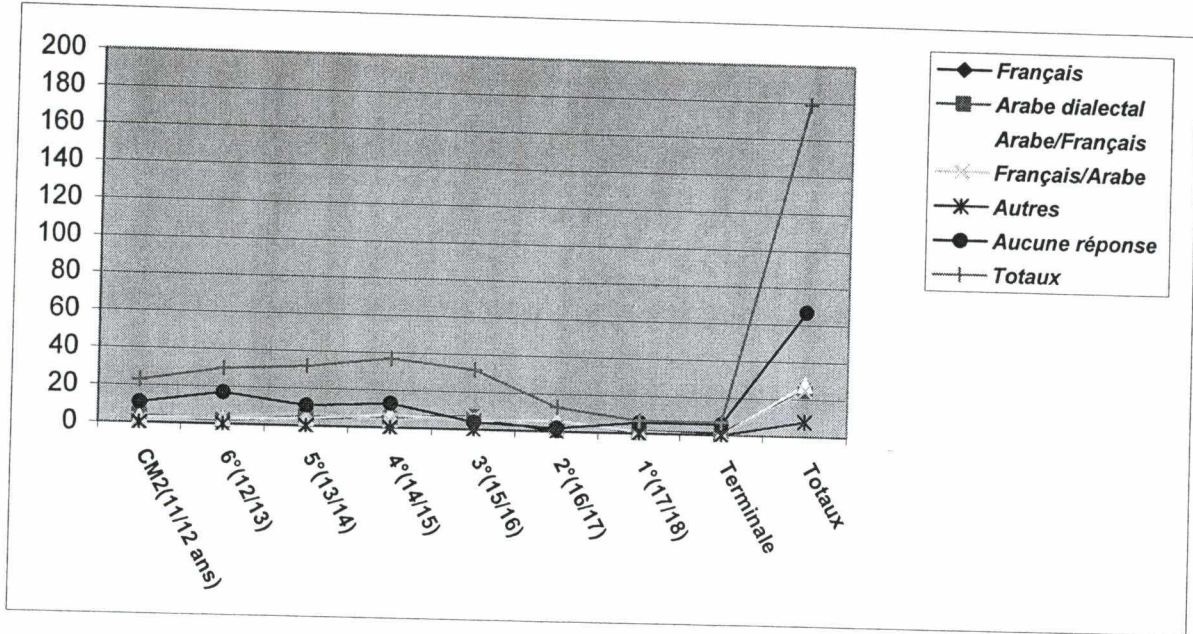
Le présent histogramme nous illustre les totaux des questionnaires collectés. La colonne bleue foncée représente le total de chaque catégorie d'âge avec les classes scolaires respectives à l'école, le collège et le lycée. Et la colonne de couleur brique représente les abstentions qui témoignent de la sensibilité de la tâche. Il est vrai qu'à cet âge la question linguistique semble encore en suspens. **La cause principale est l'insécurité linguistique que les adolescents ont de cette étape charnière qui concerne la représentation du répertoire linguistique et plus particulièrement en milieu migrant.** On voit bien que le taux le plus haut de déclaration se situe aux alentours de 14 à 15 ans. A l'âge de 16-17 ans ils renient complètement la langue française et à partir de 17 ans ils préfèrent ne pas se prononcer.



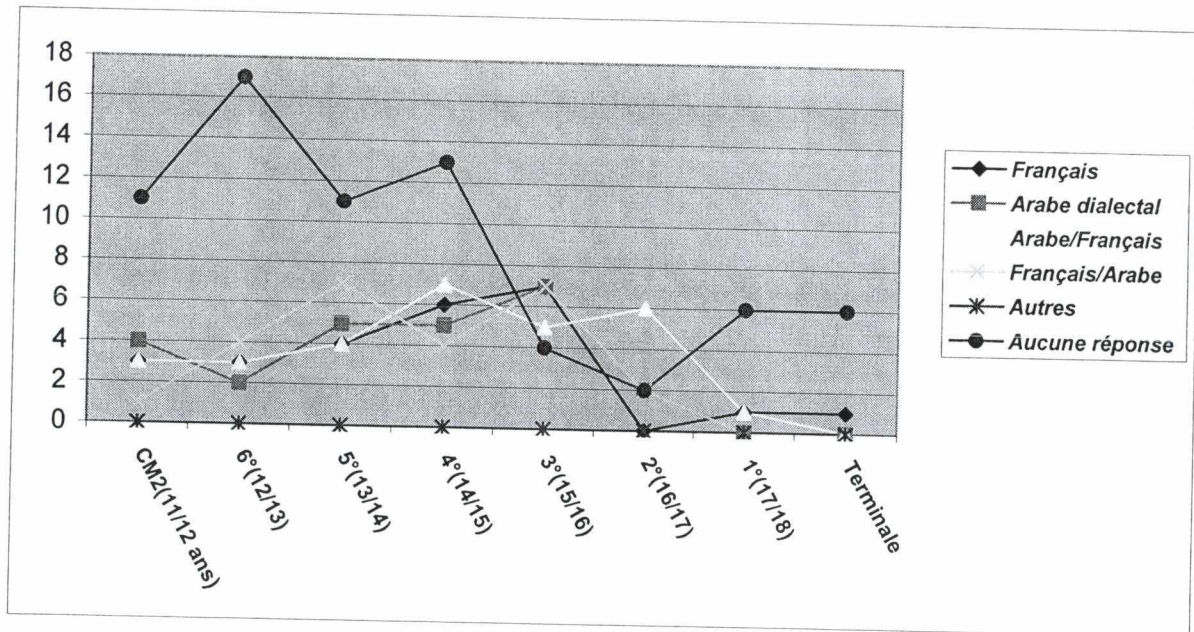
Histogramme représentant les langues que les enfants de l'APSGO déclarent pratiquer à la maison et les abstentions aux réponses.

Le présent histogramme nous illustre avec clarté le taux d'abstention qui atteint son maximum au début de l'adolescence vers l'âge de 12-13 ans (colonne rouge brique). Les colonnes bleues et bordeaux nous illustrent les déclarations du français et de l'arabe dialectal qui atteignent le maximum vers l'âge de 15-16 ans (l'âge rebelle). Les colonnes de mélange de codes se situent aux alentours de 13-16 ans (colonnes jaune et bleue claire). C'est l'âge de l'affirmation de soi et la découverte des jeux de mots qui façonneront plus tard les représentations linguistiques.

5



Graphique représentant l'évolution des déclarations des langues pratiquées à la maison.

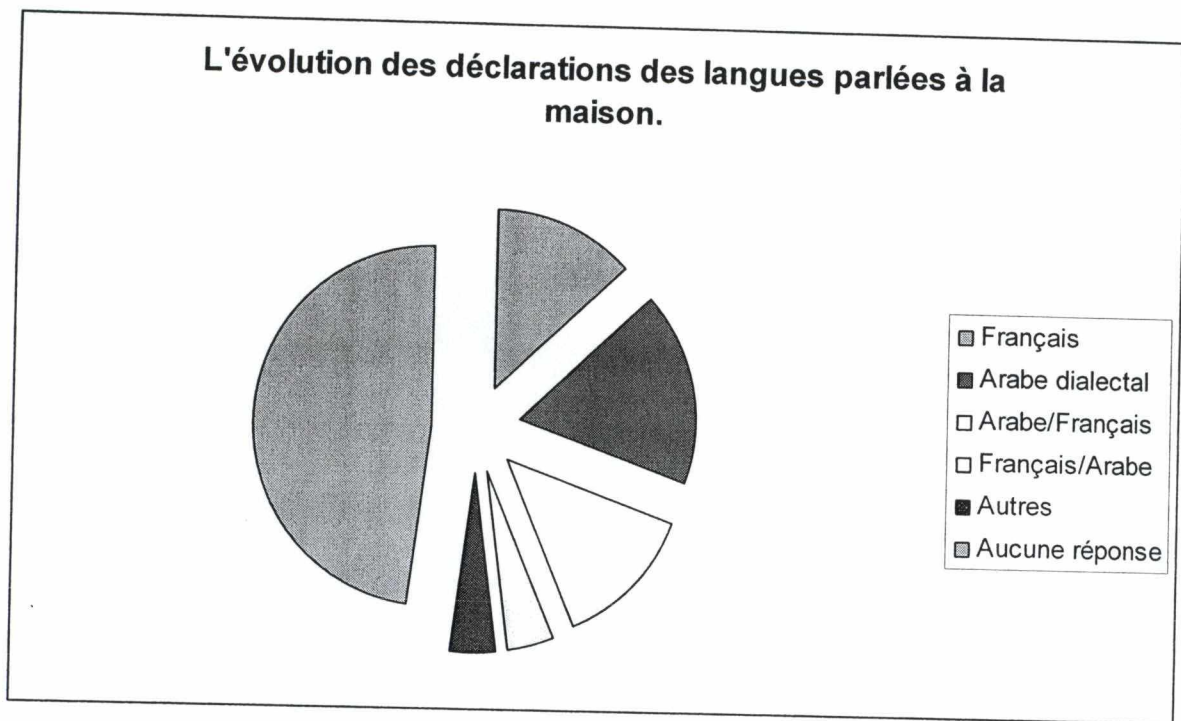


Graphique par tranche d'âge représentant l'évolution des déclarations des langues pratiquées à la maison.

Les graphes ci-dessus représentent l'évolution des déclarations des langues parlées à la maison par rapport à l'âge. Le premier graphique nous montre l'imbrication des courbes des langues déclarées avec une particularité des courbes des totaux et de

l'abstention qui se dégagent au dessus des lignes des langues. On remarque aussi qu'au niveau des totaux la courbe des langues exclues (le portugais, le turc et les langues berbères) apparaît au dessous de toutes les autres courbes au ras de la ligne des abscisses. En revanche les courbes des langues déclarées se rejoignent pratiquement toutes sur le même parcours pour finir dans les totaux au dessus de 20 personnes (de 20 à 28 personnes dans le tableau).

Le second graphe est plus explicite. Il nous illustre plus distinctement les courbes de déclarations des langues parlées à la maison. Les courbes du français et de l'arabe dialectal se chevauchent jusqu'à l'âge de 14-15 ans. L'arabe dialectal atteint son apogée à ce niveau et se maintient jusqu'à 16-17 ans. Le français atteint son maximum vers l'âge de 15-16 ans. Ils rechutent tous les deux vers 17-18 ans. La courbe de l'arabe dialectal est plus claire avec une propagation presque constante jusqu'à l'âge de 15-16 ans et **une dépression très particulière au niveau du passage à la 6^{ème}, cette étape charnière (le passage de l'enfance vers l'adolescence) qui perturbe les enfants quand ils passent du primaire vers le secondaire.** Enfin la courbe du mélange français arabe est en forme de « M » avec deux apogées au niveau de 13-14 ans et 15-16 ans c'est la période du collège où les enfants commencent en quelque sorte à se rebeller contre la famille avec un léger rejet de la langue d'origine.



Fromage représentant l'évolution des déclarations des langues pratiquées à la maison.

Nous concluons enfin cette étude par une illustration très sommaire représentée par un fromage qui nous montre la répartition des 179 déclarations des langues parlées à la maison recueillies auprès des jeunes d'origine maghrébine résidants dans le quartier de La Goutte d'Or dans le 18^{ème} arrondissement de Paris. Dans le sens des aiguilles d'une montre, nous remarquons deux portions quasiment égales du français et de l'arabe dialectal. La portion du mélange arabe/français est plus importante que celle du mélange français/arabe. **C'est ce qui démontre le sentiment linguistique envers la langue des origines même s'ils ne la parlent pas bien, avec difficulté ou pas du tout.** L'abstention représente pratiquement la moitié du fromage et les autres langues une toute petite portion.

5- LES ENREGISTREMENTS

5-1- Au sein de l'association de soutien scolaire à La Goutte d'OR

Le présent enregistrement fait partie d'une série qui a été effectuée au sein de l'association. Il a été recueilli d'une façon discrète et sans que les intervenants le sachent dans le bureau de l'association en présence des jeunes animateurs qui eux-mêmes ont suivi l'aide aux devoirs quand ils étaient un peu plus jeunes.

Les intervenants sont : Oihid, d'origine algérienne ; Karim, d'origine marocaine; Daouda, d'origine ivoirienne (musulman); Vévé, la salariée de l'association d'origine yougoslave et moi-même qui effectue l'enregistrement en essayant le plus possible de ne pas intervenir et même s'il y a une intervention de ma part le discours est annulé. Tarik est un jeune d'origine marocaine qui suit des cours de soutien au sein de l'association et il vient emprunter un livre dans le bureau et comme il est très sympathique, il est pris à partie par pratiquement toute l'audience.

Oihid : /baya t'ħagrahə n'ta/ ?

/tu veux lui faire des misères, toi / ?

Karim : /win hiya la □ 'sa/ ?

/où est-ce qu'il est le bâton/ ?

Tarik : Il est là, il est là ! Arrête de toucher ma kinder¹⁴ +++ J'te dis arrêtes !

Karim : In English, in English.

Tarik : Hé! Sors. +++ Qui ? ++ Qui ? (Rires). Attends, tends, tends, Samir s'il te plaît on rentre kif kif.¹⁵



¹⁴ Kinder est une marque déposée de chocolat et dont le plus célèbre est ce chocolat en forme d'œuf dans lequel on trouve un petit jouet à monter soi-même. Dans ce cas, kinder désigne la tête donc la forme de la coquille.

¹⁵ Kif kif est très employé au Maghreb et qui veut dire *pareil* et dans cette tournure ça veut dire *ensemble*.

Dans cette première partie de ce discours, nous remarquons des intrusions de l'arabe pour « *charrier* » en quelques sortes notre ami Tarik avec des inventions linguistiques liées au monde ludique des enfants comme par exemple le mot « *kinder* » qui est une marque déposée de chocolat en forme d'œuf et qui représente le crâne.

Karim: Tarik, Tarik, Tarik!

Tarik: Quoi?

Karim : Elle est où la chimie ?

Tarik : laisses tomber !

Vévé : Tarik !

Tarik : Oui Madame ! Oh ! Oui, oui ? (Rires).

Vévé : Le deux, ça veux dire le mercredi prochain tu le rends.

Tarik : Oui, oui. Bien sûr, je viendrai Vévé.

Vévé : Au suivant alors.

Karim : /*sellemə* □ ' *lihoumə*/.

/embrasse les/ dans le sens embrasse les de ma part en parlant de ses proches.

Tarik : Goodbye !

Karim : Hé ! Daouda, il y a le match ce soir.

Daouda : Et après ?

Le discours devient inaudible, il y a trop de chahut, le bureau a été envahi par les enfants qui voulaient eux aussi emprunter des livres et des jeux éducatifs.

Dans cette deuxième partie du discours, l'arabe est utilisé dans les compliments et les formules de politesse lié à l'univers maghrébin ; /*sellemə* □ ' *lihoumə*/.

5-2- Le cas d'une famille particulière

Le présent enregistrement d'une durée de 30 minutes a été effectué dans une famille qu'on peut qualifier de traditionnelle; famille musulmane pratiquante. Le père et la mère, français d'origine algérienne, sont nés en France, c'est-à-dire issus de la deuxième génération de l'immigration. Les parents sont de vrais pratiquants de l'Islam et non pas de ceux qui se revendiquent de cette religion sans la pratiquer. Ils ont trois enfants, 2 garçons de 8 et 6 ans et une fille de 4 ans qui sont scolarisés dans une école privée musulmane à Stains dans le département de la Seine Saint-Denis dirigée par une ancienne institutrice française convertie à l'islam. J'ai demandé au père de m'effectuer des enregistrements de ses enfants dans des situations informelles (comme par exemple en train de jouer). Au début le père a refusé et finalement, avec beaucoup d'insistance, il a conditionné un enregistrement avec ma présence que je pense a eu un impact négatif sur le déroulement et l'orientation du discours.

Je lui ai donc suggéré une présence amicale sans pour autant diriger l'entrevue pour atténuer l'impact négatif du recueil des données. C'est finalement le père qui a accepté de diriger l'enregistrement en prétextant qu'il voulait m'expliquer ce que ses enfants faisaient à l'école. Sachant qu'auparavant je lui avais expliqué les buts des enregistrements, il a commencé la discussion par des questionnements sur des sujets concernant les langues, l'école, les gros mots et en fin de compte le discours a glissé sur le domaine religieux traitant sur le licite et illicite en Islam. Une illustration nous permet de cerner le discours et l'enregistrement complet peut être consulté en annexe.

Mohammed : Abderrahime euh, euh (nom de famille inaudible).

Le père : Abderrahime ? Il est toujours avec toi ?

Mohammed : Oui.

Le père : Hé, euh+ Est-ce qu'il en dit des gros mots à l'école ? C'est quoi un gros mot ?

Mohammed : Un gros mot c'est quelque chose qu'il faut pas dire et, euh, +++ et si on le dit on va y aller en enfer et y a le feu en enfer.

Le père : /a□oudou billah/ ! Dis /a□oudou billah/

/Que Dieu nous en préserve/ dis / Que Dieu nous en préserve/

Mohammed : /a□oudou billah/ !

/Que Dieu nous préserve/

Le père : C'est quoi ce qui est /haramé/ et ce qui est /hallal/

/Illicite/

/licite/

Mohammed : Ce qui est /hallal/ c'est d'écouter Allah et, et, euh, euh, ++++ et

/licite/

ce qui est /haramé/ c'est

/Illicite/

Abderrahime : D'écouter /chitane/ ?

/Satan/

Mohammed : D'écouter /chitane/ !

/Satan/

Mes craintes étaient justifiées et le paradoxe de l'observateur prend toute son ampleur dans cet enregistrement. En effet, le discours est totalement en français et les quelques intrusions de l'arabe se résument dans des invocations religieuses en relation avec l'univers de l'Islam. Ce qui est intéressant dans ce discours c'est qu'il a débuté avec des questionnements sur la langue en dérapant sur la religion du fait même qu'on parle de la langue arabe. C'est dire que l'Islam est très prépondérant dans la transmission et la pratique de la langue arabe et vice versa. Les intrusions en arabe se résument dans des concepts purement religieux en relation avec le licite et l'illicite (*/ḥallal/ ≠ /ḥaram/*), ce qui pousse à faire l'illicite et les invocations pour s'en préserver.

CONCLUSION

CONCLUSION

Au moment où le monde se définit comme un petit village, la France doit être envisagée comme un pays plurilingue et il serait dommage de considérer les pratiques langagières dans les milieux migrants comme aléatoires et hors du commun. En effet, ce travail de recherche n'a d'ailleurs d'autres prétentions que de refléter une première approche très incomplète et très imparfaite vu que le facteur « *temps* » pour réaliser une étude plus approfondie est très limité. Par ailleurs, il appelle à développer des méthodes de recherche plus approfondies d'une part et améliorer le corpus aussi bien en quantité qu'en qualité.

Ainsi donc, le triple répertoire que ces jeunes issus de l'immigration maghrébine possèdent n'est pas représentatif d'une communauté linguistique à part mais les variations qu'ils effectuent ne sont qu'un moyen d'expression relatif à une période difficile de l'adolescence et qu'en grandissant ils prennent conscience qu'il faut revenir à la norme standard, le français, qui caractérise la communauté linguistique française. A suivre le raisonnement Labovien, parler le verlan ou le français avec un accent maghrébin (ou donner l'impression) n'est autre qu'une manifestation symbolique endémique liée à une revendication de la part de ces jeunes d'une culture différente de la leur (qui est française) et qu'ils ne posséderont jamais. Le comportement sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration maghrébine en France se résume dans la catégorie d'âge qui est la génération spontanée issue de l'immigration maghrébine, dans le contexte urbain qui est le quartier ou la cité et dans une condition sociale de désœuvrement, d'échec scolaire et de discrimination (avérée soit-elle ou pas) à tous les niveaux de la société.

Si la réalité actuelle représente la compétence langagière de ces enfants comme négative et considère la langue des parents comme un handicap, il n'en demeure pas moins que ces enrichissements linguistiques peuvent être utilisés à bon escient. A prendre l'exemple du jeune qu'on appellera Abdel qui non seulement parle le français oral correctement mais aussi le langage des sourds et muets en plus de l'arabe dialectal parfait et sans accent (donc il est trilingue), il ne peut qu'être fier de ses compétences, et récupérer ces performances à des fins de motivation et d'intégration ne peut que lui faire du bien non seulement sur le plan scolaire mais aussi social car ils sont rares ceux qui pratiquent le langage des signes et il ne peut que rendre d'énormes services à la communauté des sourds et muets.

De ce fait, il faut aider ces enfants à se réconcilier avec leur bilinguisme (pour ne pas dire plurilinguisme et même si leur répertoire linguistique est majoritairement en français) en ouvrant l'école à l'interculturalité et en valorisant les cultures dominées pour les récupérer à des fins d'intégration qui reste le remède le plus efficace pour pallier l'échec scolaire et la fracture sociale qui sépare ces enfants et la société dans laquelle ils sont acteurs.

Au moment où le monde se définit comme un petit village, la France doit être envisagée comme un pays plurilingue et il serait dommage de considérer les pratiques langagières dans les milieux migrants comme aléatoires et hors du commun. Cette étude n'aura le mérite d'exister que si elle se prête à une critique patiente et constructive et le cas échéant à des enrichissements et rectifications apportés systématiquement et chaque fois que des indicateurs s'avèrent disponibles et utilisables sur le plan méthodologique.

BIBLIOGRAPHIE

- ACHARD, P., (1993) « *La sociologie du langage* ». Collection Que sais-je ? Paris : P.U.F.
- AGUILLOU, P. & SAIKI, N. (1996) « *La téci à Panam. Parler le langage des banlieues* ». Paris : Michel Lafon.
- ALLEG, H. (1981) « *La guerre d'Algérie* ». T.1. Paris : Temps actuels.
- ARENDT, H. (1972) « *La crise de la culture* ». Paris : Edition Gallimard.
- BACHMANN, C. (1996) « *Violences urbaines : ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville* » avec : Nicole Le Guennec. Paris : Albin Michel.
- BEAUD, S. (2003) « *80% au bac... et après ? : Les enfants de la démocratisation scolaire* ». Paris : La Découverte.
- BEAUD, S. & PIALOUX, M. (2003) « *Violences urbaines, violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses* ». Paris : Fayard
- BENAMRANE, D. (1983) « *L'émigration algérienne en France. Passé, présent et devenir* ». Alger : S.N.E.D.
- BLOM, Jan Petter & GUMPERZ, John. 1972. « *The Social Meaning in Linguistic Structure : Code-Switching in Norway* ». Directions in Sociolinguistics ed. by John GUMPERZ & Dell HYMES, 407-34. New York : Holt, Rinehart & Winston
- BOHE, Gaëlle (2003) « *Génération spontanée. Libres propos sur une jeunesse* ». Préface de Yassir FICHTALI. Collection : débats d'idées. Paris : Milan.

- BOUAMAMA, S. (1994) « *Dix ans de marche des Beurs. Chronique d'un mouvement avorté* ». Paris (1991) : Desclée de Brouwer.
- BOUAMAMA, S. (2003) « *Héritiers involontaires de la guerre d'Algérie* ». Paris : Creops.
- BOUAMAMA, S. (2004) « *L'affaire du foulard islamique : la production d'un racisme respectable* ». Paris : Editions Le Geai Bleu.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1964) « *Les héritiers. Les étudiants et la culture* ». Le sens commun. Paris (1985) : Les Editions de minuit.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970) « *La Reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement* ». Collection du Sens Commun. Paris : Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1982) « *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques* ». Paris : Fayard.
- BOUTET, J. (1997) « *Langage et société* ». Paris : Mémo Seuil.
- BOUTET, J. & VERMES, G. (1987) « *France pays multilingue* ». T.1 : Les langues en France, enjeu historique et social. T.2 : Pratique des langues en France. Collection logiques sociales dirigée par Dominique Desjeux. Paris : L'Harmattan.
- BOUZID, K. (1984) « *La marche. Traversée de la France profonde* ». Paris : Sindbad.
- BOYER, A. (1998) « *L'Islam en France* ». Politique d'aujourd'hui. Paris : P.U.F.
- BRUMFIT, C. (1984) « *Communicative methodology in languages teaching. The role of fluency and accuracy* ». Cambridge: C.P.U.

- BRUMFIT, C., MOON, J. & TONGUE, R. (1991) « *Teaching English to children. From practice to principle* ». London: Collins E.L.T.
- CALVET, L.-J., (1974) « *Linguistique et colonialisme (Petit traité de glottophagie)* ». Paris : Payot.
- CALVET, L.-J., (1981) « *Les langues véhiculaires* ». Collection Que sais-je ? Paris : P.U.F.
- CALVET, L.-J. (1987) « *La guerre des langues et les politiques linguistiques* ». Paris : P.U.F.
- CALVET, L.-J. (1993) « *Sociolinguistique* ». Collection Que sais-je ? Paris : P.U.F.
- CALVET, L.-J. (1994) « *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine* ». Paris : Editions Payot & Rivages.
- CALVET, L.-J. (1999) « *Pour une écologie des langues du monde* ». Paris : Plon.
- CANIVEZ, P. (1990) « *Eduquer le citoyen ?* ». Paris : Hatier.
- CAUBET, D. (2001) « *Comment appréhender le code-switching, Comment les langues se mélangent. Code-switching en francophonie* ». Paris : L'Harmattan.
- Centre de Didactique des Langues (1981). « *Langue et Migrations* ». Grenoble : Publications de l'université des langues et lettres de Grenoble. Edité avec l'aide du C.N.R.S.
- CHADLY, F. (1983). « *Biculturalisme, bilinguisme et éducation. Activités pédagogiques et psychologiques* ». Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.

- CHOMSKY, N. (1968). « *Le langage et la pensée* ». Traduit de l'américain par CALVET, L.-J. (Noam CHOMSKY, « *Language and mind* ». Harcourt, Brace & World, Inc. New York : 1968). Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- CLOSET de, F. (1996) « *Le bonheur d'apprendre et comment on l'assassine* ». Paris : Seuil.
- COHEN, M. (1956) « *Matériaux pour une sociologie du langage I* ». Paris (1971) : F.M. / Petite Collection Maspéro.
- Contours & Caractères (1997) « *Les immigrés en France* ». Portrait Social. Paris : I.N.S.E.E.
- COQUET, J.C. et.al. (1982) « *Sémiotique. L'école de Paris* ». Collection : Langue, Linguistique, communication. Dirigée par Bernard Quemada. Paris : Hachette Université.
- COULON, A. (1992) « *L'école de Chicago* ». Collection Que sais-je ? Paris : P.U.F.
- CRYSTAL, D. (1971) « *Linguistics* ». Harmondsworth (1982) : Penguin Books.
- DELDIME, R. & DEMOULIN, R. (1975) « *Introduction à la psychopédagogie à l'usage des étudiants* ». Bruxelles : Editions A. de Boeck.
- DEPREZ, C. (1994) « *les enfants bilingues : Langues et familles* ». Essais : Collection dirigée par Françoise LAPEYRE. Crédif, Ecole Normale Supérieure de Fontenay/ Saint Cloud : Didier.
- DESPLANQUES, G. & BESNARD, P. (2002) « *La cote des prénoms en 2003. Pour mieux choisir un prénom* ». Collection des Guides Balland. Paris : Balland.
- DOWNES, W. (1984) « *Language and society* ». London : Fontana Paperbacks.

- DUBET, F. & DURU-BELAT, M. (2000) « *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique* ». Paris : Editions du Seuil.
- DULAY, H., BURT, M., & KRASHEN, S. (1982) « *Language two* ». New York & Oxford : Oxford University Press.
- ENCREVE, P. (1988) « *La liaison avec et sans enchaînement. Phonologie tridimensionnelle et usage du français* ». Travaux linguistiques. Collection dirigée par Nicolas RUWET. Paris : Edition du Seuil.
- ESLIN, J.-C. (1996) « *Hannah ARENDT. L'obligée du monde.* » Collection : Le bien commun. Paris (2000) : Editions Michalon.
- GOUDAILLER, J.-P. (1997) « *Comment tu tchatches ! Dictionnaire du français contemporain des cités* ». Préface de Claude HAGEGE. Paris : Maisonneuve et Larose.
- GUMPERZ, J. (1989) « *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative* ». Paris : L'Harmattan.
- HAGEGE, C. (1985) « *L'homme de paroles. Contributions linguistiques aux sciences humaines* ». Folio essais. Paris : Librairie Arthème Fayard.
- IBN KHALDUN (1886) « *Discours sur l'histoire universelle* ». T. 1, 2 & 3. Traduction d' « *Al- Muqaddima* ». Traduction nouvelle, préface et notes par Vincent MONTEIL. 2^{ème} éd. Paris : Sindbad.
- I.N.S.E.E. (2003) « *Annuaire Statistique de la France* ». Edition 2003, 106^{ème} volume. Nouvelle série n° 48, résultats de 2001. Paris : I.N.S.E.E.
- JAMES, C. (1980) « *Contrastive analysis* ». Singapore (1988) : Longman Group U.K. Limited.

- JERAB, N. (1987) « *L'Arabe des maghrébins, une langue, des langues* ». in Communautés Linguistiques en France. T. II. Paris : L'Harmattan.
- KALTENBACH, J.-H. & TRIBALAT, M. (2002) « *La République et l'islam* ». Entre crainte et aveuglement. Paris : Gallimard.
- LABOV, W. (1972) « *Language in the inner city: Studies in The Black English Vernacular* ». Conduct and Communication n° 3. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- LABOV, W. (1972) « *Sociolinguistic patterns* ». Conduct and Communication n° 4. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- LABOV, W. (1976) « *Sociolinguistique* ». Présentation de Pierre ENCREVE. Traduit de l'américain par Alain KIHM. Le Sens Commun. Paris : Les Edition de Minuit.
- LABOV, W. (1978) « *Le parler ordinaire. La langue des ghettos noirs des Etats-Unis* ». Traduit de l'américain par Alain KIHM. Le Sens Commun. Paris (1993) : Les Editions de Minuit.
- LEHMANN, W.P. & MALKIEL, Y. (1968) « *Directions for historical linguistics. A symposium* ». Austin & London (1971) : University of Texas Press.
- LE MOIGNE, G. & LEBON, A. (1986) « *L'immigration en France* ». 4^{ème} édition. Collection Que sais-je ? Paris (1999) : P.U.F.
- LYONS, J. (1981) « *Language and linguistics. An introduction* ». Cambridge : C.U.P.
- MAINGUENEAU, D. (1996) « *Aborder la linguistique* ». Paris : Mémo Seuil.

- MAURAI, J. (1985) « *La crise des langues* ». Québec & Paris : Gouvernement du Québec (Conseil de la langue française) & Collection L'ordre des mots. Le Robert.
- MEIRIEU, P. (1991) « *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie* ». Collection pédagogies. Paris (1995) : E.S.F. Editeur.
- MEIRIEU, P. (2000) « *L'école et les parents. La grande explication* ». Paris : Plon.
- MERABTI, N. (1991) « *Pratiques bilingues et réseaux personnels de communication, enquête auprès d'un groupe d'adolescents issus de l'immigration algérienne de la région grenobloise* ». Thèse de Doctorat : Université de Grenoble III.
- NOIRIEL, G. (1992) « *Le creuset français. Histoire de l'immigration XIX^e-XX^e siècle* ». Collection Points Histoire. Paris : Le Seuil.
- OBIN, J.-P. & OBIN-COULON, A. (1999) « *Immigration et intégration* ». Questions d'éducation. Paris : HACCETTE Education
- OUHADI, O. (1995) « *L'enseignement du français face aux pratiques langagières et la diversité linguistique dans le milieu des migrants. Enquête sociolinguistique dans les collèges de la banlieue parisienne* ». Sèvres : Centre International d'Etudes Pédagogiques (C.I.E.P.).
- PERROT, J. (1953) « *La linguistique* ». Collection Que sais-je ? Paris : P.U.F.
- PRIDE, J. P. & HOLMES, J. (1972) « *Sociolinguistics* ». Harmondsworth : Penguin Education.
- QARADHAWI, Y. (1998) « *Le licite et l'illicite en Islam* ». Paris (2004) : Al Qalam.

- REBOUL, O. (1989) « *La philosophie de l'éducation* ». Collection Que sais-je ? Paris (1997) : P.U.F.
- ROMILLY de, J. (1994) « *Lettre aux parents sur les choix scolaires* ». Paris : Editions de Fallois.
- ROULET, E. (1980) « *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée* ». Dans *Langue et Apprentissage des Langues (L.A.L.)* Collection dirigée par H. BESSE & D. COSTE. Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud. C.R.E.D.I.F. Paris : Hatier- C.R.E.D.I.F.
- RUDDER de, V., POIRET, C., VOUREC'H, F. (2000) « *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve* ». Paris : P.U.F.
- RYAN, E.B. & GILES, H. (1982) « *The Social Psychology of Language One* ». Attitudes towards language variation. Social and applied contexts. Edited by Ellen Bouchard RYAN & Howard GILES. London : Edward Arnold.
- SAINT-EXUPERY de, A. (1999) « *Le Petit Prince* ». Paris : Gallimard.
- SCHNAPPER, D. (1991) « *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990* ». Bibliothèque des sciences humaines. Paris : Editions Gallimard.
- SCHNAPPER, D. (2002) « *La démocratie providentielle : Essai sur l'égalité contemporaine* ». Paris : Gallimard.
- SEGALEN, M. (1989) « *L'autre et le semblable* ». Collectif. Paris : Presses du C.N.R.S.
- SEGUIN, B. & TEILLARD, F. (1996) « *Les céfrans parlent aux français* ». Chronique de la langue des cités. Paris : Calmann-Lévy.

- SIVERS de, F. (1989) « *Questions d'identité* ». Fanny de SIVERS (éditeurs). Sociolinguistique 4, Selaf n° 302. Paris : Peeters-S.E.L.A.F.
- STEINBERG, D.D. (1982) « *Psycholinguistics. Language, Mind and World* ». London & New York (1988) : Longman.
- TITONE, R. (1974) « *Le bilinguisme précoce* ». Traduit de l'italien par Gustavo SOTO. « *biliguissimo precoce e educazione bilingue* ». Roma (1972) : Armando Armando. Bruxelles : Charles Dessart.
- TOUBON, J.C. & MESSAMAH, K. (1990) « *Centralité immigrée. Le quartier de La Goutte d'Or* ». Dynamique d'un espace pluri-éthnique : succession, compétition, cohabitation. T.1 & T.2. Recherches Universitaires et Migrations. Paris : L'Harmattan & C.I.E.M.I.
- TRIBALAT, M. (1995) « *Faire France* ». Paris : La découverte.
- TRUDGILL, P. (1974) « *Sociolinguistics. An introduction to language and society* ». New Edition. Harmondsworth (1985) : Penguin Books.
- VIET, V. (1998) « *La France immigrée. Construction d'une politique 1914-1997* ». Paris : Fayard.
- WEINREICH, U. (1964) « *Language contact. Findings & Problems* ». With a preface by André MARTINET. 7th Printing. The Haghe & Paris : Mouton.
- WIEVIORKA, M. (1996) « *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat* ». (dir.) Paris (1997) : La Découverte.
- WIEVIORKA, M. (2001) « *La différence* ». Paris : Balland.
- WIHTOL de WEDEN, C. & LEVEAU, R. (2001) « *La Bourgeoisie. Les trois âges de la vie associative issue de l'immigration* ». Paris : C.N.R.S. Editions.

ZOUARI, F. (2002) « *Le voile islamique. Histoire et actualité, du Coran à l'affaire du foulard* ». Paris : Favre

ZOUARI, F. (2004) « *Le voile qui déchire la France* ». Paris : Edition Ramsay.

ARTICLES & REVUES

BERNARD, P. (1997) « *Le haut conseil d'intégration note une 'crispation' entre français et immigrés* ». in *Le Monde* du mardi 18 mars 1997.

BILLIEZ, J. (1990) « *Le 'parler véhiculaire interethnique' de groupes d'adolescents en milieu urbain* ». in Actes du colloque international des langues et des villes à Dakar, décembre 1990. Didier Erudition, 1992. p-p.117-126.

BILLIEZ, J. (1997) « *Poésie musicale urbaine : langues et identité entrelacées* ». A paraître in Actes.

BOUTET, J. (1992) « *La linguistique variationniste face à l'expertise linguistique et au sens* ». in *Langages* n° 108. Décembre 1992.

BOUVEAU, P. (1996) « *La scolarité des enfants étrangers en France* ». in *Hommes et Migrations* n° 1201. Septembre 1996. C.N.D.P. Migrants

DEBARBIEUX, E. (1996) « *La scolarité des enfants étrangers en France* ». in *Hommes et Migrations* n° 1201. Septembre 1996. C.N.D.P. Migrants.

GADET, F. (1996) « *Variation et hétérogénéité* ». in *Langages* n° 108. Décembre 1992.

GODARD, D. (1992) « *Le programme labovien et la variation syntaxique* ». in *Langages* n° 108. Décembre 1992.

GRANDGUILLAUME, G. (1991) « *Arabisation et langues maternelles dans le contexte national au Maghreb* ». in *J. Soc. Lang.* 87 (1991). p-p.45-54.

KIHM, A. (1992) « *Créole ou dialecte : Les tribulations du vernaculaire noir-américain* ». in *Langages* n°108. Décembre 1992.

LABOV, W. (1974) « *L'étude de l'anglais non standard* ». in Langue française. Revue trimestrielle n° 22. Mai 1974. Linguistique et enseignement du français. Paris : Larousse. Traduction de F. KERLEROUX.

LABOV, W. (1992) « *La transmission des changements linguistique* ». in Langages n° 108. Décembre 1992.

LAKS, B. (1992) « *La linguistique variationniste comme méthode* ». in Langages n° 108. Décembre 1992.

LANGAGE & SOCIETE. (1990) « *L'acquisition des langues dans la migration* ». Textes réunis et présentés par Josiane BOUTET. Revue trimestrielle n° 50-51. Décembre 1989-Mars 1990.

MELLIANI, F. (1996) « *Epilinguisme et mixité identitaire. Le cas des jeunes issus de l'immigration maghrébine* ». in Cahiers de linguistique sociale. Linguistique et anthropologie. Collection Bilans et Perspectives dirigée par Fouad LAROUSSE. Université de Rouen: C.N.R.S.-U.R.A. 1164. p-p. 131-144.

SAYAD, A. (1994) « *Qu'est-ce que l'intégration ?* » in Hommes et migrations, décembre 1994.

TRIBALAT, M. (1996) « *La scolarité des enfants étrangers en France* ». in Hommes et Migrations n° 1201. Septembre 1996. C.N.D.P. Migrants.

VALLET, L.-A. & CAILLE, J.P. (1995) « *Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration* ». in Education et Formation n° 40. Edité par le Ministère de l'Education Nationale et la Direction de l'évaluation et de Prospective.

ANNEXES

Annexe 1 : Les enregistrements à l'A.P.S.G.O.

Discussion 1

Contexte : Le bureau de l'association.

Sujet : Général.

Participants : Les jeunes encadrants qui eux-mêmes ont suivi l'aide aux devoirs quand ils étaient un peu plus jeunes (en plus un jeune élève venu pour emprunter un jeu). Oihid, d'origine algérienne ; Karim, d'origine marocaine ; Tarik, d'origine marocaine ; (Daouda, d'origine ivoirienne est musulman) ; Vévé la salariée de l'association d'origine yougoslave et moi-même qui effectue l'enregistrement anonymement en essayant le plus possible de ne pas intervenir et même s'il y a intervention le discours est annulé.

Oihid : /*bayi t'hagrahə n'ta?* /

/tu veux lui faire des misères, toi ? /

Karim : /*win hiya la □ 'sa?* /

/où est-ce qu'il est le bâton ?/

Tarik : Il est là, il est là ! Arrête de toucher ma *kinder*¹ +++ J'te dis arrêtes !

Karim : In English, in English.

Tarik : Hé! Sors. +++ Qui ? ++ Qui ? (Rires). Attends, tends, tends, Samir s'il te plaît on rentre *kif kif*.²

Karim : Tarik, Tarik, Tarik!

Tarik : Quoi?

Karim : Elle est où la chimie ?

¹ Kinder est une marque déposée de chocolat et dont le plus célèbre est ce chocolat en forme d'œuf dans lequel on trouve un petit jouet à monter soi-même. Dans ce cas, *kinder* désigne la tête donc la forme de la coquille.

² Kif kif est très employé au Maghreb et qui veut dire pareil ou en semble.

Tarik : laisses tomber !

Vévé : Tarik !

Tarik : Oui Madame ! Oh ! Oui, oui ? (Rires).

Vévé : Le deux, ça veux dire le mercredi prochain tu le rends.

Tarik : Oui, oui. Bien sûr, je viendrai Vévé.

Vévé : Au suivant alors.

Karim : /sellemə □ ' lihoumə/.

/embrasse les/ dans le sens embrasse les de ma part en parlant de ses proches.

Tarik : Goodbye !

Karim : Hé ! Daouda, il y a le match ce soir.

Daouda : Et après ?

Le discours devient inaudible, il y a trop de chahut, le bureau a été envahi par les enfants qui voulaient eux aussi emprunter des jeux.

Discussion 2

Contexte : Salle de l'association où se déroule l'accompagnement scolaire.

Sujet : Général, sur les orientations après le collège.

Participants : Oihid, d'origine algérienne ; Nadia, d'origine tunisienne ; Faouzi, d'origine marocaine ; Ismahane, d'origine algérienne et Karim, d'origine marocaine. Le discours est relâché et complètement en français. Il est enregistré discrètement sans que les intervenants sachent qu'ils sont enregistrés. C'est le type même du parler ordinaire des jeunes issus de l'immigration maghrébine à La Goutte d'Or.

Oihid : Pas N. (N est une classe d'orientation)

Nadia : Oh ! J'aime pas l'économie.

Faouzi : Si t'aimes pas l'économie c'est que t'aime pas le prof. Oui il faut que t'en rappelles.

Nadia : Oh oui ! Ben bon, elle dit que je suis mafieuse.

Faouzi : Et vous emportez le Q.C.M. qui veux aller en S ou en E.L. ?

Ismahane : Personne a dit, personne comme a dit madame. Personne ne veut aller en économie à cause de vous.

Nadia : Merde, c'est un prof de gestion.

Karim : Et vous, vous n'avez pas de cour d'éducation civique vous.

Nadia : Non.

Ismahane : Il a perdu. (En parlant du jeu vidéo sur l'ordinateur).

Oihid : Je pars à Roissy. Et moi ma place est réservée mais je ne sais pas encore si je vais y aller.

Ismahane : Oh merde ! (Elle est en train de jouer sur l'ordinateur).

Oihid : Je lui ai demandé si c'est bien payé, ce qui paraît c'est bien payé dans les 3000-4000 par mois. Je pense que je vais y aller, je commence fin juin, je travaille même pas cinq heures par jour.

Karim : c'est payer au S.M.I.C.

Oihid : Si je redouble, moi si je redouble il paraît il faut que je change de lycée.

Faouzi : Mais si mais tu passes en générale, moi je te dis si tu bouge tu va à Maurice Ravel.

Oihid : Comme ça on galèrera pas le matin tout seul.

Le discours devient inaudible. La salariée vint de rentrer suivie par les enfants.

Discussion 3

Contexte : bureau de l'association.

Sujet : Discussion sur les sorties de vacances et ses subventions.

Participants : Vévé, a salariée d'origine yougoslave et qui na grandi dans le quartier, oihid, d'origine algérienne ; Faouzi, d'origine marocaine et Karim, d'origine marocaine.

Tout le monde dit en chœur : oh ! Cest Vévé ! C'est Vévé ! C'est Vévé !

Vévé : Salut tout le monde !

Oihid : Les mains dans la poche ?!

Vévé : Il est pas là Daouda ?

Tout le monde dit en chœur : Non il est pas là !

Oihid : Au fait il a téléphoné, il a dit qu'il peut pas venir. Alors vas-y envoie le *gen ar*³.

Vévé : Où tu vois qu'il y a de l'argent ? Cette année là on l'a... Eh... parce que bon voilà, tu peux partir en Espagne puisque tu dis que c'est grand.

Oihid : La gauche est au pouvoir maintenant.

Vévé : La gauche est au 18^{ème} ça fait un moment et maintenant qu'ils sont à l'assemblée, maintenant tu crois qu'ils vont faire quelque chose pour nous.

Faouzi : C'est des grosses gueules crois moi.

Vévé : T'as raison.

Karim : T'as vu le Pen. Le Pen il a frappé +++ il a frappé une socialiste parce que tu vois ? sa fille elle voulait se présenter, tu sais i y a une socialiste maire eh +++

³ Le mot « *gen ar* » est le verlan du mot argent.

maire de Mantes-la-Jolie elle a été réélue il l'a frappée après y a les gardes du corps qui s'amènent.

Ouhid : Tu sais il est très fort, trop fort.

Karim : Eh Oihid, appelles le /tilifoune/ le /tilifoune/ de la /tilicoume/. Eh ! Tu

/téléphone/ /téléphone/ /télécom/

te rappelles pas Oihid ? Au télécom tu sais pas qui travaille dans le /tilicoume/. Vas-y

/télécom/

Oihid ! Vas-y !

Ouhid : Allez venez on va travailler en plus ça fait un quart d'heure.

Karim : Allez achèves, achèves ! Donnes moi le téléphone.

L'histoire du téléphone et de la télécom est une scène à laquelle Oihid et Karim ont assisté à France Télécom. C'est un vieil immigré qui est venu régler sa facture de téléphone et il a commencé à parler avec l'accent de l'immigré typique. Il est à savoir que cet accent maghrébin est très dénigré par les jeunes issus de l'immigration maghrébine comme leur accent de l'Arabe est dénigré par les vieux que se soient leurs parents ou leurs familles au bled ou en France.

Dans un premier temps, téléphone et télécom sont utilisé dans un contexte de langue française en utilisant le bon article. Alors que dans la deuxième utilisation de télécom, Karim utilise l'article qui ne correspond pas en se moquant de l'utilisation répandue dans le milieu migrant des anciens.

Discussion 4

Contexte : Dans une classe de l'association.

Sujet : Discussion sur les conseils de classes et le collège.

Participants : Oihid, d'origine algérienne ; Faouzi, d'origine marocaine et Nadia, d'origine tunisienne.

Oihid : /walahe/ ! Je te jure sur Le Coran. Tu sais quoi ? Mr X, pour la

/Je te jure par le nom d'Allah/

première fois depuis le début de l'année i s'est changé aujourd'hui mais pourtant il mettait toujours la même tenue, le même pantalon.

Faouzi : T'as le droit de ne pas assister /wallahe el □adim / tu peux ne pas

/par Allah le grand/

assister le troisième trimestre.

Oihid : Ah ! Il est passé ton conseil.

Nadia : Quand il rentre il faut rester debout+++quatre heures debout aujourd'hui.

Oihid : Nous on était assis.

Nadia : On est resté debout aujourd'hui ouais+++c'est une classe de grand risque ouais+++ i y a un groupe d'élèves qui est en train de descendre en bas +++c'est une classe de terroristes.

Faouzi : Une classe de terroristes ?

Nadia : ouais, je te jure il nous taxe de classe de terroristes, on a tous *goleri*⁴.

Faouzi: Eh ! Au conseil des classes i y a le prof de français qui te prends la tête c'est une vrai casse tête.

⁴ Le mot « *goleri* » est le verlan do mot rigoler et il est utilisé dans ce cas come participe passé.

Oihid : Oh ouais+++ celui que tu m'as dit là ?

Faouzi : Mais ouais+++t'es debout tu sais moi /za \square ema/⁵ je vais prendre une

/soit disant/

chaise et tout+++je te dis+++je vais m'asseoir à l'ombre+++je lui dis est ce que je peux prendre la chaise ? Il me dis est ce que t'as fait tes devoirs ? (rires).

Oihid : Espèce de féniasse ! (rire général).

⁵ L'expression /za ξ ema/ est couramment utilisée dans le langage parlé et qui est devenue très populaire et qui peut revêtir plusieurs sens différent selon l'usage et le contexte.

Discussion 5

Contexte : Le bureau de l'association.

Sujet : Discussion à propos d'une invitation.

Participants : Vévé, la salariée d'origine yougoslave qui invite les jeunes chez elle ; karim, d'origine marocaine ; Oihid, d'origine algérienne et Ismahan, d'origine algérienne.

Vévé : Qu'est ce que vous faites vendredi soir ?

Karim : Vendredi soir ? +++ moi+++ qu'est ce que je fais ?

Ismahane : Eh ! Écoutes, tu fais quoi vendredi soir ? mais nous on y va tous ensemble.

Oihid : Vendredi soir, moi je s'rai déjà parti.

Karim : Á quelle heure on y va ? A quelle on y va ?

Vévé : Comment ça à quelle heure on y va ?

Karim : Mais on y va comment ? Je te demande.

Ismahane : Rien du tout. /Aya/⁶ on va chez... Mais regarde le bâtard il veut squatter.

/allez/

Oihid : C'est des grands profiteurs.

Karim : Mais non, mais non on y va comment ?

Oihid : y a pas moyen de vous.

Karim : Mercredi ? Samedi ? Vendredi soir ? Vendredi soir à 20h30 ça t'dit ?

Oihid : Mais bien sure si elle nous fait la tarte aux aubergines moi je suis partant.

⁶ L'expression « /aya/ » comme l'expression « /za fema/ » peut avoir plusieurs sens et dans ce cas elle veut dire « allez ».

Ismahane : Bien sûre on va *goleri* allez c'est comme l'autre fois au resto.

Karim : Moi j'suis jamais parti avec l'A.P.S.G.O. au restaurant, pour te mettre les points sur les « i ». On va au cinéma samedi c'est ça ?

Oihid : Au comte berbère.

Vévé : Vendredi soir chez moi.

Karim : Moi je suis berbère.

Vévé : Mais quand j't'ai proposé d'aller au théâtre t'avais rien à foutre tu vois.

Karim : Qui moi ? Moi j'ai soif d'apprendre, j'ai soif d'apprendre.

Ismahane : soif de manger !

Vévé : vendredi 20h on va au rendez-vous à la salle Saint-Bruno.

Karim : 20h30 c'est ça ?

Ismahane : et on va rester là.

Vévé : on va toi et moi.

Ismahane : Ok, Ok. On y va entre grandes.

Oihid : Et pourquoi moi j'y vais pas, vous voulez pas que je vienne.

Vévé : Moi, j'ai rien à foutre.

Karim : Ah ! T'as rien à foutre que je vienne.

Vévé : Bon+++non+++Karim ça t'intéresse ou pas ?

Karim : Oh non ! C'est pas possible. Oh ! Je te parle sérieux. Eh ! Oihid tu veux v'nir toi demain au théâtre ?

Oihid : Ou ça ?

Karim : Au théâtre.

Oihid : Ouais+++Inchallah.

Discussion 6

Contexte : Salle de classe (contexte d'accompagnement scolaire).

Sujet : Discussion sur les jeans.

Participants : Je discute avec le jeune Rachid d'origine marocaine (l'enregistrement est effectué discrètement. Le Dictaphone est dans ma poche).

Rachid : Elle t'a vu.

Moi-même : Mais bien sûr.

Rachid : J'tai ramené le truc là des articles, le livre là.

Moi-même : Quel livre ?

Rachid : Tu le veux ?

Moi-même : Mais quel livre ?

Rachid : Où y a des articles.

Moi-même : Des articles de quoi ?

Rachid : De lois.

Moi-même : des lois de quoi ?

Rachid : Trouves moi un travail ou je balance aux flics.

Moi-même : C'est du chantage ça ?

Rachid : Trouves moi un travail avec toi.

Moi-même : Mais tu vas partir au Maroc toi.

Rachid : Non ! Je parts jusqu'au 28 eux ils partent tout de suite et moi après.

Moi-même : Ils partent quand eux ?

Rachid : En août. Non, non, trouves moi un travail sinon je te balance aux Keufs⁷. Non, non sérieux trouves moi un travail s'il te plait. T'as beaucoup de flics qui passent là bas.

Moi-même : Tous les jours.

Rachid : Non dis moi.

Moi-même : /wallahe el □adim /

/ Par Allah le grand/

Rachid : Eh+++ je me cache.

Moi-même : Ils me connaissent je leur vends des jeans.

Rachid : Khaled, tu me ramènes un jean ?

Moi-même : Comme ça ?

Rachid : Combien tu les vends.

Moi-même : Pour toi 50 balles.

Rachid : Ramènes moi deux je prends /jouje/.

/deux/ (avec l'accent marocain).

Moi-même : Les deux à 70 francs, allez donnez.

Rachid : Ramènes les d'abord+++ vas-y gratuit /batel/.

/gratuit/

⁷ Les keufs : ce sont les flics en argot et les policiers en langage commun.

Discussion 7

Contexte : Bureau de l'A.P.S.G.O.

Sujet : Sur l'orientation scolaire.

Participants : Nadia, d'origine tunisienne qui explique l'orientation et ses débouchés en prenant le cas d'une jeune fille d'origine algérienne qui fréquente l'association ; Oihid, d'origine algérienne ; Faouzi, d'origine marocaine; Karim, d'origine marocaine.

Nadia : Si elle va en troisième elle va rien trouver elle n'a rien à foutre dans la tête tu sors en cinquième tu fais une année de C.A.P. tu sors quoi ? +++ T'as quatorze ans elle va travailler ou ? +++ Mais c'est pas moi j'y suis pour rien mais franchement +++ elle veut pas me croire elle va faire quoi ? +++Seu+++ secrétariat ?+++ y a des gens dans mon bahut sont en B.T.S. ils font ça +++ ils font secrétariat assistantes trilingues ils ont rien trouvé ils sont en plein galère ! +++ c'est dingue ! +++ c'est bac plus deux alors imagine cinquième plus un elle va faire quoi ?

Oihid : Eh ben +++ elle va en Algérie.

Faouzi : Mais il n'a pas le droit de faire ça.

Nadia : Au collège Clémenceau +++ j'étais +++ t'as vu à la réunion j'ai parlé du conseil d'orientation de Clémenceau celui qui me disait ouais vas-y vas faire+++ ouais +++ vas-y faire secrétariat et tout je lui ai dit et lui a été le dire au recteur et ils l'ont sorti, il est parti trop vénère.

Karim : Ils ont fait quoi ? +++ comment ?

Nadia : Ils l'ont +++il n'est plus conseiller d'orientation au collège Clémenceau et ...

Faouzi : Eh ben ! +++ c'est bien elle a de la chance.

Nadia : Moi je l'ai dit à la réunion je croyais qu'il allait rien faire.

Discussion 8

Contexte : Bureau de l'A.P.S.G.O.

Sujet : Discussion au téléphone à propos d'un décodeur.

Participants : Oihid, d'origine algérienne; Nadia, d'origine tunisienne; Faouzi, d'origine marocaine.

Oihid : Attends+++je vais demander à Faouzi. Tu sais pas ou je peux trouver un décodeur ? Un décodeur pirate ! Tu vois ?

Faouzi : Non.

Nadia : Y en a là, Y en a plein+++quand tu passes à Barbès y en avait un tout à l'heure qui en avait un ouais+++combien tu peux en mettre dedans.

Oihid : Je n'sais pas attends je vais demander combien elle met dans le décodeur ? Elle est là+++là ? Mais maximum+++combien maximum ?

Faouzi : Tu peux mettre cinq cent ? Six cents ? Quoi ?

Nadia : Cinq cents+++tu peux l'avoir facilement.

Oihid : Combien ça coûte ?

Nadia : Cinq cent six cents.

Oihid : On m'a dit cinq cent six cents je pourrai le trouver+++ouais+++demandes lui si c'est bon eh ben on va regarder c'est bon cinq cent six cents si c'est bon pour que j'en aille chercher un+++et puis j'ai de l'argent

non ? pas tout de suite /be□ħe/. Quand je trouve /za□ema/ je le ramène quand elle veut

/par contre/

/par exemple/

cinq cent six cents+++ben+++il marche je vais l'essayer à la maison et tout d'abord demandes lui si+++un qui marche cinq cent six cents ça va peut être+++ben ils m'ont dit cinq cent six cents il faut que j'aille regarder peut être qui y a moins cher si c'est moins cher je lui achète un moins cher+++demandes lui appelle moi tout à l'heure je suis encore là.

Annexe 2 : Le Questionnaire subsidiaire au collège MARX DORMOY et le débat qui s'en est suivi.

Après le questionnaire qui a été soumis aux élèves de la classe 6^e 7, j'ai laissé le professeur de langue allemande qui s'occupait alors de la salle de permanence et les enfants présents discutaient sur l'orientation vers le cours de l'arabe comme langue vivante II.

LE QUESTIONNAIRE :

- Nom ?
- Prénom ?
- Age ?
- Pourquoi as-tu choisi la langue arabe comme langue vivante II ?
- Lieu de naissance ? (Pour situer si possible la génération).
- Si ailleurs depuis quand es-tu en France ?
- Lieu de résidence ?
- Combien as-tu de frères et sœurs ?
- Tu vis avec tes parents ? (Pour voir la situation familiale).
- Que fait ton père ?
- Est-ce que ta mère travaille ?
- Parles-tu arabe ?
- Est-ce que tu vas souvent au bled ? Si oui combien de temps restes-tu.
- Est-ce que tu suis des cours d'arabe ailleurs ?
- Tu veux faire quoi plus tard ?

- Si tu parles l'arabe dialectal tu le parles très bien, bien, assez bien, mal ou pas du tout.

- Parles-tu arabe avec tes parents ? Si non comment parles-tu avec eux ?

- Entre frères et sœurs tu parles comment et quoi ?

- Te considères-tu parler le français très bien, bien, assez bien ou mal ?

- Parles-tu verlan ? Si oui pourquoi ?

- Te considères-tu comme français ou comme arabe ?

LE DEBAT :

Contexte : La classe de permanence, collège Marx Dormoy.

Sujet : Sur l'utilisation et l'orientation vers le cours de langue arabe comme langue vivante II.

Participants : Le professeur de langue allemande, les élèves de la 6^e 7 avec d'autres élèves d'origine maghrébine qui étaient présents dans la salle de permanence et moi-même.

- Je comprends rien à l'arabe.

- Hé ! Hé ! Elle est mariée à un arabe.

- Son mari est algérien, son mari il est algérien.

- Ton mari parle arabe ?

- Oui lui il dit qu'il parle le dialecte.

- T'as quel âge ?

- Moi ? 12 ans.

- Tu parles couramment le dialecte ?

- Non, non ! Moi je sais pas parler machin.

- Machin ! (rires).

- Moi je sais dire /*ħabibi*/, /*ə*□*etini*/, /□*ayeni*/ +++super !

/Mon amour/ /donnes moi/ /mes yeux/ (dans le sens la prunelle de mes yeux).

- C'est bien ! ça moi au début j'ai pas compris.

- Je sais pas je trouves ça de l'égyptien.

- /□*ayeni* / : c'est les yeux+++ /*ə*□*etini*/ : c'est donne moi.

- Et verlan tu parles verlan ?

- En arabe ?

- Zarbi+++zikmu⁸.

- Devant les parents ils ne comprennent pas et quand on veut dire des secrets devant les parents euh+++ben pour que les parents ne comprennent pas parce que les parents ils savent pas parler verlan (rires).

- Et maintenant on n'est pas en train de camoufler le verlan qui était déjà camouflé.

- Non moi je pense que le verlan ça y est il avait un moment ou il était vraiment utilisé par tout le monde mais là ça a commencé à disparaître. (Ça devient inaudible car il y a Sarah qui tape sur la table, je lui demande de s'arrêter).

- Y a deux ans moi je parlait beaucoup verlan.

- Moi c'est seulement au collège que j'ai commencé à parler que je comprenais quelques mots moi je disait zyva⁹ mais je savais pas ce que ça voulait dire quand j'étais en primaire j'entendais tout le monde dire ça alors je disais ça et je comprenais pas.

⁸ « *zarbi* », c'est le verlan de bizarre et « *zikmu* » de musique.

⁹ A force de répéter l'expression vas-y, vas-y, on arrive à certain moment à entendre zyva.

- Ah bon ?

- Ouais+++c'est vrai tu dis vas-y, vas-y, vas-y alors tu entends zyva, zyva, zyva.

(La discussion devient inaudible car Sarah recommence a taper sur la table).

- Madame personnellement est ce que votre mari essaie de vous inculquer la langue arabe.

- Inculquer ?

- Voilà ! (tous en chœur).

- Moi j'essaie de lui inculquer de m'apprendre la langue arabe avant tout.

(Rires).

- C'est la génération d'avant l'indépendance.

- Donc il a fait ses études en Algérie.

- En Algérie et en France.

- Il s'appelle X.

- Il a fait ses études supérieures là bas et ici.

- Et ce qui est encore plus beau c'est.

- C'est quoi ?

- Non ! /*habibi*/.

- Eh ouais c'est mon amour.

- Ouais en arabe ça veut dire mon amour.

- /*habibi*. (La discussion devient inaudible car il y a d'autres élèves qui viennent de rentrer dans la salle de permanence).

Annexe 3 : Le cas d'une famille particulière.

Le présent enregistrement d'une durée de 30 minutes a été effectué dans une famille qu'on peut qualifier de traditionnelle; famille musulmane pratiquante. Le père et la mère, français d'origine algérienne, sont nés en France, c'est-à-dire issus de la deuxième génération de l'immigration. Les parents sont de vrai pratiquants de l'Islam et non pas de ceux qui se revendiquent de cette religion sans la pratiquer. Ils ont trois enfants, 2 garçons de 8 et 6 ans et une fille de 4 ans qui sont scolarisés dans une école privée musulmane à Stains dans le département de la Seine Saint-Denis dirigée par une ancienne institutrice française convertie à l'islam. J'ai demandé au père de m'effectuer des enregistrements de ses enfants dans des situations informelles (comme par exemple en train de jouer). Au début le père a refusé et finalement, avec beaucoup d'insistance, il a conditionné un enregistrement avec ma présence que je pense a eu un impact négatif sur le déroulement et l'orientation du discours.

Je lui ai donc suggéré une présence amicale sans pour autant diriger l'entrevue pour atténuer l'impact négatif du recueil des données. C'est finalement le père qui a accepté de diriger l'enregistrement en prétextant qu'il voulait m'expliquer ce que ses enfants faisaient à l'école. Sachant qu'auparavant je lui avais expliqué les buts des enregistrements, il a commencé la discussion par des questionnements sur des sujets concernant les langues, l'école, les gros mots et en fin de compte le discours a glissé sur le domaine religieux traitant sur le licite et illicite en Islam.

Le père : Qu'est-ce que vous apprenez à l'école ?

Mohammed : L'arabe et le français et le euh, euh, euh, +++ [maṭṭématik] et la biologie euh, euh, euh, ...

Le père : Et puis quoi ?

Mohammed : Euh, +++ et les maths.

Le père : Les maths tu les as déjà dit. A toi Abderrahime, qu'est-ce que vous apprenez à l'école ? Tu apprends la même chose ?

Abderrahime : J'apprend l'écriture, le français, l'arabe, les lettres en arabe, les lettres en français.

Le père : D'accord ! /*ma chaḥ Allah*/. Et toi Meriem qu'est-ce que vous

/Avec la grâce de Dieu/

apprenez à l'école ?

Meriem : La peinture et la pâte à modeler +++ euh +++ dessiner.

Le père : Quoi ? A dessiner ?

Meriem : Oui à dessiner et des coloriages.

Le père : Attends ! Une deuxième question : c'est quoi la langue française pour toi ?

Mohammed : Quoi ?

Le père : C'est quoi la langue française pour toi ? C'est quoi le français ? La langue française ? Réfléchis à la langue française ! T'aimes bien le français ?
(Temps de réflexion.)

Réponds Mohammed !

Mohammed : J'aime pas trop le français, j'aime bien l'arabe.

Le père : Plus l'arabe que le français ?

Mohammed : plus l'arabe que le français parce que l'arabe euh, euh, euh, +++
parce que l'arabe euh, au paradis il faudra parler en arabe.

Le père : /*Baraka allahou fikā*/ ! Et toi Abderrahime, qu'est-ce que tu préfères ?

/Que Dieu te bénisse/

T'aimes bien la langue ? Qu'est-ce que tu préfères ? T'aimes la langue française ?
Qu'est-ce que tu penses de la langue française ? De parler français ?

Abderrahime : Ben + tous les deux j'aime bien.

Le père : T'aimes bien le français et l'arabe ?

Abderrahime : Oui !

Le père : Pourquoi ?

Abderrahime : Parce que euh, euh... j'aime bien parler en arabe et en français.

Le père : D'accord ! Et toi Meriem ?

Meriem : Euh... j'aime bien...

Le père : T'aimes bien / *el□arabia*/ ou le français ?

/l'arabe/

Meriem : /*el□arabia*/.

/L'arabe/

Le père : Pourquoi ?

Meriem : Parce que euh, euh...

Le père : Pourquoi ? Cherche ! Réfléchis ! Pourquoi t'aimes bien /el
□arabia/ ?

/l'arabe/

Parce que, nous, on est peut être des /□arabe/ nous aussi...

/des arabes/

Meriem : Parce que +++ euh, euh, euh...

Le père : Hé ! Pourquoi ? Vous dites parce que le prophète parlait
/el□arabia/. C'est un /□arabi/.

/l'arabe/ /arabe/

Meriem : Parce que j'aime bien les trois

Le père : t'aimes bien quoi ?

Meriem : les trois !

Le père : les trois quoi ?

Meriem : /el□arabia/...

Le père : Et le français ?

Meriem : et le français oui.

Le père : Ça fait deux ça, ça ne fait pas trois ça ! Bon ! une autre question.

Parles moi de tes copains à l'école vas-y ! Allez ! Vas-y !

Mohammed : Y a un copain à, à, ++++++ à l'école qui n'est pas trop gentil. Y
a un copain à l'école qui ne joue pas trop avec moi. Y a un copain euh, euh++++++ Y
a un seul copain qui joue avec moi

Le père : comment il s'appelle ?

Mohammed : Abderrahime euh, euh (nom de famille inaudible).

Le père : Abderrahime ? Il est toujours avec toi ?

Mohammed : Oui.

Le père : Hé, euh+ Est-ce qu'il en dit des gros mots à l'école ? C'est quoi un gros mot ?

Mohammed : Un gros mot c'est quelque chose qu'il faut pas dire et, euh, +++ et si on le dit on va y aller en enfer et y a le feu en enfer.

Le père : /a□oudou billah/ ! Dis /a□oudou billah/

/Que Dieu nous en préserve/ dis / Que Dieu nous en préserve/

Mohammed : /a□oudou billah/ !

/Que Dieu nous préserve/

Le père : C'est quoi ce qui est /ħarame/ et ce qui est /ħallal/

/Illicite/

/licite/

Mohammed : Ce qui est /ħallal/ c'est d'écouter Allah et, et, euh, euh, ++++ et

/licite/

ce qui est /ħarame/ c'est

/Illicite/

Abderrahime : D'écouter /chitane/ ?

/Satan/

Mohammed : D'écouter /chitane/ !

/Satan/

Le père : /Baraka Allahou fik/ ! A toi Abderrahime. Dits moi comment il te

/Que Dieu te bénisse/

traitent tes copains à l'école ?

Abderrahime : Pareil que lui.

Le père : Dits ! Non ? Donnes toi ! Réfléchi tu peut pas être pareil que lui.

Essayes de réfléchir. Même si tu dits la même chose ça ne peut pas être la même chose. Vas-y !

Abderrahime : euh ++++++++

Le père : Comment s'appellent tes copains à l'école ?

Abderrahime : Rayane.

Le père : Dans ta classe ? Dans ta classe ?

Abderrahime : Rayane.

Le père : Est-ce qu'ils sont gentils ? Et qui s'est le plus gentil ?

Abderrahime : Une fille.

Le père : Une fille ? Comment elle s'appelle ?

Abderrahime : Soundouce.

Le père : Soundouce ? Elle est gentille ?

Abderrahime : Et Faïza.

Le père : Elles sont gentilles ? Et pourquoi elles sont gentilles ?

Abderrahime : Je sais pas !

Le père : Tu joue avec elles toi ?

Abderrahime : Non.

Le père : Ah ouais ?

Abderrahime : Je joue avec mohammed.

Le père : Mohammed qui ?

Abderrahime : Mohammed Halabi mon frère.

Le père : Et c'est quoi un gros mot pour toi ?

Abderrahime : C'est quelque chose qu'il ne faut pas dire, que c'est trop

/haramé/.

/illicite/

Le père : Qui s'est qui t'explique ce que c'est un gros mots ? Pourquoi ils existent les gros mots ?

Abderrahime : Parce que.

Le père : Vas-y dits ! N'ai pas peur, on va pas te manger.

Abderrahime : Parce que */chitane/* il euh...

/Satan/

Le père : */la□ 'natou Allah □ælaihe/.*

/Qu'Allah le maudit/

Abderrahime : Il+++ euh++++++

Le père : Allez ! Vas-y parles Abderrahime !

Abderrahime : Parce que */chitane/* il dit à tous les gens de dire des gros mots

/Satan/

comme ça +++ euh...

Le père : comme ça quoi ?

Abderrahime : Comme ça + euh, + des gros mots */haramé/* comme ça tout ça.

/illicite/

Le père : Après tu vas aller ou si tu dits ça ?

Abderrahime : En enfer.

Le père : /wel □ iyadou billah/et c'est quoi /elħallal/ pour toi ? /elħarame/ c'est

/Que Dieu nous en préserve/ /le licite/ /l'illicite/

quoi ?

Abderrahime : C'est+++ j'aime pas /el ħarame/ et j'aime bien /el ħallal/.

/L'illicite/ /le licite/

Le père : /Baraka Allahou fik /! A toi Meriem. Parles moi de tes copines à

/Que Dieu te bénisse/

l'école. Enlèves les mains de ta bouche ! Comment s'appellent tes copines ?

Meriem : J'en ai une qui s'appelle Soumia...

Le père : Ouais

Meriem : Et Asma'a...

Le père : Ouais.

Meriem : Et Naïma et Sabine.

Le père : T'en as beaucoup alors à l'école ! /ma cha □ Allah/ !

/Avec la grâce de Dieu !/

Meriem : Et+++Chafa'a.

Le père : Chafa'a ? /ma cha □ Allah/ ! Et elles sont gentilles ?

/Avec la grâce de Dieu !/

Meriem : Oui.

Le père : Et c'est quoi un gros mot Meriem ? C'est quoi les gros mots ?

Meriem : euh++++c'est...

Le père : C'est bien de dire des gros mots ou c'est pas bien ?

Meriem : C'est pas bien.

Le père : Pourquoi c'est pas bien ?

Meriem : Parce que si on dit des gros mots tu nous tapes toi.

Le père : moi je vous tape ?

Meriem : Oui.

Le père : Oui parce que c'est /*ħarame*/ et c'est, c'est + /*chitane*/ il aime bien

/Illicite/

/Satan/

qu'on dit des gros mots et Allah aussi vous punit quand vous dites des gros mots. Moi je vous tape parce que...

Mohammed : vous enlève des /*ħassanettes*/

/bonnes actions/

Abdrreahime : Et vous punit.

Le père : Il vous enlève quoi ?

Mohammed : Des /*ħassanettes*/ !

Le père : Allah vous enlève des /*ħassanettes*/...

Mohammed : Et il vous punit.

Le père : Et puis ? C'est quoi /*el ħarame*/ Meriem ?

/l'illicite/

Meriem : euh, euh+++

Le père : /*el ħarame*/ c'est bien ou c'est pas bien /*el ħarame*/ ?

/L'illicite/

/ l'illicite/

Meriem : C'est pas bien !

Le père : Et /*el ħallal*/ ?

/ Le licite/

Meriem : /*el ħallal*/ c'est bien.

/Le licite/

Le père : C'est bien /*ma cha* □ *Allah*/.

/Avec la grâce de Dieu/

Annexe 4 : Questionnaires, tableaux et graphes.

Après des enregistrements spontanés et anonymes qui se sont révélés peu exploitables à cause du bruit qu'un groupe de jeunes peut générer dans des petits locaux, j'ai réussi, quand même, à intégrer des questions concernant cette étude dans le formulaire d'inscription. Les questions les plus importantes cherchaient à savoir quelle(s) langue (s) était (aient) parlée (s) à la maison ainsi que la catégorie socioprofessionnelle des parents sachant qu'elles n'existaient pas dans les formulaires précédents.

Il a été très difficile de convaincre les membres du conseil d'administration et sans l'appui de la responsable de l'association pour les y intégrer dans les nouveaux formulaires, cette tâche aurait été impossible. Il est vrai que l'objectif principal de l'association est le soutien scolaire des élèves et sa déontologie et son éthique ne permettent pas de s'immiscer dans l'intimité des inscrits mais sans ce stratagème je pense que les données auraient été très insatisfaisantes.

- **Exemple des échantillons de formulaires d'inscription :**

Nous avons recueilli 179 questionnaires dont les échantillons les plus pertinents sont illustrés ci-dessous. Ces documents sont représentés par Aicha 1 et 2, Samira 1 et 2 et enfin par Moussa 1, 2 et 3. Des tableaux de calcul et des graphes ont été réalisés à partir des ces formulaires pour essayer d'exploiter au maximum les données recueillies.

Nom : DADDA Cotisation :

Prénom : Aïcha Date :

Adresse : 82 B.D. BARBES
 Tel : 04142152123178
 Date de naissance : 29/03/81
 Lieu de naissance : Algérie

Classe : 5^e (CNEO)
 Etablissement :
 Professeur Principal :
 En quelle classe étais-tu l'année dernière?

Quelle(s) langue(s) apprends tu?
 Anglais LV Espagnol LV Allemand LV
 Autres :

Aimes-tu l'École? OUI NON
 Pourquoi?

Quelle est la matière que tu préfères?
 Quelle est la matière que tu aimes le moins?
 Dans quelle(s) matière(s) as tu fait des progrès?
 Dans quelle(s) matière(s) penses-tu avoir besoin d'aide?
 Quel métier voudrais tu faire plus tard?

Quelle(s) langue(s) parlez- vous à la maison? Arabe (fille orale écrite CNEO)

As-tu des frères et soeurs? OUI NON
 Nombre de frères : Nombre de soeurs :
 Y-a-t'il d'autres enfants à la maison? OUI NON

Est-ce que tes parents travaillent? Père : OUI X NON
 Mère : OUI NON

Quel métier font-ils : Père : Vendeur (Textil)
 Mère : Non

Est-ce que que quelqu'un d'autre travaille à la maison? Non

L'appartement dans lequel tu vis est :
 Plutôt grand Plutôt petit

Document Aïcha 1

Dans quelle pièce fais-tu tes devoirs à la maison? *Chambre*
 Est-ce que quelque chose te gêne à la maison pour faire tes devoirs? *Oui*
 Est-ce que quelqu'un peut t'aider à la maison pour faire tes devoirs? *Non*
 Disposes-tu d'un dictionnaire à la maison?
 Anglais Allemand Espagnol Français Autres :

Comment as-tu connu l'association ?

- EGDO (les enfants de la goutte d'or)
 copains
 famille
 établissement
 autres :

Venais-tu à l'APSGO l'année dernière? OUI NON
 Fréquentes-tu une association d'accompagnement scolaire? OUI NON
 Si oui, laquelle?
 Qu'y fais-tu?
 Quel(s) jour(s)?

Quelle(s) activité(s) pratiques-tu en dehors de l'école?

- Sports : - Atelier :
 - Musique : - Autre :

Que fais-tu en général pendant les petites et grandes vacances? *Voyage*

Parmi les activités suivantes lesquelles aimerais-tu pratiquer cette année ?

- Découvrir la peinture ou la sculpture.
 Participer à des expériences scientifiques.
 Découvrir la musique, l'opéra.
 Créer une Bande Dessinée.
 Découvrir les métiers de la danse.
 Voir les spectacles de danse.
 Faire de la gravure/ du dessin.
 Participer à un atelier d'écriture.
 Faire de l'informatique.
 Participer à un "ciné-club".
 Sortir à Paris (musées, expo., monuments...).

Nom : TALMOU Cotisation :
 Prénom : Samira Date : 22/10/97

Adresse : 1 rue de TOMBACON 75018 Paris
 Tel : 01 / 42 / 51 / 15 / 44
 Date de naissance : 08 / 02 / 1984
 Lieu de naissance : Paris 18^e

Classe : 4^e
 Etablissement : CIEMENCEAU
 Professeur Principal : M. DEUJ
 En quelle classe étais-tu l'année dernière? 5^e

Quelle(s) langue(s) apprends tu?
 Anglais LV Espagnol LV Allemand LV
 Autres :

Aimes-tu l'Ecole? OUI NON
 Pourquoi? On y apprend beaucoup de chose

Quelle est la matière que tu préfères? Espagnol
 Quelle est la matière que tu aimes le moins? Anglais
 Dans quelle(s) matière(s) as tu fait des progrès? mathématique
 Dans quelle(s) matière(s) penses-tu avoir besoin d'aide? Anglais
 Quel métier voudrais tu faire plus tard? Couturière

Quelle(s) langue(s) parlez- vous à la maison? français
 As-tu des frères et soeurs? OUI NON
 Nombre de frères : 3 Nombre de soeurs : 5
 Y-a-t'il d'autres enfants à la maison? OUI NON

Est-ce que tes parents travaillent? Père : OUI NON
 Mère : OUI NON
 Quel métier font-ils : Père :
 Mère :

Est-ce que que quelqu'un d'autre travaille à la maison? non

L'appartement dans lequel tu vis est :
Plutôt grand Plutôt petit

Document Samira 1

Dans quelle pièce fais-tu tes devoirs à la maison? Chambre.....

Est-ce que quelque chose te gêne à la maison pour faire tes devoirs? Oui.....

Est-ce que quelqu'un peut t'aider à la maison pour faire tes devoirs? Non.....

Disposes-tu d'un dictionnaire à la maison?

Anglais

Allemand

Espagnol

Français

Autres :

Comment as-tu connu l'association ?

EGDO (les enfants de la goutte d'or)

copains

famille

établissement

autres :

Venais-tu à l'APSGO l'année dernière?

OUI

NON

Fréquentes-tu une association d'accompagnement scolaire?

OUI

NON

Si oui, laquelle?.....

Qu'y fais-tu?.....

Quel(s) jour(s)?.....

Quelle(s) activité(s) pratiques-tu en dehors de l'école?

- Sports :

- Atelier :

- Musique :

- Autre :

Que fais-tu en général pendant les petites et grandes vacances? Voyage.....

Parmi les activités suivantes lesquelles aimerais-tu pratiquer cette année ?

Découvrir la peinture ou la sculpture.

Participer à des expériences scientifiques.

Découvrir la musique, l'opéra.

Créer une Bande Dessinée.

Découvrir les métiers de la danse.

Voir les spectacles de danse.

Faire de la gravure/ du dessin.

Participer à un atelier d'écriture.

Faire de l'informatique.

Participer à un "ciné-club".

Sortir à Paris (musées, expo., monuments...).

Nom : TALHATOU Cotisation :
 Prénom : Moussa Date : 5/10

Adresse : 1 rue de Tombouctou
 Tel : 01 42 51 15 44
 Date de naissance : 08/02/84
 Lieu de naissance : PARIS

Classe : 4^e A
 Etablissement : G. CLEMENCEAU
 Professeur Principal : M. ZANA
 En quelle classe étais-tu l'année dernière? 5^e E

Quelle(s) langue(s) apprends tu?

Anglais LV Espagnol LV Allemand LV
 Autres : ARABE

Aimes-tu l'École? OUI NON
 Pourquoi? Parce qu'on apprend des choses

Quelle est la matière que tu préfères? Hist. Geo.

Quelle est la matière que tu aimes le moins? Français

Dans quelle(s) matière(s) as tu fait des progrès? Math

Dans quelle(s) matière(s) penses-tu avoir besoin d'aide? Français

Quel métier voudrais tu faire plus tard? Je ne sais pas

Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison? Arabe berbère

As-tu des frères et soeurs? OUI NON

Nombre de frères : 2 Nombre de soeurs : 6

Y-a-t'il d'autres enfants à la maison? OUI NON

Est-ce que tes parents travaillent? Père : OUI NON

Mère : OUI NON

Quel métier font-ils : Père : Commerçant

Mère : Jeune au foyer

Est-ce que quelqu'un d'autre travaille à la maison? non

L'appartement dans lequel tu vis est :

Plutôt grand Plutôt petit

Document Moussa 1

Dans quelle pièce fais-tu tes devoirs à la maison?..... *Notre chambre*.....
 Est-ce que quelque chose te gêne à la maison pour faire tes devoirs?.....
 Est-ce que quelqu'un peut t'aider à la maison pour faire tes devoirs?.....
 Disposes-tu d'un dictionnaire à la maison? Français
 Anglais Allemand Espagnol Autres :

Comment as-tu connu l'association ?

- ECDO (les enfants de la goutte d'or)
 copains
 famille
 établissement autres :

Venais-tu à l'APSGO l'année dernière? OUI NON
 Fréquentes tu une association d'accompagnement scolaire? OUI NON
 Si oui, laquelle?.....
 Qu'y fais tu?.....
 Quel(s) jour(s)?.....

Quelle(s) activité(s) pratiques-tu en dehors de l'école?

- Sports : - Atelier :
 - Musique : - Autre :

Que fais tu en général pendant les petites et grandes vacances?.....

Parmi les activités suivantes lesquelles aimerais tu pratiquer cette année ?

- Découvrir la peinture ou la sculpture.
 Participer à des expériences scientifiques.
 Découvrir la musique, l'opéra.
 Créer une Bande Dessinée.
 Découvrir les métiers de la danse.
 Voir les spectacles de danse.
 Faire de la gravure/ du dessin.
 Participer à un atelier d'écriture.
 Faire de l'informatique.
 Participer à un "ciné-club".
 Sortir à Paris (musées, expo., monuments...).

Contrat entre le jeune : Talhoui Moussa
 et l'association " APSGO , Association pour la Promotion Scolaire à la Goutte d'Or "

.Pour que l'accompagnement scolaire se déroule dans de bonnes conditions, certaines règles sont à respecter.

- je respecte les encadrants, les lieux et le matériel.
- je respecte mes camarades.
- je ne mange pas et ne bois pas dans les salles.
- je ne circule pas entre les salles.
- je ne joue pas dans les salles et ne reste pas dans le hall du local entre 18h30 et 20h.
- je travaille assis (sur les chaises et non sur les tables) et dans le calme.

.Pour mieux faire mes devoirs ?

- je m'assure que j'ai bien noté mes devoirs sur mon cahier de texte avant de partir de l'école.
- je viens avec mon cartable et toutes les affaires nécessaires pour travailler.
- je n'hésite pas à demander de l'aide aux encadrants bénévoles présents dans la salle si je rencontre des difficultés à faire seul mon travail.
- je n'hésite pas à parler de tout autre problème que je pourrais avoir à l'école ou avec un camarade.

En signant ce contrat, je m'engage à en respecter les conditions. Sinon je risque d'être sanctionné et de porter atteinte à mon travail en prenant du retard.

Le jeune :

Talhoui

• **Les tableaux de calcul :**

Classes d'âge	CM2(11/12ans)	6°(12/13)	5°(13/14)	4°(14/15)	3°(15/16)	2°(16/17)	1°(17/18)	Terminale	Totaux
Français	3	3	4	6	7	0	1	1	25
Arabe dialectal	4	2	5	5	7	2	0	0	25
Arabe/Français	3	3	4	7	5	6	1	0	28
Français/Arabe	1	4	7	4	7	2	0	0	25
Autres	1 Turque	1Berbère	1 Kabyle	2Berbère	1Kabyle/1Portugais	1Kabyle	0	0	8
Aucune réponse	11	17	11	13	4	2	6	6	67
Totaux	23	30	32	37	32	13	7	7	179

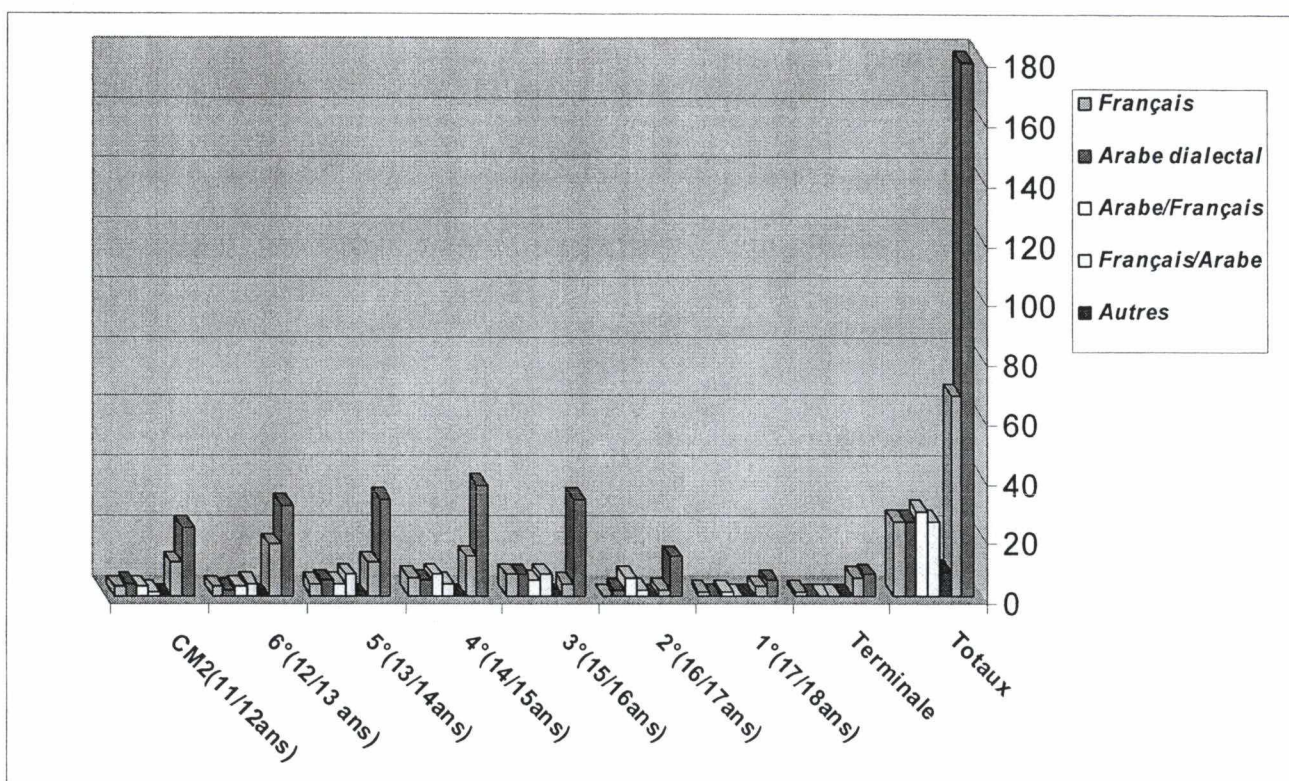
Les langues pratiquées à la maison sur les 179 questionnaires collectés à l'APSGO.

Classe d'âge	CM2(11/12ans)	6°(12/13)	5°(13/14)	4°(14/15)	3°(15/16)	2°(16/17)	1°(17/18)	Terminale	Totaux
Français	1,67	1,67	2,23	3,35	3,91	0	0,55	0,55	13,96
Arabe dialectal	2,23	1,11	2,79	2,79	3,91	1,11	0	0	13,96
Arabe/Français	1,67	1,67	2,23	3,91	2,79	3,35	0,55	0	16,2
Français/Arabe	0,55	2,23	3,91	2,23	3,91	1,11	0	0	13,96
Autres	0,55	0,55	0,55	1,11	1,11	0,55	0	0	4,46
Aucune réponse	6,14	9,49	6,14	7,26	2,23	1,11	1,67	3,35	37,43
totaux	12,84	16,75	17,87	20,67	17,87	7,26	2,79	3,91	100

Le pourcentage des langues pratiquées à la maison sur les 179 questionnaires collectés à l'APSGO.

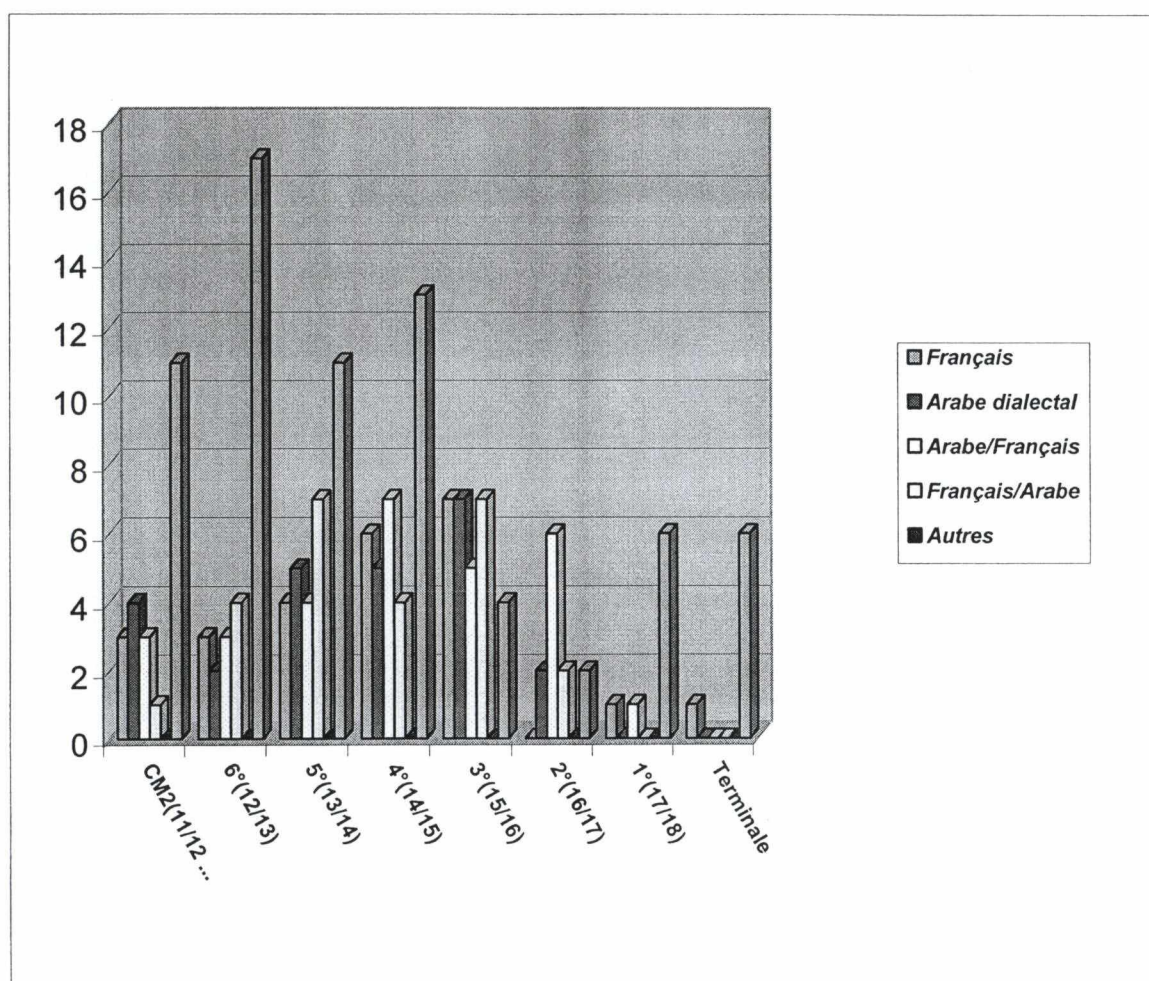
Sur l'ensemble des 179 jeunes interrogés, nous remarquons qu'il y a 1 turc, 6 berbères (dont la moitié est kabyle et l'autre moitié originaire du Maroc.) et un portugais et qui représentent tous 4,46% de langues différentes que celles que nous ciblons. Les déclarations du français et de l'arabe dialectal sont à égalité à 13,96%. Le mélange arabe/français est supérieur à celui français/arabe (16,20% contre 13,96%). Enfin la remarque la plus flagrante est le taux d'abstention de 37,43% et qui témoigne de la sensibilité de la question de la langue dans l'immigration et plus particulièrement chez cette tranche d'âge et que nous commenterons avec les graphes et les histogrammes qui suivent.

- Les graphes :



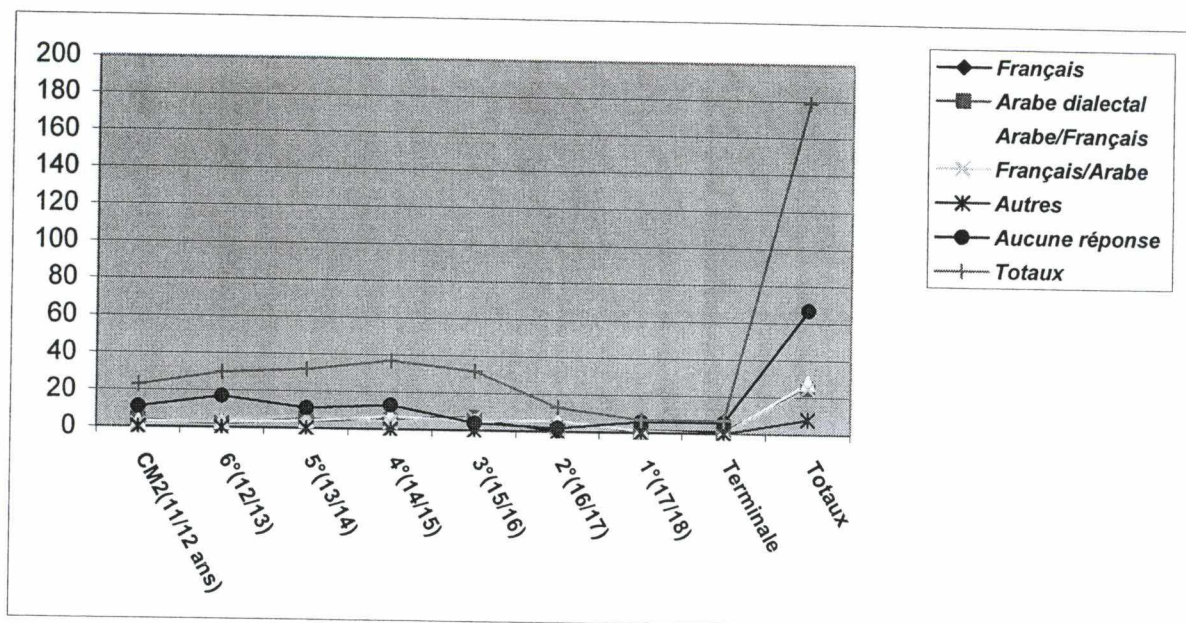
Histogramme représentant les langues que les enfants de l'APSGO déclarent pratiquer à la maison par rapport aux abstentions et aux totaux.

Le présent histogramme nous illustre les totaux des questionnaires collectés. La colonne bleu foncée représente le total de chaque catégorie d'âge avec les classes scolaires respectives à l'école, le collège et le lycée. Et la colonne de couleur brique représente les abstentions qui témoignent de la sensibilité de la tâche. Il est vrai qu'à cet âge la question linguistique semble encore en suspens. **La cause principale est l'insécurité linguistique que les adolescents ont de cette étape charnière qui concerne la représentation du répertoire linguistique et plus particulièrement en milieu migrant.** On voit bien que le taux le plus haut de déclaration se situe aux alentours de 14 à 15 ans. A l'âge de 16-17 ans ils renient complètement la langue française et à partir de 17 ans ils préfèrent ne pas se prononcer.

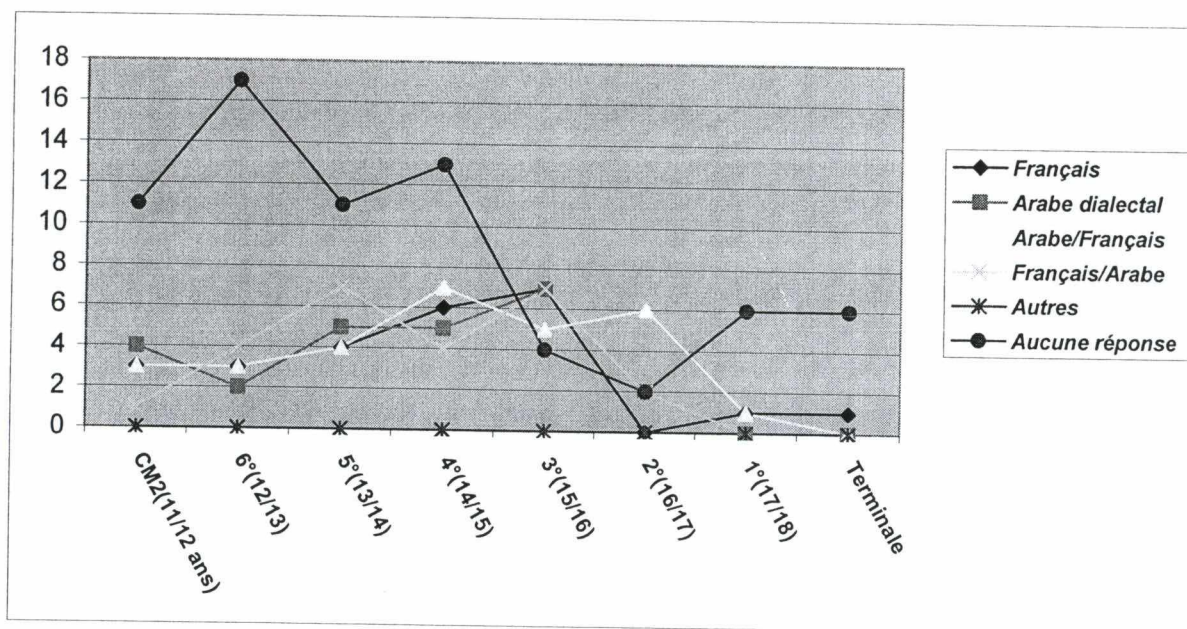


Histogramme représentant les langues que les enfants de l'APSGO déclarent pratiquer à la maison et les abstentions aux réponses.

Le présent histogramme nous illustre avec clarté le taux d'abstention qui atteint son maximum au début de l'adolescence vers l'âge de 12-13 ans (colonne rouge brique). Les colonnes bleues et bordeaux nous illustrent les déclarations du français et de l'arabe dialectal qui atteignent le maximum vers l'âge de 15-16 ans (l'âge rebelle). Les colonnes de mélange de codes se situent aux alentours de 13-16 ans (colonnes jaune et bleu clair). C'est l'âge de l'affirmation de soi et la découverte des jeux de mots qui façonneront plus tard les représentations linguistiques.



Graphique représentant l'évolution des déclarations des langues pratiquées à la maison.

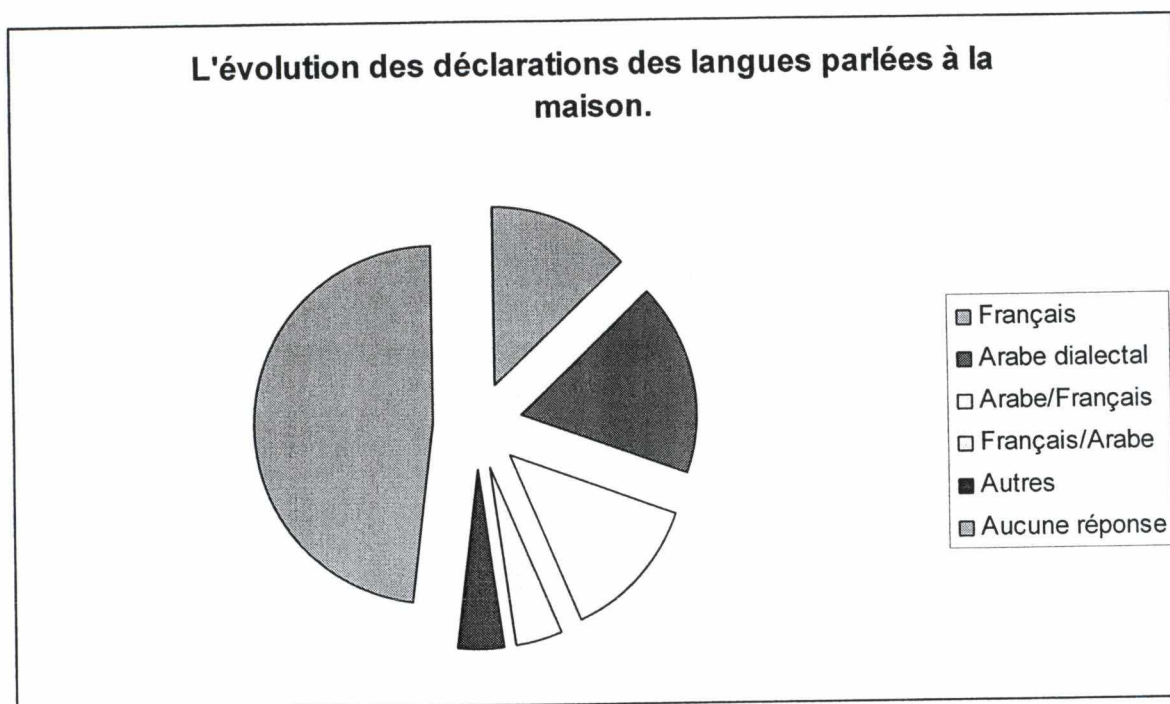


Graphique par tranche d'âge représentant l'évolution des déclarations des langues pratiquées à la maison.

Les graphes ci-dessus représentent l'évolution des déclarations des langues parlées à la maison par rapport à l'âge. Le premier graphique nous montre l'imbrication des courbes des langues déclarées avec une particularité des courbes des totaux et de

l'abstention qui se dégagent au dessus des lignes des langues. On remarque aussi qu'au niveau des totaux la courbe des langues exclues (le portugais, le turc et les langues berbères) apparaît au dessous de toutes les autres courbes au ras de la ligne des abscisses. En revanche les courbes des langues déclarées se rejoignent pratiquement toutes sur le même parcours pour finir dans les totaux au dessus de 20 personnes (de 20 à 28 personnes dans le tableau).

Le second graphe est plus explicite. Il nous illustre plus distinctement les courbes de déclarations des langues parlées à la maison. Les courbes du français et de l'arabe dialectal se chevauchent jusqu'à l'âge de 14-15 ans. L'arabe dialectal atteint son apogée à ce niveau et se maintient jusqu'à 16-17 ans. Le français atteint son maximum vers l'âge de 15-16 ans. Ils rechutent tous les deux vers 17-18 ans. La courbe de l'arabe dialectal est plus claire avec une propagation presque constante jusqu'à l'âge de 15-16 ans et **une dépression très particulière au niveau du passage à la 6^{ème}, cette étape charnière (le passage de l'enfance vers l'adolescence) qui perturbe les enfants quand ils passent du primaire vers le secondaire.** Enfin la courbe du mélange français arabe est en forme de « M » avec deux apogées au niveau de 13-14 ans et 15-16 ans c'est la période du collège où les enfants commencent en quelque sorte à se rebeller contre la famille avec un léger rejet de la langue d'origine.



Fromage représentant l'évolution des déclarations des langues pratiquées à la maison.

Nous concluons enfin cette étude par une illustration très sommaire représentée par un fromage qui nous montre la répartition des 179 déclarations des langues parlées à la maison recueillies auprès des jeunes d'origine maghrébine résidants dans le quartier de La Goutte d'Or dans le 18^{ème} arrondissement de Paris. Dans le sens des aiguilles d'une montre, nous remarquons deux portions quasiment égales du français et de l'arabe dialectal. La portion du mélange arabe/français est plus importante que celle du mélange français/arabe. **C'est ce qui démontre le sentiment linguistique envers la langue des origines même s'ils ne la parlent pas bien, avec difficulté ou pas du tout.** L'abstention représente pratiquement la moitié du fromage et les autres langues une toute petite portion.



Construite en 1858, elle est de style néo-gothique. Elle a accueilli pendant plusieurs semaines des sans-papiers africains pendant l'été 1996, avant d'être assaillie par les forces de l'ordre.



A la sortie de la station de métro Barbès Rochechouart, la foule est là et se presse chez TATI, dont les couleurs vichy rose et blanc se voient de loin. A plusieurs centaines de mètres à la ronde, l'enseigne annonce les plus bas prix. C'est parmi les magasins les moins chers de la capitale française. Surtout des Africains et des Maghrébins y achètent leurs vêtements. La réputation de cette enseigne fait qu'elle veut dire « *Tout Arabe ou Africain Transite Ici* » alors que dans la réalité TATI était le nom à l'envers de la mère de Jules OUKI, son fondateur en 1948. Il a voulu l'appeler du nom de sa mère Tita mais l'appellation était déjà déposée et il eu l'idée de « *verlaniser* » le nom de sa mère alors que le verlan n'était même pas du gout du jour.

Résumé :

Ce travail a pour but d'étudier les aspects de la pratique de la langue arabe et les variations langagières chez les jeunes français issus de l'immigration maghrébine dans le quartier de La Goutte d'Or à Paris. Nous y abordons la politique linguistique française et l'histoire de l'immigration maghrébine en France tout en esquissant son comportement sociolinguistique. Nous exposons quelques champs théoriques qui traitent de l'immigration, la relation du français et des maghrébins, le phénomène d'acculturation et nous postulons le concept de génération spontanée appliqué à la sociolinguistique. Nous traitons aussi de la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration maghrébine en France et les pratiques et problématiques qui peuvent en découler. Différentes approches et théories qui étudient le contact des langues, le bilinguisme, la variation et le mélange des codes (code-switching), l'enseignement des langues d'origine et des explications sociologiques nous éclairent sur la situation sociolinguistique de ces jeunes locuteurs.

Mots clés : Sociolinguistique, immigration, bilinguisme, multilinguisme, alternance des codes, Maghreb, arabe dialectal, français, verlan, langue des cités, acculturation.

ملخص :

نهدف بهذه الرسالة إلى دراسة بعض ميزات التكلم بالعربية و التغيرات اللغوية لشباب ذوي الجنسية الفرنسية المنحدرين من المغتربين المغاربة في حي «لقوة نور» في الدائرة الثامنة عشر بباريس. نتطرق فيها إلى السياسة اللغوية الفرنسية و تاريخ الهجرة المغربية في فرنسا بشرح بعض التصرفات السوسiolغوية. نطرح التوجهات النظرية التي تعالج الهجرة، علاقة اللغة الفرنسية بالمغاربة، ظاهرة فقدان الهوية و نقترح مفهوم الجيل التلقائي المطبق على السوسiolغوية. ندرس كذلك الحالة السوسiolغوية للشباب المنحدرين من أصول مغربية في فرنسا و سلوكا تهم و الأطروحات الناجمة عنها. عدة ظواهر و نظريات تدرس احتكاك اللغات، ازدواج اللغات، تغيرات و خلط اللغات، تعلم اللغات الأصلية و أخيرا شرح سوسiolوغي يوضح لنا الحالة السوسiolغوية لهؤلاء الشباب المحاور. الكلمات المفتاحية : السوسiolغوية، ازدواج اللغات، تعدد و خلط اللغات، الهجرة المغربية، الفرنسية، فقدان الهوية، الدارجة المغربية.

Abstract :

The present research work is an attempt to study the aspects of the use of Arabic and language variations among children of Maghrebi immigration in France the district of *la Goutte d'Or* in the 18th *arrondissement* of Paris. We will deal with the French linguistic politics and the history of the Maghrebi immigration in France. We will also attempt to sketch on the sociolinguistic situation of this speech community. We will review some theoretical approaches which deal with immigration as well as the relationship between Maghrebin immigrants and the French language. We will also introduce the concept of "spontaneous generation" applied to the field of sociolinguistics. We will also deal with the sociolinguistic situation of the youngsters in France. Different approaches and theories which study the languages in contact, bilingualism, variation and code switching are discussed. We will try to analyse the use of Arabic and language variations among these youngsters and the influence of the language of origins on the French language.

Key words: Sociolinguistics, immigration, bilingualism, codes-witching, Maghrebin, dialectal Arabic, French, back slang (verlan), cities code and acculturation.