



HAL
open science

Le langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine à Bordeaux : pratiques, fonctions et représentations

Aicha Belhaiba

► **To cite this version:**

Aicha Belhaiba. Le langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine à Bordeaux : pratiques, fonctions et représentations. Linguistique. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2014. Français. NNT : 2014BOR30015 . tel-01132870

HAL Id: tel-01132870

<https://theses.hal.science/tel-01132870v1>

Submitted on 18 Mar 2015

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

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

UNIVERSITE BORDEAUX MONTAIGNE

ED 480 Ecole doctorale « Montaigne-Humanités »
CLARE (EA 4593)-Cultures, Littératures, Arts, Représentations, Esthétiques.

**LE LANGAGE DES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION
MAGHREBINE A BORDEAUX :
PRATIQUES, FONCTIONS ET REPRESENTATIONS**

Thèse présentée en vue d'obtenir le Doctorat en Linguistique par

Aicha BELHAIBA

Sous la Direction de Monsieur le Professeur Musanji NGALASSO- MWATHA

Soutenue le 19 juin 2014

Membres du jury

Mme. Anne-Marie HOUDEBINE, Professeure émérite, Université Paris Descartes-Sorbonne

M. Frédéric LAMBERT, Professeur, Université Bordeaux Montaigne

M. Foued LAROUSSI, Professeur, Université de Rouen.

M. Musanji NGALASSO- MWATHA, Professeur émérite, Université Bordeaux Montaigne

VOLUME 1

REMERCIEMENTS

Ce travail est l'aboutissement d'une réflexion que ma formation en linguistique m'a permis de mener depuis sept ans. S'il s'achève aujourd'hui, c'est grâce au soutien et aux encouragements qui m'ont été généreusement accordés. Je tiens à remercier, en premier lieu, mon directeur de thèse monsieur Musanji NGALASSO-MWATHA pour ses précieux conseils, sa patience et la disponibilité dont il a fait preuve tout au long de cette recherche.

J'exprime ma gratitude à madame Anne-Marie HOUDEBINE, monsieur Frédéric LAMBERT et monsieur Foued LAROUSSE pour avoir accepté d'évaluer cette thèse et l'enrichir de leur expérience scientifique.

Mes remerciements s'adressent, également, à la direction du collège Edouard Vaillant à Bordeaux, en particulier à madame Solange NGUYEN de m'avoir apporté toute l'aide nécessaire pour effectuer mes investigations dans cet établissement. Je remercie chaleureusement tous les jeunes, tous les parents et toutes les personnes sans lesquelles cette recherche n'aurait pas eu lieu. En participant à l'enquête sur le terrain, en acceptant de répondre à mes questions parfois intrusives et indiscretes, ils ont considérablement facilité mon travail. Par l'intérêt et l'implication personnelle qu'ils ont su accorder à la problématique de mon sujet, ils m'ont permis d'y apporter quelques éléments de réponse.

Enfin, mes vifs remerciements vont aux membres de ma famille pour leur immense soutien dans les moments de grand découragement. Mes pensées vont très particulièrement à mon mari RAFI et mes enfants MARIA et NABIL pour leur aide et l'affection dont ils m'entouraient tout au long de ce travail. Cette thèse est donc la somme de toutes ces contributions et le fruit de ma passion pour cette discipline.

A la mémoire de ma sœur...

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE.....	12
<i>PREMIERE PARTIE : Objet de la recherche, Ancrage théorique et méthodologique....</i>	<i>20</i>
1. Le langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine : un objet de recherche...	23
1.1. Le langage des jeunes dans les travaux.....	23
1.1.1. Premières approches et évolution d'analyses.....	24
1.1.2. Le langage des jeunes, un langage « à part ».....	25
1.1.3. Le langage des jeunes entre rejet et fascination.....	26
1.1.4. Langage des jeunes et urbanisation.....	29
1.1.5. Etude du langage des jeunes et interaction.....	31
1.1.6. Langage des jeunes et imaginaire linguistique.....	32
1.1.7. Le langage des jeunes, objet de notre étude.....	32
1.2. D'autres facteurs à prendre en compte.....	35
1.2.1. La situation migratoire des Maghrébins en France.....	36
1.2.2. Le bilinguisme familial des jeunes.....	39
1.2.3. Interstice et culture interstitielle des jeunes.....	42
1.2.4. Situation du français et de l'arabe en France.....	44
1.2.4.1. Histoire et situation du français comme langue d'accueil.....	44
1.2.4.2. Histoire et situation de l'arabe comme langue d'origine.....	46
2. Orientations théoriques et méthodologiques.....	51
2.1. Le cadre de la sociolinguistique.....	52
2.1.1. La sociolinguistique variationnelle.....	54
2.1.1.1. La variation linguistique.....	54
2.1.1.2. La méthode variationnelle.....	56
2.1.2. La sociolinguistique interactionnelle.....	57
2.1.2.1. Communication et interaction sociale.....	58
2.1.2.2. La méthode interactionnelle de Gumperz.....	61
2.2. Le cadre de la linguistique fonctionnelle.....	62
2.2.1. Le fonctionnalisme de Martinet.....	63
2.2.2. La méthodologie fonctionnelle.....	64

2.3. La psychologie sociale : un champ annexe.....	66
2.3.1. L'émergence de la psychologie sociale.....	66
2.3.2. Les représentations sociales.....	67
2.3.3. Méthodologie pour les représentations linguistiques.....	69
2.3.3.1. L'analyse des représentations en psychologie sociale.....	69
2.3.3.2. L'analyse des représentations en sociolinguistique.....	71
3. L'enquête sur le terrain.....	73
3.1. Terrain d'exploration : la ville de Bordeaux.....	73
3.1.1. Données géographiques et démographiques.....	74
3.1.2. Données socioéconomiques.....	74
3.1.3. Données historiques.....	75
3.1.4. Données sociolinguistiques.....	76
3.2. Les principaux lieux de l'enquête.....	78
3.2.1. Les quartiers de Saint Michel et de La Victoire.....	78
3.2.2. Le collège Edouard Vaillant.....	79
3.3. Le temps de l'enquête.....	80
3.4. L'échantillonnage.....	82
3.4.1. L'échantillon relatif aux jeunes.....	83
3.4.1.1. L'échantillon des jeunes qui ont répondu au questionnaire.....	83
3.4.1.2. L'échantillon des jeunes du collège Edouard Vaillant.....	85
3.4.1.3. L'échantillon des jeunes interviewés dans la ville de Bordeaux.....	87
3.4.2. Les parents et membres communautaires.....	89
3.4.2.1. Les membres communautaires qui ont répondu au questionnaire.....	90
3.4.2.2. Les membres communautaires constituant le sous-groupe.....	93
3.5. Techniques et moyens d'exploration du terrain.....	95
3.5.1. Le questionnaire.....	95
3.5.1.1. Elaboration d'un premier questionnaire.....	96
3.5.1.2. Le questionnaire définitif.....	96
3.5.2. L'entretien.....	101
3.5.2.1. L'entretien semi-directif avec les jeunes.....	101
3.5.2.2. Entretiens avec les parents et membres communautaires.....	103
3.6. Caractéristiques et place de l'enquêtrice.....	107
3.6.1. Place de l'enquêtrice avec les parents et membres communautaires.....	107
3.6.2. Place de l'enquêtrice avec les jeunes.....	108

3.6.3. L'enquêtrice et le « paradoxe de l'observateur ».....	109
3.7. Les enregistrements.....	110
3.8. Le corpus.....	111
3.9. La transcription.....	112
DEUXIEME PARTIE : Analyse linguistique	114
4. Les pratiques langagières des parents et membres communautaires	117
4.1. Analyse linguistique du français.....	117
4.1.1. Aspects prosodiques.....	118
4.1.1.1. L'accent.....	119
4.1.1.1.1. L'accent en français.....	119
4.1.1.1.2. L'accent en arabe.....	120
4.1.1.1.3. L'accent dans les pratiques des Maghrébins observés.....	124
4.1.1.2. L'intonation.....	125
4.1.1.2.1. L'intonation en français.....	126
4.1.1.2.2. L'intonation en arabe.....	127
4.1.1.2.3. L'intonation dans les pratiques langagières des enquêtés.....	129
4.1.2. Aspects phonologiques.....	130
4.1.2.1. La durée vocalique.....	131
4.1.2.1.1. L'allongement vocalique en français.....	131
4.1.2.1.2. L'allongement vocalique en arabe.....	133
4.1.2.1.2.1. L'allongement vocalique de l'arabe dialectal.....	134
4.1.2.1.2.2. L'allongement vocalique en arabe maghrébin.....	134
4.1.2.1.2.3. L'allongement vocalique dans les usages observés.....	135
4.1.2.2. La prononciation du français.....	140
4.1.2.2.1. Les principaux travaux.....	140
4.1.2.2.2. La prononciation du français par les enquêtés.....	141
4.1.2.2.2.1. Au niveau consonantique.....	141
4.1.2.2.2.2. Au niveau vocalique.....	142
4.1.3. Aspects lexicaux.....	146
4.1.3.1. Les particularités lexicales du français au Maghreb.....	146
4.1.3.2. Les particularités lexicales du français des interviewés.....	148
4.1.3.2.1. L'emprunt.....	148
4.1.3.2.2. Le calque.....	149
4.1.4. Aspects morphosyntaxiques.....	151

4.1.4.1. Le fonctionnement des pronoms (sujets/personnels).....	151
4.1.4.2. Manque de certains mots grammaticaux.....	152
4.2. Evaluation quantitative du français et de l'arabe dans les pratiques.....	153
4.2.1. Comptage des unités linguistiques dans les conversations.....	154
4.2.1.1. Les normes de comptage pour les unités linguistiques françaises.....	156
4.2.1.2. Les normes de comptage pour les unités linguistiques arabes.....	157
4.2.1.3. La méthode de comptage appliquée à une conversation.....	158
4.2.2. Résultats des données.....	161
4.2.2.1. Légère domination du français sur l'arabe dans les usages.....	161
4.2.2.2. Le français domine et l'arabe est plus partagé dans les usages.....	162
4.2.2.3. Domination du français sur l'arabe par le choix des énoncés francisés ou mélangés des deux langues.....	163
4.3. Analyse du discours mixte dans les pratiques des Maghrébins enquêtés.....	166
4.3.1. <i>Code switching, code mixing et mélange des langues</i>	167
4.3.2. Le « discours mixte » dans les pratiques des enquêtés.....	168
4.3.2.1. Le « discours mixte » sous forme de <i>code switching</i>	168
4.3.2.2. Le « discours mixte » sous forme de <i>code mixing</i> et de <i>mélange des Langues</i>	168
4.3.2.2.1. Distribution des unités linguistiques dans le cas du <i>code mixing</i>	169
4.3.2.2.1.1. Unités linguistiques arabes et matrice française.....	169
4.3.2.2.1.2. Unités linguistiques françaises et matrice arabe.....	171
4.3.2.2.2. Distribution des unités linguistiques dans le cas de <i>mélange de langues</i>	172
5. Les pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine.....	175
5.1. Le langage des jeunes enquêtés : le choix d'une orientation d'analyse.....	175
5.2. Typologie adoptée pour l'analyse linguistique.....	178
5.3. Analyse du « Discours en français ».....	183
5.3.1. Les procédés lexico-sémantiques.....	184
5.3.1.1. L'emprunt aux langues et parlers.....	184
5.3.1.1.1. Emprunt à la langue tsigane.....	185
5.3.1.1.2. Emprunt aux langues africaines.....	186
5.3.1.1.3. Emprunt à l'anglais, à l'anglo-américain.....	187
5.3.1.1.4. Emprunt à l'espagnol.....	187
5.3.1.1.5. Emprunt à l'argot traditionnel.....	188
5.3.1.1.6. L'emprunt au Bordeluche.....	190

5.3.1.2. La métaphore.....	192
5.3.2. Les procédés formels de création sémantique.....	193
5.3.2.1. Le verlan.....	193
5.3.2.1.1. Le codage des dissyllabes.....	195
5.3.2.1.2. Le codage des trisyllabes.....	197
5.3.2.1.3. Les monosyllabiques.....	199
5.3.2.2. La reverlanisation.....	200
5.3.2.3. La troncation.....	201
5.3.2.3.1. L'apocope.....	201
5.3.2.3.2 L'aphérèse.....	202
5.3.2.4. La dérivation.....	203
5.3.3. Autres procédés.....	204
5.3.3.1. Du type phonologique.....	205
5.3.3.1.1. Analyse au niveau consonantique.....	207
5.3.3.1.2. Analyse au niveau vocalique.....	211
5.3.3.2. Du type morphosyntaxique.....	211
5.4. Analyse du « discours mixte ».....	213
5.4.1. Présentation et forme du « discours mixte ».....	214
5.4.2. Le corpus arabe dans le « discours mixte ».....	217
5.4.2.1. La classe des noms.....	217
5.4.2.2. La classe des verbes.....	218
5.4.2.3. La classe des adjectifs.....	219
5.4.2.4. La classe des adverbes.....	219
5.4.2.5. Les formules de serment ou d'invocation à Dieu.....	219
5.5.3. Quelques procédés lexico-sémantiques.....	220
5.5.3.1. Les innovations lexicales par composition et faux emprunt.....	220
5.5.3.2. Le changement de sens.....	222
5.4.4. Quelques procédés formels de création lexicale.....	224
5.5.4.1. La dérivation.....	224
5.5.4.2. La troncation par apocope.....	224
5.4.5. Atres procédés.....	226
5.4.5.1. Du type morphosyntaxique.....	226
5.4.5.1.1. La structure phrastique.....	226
5.4.5.1.2. La détermination du nom.....	227
5.4.5.1.3. La variation du nom en nombre (singulier/ pluriel).....	229

5.4.5.1.4. Au niveau de la conjugaison et de la création verbale.....	230
5.4.5.2. Du type phonologique.....	231
5.4.5.2.1. Au niveau de la prononciation des voyelles.....	232
5.4.5.2.2. Au niveau de la prononciation des consonnes.....	232
6. Les jeunes issus de l'immigration maghrébine et les difficultés du français écrit.....	235
6.1. La scolarité des jeunes issus de l'immigration maghrébine : qu'en pensent les spécialistes ?.....	235
6.1.1. L'arabe comme cause de difficultés scolaires.....	236
6.1.2. Des résultats nuancés.....	236
6.2. Analyse du corpus écrit.....	237
6.2.1. Analyse de l'écriture.....	238
6.2.1.1. Qu'est ce qu'écrire ?.....	239
6.2.1.2. Analyse de la graphie au niveau des lettres.....	240
6.2.1.3. Analyse de la graphie au niveau du mot.....	241
6.2.2. Analyse de la ponctuation.....	244
6.2.2.1. La ponctuation française : de l'origine à aujourd'hui.....	245
6.2.2.2. Usage de la ponctuation chez les jeunes observés.....	247
6.2.2.2.1. L'usage du point final.....	248
6.2.2.2.2. Usage du point exclamatif.....	249
6.2.2.2.3. Usage de la virgule.....	249
6.2.2.2.4. Usage des guillemets.....	250
6.2.2.2.5. Usage de la majuscule.....	252
6.2.2.2.6. La division des mots (en fin de ligne).....	254
6.2.3. Analyse de l'orthographe du français.....	255
6.2.3.1. Les difficultés de l'orthographe française.....	255
6.2.3.2. Analyse de l'orthographe chez nos enquêtés.....	256
6.2.3.2.1. Les erreurs d'ordre phonétique.....	257
6.2.3.2.2. Les erreurs du type phonogrammique.....	257
6.2.3.2.3. Les erreurs du type morphogrammique.....	258
6.2.3.2.4. Les erreurs liées à l'orthographe des homophones.....	258
6.2.3.2.5. Les erreurs non linguistiques.....	258
6.2.3.2.6. Les erreurs liées au rajout ou à la suppression des lettres.....	258

TROISIEME PARTIE : Analyse sociolinguistique.....	264
--	------------

7. Contact des langues et situation sociolinguistique des jeunes enquêtés.....	266
---	------------

7.1. Le contact de langues : quelle réalité pour les jeunes observés ?.....	266
---	-----

7.1.1. Notion de « Contact des langues ».....	267
---	-----

7.1.2. Contact des langues et répertoire linguistique des enquêtés.....	268
---	-----

7.2. Effets sociolinguistiques du contact des langues.....	271
--	-----

7.2.1. Le bilinguisme.....	271
----------------------------	-----

7.2.1.1. Niveaux de bilinguisme chez nos jeunes enquêtés.....	274
---	-----

7.2.1.2. Bilinguisme et variations d'usages.....	276
--	-----

7.2.2. La diglossie.....	279
--------------------------	-----

7.2.3. Le mélange des codes dans le parler des enquêtés.....	282
--	-----

7.2.3.1. Pour définir le <i>code switching</i> et le <i>code mixing</i>	283
---	-----

7.2.3.2. Les pratiques langagières sous forme de <i>code switching</i>	285
--	-----

7.2.3.3. Le <i>code mixing</i> : un code privilégié par les jeunes.....	286
---	-----

7.3. Situation des pratiques des jeunes par rapport à leurs communautés respectives.....	289
--	-----

7.3.1. Notion de « communication linguistique ».....	290
--	-----

7.3.2. Notion de « compétence ».....	292
--------------------------------------	-----

7.3.3. Situation des pratiques langagières des jeunes par rapport à la communauté française.....	294
--	-----

7.3.4. Situation des pratiques langagières des jeunes par rapport à la communauté arabe.....	295
--	-----

8. Les pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine :	
--	--

fonctions et répartition des langues.....	298
--	------------

8.1. Etude des fonctions des langues.....	298
---	-----

8.2. Fonctions du français et de l'arabe chez les jeunes enquêtés.....	302
--	-----

8.2.1. Les fonctions du français.....	302
---------------------------------------	-----

8.2.1.1. La fonction communicative.....	303
---	-----

8.2.1.2. La fonction unificatrice.....	306
--	-----

8.2.1.3. La fonction séparatrice.....	308
---------------------------------------	-----

8.2.1.4. La fonction intégratrice.....	311
--	-----

8.2.1.5. La fonction identitaire.....	313
---------------------------------------	-----

8.2.2. Les fonctions de l'arabe.....	316
--------------------------------------	-----

8.2.2.1. La fonction identitaire.....	316
---------------------------------------	-----

8.2.2.2. La fonction communicative.....	320
8.2.2.3. La fonction de « cohésion sociale ».....	321
8.2.2.4. La fonction référentielle.....	323
8.2.2.5. La fonction mythique.....	324
8.2.2.6.. La fonction cryptique.....	325
8.3. Répartition des langues française et arabe.....	329
9. Les représentations linguistiques chez les jeunes issus de l'immigration	
maghrébine	334
9.1. Pour définir les représentations linguistiques.....	335
9.2. Représentations linguistiques : analyse des données.....	337
9.2.1. Les représentations envers le français.....	338
9.2.2. Les représentations envers l'arabe.....	341
9.2.3. Les représentations envers le « discours mixte ».....	344
9.3. Insécurité linguistique : Indice représentationnel.....	350
9.3.1. Insécurité linguistique par rapport à la langue française.....	352
9.3.2. Insécurité linguistique par rapport à l'arabe.....	354
9.4. Représentations et changement linguistiques.....	357
CONCLUSION GENERALE	363
BIBLIOGRAPHIE	375
ANNEXES	401

INTRODUCTION GENERALE

Depuis une vingtaine d'années en France, le langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine ne laisse pas indifférent. Le grand nombre de travaux qui lui est dédié dans beaucoup de domaines (sociolinguistique, sociologie, sciences de l'éducation, psycholinguistique...) mais aussi l'intérêt dont il fait l'objet parmi la classe politique et les médias soulignent la grande importance qu'il revêt au sein de la société française. Il s'agit, en effet, de l'émergence de nouvelles pratiques langagières chez ces locuteurs, caractérisées par des innovations lexicales de toutes sortes et d'emprunt aux autres langues, en particulier à l'arabe. Mais, alors qu'aujourd'hui pour l'ouverture vers d'autres horizons l'importance de l'acquisition des langues n'est plus à démontrer, c'est manifestement l'usage de cette langue d'origine dans leurs interactions quotidiennes qui alimente le plus de débats.

En sociolinguistique, les nombreuses recherches qui se sont consacrées à l'étude du langage des jeunes marquent une nette évolution dans la manière dont il est appréhendé au fil des années. Cependant, l'idée répandue est qu'il constitue un « langage spécifique » renvoyant à une catégorie de jeunes qui résident dans les ensembles urbains périphériques. Il est aussi considéré comme une *variété* du français que certains, à l'instar de Goudaillier (1997), qualifient de « français contemporain des cités », d'« argot de cités »...L'insistance médiatique sur ce phénomène et les représentations négatives qui lui sont, généralement, assignées placent ces derniers dans une situation de « hors norme » linguistique et sociale par rapport à l'ensemble de la jeunesse française.

Les usages langagiers des jeunes issus de l'immigration maghrébine, produits oralement, ne sont pas les seuls à susciter des interrogations en France. Certains professionnels de l'éducation qui observent leurs productions à l'écrit y décèlent l'influence de leurs pratiques linguistiques familiales qui, non seulement entraînerait leur échec dans les études mais provoquerait une baisse du niveau scolaire général (Bocquet 1994, Hassini 1997). A partir de cela, il paraît évident que les pratiques langagières de ces locuteurs qui font appel à l'arabe, soulèvent des problèmes, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, auxquels il n'y a pas encore de véritables réponses.

Le langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine a été étudié dans beaucoup de villes en France (Paris, Rouen, Marseille, Grenoble...). Cela est très rare, voire inexistant pour le cas de la ville de Bordeaux. En effet, le seul travail en sociolinguistique qui s'est intéressé à ce phénomène revient à Christelle Lotterie (2010). Malgré le grand intérêt de cette recherche, le langage des jeunes (ou plus précisément l'usage de l'arabe) qui y est observé

ne paraît que comme faisant partie des emplois empruntés par l'ensemble des jeunes, toutes origines ethniques confondues, qui résident dans la banlieue bordelaise. La démarche de l'auteur répondait à son principal objectif : l'examen du langage des jeunes bordelais dans toute sa globalité et non spécifiquement celui des jeunes qui retiennent notre intérêt.

Une autre thèse de doctorat sur les pratiques des jeunes a été élaborée par Harrami (2000), dans le domaine de l'anthropologie. Elle examine la façon dont les jeunes issus de l'immigration marocaine participent à la culture de leurs parents. Dans sa recherche, l'auteur intègre la langue (arabe ou berbère) en tant qu'un des aspects (avec la religion, les pratiques traditionnelles...) qui constituent et entretiennent cette culture. Il s'est, par ailleurs, occupé de ce que ces locuteurs pensent de leurs pratiques langagières plutôt que de la description de celles-ci. Par conséquent, l'intérêt porté sur une partie de la communauté maghrébine (les Marocains) et l'orientation disciplinaire empruntée par le chercheur ne conduisent pas aux résultats recherchés en sociolinguistique.

Alors, devant l'absence d'études consacrées exclusivement au langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine à Bordeaux et à partir de notre situation en tant que membre appartenant à la même communauté qui réside dans cette ville, il nous a semblé opportun de combler ce manque. Notre objectif est donc d'apporter notre contribution à la compréhension de ce phénomène linguistique que nous proposons d'examiner de l'« intérieur » et sous un angle différent.

La première question qui occupe tout chercheur qui s'apprête à analyser le langage des jeunes est de savoir au préalable quelles pratiques langagières ils adoptent réellement au quotidien. Ceci paraît important pour définir l'objet qu'il est amené à décrire. Ensuite, d'autres interrogations s'imposent d'elles-mêmes, à savoir : Ces pratiques langagières sont-elles partagées par tous les jeunes issus de cette immigration ou sont-elles spécifiques à un groupe particulier ? Mais la question la plus pertinente consiste à savoir si elles représentent un seul système (du français) ou deux systèmes et deux codes linguistiques différents. Autrement dit, leurs usagers font-ils de simples emprunts à la langue de leurs parents, l'arabe, ou possèdent-ils eux-mêmes deux langues qu'ils manient dans des situations différentes ? A quel niveau ces pratiques situent-elles les jeunes par rapport à leurs deux communautés, d'origine et d'accueil ? Quelle est concrètement l'implication des pratiques familiales dans les problèmes linguistiques soulignés chez ces jeunes?... Toutes ces interrogations et d'autres encore traduisent la complexité de ce phénomène linguistique qui imbrique plusieurs aspects

extralinguistiques. C'est donc la tentative d'y trouver des réponses qui nous conduit à mener cette recherche, à travers laquelle nous essaierons de vérifier la validité des hypothèses suivantes :

1. Les jeunes issus de l'immigration maghrébine qui forment un groupe hétérogène, ne possèdent pas un seul « parler jeunes » tel qu'il est défini par les chercheurs mais utilisent des pratiques langagières diversifiées (françaises ou bilingues), en fonction de leur situation personnelle, des situations communicatives et des locuteurs qui participent à l'interaction. Ce « parler jeunes » socialement identifié est donc conditionné par certains facteurs sociaux qui seront examinés suivant la progression de ce travail. Cela nous amène inévitablement à reconsidérer la vision de certaines analyses selon lesquelles ces jeunes possèderaient une seule et unique variété du français, particulière à eux, qui les séparent linguistiquement des jeunes Français de l'Hexagone. Par conséquent, nous postulons que leurs pratiques langagières du français ne constituent pas une variété « à part » mais s'insèrent dans la manière dont le français est pratiqué par l'ensemble des jeunes de leurs âge et espace géographique (Bordeaux et sa région).

2. Les pratiques langagières des jeunes qui intègrent le français et l'arabe dans un même discours ne constituent pas une particularité en soi. Elles s'inscrivent dans l'évolution (socio)linguistique de leur communauté d'origine dont les membres partagent le même contexte migratoire mais pas les mêmes conditions d'acquisition des deux langues. En effet, à partir d'observations laissant entrevoir une forte influence des pratiques langagières de base sur celles des jeunes en question, il serait utile de saisir le rapport entre les usages linguistiques de ces derniers et l'appartenance à leur groupe ethnique. En les replaçant dans leur contexte social plus large, nous montrerons qu'ils se développent, dans une large mesure, dans la continuité des pratiques et des représentations linguistiques assez répandues dans la communauté d'origine.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses nous nous appuierons sur l'examen des pratiques langagières produites dans le milieu d'origine (familial et communautaire) auquel les pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine sont systématiquement renvoyées. Cela nous aidera à savoir comment ces « fournisseurs » de modèles linguistiques de base gèrent eux-mêmes l'usage de leur(s) langue(s) pour se démarquer du groupe majoritaire et comment les jeunes, à leur tour, s'organisent pour marquer leur identification et leur distanciation aussi bien par rapport aux pratiques linguistiques communautaires de base

qu'à celles du pays d'accueil. Par ailleurs, cette orientation s'avère d'une nécessité incontournable dans la mesure où elle nous permettra de répondre à l'un des objectifs de cette recherche, à savoir, déterminer précisément le *positionnement (linguistique et sociolinguistique) de ces jeunes par rapport aux communautés auxquelles ils appartiennent*.

Ce choix d'orientation est loin d'être le plus facile à mener. Mais nous l'adoptons car nous pensons que la conscience linguistique des plus âgés à l'égard des langues ainsi que les images et les valeurs qu'ils leur associent déterminent et conditionnent les comportements socio/linguistiques des jeunes. C'est donc à partir de tous ces éléments et en intégrant ce nouvel axe qu'est la description parallèle des pratiques linguistiques de la communauté de base que nous examinerons le langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine de Bordeaux.

Notre recherche s'intéresse essentiellement aux pratiques observées et relevées dans la *catégorie des jeunes issus de l'immigration maghrébine*. La présentation des faits de langue enregistrés chez les adultes que nous désignons par *catégorie des parents et membres communautaires* n'interviendra que pour mieux les expliciter. Par cette démarche dialectique, descriptive et comparée entre ce qui se pratique chez les deux catégories ici concernées, nous tenterons d'une part de donner plus d'éléments de réponse aux questionnements suscités par les pratiques langagières des jeunes et d'autre part d'insérer celles-ci dans un processus de construction de leur identité en France, plus particulièrement à Bordeaux.

Dès lors, la notion de *fonctions des langues* comme celle de *représentations linguistiques* prennent toute leur importance dans ce travail. Elles orienteront notre observation des pratiques effectives du français et de l'arabe chez les jeunes auprès de qui nous enquêtons. Il sera donc incontournable d'appréhender le contact de ces deux langues, leur distribution dans les usages et les images qui leur sont assignées. Ces éléments nous permettront de déterminer leur place réelle dans la vie de ces locuteurs. L'évaluation du *positionnement* des pratiques langagières des jeunes par rapport à leurs communautés d'appartenance s'instruira des repères que nous offriront ces deux notions. Ainsi *les pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine* constituent le sujet de notre recherche. Leurs *fonctions* et leurs *représentations* sont les pôles à partir desquels nous les examinerons.

En suivant différentes étapes de progression, notre plus grand souci est d'élaborer une recherche claire et concise. Le travail s'organise suivant deux perspectives : la première est strictement linguistique et la seconde est essentiellement sociolinguistique. Il comprend trois parties dont chacune est constituée de trois chapitres.

La première partie débute par un éclaircissement sur l'objet de notre recherche : le « langage des jeunes ». Dans le chapitre (1), il s'agira d'abord de passer en revue la manière dont il est analysé dans la littérature sociolinguistique. Cette étape est essentielle pour suivre les évolutions qui concernent son approche et le sens qui lui est donné. Nous proposerons d'étudier ce phénomène linguistique en rapport avec des facteurs déterminants tels que la situation migratoire des jeunes, leur bilinguisme, leur situation d'interstice... Nous finirons la présentation de notre objet par un examen de la situation des deux langues, française et arabe, mises en contact dans leurs discours.

Le chapitre (2) s'appuie sur un ancrage théorique, adapté à la structuration de notre étude. Vu notre perspective qui privilégie une meilleure linguistique du terrain, nous proposons une méthode qui rallie le cadre de la sociolinguistique à celui de la linguistique formelle. Par ailleurs, nous favorisons le recours à une discipline annexe, la psychologie sociale, pour son apport et son utilité à la réalisation de nos objectifs. La pertinence et la richesse des résultats escomptés résideront, sans doute, dans la confrontation de ces trois approches.

Dans le chapitre (3) nous exposerons dans les détails la méthodologie que nous avons retenue pour cette recherche. Nous préciserons les lieux où nous avons mené notre enquête à Bordeaux, les caractéristiques de notre échantillon et les différentes étapes de notre exploration du terrain. Enfin, nous présenterons les modalités des techniques et moyens utilisés (questionnaire, entretiens...) ainsi que la constitution de notre corpus.

La deuxième partie est celle que nous consacrons à l'analyse linguistique et formelle des pratiques que nous observons. L'insertion des deux catégories (les *jeunes* et les *parents et membres communautaires*) dans une même étude peut donner une impression de lourdeur à un sujet intrinsèquement complexe. Pour éviter cela nous n'avons consacré que le chapitre (4) pour la description des pratiques langagières chez le deuxième groupe, laquelle nous servira de repère pour l'évaluation du comportement linguistique chez les principaux enquêtés.

Dans le chapitre (5) nous essaierons de montrer précisément comment les jeunes gèrent l'usage des deux langues en leur possession. Partant de notre postulat indiquant qu'ils possèdent des usages différents en fonction de la situation d'interaction et de l'interlocuteur, nous avons séparé leur répertoire linguistique (de l'oral) en deux pôles : le pôle « discours en français » et le pôle « discours mixte ». L'objectif de l'examen du premier pôle est de nous permettre de dégager, si elle existe, une variété du français distinctive des jeunes observés. Celui du pôle « discours mixte » est de décrire la manifestation concrète du contact des deux langues et l'interaction que cela génère à tous les niveaux : lexical, morphosyntaxique, phonétique... Les résultats de cette analyse devront nous aider à situer les pratiques langagières des jeunes par rapport à celles de base et déterminer les évolutions linguistiques en cours en contexte migratoire.

Nous terminerons cette deuxième partie par le chapitre (6) qui s'intéresse à l'examen de l'écrit chez de jeunes collégiens (faisant partie de nos informateurs). Nous caractériserons la manière dont ces derniers appréhendent le mode scriptural du français et les difficultés qu'ils rencontrent par rapport au respect des normes prescrites de l'école. Nous serons aussi attentive à toute implication de la langue d'origine, l'arabe, qui entraverait la bonne progression dans l'acquisition du français scolaire.

La troisième partie de la thèse est consacrée à l'analyse sociolinguistique des phénomènes langagiers relevés chez les sujets observés. Dans le chapitre (7) nous étudierons le contact du français et de l'arabe chez les jeunes enquêtés afin de comprendre le fonctionnement réel de leurs pratiques langagières. Nous tenterons d'analyser la nature de ce contact à travers quelques effets sociolinguistiques qui en découlent tels que le *bilinguisme*, l'*alternance codique*, la *diglossie*... L'intérêt de ce travail réside dans l'étude de la *variation* de la langue et l'*hétérogénéité* des formes linguistiques, notions qui constituent les lignes de force dans les travaux de Labov (1966, 1976, 1978). Après avoir défini la notion de *communauté linguistique* puis celle de *compétences*, devant réunir tous les locuteurs, nous finirons ce chapitre en essayant de saisir le positionnement des pratiques des jeunes par rapport à leurs deux communautés linguistiques d'appartenance, française et arabe.

Nous réservons le chapitre (8) à l'examen de la distribution des deux langues, le français et l'arabe, dans les usages des jeunes ainsi qu'à celui du partage des fonctions que ces derniers leur attribuent. L'objet est d'évaluer le degré de la domination de l'une sur l'autre ou d'établir à leur complémentarité. Cette approche, essentiellement, *interactionniste* s'insère

dans la lignée des travaux de Hymes (1972) et de Gumperz (1972, 1989). Elle a, donc, pour but de montrer que l'analyse des deux langues ne réduit pas celles-ci à leur fonction communicative mais qu'elle prend en compte l'interaction de l'échange pour embrasser l'ensemble des rôles qu'elles peuvent jouer pour leurs usagers.

La thèse se termine par l'évaluation de l'importance que les jeunes enquêtés assignent aux deux langues. Celles-ci déclenchent un processus inconscient chez eux qu'il faudra toucher au plus près. Dans le chapitre (9), à travers l'analyse de leurs idées et images sur la langue d'origine et celle du pays d'accueil, nous tenterons d'approcher le sens de leurs attitudes linguistiques. L'examen des représentations linguistiques, complété par celui de l'*insécurité linguistique* nous permettra de cerner la dynamique des deux langues en question et les évolutions en cours, en contexte migratoire.

PREMIERE PARTIE

**Objet de la recherche :
Ancrage théorique et méthodologique**

INTRODUCTION

Le langage des jeunes que nous proposons d'étudier à travers des manifestations linguistiques apparentes exige que l'on cherche ses motivations souvent plus complexes à définir. C'est pourquoi, toutes ses formes méritent d'être analysées. Nous nous y attacherons tout au long de cette recherche. Mais nous notons que ces pratiques langagières qui émergent et se développent dans un contexte migratoire en France interpellent particulièrement parce qu'elles font appel à la langue d'origine, l'arabe. Ainsi, la pertinence de la situation de contact linguistique telle que celle que nous offre l'espace bordelais ne réside pas tant dans la coexistence de ces deux langues sur le même espace géographique que dans la façon dont chacune évolue au contact de l'autre. L'intérêt serait de savoir comment désormais, en coprésence, ces dernières s'excluent, s'interpénètrent et cohabitent sur un même territoire.

Il est évident que ce ne sont pas les langues qui se rencontrent mais leurs porteurs, des groupes socioculturels dont les stratégies de communication sont des moyens utilisés pour parvenir à des fins souvent extralinguistiques. Le langage est une communication de l'identité sociale des individus et sa dynamique linguistique est en corrélation avec le comportement langagier de ses usagers. Dès lors que les échanges langagiers et l'interaction verbale naissent et évoluent au sein de la société, nous inscrivons notre analyse des pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine à Bordeaux dans une dimension sociale qui tienne compte de tous ces facteurs. Celle-ci favorise autant d'indices qui expliquent toute forme de variation et d'évolution linguistique, axes majeurs de cette étude.

Dans le premier chapitre, sans dresser un panorama exhaustif de toutes les recherches qui ont été réalisées pour décrire le langage des jeunes que nous ciblons, nous donnerons un éclairage sur les principaux travaux qui font une corrélation entre ce phénomène linguistique et les contraintes sociales qui déterminent et favorisent son usage. Nous ne manquerons pas d'examiner les différentes orientations des sociolinguistes qui l'ont appréhendé avant de définir les facteurs à retenir pour mieux cerner son fonctionnement.

Dans le deuxième chapitre, nous définirons les cadres théoriques et méthodologiques qui nous permettront de vérifier la validité de nos hypothèses. Le contexte bordelais met en contact le français et l'arabe. Il favorise donc des situations de bilinguisme, de diglossie et de

partage de fonctions de ces langues. Le cadre de la sociolinguistique (avec ses orientations variationnelle et interactionnelle) sera privilégié pour mieux appréhender tous ces phénomènes. Il complètera notre analyse linguistique du langage des jeunes que nous choisissons d'élaborer selon une approche fonctionnaliste. Enfin, en prenant appui sur les moyens offerts par le cadre de la psychologie sociale, nous montrerons l'efficacité d'un tel recours pour aider à comprendre les représentations linguistiques que ces usagers accordent à leurs langues comme un des aspects du phénomène langagier qui nous occupe.

Ces centres d'intérêt retenus, dans le troisième chapitre de cette partie, nous proposons la méthodologie que nous adoptons pour effectuer notre enquête sur le terrain. Cette étape nous permettra de préciser dans les détails les lieux concernés par notre recherche, l'échantillonnage, les moyens et techniques utilisés ainsi que toutes les modalités dans lesquelles nous envisageons de la faire évoluer.

CHAPITRE 1

LE LANGAGE DES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION MAGHREBINE: UN OBJET DE RECHERCHE

Le langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine est un phénomène sociolinguistique très étudié en France depuis les deux dernières décennies. Un grand nombre de travaux qui s'en occupent soulignent sa forte spécificité lexicale et ses « percussions » sur la langue française. En effet, personne ne peut nier aujourd'hui l'existence d'un *parler* utilisé par les jeunes issus de cette origine, défini par ses propres particularités. Comme beaucoup de chercheurs qui se sont penchés sur l'étude des pratiques langagières de ces jeunes, nous constatons qu'elles se caractérisent par des marques identifiables au niveau segmental, particulièrement, par l'usage de la langue arabe. Dans ce chapitre, nous examinerons cet objet dit *langage des jeunes* tel qu'il est envisagé dans les travaux des sociolinguistes. Ensuite, nous définirons certains paramètres susceptibles de nous aider à mieux l'appréhender. Enfin, nous nous intéresserons à la situation des deux langues française et arabe mises en contact dans les interactions communicatives des locuteurs concernés.

1.1. LE LANGAGE DES JEUNES DANS LES TRAVAUX

Les nombreuses études en sociolinguistique qui se sont consacrées à l'analyse du langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine en France (Calvet 1984, Merle 1986, Dabène et Billiez 1987, Billiez 1992, 2003, Conein et Gadet 1998, Goudaillier 1997, Boyer 1997, Bavoux 2000, Mélliani 2000, Fagyal 2004, Trimaille 2004, Lemarchand 2007...) constituent un socle de travaux de référence sur lesquels s'appuient beaucoup d'études actuelles. L'intérêt grandissant que ce phénomène langagier revêt dans les travaux scientifiques en cours et aussi au sein de la classe politique est marqué par l'apparition d'une manière de parler la langue française, par ces jeunes, qui tranche catégoriquement avec ce qui se pratiquait à travers les variétés générationnelles ou régionales de cette langue (Goudaillier 1997).

1.1.1. PREMIERES APPROCHES ET EVOLUTION D'ANALYSES

Parmi les premières recherches empiriques qui se sont intéressées au langage des jeunes nous citons plus particulièrement le travail de thèse élaboré par Laks (1980)¹. Pendant quelques mois, l'auteur a suivi un groupe d'adolescents qui fréquentaient *La maison pour tous* d'une banlieue parisienne, Villejuif. En s'inspirant de la démarche sociolinguistique de Labov (1978), il cherche à établir des corrélations entre certaines pratiques langagières et l'appartenance à un groupe social donné. A partir de la variation phonique (la chute de /r/) qu'il décèle dans leurs usages il démontre comment celle-ci peut fonctionner en tant que marque de différenciation indiquant le statut et le positionnement social de son utilisateur.

Certains chercheurs comme Verdelhan-Bourgade (1991) ont commencé par minimiser la portée sociologique du phénomène langagier observé chez les jeunes. Selon cette dernière, le langage utilisé dans cette catégorie de locuteurs fait partie d'un « français branché » partagé également par une large couche de la société qui l'emploie pour « être en prise avec le monde et l'évolution de la communauté ». Ainsi, les groupes sociaux qui semblent l'adopter appartiennent aux mondes du spectacle, des arts, de la communication, de la mode... Vu selon cette vision, le *langage des jeunes* constitue un sous-ensemble de cette variété du français. Il y aurait un « français branché » des écoliers qui diffère de celui des lycéens ou des étudiants. Cependant, l'auteur souligne que si le « parler jeune » présente des faits communs à d'autres zones du parler branché il a ses vocables spécifiques. Utilisant les mêmes procédés de création lexicale (l'emprunt à l'anglais et à l'argot, la composition, les abréviations, la troncation, le verlan...), le « français branché » des jeunes, loin de situer ces derniers en marge de la société « témoigne à la fois de la grande vitalité des structures lexicales » et d'une communication des années 80 qui « se veut résolument créative et originale » (p : 79)

En recensant une liste de désignations qui ont émergé et évolué au cours des dernières décennies, Boyer (1997 : 9) constate combien il était problématique de s'entendre sur une dénomination commune à ce phénomène langagier des jeunes, localisé particulièrement en périphérie des grandes villes françaises. Il y voit un « sociolecte générationnel », une « parlure argotique originale » utilisés par ces derniers pour affirmer une contre légitimité linguistique vis-à-vis du français standard. Mais si ces désignations présupposent que les

¹Laks, Bernard, 1980, *Différenciation linguistique et différenciation sociale* : Quelques problèmes de sociolinguistique française. Thèse de doctorat, Université Paris VIII-Vincennes.

écarts communicatifs sont d'ordre intergénérationnel, d'autres appellations utilisées particulièrement par les médias sont de plus en plus associées à des mentions de territoires (cité, quartier, banlieue) ou de populations (immigrées).

A ce propos, Sourdot (1997) qui a mené une étude sur la dynamique et l'évolution du langage des jeunes parisiens, à partir de la comparaison de deux corpus (récoltés entre 1987 et 1994), note une nette différence au niveau des « parlures argotiques » utilisées entre les deux époques. Pour lui, le trait différenciateur constaté entre les deux périodes à sept ans d'intervalle est le nombre très élevé en matière d'unités relevant des procédés sémantiques et formels. En notant l'usage de l'emprunt à l'arabe dans le corpus de 1994, l'auteur (p : 80) souligne que

« tout se passe comme si la langue des jeunes prenait en compte une certaine part d'angoisse quotidienne, comme si les néologismes à forte connotation argotique étaient le reflet de leurs difficultés sociales et d'une certaine violence. Nous sommes plus proches du « français de cités » que du « français branché », de la périphérie que du quartier latin, même si ce sont des étudiants du même âge. »

A partir de là, il apparaît bien que d'une analyse particulièrement générationnelle on assiste à un glissement de sens « par territorialisation, puis corollairement par ethnicisation ». La différence des deux approches tient au fait que « de nos jours, les épices importées et instillées dans la langue française sont de plus en plus fréquemment empruntées à des langues étrangères ». (Goudaillier 1997 : 13). C'est donc globalement la « périphérisation » (aussi bien en termes géographique que social et ethnique) de cet objet qui retient les intérêts depuis les dernières années (Trimaille 2004 : 119).

1.1.2. LE LANGAGE DES JEUNES : UN LANGAGE « A PART »

Beaucoup d'études isolent un objet nommé « parler jeunes » qui se distinguerait par la forme et les fonctions de la langue commune, le français. Les médias participent activement à cette délimitation linguistique. Mais si aujourd'hui les sociolinguistes semblent s'entendre sur la notion « parlars » pour renvoyer aux pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration, l'accord est moins large en ce qui concerne la notion « jeunes ». Cela vient du fait que celle-ci est mise en paradigme voire en équivalence discursive avec « banlieue » dans *parlers des banlieues-*, avec « cité » dans *parlers des ou de la cité(s)*, avec « quartier » dans *français / parlars des quartiers*. (Bulot 2004).

Trimaille et Billiez (2007 : 104) s'interrogent sur « le caractère politiquement correct » de la désignation consensuelle « parlars jeunes » pour caractériser les usages langagiers chez la catégorie de locuteurs issus de l'immigration maghrébine. Selon eux cette notion, globalisante, mais utilisée pour renvoyer à une seule variété de parlars des jeunes (d'origine immigrée, particulièrement maghrébine) devrait recouvrir l'ensemble des variétés réunies. De même qu'au delà de son aspect métonymique, tout comme les mots « quartier » et « cité », elle renvoie davantage à « une catégorie socio-économique défavorisée que générationnelle ».

Suivant la même orientation d'idées, Bernard Lamizet (2004 : 97) qui a examiné le fondement objectif de l'existence même d'un « parler jeunes » conclut à l'inexistence de celui-ci dans le sens où « le concept même de *jeunesse* est mouvant ». Il y a des jeunes différents les uns des autres même si on constate bien des faits générationnels. D'après l'auteur,

« Il n'existe ni de langue de jeunes, ni de parler jeunes : sans doute n'existe-t-il qu'un ensemble ritualisé de pratiques symboliques dont le retour et la répétition permettent à la fois l'identification de ceux-là mêmes qui les mettent en œuvre. S'il y a des usages symboliques de la langue et des pratiques sociales qui sont propres à une certaine catégorie de population qu'ils parviennent justement à constituer, sans doute s'agit-il, d'abord, essentiellement de modes particuliers d'appropriation de l'espace public et de formes particulières de pratiques sociales d'usage de la langue ».

1.1.3. LE « LANGAGE DES JEUNES » ENTRE REJET ET FASCINATION

La langue, objet social, est très marquée idéologiquement. Les comportements langagiers des jeunes issus de l'immigration, particulièrement maghrébine suscitent beaucoup d'intérêt en France. Les multiples nominations qui leur sont attribuées aussi bien par les spécialistes que par les profanes : « parler des banlieues », « parlars des cités », « langue des Rebeu »... indiquent qu'ils sont sujets à diverses appréciations. Ceci du fait qu'« ils fascinent tout autant qu'ils effraient » (Bulot, 2004 : 135). Ainsi les travaux qui leur sont consacrés se sont élaborés à travers deux prismes bien précis : celui du total rejet et celui de la fascination.

Malgré l'apport indéniable de l'ouvrage de Goudaillier (1997), tant au niveau de l'analyse formelle que de la recherche sur l'étymologie des unités linguistiques recensées, celui-ci (2002 : 10) isole le langage des jeunes d'origine immigrée qu'il considère comme une variété du français, non partagée par le reste de la société :

« Les personnes qui vivent dans des cités de banlieue ou dans des quartiers dits « défavorisés » - entre des tours et des barres- parlent de plus en plus fréquemment une forme de français que certaines d'entre elles nomment « verlan », d'autres « argot », voire « racaille-mot », « mots de la racaille ». Cette variété du français, que l'on peut désigner par « argot des cités » ou « argot de banlieue » est en réalité la manifestation contemporaine la plus importante d'une variété du français. »

Pour l'auteur (1997: 8) ce langage des jeunes se présente comme le résultat d'une « destruction de la langue circulante » en y intégrant des formes « empruntées à d'autres dialectes et langues ». Celles-ci, d'après lui, contribuent à l'émergence d'une « fracture linguistique » qui ne serait, en fait, que la manifestation d'une « fracture sociale » observée « dans les quartiers populaires et dans les cités banlieusardes à taux élevé d'immigrés de manière prégnante qu'ailleurs ». Ce regard porté sur les pratiques langagières des jeunes est aussi perceptible à travers les qualifications qui les désignent : « violence verbale », « formes parasitaires », etc. Par ailleurs, la vision restrictive et isolante qui leur est envoyée les écarte linguistiquement du reste de la société française : Ils « ne trouvent refuge linguistique et identitaire que dans leurs productions linguistiques, qui sont coupées de toute référence à une langue populaire française « nationale qui vaudrait pour l'ensemble du territoire. » (p : 15). Ces propos proviennent d'une idéologie pluriséculaire selon laquelle l'unification linguistique en France est une composante de l'identité nationale.

A l'instar de ce qui est très souvent observé dans les médias, Bentolila (2010),² lui aussi, donne une image caricaturée, fortement stigmatisante des pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration. En partant d'un fait divers mettant en scène des prévenus dans un tribunal, « tous blacks et beurs, en uniforme de la cité, sweats et baskets, répondant aux questions par des tronçons de phrases sur un rythme haché et accéléré », l'auteur associe le langage de ces jeunes à la délinquance et à la violence. Quelques années plus tôt, dans son interview au journal *Le monde* 2005, citée par Liogier (2009 : 121), il avait déjà souligné le « déficit linguistique » des jeunes « de cité », détenteurs de « 350 à 400 mots », d'un « vocabulaire exsangue et d'une organisation approximative des phrases » qui serait « un obstacle majeur à leur intégration ».

Bien qu'elle renvoie aux jeunes, cette considération nous rappelle la situation similaire des enfants noirs des ghettos américains de New-York, décrite par Labov (1987 : 111-112)

² Cet article intitulé « Assises à l'illettrisme » est à consulter sur le site : http://www.ac-amiens.fr/fileadmin/user_upload/AGIR/PREVENTION_ILLETTRISME/Intervention_Alain_BENTOLILA.pdf

dont certaines études concluent que ces derniers « présentent en fait un déficit culturel, dû à la pauvreté de l'environnement qu'ils ont connu dans les premières années », ce qui « mène inéluctablement à l'hypothèse de l'infériorité génétique des enfants noirs... ». Elle est à relier également à l'étude de Bernstein (1975) établissant du rapport du langage à la classe sociale :

« Il est fort vraisemblable que le retard relatif de nombre d'enfants des classes populaires résidant dans des zones à forte densité démographique ou dans des zones rurales a des causes culturelles et qu'il est dû au processus linguistique. La faiblesse des performances de ces enfants à la partie verbale des tests d'intelligence, la difficulté qu'ils éprouvent dans le maniement des concepts « abstrait », leurs échecs dans le domaine du langage et leur inaptitude générale à tirer profit de la scolarisation peuvent également s'expliquer par les limitations imposées par un code restreint. »

Les propos tenus par Bentolila (2010) ainsi que par d'autres qui partagent la même vision, proviennent de stéréotypes qui présentent les pratiques langagières des jeunes d'origine immigrée en tant que la manifestation d'une langue « appauvrie » constituant une véritable menace pour le français. Sans proposer de véritables solutions aux difficultés rencontrées par certains d'entre eux dans l'acquisition de la variété standard, de telles considérations approfondissent le fossé qui les sépare de la société dans laquelle ils vivent. Le fait qu'ils dépassent le cadre linguistique révèle la complexité d'un phénomène imbriquant plusieurs facteurs d'ordre divers.

Les pratiques langagières produites par les jeunes issus de l'immigration, en l'occurrence maghrébine, sont généralement stigmatisées à cause de l'influence qui y est exercée par la langue des origines. Celle-ci est accusée d'être responsable de leur échec scolaire, jugé plus important parmi cette population. Dans son article « L'individu bilingue et ses langues », De Heredia (1987 : 105) synthétise les explications données à ce fléau par certains chercheurs qui soutiennent l'idée suivante :

« Ils sont en échec à cause de leur bilinguisme. L'échec scolaire, étant fortement corrélé avec l'échec en français (à la fois matière et support d'enseignement), s'explique en partie par leurs faibles résultats en français et par le mauvais maniement qu'ils ont de la langue orale et écrite, pour l'essentiel dû soit à des interférences avec leur langue maternelle, soit à la mauvaise qualité des modèles linguistiques familiaux. »

Derrière ces discours envisageant le langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine en tant qu'une réelle menace pour la langue française et derrière les innombrables interrogations que cela suscite c'est toute la question de leur intégration à la société globale qui est posée. Cependant, parallèlement à cette attitude de rejet, beaucoup de chercheurs essaient de saisir et comprendre la nature des pratiques langagières naissant dans les banlieues et caractérisant des groupes sociologiquement identifiés. A travers des approches plus pragmatiques, ils essaient de donner sens à ce parler dit « jeune », intégrant aussi bien le français sous ses formes argotiques, verlanisées, reverlanisées, tronquées...que d'autres langues.

Loin de stigmatiser les usages de l'arabe maghrébin, observés dans la langue française des jeunes artistes de la même origine, Caubet (2007 : 42) y aperçoit « une vitalité remarquable dans la création artistique », un passage à la modernité dû à « l'inventivité et à la souplesse dont elle fait preuve quand on sait la manier ». Ces derniers, grâce à leur notoriété, peuvent aider à changer les comportements en initiant les enfants à « reparler la langue des parents et des grands parents [...] comme une langue contemporaine ». D'autres linguistes, de plus en plus nombreux comme Melliani 2000, Trimaille 2004, Lemarchand 2007...analysent les pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine comme une modalité d'appropriation de la langue, utilisée dans un but d'intégration et d'appartenance à un groupe. Dans cette catégorie de chercheurs, les conceptions et efforts sur le terrain s'articulent pour faire de la langue de ces jeunes un médium de créations, jugées utiles pour enrichir la langue.

1.1.4. LANGAGE DES JEUNES ET URBANISATION

Les pratiques langagières des jeunes sont aussi appréhendées en rapport avec le milieu urbain qui les voit naître et dans lequel elles évoluent. L'usage foisonnant des syntagmes renvoyant à leur dimension urbaine : « parlars urbains » (Trimaille et Billiez 2000), « répertoires urbains » (Boutet et Deprez 2000), « langue urbaine » (Bulot et Tsekos 1999)... indique que dans de telles études le fait urbain est un élément incontournable. En effet, depuis les années 90, la sociolinguistique s'est emparée de la question urbaine pour l'interroger dans une perspective langagière. Ainsi, pour son impact sur les formes linguistiques ou leur distribution, l'organisation spatiale des lieux de production de la langue est désormais prise en compte par les chercheurs qui s'inscrivent dans la vision proposée par Calvet (1994). En effet, celui-ci suggère de pratiquer une sociolinguistique qui a pour terrain les villes agissant comme « un creuset dans lequel viennent se fondre les différences et [...] comme une

centrifugeuse qui sépare divers groupes, séparation qui au plan linguistique, produit des formes grégaires » (p : 65)

Beaucoup de chercheurs étudient, aujourd'hui, les « parler des jeunes » en les replaçant dans leur lieu d'émergence : *les zones urbaines périphériques*. Cela revient, particulièrement, au mérite et à l'impulsion des travaux de Bulot (2004, 2006 et 2007). En intégrant des caractères urbains à sa description du langage des jeunes, en apportant aussi une description du lieu d'habitation des locuteurs qu'il observe, de leurs représentations, il participe à la production « d'une toile de fond structurante, de matrice urbaine passive des pratiques décrites analysées » (Trimaille, 2004 : 125). Une telle démarche met évidemment un lien entre l'urbanisation, la « ségrégation raciale » et la stigmatisation des pratiques des jeunes.

Dans cette optique, les villes réunissant des populations et cultures diverses sont désormais considérées comme des lieux privilégiés pour l'observation des pratiques sociales et plurilingues dans leurs manifestations les plus concrètes. En favorisant le contact des langues, elles tendent à unifier celles-ci en permettant le développement de nouvelles formes de parlers urbains. En effet, la ville n'est pas seulement un lieu où résident des groupes d'origines variées. Elle est surtout un espace dans lequel ces derniers organisent leur vie (sociale, culturelle, religieuse...) en relation les uns avec les autres. La vie dans cette structure urbaine les pousse à interagir et à se (re)définir par rapport aux autres et aussi par rapport à la culture dominante. Et c'est dans cette dialectique entre le besoin d'identification et de différenciation par rapport aux autres qu'émergent les parlers identitaires. Examiner les pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration nous conduit inévitablement à nous interroger sur ces phénomènes liés à la gestion de l'espace urbain en milieu migratoire pluriethnique et plurilingue. Ils nous serviront d'arrière plan historique et culturel favorisant la compréhension de l'émergence et de la dynamique de ces parlers identitaires.

Dans sa préface de l'ouvrage *Langue urbaine et identité*, Jürgen Erfurt (1999 : 08) nous montre que « l'espace urbain est marqué par des frontières. Celles-ci « s'expriment dans l'aménagement et la répartition des habitations et des lieux de production dans les rues et les quartiers, dans le centre ville et la périphérie ». Les frontières se dessinent aussi linguistiquement en fonction de la gestion sociale des locuteurs de leurs espaces urbains. Ces derniers, objets sociaux stéréotypés et *marqués* dans les discours communs et médiatiques sont perçus positivement ou négativement au même titre que les locuteurs qu'ils abritent.

Le marquage dépréciatif porte généralement sur des espaces « populaires », « sensibles », « difficiles ». Aujourd'hui, en France les *banlieues*, les *quartiers* et *cités* autant que les pratiques langagières qui s'y développent sont chargés d'une connotation négative. Ceci du fait que ces zones urbaines représentent autant de marqueurs sociologiques et identitaires forts (immigration, étrangers, classes défavorisées, insécurité...). Contrairement à cela, les quartiers résidentiels sont réputés être des lieux de production de variété standard. La prise en compte de ces éléments urbains oriente le chercheur vers des choix de terrains susceptibles d'abriter les phénomènes qu'il cherche à comprendre. Présentant les mêmes caractéristiques urbaines des grandes villes françaises, Bordeaux, de part son passé historique et sa situation économique est un lieu de rencontre de populations et de langues diverses, favorisant l'émergence de divers parlars urbains.

1.1.5. ETUDE DU LANGAGE DES JEUNES ET INTERACTION

Le langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine a été et continue d'être largement décrit par les sociolinguistes. Cependant la majorité des travaux qui l'ont étudié l'ont appréhendé en continuité avec les analyses de Labov (1976) traitant essentiellement de la variation linguistique au niveau de la *formalité* ou de l'*informalité* de la situation du discours. Très peu de chercheurs l'examinent en interaction. A part quelques travaux (Melliani 2000, Estelle Liogier 2002, Trimaille 2003 et 2004...) qui mettent en exergue des configurations interactives permettant d'apporter un complément aux données récoltées, la majorité des ouvrages qui caractérisent les pratiques des jeunes d'origine maghrébine en tant que variété « appauvrie » du français le font sans lien aux paramètres de leur production (situation et lieux d'échange, âges et caractéristiques des interactants, sujet de l'échange, etc.).

Ainsi, sans cette perspective qui permet l'exploration de la construction des relations sociales dans des contextes socialement définis (Gumperz, 1989), il serait difficile de toucher la réalité du comportement linguistique chez les locuteurs que nous sommes amenée à observer. C'est pourquoi des études assez récentes traitant de la variation stylistique chez les jeunes commencent à reconnaître à ces derniers la capacité d'utiliser leurs ressources linguistiques dont « la variabilité, en fonction de la dynamique interactionnelle et des objectifs poursuivis » permet de « construire du sens mais également des catégories sociales *hic* et *nunc* » (Auzanneau et Juillard 2013 : 29).

Ainsi, sans focaliser sur la recherche d'une spécificité linguistique chez ces les jeunes, cette nouvelle orientation tente d'accéder à la complexité des relations entretenues entre les formes linguistiques et la construction du sens au cours de l'interaction. En offrant la possibilité au chercheur de présenter une vision plus ou moins complète et en alliant une description fine des pratiques langagières observées *in situ* et analysées en relation à leur dimension interactionnelle elle permet à celui-ci de cerner la dynamique des relations interpersonnelles et la créativité discursive des usagers en question. Pour tous ces apports, nous intégrerons la dimension interactive à nos analyses du phénomène langagier chez les jeunes issus de l'immigration maghrébine qui intéressent cette étude.

1.1.6. LANGAGE DES JEUNES ET IMAGINAIRE LINGUISTIQUE

Parce que le rapport à la langue relève de l'intime du locuteur, de ses désirs et fantasmes, il est naturellement malaisé d'y accéder. La notion d'*imaginaire linguistique* proposée par Houdebine en 1975³ est à l'origine d'une réflexion collective et d'un nouveau champ théorique sur ce domaine, faisant l'objet de plusieurs travaux et publications. Elle permet l'analyse des évaluations péjoratives ou mélioratives et les distorsions repérées entre les dires et/ ou attitudes des sujets à propos de leur(s) langue(s) et celle (s) des autres. En observant les normes, les représentations et l'idéal langagier des locuteurs, les chercheurs tentent aujourd'hui de cerner tout ce qui dépasse l'aspect linguistique en même temps qu'il influence sa dynamique. Pour ce faire, ils interrogent l'imaginaire linguistique des sujets qu'ils observent en utilisant des moyens susceptibles de les amener à construire des représentations sur les langues en interaction. Les moyens utilisés sont ceux employés en sociologie (questionnaire, entretiens...) ou en psychologie sociale. Nous insérons cette étude dans la continuité de ces travaux pour l'intérêt que revêt l'imaginaire pour la compréhension des motivations extralinguistiques qui sous-tendent le langage des jeunes, ici examiné. Mais avant de continuer notre développement sur ce sujet, nous proposons de caractériser précisément le « langage des jeunes » que nous avons retenu pour cette recherche.

1.1.6. LE « LANGAGE DES JEUNES » OBJET DE NOTRE ETUDE

Nous soulignons de prime abord que la dénomination « jeunes issus de l'immigration maghrébine » que nous avons choisi de retenir et d'utiliser dans cette recherche renvoie à la

³ Cette notion a été proposée par l'auteur lors des analyses menées pour sa thèse de doctorat d'état sur la phonologie du français contemporain et sa dynamique dans un français régional

catégorie des enfants d'immigrés maghrébins (Marocains, Algériens et Tunisiens) qui sont nés ou venus enfants en France et qui ont suivi l'enseignement de l'école française. Nous la préférons à l'appellation « jeunes d'origine maghrébine » qui à notre sens ne reflète pas le fait que ces derniers soient nés sur le sol français et que, comme pour ceux qui y ont grandi, se sont appropriés des valeurs françaises. L'appellation « jeunes français d'origine maghrébine » est encore moins satisfaisante car elle ne renvoie pas non plus à toutes les situations des jeunes, puisque parmi eux, il y'en a qui ne sont pas Français.

A partir de nos observations sur le terrain bordelais et d'après nos premières rencontres avec les jeunes que nous venons de définir, nous avons pu constater que loin d'être indifférents à notre problématique, ils se sentent concernés, voire même, à tort ou à raison, « pointés du doigt » à cause de leurs pratiques langagières. Ceci nous amène à nous intéresser à ces dernières prises dans leur globalité. Etant donné que l'usage de la langue d'origine, l'arabe, est manifestement celui qui suscite le plus d'interrogations en milieu migratoire français, nous examinerons particulièrement leurs pratiques intégrant le français et l'arabe dans un même discours. Nous faisons aussi le constat d'une connaissance inégale de cette langue chez les jeunes, utilisée dans les échanges en famille, entre groupes de pairs et aux pays d'origine pendant les vacances. Ce choix ainsi défini, évitant de stigmatiser une catégorie des jeunes par rapport à une autre, nous favorisera l'examen de la langue telle qu'elle est parlée par l'ensemble de la jeunesse issue de l'immigration maghrébine qui vit à Bordeaux.

Dans notre démarche visant à comprendre les « parlars jeunes » dont il est ici question, nous partirons de la description du langage utilisé par des adolescents (les élèves du collège Edouard Vaillant). Nous le privilégions en y apportant une description détaillée, dans la mesure où il constitue l'objet principal de débat en France : c'est un langage qui se développe dans une cité bordelaise, qui comporte beaucoup d'innovations lexicales (argot, verlan, apocope...) et aussi fait appel à l'usage de l'arabe, langue d'immigration. Ensuite, notre analyse des pratiques mélangeant le français et l'arabe dépassera les banlieues et les catégories sociales défavorisées pour intégrer des groupes de jeunes de tout âge et de toute appartenance socioculturelle, y compris des jeunes qui ont réussi leurs d'études, qui ont une vie professionnelle et qui savent manier correctement la langue française. Les résultats concluant à la pauvreté linguistique des jeunes issus de l'immigration maghrébine devraient être reconsidérés. C'est pourquoi s'impose à nous une nouvelle lecture de la situation.

Pour le permettre, comme nous l'avons précédemment annoncé, nous intégrerons dans nos analyses l'examen des pratiques langagières du milieu familial et aussi communautaire. Cela nous permettra de mieux comprendre le fonctionnement du comportement linguistique des jeunes. En effet, les enquêtes qui ont été élaborées par Dabène et Billiez (1987) pour décrire la langue des jeunes issus de l'immigration ibérique (espagnole et portugaise) et maghrébine soulignent avec force l'influence décisive des quatre instances éducatives : la famille, l'école, le groupe de pairs et le pays d'origine, sur l'organisation de leur répertoire verbal et la formation de leur conscience linguistique. S'il faut accorder à chacune de ces instances autant d'importance dans l'acquisition de la langue chez l'enfant, la famille, comme le souligne Melianni, (2000 : 59) « constitue, bien évidemment, le lieu privilégié de l'acquisition du langage et de l'apprentissage des rôles sociaux ». C'est, le lieu où l'enfant commence à entendre les premiers mots de la langue et à se familiariser avec des interactions verbales produites par les membres de sa famille. Celle-ci est représentée, en général, par les parents qui le préparent linguistiquement à la vie sociale extérieure.

Nous soulignons, par ailleurs, que si les pratiques langagières familiales et dans une large mesure communautaires sont citées comme déterminant la façon dont les jeunes assument et prennent en charge leur(s) langue(s), il n'y est fait référence qu'en surface. Très souvent, celles-ci n'étant ni explicitées ni présentées, elles mêmes, comme un objet digne d'analyse susceptible d'apporter un meilleur éclairage sur les productions linguistiques des jeunes. Billiez (2007 : 88) note que cette « langue d'origine qu'on suppose en usage au sein de chaque communauté migrante ne fait en général l'objet d'aucune exploration et n'est convoquée que comme élément « perturbateur » dans la maîtrise de la nouvelle langue, pour expliquer des erreurs régulières (interférences, calques, etc.) ».

En effet, si nous savons que dans la communauté d'accueil, le français est la seule langue utilisée dans toutes les pratiques quotidiennes, en ce qui concerne la communauté maghrébine de Bordeaux représentée par la *catégorie des parents et des membres communautaires* (à laquelle les pratiques langagières des jeunes sont constamment renvoyées) nous n'avons aucune étude empirique précisant leur choix et usage des langues en leur possession. Ce manque d'analyse au niveau scientifique suscite notre intérêt d'étendre nos observations aux pratiques langagières de cette catégorie de locuteurs.

De ce fait, nous tenterons d'enrichir nos investigations sur le langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine en l'analysant en évolution par rapport à ce qui se pratique

réellement et linguistiquement dans leurs milieux de base. Cette orientation, à double visée, tout en insistant très particulièrement sur le langage des jeunes nous permettra, d'une part, de mettre en lumière les spécificités d'une variété du français chez eux par rapport à la langue circulante et d'un « discours mélangé », de français et d'arabe. D'autre part, elle favorisera pour nous la vérification des évolutions survenues au niveau des pratiques, des imaginaires linguistiques et rôles joués pour les deux langues en contexte migratoire.

Enfin, l'étude du langage des jeunes que nous proposons d'entreprendre s'intéressera à la description de leurs pratiques langagières telles qu'elles se réalisent concrètement dans la vie quotidienne. Il s'agira d'observer l'ensemble des comportements linguistiques adoptés par le locuteur faisant appel à des formes de langue variées en fonction des paramètres sociaux (âge, sexe, milieu social...) et des situations dans lesquelles la communication se déroule. A partir de cela, il paraît évident que l'analyse des pratiques langagières doit tenir compte des corrélations existant entre les pratiques de la langue et les pratiques sociales des individus qui l'utilisent. C'est pourquoi cela exige de les observer en rapport avec le contexte social et historique qui les voit naître et se développer. Ce dernier agit comme un arrière plan nous aidant à comprendre leur fonctionnement et leurs motivations pour en saisir le sens et les évolutions. Ainsi, il s'agira de prendre en compte d'autres facteurs sans l'examen desquels cette étude serait aussi incomplète qu'inefficace.

1.2. D'AUTRES FACTEURS A PRENDRE EN COMPTE

Les pratiques langagières des jeunes que nous nous apprêtons à analyser se présentent en situation de migration en France. Du fait que nous n'envisageons pas ces derniers comme un groupe homogène, celles-ci ne sont pas considérées pour nous les mêmes pour tous. Aussi devons nous les observer en rapport avec l'histoire migratoire familiale de ces jeunes ainsi qu'avec les différences de parcours que celle-ci comporte. Par ailleurs, nous tiendrons compte d'autres réalités sociolinguistiques et culturelles, à savoir de leur bilinguisme, de la situation d'interstice dans laquelle ils se trouvent, de leur vie en migration... Tous ces éléments seront interrogés et inter-reliés avec nos analyses des pratiques et représentations pour cerner le fonctionnement et le sens du comportement linguistique chez ces jeunes et aussi mesurer le poids réel accordé aux deux langues en contexte migratoire.

1.2.1. LA SITUATION MIGRATOIRE DES MAGHREBINS EN FRANCE

L'étude linguistique et sociolinguistique que nous présentons sur les pratiques langagières des jeunes se situe dans une situation d'exil en France. L'objet n'est pas ici de reconstituer toute l'histoire de l'immigration maghrébine dans ce pays. Cependant, il nous semble important d'interroger certains faits liés à ce phénomène pour comprendre la situation dans laquelle ces pratiques langagières se développent et évoluent. L'immigration en France commence à la moitié du XIXe siècle. Elle concernait tous les étrangers venus s'installer en France de Belgique, d'Espagne, d'Italie, de Suisse, de Pologne entre 1851 et 1931. Le Moine et Lebon (1986 : 5) la considèrent comme « un phénomène naturel et de voisinage facilité par l'identité des tempéraments et de modes de vie entre français et étrangers vivant de part et d'autres de frontières incertaines. » A partir des années cinquante, le nombre des immigrés augmentait par des nationalités différentes, parmi lesquelles les Algériens, entre 1950 et 1955, seront suivis par des Marocains et des Tunisiens.

Les premières causes de l'immigration maghrébine sont d'ordre économique et démographique. Au lendemain de la première guerre mondiale (entre 1921 et 1931), la France connaît une progression constante au niveau des entrées des étrangers sur son sol. Cela a favorisé un transfert significatif du secteur agricole vers le secteur industriel qui a doublé sa production. C'est à ce moment là que se confirme le besoin d'une main d'œuvre étrangère originaire des colonies (dont le Maghreb). Mais la grande vague d'immigration commence véritablement après la seconde guerre mondiale. L'office national de l'immigration (ONI) créé en 1945 organise des entrées des travailleurs venus, entre autres, de l'Afrique du nord.

En ce qui concerne la région d'Aquitaine, selon les statistiques de l'I.N.S.E.E⁴, la part d'immigrés dans la population est relativement modeste puisque ces derniers représentent moins de 4% de la population immigrée de l'Hexagone, soit moins que la moyenne française à 7,4%. La population des étrangers qui vivent en Aquitaine compte quelque 106 700 personnes regroupant en tant que tels 91 500 immigrés qui ont gardé leur nationalité d'origine de même que les 15 200 personnes nées en France, mais de nationalité étrangère.

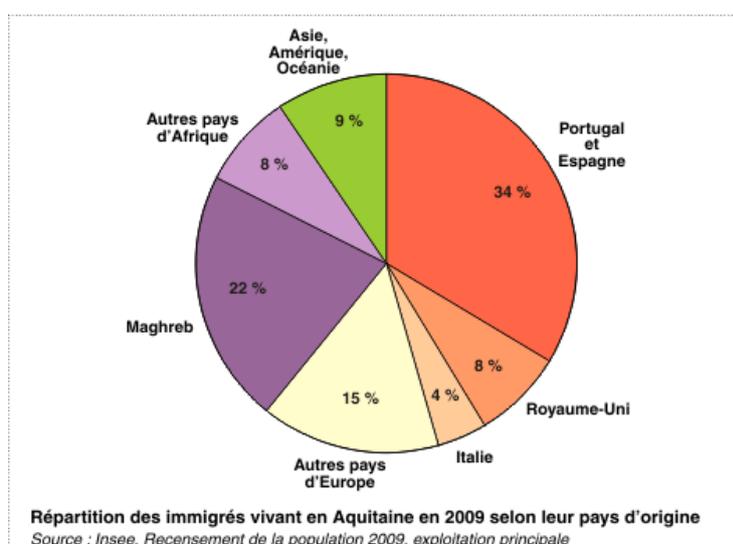
En 1999, les immigrés en provenance des pays européens vers l'Aquitaine comptent le nombre le plus important puisque près d'un immigré sur deux vient d'un pays latin. Ils sont

⁴ Pour cette étude, nous nous sommes référée aux statistiques de l'I.N.S.E.E. de 2009, publiées sur le site : http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=4&ref_id=19109

environ 100 600 personnes, soit 63,5% du total national sur une moyenne de 44,3%. Ceux qui viennent du « bloc latin » (principalement d'Espagne, du Portugal puis d'Italie) issus de vagues d'immigration anciennes regroupent 77 600 personnes. Mais la population d'origine maghrébine, avec 34 000 personnes, soit 21,5% du total des immigrés dans cette zone a sensiblement augmenté ces dernières années. D'après la même source, entre 1975 et 1999, les chiffres indiquent une forte augmentation à plus 84, 5% des immigrés Maghrébins dont les deux tiers sont nés au Maroc. Les immigrés originaires d'Afrique (hors le Maghreb) sont relativement peu nombreux sur l'Aquitaine à 6% du total à 8 800 personnes. Ceux originaires d'Asie (y compris de Turquie) ne comptent pas plus de 10 400 personnes.

L'immigration en Aquitaine, comme partout en France a été liée au flux de travailleurs permanents. Au milieu des années 1970, après la suspension officielle de l'immigration de main-d'œuvre, la politique du *regroupement familial* a entraîné une féminisation de l'immigration qui fait que 47, 5% des immigrés aquitains étaient des femmes contre 44% pour la France qui passent à 52% en 1999. Les chiffres de 2009 que nous présentons dans le graphique 1 suivant indiquent cette augmentation qui est due essentiellement au nombre des femmes. De même qu'ils révèlent une forte présence des Maghrébins, majoritairement des Marocains, qui viennent après les Britanniques, nettement en tête de toutes les nationalités⁵.

Graphique n° 1



⁵ La même source indique que huit nationalités regroupent plus de la moitié des immigrés en région d'Aquitaine : les britanniques nettement en tête, suivis des Marocains et des Portugais. Viennent ensuite les Espagnols, des Algériens, des Belges, des Turcs...

La première vague d'immigrés Maghrébins en France était essentiellement constituée de travailleurs peu qualifiés. Concernant la ville de Bordeaux, nous n'avons ni données ni statistiques concernant cette vague d'immigration à caractère économique et durable. C'est pourquoi, nous nous rapportons aux affirmations de Harrami (2000 : 26) qui, pour ce qui est du lieu de provenance des Marocains, a noté une forte proportion de migrants issus de la région atlantique du nord-ouest marocain vers la région bordelaise. Selon lui, cette immigration qui a débuté dans les années 60 et le début des 70 est « étroitement liée à la concentration du tiers des domaines agricoles coloniaux dans cette même zone. Et au fur et à mesure de la marocanisation de ces terres, de nombreux ouvriers ont suivi leurs employeurs. Cela a facilité l'introduction d'autres travailleurs de la même région puisque les premiers arrivants ont servi de guides aux recruteurs ».

Par ailleurs, nous avons relevé une autre provenance des immigrés marocains vers le sud-ouest du département de la Dordogne. Philippe Roudie (1987 : 77) qui y a recensé 71 contrats de travail saisonnier dans une société d'intérêt collectif agricole (SICA) en 1980 souligne que « tous sauf un dépendent du même employeur, [que] le fait le plus remarquable tient cependant à la grande homogénéité de leur origine puisqu'ils viennent tous de la province de Marrakech et d'une douzaine seulement de localités différentes ». C'est de cette façon que des noyaux familiaux (issus des provinces de Sidi Slimane, de Meknès, province de Marrakech...) se sont constitués dans la C.U.B (Libourne, le Médoc, Agen...) pour travailler dans les vignobles et l'agriculture.

D'un point de vue linguistique, ces migrants qui sont arrivés avec la langue arabe (ou/ et la langue berbère) comme langue(s) d'origine, qui travaillaient souvent entre eux dans un domaine où ils n'avaient pas nécessairement besoin d'apprendre (ou de perfectionner l'usage de) la langue française continuaient à parler leur langue de base. Dans le cadre de notre enquête, nous avons rencontré quelques unes de ces familles et beaucoup de jeunes qui ont grandi dans ce contexte et qui vivent aujourd'hui à Bordeaux. Nous verrons comment leur milieu familial a influencé leurs pratiques langagières quotidiennes.

Mais la nature et les raisons de l'immigration en provenance du Maghreb ont sensiblement changé depuis une vingtaine d'années. Elle ne se limite plus à une seule catégorie socioprofessionnelle « ouvrier ». En effet, à partir des années 80, parallèlement à cette immigration économique, la France connaît l'établissement de nouveaux immigrés maghrébins, urbains, constitués d'étudiants qui, en général, s'y sont installés après y avoir fini

leurs études (notamment des ingénieurs, des informaticiens, des personnes qualifiées, des cadres...).

Nous notons par ailleurs les mouvements de flux migratoire des années 90, suite aux problèmes survenus en Algérie ⁶ qui ont contraint beaucoup de fonctionnaires, cadres, journalistes... à quitter leur pays pour la France. Cette immigration d'un niveau socioculturel favorisé, quoique minoritaire et pas encore étudiée comme phénomène à part, souligne la diversité des parcours migratoires des Maghrébins dans ce pays. Elle devrait être examinée pour nous permettre de voir en quoi sa spécificité influence les pratiques langagières des jeunes locuteurs que nous observons. Il s'agira donc de reconsidérer celles-ci en rapport avec la situation socioéconomique et culturelle de leurs usagers à partir de ces changements qui ont eu lieu sur le terrain.

1.2.2. LE BILINGUISME FAMILIAL DES JEUNES

Beaucoup de sociolinguistes s'accordent sur le fait que la majorité des locuteurs dans le monde sont plurilingues. Ainsi que l'a expliqué Lüdi (1986 :10) : « Le plurilinguisme n'est pas une exception, il n'a rien d'exotique, d'énigmatique, il représente simplement *une* possibilité de normalité, une des manifestations de la compétence linguistique humaine offertes à l'observation de celui qui considère son entourage avec l'optique du linguiste. ». Cette vision qui repose sur des considérations objectives remet en question l'existence réelle du locuteur-auditeur « idéal » pratiquant une seule langue parlée par une communauté totalement homogène.

Le phénomène de multilinguisme est observé très particulièrement en Afrique, décrivant des situations où se réunissent plusieurs dizaines, voire centaines de langues à la fois sur un même territoire. D'autres pays européens comme la France (avec la présence du français, de l'occitan, du basque, du catalan, du corse, de l'alsacien, du flamand, du breton) ou encore comme l'Espagne, la Belgique... connaissent un *plurilinguisme historique* dû au contact de plusieurs langues sur leur territoire. Ceci, sans ajouter que le nombre s'est vu augmenté par l'apparition de nouvelles langues de l'immigration (l'arabe, le turc...). Beaucoup d'ouvrages se consacrent à l'étude du contact de langues dans le monde et très particulièrement au

⁶Nous renvoyons à « La décennie noire », « décennie de terrorisme »...cette guerre civile algérienne marquant le conflit entre le gouvernement disposant de l'armée nationale et des groupes islamistes.

phénomène de bilinguisme, présenté à travers des formes différentes dans des contextes sociaux multiples et divers.

En comparaison à cela, très peu nombreuses sont les études qui ont examiné le bilinguisme en contexte migratoire. Lûdi et Py (1986) sont les premiers à observer ce phénomène. Dans le cadre d'un projet de recherche scientifique sur la langue que parlent des migrants établis dans le canton suisse francophone de Neuchâtel, ils se sont intéressés à la manière dont des familles italiennes, espagnoles et suisses alémaniques (dont le français n'est pas la langue première) vivent et assument leur bilinguisme en situation de migration. La particularité de ce travail était de montrer comment leurs langues se fondent en une compétence bilingue et aussi ce qui sous-tend de telles pratiques dans cette population.

Les résultats de cette étude révèlent deux types de perception du réel qui se situent entre deux extrêmes selon que les observés sont des migrants de la première génération (les parents, les adultes) ou des enfants élevés par ces derniers (en langue d'origine) et par le milieu d'accueil (en langue d'accueil). Dans cette dichotomie, ils dégagent une différence au niveau de la perception du réel qui se manifeste par un *bilinguisme coordonné* chez les premiers et un *bilinguisme composé* chez les seconds. Alors que « chez le bilingue coordonné chaque langue se rattache à un monde spécifique [...], chez le bilingue composé il n'y a qu'un seul monde, mais qui laisse place à deux langues » (p : 67)

Aujourd'hui, en France, pour des raisons particulièrement pédagogiques, on commence à s'intéresser de plus en plus au bilinguisme des enfants des migrants. Ce phénomène est étroitement lié au milieu familial, social et culturel dans lequel ceux-ci évoluent. Deprez- de Heredia (1989) qui a mené une enquête à Paris sur l'usage des langues chez plusieurs centaines d'enfants d'origine étrangère (arabe, créole, kabyle, serbo-croate) révèle que celles-ci sont bien transmises de 70 à 80% sauf dans les mariages « mixtes ». Elle souligne que « dans la majorité des cas, la communication familiale est bilingue et « l'autre langue » apparaît en même temps que le français dans la conversation ».

Ce comportement linguistique relevé chez les enfants bilingues a été largement constaté par nous-même dans le cas de l'arabe à Bordeaux. En effet, dans les familles maghrébines où nous nous sommes rendue, contrairement à celles d'il y a plusieurs décennies où les premiers immigrants n'avaient comme seule langue que l'arabe, les parents des jeunes observés (en majorité des adolescents) sont aujourd'hui, généralement, cinquantenaires, très rarement

sexagénaires. Ils sont eux-mêmes soit des enfants d'immigrés qui ont grandi en France et qui ont appris le français, soit des personnes venues du Maghreb après avoir appris cette langue à l'école pour leurs études (à des niveaux variables selon leur situation). De même, ceux du même âge, qui sont venus des pays d'origine où ils n'avaient pas eu la possibilité de l'acquérir correctement, ont forcément appris à l'utiliser, tant bien que mal, pour leurs diverses communications quotidiennes en terre d'accueil.

Alors, si nous n'avions pas eu les moyens d'évaluer concrètement la maîtrise de cette langue chez les tous les parents maghrébins que nous avons rencontrés et observés depuis le commencement de cette étude, nous constatons une autre réalité sur le terrain que celle décrite depuis une trentaine d'années pour l'usage du français chez les premiers arrivants. En effet, quelle que soit la situation socioprofessionnelle de ces parents observés d'aujourd'hui, nous avons constaté qu'ils sont bilingues français/arabe, à des degrés divers, selon le niveau de leur instruction. Nous soulignons par ailleurs que ce bilinguisme n'est pas un fait nouveau puisque depuis quelques décennies il constitue une réalité sociolinguistique qui caractérise les trois pays de départ des Maghrébins. Ces nouvelles données indiquant un changement de situation par rapport à celle qui existait du temps des premiers migrants seront intégrées à celles que nous avons sur le terrain bordelais.

En effet, le fait que les parents d'aujourd'hui, eux-mêmes, utilisent des pratiques bilingues nous conduit à prendre en considération cette donnée objective comme point de départ pour examiner et comprendre le langage des jeunes. Ainsi, le bilinguisme de ces derniers que nous essaierons d'analyser s'inscrit dans la suite des travaux sur les pratiques mélangeant la langue familiale et la langue d'accueil en contexte migratoire. Il s'agira d'observer des locuteurs, nés ou ayant grandi dans l'immigration en France, qui se trouvent en situation de contact de deux langues et deux cultures et de les considérer, eux-mêmes, comme lieu où celles-ci se rencontrent et se fondent en une nouvelle entité (Lüdi et Py 1986).

C'est dans cette perspective que nous essaierons de répondre à notre objectif envisagé à double sens. D'une part, nous aborderons les pratiques langagières pour en dégager les interactions et conflits entre la langue d'accueil et celle des pays d'origine des parents. Nous verrons de quelle manière les jeunes mettent en discours un vécu et des représentations sur les deux langues qu'ils exploitent pour construire une identité propre à leur situation particulière dans le pays d'immigration. D'autre part, partant du fait que le mélange français/arabe caractérise les pratiques des parents et ceux de la communauté maghrébine

d'aujourd'hui en France, nous examinerons le *devenir de ce bilinguisme* chez ces jeunes que nous observons en contexte migratoire. Nous tenterons de saisir la dynamique de ce processus aussi bien au niveau de la réalisation concrète de la langue que des imaginaires linguistiques qui la sous-tendent. Cela nous aidera enfin à évaluer les évolutions et le partage des fonctions (objectives et symboliques) que les deux langues sont amenées à assurer en contexte migratoire et à savoir précisément où se situent ces jeunes par rapport aux deux communautés auxquelles ils appartiennent, tant au niveau linguistique que sociolinguistique

Les pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine, comme nous venons de le souligner, se caractérisent par l'usage simultané des deux langues française et arabe qu'ils ont en leur possession. Ce comportement qui traduit leur appartenance à deux cultures (celle du pays d'origine de leurs parents et celle du pays d'accueil) est révélateur d'une identité mixte, qualifiée d'*interstitielle*, les situant à la croisée de deux mondes qu'ils revendiquent par et travers leurs choix linguistiques. Pour éclairer ce phénomène, nous proposons d'examiner les deux notions d'*interstice* et de *culture interstitielle*, utilisées en sociologie pour caractériser des situations intermédiaires entre langues et cultures sur des espaces urbains.

1.2.3. INTERSTICE ET CULTURE INTERSTITIELLE DES JEUNES

Selon Calvet (1994) l'origine de la notion d'*interstice* a été introduite par Frédéric Thrasher⁷, un des membres de « L'école de Chicago »⁸ dirigé par Albion Small. Elle a été utilisée pour la première fois quand celui-ci s'est intéressé à l'étude des gangs dans des ghettos de la ville de Chicago, surpeuplée d'immigrés et gagnée par toutes sortes de problèmes sociaux (pauvreté, déviances, crimes...). Soulignons que cette ville qui connaît une croissance urbaine et une explosion démographique s'opérant sur fond de déracinements multiples et d'hétérogénéité sociale et culturelle a été victime, en 1886 et 1919, de violentes émeutes qui traduisent un profond malaise social.

Les observations que Thrasher portait sur 1363 bandes lui ont permis de conclure que l'espace sur lequel ces dernières évoluent est un *interstice*, c'est-à-dire un lieu où se développe

⁷ Frederic Thrasher, cité par Calvet p:31 comme auteur de : *The Gang* (1927) Chicago, University of Chicago Press, 1963

⁸ L'Ecole de Chicago est un courant de pensée sociologique américain qui est apparu au XXème siècle avec la création d'un « département d'anthropologie et de sociologie » en 1892, à l'université de Chicago. Celui-ci qui sera dirigé par Albion Small jusqu'en 1924, joua un rôle institutionnel de premier plan dans les origines de la sociologie américaine.

une culture particulière se situant entre la culture d'origine et celle du pays d'accueil. Ce terme s'applique aux gangs eux-mêmes dans la mesure où ils sont considérés « comme le résultat de l'effort spontané chez ces adolescents de se créer une société à eux, face à l'absence de réponse adéquate à leurs besoins dans la société telle qu'elle » (p : 32)

Utilisé en sociologie urbaine, le mot *interstice* désigne tout ce qui « se trouve entre » deux choses, ce qui constitue un *intervalle* permettant le développement de phénomènes qui échappent au contrôle de l'ordre statique et aux représentations communes. Calvet (1994 : 269), définit ce phénomène en tant qu' « interstice géographique et social [qui] est à prendre en termes à la fois synchroniques et diachroniques, comme lieu de passage culturel, lieu de transition ». Appliqué au terrain français, les *cultures interstitielles* qui s'inscrivent dans la même optique de la sociologie urbaine américaine sont renvoyées aux bandes de jeunes banlieusards parisiens. Elles sont analysées par l'auteur (p : 33) en termes de « succession compétition-conflit-adaptation-assimilation » de sorte que « le gang serait une forme d'intégration, un lieu de passage : ses membres ont le plus souvent des parents étrangers, et leurs enfants seront sans doute français à part entière »

Mais ces nouvelles cultures dont les espaces de production sont généralement des banlieues défavorisées peuvent dépasser leur lieu d'émergence. Elles sont particulièrement manifestes dans le domaine musical (apparition de nouvelles formes comme le rap), le domaine graphique, dans la production des tags et des graffes, le domaine vestimentaire (casquette de base-ball, survêtement et basket...) et finalement au niveau linguistique avec la création de nouvelles formes lexicales, sémantiques, de prononciation...

La *culture interstitielle* qui prend une direction linguistique chez les jeunes issus de l'immigration maghrébine nous intéresse particulièrement. En cela qu'elle met en scène deux langues, le français et l'arabe, dont le contact ne se limite pas uniquement à la juxtaposition de l'une à l'autre ou à l'imbrication de l'une dans l'autre mais les inscrit dans une relation pour le moins polémique et conflictuelle (Melliani 2000). Avant de conclure ce chapitre, arrêtons-nous sur la situation ces deux langues que nous nous apprêtons à décrire en tant qu'objet majeur de cette étude. Dans le contexte migratoire maghrébin à Bordeaux à quoi renvoyons-nous quand nous parlons de la langue française (langue d'accueil), de la langue arabe (langue d'origine), de leur histoire commune...?

1.2.4. SITUATION DU FRANÇAIS ET DE L'ARABE EN FRANCE

L'approche de l'objet de notre étude nous permet d'identifier les parlers qui sont mis en scène par les jeunes que nous sommes amenée à observer. Le français et l'arabe se trouvent aujourd'hui les deux langues utilisées par les jeunes issus de l'immigration maghrébine en France. Elles diffèrent par leur position et leur statut sur le territoire français, pays d'accueil. Leur différenciation s'inscrit dans leur opposition : langue centrale / langue périphérique. La langue française a des caractéristiques propres qui lui permettent d'être une langue de référence. La langue arabe vivant en dehors de son espace naturel ne jouit d'aucun privilège.

1.2.4.1. Histoire et situation du français comme langue d'accueil

Il y a plusieurs façons d'aborder une langue. Essayer d'en reconstituer l'histoire en est une qui n'est pas des plus faciles. L'histoire d'une langue ne se confond pas toujours avec celle du peuple qui la parle. Pour ce qui est du français, on sait qu'il vient du latin, parlé alors par Jules César et ses légions à leur conquête de la Gaule (51 av. J. C). Les populations gauloises de cette époque qui l'adoptèrent, nous dit Henriette Walter (1988) non seulement l'employaient avec leur « accent » mais y mêlaient des mots de leur propre langue, celtique. Ces mélanges ne constituent pas encore ce qui allait devenir le français.

Ainsi, quand au III^e siècle, des envahisseurs germaniques (Burgondes, Wisigoths et Francs) débarquent en Gaule, le latin qui y était utilisé avait déjà évolué. En adoptant la langue gallo-romaine, ces derniers, avec leur chef Clovis, converti au catholicisme, maintiennent la pratique du latin comme véhicule de la vie religieuse. Trois siècles plus tard, avec le roi Charlemagne qui encourage l'enseignement du latin, cette dualité latin/ germanique va influencer ce que les Francs appelleront la langue française, alors en gestation.

Mais s'il faut remonter véritablement aux origines la langue française, il serait légitime d'en fixer une date d'un premier état d'existence en 842, avec le texte des *Serments de Strasbourg*⁹ considéré communément comme le plus ancien du français. Cet idiome, parlé dans le nord de la France (royaume des Francs), appelé anciennement *rustica romana lingua* ou *roman* est donc un mélange de ce qui restait du latin et de pratiques linguistiques propres

⁹ Les serments de Strasbourg (*Sacramenta Argentariae*) sont des textes échangés oralement le 14 février 842 entre Louis le Germanique et Charles le Chauve, petits fils de Charlemagne, contre leur frère Lothaire. Ces serments qui signent l'alliance entre les deux frères sont rédigés en langue romane (qui deviendra le français) et en langue tudesque (version allemande)

aux Germains. Il en subsiste quelques centaines de mots fortement ancrés dans le lexique du français d'aujourd'hui (Walter (1988))¹⁰

Affranchie de toute contrainte, favorisée par le morcellement féodal et soumise au jeu des lois phonétiques et sociales, cette langue dite « rustique » se développe spontanément sur son territoire. Elle prit, suivant les régions des formes les plus variées. C'est ainsi que sortit du sol de la Gaule toute une floraison de parlers dont on distingue trois principaux dialectes : 1. la langue d'oïl, au nord, influencée par les langues germaniques; 2. la langue d'oc, plus proche du latin et parlée, au sud ; 3. le franco-provençal (parler de type occitan) qui se rapproche de la langue d'oc. Par ailleurs, on parlait également des langues d'origine différentes comme le basque, le breton, le flamand, l'alsacien, le francique lorrain.

Mais le français ne s'affirme en tant que tel qu'à la fin du XIIe siècle lorsque la variété ou la « langue du roi » et de la cour de l'Île de France, mieux connue, devient une langue de prestige élargissant son domaine sur tout le royaume. Au cours des siècles suivants, le pouvoir centralisé s'emploiera à renforcer la légitimité de ce dialecte devenu langue de l'élite française et à le véhiculer à toutes les régions de France. À partir du XVIe siècle, cette langue se fixera en tant que la langue écrite pour être à jamais la seule langue dominante de l'État. En effet, celui-ci une fois constitué, il cherchera à consolider son pouvoir en encourageant la cohésion du Royaume autour d'une seule langue.

C'est dans cette visée que le 15 août 1539, François 1^{er} prend l'Ordonnance de Villers-Cotterêts imposant l'usage du français au lieu du latin dans le domaine de la vie pratique (documents administratifs, textes officiels...). Cette langue qui sera unifiée et normée dans un « bon usage » (à partir du XVIIe siècle) atteindra plus de pouvoir après sa diffusion et son enseignement à tous les Français (fin du XIXe siècle). En d'autres termes, l'unification linguistique est utilisée dans un but de l'unification politique et la filiation entre langue et nation ne sera plus jamais remise en question. Au XXe siècle, la langue française a bénéficié de nouvelles techniques (radio, télévision...) et de multiples actions qui ont contribué à son uniformisation et sa plus large diffusion dans le monde même si elle est aujourd'hui l'objet de débats quant à son pouvoir et à son avenir, particulièrement en dehors de l'Hexagone.

¹⁰ D'après Walter, cela concerne des centaines de mots notamment dans le vocabulaire de la guerre, de l'ornementation, de la nourriture, de l'agriculture...et aussi des adjectifs de couleurs (bleu, gris, brun, blanc) et de quantité (guère, trop...). Mais ces mots concernent aussi des produits de la terre (aulne, hêtre, haie, blé, gazon...)

1.2.4.2. Histoire et situation de l'arabe comme langue d'origine

Les écrits que nous avons consultés et qui rendent compte de l'histoire de l'arabe le présentent comme une langue aux origines et au sens obscurs. Pour Lewis (1993 : 15),

« il semble plus fructueux de lier le mot au concept de nomadisme. On l'a fait de plusieurs manières : en le rapprochant de l'hébreu 'Arabha (qui signifie « pays sombre » ou « pays de steppe » ; ou de l'hébreu 'Erebh (qui signifie « mélangé », donc « inorganisé », c'est -à -dire opposé à la vie réglée des communautés sédentaires, qui méprisaient et redoutaient les nomades) ou encore de la racine sémitique 'Abhar-« se déplacer », « passer » - dont le mot « hébreu » est probablement dérivé ».

Si cet auteur fait remonter l'origine du mot « arabe » au IX^e siècle av. J.C du fait qu' « il apparaît pour la première fois dans une inscription assyrienne de 853 avant notre ère » (p :15), selon Edgard Weber (2000 : 25), la première attestation de l'Arabie et des Arabes, « connus sous le nom de « Aribi » [est confirmée] dès le deuxième millénaire par les textes cunéiformes assyro-babyloniens... ». Kouloughli (2007 : 25) souligne que les premières traces de la langue arabe qui ne nous renseignent pas sur l'état antérieur de cette langue, sont des noms propres qui se rencontrent dans des inscriptions en langues sudarabiques. Celles qui semblent revêtir plus d'intérêt sont celles qualifiées de « nordarabiques » « laissées par les nomades, durant des siècles, au long de leur pérégrinations à travers la péninsule, souvent dans les oasis d'étape des grandes voies caravanières ». Mais, la plus grande importance est accordée à la transcription trouvée sur une stèle funéraire d'un dénommé 'Igl Ibn Hofi amm, à Qaryat al- Faaw au Yemen, comportant 10 lignes. Datée du I^{er} siècle av J.C., elle est considérée comme l'attestation écrite la plus ancienne de la langue arabe jusqu'à nos jours (p : 28).

Cet arabe, autrefois utilisé par les tribus de l'Arabie antéislamique s'impose avec la révélation coranique qui lui confère son statut de langue sacrée. Fixé par l'écrit dans le Coran, l'arabe classique est considéré comme une variété linguistique élevée symbolisant l'unicité et l'identité de tous les Arabes. L'expansion territoriale du Moyen âge et la diffusion de l'Islam qui le répandent en Asie (Moyen et proche- Orient) en Europe (Chypre, Crète, Péninsule ibérique, Malte et Sicile) et en Afrique du Nord en font aujourd'hui une langue officielle de plusieurs organismes internationaux, particulièrement aux Nations Unies, depuis l'année 1974.

L'arabe connaît trois variétés : l'arabe classique, donc langue du Coran, devenue langue officielle de tous les pays arabes, l'arabe moderne, utilisée aujourd'hui comme véhicule culturel entre les pays du monde arabe et enseigné aux écoles et l'arabe dialectal, la variété orale utilisée dans la vie quotidienne dans des situations informelles. Au Maghreb comme dans l'ensemble de ces pays, existent ces trois variétés de la même langue. On qualifie cette situation linguistique de situation triglossique à partir du terme *diglossia* utilisé par Charles Ferguson (1959)¹¹ pour définir une situation sociolinguistique où coexistent deux variétés qui appartiennent au même système. La première, étant une langue de prestige, imposée comme norme officielle dans les écoles, l'administration, la justice...est appelée *langue haute* ou *acrolecte*. La deuxième, langue vernaculaire, apprise en famille est de statut socioculturel inférieur. On la désigne par *langue basse* ou *basilecte*. Apparaît une troisième variété intermédiaire entre les deux idiomes, c'est la langue médiane (LM) ou *mésolecte*.

a) L'arabe classique

Avant la naissance de l'Islam, aux Ve et VIe siècles, dans la Péninsule arabique existait déjà une abondante littérature arabe composée de poésies et de proses transmises de tradition orale. Plusieurs dialectes d'une grande richesse lexicale et morphosyntaxique ont été attestés dans diverses régions du nord de cette zone. Au centre, d'autres tribus utilisaient une variété de langue poétique et littéraire mais qui effaçait tout trait caractéristique renvoyant à un dialecte ou à un autre. La langue de révélation du Coran était proche de l'arabe classique antéislamique et de cette variété poétique. La première grammaire arabe fut écrite par Sibawajh (757-796) pour enrichir celle du Coran ainsi que son lexique. D'après Patrice Julien De Pommerol (1998 : 49) celui-ci « se montrait insuffisant pour exprimer des concepts théologiques et juridiques adaptés à l'éthique nouvelle qu'il imposait ». C'est cette variété, considérée comme " pure ", assurée d'une bonne "arabité ", désormais fixée par le Coran et la grammaire qui sera pour toujours la langue de référence de tous les Arabes.

b) L'arabe moderne

L'arabe moderne (ou médian) dont la description est liée au XIXe siècle, est du point de vue formel le même que l'arabe classique. Durant la période coloniale au Maghreb, le contact avec le monde occidental, l'apparition de nouvelles réalités techniques, scientifiques et sociales força l'arabe classique à absorber d'autres mots étrangers. A cette époque, pendant la colonisation de l'Algérie (1830-1962), le protectorat du Maroc (1912-1956) et celui de la

¹¹ Nous expliciterons ce phénomène, plus en détail dans la partie sociolinguistique.

Tunisie (1881-1956), le français était la seule langue officielle reconnue. Après l'indépendance de ces pays, les dirigeants qui voulurent retrouver aussi leur indépendance culturelle en arabisant les institutions de l'Etat, se trouvèrent devant une situation de langue mal connue et très peu adaptée qui les obligea à "réinventer" une langue d'arabisation qu'ils ont considérée comme langue officielle. Cette langue écrite, aux structures grammaticales assouplies, est utilisée dans la littérature moderne, dans la presse (radio, télévision et journaux), dans l'administration et à l'école où on continue, tout de même, à maintenir rigoureusement l'enseignement de la grammaire et de la littérature classiques.

c) L'arabe dialectal

Durant tous les siècles qui ont accompagné l'évolution de la langue classique, existent dans tous les pays arabes des dialectes variés qui assurent la communication orale de tous les jours. La variété dialectale arabe recouvre plusieurs dialectes que l'on classe généralement en trois groupes :

1. Les dialectes parlés dans la péninsule arabique regroupant les dialectes du Golfe, du Najd et les dialectes yéménites ;
2. Les dialectes proche-orientaux qui intègrent les dialectes égyptiens, soudanais, syro-libano-palestinien et irakiens
3. Les dialectes maghrébins qui renvoient à l'algérien, au marocain, au tunisien, au libyen et au dialecte Hassaniya de Maurétanie. Ce sont les trois premiers dialectes (et / ou le berbère¹² que nous n'examinerons pas ici) qui forment la langue des origines des jeunes nous observons.

L'arabisation des premiers habitants du Maghreb à partir des premières conquêtes arabes et les différentes étapes qui ont suivie ont donné ce que nous appelons aujourd'hui *le parler maghrébin*. De caractère non officiel, ce basilecte basé sur un substrat berbère, antérieurement influencé par le latin, le punique et plus tard par les langues de la colonisation (l'espagnol, le portugais, le français pour le Maroc), (le français et le turc pour l'Algérie et la

¹² Parlée au Maghreb, la langue berbère fait partie de la famille afro-asiatique. Il est difficile d'évaluer le nombre de berbérophones au Maghreb. Néanmoins certains comme Grandguillaume¹²(2004) l'estime à 25% de la population d'Algérie et 40% de la population du Maroc¹². En Tunisie, ses locuteurs sont évalués à 10%. Aujourd'hui, le berbère est une langue institutionnalisée en Algérie et au Maroc. Mais elle est concurrencée dans les faits par la langue arabe, seule présente dans toutes les institutions officielles.

Tunisie) se présente sous différentes formes selon les régions et les pays du Maghreb. Il reste donc le parler le plus utilisé au quotidien par ceux-là mêmes qui maîtrisent l'arabe classique et aussi par les Berbères dans leur majorité.

Pour ce qui est de l'histoire de la langue arabe en France, elle remonte à plus de quatre siècles et demi. Dès 1530, François I^{er} pour protéger les intérêts français (comptoirs commerciaux) établis dans certaines villes de l'Empire ottoman, signa plusieurs conventions avec Soliman I^{er} empereur turc de l'époque. Les nouvelles relations amicales et diplomatiques nécessitèrent la formation d'agents, qui étaient au service de l'Etat, à la maîtrise des langues pratiquées dans les différents pays de l'Empire, à savoir le turc, le persan et l'arabe.

Les accords passés entre les deux hommes ont été renouvelés sous Henri II en 1604 et sous Louis XIV en 1673. A partir de 1669, pour accentuer la formation à la traduction entre ces langues et le français, un échange d'étudiants venus d'Orient vers Paris (et vice versa) fut à l'origine de la création de l'Ecole des Jeunes de Langues. Toujours pour combler cette pénurie en matière d'interprètes, une seconde école sous le nom de l'Ecole des Langues Orientales sera créée le 30 mars 1795, avec la première chaire d'arabe pour enseigner la langue littéraire et la langue « vulgaire » (l'arabe dialectal). Cet établissement prestigieux qui fonctionne encore à nos jours sous le nom d'Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO), avait pour mission d'enseigner aux diplomates, missionnaires et militaires les langues vivantes reconnues d'une grande importance pour la politique et le commerce extérieur. A partir de cette date et le long des deux siècles qui suivirent, l'arabe va gagner peu à peu du terrain en France. Au début du XXe siècle, cette école qui possède l'une des meilleures bibliothèques en Europe, est pourvue de trois chaires d'arabe, aussi bien pour l'enseignement de la variété littéraire que dialectale (égyptien, syrien, algérien en 1909 et maghrébin en 1916). Son enseignement s'y poursuit encore de nos jours.

Mais si le début du XXe siècle offre un intérêt particulier à l'apprentissage de l'arabe en France, la place qui lui est accordée aujourd'hui connaît un revirement important avec l'arrivée des premiers immigrés et leur établissement définitif dans ce pays. Cette situation, excluant particulièrement aujourd'hui les jeunes que nous observons à cause de l'arabe résulte, entre autres, d'une hiérarchisation des langues renvoyant celui-ci et d'autres langues de l'immigration aux rangs inférieurs. Cette idée est également soulignée par Calvet (2004)¹³

¹³ Il s'agit de son article « Les fractures linguistiques », 2004, consulté sur son site : http://louis-jean.calvet.pagesperso-orange.fr/documents/Calvet_cfedit.pdf

qui constate, en dehors de toute évaluation scientifique, qu' « un enfant vivant en France et parlant chez lui l'anglais n'est pas dans la même situation qu'un enfant parlant chez lui le bambara ou l'arabe. ».

Cette situation renvoie au statut juridique de l'arabe en tant que langue minoritaire, non territorialisée, non officielle en France et par conséquent non enseignée dans les écoles. Ce dernier élément va à l'encontre des accords signés avec les pays d'origine dont le principe de l'enseignement de l'arabe est l'enracinement de la culture et de la langue maternelle des enfants nés dans l'immigration, ce qui favorise massivement l'apprentissage de cette langue par le biais des associations et aussi par les mosquées. Parallèlement à cela, la langue française jouit de tous les privilèges sur son propre territoire. Elle est juridiquement la seule et unique langue reconnue de l'Etat. Conformément à son statut de langue officielle, le français est utilisé exclusivement au Parlement, dans les services gouvernementaux ou administratifs, dans le domaine de la justice, l'enseignement, les médias...

Dans cette étude, nous examinerons les manifestations concrètes de la situation inégalitaire des deux langues en France. Notre objectif est d'analyser celles-ci en interaction tout en évaluant la place et les représentations qui leur sont affectées en tant que constituants du patrimoine linguistique des jeunes que nous observons. Nous vérifierons si ces derniers inscrivent leur référence au français dans le mythe national commun au pays d'accueil ou au contraire ils l'inscrivent dans une réalité linguistique changeante, marquée par des interactions et échanges sociaux et culturels. Cette optique est d'autant plus intéressante qu'elle met en parallèle (ou en concurrence) des imaginaires renvoyant à la langue d'origine, l'arabe. La catégorisation des deux langues, le français, seule langue légitime sur son propre territoire et l'arabe chargé de références culturelles, évoluant en dehors de son espace naturel, devient alors affaire de subjectivité. Nous consacrerons une analyse à cet axe dans la troisième partie, sociolinguistique.

CHAPITRE 2

ORIENTATIONS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES

Les moyens d'aborder une enquête de terrain sont multiples. Ils sont tributaires des objectifs fixés par le chercheur et des hypothèses que celui-ci cherche à valider à partir des données observées sur son terrain d'investigation. Notre objectif est double : d'une part, examiner le parler des jeunes issus de l'immigration maghrébine de Bordeaux pour pouvoir le caractériser matériellement par rapport aux pratiques langagières communes et aussi par rapport à celles de la communauté d'origine, d'autre part, démontrer comment celui-ci agit et évolue comme une forme de revendication à un groupe social (de pairs, ethnique...). Comme nous l'avons souligné au précédent chapitre, nos hypothèses soutiennent, entre autres, que seule l'intégration de plusieurs paramètres sociaux et communicatifs est susceptible de permettre la compréhension de son fonctionnement et de sa dynamique. Par ailleurs nos analyses qui évolueront avec l'examen des représentations linguistiques assignées aux deux langues, française et arabe, renforcent l'idée de l'imbrication de plusieurs éléments pour une seule problématique.

Situer le langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine de Bordeaux par rapport aux pratiques langagières d'origine et d'accueil implique que nous serons amenée à relever des variations linguistiques, motivées par des facteurs sociaux particuliers aux groupes observés dont l'interprétation sera guidée sur un plan théorique. La démarche qui sera, ici, retenue devra intégrer l'ensemble des paramètres que nous avons exposés. Ainsi, partant du fait que l'examen des « parler jeunes » s'articule autour de trois questions essentielles : la valeur sociale des variations, la description formelle des usages et l'analyse des discours épilinguistiques des usagers sur leur(s) langue(s), nous optons pour un cadre théorique qui prenne en compte l'ensemble de ces dimensions. Ainsi seront ici combinées, pour un besoin de complémentarité, des théories et des méthodes émanant des disciplines suivantes : la linguistique qui regroupe le domaine de la sociolinguistique (variationnelle et interactionnelle) et celui de la linguistique formelle (représentée par la théorie fonctionnaliste). Et pour l'analyse des représentations nous ferons appel à la psychologie sociale. Nous présentons ces théories et leurs méthodes que nous avons privilégiées pour conduire cette recherche.

2.1. LE CADRE DE LA SOCIOLINGUISTIQUE

On situe habituellement la naissance de la sociolinguistique aux Etats Unis entre les années 60 et 70 dans un contexte historique qui incite le gouvernement fédéral à lancer une politique sociale visant à réussir l'intégration scolaire des minorités linguistiques. Associés à ce projet, les travaux de Labov en dialectologie sociale, de Hymes en anthropologie linguistique et de Fishman en sociologie du langage marquent véritablement le départ de cette discipline.

L'approche du domaine de la sociolinguistique nécessite qu'on le définisse d'abord pour mieux en cerner les aspects qui en font un champ autonome. Mais la difficulté d'une telle tentative réside dans la multiplicité de ses sous disciplines aux contours, souvent, mal définis. Marcellesi (2003 : 45) qui la considère comme une sorte de « pont-aux-ânes », un « fourre tout » en rapporte quinze secteurs de recherche dont nous retenons : la macrosociologie du langage, la démographie linguistique/ dialectologie sociale, la description des variétés non-standard/ ethnographie de la parole, le développement et standardisation linguistique...

Le caractère multipolaire de la sociolinguistique la situe au carrefour de plusieurs disciplines : la psychologie, l'anthropologie, la sociologie, l'histoire...ainsi qu'aux autres linguistiques : sémiotique, linguistique textuelle, pragmatique, analyse conversationnelle...(Boyer, 1996 : 8). C'est pourquoi, elle est à appréhender comme une entité plurielle qui oppose et impose son caractère interdisciplinaire. En cela et pour beaucoup de chercheurs, elle ne se confond plus avec la linguistique générale dont l'exigence de l'autonomie exclut toute analyse qui se situe en dehors de son champ formel.

En effet, la sociolinguistique est présentée comme une discipline des sciences du langage qui est née de « la crise de la linguistique ». Marcellesi (2003 : 39) renforce ce point de vue :

« La linguistique formelle, après avoir rendu compte d'un grand nombre de faits linguistiques, se trouvait incapable d'intégrer de manière satisfaisante la variation et en même temps ne répondait pas réellement à des questions qu'elle refusait de se poser, mais que la vie lui posait, celles de la place et du rôle des phénomènes langagiers dans la société : le cumul de ces deux incapacités [] a conduit à la mise en cause de la linguistique formelle et au succès de [] la sociolinguistique. »

Baylon (1996 : 17) qui souligne l'engouement des linguistes « pour cette nouvelle « science », [...] seule capable de résoudre la crise de la linguistique » établit à son tour d'une véritable rupture entre ces deux disciplines :

« De fait, la linguistique qui englobe pratiquement tout ce qui n'est pas description formelle d'un code unique, tout ce qui est étude de la parole ou du langage dans un contexte social, culturel ou comportemental, s'oppose, empiriquement, à une certaine linguistique, tant par le domaine de recherches que par le point de vue... »

Labov (1976 : 258), considéré comme le fondateur de la sociolinguistique estompe le fossé qui sépare celle-ci de la linguistique : « S'il n'était pas nécessaire de marquer le contraste entre ce travail et l'étude du langage hors de tout contexte, je dirais volontiers qu'il s'agit là de linguistique ». Il montre ainsi qu'il ne distingue pas entre une linguistique qui étudie les langues d'un point de vue formel et une sociolinguistique qui prend en compte leur aspect social. Cependant, nous notons que le caractère social de la langue n'est pas une découverte labovienne. Il est souligné par (Saussure 1916 : 33) : « La langue est une institution sociale », sans pour autant être considéré comme objet de ses études.

Ce bref exposé sur la sociolinguistique indique que les positions des chercheurs vis-à-vis de ce domaine varient selon leurs points de vue et l'angle à partir duquel ils l'envisagent. Ceci, non seulement, en fait un terrain très étendu mais l'une des sciences du langage qui a favorisé une abondante production, témoignage de son perpétuel renouveau théorique et méthodologique. Pour notre part et pour cette recherche, nous adoptons la vision labovienne car nous pensons que l'analyse d'une langue ne peut révéler toutes ses facettes que si on l'examine de l'intérieur (formellement) et aussi en lien avec ses usagers et son contexte de production.

Aujourd'hui la sociolinguistique englobe des disciplines très variées ayant attiré à l'étude du langage dans son contexte socioculturel. Cependant nous en privilégions deux domaines que nous estimons être au cœur des préoccupations de notre étude : le domaine de la sociolinguistique variationnelle et celui de la sociolinguistique interactionnelle. Nous les examinerons en soulignant certains de leurs axes respectifs dans lesquels nous avons choisi de mener notre travail.

2.1.1 LA SOCIOLINGUISTIQUE VARIATIONNELLE

La sociolinguistique variationnelle, un courant à visée macro-sociolinguistique, est née des travaux de recherche menés par Labov et de ses méthodes de description des structures et de l'évolution des langues au sein d'une communauté linguistique. Dans cette perspective, la langue n'est plus perçue comme un tout abstrait et homogène. La variabilité permanente des usages émanant du sujet parlant est réhabilitée pour être mise au cœur du projet de toute description linguistique. Trois concepts clés constituent le fondement théorique de la conception labovienne : l'hétérogénéité des pratiques linguistiques et corrélativement des grammaires qui les modélisent, l'existence d'une variation réglée et contrainte par le système linguistique lui-même (la variation inhérente) et le changement linguistique.

L'apport fondamental de Labov (1972) est qu'il s'intéresse plus particulièrement à la *variation* intrinsèque à la langue. Sa conception de cet élément le conduit à insérer, dans la linguistique structuraliste, l'étude des incidences des faits sociaux sur la structure interne de la langue. Son objectif de trouver des explications à tous les faits linguistiques qu'il observe lui impose de réserver une place importante pour les enquêtes de terrains et aux enquêtes quantitatives.

C'est dans cette perspective qu'il entreprend des enquêtes de dialectologie à grande échelle dégageant plusieurs manières de parler qu'il tente de mettre en corrélation avec l'appartenance à telle ou telle catégorie sociale examinée (Labov, 1976). Selon lui, il n'y a pas d'étude de la langue sans prise en compte de l'environnement social qui la produit. Les paramètres sociologiques (âge, sexe, niveau socioculturel...) sont autant d'éléments à mettre en relation avec le choix d'une forme linguistique par rapport à une autre. Avant de présenter la méthodologie adoptée dans les travaux de la sociolinguistique variationnelle, nous proposons d'examiner la notion de *variation linguistique*.

2.1.1.1. La variation linguistique

Comme nous l'avons souligné, la *variation* est une des notions fondamentales de la sociolinguistique variationnelle. Elle a été introduite par Labov, en analysant minutieusement la variation phonétique à New York (1966). D'autres sociolinguistes comme Marvin Herzog et Uriel Weinreich adoptent la même démarche théorique qui les réunit, avec lui, dans leur article « Fondements empiriques d'une théorie du

changement linguistique » (1966). Dans leurs travaux, la *variation linguistique* est définie comme l'alternance entre plusieurs éléments linguistiques (*des variables*) qui expriment la même notion.

Il n'existe aucune société qui dispose d'une seule variété linguistique. De même qu'il n'existe point de locuteur qui maîtrise une seule variété. La *variété linguistique* ne peut être dissociée de la notion de « norme ». ¹⁴ Elle désigne alors différentes manières de s'exprimer dans une langue donnée qui se manifeste sur plusieurs niveaux et en fonction de plusieurs facteurs. Les sociolinguistes distinguent généralement quatre types de variations :

1. La variation *diachronique* se place sur un axe temporel et indique qu'il y a un changement de langues selon des époques différentes. Ce changement qui concerne tous les niveaux de la langue (phonétiques, morphosyntaxiques, lexicaux ou sémantiques) se produit dans toutes les langues, de façon brutale ou imperceptible.
2. La variation *diatopique* renvoie aux différences linguistiques observées au niveau géographique. On l'appelle aussi variation *régionale* du fait que la langue se répartit en fonction des usages qui diffèrent d'une région à l'autre, dits aussi *régionalismes* dont (Gadet 1997) propose les notions de *regiolectes* ou *topolectes*.
3. La variation *diastratique* se situe sur un axe social et renvoie aux différences linguistiques observées selon les classes sociales auxquelles les locuteurs appartiennent. Il est alors question de *sociolectes*.
4. La variation *diaphasique* est aussi appelée variation situationnelle et dépend de la situation de communication dans laquelle le locuteur se trouve. Dans ce cas là, on parle de *styles* ou de *registres* d'une seule langue.

Mais ces variétés témoignant de la diversité d'une langue peuvent être augmentées par d'autres variables, non moins importantes pour rendre compte de la totalité des usages utilisés au sein d'une seule communauté linguistique. Celles-ci renvoient à l'âge, au sexe, à l'ethnie, à la religion, à la profession, au groupe et d'une manière générale à tout ce qui permet aux individus de fonder une identité propre (orientation sexuelle, appartenance à une congrégation religieuse...) (Moreau, 1997 : 284). Pour notre

¹⁴ Nous étudierons le phénomène de *normes* à la troisième partie (Analyse sociolinguistique)

recherche, nous exploiterons ces différentes variables en insistant particulièrement sur la variation diachronique et sa dynamique qui touche les pratiques des jeunes issus de l'immigration maghrébine que nous observons.

2.1.1.2. La méthode variationnelle

La méthode variationnelle, liée au nom de Labov, s'enracine dans sa conception de l'objet de la linguistique et du travail du linguiste. En prenant en compte la nature sociale de la langue, l'auteur (1976 : 350) propose d'aborder la linguistique sous une nouvelle orientation, soumise au même protocole d'observation que celui des sciences expérimentales :

« Comme toujours, il y aura des linguistes pour consacrer tout leur temps à l'analyse de leurs intuitions sur la langue, et d'autres pour étudier les textes ou pour produire des expériences de laboratoire. Mon avis est que, de plus en plus, ce genre d'activités se verra apprécié comme préliminaire indispensable à une recherche. Mais désormais, la théorie linguistique ne pourra plus dédaigner le comportement social des sujets parlant que la chimie ne peut ignorer les propriétés observables des éléments ».

En effet, cette perspective empirique qui oppose la « linguistique de terrain » à la « linguistique de bureau » impose le recours à l'enquête et aux techniques empruntées aux méthodes de la sociologie (observation, entretien, questionnaire). Celles-ci offrent des dispositifs de collectes d'informations plus diversifiées et des résultats fiables qui assurent l'explication des réelles motivations de la variation.

Ces exigences méthodologiques caractérisent la première enquête entreprise par Labov concernant l'île de Martha's Vignard (1961-62) sur laquelle il étudie le traitement des diphtongues [ay] ou [aw] chez les habitants. La deuxième enquête (1963-64) est celle où il analyse la « stratification » du /r/ dans trois grands magasins de New York. Elle lui a permis de dégager des comportements langagiers qui sont soumis à des variations en fonction des milieux sociaux des interviewés. Son enquête sur le vernaculaire noir américain, parlé par les jeunes de Harlem (1965-1967) emprunte les mêmes outils méthodologiques et descriptifs. Aujourd'hui, les approches de la sociolinguistique restent relativement inchangées. Elles sont largement utilisées par de nombreux chercheurs qui les appliquent à d'autres objets d'études. En témoigne clairement le nombre considérable des travaux recensés par Maurer (1989).

L'un de nos objectifs est la description des pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine en rapport avec celles de leur communauté d'accueil et aussi

d'origine. Aussi serons nous amenée à y relever des variables aux niveaux phonologique, lexical, morphosyntaxique et en caractériser les motivations. La prise en compte de la variation est donc incontournable pour notre travail. L'analyse de celle-ci nous conduira à recueillir un ensemble de données suivant des situations et des paramètres diversifiés. Afin de pouvoir en proposer de véritables analyses sociolinguistiques, il nous faudra donc mener une enquête sur un échantillon de locuteurs relativement représentatifs de la structure sociologique des groupes à observer. Cette méthode quantitative nous facilitera l'exploitation d'un nombre très important de variations, d'observer des corrélations entre les usages linguistiques et les variables sociales, de dégager des comportements différentiels entre les groupes enquêtés au niveau de l'âge, du sexe, de l'appartenance sociale....

Cependant, malgré les différentes perspectives que nous offre cette méthode pour l'analyse des questions de macro-sociolinguistique, elle ne peut, à elle seule, nous permettre d'examiner des phénomènes plus complexes, liées à l'imbrication de faits culturels, sociaux et linguistiques, relevés lors d'échanges communicatifs réels. Aussi s'impose-il à nous la nécessité de la compléter par la méthodologie interactionnelle, appropriée à notre objet de recherche.

2.1.2. LA SOCIOLINGUISTIQUE INTERACTIONNELLE

L'*interactionnisme* est un concept qui renvoie à un cadre de référence général ou à une orientation particulière dans des champs disciplinaires des sciences humaines (sociologie, philosophie, ethnologie...). Ses origines s'enracinent, dès le début du XXe siècle, dans « L'Ecole de Chicago ». En effet, un nombre de ses fondateurs comme WARNER et REDFIELD y initièrent et développèrent des travaux de sociologie empirique pour apporter une réponse scientifique aux problèmes sociaux auxquels la ville était confrontée. Mais, il ne prit forme qu'avec « La deuxième école de Chicago » dont l'apport de Georges Herbert MEAD (1863-1931) reste un important élément constitutif de la source théorique de référence à proprement parler. En effet, celui-ci développe un modèle interactionnel qui tient compte du rôle actif du sujet dans sa propre socialisation. En intégrant à ses analyses du langage des « gestes significatifs » et des « rôles sociaux », il pose les jalons de « l'interactionnisme symbolique » et les fondements de la communication sociale.

La sociolinguistique interactionnelle est donc un courant à visée micro-sociolinguistique qui s'intéresse à l'examen de la langue dans son contexte social. Pour

une meilleure compréhension du fonctionnement du langage, elle introduit divers paramètres de l'organisation sociale, lesquels régissent et affectent toute production communicative. Suivant les orientations disciplinaires des chercheurs, plusieurs approches se dégagent pour l'analyse de la langue en interaction. Ainsi, celle-ci fait partie d'un jeu social où le locuteur (acteur) agit en construisant, reconstruisant son discours, ses pensées en fonction de ses intentions, des capacités linguistiques et communicatives qu'il possède... Tout ceci s'opère en respectant des rituels de communication.

2.1.2.1. Communication langagière et interaction sociale

Selon un angle sociologique, Goffman (1974) envisage les rencontres entre individus en tant que lieu où se pratiquent des conventions sociales symboliques. Sa réflexion accorde une place majeure aux concepts d'*interaction* et *au respect de la face*. Dès lors, par un processus qui révèle un ordre normatif bien incorporé dans la vie sociale, l'interaction en face à face est posée comme une *scène théâtrale* où l'individu retrouve un personnage et un rôle parmi les personnes en présence.

Alors, l'interaction, moment d'une *rencontre sociale* ne se réduit pas à un échange formel de mots, de gestes et de jeux de regards entre les interactants. Mais elle se définit par sa dynamique productive dans la mesure où elle est une recherche permanente de créer et de (re)négocier son *image* en situation. Du point de vue goffmanien, ce sont ces comportements, ces calculs et ces régularités qui fixent l'ordre des choses et nous permettent d'interpréter la réalité telle qu'elle est créée par des acteurs sociaux qui participent activement à « la construction inachevée du monde ».

L'émergence de la sociolinguistique aux Etats unis des années soixante et la prise en compte de la dimension sociale, culturelle et situationnelle dans l'analyse linguistique impliquait qu'on s'intéresse aux phénomènes communicatifs. Dans ce champ d'investigation se distinguent Hymes et Gumperz (1972) par la contribution la plus importante de l'époque, *l'ethnographie de la communication*. Celle-ci, une théorie, à la croisée de l'ethnologie et de la linguistique se base sur l'observation des pratiques communicatives pour définir le rôle social de la parole dans diverses sociétés ainsi que les normes socioculturelles qui les régissent. Reliant systématiquement le langage au contexte dans lequel il est émis, cette discipline naissante suggère le concept de *compétences de communication* (Hymes 1984). C'est un ensemble de règles sociales que doit maîtriser tout

locuteur (avec le savoir linguistique) pour mener à bien un échange communicatif avec autrui. Nous reviendrons sur cette notion dans la partie sociolinguistique.

Dans cette perspective, l'acte de langage est envisagé en tant qu'*interaction* sociale dont l'approche ne peut se concevoir sans une mise en relation avec ses contextes sociaux de production. Cette conception de l'usage des langues au quotidien a permis l'élaboration des méthodes susceptibles d'analyser les fonctions sociales de la communication. En effet, c'est pour une meilleure compréhension des phénomènes de la communication que Hymes (1972) établit son modèle *SPEAKING* qui fait état des principaux éléments qui composent tout échange communicatif. Il propose huit entrées suivant l'ordre des termes en anglais ; *SPEAKING*. Ainsi, (Setting) : désigne les *cadres* spatio-temporel et psychologique de la communication ; (Participants) : sont les parties qui *participent* à l'action (locuteur, destinataire, personnes présentes...) ; (Ends) : définit *les finalités* de l'activité de communication ; (Actes) : examine *le contenu* du message ; (key) : désigne *la tonalité* et réfère aux formes des discours ; (Instrumentalities) : *les instruments* correspondent aux canaux de la communication et à leurs codes correspondants ; (Norms) : sont *les normes* qui régissent l'interaction et l'interprétation des sens voulus par les participants ; (Genre) : *le genre* indique la nature et le type de l'activité de langage examinée.

Afin de comprendre le processus interactif de la communication quotidienne, Gumperz (1989) met en avant l'engagement (tacite) des interactants et leur participation active à la construction du sens (inféré) lors de l'échange langagier. Cet objectif communicationnel ne peut être satisfait que s'ils partagent des règles sociales, des présupposés culturels, des croyances...leur permettant de disposer d'un schéma interprétatif sous-jacent nécessaire à une interprétation appropriée des actes de parole. Ces présupposés socioculturels qui sont soulignés par ce qu'il nomme *indices de contextualisation* (l'intonation, les pauses, le choix d'un code ou d'une langue parmi d'autres, les hésitations ...) fonctionnent comme moyen d'évaluation de la signification du message, lié au contexte immédiat de sa production ainsi qu'à l'identité individuelle des interactants et leurs rapports interpersonnels.

En effet, en adoptant une approche interactionnelle interprétative de la conversation, Gumperz met particulièrement l'accent sur « l'auditeur interprétant » du message par rapport à son émetteur aussi important soit-il. Il nous présente les choix verbaux et non verbaux des locuteurs comme reflétant des stratégies de communication par lesquelles ces derniers

négocient leurs interprétations. La signification du message n'est donc pas donnée d'emblée, mais obéit à des négociations de la part des interactants pour pouvoir inférer leurs intentions respectives. La notion d'*inférence conversationnelle* qu'il propose rend compte de ce processus d'interprétation qui ne peut se concevoir en dehors du contexte social de l'interaction en cours.

L'approche française, depuis les années 70 et particulièrement depuis ces vingt dernières années, a permis un foisonnement de travaux théoriques et descriptifs portant sur des échanges discursifs en situation (dialogues, conversation...). Ceci en cherchant à caractériser en termes d'« *interactions* » les principes de ces échanges. Le modèle suisse développé par Roulet et son équipe (1987) rend compte du fonctionnement du discours en dégagant sa structure et des liens entre les divers énoncés qui le composent. Les principes auxquels il fait appel permettent de comprendre ce modèle qui conçoit le discours en tant que *négociation* permanente entre les interactants.

L'intérêt de Kerbrat-Orecchioni pour l'analyse des (co)activités langagières et des modes de relation entre locuteur et destinataire inscrit ses travaux dans le cadre de l'analyse du discours et du champ interactif de la langue. L'acte conversationnel, structuré en séquences distinctes (échanges rituels, tours de parole...) est perçu comme le lieu d'évaluation des *relations interpersonnelles* et de la compétence communicative qui, en plus de la maîtrise du para-verbal et du non verbal, induit celle des règles d'alternance et de politesse qui font partie intégrante de cette compétence élargie.

Cette nouvelle analyse de l'échange langagier s'établit sur la notion de *validation interlocutive* qui intègre au flux parolier des signes acoustiques et mimogestuels nécessaires au maintien et à l'orientation du cours de l'interaction. A cet effet, le locuteur émet des signes verbaux ou non verbaux. De même, le destinataire répond par des régulateurs du type (« je vois », « d'accord ») et par des signaux para-verbaux pour souligner sa coopération active à l'interaction. Dans son approche interactionnelle, Kerbrat-Orecchioni (1990 : 17) part du fait que « parler c'est échanger, et c'est changer en échangeant ». Elle pose ainsi que dans la conversation et par une influence mutuelle on change les autres et on change soi-même sous l'action des autres car "parler, c'est inter-agir" (Gumperz, 1989 : 5). L'analyse conversationnelle envisage la conversation comme une interaction et un moyen de changer certaines données du réel.

A partir de l'exposition de ces différents courants de recherche, on voit bien que l'acte langagier est conçu comme une activité d'interaction sociale qui ne peut se comprendre en dehors de ses contextes d'utilisation. Pour être efficace, toute approche du langage suppose nécessairement son examen au niveau matériel et aussi la prise en compte du contexte de sa production. Les pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine de Bordeaux que nous étudierons seront ici interprétées en fonction de la situation de leur production. Nous les appréhenderons en tant que communication sociale entre les interactants. L'intérêt sera porté également sur la façon dont ces locuteurs adoptent des stratégies communicatives qu'ils adaptent à la situation d'échange langagier, à leur auditoire (de la même origine ou d'origine différente) pour les comprendre ou se faire comprendre d'eux-mêmes. Ainsi, en nous inspirant particulièrement de l'analyse de Gumperz et de Hymes nous montrerons la façon dont ces jeunes manifestent le respect des règles linguistiques et communicatives dans leurs interactions au quotidien et aussi comment à travers ce respect (ou des écarts) ils communiquent leur situation sociale.

2.1.2.2. La méthode interactionnelle de Gumperz

En se positionnant à l'écart des approches « hypothético-déductives » qui consistent à proposer au départ une réponse à une question, validée (ou non) sur un échantillonnage quantitatif important, les interactionnistes privilégient la voie des méthodes « empirico-inductives ». Ceux-ci, s'interrogeant sur le fonctionnement et la signification des phénomènes langagiers, essaient de trouver des réponses incluant les interactions entre diverses variables observables relevées dans leur contexte d'apparition. C'est dans cette optique et sans tarir d'éloges à la méthode variationnelle de Labov que Gumperz (1989 : 24) présente sa contribution complémentaire à la sociolinguistique :

« Des méthodes de plus en plus raffinées, en particulier le concept de règle variable, développé par Labov (1969)[] ouvrent des applications nouvelles. [...] des méthodes sûres qui non seulement sont efficaces pour retracer les processus de diffusion linguistique, mais permettent d'utiliser des indices linguistiques dans les enquêtes sur l'identité sociale. [...] Cependant, pour importante qu'elle soit, la sociolinguistique quantitative reste limitée dans ses applications lorsqu'il s'agit d'analyser les processus effectifs de communication de face à face... »

Optant ainsi pour une méthode interprétative de la communication, loin d'orienter le regard du chercheur vers des données qui confirment ses hypothèses, Gumperz propose une analyse en profondeur de la compétence linguistique du locuteur usant d'une palette de variétés ou de

langues selon les situations. Il montre également comment ces choix qui font partie des *stratégies de communication* participent à des stratégies identitaires imposant par cela des cadres culturels de référence. On sait que passer d'une langue (ou d'une variété) à une autre peut manifester une connivence avec ceux qui la parlent ou la comprennent et établir une distance avec ceux qui n'en ont aucune maîtrise. L'implication de ces stratégies dans l'analyse interactionnelle impose des réponses au questionnement posé par Fishman (1965) : « Qui parle quelle langue, à qui et quand ? ». Celles-ci sont fournies en relation avec l'interaction entre le locuteur et le destinataire. De même qu'elles sont apportées en examinant l'interaction entre les normes linguistiques et l'organisation sociale dans laquelle ces dernières se conçoivent, se partagent ou s'excluent.

La méthode entreprise par Gumperz pour l'analyse de la communication sociale à travers l'examen de la langue répond à certains de nos objectifs. Dans le cadre de notre approche sociolinguistique, nous intégrons la méthode interprétative qualitative à la méthode statistique sur échantillonnage quantitatif. C'est de cette façon et en nous intéressant à ce que les jeunes observés mettent en jeu lors d'une interaction que nous pourrions comprendre comment ils interagissent entre eux et avec les autres à travers leur utilisation du langage. L'analyse de leurs compétences communicatives, de leurs choix linguistiques et ce qui les motive nous permettra enfin de définir les fonctions qu'ils accordent au français et à l'arabe, les deux langues en leur possession.

2.2. LE CADRE DE LA LINGUISTIQUE FONCTIONNELLE

La linguistique fonctionnelle est une théorie qui s'inscrit dans la tradition structuraliste saussurienne. Elle désigne la méthode et le cadre d'analyse des linguistes qui mettent l'accent sur la fonction de communication de la langue en essayant de retrouver dans les énoncés qui la constituent les traces linguistiques des différents « choix » opérés par le locuteur. Certains linguistes préfèrent la considérer comme un mouvement de pensée plutôt qu'une théorie. Insister sur la fonction de communication du langage constitue l'élément essentiel du point de vue fonctionnaliste, dans la mesure où cela permet de répondre à la question fondamentale : à quoi tel élément sert-il et quelle importance a-t-il du point de vue de la communication ?

2.2.1. LE FONCTIONNALISME DE MARTINET

André Martinet, l'un des principaux fonctionnalistes en France, incarne le prolongement du Cercle de Prague ¹⁵ dont le concept de *fonction*¹⁶ du langage est la notion clef des travaux qui réunissent ses membres. Ce prolongement qui se manifeste, particulièrement dans le domaine phonologique, se traduit par le fait qu'il (1997 :20-21) considère la langue comme un instrument de communication doublement articulé :

« Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes; cette expression phonique s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes, en nombre déterminé dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels diffèrent eux aussi d'une langue à l'autre. »

Cette définition de Martinet résume sa théorie générale dont la base est l'affirmation que toute langue est un instrument de communication. Cela suppose que l'action de communiquer fait appel à quelque chose de manifeste et descriptible. La linguistique fonctionnelle se concentre sur la description des choix des unités linguistiques qui entrent en jeu lors d'une communication effective. Martinet situe ces choix impliquant que la langue est douée d'une *double articulation* à deux niveaux interdépendants. Le premier est celui que le locuteur opère parmi les unités significatives que lui offre la langue. Ces unités qui apparaissent sous le nom « des signes » chez Saussure sont appelées « monèmes » ou unités dites de *première articulation*. Le second choix est celui que le locuteur favorise quand il sélectionne des phonèmes qui n'ont aucun sens pour eux-mêmes appelés unités de *deuxième articulation*.

¹⁵ Le « Cercle de Prague » ou « Ecole de Prague » a été un groupe de critiques littéraires et de linguistes influents du XXe siècle. Ses membres ont développé des méthodes de critique littéraire sémiotique (de 1928 à 1939) qui ont eu une influence significative et durable en linguistique et sémiotique. Le cercle linguistique de Prague se compose d'émigrés russes comme Roman Jakobson, Nicolai Troubetzkoy, tout comme les célèbres érudits tchèques René Wellek et Jan Mukařovský. Il a été créé par le linguiste tchèque Vilém Mathesius qui fut son président jusqu'à sa mort en 1945.

¹⁶ En effet, dans les travaux du cercle de Prague, le terme *fonction* a deux sens bien différents :

1. le langage a une *fonction*, c'est-à-dire qu'il sert à quelque chose : le schéma de la communication de Jakobson en sera, plus tard, une formalisation célèbre ;
2. une langue est composée d'éléments qui ont ou non une fonction : les phonèmes servent à distinguer des paires minimales, ce qui fonde la phonologie, alors que les phones sont des éléments non discriminants, ce qui fonde la phonétique. Le fonctionnalisme de Martinet reprendra cette distinction.

Dans son analyse fonctionnelle, Martinet accorde un intérêt capital à la syntaxe et à la phonologie. Selon lui (1969 : 59) celle-ci, particulièrement, est « la pierre angulaire » nécessaire à la progression dans ce domaine. Ainsi, sa *Grammaire Fonctionnelle Du Français* (1979) tout comme sa *Syntaxe Générale* (1985) en sont une bonne illustration. Si Martinet ne néglige pas pour autant les autres aspects de la langue, il les décrit à partir de cette vision fonctionnaliste qui intègre la notion de « monème » assigné d'une fonction pour produire une information pertinente. Le principe de *pertinence communicative* auquel il s'est attaché lui a permis de caractériser les unités constitutives de la langue et leurs rôles dans la communication. C'est à partir de ce découpage et des fonctions assignées aux éléments dégagés qu'il délimite les principaux domaines qui composent sa théorie générale de la langue.

2.2.2. LA METHODOLOGIE FONCTIONNELLE

Dans le domaine linguistique en France, la méthodologie fonctionnelle commence à s'élaborer dès les premiers travaux de Martinet. En s'appuyant sur son enquête de Weinsberg (1941),¹⁷ celui-ci a pu apporter les premiers renseignements sur les variétés régionales de la phonologie de la langue française. Les résultats de ce travail publiés dans *La prononciation du français contemporain* (1945) initient, dorénavant et déjà le grand chantier des « français régionaux » qui se poursuit encore à l'heure actuelle.

Se refusant à pratiquer l'introspection, Martinet se base sur la collecte d'informations recueillies auprès d'informateurs sur le terrain pour décrire la phonologie du parler savoyard¹⁸ et mettre au point un ouvrage de phonologie à visée méthodologique.¹⁹ D'autres recherches de linguistique « interne » se sont poursuivies dans la même optique. Mais le véritable travail d'enquête par lequel Martinet met en pratique sa théorie fonctionnaliste est celui qu'il entreprend en 1971 avec Henriette Walter, aboutissant à la rédaction du *Dictionnaire de la prononciation du français dans son usage réel* (1973). En y articulant *synchronie* et *diachronie* (synchronie dynamique), ce travail le démarque clairement de l'opposition

¹⁷ Telle qu'elle est décrite par Martinet (2006 : 24) dans « Pour une linguistique des langues », il s'agit d'une enquête faite dans le camp d'officiers prisonniers de Weinsberg qui ont eu à répondre à un questionnaire visant à dégager les grands traits de leur système phonologique.

¹⁸ André Martinet, 1939 (paru en 1945), « Description phonologique du parler franco-provençal d'Hauteville (Savoie) », *Revue de linguistique romane*, n° 15, 1939 (paru en 1945), p. 1-86.

¹⁹ Id., *La description phonologique, avec application au parler franco-provençal d'Hauteville (Savoie)*, Paris/Genève, Minard/Droz, 1956, 108 p.

saussurienne synchronie/ diachronie, présentant la description d'une langue, à partir de l'usage d'un seul individu, comme nécessairement statique.

Par ailleurs, la phonologie fonctionnelle, telle qu'elle a été élaborée par Martinet et illustrée par la publication de l'ouvrage clé d'Henriette Walter « Enquête phonologique et variétés régionales du français » (1982) indique d'emblée le refus des fonctionnalistes d'établir une distinction entre Langue/parole. Décrire la langue ne pouvait plus faire abstraction de l'observation des usages effectifs sur le terrain qui tiennent compte des variations liées à l'âge des informateurs, à leur situation géographique, socioprofessionnelle....

La pertinence de la méthode d'analyse de Martinet (1990) réside dans le fait de mettre en pratique sa vision selon laquelle « l'homogénéité des langues, « grandes » plus encore que « petites » était un leurre ». Dans cette orientation, seul un travail sur les variations telles qu'elles se produisent réellement par les locuteurs est susceptible de donner une description adéquate de la langue et d'informer sur ses tendances évolutives. Si ces techniques de recherche restaient « à perfectionner » du point de vue de Labov (1976 : 277), elles avaient le mérite de ramener la linguistique « interne » aux pratiques réelles de la langue.

Inscrivant la description des pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine de Bordeaux dans une perspective à la fois synchronique et historiquement comparative (avec celles des membres de leur communauté de base), nous associons le choix de la méthodologie fonctionnelle aux deux méthodes précédentes. Ceci pour les raisons suivantes : d'abord, en termes d'analyse structurale (phonétique, syntaxique, lexicale et morphologique) envisagée dans ce travail, la méthodologie fonctionnelle nous fournira un cadre approprié pour dégager les différentes unités qui structurent la langue du point de vue de la forme et du sens. De même qu'elle nous permet d'accorder une place de choix au concept de « variations » et des évolutions que celles-ci peut entraîner dans le temps. Ensuite, comme Blanchet (2000 : 51) nous pensons qu'il y a cohérence à associer une vision du fonctionnalisme à une recherche ethno-sociolinguistique dans la mesure où « le cadre fonctionnaliste, tout en restant « structural au bon sens du terme », partage les principes méthodologiques et épistémologiques fondamentaux de la sociolinguistique de Labov [] et de l'ethnolinguistique de Gumperz... ». Et enfin, en adoptant cette démarche, cela répondra à notre objectif de décrire la structure interne des usages langagiers des locuteurs observés, de savoir comment ils opèrent des choix entre les unités que leur offrent les deux langues, le

français et l'arabe et aussi quelles fonctions joue chaque élément ainsi sélectionné pour assurer leur communication langagière et sociale.

2.3. LA PSYCHOLOGIE SOCIALE : UN CHAMP ANNEXE

« Nous passons une grande partie de notre vie sociale à communiquer aussi bien par la parole, par le geste ou encore par l'écrit, et bien que nous le fassions le plus souvent sans y penser, toute cette activité a pour but unique de faire connaître, dans une certaine mesure, à autrui ce que nous pensons, croyons, ressentons vis-à-vis des objets. Ainsi grâce au langage, nous pouvons agir sur le monde mais aussi surtout partager nos pensées avec autrui » (Bromberg et Trognon (2004 : 1)

Ces phrases qui introduisent l'ouvrage des deux auteurs placent le langage au centre des activités sociales que les hommes entreprennent pour construire des réalités communes. Les pratiques langagières, bien que produites individuellement sont déterminées par des contraintes sociales. De ce fait, leur analyse ne peut se faire sans compréhension des processus cognitifs mis en jeu dans des situations d'interaction sociale. Ceci appelle à une mise en correspondance de l'analyse sociolinguistique avec une approche par la psychologie sociale, celle-ci considérant le langage en tant que comportement social et moyen qui participe à la compréhension du fonctionnement de la société. A quoi consiste donc cette discipline et quels sont ses domaines d'investigation dont les apports peuvent mieux éclairer notre recherche ?

2.3.1. L'EMERGENCE DE LA PSYCHOLOGIE SOCIALE

La psychologie sociale est une discipline qui se trouve à la croisée de la psychologie et de la sociologie et dont la naissance remonte au début du vingtième siècle en Amérique du nord (Fischer Gustave-Nicolas, 2005 : 3). A la même époque en Europe, des chercheurs appartenant à des courants différents jettent les fondements d'une psychologie sociale dont l'approche vise à comprendre les modifications des comportements individuels en société. Gustave Le Bon (1895), l'un des pionniers de ce domaine, a montré comment l'individuel se transforme en social par un processus fondamental de la réalité sociale : l'imitation. Le seul fait d'être ensemble modifie leurs comportements qui diffèrent essentiellement de leur psychologie individuelle.

Mais le regard de Durkheim (1895 : 6) a le mérite d'être décisif et novateur. Il apporte un éclairage utile qui conduit à l'instauration du fait social comme objet propre d'une science nouvelle : la sociologie. Selon lui, celui-ci se définit comme « des manières d'agir, de penser et de sentir qui présentent cette propriété remarquable qu'elles existent en dehors des consciences individuelles. [...] Ces types de conduite, de pensées extérieurs à l'individu [...] s'imposent à lui, qu'il le veuille ou non ». Pour Durkheim, la vie sociale se base sur des représentations qui sont des processus psychiques. Cela présente la sociologie comme une *psychologie particulière* distincte de la *psychologie individuelle*. La psychologie sociale qui émerge à ses débuts sur la base d'un modèle dichotomique individu/ société a articulé ces deux composantes sur lesquelles elle a pu se construire et progresser. Elle s'attache donc à les analyser tout en montrant comment elles s'interpénètrent l'une dans l'autre. Son domaine est désormais celui des interactions, des relations sociales et des échanges dans toutes leurs formes.

2.3.2. LES REPRESENTATIONS SOCIALES

La notion de *représentations sociales* formulée pour la première fois par Moscovici (1961), est présentée comme des ensembles complexes ou s'imbriquent des informations ou des connaissances partagées par un ensemble spécifique d'individus à propos d'un objet donné. Les représentations sociales se manifestent de différentes façons dans la vie quotidienne à travers une parole, un geste...La majorité des rapports sociaux noués et des communications échangées en sont imprégnés. Cependant, pour mieux comprendre la notion et le fonctionnement de ce phénomène, il faudrait l'appréhender en relation avec les concepts de *représentations individuelles* et *représentations collectives*.

Les représentations individuelles, spécifiques à l'individu correspondent à des connaissances relatives aux objets sociaux que celui-ci s'est construit au cours de son histoire personnelle. Présentées comme le produit d'une renégociation permanente entre le sujet et ces derniers, elles ont un caractère instable. Leur évolution s'inscrit dans l'histoire évolutive de chaque individu. C'est en ce sens que les représentations individuelles s'opposent aux représentations collectives.

Les représentations collectives, quant à elles, renvoient à un ensemble d'opinions et de savoirs réunis en de vastes formes mentales (religions, mythes, rites, sciences...), lesquelles sont totalement indépendantes de l'individu. Emanant d'une communauté globale, elles ont alors pour fonction le maintien de sa cohésion. Comme elles dépassent le cadre de l'individu,

« elles correspondent à la manière dont cet être spécial qu'est la société pense les choses de son expérience propre ». (Durkheim, 1968 : 621). Trois éléments distinguent les représentations collectives. En effet, En plus de leur aspect global, elles se caractérisent par la contrainte qu'elles exercent sur l'individu, en cela qu' « elles ont le pouvoir de pénétrer dans chaque individu, comme du dehors et de s'imposer » (p : 65). Elles sont aussi douées d'une grande stabilité par rapport aux représentations individuelles.

La notion de *représentations collectives* revêt un intérêt capital pour l'étude des faits sociaux dans une communauté. Elle nous montre comment l'appartenance de l'individu à la société le conduit à partager avec les autres « des cadres de pensées préexistants » à lui, à partir d'une pensée collective, d'un ensemble d'idées, de valeurs, de croyances, mais également d'une culture, c'est-à-dire une histoire, un ensemble de coutumes, des lois ... » (Sales-Wuillemin, 2005 : 180). Ceci agit sur sa façon de percevoir les objets présents dans sa réalité quotidienne.

Moscovici situe les représentations sociales à un niveau intermédiaire entre les représentations collectives décrites par Durkheim (1889) et les représentations individuelles (Piaget 1936, 1967). Ainsi, reposant sur un continuum entre l'individu et la société, les représentations sociales se présentent comme un agglomérat d'éléments et de connaissances partagés par un ensemble spécifique d'individus à propos d'un fait donné. Dans sa *perspective groupale* qui intègre un troisième niveau d'analyse (le groupe), tout individu dispose d'un certain nombre d'informations et de croyances qu'il construit sur l'environnement qui l'entoure. Celles-ci qui s'échangent lorsque les individus se rencontrent, se chevauchent et produisent une perception commune chez un groupe qu'elle distingue de ses pairs.

Selon cette vision, les représentations sociales sont construites dans les interactions sociales, dans un mouvement de va-et-vient entre l'individuel et le social. A la fois générées et acquises par les individus, elles « mettent en évidence les influences qui existent entre le sujet et son groupe, entre le groupe et la société, et [montrent] que les représentations se construisent dans une dynamique constante. » (Sales-Wuillemin, 2005 : 181). Les représentations linguistiques sont des représentations qui concernent l'objet social, la langue. Pour pouvoir les analyser il faudrait les insérer dans l'ensemble global des représentations sociales.

2.3.3. METHODOLOGIE POUR LES REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES

Les recherches effectuées sur les représentations varient considérablement du point de vue méthodologique selon qu'elles sont menées par des psychologues sociaux ou par des sociolinguistes. Accordant un grand intérêt à ce phénomène dans cette étude, il nous paraît utile d'examiner la façon dont il est analysé d'abord dans le domaine de son émergence : la psychologie sociale et ensuite en sociolinguistique

2.3.3.1. L'analyse des représentations en psychologie sociale

Depuis la théorie princeps élaborée par Moscovici (1961), l'étude des représentations sociales se développe dans trois orientations conceptuelles et méthodologiques très contrastées (Jodelet, 1991). Certains auteurs se consacrent à la mise en évidence du rôle de la structure sociale dans l'élaboration d'une représentation. D'autres s'attachent à l'étude de la dynamique des représentations et à tout ce qui la caractérise du point de vue structurel et en relation avec les pratiques sociales. Certaines études dépassent ces analyses pour postuler que celles-ci, loin d'être « autonomes », mais « évolutives et traversées par des dimensions différentes », doivent être étudiées en référence aux effets de contexte de leur production (Sales-Wuillemin, 2005 : 117)

Cependant, les recherches sur le contenu et l'étude de structures internes des représentations semblent dominantes et fructueuses. Relativement récentes, elles doivent beaucoup à la « théorie de noyau central » développée par Flament et Abric depuis 1976. L'idée proposée par ces deux auteurs est que les éléments d'une représentation sociale présentent une organisation particulière, laquelle donne une signification globale à la représentation. Selon Abric, (1994 : 21-28), « toute représentation est organisée autour d'un *noyau central* », considéré comme élément « fondamental » du fait qu'il permet de créer ou de transformer la signification de tous ses autres éléments constitutifs. Plus résistant au changement que ces derniers, s'il est touché par une modification, cela transforme radicalement la représentation. Autour de ce noyau s'organisent les *éléments périphériques*. En liaison directe avec lui et en comprenant l'essentiel du contenu de la représentation (des informations sélectionnées et interprétées, des jugements sur l'objet, des stéréotypes, des croyances...), ceux-ci constituent en cela sa partie la plus accessible.

La grande majorité des études sur les représentations s'appuient sur la production verbale des individus. Le travail du chercheur consiste à utiliser la méthodologie la plus appropriée pour pousser les personnes interrogées à délivrer leurs pensées. Abric (1994 : 59-82) distingue deux grands types de méthodes de recueil du contenu d'une représentation. Les premières qu'il qualifie d'*interrogatives* consistent à recueillir chez les individus une expression verbale ou figurative concernant l'objet de la représentation. Les secondes dites *associatives*, reposent elles aussi sur une expression verbale rendue plus spontanée, moins contrôlée et donc plus authentique. Dans le premier cas, les techniques employées restent l'*entretien* et le *questionnaire*. Les *planches inductrices*, les *dessins* et *supports graphiques* sont des techniques spécifiques utilisées dans des situations particulières où les populations ne peuvent répondre à ces modes d'interrogations classiques. Le chercheur examine alors leurs représentations à partir d'une planche proposée ou de dessins illustrant les thèmes concernés par l'enquête. L'*approche monographique*, inspirée des méthodes de l'anthropologie croise différentes techniques qui permettent d'analyser la représentation à plusieurs niveaux (sociologique, ethnographique, historique, psychologique). Les *méthodes associatives*, quant à elles, consistent, à partir d'un (ou de plusieurs) mot(s) inducteur(s) pour amener le sujet à produire tous ceux qui font partie du champ sémantique de l'objet étudié. A partir des démarches précises, leur association permet au chercheur d'accéder aux éléments masqués par les productions discursives.

L'étude des représentations sociales, très complexe, incite les chercheurs en psychologie sociale à élaborer d'autres méthodes pour circonscrire la variété des phénomènes représentationnels. L'idée privilégiée est qu'une seule méthode ne pouvant suffire. Il faut alors adopter « la perspective incontournable de la pluri-méthodologie [], notamment pour les approches qui se centrent sur l'étude des représentations objectivées dans le discours social et les analyser comme des formes de pensée sociale, en utilisant des méthodologies de terrain. » (Apostolidis, 2007 : 14). C'est dans ce sens que l'auteur propose la stratégie de la *triangulation*, laquelle permet au chercheur d'élargir les moyens méthodologiques et techniques qu'il utilise, dans le but de cerner tous les contours et la profondeur du phénomène soumis à l'analyse.

2.3.3.2. L'analyse des représentations en sociolinguistique

Depuis que Labov a essayé, dans les années 1970, de théoriser les rapports de la langue et des *sentiments* des sujets, les sociolinguistes français intègrent dans leurs travaux tous les phénomènes qui relèvent de la *subjectivité* du langage. Mais l'étude des représentations à proprement parler ne se répand véritablement qu'à partir des années 1980. A ses débuts, la perspective « qui semble la plus répandue se caractérise par une analyse des discours épilinguistiques, produits en situation d'enquête plus ou moins formelle, par des locuteurs interrogés » (Canut, 1989 : 15). Aujourd'hui, l'importance croissante des travaux dans ce domaine incite à des réflexions concernant les questions méthodologiques susceptibles de dégager une approche spécifique du rapport des locuteurs à leur(s) langue(s).

Ainsi, en indiquant que le traitement linguistique des phénomènes représentationnels ne peut se faire en dehors des méthodes de sociologie, Maurer (1989) pointe l'insuffisance du questionnaire et des sondages. Tout en reconnaissant la légitimité de ces deux méthodes sur le plan quantitatif, il estime qu'elles ne permettent pas de montrer comment le locuteur délivre ses sentiments vis-à-vis de sa langue et de celles des autres. Selon lui, le chercheur ne peut fournir « qu'une simple analyse de contenu faisant abstraction des conditions de production des représentations ainsi recueillies » (p : 33). Devant cette limite méthodologique, il propose au linguiste une approche plus linguistique qui tienne compte de la dimension *interactive* de la représentation. Selon lui (p : 37), celle-ci doit être pensée non, seulement, comme une donnée sur laquelle il doit s'appuyer pour ses analyses mais comme une communication « produite pour l'autre [...] toujours rejouée au moment de son expression et, de ce fait, en perpétuelle dynamique. »

C'est d'ailleurs l'introduction de cet aspect interactif dans l'étude de la représentation qui marque la différence des méthodes des psychosociologues et des sociolinguistes. Ces derniers ont l'avantage d'user du langage, à la fois objet d'étude et moyen fondamental pour faire émerger des représentations sur les langues. C'est à partir de ce principe qu' Houdebine (1989 : 23) insiste sur « la nécessité d'étudier et les comportements et les attitudes des locuteurs, d'observer les productions et de ne pas se contenter de recueillir les paroles des sujets afin d'en dégager les représentations ». En effet, seul à l'aide de relevés *in vivo*, des *reprises* que ces derniers opèrent au moment où ils parlent que l'on peut analyser ce qu'ils pensent réellement de leur(s) langue(s). Une telle orientation théorique impose un réajustement au niveau méthodologique.

Apparaît alors le besoin de compléter les deux méthodes citées (questionnaire et entretien) par un dispositif de modes d'*observation* (directe, indirecte, participative...), nécessaire au chercheur pour souligner des décalages entre ce que les interviewés disent penser à propos de leur(s) langue(s) et les usages qu'ils en font réellement. L'observation des représentations linguistiques en situation réelle offre l'avantage de relativiser certaines conclusions dégagées à partir de sondages et d'entretiens. Elle permet aussi selon Houdebine, (1989 : 25) de souligner dans la langue « une causalité subjective », exploitable pour la compréhension de la dynamique linguistique. Causalité dégagée après une comparaison des *indices subjectifs* et *objectifs* relevés dans les discours évaluatifs, observés dans les usages et impliquant « conjointement une analyse des discours des sujets, une description (socio)linguistique des usages dans leurs variétés, leur diversité, comme celle de leur homogénéité ou hétérogénéité représentées, imaginaires ».

En choisissant cette orientation théorique et méthodologique, à plusieurs axes, nous tenterons de satisfaire la diversité des objectifs fixés pour ce travail. L'approche labovienne qui prévaut la variation comme élément constitutif de la langue nous permettra de dégager des variations linguistiques chez les jeunes auprès desquels nous conduirons notre enquête. La méthode fonctionnaliste nous appuiera pour caractériser les fonctions des éléments linguistiques qu'ils favorisent dans leurs pratiques langagières. La sociolinguistique interactionnelle nous servira à cerner celles-ci par leur mise en rapport avec la situation interactive de leur production. Enfin, les possibilités que nous offrent les méthodes de psychologie sociale seront pour nous un moyen efficace pour mieux toucher les valeurs qu'ils attribuent aux deux langues française et arabe ainsi que leurs réelles motivations.

CHAPITRE 3

L'ENQUETE SUR LE TERRAIN

L'enquête sur le terrain est un moyen de recherche qui vise à collecter des informations au sein d'une population donnée afin de décrire, comparer ou analyser des phénomènes individuels ou sociaux. Elle est aussi une des étapes que doit suivre tout chercheur qui souhaite approcher un objet tel qu'il se manifeste dans sa réalité quotidienne. Les façons d'aborder le terrain sont différentes. Elles dépendent des objectifs fixés par celui-ci et aussi de ce qu'il sait sur l'objet de sa recherche. Effectivement, on n'utilise pas la même démarche selon que l'on connaît déjà le terrain ou que l'on s'y aventure pour la première fois, sans connaissances, préalablement, acquises. Dans le premier cas, le chercheur y fait l'approche en ayant construit des hypothèses basées sur des données observées dont il vérifie la véracité ou l'invalidité. Dans le second, il faudra d'abord procéder à une exploration préparatoire permettant de mettre à jour les caractéristiques du terrain de sa recherche.

L'orientation théorique que nous avons privilégiée nous amène inévitablement à choisir l'enquête sur le terrain. Celle-ci, essentiellement du type sociolinguistique est à même de répondre à l'objectif majeur de cette recherche : l'observation de la langue telle qu'elle est pratiquée par les jeunes issus de l'immigration maghrébine de Bordeaux dans différentes situations de la vie quotidienne, en particulier en rapport avec les pratiques langagières de la communauté d'origine. Le choix de cette perspective se justifie par le fait que seule une approche de cette nature est susceptible de favoriser une observation directe de la manière dont ces locuteurs parlent en contexte social. Dans ce chapitre, nous présentons notre terrain d'investigation, les modalités de l'enquête, notre échantillon, les moyens techniques utilisés pour recueillir le corpus ainsi que tous les éléments qui nous ont permis de conduire cette recherche sur le terrain.

3.1. TERRAIN D'EXPLORATION : LA VILLE DE BORDEAUX

La mise en place d'une enquête sur le terrain est une étape qui repose sur des données préalablement recueillies définissant l'objet de la recherche ainsi que les moyens pour l'explorer. Ces données sont saisies par l'enquêteur à travers l'observation directe de son terrain d'investigation. En ce qui concerne cette étude, après avoir observé un certain nombre de faits linguistiques et sociolinguistiques chez notre population cible et nous être

assurée de la validité de la méthodologie retenue, nous avons procédé à la délimitation de notre terrain d'enquête. Il s'agit de la ville de Bordeaux dont nous présentons les différentes caractéristiques.

3.1.1. DONNEES GEOGRAPHIQUES ET DEMOGRAPHIQUES

Bordeaux, une ville du Sud-ouest de la France, est chef-lieu de la région d'Aquitaine et préfecture du département de la Gironde. La communauté urbaine de Bordeaux (ou CUB) est une structure qui regroupe 27 communes séparées par les seules limites administratives. Divisé par La Garonne²⁰ en deux parties (la rive gauche et la rive droite), Bordeaux est entouré par les communes de Cenon et Lormont à l'est, Talence et Pessac à l'ouest, Mérignac, le Bouscat et Blanquefort au nord et Bègles au sud. D'un point de vue démographique²¹, si l'agglomération bordelaise compte 719 489 habitants, la ville de Bordeaux, elle-même, n'en compte que 239 643 habitants en 2008. Cela s'explique par sa petite superficie (44 55 hectares), comparée à celle d'autres communes telles que Mérignac et Pessac qui comptent chacune 60 000 habitants. Bordeaux, neuvième commune de France, par sa population, est la sixième métropole la plus peuplée de France après Paris, Lyon, Lille et Marseille et Toulouse.

3.1.2. DONNEES SOCIO-ECONOMIQUES

La ville de Bordeaux met en place une politique de promotion de son territoire pour favoriser son rayonnement national et international. Celui-ci se renforce par une stratégie de développement économique basée essentiellement sur sa viticulture, son industrie, son activité portuaire, son tourisme, ses services... En effet, ses importants vignobles, dont certains parmi les plus prestigieux du monde, lui permettent d'être considéré par beaucoup comme la capitale mondiale du vin. Par ailleurs, Bordeaux est aussi une ville industrielle employant 28 000 salariés répartis dans le secteur de l'automobile (Ford Aquitaine Industrie), de la fabrication de pneumatiques (Michelin)... Malgré les difficultés que connaît ce domaine depuis les dernières décennies, l'agglomération de Bordeaux a pu se repositionner dans les secteurs de pointe tels que celui de l'aéronautique, le secteur spatial et de défense avec ses 20 000 emplois directs et 8000 emplois en sous-traitance. L'activité industrielle de cette ville se manifeste aussi par son industrie pharmaceutique (Sanofi-Aventis), son agroalimentaire,

²⁰ La Garonne (Garona en occitan, en catalan et en espagnol) est un fleuve principalement français prenant sa source en Espagne et qui coule sur 647 km avant de se jeter dans l'océan Atlantique. Elle a donné son nom aux départements français de Haute-Garonne, de Lot-et-Garonne et de Tarn-et-Garonne.

²¹ Les données apportées viennent du site :

<http://www.bordeaux.fr/p287/bordeaux-en-chiffres> (site officiel de la ville de Bordeaux, consulté en août 2012)

par la construction de ses chantiers navals (Construction Navale de Bordeaux), des ateliers métallurgiques, des raffineries... Du fait de la concentration de ses services liés aux entreprises et aux commerces, Bordeaux se caractérise aussi par son secteur tertiaire productif. De plus, grâce à son patrimoine historique et sa culture locale, le tourisme y connaissant un bel essor lui permet d'accueillir chaque année 2,5 millions de personnes venues du monde entier.

3.1.3. DONNEES HISTORIQUES

La naissance de la ville de Bordeaux, de son nom antique *Burdigala*, est liée au commerce. On fait remonter sa fondation au III^e siècle av. J.-C. par un peuple gaulois venu du nord de la France (les Bituriges Vivisques) qui avait le contrôle du trafic de l'étain amené d'Armorique et de Bretagne (Grande - Bretagne, Cornouailles). Le premier emplacement d'habitat est situé à l'embouchure de la Devèze, un affluent de la Garonne, proche de la Gironde. Avec la conquête de la région par Crassus, lieutenant de Jules César, l'an 56 av. J.-C., ce fut le début d'une période de prospérité économique et d'un urbanisme rationnel. Jusqu'à la fin du I^{er} siècle, *Burdigala*, qui n'est qu'une petite ville modeste, se caractérise par son *cardo* et son *decumanus* (actuelle rue Sainte Catherine et Cours de l'Intendance et rues Porte Dijéaux et Saint Rémy). En continuant à se développer, la ville finit par devenir une des cités les plus opulentes de la Gaule. Cependant, la paix y sera interrompue par des invasions diverses : les Vandales en 409, les Wisigoths en 414, les Francs en 498 et les Normands au Xe siècle. Nous soulignons que l'histoire de Bordeaux a croisé celle du peuple arabe parce qu'en 732, l'Emir Abd Al-Rahman remporte sa bataille avant qu'elle ne soit conquise par Charles Martel en 735. Après 1154, la ville connut à nouveau la prospérité grâce à son union avec l'Angleterre (Ascension au trône d'Angleterre d'Henry II Plantagenêt, époux d'Aliénor d'Aquitaine). Elle atteindra son apogée sous le règne du Prince Noir, Edouard de Woodstock, dont le père Edouard III d'Angleterre lui donne la Guyenne en propre. En 1453, après la conquête française, Bordeaux dont la bourgeoisie appréciait peu le retour à la France connut des moments difficiles de rébellions contre les entraves apportées au commerce et la lourdeur des impôts. Pour anéantir toute velléité de révolte contre la monarchie, en 1495, Charles VIII décide d'en faire une ville royale. Mais ce n'est qu'en 1653, quand le jeune Louis XIV y fait son entrée par les armes qu'elle accepte enfin d'être partie du royaume de France.

L'histoire de Bordeaux est aujourd'hui aisément lisible sur son plan urbain. Suivant une succession dans le temps, on peut la diviser schématiquement en trois parties : la première, délimitée à l'est par la Garonne, est ce qu'on désigne par la *vieille ville* qui se situe à l'intérieur des anciens murs édifiés à l'Antiquité. Protégée par le *Plan de sauvegarde et de mise en valeur* adopté en 1988, cette ville historique est classée patrimoine de l'Humanité par l'UNESCO depuis Juin 2007. La deuxième partie comporte les *anciens faubourgs* qui l'entouraient et qui constituent de nos jours les quartiers compris entre les Cours et les Boulevards. Arrivent enfin les *quartiers extérieurs*, différenciés au niveau social. A l'ouest, se situe *Caudéran*, ancienne commune de l'agglomération. Celle-ci, fusionnée avec Bordeaux en 1965, est aujourd'hui l'un des quartiers « chics » de la ville. Au nord, se situe le quartier de Bordeaux-Lac qui accueille des tours de logements, quelques bureaux et des centres commerciaux. Le quartier de Bacalan se trouvant à proximité de l'ancienne zone portuaire de Bordeaux abrite aujourd'hui encore une population modeste, composée majoritairement d'immigrés. A l'est de l'autre côté de la Garonne, sur la rive droite, se sont développés les quartiers de la Bastide et de la Benauge, accueillant des cités et de nombreuses friches industrielles dégradant fortement leur image. Cependant, depuis une dizaine d'années, des projets concernant la rénovation de ces quartiers sont en train d'être réalisés au rythme des chantiers de renouvellement du centre ville, profondément transformé depuis le retour du tramway en 2003.

3.1.4. DONNEES SOCIOLOGIQUES

Depuis longtemps, plaque tournante de différents groupes de population, la ville de Bordeaux est le lieu d'un mélange linguistique qui témoigne de son histoire passée et récente. En effet, la Gironde et particulièrement l'agglomération bordelaise a été un lieu de brassage humain pour des milliers de personnes venues depuis très longtemps du nord et du sud de l'Europe, du bassin méditerranéen et d'Afrique. Attirant ces populations du fait de son port, de ses activités industrielles et commerciales et de ses universités, Bordeaux est considéré comme l'une des villes les plus métissées de France. D'abord, depuis le XVI^e siècle, elle est une terre d'immigration pour beaucoup de familles italiennes qui y marquent leur présence notamment dans le domaine du négoce et de la finance. Ensuite, les Hollandais, représentant la colonie la plus importante, s'y installent au XVII^e siècle, en dominant principalement l'activité du cabotage. Au XVIII^e siècle, de nouveaux venus, essentiellement des négociants, arrivent des villes portuaires du nord de l'Allemagne. Mais au début du XIX^e siècle, la ville connaît une immigration plus récente. Il s'agit en premier lieu de celle des Espagnols, vaincus des guerres carlistes et puis fuyant la guerre civile des années 1930. Après la seconde guerre

mondiale, Bordeaux connaît de nouvelles vagues migratoires en provenance du Portugal, du Maghreb, d'Afrique noire et d'Asie. Il en résulte un mélange linguistique qui se manifeste dans les lieux de concentration de ces différentes populations.

A notre connaissance, il n'y a pas d'étude académique décrivant la situation sociolinguistique globale de la ville de Bordeaux. Cependant, il existe des travaux traitant séparément de certaines langues parlées en région aquitaine. Notons, à titre d'exemple, l'enquête sociolinguistique qui a été élaborée en avril 2009 par le Conseil Régional d'Aquitaine²² sur un échantillon de 60 000 personnes pour déterminer la présence, les pratiques et les représentations de la langue occitane en Aquitaine. Par ailleurs, une autre enquête effectuée par l'INSEE (septembre 2002)²³ concernant 612 917 personnes dans la même région aquitaine nous donne un aperçu sur la transmission des langues régionales et étrangères. Concernant cette étude, il en ressort, entre autres, que ces dernières sont parlées par 25% de la population adulte de 18 ans ou plus, ce qui représente 600 000 personnes. Parmi elles 4 personnes sur 10 disent pouvoir s'exprimer dans une langue régionale et 6 sur 10 dans une langue étrangère. L'occitan, parlé par 160 600 locuteurs domine en tant que première langue régionale avant le basque à 73 800. L'espagnol avec ses 121 000 usagers tient la première position en tant que langue étrangère. Les autres parlars régionaux sont utilisés par 17 200 locuteurs, occupant ainsi la troisième importance au niveau numérique. L'arabe et les langues du Maghreb à 42 400 locuteurs se positionnent au cinquième rang après l'anglais à 111 200 locuteurs. Le portugais est parlé par 31 100 usagers, l'allemand et l'italien comptent à peu près respectivement le même nombre de locuteurs à 16 300. Tandis que d'autres langues étrangères ne sont parlées que par 27 700 locuteurs. Par ailleurs, la ville se caractérise par son parler le *bordeluche*, un mélange franco-gascon-languedocien-saintongeais, influencé par l'exode rural²⁴. Enfin, si le français est la seule langue officielle

²² L'enquête, lancée dans le cadre de l'Amassada-Conseil de développement de la langue occitane en Aquitaine a été réalisée sous maîtrise d'ouvrage du Conseil régional d'Aquitaine, avec le partenariat financier et technique des cinq départements aquitains (Dordogne, Gironde, Landes, Lot- et- Garonne, Pyrénées- Atlantiques) et de l'Etat (DRAC-Ministère de la culture). Les résultats de cette enquête sont à consulter sur : http://aquitaine.fr/IMG/pdf/Enquete_linguistique.pdf

²³ Il s'agit d'un travail réalisé à partir du recensement de 1999, par Eric Amrane et Colette Deguillaume, publié du titre : Langues parlée en Aquitaine : la pratique héritée, N° 110, septembre 2002, à voir sur : <http://www.youscribe.com/catalogue/etudes-et-statistiques/savoirs/sciences-humaines-et-sociales>

²⁴ Il s'agit de parlars utilisés dans la partie septentrionale de la Gironde. Le petit village de Puynormand situé dans le canton de Lussac, près de Libourne se trouve à la croisée des aires linguistiques du poitevin-saintongeais, du gascon, du limousin et du languedocien utilisés en Aquitaine. Le rapport CESR d'Aquitaine, « Les langues d'Aquitaine, langues et cultures régionales », Première partie, N° 110, pp 55-75 (à consulter sur l'adresse électronique ci-dessous) considère que l'ensemble des langues ici concernées sont toutes à la base des formes de parlars gallo-romans méridionaux, anciens ou modernes qui appartiennent à la même famille désignée sous le nom de langue d'Oc ou d'occitan.

<http://ceser-aquitaine.fr/informations/avisrapports/rapports/2005/langues-regio/partie-1.pdf>

utilisée à Bordeaux, comme partout ailleurs en France, la ville connaît un pluralisme linguistique important qui se manifeste partout et au quotidien là où il y a mélange de populations sur un même endroit.

3.2. LES PRINCIPAUX LIEUX DE L'ENQUÊTE

Avant d'entamer son enquête, le chercheur possède des données préalables sur son terrain qu'il exploite pour l'avancement de son travail. Notre installation à Bordeaux depuis plus d'une dizaine d'années nous a permis de constater que cette ville qui réunit un mélange de populations d'origine diverses connaît un certain découpage inscrivant ces dernières dans des zones particulières. La séparation entre ces communautés se lit géographiquement : comme il semble que le Cours de l'Yser et le quartier de la Gare Saint Jean sont les lieux d'habitat des « Latinos », Espagnols et Portugais, le quartier de Saint Michel et le quartier de la Victoire sont considérés comme les domaines des Maghrébins, même s'ils réunissent des populations variées.

3.2.1. LES QUARTIERS DE SAINT MICHEL ET DE LA VICTOIRE

En effet, le quartier de Saint Michel, dominé par les commerces maghrébins, est un lieu où des clients appartenant à la même origine se rendent très régulièrement, notamment les jours de marché (le samedi et le jeudi). La domination de ce lieu se lit aussi linguistiquement où l'usage de l'arabe est visible à deux niveaux : l'écrit à travers son choix sur certaines enseignes des commerces et aussi à travers les pratiques langagières que l'on peut entendre oralement. Par ailleurs, si la Place de la Victoire est un lieu fréquenté par tous les habitants de la ville et aussi celui d'habitations des étudiants venus de différents horizons, il est particulièrement connu aussi pour être un lieu de rencontre des jeunes issus de l'immigration maghrébine, particulièrement en soirée. A partir de ces données, une grande partie de notre enquête a été effectuée sur ces deux lieux que nous avons privilégiés pour rencontrer nos informateurs. Cependant, cela ne nous a pas empêché d'avoir des rencontres avec certains enquêtés chez eux, à Mérignac et à Bègles. De même que la majorité des étudiants qui ont répondu à notre questionnaire ou avec lesquels nous avons eus des entretiens, se trouvaient au domaine universitaire (Bordeaux 3, Bordeaux 4) où nous sommes allée les rencontrer. Enfin trois entretiens ont eu lieu à notre domicile et les

interviews avec les adolescents se sont déroulées dans leur collège Edouard Vaillant. Nous expliciterons les conditions de ces rencontres dans ce qui suit.

3.2.2. LE COLLEGE EDOUARD VAILLANT

Le collège Edouard Vaillant, se situe au nord de Bordeaux dans le quartier « Bordeaux Maritime Chartron », dans une zone en pleine transformation urbaine et démographique. Implanté au cœur de la *Cité Chantecrit*, il accueille vingt et une nationalités différentes, généralement de milieux défavorisés (à 60%)²⁵. Classé en ZEP et aussi à cause de « sa mauvaise réputation », il est l'un des cinq collèges les plus évités de Gironde²⁶. Parmi les communautés étrangères qui y sont représentées la communauté maghrébine semble être la plus dominante²⁷. Deux axes sont particulièrement privilégiés dans cet établissement : les langues et les pratiques sportives. Les langues étrangères (espagnol, portugais, arabe) qui y sont enseignées en option, sont adossées au CECR (Cadre Européen Commun de Référence).²⁸ Ce collège est le seul à Bordeaux à enseigner l'arabe. Visant à l'épanouissement et à la réussite de ses élèves, de nombreuses actions culturelles y sont organisées. Parmi ces dernières, des voyages sont effectués dans les pays d'origine de certaines catégories d'entre eux. Pour le cas de ceux qui ont une origine maghrébine, le collège, en partenariat avec l'association ALIF²⁹, a organisé des séjours au sud du Maroc et aussi en Andalousie pour leur faire connaître et promouvoir leur culture d'origine. Si l'apprentissage de l'arabe favorise la mise en valeur du potentiel culturel des familles, en l'occurrence, issues de l'immigration maghrébine, son enseignement s'adresse à tous les élèves du collège.

²⁵ Même source (rapport information Sénat)

²⁶ D'après le « rapport d'information sur la carte scolaire » diffusé par le site du Sénat, ce collège fait partie des cinq collèges de Gironde ayant fait l'objet du plus grand nombre de demandes de sorties et de dérogations entre 2008 et 2011.

²⁷ Cette information nous a été donnée par le professeur d'arabe des élèves enquêtés

²⁸ Le cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe pour l'élaboration de programmes de langues vivantes pour l'élaboration de programmes de langues vivantes. Il décrit aussi autant que possible ce que les apprenants doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer. Cette description englobe le contexte culturel qui soutient chaque langue. (+ d'info)

²⁹ ALIFS, *association du lien interculturel familial et social*, située au Cour Pasteur à Bordeaux a été créée sous l'impulsion d'une fédération nationale issue du mouvement migratoire des années 1980. En quelques années elle est passée d'une orientation communautaire à une logique citoyenne agissant selon une perspective interculturelle. L'un de ses objectifs est l'intégration des populations immigrées ou issues de l'immigration, la lutte contre les discriminations, l'accès aux droits civiques, éducatifs, culturels...

Figure n° 2 : COLLEGE EDOUARD VAILLANT DE BORDEAUX



3.3. LE TEMPS DE L'ENQUÊTE

La présente étude est le résultat d'une longue collaboration entre l'enquêtrice et la population enquêtée. L'enquête a eu lieu en deux temps. La première étape a débuté en octobre 2008 et s'est achevée en avril 2010. Elle concerne la période de récolte de données à travers la distribution du questionnaire et ce, dans le but d'appréhender les représentations de nos enquêtés vis-à-vis des langues utilisées, le français et l'arabe. Ces derniers sont constitués principalement de jeunes issus de l'immigration maghrébine que nous avons pu interroger sur leurs lieux d'études (collèges, lycées et université), de travail et aussi dans les rues de Bordeaux. Afin de confronter les informations obtenues (des jeunes) à celles produites par les Maghrébins représentant le pays d'origine (les parents et les membres communautaires de base), cette première étape inclut la passation du questionnaire à ces derniers.

Nous avons commencé nos investigations en octobre 2008, soit à peu près deux années après notre inscription en thèse, ce qui nous a laissé suffisamment de temps pour faire les observations préalables et nécessaires avant de lancer, à proprement dit, notre enquête sur le terrain. La passation du questionnaire a duré une année et demie. Nous l'avons achevée en avril 2010 quand nous avons estimé que les données recherchées étaient relativement

suffisantes pour répondre aux interrogations posées par le sujet. Ceci d'autant plus que nous commençons à avoir les mêmes réponses qui revenaient régulièrement. Nous avons donc préféré arrêter la distribution du questionnaire pour préparer le terrain de la collecte des données matérielles, à savoir, les enregistrements des pratiques langagières de nos enquêtés.

La deuxième étape de notre enquête est consacrée au recueil des données relatives aux pratiques réelles des jeunes nés dans l'immigration ou arrivés en France à un âge précoce. En effet, pour pouvoir recueillir les usages langagiers spécifiques à ces derniers, il fallait les observer au moment même où ils les produisaient. Or, si nous avons pu relever quelques emplois, entendus ici et là à différents endroits de Bordeaux, cela était loin d'être suffisant pour nous apporter une idée précise sur leur comportement linguistique. Très souvent, ces jeunes, rencontrés généralement au hasard, n'avaient pas le temps à nous consacrer ou changeaient de discours dès qu'ils sentaient notre attention portée sur leur langage.

Pour pouvoir entrer en contact avec des jeunes issus de l'immigration maghrébine et solliciter leurs pratiques langagières, nous avons pris contact avec la direction de deux collèges, caractérisés par une concentration d'élèves de la même origine. Il s'agit du collège du Grand Parc (Bordeaux nord) et du collège Edouard Vaillant (Bordeaux, Chartron). De même que nous nous sommes adressée à un autre centre d'animation pour jeunes, situé au centre ville de Bordeaux (Centre d'animation Saint Pierre). La seule réponse positive qui nous parvenait était celle du collège Edouard Vaillant. Nous l'avons vite acceptée du fait qu'elle est intervenue après plusieurs tentatives entreprises vainement auparavant et aussi parce qu'elle nous offrait la possibilité d'observer le comportement linguistique de ces informateurs dans des situations différentes qu'entre groupes de pairs, en l'occurrence dans un contexte scolaire où seul le français normé est admis.

Notre recueil des pratiques langagières effectives concerne également un autre groupe de jeunes rencontrés après les élèves du collège Edouard Vaillant. Nous les avons interviewés plus tard et individuellement. Nous en apporterons les informations nécessaires dans les séquences suivantes. Bien qu'ils aient des comportements linguistiques différents de ceux utilisés dans leur communauté d'origine, les jeunes issus de l'immigration maghrébine ne sont pas linguistiquement, coupés de celle-ci. C'est pourquoi, pour mieux approcher leur univers linguistique et évaluer ses évolutions en situation migratoire, nous avons recueilli des pratiques langagières produites au sein de la communauté de base à laquelle ils appartiennent aussi.

La deuxième étape réservée à la collecte des pratiques réelles de tous les enquêtés, toutes catégories confondues, a débuté en février 2011 et a pris fin en juin de la même année. La reprise de la collecte des données en ce mois-ci était imposée par le calendrier du collège. En effet, en ce qui concerne notre enquête au collège Edouard Vaillant, après avoir effectué quelques démarches nécessaires à notre présence dans l'établissement ³⁰ nous étions autorisée à rencontrer les élèves de 3^{ème} et de 5^{ème} pendant leur cours d'arabe et en présence du professeur de cette matière. La première rencontre avec ces jeunes eu a lieu (séparément avec les deux groupes) le mardi 8 février 2011 de 8heures à 10heures, à raison d'une heure par classe. Dans les mêmes conditions que sa précédente, la deuxième rencontre a été effectuée le jeudi 10 février de la même semaine de 10heures à 12heures. La troisième rencontre nous a été enfin permise avec la classe de 5^{ème}, non plus pour les interviewer mais en tant que simple observatrice de leurs interactions en cours d'arabe. Elle a eu lieu la semaine suivante le 15 février (de 8heures à 9heures). Par la suite, nous ne pouvions plus bénéficier d'autres rencontres avec ces élèves de peur que notre présence ne cause davantage de retard dans la progression de leurs cours d'arabe.

Pour pouvoir recueillir notre corpus auprès d'autres jeunes et aussi auprès des parents et autres membres communautaires, nous avons enchainé les rencontres qui s'étendaient sur les mois de mars, avril et mai 2011. Mais la fin des entretiens avec ces enquêtés s'imposait à nous au mois de juin 2011 car d'abord elle répondait à la nécessité d'achever ces investigations qui commençaient à se prolonger dans le temps et aussi parce qu'à ce moment là, les interviewés eux-mêmes semblaient davantage intéressés par les événements qui se passaient dans les pays arabes, en ébullition, (particulièrement l'Egypte et la Lybie) que par notre problématique linguistique.

3.4. L'ECHANTILLONNAGE

Une fois que le terrain d'enquête et les deux catégories d'informateurs : (1. les jeunes issus de l'immigration maghrébine) et (2. les parents et d'autres membres de leur communauté d'origine) sont définis, nous avons opéré un certain nombre de choix de variables orientant leur sélection respective. En dépit de certaines caractéristiques qui leur sont communes et

³⁰ Nous avons envoyé un courrier au Principal du collège où nous avons expliqué notre projet de recherche et sollicité des rencontres avec les élèves d'origine maghrébine. Quelques semaines après, nous avons été contactée par téléphone par leur professeur d'arabe Mme NGYENNE pour une prise de rendez-vous. Nous avons eu une rencontre préalable avec le Principal et celle-ci avant de rencontrer les élèves les jours suivants.

compte tenu de leur situation différente dans l'immigration, les critères de sélection des deux catégories ne sont évidemment pas les mêmes.

3.4.1. L'ECHANTILLON RELATIF AUX JEUNES

Pour recueillir le maximum d'informations sur les pratiques langagières et les représentations linguistiques des jeunes issus de l'immigration maghrébine, comme nous l'avons annoncé précédemment, nous ne nous sommes pas limitée à un seul groupe. En effet, cela nous semblait insuffisant pour pouvoir soumettre les pratiques langagières à différentes vérifications liées à l'âge, au niveau socioculturel...C'est pourquoi les informateurs appartenant à la catégorie des jeunes se répartissent en trois groupes : le groupe de ceux qui ont répondu au questionnaire, le groupe constitué par les élèves du collège Edouard Vaillant et celui des jeunes interviewés dans des lieux différents de la ville de Bordeaux. Nous en présentons la répartition sur le tableau n° 1, avant des les examiner séparément

Tableau n° 1 : La répartition des jeunes interviewés en 3 sous groupes

Les jeunes répondants au questionnaire	Les élèves du collège Edouard Vaillant	D'autres jeunes rencontrés et interrogés séparément dans la ville de Bordeaux
Au total : 43 Filles : 23 Garçons 20	-Une classe de 3 ^{ème} -Une classe de 5 ^{ème}	Total : 5

3.4.1.1 L'échantillon des jeunes qui ont répondu au questionnaire

Pour pouvoir simuler des réflexions évaluatives des deux langues, le français et l'arabe, examinées dans cette étude, un questionnaire a été administré auprès de 43 jeunes issus de l'immigration maghrébine. Ces derniers ont été sélectionnés en fonction de leur sexe, leur âge, leur situation socioprofessionnelle et aussi en fonction de l'origine ethnique de leurs parents. Pour ce qui est du premier critère, nous avons tenu à ce que les filles et les garçons représentent les jeunes de façon relativement égale. C'est pourquoi les interviewés de sexe masculin comptent 20 personnes et ceux du sexe féminin en comptent 23 personnes.

Concernant le deuxième critère lié à l'âge des enquêtés, ces derniers ont entre 12 et 37 ans. Pour ce qui est de la situation socioprofessionnelle, toutes les catégories sont représentées (collégiens, étudiants, salariés, employés, jeunes cadres...). Enfin, nous avons choisi comme quatrième critère de sélection une variation au niveau de la constitution du noyau familial de nos informateurs. C'est la raison pour laquelle nous avons sélectionné des jeunes nés de parents tous les deux arabes (ou berbères) et aussi ceux dont l'un est arabe (ou berbère) et l'autre français. De même que deux de nos interviewés ont comme conjointes des femmes françaises. Le but était de souligner des variations d'usages liées à ces différentes variables. Ces informateurs qui ont répondu au questionnaire, tout comme tous les autres qui ont participé à notre enquête seront désignés chacun par un code pour préserver leur anonymat (ex : (NA0 34), (ELF0 39), (CLE043)...).

Tableau n° 2 : Répartition des jeunes qui ont répondu au questionnaire

Age	Hommes	Femmes	Total 43
12-19	7	7	14
20-29	9	12	21
30-37	4	4	8

Dans le tableau n°2, nous présentons des chiffres relatifs à la répartition (en sexe et en tranches d'âge) de ces jeunes informateurs qui ont répondu au questionnaire. En effet, nous les avons répartis en trois tranches d'âge entre (12 et 19 ans), (20 et 29 ans) et (30 et 37 ans). Le choix de cette différence entre l'âge minimal et l'âge maximal est consciemment réfléchi pour mesurer les évolutions entre les deux générations au niveau des usages, des fonctions et représentation linguistiques. De même que nous avons veillé à ce qu'il y ait une répartition plus ou moins équilibrée entre les deux sexes (7 hommes et 7 femmes pour la première tranche, 9 hommes et 12 femmes pour la deuxième tranche et 4 hommes et 4 femmes pour la dernière).

Tableau n° 3 : Les profils socioprofessionnels des jeunes répondants au questionnaire

Scolaires et étudiants	et Employés et techniciens	Catégories indéterminées	Cadres
Collégiens lycéens Etudiants	-Coiffeur -Animateur -Conducteur de Tram -ouvrier -éducateur -Conseillère à l'emploi -Restaurateur	-Stagiaire en agroalimentaire -Vendeuse -Salariée -Sans emploi	-Laborantin -Ingénieur informatique -Enseignante
28	8	4	3

Le tableau n° 3 nous indique le profil socioprofessionnel des jeunes qui nous ont informée sur leurs pratiques langagières par voie de questionnaire. Vu leurs tranches d'âge (12-19) et (20-29), ils sont en majorité des scolaires et des étudiants, à 28 personnes. Nous leur avons réservé une place aussi importante car ils nous ont paru les plus productifs en termes d'innovation linguistique. Nous pensons donc qu'ils représentent mieux la catégorie « jeune » que nous ciblons. Ceux qui ont intégré le monde du travail occupant des postes comme employés ou techniciens se présentent à 8 personnes. Les cadres sont encore très peu nombreux à 4 personnes. Un nombre moins important à 3 interviewés ont des emplois à caractère indéterminé et évolutif.

3.4.1.2. L'échantillon des jeunes du collège Edouard Vaillant

En ce qui concerne les jeunes interviewés au collège Edouard Vaillant, l'âge varie entre 12 et 15 ans. Constitués en deux niveaux (5^{ème} et 3^{ème}), ces derniers comportent pour le premier une classe de 17 élèves et pour le second un groupe de 13 élèves. Ils viennent d'autres classes du même niveau et se regroupent (en une seule) le mardi et le jeudi matin pour suivre le cours d'arabe. Dans les deux classes, il y a relativement autant de filles que de garçons. Tous, de façon collective et interactive ont joué le rôle d'informateurs. En classe de

5^{ème} comme de 3^{ème} beaucoup de jeunes semblaient avoir une bonne maîtrise de l'arabe à l'oral. Très peu nombreux sont ceux qui ont donné l'impression d'avoir des compétences limitées en cette langue. Cependant, tous participaient de manière très dynamique à l'échange que nous avons eu avec eux.

Tableau n° 4 : Liste des élèves de 5^{ème} et de 3^{ème} du collège Edouard Vaillant

Elèves de 5 ^{ème}	Elèves de 3 ^{ème}
(YAS 100), 12 ans, parents Algériens, actif en création lexicale	(KHA 118), 14 ans, parents Marocains
(SOF 102), 12 ans, parents Marocains,	(YOU119), 14 ans, parents Marocains
(DAL 103), 12 ans,	(YOS120), 15 ans, parents Marocains
(ANA 104), 12 ans	(MYR121), 14 ans, parents Marocains
(YAN 105), 12 ans	(YAS 122), 15 ans, parents Algériens
(BIL 106), 12 ans, parents Algériens, n'aime pas que ses amis arabes parlent français quand ils sont entre eux	(NAS 123), 15 ans, parents Algériens
(BLE 107), 12 ans	(SAR 124), 14 ans, parents Marocains
(FAT 108), 12 ans	(MEH125), 15 ans, parents Marocains
(CHA 109), 12 ans, adolescente, de parents Marocains, montre un grand attachement à la langue arabe qu'elle parle bien avec l'accent français.	(DJD126), 14 ans, de parents Algériens. Cette adolescente manifeste beaucoup de dynamisme en matière de création lexicale.
(AME 110), 12 ans, adolescente, de parents Algériens, parle arabe	(RUK 127) 14 ans, de parents Algériens, elle apprend l'arabe mais elle ne produit pas toutes les expressions attestées chez les jeunes enquêtés
(AMI 111), 12 ans, parents Tunisiens, parle arabe avec l'accent français.	(KAM128) 15 ans, de parents Marocains
(ZIN 112), 12 ans,	(AM H129), 15 ans, partage toutes les pratiques langagières des jeunes et montre connaître aussi bien l'arabe écrit.
(SAM 113), 12 ans	(SAR 130), 14 ans de parents Marocains, elle parle bien arabe avec un accent français.
(NAF 114), 12 ans	
(RAN 115), 12 ans	
(ABD 116), 12 ans	
(MEL 117), 12 ans	

Le tableau n° 4 se rapporte à l'ensemble des collégiens enquêtés que nous présentons sous une forme anonyme. Nous y avons apporté des indications à partir d'une liste nominative qui nous a été donnée, plus tard, par leur professeur d'arabe et d'informations recueillies de leur part pendant l'interview. Pour ce qui est des élèves de 5^{ème}, ils ont tous (environ) 12 ans. Ceux de 3^{ème} ont 14 ans et pour la plupart d'entre eux 15 ans. Dans les deux classes, l'ensemble des élèves sont nés en France. Ils sont en majorité issus de l'immigration marocaine et algérienne. Selon leur professeur, très peu d'entre eux ont une origine tunisienne. Nous n'en avons pu identifier qu'un seul élève, les jours de l'interview. Les autres étaient-ils absents ? Nous n'avons pas pu le savoir. Mais cela s'explique aussi par le nombre relativement réduit des membres issus de cette immigration par rapport aux deux autres.

3.4.1.3. Echantillon d'autres jeunes interviewés dans la ville de Bordeaux

Notre rencontre avec les élèves du collège Edouard Vaillant nous a été très utile pour avoir suffisamment de données sur leur langage. Pour vérifier si celui-ci s'étend à d'autres groupes qui partagent la même histoire migratoire mais n'ayant pas nécessairement les mêmes caractéristiques, nous avons organisé des rencontres avec d'autres jeunes (n'habitant pas le même quartier, qui sont plus âgés, étudiants, employés...). Ces derniers qui ont bien accepté d'avoir des entretiens avec nous nous ont permis de compléter notre corpus relatif aux pratiques langagières des jeunes issus de la communauté maghrébine. Nous présentons ce groupe d'enquêtés et leurs caractéristiques dans le tableau suivant :

Tableau n° 5 : Les jeunes rencontrés et interviewés dans d'autres lieux de Bordeaux

Interviewé le 10 mars 2011 à 15H 40 mn Chez nous	(SAL00 44) a 15 ans, collégien et né à Bordeaux de parents marocains. Il passe toutes ses vacances au Maroc et pratique très bien les deux langues française et arabe sans accent.
Interviewée le 07 avril 2011 à 14 H 30 mn A l'Université Bordeaux Montaigne	(KEN0045), 25ans, est née dans les Landes, de parents tous les deux arabes Elle est étudiante en master 1 à l'Université Montaigne Bordeaux. Elle parle bien arabe avec l'accent français.
Interviewé le 24 Mars 201, 16 H 30 mn A la Place de La Victoire	(HIC 0046), 22 ans, de parents marocains Berbères. Arrivé à Bordeaux à l'âge de 9 ans, il est aujourd'hui électricien et parle français, berbère, arabe et un peu l'anglais.
Interviewé le 24 mai 2011, 17 H40 Dans son lieu de travail, au restaurant	(CED 0047), 28 habite à Cenon où il est né d'un mariage mixte (de mère française et de père algérien). Il est employé dans un restaurant à Bordeaux
Interviewée le 07 mai 2011, après midi A Bordeaux, chez une amie commune	(NAD 0048), 25 ans est commerciale à Bordeaux depuis cinq ans. Elle a grandi à Libourne. Elle parle l'arabe couramment.

Le tableau n°5 regroupe des jeunes que nous avons interviewés en deuxième lieu et individuellement. A part l'informateur (SAL00 44) dont nous avons connu et suivi les parents pour les besoins de notre enquête, les autres enquêtés ont été rencontrés au hasard à des lieux différents. Ce collégien qui étudie dans un collège à Pessac se trouvait chez nous pour que nous puissions l'aider à résoudre ses difficultés scolaires. Nous en avons profité pour l'interroger sur ses pratiques langagières et aussi pour les observer en interaction. (KEN0045) est étudiante à l'Université Bordeaux Montaigne. Elle nous a informée, après que l'ayons rencontrée une deuxième fois, à cet effet, après ses cours. A cause du bruit environnant, (HIC 0046) que nous avons rencontré une seule fois à la Place de La Victoire, a bien accepté de nous suivre dans le Hall de l'Université de Bordeaux (Bordeaux Segalen) pour répondre à nos

questions, Abordé pour les mêmes raisons, dans la même Place quelques jours plus tôt, (CED 0047) a accepté de nous délivrer ses impressions sur le sujet qui nous occupe après son travail. Enfin, (NAD 0048) a été, quant à elle, rencontrée et interviewée chez sa cousine, une amie à nous.

3.4.2. LES PARENTS ET LES MEMBRES COMMUNAUTAIRES

La majorité de nos enquêtés sont des personnes rencontrées pour la première fois pour les besoins de notre enquête. Nous nous sommes liée d'amitié avec certains d'entre eux dans le but de favoriser leur observation dans des situations différentes. Le fait de nous entretenir un peu plus souvent avec ces derniers nous a permis d'avoir plus d'informations sur leur profil langagier ainsi que sur la mise en discours de leurs expériences personnelles à travers la pratique des deux langues, observées, le français et l'arabe. Le tableau suivant indique sommairement les données relatives aux informateurs de cette sous sélection.

Tableau n° 6 : La catégorie des parents et membres communautaires et son sous-groupe

L'ensemble des parents et membres communautaires qui ont répondu au questionnaire	Le sous-groupe sélectionné au sein de cette catégorie des parents et membres communautaire
Total : 36 (20 hommes et 16 femmes)	Total : 10 (5 hommes et 5 femmes)

Les enquêtés représentant la communauté maghrébine de base étaient sollicités pour nous fournir des données susceptibles d'être confrontées à celles des jeunes issus de la même origine. Selon les données attendues d'eux, nous les avons constitués en deux groupes différents : le premier, numériquement plus important, à 36 personnes, est celui qui a répondu à notre questionnaire pour nous informer sur leurs représentations linguistiques et leurs pratiques langagières telles qu'ils les conçoivent. Le deuxième, qui n'est en fait qu'un sous échantillon du premier (à 10 personnes), est celui qui nous a permis, d'une part, d'examiner ces pratiques langagières telles qu'elles sont produites réellement dans la vie quotidienne et

d'autre part, de mesurer de manière effective le poids et la distribution du français et l'arabe dans leurs usages spontanés. Dans ce qui suit, nous donnerons plus de détails sur les deux catégories ainsi distinctes.

3.4.2.1. Les membres communautaires répondant au questionnaire

Pour le recueil des données relatives au questionnaire, le premier critère de sélection des informateurs maghrébins répondant aux besoins comparatifs avec les jeunes est celui de la langue. En effet, nous avons pris soin de choisir des informateurs dont le français n'est pas la langue première. Pour des raisons de non représentativité des pratiques linguistiques étudiées, nous avons volontairement écarté de notre échantillon des locuteurs qui ont comme unique langue de communication, l'arabe. Ceux-ci représentent en général des personnes âgées arrivées il y a de très longues années en France sans aucune instruction. Nous avons favorisé le critère de bilinguisme (quel qu'en soit le degré) comme donnée importante pour l'étude du contact du français et de l'arabe en situation de migration. Nous avons donc opté pour une sélection d'informateurs ayant l'arabe comme langue maternelle (ou apprise avec le berbère) et le français comme langue seconde³¹.

L'origine géographique des informateurs était, elle aussi, considérée comme élément important de représentativité de la communauté maghrébine observée. Nous n'avons pas les chiffres exacts indiquant par pays le nombre des ressortissants maghrébins à Bordeaux. Cependant, nous nous sommes appuyée sur les données de l'I.N.S.E.E³² relatives à la population d'origine étrangère en Aquitaine (où les Marocains représentent 14,3%, les Algériens 4,8% et les Tunisiens 1,3%). Nous avons donc sélectionné un échantillon d'informateurs reflétant ces statistiques où les Marocains se présentent en nombre plus élevé (21 personnes) que celui des Algériens (12 personnes) ou encore des Tunisiens (4 personnes).

³¹ Ngalasso Mwatha Musanji, 1992, « Le concept de français langue seconde » dans *Le français langue seconde. Etude de linguistique appliquée* n° 88, p. 33, définit la langue seconde comme un idiome " nécessairement et exclusivement par rapport à un individu au moins bilingue [qui] s'oppose aux autres langues dans une hiérarchie fondée sur un ordre à la fois chronologique (succession dans le processus d'acquisition) et logique (degré de maîtrise) ".

³² Etrangers en 2009 : comparaisons régionales, sur <http://www.insee.fr/fr/themes/tableau>

Tableau n° 7 : Répartition de la catégorie des parents et membres communautaires

Ages	Hommes : 20	Femmes : 16	Ensemble : 36
0-20	1	1	2
20-29	3	5	8
30-39	9	4	13
40-49	1	2	3
50-59	4	4	8
60 et +	2	0	2

Le tableau n°7 révèle la répartition de notre échantillon à 36 personnes. Il concerne les variables relatives au sexe et à l'âge des informateurs. Nous avons veillé à ce qu'il soit représentatif en hommes et en femmes, en jeunes et en plus âgés. Au niveau de la répartition entre les deux sexes, au départ, nous avons interrogé autant de femmes que d'hommes à plus de 20 interviewés de chaque sexe. Mais, au dépouillement des réponses au questionnaire, nous nous sommes aperçue que ces dernières n'étaient pas toutes valables à l'exploitation comme corpus. Nous n'avons donc retenu que celles qui nous ont paru à même de répondre à nos objectifs, d'où ce léger déséquilibre numérique entre les hommes à (20) et les femmes à (16) personnes. Au niveau de l'âge, ces enquêtés étaient sollicités pour nous renseigner sur les pratiques de base (familiales et communautaires) des principaux ciblés, les jeunes. Pour avoir des données, plus ou moins, représentatives de ces pratiques, nous avons fait appel à des tranches d'âge variées : des jeunes, des moins jeunes, des personnes plus âgées...

Tableau n° 8: Caractéristiques socioprofessionnelles dans la catégorie des parents et membres communautaires

Scolaires et étudiants	Employés et techniciens	Catégories indéterminées	Cadres et professions supérieures
Etudiants (8)	-Restauratrice -Aide ménagère -Agent immobilier -Vendeur Réceptionniste -Gérant de Cybercafé -Agent administratif (2) -Commerçant -Employé	-Sans profession (2) -Femme au foyer (4) -Salarié (2) -Retraité	-Banquière -journaliste -Profession libérale -Biologiste -Ingénieur d'études -Ingénieur -Banquier -Gérant d'une société -Médecin -Professeur
8	9	9	10

Le tableau n° 8 nous renseigne sur la variable socioculturelle et économique de nos 36 informateurs qui ont répondu au questionnaire. Pour arriver à une représentativité optimale à ce niveau, cela s'est avéré un peu plus délicat du fait que ces données, souvent confidentielles, ne sont pas directement accessibles à l'enquêteur. De même que certains enquêtés qui ont un niveau intellectuel élevé (ex, bac + 5) occupent des emplois peu valorisés (employés, ouvriers...), ce qui était difficile pour nous de les insérer dans un groupe précis. Toutefois, en nous appuyant sur l'aide de certaines de nos connaissances à Bordeaux qui nous orientée vers le profil recherché nous avons fait de sorte que toutes les catégories sociales soient représentées : les cadres moyens et supérieurs, les commerçants, les ouvriers, les retraités, les étudiants, les femmes au foyer... Notre échantillon instaure relativement un équilibre entre les différentes catégories socioprofessionnelles : les employés et les techniciens à 9 personnes, les représentants des cadres et professions supérieures, à peu près,

au même nombre à 10 interviewés, les catégories indéterminées également à 9 personnes. Les étudiants et scolaires n'en comptent pas davantage, à 8 enquêtés.

3.4.2.2. Les membres communautaires représentant le sous-groupe

Pour l'analyse linguistique et l'évaluation du poids des deux langues française et arabe dans la catégorie des membres communautaires maghrébins, il nous a été difficile de procéder au recueil des pratiques langagières auprès de l'ensemble des 36 enquêtés. C'est pourquoi nous avons prévu d'en dégager une sous sélection réunissant uniquement 10 personnes d'entre eux, susceptibles de nous fournir les informations suffisantes pour l'élaboration de notre description linguistique. Malgré ce nombre relativement restreint, les critères assurant la représentativité des pratiques langagières majoritairement partagées par l'ensemble de nos interviewés sont respectés. Nous les expliciterons à travers le commentaire que nous ferons du tableau n° 9.

Tableau n° 9 : Présentation et profil du sous-groupe à partir de la catégorie des parents et membres communautaires.

Les enquêtés	(FAD52)	(HIC63)	(NAD 70)	(KAIR59)	(SOA64)	(AZ76)	(IMA77)	(KAR54)	(FAT65)	(ADL57)
Age	58 ans	32 ans	36 ans	53 ans	60 ans	58 ans	40 ans	31 ans	36 ans	29 ans
Lieu de naissance	Tunisie	Algérie	Maroc	Maroc	Maroc	Maroc	Maroc	Algérie	Tunisie	Algérie
Profession	Femme Au foyer	Etudiant	Femme au foyer	Homme d'affaires	Restaura- trice	Cabinet financier	Professeur	Etudiant	Journali- ste	Employé
Niveau d'instruction	Bac+3	Doctorat	Bac+4	Bac+2	Secon- daire	Bac+3	Doctorat	Doctorat	Doctorat	Bac+2
Situation familiale	Mariée 3enfants	Célibataire	Mariée, 3enfants	Marié, 3 enfants	Mariée, 3enfants	Marié, 2 enfants	Mariée 2enfants	Célibataire	Mariée, 1 enfant	Célibataire
Nombre D'années en France	21 ans	6ans	4 ans	27 ans	44 ans	28 ans	22 ans	4 ans	10 ans	8 ans

Dans le tableau n° 9, nous présentons le profil du sous- groupe que nous avons retenu pour nous fournir des données sur leurs pratiques langagières qui représentent celles des *parents* et *membres communautaires*. Comme tous les autres informateurs qui ont participé à l'enquête, ils sont présentés anonymement sous forme de code. Le choix de ces locuteurs ne s'est pas fait rapidement. Comme nous l'avons souligné plus haut, nous sommes entrée en relation avec les personnes qui nous semblaient représenter un profil particulier pour mieux cerner leur comportement linguistique. Comme le tableau le montre, nous avons sélectionné des locuteurs de sexe masculin et féminin à parts égales (5 hommes /5femmes), représentant les trois pays du Maghreb (5 Marocains, 3 Algériens et 2 Tunisiens), d'âge variés, de profils socioculturels différents (étudiants, commerçants, professeur, femmes au foyer...), des personnes établies en France depuis très longtemps (44 ans, 28ans, 27ans, 22ans, 21ans) et d'autres installés à Bordeaux il y a peu d'années (10ans, 8ans, 6ans, 4ans). Le but est d'appréhender les pratiques langagières de base dans toute son homogénéité, d'observer les personnes nouvellement installées dans cette ville, plus représentatives des usages linguistiques des pays d'origine et aussi, si cela existe, de saisir les évolutions chez celles qui ont passé de longues années en migration.

3. 5.TECHNIQUES ET MOYENS D'EXPLORATION DU TERRAIN

Le but de chaque enquête est de recueillir des informations valides, répondant aux questions posées par le chercheur. Pour obtenir les réponses attendues, celui-ci doit s'appuyer sur des techniques adaptées à la finalité de son objet d'analyse. C'est la raison pour laquelle le choix de celles-ci doit être mûrement réfléchi. Si l'observation (directe, indirecte et participante) des locuteurs dans l'exercice de leurs pratiques langagières est d'une importance capitale, souvent bien longue elle ne fournirait pas à elle seule les résultats attendus (Calvet 1999 : 11). Il faudrait extraire ceux-ci en s'appuyant sur d'autres moyens comme le questionnaire et l'entretien (directif, semi-directif ou libre). Le sondage a lui, aussi, son utilité dans le cas d'une enquête quantitative telle celle que nous entreprenons.

Notre travail s'articule autour de deux axes différents. Le premier axe porte sur les pratiques langagières telles qu'elles se manifestent dans la vie quotidienne des groupes que nous avons définis. Le second s'intéresse aux imaginaires des langues de ces derniers ainsi qu'aux fonctions qu'ils leur attribuent objectivement et symboliquement. Au niveau des recueils des données, nous avons adopté deux moyens différents en fonction de ces deux orientations. Pour ce qui est des moyens utilisés suscitant les imaginaires linguistiques de nos enquêtés, nous avons opté pour l'usage d'un questionnaire avec des questions ciblées sur leurs langues et pratiques d'usage. Pour recueillir les pratiques langagières, nous avons privilégié l'emploi des entretiens semi directifs et libres.

3.5.1. LE QUESTIONNAIRE

L'objectif de la sociolinguistique est de caractériser et comprendre les rapports qui existent entre la société et la langue à travers ses diverses manifestations. Pour y parvenir, le chercheur doit s'appuyer sur des données collectées auprès de la population qu'il cible à travers l'usage d'un échantillon représentatif qui lui permet d'assurer la fiabilité et l'objectivité de ses résultats. Le questionnaire fait partie des moyens d'enquête utilisés par l'enquêteur pour confronter, avec les données empiriques, la pertinence des questions qu'il se propose d'élucider par sa recherche (Boukhous, 1999).

3.5.1.1. Elaboration d'un premier questionnaire

Elaborer un premier questionnaire qui soit en parfaite adéquation avec les résultats auxquels on aspire est loin d'être une tâche facile. Aussi voulions-nous que celui-ci soit davantage un guide nous aidant à confirmer la validité des hypothèses postulées dans la phase préliminaire et à évaluer les premières réactions suscitées chez nos informateurs. Les principaux critères retenus étaient que ces derniers n'éprouvent aucune difficulté à répondre aux questions posées et que les réponses obtenues reflètent fidèlement la réalité de la situation sociolinguistique examinée. Pour satisfaire au premier critère, nous avons contourné au mieux l'emploi d'un lexique très spécialisé. Pour toucher au plus près l'imaginaire linguistique de nos enquêtés, nous avons évité l'usage de questions inductrices. Par ailleurs, nous avons pris soin d'évaluer le temps utilisé pour répondre à toutes les questions sans oublier d'observer les réactions de gêne ou d'ennui liées à certaines thématiques abordées. Ensuite, après nous être assurée du respect des spécificités des deux types d'informateurs (les jeunes et les parents et membres communautaires), nous avons administré notre premier questionnaire à une dizaine d'entre eux, rencontrés sur la Place de la Victoire. La pertinence des réactions de ces derniers nous a permis de mesurer le grand intérêt accordé à notre problématique. De même que l'évaluation des premières remarques recueillies par certains des premiers enquêtés nous a incité à apporter des modifications et réajustements nécessaires à la mise en place d'un questionnaire définitif.

3.5.1.2. Le questionnaire définitif

L'analyse de la passation provisoire du questionnaire nous a permis de s'assurer que celui-ci est approprié à la population cible et adéquat aux questions posées par notre recherche. Pour l'élaboration du questionnaire définitif, nous nous sommes assurée que toutes les questions sont comprises par nos enquêtés et qu'elles ne présentent pas de difficultés d'interprétation. Pendant son élaboration, nous avons tenu compte de la spécificité des deux groupes d'informateurs retenus pour l'enquête. Toutefois, pour éviter les débordements liés à la distribution de deux questionnaires séparés, de même que pour garantir l'objectivité de la recherche, un seul questionnaire a été administré à l'ensemble des enquêtés, dans les mêmes conditions, à savoir dans leurs lieux de travail, d'études, de détente....

Le questionnaire, dans son ensemble, totalise 22 questions semi-fermées et ouvertes. Ce choix, en même temps qu'il permet d'éviter des débordements inutiles dans les réponses, donne à l'interviewé l'occasion de développer sa pensée selon son expérience personnelle. Le groupe constituant les membres communautaires avait à répondre, seulement, aux dix-neuf premières questions (de 1 à 19). Le groupe principal de la recherche (les jeunes) avait, lui aussi, à répondre à celles-ci, en plus des trois dernières, spécifiques à sa situation migratoire. Autrement dit, contrairement aux premiers, les jeunes avaient à répondre à la totalité des questions posées (22), (questionnaire annexe 4, p : 406).

Cinq axes se dégagent du questionnaire partagé par l'ensemble des enquêtés : 1.) l'identification des enquêtés, 2.) le répertoire linguistique, 3.) les domaines et les usages des langues étudiées (le français et l'arabe), 4.) l'imaginaire des langues, 5.) la transmission de l'arabe. Un sixième axe regroupe les trois dernières questions adressées exclusivement aux jeunes. Celles-ci se rapportent à trois points précis : 1.) La nature de leurs pratiques linguistiques aux pays d'origine et ses effets sur leur vie quotidienne. 2.) Les changements survenus au niveau de leurs pratiques langagières depuis quelques années, 3.) Le positionnement identitaire des jeunes enquêtés.

1. L'identification des enquêtés

Cet axe nous a servi à recueillir des données utiles à la compréhension et à l'interprétation des réponses données par l'informateur. Il comprend des renseignements, d'ordre général, relatifs au sexe de celui-ci, son âge, son lieu de naissance, son niveau d'études, sa situation et structure familiales (marié/ célibataire, mariage intra-ethnique ou mixte, origine ethnique des deux parents...), sa situation professionnelle et le nombre d'années passées en France et à Bordeaux. Tous ces éléments aident l'enquêtrice à vérifier la répartition entre hommes et femmes, jeunes et personnes âgées, instruits et peu instruits et aussi à en mesurer l'impact sur les compétences et les imaginaires liées aux langues étudiées.

2. Le répertoire linguistique des interviewés

Le questionnaire cherche à recenser les langues pratiquées par l'enquêté et aussi celles qui sont pratiquées par son entourage (langues des parents). La question (n°1) tente de cerner le répertoire linguistique de l'informateur mis en exercice au quotidien. La question (n°2) essaie de savoir laquelle des langues acquises est celle qu'il pratique le plus. La question (n°3) cherche à avoir une idée sur les langues transmises à l'informateur, particulièrement aux jeunes. La réponse à cette question nous permet de savoir laquelle des langues des deux

parents (ou une autre langue) est considérée comme leur langue maternelle et aussi de vérifier le fondement de cette notion chez la catégorie de ces jeunes enquêtés. Enfin, les informations recueillies concernant cet axe devraient nous permettre de souligner le degré et l'implication du plurilinguisme de nos enquêtés dans le choix des pratiques langagières qu'ils adoptent.

3. Compétences et fonctions des langues d'usage (le français et arabe)

Cette partie s'intéresse en premier lieu à l'évaluation des compétences du français et de l'arabe chez la population enquêtée. Dans la première partie des questions (n°4 et n°9), il s'agit de demander aux interviewés de faire une auto-estimation de leur maîtrise de ces deux langues. Ce sont donc des évaluations subjectives de l'informateur sur ses usages du français et de l'arabe qui sont attendues et non des données objectives. Les sous-questions suivantes s'interrogent sur les lieux où les informateurs les utilisent de façon spontanée. Les questions (n°5, n°6 et n°10), à caractère semi-fermé, reflètent des situations variées d'usage du français et de l'arabe observées sur le terrain. Les réponses préétablies proposées se présentent à choix multiples, conformes aux différents points de vue. Pour ouvrir d'autres possibilités et donner encore plus de latitude à nos enquêtés, nous avons proposé une réponse par *Autre (à préciser)*. Les réponses sollicitées pour cette partie se veulent pour nous un moyen d'évaluer les fonctions objectives accordées à chacune des deux langues. Cela nous permettra de mettre en exergue la nature du lien que l'une entretient avec l'autre en contexte migratoire (complémentarité ou concurrence) ainsi que les motivations qui sous-tendent ces rapports.

Cet axe du questionnaire vise à récolter des informations concernant le partage des domaines du français et de l'arabe dans la vie quotidienne de nos enquêtés. Laquelle des deux langues est la plus favorisée dans les échanges langagiers ? Par qui ? Dans quelles situations ? Pourquoi ?... Si la question (n°13), elle aussi, fait partie des questions relatives aux usages des langues pratiquées, elle interroge davantage l'enquêté sur son comportement linguistique en situation de mélange des trois dialectes maghrébins. En cherchant à évaluer le degré de l'intercompréhension liée à la variation de ces derniers, nous voudrions savoir quelles répercussions cela a sur le choix des langues à adopter. Le but principal est, entre autres, d'évaluer les motivations de certains usages par la variation de situations telles que celles observées lors de notre phase d'observation et de pré-enquête. La question (n°7) demande à l'enquêté de réfléchir aux fonctions objectives du français, remplies pour un Maghrébin en France. Tant dis que la question (n°14) cherche à évaluer le degré de l'enracinement de cette langue dans sa vie quotidienne. Et pour éviter toute erreur d'interprétation liée à cette

question, nous avons pris soin d'en expliciter le sens précis à tous nos sondés pendant la passation du questionnaire.

4. L'imaginaire des langues, française et arabe

L'imaginaire des langues et les attitudes linguistiques comptent parmi les questions centrales de notre recherche. Notre objectif est de savoir comment nos enquêtés perçoivent le français et l'arabe. Quelles valeurs symboliques accordent-ils à ces deux langues ? Les Maghrébins sont expatriés à Bordeaux où la langue française est la seule langue du pays. Cette situation change-t-elle du contexte maghrébin où elle est une langue étrangère, néanmoins de prestige et de promotion sociale ? L'arabe dialectal, parlé à Bordeaux par les Maghrébins est une variété de langue, généralement, mal évaluée aux pays d'origine par rapport à l'arabe classique. Quelles représentations les Maghrébins en ont-ils dans le pays d'immigration ? Les jeunes ont-ils le même imaginaire linguistique que les autres membres de leur communauté d'origine ? Y-a-il une évolution ou non, en situation migratoire, au niveau des représentations liées aux deux langues en question ? Les réponses aux questions (n°8, n°10, n°11 et n°12) devraient nous permettre de recueillir toutes les informations relatives aux représentations linguistiques de nos enquêtés.

5. La transmission et l'enseignement de l'arabe aux jeunes

L'arabe est la deuxième langue parlée en France³³. A notre connaissance, il n'y a pas d'études sociolinguistiques consacrées à l'étude de son apprentissage ou sa transmission aux jeunes issus de la communauté maghrébine de Bordeaux. Ces derniers que nous avons pu rencontrer parlent ou disent parler l'arabe, à différents degrés. Nous nous interrogeons sur les réelles motivations de sa transmission (ou non transmission). Qui s'en charge ? Le père ? La mère ? Qui s'y oppose ? Est-ce que l'apprentissage s'effectue en famille ou dans d'autres lieux ? Dans quelles conditions ? Les questions (n°16, n°17 et n°18) sollicitent des réponses susceptibles de nous aider à mieux appréhender les modes d'acquisition de la langue d'origine chez les jeunes observés. En posant la question (n°19), nous avons voulu savoir ce que nos enquêtés pensent de la qualité de l'enseignement de l'arabe dispensé dans différentes structures à Bordeaux.

³³ La langue arabe, mal aimée des écoles françaises, par Bastien Hugues, Le figaro, le 04/02/2011, sur <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2011/02/04/>

6. Les trois questions spécifiques aux jeunes

Les jeunes d'origine maghrébine nés ou ayant grandi dans le contexte migratoire français se caractérisent par une situation spécifique à eux, non partagée par le reste des membres de leur communauté d'origine. C'est pourquoi, nous leur avons adressé, exclusivement, les dernières questions. La première d'entre elles, la question (n°20) s'interroge sur la nature du lien qui existe entre ces jeunes et le pays de leurs parents. Y vont-ils régulièrement ? Quelles langues y adoptent-ils ? Quelles difficultés linguistiques y rencontrent-ils ? Quels sentiments ont-ils par rapport à cela, aussi bien aux pays d'origine qu'aux pays d'accueil de leurs parents. Les réponses à cette question et ses sous parties seront exploitées dans le but de dégager des liens de corrélation entre tous ces éléments. En posant la question (n°21), nous essayons de mesurer les évolutions touchant les pratiques de l'arabe à Bordeaux depuis les dix dernières années. En effet, notre but est de vérifier si (comme cela nous semble-t-il) les jeunes d'aujourd'hui utilisent l'arabe plus que ne le faisaient les générations passées. Leurs explications, sollicitées, nous permettront de saisir les tendances dégagées à ce niveau.

Enfin, la question (n°22), portant sur l'auto-identification de nos jeunes enquêtés nous paraît incontournable pour notre recherche dont l'examen de leur positionnement constitue l'un des axes majeurs. Au début, nous avons beaucoup hésité à la leur poser de peur de provoquer chez eux des réactions négatives. D'un côté, nous avons conscience qu'une telle question qui touche à leur intimité et à leurs choix personnels pouvait être une source de gêne aussi bien pour eux que pour nous lors de la passation du questionnaire. De l'autre, nous voulions leur donner l'occasion de s'exprimer sur leur identité afin de se situer eux-mêmes par rapport aux deux communautés d'origine et d'accueil. Cette identité tant décrite par les autres et présentée comme « écartelée », « fracassée »...Qu'en pensent-ils eux-mêmes ? Qu'exprime-t-elle ? Comment s'exprime-t-elle au quotidien par les mots ? Lors de la passation du premier questionnaire, à notre grande surprise, cette question non seulement elle n'a pas contrarié nos premiers sondés, mais c'est elle qui les a le plus intéressés. Nous l'avons donc maintenue pour notre questionnaire définitif. Et l'éloquence de nos enquêtés à ce sujet a confirmé la justesse de ce choix.

3.5.2. L'ENTRETIEN

L'entretien est un type d'interaction verbale très utilisé pour l'étude des pratiques langagières et des représentations en sociolinguistique. Cette dernière, plus que toute autre discipline, s'intéressant particulièrement au matériau verbal exige du chercheur de solliciter des interactions verbales sur le sujet traité de sa recherche. L'entretien apparaît donc comme un merveilleux outil de recueil de données permettant d'atteindre les paroles des informateurs. Or, si le questionnaire, en tant qu'*entretien directif* a son importance dans ce domaine, sa standardisation faisant intervenir une question/une réponse, s'interdisant la pertinence interactive peut parfois produire une impression d'artificialité de l'échange entre l'enquêteur et l'enquêté. Son élaboration repose en général sur l'idée selon laquelle les informateurs partagent le même sens pour un même énoncé et reçoivent un même stimulus pour y apporter leurs points de vue. Il n'en est rien puisque le sens n'est produit authentiquement qu'en interaction.

C'est en cela que se justifie notre choix de compléter l'usage du *questionnaire* par celui de l'*entretien semi-directif* (ou interactif). Celui-ci, s'appuyant sur la théorie interactionniste (Goffman, 1982) a l'avantage de faire produire des pratiques langagières authentiques. L'enquêteur, au lieu de se figer derrière ses questions préétablies qu'il présente aux enquêtés les unes après les autres, participe à la production de leur parole. Cela amoindrit le caractère formel de l'entretien. Le principal atout de l'entretien semi-directif est qu'il permet au chercheur de recueillir des données non biaisées en interaction, et ce du fait que, comme le souligne Bres (1999 : 69) « il n'est pas un lieu, hors interaction verbale, où l'on trouverait la parole authentique du sujet ». Pour cette recherche, nous avons estimé que l'entretien semi-directif est un moyen efficace pour nous aider à accéder aux pratiques langagières de nos enquêtés et aussi aux différentes facettes de leurs représentations linguistiques. Nous l'avons donc adopté avec les deux groupes que nous avons observés : les jeunes issus de l'immigration maghrébine et les membres communautaires appartenant à celle-ci.

3.5.2.1. L'entretien semi-directif avec les jeunes

Les entretiens semi-directifs que nous avons eus avec les jeunes issus de l'immigration et que nous répartissons en deux séries se sont déroulés à des moments et à des endroits différents selon les enquêtés concernés. La première série d'entretiens a eu lieu en premier

lieu avec les jeunes du collège Edouard Vaillant, dans ce même établissement. La deuxième série s'est produite ultérieurement avec des jeunes que nous avons rencontrés dans d'autres lieux de la ville de Bordeaux.

a). Les entretiens avec les jeunes du collège Edouard Vaillant

Notre présence au collège Edouard Vaillant répondait à la nécessité de recueillir les pratiques langagières des jeunes telles qu'elles sont produites spontanément par cette catégorie de locuteurs. Après avoir expliqué à ces derniers le but de notre projet et ce que nous attendions de leur participation, nous les avons mis en confiance. Notre entretien avec eux a débuté en présence de leur professeur d'arabe qui nous a cédé sa place, se mettant aux derniers rangs de la salle. A l'aide d'un *guide d'entretien*³⁴ (annexe n°5) que nous avons pris soin de préparer avant la rencontre, nous avons commencé à leur poser des questions sur leurs pratiques langagières adoptées au quotidien, notamment celles qui font appel au mélange des langues en leur possession. Au début de l'échange, nous avons constaté une hésitation chez les élèves qui avaient du mal à nous faire partager les usages langagiers utilisés entre eux. C'est pourquoi, nous avons prétendu que nous avions visité d'autres collèges où des jeunes d'origine maghrébine excellaient en innovation lexicale et que nous cherchions à savoir lesquels étaient plus forts que les autres. Le résultat ne se fut pas attendre. Tous les élèves voulaient nous montrer que non seulement ils n'étaient pas différents des autres mais qu'ils étaient plus « experts » en la matière.

Pendant les quatre heures que nous avons passées en compagnie des deux classes observées (5^{ème} et 3^{ème}), nous avons relevé un grand intérêt chez tous les élèves pour la question de leur langage. Pendant, l'échange avec eux, nous ne limitons pas notre rôle à leur poser des questions et attendre leurs réponses. Nous avons pris part aux interactions verbales, tout comme leur professeur qui par moment, discrètement, apporte une explication, fait une remarque ou exprime une interrogation. Sans les guider vers un sens ou un autre, nous avons réagi à leurs propos pour solliciter leurs représentations sur les langues française et arabe et aussi sur les mélanges qu'ils en font. C'est de cette façon que nous sommes parvenue à les faire parler. La parole récoltée n'est certainement pas celle qu'ils utilisent spontanément entre

³⁴Le guide de l'entretien est un moyen que nous avons utilisé pour centrer les réponses de nos enquêtés autour de 8 thématiques. Celles-ci définies préalablement nous paraissaient être des domaines de créativité lexicale chez les jeunes d'origine maghrébine que nous observons. Il s'agit de la thématique de la cellule familiale, de la vie des jeunes, des appellations communautaires, de la drogue, de la violence et de l'arnaque, des agents de l'ordre et des sensations et des sentiments.

eux. Elle est modifiée par notre présence. Cependant, elle reste une parole authentique, façonnée par la situation de l'interview qui mérite d'être examinée.

b.) Les entretiens avec d'autres jeunes de la ville de Bordeaux

Pour pouvoir exploiter au mieux le corpus obtenu relatif aux pratiques langagières des jeunes du collège Edouard Vaillant, nous avons tenté de confronter celles-ci à d'autres pratiques produites par d'autres jeunes de la même origine maghrébine mais ayant des caractéristiques et conditions différentes (plus âgés, venant d'autres quartiers et d'autres milieux sociaux, ayant un emploi...). Nous rappelons que nous avons apporté des indications concernant ces derniers (au tableau n°5). En nous appuyant sur le même guide d'entretien utilisé avec les élèves du collège Edouard Vaillant et à l'aide d'entretiens semi-directifs que nous avons menés avec eux, nous avons tenté de dégager leurs pratiques et variations d'usages ainsi que des représentations linguistiques nous aidant à faire de meilleures investigations.

3.5.2.2. Entretiens avec les parents et membres communautaires

Les entretiens qui concernent les Maghrébins de Bordeaux sont de deux types selon le groupe observé, à savoir celui des membres communautaires pris dans sa globalité (à 36 personnes) ou celui constituant le sous échantillon (à 10 personnes) pour l'analyse linguistique formelle. Les entretiens avec le premier groupe portant essentiellement sur les représentations ont eu lieu pendant la passation du questionnaire. Ceux avec le deuxième groupe, réduit, sélectionné pour la récolte des pratiques langagières se sont réalisés plus tard et individuellement avec ces enquêtés.

a) Entretiens avec l'ensemble des parents et membres communautaires

Les entretiens que nous avons eus avec les parents et les membres de la communauté maghrébine de Bordeaux, pour recueillir leurs représentations linguistiques, se sont déroulés dans des conditions différentes qu'avec la catégorie des jeunes. De plus, ils sont moins nombreux du fait que cela nous coûtait matériellement, en temps et en énergie de les interroger dans leur totalité. La majorité des entretiens que nous avons eus avec eux ont eu lieu pendant la passation du questionnaire. Très souvent, nous les abordions quand ils se

trouvaient dans une situation de détente (à prendre un café) individuellement ou entre amis. Cela nous permettait de les observer suffisamment de temps et en interaction. Dès qu'ils acceptaient de répondre à nos questions, nous mettions tout en oeuvre pour toucher au plus près leur imaginaire sur les deux langues examinées, française et arabe.

Une fois que l'informateur a fini de remplir son questionnaire, nous lançons la discussion en lui demandant ce qu'il pensait du sujet exposé. Certes, les réponses qu'il transcrivait ont leur importance pour nous. Mais nous cherchions à vérifier si celles-ci correspondaient à ce que l'informateur croyait que nous attendions de lui ou elles étaient produites pour exprimer réellement ses pensées. L'échange interactif s'établit entre l'informateur et l'enquêtrice et très souvent, quand ils sont présents, d'autres interlocuteurs de la même origine y prenaient part. C'est donc l'occasion pour lui de nuancer ses représentations déjà exprimées par le biais du questionnaire, de s'interroger sur certaines questions posées par le sujet ou au contraire de confirmer et défendre jusqu'au bout ses points de vue de départ.

L'avantage de cette méthode qui fait interagir plusieurs informateurs à la fois limite le poids de l'interview en tête à tête, ressentie parfois comme un anxiogène pour la personne observée. En outre, en restant celui qui pose les questions, l'enquêteur, par moment, mettant de côté son statut de chercheur, devient aussi participant à l'interaction, ce qui amoindrit la relation asymétrique enquêteur/ enquêté. En complétant les réponses au questionnaire par des entretiens semi directifs de groupes, nous voulions observer comment nos enquêtés construisent, négocient ou adaptent leurs représentations linguistiques à une situation d'interaction précise.

b) Entretiens avec le sous -groupe des parents et membres communautaires

Pour procéder à la description des pratiques langagières des *parents et membres communautaires*, nécessaire pour dégager les ressemblances et évolutions liées à celles des jeunes issus de l'immigration maghrébine de Bordeaux, nous avons eu des entretiens avec un groupe restreint de dix informateurs que nous avons sélectionnés au sein des 36 informateurs appartenant à la même catégorie (présenté au tableau n° 9). Pendant les différentes rencontres que nous avons eues avec eux, nous avons utilisé les différentes techniques de l'entretien qui dépendaient des paramètres de l'interaction (le lieu, le sujet de l'échange...).

Dans la majorité des cas, nous avons utilisé avec eux l'*entretien non directif*. En réduisant nos interventions au minimum, nous leur avons laissé la liberté de raconter leurs expériences personnelles. Notre objectif était de récolter des pratiques langagières nous indiquant comment ces enquêtés exercent leur(s) langue(s) pendant leurs occupations quotidiennes. Par moment, nous avons eu recours à l'*entretien semi-directif* pour susciter leurs réflexions ou représentations linguistiques. Il arrivait aussi que nous neutralisions notre rôle, en le limitant à celui de simple observatrice de leurs échanges avec d'autres locuteurs. C'est de cette façon que nous avons pu observer leur comportement linguistique selon différentes interactions.

Tableau n°10 : Indications sur les conversations avec le sous-groupe constitué dans la catégorie des parents et membres communautaires

Conversations	Durée	Lieu	Participants et code utilisé	Thèmes
Conversation 1 (C1)	2 : 50 mn	Un café au centre ville de Bordeaux	(FAD 52) / ENQUETRICE	-Traditions et fêtes religieuses -Scolarité de ses enfants -Sujets divers
Conversation 2 (C2)	2 :20 mn	Un café sur la Place de la Victoire	(HIC63) / ENQUETRICE	Echange téléphonique : prise de rendez-vous
Conversation 3 (C3)	2 :38 mn	Au salon chez (NAD70)	(NADA70) / ENQUETRICE	Résoudre les problèmes scolaires de son beau fils
Conversation 4 (C4)	3 :20 mn	A la maison (Chez nous)	(KAIR59)/ ENQUETRICE	La réparation de son véhicule
Conversation 5 (C5)	2 : 34 mn	Dans un restaurant marocain	(SAD64)/ ENQUETRICE/ EMPLOYEE	Une des employées arrive en retard
Conversation 6 (C6)	4 :30 mn	Temps de pause dans un cabinet financier	(AZ76) / STAGIAIRE / ENQUETRICE	L'apprentissage de l'arabe par les enfants nés en France
Conversation 7 (C7)	2 :30 mn	Dans un centre de loisirs	(IMA77)/ SANA/ ENQUETRICE	Voyage au Maroc, Invitation au goûter
Conversation 8 (C8)	3mn	Au campus universitaire BDX 3	(KAR54/ ENQUETRICE	Le [r]français et sa prononciation par les Algériens
Conversation 9 (C9)	3mn	Chez (FAT 65)	(FAT 65) / SON MARI (ENQUETRICE	Les traditions du pays d'origine. La vie à Bordeaux
Conversation 10 (C10)	2 :30 mn	Dans un parc à Bordeaux	(ADL57) / ENQUETRICE	Les Maghrébins et leur(s) langue(s)

Dans le tableau (n°10), nous apportons les différentes indications concernant les paramètres des entretiens ayant eu lieu avec cette catégorie d'enquêtés. Il indique les participants à l'échange que nous présentons anonymement par des codes, les conversations numérotées (de 1 à 10) que nous avons-nous-mêmes avec ces informateurs ou dont nous étions simple témoin, les lieux des entretiens avec nous ou entre participants, la thématique abordée et la durée temporelle retenue. En ce qui concerne cette dernière indication, nous soulignons que la durée des échanges, ici retenue en termes de minutes, ne concerne pas la durée totale de chaque conversation mais uniquement le temps des quelques séquences que nous avons exploitées pour le comptage des unités linguistiques, française et arabe, chez chaque locuteur. Cette opération de comptage linguistique sera explicitée au chapitre (4).

3.6. CARACTERISTIQUES ET PLACE DE L'ENQUÊTRICE

L'enquête sociolinguistique a eu lieu en collaboration entre les enquêtés et nous-même. Les pratiques langagières et les représentations recueillies ne constituent pas une réalité du terrain donnée d'avance. Elles sont construites au sein des interactions que nous avons eues avec ces informateurs. Si ces derniers ont un rôle considérable du fait qu'ils sont les détenteurs d'informations sur le terrain, notre place en tant qu'enquêtrice, non moins négligeable, est prise en compte pour les amener à produire du sens en interaction. Pendant l'exploration de notre terrain d'investigation, nous n'avions pas eu la même place avec les deux catégories d'enquêtés (les jeunes issus de l'immigration maghrébine et les parents et les membres de leur communauté d'origine)

3.6.1. PLACE DE L'ENQUÊTRICE AVEC LES PARENTS ET MEMBRES COMMUNAUTAIRES

Le chercheur n'aborde jamais son terrain de façon neutre. Au début de l'enquête, nous avions quelques appréhensions par rapport à l'approche de notre terrain, surtout quand il s'agissait d'interviewer des hommes maghrébins, peu habitués à ce type de situations. C'est nous qui avons à poser des questions et mener l'échange. Où et comment aborder ces inconnus et les faire parler sans qu'ils n'aient peur d'être jugés par une femme ? Il fallait trouver les meilleures astuces pour dépasser cet obstacle (réel ou imaginé). A chaque rencontre avec un ou des enquêtés, nous nous présentions en tant qu'une personne intéressée par l'étude de la langue chez les jeunes issus de l'immigration maghrébine. Sans jamais mettre en avant nos relatives connaissances sur le domaine, nous leur propositions de réfléchir, avec nous, à la question des

langues qui pourrait éventuellement concerner l'avenir de leurs enfants. Contrairement à ce que craignons, les enquêtés, courtois et en général sensibles à ce sujet, manifestaient leur désir de nous aider à réussir notre projet. Toutefois, dans des cas très restreints, la coopération de certains enquêtés (Berbères Marocains et Kabyles) n'était pas toujours au rendez-vous. Nous n'insistions pas davantage.

Nous n'avions pas besoin de révéler notre identité à nos enquêtés. Il était visible, avec notre accent marocain, que nous partagions avec eux les mêmes caractéristiques linguistiques et culturelles. Notre appartenance à la même communauté maghrébine et nos pratiques langagières, non éloignées des leurs ont donc joué en notre faveur. Notre situation en tant que Maghrébine ayant une connaissance du groupe social que nous étudions nous a permis d'examiner les phénomènes observés de l'intérieur. Le choix d'une méthodologie basée sur l'observation participante a imposé notre présence assidue dans le terrain durant une période relativement longue (cinq années). Cela nous a aidé à suivre, de très près, la manière dont nos enquêtés pratiquent leur(s) langue(s), à des situations plus ou moins variées.. Notre relation avec les interviewés, au départ asymétrique, évoluait généralement vers une relation équilibrée du fait de notre implication dans les discussions. Mais, nous ne perdions pas de vue l'exigence de la neutralité dont nous devons nous évertuer pour mener à bien nos investigations. Par conséquent, notre participation aux interactions, toujours consciente et mesurée, n'intervenait que dans l'unique but d'amener nos informateurs à produire des pratiques langagières authentiques et à élaborer discursivement les représentations qui les sous-tendent.

3.6.2. PLACE DE L'ENQUÊTRICE AVEC LES JEUNES

Avec les jeunes enquêtés, les conditions de collecte des données nous donnent une place toute particulière. Pour les élèves rencontrés au collège Edouard Vaillant, nous sommes une personne étrangère à leur établissement et à leur univers. De plus, nous nous introduisons subitement dans leur vie pour leur demander de nous révéler les secrets de leur langage, partagé entre pairs. Nous sommes adulte. Ils sont très jeunes. Nous ne partageons pas leurs pratiques langagières que nous pourrions, éventuellement, ne pas comprendre et donc mal juger. Le fait que nous nous tenions devant eux, occupant momentanément la place de leur professeur, augmente les séparations entre nous. La situation est formelle. Ils sont nombreux et savent que la réussite de l'entretien dépend des informations qu'ils nous donneront sur leurs pratiques. Tout cela les met dans une position plus forte que la nôtre.

Mais, nous partageons la même langue d'origine que nos jeunes interviewés. Élément que nous ne manquons pas d'exploiter à notre avantage. Cela les amuse de nous entendre utiliser une langue arabe articulée à la façon dont ils pouvaient l'entendre chez eux. Nous nous amusons avec eux. Mais, ils hésitent au début à nous révéler leurs pratiques. Pour les faire parler, nous avons des paroles rassurantes qui les ont mis en confiance par rapport à nos éventuels jugements (et probablement à ceux de leur professeur). Ayant aboli considérablement la distance entre eux, les stratégies employées pour les faire agir ont favorisé la participation dynamique de tous les élèves. A la fin de l'échange, notre place d'enquêtrice s'est vu évoluer de celle de l'« intruse » qui a suscité leur méfiance à celle « qui connaît des choses » sur leur langage, « qui le comprend », « qui les comprend » et à qui les élèves, très coopératifs, demandent vivement de revenir le lendemain pour continuer cet « exercice intéressant ».

Avec les deux groupes de jeunes, rencontrés dans la ville de Bordeaux : le groupe qui a répandu au questionnaire et celui interviewé plus tard pour les besoins comparatifs avec les pratiques langagières des jeunes du collège Edouard Vaillant, en tant que l'enquêtrice, nous étions perçue comme une « experte » qui fait une étude intéressante pour eux. Avec tout le respect qu'on doit aux adultes, ils nous ont apporté l'aide et l'information nécessaires.

3.6.3. L'ENQUÊTRICE ET « LE PARADOXE DE L'OBSERVATEUR »

Cette notion est utilisée pour la première fois par Labov (1978) quand il étudie le vernaculaire de groupes d'adolescents à Harlem. Elle renvoie aux effets et aux artefacts de la situation construite lors d'un entretien où l'observateur se révèle et se déclare comme tel. Quand ce dernier est repéré par les enquêtés, les données recueillies portent les déformations dues à la situation de l'interview. C'est pourquoi pour pouvoir travailler dans des situations de communications non élaborées expérimentalement, Labov délègue son pouvoir d'enquêteur à un jeune observateur-participant J. LEWIS du même groupe ethnique des enquêtés. Pour notre part, notre immersion dans le terrain et notre participation à certains débats en tant que membre de la communauté maghrébine fait oublier à nos informateurs que nous les observons. Cette situation renforcée par des enregistrements à l'aide d'un dictaphone soigneusement dissimulé dans notre poche a participé à neutraliser les blocages liés au phénomène du « paradoxe de l'observateur ». Nous soulignons que pendant cette période, pour nous assurer de l'authenticité des données récoltées, nous avons pris l'habitude de mettre notre enregistreur en marche une fois que nous nous trouvions sur le terrain. Profitant de sa grande capacité d'enregistrement, nous avons adopté ce choix pour éviter de le manipuler devant des enquêtés rencontrés, au

hasard, susceptibles d'intéresser notre étude. Ces derniers qui ne prenaient pas conscience qu'ils étaient observés nous livraient leurs pratiques et représentations linguistiques réelles.

3.7. LES ENREGISTREMENTS

Comme nous l'avons souligné plus haut, l'enquête sur le terrain s'est déroulée en deux étapes. La première qui a concerné la passation du questionnaire s'est passée en grande partie sans enregistrement du fait que la présence d'un grand magnétophone (que nous utilisions au début) constituait un obstacle pour nos enquêtés et aussi pour nous. Les quelques enregistrements que nous avons pu réaliser à l'aide de cet appareil, visible et très peu performant, sont soit à moitié endommagés, soit de très mauvaise qualité à cause des bruits environnants. C'est pourquoi nous avons envisagé de ne pas les intégrer à notre corpus. Pendant la deuxième étape de notre enquête (celle des entretiens semi directifs et entretiens libres avec nos enquêtés), nous nous sommes munie d'un enregistreur numérique pour mieux saisir les pratiques et les représentations linguistiques des jeunes et des informateurs constituant les parents et les membres communautaires.

Concernant les circonstances des enregistrements, les élèves du collège Edouard Vaillant et les jeunes que nous avons interviewés dans différents lieux de la ville de Bordeaux ne se rendaient pas compte de notre dictaphone, toujours en marche, rangé délicatement dans notre poche. Nous avons évité de les prévenir de cela de crainte de freiner la spontanéité de leurs usages. La durée des enregistrements avec ces jeunes est de 7 heures environ : soit 4 heures avec les élèves du collège Edouard Vaillant et 3 heures avec les jeunes interviewés directement (ou rencontrés) les rues de la ville de Bordeaux.

Pour ce qui est des enregistrements relatifs aux 10 informateurs représentant les parents et les membres de la communauté maghrébine de Bordeaux, seuls nos deux enquêtés (FAD 52) et (AZ76) ne se sont pas rendu compte de la présence de notre dictaphone, toujours en marche avant les rencontres sur le terrain. (IMA77) et SANA que nous avons prévenu de la possibilité de les enregistrer un jour ignoraient que nous avons mis notre enregistreur en marche avant d'aller les retrouver dans le lieu de leurs loisirs. Les autres locuteurs savaient qu'ils étaient enregistrés. Mais, ils ne prêtaient plus attention à l'appareil facilement confondu avec un téléphone portable. Les enregistrements que nous avons eus avec ce sous groupe d'informateurs durent 6 heures 30 environ. Ils ont eu lieu à plusieurs endroits de la ville de Bordeaux (cafés, maisons, centre commercial, parcs publics, campus...). Cependant, pour les besoins de notre

analyse linguistique, nous n'en avons extrait et transcrit qu'une durée d'une heure et quarante deux minutes (1h 42mn). Celle-ci, indiquée au tableau (n°10), se rapporte aux conversations que nous avons eues nous-même avec eux ou auxquelles nous avons assisté. A ce propos, nous nous sommes inspirée de la méthode utilisée par Labov qui analyse des séquences d'une dimension syllabique ou phonétique sur de longs discours écoutés. En effet, on ne saisit bien les récurrences que sur des échantillons larges et non sur quelques énoncés ou segments de ceux-ci. Labov (1978 : 292) propose au « sociolinguiste [de] savoir se promener et écouter dans les trains, les autobus, les cafétérias, les queues, le zoo, partout où les membres de la communauté linguistique sont réunis en nombre suffisant... ». L'ensemble des enregistrements concernant tous les enquêtés a duré 13 heures 30 mn.

3.8. LE CORPUS

L'un des objectifs majeurs de ce travail est l'étude des pratiques langagières et des représentations linguistiques chez les jeunes issus de l'immigration maghrébine. Pour y accéder efficacement, l'observation d'un regroupement de données orales s'est avérée nécessaire. Le corpus recueilli pour décrire les usages langagiers de cette catégorie d'enquêtés est constitué des entretiens que nous avons eus avec les élèves de 5^{ème}, de 3^{ème} ainsi qu'avec les 5 autres jeunes interviewés individuellement (voir tableau n° 5). Le corpus relatif aux jeunes intègre aussi des pratiques langagières que nous avons recueillies des anonymes dont les unes sont enregistrées et d'autres seulement entendues dans différents endroits de la ville où nous nous rendions de façon ordinaire. Par ailleurs, comme il a été souligné plus haut, pour la comparaison avec ce qui se pratique réellement par les membres de leur communauté d'origine, nous nous sommes basée sur l'enregistrement des 10 conversations auprès de ces derniers, présentées en (annexe n° 11). Enfin, en ce qui concerne l'analyse des représentations linguistiques, notre corpus est constitué des réponses de 76 questionnaires : (43 pour les jeunes et 36 pour les parents et membres communautaires).

Mais, comme nous l'avons indiqué au premier chapitre, cette étude s'intéresse aussi à l'examen du mode scriptural du français chez les jeunes issus de l'immigration maghrébine. Pour ce qui est de l'analyse linguistique du français écrit et des difficultés qui lui sont liées chez cette catégorie de locuteurs, nous nous sommes servie de 11 copies de rédactions qui, à notre demande, nous ont été présentées par le professeur de français des élèves de 5^{ème} du collège Edouard Vaillant. Elles se trouvent en (annexe n° 10). Nous présentons l'ensemble de ce corpus dans tableau suivant :

Tableau n° 11 : La constitution du corpus

Le questionnaire	Les conversations	Les entretiens	Pratiques langagières
79 dont (43 pour les jeunes issus de l'immigration magrébine et 36 pour les membres de leur communauté d'origine)	10 conversations (du sous groupe des parents et membres de la communauté d'origine)	-un entretien collectif avec les élèves de 5 ^{ème} du collège Edouard Vaillant ; -un entretien collectif avec les élèves de 3 ^{ème} du même collège ; -5 entretiens individuels avec les jeunes rencontrés dans la ville de Bordeaux (Tableau n°5)	Recueillies chez les élèves du Collège Edouard Vaillant et d'autres collectées anonymement chez des jeunes issus de l'immigration maghrébine rencontrés dans la ville de Bordeaux (Place de la Victoire, rue Saint Catherine, trams...)

3.9. LA TRANSCRIPTION

En ce qui concerne la transcription du corpus oral, nous avons opté pour le choix de l'alphabet phonétique international (API). Celui-ci, à notre sens, est le mieux adapté pour transcrire les sons de la langue tels qu'ils ont été proférés par nos différents enquêtés. Les énoncés soumis à l'examen seront présentés entre deux crochets [...] et suivis de leur traduction française entre guillemets « ». Quant aux énoncés non concernés par nos analyses linguistiques et aussi ceux relevés sur les rédactions d'élèves, nous avons choisi une transcription du type orthographique.

CONCLUSION

Nous avons exposé notre objet d'étude : le « langage des jeunes » issus de l'immigration maghrébine et la manière dont il a été étudié par un nombre important de sociolinguistes. Puis, nous avons pu voir comment la perspective générationnelle de son étude a connu un glissement de sens pour désigner un groupe socialement identifié comme différent de l'ensemble de la jeunesse française. Même si cela reste relativement minoritaire, nous avons noté que certaines études qui s'intéressent à ces pratiques langagières intègrent dans leurs analyses la dimension interactive du langage. D'autres l'ont analysé comme un fait urbain et aussi en rapport avec ce que les locuteurs pensent de leurs langues et de celles des autres. Nous avons terminé le premier chapitre par l'examen de la situation des deux langues française et arabe, en usage chez nos enquêtés, ce qui indique la domination du français sur l'arabe en tant que langue officielle et majoritaire dans le pays d'accueil.

Ensuite s'est imposé à nous le choix d'une théorie et d'une méthodologie appropriées pour commencer nos investigations. Cette étape est d'autant plus importante qu'elle constitue le fondement même des résultats qui seront dégagés à l'issue de ce travail. Ainsi, avons nous veillé à ce que cet ancrage théorique et méthodologique répondent aux exigences des questions soulevées par la problématique et aux vérifications des hypothèses émises. Après avoir dégagé précisément nos orientations (le cadre de la sociolinguistique variationnelle et interactionnelle, le cadre de la linguistique fonctionnelle et le cadre de la psychologie sociale), nous avons choisi la méthode d'enquête sur le terrain bordelais pour les mettre en pratique. Nous avons par la suite exposé notre échantillon représentatif des jeunes et des personnes représentant les parents et les membres communautaires. Enfin, nous avons expliqué notre démarche et présenté les moyens pour lesquels nous avons opté pour mener à bien notre enquête. Dans la deuxième partie, nous examinerons les pratiques langagières des jeunes au niveau linguistique pour pouvoir en souligner les particularités. Nous procéderons à leur comparaison avec celles observées dans leur communauté de base, décrites au chapitre 4. Enfin, l'analyse du corpus écrit des jeunes du collège Edouard Vaillant nous permettra de souligner certaines difficultés liées à leur apprentissage du français scolaire et de vérifier l'implication de la langue d'origine, l'arabe, dans celles-ci.

DEUXIEME PARTIE

Analyse linguistique

INTRODUCTION

Les jeunes issus de l'immigration maghrébine vivent dans un milieu francophone en même temps qu'ils évoluent dans un cadre bilingue français/ arabe. Cette situation les aide à développer un répertoire linguistique varié leur permettant de jouer de diverses possibilités communicatives à l'intérieur de leur discours. Ce répertoire se constitue au contact de quatre instances qui ont toutes un rôle déterminant : la famille, le groupe de pairs, l'école ainsi que le pays d'origine (Dabène et Billiez, 1987 : 70). Cependant, dans le contexte migratoire que nous observons, pour ce qui est des usages bilingues qui, en partie, intéressent notre étude, la famille apparaît comme le lieu où parents et enfants prennent en charge des tâches langagières. Et c'est aussi au contact permanent avec les autres membres de la communauté de base (ici et aux pays d'origine) que se construisent l'acquisition et la légitimation des pratiques langagières de ces jeunes avant de se diffuser entre groupes de pairs, habitant en général le même quartier ou fréquentant le même établissement scolaire.

Certains travaux renvoient aux pratiques langagières des parents comme imprégnant celles de leurs enfants et inversement. Selon les mêmes auteurs (p : 71) « cette cellule familiale fonctionne comme *milieu d'apprentissage réciproque* » où les parents qui, à leur arrivée en France, ne possédaient que leur langue de base ont appris le français par l'intermédiaire de leurs enfants aînés qui l'ont « ramené » chez eux de l'école. Melliani (2000 : 27) souligne cette « double médiation » en indiquant que « les enfants introduisent, au sein même de la famille, la langue, pour les parents, du pays d'accueil, tandis que ces derniers entretiennent la relation entre leurs enfants et la langue des origines ». Mais selon une idée assez répandue, il existe une asymétrie des répertoires entre les parents qui restent dominants dans la langue d'origine, l'arabe et les enfants qui deviennent rapidement dominants en français. Si cela est vrai pour le cas de ces derniers, en revanche aucune étude empirique ne nous permet de savoir quels usages empruntent les parents d'aujourd'hui et d'une manière générale les membres appartenant à la même communauté en contexte migratoire.

C'est dans ce but que nous essaierons d'évaluer précisément les pratiques des parents et membres communautaires. Par la confrontation des différentes données éclairant les pratiques langagières des deux catégories de locuteurs l'intérêt, en définitive, sera d'examiner la gestion du contact des deux langues française et arabe et son évolution dans le pays de l'immigration. Nous vérifierons comment ces immigrants de base qui ont l'arabe comme première langue,

(peut être comme langue seconde après le berbère), différent dans la pratique et l'intégration de la langue d'accueil et jusqu'à quel degré leur usage quotidien de celle-ci a éliminé ou maintenu les comportements linguistiques de départ. Par ailleurs, nous verrons par la suite comment les jeunes, en particulier, qui ne partagent pas le même parcours en France mettent en mots une identité propre à leur situation dans l'immigration et comment par un travail permanent de construction et de reconstruction de formes et de sens ils participent activement à la dynamique des deux langues examinées, le français et l'arabe.

Dans cette partie linguistique, nous examinerons les pratiques langagières d'un point de vue, strictement, formel et interne. Le chapitre 4 sera réservé exclusivement à la description des usages observés chez les parents et membres communautaires qui nous serviront de base pour établir nos analyses comparatives. Dans le chapitre 5, la description s'intéressera aux pratiques des jeunes au niveau de l'oral. L'objectif sera de dégager la spécificité langagière de ce groupe par l'usage d'une variété de procédés de création lexicale. Nous analyserons aussi les manifestations du contact des deux langues française et arabe dans leur discours. Le chapitre 6 sera réservé à la description de leurs pratiques du français écrit en tant que constituant de leur répertoire linguistique global. Dans la pratique de la langue française orale, les jeunes utilisent des éléments linguistiques empruntés à l'argot, au verlan, aux autres langues... Qu'en est-il de leur français scolaire ? Porte-t-il les marques des pratiques de leur milieu d'origine comme cela s'entend à travers certaines études ? Ce sont là quelques interrogations auxquelles nous essaierons de répondre en analysant le français écrit chez certains jeunes parmi nos interviewés.

CHAPITRE 4

LES PRATIQUES LANGAGIERES DES PARENTS ET MEMBRES COMMUNAUTAIRES

Comme nous l'avons souligné, sans jamais être décrites pour elles mêmes, les pratiques familiales des migrants maghrébins en France ainsi que celles du pays d'origine sont très souvent citées comme point d'appui pour l'analyse de celles des jeunes issus de cette immigration. Afin de combler ce manque nous nous y attacherons dans ce chapitre. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'analyse de leur pratique du français et ce à plusieurs niveaux de la langue. Ensuite, en nous basant sur une analyse quantitative des deux langues en leur possession, le français et l'arabe, notre objectif sera d'évaluer la domination respective de celles-ci dans leurs pratiques quotidiennes. Enfin, nous finirons ce chapitre en caractérisant la manière dont ces locuteurs utilisent et gèrent les deux langues en contact. Cette description linguistique comporte une visée double. D'une part, elle sera pour nous l'occasion de saisir la vraie nature des pratiques familiales d'aujourd'hui, influencées par un contexte sociolinguistique différent de celui où vivaient les premiers arrivants. D'autre part, elle nous permettra d'établir les comparaisons nécessaires à la vérification des différences et évolutions linguistiques chez les jeunes enquêtés dans le contexte migratoire.

4.1 ANALYSE LINGUISTIQUE DU FRANÇAIS

Le français parlé par les Maghrébins de Bordeaux présente plusieurs caractéristiques le distinguant de la variété du français, langue commune. En effet, en observant ces derniers dans la pratique spontanée de la langue d'accueil, on constate que leurs usages s'en démarquent par des divergences au niveau prosodique, phonologique, lexical, et morphosyntaxique participant à la création d'une forme de français spécifique aux membres de la communauté de base qu'ils représentent. Comment se présente le français parlé par cette catégorie de locuteurs et quelles sont les différences linguistiques le séparant du français standard ? L'influence de la langue d'origine, l'arabe, sur les pratiques de la langue d'accueil est-elle aussi présente en situation d'immigration ? Pour répondre à ces interrogations, l'examen de l'organisation structurelle et linguistique de l'arabe s'avère d'une nécessité incontournable. C'est pourquoi nous y référons chaque fois que nous pensons que cela apportera un éclairage aux phénomènes que nous examinerons sur la langue française.

4.1.1. ASPECTS PROSODIQUES

L'examen des phénomènes prosodiques du français parlé par les Maghrébins exige que l'on souligne qu'en dehors de l'aspect spécifique à la communauté que nous observons, la description de la prosodie d'une langue présente des difficultés objectives intrinsèques à ce domaine. Cela revient à la particularité de ce phénomène d'être à la fois la composante du langage la plus universelle et la plus spécifique d'une langue donnée. En apportant une définition synthétique à cet objet d'étude, Jean-Luc Rouas, Melissa Barkat Defradas et alii (2006)³⁵ en soulignent la complexité :

« La prosodie concerne l'ensemble des éléments dynamiques de la chaîne parlée - tels que les variations de hauteur, d'intensité (ou d'énergie) et de durée- qui déterminent la mélodie, les tons, les accents, le rythme, le débit, etc. Il s'agit d'un phénomène complexe, relativement difficile à étudier dans la mesure où ses manifestations (i.e. ; patrons accentuels et contours intonatifs) sont sujettes à de nombreuses variations. Les schémas prosodiques diffèrent ainsi selon les langues, les dialectes, les registres linguistiques, la structure du discours, la syntaxe des énoncés, les mots constituant ces énoncés et la structure phonétique des unités lexicales, mais aussi selon le genre, l'âge, l'origine sociale, voire l'état émotionnel du locuteur. La complexité de ce phénomène est d'autant plus importante que l'ensemble de ces facteurs interagissent. »

C'est sans doute la difficulté liée à tous ces phénomènes réunis qui est à l'origine de l'inexistence des recherches empiriques sur l'organisation prosodique chez cette catégorie de locuteurs, aussi bien pour l'arabe que pour le français. Les chercheurs qui s'intéressent au français parlé par les Maghrébins, que ce soit au pays d'accueil ou au pays d'origine, restent très peu productifs en ce qui concerne cette question. Il est en effet à souligner que des études orientées vers ce domaine nécessiteraient beaucoup de temps et de moyens techniques.

Cependant, et malgré l'insuffisance constatée au niveau des études sur la prosodie arabe, laquelle constitue un obstacle à notre objectif, nous essaierons d'appréhender ce champ d'investigation. Nous tenterons alors d'aborder, avec beaucoup de prudence, une réflexion sur le fonctionnement prosodique chez les locuteurs maghrébins de Bordeaux dans la pratique orale du français. Nous nous limiterons à l'examen de quelques traits suprasegmentaux qui ont retenu notre attention à savoir l'accent, l'intonation et la quantité vocalique.

³⁵Jean-Luc Rouas, Melissa Barkat Defradas et alii, 2006, « Identification automatique des parlers arabes par la prosodie », sur le lien : http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/fulltext/pellegrino/Rouas_2006.pdf

4.1.1.1. L'accent

L'accent est un phénomène suprasegmental qui consiste en « la mise en valeur d'une syllabe et d'une seule dans ce qui représente, dans une langue déterminée, l'unité accentuelle [...] qu'on appelle couramment le mot. » Martinet (1991 : 89). L'accentuation de ce mot fait intervenir des traits phoniques perçus matériellement lors de sa réalisation. En effet, considéré d'un point de vue physique, pour Henriette Walter (1977 : 54), l'accent

« est la mise en valeur d'un segment par rapport et, sans doute au dépens du reste de l'énoncé, et cette mise en valeur peut être réalisée soit par une grande énergie articulatoire, soit par une différence de hauteur mélodique, soit par un allongement de la syllabe accentuée. »

L'accent est envisagé selon trois plans différents : sa place, sa nature et sa fonction. Pour ce qui est de la place de l'accent, on a distingué deux types de langues : celles à accent libre et celles à accent fixe. Concernant la première catégorie de ces langues, il est difficile de déterminer sa place à l'avance, variable selon les cas. En considérant les exemples donnés par Martinet³⁶, on voit bien que dans des langues comme le russe, le polonais, l'italien ou l'espagnol, l'accent porte sur la première syllabe des deux qui constituent un mot : dans le cas du « russe *gorod*, pol. *wyba*, ital. *donna*, esp. *Mesa*, [et sur] la deuxième des trois syllabes de l'unité accentuelle dans les mots (russe. *soboka*, pol. *wysoki*, itl. *Matinna*, esp. *Cabeza*). Ceci vaut en anglais et en allemand pour les mots simples comme *father*, *vater* sur la première syllabe et comme *career*, *Kartoffel*, accentués sur la deuxième syllabe ».

4.1.1.1.1. L'accent en français

En français, la place de l'accent est fixe dans la mesure où il est toujours placé sur la dernière syllabe prononcée d'un mot ou d'un groupe de mots (la pénultième). Ainsi, dans une unité linguistique comme *château* prononcée isolément, la première syllabe [ʃa] est inaccentuée et l'accent est porté sur la seconde syllabe [to] du fait qu'elle est la dernière à être prononcée. Si ce mot est employé par exemple avec un adjectif comme *isolé* pour former l'expression *château isolé*, la deuxième syllabe [to] de *château* perd son accentuation au profit de la dernière syllabe [e] du mot *isolé*. Il en va de même pour tout groupe de mots lié par le sens et non séparé par une pause. Cela montre que le français n'a pas un accent de mot mais un accent de groupe et une unité accentuelle *élastique*.

³⁶ (ibid)

L'accent se définit aussi par sa nature. Il s'agit de la façon dont il est produit au niveau physiologique impliquant une plus grande tension musculaire et une pression sous glottique. D'un point de vue acoustique, l'accent est caractérisé par un renforcement et une plus grande hauteur sur une syllabe. Il se manifeste aussi concrètement par une variation montante ou descendante du contour mélodique. En espagnol par exemple, l'accent est dit d'*intensité* car il marque la force du signal sonore produit sur les syllabes articulées. En français, comme nous l'avons indiqué, c'est un accent de durée produit par l'allongement de la syllabe accentuée. On le qualifie de *tonique*. Il est appelé aussi *accent lexical*.

Mais l'accent est appréhendé également en référence à la fonction phonologique qu'il est amené à jouer. Selon Martinet (1991 : 91), « la fonction de l'accent est essentiellement *contrastive*, c'est à dire qu'il contribue à individualiser le mot ou l'unité qu'il caractérise par rapport aux autres unités du même type présentes dans le même énoncé ». Cette fonction, partagée par toutes les langues opère au niveau syntagmatique en établissant un contraste entre la syllabe accentuée et les syllabes adjacentes.

D'autres fonctions de l'accent peuvent se rapporter à une langue et ne pas concerner une autre. Ainsi, si nous prenons par exemple l'accent en français à place fixe, on voit qu'il a une fonction *démarcative*. En effet, celle-ci qui segmente le flux de parole en unités prosodiques facilitant le décodage en unités de sens sert à lever les ambiguïtés au message. Dans le cas d'une langue où l'accent est libre comme en espagnol, en italien... il a une fonction *démarcative* et *distinctive* permettant de distinguer les unités accentuelles les unes des autres. Ceci du fait que dans ces langues il existe un certain nombre de paires minimales qui ne se distinguent que par leur accent. C'est le cas avec des exemples, en espagnol, comme /numero/ où il est difficile de savoir s'il s'agit de [numero] « numéro », [numero] « je numérote » ou [numero] « il numérotait ».

4.1.1.1.2. L'accent en arabe

Si on se rapporte aux conclusions de Fleisch (1968 : 26) on voit bien que considéré comme secondaire, le phénomène de l'accent en arabe a depuis longtemps très peu intéressé les spécialistes de la langue :

« L'accent de mot est une notion qui a été totalement ignorée des grammairiens arabes ; aussi n'a-t-il pas de nom dans toute leur terminologie, cependant si luxuriante. L'accent de mot ne joue aucun rôle dans la métrique arabe, basée sur une succession déterminée de syllabes longues et de syllabes brèves, donc quantitative. Les théoriciens arabes de cette métrique ont gardé, à son sujet, le même silence que les grammairiens... »

Cantineau (1960 :120) qui a consacré beaucoup de travaux à l'étude de l'arabe explique ce manque d'intérêt concernant son accent : « En arabe, on ne voit pas qu'un accent de mot ait joué un rôle distinctif quelconque ». Aujourd'hui encore, cette insuffisance concernant les études consacrées à ce trait est loin d'être comblée, même s'il apparaît que des recherches sur l'accent du mot de la langue standard et dialectale commencent à se développer au niveau de son traitement automatique³⁷. Au niveau des études qui lui sont consacrées actuellement, la situation de l'arabe parlé différemment par une diversité de dialectes (et sous dialectes) ne permet pas une étude uniformisée qui soit admise pour tous.

L'arabe est considéré comme une langue à *accent variable*, lequel est en étroite relation avec la structure syllabique du mot où il apparaît. Si sa place semble être liée à la subjectivité du locuteur et à la variabilité de son dialecte, elle est toujours prédictible en fonction des règles qui le régissent. Dans la même perspective accordant une place primordiale au nombre de syllabes utilisées pour le placement de l'accent en arabe standard, Kouloughli, (1994 : 43) souligne que la place de celui-ci qui ne dépasse jamais l'antépénultième est toujours prévisible mais variable selon la nature des syllabes qui le portent. Il propose trois règles qui, selon lui, doivent toujours être appliquées dans l'ordre qui suit :

1. Si la dernière syllabe du mot est une sur-lourde en (CVC, CVGC ou CVCV), elle porte l'accent³⁸, ex : [ibtisa:**m**] « sourire » ; [bakaj**t**] « j'ai pleuré » ; [taʃa**ʒ**abt] « je me suis étonné » ;
2. Si cette première règle ne s'applique pas (autrement dit si l'accent n'est pas sur la dernière syllabe) et si la pénultième est lourde, c'est elle qui porte l'accent lexical, ex : [bahi:**ma**] « un animal » ; [mu**h**andis] « ingénieur » ;

³⁷ Lire, à titre d'exemple, l'article de R. Bouziri, H. Nejmi, et M. Taki, 1991, « *l'accent de l'arabe parlé à Casablanca et à Tunis : étude phonétique et phonologique* » in ICPHS, pages 134-137, Aix-en-Provence,

³⁸ Cette règle a été vérifiée et validée (au niveau d'un traitement automatique sur le placement de l'accent en arabe) par Baloul (2003) dans son travail de thèse : *Développement d'un système automatique de synthèse de la parole à partir du texte arabe standard voyellé*, soutenue à l'université de Maine.

3. Si ni la première ni la deuxième règle ne s'appliquent alors l'accent est porté par l'antépénultième quelle que soit sa nature, ex : [madrasa] « une école » ; [fahima] « il a compris » ; [kutubi:] « mes livres ».

Si l'auteur ajoute qu'un mot monosyllabique est accentué quelle que soit la nature de la syllabe qui le constitue, ces règles indiquent clairement qu'en arabe, l'accent, sensible à la quantité syllabique est attiré essentiellement par les syllabes lourdes (contenant plus d'une consonne et d'une voyelle). En ce qui concerne l'analyse de l'accent dans un énoncé plus long, d'après le même auteur (p : 45)

« La règle générale est que, lorsque deux ou plusieurs mots entrent dans la composition d'un syntagme, il se produit une hiérarchisation des accents de ces mots : l'accent du mot-tête devient l'accent principal et il est prononcé sur le ton le plus haut. L'accent des mots satellites devient secondaire et il est prononcé sur un ton légèrement plus bas ».

Il est à souligner que ces considérations qui s'appliquent aux formes écrites de l'arabe sont basées sur les intuitions de l'auteur et non sur des études empiriques où les paroles du locuteur ont été analysées telles qu'elles se réalisent concrètement dans la vie quotidienne et par les moyens adéquats.

Cependant, pour ce qui est de l'arabe maghrébin, il existe aujourd'hui des études acoustiques qui s'intéressent aux paramètres physiques régissant le phénomène de l'accent, notamment en ce qui concerne les parlers marocains. En observant le fonctionnement de l'accent sur un énoncé étendu, Benkirane (2000 : 300) souligne que « les fluctuations prosodiques observées indiquent clairement que c'est le paramètre temporel qui permet, à lui seul, de distinguer entre les syllabes accentuées et les syllabes inaccentuées. Dans cette perspective, le parler marocain possède un accent horizontal qui repose sur le paramètre de la durée ».

D'autres recherches élaborées sur l'accentuation en arabe marocain ont mis en évidence l'usage de trois types d'accent au niveau d'un même énoncé : un accent primaire, un accent de deuxième degré (secondaire) et un accent de troisième degré (faible) (Zaki¹², Rajouani² et Najim¹ (2003)³⁹. Selon ce modèle, la nature et la position des syllabes régissent l'usage de

³⁹ Ces considérations sont tirées d'un article représentant un ensemble de ces travaux dont le titre est : « Synthèse des variations de la fréquence fondamentale de la parole arabe à partir du texte. », à lire sur : <http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/13585/A207.pdf>

l'accent suivant des règles précises⁴⁰. Dans son travail de thèse sur *la variation dans les dialectes arabes*, Rym Hamdi (2007 : 96) trouve que les recherches récentes dans ce domaine « ont consolidé l'hypothèse selon laquelle l'accent lexical existe dans cette langue mais présentent des divergences concernant la nature de cet accent. ». En synthétisant leurs résultats, elle en conclut que « l'étude des corrélats acoustiques de l'accent arabe a permis de constater que la prééminence accentuelle est due non pas à un seul paramètre mais généralement à une combinaison de paramètres » qui intègrent le phénomène de durée et d'intensité. (p : 101)

De part sa nature universelle, la syllabe est impliquée dans la description rythmique des langues, en l'occurrence pour le fonctionnement de l'accent. Comme il a été souligné plus haut, le rôle de la structure syllabique sur l'organisation de la parole et sur la réalisation de l'accent en arabe est d'une importance capitale. Pour tenter de comprendre comment la syllabe est réalisée chez les Maghrébins, nous nous basons sur les conclusions du même auteur qui a établi une comparaison entre les dialectes maghrébins (marocain, algérien, tunisien) et le dialecte libanais. En effet, il en ressort que « le parler marocain se caractérise par la plus haute fréquence de types complexes, le tunisien par des fréquences plus basses pour les syllabes à trois consonnes, tandis que le parler libanais présente une fréquence plus élevée en syllabes simples. » (p : 289)

Par ailleurs, concernant ces groupements consonantiques dans une seule syllabe, selon la même étude, « la plupart d'entre eux se trouvent à l'initiale, plus fréquemment en position d'attaque qu'en coda ». L'auteur rappelle que « cette caractéristique des parlers maghrébins est le résultat du processus d'effacement des voyelles brèves en syllabes ouvertes (Cantineau, 1960 ; Marçais, 1977) ». Par conséquent, ce phénomène qui parfois écrase les informations, pour les non habitués, en particulier pour les Orientaux, constitue un obstacle à la compréhension du message.

Pour cette analyse, si nous prenons en compte tous ces éléments, nous appréhendons l'arabe en tant qu'une langue à *accent libre* qui se déplace dans le mot en fonction de la syllabe susceptible de le porter. Celle-ci, généralement lourde ou sur-lourde, est favorisée en particulier

⁴⁰ Selon la même source, les règles d'accentuation adoptées dans cette étude sont les suivantes : 1) Quand il s'agit d'un mot composé d'une chaîne syllabique de type CV, c'est la première qui reçoit l'accent primaire et le reste des syllabes reçoit l'accent faible, dit de 3^{ème} degré ; 2) Quand il s'agit d'un mot qui contient uniquement une syllabe longue, celle-ci reçoit l'accent primaire et le reste des syllabes reçoit un accent de 3^{ème} degré. 2) quand il s'agit d'un mot qui contient uniquement une syllabe longue, celle-ci reçoit l'accent primaire et le reste des syllabes reçoit un accent de 3^{ème} degré. Il faut noter dans ce cas qu'une syllabe longue à la fin du mot n'est pas considérée ; 3) Quand il s'agit d'un mot qui contient deux syllabes longues ou plus de deux syllabes, la syllabe longue la plus proche de la fin du mot (la dernière n'est pas considérée) reçoit l'accent primaire et dans la majorité des cas, la syllabe longue la plus proche du début (et non celle du début) reçoit l'accent secondaire. Ces règles qui concernent le mot dans un contexte isolé peuvent être étendues avec une légère modification aux mots qui forment une phrase. Elles sont à trouver sur le même lien.

dans les parlers marocains. Cela implique que les locuteurs qui constituent la majorité de nos informateurs pratiquent une langue très accentuée, de manière plus marquée en début de mots, contrairement à ce qui se pratique en français. De même que, comme nous l'avons noté, l'arabe peut avoir plus d'un seul accent sur un même énoncé. S'impose, alors, à nous la question de savoir si cette différence imprègne ou non leurs pratiques françaises. Si cela est bien le cas, comment et jusqu'à quel niveau ces derniers adaptent-ils les acquisitions accentuelles de la langue d'accueil à celles de la langue d'origine ?

4.1.1.1.3. L'accent dans les pratiques des Maghrébins observés

L'observation des énoncés français produits par les locuteurs maghrébins montre que ces derniers placent l'accent en fin de phrase ou en fin d'une séquence d'énoncés sur la dernière syllabe, comme cela se produit habituellement dans la langue française commune. Cependant, nous avons souligné, chez la majorité d'entre eux, la réalisation d'autres accents portés sur d'autres syllabes (que nous indiquons en gras) dans le même énoncé. La réalisation de l'accent concerne, donc, toutes les syllabes appartenant à l'énoncé, que ce soit au début, au milieu ou à la fin du groupe rythmique. Il est à noter, aussi, que si tous nos locuteurs semblent utiliser plus d'accents dans leurs discours, nous avons remarqué que leur réalisation est moins marquée chez les femmes que chez les hommes.

La mise en valeur de la dernière syllabe des groupes de mots français indiquant l'accent lexical est en général respectée par la majorité de nos locuteurs. Néanmoins, nous croyons que ce qui distingue ces derniers des locuteurs natifs du français, c'est qu'ils réalisent un nombre élevé d'accents (secondaires). Ces derniers, non prévisibles, marquent une importance particulière accordée par le locuteur à un ou plusieurs mot(s) de son énoncé. Les exemples que nous présentons illustrent cette variation soulignée chez nos locuteurs par rapport à ce qui est pratiqué en français standard :

(KAR54) : Mais, à ma **connaissance**, il y a **peu** de **femmes** à parler en [re] **Peut-être aussi** qu'il dit **vrai** ! [...] **déjà, déjà, même** parmi la **communauté** si **par exemple**, tu vas voir sur ce **plan** là...

(AZ76) :[ʔændianawæli] « J'ai mon fils » il ne **parle pas en arabe**. Il **comprend**. Mais, il comprend parce que sa **mère** était **portugaise**, à l'**époque**. Il comprend le **portugais par cœur**. **Pour** vous dire qu'ils avalent **tout**, les **enfants** !

(AZ76) : Moi, j'(é) tais **pas** à la maison. Je **sors** le matin j'arrive le **soir**. Avec **qui** vous voulez que je **parle**, quand j'**arrive** ? Il **comprend** quand je **parle**. [...]. Il comprend ce que les gens disent. Mais il n'arrive **pas** à **répondre**.

(FAD52) : Ils ont un **truc** euh :: comme **parainage**. Vous voyez ? **Quand** ils sont en **seconde**, ils sont **parainés par** les élèves de la **première**. Et après, **eux** quand ils sont en **première**, ils parainent les **autres**. Et ainsi de **suite**, et la **terminale**. C'est comme **ça**. Alors, ils ne **le** savent **pas**. C'est-à-dire moi je te **paraine** mais je **te** connais **pas**, sauf à la fin de l'**année**.

Ce type de productions, à notre sens, ne renvoie pas à une variété diastratique mais relève d'une pratique plus ou moins étendue parmi nos enquêtés, visant à donner plus de crédibilité à ce qu'ils disent. Le nombre élevé d'accents sur les mots français, avec la gémiation de certaines consonnes comme on le pratique généralement en arabe est davantage ici utilisé en vue de convaincre son interlocuteur de la véracité de sa thèse ou de son propos. Il a donc une valeur expressive. Nous savons que pour les mêmes motivations, le français peut lui aussi porter l'accent sur une autre syllabe. Mais la différence avec la réalisation de ce phénomène dans cette catégorie de locuteurs est, pour, nous quantitative. En raison des différences accentuelles entre les deux langues que nous examinons, nous pouvons supposer qu'il existe un phénomène du transfert de l'arabe sur le français qui pourrait expliquer sa présence très marquée dans leurs productions françaises.

4.1.1.2. L'intonation

Le terme *intonation* a été créé en 1372 à partir du latin *tonare* pour signifier *tonner, faire retentir*. A l'origine utilisé comme un terme musical pour désigner l'action *d'entonner un air*, ce mot ne sera employé avec la même signification qu'au XIXe siècle par Chateaubriand (Rossi, 1999 : 14). Par opposition à l'accent dont la portée ne dépasse pas le mot, l'étendue de l'intonation est la phrase. On reconnaît l'intonation, essentiellement, à la modulation de la voix à l'intérieur des énoncés. C'est pourquoi elle se définit communément comme la mélodie de la phrase.

D'un point de vue plus pragmatique, l'intonation est envisagée sous l'angle de sa substance sonore et de ses fonctions. Au niveau de sa substance, ce phénomène se manifeste par plusieurs réalisations sonores (changement de hauteur, accentuation, durée, débit, pauses, prise de

souffle...) variables selon chaque langue et soumises aux contraintes imposées par celles-ci. Quant à ses fonctions, celle de la communication revêt une importance capitale. En effet, quand un locuteur énonce un message, la compréhension de celui-ci est assurée grâce à l'usage de formes intonatives spécifiques que celui-ci adapte continuellement à la portée de son message. L'intonation se caractérise également par sa fonction linguistique. Pour Delattre (1966 : 1), « La valeur linguistique d'une courbe d'intonation dépend des oppositions de sens qu'elle permet, aussi bien que du degré de différence phonétique qui la distingue des autres courbes ». Carton (1974 : 90) lui assigne aussi « une fonction *démarcative*, sans compter son rôle *syntactique* et *expressif*. ». Selon lui, « la différence de sens est liée à la différence de découpage ».

4.1.1.2.1. L'intonation en français

Les recherches sur l'intonation en français connaissent un grand essor depuis quelques années. Elles se développent aussi bien au plan physiologique (activité des cordes vocales et organes phonatoires) et acoustique (mesure physique de durée, d'intensité sonore et de fréquence) qu'au plan linguistique (recherche des traits distinctifs permettant de décrire l'intonation). Le français fait partie des langues qui possèdent plus d'un moyen pour transformer une déclaration en une question. En se basant sur l'écrit, il peut le réaliser par l'usage de la ponctuation en ajoutant le signe interrogatif (?) ou en faisant précéder la phrase par un adjectif interrogatif. A l'oral, cela se fait à l'aide de l'intonation, ce qui confirme la valeur de ce phénomène prosodique.

Pour Delattre (1966 : 3) l'intonation est une « notion subjective » qui se matérialise par les variations d'un certain nombre de traits acoustiques irréductibles : l'intensité, la durée et la fréquence fondamentale⁴¹ de la voix parlée. En examinant ce phénomène dans un ensemble de conversations, de pièces de théâtre et de conférences en langue française, l'auteur en dégage dix intonations de base qu'il présente selon les noms suivants : la *finalité*, la *continuation majeure*, la *continuation mineure*, l'*implication*, le *commandement* sont regroupés au niveau des modalités déclaratives ; la *question*, l'*interrogation* se rapportent aux modalités interrogatives ; la *parenthèse*, l'*écho* expriment les modalités parenthétiques et l'*exclamation* la modalité exclamative.

⁴¹ La fréquence fondamentale ou fréquence laryngienne (notée F0) est une notion fondamentale dans la perception de l'intonation. Elle représente la fréquence de vibration des cordes vocales. Son estimation est liée à la localisation de portions voisées sur le signal de la parole, les sons non voisés ayant une fréquence nulle.

En français, l'intonation change en fonction des modalités des phrases produites par le locuteur. Pour représenter schématiquement cette variation, la notation s'adapte à l'analyse suivie. On dispose de la courbe brute rendue par les appareils. C'est la plus complète du fait qu'elle représente toutes les parties voisées. Mais elle présente quelques difficultés au niveau de son interprétation. C'est pourquoi, on utilise communément la *forme* des courbes, les différences de *niveau*, etc. Dans le cas d'une phrase déclarative, le français, utilise une intonation montante pour la première partie de l'énoncé (le locuteur annonçant quelque chose suscite la curiosité ou l'attente chez son interlocuteur). La deuxième partie de la phrase, apportant une réponse ou une conclusion, est accompagnée d'une intonation descendante et l'énoncé assertif présente une courbe en « cloche » montante-descendante. C'est le cas par exemple d'une phrase comme : « Quand je suis arrivé ↗, il était parti ↘ ». Une intonation montante en français est le signe de l'interrogation, ex : « Tu voyages demain ? ↗ ». L'intonation haute qui le demeure est le signe de l'impératif, ex : « Viens ici tout de suite ! ». L'intonation produite avec une certaine emphase (longueur et accentuation) sur le dernier mot traduit l'exclamation, ex : « Comme il est beau ↗ !! ». Enfin, la modalité parenthétique renvoyant à un mot comme *monsieur* dans cet exemple : « Je suis tout à fait d'accord, monsieur » est représentée schématiquement par une ligne plate.

4.1.1.2.2. L'intonation en arabe

En arabe, comparativement aux langues européennes, il y a très peu de travaux sur le phénomène de l'intonation. La description des courbes intonatives telles qu'elles sont dégagées pour le français parlé ordinairement y est, à notre connaissance, très peu développée. Celle qui est faite par Kouloughli (1994 : 48) concernant la seule variété écrite ne repose pas sur une méthode scientifique rigoureuse. Très synthétique, elle présente des contours intonatifs de l'arabe identiques à ceux décrits en français. En effet, l'intonation d'une phrase interrogative est présentée en tant que « progressivement descendante » si l'énoncé contient un pronom interrogatif. Dans le cas d'une phrase impérative, pour cet auteur « l'intonation impérative commence sur une note moyennement élevée et descend brutalement ». Le même constat est observé au niveau de l'intonation exclamative qui, pour lui « commence sur une note nettement élevée et descend de façon brutale ».

Les seules recherches empiriques qui existent sur l'intonation arabe sont élaborées au niveau du traitement automatique de la prosodie au niveau de l'écrit. L'un de ces travaux qui a suscité un vif intérêt dans les années 90 est le MIR (Modèle Intonatif de Rabat), développé à la Faculté

des Sciences de Rabat (Maroc). Il a inspiré les récents travaux sur la génération de la prosodie développés à l'ENSEIRB (Ecole Nationale Supérieure d'Electronique, d'Informatique et de Radiocommunications de Bordeaux). En soulignant les limites de ce modèle, Baloul (2003) en dégage quelques conclusions dont nous retenons les éléments suivants : L'analyse de la génération du contour intonatif d'une phrase arabe s'appréhende en relation avec celle des mots qui la constituent. Au niveau du mot, le contour mélodique se compose de deux segments linéaires : le premier, montant, allant de la première syllabe jusqu'à la syllabe accentuée et le second, descendant, allant de la syllabe accentuée jusqu'à la dernière syllabe. Au niveau de la phrase, le contour mélodique est constitué par l'assemblage des contours de chaque mot.

D'après cet auteur qui a travaillé sur plusieurs recherches relatives à l'intonation en l'arabe, celles-ci appréhendent ce phénomène en relation avec l'accent lexical. Il souligne (p : 98) que « la structure intonative d'une phrase est alors dérivée à partir de la description accentuelle des mots qui la composent. Le niveau des accents lexicaux (hauteur de F0) est corrélé à la modalité de la phrase, d'une part et selon les auteurs, à la structure syntaxique de l'énoncé [Raj89] ou à la position des syllabes accentuée dans la phrase, d'autre part [Zak00a] [Bal02b]». En dehors de ces recherches spécialisées dans le traitement informatique de la prosodie et l'intonation arabes, effectuées en particulier sur la langue écrite, nous n'avons pas trouvé d'études empiriques liées à ce domaine. Notre but dans cette étude est de savoir ce qui se passe au niveau intonatif quand un Maghrébin de ceux qui intéressent cette étude parle en français. En réalisant ses énoncés au quotidien, celui-ci parvient-il à adapter sa structure intonative à celle du pays d'accueil ? Quels sont les traits intonatifs qui distinguent ses pratiques langagières francisées de ceux produits en français, langue commune ?

Pour apporter des réponses précises à ces questions, l'idéal serait de soumettre nos données à un examen rigoureux au niveau acoustique nous permettant d'enregistrer tous les phénomènes physiques produits par les locuteurs observés au moment de la réalisation de leurs messages. Faute de moyens et d'orientation scientifique, notre analyse de l'intonation s'appuie exclusivement sur les seules perceptions auditives que nous avons pu noter lors de leur observation. Nous avons donc opté pour l'analyse de ce phénomène à partir de la manière dont ils produisent leurs phrases déclaratives. Ce choix se justifie par le fait que celles-ci se présentent en nombre plus élevé par rapport aux autres types de phrases et aussi parce qu'à ce niveau, nous avons constaté des usages récurrents et différenciés par rapport à ce qui se produit en français standard. Pour souligner la réalisation de ce trait prosodique chez ces locuteurs, nous représentons l'intonation montante par la flèche montante (↗) et l'intonation

descendante par la flèche descendante (\) aux endroits même où nous les avons perçues.

4.1.1.2.3. L'intonation dans les pratiques langagières des enquêtés

L'examen du français parlé par nos locuteurs souligne quelques irrégularités au niveau de l'intonation de la phrase déclarative par rapport à celle du français standard. Dans cette langue, les syllabes tendent à se présenter d'une même durée pour former des groupes rythmiques déterminés par des contraintes syntaxiques, sémantiques...L'achèvement de chaque groupe rythmique se traduit par une accentuation suivie d'une pause (brève ou longue) représentée à l'écrit par une virgule ou un point.

Comme nous l'avons souligné plus haut, l'intonation de la phrase déclarative française présente une courbe mélodique en « cloche » montante-descendante. Or, dans les différents exemples que nous avons relevés chez nos locuteurs, en particulier chez (AZ76), nous avons constaté une différence quant à la réalisation de l'intonation au niveau de la deuxième partie de l'énoncé. En effet, concernant les trois phrases : « Elle est portugaise ↗ », « Elle respecte ↗ » et « C'est elle qui va lui chercher tout ce qu'il veut ! ↗ », là où on s'attendait à une baisse progressive de la tonalité, car de point de vue syntaxique, ces phrases achevées devaient être marquées, chacune, par une pause longue (avec intonation descendante), nous avons relevé une intonation montante, qui l'est demeurée, donnant l'impression que le locuteur n'a pas encore fini son message. Tout en gardant cette intonation, celui-ci enchaîne son propos avec la phrase suivante et l'intonation descendante n'arrive qu'au bout de plusieurs groupes rythmiques ou en fin de discours. Si le même phénomène a été constaté au niveau de la troisième phrase « C'est elle qui va chercher chez le boucher arabe ↗, [llhæm] « la viande » \ », nous relevons que l'intonation montante, de façon très marquée vers la fin de la phrase est descendue subitement à l'émission du mot arabe final [llhæm] « la viande ». Par ailleurs, sa dernière phrase : « Elle est respectueuse \ de la religion de mon fils. \ » souligne une intonation descendante au niveau de la fin de la phrase, mais aussi à son milieu là où devait se dessiner la courbe mélodique en « cloche »

Le même phénomène concernant l'usage de l'intonation montante à la place de l'intonation descendante en fin de phrases déclaratives est observé chez (FAD52) à travers son exemple : Elle était mouillée. ↗ Elle était petite. ↗. Parfois même, il arrive que l'intonation ne baisse qu'en fin du discours. C'est le cas que nous avons souligné à partir de l'observation des phrases

déclaratives relevées chez (FAT 65). Nous présentons ces exemples, qui à notre point de vue, illustrent des usages partagés dans cette catégorie de locuteurs :

(AZ76): Elle est portugaise ↗. Et il (elle) respecte ↗ ! C'est elle qui va chercher chez le boucher arabe ↗, [lħæm] ! «la viande » ↘. C'est elle qui va lui chercher tout ce qu'il veut ! ↗ Elle est respectueuse ↘ de la religion de mon fils. ↘

(FAD 52) : Elle était mouillée. ↗ Elle était petite. ↗.

(FAT65) : Honnêtement ↗ moi, quand je vois des Arabes ↗ et des Maghrébins ↗, qui ne maîtrisent pas ↗, je suis gênée ↗. Je suis gênée pour eux et aussi pour moi ↗ parce que ↗ forcément, on associe ces personnes-ci à... ↗ Les gens ont tendance à mettre tout le monde dans le même bac. ↘

L'observation de l'intonation française dans la catégorie des locuteurs observée révèle certains écarts de réalisation en comparaison à celle produite en français hexagonal. Ce trait caractéristique de ce groupe, sans doute mieux perçu par une oreille native, peut être sujet de discrimination linguistique pour ces usagers. A ce propos, Rossi (1999) nous informe que ce trait prosodique s'avère encore plus important à examiner que l'accent. Ce dernier, envisagé comme un facteur psychologique de relief, produit par l'effet des paramètres physiques comme la durée et l'intensité, ne permet pas, selon lui, de décrire correctement des variations d'usages, en l'occurrence dans un groupe de locuteurs comme celui que nous observons :

« Effectivement, prononcez correctement les consonnes et les voyelles d'une langue étrangère, placez même l'accent là où il faut, si vous n'avez pas l'intonation dans cette langue, vous serez immédiatement pris pour un étranger ; mais si vous en possédez l'intonation, pour l'oreille d'un natif vous serez un autochtone de pure souche, malgré par ailleurs votre mauvaise prononciation qui sera attribuée à une origine provinciale ; c'est dire l'importance de l'intonation qui est l'une des premières structures linguistiques acquises dès l'enfance.⁴² ».

4.1.2. ASPECTS PHONOLOGIQUES

La *phonologie* est une branche qui s'occupe de l'étude des sons d'une langue afin de former un énoncé. Cela nécessite que l'on comprenne celle-ci pour établir les différences de prononciation qui correspondent à des différences de sens, ce qui est désigné par des

⁴² Cette citation est extraite du résumé de l'ouvrage, publiée sur sa page de couverture (au verso).

oppositions distinctives. Elle n'est pas à confondre avec la *phonétique* qui, elle, étudie les sons eux-mêmes, en tant qu'unités physiologiques, indépendamment de leur fonctionnement les uns avec les autres. Dans cette section, nous examinerons certains traits phonologiques du français qui nous paraissent distinguer les pratiques langagières des locuteurs auprès desquels nous enquêtons. Dans un premier temps, nous nous intéresserons au phénomène de la durée vocalique, saillant dans leurs usages. Nous l'aborderons en tant que trait distinctif de la langue. Ensuite, nous examinerons leur manière de prononcer certaines voyelles et certaines consonnes. Nous essaierons de comprendre ce qui motive ce comportement linguistique à travers ce qui se pratique dans leur langue de base.

4.1.2.1. La durée vocalique

Les voyelles sont classées selon la position des organes au moment de leur émission (points d'articulation), suivant la plus ou moins grande ouverture de l'appareil phonatoire (degré d'aperture) et aussi en fonction des particularités qui accompagnent leur prononciation (mode d'articulation). La quantité vocalique qui fait partie du troisième critère renvoie donc à la longueur ou à la durée d'une voyelle. En cela, être bref ou long est une caractéristique intrinsèque à toute voyelle. Les voyelles dites *longues* sont celles dans lesquelles l'émission du souffle est prolongée de sorte que leur durée devient égale à celle de deux voyelles simples ou même davantage. (Cantineau 1960)

Les langues se comportent de façons différentes envers ce trait prosodique. Mais cela ne signifie pas qu'elles ne possèdent que des voyelles brèves ou longues pour leur fonctionnement. Il y a des langues, comme l'arabe, qui font usage de cette distinction dans leur phonologie où l'allongement des voyelles constitue un trait permettant d'opposer des unités linguistiques. D'autres langues, comme le français utilisent généralement la longueur des voyelles, nécessairement liée à d'autres conditions phonétiques, ce qui ôte à la quantité proprement dite son caractère pertinent.

4.1.2.1.1. L'allongement vocalique en français

Le français est considéré comme une langue où les différences de durée vocalique ne constituent point un élément d'enrichissement lexical ou de variation morphosyntaxique. Si dans certaines prononciations dialectales ou stylistiques la quantité vocalique est sensiblement modifiée et perceptible, elle ne prête pas à confusion pour autant. Souvent, la durée mesurée sur

un tracé phonétique, apporte des renseignements sur le débit du locuteur. Il n'existe, généralement, aucune distinction sémantique entre une voyelle brève et une voyelle longue en français. Cependant, certains linguistes soutiennent cette distinction en opposant des paires minimales comme *cotte* [kɔt] / *côte* [ko :t] ; *patte* [pat] / *pâte* [pa :t] ...suivant ainsi Martinet (1991 : 44) selon lequel « La durée de l'articulation vocalique dépend souvent du contexte ; mais il n'est pas rare que deux segments vocaliques ne diffèrent par leur durée... ». D'autres comme Carton (1974 : 106) appelle à une prise en garde « aux mirages phonétiques, plus fallacieux quand il s'agit de durée... ». Pour cet auteur, si la quantité joue un rôle distinctif en français moderne, cela ne concerne qu'un nombre très limité de couples lexicaux dans le registre soigné ou s'il risque d'y avoir ambiguïté. Cette langue recourt donc à d'autres moyens pour opposer ses unités lexicales et morphosyntaxiques.

La quantité vocalique du français est examinée en relation avec l'entourage phonétique des voyelles utilisées dans le mot. A leur sujet, les linguistes ont établi deux règles d'allongements combinatoires qui fonctionnent normalement dans deux contextes réguliers. Le premier, concerne l'allongement de toutes les voyelles accentuées, suivies par une des consonnes dites « allongeantes » : [v], [z], [ʒ], [ʀ] et [vr] ; Exemples : *visé* [vi :z] ; *douze* [du :z] ; *sage* [sa :ʒ] ; *ouvre* [u :vr]. Le second contexte est lié à la nature des voyelles elles-mêmes dont le timbre ou la nasalisation peut provoquer une prononciation plus longue. C'est le cas des voyelles orales [ø], [o] et [ɑ] et nasales [ẽ], [œ̃], [ɔ̃] et [ã] appelées « longues par nature » ; ex : *pâte* [pa :t], *septembre* [septã :br]... Dans les deux cas, l'allongement des voyelles n'intervient que si celles-ci se présentent à syllabes fermées (en CVC).

En dehors de ces contextes, d'autres éléments semblent influencer la quantité vocalique en français. En effet, la durée d'une voyelle est proportionnelle à son degré d'aperture : plus une voyelle est fermée, plus sa durée tend à être brève et inversement. Carton (1974 : 104) souligne par ailleurs l'importance de l'accent pour l'allongement d'une voyelle : « Il est intéressant de remarquer que la voyelle initiale de *papa* dure moitié moins de temps que la finale : c'est qu'en français la durée vocalique est plus grande sous l'accent qu'en dehors de l'accent ». La longueur du mot dans lequel apparaît une voyelle en français constitue lui aussi un critère conditionnant son allongement. Selon l'auteur, une voyelle qui apparaît dans un mot réduit comme *or* a plus de chance de s'allonger qu'une autre voyelle (la même) qui apparaît dans un mot plus long comme *orge*. Pour expliquer ce phénomène, il s'inspire de ce que Delattre (1966 : 130) qualifie de « loi d'anticipation » selon laquelle une voyelle s'abrège

par anticipation de l'effort articulatoire qui doit suivre. Mais les voyelles du français connaissent également un allongement du type stylistique que nous examinerons dans ce qui suit.

4.1.2.1.2. *L'allongement vocalique en arabe*

Durand (1946 : 60) qui a mesuré et comparé la quantité vocalique de plusieurs langues dont l'arabe classique notait que « le système vocalique très restreint de cette langue ne connaissant pas l'opposition d'ouverte et de fermée qui se trouve en français, en breton, en anglais, en flamand [...] fait que la quantité vocalique se présente de façon pure, indépendante d'autres accidents ». En soumettant plusieurs paires minimales arabes à l'analyse de durée vocalique effectuée sur d'autres langues examinées, elle en conclut de l'arabe que « c'est sans doute la langue qui présente de la façon la plus régulière l'opposition tonale liée à l'opposition quantitative ».

En effet, en arabe classique, la quantité des voyelles n'est pas seulement un trait étymologique mais revêt une fonction phonologique capitale. Aux voyelles longues on oppose non seulement les voyelles brèves, mais encore des voyelles *ultra-brèves* dont la durée est exceptionnellement courte. Ces dernières « souvent dépourvues de leur valeur phonologique sont senties comme inexistantes par le sujet parlant » Cantineau (1960 : 60). La littérature sur le vocalisme de l'arabe, et particulièrement sur la quantité de ces voyelles indique que ce phénomène a été simplement constaté par les grammairiens arabes, sans être établi dans une théorie générale. Il y apparaît que les voyelles longues se sont solidement maintenues depuis l'arabe ancien. Tandis que des voyelles brèves sont devenues *ultra-brèves* avant de tomber dans certains dialectes arabes.

L'arabe dont le vocalisme est composé uniquement de trois voyelles brèves : [a],[i],[u], recourt à la longueur vocalique dans son opposition *bref / long* pour établir des différences lexicales et grammaticales entre les unités qui la composent. Comme nous pouvons le constater à travers les exemples suivants, les voyelles allongées [a:], [i:], [u:] qui les dédoublent sont très productives, aussi bien au niveau sémantique qu'au niveau morphosyntaxique, exemple :

kataba[kataba] « il a écrit » / *kaataba* [ka :taba] « il a correspondu »

kataba [kataba] « il a écrit » / *katabaa* [kataba :] « ils/elles ont écrit » (au duel)

4.1.2.1.2.1. L'allongement vocalique de l'arabe dialectal dans les travaux

En arabe dialectal, les travaux consacrés au phénomène de la durée vocalique sont rares et assez dispersés. Ceux qui existent établissent d'une opposition entre des voyelles brèves et des voyelles longues pour tous les dialectes arabes. Cependant, le cas du dialecte marocain fait l'objet d'une controverse se traduisant par des résultats contradictoires. Certains chercheurs⁴³ considèrent que la durée vocalique est un trait inscrit dans le système phonologique sous-jacent de ces variétés de l'arabe. D'autres, comme Embarki (1997)⁴⁴, se basant sur l'observation des faits physiques par des outils expérimentaux soutiennent la thèse de l'absence ou la disparition de cette opposition. En effet, ce dernier qui réfute l'idée d'établir les caractéristiques phonétiques de l'arabe classique sur l'arabe marocain maintient cette conclusion : « L'absence d'opposition de quantité en AM [arabe marocain] voudrait dire que son système rythmique ne relève pas d'une structuration temporelle fondée sur l'alternance brève/ longue comme c'est le cas en ASC [arabe standard classique] ». Mais si l'on se rapporte à ce que disait Durand (1946 : 32), ces résultats mitigés quant au maintien ou à la disparition de l'allongement en arabe marocain, pourraient émaner « des mesures déconcertantes et complexes. Déconcertantes parce que tantôt les durées objectives correspondent à l'impression auditive, tantôt elles en diffèrent. Complexes parce qu'elles sont soumises à toutes les conditions phonétiques et sémantiques qui les accompagnent »

4.1.2.1.2.2. L'allongement vocalique en arabe maghrébin

Dans le cadre de cette étude il serait difficile, pour notre part, d'ignorer l'opposition entre des unités arabes, due à l'allongement vocalique. A partir de notre perception auditive de certaines paires minimales, relevées dans les parlers maghrébins observés, en particulier le dialecte marocain, nous constatons que l'opposition voyelle brève/ voyelle longue existe bel et bien dans ces formes dialectales et assure plus qu'une fonction.

⁴³ Nous reprenons, à titre d'exemples, les noms des auteurs cités par Melissa Barkat- Defradas dans son travail sur « *L'opposition de durée vocalique en arabe dialectale* » Benkaddour (1982), Fennan (1986), Harris (1942-1946), Khomsi (1975), Laabi (1975), Rhardiss et al (1992)

Sur le lien :

http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2000.barkat_m&part=11141#Notenote57

⁴⁴ Consulter l'article de Mohamed Embarki, 1997, « La quantité vocalique en arabe marocain entre l'apparement historique et la réalité acoustique » sur le lien : <http://cled.free.fr/embarki/articles/1996-1997/article2.html>

Ainsi, si nous prenons par exemple, un mot comme *Zraq* [zraq] « bleu » on voit bien qu'il s'oppose par l'allongement vocalique et par le sens au mot *Zraaq* [zra :q] « Il a bleui ». Par ailleurs, si on sait que tous les mots relatifs à la couleur se forment à partir de ce schème, on admet une distinction (nettement perceptible à l'oreille) entre une voyelle brève et une voyelle longue. Le même phénomène est observé si on oppose des mots comme *Chrab* [ʃrab] « il a bu » et *Chraab* [ʃra :b] « une boisson alcoolisée (ou non) », *Khrouj* [x.rɯʒ] « sors » et *Khrou :j* [x.rɯ :ʒ] « sortie » ou encore *Dkhoul* [dxul] « rentre » et *Dkhou :l* [dxu :l] « rentrée ». Les paires minimales que nous présentons indiquent que l'allongement vocalique, très productif au niveau lexical, fait partie du vocalisme de ces variétés, tout comme celui de l'arabe classique.

L'allongement vocalique semble assurer d'autres fonctions que celle de la productivité lexicale. En effet, les locuteurs maghrébins l'utilisent pour exprimer une valeur grammaticale d'*intensité*. Nous pouvons constater ce phénomène en observant quelques usages partagés dans les dialectes maghrébins, particulièrement marocain. Considérons un mot comme « *Sʃib* » [sʃib] « difficile, dur » avec un [i] bref, lequel sera prononcé avec un allongement en [i :], on obtiendra le mot « *Siib* » [sʃi : b] qui, en gardant le même sens ajoute une valeur d'*intensité* au fait exprimé : « **très** difficile, **très** dur ». Si on allonge encore un peu plus cette voyelle, on obtient une prononciation encore plus marquée en [sʃi ::b] qui exprime un niveau supérieur de *difficulté*, de *dureté* se traduisant par « **trop** difficile, **trop** dur ». Le même phénomène se produit avec le mot *Bzzef* [bzzæ :f] « beaucoup » dont la voyelle [æ :] peut être encore plus allongée pour donner [bzzæ ::f] avec le nouveau sens de « intense, intensément ». Plus l'allongement est marqué, plus l'idée exprimée est accentuée. Nous pouvons multiplier les exemples avec des adjectifs, des verbes...où le locuteur recourt à l'allongement d'une voyelle pour exprimer l'effet d'*intensité*, l'idée du *temps écoulé* ou une autre idée :

Zwina [zwina] « Elle est belle » / *Zwiina* [zwi : na] « Elle est très belle »

4.1.2.1.2.3. L'allongement vocalique dans les usages observés

L'examen des pratiques langagières dans la catégorie des parents et membres communautaires nous a permis de dégager des réalisations vocaliques différentes de celles utilisées communément en français standard. Dans leurs usages au quotidien, la majorité de ces locuteurs allongent des voyelles, en plus de celles qui se trouvent influencées par des

facteurs internes ou externes, cités plus haut (consonnes allongantes, timbre de la voix...) Nous avons classé ces allongements en deux types différents : le premier que nous qualifions d'allongement *stylistique* et le second d'allongement « *de transposition* ».

A). L'allongement stylistique

En France, ce type d'allongement vocalique a été observé davantage chez les femmes que chez les hommes. Nous rappelons que l'existence d'une forme de comportements langagiers liée au sexe de leurs usagers, notamment aux femmes a été étudiée dans beaucoup de travaux en sociolinguistique.⁴⁵ Cela montre que l'allongement des voyelles en français n'est pas un fait exclusif à la catégorie de locuteurs que nous observons. Le même phénomène, relevé chez d'autres locuteurs natifs de cette langue, est examiné par plusieurs chercheurs qui, selon leurs démarches, le ramènent à des causes multiples.

A ce propos, nous citons le travail de Maria Candea et Mary-Annick Morel⁴⁶ qui, dans le cadre de leur approche co-énonciative ont étudié l'allongement vocalique « aberrant » en région parisienne. Ce dernier traduirait selon elles le « besoin de signifier au co-énonciateur que quelque chose est, au moins pour le moment, indicible, ou pas complètement ». Mais ce qui nous paraît distinguer les pratiques francisées de nos locuteurs au niveau de l'allongement des voyelles, c'est la fréquence des usages de celui-ci dans leurs discours. La différence n'est donc pas tant celle de son emploi, mais est quantitative. Nous pouvons le constater à travers les exemples suivants où l'allongement vocalique touche plusieurs unités linguistiques au niveau d'un même énoncé :

(FAD 52): C'était diffi*ci::*le! Le:*s* gens veulent le changement tout de *sui::*te. C'est impossible !

(FAD52) : Moi, ma fille, elle est revenue mala:*de*.. Quand ils sont en secon :*de*, i:*ls pari ::*nent (parainent), ils sont pariné ::*s pa:r le:s* élèves de première

(FAT 65) : Les Sfaxiens sont des fami:*lles* sont très ri:*ches*. C'est des commerçants...avec qui j'ai gran:*di*.

⁴⁵ A titre d'exemples, nous renvoyons au travail collectif sur *Les femmes et la langue, L'insécurité linguistique en question*, 1998, sous la direction de Pascal Singy, Paris Delachaux et Niestlé.

⁴⁶ Les deux auteurs ont travaillé sur un article intitulé « La gestion de l'indicible à l'aide de différents types d'allongement en français oral » dont la synthèse peut être consultée sur l'adresse électronique : Hal-inria.fr/inria/00420286/en/

(KAIR59) Je vois là :: puis je rega ::rde. Je vois là :: puis je rega ::rde
jusqu'à ce que je tombe sur le problème.

Les causes de l'allongement vocalique constaté chez nos enquêtés ne sont pas faciles à identifier. Cependant, nous pourrions supposer que ce phénomène est dû également au fait que le locuteur maghrébin, n'ayant pas l'usage spontané de la langue française est amené à faire des allongements lui laissant le temps nécessaire pour structurer ses idées et son discours intervenant dans la langue d'accueil. Dans ce cas précis, l'allongement vocalique, indice d'un processus cognitif complexe, jouerait le rôle d'appui, tel qu'il est fait avec les *eah* que nous produisons en quantité dans nos conversations. A ce propos, en analysant l'usage de ces derniers et des allongements dits d'« hésitation », Maria Candea⁴⁷ nous apprend que

« les approches cognitives de ces types de phénomènes ont surtout mis en évidence un rapport entre ces marques et l'effort d'encodage du locuteur. Ces marques signalent une difficulté due à un simple retard dans la « programmation des unités » ou bien à une difficulté passagère de conceptualisation des unités ».

Dans ce cas qui nous intéresse, la difficulté soulignée par l'auteur se trouve augmentée du fait du manque de la spontanéité dans la pratique du français, langue non maternelle pour nos locuteurs.

B). L'allongement « de transposition »

A la différence de l'allongement stylistique, l'allongement de « transposition » est utilisé et partagé par l'ensemble de nos enquêtés. Nous l'appelons ainsi parce que nous supposons que sa réalisation est due au fait que ces derniers transposent les règles phonologiques de l'arabe sur le français, et ce, en adaptant les règles de la langue d'arrivée à celle de la langue de départ. En effet, dans ce type d'usage, les locuteurs prononcent un mot français contenant une voyelle brève, non influencée par les règles combinatoires (soulignées plus haut) à la manière dont ils prononcent le mot correspondant en arabe, lequel contient l'allongement dans sa structure de base. L'allongement de ces voyelles en français est utilisé alors pour produire les mêmes effets lexicaux ou grammaticaux recherchés en langue de base.

⁴⁷ Lire l'étude de Maria Candea sur « les *eah* et les allongements dits d' « hésitation » : deux phénomènes soumis à certaines contraintes du français oral non lu », sur le site : www.lipga.univ-paris3.fr

En considérant les mots français dont nous avons souligné les voyelles allongées par nos locuteurs maghrébins, nous constatons qu'ils correspondent littéralement à des mots utilisés en arabe dialectal maghrébin qui, eux, portent tous un allongement vocalique. Ainsi dans l'exemple suivant produit par notre interviewée (NADA70), le mot *beaucoup*, transformée en **beau :: coup* [bo ::ku] avec l'allongement de la première voyelle [o] peut être analysé comme le résultat de la transposition du mot correspondant en arabe dialectal marocain [bzzæ ::f], prononcé avec une voyelle allongée dont nous avons dit, plus haut, qu'elle traduit une notion supplémentaire de quantité, avec le sens de « intensément » :

(NADA70) : Je te mets [bo ::ku] « beaucoup » ou un peu ?[de confiture]

Nous retrouvons le même phénomène avec les mots **long :: temps* [lõ ::tã] dans l'exemple suivant de (KB 13)⁴⁸ et **tou :: t* [tu ::t] de **tou :: t à l'heure* dans l'exemple de (SAD 64), prononcés avec le même allongement vocalique, ce qui nous pousse à aller dans le même sens de cette interprétation. En effet, nous pensons que l'allongement dans **long :: temps* est produit par transposition de sa traduction arabe *Chhaal hadi* [ʃha ::l hadi] « il ya longtemps », dont la durée vocalique soulignée de façon marquée par le locuteur lui permet d'exprimer la durée écoulée à partir du début du fait exprimé, ici *partir*, ce que le français traduit par l'adverbe *très* « il ya **très** longtemps ». De même que **tout :: à l'heure* correspondant par le sens au mot *Bellaati* [bællæ ::ti] en arabe marocain, réalisé avec un allongement vocalique pour indiquer que l'action de *sortir* ne se passera pas dans le futur proche mais encore un *peu plus tard*.

(KB 13) : Elle est partie, il y a [lõ ::tã] « longtemps ».

(SOA 64) : Tu peux rester. Moi, je sors[tu ::t] « tout » à l'heure.

Mais l'allongement vocalique, produit en français par les locuteurs maghrébins de Bordeaux, peut à l'inverse de l'expression d'*intensité* traduire l'idée de *rareté* ou même de *restriction*, pareillement que cela se produit dans la langue d'origine. En effet, le mot *temps* dans l'exemple suivant de l'informateur (LOC16), réalisé avec l'allongement de la voyelle nasale [ã] en [tã ::] dans « de **tem :: ps en temps* » se trouve aligné sur sa traduction en arabe dialectal marocain *maarra marra* [ma :::ia ma:ia] « de temps en temps », sens rendu par

⁴⁸ Cette locutrice fait partie des parents qui ont répondu à notre questionnaire. Son exemple a été entendu et non enregistré, vu qu'elle ne fait pas partie du sous-groupe des 10 informateurs.

redoublement de *marra* [ma.ɪa] « une fois » . Le fait recherché par le locuteur est de traduire la rareté du fait exprimé *boire* (de l'alcool), réalisable en arabe par l'allongement de la voyelle [a ::] de [ma ::ɪa].

LOC (16) : Je ne bois plus. Je le fais de tem :: ps [tã ::] en temps.

Enfin, ce dernier exemple de (KAIR59), comme beaucoup que nous avons entendus ici où là chez les membres de la même communauté appuie notre hypothèse. En effet, le mot *une* qu'il prononce en * u ::ne [y ::n] avec allongement de la voyelle [y ::] comme se réalise son correspondant en arabe *Waahd* [wæ ::ħd] « même sens », insiste sur la quantité la plus réduite du fait exprimé, à savoir *aller à la mosquée* . L'expression de la restriction dans les deux mots français et arabe est rendue avec l'allongement de leurs premières voyelles respectives. Le recours à ce procédé, largement partagé par les Maghrébins observés, illustre et participe à l'économie de leur langage (Martinet 1970), naturellement adopté par tout locuteur :

(KAIR59) : Moi, je vais *u ::ne [y ::n] fois par an à la mosquée.

Ces pratiques nous montrent la façon dont les locuteurs maghrébins de Bordeaux adaptent les usages français aux usages arabes pour exprimer la valeur grammaticale d' « intensité » ou de « restriction ». De même qu'ils marquent une nette différence par rapport à celles communément utilisées en français standard. Cela est visible si on examine le degré d'application des règles qui régissent l'allongement des voyelles. En effet, comme nous l'avons indiqué plus haut, le français autorise ce phénomène dans deux contextes précis : 1.) Avant les consonnes allongeantes (soulignées) ; 2. Certaines voyelles, définies plus haut, sont elles-mêmes allongeantes par nature. Dans les deux cas, l'allongement se produit en syllabe fermée. Or ces règles ne sont pas respectées dans les exemples que nous avons relevés où l'allongement vocalique provient en situation de syllabe ouverte (CV) et parfois même il s'opère à l'intérieur de cette même syllabe. C'est le cas de l'exemple de (KAD59) où la syllabe en (VC) *une* [y ::n] subit une séparation au niveau de sa voyelle [y] et sa coda [n] pour produire le fait recherché par le locuteur.

4.1.2.2. La prononciation du français

La prononciation du français a depuis longtemps intéressé les spécialistes de la langue. Son étude a permis de dégager des variations d'usages catégorisant des variétés distinctes, parlées dans l'Hexagone et dans le monde. Dans ce travail, nous nous intéresserons à la prononciation du français, tel qu'il est utilisé en France, particulièrement dans la catégorie des locuteurs dont nous analysons les pratiques.

4.1.2.2.1. *Les principaux travaux*

Les premiers travaux dédiés à la prononciation du français en France, entrepris par Hermann Michaelis et Paul Passy, ont permis l'élaboration d'un dictionnaire phonétique de la langue française en 1896⁴⁹. Ils ont été suivis par d'autres contributions en la matière (observations, traités...) fondées, non pas sur des enquêtes, mais sur un seul et unique modèle d'usages. Aujourd'hui, de nombreuses descriptions phonologiques du français, à partir d'un travail de terrain, existent depuis celle entreprise par Martinet en 1933⁵⁰.

L'enquête phonologique de Walter (1982) sur les variétés régionales du français reste sans doute l'un des travaux de référence qui ont marqué le domaine de la phonologie de cette langue. Elle offre une nouvelle orientation théorique qui intègre les paramètres de l'âge, du sexe, de la catégorie socioprofessionnelle, du niveau culturel, de la situation géographique et du style pouvant influencer la variation du français. Plaidant pour des enquêtes linguistiques et sociolinguistiques qui font une place fondamentale aux idiolectes parlés sur plusieurs régions en France, elle réussit à isoler les quelques variables phonologiques pouvant être mises en relation avec la différenciation sociale. Son mérite réside aussi dans l'intégration de la nasale vélaire [ŋ] dans le système phonologique du français. Beaucoup de recherches qui se sont inscrites dans son sillage ont permis la description d'autres variétés du français, parlées en Hexagone ou dans le monde.

L'étude de Vania Pretto (2000) sur la variété du français à Bordeaux, concernant les phénomènes de nasalisation révèle des particularismes phonétiques caractérisant les habitants de cette agglomération. Mais le français parlé par nos interviewés a des particularités phonologiques autres que celles relevées en tant que *variétés régionales* de cette langue. Elles résultent du fait qu'ils possèdent un système vocalique et consonantique de base présentant

⁴⁹ Hermann Michaelis et Paul Passy, 1896, *Dictionnaire phonétique de la langue française*, Hanovre, 2^{ème} éd. 1924, 324p.

⁵⁰ André Martinet, 1933, Remarques sur le système phonologique du français, *BSL*, 34, p. 192-202

beaucoup de divergences par rapport au système phonologique du français. Nous tenterons de caractériser ces différences dans leurs pratiques quotidiennes en dégagant dans les grandes lignes ce qui les distingue du reste de la population française.

4.1.2.2.2. La prononciation du français par les enquêtés

L'examen de notre corpus relatif aux pratiques langagières dans cette catégorie de locuteurs a fait ressortir quelques différences de prononciation les distinguant de celles utilisées communément en français standard ; et ce au niveau consonantique et vocalique.

4.1.2.2.2.1. Au niveau consonantique

Bien que les deux systèmes phonologiques du français et de l'arabe présentent des divergences importantes au niveau consonantique, les locuteurs maghrébins que nous observons respectent la prononciation de la majorité des phonèmes du français, excepté quelques uns qui semblent poser des difficultés à certains d'entre eux. Nous en examinerons les usages les plus récurrents. Cela concerne :

- La réalisation du [R](grasseyé)

Concernant la consonne uvulaire [R] du français standard, nous avons enregistré beaucoup de réalisations avec la consonne apico-alvéolaire « roulée » [r] appartenant au système consonantique de certaines langues dont le portugais et l'arabe. Nous avons identifié cette particularité chez certains de nos informateurs comme (KAR54), (HIC63) et (ADL57). Pour illustrer ce cas, nous présentons un exemple de leurs productions :

(KAR 54) : Ca (ne) me gênait pas du tout du moment que tout le monde me comprenait [kõprøne]. Donc, euh ::: aussi les grands écrivains [ekrivẽ]:::
les :: Voilà :: ! Il y a une différence [diferã].

Ce phénomène qui n'a été relevé chez aucune femme parmi celles que nous avons observées ou enregistrées est massivement utilisé par les Algériens de sexe opposé. Il l'est beaucoup moins par les Marocains ou les Tunisiens. De même qu'au niveau de la même consonne [R], nous avons souligné des réalisations qui se rapprochent de la fricative vélaire sourde [x] que l'on trouve dans un mot comme *Julio* [xuljo], en espagnol ou dans *khamisa* [xamsa] « cinq » de

l'arabe. En voici quelques exemples relevé chez (FAD 52)

(FAD 52) : Moi, je veux [savwax] « savoir » pourquoi ils parlent comme ça.

[apxe] « après », quand ils sont en terminale...

- La réalisation de la nasale palatale [ɲ]

Nous avons noté chez beaucoup de locuteurs une prononciation non marquée, voire, chez certains d'entre eux, une absence d'articulation de la consonne occlusive nasale palatale [ɲ], inexistante dans leur système consonantique de base arabe. Elle est réalisée en nasale alvéolaire [n] comme il apparaît à travers ces exemples :

(AZ76) : Tu vois Sofia, elle est [mælin] « maline » pour [malɲ] « maligne »

(KAIR59) : C'était [mænifik] « manifique » pour [majɲifik] « magnifique ».

4.1.2.2.2. Au niveau vocalique

Les systèmes vocaliques du français et de l'arabe, tout comme leurs systèmes consonantiques, sont formés différemment. Rappelons que le premier est composé de seize voyelles orales et nasales tandis que le second ne compte théoriquement que trois voyelles brèves : [a], [i] et [u], dédoublées en voyelles longues : [a:], [i:] et [u:]. Le contact des deux langues chez le locuteur maghrébin a des effets phonétiques qui caractérisent son parler français par rapport à celui du locuteur natif. Les différences de prononciation que nous avons soulignées chez l'ensemble des locuteurs (enregistrés ou uniquement observés) concernent aussi bien les voyelles orales que nasales. En effet, ces derniers en produisent un nombre réduit par rapport à celui utilisé en français standard. De même qu'ils inversent l'usage de certaines voyelles.

A). La prononciation des voyelles orales

- La réalisation de [ɛ] et [e]

En ce qui concerne les voyelles orales utilisées, nous avons noté l'absence quasi-totale de la voyelle antérieure écartée [ɛ] que nos locuteurs réalisent constamment en voyelle mi- fermée [e]. Mais cela n'est pas à considérer comme une particularité de ce groupe puisque Henriette Walter (1977) a noté cette absence d'opposition entre les deux phonèmes à l'ouest de la France.

Cependant, dans certains cas, très rares, que nous avons soulignés, lorsque la voyelle [ɛ] est utilisée, son usage est inapproprié du fait qu'elle intervient à la place de la voyelle mi-fermée [e], exemple :

(FAD 52) : Ils vont dans des [pɛʒi] « pays » (pour [pei]).

A partir de l'observation de cas similaires, nous notons que ce qui paraît, en effet, distinguer le français parlé de nos locuteurs, c'est l'emploi de certaines voyelles à la place d'autres. Cela concerne :

- La réalisation de [i] et [e]

Les voyelles antérieures écartées [i] et [e] sont abondamment inversées dans les usages de nos enquêtés. La voyelle [e] est presque régulièrement réalisé en [i], exemples :

SAL(30) : Je suis [fatigi] « fatigué » et [saty.i] « saturé » (pour [fatige] et [saty.ɛ])

(FAD 52) : Dans sa classe, il y a 35 [ilɛv] « élèves » entre S normal et S...

[øɾɔpijen] « européenne » (pour [elev] et [øɾɔpeɛn])

Inversement, [i] se transforme en [e] tel que nous l'avons relevé dans des mots comme [kɔ̃sidere] « considérer » → [kɔ̃sidire] *«considire» entendu par beaucoup de nos locuteurs observés, exemple :

SAL(32) : Ils [kɔ̃sedere] « considèrent » que tu rentres dans leur vie.

- La réalisation de [i] et [y]

Nous avons relevé des inversions d'usages concernant la voyelle écartée [i] et la voyelle arrondie [y] avec des réalisations de [i] en [y] ou [y] en [i]. Les exemples suivants avec les mots *minutes* [minyt] et *vulgaire* [vylger] le montrent :

(HIC63) : Je bouge dans 15 [mynyt] « minutes »

(FAD 52) : Pour des trucs intimes, c'est [vilger] «vulgaire » en arabe.

- La réalisation de [o] et [u]

Beaucoup d'inversions au niveau des voyelles postérieures arrondies [o] et [u] ont été notées dans notre corpus. Les deux exemples présentés illustrent ce phénomène que nous avons observé chez la majorité de nos locuteurs:

(KAIR59) : Il arrive [oʒordwi] « aujourd'hui » ou demain (pour [oʒurdʒi])

LOC (36) : On s'est occupé de l'Egypte et a [oblije] « oublié » la Tunisie

- La réalisation de [ə] et [u]

Le corpus comporte beaucoup d'irrégularités d'emplois de la voyelle antérieure arrondie [ə] qui se transforme en voyelle postérieure fermée [u]. Nous pouvons le constater avec l'exemple suivant :

(FAD 52) : Nous aussi, on [ruswa] « reçoit » des jeunes... (pour [rəswa])

- La réalisation de [a] et [ɑ]

La prononciation inversée de la voyelle [a] antérieure qui se produit en [ɑ] postérieur a aussi été observée dans les pratiques de nos informateurs. Nous le montrons à l'aide de cet exemple :

(KAR54) : En dehors de l'[alʒe.rwɑ] « algérois » :: euh :: là où il ya le [qa] ils disent le [ga]

Cette voyelle [a] est aussi réalisée en [æ] par certains des locuteurs observés. On la trouve, par exemple, dans des mots anglais comme *men* [mæn] et également en dialecte maghrébin où elle est majoritairement employée à la place de la voyelle arabe [a], exemples :

(AZ76) : Tu vois ? Elle est *[mælin] « maligne » ! (pour ([malij])

(KAIR59) : C'était *[mænifik] « magnifique » ! (pour [majifik])

B.) La prononciation des voyelles nasales

-Au niveau de la réalisation de [œ̃] et [ɛ̃]

Les voyelles nasales inexistantes dans le système vocalique de l'arabe, elles aussi, présentent certaines difficultés de prononciation aux Maghrébins que nous enquêtons. Celles-ci se manifestent particulièrement par l'absence totale de la voyelle antérieure arrondie [œ̃] qu'ils réalisent systématiquement en voyelle écartée[ɛ̃]. Cela a été entendu très souvent dans des mots comme :

[brœ̃] « brun » → [brɛ̃] « brin » ; [parfõ] « parfum » → *[parfɛ̃] *« parfin »

-Au niveau de la réalisation de [ɔ̃] et [ɑ̃]

Les difficultés liées à la prononciation des voyelles nasales concernent, également, la voyelle postérieure arrondie [ɔ̃] qu'ils remplacent quasi systématiquement par la voyelle écartée[ɑ̃], exemples :

(AZ76) : [sɑ̃] « son » père, il travaille [masɑ̃] « maçon » (pour [sɔ̃] et [masɔ̃])

-Au niveau de la réalisation de [ɛ̃] et [ɑ̃]

Dans les pratiques langagières des Maghrébins que nous avons observés, nous avons remarqué que la voyelle nasale [ɑ̃] est, elle aussi, remplacée chez certains locuteurs par la voyelle antérieure écartée [ɛ̃], exemple :

(SOA64): Je ne l'ai pas *inregistré [ɛ̃rəziste] « enregistré » (pour [ɑ̃rəziste])

C.) La prononciation des semi-voyelles [j], [ɥ] et [w]

Pour ce qui est des semi-voyelles[j], [ɥ] et [w], nous avons remarqué un emploi particulier qui distingue les locuteurs maghrébins des locuteurs natifs. Concernant le *yod* [j], nous avons noté sa disparition dans certains mots comme dans :

(KAIR59) : * Assi [assi] « Assieds » toi ! (pour [asje])

Par ailleurs, nous avons relevé sa prononciation à la fin de certaines unités linguistiques alors que celles-ci ne l'intègrent pas dans leur structure de base. C'est le cas par exemple des réalisations que nous avons notées chez (KAR54) et (FAD 52) ainsi que chez d'autres locuteurs de la même communauté que nous n'avons pu enregistrer au moment où ils l'ont produit, exemples :

(KAR54) : [waj][waj] « Oui, oui »

(FAD 52) : Comment ils ont[aprij] « appris » cet accent ?

Pour ce qui est de la semi-voyelle constrictive labio-palatale [ɥ], nous avons remarqué qu'elle est inexistante dans les productions françaises de nos locuteurs. C'est pourquoi elle est systématiquement remplacée par la semi-voyelle, labio-vélaire [w], prononcée en arrière. En voici des exemples récurrents, entendus chez la quasi-totalité de ces derniers :

[oʒurdɥi] « aujourd'hui » → *[oʒurdwi]

[ʒɥɛ] « juin » → * [ʒwɛ] ; [plɥi] « pluie » → *[plwi]

4.1.3. ASPECTS LEXICAUX

Les recherches sur les particularités lexicales du français ont connu un essor considérable depuis le début des années 1970. La réflexion, dans ce domaine, en particulier au niveau méthodologique a permis l'élaboration d'inventaires et de dictionnaires lexicaux de plusieurs variétés du français en France et dans le monde. Ces travaux qui ont permis de distinguer le français du Québec de celui du Sénégal ou du français de l'Hexagone, pour ne citer que ces formes différenciées, indiquent qu'il ya autant de variétés lexicales de français qu'il ya de variations géographiques où celui-ci est souscrit.

4.1.3.1. Les particularités lexicales du français au Maghreb

Les études sur les particularités lexicales du français au Maghreb se développent depuis une vingtaine d'années. On note, à titre d'exemples, le *Dictionnaire du français d'Algérie* où Duclos (1992) nous présente le français parlé en Algérie (par les Pieds noirs) en tant que variété de cette langue, nourrie de mots arabes, de mots d'autres origines (espagnole, catalane, italienne...), d'emprunts au régionalisme de France et de créations diverses. Il sera suivi de la

contribution d'Ould Zein et de Queffelec (1998) concernant *Le français en Mauritanie*. Notons également l'ouvrage de Benzakour, Gaadi et Queffelec (2000), *Le français au Maroc, Lexique et contact de langues*, dédié à la description et à l'inventaire lexical du français tel qu'il est pratiqué par les Marocains dans les différentes sphères de la vie quotidienne.

D'autres travaux élaborés par un autre groupe de chercheurs maghrébins (2002),⁵¹ dégageant les particularités lexicales liées au contexte algérien, montrent comment cette langue peut véhiculer une culture extra-hexagonale en s'adaptant à la vie locale de ses locuteurs. A travers le recensement d'un stock très important d'arabismes (dialectal et classique), présentés comme des particularités lexicales du français au Maghreb, les chercheurs ont mis en lumière une variété du français, utilisée et reconnue comme légitime par les Maghrébins au niveau de l'oral et l'écrit.

Les particularités lexicales du français concernant le cas du Maghreb ont été décrites aussi par Neffati (2000)⁵² et plus tard par Laroussi (2011). Selon les pays maghrébins, elles renvoient à des emprunts à l'arabe, au berbère, à l'espagnol (pour les Marocains) en plus au turc (pour les Algériens et Tunisiens) et à l'anglais. L'emprunt à l'arabe représente 62% du corpus de Naffati et 70% de celui de Ben Zakour (2000 : 125). D'après celle-ci, cela « s'explique par l'inexistence ou l'inadéquation du vocabulaire du français de référence pour exprimer certains éléments de la culture marocaine et arabo-musulmane ». Il se rapporte aux champs sémantiques des domaines de la religion, de la culture populaire, de l'alimentation, des métiers traditionnels et de l'artisanat, de l'espace rural et urbain, des vêtements traditionnels... Cela illustre le fait que toute langue identifie le peuple qui la parle. Elle est la représentation du monde et de l'univers que chaque culture a élaboré. Si cela est vérifiable au niveau des langues, il en est de même d'une variété à l'autre. Notre objectif dans cette étude est de dégager les formes lexicales utilisées par les Maghrébins de Bordeaux que nous observons. Ont-ils à ce niveau là des usages différenciés par rapport à ceux utilisés aux pays d'origine. ? En quoi ces derniers s'éloignent-ils des emplois du français standard ?

⁵¹ Il s'agit de : QUEFFELEC A., DERRADJI Y., DEBOV V., SMAALI D., CHERRAD-BENCHEFFRA Y., qui ont élaboré en 2002 un ouvrage collectif sur *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Louvain-la-Neuve, De Boeck-Duculot-AUF.

⁵²Rapporté par Laroussi (2011). Cela concerne un travail de thèse : *LE FRANCAIS EN TUNISIE. ETUDE SOCIOLINGUISTIQUE ET LEXICALE* où l'auteur a recensé un inventaire lexical de 841 items.

4.1.3.2. Les particularités lexicales du français des interviewés

Tout comme la description des pratiques langagières utilisées par les Maghrébins vivant en France, en l'occurrence à Bordeaux, celle renvoyant aux particularités lexicales de leurs usages en français est inexistante. Ce domaine qui reste à explorer mérite un vrai travail d'investigation empirique qui dépasse nos objectifs fixés pour cette recherche. Néanmoins, nous avons relevé des différences d'emplois lexicaux chez certains locuteurs concernés par cette étude qui indiquent qu'il y a une variation à ce niveau par rapport au français commun parlé en Hexagone. Celles-ci se rapportent aux phénomènes de l'*emprunt* et du *calque* que nous examinerons sommairement.

4.1.3.2.1. L'emprunt

L'observation de nos locuteurs révèle, chez eux, l'usage des mêmes pratiques lexicales utilisées en français commun. Par contre, elle souligne l'emploi de certaines unités linguistiques d'origine arabe. En effet, notre corpus nous montre, qu'excepté un seul informateur, (KAR54), parmi les dix que nous avons enregistrés, tous les locuteurs intègrent au lexique français des unités lexicales du pays d'origine, souvent intraduisibles dans la langue d'accueil. Le phénomène de l'emprunt à l'arabe (que nous analyserons plus en détail dans le chapitre 5 relatif aux jeunes) est utilisé par excellence dans cette catégorie pour renvoyer au domaine religieux ou à certaines réalités du pays de départ, comme cela a été constaté dans les travaux des maghrébins, cités plus haut. Cela montre qu'à ce niveau là, même au contact direct et permanent avec le français, les locuteurs observés optent pour le même comportement linguistique que celui adopté aux pays de leur origine. Nous illustrerons ces pratiques par les exemples suivants :

(FAD 52) : Nous on n'a pas le jour de l'**Aïd** « la fête ». Les enfants ils vont à l'éco : le le jour de l'**Aïd**. Ils n'ont pas de repos !

(KAIR59) : Sept mille [di.ɫha :m] « dirhams », prononcé avec un [ɾ] roulé et un [h] aspiré.

En outre, parmi les pratiques qui participent à l'émergence des particularités lexicales du français chez les Maghrébins de Bordeaux représentés par les parents et membres communautaires enregistrés, le *calque* nous paraît revêtir un intérêt particulier. Souligné sommairement par Allati (1995 : 155) dans son étude sur *Le français utilisé au Maroc*, ce

procédé de création sémantique, pourtant très productif au Maghreb, a été négligé dans les travaux des chercheurs maghrébins. Examiné et reconnu comme élément innovateur par d'autres auteurs qui s'intéressent aux particularités lexicales en Afrique⁵³, ce phénomène sera ici évalué pour son apport à la variété du français, parlée par nos locuteurs.

4.1.3.2.2. *Le calque*

Le calque est un procédé linguistique très manifeste en situation de contact des langues. Il consiste à emprunter à une langue étrangère une formulation ou une structure qui n'appartiennent pas à sa langue. Dans son article « Calque et créations lexicales » sur la désignation des réalités scientifiques empruntées, Chansou (1984 : 282) envisage ce phénomène de création lexicale comme une extension du processus observé dans la réalisation de l'emprunt en ce sens qu'il est « la reproduction exacte d'un modèle étranger, une traduction littérale ».

En effet, le calque se présente comme la traduction littérale d'un mot ou d'une expression de la langue emprunteuse. Ceci peut être illustré par les exemples que nous avons relevés dans notre corpus. Le premier concernant le verbe *se promener* dont la traduction en arabe : *Itsara* [jtsæ.ɾa] a aussi la signification de « passer un séjour », sens recherché par (FAD 52). Le deuxième se rapporte à l'expression *donner une leçon à quelqu'un*, ici utilisée, comme en arabe, dans le sens de « donner l'exemple », alors qu'en français cela signifie *réprimander, parler sur un ton de maître...*, sens qui n'est pas recherché pour cet emploi. Le même phénomène de traduction littérale est observé pour le troisième exemple où (NAD70) emploie le verbe *serrer* dans le sens de *contraindre à, obliger* comme cela se traduit par le verbe arabe (dialectal marocain) équivalent *Zaier* [zejjeɾ]

(FAD 52) : Lui aussi, il vient **se promener** en France.

(FAD 52) : L'armée tunisienne a **donné une leçon** à l'armée égyptienne.

(NADA70) : Je ne peux pas le **serrer**.

Mais, il existe une autre forme de calque participant à l'innovation lexicale du français parlé par les locuteurs observés. Largement utilisée, celle-ci se présente davantage comme l'expression du sens général d'une idée plutôt que la traduction littérale d'une expression

⁵³ On peut citer parmi ces travaux l'ouvrage *Le régionalisme lexical*, 1995, qui regroupe un nombre important d'auteurs traitant de ce sujet tels que : Suzanne LAFAGE qui s'interroge sur la thématique « De la particularité lexicale à la variante géographique ? », Ntita NYEMBWE qui étudie « Le français au Zaïre ou le français Zaïrois »...

particulière. C'est le cas que nous pouvons examiner avec les exemples suivants :

(KAIR59) : Ils ne sont pas chez eux.

ENQ : C'est vrai ça ?

(KAR54) : Je te le raconte. C'est-à-dire que c'est du vécu.

Dans le premier l'exemple, en parlant de nos voisins qui habitent dans la même résidence que nous, le locuteur, loin de vouloir signifier, comme cela se traduirait en français « Ils sont absents » exprime l'idée que ces derniers *ne doivent pas se sentir libres comme s'ils habitaient seuls dans une maison individuelle*. Cela à partir d'une vision répandue, au Maroc (son pays d'origine) selon laquelle *on ne peut vraiment être chez soi que quand on habite une maison individuelle où on est libre de faire ce qu'on veut sans se préoccuper de ses voisins*. Mais une telle interprétation du message suppose que les interactants partagent le même arrière plan culturel. Autrement, comme nous l'avons constaté plusieurs fois, cela crée des malentendus au niveau de la compréhension pour nos locuteurs (Gumperz, 1989).

Dans le deuxième exemple, (KAR54) qui répond à notre question : « C'est vrai ? » par « Je te le raconte » au lieu de dire, par exemple, « Oui. » traduit une façon plus *forte* d'assurer à l'enquêtrice la crédibilité de son propos. Dans le pays d'origine, dire à son interlocuteur « Je te raconte » ou « je te le dis » signifie ce que (KAR54) a ajouté tout de suite « C'est-à-dire que c'est du vécu ». De pareilles variantes d'une construction française, traduite différemment dans d'autres langues ont été observées par Suzanne Lafage (1995 : 96). Celle-ci considère qu'« il s'agit d'équivalents français d'expressions faisant référence à une socio-sémantique [locale] commune que chaque langue encode d'une manière différente. ».

Ces particularités phraséologiques concernent aussi des productions où le locuteur maghrébin se contente de traduire, littéralement, des énoncés de sa langue de base vers le français. Ce cas de traduction mot à mot, très foisonnant dans les usages au quotidien, est entendu chez des locuteurs maghrébins dont nous présentons les exemples réalisés par (AZ76), (KAIR59) et (FAD 52). Le premier sera traduit en français par « il trouve facilement du travail », le deuxième par « La mère de mon arrière grand-père était libanaise » et le troisième par « Les hommes aspirent à vivre paisiblement vers la fin leur vie ».

(AZ76) : Il sait que il sort de là il rentre ailleurs.

(KAIR59) : Mon grand grand père, sa mère était libanaise.

(FAD 52) : L'être humain, il veut vivre la fin mieux que le début.

Par ailleurs, nous avons relevé beaucoup de productions où le locuteur, ignorant ou n'ayant pas en présence immédiate l'unité linguistique adéquate, procède à l'usage de paraphrases. C'est le cas avec l'exemple suivant :

(FAD 52) : Ils ont fait **un truc entre intellectuels**. (colloque, congrès...)

L'observation des quelques particularités lexicales retenues pour cette étude montre que les processus mis en jeu pour enrichir le français parlé par les Maghrébins de Bordeaux ne diffèrent pas tellement de ceux des Maghrébins des pays d'origine ni de ceux utilisés par d'autres francophones dans le monde. Cette créativité qui ne se manifeste pas de façon hasardeuse, s'inscrit dans un paradigme se rattachant à des structures existantes dans la langue de base. Les particularités lexicales séparant ces locuteurs des locuteurs natifs du français, traduisent l'adaptation de cette langue au contexte social dans lequel elle évolue.

4.1.4. ASPECTS MORPHOSYNTAXIQUES

En observant le français pratiqué par la catégorie des parents et membres communautaires, dans diverses situations formelles, nous avons constaté que ces derniers respectent l'usage de la structure canonique de la phrase française. Cependant, l'examen de certaines pratiques langagières adoptées lors d'un échange spontané souligne certaines spécificités syntaxiques caractérisant leur variété du français par rapport au français standard. Les différences que nous avons constatées concernent beaucoup d'éléments dont nous ne retenons que les plus saillants et les plus récurrents. Ils renvoient au fonctionnement des pronoms (sujets et personnels) et au manque de certains mots grammaticaux.

4.1.4.1. Le fonctionnement des pronoms (sujets/personnels)

L'observation des Maghrébins de Bordeaux dans leur pratique du français montre que la majorité d'entre eux nomment le sujet de l'action en le faisant suivre d'un pronom personnel sujet, sans qu'il y ait de pause entre ces deux unités comme cela peut se produire dans certains cas en français standard. L'exemple que nous présentons illustre cet emploi que nous avons relevé aussi dans le français populaire, toutefois, de façon moins fréquente :

(FAD 52) : Les jeunes **ils** disent la vérité.

Cet emploi peut être considéré comme une marque de transposition du système grammatical de l'arabe sur le français si l'on considère que dans la langue de base, l'arabe, le sujet qui est annoncé séparément est indiqué, en redondance, dans la structure du verbe qui le suit. Nous pouvons constater cela avec l'exemple que nous présentons où le verbe [tætrænni] « elle chante », agglutinant en lui le morphème grammatical de la personne [tæ] à la troisième personne du singulier, est suivi du sujet du verbe, nommé, Lamia :

(AZ76) : [tætrænni Lamia lʔaraani] « Lamia elle chante les chansons »...

Concernant ces unités grammaticales, il est aussi un autre élément séparant les pratiques des locuteurs maghrébins de celles des locuteurs pratiquant le français commun. Il s'agit de l'emploi des deux pronoms personnels *il* et *elle* qui ne sont pas toujours bien distribués en fonction du genre de la personne à laquelle ils réfèrent distinctivement. Beaucoup de locuteurs appartenant à la communauté maghrébine peuvent, dans certains cas, les employer incorrectement, malgré un niveau d'instruction plus ou moins élevé. Cela est certainement dû aux irrégularités constatées et décrites plus haut au niveau des deux voyelles [i,e] ; exemple :

(FAD 52) : Ma fille **il** (elle) était petite. **Elle** était en CE2

4.1.4.2. Manque de certains mots grammaticaux

Dans le français parlé par les locuteurs qui intéressent notre étude, il est fait l'économie de certains mots grammaticaux, distinguant en cela leurs pratiques langagières de celles produites en français standard. Si, au niveau des phrases simples, tous les éléments grammaticaux sont plus ou moins conservés, la variation des usages intervient en ce qui concerne des phrases complexes. Cela concerne l'absence de la conjonction de subordination *que* introduisant une subordonnée complétive. En considérant les exemples suivants, produits par certains de nos interviewés, on voit bien que ce mot grammatical, disparaissant de l'usage oral, modifie la configuration de la phrase. Celle-ci s'articulant désormais en juxtaposant deux propositions sans introducteur, exactement comme cela se produit dans la langue d'origine, l'arabe. Nous représentons la place vide de la conjonction *que* par des parenthèses. D'autres cas liés à l'absence de cette particule ont été également observés :

(KAIR59) : Je pense () (ø) c'est le syncro.

AM (59) : Je lui dirai en face () elle est malhonnête

(KAIR59) : Je pense () elle va m'appeler avant de venir

(FAD 52) : ...sauf () il ya des régions qui ne parlent pas arabe.

SAL (62) : Je lui ai dit () après la soutenance, je l'emmène à Marrakech.

AM (59) : Moi, je trouve () tout ça, c'est des trucs de gamins !

L'absence de mots grammaticaux se rapporte aussi à l'emploi du pronom personnel clitique en fonction COD. Il s'agit du pronom *le / l'* qui ne figure pas dans un énoncé alors que le nom auquel il renvoie se trouve, éloigné, dans une autre proposition :

(FAD 52) : J'ai lu même en français. (le Coran)

SAL(62) : J'ai raté une fois dans ma vie. (l'avion)

Des irrégularités d'emploi concernant les pronoms personnels *le, la, les, en*, remplaçant un COD peuvent concerner également leur redondance, due à la présence de celui-ci dans la phrase, exemple :

(FAD52) : Par contre, y'**en** a pas ça.

4.2. EVALUATION QUANTITATIVE DU FRANÇAIS ET DE L'ARABE DANS LES PRATIQUES

Comme nous l'avons constaté, la description du français parlé par les Maghrébins de Bordeaux, fortement influencé par les usages de la langue d'origine, souligne beaucoup de différences par rapport aux pratiques langagières utilisées en français commun. A priori, cela pourrait se traduire par le fait que celles-ci soient moins effectives dans leurs pratiques spontanées. Notre objectif est donc d'examiner la place réelle du français dans la vie de ces enquêtés qui évoluent dans un contexte différent du leur. En effet, alors qu'au Maghreb, cette langue, non territorialisée, en statut de langue seconde ou étrangère, est minoritaire, elle est en France la seule langue dominante du pays dans tous les secteurs de la vie quotidienne. Aussi est-il intéressant dans un tel contexte sociopolitique (l'immigration) de procéder à l'évaluation du poids réel des deux langues, française et arabe, dans leurs échanges langagiers. Pour ce faire, nous optons pour une approche quantitative à partir de la méthode statistique appliquée à l'usage du langage.

En linguistique, l'absence des applications statistiques, inspirées du succès remporté par celles utilisées dans les domaines des sciences naturelles (la biologie, la physique...) et aussi humaines (économie, psychologie...) était considérée comme un véritable retard handicapant ce domaine. A ce sujet, Cohen (1948)⁵⁴ affirme que « ce serait entraver le développement de la linguistique que de continuer à se désintéresser des nombres quand nous parlons des phénomènes linguistiques ». Et allant dans la même orientation, les propos de Guiraud (1960 : 15) selon lequel « La linguistique est la science statistique type; les statisticiens le savent bien, la plupart des linguistes l'ignorent encore » appuient notre choix à objectiver, par des comptages, des appréciations intuitives qui, très souvent, discréditent la qualité de pareilles recherches.

Les travaux de linguistique qui optent pour la méthode statistique appliquée aux corpus se divisent en différents volets. Ils portent souvent sur l'ensemble des unités linguistiques que l'on peut trouver dans un texte (phonèmes, lexèmes...). Notre travail s'inspire de l'étude effectuée par Dabène et Billiez (1988) pour évaluer les pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration algérienne à Grenoble. Adoptée par beaucoup de chercheurs qui travaillent sur le bilinguisme⁵⁵ et particulièrement par Ali-Bencherif pour son travail de thèse (2009) sur l'alternance codique français/ arabe dans les conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/ non immigrés, cette méthode s'appuie sur une opération de comptage des unités linguistiques qui interviennent dans les échanges langagiers entre interactants. Nous la privilégions pour ce travail.

4.2.1. COMPTAGE DES UNITES LINGUISTIQUES DANS LES CONVERSATIONS

Les normes de comptage que nous utilisons pour le recensement des unités linguistiques dans ce travail sont celles favorisées par les chercheurs pour ce type d'analyses quantitatives de langues. A ce sujet, en examinant le cas du français, nous considérons qu'une unité linguistique (monème) est à la fois une forme et un sens occupant une fonction. Comme le souligne Martinet (1991 : 20) « Une langue [...] s'analyse en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes ; cette expression phonique s'articule à son tour en unités

⁵⁴ Mots prononcés par Marcel Cohen dans une conférence en 1948, cités par Ludovic Lebart et André Salem (1989) dans son article : « Les analyses statistiques de données textuelles », à consulter sur le site : <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/livre/st94/STU1DOMP.pdf>

⁵⁵Voir le travail d'Isabel Aires de Matos, 1992, « Le bilinguisme des jeunes issus de l'immigration portugaise en France » sur le site <http://webs.uvigo.es/es/sl/actas1997/01/Aires/pdf>.

distinctives et successives, les phonèmes, en nombre limité... ». Un seul mot peut contenir plusieurs unités distinctives. En français, le cas, par exemple, du mot *march /i/ons*, que nous pouvons trouver dans un énoncé comme *nous marchions* montre que ce dernier se compose de trois monèmes, à savoir le radical [marʃ] qui porte l'identité sémantique du mot, le morphème du temps imparfait [i] et le morphème de la première personne au pluriel[ɔ̃]. De même que plusieurs mots réunis peuvent ne constituer qu'une seule unité de sens (*synthème*) ex : « boîte à vitesse », « porte-clefs » etc.

Cette façon de compter les unités linguistiques françaises en se référant à leurs fonctions est celle que nous appliquerons aussi à l'analyse de l'arabe. En effet, l'opération du comptage des mots arabes par regroupements en une seule unité ou en les décomposant nous semble appropriée car elle contourne la difficulté liée à cette langue dont certaines unités de sens peuvent se présenter en un seul bloc ex : [barak llaaho fiik] « Que Dieu te bénisse », utilisé généralement par les Maghrébins pour produire le sens de « merci ». Inversement, un seul mot peut, dans certains cas d'agglutination connue dans cette langue, représenter une phrase complète, ex : *khrej* [xræʒ] « Il est sorti ». En effet, dans ce cas, on voit bien que le sujet [ʒ] « il » au masculin singulier du verbe [xræʒ] fait partie intégrante du mot présenté en une seule unité qu'il est impossible de disséquer au risque d'en perdre le sens général. De même qu'au niveau formel, la structure des consonnes radicales[x] [r] [ʒ] en combinaison avec la voyelle [æ], ici privilégiée, indique aussi le mode verbal : accompli. Ce qui montre que le comptage par mot (pouvant contenir plusieurs unités linguistiques fonctionnelles) peut fausser la réalité des résultats. C'est pourquoi, il sera écarté de cette analyse.

Dans une situation de contact de langues telle que celle qui est ici observée, les locuteurs adoptent des choix linguistiques variés en fonction de la situation de l'échange, de la finalité de leur discours, du degré de maîtrise des deux langues mises à contribution, etc. Notre objectif est de rendre compte de la fréquence et de la répartition du français et de l'arabe dans les dix conversations de nos locuteurs, (annexe n° 11). Pour ce faire, le travail que cela nécessite appelle à obéir à des normes de comptage communément utilisées par les chercheurs. Celles-ci, qui consistent à recenser de manière artisanale une à une les unités linguistiques telles que nous les avons définies seront celles que nous adopterons après les avoir adaptées à notre corpus. Nous les présenterons pour les deux langues examinées.

4.2.1.1 .Les normes de comptage pour les unités linguistiques françaises

Les exclamatifs, 1 unité, ex : *Ah oui ! Ah bon !*

Les circonstants, 1 unité, ex : *Là-bas, chez..., après demain,*

Les circonstants lexicalisés, 1 unité, ex : *Des fois, tout d'abord, tout le temps, à peu près...*

Les interrogatifs, 1 unité, ex : *Est ce que,*

2 unités, ex : *Qu'est ce que c'est*

La négation, 1 unité, ex : *Ne...pas, ne...jamais, ne...plus...*

Les quantitatifs, 1 unité, ex : *Un peu, de plus en plus, de moins en moins...*

Les expressions verbales, 1 unité, ex : *Ca va, il faut, il y a, avoir besoin...*

Les indéfinis, 1 unité, ex : *N'importe quoi, n'importe qui, quelqu'un...*

Les comparatifs, 1 unité, ex : *Plus... que, moins... que...*

Les déterminants, 1 unité, ex : *Article, démonstratif, possessif*

Termes dilatoires, 1 unité, ex : *C'est-à-dire, comment dire...*

Pronom personnels, 1 unité, ex : *En fonction sujet/ objet*

2 unités, ex : *Dans le cas des verbes réfléchis, ex : elle s'interroge...*

Les connecteurs, 1 unité, ex : *Parce que, quand même, c'est que, par rapport, à cause de...*

Les temps des verbes, 1 unité, ex : *Les temps simples et les temps composés formés avec les auxiliaires avoir et être.*

Les normes de comptage que nous appliquons pour recenser les unités linguistiques du français respectent la fonctionnalité de celles-ci. Comme nous l'avons expliqué, les mots séparés par un blanc ne seront pas comptés un à un mais en fonction du sens qu'ils rendent dans l'énoncé. Pour mieux l'illustrer, nous proposons des exemples d'unités linguistiques que nous avons séparées selon leurs fonctions grammaticales : les exclamatifs, les interrogatifs, les déterminants, les connecteurs, les temps verbaux... Ces normes indiquent, à titre d'exemple, que nous considérons comme une seule unité de sens tout exclamatif comme *Ah bon ! Ah oui !* Mais dans le cas où *Ah !* serait produit tout seul, il sera également compté comme une seule unité. Si nous prenons par exemple : *ne...pas/plus/jamais* etc, on voit bien que ce morphème discontinu de la négation est compté comme une seule unité linguistique même s'il se compose de deux éléments. Pour rendre son sens et jouer sa fonction grammaticale, ces derniers ne peuvent être séparés. C'est le cas également des synthèmes.

4.2.1.2. Les normes de comptage pour les unités linguistiques arabes

Les connecteurs, 1 unité, ex : [bæ :ʃ] « pour », [hit] « parce que », [hta] « jusqu'à ce que »...

Les exclamatifs, 1 unité, ex : [ijeh] « oui », [sahh] « c'est vrai »...

Les circonstanciels, 1 unité, ex : [hna] « ici », [tamma] « là bas », [dæ:bæ] « maintenant »

Les déterminants 1 unité :

- les articles, ex : [l] « le, la, les, l' » dans un mot comme [lwæld] « le garçon »
- les démonstratifs, ex : [hæd] « ce », [hædi] et sa variante [hadijja] « cette »,
- les possessifs, ex : [djæ :lu] et sa variante [tæ :ʃu] « son », [djæ :lna] « notre »...

Les pronoms personnels, 1 unité : en fonction sujet, ex : [ta] « elle » dans [tatrænni] « elle chante » ou en fonction complément, ex : [ha] « lui » au féminin, dans l'exemple : [dartlha] « Je lui ai fait... », [li] « me » dans un exemple comme [qaltli] « Elle m'a dit »...

Les pronoms indéfinis, 1 unité, ex : [kulwæ:hd] « Chacun », [jiwæ :hd] « quelqu'un »

La négation, 1 unité : en discontinue [ma...ʃ], ex : [makuntʃ] « Je n'étais pas... »

Les emprunts, 1 unité, ex : [nimi:u] « numéro », [krwazma] « croisement »...

Les formes empruntées et calquées, 2 unités, ex: [ʔarabizi] « arabiser », [itbaza] « il se base »

Les temps verbaux, 1 unité : temps accompli, ex [xæ :d] « il a pris »,

temps inaccompli, ex : [ranxruʒ] « Je sortirai »

Les quantitatifs, 1 unité, ex : [ʃwijja] « un peu », [kullu] « tout entier »...

Les formules de politesse, 1 unité, ex: [ssalaamuʃalajkum] « bonjour »

Les formules de serment ou d'invocation à Dieu, 1 unité, ex :[waḥaqlah] « Je le jure »...

Pour le cas du comptage de l'arabe, nous avons procédé de la même manière que pour le français. A partir des unités linguistiques recueillies dans notre corpus, nous avons séparé les catégories différentes selon qu'elles renvoient aux connecteurs logiques, aux exclamatifs, aux déterminants, aux temps verbaux...et considéré qu'une unité linguistique correspond à une seule fonction. Comme expliqué plus haut, une forme verbale en arabe qui se produit en une seule émission et s'écrit en un seul mot contient plus d'une unité linguistique puisqu'elle peut englober le sujet, le verbe, le temps, ce qui totalise trois unités linguistiques. C'est le cas de

l'exemple donné : [ranxruʒ] « Je sortirai » qui comporte le morphème du temps futur [ra], le morphème de la première personne à l'inaccompli (sing/ plu) [n] et la racine trilitère du verbe [xrʒ] avec la voyelle [u] faisant partie du schème verbal. Même si elles sont parfois composées de plusieurs mots, les formules de politesse, de serment et d'invocation à Dieu comme [ssalaamuʒalajkum] « que la paix soit sur vous ! » ou « bonjour » sont comptées comme une seule unité de sens.

4.2.1.3. La méthode de comptage appliquée à une conversation

Afin de montrer comment nous avons utilisé la méthode de comptage pour cette analyse quantitative, nous en proposons l'application sur l'une des dix conversations enregistrées auprès de nos enquêtés. Il s'agit d'un extrait de la conversation n° 4, (annexe n° 11). Nous le présentons dans le tableau suivant où nous pouvons distinguer six tours de parole de (KAIR59) (de 1 à 6) dont les énoncés sont de longueur inégale. Ces derniers interviennent en une seule langue, l'arabe (en énoncés 2 et 4) et en deux langues mélangées, français et arabe (en énoncés 1, 3, 5, 6). Pour distinguer les unités linguistiques dans les deux langues, nous avons utilisé l'écriture orthographique pour renvoyer au français et les transcriptions en alphabet phonétique international pour l'arabe, suivies par leur traduction entre « ... ».

Si nous prenons par exemple l'énoncé (n°1) : [ana] « moi » je suis à l'aise, nous constatons que notre informateur (KAIR59) a utilisé 1 unité en arabe : [ana] « moi » et 3 unités en français : (je, suis, à l'aise). L'énoncé (n°2), entièrement en arabe : [mærtæħt] wəllah mærtæħt] « Je ne me suis pas reposé. Par Dieu, je ne me suis pas reposé » compte 7 unités linguistiques que nous séparons comme suit :

[mærtæħt] « Je ne me suis pas reposé » : [mæ...ʃ] : morphème discontinu de la négation : 1 unité, [rtæħ] (dans ce contexte) « me suis reposé » : 1 unité et [t] « je » à l'accompli : 1 unité
 [wəllah mærtæħt] « Par Dieu, je ne me suis pas reposé », [wəllah] « par Dieu » : 1 unité, répétition de la phrase : [mærtæħt] « je ne me suis pas reposé » qui compte 3 unités.

Nous avons continué l'opération selon le même procédé pour les unités linguistiques utilisées dans les 4 énoncés suivants. Les mêmes règles de comptage ont été rigoureusement respectées en ce qui concerne les 9 autres conversations restantes. Par ailleurs, comme nous l'avons souligné au chapitre 3 et expliqué à l'aide du tableau n° 10, ne pouvant pas recenser toutes les unités linguistiques utilisées par l'ensemble des locuteurs observés dans cette catégorie de Maghrébins, nous nous sommes limitée à quelques extraits des conversations d'une longueur relativement égale.

Tableau n° 12 : Illustration du comptage des unités linguistiques françaises et arabes

Conversation n° 4, Informateur : (KAIR59)	Français	Arabe
1. (KAIR59) : [ana] « moi » je suis à l'aise...	3	1
2. (KAIR59) : [mærtæhtʃ wællah mærtæht] « Je ne me suis pas reposé. Par Dieu, je ne me suis pas reposé »	0	7
3. (KAIR59) : [kænt f l] « J'étais au » garage. [l] « le » [katkat] « 44 » [kæn ʔændi] « j'avais » un problème de boite de vitesse.[makuntʃ msurih haʃ ʔ o ʔir gallæes iwæw] « il n'était pas assuré, je ne l'utilisais pas ...et »... Je (ne) vais pas te le raconter !	12	17
4. (KAIR59): [kulwahædwæʃkæjguul] «Chacun a un avis différent »	0	4
5. (KAIR59): [kul wæhæd] « chacun »...Chacun ce qu'il dit. Ya un qui dit :: « Ah ! C'est : la carte mémoire ! » Il ya un autre: « Ah ! C'est le disque ;;; qui glisse... » Un [kæjgullæk] « il te dit » « Ah je pense c'est le syncro », « Ah ! Il faut changer les filtres... »	32	5
6. (KAIR59) : La maison [dæbæ] « maintenant » la maison ! [gællæk] « Ils ont dit » quate (quatre) mille euros [iddiwha kulha dæbæ aʃnu dært xæddæm rædi mʔæhæ btræjjef btræjjef] « ils veulent la réparer entièrement. Maintenant, tu sais ce que j'ai fait ? J'y vais pièce par pièce » Je vois là :: puis je rega :rde. Je vois là :: je rega :rde [hta] « jusqu'à » jusqu'à ce que je tombe sur le problème. [ula ʃeft] « et si je vois » ça(ne) va pas, [nddiha hakkak l marrib] « je l'emmène comme ça au Maroc » C(e) (n)'est pas un problème.	25	28

4.2.2. RESULTATS DES DONNEES

Les trois tableaux que nous présentons et expliciterons ci-dessous un à un indiquent les résultats de notre analyse statistique relative au poids réel du français et de l'arabe dans les pratiques effectives des locuteurs maghrébins enquêtés. Le tableau n°13 indique en nombres et en pourcentages la fréquence des emplois en termes d'unités linguistiques utilisées en français et en arabe par l'ensemble des locuteurs observés. Le tableau n°14 illustre le poids des deux langues en question dans les pratiques effectives de chaque locuteur. Enfin, le tableau n°15 montre la part chiffrée des différents types d'énoncés (monolingues et mixtes) que les enquêtés mobilisent pour entretenir une conversation dans une situation informelle.

4.2.2.1. Légère domination du français sur l'arabe dans les usages

Le tableau n°13 illustre un léger écart du français sur l'arabe au niveau des unités linguistiques utilisées. En effet, le nombre des unités linguistiques mobilisées en français dans les conversations est de 1130 unités, soit un pourcentage de 50,54% de l'ensemble de notre corpus contre un total de 1106 unités recensées pour l'emploi de l'arabe, soit un taux de participation de (49,46%). Le relatif avantage accordé à la langue française dans les pratiques langagières des Maghrébins est matérialisé par l'avance de celle-ci par 24 unités linguistiques, soit d'un pourcentage de 1,08%.

Tableau 13 : Unités linguistiques en français et en arabe dans les usages des enquêtés

Nombre des unités linguistiques en français	Nombre des unités linguistiques en arabe	Nombre de toutes les unités linguistiques utilisées
1130 50,54%	1106 49,46%	2236

4.2.2.2. Le français domine mais l'arabe est plus partagé dans les usages

Soulignant les écarts des usages dans les deux langues, le tableau n°14 se lit aussi bien verticalement qu'horizontalement. Sa lecture verticale indique le pourcentage et le nombre des unités linguistiques en français et en arabe dans l'ensemble des pratiques langagières examinées. Elle nous permet de noter la confirmation du léger écart du français sur l'arabe dans les usages observés. Mais la domination du premier sur le second ne se manifeste ni du même degré d'importance ni chez l'ensemble des locuteurs. C'est pourquoi nous nous appuyons sur sa lecture horizontale pour nous renseigner sur le poids des deux langues dans les usages de chaque locuteur. En effet, celle-ci qui fait ressortir la part de chaque locuteur en termes d'unités linguistiques et de pourcentages pour les deux langues indique que le français n'est clairement favorisé comme langue dominante que par trois locuteurs (KAR54) à 99,39 % contre 0,60% pour l'arabe, (FAD 52) à 98,05% contre 1,94% et (HIC 63) à 60,86% contre 39,13%). Les deux autres locutrices qui le privilégient dans leurs pratiques le font modérément de façon à le maintenir en équilibre avec la langue d'origine (IMA77) avec 51,61% pour le français et 48,38% pour l'arabe et (FAT65) avec 54,76% contre 45,23%). Tandis que cinq locuteurs favorisent l'arabe comme langue d'usage : (SOA64) à 89,23% pour l'arabe et 10,76% pour le français, (ADL57) à 85,84% contre 14,15%, (NADA70) à 74,15% contre 25,84%, (AZ76) à 59,78% contre 40,22% et (KAIR59) à 55,21% contre 44,78%). Cela revient à dire que si le français est dominant dans les usages chez la moitié des locuteurs en termes d'unités linguistiques, l'arabe est la langue la plus utilisée, en termes de fréquence, par la majorité des locuteurs :

Tableau 14 : Pourcentage des unités linguistiques dans les usages des locuteurs.

Locuteurs et n° de Conversations	Unités en français	Unités en arabe	Total des unités linguistiques françaises et arabes
(FAD52), (C1)	202 98,05% 17,87%	04 1,94% 0,36%	206
(HIC63), (C2)	98 60,86% 8,67%	63 39,13% 5,69%	161
(NADA70), (C3)	84 25,84% 7,43%	241 74,15% 21,79%	325
(KAIR59), (C4)	116 44,78% 10,26%	143 55,21% 12,92%	259
(SOA64), (C5)	21 10,76% 1,85%	174 89,23% 15,73%	195
(AZ76), (C6)	113 40,21% 10%	168 59,78% 15,18%	281
(IMA77), (C7)	64 51,61% 5,66 %	60 48,38% 5,42%	124
(KAR54), (C8)	331 99,39% 29,29%	02 0,60% 0,18%	333
(FAT65), (C9)	69 54,76% 6,10%	57 45,23% 5,15 %	126
(ADL57), (C10)	32 14,15% 2,83%	194 85,84% 17,54 %	226
Total	1130 50,54%	1106 49,46%	2236

4.2.2.3. Domination du français sur l’arabe par le choix des énoncés francisés ou mélangés des deux langues

Les deux tableaux n°13 et n°14 illustrent la légère domination du français sur l’arabe au niveau du nombre des unités linguistiques employées par les locuteurs observés. Le tableau n°15 marque l’avance importante de cette langue quant aux choix des types d’énoncés utilisés dans leurs pratiques langagières. En effet, sa lecture verticale indique que les énoncés, qu’ils ont produits uniquement en français constituent la grande part de l’ensemble de leurs discours. Ils totalisent un nombre de 168 (soit 48.81%) de l’ensemble des énoncés mobilisés, dépassant ainsi celui de ceux produits, uniquement, en arabe qui, eux, ne comptent que 96 (soit 27.66 %). La lecture horizontale du tableau témoigne d’une production en énoncés français supérieure

chez la moitié des locuteurs (KAR54) avec 97.87% contre 0% en arabe, (FAD52) à 97,36% contre 2,63%, (HIC63) à 60% contre 17,14%, (FAT65) à 53.57% contre 32.14%, (IMA77) 45.83% contre 33.33%). Ce qui, à notre sens, renforce et explique l'écart entre ces langues c'est que l'ensemble des locuteurs (excepté (FAD52) qui n'a pas produit de mélange linguistique) adoptent, en plus de l'emploi exclusif du français, des usages mixés donnant davantage de poids à la langue d'accueil. Tous ces usages montrent, en définitive, que les enquêtés pris dans leur ensemble ne pratiquent véritablement de façon monolingue leur langue arabe qu'à 27,03%, ce qui représente un taux inférieur en productions dans leur langue d'origine contre 72,32% de productions dominées par des usages francisés à (48, 81%) et mixtes dans les deux langues à (23,91%).

Tableau 15 : Nombre, pourcentage et types d'énoncés utilisés dans les conversations

Locuteurs	Enoncés français	Enoncés arabes	Enoncés mixés	Total des énoncés pris dans leur globalité
(FAD) 52 (C1)	37 97,36% 22.02%	1 2,63% 1.04%	0 0% 0%	38
(HIC63) (C 2)	21 60% 12.50%	6 17,14% 6.25%	8 22.85% 9.63%	35
(NADA70) (C3)	7 16.66% 4.16%	14 33.33% 14,58%	21 50% 25.30	42
(KAIR) 59 (C4)	8 22,85% 4,76 %	11 31,42% 11,45%	16 45,71 19.27%	35
(SOA64) (C5)	4 22.22% 2.38%	9 50% 9,37%	5 27.77% 6.02%	18
(AZ76) (C6)	12 30% 7.14%	16 40% 16,66%	12 30% 14.45%	40
(IMA77) (C7)	11 45.83% 6.54%	8 33.33% 8,33%	5 20.83% 6.02%	24
(KAR54) (C8)	46 97.87% 27.38%	0 0% 0%	1 2.12% 1.20%	47
(FAT65) (C9)	15 53.57% 8.92%	9 32.14% 9,37%	4 14.28% 4.81%	28
(ADL57) (C10)	7 17.50% 4.16%	22 55% 22,91 %	11 27.50% 13.25%	40
Total	168 48.41%	96 27.66%	83 23,91%	347

L'analyse quantitative des pratiques langagières, utilisées au quotidien par les dix locuteurs observés, a mis en évidence la fréquence importante de l'arabe chez la majorité d'entre eux. Cependant, elle révèle que si le français, langue d'accueil, n'enregistre qu'un léger avantage au niveau des unités linguistiques choisies, il marque sa domination par rapport au nombre d'énoncés construits et employés en une seule langue. Par ailleurs, elle nous a permis de

dégager la façon dont ces derniers gèrent l'utilisation de leur répertoire linguistique en alternant des usages monolingues en français ou en arabe, tenus séparément, avec des usages mixtes produits dans les deux langues mélangées l'une à l'autre.

Les énoncés mixtes, mélangés d'arabe et de français participent eux aussi à la prédominance de celui-ci. Utilisés par la grande majorité de nos locuteurs ici observés (soit 9 locuteurs sur 10), ils mettent en évidence le choix de ces derniers pour un va et vient permanent entre la langue du pays d'accueil qu'ils mettent, statistiquement, en position privilégiée, la langue du pays d'origine qui vient en deuxième position et enfin des usages mixés d'unités linguistiques françaises et arabes symbolisant le mélange de leurs cultures.

Après avoir procédé à la description des usages francisés dans cette catégorie d'enquêtés nous essaierons d'examiner ce mélange linguistique très productif dans leur parler ordinaire. Cela nous permettra d'illustrer par des exemples concrets la manière dont les unités linguistiques recensées dans leurs discours interviennent dans leurs contextes d'apparition. Comment ces deux langues se distribuent-elles au quotidien dans leurs pratiques langagières et comment cela se manifeste à travers leurs choix linguistiques ?

4.3. ANALYSE DU DISCOURS MIXTE DANS LES PRATIQUES DES MAGHREBINS ENQUETES

L'histoire de l'émergence d'un discours mixé d'arabe et de français pratiqué en France se confond avec celle de l'histoire du français aux pays du Maghreb. Cependant, cette forme linguistique qui se fixe collectivement sur une, plus ou moins, longue durée, dans les pratiques n'est liée ni à la seule communauté maghrébine ni au contexte migratoire dans lequel celle-ci évolue. Ce phénomène est observé là où il y a une situation de contact de langues, très particulièrement dans l'espace africain, caractérisé par un multilinguisme important.

De nombreux travaux se sont consacrés à l'étude des variations codiques là où il y a une situation de mélange de populations et de langues. A titre d'exemple, notons la description du *franglais* (français et anglais), du *spanglich* (français et anglais), du *francitan* (français et occitan), du *camfranglais* (mélange d'une langue camerounaise, du français et d'anglais)... Selon la même optique, des études consacrées au phénomène des alternances codiques en français et en arabe, que ce soit dans les pays du Maghreb ou en France ont été entreprises depuis de nombreuses années (Belliez, 1988, Laroussi, 1996...).

A l'instar de ces travaux nous essaierons de décrire le parler « mixé » des Maghrébins établis à Bordeaux. L'intérêt de ce travail réside dans le fait que cette forme d'usages sera examinée à partir d'une situation sociolinguistique nouvelle, soulignée précédemment, où le français, la seule langue reconnue du pays qui les héberge domine l'arabe, minoritaire, à statut juridique défavorisé. Quel est donc l'impact de cette situation sur les pratiques langagières des locuteurs et quel partage pour ces deux langues ?

Les pratiques langagières des Maghrébins de Bordeaux que nous observons se caractérisent par l'usage simultané du français et de l'arabe donnant lieu à différentes manifestations du mélange linguistique (alternances codiques ou *code switching*, *code mixing*, mélange de langues...). Dans ce qui suit, en apportant quelques rapides distinctions, nécessaires pour avancer nos analyses, nous essaierons de voir comment ces phénomènes illustrant une situation naturelle de contact de langues se pratiquent concrètement dans les usages spontanés des locuteurs observés. Nous soulignons qu'une analyse sociolinguistique plus approfondie leur sera réservée à la troisième partie (sociolinguistique) de ce travail.

4.3.1. « CODE SWITCHING », « CODE MIXING », « MELANGE DES LANGUES »

Telles qu'elles sont utilisées dans la littérature sociolinguistique, nous proposons de distinguer les notions de « Code switching » ou alternances codiques, « Code mixing » et « Mélange des langues » dont l'ensemble constitue ce que nous appelons le « discours mixte ». Ainsi, on entend par *code switching* ou « alternances codiques » l'usage d'un énoncé, appartenant à une langue (L1) juxtaposé à celui d'une deuxième langue (L2) dans un seul et même discours. Dans ce cas, les deux langues se présentent distinctement. Par *code mixing*, on renvoie à l'usage d'une unité linguistique appartenant à une langue (L2), insérée dans une autre langue (L1). Dans cette configuration, il est aisé de distinguer la langue dominante (L1) par rapport à la langue dominée (L2) qui ne fournit qu'un seul élément, facilement repérable. Par contre, on parle de « mélanges de langues » quand des unités d'une langue (L1) se mélangent avec des unités d'une autre langue (L2) au point de ne plus savoir laquelle des deux constitue la matrice de la phrase. Ce sont ces sens que nous retenons pour cette analyse.

4.3.2. LE « DISCOURS MIXTE » DANS LES PRATIQUES DES ENQUÊTES

L'enquête sur le terrain et notre corpus relatif aux parents et membres communautaires représenté par le sous-groupe des (10) locuteurs nous permettent d'illustrer les trois formes de mixage linguistique ici dégagées. Toutefois, nous soulignons que ces derniers manifestent une préférence pour une forme par rapport aux autres. Nous le monterons à travers leurs usages dans ce qui suit.

4.4.2.1. Le « discours mixte » sous forme de *code switching*

Les alternances codiques ou *code switching* qui opèrent au niveau inter-phrastique correspondent à l'usage alternatif de deux langues (L1 et L2) tenues distinctement dans un même énoncé. Dans le parler ordinaire des Maghrébins de Bordeaux, ce phénomène, très peu représenté dans les usages de nos dix enquêtés, est illustré par les exemples suivants :

(ADL57): (L1) C'est bien! (L2) [walakin maʃi dijalna maʃi llura mtaʃna] « Mais elle n'est pas à nous. Ce n'est notre langue. »

(FAT65) : (L1) [walla :hi maa ʃaaʔallaahʃaliih] « Par Dieu. Que Dieu le préserve ». (L2) Il aime. (L2) Il a envie d'apprendre.

(IMA77): (L1) [ba :zlæknitijja] « Comment tu peux y arriver, toi ? » (L2) C'est vrai tu devais y aller au printemps, là ! (L1) [kanukajtsænnawk] « Ils t'attendaient. »

(SOA64) : (L1) [da :bannæmradjalhamæʃadi:ʃ] « Maintenant, son numéro, je ne l'ai pas ». (L2) Je ne l'ai pas enregistré ;

(AZ76) : (L1) Elle a cinq ans. (L2) [fira :sæk kanddiha lʒamæʃ] « Tu sais que je l'emmène à la mosquée ? »

4.3.2.2. Le « discours mixte » sous forme de *code mixing* et de « mélange des langues »

D'après nos observations, le « discours mixte » semble se pratiquer, particulièrement, de deux façons dans les échanges langagiers de nos enquêtés :

(1) Par l'usage du *code mixing* qui consiste en l'intégration d'une unité linguistique française dans une phrase arabe ou inversement.

(2) Par le *mélange des langues*, et ce en imbriquant plusieurs éléments de la première langue dans la seconde de manière à ne constituer qu'un seul énoncé ou une seule phrase. Nous tenterons d'examiner ces deux cas à travers les exemples que nous avons relevés dans notre corpus afin de comprendre comment les unités linguistiques mobilisées en français et en arabe se distribuent de façon récurrente dans les pratiques quotidiennes de nos enquêtés.

4.3.2.2.1. Distribution des unités linguistiques dans le cas du « code mixing »

4.3.2.2.1.1. Unités linguistiques arabes et matrice française

L'examen des productions langagières des locuteurs maghrébins indique que l'insertion des unités arabes en français est très favorisée dans leurs discours spontanés. Elle concerne toutes sortes d'éléments fonctionnels constitutifs de la langue, généralement :

-des clitiques :

(KAIR59) : [ana] « moi » je suis à l'aise.

(HIC63): [huwwa] « lui » il a pris le studio.

(AZ 76) : [hijja] « elle » à cinq ans. Elle écrit l'adresse.

SANA : [ntu :ma] dimanche vous êtes invités !

-des indicateurs de temps et de lieu :

(KAIR59) : [hnaja] « ici » quatre mille euros ! Sans la main d'œuvre !

(IMA77) : [daba] « maintenant », si tu lui demandes il va tout nier

-des prépositions :

(KAIR59): J'achète une boîte complète [mæn] « de » la casse.

(NADA70): Tu seras là [f] « en » fin d'année [f] « au » mois de mai.

(AZ 76) : [fi] « à » Saint Michel tous les dimanches.

-des coordonnants :

(FAT65) : En fait il y a un mélange [taaʃ] « de » pistaches [**u**]
« et » noisettes [**u**] « et » noix.

(KAIR59) : Mille euros de main d'œuvre [**ula**] « ou bien » mille deux cents !

-des unités appartenant au registre du domaine religieux :

(HIC63) : Voilà, dix sept heures, je serai là bas [**inʃalla**] « si Dieu le veut »

(AZ76) : Je vous jure que [**tbarkallah**] « Dieu la protège » elle prend tout !

-des verbes tels que dans :

(IMA77) : On n'est pas là dimanche. [**du :zu**] « passez » lundi !

-des expressions figées comme :

(KAR54) : Tu sais, dans le milieu francophone [**u kullæʃ**] « et tout ».

L'insertion des unités arabes dans un énoncé en français concerne également, comme l'a remarqué Mabrou⁵⁶ les articles définis (les, le, la..) qui précèdent le nom. Ils sont remplacés par l'article arabe [l] qui détermine tous les noms, quels qu'en soient le genre et le nombre. Dans une situation d'échange informelle ne nécessitant pas l'usage exclusif du français, au lieu d'utiliser les articles définis français accolés aux noms présentés dans la même langue, le locuteur recourt à l'usage de l'article de sa langue de base, exemple :

(NADA70) : [ʃændu] « il a » **l**(le)français [u] « et » l'histoire
[u] « et » **l** « les » maths.

⁵⁶ MABROUR A, « L'alternance codique arabe/français : emplois et fonctions », *Constellations francophones*, n° 7, Actes des journées de la francophonie Gênes- Vérone 2004-2006, sur lien : http://publiforum.farum.it:ezone_article.php?art_id=67

4.3.2.2.1.2. Unités linguistiques françaises et matrice arabe

Pour ce qui est des unités françaises qui viennent se greffer sur un énoncé en arabe, nous avons noté la présence d'emprunts présentés sous deux types différents : le premier se rapporte à l'*emprunt intégral*, en cela que les mots français sont intégrés et adaptés tels quels par l'arabe, sans aucune modification. C'est le cas essentiellement des unités qui renvoient aux réalités techniques, scientifiques... tels que : boîte de vitesse, carte mémoire, les filtres... qui n'existent pas dans la langue parlée d'origine. Mais le recours aux mots français peut intervenir également même si ceux-ci ont des termes correspondants dans la langue emprunteuse, l'arabe. Cela concerne des d'unités tels que des adjectifs, exemples :

(ADL57) : [nhadro] « nous pouvons parler » **normal** [llura
djalna] « notre langue ».

-des connecteurs logiques, exemple :

(NADA70) : [majæbri :j] « il ne veut pas » **alors**
[anamaʕarfa:j] « moi, je ne sais pas ».

Le second type d'emprunt renvoie à l'*emprunt partiel* ou l'*emprunt hybride*. Il concerne toutes les unités qui ne sont adoptées que partiellement par la langue arabe. Celle-ci intègre une partie du mot français telle qu'elle la reçoit en remplaçant la deuxième partie par des éléments qui lui sont propres. Dans notre corpus, comme dans les pratiques des Maghrébins que nous avons observés, nous avons noté beaucoup de productions langagières où le locuteur recourt aux mots français en leur apportant des modifications phonétiques et syntaxiques. Nous constatons cela avec des exemples de mots comme [krwasî] « croissant », nom masculin singulier, utilisé pour désigner la pâtisserie feuilletée ayant cette forme. En le réalisant en [krwassa], avec le [r] roulé arabe et sans nasalisation de la voyelle [â], les locuteurs en modifient la catégorie grammaticale, du fait de sa finale en [a] qu'ils interprètent désormais comme un morphème du genre féminin, comme dans leur langue de base.

D'autres exemples relevés chez nos locuteurs comme (SOA64) qui réalise le mot [nymero] « numéro » par la forme [nnimiɾu] en modifiant toutes ses voyelles : [y]→[i], [e]→[i], [o]→[u])

et en redoublant le phonème[n] montrent que ces derniers, situés aux frontières de deux langues (le français et l'arabe) adaptent l'unité empruntée (souvent du type lexical) aux spécificités de la langue de départ.

4.3.2.2.2. Distribution des unités linguistiques dans le cas de « mélange de langues »

Comme il a été souligné plus haut, nous rappelons que le *mélange des langues* correspond à l'intrication de celles-ci au niveau d'une proposition ou d'une phrase de sorte qu'elles ne forment qu'une seule grammaire, rendant la reconnaissance de la langue matrice et de la langue insérée des plus malaisées. C'est essentiellement l'un des points qui le différencie des alternances codiques (*code switching*), et du *code mixing* où on peut distinguer clairement la dominance d'une langue sur l'autre.

Les locuteurs maghrébins enquêtés recourent massivement à ce mode de mélange de langues plus qu'ils ne le font pour les deux autres types de mixage linguistique, à savoir le *code switching* et le *code mixing*. Dans la majorité des cas, pour exprimer une idée, le locuteur fait appel à des unités linguistiques dans son répertoire de langues où l'arabe et le français semblent ne constituer qu'une « seule langue ». On assiste alors à des emplois avec des structures grammaticales autres que celles connues pour les deux langues, tenues séparément. Malgré les difficultés rencontrées pour l'analyse de ce type d'usages, nous essaierons de savoir comment se présente cette forme de discours mixte dans les usages effectifs observés.

En considérant une série d'exemples où le mélange des langues ne nous permet pas de savoir laquelle des structures grammaticales française ou arabe l'emporte dans les usages, nous avons noté la récurrence d'une structure phrastique où la distribution des unités linguistiques semble départager celles-ci au niveau des fonctions grammaticales. Ainsi, d'une manière générale, il apparaît que l'arabe fournit le sujet, le verbe, les prépositions, et parfois, le COI qui se présentent en début de phrase. Tandis que le français est utilisé en deuxième position pour exprimer le COD, le complément de lieu (CCL) et du temps (CCT) (souvent sans prépositions car celle-ci est donnée par la langue concurrente, l'arabe). Pour illustrer ce regard qui mérite d'être plus approfondi ultérieurement, nous présentons les exemples suivants :

- (SALA93) : [dæ:tlha] « Je lui ai fait » une promesse.
- (KAIR59) : [kæntfl] « J'étais à le (au) » garage
- (NADA70) : [ratkuni hna fl] « Tu seras ici en » fin d'année [fl] « au mois de » mai ?
- (KAIR59) : [kæjʃ.i:iw zziitfl] « Ils achètent de l'huile à la (maison) » Mercedes 17 €
- SANA : [nzi :wh̥tta l] « On vient jusqu'au » goûter.
- (HIC63) : [gæ :lli] « Il m'a dit » dix sept heures.
- (NADA70) : [isawwæbhum] « il les fait » dans la semaine.
- (IMA77) : [tsi:bli] « elle me trouve » n'importe quelle excuse !
- (KAIR59): [kænʔandi] « J'avais » un problème de boîte de vitesse.
- (NADA77) : [ʔti:ih] « Donne-lui » des exercices.
- (NADA77): [qaltlii] « Elle m'a dit » [kandi:ru] « Nous mettons » objectifs, tirets...
- (HIC63): [mædditu l] « Je l'ai passé à » un autre algérien.
- (AZ76) : [tatd:ɔbha mæn] « Elle commence depuis » neuf heures du matin.

Cette analyse linguistique souligne l'usage d'une variété du français clairement distincte du français standard chez les parents et membres communautaires que nous avons observés. Celle-ci est fortement influencée par les pratiques des pays d'origine au niveau prosodique (accent, intonation...), au niveau phonologique (allongement vocalique et prononciation différenciée de certaines voyelles et consonnes), au niveau lexical (emprunt et calque à partir de l'arabe) et au niveau morphosyntaxique (différence du fonctionnement des pronoms sujets/ personnels, absence de certains mots grammaticaux).

Par ailleurs, malgré la rareté des études nous aidant à faire la lumière sur le fonctionnement du mélange du français et de l'arabe dans les pratiques langagières examinées, nous pouvons souligner chez nos enquêtés l'émergence d'un véritable discours mixte, généralisé qui s'autonomise en abolissant toutes les frontières séparant les deux langues. Celui-ci se différencie des simples pratiques où le locuteur, en tant que parfait bilingue, alterne les deux langues (*code switching*). Émergeant des pratiques langagières, ici décrites, il agit pour eux comme un moyen de communication, en situation entre bilingues (français/ arabe).

Cette description nous a permis d'avoir une idée relativement précise sur la réalité des usages linguistiques adoptés par les Maghrébins de Bordeaux, représentés par la catégorie des *parents et membres communautaires*. Nous nous en servons comme point de départ pour évaluer les pratiques langagières des jeunes issus de la même communauté. Dans le prochain chapitre, à travers l'analyse du comportement linguistique de ces derniers, nous tenterons de comprendre comment, par le moyen de la langue, ils arrivent à symboliser leur adhésion à ce groupe de locuteurs (d'origine). De même que nous examinerons la manière dont ils s'inscrivent linguistiquement dans la société française (d'accueil). Cela, au moment même où par l'usage des même(s) langue(s) de partage, française et arabe, ils marquent la spécificité de leur situation particulière.

CHAPITRE 5

LES PRATIQUES LANGAGIERES DES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION MAGHREBINE DE BORDEAUX

Comme toutes les grandes métropoles urbaines de France, Bordeaux joue un rôle important dans la dynamique des langues qui sont présentes sur son espace, à côté de la langue officielle, le français. Ce phénomène linguistique est en parfaite adéquation avec le brassage humain, produit de l'immigration, que connaît la ville depuis plusieurs décennies. Dans un pareil contexte, le mélange de populations génère des formes de parlers qui s'écartent des formes normées, seules légitimes. Le langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine, présenté en tant qu'une « variante » du français, fait désormais partie intégrante de la carte linguistique du pays, plus particulièrement, de la ville. Dans ce chapitre, nous nous occuperons de la description de ces pratiques telles qu'elles interviennent, de façon spontanée, dans leurs usages quotidiens. Pour ce faire, nous commencerons par l'examen de quelques orientations et typologies d'analyse qui s'y sont intéressées. Nous en choisirons celles qui nous paraissent les plus à même de mieux décrire les éléments constitutifs de notre objet. En cela que celui-ci est étudié en fonction de sa situation interactive de production.

5.1. LE LANGAGE DES JEUNES ENQUÊTES : LE CHOIX D'UNE ORIENTATION D'ANALYSE

En sociolinguistique, suivant leurs orientations, les études qui s'intéressent à l'examen des pratiques langagières des jeunes se divisent en deux catégories. La première qui représente des chercheurs tels que Adolphe 1995, Goudailler 1997..., se place du seul côté de la langue française de référence en considérant ces locuteurs comme uniquement monolingues. Elle souligne le caractère innovant de leur comportement linguistique dû à certaines récurrences non observées dans le langage des jeunes de leur génération vivant en France. La majorité de ces contributions caractérisent ces usages en tant qu'un langage spécifique, une variété « déviante » du français, partagée par l'ensemble des jeunes qui vivent dans des banlieues de la région parisienne et dans d'autres villes françaises. La deuxième catégorie de chercheurs (Merabti 1991, Melianni 2000, Bouziri 2002...) les examine en tenant compte de leur bilinguisme français / arabe. Ainsi, dans leurs analyses, celles-ci, sont considérées en tant que code séparé, une sorte d'une « autre langue » qui fournit ses propres éléments linguistiques naissant du contact des deux langues en contexte migratoire.

Concernant la première catégorie de chercheurs, nous pensons que pour envisager le parler oral des jeunes d'origine maghrébine en tant que variété distincte de celle pratiquée par d'autres jeunes appartenant à la même génération et aussi du français standard il faudrait y avoir relevé des traits linguistiques concurrents et vérifié que ces derniers fonctionnent comme des variables sociolinguistiques spécifiques à eux à tous les moments de leur journée et avec tous leurs interlocuteurs. Mais, à la suite de Trimaille et Billiez (2007 : 96) nous constatons que les descriptions du français « commun » font encore relativement défaut pour pouvoir se prononcer sur la spécificité des traits observés dans leurs pratiques. De même qu'il nous semble que sortir ces comparaisons du seul cadre lexical dont elles font régulièrement l'objet s'avère d'une nécessité absolue. Or, on ne dispose pas non plus de suffisamment d'informations sur les particularités phonologiques, morphologiques et syntaxiques du français parlé par cette catégorie de locuteurs. Et même si celles-ci existent, tel que Liogier (2002 : 5) nous le rappelle «...la variation serait difficile à observer du fait de l'absence de modélisation du français parlé [...] et les exemples non standard sont analysés par référence avec la norme écrite, ce qui est méthodologiquement non recevable ».

Partant de ces constats et au-delà de la simple description linguistique que nous proposons d'entamer pour saisir les différents constituants des pratiques langagières des jeunes en question, notre objectif est de reconsidérer ces formes d'usage en les replaçant dans un cadre interactionnel et situationnel bien défini. En tenant compte de tous les paramètres liés à la situation sociolinguistique de ces jeunes, nous nous devons d'intégrer l'idée que leurs pratiques langagières se développent dans un environnement social (familial et communautaire) où le bilinguisme collectif est une caractéristique majeure. Dès lors, ces pratiques ne peuvent être appréhendées selon un seul angle qui les catégorise irréversiblement en tant que variété « figée » du français ou comme seul et unique moyen de communication possible en leur possession, mais comme une « autre façon de parler » parmi un ensemble de registres langagiers qu'ils possèdent et qui sont variables en fonction de la situation d'échange et de l'interlocuteur. Les pratiques langagières des jeunes que nous décrivons font partie d'un répertoire linguistique plus large qui reflète leur double langue (français et arabe) et leur double appartenance culturelle (arabe et occidentale).

Pour pouvoir cerner au plus près la réalité du comportement linguistique des jeunes, tant au niveau de la description formelle de la langue qu'au niveau sociolinguistique et interactionnel, nous adoptons la même vision de l'analyse de Liogier (2002 : 7). Pour celle-ci, le répertoire de ces derniers est constitué de quatre pôles distincts : le pôle « pays d'origine », le pôle

« famille », le pôle « France », le pôle « quartier », utilisés à des moments différents en fonction de la situation d'interaction. Comme l'auteur, nous pensons que ces jeunes ne produisent pas systématiquement les mêmes pratiques langagières. Celles-ci, répondant à leurs besoins interactifs différents et précis, sont adaptées aux locuteurs auxquelles elles sont destinées. Dans le but de ne masquer aucun de leurs aspects, nous proposons de les examiner à deux niveaux distincts, en fonction de deux situations interactionnelles bien définies, telles que celles rencontrées effectivement dans leur vie quotidienne.

- 1) en situation d'échange avec des jeunes locuteurs francophones, n'ayant pas l'usage de la même langue d'origine ;
- 2) en situation d'échange avec des locuteurs arabophones partageant la même langue et la même culture d'origine

Ainsi, suivant cette optique, nous envisageons la description des pratiques langagières orales des jeunes issus de l'immigration maghrébine en les séparant en deux pôles distincts. Le premier pôle concerne les pratiques francisées. Il est utilisé dans des situations informelles avec tout locuteur (souvent de la même génération) ne partageant pas la même langue d'origine, l'arabe. Ce français non mélangé d'arabe, parlé de façon ordinaire par nos enquêtés a une variation commune (variété standard), employée dans des situations formelles. Il a été relevé dans tous les échanges avec des adultes non familiers (professeurs, personnel éducatif, médical...). Parce que nous ne voyons aucune autre appellation adéquate à cette variété du français, utilisée par nos enquêtés, nous l'appellerons le « discours en français », (même si on sait que celui-ci intègre des mots d'emprunts à d'autres langues). Nous le nommons ainsi par défaut et par opposition au deuxième pôle. En effet, celui-ci renvoie au discours *mélangé* de français et d'arabe. Du fait qu'il intègre deux langues bien distinctes, ce dernier ne peut être appréhendé en tant que variété du français standard mais en tant que « stratégie discursive : à travers elle, les jeunes se construisent une identité qui leur est propre » (Melliani, 2000 : 87). Il est employé par les jeunes observés dans des situations bien particulières et avec des locuteurs différents : en famille comme moyen de communication ordinaire, entre amis, entre groupes de pairs ou membres proches appartenant à la même communauté de base.

Entre le premier pôle, dorénavant, « discours en français » et le second pôle que nous désignons par le « discours mixte », les frontières ne sont pas étanches puisque les usagers se déplacent de l'un vers l'autre suivant les différentes situations qui peuvent se succéder dans le temps. Ainsi, cela crée un continuum langagier bidimensionnel, difficile à saisir et à découper

en termes d'analyse linguistique. A ce propos, Liogier (2002 : 47) souligne la difficulté de « délimiter ce qui relève de la langue commune sous sa forme parlée (ordinaire, populaire, argotique) et d'un parler de « cité » mélangé de français et d'arabe. De même que, dans une situation de diglossie que connaissent les jeunes d'origine maghrébine, le passage d'un pôle à un autre qui dépend de la valeur symbolique que lui donne chaque locuteur n'est pas toujours systématique.

Cette vision bipartite en termes de pôles langagiers favorise la prise en compte des pratiques orales des jeunes enquêtés en intégrant leur réalité sociolinguistique, à savoir celle qu'ils sont locuteurs "bilingues". De même qu'il devient moins complexe d'examiner leurs comportements langagiers en fonction des différentes situations d'interaction. Un tel choix d'orientation nous impose de catégoriser les données recueillies. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'analyse lexicale du « discours en français » pour montrer comment nos jeunes interrogés participent à son innovation et si leurs usages se distinguent de ceux utilisés par les locuteurs français de leur génération vivant sur le même espace géographique. En deuxième lieu, nous étudierons le « discours mixte » pour comprendre comment ces jeunes nés en France usent des deux langues française et arabe dans une même interaction et comment par l'usage de ce métissage linguistique ils se situent par rapport aux membres de leur communauté d'origine.

Cette étude s'intéressera principalement aux aspects lexicaux de la langue chez nos jeunes enquêtés. Mais, elle intégrera aussi certains faits d'ordre phonologique et morphosyntaxique. L'intérêt n'est pas tant la description exhaustive de toutes les formes relevées dans leurs discours que la mise en exergue des divers procédés que ces derniers mettent en œuvre pour favoriser une création lexicale, décrite comme les distinguant des autres locuteurs.

5.2. TYPOLOGIE ADOPTÉE POUR L'ANALYSE LINGUISTIQUE

L'analyse linguistique que nous proposons a nécessité un choix de typologie de classement des néologismes, relevés dans le langage des jeunes, ici observés. Si l'on se tient à la conclusion de Sablayrolles (2010 : 99) concernant l'examen des typologies sur le lexique et sur la néologie,

« une comparaison d'une centaine de classements met en évidence des différences dans leurs objectifs et leurs fondements. [...] Le classement le plus fréquemment proposé consiste dans la tripartition non hiérarchisée suivante : néologie formelle (une nouvelle forme), néologie sémantique (un nouveau sens) et l'emprunt. Certains considèrent néanmoins que deux catégories suffisent, formelle et sémantique, puisque les emprunts peuvent se ramener à l'apparition de nouvelles formes. »

Les linguistes qui étudient le langage des jeunes adoptent, généralement, les mêmes procédés de classement. Walter (1984 : 69-84) ajoute à cette dichotomie : procédés sémantiques / procédés formels un troisième groupe, le verlan. Goudaillier (2001) propose une typologie à deux niveaux : le niveau sémantique et le niveau formel. Selon lui, le premier procédé *sémantique* englobe les emprunts à diverses langues (arabe, tsigane, africaine) et aux différents parlers (argot anglo-américain, parlers locaux de France, usage des mots du vieil argot), la métaphore et la métonymie. Le second procédé, *formel* intègre la déformation de type verlanesque, la troncation, la troncation avec resuffixation, le redoublement hypocoristique et l'absence de désinence. En soulignant que ces procédés ne sont pas exclusifs au langage des jeunes des cités, il insiste (p : 18) sur le fait qu'« il s'agit beaucoup plus d'une accumulation, d'une véritable profusion, d'un foisonnement de procédés notés ailleurs dans la langue circulante... ». Nous proposons le tableau n°16 qui regroupe tous ces procédés.

Tableau n° 16 : Typologie de Jean-Pierre Goudaillier, 2001 (Comment tu tchatches)

Procédés sémantiques	Procédés formels
-Emprunts aux langues ou parlers	-Déformation de type verlanesque
arabe	-Troncation
tsigane	-apocope
africain	-aphérèse
argot anglo-américain	- Resuffixation après troncation
vieil argot français	- Redoublement hypocoristique
-Métonymie	- Absence de désinences
-Métaphore	

Pour son étude de *La langue du quartier* dans la banlieue rouennaise, Melliani (2000) préconise, elle aussi, une typologie à deux niveaux. Le premier renvoie aux *procédés formels de formation lexicale*. Ces derniers incluent l'abréviation regroupant la troncation et la siglaison, la dérivation, la composition syntagmatique et les productions verlanisées. Le second, celui des *procédés sémantiques de formation lexicale* est le niveau qui touche les changements de sens, la néologie par conversion, le figement de sens et l'usage de l'argot français. Cependant, alors que l'*emprunt* figure dans toutes les typologies des chercheurs qui ont travaillé sur le langage des jeunes (Borrel 1986, Walter 1984, Verdelhan-Bourgade 1990, Goudaillier 1997) ce phénomène linguistique est inexistant dans la classification de Melliani. Nous le verrons à travers les indications données au tableau n° 17.

Tableau n° 17 : Typologie de Fabienne Melliani, 2000 (La langue du quartier).

Procédés formels de formation lexicale	Procédés sémantiques de formation lexicale
<ul style="list-style-type: none"> -Abréviation -troncation - Siglaison - Dérivation -Composition syntagmatique -Productions verlanisées 	<ul style="list-style-type: none"> -Changements de sens -Néologie par conversion - Figement de sens -Usage de l'argot français

La confrontation de la typologie dichotomique de Goudaillier (2001) et de Melliani (2000) indique clairement leurs différentes orientations. Néanmoins, elles correspondent respectivement à la description des phénomènes linguistiques que nous avons relevés sur le terrain. La première nous semble plus générale dans la mesure où elle classe le langage « des jeunes de cités » pris dans leur hétérogénéité, qu'ils soient d'origine maghrébine ou non. De même qu'elle adopte une vision qui privilégie le monolinguisme français des locuteurs observés, sans tenir compte de la situation d'interaction. La seconde, nous paraît davantage spécifier ses procédés pour catégoriser une *langue de quartier*, à savoir celle des jeunes d'origine maghrébine dont l'apport de l'arabe est largement important.

Les deux typologies conviennent à nous fournir les éléments nécessaires pour élaborer notre double description du « discours en français » et du « discours mixte ». Nous leur apportons, néanmoins, quelques modifications imposées par les données trouvées sur le terrain bordelais. Pour ce qui est de la description du « discours en français », nous nous sommes inspirée de la typologie de Goudaillier (2001). Cependant, concernant les procédés sémantiques, du fait que nous avons exclu l'analyse de la langue d'origine des jeunes observés, l'arabe, non utilisée en situation d'échange entre locuteurs exclusivement francophones, nous avons procédé à la suppression du fait : emprunt à *l'arabe*. Nous avons également supprimé la *métonymie* (non attestée dans notre corpus). Au niveau des procédés formels, nous avons ajouté l'emprunt au *bordeluche*, présent dans les usages. Par ailleurs, nous avons remplacé le *redoublement hypocoristique* et l'*absence des désinences* par la *dérivation*, attestée dans les pratiques de nos jeunes enquêtés et ne figurant pas dans sa typologie.

En ce qui concerne la typologie Melliani (2000), laquelle nous servira de décrire le « discours mixte » qu'elle désigne par *alternances codiques*, nous l'avons allégée en modifiant ses deux niveaux : sémantique et formel. Concernant le premier niveau, nous avons retenu le *changement de sens* auquel nous avons ajouté l'*innovation lexicale*. Au deuxième niveau, nous n'avons conservé que la *troncation* par *apocope* et la *dérivation*. Par ailleurs, nous avons complété notre typologie ainsi réduite par un troisième niveau respectif que nous nommons : *Autres procédés*. Celui-ci se présente avec ses deux sous catégories dont la première est spécifiée sous : *du type morphosyntaxique* et la seconde : *du type phonétique*. Dans le tableau n° 18, nous présentons la typologie obtenue sur laquelle nous nous appuierons pour élaborer cette analyse linguistique.

Tableau n°18 : Notre typologie pour l'analyse du « discours en français » et du « discours mixte »

« Discours en français »	« Discours mixte » de français et d'arabe
<p>Procédés lexico-sémantiques</p> <p>Emprunt</p> <p>Aux autres langues et parlers</p> <ul style="list-style-type: none"> - tsiganes - africaines - espagnole - anglo-américain <p>Aux parlers français</p> <ul style="list-style-type: none"> - argots français - bordeluche <p>Métaphore</p> <p>Procédés formels</p> <p>Verlan</p> <p>Reverlanisation</p> <p>Troncation</p> <ul style="list-style-type: none"> -Par apocope -Par aphérèse <p>Dérivation</p> <p>Autres procédés</p> <ul style="list-style-type: none"> -du type phonétique - du type morphosyntaxique 	<p>Procédés lexico-sémantiques</p> <ul style="list-style-type: none"> -Innovation lexicale (par composition) -Changement de sens <p>Procédés formels</p> <ul style="list-style-type: none"> -Troncation par apocope - Dérivation <p>Autres procédés</p> <ul style="list-style-type: none"> - du type morphosyntaxique -du type phonétique

5.3. ANALYSE DU « DISCOURS EN FRANÇAIS »

Les jeunes issus de l'immigration maghrébine de Bordeaux développent un parler français qui contourne la langue standard du fait de sa grande créativité lexicale. En reprenant la définition de Dubois (1994 : 126) nous entendons par « créativité lexicale » « l'aptitude du sujet parlant à produire spontanément et à comprendre un nombre infini de phrases qu'il n'a jamais produites ou entendues auparavant ». C'est une source aboutissant à quelque chose d'auparavant inconnu dans la langue. Créer, c'est inventer aussi à partir d'éléments déjà existant pour produire une nouveauté qualifiée de *néologisme*. Ce concept, de *néo* « nouveau » et *logos* « parole, discours » peut dans un premier temps selon une définition simple et contemporaine de Sablayrolles (2003 : 3) signifier « mot nouveau » ou « sens nouveau » d'un mot déjà existant dans la langue. Cependant la formation de nouvelles formes paraît parfois plus complexe, rendant ce concept plus difficile à cerner.

Le phénomène d'innovation lexicale est un fait naturel commun à toutes les langues. Comme l'explique le même auteur (p : 4) :

« La communication entre les êtres humains passe en effet originellement par la création de mots pour désigner l'univers qu'ils perçoivent, les sentiments qui les animent. [...] Quelle que soit l'interprétation, métaphysique, biologique ou linguistique, le langage est toujours inscrit dans un processus langagier créatif et donc néologique. »

Dans les pratiques langagières francisées des jeunes observés, l'innovation lexicale se manifeste grâce à un arsenal de procédés sémantiques ou formels, par la production d'unités lexicales qui interviennent dans la langue française, sous une forme nouvelle ou par l'apparition d'un sens nouveau à partir d'un même signifiant. Bien qu'ils ne soient pas propres à nos enquêtés, d'autres phénomènes de créativité lexicale tels que l'emprunt, la métaphore, le verlan...sont exploités dans leur langage, dans des configurations très spécifiques qui renvoient à la particularité de leur catégorie générationnelle. Nous commencerons par exploiter les procédés sémantiques de création lexicale dans ce groupe de locuteurs avant de nous intéresser à l'analyse des procédés formels qu'ils adoptent pour contourner la langue standard.

5.3.1. LES PROCÉDES LEXICO- SEMANTIQUES

Les jeunes qui intéressent notre étude procèdent à la création lexicale du français en y introduisant des nouveautés lexicales construites à partir de procédés divers, lesquels leur permettent de renouveler constamment leur lexique, généralement, à caractère éphémère. Les procédés les plus productifs sont les procédés lexico-sémantiques qui agissent sur le signifié. Ils concernent des emprunts à d'autres langues ou parlers dont certains sont reproduits tels quels et d'autres sont modifiés. En effet, ce procédé relevé dans notre corpus se rapporte à l'apport de la langue tzigane, des langues africaines, de l'espagnol...Par ailleurs, l'emprunt concerne également des unités prises à l'argot français traditionnel et anglo-américain et au *bordeluche*. Les phénomènes de la métaphore et de dérivation utilisés de façon récurrente, participent eux aussi à créer de nouveaux sens dans le français produit par les jeunes. Nous examinerons toutes ces sources qui alimentent cette langue.

5.3.1.1. L'emprunt aux autres langues et parlers

Quels que soient le statut et l'importance d'une langue, celle-ci a besoin de renouveler son lexique pour pouvoir répondre aux besoins de ses locuteurs. Il est donc nécessaire qu'elle recourt à l'emprunt de mots d'une autre langue pour se redynamiser et perdurer dans le temps. L'emprunt linguistique désigne à la fois le procédé par lequel les utilisateurs d'une langue adoptent intégralement ou partiellement une unité linguistique du type (lexical, sémantique, phonologique, syntaxique) d'une autre langue et aussi le trait linguistique qui est emprunté à une autre langue. Pour Dubois et al. (1973 : 188) « il y a emprunt linguistique quand un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B et que A ne possède pas ; l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes appelés emprunts. »

L'emprunt du type lexical, plus nombreux que les emprunts phonétiques ou syntaxiques, porte essentiellement sur le mot, dans sa relation sens-forme. Nous distinguons très particulièrement trois principaux types d'emprunts lexicaux : L'*emprunt intégral* qui est un emprunt de la forme et du sens. Il a lieu avec ou sans légère adaptation graphique ou phonologique. L'*emprunt hybride* qui se rapporte aux emprunts de sens, mais dont la forme est partiellement empruntée. Le *faux emprunt* est celui qui paraît intégral dans son apparence même si les éléments (forme et sens) le constituant n'appartiennent pas à la langue qu'on croit prêteuse. Nous illustrerons ces types d'emprunts par des usages rencontrés sur le terrain.

Au cours de son histoire, pour des raisons diverses, le français a emprunté à beaucoup de langues étrangères (latin, grec, italien, anglais...) Il continue à enrichir son lexique d'apports étrangers en fonction des besoins de sa communication. Cependant, la question de l'emprunt se pose, aujourd'hui, de façon différente avec les langues de l'immigration évoluant sur son territoire. Parmi ces langues, l'arabe est de loin celle qui est réputée fournir un grand nombre d'unités lexicales étrangères au français parlé par les jeunes issus de l'immigration maghrébine. Comme nous l'avons précédemment noté, nous ne traiterons pas, ici pour la description « du discours en français » de l'« emprunt à l'arabe » comme apport d'une langue étrangère à ces locuteurs. A mesure que nous avancerons dans ce travail, nous expliciterons les motivations de ce choix d'orientation.

En effet, concernant ce sujet, comme Mélliani (2000) qui n'utilise pas le mot *emprunt* à l'arabe dans ses analyses, nous sommes, nous aussi, loin d'être convaincue que cette notion soit appropriée à la situation que nous décrivons. A l'instar de l'auteur, nous lui préférons celle de *variations codiques* car tel qu'il se définit l'*emprunt* suppose que les locuteurs qui empruntent d'une autre langue vers la leur, pour divers besoins communicatifs, le font à partir d'une langue étrangère. Or, tel qu'il est utilisé par ces usagers dans sa forme dialectale, l'arabe est la première langue maternelle apprise et parlée en famille pour la majorité d'entre eux. Elle peut aussi l'être au même moment que le français. Selon Raja Bouziri (2002 : 105) le répertoire linguistique de ces jeunes incluant l'arabe et le français « ne serait pas la somme de deux langues apprises de façon consécutive, mais bien celui que nous supposons être de deux langues maternelles, acquises de façon précoce et simultanée ». De même que le nombre très élevé d'unités linguistiques arabes insérées dans le discours des jeunes observés, en comparaison avec celui des unités empruntées aux langues étrangères (tsigane, africaines, latines, anglo-américain...) appuie le sens de notre vision.

5.3.1.1.1. Emprunt à la langue tsigane

Dans son article sur la « Langue tsigane » William (1998) nous apprend que cette langue cousine des langues pratiquées aujourd'hui au nord de l'Inde comme le panjabi, le gujrati, le hindi...et parlée par différents groupes (les Rom, les Manouches, les Gitans, les Sinti, les Yénishes, les voyageurs) arrive aux portes de Paris en 1942. Si la langue tsigane porte l'empreinte des langues qu'elle côtoie pendant les déplacements de leurs locuteurs en Europe, il arrive que l'influence de ce contact soit visible aussi sur les langues d'accueil.

Dans sa forme argotique, le français utilise beaucoup de mots empruntés à la langue tzigane (Calvet 1993, Goudaillier 2001). Cependant, dans les pratiques langagières que nous avons observées, nous n'avons noté que les deux lexies **Bicrave** [bikrav] « vendeur de drogue » et **Bedo** [bedo] « un morceau de haschisch, une cigarette de haschisch ». En ce qui concerne le premier, il s'agit d'un terme utilisé en dialecte *kalderash* (tsigane) renvoyant à l'action de vendre Calvet (1993 : 56). Par extension, le verbe *bicrave*, désigne « celui qui vend de la drogue » Goudaillier, (2001 : 64). Le second semble être une forme verlanisée du mot **daube** « haschich de mauvaise qualité », très répandu dans les années 1990.

L'emprunt à la langue tzigane quasi nul dans la catégorie de nos locuteurs traduit l'infime influence de celle-ci sur leurs pratiques langagières. Ce même constat est noté en ce qui concerne celles de tous les jeunes, pris dans leur homogénéité, évoluant dans les communes de Pessac et Mérignac observés par Christelle Lotterie (2010 : 130). Selon l'auteur « peu de lexies empruntées aux langues tziganes ont été relevées dans les pratiques des adolescents interrogés ». Cela revient, pour notre part, à la présence peu durable des populations tziganes sur la région bordelaise et au manque de mélange de leurs locuteurs respectifs. Les mots d'origine tzigane observés dans les pratiques des jeunes maghrébins ne résultent pas du mélange des deux populations ni de la création lexicale qui leur est imputée mais sont utilisés par ces derniers à travers leur usage d'une forme partagée par tous les jeunes de la région bordelaise.

5.3.1.1.2. Emprunt aux langues africaines

En Aquitaine, tel que nous l'avons souligné, aux vagues migratoires les plus anciennes (Italie, Espagne, Portugal) succèdent celles venues du Maghreb. L'arrivée d'immigrés venus d'Afrique noire, moins représentés à Bordeaux est plus récente. Même si les jeunes appartenant aux communautés africaines se trouvent en contact avec les jeunes d'origine maghrébine dans les quartiers où la cohabitation s'opère entre plusieurs ethnies d'origines diverses, très peu de mots africains sont relevés dans les pratiques langagières que nous décrivons. En effet, dans notre corpus, nous n'avons noté qu'une seule unité linguistique : **go** [go] « fille, femme, petite copine », bambara (argotique). Ce terme s'entend dans une zone allant de Dakar (Sénégal) à Bamako (Mali) (Goudaillier 2001 :162). L'emprunt aux langues africaines, presque inexistant dans les usages observés, ne concerne que deux adolescents interrogés au collège Edouard Vaillant.

5.3.1.1.3. *Emprunt à l'anglais, à l'anglo-américain*

L'anglais, première langue internationale est utilisée dans les pratiques francisées des jeunes issus de l'immigration maghrébine. Ils y ont accès par leurs études ou tout en y étant exposés par toutes sortes de moyens de communications (internet, télévision, publicité...). Comme tous les jeunes de leur âge, ils usent de l'anglais dans leurs interactions conversationnelles. Toutefois, ne pouvant être considérés comme de véritables bilingues en français/anglais, ils se limitent, comme beaucoup de jeunes de leur âge à l'usage de quelques unités linguistiques partagées comme nous le constatons au quotidien par beaucoup des moins jeunes.

Dans notre corpus, l'emprunt à l'anglais concerne la variété argotique de celui-ci. A ce niveau, nous avons trouvé très peu d'unités linguistiques représentant les différents types d'emprunts soulignés. Ainsi, nous avons souligné l'usage du *faux emprunt badman* « quelqu'un qui se prend pour une personne très importante », construit sur le modèle de *badboy* « méchant garçon, garçon espiègle », usage emprunté à l'anglais qui associe l'adjectif *bad* et le nom *man* ; le mot *crack* « drogue » et par extension « trafic de drogue » ; le mot *dealer* « revendeur de drogue », emprunté à l'argot anglo-américain, « trafiquant » est utilisé par l'ensemble des jeunes que nous avons rencontrés et interviewés ; *gun* « revolver, pistolet » fait aussi partie des usages courants dans cette catégorie de locuteurs ; *job* « travail, boulot », utilisé également par tous les jeunes et par certains adultes français ; *joint* « cigarette de haschich », unité linguistique employée par nos enquêtés et par l'ensemble de la jeunesse française ; *stylé* « qui a de l'élégance dans sa façon de s'habiller et en général sa façon d'être » ; *swag* « très belle fille », ex de (DIJD126), 14 ans : « Ah, cette fille ! Elle a le *swag* ! ».

5.3.1.1.4. *Emprunt à l'espagnol*

Dans les pratiques langagières que nous décrivons, très peu de place est accordé à l'usage de l'espagnol. Malgré une présence significative et enracinée des Espagnols sur le terrain bordelais, nous n'avons relevé que très peu d'unités lexicales qui se rapportent au domaine familial : *frero* [frero] « frère », *madre* [madre] « mère » et *padre* [padre] « père ». Par ailleurs, ces emprunts, du type *intégral*, ne sont pas généralisés puisqu'ils ne concernent qu'un seul locuteur, (CED 0047), ayant des connaissances espagnoles. Cela nous pousse à souligner que pareillement à ce qui a été observé dans les pratiques langagières des jeunes français, pris globalement (Christelle Lotterie 2010 : 135), l'emprunt à l'espagnol reste dérisoire dans ce groupe de jeunes.

Mais la tendance à l'emprunt de la langue française ne concerne pas uniquement les autres langues étrangères. Elle est aussi opérante quand il s'agit d'utiliser des unités linguistiques qui renvoient à un parler particulier et que celui caractérise un groupe social particulier ou une variété régionale. Fruit de multiples contacts de langues et de parlers, pour enrichir son lexique le français recourt à l'usage de l'argot français traditionnel et au *bordeluche*, très employé dans la région bordelaise, notre terrain d'exploration.

5.3.1.1.5. Emprunt à l'argot traditionnel

D'après Mathieu (2009 : 15) le mot argot est attesté pour la première fois en 1628 dans un ouvrage intitulé *Le jargon de l'argot réformé*, ne désignant ni un vocabulaire ni une langue. Dans sa préface, en joignant un glossaire du jargon des Argotiers, l'auteur rapporte avec humour l'histoire de la gueuserie, l'origine des Argotiers, la hiérarchie de l'argot ainsi que les appellations des personnages en question. Dans ce contexte, *argoter* signifiait *s'adonner à la mendicité* et la plus grande préoccupation des argotiers est de faire bonne chère et de ne pas travailler. Autrement dit, *ruser* en employant tous les moyens qui suscitent la pitié et l'attendrissement des plus durs. Selon Giraud (1966 : 5), héritier de l'ancien *jargon*,

« Le mot [argot] qui date du XII^e siècle, désigne non une langue mais la collectivité des gueux, des mendiants qui formaient dans les fameuses Cours des Miracles, le Royaume de l'Argot ; le terme s'est appliqué à leur langage ; on a dit d'abord le jargon de l'Argot, puis l'argot ».

Le terme *jargon* a connu des évolutions à travers le temps. En 1694, il connaîtra un rapprochement étymologique avec *baragouin* « cri en gesticulant » avant d'évoluer pour désigner « un langage corrompu qui n'est pas intelligible ». Dans son dictionnaire des *Synonymes François*, sous l'entrée « Langage. Langue. Idiome. Patois. Jargon », l'Abbé Girard (1779) fait évoluer le sens du mot en lui conservant sa connotation négative :

« Un jargon est un langage particulier aux gens de certains états vils, comme les gueux et les filous de toutes espèces : ou c'est un composé de façons de parler, qui tiennent à quelque défaut dominant de l'esprit et du cœur, comme il arrive aux petits maîtres, aux coquettes, etc. Le mot jargon fait donc toujours naître une idée de mépris. »

Au XIX^e siècle, en gardant ce même sens, le mot *jargon* désigne le langage plus ou moins technique dont se servent des gens pratiquant la même profession ou le même art. Du fait de sa grande créativité lexicale, cette forme argotique est, pour Marcel Schwob (1989 : 15) « le contraire d'une formation spontanée. C'est une langue artificielle, destinée à n'être pas comprise par une certaine classe de gens »

Le langage des jeunes locuteurs que nous avons interrogés au Collège Edouard Vaillant puise des formes argotiques empruntées à l'argot français traditionnel. Toutefois, nous n'avons recensé que quelques unités linguistiques, partagées aussi bien par l'ensemble des jeunes locuteurs français que par certains adultes. Elles concernent les seules formes suivantes : **Beut(h)** [bø] « cannabis en feuilles », verlan du mot **herbe** [ɛrb] > [ɛrbø] > [bøɛr] > [bø] (par troncation) > [bøbø] (par redoublement) hypocoristique (Goudaillier 2001 : 62) ; **Avoir la dalle** « avoir très faim », au XIV^e siècle, le mot "*dalle*" illustre la bouche par laquelle passent les aliments ; **Came** « drogue », terme argotique qui viendrait de *camelote*, familièrement utilisé pour renvoyer à une marchandise illicite ou à peu de valeur (drogue). Le mot a donné l'adjectif **Camé** « drogué » ; **Condé** [kõde] « policier », **Mec** « garçon homme, petit copain », mot argotique d'origine incertaine. Selon Walter (1988), il est l'abréviation de *maquereau* dans sa prononciation ancienne [mekro], et le sens ayant évolué, c'est *mac* qui a pris le relais pour désigner un proxénète ; **Taf** « travail », d'origine inconnue, il pourrait être une apocope de l'adjectif *tafouilleux* (chiffonnier, celui qui fouille dans les tas de chiffons) (Colin & Leclère, 1990 : 605), **Trouillard** « peureux », du substantif *trouille* « peur » ; mot du nord-est, peut être du néerl. *Drollen*, « aller à la selle ». *Pop.* D'après le *Larousse* également *trouiller*, « lâcher du vent » dans les dialectes de Franche comté et du Jura.

Goudaillier (2001 : 14) assimile les pratiques langagières des jeunes d'origine immigrée, entre autres, maghrébine à une activité argotique du fait de son exubérante créativité lexicale, à partir de la langue d'origine. Il les inscrit « le long d'un continuum temporel, qui en France, à l'époque contemporaine, permet de passer, ceci sans aucune coupure dans le temps, de la période des argots des métiers à celle des argots sociologiques ». Ainsi, l'auteur (p : 15) établit un rapprochement entre l'argotier traditionnel, très attaché à son quartier et à sa langue populaire et les locuteurs «des cités, banlieues et quartiers d'aujourd'hui qui ne trouvent refuge linguistique identitaire que dans leurs productions linguistiques coupées de toute référence à une langue populaire française nationale ». Rapprochement remis en question par Trimaille et Billiez (2008 : 97) qui trouvent qu' « il est difficile, voire impossible, d'étayer ces attributions

de fonctions identitaire ou cryptique à des unités lexicales (à fortiori) à une « variété argotique » sans les rapporter à des éléments linguistiques utilisés dans des échanges en face à face contextualisés... ».

Pour notre part, en considérant les définitions du mot *argot* et leur évolution à travers le temps et en soulignant que ce phénomène linguistique préexiste aux jeunes issus de cette immigration, nous pensons qu'une telle désignation ne convient pas à décrire les pratiques des jeunes que nous observons. La première raison réside dans le fait qu'elle appelle, directement ou indirectement à considérer ces derniers négativement à partir de l'usage de quelques unités linguistiques largement partagées par l'ensemble des Français (jeunes et adultes). Par ailleurs, une telle substitution est à notre sens à écarter, compte tenu du nombre très important de mots utilisés en langue d'origine. A ce sujet, Trimaille et Billiez (p : 98) rapportent que « plusieurs auteurs distinguent encore la « langue de cité » de l'argot sur le critère de la part que prennent les emprunts en arabe ». Ils expliquent qu' :

« outre le fait que cela confirme le caractère souvent implicite de « l'identité ethnique » des enquêtés, la présence d'emprunts, dont on peut faire l'hypothèse qu'il s'agit d'alternances de codes plus ou moins stabilisées dans les pratiques de communications et en ce sens vernacularisées, illustre la dynamique plurilingue qui accompagne la redéfinition des appartenances groupales en milieu urbain. »

A partir de là, il paraît évident que les deux modes de communications diffèrent aussi bien par leur nature de création que par leur fonctions. En effet, alors qu'une forme argotique, comme le constate Schwob (1989 : 15) « est le contraire d'une formation spontanée [car] c'est une langue artificielle, destinée à n'être pas comprise par une certaine classe de gens », les formes langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine naissent naturellement de situations de contact de langues et de contraintes sociales en lieu migratoire. En lien avec ces différences, l'argot revêt essentiellement une fonction cryptique tandis que les pratiques langagières des jeunes renvoient principalement à leur fonction identitaire.

5.3.1.1.6. L'emprunt au Bordeluche

Dans son ouvrage *Le bordelais tel qu'on le parle* Ducloux (1981) nous dit que comme beaucoup de régions de France, la région de Bordeaux avait son propre parler appelé *le Pichadey* qui évoluera avant d'être désigné par le mot *bordeluche*. Ce dernier, présenté davantage comme un registre de mots et d'expressions que comme une langue à part entière trouve ses origines dans une langue aquitano-gasconne pratiquée dans la deuxième moitié du XXe siècle. En usage courant il y a quelques décennies, le *bordeluche* se pratique dans les

milieux populaires de la ville, très particulièrement aux Chartrons et sur le marché des Capucins, lieux de contact et d'échanges favorisés des habitants de la ville et ses régions. Ses principaux usagers viennent pour l'essentiel de la montagne pyrénéenne basco-gasconne, de la Chalosse, du Marson, de la Grande Lande, du Périgord, de l'Agenais, de la Côte atlantique, du proche Médoc... Ce parler était constitué de mots, d'intonations, de sons apportés, particulièrement, par des immigrants de langue d'oïl (Gavaches de Charente, Saintongue, Poitou installés dans l'Entre-deux-Mers, dès le XVe siècle) et par ceux des langues espagnole et portugaise (populations venues de la Péninsule ibérique, sans oublier les Juifs) (Bonnemason 2011).

Le Bordeluche qui a beaucoup évolué continue à être utilisé à Bordeaux et sa région. On y retrouve, comme dans tous les parlers régionaux, beaucoup de termes relatifs aux activités de la région : pêche, chasse, viticulture, vocabulaire des ostréiculteurs du bassin d'Arcachon...et aussi des termes pour exprimer d'autres activités quotidiennes. Mais ce « français d'ici » comme le nomme cet auteur, préférant cette appellation à celle de « français régional », l'entachant à ses yeux d'une connotation négative ne se distingue pas uniquement par un lexique différent de celui du français standard ; exemples : *drôle, drôlesse* : « fils, fille » ; *aubarasses* « oreilles » ; *bader* « pleurer » ; *cacali* « un moins que rien »...mais aussi par des particularités phonétiques et morphosyntaxiques qui continuent à le faire perdurer aujourd'hui en tant que variété constitutive de la langue française.

Évoluant à Bordeaux, les jeunes auprès de qui nous avons enquêté utilisent eux aussi, comme certains Bordelais (qui parfois l'ignorent) des expressions lexicales issues du *bordeluche*. Dans leurs pratiques quotidiennes nous avons relevé les mots suivants qui constituent pour eux un moyen d'enracinement linguistique dans la ville : **Chocolatine** « petit pain au chocolat » ; **Chounard** « chanceux » ; **Chouchounard** : redoublement hypocoristique, même sens ; **Couillon** « testicule », par extension « imbécile » ; **Faignas** « paresseux » ; **Gavé** « beaucoup, très », ex « *C'était gavé bien !* » « très bien » ; « *C'était gavé hella !* » « C'était très bien ! » ; « *j'ai gavé dhak* » « J'ai beaucoup ri » **gonzesse** « fille, femme », à partir de *gonze* « homme » (Ducloux, 1981 : 54) ou de *gonzo* « individu stupide » (Colin et al, 2006, p. 401) ; **Dailier** « ennuyer », **Ca daille** « ça craint ! C'est ennuyeux ! », ex : (Houria, 32 ans, parlant de la chanteuse Amy Winehouse, décédée : « Elle n'avait que 27ans. Ca daille ! » ; **Daron(ne)** « père, mère ». Ce mot est majoritairement utilisé par les jeunes du collège Edouard Vaillant et aussi par d'autres jeunes interviewés. **Débaucher** « finir sa journée de travail »...

5.3.1.2. La métaphore

La métaphore, du grec *metaphorà* (transport au sens premier) est un procédé stylistique basé sur l'analogie et / ou la substitution. On y recourt comme expression imagée, sans moyen de comparaison pour rapprocher deux éléments appartenant à deux univers et champs lexicaux différents de sorte qu'ils se trouvent associés pour traduire une pensée plus riche que celle exprimée au moyen d'un vocabulaire comparatif ordinaire. Si la métaphore se rencontre particulièrement en littérature ou en production poétique, elle est aussi utilisée dans le discours ordinaire avec un sens apparent et un sens caché souligné, fortement, par le locuteur. Ce dernier peut s'en servir pour coder son message dans des situations particulières.

Dans notre corpus, contrairement à ce à quoi nous nous attendions, nous n'avons rencontré que quelques formes métaphoriques produites par les jeunes enquêtés et partagées par d'autres jeunes de leur âge, n'appartenant pas à leur communauté de base. Elles concernent les unités suivantes : **Cramer** « repérer quelqu'un, le surprendre en flagrant délit », exemple : (CHA 109) : « Je(ne) sais pas, par exemple, quelqu'un qui sort avec plusieurs filles. Oui. Et par exemple, la fille elle va lui dire : « Je t'ai gavé **cramé**. Je t'ai [jedd] « attrapé » ; **Craquer** « tomber amoureux, ne pas résister à quelque chose », métaphore substituant (le sujet parlant) à quelque chose qui se brise en cédant à une force plus forte que lui ; **Crasseuse** « fille de mœurs légères » ; **Crasseux** « séducteur, à multiples conquêtes sexuelles » ; **Déboiter** (une fille) « la posséder sexuellement », ex (MEH125), 14 ans « On dit [maʃaʔallah] « elle est jolie » La go ! Oh ! Je la déboite » ; **Griller** « surprendre par le regard » ; **Niquer** « frapper », exemple : (un adolescent à un autre dans le tram) : « Je t'ai [hagar] « humilié » ? T'as de la chance que je t'ai pas niqué « frappé » », **Pigeon** « imbécile » ; **Polygame** « garçon multipliant les conquêtes féminines » ; **Potable** « fille jolie mais qui n'est pas extraordinaire » ; **Sos** « ami », dans le groupe d'adolescents que nous avons interviewés au collège Edouard Vaillant, le signal de détresse SOS désigne l'*ami* qui, au nom de l'amitié qu'il a avec quelqu'un, est prêt à le secourir, en cas de besoin.

5.3.2. LES PROCÉDES FORMELS DE CREATION SEMANTIQUE

Si les procédés sémantiques de formation lexicale agissent sur le sens des unités linguistiques, les procédés formels consistent, eux, à modifier la signification de celles-ci en procédant à leur déformation structurelle (graphique et phonétique). Ils jouent un rôle prépondérant dans la créativité lexicale, mise à l'œuvre par les jeunes locuteurs, principaux innovants de la langue. Ces derniers matérialisent le choix de ces procédés formels de création de nouvelles unités lexicales en recourant à tous types de déformation linguistique : le verlan, la reverlanisation, l'usage de la troncation (apocope, aphérèse), etc. Nous verrons comment les jeunes issus de l'immigration maghrébine usent de ces procédés formels dans leurs usages francisés et spontanés de tous les jours.

5.3.2. 1. Le verlan

Le mot *verlan* vient de la verlanisation de *l'envers* par inversion des deux syllabes (*vers/l'en*) contenues dans l'expression. La graphie *verlen* existe⁵⁷ mais celle qui a su s'imposer avec force est *verlan*. Le verlan est alors considéré comme une forme d'argot dont l'usage ou la création sont attribués aux classes populaires et aussi aux catégories des jeunes, d'origines immigrées, évoluant dans les banlieues parisiennes. Cependant, il est à souligner que le verlan qui n'est ni une création récente ni une forme de pratiques langagières exclusives aux jeunes de cette origine, s'inscrit dans une tradition fort ancienne. Si on se rapporte à L.J Calvet, (1999 : 60), déjà au XVI^e siècle, (1585) un *Bourbon* est désigné par *Bonbour*, au XVIII^e siècle, *Louis XV* par *Sequinzouil* (1760) et le bague de *Toulon* par *Lontou* à la première moitié du XIX^e siècle. Délaissé dans les années trente, il ne réapparaîtra que quarante ans plus tard, durant les années soixante dix.

Mais, il semblerait que le verlan, très présent dans les banlieues depuis les années 1990 et aussi utilisé par « des jeunes de situation sociale plus aisée, [...] les lycéens des beaux quartiers » (Calvet 1999 : 60), ne concernait que quelques déformations de mots isolés, encore de manière très limitée. Aujourd'hui, il redevient le parler à la mode des jeunes locuteurs qui l'utilisent dans leurs échanges comme moyen pour se démarquer des générations plus âgées ou pour en exclure de la compréhension les non initiés. Il se présente ainsi comme un véritable

⁵⁷ Lire l'article d'Auguste le Breton, dans le monde 8-9 déc. 1985 « Le verlen, c'est nous qui l'avons créé avec Jeannot du Chapiteau, vers 1940-41, le grand Toulousain, et un tas d'autres. »

marqueur social, particulièrement pour les adolescents des banlieues, désignés comme étant les verlanisateurs les plus dynamiques et productifs. De ce fait, ce procédé de création lexicale favorisé par les jeunes de France est appréhendé par certains chercheurs différemment, selon la catégorie de ses usagers. A ce sujet, Méla (1997 : 17) désigne deux types de verlan :

« Le verlan ludique selon l'expression de Bachmann (1984) utilisés par les lycéens parisiens et le verlan des cités de banlieue. Le type de lexique dépend évidemment du registre utilisé et du contenu du discours. Les collégiens appliquent le codage à un vocabulaire plutôt standard tandis que le verlan de banlieue s'applique à des domaines privilégiés tels que la bagarre, la drogue, le sexe et les relations inter-ethniques et le vocabulaire de départ est plutôt argotique. »

En nous basant sur ces faits, nous pouvons observer que ce procédé utilisé en banlieue n'est pas spécifique aux mots argotiques puisqu'il concerne des unités courantes dans la langue circulante. De même que beaucoup d'unités lexicales qui renvoient au verlan dit « de cité » pénètrent dans la langue commune du fait de son usage généralisé et étendu à d'autres groupes de la société. Nous pouvons le constater avec *beur* dans les années quatre-vingts ou encore aujourd'hui avec *meuf, keuf, ouf, keum, zarbi*... dont certains figurent dans les dictionnaires récents. D'où, le besoin permanent des jeunes de renouveler leurs constructions verlanisées, dont la fonction principale est le cryptage du message.

Le verlan est l'un des procédés formels les plus dynamiques pour enrichir la langue. Utilisé par les jeunes d'origine maghrébine comme pour le reste des jeunes de France, c'est une forme de création lexicale qui fait appel à l'inversion des syllabes contenues dans les unités employées. Mais cette opération qui peut paraître relativement facile en inversant des syllabes, est en réalité une technique plus efficace, un jeu de codage de la langue dont certains pensent que c'est la manifestation d'une compétence linguistique. Cela dans le sens où comme le font remarquer Basier et Bachmann (1984)⁵⁸ « ses locuteurs n'ont pas à leur disposition la simple capacité d'exercer leur virtuosité langagière. [...] En effet, l'habileté de codage ne peut être dissociée d'autres compétences »,

Pour garantir l'herméticité de leur langage, les jeunes appliquent des règles de base facilement assimilables par les non-initiés. Mais comme l'a bien constaté Méla (1997 : 33) « par le biais de la reverlanisation, par le jeu d'escamotage de certaines voyelles pour réduire ou

⁵⁸ Le verlan : argot d'école ou langue des keums ? Luc Basier et Christian Bachmann
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1984_num_8_1_1145
<http://ffll.ut.ac.ir/fileMag/p-53-French1388.pdf>

augmenter le nombre de syllabes du mot du départ, par le biais de la troncation, les pistes sont aisément brouillées et l'interlocuteur qui croyait avoir compris le jeu se trouve aisément égaré ». Il apparaît donc, comme Labov (1960) l'avait souligné en s'intéressant au langage des jeunes new-yorkais du Bronx et de Harlem (le *slang*) que ces créations, loin d'être une déformation ou un appauvrissement de la langue courante, en l'occurrence ici le français, attestent d'une variation de cette langue et d'un changement linguistique aussi cohérent que nécessaire à son maintien et à son évolution.

Les constructions verlanisées telles qu'elles sont décrites par Méla (1991, 1997), Goudaillier (1997)... montrent que le phénomène du verlan touche le plus souvent les monosyllabiques, les dissyllabiques et plus rarement les trisyllabiques. Leur analyse part d'une construction basée essentiellement sur la simple inversion des syllabes, contenues dans les unités linguistiques de départ. Certains chercheurs comme Plénat (1995 : 79) soulèvent les limites d'une telle approche du fait qu'elle « laisse inexplicables un grand nombre de particularités qui accompagnent régulièrement ce que le sens commun analyse comme une simple interversion ». Malgré l'inefficacité soulignée de cette méthode, nous l'adopterons néanmoins pour sa simplification et sa pratique commune. De même que notre objectif ne consiste pas à faire une étude complète et approfondie de ce phénomène, mais d'indiquer les principales généralisations qui se dégagent de ce procédé utilisé par les jeunes que nous ciblons. Nous verrons comment ces derniers codent leur langage en fonction du nombre de syllabes contenues dans les unités linguistiques utilisées et si cela distingue leurs pratiques de celles relevées chez d'autres locuteurs français de leur âge.

5.3.2. 1. 1. Le codage des dissyllabes

Pour les auteurs qui ont étudié les règles des déplacements des syllabes générant le verlan, la règle de base consiste à inverser les syllabes d'une unité linguistique de deux syllabes. Le modèle idéal est celui qui se pratique sur une suite de (consonne-voyelle / consonne voyelle) représentée ici par (C1V1C2V2). Le codage du mot est opéré en partant de la syllabe S2 (composée de C2 suivie de sa voyelle V2), les deux précédant la première syllabe de la base S1, (composée de C1 suivie elle-même de sa voyelle V1). Cela permet d'avoir une inversion de syllabes suivant la structure : (C1V1C2V2) qui se transforme en (C2V2C1V1). Ce modèle, considéré comme le plus simple, est celui qui a donné des formes très utilisées par les jeunes de France comme : **Bidon**[bidɔ̃]> [dɔ̃bi] ; **Pourri** [puri]> [rupi] ; **Choper** [ʃope]> [peʃo] ; **Cité** [site]> [tesi] ; **Dealer** [dilœʀ]>[lœʀdi], etc.

D'autres règles s'appliquent pour réussir le codage des dissyllabes. Si la structure (C1V1C2V2) comporte une liquide [r] ou [l] entre la première voyelle V1 et la deuxième consonne C2, cette liquide reste solidaire de la première voyelle, exemples: *Quartier* [kartje]> [tjekar]; *Mortel* [mɔrtel]> [tɛlmɔr]; *Calmer* [kalme]> [mekal]. Cependant, dans le cas où cette liquide occuperait la même position que la deuxième consonne, à savoir C2, elle est analysée en tant qu'obstruante et prise comme point de départ pour former l'unité verlanisée; exemples: *Parents* [parã]>[rãpa]; *Coller* [kole]> [leko].

Quand le mot de base comporte une semi voyelle située entre la deuxième consonne C2 et la deuxième voyelle V2, elle se comporte comme une diphtongue dans la mesure où elle reste toujours solidaire de la voyelle. Nous pouvons le constater comme le montrent les deux exemples: *Gardien* [gardjɛ̃] > [djɛ̃gar]; *Chinois* [ʃinwa] > [nwaʃi].

En verlan, comme l'avons noté, la forme idéale pour coder une unité linguistique est celle qui se présente en (C1V1C2V2). Cependant, si chacune des consonnes se trouve augmentée par une autre consonne, cela ne gêne en aucun cas le codage qui s'effectue selon la structure (CC1V1CC2V2) transformée en (CC2V2CC1V1); exemples: *Clochard* [kloʃaR]>[ʃaRklo]; *Basket* [basket]> [ketbas]; etc. De même que quelle que soit la structure de la deuxième syllabe (fermée ou ouverte), tous les dissyllabes se laissent facilement coder selon le modèle de l'unité idéale (C1V1C2V2), exemples: *Fauché* [foʃe] > [ʃefo]; *Toubab* [tubab]>[babtʊ]

Le verlan n'apparaît jamais dans une phrase entière. Cependant, il peut toucher des locutions composées de deux mots qui sont traités et codés comme des dissyllabes. En voici quelques rares exemples relevés dans notre corpus tout comme dans le langage de beaucoup de jeunes qui n'appartiennent pas au même groupe ethnique: *Comme ça* [komsa]>[sakom]; *vas-y* [vazi]>[ziva]; *Beau gosse* [bogos]>[gosbo]...

Si le codage des mots à deux syllabes ne présente aucune difficulté pour les verlanisants, celui des mots trissyllabiques ou monosyllabiques paraît relativement complexe. Pour contourner la difficulté rencontrée au niveau des renversements des syllabes (hors mots dissyllabiques), Méla (1991) voit comme solution d'appliquer la règle de resyllabation qui consiste à faire rentrer tous les mots dans cette catégorie. Ainsi, les mots trissyllabiques, prononcés avec un [ə] muet quand ils le contiennent et les mots monosyllabiques auxquels on

ajoute un chwa seront produits comme des dissyllabiques

5. 3.2. 1. 2. *Le codage des trisyllabes*

Les trisyllabiques ayant une structure en (C1V1C2V2C3V3) ne se prêtent pas à une inversion automatique comme cela est le cas pour les dissyllabiques. C'est probablement pour cette raison qu'ils ne comptent que quelques emplois dans notre corpus. Les jeunes leur préfèrent des unités linguistiques plus courtes en nombre de syllabes. Selon l'analyse de Méla (1991) Les trisyllabes se répartissent en deux catégories : les réductibles et les non réductibles.

- *Les trisyllabes réductibles*

Pour produire le maximum de mots en verlan, les usagers de cette forme d'usage font de sorte de les faire entrer dans la catégorie des dissyllabiques. Ils s'appuient sur leur prononciation pour les analyser en tant que dissyllabiques. En effet, dans le cas où la deuxième syllabe se composerait d'un *e-muet*, se trouvant entre deux consonnes (C2et C3), celui-ci peut être omis en permettant de ne prononcer que deux syllabes dont l'ordre sera par la suite inversé ; exemples : **Travelo** [travəlo]> [travlo]> [vlotra]; **Batterie** [batəri]> [batri]> [triba] ; **Vicelard** [visəlar]> [vislar]> [slarvi].

De même, quand un mot trisyllabique se termine par une consonne suivie par un *e-muet* non perceptible à l'oral, il est considéré comme dissyllabique et sa verlanisation se fait selon le modèle le plus simple en (C2V2C1C2) comme **Bagnole** [baɲɔl]> [ɲɔlba] ; **Tranquille** [trɑ̃kil]>[kiltrɑ̃] ; **Boulette** [bulet]>[letbu]. Mais ce traitement réductible en dissyllabiques n'a pas lieu de manière automatique du fait que ces trisyllabiques peuvent avoir une variation correspondant à leur nombre exact de syllabes dans un mot. C'est le cas des exemples comme **Problème** [problemə]> [problem]> [blempro], (variante dissyllabique) et **Problème** [problemə]> [blemøpro], (variante trisyllabique) ; **Pétasse** [petasə]>[petas]>[taspe] (variante dissyllabique) et **Pétasse** [petasø]>[tasøpe] (variante trisyllabique)

Dans cette série de mots trissyllabiques réductibles, on rencontre des formes qui ne respectent pas le simple modèle d'inversion ci-expliqué. Ainsi, dans le cas des trisyllabiques commençant par une voyelle et se terminant par une autre voyelle prononcée, la verlanisation du mot provoque un hiatus dans le sens où l'élément de départ devient la troisième syllabe. Pour éviter ce hiatus, les verlanisants procèdent à la suppression de la voyelle initiale de l'unité

linguistique de base ; exemples : *Arabe* [arabø]>[bøara]>[børa] (après suppression du hiatus)
>[bøer] (par troncation) ; *Arracher* [arafe] > [ʃeara] (après suppression du hiatus) > [ʃera] ;
Enervé [enerve] > [veener] (après suppression du hiatus) > [vener]

- *Les trisyllabes non réductibles*

Comme tous les jeunes de France, les adolescents que nous avons enregistrés ont tendance à utiliser moins de mots trisyllabiques que dissyllabiques ou monosyllabiques. Selon Méla (1991) cela viendrait du fait que le vocabulaire de base, argotique, est souvent présenté dans des formes courtes ou raccourcies. Trois possibilités s'offrent à ces jeunes pour coder leurs mots trisyllabiques :

La première consiste à couper le mot en deux parties et suit ce qui est utilisé comme règle générale. Elle permet d'articuler le mot à partir de la deuxième syllabe en continuant à droite, puis en revenant à gauche pour le présenter selon la structure suivante : C1V1 C2V2 C3V3 ⇒ C2V2C3V3C1V1 ; exemples : *Rigolo* [rigolo] > [golori] ; *Lacoste* [lakøstø] > [køstøla] ; *Problème* [problemø] > [blemøpro]

La deuxième possibilité consiste à découper l'unité linguistique en trois syllabes et commencer l'expression verlanisée à partir de la troisième syllabe (S3), formée en C3V3 tout en respectant leur ordre inverse. Ainsi, en partant de la structure de base : C1V1C2V2C3V3 on aboutit, après verlanisation du mot à C3V3C2V2C1V1. Dans cet ordre, on trouve des exemples tels que : *Possible* [posiblø] > [bløsipø] ; *Dépêcher* [depeʃe] > [ʃepede]

La troisième possibilité est celle qui permet de prononcer les formes verlanisées en commençant par la troisième syllabe (C3 V3) représentant le premier bloc et en continuant par C1V1 et C2V2 qui constituent le deuxième bloc : C1V1C2V2C3V3 ⇒ C3V3 C1V1C2V2 ; exemples : *Vérité* [verite]> [teveri] ; *Karaté* [karate]> [tekara], etc.

En ce qui concerne la verlanisation des mots trisyllabiques, d'après ces exemples nous constatons que la règle générale telle qu'elle est proposée par Méla (1991) suit relativement ce qui se produit pour les dissyllabiques, sauf que la consonne d'attaque pour le mot verlanisé peut être la deuxième ou la troisième consonne. Cependant, à la suite de l'auteur on peut noter qu'il existe des formes verlanisées qui ne reflètent pas le nombre de syllabes de départ. En effet,

certaines mots verlanisés restent sujets aux préférences des usagers de sorte qu'ils peuvent avoir plusieurs équivalents à la fois. Cela complique la possibilité de dégager des règles précises de constructions verlaniques en fonction de la structure syllabique rencontrée. De même qu'il assure pleinement le but de mystification recherchée en déroutant davantage les locuteurs non initiés ; exemples : **Déchiré** [deʃire]> [ʃirde] ; **Carotté** [karote]> [rotka] ; **Défoncé** [defõse] > [fõsde] ; **Galéré** [galere] > [lɛrgal].

5. 3.2. 1. 3. Les monosyllabiques

En règle générale, le principe de la verlanisation des mots est simplifié en se basant sur l'inversion des syllabes. Le codage de mots monosyllabiques s'avérant difficile à réaliser dans ce cas là, les usagers les transforment en dissyllabes qu'ils inversent en fonction de leur structure de départ : (monosyllabe fermé ou ouvert)

1) Les monosyllabes fermés

Les monosyllabes fermés se laissent coder de la même façon, quelle que soit leur terminaison (consonne finale ou consonne suivie d'un e-muet). Les verlanisants procèdent à leur dissyllabation par la prononciation de ce dernier ou par l'ajout d'un schwa épenthétique à la fin du mot. A partir de là, ils pourront les verlaniser par inversion des syllabes obtenues suivant le schéma idéal rencontré plus haut : C1V1C2V2 > C2V2C1V1. Ce principe permet d'aboutir aux formes suivantes : **Femme** [fam]> [famø] > [møfa] > [mœf] ; **Mec** [mæk] > [mækø] > [køme] > [kœm] ou encore **Père** [per] > [perø] > [røpe] > [rœp] ; **Mère** [mer] > [merø] > [røme] > [rœm] ; **Sœur** [sœr] > [sœrø] > [røsø] > [rœs] ; **Frère** [frer]> [frerø] > [røfre] > [rœf] ; **Flic** [flik] > [flikø] > [køfli] > [kœf], etc.

2) Les monosyllabes ouverts

Pour ce qui est des monosyllabes ouverts, dans le cas où la position C2V2 serait vide la règle stipule que l'inversion ait lieu au niveau des deux phonèmes qui composent la syllabe (C1V1) en désolidarisant C1 et V1. Cela signifie que la ou les consonne (s) d'attaque se positionne (nt) après la voyelle ; exemples : **Ca** [sa] > [as] ; **Faim** [fɛ̃] > [ɛ̃f] ; **Chaud** [ʃo] > [oʃ] ; **Bien** [bjɛ̃] > [jɛ̃b] ; **Pied** [pje] > [jep] ; **Fou** [fu] > [uf] ; **Joint** [ʒwɛ̃] > [wɛ̃ʒ] : verlan

5. 3.2. 2. La reverlanisation

Si les cas de codage examinés paraissent respecter des règles de base relativement simples et accessibles d'usage, il se peut qu'ils se poursuivent par un autre procédé : la reverlanisation. Celle-ci favorise le ré-encodage des unités linguistiques déjà verlanisées. En effet, dès que celles-ci commencent à être très connues ou utilisées par tous les locuteurs, les verlanisants leur appliquent de nouvelles règles de permutation syllabique de manière à créer d'autres usages les identifiant et les caractérisant des autres usagers. Ce procédé qui leur permet de renouveler sans cesse leurs créations lexicales ne peut s'appliquer de manière indéfinie car il arrive que les jeunes puisent toutes les possibilités de permutation. C'est pourquoi ils sont amenés à trouver d'autres unités de base à verlaniser. Nous pouvons illustrer ce phénomène de reverlanisation par les exemples les plus connus : **Femme** [fam] > [famø] > [møfa] > [mœf] (apocope) > [møfø] (paragogé)⁵⁹ > [fømø] (par reverlanisation) ; **Flic** [flik] > [flikø] > [køfli] > [kœf] (apocope) > [køfø] (paragogé) > [føkø] > reverlanisation > [fœk] ; **Arabe** [arabø] > [bøara] > [børa] (après suppression du hiatus) > [bœr] (par apocope) > [børø] (paragogé) > [røbø].

Tous les procédés que nous avons exposés ne sont pas employés de façon systématique par les verlanisants. Selon Méla (1991 : 82) le but de ces derniers n'est pas l'application des règles ici décrites, mais derrière cela « il ya la recherche du mot qui sonne bien et qui sera adopté ». L'utilisation d'une variante par rapport à une autre dépend de la situation de l'interaction (présence d'indésirables ou non) de l'interlocuteur (confirmé ou non confirmé), du milieu auquel on appartient (certains mots sont reconnus valides dans un quartier ou groupe mais non pas dans d'autres). Pour garantir l'opacité totale et continue de leur message, les verlanisants recourent à d'autres procédés formels de création lexicale que nous examinerons dans ce qui suit.

Pour ce qui est de nos données, elles indiquent que les jeunes enquêtés ne recourent pas de manière active aux unités verlanisées dans leurs pratiques langagières. Les seules unités que nous avons recensées dans notre corpus ne dépassent pas une vingtaine. Par ailleurs, nous les avons relevées chez d'autres jeunes de la ville de Bordeaux. Elles concernent les mots suivants : **Arabe** [arab] > [arabø] > [børa] > [bœr] ; **Racaille** [rakaj] > [kajra] ; **Flic** [flik] > [flikø] > [køfli] > [kœf] ; **Moum** [mum] de l'arabe *oum* [umm] ; **Chaud** [ʃo] > [oʃ] ; **Fou** [uf] > [uf] ; **Chopper** [ʃope] > [peʃo] ; **Les arabes** : [lezarab] > [le-zarab] > [rabza] ; **Beur**

⁵⁹ Une paragoge est un procédé qui consiste en l'addition d'une lettre ou d'une syllabe à la fin d'un mot.

[bør]> [børø] > [røbø] ; **Mère** [mɛr]>[mɛrø]> [røme]> [røem] ; **Père** [pɛr] >[pɛrø]>[røpe]> [røɛp] ; **Sœur** [søɛr]> [sørø]> [røsø]> [røes] ; **Bête** [bet]> [betø]> [tøbe] ; **Enervé** [enerve] > [vener]; **Bizarre** [bizar] > [zarbi].

En partant d'une comparaison avec le français contemporain (FCC) décrit par Goudaillier (1997), Christelle Lotterie (2010 : 150) qui a examiné l'usage du verlan chez les jeunes (toutes les origines confondues) dans le quartier de Saige Formanoir (à Pessac) constate « que ce procédé de déformation est employé de façon moins abondante en région bordelaise qu'en région parisienne ». En poursuivant le même procédé de comparaison par la confrontation de ces résultats aux nôtres, nous soulignons que les constructions verlanisées sont davantage moins présentes dans les usages des jeunes issus de l'immigration maghrébine. Nous pouvons expliquer ce phénomène par le fait que l'arabe, très largement utilisé dans ce groupe, suffit à assurer pleinement la fonction cryptique recherchée par ce procédé.

5.3.2. 3. La troncation

La troncation consiste en la suppression d'une ou plusieurs syllabes contenues dans une unité linguistique. Ce phénomène très utilisé dans le langage des jeunes des banlieues parisiennes (FCC) n'est pas spécifique à ces derniers. Il est largement utilisé dans la langue française commune où on trouve des exemples comme *kiné* (kinésithérapeute), *ciné* (cinématographe), *homo* (homosexuel) etc. Répondant au souci du moindre effort, ce procédé qui favorise l'enrichissement du lexique français s'effectue par l'usage de l'apocope ou par celui de l'aphérèse.

5.3.2. 3.1. L'apocope

L'apocope consiste en l'effacement du/des dernier (s) phonème(s) d'une unité linguistique. Comme nous l'avons mentionné en ce qui concerne les procédés sémantiques examinés, cette forme d'usage n'est pas exclusive aux jeunes qui intéressent notre étude. Cependant, elle y est utilisée à partir de deux bases différentes : une base commune qui n'a pas subi de verlanisation et une base verlanisée. Nous examinerons ces deux cas à partir des usages réels rencontrés sur le terrain.

1. L'apocope à partir d'une base commune

Comme tous les locuteurs français, les jeunes d'origine maghrébine utilisent le phénomène de l'apocope pour produire des unités linguistiques raccourcies. Dans notre corpus nous avons relevé quelques cas d'usage qui illustrent ce procédé de création lexicale. Il s'agit des mots : **boug** [bug]< [bugr] « bougre : un individu quelconque » ; **Bourge** [burʒ] <[burʒwa] « bourgeois » ; **Coc** [kok] < [kokajin] « cocaïne » ; **Mytho** [mito] « menteur » < [mitoman] « mythomane, menteur pathologique ».

2. L'apocope à partir de formes verlanisées

En ce qui concerne la troncation par apocope à base d'unités linguistiques qui ont subi le phénomène de verlanisation, elle a lieu principalement sur des dissyllabes ou monosyllabes transformées en dissyllabes. Ce double procédé linguistique (verlanisation et apocope) qui aboutit à la reverlanisation des mots est le plus recherché par les jeunes pour garantir le brouillage permanent de leur langage. Ce type d'apocope diffère également du premier dans la mesure où en pratiquant celui-ci, les locuteurs conservent toujours la première syllabe du mot, porteuse de plus d'informations le concernant, alors qu'en procédant à l'apocope à partir des mots verlanisés, on se retrouve à l'arrivée avec des formes très éloignées et en évolution permanente ; exemples : **Arabe** [arab] > [arabø] > [børa] > [bœr] (beur) ; **Flic** [flik] > [flikø] > [køfli] > [kœf] (keuf) ; **Frère** [frɛr] > [frɛrø] > [røfre] > [rœf] (reuf) ; **Mec** [mɛk] > [mɛkø] > [køme] > [kœm] (keum). Dans notre corpus, nous n'avons relevé que quelques unes de ces formes qui sont toutefois étendues à d'autres catégories de locuteurs, y compris des adultes. Il s'agit de [bœr] « arabe, né en France » et [kœf] « flic », lequel est très fortement concurrencé par [hnuʃ], de l'arabe « même sens ».

5.3.2.3.2 L'aphérèse

Le deuxième type de troncation observé dans le langage de nos enquêtés est l'aphérèse. Ce procédé qui n'est pas, non plus, spécifique à cette catégorie de locuteurs consiste en la chute d'un phonème ou plus en début de mot. Dans le langage courant, on peut rencontrer des réalisations par aphaérèse du type : « Coute moi quand je te parle ! ». Dans le langage des jeunes de la banlieue parisienne, le FCC, l'emploi de l'aphérèse est pour (Goudaillier 2001 :15) « un fait nouveau et particulièrement notable. [Il] prend de plus en plus d'importance par rapport à l'apocope ». Ce constat correspondant à la réalité sociolinguistique du terrain décrit par l'auteur (Ile de France), propice à l'émergence de telles unités verlanisées contraste avec le nôtre. En

effet, ce phénomène est très peu productif dans notre corpus (réalisé avec les jeunes du Collège Edouard Vaillant) où nous n'avons souligné qu'un seul cas : **Zin** [zɛ̃] pour [kuzɛ̃] « cousin », produit par l'informatrice (DIJD126), 14 ans, sans que celui-ci soit pour autant, majoritairement, partagé. D'autres unités construites suivant le même procédé ont été entendues (dans les rues de la ville de Bordeaux, dans les transports en commun...) par des jeunes issus de la même communauté. Après des vérifications, nous avons pu constater qu'elles sont partagées par d'autres jeunes français. Elles concernent les emplois suivants : **Caille** [kaj] < [rakaj] « racaille » ; **Tas** [tas] < [petas] « pétasse » ; **Zik** [zik] < [myzik] « musique ».

En ce qui concerne les productions langagières par aphérèse, dans la même perspective comparative, nous avons confronté nos résultats à ceux relevés par Trimaille (2003 : 63) pour son étude du même phénomène chez des jeunes grenoblois d'origine maghrébine. Son corpus ne comptant qu'une seule unité [zik] « musique » nous pousse à penser que ce procédé, comme à Grenoble, ne revêt pas autant d'importance pour les jeunes bordelais issus de la même communauté. L'auteur explique la rareté de ce phénomène par le faible nombre des productions verlanisées à Grenoble. Cela est aussi le cas à Bordeaux pour nos enquêtés qui ne semblent pas privilégier ce procédé pour renouveler leur lexique

5.3.2.4. La dérivation

La dérivation est une forme de création lexicale utilisée par les jeunes que nous avons interrogés dans leur langue française. Ce phénomène linguistique provoque un renouvellement rapide du langage dans cette catégorie de locuteurs. Ces derniers enrichissent leur langue par simple dérivation en faisant appel à une variété de suffixes utilisés dans la langue commune comme *er/é, ou, aille, ard, asse, ouille, ous* qu'ils appliquent aussi bien aux unités françaises qu'aux unités empruntées à d'autres langues, exemples :

Les suffixes en *é/er*, ex : *stylé* « être bien habillé » < anglais *style* « élégance de l'air du temps », *kiffer* « aimer » < arabe *kif* « drogue en herbe » ; les suffixes en *ou / ous* : *arabou* ; *rabzou* ; *rebous* ; *renous* ; en *ard* : *blédard* ; *chounard* ; en *aille* : *flicaille* ; en *ouille* : *rabzouille* et en *asse* : *chaudasse*

La description lexicale du « discours en français » parlé par les jeunes issus de l'immigration maghrébine de Bordeaux a souligné que ces derniers participent activement au

renouvellement de la langue française. De même, elle a montré qu'ils favorisent des usages linguistiques mettant en contact le français avec ses variations locales et d'autres langues qui évoluent sur le même espace géographique. Mais, si on observe minutieusement les procédés les plus saillants de formation lexicale (sémantiques ou formels), utilisés par nos enquêtés, on voit bien qu'ils sont largement partagés par les autres jeunes de leur génération, voire par le reste des locuteurs français.

En effet, bien avant l'établissement des immigrants de la même origine sur la région bordelaise, le français a su intégrer à son lexique des unités linguistiques d'origine diverses (étrangère, argotique, verlanique) ainsi que des variations régionales, notamment du bordeluche qui le distingue de la variété « dite » standard. Par conséquent, étant nés ou arrivés enfants en France, en l'occurrence sur la région bordelaise, ces jeunes adaptent leurs pratiques langagières à l'environnement linguistique de leur lieu de vie, engendré par divers contacts d'idiomes qui y évoluent.

Par ailleurs, contrairement à ce qui est attesté dans le FCC de Goudaillier (2001), cette étude révèle que si les procédés de création lexicale examinés sont bel et bien utilisés par les jeunes enquêtés, ils ne le sont que peu fréquemment. Ces résultats, comparés à ceux dégagés par Christelle Lotterie (2010) vont dans le même sens des conclusions de l'auteur : « Les lexies d'origine africaine sont très peu nombreuses à être empruntées par les jeunes de cités » (p : 129) ; « Très peu de lexies de l'espagnol et du portugais sont utilisées » (p : 135); « Les lexis [en bordeluche] restent telles quelles et ne subissent pas de transformations... » (p :139) ; « Les adolescents des cités de saige-Formanoir et de Beaudésert utilisent de façon moins importante la métonymie que la métaphore » (p : 143) ; « Il faut noter qu'un tel procédé de déformation (le verlan) est employé de façon moins abondante qu'en région parisienne » (p : 150) ; « Ce phénomène (de reverlanisation) ne concerne qu'un petit nombre de lexies » (p : 161) ; « La rareté de ce type de troncation (aphérèse) contraste avec l'analyse de Goudaillier... » (p : 167).

Ainsi, pour notre part, si nous partons du fait que les procédés de création lexicale utilisés par les jeunes d'origine maghrébine ne leur sont pas spécifiques, que les unités lexicales françaises employées sont les mêmes utilisées par l'ensemble des jeunes de leur génération de Bordeaux, nous pouvons penser que, dans une situation d'échange avec des locuteurs uniquement francophones, généralement de la même génération, les pratiques langagières francisées de ces jeunes constituent la même variété partagée par tous les jeunes de leur âge et de leurs

conditions sociales évoluant sur la même ville. Par conséquent, telle que nous l'avons décrite dans des situations d'interaction informelles, cette variété du français ordinaire s'insère dans les mêmes pratiques de l'ensemble de la jeunesse française bordelaise. Parallèlement à cela, une telle analyse lexicale met en relief les divergences entre les pratiques langagières des jeunes observés et celles des *parents et membres communautaires*, influencées particulièrement par leur langue d'origine, l'arabe. Ce constat, ne nous permet donc pas de les situer au même niveau d'appartenance et sur le même plan d'usage.

5.3.3. AUTRES PROCEDES

Comme nous venons de le démontrer à travers cette analyse lexicale, le « discours en français » produit par les jeunes issus de l'immigration maghrébine ne présente pas de différences particulières les caractérisant par rapport aux jeunes Français de leurs âge et milieu social. Par conséquent, elles ne se distinguent pas en tant qu'une variété du français qui leur est spécifique. Leurs formes lexicales empruntées sont celles qui sont communément utilisées par tous les jeunes vivant à Bordeaux. La question qui s'impose est de savoir si les similitudes constatées s'étendent à d'autres traits d'ordre phonologique et morphosyntaxique. Qu'est ce qui à ce niveau sépare leurs usages de ceux du français standard ? Si des différences existent, sont-elles généralisées à tous les jeunes de leur origine ? Qui en est le plus touché et dans quelles situations ? Nous répondrons à ces interrogations en observant ces deux aspects de la langue.

5.3.3.1. Du type phonologique

Les différentes études qui se sont intéressées au langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine de France ont accordé plus de place à l'analyse lexicale que phonétique. Cependant, les clichés les plus répandus soulignent que la catégorie des moins favorisés parmi ces derniers se caractérise, non seulement par l'usage d'un lexique spécifique à eux, mais aussi par une phonétique très particulière les distinguant du reste de la jeunesse française. Désignée par « accent des cités », « accent des beurs », « accent de banlieue »..., cette façon de prononcer les mots français est souvent associée à « leur attitude (agressivité) ou leur état psychologique (colère) » (Trimaille et Billiez, 2008 : 100).

Les phénomènes phonologiques les plus examinés par les chercheurs en ce qui concerne les groupes des jeunes d'origine maghrébine sont la palatalisation et/ou l'affrication des consonnes

dentales /t/ et /d/ et vélaires /k/ et /g/, (Amstrong et Jamin, 2002 ; Billiez et al., 2003 ; Trimaille, 2004), et le déplacement de l'accent vers la pénultième syllabe, chez les collégiens de La Courneuve (Stewart et Fagyal 2004). En mentionnant la manière de parler des jeunes issus de cette communauté, Calvet (1994 : 9) évoque une forme de « prononciation très particulière des Beurs ».

D'autres chercheurs qui se sont intéressés aux particularités phonétiques du langage des jeunes d'origine maghrébine, remettent en question un bon nombre de conclusions avancées les concernant. Iryna Lehka-Lemarchand (2007) qui a élaboré une thèse de doctorat sur ces phénomènes dans la ville de Rouen souligne que la plupart d'entre eux, ayant été attestés dans différentes régions de France, sont considérés comme caractéristiques du français populaire. Selon elle, l'allongement de la syllabe pénultième a été maintes fois décrit comme caractéristique du français populaire parisien, mais aussi des parlers populaires de Touraine, de Lorraine et de Normandie. De même que la palatalisation des consonnes citées est un trait qui relève du français populaire parisien, marseillais et grenoblois (p : 6).

Les recherches en phonologie du français parlé par les jeunes issus de l'immigration maghrébine sont encore très rares. Celles qui existent déjà ne nous permettent pas de confirmer rigoureusement l'existence de particularités phonétiques spécifiques à cette catégorie de locuteurs. En effet, pour cet auteur (p : 10) qui a consacré sa recherche à ce domaine,

« ... l'intérêt porté à la spécificité phonique du parler des jeunes des cités est aujourd'hui encore comme un train qui prend de la vitesse, car il peine à dépasser la gare de triage de l'énumération de particularités ressenties comme spécifiques à cette population. [...] La majorité des études se sont limitées à décrire si ce n'est à énumérer les traits phoniques non standard de la manière de parler de ces jeunes, en les considérant dès lors comme leur accent, et en négligeant de vérifier s'ils sont réellement perçus comme tels par les auditeurs, s'ils suscitent l'identification à l'écoute d'un jeune de banlieue. »

En ce qui concerne cette étude, par manque de moyens, nous ne pouvons mener des études approfondies et concluantes sur cette question. Cependant, nous essaierons de rendre compte des observations que nous avons faites au niveau des réalisations phonologiques de nos enquêtés sur le terrain bordelais. Pour ce faire, nous nous baserons sur celles que nous avons enregistrées lors de nos entretiens avec les jeunes. Nous tenterons de savoir comment ces derniers gèrent l'usage des deux systèmes phonologiques en leur possession dans une même interaction, lequel de ces derniers est le plus dominant, à quels niveaux et dans quelle mesure.

Tel que nous l'avons observé sur le terrain, les pratiques langagières émises en « français monolingue » par les jeunes qui occupent cette étude ont des réalisations phonétiques similaires à celles produites par l'ensemble des jeunes de France. Pareillement à Raja Bouziri (2002) qui a examiné le langage des jeunes dans l'un des quartiers populaires de Paris (La goutte d'Or), nous constatons qu'il existe une maîtrise du système phonétique français par ces locuteurs au même titre que tout natif. A ce sujet, en examinant la gestion des deux systèmes phonologiques du français et de l'arabe chez ses enquêtés, elle déclare (p : 110) que

« la distinction entre les deux systèmes phonétiques s'effectue très tôt, et même avant la scolarisation. Dans le milieu familial, du fait de la relative différence existant entre les deux sources d'acquisition que sont les parents et la fratrie, le système de la langue d'origine sera transmis par les premiers alors que le système du français sera principalement transmis par les second ainsi que par les groupes de pairs et les moyens de communication (radio, télévision, journaux...), et plus tard seulement par l'école. »

Le même constat a été noté chez d'autres chercheurs. Ainsi Melliani (2000 : 90) souligne que « les locuteurs maintiennent, dans leur discours, les deux systèmes phonologiques (celui du français et celui de l'arabe maternel), et ce, même si parfois ils vont modifier la prononciation de telle ou telle unité en arabe maternel ».

Cependant, si les modifications au niveau de la prononciation des unités arabes chez les jeunes issus de l'immigration maghrébine ont été notées, l'intérêt de cette analyse phonologique est de montrer comment ils prononcent les unités linguistiques de la langue française. Cet examen nous permettra de vérifier si certaines particularités phonologiques décrites comme élément identificateur de leur langage existent bel et bien et si elles sont partagées pour eux tous. Nos vérifications se limiteront à certains traits aux niveaux consonantique et vocalique

5.3.3.1.1. Analyse au niveau consonantique

En dépit de la nette séparation observée entre les deux systèmes phonologiques du français et de l'arabe chez les jeunes d'origine maghrébine, nous avons relevé chez certains d'entre eux quelques réalisations en français qui touchent la prononciation au niveau consonantique. Cela se manifeste par le redoublement de certaines consonnes, la palatalisation de la consonne apico-dentale /d/ en /dz/ et une constriction au niveau de la consonne vibrante alvéolaire [R]

1). Le redoublement des consonnes

Pour ce qui est du phénomène du redoublement, nous avons constaté que certains jeunes (cas très rare) procèdent à la répétition de la première consonne de certaines unités linguistiques. C'est le cas par exemple dans la phrase (P1) de (BIL 106), relevée lors de notre entretien avec les élèves du collège Edouard Vaillant ainsi que d'autres phrases (P2), (P3) et (P4) entendues par des anonymes de la même origine sur la Place de la Victoire :

(P1) : « J(e)(n)'aime pas qu'un jeune... il parle comme des [bburʒ]

« bourgs », apocope de « bourgeois »

(P2) : « ...Zéro [kkǎz] « quinze » ! C'est le quinze ! »

(P3) : Il a refait, [stə] «s'il te » [pple] plaît... zéro trente et un.

(P4) : Cinquante trois !! ...et t'as mis [ddøzjem] « le deuxième »?

Cette façon d'articuler les consonnes des mots français a été observée particulièrement dans les groupes de jeunes d'origine maghrébine où l'arabe semble très présent dans leurs pratiques langagières quotidiennes. Concernant cette réalisation, nous avons démontré que le redoublement de certaines consonnes, très productif en arabe pour sa fonction d'insistance, est une adaptation du français aux particularités de la langue de base. Par ailleurs, nous soulignons avoir relevé des réalisations avec un certain appui sur les premières consonnes d'un mot par des natifs, en cas d'insistance sur un fait particulier. Mais, là encore ce phénomène, n'est pas récurrent chez tous les jeunes que nous observons puisqu'il n'a été souligné que chez ces seuls locuteurs. De même que, notre informateur (BIL 106) que nous avons eu l'opportunité d'observer un peu plus longtemps que les autres, rencontrés au hasard, ne l'a produit qu'une seule fois alors qu'il exprimait sa colère contre les jeunes de son origine qui parlent comme des « bourgeois », selon ses dires.

2). Affrication de la consonne apico-dentale /d/

Le phénomène de l'affrication des consonnes dentales (/t/ et /d/) est parmi ceux les plus examinés par les chercheurs (Amstrong et Jamin 2002 ; Billiez et al. 2003 ; Trimaille 2003, Jamin 2004). Ce dernier qui a réalisé une étude sur l'affrication de ces consonnes en milieu plurilingue à Paris (La Courneuve et Fontenay-sous-Bois) conclut (2005 : 232) que même si l'affrication de ces dernières est partagée par d'autres populations immigrées européennes : espagnole, italienne, romane, « les jeunes issus de l'immigration (et surtout de l'immigration

maghrébine) semblent se positionner en leaders de l'adoption des plosives affriquées »

Cependant, quand on écoute certains jeunes enquêtés d'origine maghrébine de Bordeaux dans la prononciation des deux consonnes apico-dentale /d/ et /t/ on remarque qu'ils marquent une relative différenciation par rapport aux résultats constatés à Paris. En effet, les locuteurs que nous observons produisent la seule affrication de /d/ en /dz/. En voici un exemple réalisé par une jeune fille qui vendrait des cartes téléphoniques pour un opérateur au centre ville de Bordeaux et un deuxième produit par notre informateur (SAL00 44) qui nous expliquait avoir répondu à notre questionnaire avec ses parents :

Jeune fille : « Elle coûte [dzi] « dix » euros »

(SAL00 44) : « [dzimǎʃ] « dimanche » soir, on l'a complété à trois »

Même si ce phénomène ne se présente pas de façon systématique chez le même locuteur, son usage est récurrent chez certains jeunes de cette catégorie. Et pareillement au fait qu'il soit caractéristique des pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine de Paris, nous l'avons relevé à Bordeaux, aussi bien dans le langage de jeunes français dits de « souche » que chez ceux issus de la même communauté, y compris chez certains adultes. Cela nous pousse à dire que cette façon d'articuler l'apico-dentale /d/, largement partagée en France et aussi à Bordeaux ne relève pas d'une spécificité liée spécialement aux jeunes intéressant notre étude. D'autant plus qu'elle ne constitue pas non plus une tendance générale chez nos interviewés.

3).La prononciation du /R/ non standard

Les différentes descriptions phonétiques de l'usage du phonème /R/ en français renvoient la variation de ses différentes réalisations aux facteurs géographique, l'âge, le sexe et le niveau d'instruction. Parmi les traits phonologiques considérés comme caractérisant les pratiques langagières des jeunes d'origine maghrébine en France une prononciation forte et constrictive de ce phonème lui donnant « une coloration arabe » (Chevrot et al 1983 et Billiez 1992). En effet, la majorité des travaux sur le langage des jeunes de cette communauté, que ce soit à Rouen (Mellianni 2000), à Grenoble (Billiez 1992), à Paris (Jamin 2004), considèrent sa prononciation comme venant de leur langue d'origine, l'arabe. Comment les jeunes issus de l'immigration maghrébine de Bordeaux réalisent-ils ce phonème et en quoi sa prononciation se

sépare-t-elle de celle des autres jeunes français de la même génération ?

Les données recueillies, que ce soit à travers les usages des élèves du collège Edouard Vaillant ou d'autres jeunes rencontrés ou interviewés pour notre enquête, n'indiquent pas que ces derniers ont une réalisation particulière du phonème /R/ avec une articulation sourde et forte rappelant la fricative vélaire sourde /x/ de l'arabe comme certains sociolinguistes l'ont souligné. Iryna Lehka- Lemarchand (2007 : 53) qui a analysé l'usage de ce R « arabisé » à Rouen, constate qu'il « peut toutefois être vu comme un emprunt non pas à l'arabe mais au parler populaire local ». En s'appuyant sur les résultats d'une étude réalisée dans le quartier nord de Marseille, elle souligne que cette prononciation constrictive et assourdie de /R/ facilement imputable à l'influence de la langue des origines, est en réalité beaucoup plus ancienne que l'on croit. Et même si, selon elle, l'influence de l'arabe est avérée, elle ne saurait être exclusive dans la mesure où

« cette articulation très reculée du R, souvent accompagnée d'assourdissement a été décrite par Carton comme caractéristique du français populaire parisien, du français du nord et de la Bretagne, mais aussi de l'Auvergne et de la région du Jura. »

L'analyse phonétique des productions françaises des jeunes issus de l'immigration maghrébine indique que ces derniers d'une manière générale adoptent les mêmes prononciations que l'ensemble des jeunes français de leur génération. Cependant, certains d'entre eux ont des usages différenciés pouvant renvoyer, particulièrement, à ceux de leur langue de base, l'arabe. Cela concerne l'emploi des phénomènes étudiés, à savoir le dédoublement de certaines consonnes et la prononciation de certaines voyelles, comme nous l'avons rencontré aussi d'une manière effective dans le groupe de base.

Mais, ce qui ressort de notre examen des phénomènes concernant la ville de Bordeaux, c'est que les pratiques différenciées qui ont été ici décrites ne touchent qu'une minorité parmi l'ensemble des jeunes observés. De même que celles-ci n'interviennent que dans des situations où ces derniers, très souvent conscients de leurs usages et parfois aussi les provoquant, se trouvent entre groupes de pairs. L'articulation ainsi mise en avant ne peut, pour notre part, être considérée comme un marqueur phonique identifiant les pratiques de tous les jeunes issus de cette communauté.

5.3.3.1.2. Analyse au niveau vocalique

L'examen des usages du français, dans les pratiques langagières des jeunes que nous avons interviewés, montre que ces derniers utilisent les mêmes prononciations des voyelles que le reste des jeunes français de leur génération. En effet, pareillement à ces derniers, comme nous l'avons mentionné, ils les ont acquises dès leur petite enfance. La difficulté, à ce niveau, peut se poser pour certains enfants venus en France après avoir acquis d'abord le système phonologique de l'arabe. Nous avons relevé ce phénomène dans notre corpus à travers l'usage de l'informateur (HIC 0046), venu en France à l'âge de 9 ans, qui présente quelques différences au niveau de la réalisation de la voyelle [e] qu'il prononce en [i], la voyelle [o] qu'il réalise en [u] et la voyelle nasale [ɔ̃] prononcée en [ã] exemple :

(HIC 0046) : Par ***i**xemple (exemple) un jeune qui parle comme ça, s'il arrive devant un **patran** (patron) ou quelqu'un comme ça qui veut *l'**emboucher** (l'embaucher) ou quoi, ou qui veut ***chircher** (chercher) un travail, il ne peut pas parler comme ça. C'est n'importe quoi ! Avec **li** (les) amis... pas d(e) soucis.

Comme nous l'avons expliqué au chapitre 4, cette manière de réaliser les voyelles marque l'influence du système vocalique de l'arabe sur celui du français. De ce fait, elle inscrit ces pratiques dans la continuité de celles de base, représentées par la catégorie des *parents et membres communautaires*. Cependant, comme cette façon d'articuler les voyelles n'a été observée que chez un seul locuteur parmi tous nos enquêtés et aussi parce que nous n'avons pas constaté ce phénomène chez d'autres jeunes ayant le même parcours migratoire que notre informateur, il nous serait difficile de remettre en question la prononciation francisée de toutes les voyelles, constatée chez la quasi-totalité de nos interrogés.

5.3.3.2. Du type morphosyntaxique

Les enregistrements et l'observation sur lesquels nous nous sommes basée pour analyser l'aspect morphosyntaxique des phrases françaises émises par les jeunes que nous avons interrogés mettent en relief des constructions identiques à celles produites en langue standard. La même structure canonique (S+V+C) française est respectée dans tous les usages, qu'ils soient dans une situation informelle (entre jeunes ou avec d'autres interlocuteurs, entre autres, nous même) ou dans une situation plus formelle (au collège par exemple). Dans leurs échanges

avec les personnels de l'éducation (professeurs, conseillers d'éducation, infirmiers...) nous avons constaté que les élèves interviewés utilisent des phrases structurées avec des unités linguistiques du français commun, sans faire intervenir tous les procédés que nous avons passé en revue (verlan, argot...). De même que tous les mots grammaticaux sont utilisés correctement. La même remarque a été relevée avec d'autres jeunes interrogés individuellement dans la ville.

Cependant, si tel est le cas pour la quasi-totalité des jeunes issus de l'immigration maghrébine que nous avons rencontrés, il se trouverait que certains comme (HIC 0046), montrent des écarts d'emplois morphosyntaxiques par rapport à la norme du français standard. Lors de notre entretien avec cet informateur, le même et le seul parmi nos enquêtés qui a manifesté des écarts d'usages au niveau phonétique, nous avons relevé des constructions indiquant qu'il ne maîtrise pas l'usage des déterminants du nom (les et des), ce qui rappelle certaines constructions de l'arabe, exemple :

ENQ : Dis- moi ! Quand tu es avec tes amis, quel langage utilises-tu ?

(HIC 0046) : Ca dépend **les cas**. (pour : des cas)

Au terme de cette analyse linguistique du « discours en français », nous soulignons quelques différences au niveau des pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine que nous avons observés et que nous distinguons en trois groupes :

1. Ceux qui pratiquent un français commun à tous les jeunes de France, particulièrement, de Bordeaux, sans accent, sans intonation, en usant des unités linguistiques qui font appel aux mêmes procédés sémantiques et formels utilisés par les jeunes de leur âge et leur milieu socioculturel et économique. Ces derniers ont en leur possession une variété du français standard, utilisée en dehors des situations informelles. Il s'agit de la grande majorité, observée ou interrogée.
2. Ceux qui partagent ces mêmes pratiques au niveau lexical à la différence que, comme l'informateur (HIC 0046), ils adoptent des usages différenciés pouvant renvoyer, particulièrement, à ceux de leur langue de base, l'arabe. Ces derniers concernent l'emploi des phénomènes étudiés, à savoir la prononciation de certaines voyelles et des constructions morphosyntaxiques rencontrées aussi d'une manière effective et productive dans le groupe d'origine. Ces différences, inconscientes ne sauraient être généralisées à tous les jeunes qui intéressent cette étude car elles ne représentent que

très peu de locuteurs. Ces derniers ont généralement un parcours différents par rapport à ceux qui sont nés en France ou venus encore petits enfants (nos principaux ciblés)

3. Ceux qui partagent les mêmes pratiques langagières avec les autres jeunes au niveau lexical mais qui au niveau phonologique, manifestent une façon particulière (redoublement de consonnes). Celle-ci qui ne constitue pas une tendance générale chez nos enquêtés se présente davantage comme un marqueur phonique qui agit comme identifiant social, de groupe. Elle différencie ces derniers des autres jeunes de la même communauté et dépend de leurs parcours personnels, de leurs trajectoires sociales et aussi de leur degré d'intégration à la culture du groupe auquel ils appartiennent. D'autres jeunes qui n'ont pas nécessairement la même origine ethnique peuvent en faire partie.

5.4. ANALYSE DU « DISCOURS MIXTE »

En parallèle au « discours en français », employé dans les situations que nous avons précisément définies, les jeunes d'origine maghrébine de Bordeaux adoptent un « discours mixte » faisant intervenir simultanément les deux langues, française et arabe. Il s'agit d'usages formés à partir du « discours en français » et de la langue d'origine, l'arabe. Ce mélange linguistique, ainsi formé, n'intervient pas le long de la journée dans leurs usages mais dans des situations d'interactions où les jeunes enquêtés se trouvent entre pairs, en famille entre fratrie et parfois en présence de certains francophones qu'ils cherchent à exclure de leurs échanges langagiers.

A l'instar de ce qui a été observé au niveau des pratiques en français employées en situation de communication entre locuteurs francophones, les jeunes issus de l'immigration maghrébine procèdent au renouvellement des pratiques bilingues « discours mixte », en usage en famille et entre membres communautaires de base. Pour faire de sorte que celui-ci réponde à leur situation et leurs besoins spécifiques dans l'immigration, ils agissent sur son aspect lexical et sur ses formes morphosyntaxiques et phonétiques que nous examinerons dans les séquences qui suivent.

En nous appuyant sur l'examen des usages bilingues chez cette catégorie de jeunes, nous essaierons de répondre aux questions suivantes : Qu'est ce qui compose linguistiquement le « discours mixte » (en français et arabe) de ces locuteurs et quelles formes prend-il dans les

usages réels? Comment les deux langues en question s'interagissent entre elles et quelles innovations en découlent-elles ? Laquelle des deux langues domine dans une même interaction? Comment le « discours mixte » des jeunes issus de l'immigration maghrébine de Bordeaux se situe-t-il par rapport aux pratiques communautaires dites « d'origine » ?

5.4.1. PRESENTATION ET FORME DU « DISCOURS MIXTE »

Comme nous l'avons souligné au premier chapitre 4, le mélange des langues se manifeste de deux façons : au niveau inter-phrastique et au niveau intra-phrastique. Le premier, *code switching*, caractérise le cas de mélange de deux phrases appartenant chacune à une langue différente. Le second se rapporte au fait qu'un élément d'une langue (L1) intervient au milieu d'une phrase d'une autre langue (L2), ce qui renvoie au *code mixing*. Le parler ordinaire des jeunes enquêtés se caractérise par le mélange des deux langues française et arabe dans une même interaction. En examinant notre corpus relatif à cette catégorie de locuteurs, nous avons constaté que, d'une manière générale, leur parler illustre davantage le second niveau plutôt que le premier. Toutefois, nous avons relevé des usages se rapportant au premier type indiquant un *bilinguisme* plutôt *équilibré* chez certains locuteurs. Nous présentons ces deux formes de mélange telles qu'elles ont été entendues à travers leurs échanges spontanés ou comme ils ont indiqué les utiliser entre bilingues (français/ arabe).

L'ensemble des adolescents que nous avons interrogés au collège Edouard Vaillant déclarent utiliser l'arabe, inséré dans des productions françaises. Comme nous avons pu le constater, ces derniers, comme d'autres jeunes de la même origine, rencontrés dans la ville de Bordeaux y recourent pour produire des formes langagières qui excluent le reste de la société non arabophone. Dans cette catégorie de locuteurs, les usages mixtes des deux langues sont produits au quotidien dans des situations informelles et destinés à des interlocuteurs précis et définis socialement (groupe de pairs, famille, proches, amis...). Aucun des jeunes interviewés n'a déclaré user du « discours mixte » comme langue d'échange avec des locuteurs exclusivement francophones. Toutefois, ces derniers peuvent être présents lors de leurs échanges langagiers.

Les variations codiques se traduisent généralement par l'usage d'une unité linguistique arabe insérée dans une phrase française. Celle-ci est clairement la langue matrice du fait qu'elle est la plus spontanée et la plus dominante dans tous les usages. Les exemples relevés chez les jeunes enquêtés montrent que ces derniers commencent toujours leur discours par le français. Ils

ne procèdent jamais inversement, excepté dans des cas où leur bilinguisme a atteint un niveau plus ou moins avancé ou quand la situation les y oblige (ex, conversation avec des personnes âgées, non francophones, de la même communauté). Les phrases produites dans ce mélange se présentent, généralement, sous une forme simple. Les phrases complexes sont rares dans notre corpus.

Le langage des jeunes enquêtés comporte beaucoup de mots arabes qui interviennent dans une phrase française. Ces derniers se présentent, généralement, en tant qu'unités uniques, introduites telles quelles ou légèrement modifiées à partir des pratiques courantes des pays d'origine, représentés par les parents et les membres de leur communauté. En effet, dans la majorité des énoncés que nous avons relevés, on trouve un seul mot arabe inséré dans une phrase française, illustrant davantage le cas du *code mixing*⁶⁰. L'insertion des mots arabes s'opère, comme nous le constatons à travers ces exemples relevés chez les élèves du collège Edouard Vaillant, sans pour autant changer la structure grammaticale de la langue française.

(DIJD126) : Oui... ce pigeon, je l'ai [**hʃi**] « farci » (dans le sens de *avoir* « eu »)

(CHA 109) : Quelqu'un qui sort avec plusieurs filles. Oui. Et par exemple, la fille elle va lui dire « je t'ai gavé cramé ». « Je t'ai [**ʃe :d**] » « attrapé » (« Je t'ai pris en flagrant délit »)

(MEH125) : Ils ont foutu la [**daʃwa**] « le bazar », la [**hes**] (même sens)

(ANON) : J'(e) vais à la [**daa.i**] « la maison » et je reviens.

Cependant, certains jeunes locuteurs qui sont plus exposés à l'usage de l'arabe dans leur milieu familial peuvent, dans différentes situations, insérer plusieurs mots de cette langue à la fois dans leurs énoncés. Ils illustrent par cela la pratique du *code switching*, partagée par d'autres membres de leur communauté d'origine. Ces pratiques qui marquent un degré plus avancé en matière de maîtrise de la langue d'origine se distinguent des précédentes par le fait que chaque langue, tenue séparément de l'autre, respecte ses propres règles de construction structurales et grammaticales. Nous le voyons avec cet exemple, où la locutrice sépare le français présenté en P1, P2 et P4 de l'arabe utilisé en P3 :

⁶⁰ Nous avons expliqué sommairement l'usage de ce phénomène au chapitre 4, mais nous y reviendrons plus en détails dans la troisième partie (Analyse sociolinguistique)

ENQ : Mais pourquoi tu t'intéresses au gens du Maroc ? Toi tu vis ici !

(NAD 0048) : P(1) Oui. (P2) Je vis ici. (P3) [mælli kætemʃilbladæk kjgulu læk hadi fransawijjazaidafifransa] « Quand tu vas à ton pays [le Maroc] ils te disent celle-là est française, née en France ». (P4) « Mais pourquoi ils disent ça ? »

Ces différents types de pratiques bilingues représentés dans le langage des jeunes que nous observons montrent que la pratique de l'arabe se présente de manière inégale. A ce propos, nous pensons nous aussi comme le dit bien Meunier (2007 : 64) que

« la maîtrise de la langue d'origine varie selon les locuteurs dans la mesure où elle est déterminée par les échanges linguistiques en famille, où les jeunes font principalement l'acquisition de l'arabe [...] Ce sont les compétences linguistiques des parents en français et la volonté de ceux-ci qui influent sur le niveau d'arabe des jeunes d'origine maghrébine. »

Cette seconde forme de mixage linguistique qui préserve l'usage de l'arabe sans modifications majeures est constatée très particulièrement chez des jeunes qui ont grandi dans les environs de Bordeaux (Libourne, Le Médoc, Les Landes...). Mais elle a été aussi observée chez des jeunes qui résident au centre de cette ville où il y a un mélange de plusieurs populations. En même temps qu'elle reproduit les mêmes pratiques de la langue d'origine, elle assure leur continuité en milieu migratoire. Malgré le fait qu'elle ait une grande importance pour l'étude que nous élaborons, nous ne nous y intéresserons que très peu dans cette analyse linguistique. Comme les deux langues sont séparées, très peu de phénomènes interactifs se trouvent mis en jeu. Notre intérêt concerne plus particulièrement l'examen de ceux liés aux usages des unités linguistiques fragmentés en langue arabe dans une seule et même phrase française. Ceux-là offrent plus de possibilités pour nous mieux cerner l'interaction des deux langues en contact et dégager les différentes innovations qui les accompagnent. Avant d'explicitier leur fonctionnement, nous proposons d'examiner les mots arabes récurrents et très partagés dans les échanges langagiers des jeunes enquêtés.

5.4.2. LE CORPUS ARABE DANS LE « DISCOURS MIXTE »

Dans le langage des jeunes que nous avons rencontrés, que ce soit au Collège Edouard Vaillant ou dans les rues de Bordeaux, nous avons enregistré un inventaire très riche en matière d'unités linguistiques arabes, mobilisées dans leurs échanges spontanés. D'après nos analyses, nous constatons que ce dernier ne touche que certaines classes grammaticales que nous avons minutieusement catégorisées. La classe des noms est très majoritairement représentée. Celle des verbes est aussi abondamment employée. Les classes des adjectifs et des adverbes, en nombre plus réduit fournissent des unités très fréquentes dans les pratiques quotidiennes. Enfin, viennent des expressions appartenant aux domaines culturel et religieux. Nous rapportons l'ensemble de ces unités recensées afin de caractériser tous les éléments et aussi les choix qui motivent la composition de ce « discours mixte ».

5.4.2.1. La classe des noms

Alwalid [alwalid] « le père » (<arabe classique et dialectal) ; *Arabe* [ʔab] « arabes » (<arabe classique [ʔaʔab] « peuple arabe »). Dans le langage des jeunes, le mot renvoie aussi à la langue arabe ; ex : « parler [ʔab] », « parler la langue arabe » ; *Assas* [ʔasses] « surveillant, garde du corps » (<arabe dialectal marocain [ʔæssas] « gardien ») ; *Bouille* [bu :j] « père » (<arabe classique [ab] puis en arabe maghrébin [bu]) ; *Chaar* [ʃʔaʔ] « poil, cheveux » (<arabe classique [ʃaʔ] > [ʃʔaʔ] en arabe marocain) ; *Cheb* [ʃebb] « beau » *Chebba* [ʃebba] « très belle fille » (<dialecte algérien) ; *Cheffar* [ʃeffar] « voleur » (<arabe dialectal marocain [ʃaffar]) ; *Chibani* [ʃibani] « vieux » (<arabe maghrébin) ; *Choun* [ʃun] « sexe féminin, chance » (<berbère à l'arabe marocain « poitrine ») ; *Daar* [daar] « Maison » (< arabe classique et maghrébin) ; *Daawa* [daʔwa] « fête, bazar » (arabe classique « invitation, appel » puis de l'arabe marocain, extension de sens « problèmes, tracas ») ; *Gawri* [gawri] et sa forme au pluriel *Gwer* [gwe :r] « français » (de l'arabe maghrébin) ; *Hachich* [ħaʃiʃ] et sa variante *Lehchich* [leħʃiʃ] « drogue » (< arabe marocain [ħʃiʃ] « même sens » < l'arabe classique [ħaʃiʃ] « herbe, foin ») ; *Hagra* [ħagra] « moquerie, maltraitance » (<dialecte maghrébin, même sens) ; *Helaa* [ħelaa] « selon les cas : très bien, fête, désordre » (<arabe maghrébin et arabe classique [ħaala] « état ») ; *Heps* [ħeps] avec ses variantes [ħœbs], [ħebs] « prison » (<arabe maghrébin

et classique [hæbs], même sens) ; **Hes** [hes] « fête, bruit » (< arabe marocain [hæs] « moindre bruit », < arabe classique [his] « sens ») ; **Hechma** [heʃma] « honte, gêne » (< arabe maghrébin [haʃma] < arabe classique [hiʃma], même sens) ; **Khedma** [xedma] « travail » (< arabe marocain [xædma], même sens) ; **Khouf** [xuuf] « peur » (< arabe classique et maghrébin [xawf], même sens) ; **Khou** [xu] « frère » (< arabe dialectal maghrébin < arabe classique [axu], même sens) ; **Khouan** [xwan] « voleur » (< arabe marocain [xuwwan] « même sens ») ; **Mra** [mra] « femme, fille, petite copine » (< arabe maghrébin [mra] « femme » < arabe classique [mraʔa], même sens) ; **Seum** [sœm] « les nerfs » (< arabe maghrébin [sæmm] < arabe classique [summ] « poison ») ; **Shaab** [ʃha :b] « ami(e)/amis(es) » (< arabe dialectal maghrébin « amis » < arabe classique [aʃha :b], même sens) ; **Rabra** [rabra] « drogue en poudre » (arabe marocain [rabra] « poussière, drogue en poudre ») ; (< arabe marocain [tærma], même sens), **Zetla** [zetla] « drogue, par extension » (< arabe marocain [ztla] « tabac à priser ») ; **Zhar** [zhar] « chance » (< arabe marocain « les roses »).

5.4.2. 2. La classe des verbes

Cheud [ʃœd] « attraper » (< arabe classique et maghrébin [ʃædd]). Dans le langage des jeunes du collège Edouard Vaillant, nous avons souligné que ce mot a deux autres variantes en : [ʃjɛd] et en [ʃɛd], prononcées comme la forme la plus utilisée [ʃœd] avec des voyelles inexistantes en arabe : [œ] et [ɛ] ; **Chouf** [ʃuf] « regarder, voir » (< arabe maghrébin) ; **Choui** [ʃwi] « frapper » (< arabe classique et dialecte maghrébin « griller ») ; **Chrab** [ʃrab] « boire » (< arabe dialectal maghrébin [ʃrub] < arabe classique [ʃarib]). Dans ce groupe, cette forme est employée avec ses variantes en [ʃru :b] et [ʃrœb], ex : (entre deux jeunes filles dans la rue Sainte Catherine) « Tu peux **chreub** [ʃrœb] deux bouteilles d'eau comme ça ! Avec cette chaleur, ça (ne) sert à rien ! » ; **Degdeg** [degdeg] « casser violemment » (< arabe marocain [dægdæg] ; **Dhak** [dħak] « rire » (< arabe maghrébin [dħak] < arabe classique [daħika], même sens) ; **Hachi** [haʃi] « se moquer de quelqu'un, avoir sa peau, le voler » (< arabe maghrébin [hʃi] « farcir ») ; **Hagar** [hagar] « se moquer » (< arabe maghrébin [hgar], même sens) ; **Hasal** [hasal] « se faire coincer par une fille » (< arabe maghrébin [hasæl] « bloqué, pris en flagrant délit ») ; **Hleuf**

[hlœf] « jurer par Dieu » (<arabe maghrébin [hlæf] <arabe classique [ihlif], même sens) ; **Khdeum** [xdœm] « travailler » (<arabe marocain [xdæm] <arabe classique [xadim] « travailler, servir »

5.4.2.3. La classe des adjectifs

Ferhan [ferħa :n] « content, joyeux » (<arabe dialectal maghrébin [færħa :n] <arabe classique [fariħ]) ; **Hachem** [ħaʃeem] « honteux, gêné » (<arabe maghrébin [ħæʃmaan], même sens) ; **Khamja** [xamʒa] « fille légère » (<arabe marocain [xamʒa] « pourrie ») ; **Khawwaf** [xawwaf] « peureux » (<arabe maghrébin) ; **Meskin** [meskin] « pauvre type, nul » (<arabe maghrébin [mæskin] même sens) ; **Mezien** [mezjen] « très bien » (arabe marocain [mæzjæn] « bon ») ; **Rali** [rali] « cher » (<arabe classique et maghrébin, même sens) ; **Shih** [shiiħ] « fort » (< arabe marocain, même sens) ; **Zaef** [zaʕe:f] « énervé » (<arabe marocain [zaʕæf])

5.4.2.4. La classe des adverbes

Bzef [bzef] « beaucoup » (<arabe marocain [bæzzææf], même sens », ce mot distingue les Marocains des autres arabes) ; **Balak** [balak] « Fais attention ! » (< l'arabe dialectal avec le sens de « ton esprit », expression utilisée surtout par les Algériens) ; **Zaama** [zaʕma] « genre, style » (< arabe marocain [zaʕma] « comme si...soit disant » < arabe classique [zaʕama] « Il a dit, il a raconté »)

5.4.2.5. Les formules de serment ou d'invocation à Dieu

Hamdoullah [ħamadullah] « Dieu soit loué » (<arabe classique [alħamadulillah], même sens) ; **Inchallah** [inchallah] « si Dieu le veut » (< arabe classique [inchaʕallah], même sens) ; **Maachallah** [maʕaallah] « que Dieu protège... » (< arabe classique [maʕaʕallah] même sens) ; **Selam** [selam] « bonjour, salut » (< arabe classique [salam] « paix », utilisé pour saluer) ; **Walla** [walla] « par Dieu ! » (< arabe dialectal maghrébin [wællah] <arabe classique [wallaah], même sens).

Comme nous pouvons l'observer, la grande majorité de ce corpus de l'arabe dialectal trouve son origine dans les formes de l'arabe classique. C'est donc un continuum de celui-ci. Sa coloration renvoie surtout à l'arabe marocain, très largement partagé par les jeunes, indépendamment de leurs pays d'origine. Ces derniers nous ont déclaré utiliser chez eux, en famille, des mots du dialecte parlé par les parents (algérien et tunisien) et en dehors celui-ci entre groupes d'amis, ce qui montre qu'au niveau du même groupe ethnique il y a variation d'usages linguistiques en fonction des situations et de l'interlocuteur.

5.5.3. QUELQUES PROCÉDES LEXICO- SEMANTIQUES

Les moyens pour innover une langue sont multiples. L'un des plus efficaces est celui qui consiste à la production de nouvelles unités lexicales. Pour y arriver avec succès, les jeunes qui occupent cette recherche ne peuvent faire l'économie des procédés examinés, lesquels permettent l'émergence de nouveaux sens et de nouvelles formes à partir des éléments qui existent déjà dans leur (s) langue (s). Tel que nous avons procédé pour l'analyse lexicale du « discours en français », nous rendons compte de ces procédés de création lexicale en n'y retenant que les plus productifs pour le « discours mixte ».

En ce qui concerne les procédés sémantiques mis en œuvre pour l'innovation lexicale relative aux pratiques bilingues chez nos jeunes observés, nous examinerons la *composition* de nouvelles unités linguistiques à partir du français et de l'arabe et aussi par le *changement de sens* d'unités existantes dans le langage de base. Pour ce qui est des procédés formels, nous retenons le phénomène de *dérivation*. D'autres créations lexicales qui font intervenir le procédé de l'*apocope* seront également privilégiées pour cette analyse. Nous nous limiterons à ces quelques phénomènes pour montrer comment ces locuteurs utilisent la langue comme moyen de se démarquer et créer une identité double mais qui leur est spécifique.

5.5.3.1. Les innovations lexicales par composition et faux emprunt

Les jeunes enquêtés utilisent des mots arabes introduits dans des phrases françaises pour échanger entre eux. Ces mots sont les mêmes utilisés par tous les Maghrébins qui vivent en France, en l'occurrence à Bordeaux. Mais ces usages rarement, reproduits tels quels peuvent être accompagnés d'autres formes linguistiques plus complexes, à travers des créations qui affectent principalement les unités linguistiques de la langue d'origine. Il s'agit de composition

de mots nouveaux en associant des unités prises telles quelles aux deux langues ici examinées. Ainsi, nous pouvons le constater avec le mot composé majoritairement utilisé par les collégiens interviewés *hagra partie* [ħagraparti] « agression collective », lequel est construit à partir du mot arabe *hagra* [ħagra] « mauvais traitement » et du mot français *partie*. La coalescence de ces deux unités sonne comme une construction anglaise *hagra party* du fait qu'elle emprunte sa structure grammaticale. Elle correspond en réalité à *une partie de hagra* « partie de mauvais traitement où on se fait frapper par ses amis, par plusieurs personnes » sens voulu et expliqué par les adolescents :

D'autres illustrations de complexification au niveau de l'innovation linguistique chez les jeunes d'origine maghrébine sont attestées dans leurs pratiques bilingues. L'exemple suivant entendu sur Place de La Victoire, par un locuteur anonyme avec ses amis, tous selon nous trentenaires, en même temps qu'il indique que ces pratiques sont aussi adoptés par les moins jeunes montre à quel point ces derniers sont prêts à recourir à des mélanges improbables pour construire un langage particulier, voir déroutant pour les non initiés :

P(1) : J'ai vu les [ħnu :ʃ] sortir le X.

P(2) : J'(e) t'(e) jure qu' j'avais la chair de *chaar* [ʃʕar] « poils, cheveux »

(Traduction) : « J'avais la chair de poule »

Ainsi, dans cet exemple, si la première phrase se présente comme un simple cas de métissage linguistique où le locuteur introduit l'unité arabe *hnouch* [ħnu : ʃ] « policiers » dans sa phrase française, dans la deuxième, ce dernier procède par innovation. Pour exprimer son émotion vis-à-vis de la situation dans laquelle il se trouvait, il emprunte l'expression courante du français *avoir la chair de poule* « avoir peur ». Mais, au lieu de conserver le mot *poule* agissant comme une partie interchangeable car nécessaire au sens général de l'expression, il lui substitue le mot *Chaar* [ʃʕar] « les poils ». Ceci, probablement du fait de la ressemblance entre la peau de quelqu'un effrayé dont les poils se hérissent et l'épiderme d'une poule plumée. Le choix du mot arabe *Chaar* [ʃʕar] traduisant une synecdoque décroissante (la partie pour le tout) participe à l'originalité et l'opacité du discours qui ne sauraient être opérées si le locuteur avait choisi d'utiliser le mot correspondant français « poils ».

Tous les mots et expressions examinés, considérés comme *nouveauté de création* chez les jeunes observés mettent en scène des assemblages du français et de l'arabe. Toutefois, il se peut que ces derniers fabriquent des unités qui n'existent ni dans l'une ni dans l'autre langue et qui s'imposent avec force dans les usages. Ce phénomène, très rare, attesté chez nos enquêtés, concerne une seule unité linguistique fabriquée de toutes pièces : ***Khor*** [xoɪ] à laquelle ils attribuent le sens de « manger » et qui est très majoritairement utilisée à Bordeaux et aussi dans les communes avoisinantes.

Après vérification auprès de beaucoup de Maghrébins appartenant aux trois pays concernés, il s'est avéré qu'ils ne connaissent pas ce mot et qu'ils ne l'ont jamais ni entendu ni utilisé. Ainsi, concluant qu'il n'a pas d'existence effective dans la langue, ce dernier, pourrait être qualifié de *faux emprunt* à l'arabe du fait qu'il utilise les deux phonèmes : la fricative vélaire sourde [x] et le [ɪ] roulé appartenant au système consonantique de cette langue. Comme nous n'avons attesté cette unité dans aucun autre parler des jeunes d'origine maghrébine décrit auparavant (Goudaillier 1997, Mélianni 2001, Trimaille 2003...) nous supposons qu'elle constitue une particularité désignant le parler des jeunes bordelais de cette origine, au même titre que le mot *gavé* « très, beaucoup » distingue le langage des jeunes de Bordeaux, pris globalement exemples :

(une adolescente s'adresse à ses amies à la rue Sainte Catherine) :

- « Quand est ce qu'on va [xoɪ] « manger » ? J'ai faim, moi !! »

(BIL 106) explique comment il exprime sa *faim* en « discours mixte »

- « Quand j'ai envie de manger, je dis que j'ai envie de [xoɪ] »

5.5.3.2. Le changement de sens

Comme nous l'avons vu précédemment, tel qu'ils participent au changement du sens dans les unités linguistiques du pays d'accueil, le français, les jeunes d'origine maghrébine procèdent de la sorte en ce qui concerne la langue d'origine, l'arabe. Ce phénomène très présent dans notre corpus ne touche pas spécifiquement un domaine précis mais recouvre toutes les unités linguistiques mobilisées pour exprimer la réalité quotidienne. Le changement de sens s'effectue alors quand le locuteur ajoute ou supprime un ou des sème(s) participant au sens de l'unité utilisée. L'exemple le plus récurrent dans notre corpus et aussi le plus partagé en France par les jeunes d'origine maghrébine est le mot ***Helaa*** [helaa]. Construit à partir de la forme *haala*

[hææla] « état de quelqu'un ou de quelque chose », après avoir subi une modification phonétique au niveau de la première voyelle (fermeture de la voyelle) ce mot a revêtu trois significations dans le langage des jeunes : a) « Bien, très bien », b) « Fête », c) « désordre » ; exemples :

(YAN 105) : « Pour dire que c'était très bien on dit « c'était gavé **hella** [hælaa] ! »

(SAL00 44) : « Tu connais quelqu'un qui n'aime pas faire la **hela** [hælaa] « la fête » ?

« Qu'est ce qu'ils font les jeunes de mon collègue ! Ils passent leur temps

à foutre le **hella** [hælaa] » « le désordre »

Comme synonyme du mot *hella*, le mot **Daawa** [daʔwa], de l'arabe classique « demande d'épouser les préceptes de l'Islam, invitation » est utilisé lui aussi par les locuteurs que nous observons et aussi par d'autres jeunes de la même origine, vivant dans d'autres villes comme Rouen, enquêtés par (Melliani, 2000), avec le sens de « bazar, bordel » ; exemples :

(CED 0047) : « Pour « faire le **Daawa** [daʔwa] », moi je dis le bazar. Comme le jour

de l'an « on va faire le [daʔwa] « la fête ». On va s'éclater ».

(MEH125) : « Oui, madame, ils ont fait gavé la **Hes** [hæs] « la fête ». Ils ont foutu

la **Daawa** [daʔwa] « le bazar »

Le même phénomène de changement sémantique s'applique au mot **Hes** [hæs] « fête » relevé dans le dernier exemple. En effet, ce terme d'origine arabe qui a la signification de « sens ou moindre bruit » selon les situations se voit revêtir un nouveau sens dans le « discours mixte » des collégiens interrogés. D'autres unités linguistiques, très largement utilisées dans notre corpus, ont vu s'étendre leurs significations à partir de celles connues initialement dans la langue de base. C'est le cas du terme **Mra** [mɾa] « femme » qui a étendu son sens à « fille, petite amie » et qui est de loin privilégié par rapport à *meuf*, très largement adopté dans le langage des jeunes.

5.4.4. QUELQUES PROCÉDES FORMELS DE CREATION LEXICALE

Les procédés formels recouvrent l'ensemble des moyens d'innovation lexicale qui provoquent l'apparition de nouvelles formes. Comme nous l'avons souligné pour la création de nouveaux sens à partir de la création de nouvelles formes en « français monolingue », les procédés formels jouent un rôle important dans la créativité lexicale pour le « discours mixte ». Dans notre corpus, nous avons relevé l'usage de deux procédés de création lexicale à partir de la modification formelle de certains mots de la langue d'origine. Il s'agit de la *dérivation* et de la *troncation* par *apocope*. Nous verrons comment les jeunes usent de ces procédés formels dans leurs pratiques langagières quotidiennes et comment cela participe à l'interaction entre les deux langues en contact.

5.5.4.1. La dérivation

Il relève de la volonté des jeunes locuteurs maghrébins enquêtés de créer des formes linguistiques innovantes à partir des deux langues, française et arabe, en leur possession. C'est pourquoi, ils utilisent une partie du mot du pays d'origine à laquelle ils intègrent une partie en provenance de la langue d'accueil, souvent le suffixe. A partir des données recueillies, nous avons relevé les exemples suivants qui illustrent ce type de créativité langagière : **Chounard** [ʃunar] « chanceux » associant le mot **choune** [ʃun] « du berbère, sexe féminin » à partir de [ħæʃtun] « même sens » (Goudaillier 2001) et le suffixe de dérivation français **ard** ; **Khwaner** [xwane] « voler » formé sur le modèle des verbes du premier groupe par association du verbe arabe marocain **Khwen** [xwæn] « voler » et du suffixe de la formation de l'infinitif **er**. De même que l'on observe le même procédé néologique avec la construction de l'adjectif **Khwaneur** [xwanœr] « voleur », du même verbe, formé à partir de la même base verbale arabe et du suffixe de dérivation adjectivale français **eur** ; **Kiffer** [kife] « aimer », de **kif** [kif] « drogue » (arabe marocain, même sens) suivi du suffixe français **er**, etc.

5.5.4.2. La troncation par apocope

L'apocope, nous le rappelons, est une forme de troncation qui se manifeste par la chute d'un phonème ou plus en fin de mot. Elle est également utilisée par les jeunes enquêtés pour renouveler les formes linguistiques de l'arabe. Dans ce cas là, tout en permettant la création de

nouvelles unités lexicales, l'apocope agit comme un moyen cryptique pour dissimuler les messages que l'usager ne souhaite pas partager avec des locuteurs, comprenant sa langue d'origine. En usant des unités linguistiques déjà existantes en arabe, celui-ci invente de nouvelles formes qui lui permettent de communiquer uniquement avec des jeunes faisant partie de son groupe de pairs. En observant la langue arabe telle qu'elle est pratiquée par les jeunes issus de l'immigration maghrébine, nous constatons que ces derniers procèdent à la modification de certains mots usuels et communs à tous les locuteurs de cette langue.

Les unités linguistiques rencontrées et récurrentes dans notre corpus ou seulement entendues sur les rues de cette ville sont celles qui se rapportent, essentiellement, aux relations garçons/filles. L'une des unités les plus utilisées et les plus répandues parmi les jeunes est le mot *bzazel* [bzæzæɫ] (marocain dialectal « seins ») que ces derniers, par apocope, transforment en *bzez* [bzez] « même sens ». Ainsi la modification consiste à ce que le mot qui, au départ était formé de deux syllabes *bza /zel* [bzæzæɫ] n'en possède qu'une seule *bzez* [bzez], à l'arrivée. Par ailleurs, le changement concerne aussi la voyelle du mot de base [æ] qui a subi une prononciation francisée en s'ouvrant en[e]. Ce mot est attesté dans d'autres « discours mixtes » des jeunes de la même origine, notamment dans le FCC (Goudaillier 1997). En se l'appropriant, les jeunes auprès de qui nous enquêtons à Bordeaux montrent qu'ils reconnaissent l'autre comme appartenant au même groupe ethnique et/ ou à la même catégorie sociale qu'eux. De même qu'ils montrent qu'ils se reconnaissent en lui.

Nous avons également relevé un autre exemple de troncation par apocope qui concerne le mot arabe *rajel* [ɾæzæɫ] « un homme », dissyllabe à la base. En se voyant supprimer la voyelle [æ] et la consonne [l] de la syllabe finale [zæɫ], le mot s'est transformé en monosyllabe *raj* [ɾæʒ] « un homme, un petit ami » dans le langage des jeunes du collège Edouard Vaillant. Cette unité linguistique qui a connu un nouveau sens : « petit ami » en plus du premier : « homme » est utilisée très particulièrement par les jeunes filles de ce groupe où les relations entre garçons et filles ne sont pas toujours bien acceptées. En observant et aussi en interrogeant d'autres jeunes de la même origine, nous avons constaté que cet usage est restreint aux collégiens interviewés et à leurs groupes de pairs. Cela montre qu'au besoin d'identification à l'autre appartenant à la même origine ethnique et sociale s'oppose celui de la démarcation par rapport aux autres, nécessaire à la construction de leur personnalité.

5.4.5. AUTRES PROCÉDES

Dans le but de se démarquer des autres, les jeunes que nous observons recourent à d'autres procédés, favorisés par l'interaction de leurs langues en contact. Cela concerne les aspects morphosyntaxique et phonologique. Dans leurs pratiques, nous avons relevé des usages récurrents qui indiquent des évolutions en cours dans ces deux domaines linguistiques. Nous examinerons, toutefois, succinctement ces variations d'usages.

5.4.5.1. Du type morphosyntaxique

Après avoir observé concrètement les manifestations du contact des deux langues françaises et arabe dans les pratiques de nos enquêtés, au niveau lexical, nous nous occuperons de vérifier jusqu'où cette influence s'étend aussi au niveau morphosyntaxique. Nous nous limiterons à l'observation de quelques comportements linguistiques qui nous paraissent caractériser les usages bilingues de ces locuteurs par rapport à ceux de la catégorie des parents et membres communautaires. En commençant par voir comment ils structurent leurs unités linguistiques dans une phrase mixée des deux langues, notre intérêt portera sur la manière dont ils procèdent à la détermination du nom, à sa variation en nombre (singulier/ pluriel) et aussi aux usages verbaux.

5.4.5.1.1. La structure phrastique

Comme nous l'avons constaté sur le terrain, la majorité des jeunes issus de l'immigration maghrébine adoptent un mélange de langue sous forme de *code mixing*. Ils emploient donc le français comme langue matrice dans leurs usages au quotidien. A travers l'observation des exemples suivants, relevés dans certaines de leurs pratiques langagières, on voit bien qu'ils conservent la structure canonique de la phrase française (S+V+Compléments) au détriment celle de l'arabe (V+S+compléments). De même que, d'un point de vue grammatical, les mots arabes insérés ont un fonctionnement identique à celui de leurs correspondants français :

P(1) : (CED 0047) : Comme le jour de l'an, on va faire le **helaa** [hɛlaa] « bazar ».

P(2) : (STAG 02) : Moi aussi, je vais, l'après midi, au **jamea** [ʒæmeʔ] « la mosquée ».

En effet, ce qui diffère ici dans ces phrases par rapport aux phrases en « français monolingue » c'est évidemment l'emploi des mots arabes. Mais ces derniers n'interviennent pas au hasard. Dans la langue d'origine, les jeunes sélectionnent les unités linguistiques susceptibles d'assurer la même fonction grammaticale que celle rendue par les mots correspondants en langue française. Ainsi, par exemple, dans (P1) *helaa* [ħelaa] est COD comme le serait le mot correspondant français *bazar* et dans (P2) *jamea* [ʒæmeʔ] est constituant du CCL avec le fonctionnel spatial *au*, au même titre que le serait le mot *mosquée* s'il avait été sélectionné. Cela indique un rapport de concurrence fonctionnelle entre les deux langues en question qui favorise le français, en tant que langue dominante.

5.4.5.1.2. La détermination du nom

En français, comme dans beaucoup de langues, l'usage du déterminant du nom, précédant celui-ci et portant ses marques du genre, du nombre et de son aspect défini/ indéfini est considéré comme la principale caractéristique de cette catégorie grammaticale. En arabe, il est invariable aussi bien pour le masculin, le féminin, le singulier et le pluriel et en fonction de la structure du nom, il se présente en : [l] ou sous forme de gémination de la première consonne du nom déterminé, exemples :

lweld [lwed] « le garçon » ; *lbent* [lbent] « la fille »

lwled [lwled] « les garçons » ; *lbent* [lbnet] « les filles »

rrajel [rɾɾɛʒel] « l'homme » ; *rrjel* [rɾɾʒel] « les hommes »

En observant le phénomène de la détermination nominale dans les usages mixés des jeunes, nous constatons que les noms arabes utilisés sont séparés de leurs déterminants et remplacés par ceux du français. Ces derniers portent la marque du genre (féminin ou masculin) du nom français qui correspond à celui de l'arabe. Ainsi, par exemple, si nous prenons dans la première phrase, le mot *daawa* [daʔwa] « invitation », mot féminin en arabe, on voit qu'il est précédé par le déterminant français *le* porteur du genre masculin, obligatoire avec le nom français correspondant *bazar*. Par ailleurs, dans le deuxième exemple le mot *hes* [ħes] « sens, bruit », masculin en langue arabe, se voit antéposer un déterminant français au féminin *la* du fait que son correspondant « fête » en cette langue porte le même genre ; exemples :

(P1) : (CED 0047) « Pour « faire **le** [daʃwa] », moi je dis le *bazar*. Comme le jour de l'an « on va faire **le** [daʃwa], on va s'éclater ».

(P2) : (MEH125) : « Oui, madame, ils ont fait gavé **la** [hes] « la fête ».
Ils ont foutu **la** [daʃwa] « le bazar »

Certains noms peuvent avoir deux déterminants différents en fonction de leur signification. C'est le cas du mot, déjà vu, **hella** [hɛlaa] qui, quand il est utilisé en tant que nom, signifie selon les cas : 1) « fête » ; 2) « bruit, bazar ». Dans le premier cas, il est déterminé par l'article **la**, déterminant du nom français correspondant « fête » et dans le deuxième par l'article **le** qui définit les noms masculins tels que *bazar* (sa traduction française). Cela renforce la tendance générale selon laquelle, pour déterminer leurs noms arabes, les jeunes maghrébins observés privilégient l'usage du genre du nom français correspondant; exemples :

(SAL00 44) : « Tu connais quelqu'un qui n'aime pas faire **la** *hella* [hɛlaa] « fête » ? »
« Ils passent leur temps à foutre **le** *hella* [hɛlaa] « bazar ».

Ce type de constructions nous permet de situer concrètement les pratiques bilingues des jeunes par rapport à celles des parents et autres membres de la même communauté. En effet, les deux catégories favorisent l'usage du *code mixing* à la différence que chez ces derniers la langue matrice peut aussi être l'arabe (examiné au chapitre 4). Mais quand celle-ci est le français et que le mot introduit est arabe, l'usage du déterminant n'est autre que celui de la langue d'origine. Autrement dit, les parents utilisent le nom avec son déterminant, ce qui révèle leur influence par la langue de base. Inversement, comme nous venons de le démontrer, les usages bilingues des jeunes restent profondément imprégnés de celle de leur base, le français. Et c'est là toute la différence qui en fait des pratiques qui leur sont spécifiques. Nous en apportons l'illustration à travers ces productions dont la première a été exploitée au chapitre précédent et la seconde a été réalisée par (KAIR59) et destinée à son fils :

(NADA70) : Tu seras là [f] « en » fin d'année [f l] « à **le** » mois de mai.

(KAIR59) : Ah ! Vite ! Apporte - moi *sswaret* [ssææt] « les clefs »...de la voiture !

5.4.5.1.3. La variation du nom en nombre (singulier/ pluriel)

En grammaire française, la classe des noms est sujette aux variations morphologiques selon le genre (masculin, féminin) et le nombre (singulier, pluriel). En général, le pluriel des noms n'est pas marqué à l'oral, excepté pour quelques uns en « al », comme *cheval...*, « ail » comme *travail...* qui se terminent par « aux ». Cela diffère en arabe où le pluriel, toujours différent du singulier à l'oral, n'a pas qu'une seule forme. Il change l'organisation structurelle du mot par des allongements vocaliques et des métathèses ou le remplace totalement par un autre mot, exemples :

rajl [ˌɹɑʒl] « un homme » / *rjaal* [ˌɹʒaal] « des hommes »

mra [mra] « une femme » / *nsa* [nsa] « des femmes »

En ce qui concerne la variation du nom en nombre dans notre corpus, nous avons constaté que les jeunes enquêtés utilisent une seule forme unifiée à l'oral, aussi bien pour le singulier que le pluriel. Celle-ci se rapproche davantage du pluriel du français dont les règles d'usages sont plus accessibles à eux ; exemples :

une mra [mra] « femme, petite amie » / *des mra* [mra] (pluriel)

un raj [ˌɹɑʒ] « homme, petit ami » / *des raj* [ˌɹɑʒ] (pluriel)

un chibani [ʃibani] « un vieux » / *des chibani* [ʃibani] (pluriel »

un khwan [xwan] « voleur » / *des khwan* [xwan] (pluriel)

Inversement à cela et dans d'autres cas, quand il s'agit de choisir une forme indiquant le nombre au singulier, c'est la construction du pluriel qui est toujours utilisée. Ainsi, en intégrant à leur discours des noms arabes au singulier, les jeunes que nous avons observés leur donnent une seule forme : celle du masculin pluriel; exemples :

Des gwers [gwer] « des français de souche » / *un gwer* [gwer] « même sens »

Des hnouchs [ħnu :ʃ] « des policiers » / *un hnouch* [ħnu :ʃ] « même sens »

Des shaabs [ʃħa :b] « des amis » / *un, une, shaab* [ʃħa :b] « même sens »

5.4.5.1.4. *Au niveau de la conjugaison et de la création verbale*

Toujours d'un point de vue morphosyntaxique, la simplicité des usages de l'arabe et leur spécificité sont manifestes dans la « langue mixée » des jeunes quand il s'agit aussi de recourir aux formes verbales. La totalité des constructions verbales que nous avons recensées indique une seule forme (accomplie) et ce, quels que soient la personne, le temps et l'aspect exprimés ; exemples :

(YAS 122) : Ils le *cheud* [ʃœd] « Ils l'attrapent » ou « ils l'ont attrapé »

(MEH125) : Il s'est fait *cheud* [ʃœd] « Il s'est fait attraper »

(DIJD126) : Oui, « ce pigeon, je l'ai *hachi* [ħaʃi] » « eu »

(YOU119) : Oui. Je vais le *hachi* [ħaʃi] « griller, le battre ».

(MEH125) : Je me suis *hasal* [ħasa :l] « coincé ». Elle m'a *hasal* [ħasa :l]
« attrapé en flagrant délit »

(DIJD126) : Je *khdeum* [xdœm] « Je vais travailler », « je travaille ».

Aujourd'hui, je n'ai pas *khdeum* [xdœm] « travaillé »

L'usage d'une forme de conjugaison unique liée à l'emploi des verbes arabes dans le « discours mixte » contourne les difficultés que ces derniers rencontrent au niveau du maniement des formes conjugales de cette langue. Probablement parce que la construction de celles-ci est beaucoup plus compliquée que celle du français qu'ils maîtrisent et où les formes verbales sont catégorisées en trois grands groupes (premier, deuxième et troisième qui regroupe aussi bien les verbes irréguliers que les auxiliaires).. Le modèle verbal, unique et simplifié, dégagé dans les pratiques des jeunes de Bordeaux distingue leurs usages de ceux utilisés par d'autres jeunes appartenant à la même communauté, observés à Paris (Goudaillier 1997) ou à Rouen (Melliani 2000) où les jeunes en plus de ces formes raccourcies adoptent des usages en *er*. Le seul exemple que nous avons trouvé, formé sur ce modèle est le verbe *kiffer* « aimer », partagé par tous les jeunes français, quelle qu'en soit l'origine ethnique. Il s'agit donc d'une forme calquée sur le modèle français. Nous avons observé le même phénomène de calque (au chapitre précédent) concernant les pratiques des parents et membres communautaires où ces derniers opèrent au sens inverse, en calquant des formes françaises sur les modèles arabes.

Si ces exemples dégagés dans les pratiques de nos enquêtés concernent des emplois verbaux produits généralement en une seule langue, l'arabe, d'autres cas relevés dans le même groupe font appel aux deux langues en présence dans leurs pratiques quotidiennes. Ainsi, cela est visible quand ces derniers procèdent à des emplois factitifs créés de toutes pièces où le premier élément « se faire » provient du français et le deuxième (un verbe) de la langue d'origine. Nous avons noté quelques usages récurrents et très répandus dans la ville de Bordeaux tels que : *Se faire hagar* « se faire maltraiter », *se faire hasal* « se faire coincer », *se faire cheud* « se faire attraper ».

Ce type de constructions factitives, non existant en arabe et produit à partir de la formulation française atteste du phénomène de *calque* dans les pratiques des jeunes observés. Ce procédé est également attesté au niveau des créations verbales qui s'effectuent en faisant intervenir le verbe *avoir* du français et un nom de l'arabe. Ainsi assemblés, ces derniers aboutissent à des emplois agissant comme des locutions verbales par analogie à celles rencontrées en français (ex, *avoir froid, avoir peur...*). Certaines constructions font usage du déterminant du nom (le, la) placé entre le verbe et le nom. Les exemples suivants dégagés à partir de nos entretiens avec les jeunes du collègue Edouard Vaillant illustrent ce métissage de production verbale :

Avoir la hechma [hefma] « avoir honte » ;

Avoir le seum [soem] « être énervé, avoir du regret » ;

Avoir khouf [xuuf] « avoir peur » ;

Avoir naas [næs] « avoir sommeil » ;

Avoir le zhar [zhaar] « avoir la chance »

L'examen du discours mélangé d'arabe et de français des jeunes d'origine maghrébine montre une influence de la langue d'accueil sur la langue de base. Cela paraît évident au niveau des constructions phrastiques où la structure conique française (Sujet+verbe+compléments) domine sur celle de l'arabe (Verbe+sujet+compléments). La domination du français est aussi perceptible au niveau morphosyntaxique (détermination du nom, accord singulier/pluriel, conjugaison et formation verbale). Nous nous intéresserons, très succinctement, à l'aspect phonétique de ce mixage linguistique pour voir ce qui éloigne davantage leurs usages de ceux du groupe de base auquel ils s'identifient.

5.4.5.2. Du type phonologique

L'analyse du « discours en français » nous a permis de constater l'existence du même système phonologique français chez la quasi-totalité des jeunes que nous avons interviewés. Comme cela a été souligné, ils adoptent un comportement différent vis-à-vis de leurs réalisations phonologiques en arabe. Nous pouvons le constater au niveau vocalique et pour certains, aussi, au niveau consonantique.

5.4.5.2.1. Au niveau de la prononciation des voyelles

Pareillement aux parents et membres communautaires, les jeunes observés produisent les voyelles [i], [u] et aussi [o] existant dans le dialecte maghrébin de leur pays d'origine. Cependant, ils manifestent une différence marquée et généralisée au niveau de la réalisation de [a] ou de sa variante semi centrale [æ], très largement utilisée. Ainsi, dans leurs pratiques produites en arabe, ils procèdent à la fermeture de ces deux phonèmes de façon à les remplacer systématiquement soit par la voyelle [e], cas plus fréquent, ou par [œ] (cas limité à certains jeunes). Ces pratiques qui indiquent une nette évolution dans la réalisation de la voyelle [a] ou [æ] de l'arabe maghrébin vers [e] ou [œ], en contexte migratoire, est une influence du système vocalique français, en tant que celui de base ; exemples :

Hala [hala] → [hela] ; *has* [hæs] → [hes] ; *farhan* [farħa:n] → [ferħa:n] ;

hachma [ħaʃma] → [heʃma] ; *habs* [hæbs] → [hebs] → [hœbs] ;

khdam [xdæm] → [xdœm] ; *sam* [sæmm] → [sœm] , etc.

5.4.5.2.2. Au niveau de la prononciation des consonnes

S'il existe un moyen pour évaluer la maîtrise de la langue arabe chez nos jeunes enquêtés, la prononciation des consonnes laryngales non existantes en français : [ħ], [ʕ], [ʔ], [q], [x] en est l'élément indicateur le plus efficace. Quand ces dernières ne sont prononcées très tôt, elles constituent, généralement, un frein pour son apprentissage. En effet, la petite minorité qui éprouvent des difficultés au niveau de l'articulation de ces phonèmes n'est pas exposée très directement à l'usage de l'arabe (absence de conversations en milieu familial) du fait que l'un

des parents est français (souvent la mère). C'est le cas de notre informateur (CED0047) :

ENQ : Le * [xabs] ou le [ħabs] « prison » ?

(CED0047): Le *[xabs]. T'(u) sais. J'ai des problèmes de [x]. J'étais à la mosquée de Bordeaux aux Capucins. J'ai commencé à apprendre l'arabe mais j'ai arrêté parce que je bloquais sur des mots. Des fois c (e) (n)' est pas la même signification. [...] Je dois améliorer ma façon de parler, ma façon de m'exprimer car des fois des fois j'ai encore des petits gros mots qui sortent de ma bouche qui ne sont pas bons. Je dis beaucoup de bêtises.

Mais, cela n'est pas irréversible puisque ces difficultés, comme nous avons pu le constater, sont surmontées quand les jeunes sont déterminés à s'acquérir de cette langue. A part ces quelques remarques sur le terrain, nous n'avons pas noté de phénomènes particuliers liés la réalisation des consonnes arabes. La majorité de nos interviewés les prononcent correctement, ce qui à ce niveau ne distingue pas leurs pratiques de celles des parents et membres communautaires.

L'observation des pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine de Bordeaux, pendant tout le temps qui a précédé la rédaction de cette thèse, nous a guidée vers une orientation autre que celle qui a été adoptée jusqu'à présent pour son analyse. En distinguant des variations d'usages en fonction des situations interactives (lieu, sujets, interlocuteur...) nous avons dégagé deux types de ces pratiques. Les premières que nous avons appelées « discours en français », sont employées avec des locuteurs précis (francophones, inconnus...) et les secondes, désignées par « discours mixte » sont utilisées à l'intérieur de la communauté d'origine (parents, groupes de pairs, proches...).

La description linguistique du « discours en français » indique que les pratiques françaises des jeunes enquêtés se caractérisent par une création lexicale qui participe au renouvellement et à l'enrichissement de la langue française. Pour ce faire, ils recourent aux procédés lexicaux sémantiques tels que l'emprunt aux autres langues et parlers, la métaphore... Ils usent aussi de procédés formels comme le verlan, la reverlanisation, l'apocope... Mais ce qui distingue ces pratiques n'est pas tant les moyens d'innovation lexicale qui sont utilisés dans la langue commune mais leur profusion et aussi leur combinaison complexifiées qui en font une variété spécifique, toutefois partagée par les jeunes de leurs génération milieu social.

L'étude du « discours mixte » chez nos interviewés souligne un état de bilinguisme français/arabe chez la majorité d'entre eux, variable en fonction de leur milieu familial et parcours personnels dans le pays migratoire. Emprunté aux pratiques langagières mélangées de base, il est employé de façon ordinaire entre des locuteurs bilingues comprenant et parlant les deux langues. Si la description de ce parler mixte montre une interaction entre le français et l'arabe aux niveaux lexical, morphosyntaxique et phonologique, elle révèle son évolution en cours par rapport à celui utilisé par les parents et les membres appartenant à la communauté de base (décrit au chapitre précédent). Nous examinerons l'aspect évolutif de ces pratiques au dernier chapitre de cette étude.

Avant de procéder à l'analyse sociolinguistique du mixage linguistique chez nos enquêtés, nous nous intéresserons, au prochain chapitre, à leurs productions écrites en tant que *troisième pôle* qui participe à la constitution de leur répertoire linguistique. L'objectif est de voir comment ces jeunes, en plus des pratiques examinées, arrivent à gérer la variété standard du français, en milieu formel (l'établissement scolaire). Cela nous permettra aussi de souligner (si cela est le cas) l'implication des pratiques langagières d'origine dans les difficultés que certains d'entre eux rencontrent dans leur vie scolaire.

CHAPITRE 6

LES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION MAGHREBINE ET LES DIFFICULTES DU FRANCAIS ECRIT

Les difficultés scolaires des élèves en France sont très souvent évoquées en termes d'« ethnicité ». Le parcours scolaire des jeunes issus de l'immigration maghrébine est réputé être le plus difficile à réussir en comparaison à celui des jeunes français dit « de souche » et d'autres issus d'autres immigrations (ex, portugaise, espagnole...). Selon des visions différentes, les spécialistes de cette question y portent un regard différent. Dans ce chapitre, en donnant un aperçu sur la façon dont ces difficultés scolaires sont appréhendées, nous tenterons d'en évaluer les causes linguistiques et sociales à partir de l'examen de leur écrit en français.

6.1. LA SCOLARITE DES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION MAGHREBINE : QU'EN PENSENT LES SPECIALISTES ?

La scolarité des enfants issus de l'immigration maghrébine en France est à l'origine de beaucoup de travaux dont la majorité la présente négativement. Comme le montre Bocquet (1994 :1) dans son rapport consacré à la question, elle est perçue comme « une des causes, pour ne pas dire « la » cause d'une baisse du niveau scolaire ». Ainsi, avec l'émergence de ce type de conclusions qui ont débuté au cours des années soixante dix⁶¹, l'échec scolaire est considéré comme une fatalité pour les jeunes issus de cette origine. Concernant ce sujet, apparaissent alors des stéréotypes qui présentent ces derniers comme cumulant tous les handicaps : retard scolaire, difficultés linguistiques, appauvrissement de la langue orale et écrite...de sorte que comme le souligne Hassini (1997: 13) « l'idée selon laquelle [ces] enfants migrants font baisser le niveau ou ralentissent la progression scolaire des élèves français est devenue commune, voire banale ». D'où le projet de l'Education Nationale française en 1981 de rompre avec le principe du traitement uniforme de la question scolaire par l'initiation du dispositif Z.E.P (zones d'éducation prioritaires). Le principe fondateur de ce projet est la discrimination positive donnant plus de chance à ceux qui en ont le moins.

⁶¹ Nous renvoyons au rapport de psychologues sur des enfants algériens suivis d'un Groupe d'Aide Psycho-pédagogique (cité par Léontine Gripois (linguiste), « Enfants immigrés et échecs scolaires », in *Politiques Aujourd'hui*, août-septembre 1974, p. 81-86, dont la synthèse est donnée par N. JERAB, 1988, « L'arabe des Magrébins », dans, *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France, Tome II, Les Langues immigrées*, VERMES Geneviève, Paris, L'Harmattan, pp 31-59.

6.1.1. L'ARABE COMME CAUSE DE DIFFICULTES SCOLAIRES

Le français écrit des jeunes qui intéressent cette étude est généralement stigmatisé à cause de l'influence qui y est exercée par la langue d'origine, l'arabe. Celle-ci est accusée d'être responsable de leur défaillance en milieu scolaire. En effet, dès leurs premiers contacts avec les enfants appartenant à cette communauté, certains éducateurs et psychologues qui se sont intéressés à leur « langue d'école », le français, considèrent que « leur langue de base est handicapante » : elle les conduirait à confondre certains phonèmes et à nommer différemment certains objets. Leurs conclusions furent « pour l'arabe qu'il est « une langue pauvre, très approximative, peu rigoureuse, d'un niveau généralement bas. » N. Jerab (1988 : 51)

6.1.2. DES RESULTATS NUANCES

Le problème de la scolarisation des jeunes issus de l'immigration en France a inspiré plusieurs travaux (ouvrages, rapports, études...) ⁶² élaborés généralement par des éducateurs et des psychologues. Si la majorité de ces écrits accusent le retard scolaire cumulé dans la catégorie des jeunes d'origine immigrée, il existe des auteurs qui entretiennent un discours plus optimiste, mettant en avant la situation socioculturelle et économique du milieu familial et non des handicaps intrinsèques à ces usagers. Vallet et Caille (1996) illustrent le renversement du regard négatif porté sur ce phénomène, en résumant les résultats des recherches élaborées sur ce sujet :

« L'analyse longitudinale des parcours que connaissent les enfants d'immigrés dans le système scolaire français conduit à trois conclusions principales parmi lesquelles seule la première apparaît largement connue. D'une part, les enfants d'immigrés comptent parmi les élèves qui encourent les plus grands risques de difficultés ou d'échecs scolaires, d'orientation vers les filières peu prestigieuses du système éducatif comme de sortie précoce de celui-ci. D'autre part, lorsque l'analyse statistique est utilisée pour démêler l'écheveau des influences et séparer ce qui tient en propre à l'origine nationale de ce qui relève du milieu familial et social, cette première conclusion est renversée : au sein des populations défavorisées, les enfants d'immigrés sont en moyenne inscrits dans une trajectoire scolaire plus positive que les autres élèves. »

⁶² Nous en avons cité quelques uns en bibliographie

Ces résultats, selon Brinbaum et Werquin (2004 : 146) « meilleurs que ceux des Français d'origine en secondaire, avérés jusqu'au niveau du baccalauréat », sont appuyés par « d'autres recherches plus qualitatives mettant en avant les réussites scolaires des filles issues de l'immigration, en particulier maghrébine (Zéroulou 1988 ; Hassini 1997 ; Guénif, Souilamas, 2000) ». L'avantage noté dans cette catégorie d'élèves est attribué aux aspirations des familles immigrées et leur volonté de réussite sociale à travers la réussite scolaire de leurs enfants en comparaison à d'autres familles françaises ayant les mêmes conditions matérielles et culturelles.

L'échec scolaire des jeunes issus de l'immigration maghrébine, souligné par les éducateurs et psychologues est évalué à partir leurs résultats en langue française. En effet, si aucune des études que nous avons consultées ne pointe leurs performances dans d'autres matières, non moins importantes, c'est que la réussite scolaire passe avant tout par une bonne acquisition de la langue française, particulièrement écrite. Celle-ci est présentée en tant que « souffrant de faiblesse » à tous les niveaux à cause des pratiques bilingues, en l'occurrence celles mettant en contact le français et l'arabe⁶³. Notre objectif, dans ce chapitre, est de savoir la manière dont ces jeunes adoptent la langue française en milieu scolaire et aussi de dégager ce qui, à travers, leurs pratiques permet de souligner des « perturbations » au niveau de son apprentissage. Quelle influence concrète exerce la langue d'origine sur leurs productions écrites françaises ?

6.2. ANALYSE DU CORPUS ECRIT

Pour pouvoir répondre aux questions posées, soulevées par les problèmes de la scolarité des jeunes d'origine maghrébine, nous avons favorisé l'examen de quelques productions écrites des élèves de 5^{ème} du Collège Edouard Vaillant que nous avons pu interviewer pour l'analyse des productions orales. Il s'agit d'observation des copies de rédaction de onze élèves que leur professeur de français a bien voulu nous fournir pour les besoins de cette étude. Ces écrits n'ont pas été élaborés à cet effet puisqu'ils ont été programmés avant notre venue dans cet établissement. La consigne de cet exercice propose aux élèves de raconter un voyage à Londres à partir d'un travail réalisé en cours d'anglais ou de l'imaginer à partir d'un rêve fait durant une nuit d'un profond sommeil. Une description détaillée et précise des lieux visités est

⁶³ A ce sujet, nous rappelons les conclusions de C. De Heredia (1987 : 105) dans son article « L'individu bilingue et ses langues ». Selon l'auteur, l'échec scolaire de ces jeunes est ramené à leur bilinguisme et à la mauvaise qualité des modèles linguistiques familiaux. A revoir au premier chapitre de la première partie sur la page : 9.

exigée. De même que des éléments qui ont suscité l'admiration des visiteurs doivent être clairement soulignés.

L'exercice de rédaction, en tant qu'activité complète, a été privilégié pour nous permettre d'observer des phénomènes dits « défailants » à différents niveaux de la langue. En effet, c'est un travail complexe qui exige le contrôle de plusieurs éléments en même temps : la graphie, le choix des mots adéquats, l'orthographe, la ponctuation, la construction d'un imaginaire lié à la thématique du texte, le développement d'un raisonnement logique... Pour pouvoir atteindre ces objectifs, l'analyse de la rédaction doit s'intéresser à toutes ces compétences. Dans cette étude, faute de possibilités de traiter intégralement celles-ci, nous nous limiterons à l'observation de quelques aspects récurrents et partagés par la majorité des élèves. Ils concernent les phénomènes de l'écriture, la ponctuation et l'orthographe. Nous les examinerons en essayant de définir ce qui relève des difficultés partagées par tous les élèves de leur niveau et de leur âge et ce qui est spécifique à eux et à leurs pratiques influencées de la langue d'origine, l'arabe.

6.2.1. ANALYSE DE L'ECRITURE

L'histoire de l'humanité est séparée par deux grandes époques : avant et depuis l'écriture. C'est pourquoi on a pris l'habitude de dire que la Préhistoire se termine avec la naissance de cette belle création. L'écriture est née en Mésopotamie avec ses premières traces datées de 3300 ans avant J-C, sous forme de pictogrammes, retrouvées dans des temples des cités d'Uruk et de Lagash (le pays de Sumer, l'actuel Irak). Après avoir servi à noter la langue des Sumériens qui vivaient en Mésopotamie au IV^e et III^e millénaires avant notre ère, cette écriture, comme le rappelle Higounet (2010 : 15), présentée en « signes, imprimés, plutôt tracés, dans des tablettes d'argile sous la forme de combinaisons de clous triangulaires » s'est propagée dans toute l'Asie antérieure où elle est devenue le moyen d'expression des langues diverses. Continuant à se répandre dans le monde, elle utilisera d'autres formes qui aboutiront à l'invention de l'alphabet, lequel en laissant des traces écrites permettra à l'homme de marquer véritablement son histoire

6.2.1.1. Qu'est ce qu'écrire ?

L'écriture est devenue un véritable besoin pour le développement de toute société à tous les niveaux (administratif, économique, politique, religieux...). C'est pourquoi elle fait corps avec notre civilisation. Mais elle est aussi plus qu'un instrument matériel servant à immobiliser le langage articulé, fugitif par essence. Elle est utile pour traduire nos pensées les plus enfuies, les discipliner, les organiser avant de les inscrire sur un support. Lurçat (2007 : 18) nous rappelle qu' « en fixant la pensée, l'écrit oblige à formuler et à préciser ce qui ne peut être que suggéré dans l'oral ». Elle est en cela associée à la rationalité et à la réflexivité nécessaires à un meilleur développement de la logique. L'écriture est aussi cet instrument de domination sur soi, sur un groupe, sur une culture... Dans sa présentation de la traduction de l'ouvrage de Goody (2007), Jean-Marie Privat (p : 11) nous l'apprend en traduisant le regard de celui-ci dans les termes suivants :

« La langue n'est pas seulement un moyen de communication oral ou écrit. [] C'est un moyen de production du social et du cognitif. La langue écrite et son apprentissage confèrent ainsi une forme très particulière et très puissante de pouvoir sur soi, sur les autres et sur le monde. »

Au sens commun du terme, l'écriture revêt plusieurs significations. Elle renvoie à la *graphie* quand elle désigne les traces des lettres imprimées sur un support. Celle-ci peut être qualifiée de « belle » ou de « mauvaise ». Elle réfère aussi à la *façon* dont chacun s'exprime en faisant appel à un style particulier (une manière d'écrire). Elle désigne également ce qui constitue un « produit achevé », résultat du processus d'écriture. Ecrire, c'est communiquer avec les autres. Comme le dit bien Szajda-Boulangier (2009 : 21) c'est aussi « un acte dans lequel on s'engage, on aménage une histoire personnelle. Raconter ou inventer une histoire implique un investissement de l'individu dans sa totalité réelle ou imaginaire ». Cet acte permet aussi de partager ses sentiments avec les autres en les leur exposant avec toute la charge émotionnelle que l'on pose sur le matériau utilisé. C'est en définitive laisser une trace matérielle témoignant « d'une activité complexe, liée intimement à l'histoire du sujet et qui reflète son véritable patrimoine affectif et socioculturel. » (p : 23).

D'un point de vue pragmatique, la production de l'écrit a favorisé beaucoup de recherches depuis une trentaine d'années. Nombre d'auteurs qui se sont intéressés au processus cognitif de l'élaboration de l'écrit développent des modèles de production textuelle qui visent à expliquer

les mécanismes mis en jeu par le sujet « écrivain ». Le modèle le plus connu et adopté par les chercheurs est celui de Hayes et Flower (1980). Etant basé sur des expérimentations objectives, celui-ci a le mérite de mettre en lumière les opérations cognitives qui interviennent dans la production écrite, de cibler les causes des difficultés qui lui sont liées et de proposer des solutions pour y remédier. Ainsi, toutes les recherches réalisées dans ce domaine démontrent qu'écrire est un processus complexe dans lequel sont mobilisées plusieurs opérations intellectuelles simultanées et interactives faisant appel à des connaissances conceptuelles (compétences linguistiques) et socioculturelles (partagées par le groupe d'appartenance du scripteur). L'analyse que nous proposons pour le phénomène de l'écriture s'intéresse à la réalisation de la graphie des élèves que nous observons au sens calligraphique du terme. Notre intérêt est de souligner des irrégularités d'usages graphiques chez les jeunes enquêtés, susceptibles de constituer des difficultés pouvant compliquer le rapport qu'ils entretiennent avec l'écriture, voire conduire à leur échec scolaire. Pour plus de lisibilité, les phénomènes examinés seront bien dégagés sur les copies présentées en annexe (n° 10)

6.2.1.2. Analyse de la graphie au niveau des lettres

En observant l'ensemble des copies qui constituent notre corpus, nous avons constaté qu'une grande partie des élèves adopte une graphie indiquant une certaine irrégularité par rapport à ce qui devrait être maîtrisé à cette étape de leur scolarité. Malgré le fait qu'elles soient toutes lisibles par un correcteur, certaines productions écrites montrent que quelques élèves n'ont pas acquis avec succès toutes les techniques de l'écriture. Celles-ci se matérialisent par le respect de la forme et la trajectoire usuelle de certaines lettres, nécessaires à leur identification, particulièrement quand l'écriture devient plus rapide. De même que l'enchaînement de ces lettres n'est pas systématiquement opéré. Nous examinerons ces phénomènes en présentant des exemples relevés sur certaines copies avec indication des numéros de celles-ci.

Comme beaucoup d'élèves français souffrant des difficultés au niveau de l'écriture, certains élèves de ceux dont nous avons examiné les copies transcrivent quelques lettres de l'alphabet de façon inappropriée. C'est le cas des phonèmes suivants :

- [k], représenté graphiquement par les lettres « qu » qui se trouve transcrit sans « u » ; dans des exemples comme :

(copie n° 2) **q**and je suis rentré dans mon hôtel...

-[r] présenté sous forme d'un simple trait ; exemple

(copie n° 5) ...**pou**r me faire visiter...

-[d] dont la boucle se présente sous forme de courbe ouverte se rapprochant davantage de la suite des deux lettres « c l » ; exemples :

(copie n°7) « je me **dis** » se confond avec « **cli** », dans « l'eau je m'endorms dedans »

-[t] dont la graphie se confond avec celle d'un A, dans des exemples comme :

(copie n°7) : ... étais particulièrement, je suis **tombé**, le maître de maison

-[3] est mal transcrite en écriture graphique « J ». Ceci du fait que l'élève la présente au niveau de la ligne sans pouvoir dépasser celle-ci vers le bas, ce qui peut entraîner sa confusion avec la lettre « I » (majuscule) dans des exemples comme :

(copie n°2) : **J**'ai pris l'avion. [...] **Je** suis allé à mon hôtel.

-[a] est produit presque systématiquement par sa variante **a** qui n'est pas utilisée en écriture manuscrite ; exemples :

(copie n° 2) : J'ai 2 heures Dans l'avion Direction l'***angleterre**

Cette graphie de [a] intervient aussi dans un mot en se rapprochant davantage de celle d'un [o] ; exemples :

(Copie n°3) : J'arrivais devant le ***restauront**, Je sors du ***restauront** (restaurant)

Elle peut aussi intervenir de façon à se confondre avec la graphie de [t]. On le voit à travers les exemples :

(copie n°4) : **A** mon arrivée, J'ai vu l'**Abb**aye de ...,

(copie n°5) : **A**près une nuit de..., je suis arrivée en **Angle**terre.

(copie n°7) : **A**près avoir réfléchi.

Nous avons également relevé la graphie de « u » qui est produite de façon à être facilement confondue avec celle de « o », exemples :

(copie n° 5) j'ai jamais visité **un** autre pays, ...l'**un** des plus emblématiques,

C'était **un** grand hôtel

Ces irrégularités marquent un manque de fluidité dans le tracé des lettres dans ce groupe. Elles trouvent leur origine, au moment de l'acquisition écrites de celles-ci, à l'école primaire entre quatre et six ans. C'est en effet à cet âge où les spécialistes situent l'apparition des formes d'ordre perceptif nécessitant un contrôle continu du tracé : carré, croix, spirale... qui, à ce stade, prépare l'enfant à l'écriture. Pour notre part, ces formes irrégulières soulignées dans les productions écrites des élèves peuvent être évitées par des entraînements correctifs et ciblés conduisant à leur bonne écriture.

6.2.1.3. Analyse de la graphie au niveau du mot

L'analyse de la graphie s'attache à l'observation de la manière dont le scripteur procède au groupement des mots dans son texte et aussi à l'examen des coupures qu'il y fait. Dans le groupe du collègue Edouard vaillant, certains élèves transcrivent les unités linguistiques sans respecter les espacements obligatoires entre elles. Ainsi, ils les regroupent ensemble comme s'il s'agissait d'un seul mot. L'enchaînement des mots dans ce cas témoigne de l'incapacité de l'élève à dégager et à séparer chaque mot dans la continuité écrite de son énoncé. Cela peut concerner une suite de deux unités linguistiques comme c'est le cas dans la copie (n°1) pour ce qui est de la réalisation de * *mandore* rencontrée dans la phrase * *je mandore* (je m'endors), du verbe *s'endormir* écrit incorrectement. En effet, l'élève enchaîne le pronom réfléchi *m'* et le verbe *endormir* conjugué au présent qu'il réalise en *andore*. Pour les mêmes raisons liées à la difficulté de séparer les mots à l'écrit, l'enchaînement peut aller jusqu'à toucher trois mots à la fois. Nous pouvons illustrer cela par l'exemple suivant, souligné dans la même copie (n°1) : *Je mange une **barbapapa** à la fraise* où le même élève analyse le mot composé *barbe à papa* comme un seul mot puisqu'il le transcrit sans tenir compte des séparations entre les unités linguistiques qui le constituent.

A l'enchaînement des mots à l'écrit, nous opposons leur rupture qui se manifeste par la séparation des lettres qui les forment. Ainsi, l'élève qui produit son texte écrit fait des découpages inappropriés à l'intérieur des mots utilisés. Ceci les rend non identifiables par le lecteur. Dans le groupe des élèves observés, nous avons relevé des exemples indiquant ce phénomène. C'est le cas relevé dans la copie (n°1) où on voit bien que c'est le même élève qui a opéré des enchaînements des mots qui procède à la coupure du mot *départ*, dans « le soir même, *départ* à la grande Roue... » mal orthographié en deux parties * *de par*. Concernant ce cas précis, nous partageons l'idée de Lurçat (2007: 143) qui considère que « la coupure arbitraire et l'enchaînement expriment la même difficulté à isoler le mot dans la continuité du débit oral. C'est la raison pour laquelle ils apparaissent simultanément chez le même enfant ».

Certains mots coupés par les élèves et formant ainsi des erreurs d'écriture prêtent à la coupure du fait qu'ils sont constitués à la base de plus d'une unité. Ainsi, les parties qui les constituent et qui sont présentées séparément leur sont connues mais leur combinaison en un seul mot est pour eux non identifiable. Ce phénomène est observé dans la copie (n°5) en ce qui concerne le mot *auparavant*, transcrit en séparant *au* et *paravant*. Nous pouvons penser que l'erreur viendrait du fait que l'élève perçoit bien la séparation des constituants de ce mot en *au* et ignore qu'il y a une deuxième séparation entre *par* et *avant*. Il s'agit d'une erreur de la graphie du mot dont les causes sont liées à une méconnaissance du lexique. Dans d'autres cas, la coupure du mot se fait de manière aléatoire. Quelques exemples relevés dans notre corpus témoignent de l'incapacité de certains élèves à transcrire leurs mots en préservant leur intégralité graphique au milieu d'une phrase. C'est ce que nous montre la coupure quasi-systématique d'un élève au niveau des mots qui comportent la lettre (t) qui intervient à la limite de celle-ci, quelle que soit sa distribution dans le mot :

(copie 7) : é **t** ais, particulièrement **t**, je suis **t** ombé, invi **t**ation

Les irrégularités liées à la graphie des lettres, relevées dans les copies examinées ne sont pas exhaustives. Notre objectif était de donner un simple aperçu sur la manière dont nos enquêtés manient des lettres et des mots qui composent leur langue française à l'écrit. Il en ressort que, dans cette catégorie d'élèves, l'acquisition du système graphique du français a eu lieu de façon incomplète. En cela, ces derniers présentent un retard au niveau lexical qui, à notre avis peut être comblé soit par des répétitions de l'activité de lecture où l'élève s'exerce à identifier et à opposer des mots entre eux, soit par des exercices correctifs visant les mêmes objectifs de reconnaissance des mots dans un texte.

L'acquisition de l'écriture et du langage écrit est le résultat d'un long apprentissage qui débute à l'école maternelle par l'éducation de la trajectoire des lettres. Elle s'achève quand l'enfant parvient à formuler sa pensée par écrit. Or, depuis quelques années, l'apprentissage de l'écriture n'a plus été l'objectif pédagogique de la grande section maternelle. (Lurçat 2007 : 27). Certains collégiens ont quitté l'école sans parvenir à maîtriser le geste, la forme, la trajectoire des lettres de leurs écrits. Ces automatismes qui manquent à leur performance sont nécessaires à une bonne progression aussi bien au niveau de l'écriture qu'au niveau de la lecture. Pour atteindre leur efficacité ils devraient être continuellement l'objet de remarques et de correction de la part des enseignants et des parents. Ce n'est malheureusement pas ce qui se produit rigoureusement.

Quoi qu'il en soit, si des difficultés liées à l'écrit sont manifestes chez certains élèves issus de l'immigration maghrébine que nous observons, rien dans la graphie des lettres et des mots utilisés en français n'indique directement ou indirectement l'implication de leur langue de base, l'arabe. Ces derniers, comme nous avons pu le constater pendant leur cours de cette matière⁶⁴ ont du mal à déchiffrer et à écrire les lettres qui le constituent pouvant interférer avec les lettres latines.

6.2.2. ANALYSE DE LA PONCTUATION

La ponctuation, du latin *punctum*, point. Gramm. Art ou manière de ponctuer est souvent considérée comme ayant pour simple but de marquer les pauses qu'on doit ou peut faire en lisant. Cependant, à un niveau supérieur de l'analyse, la ponctuation sert à porter la clarté dans le discours écrit, en indiquant par des signes précis et convenus les rapports existant entre les parties qui le constituent. Tout se lit dans une production écrite bien ordonnée. Et la pensée globale de l'auteur n'est saisie par son lecteur que lorsque cette production est achevée. Autrement dit, on expose la pensée générale de son discours à l'aide d'une suite de pensées particulières, lesquelles seront séparément comprises, indépendamment des rapports qu'elles entretiennent nécessairement les unes avec les autres.

⁶⁴ Nous rappelons que nous avons assisté à un des cours d'arabe avec ce groupe.

6.2.2.1. La ponctuation française : de l'origine à aujourd'hui

La ponctuation française est un domaine très peu étudié par rapport à d'autres domaines liés à l'écriture. Certains chercheurs qui s'y intéressent n'ont pas toujours les mêmes points de vue concernant son origine et ses évolutions. Cependant, ils s'accordent sur le fait que son commencement n'a eu véritablement de l'intérêt qu'à partir de la Renaissance, grâce aux imprimeurs, pour ne prendre sa forme actuelle qu'au XIXe siècle. Ainsi, selon Popin (1986 : 29) « Dans l'Antiquité et au Moyen âge, en effet, la ponctuation ou bien n'existait pas ou bien consistait seulement dans le point. De plus, elle était totalement anarchique. Chacun ponctuait à sa fantaisie. » Catach (1994 : 12) qui ramène l'usage originel de la ponctuation essentiellement aux traditions grecques, nous prévient, dès abord, des incohérences notées. En cela que « Des origines à nos jours, les grammairiens reprennent sans cesse les mêmes définitions et se livrent ainsi à un véritable « rabâchage de classification », souvent très éloigné des réalités évolutives ».

Les premiers travaux sur la ponctuation dans sa forme actuelle remontent au XVe siècle et se multiplient grâce à la diffusion des ouvrages imprimés. Le premier qui y consacra une place notable dans ses écrits est le savant humaniste et imprimeur Geoffroy Tory (1480-1533). D'après Lapacherie (2000 :10), « dans Champfleury⁶⁵, il consacre à la ponctuation le feuillet 66, soit deux pages denses, dans lesquelles il expose la marche à suivre pour dessiner les points en appliquant les règles qu'il édite à propos de « la due et vraie proportion des lettres attiques. ». Selon l'auteur, Tory caractérise trois signes (dits *points*) de ponctuation : le point carré, le point crochu et le point triangulaire dont il précise les positions. Ainsi, situé en haut de la ligne, il signifie une pause forte (notre point final). Celui positionné entre deux lignes constitue une pause moyenne (le point-virgule) et enfin, le point qui se place en bas de la ligne traduit une pause légère (notre virgule).

Ce travail sera suivi par celui d'Etienne Dolet qui, en 1540, publie à Lyon *La manière de bien traduire*, considéré par Catach (1994 : 30) comme « le premier véritable traité de ponctuation...[qui] constituera une sorte de bible pour les topographes ». Dans ce travail, en définissant la période (correspondant à l'alinéa ou paragraphe actuel), Dolet étudie les trois points de base en leur donnant une valeur différente (le point final, appelé colon, le point

⁶⁵ D'après Jean- Gérard Lapacherie, Champfleury, 1529. Le titre complet est « Champ fleury auquel est contenu l'art & science de la deue &vraye Proportion des Lettres Attiques, qu'on dit autrement Lettres Antiques, & vulgairement Lettres Romaines proportionnes selon le Corps & Visage humain. Il existe deux rééditions en fac-similé de cette œuvre.

virgule qui s'écrit comme nos deux points est dit comma et la virgule, incisum du terme latin). Il y ajoute trois « figures de points » : ? « point interrogant », ! « admiratif » et () parenthèses (Lapacherie, 2000 : 12).

La ponctuation commence à prendre sa forme moderne à partir du XVIII^e siècle. Certains grammairiens fondateurs de la Grammaire Générale⁶⁶ s'y intéressent. Parmi eux, se distingue Nicolas Bauzée qui lui a consacré l'un de ses trente cinq articles de grammaire, dans l'Encyclopédie de Diderot⁶⁷. Ainsi, il l'étudie de façon subtile et raisonnée en intégrant à son usage des faits sémantiques et syntaxiques. Selon lui, la ponctuation repose sur trois principes et rôles essentiels : le premier rôle est celui de faciliter la lecture par la respiration. Le deuxième consiste à distinguer les sens partiels qui constituent le discours. Le troisième rôle s'occupe de marquer les degrés de subordination dans l'ensemble du discours. Au XIX^e et XX^e siècles, on note quelques évolutions au niveau des signes de ponctuation. Mais les différences de points de vue qui lui sont liées persistent au niveau de son usage. Elles se manifestent à travers les pratiques des auteurs et imprimeurs dont les normes favorisent majoritairement ces derniers.

Aujourd'hui, au niveau des manuels actuels qui traitent de la ponctuation, en se rapportant à l'enquête de Catach et Lorenceau (1977)⁶⁸ on s'aperçoit qu'aucune définition n'y est attribuée. Et si celle-ci existe dans certains d'entre eux, elle reste toutefois « insuffisante ». Comme le souligne Catach (1994 : 46) cela favorise un flou au niveau de sa pratique réelle qui pose d'énormes difficultés aux apprenants d'aujourd'hui.

« Mais les grammaires destinées aux écoles, lorsqu'elles parlent de ponctuation (ce qui est loin d'être toujours le cas, même aujourd'hui), s'abstiennent de toute réflexion propre ou s'en remettent entièrement aux premiers, ce qui fait qu'il n'existe, à proprement parler, ni formation ni suivi scolaire de bon niveau dans les classes en ce domaine [et] on a du mal à comprendre comment les enfants, comme les adultes, s'y retrouvent. »

⁶⁶ La Grammaire Générale ou Grammaire Raisonnée se donne comme un art de penser. Elle est née d'un courant dissident de catholicisme qui a son centre intellectuel à Port -Royal. L'un de ses chefs de file est Antoine Arnauld (1612-1694). Il est avec Claude Lancelot l'auteur de cette Grammaire générale et raisonnée en 1660, puis en 1662 avec Pierre Nicole de La Logique, ou de l'Art de penser. Dans ces ouvrages qui seront suivis par bien d'autres, les grammairiens qui articulent grammaire et logique se réunissent autour de l'idée d'une raison partagée sous-jacente à l'ensemble des langues. Suivant les mêmes inspirations, en 1767, Nicolas Bauzée publie sa *Grammaire générale ou Exposition raisonnée des éléments nécessaires pour servir à l'étude de toutes les langues*.

⁶⁷ Ouvrage majeur du XVI^e siècle, l'*Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* est la première encyclopédie française éditée de 1751 à 1772, sous la direction de Diderot et d'Alembert

⁶⁸ Il s'agit d'une enquête faite par Nina Catach et A. Lorenceau à partir d'un questionnaire distribué auprès de quatre vingts écrivains contemporains dont les ouvrages étaient exposés dans une grande librairie française. Le but de ce travail est de comprendre l'importance qu'ils donnent à la ponctuation dans leurs écrits.

6.2.2.2. Usage de la ponctuation chez les jeunes observés

En ce qui concerne cette étude, nous essaierons de voir comment certains élèves du collège Edouard Vaillant utilisent les signes de ponctuation dans l'organisation progressive de leur langue française à l'écrit. On sait que la difficulté de la ponctuation ne se pose pas à eux, à l'oral du fait que le découpage des énoncés obéit à une nécessité physiologique (besoin de reprendre le souffle) et est également lié à l'enchaînement des idées du locuteur. Le problème est tout autre quand il s'agit de l'écrit. En effet, la ponctuation de la rédaction dépend de la structure logique des pensées de l'élève dont la maîtrise nécessite le découpage de la continuité orale en fragments.

Nous soulignons que les phénomènes de ponctuation que nous observons ne se limitent pas aux signes ordinaires tels que le point, la virgule, le point d'exclamation, etc. Ils englobent également d'autres éléments proposés par Catach (1994), à savoir tous ceux qui participent à l'organisation graphique du texte à des niveaux différents. Le premier niveau concerne l'analyse des mots (les blancs, les majuscules et les traits d'union et de division). Le deuxième s'occupe des unités syntaxiques et communicatives. Tandis que le dernier examine la présentation du texte (mise en page, gestion des paragraphes, retour à la ligne...). Ces éléments ont été choisis car ils constituent « un système de renfort de l'écriture [...] chargés d'organiser les rapports et la proportion des parties du discours et des pauses orales et écrites. »⁶⁹ Ils seront ici examinés à l'exception du dernier et ce, en tentant de répondre aux questions suivantes : Quels usages ces jeunes enquêtés font-ils des signes de la ponctuation dans leurs écrits français et quels obstacles s'imposent-ils à eux à ce sujet ? Comment ces derniers se manifestent-ils concrètement dans leurs rédactions ? Enfin, y a-t-il des indices indiquant l'influence de l'arabe dans ce domaine ?

L'analyse des onze copies de rédaction montre que l'ensemble des concernés par cette étude, indépendamment de leur niveau de maîtrise du français, présentent des difficultés au niveau de l'usage des signes de ponctuation. En effet, ces insuffisances, très partagées dans ce groupe, se rapportent principalement à la ponctuation qui établit des rapports entre des unités syntaxiques (phrases, propositions...). Elles sont particulièrement liées à l'usage du point (final et exclamatif) et à la virgule. De même que nous nous intéresserons à quelques difficultés constatées concernant d'autres signes de ponctuation récurrents au niveau des guillemets, de la majuscule et de la coupure des mots en fin de ligne.

⁶⁹ Cela constitue une définition de la ponctuation de Nicolas Beauzée (chap.3, II), rapportée par Nina Catach, 1994, *La ponctuation*, PUF, p : 7.

6.2.2.2.1. L'usage du point final

Le point final, avec l'espace en blanc, est le premier signe de ponctuation utilisé pour séparer les mots gravés sur la pierre. Présenté d'abord en haut et non sur la ligne, on l'appelait *distinction finita* (gr.final), puis *periodus* sous les Carolingiens⁷⁰. Il a évolué en prenant la forme de notre point-virgule (et non sa valeur). Et ce n'est qu'au début du XIII^e siècle qu'il sera suivi d'une majuscule (Catach, 1984 :58). Le point se distingue par son caractère obligatoire à la fin d'un texte, d'un paragraphe ou d'une phrase. En principe, il est utilisé pour marquer l'autonomie d'un segment par rapport à son précédent et à celui qui le suit, malgré les liens syntaxiques qui les associent (coordination, subordination...)

L'examen des productions écrites révèle chez certains élèves des difficultés à ponctuer leurs textes à l'aide d'un point final. En effet, nous avons constaté l'absence de ce dernier après une unité d'idée en fin de phrase chez la majorité d'entre eux (9 élèves sur 11). C'est le cas dans les copies (n°1, n° 2, n° 3, n° 4, n°5, n°7, n°8, n°10, n°11) où nous avons souligné des phrases telle que la suivante, où l'élève a utilisé un seul point pour trois propositions. Nous pouvons expliquer cet usage par le fait que ces élèves ignorent les règles syntaxiques nécessaires au découpage du texte en phrases distinctes. Par ailleurs, nous pensons qu'ils n'établissent pas non plus de distinction entre l'oral qui ne marque pas de ponctuation en fin de phrases malgré les pauses et l'écrit qui l'impose :

(copie n°4) : A mon arrivée, j'ai pris un taxi pour visiter j'ai commencé par Tower Bridge c'était magnifique ce pont suspendu au bord de la Tamise est une des constructions les plus célèbres de Londres.

En outre, nous avons remarqué que quand des élèves essaient de délimiter une phrase pour en commencer une autre, ils privilégient le choix d'une virgule et non celui d'un point final. Nous avons noté ce phénomène dans toutes les copies examinées à l'exception de la copie (n°5). Les exemples que nous proposons nous montrent que, loin de s'intéresser au respect de la forme de leur écrit, les élèves sont davantage portés sur la narration des faits qui se succèdent dans le temps et qu'ils se contentent d'énumérer à l'aide d'une virgule :

⁷⁰Les Carolingiens forment une dynastie des Rois francs qui régnèrent sur l'Europe occidentale de 751 jusqu'au X^e siècle. Le Roi Charlemagne fait partie de cette lignée.

(copie n°1) : je suis arrivé à Londres, je rentre dans mon hôtel à 47 étages,
j'ouvre la porte je me couche sur mon lit et j'allume la télévision

(copie n°3) : Le lendemain j'ai visité le stade de Londres (Wembley Stadium),
il est très beau.

(copie n°8) : J'étais plongé dans un sommeil extrêmement profond, en aucun
[cas] je ne me serais levé ce jour là.

6.2.2.2.2. Usage du point exclamatif

Le point exclamatif est considéré comme un signe fort de la ponctuation marquant normalement la fin d'une phrase. Mais, il exprime aussi la modalité de celle-ci en signalant les réactions personnelles du scripteur (cri, injonction, réactions positives ou négatives...). Pour un sujet comme celui que nous examinons où les élèves sont sollicités d'exprimer leurs sentiments par rapport au voyage qu'ils décrivent, on s'attendrait à trouver une quantité importante de phrases exclamatives. Or, dans ce groupe, celles-ci sont très peu utilisées. En effet, nous avons noté son usage correct uniquement chez deux élèves ; exemples :

(copie n°6) : Les *Domus* sont des maisons splendides!

(copie n°11) : Je me retrouve dans une *domus*. Elle est vraiment très grande !

Deux autres élèves (copies n° 5 et n°11) qui, eux aussi, ont exprimé leurs sentiments vis-à-vis du voyage décrit n'ont pas eu recours à l'usage du signe exclamatif, imposé par ce type de constructions. Nous pouvons illustrer ces lacunes par cet exemple qui indique quelques difficultés d'assimilation de l'usage de ce signe de ponctuation.

(copie 5) : J'étais impressionné par ce magnifique pont.

6.2.2.2.3. Usage de la virgule

En se rapportant au tableau de Catach (1994 : 20) indiquant les différents signes de ponctuations médiévales, on constate que la virgule, très particulièrement, avait des formes

différentes qui se caractérisent par sa présentation de façon inversée sur la ligne.⁷¹ Cette forme qui a évolué à travers le temps aboutit à celle que nous connaissons aujourd'hui (,). Elaborant une étude sur l'origine graphique de la virgule, Ghassan Mourad (2003 : 334) attribue sa forme actuelle à l'arabe dont elle se serait inspirée par le biais du travail de l'imprimerie de la Renaissance. Pour lui,

« Les imprimeurs italiens de la Renaissance qui travaillaient sur l'impression et la publication d'anciens manuscrits grecs, latins et d'autres écrits dans d'autres langues dont l'hébreu et l'arabe [...]s'en sont inévitablement servi dans leur production de textes. Par conséquent, nous pensons que la virgule actuelle (,) a été empruntée à l'écriture arabe. Elle serait la transcription de la lettre arabe *waaw*.⁷²[...] Cette similitude ne concerne pas uniquement le domaine graphique ; elle implique également la fonctionnalité des deux signes. »

La virgule est le signe le plus important et le plus difficile de tous les signes de ponctuation. (Popin 1998 : 38). C'est un signe polyvalent et complexe qui se caractérise par sa disponibilité et liberté d'emploi. Selon Bikialo (2000 : 217) « ce geste souple, laissant la main suspendue, en attente est en vérité un nœud de signification dont l'unité apparente dissimule une multitude d'usages, de fonctions et de valeurs ».

L'usage de la virgule, obligatoire pour marquer l'apostrophe, l'apposition, l'énumération...ne paraît pas, non plus, être maîtrisé par les élèves enquêtés. Nous avons constaté des défaillances au niveau de son emploi sur toutes les copies examinées. Cela se manifeste par son absence marquée en tête de phrase, en apposition ou après un complément circonstanciel; exemples :

(copie n°8) : Après avoir traversé le « forum » je me suis rendu en ville.

(copie n° 6) : Au milieu se trouve l'*impluvium* au centre duquel...

Par ailleurs, les difficultés relatives à l'usage de la virgule s'observent aussi, comme nous l'avons souligné, quand celle-ci intervient en fin de phrase concurrençant le point final. L'exemple que nous présentons illustre des emplois similaires et partagés par la majorité des jeunes observés. Cela montre que dans ce groupe d'élèves le rôle différencié de ces deux signes

⁷¹ Voir le tableau des signes de ponctuations médiévales, emprunté par Catach (1994 : 20) à partir des signes utilisés par G. Boccage (1313-1375) et son copiste Zibaldone (d'après P. Rafti, Storia, 1992 : 64) ; 2. Spécimens d'autres ponctuations médiévales.

⁷² Cette lettre *waaw* de sa transcription arabe (و) est un coordonnant ayant le sens de « et ». Elle est la 27^{ème} lettre de l'alphabet arabe.

de ponctuation est loin d'être saisi :

(copie n° 3) : Dès le matin je suis partie visiter Big Ben, c'était très haut.

(copie n° 10) : Je me suis dit que ce n'est pas grave, donc j'ai pris la décision de passer mes vacances à Londres.

6.2.2.2.4. Usage des guillemets

Les guillemets sont des signes qui indiquent un changement d'énonciation. Ils sont essentiellement les marques du discours rapporté et aussi de la mise à distance d'une expression d'autrui. Rares avant le XII^e siècle, les guillemets indiquaient les passages importants ou fautifs dès l'Antiquité, puis à partir du Moyen âge, toutes les idées sur lesquelles l'auteur souhaitait attirer l'attention (Catach, 1984 : 77). D'un point de vue formel, les guillemets se présentent de trois façons différentes : (présentation française (« »), les guillemets anglais ont deux formes (‘ ’) et (“ ”).

Au discours indirect, les règles qui concernent l'usage des guillemets sont remises en question. En cela que certains usages liés à la présentation du dialogue ne nécessitent que l'emploi du tiret, marqueur du changement de locuteurs (Popin, 1998 : 46-52). Cependant, leur emploi reste plus fréquent dans la narration. Dans les productions écrites que nous examinons, il ya très peu d'usages en guillemets. De même que les élèves concernés ont des comportements différents à l'égard de ce signe. Parmi ceux qui l'ont employé, un seul élève semble s'appliquer aux normes de son utilisation ; exemple :

(copie n°10) : Je lui ai dit : « C'est quoi ça ? » et il m'a répondu : « Le petit déjeuner ».

Certains élèves contournent l'emploi des guillemets en recourant au discours indirect ; exemple :

(copie n° 7) : Après avoir réfléchi, [je] lui ai répondu que oui. Je me dis que mes trois années de latin m'ont servi.

D'autres encore, tout de même très rares, qui optent pour l'emploi du discours rapporté n'en maîtrisent pas l'usage. En effet, comme l'illustrent les exemples suivants, l'élève de la copie (n°10) n'utilise pas les guillemets et celui de la copie (n°8) a procédé à leur fermeture alors que ses paroles rapportées au discours direct ne sont pas encore achevées :

(copie n°10) : Je me suis dit ce n'est pas grave.

(copie n°8) : Je me mis à regarder partout et me dis : « Je sais pourquoi je suis là. » C'est parce que hier nous avons étudié la Rome Antique

Par ailleurs, nous avons constaté une absence de guillemets quand les élèves empruntent des mots étrangers (anglais ou d'origine latine). Ces derniers sont, généralement, transcrits en caractères italiques, lesquels peuvent être concurrencés par l'emploi des guillemets, en cas de texte écrit à la main. Voici quelques irrégularités d'emploi concernant les mots étrangers ou latins, relevés sans guillemets ni italiques dans certaines copies examinées :

(copie n°3) : J'ai commandé des **wraps** avec des frites

(copie n° 6) : Je suis sortie de cette pièce pour aller visiter le reste de la **Domus** et je suis entrée dans le **tadinum**

(copie n°7) : ...prendre un bain dans la **piscina**

(copie n° 11) : Je me dirige vers de nombreuses **cubiculum**.

6.2.2.2.5. *Usage de la majuscule*

Les premières inscriptions grecques et latines se présentent totalement en lettres capitales. Mais l'usage de la majuscule s'oppose à celui de la minuscule dès le (IVe -IIIe s. av. J.C) lorsque les scribes grecs d'Egypte qui utilisaient une écriture cursive rapide faisaient dépasser certaines lettres vers le haut et vers le bas (Catach 1994 : 84). La majuscule, comme d'autres signes qui n'ont pas de relation avec l'oral (tel que le blanc entre les mots, les alinéas, les retours à la ligne, les variations de caractères...) fut intégrée à l'inventaire des signes de ponctuation par Ludmilla Védénina⁷³. Caractérisée par un usage « délicat et vaste », on la trouve en début de phrase, de paragraphes ou commençant les noms propres (noms, noms de lieux, événements historiques...).

⁷³ Ludmilla Védénina, 1973, « La transmission par la ponctuation des rapports du code oral avec le code écrit », *Langue française*, n°19, Larousse.

Dans la catégorie des jeunes observés, l'usage de la majuscule confirme la difficulté de certains d'entre eux au niveau de l'acquisition réussie en matière de ponctuation. En effet, cela est souligné dans des copies où certains d'entre eux transcrivent quelques lettres, uniquement, en majuscule. Il s'agit, en l'occurrence des lettres (d, h et r) qui ne présentent pas de variations en lettres minuscules, même si leur distribution dans le mot l'exige ; exemples :

(copie n°1) : ... je **RentRe** dans mon hôtel je **RencontRe** ChaKiRa

(copie n°2) : J'ai visité le sta**De** De wimbley [...] le len**De**main, j'arrive à 10 H.
J'ai vu à ma gauc**HE** la Reine [...] Je me suis douc**HÉ**

(copie n°3) : A mon a**RR**ivée à l'aé**Ro**port Hearthrow
Je suis partie manger dans un **R**estaurant Japonais

Dans ce groupe, la difficulté qui renvoie à l'acquisition des graphies en majuscule et en minuscule s'observe également concernant d'autres lettres. Ceci est visible, par exemple, à travers l'observation de la (copie n° 4) sur la graphie de la lettre (l) :

(copie 5) : C'est **Le** monument **Le** plus...Big Ben est **La** plus grande cloche...

En outre, des défaillances au niveau de la transcription des lettres en majuscule sont également perceptibles chez quelques élèves quand il s'agit de transcrire les noms propres (de pays et de villes) et les noms communs en début de phrases. Nous l'avons constaté en examinant les exemples suivants où on voit bien que ces derniers ne commencent pas systématiquement leurs phrases par une majuscule ou écrivent des noms de villes en minuscule et des noms communs en majuscule :

(copie n°2) : **je** suis parti à l'aéroport pour prendre le vol **D**irection **m**arseille

(copie n°9) : Arrivé à **l**ondres, je suis allé à Oxford **s**treet

(copie n°5) : La semaine dernière, mon meilleur ami m'a invité à partir à
Londres. **j**'étais intéressé par ce voyage

6.2.2.2.6. *La division des mots (en fin de ligne)*

Lors de l'exercice de l'écriture, par manque d'espace, le scripteur peut être confronté à la division d'un mot en fin de ligne. Pour ce faire, celui-ci doit savoir couper ses mots en utilisant le signe de division (-), considéré lui aussi comme un signe de ponctuation. Il ya des règles à suivre et les consignes principales proposent de couper l'unité linguistique au niveau des syllabes. Les syllabiques du français sont fondées principalement sur les coupures phonétiques. A ce niveau là, les productions écrites que nous examinons montrent que certains élèves ont un manque de maîtrise (ou une ignorance) de ces règles. Sur l'ensemble des jeunes qui ont procédé au découpage de leurs mots en fin de ligne, aucun n'y est parvenu avec succès. Nous pouvons le constater en ce qui concerne le mot *levant* divisé, non pas au milieu des deux syllabes *le-vant* mais à sa fin, renvoyant ainsi la dernière lettre *t* en début de ligne suivante. Le même phénomène est observé également concernant les deux mots *ordures* et *passants*, coupés par l'élève, sans tenir compte de leur division phonétique mais graphique en *ordu-res* et *pass-ants* alors que leur coupure en *or-dures* et *pas-sants* est la plus appropriée.

(copie n° 5) : C'est un pont *levan- t*

(copie n°11) : Les gens jettent leurs *ordu- res* sans se préoccuper des *pa-ssants*

L'analyse des productions écrites de certains collégiens interviewés révèle beaucoup de lacunes quant à l'acquisition réussie des différents signes de ponctuation du français. La majorité de celles-ci sont dues aux insuffisances au niveau syntaxique établissant des rapports entre les parties constitutives de la phrase ou du texte. En appréhendant ces irrégularités au niveau de l'emploi des signes de ponctuation, nous n'avons rien pu dégager qui puisse nous amener à renvoyer leurs difficultés à l'influence de la langue d'origine.

En effet, si à l'oral nous avons constaté une interaction visible entre le français et l'arabe, cela paraît moins évident à l'écrit où concrètement rien ne nous indique que les défaillances constatées au niveau de la ponctuation française proviendraient de leur confusion avec cette langue. Cela est d'autant plus vrai que ces jeunes n'ont aucune maîtrise de la forme écrite de la langue d'origine et encore moins de sa ponctuation. Celle-ci respecte la transcription de l'arabe (de droite à gauche) en présentant certains signes de façon inversée par rapport à ce qui est utilisé en français : (ex : la virgule « , » ; le point-virgule « ; », le point d'interrogation « ? ». Or ces signes, qui semblent être méconnus par les élèves que nous observons, n'ont aucune présence dans leur écrit examiné.

6.2.3. ANALYSE DE L'ORTHOGRAPHE DU FRANÇAIS

L'orthographe qui provient des deux mots du grec ancien *ὀρθός*, *orthos* « droit ou exact » et *γραφειν*, *graphein* « écriture » est une notion relativement récente. Les chercheurs qui s'intéressent à l'histoire de l'orthographe du français font remonter ses débuts en se rapportant aux Serments de Strasbourg (842), ⁷⁴ considérés comme l'un des premiers documents écrits en cette langue. Basée sur l'alphabet latin, l'orthographe du français, a été pour l'essentiel créée au XVIe et XVIIe siècles par une élite sociale (notamment les professionnels de l'écrit tels que les imprimeurs). Elle a connu plusieurs variations (au niveau de l'écriture) avant de se stabiliser au cours du XIX e siècle. C'est à l'Académie française que revient, essentiellement, la tâche de fixer les règles de l'orthographe par une première édition en (1694), laquelle sera continuellement remise à jour et dont la huitième a eu lieu entre 1932 -1935. C'est cette orthographe qui est aujourd'hui standardisée et enseignée dans les écoles.

6.2.3.1. Les difficultés de l'orthographe française

L'orthographe française, dont les mots sont formés à des époques différentes est réputée être, avec celle du japonais, l'une des plus difficiles au monde. Les difficultés qui lui sont renvoyées ne sont pas nouvelles comme certains le soulignent. Selon Jaffre (2004) ⁷⁵ « elles sont d'ailleurs apparues dès la mise en place de l'enseignement primaire pour tous au début de la IIIe République [où] les premiers rapports de l'instruction publique évoquaient déjà les problèmes posés par une telle orthographe ». Sa complexité a conduit les chercheurs à l'élaboration de plusieurs travaux remarquables qui ont fait (et font toujours) date dans l'histoire des disciplines scolaires.⁷⁶ Ceux, parmi eux, qui s'intéressent aux difficultés scolaires des jeunes d'origine immigrée avancent des conclusions aussi nombreuses que contradictoires.

Pour certains comme Klinkenberg⁷⁷ « le problème de l'orthographe est, en définitive, un problème de bilinguisme » causé davantage par l'usage des langues familiales. Pour d'autres,

⁷⁴ Les serments de Strasbourg, sont des textes échangés oralement entre Louis le Germanique et Charles le Chauve contre leur frère Lothaire, le 14 février 842, texte et traduction de F. Brunot, *Histoire de la langue française*, I, p. 144.

⁷⁵ Voir l'interview Jean -Pierre Jaffre : Dictée et apprentissage de l'orthographe, sur : http://www.langages.crdp.ac-creteil.fr/rubriques/pdf/contributions_reflexion/dictee.pdf.

⁷⁶ Nous citons en premier lieu les travaux de Nina Catach avec son groupe de recherche HESO (Histoire et structure des orthographes et des systèmes d'écriture) fondé au CNRS en 1962, et ses multiples ouvrages sur l'orthographe que l'on trouve en bibliographie.

⁷⁷ Cet auteur a été cité par Ters, 1973, dans son article « L'orthographe dans son contexte sociolinguistique », *Langue française*, n° 20, p. 75-85.

vues d'une manière générale, les difficultés de l'orthographe résultent de l'orthographe française elle-même. Celle-ci « truffée de pièges » (Fayol, 2003)⁷⁸ tient sa grande difficulté du fait que de nombreux phonèmes sont transcrits de façons différentes et que certaines désinences (accord du genre et du pluriel, marques de la personne...) restent muettes. D'autres encore pousseront leurs critiques impliquant le manque de formation des enseignants susceptibles d'aider les apprenants à résoudre leurs difficultés en matière d'orthographe. C'est le cas de François Ters (1973 : 5-6) quand il déclare que :

« Les instituteurs qui ont à présent la tâche de former tous les enfants de la nation à poursuivre des études longues et difficiles, sont insuffisamment préparés à cette lourde responsabilité. Là est la clé du problème, avec des connaissances complètes et de haut niveau que cela implique, en particulier en psychopédagogie et en linguistique, où l'orthographe trouve sa place. »

Catach qui a consacré beaucoup de travaux aux problèmes de l'orthographe étudiée (1980) le fonctionnement du système orthographique du français en proposant une analyse des erreurs les plus communément partagées. Elle en dégage six catégories bien précises : 1). les erreurs à dominante phonétique dues à une mauvaise production de l'oral ; 2). les erreurs à dominante phonogrammique⁷⁹ qui font correspondre une production orale correcte à une production écrite erronée. C'est le cas des phonèmes qui ont des graphèmes⁸⁰ différents ; exemple : [ǎ] correspondant à (en), (em), (an) et (am) ; 3). les erreurs d'ordre morphogrammique⁸¹, tantôt lexicales, tantôt grammaticales qui se rapportent aux marques non prononcées (x, s, e...) ; 4). les erreurs concernant les homophones ; 5). les erreurs se rapportant aux idéogrammes (majuscule, ponctuation...) ; 6). les erreurs concernant l'ajout ou la suppression des lettres non fonctionnelles.

6.2.3.2. Analyse de l'orthographe chez nos enquêtés

Comme certains élèves de leur niveau et de leur âge, les jeunes d'origine maghrébine que nous observons éprouvent des difficultés liées à l'orthographe de la langue française. L'examen de leurs copies de rédaction nous a permis de relever certaines erreurs similaires à celles

⁷⁸ Voir l'article de Michel Fayol, « Les difficultés de l'orthographe » sur :

<http://lapsco.univ-bpclermont.fr/IMG/articles/equipe4/vulgarisation/CerveauPsychOrtho.pdf>

⁷⁹ Un phonogramme ou un graphème est chargé de transcrire un son ; exemple *g* dans *gare* ,

⁸⁰ Un Graphème est la plus petite unité de la forme écrite d'une langue ; ex dans le mot comme *clou* il ya trois graphèmes : *c, l, ou*.

⁸¹ Un morphogramme est un graphème situé aux jointures des mots, graphiquement identiques qu'ils soient prononcés ou non, ex : les marques de féminin/ masculin , suffixes/ préfixes, radicaux/ dérivés, etc.

répertoriées et énumérées plus haut. En nous basant sur la même catégorisation, nous en présentons celles qui sont les plus récurrentes dans leurs productions écrites. Nous essaierons par ailleurs de voir si oui ou non leurs écarts au niveau de l'orthographe proviennent de leur spécificité et de leur langue d'origine.

6.2.3.2.1. Les erreurs d'ordre phonétique

Concernant les erreurs d'ordre phonétique, nous avons relevé quelques mots dont la graphie correspond à une réalisation orale incorrecte. C'est le cas des mots **giganteste* (gigantesque), (copie n°5), dans la phrase : « C'est un pont levant avec 2 **giganteste* tours » ; **architectueux* (architecturaux), (copie n°3), dans : « J'ai pu apprécier les styles **architectueux* » ; **recontré* (rencontré), (copie n°10), dans : « Trois heures plus tard, j'ai **recontré* ma famille ». Par ailleurs, nous avons souligné l'emploi inapproprié du mot *chez* que l'élève de la (copie n°2) transcrit en *j'ai* dans l'exemple suivant : « J'arrive à 10 H **j'ai* (chez) moi. » En effet, ce dernier a fait le choix de la graphie (j'ai) correspondant au son [ʒe] au lieu de (chez) qui correspond au son [ʃe] comme il l'entend à l'oral du fait de l'assimilation régressive de la consonne post-vélaire sourde [ʃ] qui s'est voisée en [ʒ] au contact de la voyelle [e].

6.2.3.2.2. Les erreurs du type phonogrammique

Les erreurs du type phonogrammique sont celles qui font correspondre une production orale correcte à une production écrite inappropriée du fait que le phonème prononcé a des graphèmes (ou phonogrammes) différents. Elles sont relevées dans notre corpus concernant la voyelle nasale [â] et aussi d'autres phonèmes qui possèdent plus d'une graphie. C'est le cas des mots contenus dans les phrases suivantes :

(copie n°5) : Mon ami m'a invité à partir à Londres **pandant* (pendant) sept jours

(copie n°7) : Je vois une jeune femme me **jifler* (gifler). Elle me **demende* (demande) si j'allais bien.

(copie n° 5) : Big Ben, une **immence* (immense) tour avec une horloge

(copie n°11) : Je me demande comment il **fesait* (faisait) pour cuisiner.

6.2.3.2.3. Les erreurs du type morphogrammique

Les erreurs d'ordre morphogrammique qui se rapportent aux phonèmes non prononcés, quoique assurant une fonction grammaticale, abondent dans les copies examinées. Nous en relevons les plus fréquentes. Elles concernent les flexions verbales, les accords en genre et en nombre... Nous avons également noté celles qui touchent les marques lexicales ; exemples :

(copie n°5) : Mon ami *m'*attendais* (m'attendait) pour me faire visiter les monuments les plus **connues* (connus).

(copie n°9) : J'ai rencontré Rihanna (chanteuse). Je l'ai **invité* (invitée) au restaurant.

(copie n°10) : J'étais tellement pressé de connaître des **étudiant* (étudiants)

(copie n°1) : ...pour repartir **chers* (chez) moi.

6.2.3.2.4. Les erreurs liées à l'orthographe des homophones

Les erreurs concernant les homophones sont également très présentes dans ce groupe. Elles se rapportent aux mots qui se prononcent de la même façon et qui ont une graphie différente comme *mes* et *mais*, *et* et *est*, *a* et *à* ..., exemples :

(copie n°1) : Je prépare **mais* (mes) bagages [...] Je me couche sur mon lit *est* (et) allume la télévision. [...] On a joué 2-1 **fasses* (face) à l'Argentine

(copie n°2) : Le lendemain, je me **réveil* (réveille) à 12h 15.

(copie n°3) : D'ailleurs, je la préfère **a* (à) la tour Eiffel.

(copie n°4) : Cette expérience **ma* (m'a) permis de découvrir une ville que...

6.2.3.2.5. Les erreurs non linguistiques

Les erreurs non linguistiques qui se rapportent aux idéogrammes comme l'apostrophe, le trait d'union, la majuscule, la ponctuation... sont aussi très nombreuses dans notre corpus. Nous en avons traité les deux dernières, à savoir la majuscule et la ponctuation.

6.2.3.2.6. Les erreurs liées au rajout ou à la suppression de lettres

Les erreurs concernant l'ajout ou la suppression de certaines lettres qui n'ont pas de fonction morphosyntaxique dans un mot sont aussi soulignées dans l'écrit de certains élèves. En ce qui concerne l'ajout d'une lettre, nous avons relevé l'exemple suivant :

(copie 1) : « On **na** joué 2-1 face à l'Argentine »

Ici, on voit bien que l'élève qui, visiblement, perçoit l'enchaînement des deux mots *on* et *a* a du mal à maîtriser les règles de liaison du français (ici obligatoire entre un mot se terminant par une consonne (n) et un autre par une voyelle (a)). D'où le rajout de la lettre (n) utilisée par l'élève pour assurer la liaison entre les deux mots. Par ailleurs, et contrairement à cela, nous avons noté des erreurs relatives à la suppression de certaines lettres doubles dans des mots comme **apris* (appris) comme dans la (copie 3) : « Ce voyage m'aura apris... » et aussi des lettres non prononcées comme le « h » aspiré dans le mot **abiller* (habiller) dans la (copie n°7) : « Cinq hommes étaient particulièrement bien **abillés* » ... Certaines erreurs sont dues à la fois au rajout et à la suppression des lettres sur un même mot. C'est ce que nous montre cet exemple relevé dans la (copie n°4) : « J'étais **intéressé* (intéressé) par ce paysage » où nous pouvons souligner le rajout de la lettre (r) et la suppression de la lettre (s).

Les erreurs orthographiques que nous avons dégagées à travers cette succincte analyse ne sont pas les seules à être commises par les collégiens observés. Avec d'autres jeunes, pris globalement, ils partagent d'autres erreurs, non trouvées sur les copies examinées. Selon une vision qui intègre l'évolution des moyens de communication utilisés aujourd'hui et l'émergence de nouvelles formes d'usages écrits (SMS, courriels, forums...), il paraît évident que d'autres « normes » orthographiques s'imposent à eux. Jaffre (2004)⁸² nous rapporte que « la comparaison de courriels produits par des universitaires et de texte d'élèves de la fin de primaire fait à cet égard apparaître bien des similitudes, jusque dans les erreurs commises ». Cela nous montre que le problème de l'écrit de la langue française ne peut être vu comme une fatalité qui touche spécifiquement les jeunes issus de l'immigration magrébine à cause de leurs pratiques bilingues, comme il a été souligné plus haut.

Pour Catach (1978 : 96) l'orthographe française est « une orthographe difficile et elle le restera ». La crise qu'on lui impute, est selon elle (p : 103) avant tout une « crise de l'enseignement de l'orthographe ». Celui-ci n'a pas su évoluer avec la société « qui n'est plus la même dans ses fondements économiques et sociaux tout autant que dans son système de valeurs [et] sa communication culturelle [...c'est pourquoi] le poids des contraintes orthographiques pèse aujourd'hui, non sur une minorité, mais aussi sur l'ensemble de la nation »

D'autres phénomènes langagiers témoignent des difficultés rencontrées à l'écrit du français par les jeunes enquêtés. L'un des plus importants concerne le problème du passage de l'oral à l'écrit. Celui-ci montre, chez certains d'entre eux, une absence de séparation nette entre les

⁸² (ibid)

deux modes d'expression. Ainsi, l'écrit qui nécessite des capacités d'écritures spécifiques, déjà soulignées plus haut, est visiblement appréhendé, par moment, comme le double graphique de l'oral. Le style utilisé dans les phrases relevées sur les copies suivantes indique effectivement la transposition directe du langage oral au langage écrit dans ce groupe:

(copie n°2) : « J'ai vu là où les princes se marient [...] j'ai dormi direct »

(copie n°14) : Je découvre l'impluvium, on dirait pas mais c'est profond !

L'examen des productions écrites nous a permis de constater, chez certains élèves issus de l'immigration maghrébine du collège Edouard Vaillant de Bordeaux, la présence de beaucoup d'obstacles relatifs à l'apprentissage du français écrit. Ces derniers sont notés en ce qui concerne l'acquisition de son système graphique, de celui de sa ponctuation et aussi de son système orthographique. Cependant, en appréhendant les différentes erreurs ou lacunes qui entravent la bonne progression scolaire de ces élèves, nous ne pouvons affirmer qu'elles sont dues à une interférence avec leur langue de base, l'arabe. En effet, aucune présence de cette langue n'a été relevée dans leurs copies. Elle n'est perceptible ni au niveau phonétique où les phonèmes utilisés indiquent clairement qu'ils adoptent une bonne prononciation du français, ni au niveau graphique et orthographique où seul l'alphabet français est employé. Par ailleurs, le choix de la structure française pour chaque phrase participant à la construction du texte ainsi que le lexique utilisé montre que la seule langue qui intervient à l'écrit de ce groupe de jeunes est la langue française. Ces résultats qui méritent d'être plus approfondis remettent en question le fait que le bilinguisme des jeunes soit une cause réelle de leur échec scolaire. Cela est d'autant vrai qu'il est facilement vérifiable chez d'autres jeunes nés dans l'immigration de la même communauté et pratiquant la même langue des parents qui, inversement à ceux-là, réussissent brillamment leurs parcours scolaire et universitaire.

Les difficultés rencontrées par les élèves enquêtés ne viennent donc pas de leurs pratiques familiales bilingues comme cela a été avancé par certains chercheurs. Hormis le fait qu'elles sont partagées par d'autres jeunes, elles sont souvent plus difficiles à évaluer surtout quand ces derniers connaissent des difficultés familiales, sociologiques, psychologiques...A ce propos, nous rejoignons Hassini (1997 : 26) qui défend avec force les enfants d'origine immigrée des stéréotypes engageant leur « responsabilité » quant au recul du niveau scolaire général. Les résultats de son enquête comparative, effectuée sur 784 élèves de nationalités et sexes confondus, l'amènent à rappeler cette réalité connue et non relative à la France :

« Les élèves qui échouent appartiennent, sans aucune distinction ethnique, linguistique, culturelle et nationale, aux fractions de la population la plus défavorisée socialement. Leur échec est celui de leur appartenance sociale. Or, l'institution est à l'image de la société : inégalitaire et reproductrice de l'ordre social établi bien qu'elle réclame formellement le traitement égalitaire et des chances identiques pour tous. »

CONCLUSION

Dans cette partie, l'analyse linguistique que nous avons élaborée nous a permis de dégager deux catégories de locuteurs ayant des pratiques langagières différentes mais néanmoins qui partagent des particularités communes. La première catégorie est représentée par des locuteurs venus du Maghreb, en possession de l'arabe comme langue de base et du français comme langue seconde. Celle-ci, se caractérisant du français standard à tous les niveaux de la langue : prosodique, phonétique, morphosyntaxique et lexical est celle utilisée généralement dans des situations où l'interlocuteur est non arabophone. Parallèlement à ces usages francisés, dans d'autres situations d'échange avec un interlocuteur bilingue (en français et arabe), ces locuteurs adoptent un autre mode de communication présenté sous différentes formes de *discours mixte* : alternances codiques ou *code switching*, *code mixing* et *mélange des deux langues*. Celui-ci, utilisé exclusivement entre des locuteurs bilingues de la communauté enquêtée, est le produit de faits historiques et sociolinguistiques influant sur leur vie quotidienne et sur leur langage.

La deuxième catégorie de locuteurs observés renvoie aux jeunes issus de l'immigration maghrébine. Vue sous deux angles différents, l'analyse de leurs pratiques spontanées montrent qu'ils pratiquent la variété du français pareillement aux jeunes de Bordeaux en intégrant des emprunts aux langues étrangères (tsigane, espagnole) des argots (français traditionnel, argot américain), le bordeluche, le verlan...dans des situations informelles avec des jeunes ne comprenant pas l'arabe. Cependant, quand ils échangent lors d'une interaction avec un interlocuteur arabophone (famille, fratrie, groupe de pairs...) ils pratiquent un mélange des deux langues française et arabe au même titre que le font les membres de leur communauté de base. Ce « discours mixte », même s'il est utilisé aussi en famille, les démarque par l'usage de nouvelles formes phonétiques et grammaticales inspirées du français et de nouveaux procédés de création linguistique, non partagés par les membres de la communauté d'origine.

Mais les pratiques langagières orales employées au quotidien dans le groupe des jeunes que nous observons ne sont pas les seules formes à susciter le débat dans la société française. Leur langue française écrite est elle aussi est à l'origine de beaucoup de réactions parmi tous ceux qui s'intéressent à l'échec scolaire chez cette population. L'examen des productions écrites nous a démontré que si effectivement beaucoup de difficultés liées à l'apprentissage de l'écrit sont constatées chez certains jeunes issus de cette communauté, rien ne certifie qu'elles trouvent leur origine dans leurs pratiques bilingues. Cela montre que malgré les obstacles rencontrés, ces jeunes adoptent des comportements vis-à-vis des langues française et arabe utilisées en les

tenant bien distinctes dans des situations bien déterminées socialement. Ils montrent ainsi qu'ils sont capables d'opérer des choix linguistiques en se représentant « l'autre » consciemment ou inconsciemment pour mieux s'en dissocier ou s'en approcher. Dans chaque situation langagière, la langue agit pour eux comme un moyen de positionnement de soi par rapport aux locuteurs de leurs deux communautés linguistiques d'appartenance.

En définitive, au-delà de la simple description linguistique des pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration (comme de celles de leurs parents et membres communautaires), les phénomènes observés posent le problème des situations de contact de la langue arabe en conflit avec le français sur son propre territoire. Il nous indique comment dans un contexte migratoire difficile, ces usagers, liés à l'histoire socioculturelle de leur milieu d'origine, gèrent ce mélange linguistique en adoptant des stratégies discursives adaptées à chaque situation de leurs communications. Dans la troisième partie, sociolinguistique, nous essaierons d'appréhender le phénomène du contact des deux langues. Nous examinerons les effets sociolinguistiques de ce mélange et verrons comment cette réalité linguistique, instable et complexe permet aux jeunes enquêtés de se positionner aussi bien par rapport à leur communauté linguistique d'origine (maghrébine) qu'à la communauté d'accueil de leurs parents. Ce positionnement sera mieux appréhendé si nous prenons appui sur l'examen des fonctions et des imaginaires linguistiques que ces jeunes assignent aux deux langues en présence.

TROISIEME PARTIE

Analyse sociolinguistique

INTRODUCTION

En dépit de l'intérêt que revêt une analyse linguistique pour la compréhension du fonctionnement interne des pratiques langagières, il est primordial de compléter l'étude de celles-ci par leur examen en rapport avec le contexte social et historique qui les voit se développer. Ce dernier agit comme un arrière plan qui aide à comprendre leurs motivations afin d'en saisir le sens et les évolutions. En effet, ces pratiques langagières représentent une certaine façon de parler la langue. Et parler une langue, c'est revendiquer, à travers elle, son appartenance à une forme sociale d'identité. Celle-ci engage une dialectique entre la dimension collective et la dimension singulière de cette langue par le sujet qui investit ses activités de communication, des désirs et des représentations qui lui sont propres (Lamizet, 2004 : 82).

Les pratiques langagières des jeunes que nous observons se présentent en situation de migration en France. Elles émanent particulièrement du contact du français, langue d'accueil et de l'arabe, langue d'origine des parents. De même que ce contact est perceptible à travers des marques linguistiques dont nous avons décrit quelques unes, cela entraîne aussi des effets sociolinguistiques visibles qui seront étudiés dans cette partie. Et comme les jeunes ne constituent pas un groupe homogène, nous examinerons le phénomène de *variation* et *l'hétérogénéité* des formes linguistiques qu'ils empruntent suivant des situations diverses. Les résultats obtenus nous permettront de situer, au niveau sociolinguistique, ces pratiques par rapport à celles de leurs communautés respectives.

Ensuite, en adoptant une vision interactive du langage, nous nous occuperons de savoir comment les langues d'usage des jeunes, le français et l'arabe, se distribuent dans leur vie quotidienne et quelles fonctions elles sont amenées à jouer. L'examen du partage de leurs rôles sera pour nous un moyen d'évaluer la domination de l'une sur l'autre ou au contraire d'établir de leur complémentarité respective. Enfin, pour mieux saisir la valeur que les enquêtés accordent aux langues examinées, nous tenterons de toucher leur *imaginaire linguistique* à travers l'examen de leurs idées, des images et des représentations qu'ils leur assignent. Par une approche du phénomène d'*insécurité linguistique*, décelé à travers leurs discours épilinguistiques ou à partir de leurs attitudes vis-à-vis de leurs pratiques, nous souhaitons cerner les motivations extralinguistiques qui sous-tendent la dynamique des langues observées.

CHAPITRE 7

CONTACT DE LANGUES ET SITUATION

SOCIOLINGUISTIQUE DES JEUNES ENQUETES

La description formelle des pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine a montré que ces derniers ont en leur possession un répertoire linguistique varié. Celui-ci est constitué d'une variété française, désignée par le « discours en français », d'une forme standard écrite mobilisée en milieu scolaire et de pratiques bilingues, le « discours mixte », utilisées dans leur milieu familial, entre groupes de pairs... Dans ce chapitre, nous nous intéresserons particulièrement au mélange de ces deux langues chez ces jeunes. Ensuite, nous analysons certains phénomènes sociolinguistiques produits par ce contact tels que le bilinguisme, la diglossie, le mélange des langues... Nous tenterons enfin de voir dans quelle mesure les manifestations de ce mixage linguistique les positionnent par rapport à leurs deux communautés d'appartenance (maghrébine et française). Après avoir fait le point sur la situation sociolinguistique de ces jeunes, notre but final est d'évaluer les évolutions en cours sur notre terrain bordelais.

7.1. LE CONTACT DE LANGUES : QUELLE REALITE POUR LES JEUNES OBSERVES ?

Le fait que les langues se rencontrent sur un même territoire n'est ni un phénomène nouveau ni une situation peu fréquente. Depuis toujours et pour des raisons diverses (conquêtes, déplacements, colonisation, immigration...) les hommes se sont trouvés en contact avec de nouvelles populations et se sont influencés linguistiquement. Le cas du français actuel qui résulte, en grande partie, du contact entre le latin vulgaire et les langues celte et franque, puis par la suite d'emprunts à d'autres langues de science et de culture (latin classique, arabe, italien, anglais...) en est un bel exemple.

En effet, loin d'être un pays à langue unique, la France a été / est une terre de rencontres de peuples et de langues. Cela se traduit par une diversité linguistique chez une bonne partie de ses

habitants. L'enquête linguistique familiale associée au recensement de 1999⁸³ sur un échantillon de 380 000 a révélé la présence significative de 400 langues sur le territoire français. De même que 20% des adultes déclarent utiliser une autre langue que le français dans leurs conversations quotidiennes. Calvet (1993 : 23) explique les raisons de ce mélange linguistique :

«Il ya à la surface du globe entre 4000 et 5000 langues différentes et environ 150 pays. Un calcul simple nous montre qu'il y aurait théoriquement environ 30 langues par pays, et si la réalité n'est pas à ce point systématique (certains pays comptent moins de langues, d'autres beaucoup plus), il n'en demeure pas moins que le monde est plurilingue en chacun de ses points et que les communautés linguistiques se côtoient, se superposent sans cesse.»

Les chercheurs se sont intéressés très tôt aux phénomènes du contact des langues et à l'influence des unes sur les autres, notamment au niveau de l'*emprunt*. Mais ce n'est que depuis le début des années 60 que la notion de *contact des langues* occupe une place importante dans le domaine des sciences du langage. Avant d'examiner ce phénomène arrêtons nous d'abord sur ce concept de « contact de langue ».

7.1.1. NOTION DE « CONTACT DES LANGUES »

Telle qu'elle est appréhendée aujourd'hui, la notion de *contact des langues* a été utilisée pour la première fois par Weinreich (1953) pour désigner une situation où les langues étaient utilisées alternativement par les mêmes personnes. Lüdi et Py (1986 : 15) citent cet auteur quand il déclare que « l'endroit où les langues entrent en contact n'est pas un lieu géographique mais bien l'individu bilingue ». Le concept a été ensuite adopté en sociolinguistique par Labov et Fishman pour analyser le mélange de langues d'un point de vue synchronique. Pour Hamers et Blanc (1983 : 449), le *contact des langues* se définit comme « la présence simultanée de deux ou plusieurs langues à un niveau individuel, interpersonnel ou sociétal ». Dabène (1994 : 87) envisage « l'activité langagière des sujets en position de plurilinguisme [comme] le lieu de contacts et d'échanges entre les systèmes linguistiques placés en présence à l'intérieur d'un seul et même individu ». Toutes ces définitions indiquent une focalisation sur la situation des langues en contact plutôt que sur celle des locuteurs qui les portent.

⁸³ Il s'agit de l'enquête famille associée au recensement de mars 1999 sous le titre « Etude de l'histoire familiale » qui a été réalisée par l'Insee et conçue avec le concours de l'INED (Institut National Etudes Démographiques). Elle comporte un volet sur les pratiques linguistiques dont le traitement a bénéficié d'un financement de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF). Consulté sur http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/irsoc033.pdf

En sociolinguistique, tel qu'il a été défini, le concept de *contact des langues* a eu une importance majeure. Il a permis aux chercheurs de dégager la valeur sociale des idiomes mis en contact dans des situations diverses : bilinguisme, diglossie, conflit linguistique....Le domaine de la didactique des langues a, lui aussi, bénéficié de son apport. Pour ce qui est de l'enseignement des langues étrangères, notamment du français langue étrangère et seconde (FLES), l'ensemble conceptuel qui relève du contact entre les langues y est traité d'un point de vue aussi méthodologique qu'institutionnel. Ceci dans la perspective d'une formalisation des écarts entre les langues que ce soit au niveau des sujets ou au niveau institutionnel. (Spaëth, 2010 : 4)

Mais, les premiers travaux qui ont intégré la dimension de *contact de langues* dans le domaine de l'enseignement reviennent aux chercheurs du Centre de Didactique de Langues à Grenoble, plus particulièrement à Billiez (1985). Pour répondre aux difficultés liées à la scolarisation des premiers enfants des migrants, ceux-ci durent étudier leur situation et la gestion de leur répertoire linguistique. D'autres études menées en milieu scolaire par des laboratoires dans d'autres villes⁸⁴ ont pour objectif de connaître la réalité sociolinguistique dans laquelle ces jeunes évoluent. Le but final de ces contributions est l'élaboration de stratégies pédagogiques qui favorisent une meilleure maîtrise de l'ensemble des langues en présence.

7.1.2. CONTACT DES LANGUES ET REPERTOIRE LINGUISTIQUE DES ENQUÊTES

La notion de « répertoire linguistique » a été introduite par la sociolinguistique américaine à partir des années soixante quand des travaux sur la parole individuelle en contexte socioculturel précis ont permis l'émergence d'un nouveau champ : l'ethnographie de la communication (Hélot, 2013 : 52). Elle renvoie à l'ensemble des variétés linguistiques qu'un individu a en sa possession. Celui-ci, un acteur appartenant à plusieurs groupes et engagé dans plusieurs interactions collectives, peut s'en servir selon les besoins de sa communication.(Gumperz (1966 : 20). Cette vision qui indique qu'un locuteur plurilingue a la possibilité d'utiliser plusieurs langues souligne qu'il n'en use pas n'importe comment et n'importe où. Dans cette configuration, les langues sont toujours utilisées en étroite relation avec la situation de l'échange (les interlocuteurs, les thèmes et lieu de discours...).

⁸⁴ A titre d'exemple nous citons les travaux entrepris par le laboratoire ligérien de linguistique dont le programme LCO-PANGLOSS (Langues en contact à Orléans) a pour objectifs de procéder à l'inventaire des langues parlées dans l'agglomération orléanaise.

Comme nous l'avons souligné précédemment, Bordeaux est une ville caractérisée par un mélange de populations et de langues. L'analyse des pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine, notamment celles adoptées par les élèves du collège Edouard Vaillant montre que ces derniers recourent à plus d'une langue dans leurs échanges communicatifs. A part l'usage du français qu'ils maîtrisent mieux, c'est l'usage de l'arabe qui domine par rapport à l'anglais et à l'espagnol, produits à moindres quantités. Les langues africaines et tzigane sont encore moins présentes dans leurs usages. Mais, si ces pratiques ne marquent pas véritablement un multilinguisme avéré chez ces informateurs, elles révèlent une situation de bilinguisme français/ arabe chez la majorité d'entre eux (à des degrés divers).

Pour donner une idée plus générale sur la réalité effective des usages et des langues en possession chez les jeunes ciblés, nous avons élargi nos vérifications auprès des 43 jeunes qui ont répondu au questionnaire et aussi auprès de ceux que nous avons interviewés séparément dans la ville de Bordeaux (voir tableau 5). Notre souci était de savoir si tous ces jeunes partageaient les mêmes pratiques que les collégiens interrogés et aussi de définir ce qui en détermine l'usage au quotidien. Nous présenterons les résultats concernant les deux groupes avant de dégager les tendances générales relatives au répertoire linguistique de l'ensemble de nos enquêtés.

En ce qui concerne le groupe de ceux qui ont répondu au questionnaire, après vérification des réponses à la question (n°1) : « Quelles langues parlez-vous ? » visant à nous informer sur les langues acquises par nos informateurs, nous avons obtenu les résultats suivants : La totalité de nos informateurs ne possèdent pas que le français comme langue d'usage. Sur les 43 sondés, 24 sont multilingues puisqu'ils affirment détenir, en plus du français et de l'arabe, au moins une ou deux langues étrangères (notamment l'anglais et/ou l'espagnol). C'est le cas des informateurs : (MY03), (HAJ04), (SON06), (OUW09), (MW10), (MH011), (HAM12), (INF14), (BA017), (BF018), (COND19), (GHA22), (CHM23), (BES024), (FE025), (FA032), (IB033), (NA034), (TUN35), (FR036), (MEL037), (SEC038), (EYA041), (TYU42), (CLE043), ce qui porte le pourcentage des multilingues à 70, 58 % de l'ensemble de ce groupe.

Nous n'avons pas pu vérifier la véracité des déclarations de tous nos enquêtés. Mais il nous a été possible de nous en assurer concernant les deux informateurs (MW10) et (EYA041) dont nous avons observé les pratiques sur les réseaux sociaux. L'un comme l'autre changent de langue en fonction de leurs destinataires (francophone, hispanophone et anglophone). Comme eux, la majorité de ces informateurs sont étudiants ou ayant une activité professionnelle

nécessitant une instruction, il paraît donc cohérent qu'ils possèdent en plus du français, l'anglais et /ou l'espagnol comme langue d'enseignement. En plus de ces langues étrangères, le chinois, le japonais et le russe font partie du répertoire linguistique de certains enquêtés, en l'occurrence : (OUW09), (MH011), et (CHM23). Elles ont été apprises (pour les deux premières) pendant leur cursus universitaire en LEA où elles sont proposées en enseignement optionnel. L'italien est aussi une langue qui est déclarée parlée par nos enquêtés, notamment par les informateurs : (MW10), (FE025) et (FR036).

Pour ce qui est de l'usage de l'arabe, langue de base des parents de nos enquêtés, d'après les réponses fournies par ces derniers, il apparaît que la grande majorité l'utilisent au quotidien à côté du français. Huit (8) locuteurs seulement déclarent n'en posséder que quelques connaissances. C'est le cas des informateurs : (ANT08), (MW10), (INF14), (MIK20), (CHM23), (BES024), (MEL037), (CLE043) dont la répartition se présente à part égale pour les garçons (4) et pour les filles à (4). Ils constituent ainsi 18,60 % de l'ensemble des 43 répondants au questionnaire. A leur sujet, nous notons qu'à part les informatrices (BES024) et (CLE043) dont les parents sont tous les deux arabes, les 6 informateurs restant sont tous issus d'un mariage mixte dont la mère est française. Ceci implique que l'origine ethnique des parents peut être un facteur essentiel qui agit pour le maintien ou la perte de langue d'origine.

Cependant, il est à souligner que ces jeunes qui déclarent ne pas maîtriser l'arabe indiquent qu'ils en font usage dans leurs échanges communicatifs. Pour ce qui est des langues parlées au sein du groupe des 5 jeunes rencontrés à part dans la ville de Bordeaux, nous n'avons pas pu savoir précisément combien de langues ils avaient en leur possession. Cependant, nous avons pu constater qu'à part l'informateur (CED 0047), le reste des interviewés étaient capables de bien comprendre et parler l'arabe, en plus du français.

Confrontés les uns aux autres, les résultats que nous avons obtenus montrent que la totalité des enquêtés n'adoptent pas que le français comme langue quotidienne. Leurs usages se caractérisent par une pluralité linguistique dont la possession des langues étrangères, citées, varie selon leurs parcours scolaires et individuels. L'anglais, langue étrangère, apprise à l'école apparaît comme un vecteur d'intégration générationnelle et d'ouverture sur le monde. L'usage de l'arabe, largement partagé entre eux (à des degrés divers) est signe d'une socialisation « plus ou moins réussie » en langue et en culture d'origine.

Mais ces jeunes ont aussi un répertoire verbal diversifié. En les écoutant pratiquer la langue française, on voit bien qu'ils possèdent plus d'une variété. Les jeunes élèves du collège Edouard Vaillant, par exemple, nous ont montré qu'ils ne pratiquaient pas les mêmes usages avec tous leurs interlocuteurs mais en fonction de la situation de la communication. Quand ils s'adressaient à leur professeur d'arabe (française) et aussi à nous même, ils utilisaient les mêmes unités linguistiques communément adoptées en français standard. Mais tel que nous l'avons décrit au chapitre 5, leur « discours en français » fait appel aux registres familier et courant. Quoique peu nombreux dans ce discours, leurs usages de l'argot, du verlan, du *bordeluche*... témoignent de la richesse de leur répertoire verbal en français.

7.2. EFFETS SOCIOLINGUISTIQUES DU CONTACT DES LANGUES

Dans une situation de contact linguistique tel qu'il est le cas dans cette étude, les langues mises en présence se mélangent, interagissent et s'influencent mutuellement. Elles peuvent aussi entrer en « compétition ». Donnant lieu à différents phénomènes de contact de langues (bilinguisme, diglossie, émergence de parlers mixtes...), cette situation, naturelle au niveau sociolinguistique, illustre les effets classiques de contact de langues, majoritairement observés et étudiés sur des terrains multilingues, en particulier en Afrique où des centaines de langues peuvent coexister sur un seul territoire.

Malgré la présence d'une pluralité de langues sur le terrain bordelais, lieu où vivent nos jeunes enquêtés, pour cette étude, seuls les effets du contact du français et de l'arabe nous semblent les plus pertinents à retenir. Ceci du fait qu'ils se présentent en nombre conséquent et aussi et surtout parce qu'ils constituent, particulièrement, notre objet. Nous examinerons alors la façon dont ces deux langues entrent en contact dans leurs usages quotidiens à travers l'observation de leur bilinguisme, du phénomène de la diglossie et celui des alternances codiques qu'ils opèrent à l'intérieur d'un même énoncé.

7.2.1. LE BILINGUISME

Comme elles se heurtent au degré de connaissance de chacune des langues en contact, les définitions du bilinguisme sont multiples. Pour certains, il n'y a de bilinguisme que si l'on possède la compétence du locuteur natif dans deux langues. C'est le cas de Bloomfield (1953 : 56) qui conçoit ce phénomène comme la juxtaposition de deux monolinguismes parfaits. Il relie la connaissance d'une langue étrangère au bilinguisme dont le cas extrême survient « quand la

connaissance des deux langues [est assurée] comme si elles étaient toutes deux maternelles ». Pour d'autres, le bilinguisme commence dès qu'il y a emploi concurrent de ces langues, quelle que soit l'aisance avec laquelle le sujet manie chacune d'elles. Cité par Hamers et Blanc (1983 : 22), Macnamara (1976) propose que « le bilingue est quelqu'un qui possède une compétence minimale dans une des quatre habiletés linguistiques, à savoir comprendre, parler, lire et écrire dans une langue autre que maternelle ». Entre ces deux positions diamétralement opposées, d'autres plus intermédiaires s'inscrivent dans un continuum qui va de la maîtrise parfaite de la seconde langue à sa connaissance la plus réduite. Grosjean (1993 : 14) représente cette vision :

« Nous entendons par bilingues les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre), ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues. »

Hamers et Blanc (1983 : 22) distinguent le phénomène de *bilingualité* de celui de *bilinguisme*. Le premier renvoie à l'état psychique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique. Tandis que le second qui inclut le premier (bilinguisme individuel) s'applique aussi à un état d'une communauté dans laquelle deux langues se trouvent en contact (bilinguisme sociétal). Cette distinction individuel /social a le mérite de spécifier des travaux et des méthodologies selon qu'ils s'intéressent au phénomène propre à un individu ou à un groupe ou à une communauté. D'autres définitions qui renvoient au *bilinguisme* sont loin de dissiper le flou qui couvre cette notion car le champ des possibilités du locuteur bilingue ne peut pas se réduire à des comportements figés et définis d'avance.

En effet, certains sociolinguistes établissent une hiérarchisation au niveau de la qualité du bilinguisme. Hélot (2013: 21) dénonce l'usage inapproprié de l'expression *parfait bilingue* proposée par Hagège (1996). Selon elle, l'idée de perfection qui traverse tout son ouvrage « se présente comme une sorte de plaidoyer pour que notre système éducatif forme des Français bilingues, et de haut niveau, puisque « parfaitement » bilingues ». Par ailleurs la notion de *semilinguisme* décrivant certains bilingues comme une sorte de « ni ni », c'est-à-dire qui ne maîtrisent aucune des langues utilisées, de même qu'elle forge la conception du bilinguisme comme la somme parfaite de deux monolinguisms tient ces bilingues dans une situation d'exclusion par rapport aux « parfaits bilingues » et aussi par rapport aux monolingues. A notre sens, ce sont ces jugements de valeur qui ne tiennent pas compte de la progression des

apprentissages suivant des étapes successives et nécessaires à l'acquisition des compétences linguistiques qui constituent un frein pour l'apprenant d'une deuxième langue.

Lambert (1974) élabore un modèle théorique de la *bilingualité*, laquelle se présente selon deux configurations liées au contexte dans lequel elle se développe. La première concerne la bilingualité « additive » et la seconde la bilingualité « soustractive ». Il parle d'une bilingualité « additive » quand une langue (L2) s'ajoute à une autre langue (L1) sans qu'il y ait une possibilité pour la perte de celle-ci. (L2) complète (L1) et le locuteur (l'enfant) acquiert un nouvel outil de communication qui lui permet de s'épanouir à tous les niveaux (linguistique, culturel, cognitif...). La bilingualité « soustractive » quant à elle, elle réfère à la situation où (L2) est acquise au détriment de (L1), qui, de part son statut moins favorisé, se trouve en position inférieure. Cette situation est source de conflits et de concurrence entre (L2) et (L1) dont la survie devient un enjeu majeur.

Si on applique ce modèle à notre étude, on verra bien que la deuxième forme indiquant la « bilingualité soustractive » est celle qui correspond le mieux à la situation des locuteurs et des deux langues que nous examinons : Le français est la langue du pays d'accueil. Elle est la seule à être admise dans toutes les instances de la vie quotidienne (administration, enseignement...). A l'opposé de cela, l'arabe est une langue d'immigration, non territorialisée, non enseignée et donc, théoriquement, elle ne remplit pas les fonctions essentielles d'une langue. Ceci la place dans une situation, moins favorisée, qui peut conduire à sa disparition dans le contexte migratoire.

Cependant, malgré l'intérêt que l'on peut porter au modèle de Lambert, il reste tout même discutable, dans la mesure où les phénomènes langagiers ne sont jamais statiques. Il y a plusieurs configurations possibles qui peuvent survenir sur un terrain bilingue. Ainsi, s'il est vrai qu'une langue (L1), minorée et mise en situation d'exclusion a de faibles chances à résister à sa concurrente (L2) qui jouit de tous les privilèges, il n'est pas à exclure que la première langue peut, pour diverses raisons, s'investir de valeurs symboliques lui permettant d'être survalorisée par rapport à la seconde langue (L2). Nous verrons ce phénomène quand nous traiterons des représentations linguistiques au dernier chapitre de ce travail.

7.2.1.1. Niveaux de bilinguisme chez nos jeunes enquêtés

En ce qui concerne le bilinguisme français/ arabe des jeunes interviewés, nous avons constaté une différence au niveau des pratiques réelles. Ainsi, à partir de la prise en compte de leur situation en tant que locuteurs francophones et aussi des réponses au questionnaire, nous avons dégagé trois groupes de bilingues. Ceci en nous basant sur leur propre évaluation quant à la maîtrise de l'arabe et à la distribution des domaines d'usage des deux langues en question. En posant la question (n° 9) relative au *niveau de maîtrise de l'arabe*, nous avons pu obtenir des évaluations variées allant du niveau de la bonne maîtrise jusqu'au niveau le plus faible. Nous présentons les trois groupes de bilingues constitués par nos jeunes enquêtés :

1.) Le premier groupe est celui dont les pratiques bilingues sont utilisées au quotidien : en famille, avec les membres les plus proches de celle-ci, entre amis, avec toutes les personnes qui comprennent l'arabe et aussi au pays d'origine. Dans ce groupe, les locuteurs comprennent généralement la langue des parents et savent leur répondre sans ambiguïté en arabe. Sur l'ensemble des 43 sondés, ils comptent 17 locuteurs, soit 39,53 % qui déclarent avoir une bonne ou une très bonne maîtrise de cette langue.

Dans ce groupe, nous pouvons insérer beaucoup de jeunes que nous avons eu l'occasion de rencontrer auparavant dans des circonstances différentes (mariages, fêtes de famille...). Ceux-ci, comme nous l'avons souligné précédemment, ont de commun d'avoir grandi en région bordelaise (Libourne, Médoc...) dans des familles élargies constituées de grands parents, oncles, tantes...qui ont tous participé à leur transmettre la langue des origines. Le fait qu'ils soient loin de la ville et en contact permanent avec les membres de leur communauté a favorisé les conditions d'apprentissage de la langue d'origine et donc d'un bilinguisme plutôt « équilibré » dans les deux langues examinées.

2.) Le deuxième groupe est légèrement majoritaire, à 19 locuteurs, soit 44,18 % qui affirment ne détenir qu'une maîtrise moyenne de la langue de leurs parents, l'arabe.

3.) Le troisième groupe, constitué de 8 locuteurs, est celui des usagers qui ne possèdent que quelques connaissances de la langue d'origine. Ces jeunes déclarent tout de même utiliser des pratiques bilingues, mais à très faible dose. Ils sont à 18,60 % de l'ensemble des interrogés. Dans ce groupe, même si le niveau de maîtrise de la langue d'origine est faible, du fait de la rareté des pratiques bilingues en milieu familial (souvent mère

française) nous avons remarqué que cela ne constitue pas un empêchement pour que les jeunes adoptent le mélange des deux langues dans certaines situations et avec des interlocuteurs précis (le père, les amis arabophones). Certains prennent l'initiative d'apprendre l'arabe par des cours particuliers ou à la mosquée et aussi à l'université Bordeaux Montaigne, ex : les informateurs (MW10), (MIK 20), (CHM23), (MEL037), (CED0047).

En ce qui concerne ces pratiques bilingues et très particulièrement la pratique de l'arabe, pour vérification, nous avons procédé à l'évaluation du niveau de maîtrise de cette langue chez certains jeunes qui font partie du premier et du deuxième groupe comme (SAL00 44) et (NAD 0048). Après leur avoir proposé d'utiliser l'arabe pour leur échange avec nous, nous avons relevé que leurs déclarations correspondaient parfaitement à la réalité de leurs usages. Dans beaucoup de cas, les jeunes ont démontré qu'ils savaient utiliser une langue d'origine bien correcte et bien compréhensible. Cela nous pousse à penser que celle-ci, très présente dans leur réalité quotidienne, participe activement à leur bilinguisme.

Les réponses obtenues des jeunes qui ont répondu au questionnaire, articulées à nos observations sur le terrain révèlent une tendance générale selon laquelle l'usage spontané et régulier des pratiques langagières bilingues est un mode de communication privilégié au sein des familles. En effet, ce parler métissé de français et d'arabe qui s'enrichit aussi au contact des membres de la famille élargie pendant les séjours aux pays d'origine est aujourd'hui une « langue d'usage » de la majorité des jeunes issus de l'immigration maghrébine au sein de la cellule familiale (parents, fratrie...). Il s'étend aux échanges ordinaires entre groupes de pairs et aussi pour communiquer avec des arabophones. Ce constat devrait nous amener à reconnaître leur bilinguisme et l'insérer dans toute recherche visant à comprendre le fonctionnement de leurs pratiques spécifiques. Et pour cela, comme le suggère Hélot (2013 : 85)

« Il faudrait donc commencer par reconnaître le bilinguisme des jeunes issus de l'immigration qui parlent et comprennent les langues de leurs parents tout comme celui des enfants de couples mixtes et de milieu favorisé, et de dire que ces enfants sont bilingues. [...] Il faudrait aussi admettre que de nos jours, les phénomènes migratoires engendrent de plus en plus de mariages linguistiquement mixtes et ceci dans toutes les classes sociales. De plus, à part les enfants nouvellement arrivés, la plupart des enfants de l'immigration sont en contact avec la langue de leur famille et la langue française dès leur plus jeune âge, et le bilinguisme simultané peut tout aussi bien se développer dans les familles dites « issues de l'immigration » que dans les familles de statut socioéconomique plus élevé. »

7.2.1.2. Bilinguisme et variations d'usages

Parmi beaucoup d'éléments symboliques, la langue possède celui qui permet la distinction entre les groupes sociaux. L'examen du langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine de Bordeaux révèle l'usage quotidien de l'arabe dans leurs productions françaises. Mais la réalité de ces pratiques bilingues est marquée par une pluralité de manières de les produire. Du fait qu'ils n'appartiennent pas aux mêmes groupes, les jeunes que nous avons observés ne partagent pas les mêmes usages, lesquels se trouvent confrontés à une hiérarchisation des variétés. D'après nos observations et nos données sur le terrain, ce « discours mixte » est socialement diversifié en fonction de l'origine géographique du locuteur, en fonction de son âge, de sa classe sociale, de l'interlocuteur...

En effet les jeunes interviewés se reconnaissent ou s'excluent grâce aux variations des usages adoptés. Les élèves que nous avons interrogés au collège Edouard Vaillant se reconnaissent dans leur façon de parler et excluent, à titre d'exemple, celle des jeunes de la Place de la Victoire qu'ils distinguent de la leur, tout comme de la variété du quartier nord, Bacalan ou d'un autre quartier :

ENQ : Quand vous rencontrez des jeunes, vous savez s'ils sont du quartier ou pas ?

(DIJD126) : Oui ! A leur façon de parler on sait qu'ils viennent de Bacalan ou de Lormont.

Agissant comme un identifiant géographique des jeunes, la variation *diatopique* s'appuie sur un discours hiérarchisant affirmant généralement sa *supériorité* par rapport aux autres. Plusieurs raisons peuvent être évoquées pour justifier le choix d'une variété plutôt que d'une autre. Nos enquêtés préfèrent leur façon de mélanger le français et l'arabe à celle des autres pour *son inventivité* quotidienne :

(YOU119) : Ils parlent bizarrement !

ENQ: Pourquoi ils parlent bizarrement ?

(MEH125) : Ils ne savent pas inventer ! Ca(ne) va pas loin !

La variation *diatopique* du « discours mixte » que nous avons examiné à Bordeaux est aussi constatée au niveau régional, en comparaison avec d'autres pratiques de jeunes relevées dans d'autres villes, notamment le FCC dans les banlieues parisiennes (Goudaillier, 1997). En effet,

ces derniers utilisent des mots d'origine arabe, non attestés dans notre corpus (ex : *roumi* « français de souche », *soua* « fille, femme », etc.) et que nos enquêtés désignent par (*gawri* « français de souche », *mra* « fille, femme »). De même que des différences relevant de la variation *diatopique* ont été attestées au niveau du « discours mixte » de Rouen décrit par Melliani (2000), par exemple en ce qui concerne la façon de nommer les *filles*, les *femmes* que ses enquêtés désignent par *asn* ou (ʔ) *as*, troncation par apocope à partir du mot arabe *nsa* « même sens ». D'autres mots d'origine arabe (comme *taghfuf* « joint », *taghfufman* « qui fume le joint »...) qui ont été relevés dans ces pratiques langagières *mélangeantes* et non dans notre corpus agissent comme des traits distinctifs des groupes de jeunes issus de l'immigration maghrébine à partir d'une origine géographique.

D'autres jeunes, plus âgés parmi nos enquêtés, qui ont démontré qu'ils ne partageaient pas tous les mots recensés dans le langage des élèves du collège Edouard Vaillant ont affirmé utiliser d'autres mots empruntés à l'arabe. L'exemple tiré de notre entretien avec (CED 0047) montre la variabilité de ces pratiques bilingues : alors que le mot arabe *mra* [mra] « femme » est très utilisé de manière étendue à Bordeaux pour désigner « une jeune fille » dans le langage de beaucoup de jeunes, pour cet informateur :

(CED 0047) : [mra] « femme », j(e) n'aime pas ! Ca fait trop [laskar] « voyou »

Un autre exemple relevé à partir de notre entretien avec (KEN0045) indique une différence d'usage (lié à l'âge) au niveau du parler français/ bilingue, largement partagé par nos informateurs. Elle aussi, comme, l'informateur (CED 0047), utilise certains mots de l'arabe et en exclut d'autres, attestés dans d'autres variétés des pratiques bilingues des jeunes. Nous le constatons avec l'emploi du mot [xuf] « peur » et [ħalaa] « très bien » utilisés majoritairement par nos informateurs du collège Edouard vaillant et même ailleurs à Bordeaux.

ENQ : Tu ne dis pas il a [xuf] « il a peur » ?

(KEN0045) : Non. J(e) dis jamais ça : « il a [xuf] ». Je parle normalement la plupart du temps.

ENQ : Comment tu dis « je suis en colère » ?

(KEN0045) : Je suis en colère, j'ai la rage, oui j'ai la rage, les bou:les aussi, mais la rage.

ENQ : Quand quelque chose est bien faite ou quand un événement s'est bien déroulé par exemple, toi qu'est ce que tu dis ?

(KEN0045) : C'est [ħalaa] ! C'(é) tait [ħalaa] « bien »

ENQ : Ah, tu continues à dire ça : c'est [ħalaa] !

(KEN0045) : J(e) (n)'aime pas trop. Mais j(e) le dis. Pas tout le temps.

Nous pourrions fournir d'autres exemples qui montrent que les mots utilisés dans le langage des jeunes ne sont pas toujours les mêmes pour tous. L'évolution des pratiques langagières liées à l'âge du locuteur coïncide généralement avec le début de son entrée dans la vie professionnelle. Par conséquent, le jeune abandonne le langage qu'il partageait avec des jeunes de son quartier, de son lycée... pour adopter de nouvelles pratiques qui favorisent son intégration dans de nouveaux groupes où d'autres mots sont privilégiés. Pour Labov (1978 : 347) « lorsque l'adolescent, devenu adulte, se détache du groupe, il est inévitable qu'il acquière une plus grande aptitude à passer à la langue standard, et qu'il ait plus l'occasion de le faire ». Les nouvelles formes linguistiques qu'il apprend à utiliser, comme celles qu'il délaisse, agissent alors comme un marqueur social qui lui permet de s'insérer dans une catégorie sociale précise à laquelle il s'identifie. Au fur et à mesure qu'il change de groupe social, il change de mots et de *sociolecte*. Cette variation *diastratique*, selon le même auteur (p : 124) indique que « la situation sociale est bien le déterminant du comportement verbal ».

Si cette analyse renforce l'idée d'un bilinguisme établi et partagé par les jeunes issus de l'immigration maghrébine de Bordeaux, elle nous montre également qu'il n'y a pas un seul « parler » du type FCC (Goudaillier 1997) pour tous les jeunes issus de classes défavorisées (ou favorisées) de la même origine. Par ailleurs, elle nous permet de constater qu'un jeune n'a pas qu'un seul usage de la langue, mais des façons de parler, variables en fonction de plusieurs paramètres liés à la situation de l'échange langagier. Il s'agit dans ce cas de la variation *stylistique* ou *diaphasique* où le locuteur change de registre langagier pour répondre aux besoins interactifs du moment de l'échange. Son répertoire verbal de l'arabe est aussi diversifié que celui du français. Nous pouvons appuyer cela par ce que nous dit l'informatrice (KEN0045) à propos de son « discours mixte » : « Mais j(e) le dis. Pas tout le temps... » ou encore (HIC 0046) quand il nous parle de ses pratiques langagières variables en fonction de son interlocuteur :

ENQ : Tu penses que tu parles un peu comme ça⁸⁵ ?
 (HIC 0046) : Oui un petit peu ouais. Pas toujours.
 ENQ : Quand parles-tu comme ça ?
 (HIC 0046) : Ben quand **je vois quelqu'un qui parle comme ça, je parle comme ça.**
 ENQ : Et si quelqu'un te parle correctement⁸⁶ ?
 (HIC 0046) : Ben je lui parle de manière normale, par exemple **toi tu me parles comme ça, je (ne) vais pas te dire « j'ai [xor]⁸⁷ « mangé »**
 ENQ : Ah ! Oui. Bien sûr, j'ai remarqué.
 ENQ : C'est un langage que tu utilises avec les jeunes euh :: pour être euh :: voilà dans leur ambiance ?
 (HIC 0046) : Oui. Oui voilà ! Normalement ça dépend avec qui.
 ENQ : Et au travail tu parles comme ça ?
 (HIC 0046) : Non ! Au travail, non !

Au niveau des variations de ces pratiques bilingues, d'après les jeunes que nous avons interrogés au collège Edouard Vaillant et aussi d'après nos observations sur le terrain, les formes empruntées en famille sont généralement celles du pays d'origine des parents. C'est la variation de *dedans* grâce à laquelle ces derniers assurent la transmission de langue de base en même temps que les valeurs spécifiques de leur pays de provenance. Mais quand les jeunes se trouvent entre pairs, c'est la variété que nous avons décrite au chapitre 5 qui est adoptée pour exprimer leur appartenance au groupe. Celle-ci, comportant beaucoup de mots du dialecte marocain, constitue la variation de *dehors*. Elle est partagée par tous les jeunes issus de l'immigration maghrébine qu'ils soient d'origine marocaine, algérienne ou tunisienne. Elle s'impose, entre autres, du fait que ses utilisateurs sont majoritairement issus du Maroc.

7.2.2. LA DIGLOSSIE

La première utilisation du terme *diglossie* apparaît sous la plume de Jean Psichari (1885-1929), helléniste français d'origine grecque. Ce dernier en fait usage pour décrire la concurrence sociolinguistique inégalitaire entre les deux variétés du grec : le grec scolastique et savant

⁸⁵ Pour comparer les pratiques des jeunes d'Edouard Vaillant à celles de l'informateur n° 46 je lui ai demandé s'il utilisait les mêmes mots recensés chez ces derniers.

⁸⁶ En français monolingue

⁸⁷ Nous avons examiné ce faux emprunt à l'arabe, au deuxième chapitre de la deuxième partie.

imposé par les puristes, la *katharevoussa* et le grec usuel, employé par la majorité du peuple, le *demotiki*⁸⁸.

Cependant, c'est en s'attaquant à l'examen du *bilinguisme social*, quelques décennies plus tard, que Ferguson (1959), dans son article « Diglossia », lance et impose la théorisation et la généralisation du concept de diglossie. Pour lui, une situation diglossique est celle qui caractérise une même communauté linguistique où coexistent deux variétés d'une même langue. La première, baptisée variété *haute (high)*, prestigieuse est utilisée dans les situations formelles et la seconde, variété *basse (low)* est réservée à l'usage quotidien. Ferguson s'est penché sur l'étude de quatre cas qui, selon lui, présentent les critères linguistiques et sociolinguistiques de cette situation: celui de l'Égypte et de l'Irak (dialecte/ arabe classique), de la Grèce (*katharevoussa/ demotiki*), de Haïti (créole/ français) et de la Suisse germanophone (suisse allemand/ hochdeutsch). Dans chacun de ces exemples, il considère que les deux variétés en usage ont des fonctions différentes, complémentaires et acceptées comme telles par la communauté.

Le modèle de Ferguson, reconnu comme l'un des précurseurs en ce qui concerne l'examen des situations diglossiques, a inspiré un grand nombre d'études. Cependant, il suscite beaucoup de critiques chez certains chercheurs qui le jugent non malléable à toutes les évolutions du terrain. En effet, comme le soulève Calvet, (1993 : 44)

« Lorsque Ferguson introduisait la stabilité dans la définition du phénomène, il laissait entendre que ces situations pouvaient être harmonieuses et durables. Or la diglossie est en perpétuelle évolution. Le cas de la Grèce que Ferguson prenait comme l'un de ses exemples, est ainsi, trente ans après, complètement modifié : la variété « basse » de Ferguson, le grec démotique, est aujourd'hui langue officielle et l'ancienne variété « haute » ne sera bientôt qu'une langue morte »

Dans la même perspective, nous pourrions évoquer le cas de la république de Malte qui reconnaît le maltais comme langue officielle (avec l'anglais). Ce dialecte provenant de l'arabe, proche des dialectes maghrébins qui s'est vu changer son statut de variété (basse) pour être utilisé dans l'administration, les tribunaux et dans tous les secteurs de la vie formelle ne peut que contredire le caractère figé d'une telle conception de la *diglossie*. La vision binaire de

⁸⁸ Henri Boyer fait référence au texte de Jardel J. P, 1982, « Le concept de « diglossie » de Psichari à Ferguson », *Lengas*, Montpellier, n°11, où l'auteur évoque l'article de Psichari, 1928, « Un pays qui ne veut pas de sa langue » dans lequel ce dernier définit ce qu'il entend par *diglossie*

Fergusson et sa *distribution fonctionnelle* des deux variétés d'une même langue est inadaptée aux différentes situations de diglossie dans le monde. Ses limites sont manifestes dans la mesure où elle ignore toutes les autres variétés intermédiaires.

La notion de diglossie connaît un rebond avec Fishman (1976) qui étend son modèle diglossique à des situations sociolinguistiques mettant en scène, non seulement deux variétés d'une même langue mais deux langues différentes qui se partagent des fonctions complémentaires. En distinguant le bilinguisme, fait individuel de la diglossie, fait social, il structure son modèle selon les quatre cas suivants : une situation de *bilinguisme et diglossie* où les deux langues sont utilisées par tous les membres de la communauté dans une distribution fonctionnelle, une situation de *bilinguisme sans diglossie* connue dans des cas de migration ou de situations instables, une situation de *diglossie sans bilinguisme* où une partie de la population utilise la langue distinguée et l'autre partie de la population emploie la langue de statut inférieur et un dernier cas théorique *ni diglossie ni bilinguisme* où une petite communauté ne parlerait qu'une seule langue.

La distribution des langues qui sous-tend le modèle de Fishman (comme celui de Ferguson) laisse entendre un consensus général quant à la hiérarchisation de leurs fonctions. Celui-ci émane d'un point de vue subjectif qui inspire des discours idéologiques favorables à la domination glottophagique d'une langue par rapport à une autre. Mais l'*idéologisation* de la diglossie est fortement rejetée par les sociolinguistes catalans et occitans qui considèrent celle-ci comme un lieu de lutte permanente s'appuyant sur des préjugés disqualifiant les langues dominées. Marcellesi (1981 :54) confirme cette vision : « En ce qui concerne la diglossie, la situation dans laquelle entrent en conflit des langues de statuts différents, on peut admettre facilement qu'elle est toujours une situation conflictuelle entre communautés et groupes sociaux ».

Pour ce qui est de cette étude, l'analyse du phénomène de diglossie généré par le contact des langues chez nos jeunes enquêtés s'avère très complexe. Sa complexité est due, pour notre part, au fait qu'il s'agit en l'occurrence d'une situation diglossique multipolaire qui intègre la vision de Ferguson et celle de Fishman. Pour être correctement appréhendée, celle-ci doit être déclinée au moins dans deux versions : français vs arabe et arabe dialectal vs. arabe écrit. Ceci, si on exclut chez certains jeunes, en plus du français et de l'arabe, l'emploi du berbère comme troisième langue d'usage.

En effet, si on observe la situation diglossique au niveau interlingual, on voit bien qu'il s'agit, pour eux, de gérer l'usage du français, langue dominante, occupant une place haute sur

son propre territoire et de celui de l'arabe, en position inférieure. Par ailleurs, si on analyse le phénomène d'un point de vue intra-lingual, en observant la seule langue arabe, on sent davantage la complexité de cette situation qui met en scène les trois variétés de la langue d'origine : l'arabe dialectal (basilecte), le seul que les jeunes enquêtés connaissent, l'arabe médian (mésolecte), qu'ils entendent par exemple à la télévision arabe (pour ceux qui la regardent) et l'arabe classique (acrolecte), censé être pratiqué (ou du moins connu) pour tous les Arabes et qu'eux, en partie, ignorent. Cette situation, difficile à gérer pour certains jeunes en France, particulièrement pour ceux qui décident d'apprendre l'arabe à l'école, est encore plus compliquée à surmonter lorsqu'ils se retrouvent dans leurs pays d'origine, incapables de déchiffrer le moindre écrit (document, enseigne...), chose qui les place généralement dans la position de n'importe quel étranger à la langue et au pays.

Quand on aborde un système diglossique multipolaire ou au moins tripolaire comme celui que nous examinons, les angles d'attaque binaires ont toutes les chances de conduire aux conclusions parcellaires et insatisfaisantes. Les réalités diglossiques de nos jeunes enquêtés sont beaucoup plus complexes que ce que les deux conceptions laissent entendre. Dans leurs analyses, Fishman tout comme Ferguson occultent un autre volet capital qui s'intègre à la sociolinguistique : l'*épilinguisme*. Ce dernier qui s'occupe de l'ensemble des jugements et des représentations que les individus portent sur leur(s) langue(s) et celle(s) des autres a une valeur aussi importante que les pratiques linguistiques réelles. C'est donc à travers l'examen de cet aspect aussi que nous pourrions mieux cerner les situations de diglossie chez nos jeunes observés et savoir si celle-ci se gère de façon conflictuelle ou consensuelle. Avant de nous intéresser à ce volet que nous nous réservons de traiter au chapitre 9, nous poursuivons notre analyse des effets sociolinguistiques du contact des langues chez nos informateurs dont les alternances codiques ou *code switching* et *code mixing* occupent une importance centrale.

7.2.3. LE MELANGE DES CODES DANS LE PARLER DES ENQUÊTES

Le mélange des langues est un mode langagier qui favorise au locuteur multilingue (ou bilingue) la possibilité de gérer l'usage de son répertoire linguistique par diverses façons. Au niveau sociolinguistique, ce phénomène est présenté sous différentes appellations : *code switching* ou « alternance codique » (Gumperz 1989), « heurt de deux langues » (Lafont 1997), « hybrides linguistiques » (Boyer 2010), *code mixing* etc. Devant une telle situation où les désignations abondent et parfois s'opposent, il serait utile de proposer, pour ces concepts, des définitions précises qui nous permettent de mieux cerner cet objet de notre analyse.

7.2.3.1. Pour définir le *code switching* et le *code mixing*

Le mot anglais *code switching* et son équivalent français *alternance codique* sont des termes très utilisés dans la littérature sociolinguistique consacrée aux phénomènes de contacts de langues. Et les travaux qui lui sont consacrés sont aussi nombreux que variés. Mais l'une des difficultés rencontrées dans l'étude de ce phénomène réside dans la terminologie qui lui est dédiée : *code switching*, *code mixing* et *emprunt* qui ne sont ni définis ni utilisés de la même manière par les chercheurs qui s'y intéressent, lesquels (re)définissent ces termes en fonction de leurs propres orientations.

Poplack (1980) qui a observé les pratiques langagières dans la communauté portoricaine résidant à New York distingue trois types de *code switching* (espagnol/ anglais) utilisés par cette population : le *code switching* inter-phrastique qui renvoie à l'usage de deux phrases (ou plus) produites chacune dans une langue différente. Il illustre la célèbre phrase de l'auteur qui constitue le titre de son article : Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español « Parfois je commence une phrase en anglais et je la termine en espagnol ». Dans ce type de *code switching*, le changement de langue s'effectue à la frontière d'une phrase ou d'une proposition. Le *code switching* intra-phrastique concerne le cas où le locuteur introduit des unités d'une langue dans une autre langue, utilisée alternativement dans le même discours. Il a lieu au sein de la même phrase. Le dernier type, le *code switching* extra-phrastique (*tag-switching*), connu aussi sous le nom du *code switching* emblématique consiste à l'utilisation de petites unités linguistiques d'une autre langue ajoutées par le locuteur pour ponctuer son discours. Elles constituent en général des expressions idiomatiques ou figées, des interjections qui n'entraînent pas de modifications dans le discours. Ces trois types peuvent s'employer séparément ou se retrouver à l'intérieur d'une même séquence énonciative.

La définition de Gardner - Chloros (1983 : 25) selon laquelle le *code switching* est l'« alternance de langues ou de variétés linguistiques dans un discours ou une conversation » insiste sur l'usage alterné de deux systèmes ou de deux variétés d'une seule langue. Par ailleurs, elle souligne que cela se produit en situation d'échange communicationnel. Hamers et Blanc (1983 : 445) envisage l'usage de l'alternance codique comme « une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux ; cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale ». L'intérêt d'une telle définition réside dans le fait que le *code swiching* ne renvoie plus seulement à un simple code qui permet un changement inopiné de langue mais

constitue une stratégie (plus ou moins consciente) à laquelle fait appel le locuteur bilingue pour répondre à ses besoins de communication.

Mais, malgré les divergences des définitions accordées au mélange des langues les chercheurs s'accordent à considérer l'alternance codique comme l'emploi de deux variétés linguistiques ou plus dans un même échange langagier. Pour Gumperz (1989 : 57) le *code switching*, tout comme

« L'alternance codique dans la conversation peut se définir comme la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous systèmes grammaticaux différents. Le plus souvent l'alternance prend la forme de deux phrases qui se suivent. »

Cet auteur qui fut le premier à s'intéresser aux motivations extralinguistiques du *code switching* souligne (p : 111) que celui-ci « a d'importantes fonctions communicatives et comporte des significations, qui à bien des égards, sont semblables à celle des choix stylistiques dans les situations monolingues ». Il en propose quelques unes qu'il a dégagées à partir de l'analyse des conversations telles que la citation qui permet au locuteur qui la rapporte de se distancer par rapport à son contenu, la désignation d'un interlocuteur parmi plusieurs autres présents à qui le locuteur adresse son message en excluant ces derniers de la conversation, l'interjection, en tant qu'élément phatique, utilisé par le locuteur dans une langue pour se rapprocher de son interlocuteur...

D'après Lüdi, (1986 : 157) « L'alternance codique présuppose le maintien de deux systèmes distincts ». Elle est à différencier de ce qu'il appelle *mélange des langues* dans la mesure où, selon lui « on se trouve en présence de mélange de langues quand les règles et les unités linguistiques ont été réunies en un seul, comme c'est le cas pour le pidgin et le créole ». L'alternance codique ou le *code switching* est à distinguer également du *code mixing*. Celui-ci est réservé pour renvoyer à l'usage d'une unité linguistique d'une langue (L1) à l'intérieur d'une phrase ou d'une proposition produite dans une autre langue (L2). Il englobe ce que Poplack (1980) distingue comme *code switching* intraphrastique et *code switching* extraphrastique (tag-switching). A travers cette étude, nous examinerons les types de mélanges linguistiques adoptés par les jeunes auprès de qui nous avons enquêté, tout en essayant de comprendre les motivations de leur choix.

7.2.3.2. Les pratiques langagières sous forme de *code switching*

Les pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine de Bordeaux se caractérisent généralement par l'usage d'un parler bilingue mettant en contact le français et l'arabe dans un même énoncé. Il s'agit d'un procédé linguistique qu'ils adoptent quand ils caractérisent la situation d'interaction comme « endogène », réunissant un interlocuteur lui-même bilingue (amis, membres de la famille ou arabophones). C'est donc ce rapprochement entre le locuteur et l'interlocuteur et aussi une certaine connivence qui fondent l'utilisation des deux codes et le passage de l'un à l'autre.

Le *code switching* est une forme de mélange linguistique très peu privilégiée par la majorité de nos locuteurs. Peu de jeunes y recourent spontanément. Mais quand cela se produit, il caractérise les pratiques de ceux que nous avons désignés précédemment comme appartenant au *premier groupe des jeunes bilingues*. Autrement dit, ceux qui manifestent une bonne maîtrise de la langue arabe et du français. Cela se traduit par des va et vient entre la langue d'origine et la langue d'accueil, en juxtaposant des énoncés appartenant aux deux langues. En voici un exemple relevé chez l'informateur (SAL00 44) :

(SAL00 44) : (P1) [rakatsellemʕli :k] « Elle te passe le bonjour » et
(P2) elle te remercie beaucoup.

Dans cette réalisation, on voit bien que le locuteur illustre le cas du *code switching* inter-phrastique. Après avoir commencé son discours en arabe (P1) où il respecte les règles morphosyntaxiques de cette langue, il le termine par une phrase en français (P2) sans pour autant violer les règles grammaticales de celle-ci. La séparation des deux systèmes est bien nette. Elle est liée à l'acquisition d'une compétence pragmatique de l'usage des deux langues selon les contextes et les interlocuteurs. Dans certaines situations entre bilingues français/ arabe, chez ce groupe de locuteurs, les deux langues qui rivalisent socialement disputent linguistiquement le rôle de langue matrice même si on sait que, habituellement, la langue qui domine dans les usages est le français.

L'énoncé suivant de l'informatrice (NAD 0048) renvoie au même type de *code switching* inter-phrastique. Cette locutrice qui donne l'impression de bien manier l'usage des deux langues commence son discours en énonçant sa première phrase (P1) en français « J'ai l'habitude de vivre ici ». Elle enchaîne avec la première proposition de la deuxième phrase

(P2) dans la même langue « Mais je sais qu'un jour ou l'autre » qu'elle finit en arabe. La première proposition effectue un changement de langue au milieu de sa phrase : [ranmʃilelmar.ɪb] « je retournerai vivre au Maroc ».

(NAD 0048) (P1) : J'ai l'habitude de vivre ici ! (P2) Mais je sais qu'un jour ou l'autre
[ranmʃilelmar.ɪb] « je retournerai vivre au Maroc ».

7.2.3.3. Le *code mixing* : un code privilégié par les jeunes

Contrairement au *code switching*, le *code mixing* est plus fréquent et plus productif dans tous les usages de nos enquêtés. Tous les jeunes l'emploient en parsemant leur langue française de mots arabes isolés, y compris ceux qui ont une connaissance limitée de cette langue. Ces mots, comme nous les avons recensés dans le corpus arabe au chapitre 5 sont constitués des noms, des verbes, des adjectifs, des adverbes et des formules de serment et d'invocation de Dieu, d'interjections, En voici des exemples relevés chez nos interviewés et aussi chez des jeunes anonymes qui illustrent ce cas :

(DIJD126) : Il y a une belle *mra* [mɪɑ]là bas

(ANO1) : Tu vas arrêter de *dhak* [dħak] « rire » sur moi ?

Je peux faire autant arrête, connasse !

(ANO2) : *Walla* [walla] « par Dieu » je le jure sur le Coran de la Mecque.

(SAL00 44) : C'est bon ! Je lui ai dit, *khalti* [xalɫti] « ma tante »

Nous pensons que cette forme est privilégiée pour sa facilité à gérer par des locuteurs qui ont le français comme langue dominante. En adoptant ce code, l'échange est moins coûteux cognitivement. L'inverse peut se produire chez des jeunes qui peuvent manier les deux langues où la matrice peut se présenter aussi en langue arabe et l'interjection, en langue française, exemple :

(NAD 0048) : Bien sûr, [ranmʃilelmar.ɪb æʃranbqandi.ɪhnæ] « Je retournerai
vivre Au Maroc. Qu'est ce que je resterai faire ici ?

Chez la majorité des jeunes observés, l'emploi de l'arabe se limite à un seul mot, inséré dans une phrase française. Pour certains, cela traduit un manque de maîtrise en la langue d'origine. Mais pour d'autres ce comportement semble avoir d'autres raisons que le manque de compétences linguistiques. En effet, lors de cette étude, nous avons pu constater que certains jeunes qui, au départ nous semblaient ne détenir que quelques mots de l'arabe, se sont avérés plus loquaces avec nous après que nous les ayons rassurés. Nous avons noté le même comportement dans d'autres situations interactives où leur interlocuteur est uniquement arabophone. Ainsi par exemple, en assistant à quelques conversations téléphoniques entre l'informatrice (SEC038) et ses grands parents arabophones vivant au Maroc, nous avons relevé que cette jeune fille à qui l'arabe n'a pas été transmis directement par les parents, arrive à produire des phrases correctes en cette langue alors que dans la vie quotidienne ses pratiques langagières sont exclusivement françaises. Ce cas qui n'est pas unique a été observé dans d'autres situations et avec d'autres jeunes alors même que l'arabe n'était pas l'unique moyen de communication possible entre eux et leurs interlocuteurs.

Quant au « mélange des langues », lequel marque l'imbrication du français dans l'arabe au point de ne pouvoir distinguer la langue dominante de la langue dominée, il est généralement inexistant dans les pratiques des jeunes enquêtés. En cela que pour y arriver il faudrait être en mesure d'assurer une grande aisance au niveau de la pratique des deux langues, chose qui n'est pas le cas pour ces derniers. Nous rappelons que nous avons examiné l'usage de ce code dans le « discours mixte » chez la catégorie des *parents et membres communautaires* et constaté qu'il est moins productif par rapport aux deux autres modes : *code switching* et *code mixing*. Mais, quelle que soit la forme adoptée par les jeunes, le mélange du français et de l'arabe qu'ils privilégient pour leurs usages est un fait stable et largement partagé par les différents groupes qui les composent.

A ce propos, les sociolinguistes qui s'intéressent à l'étude des *alternances codiques* marquent un désaccord au sujet de sa caractérisation. Certains, comme H. Ekkehard Wolff (2004, cité par Queffélec, 2009 : 51) pensent qu'alterner deux langues relève d'une pratique partagée par toute la communauté linguistique et que cela fonctionne comme « un troisième code à part entière à la disposition des locuteurs bilingues, à côté des autres codes représentés par les deux langues utilisées dans les discours monolingues ». Pour Gafaranga (1987 : 24), « le *code switching* est le seul vernaculaire du bilingue, c'est-à-dire la variété dans laquelle le bilingue se trouve à l'aise ». Pour d'autres, comme Queffélec (ibid.), la « variabilité linguistique intrinsèquement constitutive de l'A.C. (alternance codique) et son caractère individuel interdisent de la

considérer comme un code ».

En ce qui nous concerne, nous pensons que le phénomène du *code switching* et *code mixing* relevé dans notre corpus relatif aux jeunes, constitue un type d'usage linguistique clairement distinct des autres « codes » à usage monolingue. Les locuteurs bilingues l'utilisent, consciemment ou inconsciemment pour répondre à des situations définies précisément et imposées par l'interaction. Tel que le souligne Laroussi (1993 : 118), il s'agit d' « une stratégie discursive que la situation de l'interaction appelle et dont le locuteur dispose pour ajuster son discours, argumenter, signaler son accord, manifester son désaccord, conserver son tour de parole... », enfin pour favoriser tout ce qui participe à la conduite et à la réussite optimales de l'échange communicationnel.

Dans ce contexte, le contact linguistique n'est pas une simple addition des deux langues (le français et l'arabe) parlées par les jeunes observés. Il n'est pas non plus la somme de deux schématisations de leur réalité. Au contact l'une de l'autre, ces langues produisent quelque chose d'original, de nouveau qui participe à la compétence bilingue, biculturelle du locuteur bilingue (Lüdi et Py 1986 : 49-50). Dans cet ordre d'idées, ce mélange devrait s'analyser selon une vision autonome « bilingue » et non en tant qu'une variété de l'une des deux langues.

Pour ces jeunes, adopter le « discours mixte », est en quelque sorte se rapprocher simultanément de leurs deux langues et leurs deux cultures (française et arabe). C'est aussi reproduire, à leur façon spécifique à eux, des pratiques mélangées, adoptées de manière ordinaire au sein de la communauté d'origine, apprises, avant tout dans leur milieu familial avant d'être échangées entre groupes de pairs. C'est pourquoi, nous serons tentée de considérer ces pratiques comme une variation du *parler bilingue* dont la variété des *parents et membres communautaires* serait la forme standard (de référence).

Le « discours mixte » que nous décrivons est pour nous la manifestation d'une situation sociolinguistique de jeunes locuteurs issus de l'immigration maghrébine, pour la plupart arabophones de naissance mais qui évoluent dans un contexte migratoire francophone qui a pris le pas sur la langue d'origine, l'arabe. Cette langue, bien ou mal acquise selon leur parcours individuel, très présente concrètement et/ ou symboliquement dans leur vie quotidienne interfère dans leurs usages en langue française. Pour certains jeunes, injecter des mots arabes dans leurs pratiques françaises est un fait naturel qui va de soi puisqu'il perpétue les pratiques du groupe d'origine. Quand nous avons posé la question aux jeunes du collège Edouard Vaillant pour

savoir pourquoi ils mélangeaient les deux langues, la question nous a été renvoyée pour savoir pourquoi ils ne parleraient pas leur langue d'origine. Car ces jeunes n'envisagent pas les mélanges en tant que tels mais comme une langue d'origine. Ceci du fait qu'ils ont été socialisés linguistiquement dans ces formes mélangées :

ENQ : Pourquoi ne parlez-vous pas uniquement en français entre vous?

(CHA 109) : Ça veut dire qu'on doit renier nos origines ?

Suivant cette logique, le parler bilingue des jeunes interviewés est à appréhender comme le résultat d'une évolution en cours qui est celle du « discours mixte » produit dans le contexte social (familial et communautaire) dans lequel ils vivent. En effet, d'une manière générale, ces jeunes entendent des pratiques bilingues chez eux et dans leur entourage le plus proche, avec les variations qu'implique l'influence de leurs milieux socioculturels et lieux d'habitation (banlieue ou d'autres quartiers de la ville...). Tous déclarent parler les deux langues, arabe et français, en famille et entre arabophones. Ainsi, si nous partons du fait que toute langue change et que le *vernaculaire du bilingue* maghrébin à Bordeaux n'échappe pas à cette règle, nous pouvons admettre son évolution à travers le temps sur les générations des jeunes observés. Dans ce qui suit, nous verrons comment les pratiques langagières de ces derniers les positionnent dans les deux communautés, française et arabe.

7.3. SITUATION DES PRATIQUES DES JEUNES PAR RAPPORT A LEURS COMMUNAUTÉS RESPECTIVES

Dans la partie linguistique de cette étude, les comparaisons des pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine avec celles des membres de leur communauté d'origine et aussi celles produites en français ordinaire nous ont permis de les insérer linguistiquement aussi bien dans la communauté française que maghrébine. Paradoxalement, elles nous ont aidée à dégager des phénomènes, non partagés par celles-ci, qui les positionnent dans une situation spécifique à eux. Nous essaierons de comprendre comment, malgré les différences observées dans leurs usages, ces jeunes s'inscrivent dans les deux communautés : d'origine et d'accueil. Qu'est ce qui, au niveau sociolinguistique, leur permet d'avoir cette double appartenance ? Pour pouvoir répondre à ces questions, une définition de la notion de *communauté linguistique* s'avère préalablement incontournable. Nous verrons par la suite comment s'opèrent l'identification et la distanciation par rapport aux deux communautés en question.

7.3.1. NOTION DE « COMMUNAUTE LINGUISTIQUE »

La notion de « communauté linguistique » est l'une des plus centrales pour les recherches en sociolinguistique. Mais le « flou » conceptuel qui subsiste à son égard semble provenir de l'identification même des critères qu'un agrégat humain doit partager en commun pour être reconnu comme un ensemble homogène. Selon des orientations diverses, les sociolinguistes ont donné des définitions différentes à ce concept. Pour ce qui est du courant de l'ethnographie de la communication, Gumperz (1989) met en rapport les formes de langage et les modes de vie de la société. Il appréhende la communauté linguistique en tant que groupe social dont la cohésion est le produit de la fréquence et de la densité de son interaction sociale. La régularité des interactions ainsi que les différences significatives dans l'usage de la langue sont prises en compte pour mieux la définir. Dans cette vision, l'élément partagé et mis en avant est l'ensemble de signes verbaux en usage interactif. Ainsi, pour l'auteur (p : 114), la communauté linguistique est « tout groupe humain caractérisé par des interactions fréquentes et régulières au moyen d'un corpus de signes verbaux et que l'on peut distinguer d'autres groupes similaires par des différences significatives dans l'usage de la langue. ».

En impliquant davantage les membres de la communauté linguistique, Labov (1976 : 187) accorde plus de valeurs au *respect des normes* dans la définition de celle-ci. Et c'est en termes d'« évaluation » que ces normes se trouvent à leur tour définies : « La communauté linguistique se définit moins par accord explicite quant à l'emploi des éléments du langage que par une participation conjointe à un ensemble de normes. ». Ainsi, appartenir à une même communauté linguistique ne signifie pas que tous les locuteurs parlent de la même façon et utilisent les mêmes éléments de la langue, celle-ci n'étant pas un tout homogène et invariant. Il est donc normal que les variétés linguistiques qui la composent correspondent à la variation sociale et stylistique des locuteurs qui la parlent. Là où ceux-ci se rejoignent c'est « sur le partage de normes, d'attitudes vis-à-vis de ces normes, de catégorisations, d'identifications, des performances et des défaillances » (Bretegnier, 2002 : 8). Et c'est à partir de ces évaluations que l'on peut distinguer un " bon locuteur " d'un " mauvais locuteur " d'où l'usage de notions de performances et de défaillances.

Dans leurs définitions, ces sociolinguistes partent du groupe humain et de ses attitudes sociales envers la langue pour décrire le lieu où celle-ci s'exerce. Ils tranchent nettement avec l'orientation de Saussure pour lequel, rappelons-le, la langue était surtout un fait social. Celui-ci (1975 : 25) considère que pour saisir l'objet de la linguistique, « il faut se placer de prime abord

sur le terrain de la langue et la prendre pour norme de toutes les autres manifestations du langage ». En effet, en établissant une nette séparation entre la langue et la parole, il écarte le sujet parlant des préoccupations de la linguistique. La parole, manifestation de la langue dans la vie sociale est un lieu où ne se révèle que l'individualité du locuteur et la variation linguistique produite par les membres d'une communauté linguistique ne relève pas de la nature sociale de la langue mais de la nature individuelle de son emploi. Il n'y a, donc, que le fonctionnement de la langue, système invariant, qui est pris en compte.

Martinet (1996 : 145-147) semble s'engager dans la même voie pour envisager la communauté linguistique. Il donne comme critère prioritaire pour la définir : la langue et la communication entre les usagers :

« Il convient tout d'abord de préciser, si la chose est possible, la notion de communauté linguistique : le monde est aujourd'hui divisé en corps politiques dont chacun, en règle générale, utilise officiellement une langue déterminée.[...] nous devons poser[...] qu'on a affaire à une seule et même langue quand la communication est effectivement assurée. »

Pour Calvet (1993), cette définition est « extrêmement limitative » du fait qu'elle réduit la langue à sa seule fonction de communication. Pour être mieux appréhendée, il faudra prendre en considération la langue dans sa dimension sociale ainsi que la variété des situations (unilingue, bilingue, plurilingue) qui caractérisent une communauté linguistique et les membres qui la constituent. Dans cette perspective, ce ne sont ni ces derniers ni leur volonté d'y appartenir qui définissent cette communauté mais celle-ci s'envisage dans une sorte d'imbrication de possibilités. L'auteur (p : 89) donne l'exemple du contexte sénégalais, plurilingue, pour montrer qu'un locuteur n'appartient pas à une communauté linguistique précise mais à une réalité sociale caractérisée par sa propre situation linguistique :

« ... il est sans intérêt de se demander si notre individu de langue maternelle peule, parlant le wolof sur le marché, ayant étudié et travaillant en français, appartient à la communauté francophone, peule ou wolof : il appartient à la réalité sociale sénégalaise qui se caractérise entre autres choses par sa situation linguistique... »

Malgré les nombreuses tentatives des (socio)linguistes pour donner une définition claire au concept de « communauté linguistique », celle-ci reste pour le moins obscure et au mieux source de multiples débats. Pour notre part, nous posons au départ que pour pouvoir s'identifier à une communauté linguistique, il est nécessaire qu'il y ait interaction entre les membres qui la constituent. Dans ce processus, le langage est d'une importance capitale. C'est par le discours des autres que l'on va s'identifier à eux ou non. De même que par notre façon de parler, les autres nous identifient avant de nous accepter ou nous rejeter. Pour qu'il y ait acceptation de la part de ces derniers, les locuteurs doivent posséder des connaissances communes leur permettant d'assurer la réussite et la compréhension de leurs échanges communicatifs. Ainsi, pour mieux appréhender ce partage, nous examinerons la notion de *compétence* (Hymes (1984) du fait qu'elle nous paraît englober tous les savoirs nécessaires à un individu pour pouvoir appartenir à une communauté linguistique.

7.3.2. NOTION DE « COMPÉTENCE »

L'étude des langues en situation réelle incite à définir les savoirs que les interactants doivent posséder et mettre en œuvre pour communiquer entre eux avec succès. La notion de *compétence de communication*, utilisée par Hymes (1984) pour souligner ce savoir constitue une réaction à la notion de *compétence* proposée par Chomsky au début des années 60. Celle-ci se résume en une connaissance intuitive d'un système grammatical qu'un sujet parlant idéal possède de sa langue. Pour Hymes (p : 89), la notion de compétence va au delà de la grammaire car « un membre normal d'une communauté possède un savoir touchant à tous les aspects du système de communication dont il dispose. Il manifeste ce savoir dans la façon dont il interprète et évalue la conduite des autres, tout comme la sienne propre. ». Ces propos de Hymes montrent l'insuffisance de la seule connaissance des règles qui régissent une langue pour pouvoir en faire un usage satisfaisant dans des situations aussi spécifiques que variées de la vie quotidienne. Le locuteur doit donc mobiliser un ensemble plus vaste de savoirs qui se répartissent en cinq compétences principales :

- La compétence linguistique ou l'aptitude que possède le locuteur à appliquer et à interpréter les règles phonétiques, phonologiques, morphologiques, syntaxique et sémantiques qui régissent le fonctionnement de la langue.

- La compétence de la maîtrise textuelle et discursive qui englobe des savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés

(agencements et enchaînement transphrastiques, rhétoriques, et manifestations énonciatives de l'argumentation, la narration, la description...)

- La compétence ethno-socioculturelle qui nécessite la connaissance de l'histoire et des comportements sociaux et culturels de son interlocuteur.

- La compétence référentielle réfère à la connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations. Elle permet de faire des inférences et des présuppositions utiles à la compréhension et à la déduction de la signification effective d'un message.

- La compétence stratégique est celle qui renvoie à la maîtrise des stratégies verbales et non-verbales, aux régulations des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles et des intentions de chacun pour mieux gérer l'acte de communication.

Telles qu'elles sont présentées, ces compétences forment un ensemble d'aptitudes inextricablement mêlées que le locuteur sollicite conjointement dans chaque échange communicatif avec autrui. Mais comme nous l'avons souligné, une communauté linguistique n'est pas un groupe homogène qui possède une seule façon de parler et de s'interagir. La langue mobilisée se produit sous forme de plusieurs variétés liées à divers paramètres (lieu géographique, âge, niveau socioculturel, etc.) des usagers. Ayant des comportements langagiers variables, ces derniers constituent des "sous communautés linguistiques", toutefois réunies par le respect de certaines *normes* communes à l'ensemble de la communauté linguistique.

Dans cette étude, l'évaluation des compétences linguistiques et communicatives en français et en arabe chez les jeunes issus de l'immigration maghrébine devra nous permettre de savoir si les normes et le savoir-faire communicatifs relatifs à ces deux langues sont acquis pour la majorité d'entre eux. Pour ce faire nous nous appuierons sur leurs réponses au questionnaire et aussi sur la description linguistique que nous avons faite de leurs usages. Ainsi, l'analyse de cette situation sociolinguistique s'effectuera selon deux axes distincts : le premier s'occupera d'observer le « français monolingue » et le second s'intéressera au « discours mixte ». Nous verrons comment, par l'usage langagier de ces deux pôles, nos enquêtés arrivent à marquer leur appartenance aux deux communautés dont il est question tout en rendant compte de leurs identités qui se construisent et se redéfinissent dans le contexte migratoire.

7.3.3. SITUATION DES PRATIQUES LANGAGIERES DES JEUNES PAR RAPPORT A LA COMMUNAUTE FRANCAISE

La description du « français monolingue » utilisé par les jeunes issus de l'immigration maghrébine de Bordeaux a montré que ces derniers participent de manière active à l'innovation du français commun. Cela est observé à travers leur usage de certaines unités lexicales empruntées à l'argot français, au verlan, au *Bordeluche* et aussi à quelques langues (anglaise, espagnole, tsigane et africaine). De même que l'examen des procédés sémantiques et formels qu'ils empruntent en langue française révèlent des emplois communs à d'autres jeunes du même âge, voire à d'autres locuteurs français appartenant à d'autres générations. D'autres emplois rares, observés au niveau phonétique chez certains jeunes (accentuation marquée d'une consonne, affrication de /d/ en /dz/, prononciation du /ʀ/ non standard), considérés comme un marqueur social de leur groupe, n'ont pas l'unanimité des chercheurs du fait qu'ils sont aussi attestés en français populaire.

En effet, comme nous l'avons souligné, les jeunes ne possèdent pas qu'une façon de communiquer dans la vie quotidienne. Ils adaptent leurs usages langagiers à leurs interlocuteurs. Nous rappelons que les élèves du collège Edouard Vaillant, les plus dynamiques en innovation lexicale, ont utilisé un tout autre langage avec nous, avant que nous leur demandions de nous délivrer les pratiques qu'ils adoptent entre groupes de pairs. Le français qu'ils ont employé spontanément et qu'ils utilisent, par exemple, avec le personnel de l'établissement (d'après leurs dires et ceux de leur professeur) est un français qui fait appel aux unités linguistiques, aux structures grammaticales ainsi qu'aux traits prosodiques du français standard. Comprenant parfaitement leurs interlocuteurs francophones et se faisant comprendre pour eux, ces jeunes témoignent de leur participation à la vie sociale française. Leurs compétences linguistiques et communicatives pour le français se mesurent donc en relation interactive avec tous ceux qui en font le même usage. Par conséquent cela les insèrent dans la communauté française au même titre que n'importe quel autre locuteur natif. Et c'est pour cette raison que nous trouvons inapproprié de continuer à parler de *communauté d'accueil* pour des jeunes qui sont nés sur le sol français.

Mais, si on observe les pratiques des jeunes enquêtés qui mettent en contact le français et l'arabe, on s'aperçoit vite qu'elles ne sont pas partagées par les locuteurs français qui sont, théoriquement, monolingues. L'intercompréhension est à ce moment là rompue car ces usages mixtes font appel à un autre « code » méconnu de l'un des interactants qui se trouve uniquement francophone. Ce parler bilingue, entre groupes de jeunes qui détiennent les deux langues, en même temps qu'il exclue les non arabophones, les excluent eux-mêmes, d'un point de vue sociolinguistique, de la communauté française. Par conséquent, pour la majorité d'entre eux, même s'ils font distinctement usage d'une langue française apprise dans le respect des règles linguistiques et communicatives, à cause de leurs pratiques langagières bilingues, les jeunes observés se trouvent « hors normes » par rapport aux pratiques exclusivement françaises. Cette situation les place dans une position située entre l'acceptation et le rejet de la part de la communauté française. Saisir ce sentiment d'incertitude (réel ou fantasmé) au niveau de l'appartenance à cette communauté est primordial pour comprendre le discours identitaire des jeunes issus de l'immigration maghrébine que nous observons.

7.3.4. SITUATION DES PRATIQUES LANGAGIERES DES JEUNES PAR RAPPORT A LA COMMUNAUTE MAGHREBINE

En confrontant les pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine, le « discours en français », à celles de leurs *parents et membres communautaires* nous avons constaté que beaucoup de différences les séparent. En effet, nous avons noté des divergences d'emploi au niveau lexical, morphologique, prosodique, phonétique qui poussent à les situer à des niveaux différents. Mais, pour ce qui est des pratiques bilingues, si on observe le comportement linguistique dans les deux catégories de locuteurs, on voit bien que, d'une manière générale, tous opèrent les mêmes choix linguistiques en fonction des situations communicationnelles et de l'interlocuteur : les jeunes enquêtés comme les membres communautaires utilisent exclusivement le « discours en français » dans des échanges avec des locuteurs non arabophones tandis que le « discours mixte » d'arabe et de français est utilisé uniquement entre locuteurs qui pratiquent les deux langues. Ces mêmes stratégies discursives adoptées communément en situations variables insèrent les pratiques des jeunes dans le même axe des pratiques de la communauté d'origine.

En outre, dans le « discours mixte » des jeunes enquêtés, au niveau lexical, ces derniers se démarquent de leurs parents par la création de nouvelles unités de sens et de forme. Mais si on examine leurs usages en arabe, il apparaît clairement qu'ils recourent au même lexique de cette langue. Certaines expressions considérées comme spécifiques au langage des jeunes sont en réalité empruntées directement au parler ordinaire des parents et aux pratiques de la communauté de base. En effet, un mot par exemple comme *zeema* [zeʕma] « soit disant », très à la mode depuis une dizaine d'années dans le langage des jeunes de Bordeaux est utilisé couramment dans la langue de base des parents, aussi bien au pays d'origine (au moins au Maroc) qu'en France. De même que le *figement sémantique* des deux unités associées « sa mère » décrit par Fabienne Melliani (2000 : 120) à travers des exemples tel que : « Putain :: Il n'a jamais bougé, **sa mère** » ou encore l'expression « sa race » dans par exemple : « Je ne l'aime pas, **sa race** » sont de simples calques à des emplois courants en arabe dialectal marocain. D'autres unités en langue d'origine renvoyant aux domaines culturel et religieux constituent d'autres emplois partagés situant les pratiques des jeunes dans la continuité de celles des *parents et membres communautaires*.

Cependant, les pratiques des jeunes interviewés se caractérisent par des usages différents et pour certains d'entre eux par des insuffisances linguistiques et communicatives qui traduisent leur situation particulière en France. En effet, d'après les réponses au questionnaire si la grande majorité des informateurs (26), soit 60,46% considèrent avoir de bonnes aptitudes leur permettant de comprendre et parler l'arabe, (17), soit 39,54% d'entre eux déclarent avoir un manque de vocabulaire en cette langue les empêchant de tenir des conversations, particulièrement dans le pays d'origine de leurs parents. Il s'agit des interrogés : (IA02), (ANT08), (OUW09), (MW10), (INF14), (BA017), (BF018), (ZIR021), (BES024), (LA028), (OF029), (IB033), (TUN35), (MEL037), (SEC038), (ELF039), (EYA041). D'après certains, cela « s'aggrave » avec leur accent français. Vues des pays de départ, leurs pratiques sont considérées comme « déviantes » par rapport à celles d'origine. Ce point de vue se répercute sur ces jeunes eux-mêmes qui se sentent également exclus de leur communauté de départ.

Beaucoup d'éléments nous indiquent que les jeunes auprès de qui nous avons enquêté perpétuent certains usages langagiers de leurs milieux familial et communautaire de base. Mais, d'autres nous révèlent une nette évolution dans leurs pratiques par rapport à ce qui est communément utilisé au sein de ces derniers. Cette évolution linguistique n'est elle pas due aux évolutions des rôles que jouent leurs langues française et arabe en contexte migratoire ? Ces

dernières assument-elles les mêmes fonctions pour les jeunes issus de l'immigration maghrébine que pour les membres de leur communauté d'origine (parents et autres membres qui la constituent) ? Dans le prochain chapitre, nous examinerons les fonctions que le français et l'arabe jouent respectivement pour ces jeunes interviewés. De même que nous essaierons de définir la fonction précise du mixage de ces langues dans leurs pratiques quotidiennes.

CHAPITRE 8

LES PRATIQUES LANGAGIERES DES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION MAGHREBINE : FONCTIONS ET REPARTITION DES LANGUES

Au-delà de leur fonction communicative, les langues sont des vecteurs et des marqueurs d'appartenance et donc d'identité à un groupe ou à une communauté de locuteurs. L'analyse des fonctions d'une langue a depuis longtemps attiré l'intérêt des chercheurs, lesquels ne parviennent pas à en faire une description unifiée. La difficulté devient double quand il s'agit d'analyser les fonctions de plus d'une langue chez un seul et même locuteur. La majorité des jeunes issus de l'immigration que nous observons utilisent deux langues, le français et l'arabe, dans leurs pratiques quotidiennes. Leur choix pour l'usage de l'une ou de l'autre dans des situations communicatives diverses ou au cours de la même interaction indique qu'ils ne leur attribuent pas les mêmes fonctions. Après avoir passé en revue quelques approches (socio) linguistiques des fonctions de la langue qui nous guideront vers une meilleure appréhension de cet aspect de notre étude, nous examinerons les rôles assignés distinctement au français et à l'arabe dans le groupe des jeunes enquêtés. Notre objectif est de voir comment ces deux langues qui cohabitent et s'interagissent dans une situation de bilinguisme et d'inter-culture en France assurent simultanément ou en partage des rôles joués habituellement par une langue. Ensuite, en nous appuyant sur les réponses données à notre questionnaire nous tenterons de saisir les motivations qui influencent la répartition des langues examinées dans leurs échanges communicatifs. Pour une meilleure approche des évolutions survenues en contexte migratoire pour ces jeunes, nous procéderons succinctement à une comparaison au niveau des fonctions jouées par les deux langues au sein de la catégorie des parents et membres communautaires.

8.1. ETUDE DES FONCTIONS DES LANGUES

A la fois miroir de la société et héritage des communautés antérieures, la langue a toujours fasciné les hommes. Dans le domaine linguistique, les premiers concepteurs de son étude, notamment les grammairiens réduisent celle-ci à son analyse verbale, indépendamment des signaux non verbaux qui l'accompagnent. La réduction de la langue à son aspect formel s'est prolongée pendant une bonne partie du XXème siècle avec le distributionalisme, le générativisme et le structuralisme. Dans leurs travaux, les représentants de ces courants adoptent des approches centrées sur l'analyse des signifiants, même s'ils ne rejettent pas une relation

entre forme et sens des unités linguistiques. La langue est alors appréhendée particulièrement pour sa fonction communicative. Pourtant, comme nous l'avons mentionné précédemment, Saussure (1916 : 33) avait souligné l'aspect social de la langue : « La langue est une institution sociale ». Sans consacrer de place à cette dimension, il met l'accent sur la fonction symbolique du langage. Plus tard, émerge une vision générale de la communication, opérée par la rencontre de la théorie de l'information avec certaines considérations générales comme celles de Jakobson (1963)⁸⁹.

Telle qu'elle s'est constituée au début des années 60, la sociolinguistique étudie la langue en démultipliant la seule fonction de communication qui lui était attribuée auparavant. L'intégration de l'aspect social, culturel et situationnel dans ce domaine et la redéfinition de la place qu'occupe la langue dans les activités humaines et dans l'organisation sociale ont permis aux chercheurs de dégager d'autres fonctions. Ainsi, dans leurs travaux, prenant en compte l'interaction de l'échange langagier, plus particulièrement avec la contribution de l'ethnographie de la communication (Gumperz et Hymes, 1972), la langue n'est plus réduite à son unique fonction communicative. Dépassant la seule description des actions des hommes, elle devient elle-même action puisqu'elle sert aussi à agir sur eux, à les faire agir (Austin, 1962, Searle 1972). Dans son approche pragmatique de la langue, Kerbrat-Orecchioni (1990 : 17) appréhende celle-ci comme un moyen de changer l'individu dans le sens où « parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant ». La prise en compte de la dimension sociale et interactive de la langue dans la résolution des problématiques qui lui sont liées amènent les chercheurs à envisager celle-ci comme le lieu où s'élaborent des systèmes de valeurs sociales et des stratégies discursives partagées par les membres appartenant à la même communauté linguistique.

Les chercheurs qui étudient les fonctions des langues ont du mal à établir des critères communs susceptibles de les délimiter au point que la liste des fonctions langagières qui n'est déjà pas succincte pourrait encore s'allonger (Loubier 2008). Parmi les fonctions dégagées, la fonction *communicative*, considérée par les linguistes structuralistes et fonctionnalistes comme fondamentale (Martinet), dominera dans le courant linguistique jusqu'au années 70. Souvent critiquée par les sociolinguistes interactionnistes, cette vision de la fonction des langues est défendue par Colette Feuillard (2006 : 35). Selon l'auteur :

⁸⁹ Nous verrons plus loin le modèle de Jakobson.

«Opter pour la communication ne signifie nullement marginaliser les autres fonctions de la langue, à savoir le fait qu'elle serve de support à la pensée, les fonctions expressive, poétique, etc. C'était me semble-t-il, choisir la fonction la plus « englobante », dans la mesure où elle présuppose à des degrés divers la présence de toutes les autres, mettant l'accent sur l'échange, c'est-à-dire l'interaction entre locuteur et interlocuteur, et non pas uniquement le locuteur... »

C'est dans cette perspective que Jakobson qui a appliqué au langage le modèle de télécommunication a désigné six fonctions communicatives que nous présentons succinctement ainsi : 1.) La fonction *référentielle* (ou dénotative) qui est orientée vers le sujet même du message, le référent. Elle englobe les informations objectives que véhicule celui-ci; 2.) La fonction *émotive* (ou expressive) qui est centrée sur l'émetteur ; 3.) La fonction *conative* est celle qui est orientée vers le destinataire. Le message peut faire naître un certain comportement chez celui-ci (ex, usage de l'impératif, l'apostrophe...); 4.) La fonction *phatique* cherche à établir ou à maintenir le contact ; 5.) La fonction *métalinguistique* est centrée sur le langage. Celui-ci sert à parler de lui-même (exemple, dans le cas des définitions); 6.) La fonction *poétique* est celle où le langage est focalisé sur sa forme esthétique. Cependant, malgré la place primordiale de ces fonctions dans la construction des systèmes de relations sociales, elles ne peuvent à elles seules couvrir tous les rôles exercés par la langue. D'autres fonctions, répertoriées selon des critères sociolinguistiques, répondent à d'autres besoins des groupes sociaux. Elles sont directement attachées à leurs systèmes de valeurs culturelles, de représentations individuelles ou collectives.

La particularité dans « l'analyse tétraglossique » de Gobard (1976) c'est qu'elle propose quatre fonctions du langage : vernaculaire, véhiculaire, référentielle (de référence culturelle) et mythique (spirituelle et religieuse) que l'auteur met en relation avec les groupes sociaux et l'espace « la terre » où la langue est pratiquée. Garvin (1986) (cité par Loubier, 2008 : 10) met en avant l'aspect symbolique d'une langue pour la communauté dans laquelle elle se pratique. Il suggère de rassembler les fonctions langagières en cinq catégories (fonction unificatrice, séparatrice, participative et fonction de cadre de référence et de prestige). Concernant cette seconde série de fonctions, De Robillard (1997) propose une synthétisation qui réduit ces fonctions en trois catégories possibles :

1. la fonction identitaire qui se manifeste lorsqu'une langue (investie d'une idéologie de prestige) est utilisée par les locuteurs pour se positionner dans le monde, en affirmant leur appartenance à un groupe (=fonction unificatrice). Cela implique leur différenciation par rapport aux autres, exclus du même usage (= fonction séparatrice)
2. La fonction participative est celle d'une langue qui sert à dépasser la communication *grégaire* pour favoriser le contact avec d'autres groupes en assumant le rôle du véhiculaire
3. La fonction de cadre de référence est remplie quand des locuteurs se réfèrent à une même norme qui sert d'étalon en matière de correction linguistique. Le locuteur agit comme s'il délègue sa compétence en matière de norme à une instance investie de pouvoir pour codifier sa langue au nom de tous les locuteurs qu'il peut représenter. La langue de référence s'impose à tous quand le processus de codification dissocié de toute identification à un groupe ou à un autre gagne en abstraction et en neutralité.

La majorité des chercheurs qui s'intéressent à l'étude des fonctions des langues au Maghreb, en particulier du français et l'arabe ont tendance à les présenter dans une répartition de rôles bien définis une fois pour toutes. Appartenant à cette catégorie, Miled (2001 : 96) renvoie cette dernière à sa seule fonction grégaire. Il explique que :

« cette situation sociolinguistique est en rapport avec une répartition des rôles dévolus à chaque langue ou à chaque variété. [...]. Du côté de la langue maternelle, le dialecte, qu'il soit arabe ou berbère, sert de véhicule de communication familiale et sociale correspondant à une fonction grégaire [...] C'est avec ce dialecte que le Maghrébin exprime spontanément sa pensée et ses sentiments. »

Mais cette analyse n'a pas l'adhésion de tous les chercheurs Maghrébins. Pour Abdelkader Fassi Fehri⁹⁰, directeur de l'Institut d'Etudes et de Recherches au Maroc, cette séparation des rôles relève d'« une conception coloniale marquée par un désir de redistribution [...] où la délimitation imposée des fonctions était bien entendu en faveur de la langue coloniale sans qu'il y ait convivialité ou complémentarité spontanée et consensuelle. ». Si tous ces points de vue confirment le manque de convergence au niveau de la description et de l'énumération des fonctions assignées aux langues, leur combinaison s'avère toutefois très utile pour une meilleure compréhension de l'interaction entre langue et société. Il est donc essentiel pour nous de

⁹⁰ Fassi Fehri Abdelkader, « Les fonctions du français au Maroc », *Le Matin du Sahara*, 25 Juillet 2005, p.4.

prendre en compte toutes les fonctions (objectives et sociales) de la langue à travers l'ensemble des rôles qu'elle peut jouer pour l'organisation de la vie des groupes qui occupent notre travail.

8.2. FONCTIONS DU FRANÇAIS ET DE L'ARABE CHEZ LES JEUNES ENQUETES

La majorité des jeunes issus de l'immigration maghrébine à Bordeaux, comme dans d'autres villes françaises, utilisent le français et l'arabe dans leurs pratiques quotidiennes. Mais celles-ci posent de façon cruciale la question des frontières entre les deux langues. Nous observerons les fonctions attribuées à celles-ci particulièrement dans leur façon de les distinguer l'une de l'autre. Leurs choix linguistiques, dans des interactions et des situations précises, semblent obéir à des règles intériorisées, apprises au sein de leur environnement social (famille, groupes de pairs...). Dans cette section, nous essaierons de dégager les fonctions que ces deux langues assurent respectivement pour ces enquêtés. Quels rôles ces derniers attribuent-ils aux mélanges linguistiques qu'ils opèrent dans leurs échanges langagiers ? Qu'advient-il, en contexte d'immigration, des fonctions attribuées habituellement à la langue d'origine, l'arabe ?

8.2.1. LES FONCTIONS DU FRANÇAIS

L'intérêt d'un examen des fonctions du français dans la catégorie des jeunes issus de l'immigration maghrébine réside dans le fait que leurs pratiques langagières constituent un lieu de leur articulation. En les abordant, nous abordons les rôles joués par la langue française dans leur vie pratique et sociale. Comme il se pratique généralement dans ce type d'analyse, nous attribuons au français des rôles sur la base d'observation proprement linguistique, mais aussi à partir de présupposés externes à la langue. Cela implique que ses fonctions ne se manifestent pas toutes par des faits observables ni qu'elles aient une importance égale. Celles-ci, comme le note (Martinet, 1969 : 11), sont donc hiérarchisées en *fonction centrale*, désignée comme primordiale et en *fonctions secondaires*, considérées comme périphériques. Ainsi, à partir de l'observation des pratiques langagières, produites en interaction dans des situations réelles et aussi à travers l'analyse des réponses au questionnaire, nous avons pu dégager les principales fonctions que les jeunes enquêtés attribuent à leur langue française. La fonction communicative est alors identifiée comme une fonction majeure de leurs pratiques linguistiques françaises. Nous avons aussi relevé d'autres fonctions symboliques et sociales. Il s'agit des fonctions unificatrice, séparative, intégratrice et aussi identitaire que nous examinerons une à

une en essayant d'évaluer l'importance donnée à chacune de la part des jeunes observés. Nous tenterons ainsi de savoir laquelle de ces fonctions prime à travers leur usage de la langue française et de quelle façon cela agit-il sur la construction de leur identité française.

8.2.1.1. La fonction communicative

Les langues sont avant tout des moyens de communication verbale entre les individus. La plupart des linguistes s'accordent à définir la fonction *communicative* comme étant une fonction centrale du langage. Cela provient du fait que la langue permet d'abord l'échange de messages entre un locuteur et un interlocuteur, ce qui renvoie à la fonction *référentielle* de Jakobson. Pour ce qui est de la fonction communicative du français, nous constatons qu'elle s'inscrit dans les faits mêmes des jeunes enquêtés. L'usage du français est motivé par et pour l'échange d'informations dans leur vie ordinaire. Dans des situations diverses, cette langue ne sert pas à d'autres fins que la communication entre ces interactants.

S'intéresser au rôle que le français joue pour les jeunes issus de l'immigration maghrébine équivaut à s'intéresser à leur parcours et à leur situation au pays d'accueil. En effet, la grande majorité de ceux que nous observons sont nés sur le sol français. Cela était vérifiable à travers nos données sur ceux qui ont répondu au questionnaire et qui nous ont permis de constater que sur les 43 informateurs, 7 seulement sont nés aux pays d'origine (Maroc, Algérie ou Tunisie). Parmi ces derniers, un seul est arrivé en France à l'âge de 5 ans. Les 6 autres sont venus à l'âge d'un an, de deux ou de trois ans. Autrement dit, sans avoir atteint l'âge de la scolarité ni même appris la langue de base de leurs parents.

Par ailleurs et d'après nos observations, si la majorité des jeunes interrogés sont exposés aux pratiques familiales de base, l'arabe, leur scolarité les a mis très tôt en contact du français. Socialisés dans cette langue, ils passent la majorité de leur temps en milieux francophones (école, lieux de loisirs...). Cela leur permet de développer des pratiques langagières françaises au même titre que leurs camarades dits « Français de souche » avec lesquels ils ont partagé (et partagent) beaucoup d'activités quotidiennes. C'est ainsi que très tôt, la langue française était utilisée par eux pour assurer la fonction communicative. En situation de migration en France, les jeunes enquêtés se construisent donc principalement dans la langue dominante même si la langue de leurs parents occupe une place importante dans leur vie de tous les jours. La fonction communicative que le français joue pour ces jeunes est aussi identifiable à travers leurs

*compétences communicatives*⁹¹ de cette langue. Comme nous l'avons constaté sur le terrain, celles-ci semblent être pour eux généralement bien acquises, excepté, à l'écrit, pour la catégorie socioculturelle défavorisée qui présente les difficultés décrites au chapitre 6.

La fonction communicative que les jeunes attribuent au français est également palpable à travers leur manière de le nommer et le distinguer des autres langues. D'après les réponses au questionnaire, la majorité d'entre eux (35 sur 43 locuteurs), soit environ 82% considèrent la langue française comme leur seule *langue maternelle* et 2 locuteurs (BA017 et BF018) assignent cette fonction aux deux langues examinées. En ce qui concerne cette notion de *langue maternelle*, Decrosse (1987: 35) nous apprend qu'elle apparaît en langue française en 1361 chez Nicole d'Oresme. Elle sera utilisée avec des désignations instables renvoyant soit aux « diversités des langues maternelles » soit à « la langue du peuple ». Aujourd'hui, les sociolinguistes et les didacticiens qui essaient de préciser la place d'une langue par rapport à une autre en milieu plurilingue recourent à une panoplie d'appellations opposant celles-ci les unes aux autres. On oppose généralement *langue maternelle* à *langue seconde* et/ou à *langue étrangère*. Ainsi, la nécessité de préciser ces notions permet la caractérisation de certaines dimensions et fonctions jouées par les deux langues examinées.

La désignation *langue maternelle*, comme nous l'avons expliqué à nos interviewés est utilisée par nous-même dans le questionnaire avec le sens de *première langue* de communication. Elle a donc été utilisée avec cette acception dans leurs réponses. Cependant, cette appellation constitue un sujet à caution pour certains sociolinguistes. Selon une étude lexicale entreprise par R. Kochman et citée par Daniel (1993: 459), la notion de *langue maternelle* retient les traits suivants comme sèmes qui la constituent : *idiome utilisé par un des deux géniteurs*, très souvent la mère, *idiome parlé dans le pays où on est né*, *idiome vis-à-vis duquel on manifeste un sentiment d'appartenance*. A ceux-là s'ajoute l'idée de *naturel* et d'*unicité*. Dans son analyse des critères alloués à la *langue maternelle*, Moore (1992) retient, comme traits les plus cités : le rapport linguistique *mère / enfant*, la *maîtrise* de la langue, l'*antériorité* de son acquisition, la fonction *emblématique* qu'elle joue pour ses usagers et l'*éventail étendu des fonctions sociolinguistiques* qui lui sont liées.

A ce propos, Véronique (1993 : 459) rejette l'idée d'une équivalence entre *langue maternelle* et *première langue acquise*. De même qu'il considère non obligatoirement universelle le critère de l'interaction *mère/ enfant*. Selon cet auteur, les points de vue dominants et les positions

⁹¹ Nous avons défini et explicité ces compétences communicatives au chapitre 7.

recensées indiquent que le seul terme convenable pour désigner la langue de la première socialisation de l'enfant est le terme *langue première*. L'efficacité de cet usage comme l'idée qu'il véhicule résident dans le fait qu'ils ne portent aucun jugement vis-à-vis des conditions d'acquisition de la langue en question, du niveau de compétence linguistique du locuteur, ni même des conditions d'emploi de cet idiome. L'auteur conclut que dans une situation de mélange linguistique comme c'est le cas pour notre étude, « le terme de *langues premières* s'applique à toutes les langues acquises simultanément et de façon très précoce ».

Dès lors, il apparaît que pour la majorité des jeunes enquêtés dont les parents sont d'origine maghrébine, l'idée de considérer la langue française comme *langue maternelle* ne signifie pas qu'elle est la langue d'origine de la mère ou du père, mais qu'elle est apprise en bas âge, pour beaucoup d'entre eux, en même temps que l'arabe pour servir comme moyen majeur de leur communication quotidienne. Cette langue, employée par eux en famille et en dehors dans tous les secteurs de la vie active assure, également, la fonction *participative* (Robillard (1997) en favorisant des échanges langagiers au contact d'autres groupes plus élargis, appartenant à la même communauté linguistique française.

En outre, au niveau de l'environnement familial, l'usage du français semble être privilégié pour occuper pleinement la fonction centrale jouée par une langue : la communication. Cela est manifeste à travers les pratiques des parents et aussi le rapport qu'ils entretiennent avec la langue d'accueil. En effet, les réponses au questionnaire de ces derniers, recueillies pour mesurer le rôle qu'ils assignent eux-mêmes au français, indiquent sa place prépondérante et son rôle fédérateur comme langue d'intercompréhension entre l'ensemble des locuteurs familiaux. Les 19 parents (10 hommes et 9 femmes) que nous avons interrogés considèrent le français comme une langue primordiale pour leur communication quotidienne avec leurs enfants. Ceci, indépendamment de leur niveau de maîtrise de cette langue, variable en fonction de leurs parcours personnels et de leurs statuts socioculturels, s'explique par le fait qu'eux mêmes, majoritairement, bilingues arabe/ français utilisent cette langue comme moyen de communication ordinaire.

L'attachement des parents au français et son utilité pour leurs besoins de communication quotidienne est aussi relevé à travers les données que nous avons récoltées à partir de leurs réponses à notre question (n° 14). Celle-ci, comme nous l'avons souligné au chapitre 3, a été posée dans le but de sonder la réaction de ces locuteurs placés dans une situation hypothétique, les privant de l'usage du français. Les réactions, presque unanimes font état d'une situation

selon les parents « anormale », « très délicate », « handicapante », « impossible », « difficile », « impensable »... D'autres réponses telles que : « Je ne serai pas moi-même », « Je serai perdue et déséquilibrée »... montrent à quel point le français, langue seconde, pratiquée à des degrés divers, fait partie intégrante de la vie de la majorité des parents maghrébins d'aujourd'hui. Ceci, avant même de jouer la fonction communicative pour leurs enfants, en l'occurrence, ici les jeunes observés.

Beaucoup de parents de ceux que nous avons rencontrés nous ont expliqué favoriser, consciemment, le français à l'arabe en famille pour permettre à leurs enfants d'avoir une bonne aisance dans cette langue. Si certains d'entre eux éprouvent quelques difficultés dans la pratique de la langue d'accueil, il n'en demeure pas moins qu'ils l'utilisent au quotidien pour communiquer en famille. C'est le cas par exemple de l'informatrice (NADA70), originaire du nord du Maroc, bilingue arabe/espagnol, qui avoue préférer parler sa langue maternelle mais adopte de plus en plus le français dans ses échanges au quotidien. Son but est de se faire comprendre de ses enfants et aussi de marquer son intégration à l'ensemble des membres de sa famille. Le français est donc ici un moyen favorisant l'unification des pratiques langagières familiales, utile dans certaines situations interactives pour éviter des malentendus générés par l'hétérogénéité de la composition linguistique familiale.

8.2.1.2. La fonction unificatrice

La suprématie d'une langue est généralement liée à la puissance de ceux qui la détiennent et l'édifient. Le français, aujourd'hui, langue officielle de France détient sa domination depuis le XIIe siècle. Cette période marque le rayonnement et l'expansion du francilien, dialecte parlé en Ile de France, devenue depuis 987 domaine royal. C'est ainsi alors que le français fut affirmé comme langue de l'Etat, par opposition au latin, à l'époque langue du pouvoir, de l'Eglise, de l'école, des sciences...

C'est dans cette visée que le 15 août 1539, François 1^{er} prend l'Ordonnance de Villers-Cotterêts imposant l'usage du français, au lieu du latin, dans le domaine de la vie pratique (documents administratifs, textes officiels...). Cette langue qui sera unifiée et normée dans un « bon usage » (à partir du XVIIe siècle) atteindra plus de pouvoir après sa diffusion et son enseignement à tous les Français (fin du XIXe siècle). En d'autres termes, l'unification linguistique est utilisée dans un but de l'unification politique et la filiation entre langue et nation ne sera plus jamais remise en question. Au XXe siècle, la langue française a bénéficié de

nouvelles techniques (radio, télévision...) et de multiples actions qui ont contribué à son uniformisation et sa plus large diffusion dans le monde même si elle est aujourd'hui l'objet de débats quant à son pouvoir et son avenir.

Depuis l'application de l'Ordonnance de Villers-Cotterêts et à travers les siècles qui ont suivi, le pouvoir centralisé s'est déployé à appuyer et renforcer la légitimité de cette langue qui sera par la suite la langue de l'élite avant de devenir celle de tout le peuple français. Le français devient alors progressivement un facteur de cohésion sociale, de légitimation de la souveraineté de l'Etat français, puis de la nation française. Poursuivi après la Révolution de 1789, ce mouvement centralisateur, assoit à jamais le français comme langue exclusive de la Nation et de la République.

En effet, au lendemain de cette révolution, la France est un pays multilingue. Dès août 1790, l'Abbé Grégoire entreprend une enquête pour évaluer la situation linguistique de la France post-révolutionnaire. Dans un rapport présenté à la Convention Nationale, il en conclut d'une connaissance non étendue et imparfaite sur le territoire français : « Il n'y a effectivement que quinze départements de l'intérieur où la langue française soit effectivement parlée ». Le rapport postule l'anéantissement des patois pour universaliser l'usage d'une langue « unique et invariable », le français, pour toutes les branches de l'organisation sociale « dans une République une et indivisible ». Ainsi, la conception d'une Nation française autour d'une seule langue ne connaîtra rien des différences des races, des religions, des croyances ou des ethnies. Les politiques linguistiques menées depuis en France reposent donc sur ce monolinguisme d'Etat. Et même si, depuis la seconde moitié du XXème siècle, la loi Deixonne⁹² autorise l'enseignement, facultatif, des langues régionales, le français reste la seule langue officielle.

La suprématie de la langue française et son ancrage en tant que langue unique de France s'effectuent au travers de son écrit et son usage restrictif dans les différentes instances juridiques, administratives, scolaires...La généralisation de l'école obligatoire, instaurée par

⁹² Il s'agit de La Loi n° 51-46 du 11 janvier 1951, relative à l'enseignement des langues et des dialectes locaux. Appelée loi Deixonne- du nom de Maurice Deixonne, alors rapporteur de la commission parlementaire de l'Education nationale qui avait présenté le projet, cette loi visent deux objectifs : défendre la langue française et protéger les langues régionales. A aspect linguistique et scolaire, elle constituait pour la première fois, une reconnaissance officielle du droit à l'existence des langues régionales qui pouvaient être enseignées à l'école de manière facultative. Elle a été suivie par des décrets d'application pour le corse (1974), le tahisien (1981) et les langues mélanésiennes (1992) . Aujourd'hui abrogée, elle a été remplacée par la loi Bas-Laurion de 1975, puis par la loi Toubon 1994.

Jules Ferry,⁹³ est la réalisation la plus concrète du français comme langue nationale, devant être apprise et parlée par tous les Français. Cette situation qui réunit alors ces derniers autour de la même langue permet à la langue française de jouer amplement la fonction unificatrice. Nous tenterons de savoir comment celle-ci est assurée pour les jeunes issus de l'immigration maghrébine dont il est question dans cette étude.

Tel que nous l'avons souligné, la majorité des jeunes interviewés sont nés en France (ou y sont venus pendant leur petite enfance), ce qui les a mis très tôt au contact de la langue française qu'ils utilisent de façon effective et régulière dans leurs échanges au quotidien (famille, école, travail, loisirs...). Dans la sphère publique, elle reste la seule langue mobilisée par exemple en situation d'interaction avec des Français uniquement francophones ou détenant une autre langue que le français (langue régionale ou de l'immigration). Si ces derniers se caractérisent par des traits renvoyant à leurs histoires spécifiques, l'élément principal qui les unit les uns aux autres est le français. Il est en cela, pour eux et pour les autres, un dénominateur commun jouant pour chacun et de la même manière la même fonction d'unification et d'appartenance à la société française globale. Le fait que la langue française permet à ces jeunes de se positionner à l'intérieur de cette société marque leur exanéité par rapport à d'autres sociétés ayant d'autres idiomes comme langues officielles. Par ailleurs, cela implique la fonction séparatrice que le français peut jouer par rapport à ceux qui ne l'ont pas comme langue de base. Dans ce qui suit, nous examinerons cette fonction à travers les pratiques et les réponses au questionnaire des jeunes concernés.

8.2.1.3. La fonction séparatrice

Comme la langue participe à l'unification de ses locuteurs qui se rassemblent autour des mêmes normes linguistiques et culturelles, elle provoque automatiquement une séparation entre ces derniers et ceux qui ne la parlent pas ou peu. Ainsi la fonction séparatrice de la langue paraît signifiante dans bien de cas, impliquant la différenciation des uns par rapport aux autres, exclus des mêmes usages, quoiqu'évoluant sur le même espace linguistique. Dans une grille d'analyse des comportements et échanges langagiers observés chez les jeunes issus de l'immigration maghrébine de Bordeaux, nous avons relevé quelques situations où le français est loin de réunir les membres familiaux. Il peut en effet s'avérer une langue de discorde entre les jeunes et leurs parents ou d'obstacles à la bonne entente et cohésion familiales.

⁹³ La loi du 16 juin 1881, nommée d'après le Ministre de l'Instruction Publique Jules Ferry, rend l'enseignement primaire public et gratuit, ce qui permit de le rendre ensuite obligatoire par la loi de 1882.

Dans la relation parents et enfants, nous avons noté des problèmes relationnels liés à l'usage exclusif du français en famille opposant Sarah (19 ans) et son père. Cette jeune fille que nous avons rencontrée avec sa sœur, à l'Université Bordeaux Montaigne, est étudiante en Economie à l'Université de Bordeaux. Née d'une mère française et d'un père algérien, Sarah a manifesté un total désintérêt pour compléter notre questionnaire. Quand nous lui avons demandé la raison de cette attitude, elle a fait part de son rejet catégorique pour l'arabe qu'elle était contrainte (par son père) de parler à la maison. Le problème se complique en cas de non exécution. Sa sœur aînée, étudiante en LEA qui pratique couramment cette langue nous informe que ce problème récurrent depuis leur enfance, lié au choix de la langue à transmettre aux enfants, est l'une des causes qui ont conduit à la séparation de leurs parents.

De pareils cas extrêmes opposant les enfants et leurs parents à cause du français et parfois conduisant à la désunion familiale n'ont pas été attestés chez les familles que nous pu observer directement. Toutefois, nous avons remarqué que certains pères, comme l'informateur (KAIR59), rappellent à leurs enfants qu'il faut parler leur langue d'origine, l'arabe, dans des situations bien précises, exemple pour *saluer les personnes âgées, remercier Dieu* en disant [alhamdulillah] « Dieu soit loué » et aussi quand ils se trouvent au pays d'origine, en l'occurrence au Maroc (un cas auquel nous avons assisté quand nous avons rencontré cette famille bordelaise dans ce pays) :

(KAIR59), sur un ton de réprimande :
« Salim ! Je te dis toujours de parler arabe pour
ces choses là ! Tu veux qu'on se moque de toi ? »

Nous soulignons que nous avons eu aussi l'occasion de rencontrer quelques adolescents, tout de même très rares, qui nous ont fait part de leur situation d'être dans l'obligation d'apprendre cette langue pour satisfaire à la volonté de leurs familles, plus particulièrement à leurs pères. Autrement, cela créerait des mésententes entre eux, ce qui implique que l'usage exclusif du français peut en effet, parfois, jouer une fonction séparatrice opposant certains enquêtés et leurs parents.

Nous avons également relevé un cas inverse, rapporté par notre interviewé (AZ76). Celui-ci avait opté pour le choix de ne pas transmettre l'arabe à son fils, né de son premier mariage mixte. Devenu jeune homme, ce dernier a peu à peu éprouvé le besoin de parler cette langue dont il ne connaît que quelques notions. A cause de ce manque, il ne cesse de porter des

reproches à son père qui, selon lui a « failli à son devoir de père, en lui faisant perdre une partie de lui-même, de son identité ».

(AZ76) : « Tu sais ! Moi j'ai un garçon ... De l'arabe il ne connaît rien du tout ou plutôt, il connaît l'arabe des *Beurs*. [...] Mais, cette histoire lui reste de travers et me reproche sans cesse : « Pourquoi tu ne m'as pas appris l'arabe ? »

C'est donc, comme il nous l'a expliqué, pour éviter plus tard des problèmes liés à l'emploi exclusif du français au domaine familial que ce parent s'est dépêché d'inscrire sa petite fille de 5 ans à une mosquée de la ville de Bordeaux. D'après ses dires, il veut « la familiariser avec la langue et la religion de ses origines ».

Concernant ce rôle joué par le français en tant que langue séparatrice des membres familiaux, nous pouvons renvoyer à la variation du français : « langage des jeunes » que ces derniers partagent avec les jeunes bordelais de leur âge. Il s'agit des formes d'usages et d'expressions empruntées par ces enquêtés que nous avons décrites et qui sont parfois incompréhensibles par les parents qui les rejettent, comme nous le montrent bien les propos de l'informateur (SAL0044) :

ENQ : Et si jamais toi tu parles comme ça à la maison ?

(SAL0044) : Ah non non !...Papa il crie. En fait, il dit :

[hadihdratz-znqa xalli :ha fz-zanqa] « Ca, c'est le langage de la rue.

Tu le laisses à la rue ! »

La fonction séparatrice du français pour les jeunes issus de l'immigration maghrébine est manifeste particulièrement entre eux et des personnes ne connaissant que l'arabe comme langue de communication. Dans une situation où l'échange langagier entre les deux catégories est nécessaire, certains jeunes, tel que nous l'avons observé, usent de tous les mots arabes en leur possession pour se faire comprendre par ces interlocuteurs. Dans le cas où ils ne possèderaient que la seule langue française, cela pose un véritable problème d'intercompréhension, notamment avec les grands parents et les membres familiaux non francophones restés aux pays d'origine. Cette situation qui prive ces jeunes d'être en contact direct et régulier avec le reste de la famille est la raison pour laquelle certains interviewés nous ont exprimé leur frustration de ne pas connaître la langue d'origine et surtout leur désir de l'apprendre.

Mais au-delà de tous ces cas cités, le fait même que les jeunes enquêtés possèdent le français comme véritable langue de base et que leurs parents arabes et/ou berbères ont une autre langue d'origine constitue un élément essentiel de séparation entre les deux catégories de locuteurs. C'est principalement cette situation sociolinguistique survenue en contexte migratoire français qui implique et détermine les évolutions que nous décrivons.

8.2.1.4. La fonction intégratrice

L'observation des pratiques langagières dans la catégorie des jeunes issus de l'immigration maghrébine indique généralement la prédominance du français aussi bien dans le domaine familial qu'en dehors de celui-ci. Cela revient à l'officialité de celui-ci en tant que moyen d'usage unique dans tous les secteurs de la vie quotidienne, en particulier les plus formels. Cette langue, facteur essentiel dans l'exercice plein des droits de citoyen est reconnue par nos interviewés pour son utilité incontournable. Ils lui attribuent des fonctions qui ne pourraient être remplies par la langue de base, l'arabe. En effet, l'écrasante majorité des jeunes que nous avons interrogés sur la nécessité d'utiliser correctement la langue française (question n°7) considèrent celle-ci comme une langue indispensable à maîtriser pour favoriser une *meilleure intégration* à la société française.

En ce qui concerne la notion d'*intégration*, très récurrente dans les réponses de nos enquêtés, sans entrer dans le détail des débats qui ont abouti en 2007 à la création du ministère de l'Immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire, nous renvoyons à la participation active de ces jeunes aux diverses dimensions de la vie sociale. Le terme d'*intégration* désigne alors « les processus par lesquels les individus participent à la société globale par l'activité professionnelle, l'apprentissage des normes de consommation matérielle, l'adoption des comportements familiaux et culturels, les échanges avec les autres, la participation aux institutions communes » (Schnapper, 2009 : 23).

La maîtrise de la langue française en tant qu'élément indispensable à l'intégration à la société française est soulignée unanimement par les jeunes interviewés, à travers leurs réponses au questionnaire. Pour eux, elle est aussi un facteur essentiel qui facilite l'accès au domaine du travail et à la réussite scolaire et universitaire. Conscients de cet enjeu et de la portée de cette fonction allouée au français, les jeunes expriment le même discours quant à la facilité du processus d'intégration par la langue. Selon certains comme l'informatrice (MEL037), celle-ci est d'autant plus nécessaire qu'elle permet au Maghrébin de « comprendre

ce qui se passe autour de lui, la vie politique, les informations, pour pouvoir communiquer, échanger, exposer ses points de vue et pour accéder au monde du travail ». Pour l'interviewée (EYA041), l'intégration par la maîtrise de la langue française est d'une utilité certaine « pour la vie courante d'abord, mais aussi pour comprendre la société et y faire place, entrer en relation et éviter de se replier sur soi, pouvoir défendre ses droits, s'exprimer, se donner la chance d'être citoyen à part entière et non de seconde zone ».

Comme cette informatrice, beaucoup d'interviewés considèrent qu'un bon usage de la langue française, favorisant « une meilleure insertion sociale et professionnelle » est un rempart contre l'enfermement sur soi et le communautarisme. C'est comme le souligne l'informatrice (NA034) « ne pas être isolé et surtout ne pas être dans un esprit communautariste ». Pour l'informateur (MW10) avoir une bonne maîtrise du français en France c'est réussir à assurer « une interaction autonome avec la culture et la société françaises », chose qui permet de mieux réussir sa vie, en évoluant en parfaite adéquation avec l'environnement dans lequel on vit.

Comme nous venons de le souligner, la grande majorité des jeunes que nous avons interrogés reconnaissent au français sa fonction intégratrice à la société française globale. Cependant, certains d'entre eux, très peu nombreux, considèrent que cette fonction n'est pas toujours assurée par cette langue. L'interrogé (SEA013) en explique les raisons dans ses termes : « que l'on maîtrise ou pas, on est de toute façon « étranger maghrébin ». Si, dans cette même logique, l'interviewée (NA027) ne voit, non plus, aucune nécessité à la maîtrise de la langue française, la tendance générale qui l'emporte pour les jeunes enquêtés est la reconnaissance du rôle joué par le français comme seul et unique moyen assurant une bonne place dans la société française, comparativement à leur langue d'origine, l'arabe.

C'est d'ailleurs cette fonction intégratrice du français, également reconnue comme facteur essentiel de réussite sociale et professionnelle par l'ensemble des parents et membres communautaires interrogés qui, selon nous, poussent ces derniers à privilégier massivement l'usage de cette langue avec leurs enfants. D'après nos constatations sur le terrain, tout en veillant à la transmission de la langue d'origine à ces derniers, les parents ont le souci de leur faire acquérir une langue française, normée, que ce soit par son usage intensif en milieu familial (pour les parents qui en possèdent eux-mêmes une bonne connaissance) ou par d'autres moyens pour ceux qui la maîtrisent moins bien (ex : cours particuliers pour ceux qui en ont les moyens). Certains parents, conscients de cette situation avouent opter pour ce choix pour leurs enfants, tout en sachant qu'il peut éventuellement conduire à la perte de leur langue d'origine.

8.2.1.5. La fonction identitaire

A part leur fonction d'utilité communicative, de promotion sociale par le biais de la réussite professionnelle, les langues assurent des fonctions symboliques parmi lesquelles celle de marqueur d'identité. Par *identité* nous désignons ce facteur qui réunit un certain nombre de personnes autour d'une seule entité sociale (nation, religion, langue...). D'après Baraké (2009 : 71)

« la notion d'identité est relativement récente dans l'histoire de l'humanité. Ce n'est qu'à la fin du deuxième millénaire que le monde assiste à la crise des identités nationales, en faveur de la reconstruction ou de la recomposition des identités religieuses ou même familiales. La définition de l'identité est donc au cœur de la compréhension des mutations que vivent les sociétés actuelles. »

Pour mieux appréhender cette notion d'*identité*, nous la présentons sous deux formes : l'*identité individuelle* et l'*identité sociale*. L'*identité individuelle* se construit de façon successive, durant toute la vie d'une personne. Donnant à l'individu une image de lui-même, elle provient de sa volonté d'affirmer son appartenance à une lignée, à un groupe, à une culture... Elle se fonde aussi sur son histoire personnelle et son environnement naturel et culturel. En s'appuyant sur un certain nombre de valeurs, l'*identité individuelle* est en construction dans la confrontation avec soi et avec les autres. C'est pourquoi, elle se développe sur un registre à la fois de ressemblance et de différence.

L'*identité sociale* ou *socioculturelle* se caractérise par l'appartenance d'un individu à plusieurs groupes sociaux, ce qui fait qu'il possède plusieurs identités sociales. Ainsi, il peut par exemple être « homme », « femme », « enseignant », « bouddhiste »... L'*identité sociale* se définit par rapport aux interactions qu'une personne a avec les autres, par connivence ou par opposition à eux. L'autre est essentiel à l'individu pour s'identifier (à lui) ou se différencier (de lui). La relation à l'autre résulte d'un processus d'identification (attirance) ou d'opposition (rejet). Ainsi, un va-et-vient entre ces deux formes d'identité permet à chacun de construire son identité, laquelle se manifeste par la conscience d'appartenir à un groupe spécifique.

La langue est un élément essentiel d'identification et de reconnaissance de soi chez l'individu et chez le groupe identitaire. Utilisée par les locuteurs pour marquer leur identité et se démarquer des autres, elle instaure des frontières entre des ensembles d'individus et donne l'impression d'appartenir à la même communauté. La langue soude ses locuteurs qui partagent une histoire, un destin, des institutions, des attitudes à l'égard d'autres communautés

linguistiques définies comme étrangères. Dans ce qui suit, nous aborderons la question de la langue française dans sa relation avec l'identité des jeunes issus de l'immigration maghrébine que nous observons. Notre intérêt sera de savoir comment se construit et s'acquiert l'identité française chez ces locuteurs et aussi ce qui permet d'évaluer la fonction identitaire jouée par cette langue pour eux.

Afin de répondre à ces questions nous partons des considérations suivantes : les jeunes enquêtés possèdent la langue française comme première langue de communication. Celle-ci leur permet de s'identifier en tant que *n'ayant pas la même langue des parents comme langue de base*, mais que leur langue d'usages effectifs est le français. Ici la langue se présente comme un facteur identitaire car elle leur sert à se distinguer d'autres locuteurs qui ne sont pas dans la même situation (en l'occurrence les parents ou d'autres membres de leur communauté de base). Le fait de différencier des locuteurs parce qu'ils utilisent deux langues de base différentes avale le caractère identitaire de la langue. Ainsi ces jeunes sont considérés principalement comme francophones et non qu'essentiellement arabophones, de même qu'ils se différencient des italophones, hispanophones... Pour eux, parler français (sans accent) donne le sentiment d'appartenir à la France et à sa nation.

A ce propos, nous rappelons le commentaire d'un élève de 5^{ème} que nous avons rencontré dans le cadre de notre enquête au collège Edouard Vaillant, faisant des remarques sur notre accent marocain : « Mais vous avez l'accent arabe ! (rires, moquerie) ». Ce trait « accent marocain » qu'il a perçu et qu'il ne partage pas avec nous ni avec d'autres locuteurs ayant la même prononciation, lui fait sentir qu'il est différent. Il lui renvoie sa propre image en tant que meilleur locuteur du français avec un accent identique à celui des Français. Son identité française se construit et s'acquiert par l'usage de la langue comme cela se fait communément en France. Nous avons souligné auparavant que quand ces jeunes se trouvent dans d'autres situations en dehors des relations et échanges entre groupes de pairs, ils sont capables de produire un français identique à celui utilisé par n'importe quel natif de leur âge et milieu social. Par ailleurs, au niveau des pays d'origine, ces jeunes sont identifiés comme différents, entre autres, particulièrement à cause de leurs pratiques linguistiques françaises.

La fonction d'identité jouée par la langue française découle de sa fonction unificatrice. Cette langue permet aux jeunes que nous observons de se rassembler avec d'autres locuteurs Français autour des références et normes linguistiques et autour des valeurs culturelles qu'elle véhicule. Elle donne le sentiment d'appartenir à une même société française, d'en partager les

valeurs et la conception des choses de la vie. Leur relation au français s'inscrit donc dans la même configuration que celle qu'entretiennent tous les citoyens Français avec leur langue. Ceci dans le sens où comme le souligne Schnapper (1998 : 299)

« Les citoyens d'un même pays sont socialisés par les mêmes institutions. L'éducation commune crée entre eux des liens spécifiques. Avoir été formé dans la même langue et par le même système d'enseignement qui diffuse, outre les connaissances, un système de valeurs et des normes, conduit à partager non seulement un mode d'expression, mais aussi une vision du monde. »

Mais, comme nous l'avons mentionné plus haut, au même titre qu'un individu possède plusieurs identités sociales, il peut aussi avoir différentes identités linguistiques. Selon son parcours personnel, la situation d'interaction et l'interlocuteur, cette identité peut se présenter selon différentes facettes. Généralement, les individus communiquent en utilisant la langue et la variété de leur groupe. Mais dans d'autres situations et avec des locuteurs qui ne possèdent pas celles-ci, ils seront amenés à utiliser une autre langue ou une autre variété pour communiquer et se faire comprendre. Le fait de parler la langue de l'autre ou sa variété inclut l'individu dans un nouveau groupe et lui confère une identité supplémentaire. Cette identité linguistique est celle qui caractérise les jeunes auprès de qui nous enquêtons. Ils peuvent être uniquement *francophones* ou *bilingues*. De même que pour certains, ils peuvent devenir uniquement *arabophones* dans des situations précises. Les « parlars jeunes » que nous avons observés ne présentent qu'une partie du capital linguistique et de l'identité de ces jeunes. Car en ce qui les concerne, tel que le fait remarquer (Bulot 2004 : 12) « les identités sont multiples et situationnelles [...] variant en fonction des contextes, des interactions, du degré de connivence, de proximité établie entre les interlocuteurs, mais aussi en fonction des thématiques abordées »

La fonction identitaire que joue le français pour les jeunes issus de l'immigration maghrébine se démarque par son aspect bidimensionnel, lequel est lié au fait de parler cette langue et aussi de se l'approprier. Parler la langue française en tant que seule langue d'usage pour certains d'entre eux (peu nombreux) ou comme première langue de communication pour d'autres, leur donne le sentiment d'appartenance à la Nation française. Se l'approprier en en faisant leur propre langue par l'introduction de nouveaux procédés sémantiques et formels, ici décrits, est lié aux représentations qu'ils ont de cette langue, de ses locuteurs et d'eux-mêmes. Le caractère bidimensionnel de l'identité des jeunes issus de l'immigration maghrébine que nous observons est d'autant plus exacerbé quand ces jeunes font appel à la langue d'origine, l'arabe. C'est pourquoi, notre approche, à ce niveau, ne peut délivrer toutes ses facettes que par la mise en relation avec toute la charge symbolique allouée à cette langue. Par l'examen des fonctions de

l'arabe, nous verrons comment cette langue confère cette deuxième identité linguistique et ce sentiment d'appartenance aux jeunes interrogés et de quelle façon elle participe à la construction globale de leur identité linguistique et culturelle, en milieu migratoire.

8.2.2. LES FONCTIONS DE L'ARABE

L'observation des pratiques et attitudes linguistiques des enquêtés montre que le français remplit pour eux des fonctions essentielles, jouées habituellement par une *langue première*. Son utilité dans leur vie se matérialise par la fonction de communication qu'il assure pour leurs interactions quotidiennes, par la fonction unificatrice et aussi intégratrice qu'il joue pour leur insertion dans la société française globale, par la fonction identitaire qui leur permet de se situer en tant que membres à « part entière » appartenant à la culture française, dans laquelle ils sont nés et pour certains ils ont baigné depuis leur petite enfance. Dans ce contexte et devant l'importance jouée par le français, langue dominante dans leurs usages, il est intéressant d'évaluer la place qui reste aux fonctions allouées à la langue arabe. Y a-t-il des évolutions à ce niveau par rapport au groupe d'origine, représenté par les parents et les membres communautaires ?

8.2.2.1. La fonction identitaire

Définir la fonction identitaire de l'arabe pour les jeunes enquêtés implique qu'il faut la replacer dans le contexte où ces derniers évoluent. Autrement dit, l'analyser en fonction du phénomène migratoire maghrébin, de la relation qu'ils entretiennent avec le français, leur première langue de communication effective et aussi, et particulièrement, en rapport avec leur communauté de base. Ce regard orienté vers le milieu d'origine nous permettra d'analyser les faits observés au sein même du contexte (familial et social) où se façonne et s'exprime l'identité arabe des jeunes, à travers l'usage de la langue de base.

Les jeunes que nous observons vivent dans un contexte migratoire français éloigné à tous les niveaux (linguistique, culturel, religieux...) de leur contexte d'origine maghrébin. Si par une dialectique permanente, tous ces éléments participent à former leur identité globale, l'aspect linguistique en est un trait majeur. Comme nous l'avons indiqué plus haut, l'identité comporte un pôle individuel traduit par le concept de Soi qui recouvre toutes les caractéristiques individuelles que l'individu s'attribue pour se définir. Elle est aussi constituée d'un pôle social,

défini par des normes et des rôles auquel celui-ci doit se conformer pour satisfaire les attentes du groupe auquel il appartient. La construction de l'identité est réalisée par une combinaison d'efforts de l'individu et de la société pour intégrer celui-ci le mieux possible aux rôles qui lui sont assignés (Fischer 1996 : 187).

Dans une situation d'expatriation comme celle que nous examinons, quand on se trouve éloigné pour vivre dans un pays multiracial et multiculturel tel que la France, parmi les premières interrogations qui surgissent à l'esprit celles qui concernent l'identité. Le nombre important des études sociologiques et psychologiques qui s'intéressent aux crises identitaires de l'individu établi à l'étranger indiquent à quel point les mutations et les coupures liées à l'immigration sont au cœur dans le processus de sa transformation identitaire, voire de son déracinement. Pour éviter ou atténuer les crises liées à la reconstruction de son identité personnelle et à la construction de celle de ses enfants nés dans le pays de l'immigration, le Maghrébin recourt, généralement, à l'usage de son parler d'origine. Pour lui, (comme beaucoup de parents l'ont exprimé) les crises identitaires que connaissent certaines jeunes de la même origine, sont en partie, dues aux questions de leur langage.

En effet, l'identité est construite de plusieurs identités dont l'identité linguistique est l'une des plus manifestes. Dans la communauté maghrébine observée, pareillement que dans d'autres communautés, les pratiques linguistiques ont une forme socialement déterminée et définie. Pour prétendre appartenir au groupe d'origine de nos enquêtés, il faudrait être en mesure de parler sa langue, l'arabe. Le choix de la langue est donc une affaire de groupe comme le montre bien l'informateur (AZ76) quand nous avons demandé à la jeune stagiaire qu'il est chargé de former pour quelle raison elle voulait apprendre l'arabe. Sans lui laisser le temps d'exprimer les propres motivations de son choix, il affirme sur un ton ferme, ne laissant aucune autre alternative à l'intéressée :

(AZ76) : « ATTENDS ! Elle est MAROCAINE AVANT TOUT !

[mælli kadxul lbled xassha ttkællæm blʔarbijja] « Quand elle rentre au pays, elle DOIT parler en arabe ! »

Pour cet informateur, même en France, il va de soi qu'un jeune issu de l'immigration maghrébine parle la langue arabe. Ainsi, l'identité de la stagiaire qui lui impose le choix de la même langue est prédéfinie par son groupe de base, par son appartenance à la même religion et à la même culture. Autrement, elle se sentirait exclue de son groupe. En effet, nous pouvons

illustrer cette « mise à l'écart » à travers le cas de l'informatrice (MEL037) Celle-ci, de mère française et de père marocain, parlant peu l'arabe, exprime un sentiment d'exclusion par rapport à sa situation de « mauvaise locutrice » de la langue d'origine : au Maroc, « je le vis mal. Je me sens bête, « diminuée », exclue, regardée comme une touriste, comme une étrangère ». En France aussi, elle le vit, comme elle le dit : « mal. Il me manque quelque chose. Je veux parler l'arabe ». Evoluant dans ce contexte, pour éviter ce sentiment de rejet (réel ou fantasmé) lié à la faiblesse des connaissances en langue arabe, les jeunes adhèrent généralement aux pratiques de leurs parents et par extension de leur communauté de base.

D'après les réponses au questionnaire, l'identification à la langue du/des parent(s) arabe(s) a lieu par référence à son/leur origine et à sa/ leur culture de base. Tous les interviewés, sans exception, qu'ils soient nés de parents tous les deux arabes ou de parents mixtes (arabe/ berbère et français) se définissent par rapport au lieu de naissance du parent arabe. Ils se déclarent comme « Maghrébins », « Marocains », « Algériens », « Tunisien » et/ ou aussi pour certains par rapport à la religion de base : « Musulmans ». Le rapport au lieu de départ et à la culture parentale est très présent dans beaucoup de discours comme nous l'avons relevé dans les déclarations suivantes : « Mes origines profondes sont marocaines et donc arabes » ; « Mes valeurs et racines sont tunisiennes... » ; « L'Algérie marque profondément mon père et mes grands parents et j'ai l'impression (d'ailleurs c'est la réalité de mes origines) qu'elle fait partie de moi » ; « Je ne peux pas oublier mes origines dont je connais encore peu de choses et dont je voudrais découvrir encore et encore... »...

Cependant, d'une manière générale, il est à noter que l'identification à l'arabe comme langue de l'identité des jeunes observés ne se présente pas de façon exclusive. Seulement 7 des 43 interviewés qui ont répondu au questionnaire, soit 16,27% se définissent uniquement par référence à la langue et aux pays d'origine. Le reste des interviewés représentant 83,72% se considèrent aussi comme « Français ». Toutefois, l'identification « Français » n'apparaît jamais, non plus, seule à travers les réponses. Elle se présente en partage avec l'identité arabe, en faisant saillir le côté « Français » pour certains qui s'auto-identifient comme « Franco-maghrébins ». Dans cette configuration, on intègre les filles qui nous semblent elles aussi insister davantage sur leur « francité » en déclarant : « Je suis française, d'origine marocaine », « Je suis française d'origine algérienne »... Pour ceux qui privilégient le côté *langue et pays d'origine*, ils se définissent en tant que « Maghrébin-français » comme l'interrogé (BA017) qui ajoute aussi qu'il est « un marocain d'origine qui a su se fondre parmi les Français pour finalement devenir un Français avec sa culture et ses habitudes apprises au Maroc ».

A ce propos et concernant cette double identification qui paraît très largement partagée par nos enquêtés, Melliani (2000 : 63) a relevé des déclarations similaires chez des jeunes issus de l'immigration maghrébine en banlieue rouennaise, dont certains ne se considèrent pas comme « Français français ». Elle pense que « se dire marocain, c'est alors momentanément s'assigner une identité non suspecte ou non susceptible d'être mise en doute ». En effet, dans notre groupe, l'informateur (n° 13) qui se dit uniquement « Marocain » semble exprimer le même rejet de l'identification « Français » pour éviter ce doute et cette suspicion :

« Même si les autres me voient comme « Franco-marocain, moi, je me sens « marocain. On me fait savoir tous les jours que je suis étranger. Vous savez ce que me disent les policiers pour vérifier mon identité ? Ils me disent « Donnez-nous votre carte de séjour ! ». Je leur dit : « Je suis Français. Je n'ai pas de carte de séjour ». Ils me disent « Montrez nous quand même votre titre de séjour ! ». J'aimerais bien croire que je suis Français mais les Français me montrent que je suis étranger. Donc, foutu ! Le fait d'être Français a foutu notre vie en l'air ».

Mais, quoi qu'il en soit, si ce type de discours révèle un réel mal être chez certains jeunes enquêtés par rapport à leur situation dans l'immigration, il montre l'enracinement de la langue arabe en tant que trait identitaire incontournable à leur équilibre, sans toutefois remettre en question l'importance accordée à la langue française pour la construction de leur identité globale. L'imbrication des deux langues dans leurs pratiques quotidiennes est le reflet de leur double appartenance aux deux cultures que celles-ci véhiculent.

La majorité des études effectuées sur les pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine intégrant l'arabe assignent la seule fonction identitaire à cette langue. Comme Trimaille (2004 : 132), nous pensons que « s'il est aujourd'hui bien établi qu'une des fonctions des « parlers jeunes » est de construire et d'affirmer une identité générationnelle, sociale, spatiale ou ethnique (et parfois tout cela à la fois), le temps de dépasser ce constat semble néanmoins venu ». En effet, notre enquête sur le terrain révèle des résultats attribuant à l'arabe d'autres fonctions dont certaines sont partagées avec le français et d'autres plus exclusives à la langue d'origine. En plus de la fonction identitaire largement reconnue, l'arabe assure la fonction communicative, la fonction de cohésion sociale, la fonction référentielle, la fonction mythique et la fonction cryptique. Nous les examinerons successivement pour mieux comprendre l'utilité de cette langue dans les pratiques langagières qui constituent notre objet d'étude.

8.2.2.2. La fonction communicative

Malgré le privilège et la forte surexposition du français comme première langue de communication pour nos jeunes enquêtés, l'arabe occupe, elle aussi, une place importante dans leur vie quotidienne. Dans le contexte migratoire observé, elle est considérée comme une langue d'usage réservée à la communication en famille, au sein de la communauté d'origine entre membres appartenant à la même ethnie arabe. Pour beaucoup d'entre eux elle est utilisée aujourd'hui, sans tabous ni gêne, dans les interactions entre arabophones pour assurer une communication privée. C'est une langue favorisée pour sa fonction communicative dans des situations diverses (retrouvailles, rassemblements avec des proches...). Certains jeunes, comme nous avons pu le constater, utilisent l'arabe comme langue de convivialité et d'échange chaleureux pour communiquer avec les amis des parents ou membres familiaux que ceux-ci reçoivent chez eux. C'est l'occasion pour eux de montrer qu'ils savent l'utiliser sans difficultés et aussi de s'exercer à sa perfection en y intégrant des mots nouvellement appris.

Cette tendance, observée sur le terrain, chez les jeunes utilisant l'arabe pour sa fonction communicative est également mise en exergue à travers les réponses au questionnaire. En effet, celles-ci fournies par nos interviewés révèlent que la grande majorité, (35 des 43 interrogés), soit environ 81,39% d'entre eux utilisent l'arabe au quotidien à côté du français. (8) locuteurs sur (43), soit 18,60% disent ne pas l'utiliser régulièrement. Il s'agit de ceux qui ont déclaré n'en posséder que quelques connaissances minimales les empêchant de le parler correctement. Ils sont tous issus d'un mariage mixte dont la mère est française, ce qui indique que quand les deux parents sont arabophones, il y a de fortes chances qu'ils exercent une influence sur leurs enfants, allant dans le sens de l'apprentissage de leur langue de base.

Ainsi, l'usage de l'arabe, largement partagé par les jeunes issus de l'immigration maghrébine à Bordeaux que nous avons rencontrés à différentes occasions est, pour notre part, un signe de leur socialisation en langue et en culture familiales. La fonction de communication qu'il joue pour la majorité d'entre eux est manifeste à travers sa pratique au quotidien et aussi à travers leurs propres déclarations quant à sa maîtrise. A ce sujet, sur l'ensemble des 43 sondés, 17 jeunes, soit 39, 53% déclarent avoir une bonne ou même une très bonne maîtrise de l'arabe qu'ils utilisent en famille et avec différents arabophones. 19 interviewés, soit 44, 18% affirment en avoir une maîtrise moyenne. Concernant ce deuxième groupe, nous rappelons comme nous

l'avons souligné auparavant, que certains jeunes sous-estiment leurs compétences communicatives en cette langue, ce qui à notre avis, augmente le nombre de ses locuteurs l'utilisant pour sa fonction communicative.

Les réponses des jeunes enquêtés au questionnaire, complétées par nos observations sur le terrain bordelais, indiquent chez eux une tendance générale à l'usage spontané d'une langue mixée de français et d'arabe comme mode de communication privilégié au sein des familles et entre membres pairs. Mais l'arabe, tout comme le français peut également être utilisé de manière exclusive pour sa fonction communicative dans des situations où l'interlocuteur est uniquement arabophone (personnes âgées et des membres de la famille élargie pendant les séjours aux pays d'origine). D'après un grand nombre de nos interviewés, c'est la recherche d'une meilleure communication en langue de base qui les pousse à intégrer des cours dispensés à son enseignement que ce soit à l'initiative des consulats des pays d'origine ou dans d'autres structures (associations, mosquées...). Cela nous permet de conclure que même si cela s'effectue à moindres degrés par rapport au français, l'arabe continue, pour beaucoup d'entre eux, à assurer la fonction communicative. Celle-ci résulte du rôle qu'elle joue aussi pour eux en tant que facteur de cohésion sociale qui les relie aux membres appartenant à leur communauté d'origine.

8.2.2.3.. La fonction de « cohésion sociale »

Quand on définit la langue comme un fait social et qu'on cherche à l'appréhender en tant que tel, on ne peut négliger la fonction sociale qu'elle peut jouer. L'arabe, comme toute langue, assure d'abord la fonction communicative entre les locuteurs qui l'utilisent. Continuant à être pratiqué en France, particulièrement à Bordeaux, il constitue un instrument essentiel à la cohésion sociale des individus qui le parlent. Ces derniers, par le fait de leur organisation sociale, de leur culture et de leur évolution dans le pays de l'immigration, présentent des caractéristiques particulières. Les jeunes issus de l'immigration maghrébine observés appartiennent à ce milieu, ethniquement, linguistiquement et culturellement différent de celui du pays qui les a vu naître ou pour certains du pays de leur accueil, la France.

La fonction de cohésion sociale jouée par l'arabe ne peut donc être examinée sans sa mise en relation avec le contexte (familial et communautaire) dans lequel les jeunes évoluent. Cela revient au fait qu'elle « met l'accent sur le groupe social plutôt que l'individu, sur la société en tant que communauté... » (De Pierro, Matthey, Conti, (2001). Ce groupe social qu'est la

communauté d'origine se présente en tant qu'unité à laquelle les interviewés marquent leur attachement en partageant des valeurs communes et en manifestant leur volonté de participer à des actions collectives agissant pour son bien. C'est de cette façon, nous semble-t-il, mais aussi par l'usage d'un langage adapté à la réalité de leur situation spécifique que ces jeunes essaient de s'insérer dans leur nouvel environnement pour construire une identité propre à eux.

Chacun de nous, à sa naissance, trouve prédéfini pour lui au niveau du langage un réseau de termes qui l'inscrivent dans des rapports de filiation et d'alliance à des groupes définis comme proches. Le rapport que l'enfant a au langage et particulièrement à la langue de ses parents « peut ainsi se qualifier d'être en rapport d'inscription et non simplement d'acquisition » (Tabouret-Keller, 1987 : 179). Ainsi, les premiers termes transmis par ces derniers inscrivent l'enfant dans la lignée de ses ancêtres en fixant sa proximité avec le groupe auquel il appartient. Dès lors, s'imposent à lui des normes linguistiques qu'il sera tenu de respecter dans ses échanges avec les uns et les autres.

Dans le contexte migratoire observé, alors que les immigrés venus d'Europe semblent adopter plus facilement la culture et la langue française et ceux constituant la « troisième génération » manifestent une « totale acculturation » par rapport à leurs langues d'origine, pour la majorité des Maghrébins rencontrés dans la ville de Bordeaux, cela est visiblement différent. A partir des échanges que nous avons pu avoir avec différents interviewés (parents et membres communautaires), nous avons constaté que, pour eux, vivre dans le monde occidental où prévalent d'autres valeurs que celles qu'ils ont héritées de leurs ancêtres, c'est en quelque sorte prendre le risque de vivre "hors normes" et "hors culture"...Ceux qui n'approuvent pas ces changements insistent sur l'usage de la langue d'origine pour éviter une disqualification totale des valeurs héritées. Pour ces derniers, oublier ou ne pas transmettre leur langue de base à leurs enfants c'est comme nous le dit l'enquêté (AZ76) : « les conduire à la perte ». Autrement dit, c'est les priver d'accéder à ce moyen qui véhicule la pensée propre du groupe, son histoire, son mode de vie, ses croyances et d'une manière générale sa mémoire collective. Il en résulte que l'accès direct des jeunes à la culture des parents dépend particulièrement de la connaissance qu'ils ont du support de cette culture (Harrami, 2000 : 164).

Dans ces conditions, la langue est un outil qui renforce le sentiment d'appartenance au groupe de base. Les mots choisis ont un sens particulier. A travers eux, on véhicule des images et une représentation du monde adaptée à la culture qu'on défend et qu'on veut transmettre. Les parents emploient volontairement la langue arabe avec leurs enfants pour leur apprendre par

exemple l'hospitalité, la politesse envers autrui, le respect des personnes âgées... En reproduisant les mêmes mots dans la langue de leurs parents, les jeunes montrent qu'ils partagent ces mêmes valeurs. Ainsi, quand un jeune issu de l'immigration maghrébine utilise l'arabe avec ses amis et ses proches, il entretient des liens sociaux de proximité avec eux. Quand il parle cette langue avec les membres de sa famille, il essaie de renforcer la solidarité familiale, devenue prioritaire dans le pays étranger. Enfin, quand ces jeunes saluent, reçoivent des invités arabes dans leur langue maternelle...ils assurent une bonne entente avec ces individus qui les accepteront dans leur communauté. De ce fait, si leurs façons respectives de parler la langue française les séparent l'usage de l'arabe est recherché pour les rassembler.

La fonction de cohésion sociale que joue l'arabe pour maintenir les jeunes observés dans leur communauté de base est à mettre en parallèle avec la fonction intégratrice qu'assure pour eux le français, en les insérant dans la société française globale. Il en résulte que par l'usage de ces deux langues, les jeunes arrivent à s'insérer pleinement dans les deux communautés française et maghrébine. De cette fonction, il paraît évident que les deux langues fonctionnent selon une répartition plutôt équilibrée où l'arabe se présente comme un facteur essentiel de cohésion sociale avec les membres de leur communauté de base et le français en tant qu'élément primordial assurant leur intégration à la communauté française.

8.2.2.4. La fonction référentielle

Comme nous venons de le noter, lorsque des individus se retrouvent dans un pays où les traditions et les valeurs sont éloignées de celles de leur pays d'origine, il est probable qu'ils recourent à leur langue pour préserver leur identité, entre autres, culturelle. Dans ce cas, renvoyant aux références liées à leur culture, la langue est susceptible de jouer, pour eux, la fonction référentielle. La majorité des jeunes issus de l'immigration maghrébine que nous observons utilisent la langue française en y insérant des expressions arabes qui favorisent l'enracinement de leur patrimoine culturel arabe. Chaque événement (fêtes religieuses, familiales...) qui réunit les membres de la communauté est une occasion pour rappeler les traditions du pays et les " bonnes conduites " à suivre. Lors d'un échange entre l'informatrice (KEN0045) et ses amies qui parlaient des préparatifs du mariage d'une de leurs cousines, celle-ci pense qu'un « mariage est mieux réussi quand il y a de bonnes *negafet* [negafet] « des femmes professionnelles qui habillent et s'occupent des mariés pendant la cérémonie du mariage » ». La langue arabe abonde d'expressions lexicales, des proverbes...qui renvoient à des réalités culturelles et des traditions qui tentent de maintenir la cohésion ethnique et l'ordre

fondé sur le respect des valeurs héritées. Elles sont très souvent reprises telles quelles par les jeunes qui essaient de manifester leur insertion à la communauté maghrébine de base. Parce que beaucoup d'éléments qui les constituent s'imbriquent, la fonction référentielle de l'arabe est aussi à comprendre en corrélation avec sa fonction mythique.

8.2.2.5. La fonction mythique

Le mot *mythe* du grec *muthos* « récit, légende » désigne un récit fictif qui se veut explicatif pour certains aspects fondamentaux du monde et de la société. Fondateur d'une pratique sociale, le mythe permet alors d'organiser, au sein d'une société, la compréhension du réel et de justifier l'ordre naturel et social du monde. Comme toutes les langues, l'arabe est un fait social qui, grâce à des croyances et représentations collectives, s'inspire de mythes symboliques qui lui permettent de rassembler un nombre aussi significatif de locuteurs dans le monde.

Comme elle est la langue de la Révélation du Coran, c'est la variété de l'arabe classique qui renvoie à la fonction mythique de cette langue. En France, en l'occurrence à Bordeaux, où l'arabe classique n'a aucun pouvoir d'usage comme au pays d'origine, l'arabe dialectal, la seule variété utilisée, assure par substitution, la fonction mythique de cette langue. Les jeunes issus de l'immigration maghrébine s'en servent en lui attribuant la fonction de « langue sacrée ». La fonction mythique de l'arabe est transmise par les membres communautaires (parents et anonymes), lesquels par le choix de mots précis qui font référence à la religion visent à produire plus d'effets sur l'interlocuteur. Ainsi, si nous considérons par exemple une phrase telle celle utilisée en arabe par l'interviewé (ADL57), nous constatons qu'elle ne sert pas uniquement à perpétuer l'usage de cette langue, mais à la sacraliser en lui trouvant une référence symbolique dans la religion, d'où l'emploi du mot *Ljanna* [lʒanna] : "Le paradis" :

(ADL57): *Larabiya lourat* [lʁ.ɛbija lurat lʒanna]

« L'arabe est la langue du Paradis »

En analysant les réponses des jeunes informateurs à la question (n°18) leur demandant, dans le cas où ils le feraient, pourquoi ils transmettraient l'arabe à leurs enfants, 28 des 43 répondants au questionnaire, soit 65, 12% des interviewés déclarent qu'ils le feraient pour la sacralité de cette langue. L'utilisation de la langue familiale arabe est en effet une revendication forte de leur origine religieuse. C'est elle qui véhicule et fournit les principes fondamentaux de

L'Islam. La langue arabe, comme celui-ci, constitue une ressource principale de leur identification à la communauté de base. Ainsi par son usage au quotidien, ils s'inscrivent dans la même lignée de croyances mythiques et religieuses. Et comme le souligne Harrami (2000 : 233) « Tout manquement à l'égard des pratiques, principes et règles- perçus comme étant de nature religieuse ou en rapport avec la religion- est ainsi jugé en terme de *talaf* (égarement, errance, aliénation [dans la terre des *nsara-s*] «Chrétiens»⁹⁴- plus qu'en celui de manque de piété ou de foi ».

La majorité des jeunes issus de l'immigration maghrébine interrogés s'identifient fortement et fièrement à la culture musulmane. Ils le manifestent, pour certains, par le respect de ses prescriptions tels que le jeûne, la consommation des produits Halals...et aussi par le choix des expressions telles que *s-salamoualaykoug* [ssalaamuʕalajkum] « Que la paix soit sur vous, bonjour », *Alhamdoulillah* [alhamullah] « Dieu soit loué !, merci », *Wallah* [wallah] « Par Dieu »... L'usage de la langue arabe sert de passerelle qui mène à la culture musulmane des origines. Beaucoup nous ont dit apprendre l'arabe pour pouvoir accéder au texte coranique. Certains parents incitent leurs enfants à apprendre cette langue pour éviter d'être mal jugés sur ce manquement, que ce soit en France et aux pays d'origine. Ainsi, dans une situation de disparités des croyances religieuses entre le pays d'origine et le pays d'accueil et en l'absence d'une véritable concurrence du français pour jouer ce rôle spirituel symbolique, la langue arabe, considérée comme langue sacrée du Coran assure, sans aucun partage, la fonction mythique pour la quasi totalité des enquêtés rencontrés sur notre terrain de recherche.

8.2.2.6.. La fonction cryptique

La langue peut aussi être utilisée pour dissimuler des faits et exclure autrui. L'arabe, privilégié dans certaines situations par les jeunes observés, est employé essentiellement pour sa fonction cryptique. En effet, Certains d'entre eux, dans des situations bien précises, particulièrement en présence de locuteurs non arabophones s'en servent pour coder toutes sortes de messages. Cela est manifeste à travers les déclarations des élèves du collège Edouard Vaillant que nous avons interviewés dans cet établissement.

⁹⁴ C'est nous qui traduisons le mot arabe en français.

ENQ : Est-ce qu'il vous arrive de parler uniquement en français entre vous ?

Tous les élèves : Non !

(DIJD126) : Impossible

ENQ : Pourquoi c'est impossible ?

(KHA 118) : Un mot en arabe, il faut le mettre dedans.

ENQ : Qu'est ce que ça vous apporte ?

(YAS 122) : On se comprend mieux.

ENQ : Pour mieux se comprendre !

(MEH125) : Pour que les Français ne comprennent pas.

Dans ce cas, l'usage de l'arabe ou du « discours mixte » de français et de cette langue est une stratégie discursive de dissimulation offerte uniquement à ceux qui maîtrisent ce « code secret ». Il est favorisé entre groupes de pairs pour se démarquer de ceux qui n'ont comme usage que la seule langue française. Il s'agit d'un langage de différenciation en code « nous » contre code « eux » (Gumperz 1989 : 83). « Eux », les « Français » que les enquêtés cherchent à exclure de l'échange, en même temps qu'ils manifestent leur différence par rapport à eux à travers l'usage de la langue d'origine. Dans ce cas, comme le souligne Melliani (2000 : 131) « Le discours métissé constitue, dans une certaine mesure, un instrument de pouvoir, de domination sur ceux qui ne le maîtrisent pas. Le discours métissé apparaît, en effet comme une *pratique de quartier*, un langage à travers lequel les jeunes se reconnaissent, auquel ils s'identifient et par lequel, aussi, ils excluent l'Autre ».

L'idée de l'arabe assurant, majoritairement, la fonction cryptique en France est un fait partagé dans beaucoup d'études qui s'intéressent aux « parlars jeunes ». Pourtant, cela ne semble pas être généralisé chez nos enquêtés. L'analyse des données recueillies à partir des réponses données à la question (n° 10), laquelle cherche à savoir pourquoi les jeunes introduisent des mots arabes dans leurs discours en français, indique que seulement 13 des 43 répondants au questionnaire, soit 30, 23 %, de ces interviewés recourent à l'arabe pour coder leurs messages et exclure autrui. Ce taux est inférieur à ce à quoi nous nous attendions, surtout comparativement à ce qui se produit au sein du groupe de base, à savoir chez les parents et les membres communautaires qui, eux, utilisent la langue d'origine à cet effet à (41%). Cela indique à notre sens que les pratiques langagières des jeunes mixées de français et d'arabe répondent essentiellement à d'autres motivations que celles de dissimuler leurs messages. Les raisons de ce comportement linguistique se trouvent donc, pour nous, ailleurs puisque la fonction cryptique ne semble pas être la plus saillante dans leurs pratiques.

Ce constat est aussi appuyé par le comportement linguistique des jeunes enquêtés à travers leurs réponses à la question (n° 6) qui vise à connaître les motivations qui poussent ces interviewés « bilingues » à parler en public, comme nous l'avons observé, uniquement en français avec des interlocuteurs eux-aussi arabophones. En effet, presque 56% de ceux qui ont répondu au questionnaire (soit 24 sur 43) affirment adopter ce comportement *par respect pour les personnes uniquement francophones*. Cela montre que le choix de l'arabe comme moyen d'échange entre les jeunes bilingues n'est pas un comportement systématique. De même que la répartition des deux langues en question n'est pas non plus une question conflictuelle émanant d'affrontements permanents entre elles, mais répond d'une manière plus objective à la situation de l'échange (sujet de l'échange, les interlocuteurs, lieu...). Enfin, le fait que ces jeunes déclarent parler en français en cas de présence de locuteurs francophones souligne la *déférence* (Goffman, 1974), règles de « bonne conduite » qu'ils témoignent généralement aux non arabophones. Là encore et, en ce qui concerne cette fonction jouée par l'arabe, en comparaison avec le groupe des parents et membres communautaires, nous arrivons aux mêmes remarques puisque la grande majorité de ces derniers adoptent le même comportement, à savoir 29 interviewés sur 36, soit 80, 55% utilisent la seule langue française en cas de mélange de locuteurs.

Mais la fonction cryptique de l'arabe chez les jeunes informateurs ne s'opère pas uniquement en privilégiant cette langue par rapport au français et avec des participants uniquement francophones. Elle est aussi observée au niveau de la langue des parents et au sein de la même communauté d'origine. En effet, certains d'entre eux s'en servent pour exclure aussi des arabophones et ce en opérant des modifications aux unités linguistiques arabes employées. Pour y arriver, ils usent de différents procédés de créativité lexicale, en particulier l'apocope, examinée précédemment au chapitre 5. A titre d'exemple, nous rappelons les modifications subies par l'une des unités les plus utilisées et les plus répandues parmi les jeunes : celle que connaît le mot *bzazel* [bzæzæl] (marocain dialectal « seins ») que ces derniers transforment en *bzez* [bzez] « seins » qui ne sera compris que par les initiés à ces pratiques. Ainsi la modification consiste à ce que le mot qui, au départ était formé de deux syllabes *bza /zel* [bzæzæl] n'en possède qu'une seule *bzez* [bzez], à l'arrivée. Le deuxième mot relevé est le mot *rajel* [ɾaʒæl] « un homme » qui se voit modifier pour produire le mot *raj* [ɾaʒ] avec une extension de sens « un petit ami ».

De même que les jeunes issus de l'immigration maghrébine dissimulent leurs messages en recourant aux modifications apportées à l'arabe, ils le font en ce qui concerne la langue française par le biais de procédés déjà examinés (argot, troncation par apocope et aphérèse, verlan, reverlanisation...). Au niveau du partage de cette fonction, si nous admettons que le français comme l'arabe assurent tous les deux la fonction cryptique du message pour eux, il est à noter que ce dernier l'emporte sur le premier : alors que le message crypté en français est largement partagé par d'autres Français de la même génération, le message crypté en arabe n'est accessible qu'aux jeunes du même groupe arabophone, très souvent inscrits dans la culture du quartier.

En comparant les fonctions jouées par le français et l'arabe dans la catégorie des jeunes issus de l'immigration maghrébine à Bordeaux, nous constatons que les deux langues assurent des fonctions complémentaires manifestant un certain partage de rôles entre elles. Cela s'opère au niveau pratique et symbolique pour servir aux besoins du locuteur. Ainsi, alors que le recours au français s'effectue par excellence pour ses fonctions objectives (à savoir la communication fluide et quotidienne et aussi en tant que moyen de réussite professionnelle et de promotion sociale), l'arabe, langue de la religion musulmane assure exclusivement la fonction mythique du langage. Quant aux autres fonctions : identitaire, référentielle, de cohésion sociale, intégratrice et cryptique, elles nous semblent être partagées de façon plus ou moins équitable entre les deux langues. Dans le tableau suivant, nous présentons une synthèse de la répartition de ces fonctions jouées par les deux langues, telles que nous les avons observées. Nous indiquons par le signe positif (+) l'importance de la fonction assurée et par le signe négatif (-) son absence ou baisse de rôle par rapport à la fonction jouée par l'autre langue.

Tableau n° 19 : Les fonctions du français et de l'arabe chez les jeunes enquêtés

Fonctions \ Langues	Français	Arabe
Communicative	+	-
Réussite professionnelle et promotion sociale	+	-
Identitaire	+	+
Intégratrice, de cohésion sociale	+	+
Référentiaire	+	+
Mythique	-	+
Cryptique	+	+

8.3. REPARTITION DES LANGUES FRANCAISE ET ARABE

Dans une situation de bilinguisme et d'inter-culture comme celle que nous examinons, le choix de la langue n'est pas un fait fortuit. Le locuteur fait usage d'une langue au détriment d'une autre pour répondre à des objectifs précis qui peuvent être définis par lui même ou imposés par la situation de ses différentes interactions sociales. Dans ce qui suit, nous tenterons de voir comment le français et l'arabe se distribuent dans les pratiques des jeunes. Qu'est ce qui motive et justifie le choix d'une langue par rapport à l'autre ? Selon quel critère ? Pour quels besoins ?...Afin de répondre à ces questions, nous commencerons par nous intéresser aux raisons qui influencent nos enquêtés pour le choix du français dans leurs productions mixtes avant de tenter de savoir ce qui les poussent à opter pour le choix de l'arabe.

En ce qui concerne le choix des unités linguistiques que les enquêtés adoptent pour produire des énoncés dans une langue ou une autre, nous relevons l'existence d'un lien entre l'usage langagier et le contexte social du locuteur et de l'interaction. Pour ce qui est du choix des mots en langue française, le fait que cette langue soit la langue dominante dans tous les domaines de la vie quotidienne laisse généralement moins de place à une meilleure pratique de l'arabe. C'est d'ailleurs la première raison que ces jeunes avancent pour justifier le choix de leur première langue de communication. En effet, 23 des 43 qui ont répondu au questionnaire, soit

53, 48 % affirment utiliser plus le français que l'arabe *par méconnaissance des mots à employer dans cette langue*.

D'autres motivations liées à l'organisation et à la nature intrinsèque de la langue arabe ont été avancées pour expliquer l'avantage accordé au français. Il s'agit de *l'insuffisance* au niveau de *certaines unités linguistiques* que connaît l'arabe dialectal par rapport à la variété écrite ou par rapport au français. 15 interviewés des 43, soit 44, 88 % des enquêtés déclarent privilégier l'usage des unités françaises dans leur « discours mixte » à cause du *manque de mots équivalents en arabe*. Dans ce cas de figure, le français assure une offre quand la langue de base est incapable de répondre aux besoins des locuteurs. Cette situation est causée par le phénomène de *diglossie* que connaît le locuteur maghrébin concernant les deux variétés de l'arabe : la variété haute (acrolecte), riche, plutôt écrite et non parlée et la variété basse (basilecte), qui est parlée par tous les Maghrébins, moins fournie en matière de lexique et non écrite. Les mots existent généralement en arabe classique. Mais cette langue de l'Etat des pays d'origine qui n'est parlée par personne de manière spontanée ne peut répondre à tous les besoins immédiats de ses locuteurs. De même que la langue orale ne peut assurer toutes les fonctions d'une langue. Cette situation, comme l'explique Calvet (2000 : 14) en termes de *demande/ déficit*, « suscite généralement l'apparition d'une réponse venant combler le déficit : adaptation d'une langue au besoin social, remplacement d'une langue qui ne correspond pas au besoin social par une autre, ou encore apparition d'une nouvelle langue ».

Cette situation qui oblige les jeunes enquêtés à aller chercher en français des mots qu'ils ne trouvent pas dans la langue de base est partagée par tous les bilingues maghrébins. En y voyant probablement un style usuel et légitime de conversation familière, l'informateur (DJA015) souligne : « il y a des mots de français qui existent dans le dialecte [arabe] que je parle ». Par ailleurs, les résultats des analyses montrent également que 25% des jeunes, soit 11 personnes (4 garçons et 7 filles) recourent au français entre bilingues de leur communauté d'origine *par habitude*. L'usage actif et spontané du français en dehors des situations formelles en fait indiscutablement leur *langue première* comme souligné auparavant.

D'autres jeunes représentés à 14%, soit 6 locutrices donnent plus de place au français *pour la liberté d'expression* qu'il offre au locuteur, en particulier dans des situations où celui-ci traite des sujets tabous ou gênants. La langue française, comme nous l'avons observé aussi chez d'autres filles dans la vie courante, apparaît comme un marqueur social de cette catégorie de locuteurs. Ici, elle joue la fonction *d'atténuateur* de propos qui peuvent choquer et par

conséquent leur valoir une place et une image peu valorisantes dans le groupe et aussi dans la société. A ce propos, sans que cela soit un comportement réservé aux jeunes enquêtées évoluant généralement dans un contexte familial où les traditions culturelles de base sont très présentes, les études concernant la variation des registres liés au sexe existent. Les dialectologues qui ont travaillé sur cette thématique « ont observé qu'en France les sujets féminins disposant de plus d'un registre « dialectal » ont tendance à utiliser le français commun comme un dialecte ou langue ethnique » (Baylon, 1996 : 117).

Pour ce qui est de l'arabe, l'une des raisons qui sont souvent évoquées pour expliquer le « discours mixte » de français et de cette langue chez les jeunes issus de l'immigration maghrébine est *la provocation* de ceux qui ne le comprennent pas. Celui-ci, utilisé comme moyen de différenciation des autres est considéré, aussi bien par les profanes que par certains chercheurs comme un moyen qui répond à leur volonté d'exprimer une opposition frontale vis-à-vis du français. En effet, Meunier (2007 : 59) parle de ce langage en tant que « formes de provocation, dans l'espace public ». Selon elle « le parler métissé des groupes de pairs manifeste, en filigrane, un moyen de se distinguer, ou même l'expression d'une opposition, plus ou moins violente, vis-à-vis de la langue dominante et de ses tenants, ceux qui l'incarnent, ceux que les jeunes des groupes de pairs perçoivent comme les dominants. ».

Manifestement, il se trouve que certains jeunes issus de l'immigration maghrébine, comme nous l'a montré l'informateur (SE013), pour répondre au rejet (réel ou supposé) dont ils souffrent, utilisent l'arabe comme moyen de provocation et d'opposition au groupe dominant. Cependant, nous constatons que ce phénomène se présente à une proportion minimale dans cette étude puisqu'il ne concerne qu'un nombre restreint de nos interviewés. Les réponses au questionnaire révèlent que 7 des 43 interrogés, soit 16, 27% recourent à la langue de base comme moyen d'opposition à la langue française. Par conséquent, la *provocation* ne devrait pas renvoyer à un comportement étendu à l'ensemble des jeunes observés dont la langue de base est recherchée majoritairement pour satisfaire d'autres motivations.

En effet, d'après nos données, il apparaît que le mélange linguistique est adopté pour répondre à des besoins liés à la situation de l'interaction communicative. Environ la moitié des informateurs (21 interviewés sur 43), soit 48% utilisent la langue arabe *pour avoir plus de complicité avec les locuteurs arabophones*. Il s'agit d'une solidarité, affichée, au groupe de base. L'expression de *connivence* vis-à-vis de l'interlocuteur partageant et participant aux réseaux de parenté ou d'amitié à partir de la même base ethnique est manifeste à travers les

productions discursives des jeunes. Comme l'explique l'interviewée (QRS040) dans ses termes : « C'est plus naturel pour moi. L'arabe est pour moi une langue de l'intimité, de l'intériorité, de la complicité ou connivence, langue de convivialité, de partage, langue affective ». C'est par l'emploi de cette langue que les jeunes se reconnaissent dans leur différence par rapport aux autres qui ne font pas partie de leur groupe. En adoptant un registre différent par rapport à celui du français standard, ils mettent en lumière des pratiques, des croyances et des normes communicatives différentes.

D'autres jeunes utilisent la langue de leurs parents pour *se sentir plus à l'aise, être eux-mêmes*. Au nombre de 15 personnes, ils représentent environ 35% de l'ensemble des interviewés. « Être eux-mêmes », c'est pour eux une façon d'assumer leur différence par rapport au reste de la société. L'interrogée (LA028), en même temps qu'elle instaure une séparation entre « Nous » et « Eux », explique les raisons qu'elle éprouve en parlant sa langue de base : « Je ne me sens pas à l'aise quand je suis avec des FRANCAIS. Les Français ne sont pas pareils que nous. NOUS les Arabes, nous sommes plus chaleureux, accueillants que les Français. Les Français sont distants. Je me réfère plus aux valeurs arabes que françaises. ». Mais si les jeunes disent *se sentir plus à l'aise* et « être eux-mêmes » dans les pratiques langagières renvoyant à leur communauté de base, c'est qu'ils le font à leur manière en produisant de nouvelles formes bilingues qui, en même temps qu'elles les rapprochent de cette dernière, reflètent leur situation migratoire toute particulière à eux.

L'analyse sociolinguistique des données (pratiques langagières et réponses au questionnaire) montre que le français et l'arabe occupent des fonctions équilibrées et complémentaires. Leur apparition et répartition dans les usages spontanés et quotidiens des jeunes répondent aux besoins de ceux-ci en fonction de la situation et du locuteur qui participe à l'interaction. Ainsi, le français domine dans la communication (orale et écrite) pour remplir des fonctions pratiques liées au domaine des études, du travail et pour garantir la promotion sociale. De même qu'il est la langue d'usage exclusif quand il s'agit d'échange en présence de locuteurs uniquement francophones. L'arabe qui peut aussi être un moyen de communication pour certains jeunes est privilégié par la majorité d'entre eux parce qu'il assure une complicité, une connivence et une bonne entente indispensables entre groupes de pairs et au sein des membres appartenant à la même communauté de base. A ce titre, il remplit les mêmes fonctions pour ces derniers. Au terme de cette analyse, nous ajoutons que tel que nous l'avons dégagée, la répartition des fonctions ne doit pas être appréhendée de façon statique. Elle varie en fonction du parcours individuel des jeunes et de leurs histoires et conditions migratoires. De même que le choix de la

langue adoptée répond à diverses motivations du locuteur, amené dans la même journée à remplir des rôles divers tel un acteur répondant à ce qui est attendu de lui. Son répertoire verbal est le reflet de son répertoire de rôles (Baylon, 1996 : 90).

Le français et l'arabe sont les deux langues d'usage des jeunes issus de l'immigration maghrébine que nous observons. Elles renvoient pour la majorité d'entre eux à leur identité mixte de « Maghrébins-français » ou de « Français- maghrébins », selon le rapport qu'ils ont avec l'une ou de l'autre. Ceci dans un contexte migratoire, lui-même, résultant d'une situation et d'un passé historiques mettant déjà en contact, aux pays d'origine, leur langue de base et celle du pays d'accueil (à travers les pratiques bilingues de leurs parents et membres communautaires). Au chapitre suivant, nous nous intéresserons à l'étude des représentations attribuées au français et à l'arabe par les jeunes enquêtés. Notre intérêt sera de savoir si au niveau de leur imaginaire linguistique, le contact des deux langues se vit de façon conflictuelle les mettant en situation d'« étirement » permanent ou de façon additionnelle profitant à leur enrichissement personnel en tant qu'individus vivant aujourd'hui dans un monde marqué par le plurilinguisme, le multiculturalisme et l'ouverture sur d'autres horizons et cultures.

CHIPTRE 9

LES REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES CHEZ LES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION MAGHREBINE

Les langues ne sont pas parlées dans le seul but de répondre aux divers besoins de communication quotidienne. Elles sont aussi le lieu où leurs locuteurs se forment des idées, des images, des attitudes...aussi bien sur elles que sur celle(s) des autres qu'ils jugent, hiérarchisent, acceptent ou rejettent. Ces représentations linguistiques qui influent en retour sur les comportements langagiers jouent un rôle essentiel dans la variation des usages. L'un des objets de notre recherche repose sur le souci de mieux comprendre le fonctionnement des pratiques langagières chez les jeunes issus de l'immigration maghrébine auprès de qui nous enquêtons. Il ne pourrait, donc, y avoir abstraction de l'étude des représentations linguistiques qui les soutendent. S'intéresser à l'imaginaire des langues dans ce groupe de locuteurs revient à chercher ce qui les lie socialement à leurs langues et à saisir la manière dont ils le verbalisent.

Dans ce chapitre, après avoir déterminé la signification de la notion de *représentation linguistique*, nous nous intéresserons à la façon dont nos enquêtés évaluent et jugent leurs langues et pratiques langagières. A travers l'examen de leurs discours épilinguistiques, porteurs de valorisation, de stigmatisation, d'incertitude... nous essaierons de déceler les savoirs sociaux qu'ils partagent sur l'arabe et aussi la valeur qu'ils accordent au français, leurs deux langues d'usage. Pour mieux cerner leurs représentations et attitudes envers celles-ci, nous examinerons aussi le phénomène d'*insécurité linguistique* et son implication sur le processus du changement linguistique chez ces interviewés. Nous tenterons, par ailleurs, de vérifier si leurs images sur les langues sont influencées par celles de leur communauté de base ou si elles caractérisent leur situation toute particulière. Tous ces éléments devraient nous permettre, enfin, de savoir comment l'imaginaire linguistique des jeunes se construit (par et dans leurs discours) et de quelle manière il participe à la dynamique des deux langues observées dans le contexte migratoire.

9.1. POUR DEFINIR LES REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES...

L'expression de « représentations linguistiques » n'apparaît que tardivement dans la littérature sociolinguistique, même si son concept occupait déjà une place importante dans les premiers travaux menés dans ce domaine. En effet, dans le cadre de son enquête portant sur la stratification sociale de l'anglais dans la ville de New-York, Labov (1976) souligne le rôle du sentiment d'« insécurité linguistique » des locuteurs appartenant à la petite bourgeoisie dans le changement linguistique. Par une « hypercorrection », beaucoup plus marquée que dans d'autres groupes observés, ces derniers montrent qu'ils sont sensibles à la valeur sociale de leur façon de parler. En utilisant des expressions telles que *valeur positive*, *réactions positives*, *normes de prestiges*, *réactions et évaluations subjectives*, *variables stigmatisées*, *stéréotypes...*, Labov souligne la nécessité de prendre en compte, dans toute analyse linguistique, des phénomènes relatifs à la perception et aux sentiments que les locuteurs ont de leur(s) langue(s) et de celle(s) des autres.

En France, après les précurseurs comme Alain Rey (1972) premier linguiste à construire une analyse des « usages », « jugements » et « prescriptions linguistiques » à partir d'un développement de la notion de *norme* (Canut, 1998 : 12), d'autres sociolinguistes ont évoqué l'idée de *représentations linguistiques* dissimulée sous d'autres appellations. Gueunier et al (1978) utilisent la notion d'*attitude*, de *sentiment*, d'*opinion*, de *vision*, d'*image*.... En s'inspirant de la théorie psychanalytique qui prend en compte le sujet parlant dans l'étude linguistique, Houdebine (1993) parle d'*imaginaire linguistique* plus que de *jugements* ou d'*opinions*, voire de *sentiments* ou d'*attitudes*. Selon elle (p : 33-35) le terme *imaginaire* renvoie à « un idéal de langue, d'une fiction de langue une, homogène, monolithique, donc d'une langue idéale, idéalisée ». Son modèle théorique de l'imaginaire linguistique est typologisé en normes subjectives (prescriptives, fictives, communicationnelles, évaluatives), relevées à partir d'interviews, de tests et d'entretiens et en normes objectives (statistiques et systémiques) qui relèvent de la description structurelle des productions des locuteurs. Pour cet auteur, les normes systémiques « sont dégagées à l'aide d'une étude clinique des productions d'un ou de deux dialectes ». Tandis que les normes statistiques renvoient « au contrôle des précédentes par des analyses d'enquêtes menées sur des groupes de locuteurs et repérant les comportements convergents, divergents, périphériques ». Mais si Houdebine opte pour l'usage de la notion d'*Imaginaire linguistique* dont elle souligne le voisinage avec les notions de « représentation sociale » des sociologues ou d'« imaginaire collectif » des historiens des mentalités et les jugements de normativité de Labov, Canut (1995 : 43) ne met pas de frontière

entre *imaginaire linguistique* et *représentation linguistique*. Pour elle, ces notions recouvrent la même réalité et elle les pose comme équivalents aux *attitudes linguistiques*.

Boyer a réservé beaucoup de travaux au domaine des représentations sociolinguistiques. Dans son introduction à la sociolinguistique, l'auteur (2001 : 41-42) considère celles-ci comme « une catégorie de représentations sociales / collectives, partagées qui régissent notre relation au monde et aux autres, donc à la langue, à ses usages et aux usagers de la communauté linguistique ». Pour lui, elles impliquent une évaluation susceptible de les orienter dans un sens positif ou négatif, vers un rejet, voire une discrimination d'un individu ou d'un groupe. Le lien hiérarchique entre une représentation linguistique et une représentation sociale proviendrait du fait que la première a pour seul objet « la langue » alors que la seconde engloberait l'ensemble des objets susceptibles de provoquer des représentations collectives. Malgré le nombre important des termes utilisés pour mieux approcher ce lieu mental, propre à chacun en même temps qu'il est inscrit dans celui de la communauté, ce flou conceptuel se trouve accentué par l'absence d'une définition précise des notions employées. Dans son travail de thèse consacré à ce seul domaine, (Petitjean, 2009 : 67) qui a relevé des imprécisions dont a pu être « victime » la notion de représentation dans le domaine de la sociolinguistique définit la représentation linguistique comme étant

« Une représentation sociale de la langue qui renvoie à un ensemble de connaissances non scientifiques, socialement élaborées et partagées, fondamentalement interactives et de nature discursives, disposant d'un degré plus ou moins élevé de jugement et de figement, et permettant au(x) locuteur(s) d'élaborer une construction commune de la réalité linguistique, c'est-à-dire de la ou des langues de la communauté ou de la ou des langues des communautés exogènes, et de gérer leurs activités langagières au sein de cette interprétation commune de la réalité linguistique »

L'intérêt de cette définition apparaît dans le fait qu'elle conçoit la représentation linguistique dans une dimension englobant plusieurs paramètres. Elle pose la langue comme un objet social, investi de valeurs et d'opinions non objectives qui sont construites dans et par la société qui les partage, en se référant à des normes communes. Les représentations que les locuteurs ont des langues qu'ils parlent et de celles des autres empruntent, dans leur construction, des discours préconstruits. De ce fait, elles apparaissent pour une large part socialement déterminées, ce qui apparaît le plus souvent à travers les stéréotypes et préjugés...(Maurer, 1997 : 30). Cependant, loin d'être totalement figées, les représentations linguistiques sont le produit de négociations qui se créent au cours de l'interaction qui situent les locuteurs l'un par rapport à l'autre, par

rapport à leurs communautés ou groupes d'appartenance. Elles méritent d'être envisagées comme une forme de communication qui est produite par soi et pour l'autre et comme le lieu où les interactants (re)construisent leur réalité linguistique, laquelle est reflétée à travers leurs comportements langagiers de tous les jours.

Il est clair que la notion de « représentation linguistique » constitue un enjeu théorique majeur en sociolinguistique. C'est un outil nécessaire à l'analyse et à la description de la dynamique linguistique qui ne peut se suffire à la seule prise en compte des pratiques et des usagers. L'intérêt est de savoir ce qui les motive et les influence. Saisir l'imaginaire linguistique des jeunes issus de l'immigration maghrébine ici observés, c'est aussi saisir leur participation active à l'évolution des deux langues française et arabe qui forment leurs pratiques quotidiennes. Comment, à partir des représentations qu'ils se font de celles-ci, ils créent un langage propre à eux qui les inscrit dans le processus du changement linguistique, nécessaire à la vie de toute langue ? L'imaginaire linguistique que nous analyserons dans cette étude sera alors à appréhender comme le souligne Ngalasso (2009 : 25) :

« à la fois comme un ensemble d'images et de représentations que l'on se fait de soi et de l'autre à travers sa langue (IL1) et comme un mode de créativité linguistique aboutissant, par un travail d'imagination, à l'invention (innovation, renouvellement, refaçonnage, etc.) des formes et des sens nouveaux dans la langue, donc à la dynamique des langues (IL2) »

9.2. REPRESENTATIONS DES LANGUES : ANALYSE DES DONNEES

Les jeunes qui intéressent ce travail ont comme principales langues de communication le français et l'arabe. Il en résulte qu'ils développent des attitudes et des représentations sur ces deux langues ou envers le « discours mixte » les réunissant dans une même interaction. Dans cette section, nous tenterons de dégager les valeurs que ces enquêtés assignent aux deux langues, envisagées séparément et aussi alternées dans un même échange. Dans un premier temps, nous examinerons leurs représentations à l'égard du français, en les évaluant à partir d'idées préconstruites et partagées au sein de leurs groupes, de leurs communautés linguistiques ou à partir de leurs impressions élaborées en interaction sur cette langue. Notre attention sera, ensuite, portée sur l'analyse de l'imaginaire linguistique renvoyant à l'arabe. Enfin, nous nous intéresserons à la façon dont ces jeunes se représentent leurs pratiques mixées des deux

langues et aussi aux attitudes qu'ils ont à leur égard. Pour ce faire, nous nous basons sur l'analyse de leurs réponses au questionnaire et aussi sur celle des entretiens que nous avons eus avec les élèves du collège d'Edouard Vaillant ainsi qu'avec d'autres jeunes rencontrés dans la ville de Bordeaux.

9.2.1. LES REPRESENTATIONS ENVERS LE FRANÇAIS

L'analyse des données recueillies pour connaître la manière dont les interviewés évaluent et jugent le français nous permet de dégager trois types de représentations que nous qualifions de *positives*, *négatives* et *neutres*. Celles-ci varient sensiblement selon les deux groupes d'informateurs (les collégiens et ceux qui ont répondu au questionnaire). Nous les examinerons successivement en les illustrant de leurs discours clairement identifiés ou présentés à mots « couverts ».

Les réponses à notre question (n°8) : « Dans votre imaginaire, quelles représentations avez-vous de la langue française et que ressentez-vous à son égard ? » indiquent que la majorité des interrogés assignent une valeur positive à la langue française. En effet, (29) des (43) sondés, soit 67, 44% de leur ensemble la considèrent comme *leur* langue, à laquelle ils manifestent un attachement particulier. Pour ces jeunes, constitués en majorité de garçons au nombre de (16) et de filles, moins nombreuses au nombre de (13) : le français est « une langue aristocratique, de diplomatie, de nuances subtiles » ; « langue de respect, de littérature et d'applications scientifiques » ; « une langue très riche qui permet une bonne expression et une bonne image » ; « une langue riche d'histoire, des sciences » ; « passionnante » ; « essentielle à la vie sociale et civique » ; « langue d'ouverture » ; « elle permet d'éviter les discriminations » ; « langue de culture, de civilisation et d'intégration » ; « langue de prestige, la plus belle au monde, riche à tous les niveaux », « une langue très douce mais qui ne se laisse pas totalement apprivoiser » qu'on s'amuse « à sculpter (syntaxiquement) de l'intérieur, en taillant dans sa matière même ». Cependant, tout en manifestant sa passion pour cette langue, l'informatrice (QRS 040) lui reprocherait « d'exprimer les choses, non dans leur précision, mais dans leur globalité et de se laisser appauvrir ».

Dans ce groupe de ceux qui ont répondu au questionnaire, (4) d'interviewés considèrent le français comme un *simple moyen de communication* sans pour autant manifester une fascination particulière ou un rejet à son égard. Ils représentent ainsi 9,30% de l'ensemble des 43 jeunes enquêtés. Les discours qui traduisent la neutralité de leurs jugements et qui reviennent

pour l'exprimer sont du type « C'est une langue comme les autres » ; « indispensable mais je ne sens rien envers elle »... (4) autres informateurs ont des représentations plus ou moins négatives de cette langue. Ils sont constitués de (3) filles qui trouvent que c'est « une langue moins belle que l'arabe » (NA027), « une langue compliquée et pas spécialement belle » (NA034), « une langue plate et non esthétique » (IB033). Pour le seul garçon qui fait partie de ce groupe : « la langue française ne veut pas dire grand-chose. Elle est juste un moyen qui lui permet de gagner de l'argent » [...] « une sorte de carte bleue » (SE013). Si cette dernière série de réponses révèle un sentiment de mal-être par rapport à la langue française, elle reste tout de même insignifiante au regard de la tendance générale allant vers une appréciation positive envers cette langue.

Pour ce qui est des élèves du collège Edouard Vaillant, nous avons noté la même attitude à l'égard des langues et des appréciations orientées vers le rejet de la langue française, en tant que langue normée. La *norme* du français renvoie à la variété écrite, utilisée dans l'enseignement scolaire qui joue un rôle fondamental dans la propagation du « bon français ». Ce français d'enseignement est analysé de deux façons par ces interviewés : d'un côté ils l'envisagent en tant qu'« une langue difficile » qu'ils ont du mal à maîtriser et qui leur pose des problèmes pour la compréhension de quelques matières comme l'histoire, les sciences... Ce sentiment n'est pas inhérent à ce groupe de jeunes mais est aussi partagé par beaucoup d'utilisateurs de cette langue, indépendamment de leur origine ethnique et leur âge. De l'autre, ils le renvoient à une époque éloignée qui serait comprise comme « archaïque ». L'ensemble de ces élèves sont unanimes sur le fait que le français *n'a pas beaucoup évolué* et qu'il n'est plus compatible avec leurs besoins communicatifs d'aujourd'hui. Selon eux parler français, c'est comme ils s'accordent à dire :

(EDV003) : Ça fait trop les les :::(il cherche le mot)

(EDV004) : C'est-à-dire... C'est comme les xxx

(EDV005) : **C'est-à-dire c'est comme :: l'Antiquité, avec Louis XIV**

ENQ : C'est-à-dire comme à l'époque de **Louis XIV**, comme vous dites ?

Tous les élèves : Oui

(EDV006) : Comme **des princes**.

A partir de ce discours sur le français, il apparaît que ces jeunes interrogés évaluent cette langue de l'intérieur au niveau formel (lexique, syntaxe, orthographe...) et aussi en rapport avec les Français qui la parlent. Ces derniers sont vus comme des « **princes** » qui ne leur ressemblent pas car ils ne partagent pas leurs conditions migratoires. Ce sont donc ceux qu'ils appellent aussi les **gwers** [gwer] « les Français, les Chrétiens », les **bourgs** [burʒ] « les bourgeois » desquels ils se considèrent différents comme le montre cet échange avec eux :

ENQ : De qui vous êtes différents ?

(EDV007) : On veut être différents des **gwers**

ENQ : Vous vous sentez différents ?

Tous les élèves : **Oui !**

(EDV008) : **On a une tête d'arabe.**

(EDV001) : Oui, je (...) **ça fait trop bizarre !**

Pour ces jeunes, parler un français correct et normé, c'est parler comme le font donc les « princes », les Français, c'est à dire parler un langage « inadapté » à sa situation et à celle de son groupe qui se reconnaît dans sa différence ethnique et physique comme dans son langage. Parler français comme les autres Français, « ça fait trop bizarre » car cela ne leur permet pas de se reconnaître dans leur différence. Le fait d'avoir « une tête arabe » comme le dit (EDV008) les obligerait en quelque sorte à éviter l'usage des pratiques francisées entre groupes de pairs. Autrement, ils seront immédiatement assimilés à des « bourgeois » et catégoriquement rejetés de leur groupe social comme nous le montrent les propos, révoltés, de l'un d'entre eux, (EDV002):

(EDV002), (très fâché) : J(e)n)'aime pas qu'un jeune il parle comme des **b-bourgs !**

A part ces attitudes qui établissent une séparation visible entre un locuteur dit « Français de souche » et un jeune locuteur issu de l'immigration maghrébine, les élèves du collège Edouard Vaillant n'ont manifesté aucun ressentiment à l'égard de la langue française. Comme certains qui ont répondu au questionnaire, ils la trouvent « difficile » mais la pratiquent au quotidien dans d'autres situations, plus formelles, qu'entre groupes de pairs. Enfin, nous pouvons conclure que, malgré quelques critiques pragmatiques portées à l'encontre du français, les résultats obtenus à travers notre échange avec ces collégiens, combinés à ceux dégagés des réponses au questionnaire indiquent qu'il jouit d'une bonne image chez la majorité de nos enquêtés.

A ce niveau là, comme il a été fixé, nous avons établi des comparaisons avec ce qui se produit dans la catégorie des *parents et membres communautaires*. Afin d'évaluer les implications de leur imaginaire linguistique vis-à-vis du français et son influence sur celui des jeunes, nous nous sommes appuyée sur leurs réponses au questionnaire. Les résultats de cette confrontation nous permettent de souligner, chez la majorité d'entre eux, les mêmes tendances à produire des représentations positives à l'égard de cette langue. En effet, des (32) enquêtés qui ont accepté de nous livrer leurs impressions, (19) personnes (13 hommes et 6 femmes), soit 59,37% de l'ensemble des informateurs lui assignent une grande valeur. Ils la considèrent comme « une langue de littérature, de culture » (KAR54), « une très belle langue, riche, de liberté » (DAL55), « de l'amour, de la sagesse, de la culture... » (AM60)... (7) interviewés qui représentent 21,87% de ces sondés lui reconnaissent une *importance certaine*. Ils lui reprochent tout de même d'être, *difficile* et en *régression* face à la montée en puissance d'autres langues comme l'anglais. N'exprimant aucun sentiment vis-à-vis du français, (5) autres informateurs, soit 15,62% des enquêtés disent le considérer comme une *simple langue de communication*, une langue *pratique*. Enfin (1) seul informateur, représentant 3,12% de la totalité des répondants au questionnaire, en a clairement une image négative puisqu'il le considère comme une langue de la *colonisation*.

Ces représentations se présentent de façon similaire que celle observée chez les jeunes : dans les deux groupes, la majorité des personnes enquêtées assignent une valeur positive au français. De même que dans cette catégorie de locuteurs on constate qu'il y a plus d'hommes qui valorisent le français que les femmes. Ce phénomène nous pousse à nous demander si un changement de représentations linguistiques n'est pas en train de se produire envers le français, réputé être la langue préférée des femmes, en l'occurrence, ici maghrébines.

9.2.2. LES REPRESENTATIONS ENVERS L'ARABE

Pour ce qui est des représentations linguistiques des jeunes envers l'arabe, la majorité des réponses au questionnaire accordent une grande valeur à cette langue sous ses trois variétés : classique, moderne et dialectale. Même si la première variété est généralement peu (ou n'est pas du tout) connue de ces enquêtés, elle est considérée comme une langue essentiellement *sacrée*, ce qui constitue un argument, très présent dans les témoignages, qui les pousse à la parler ou à essayer de l'apprendre. D'autres mots sont utilisés pour la caractériser ou plutôt pour l'admirer. L'arabe classique renvoie à « l'arabe littéraire, le plus pur, celui des textes écrits » (OUW09), à « la beauté de la récitation coranique, de la littérature et des chants classiques » ; à « la langue

de l'esthétique, de la calligraphie, de la culture, la musique arabe... » (MW10), à « l'essence de toute la civilisation islamique » (HAM12), à « une douceur dans l'accentuation » (BAO17), à « la littérature, les sciences mathématiques, l'astronomie » (BES024), c'est « la langue de l'amour, de la richesse en vocabulaire » (LA028), (IB033)... Mais, elle est aussi « une langue compliquée » (FA032), (MEL037) qu'on regrette de ne pas maîtriser (TUN35). La variété moderne, examinée au chapitre 1 est peu connue, elle aussi, par la majorité des jeunes interviewés. Par conséquent, ils ne lui accordent aucune valeur, ni positive ni négative.

Dans l'imaginaire de la majorité des jeunes enquêtés, même considérée comme « moins importante » que l'arabe classique, la variété dialectale est investie d'images appréciatives. A part (3) informateurs pour lesquels elle est « comme les autres langues » ou « nécessaire uniquement au Maghreb », l'écrasante majorité représentée par 40 personnes, sur un total de 43, soit 93,02% des sondés lui renvoient des images aussi positives que celles assignées à l'arabe classique. Ces témoignages revêtent un grand intérêt pour cette étude du fait qu'ils nous montrent la manière dont ces interviewés perçoivent le français et l'arabe dans les faits réels. En effet, alors que l'opposition objective (écrit/ oral) de ces deux langues joue sur une différence (de niveau) hiérarchisée donnant plus de poids à la langue d'accueil il nous paraît évident que le caractère *non codifié* de la variété dialectale arabe n'en constitue pas un critère dépréciatif pour nos enquêtés. Celle-ci aussi bien que le français est considérée comme une « langue » à « part entière ». Elle est vue par beaucoup comme la « langue des origines, des racines », la « langue des valeurs et des principes », « accessible, facile, mais tirée de l'arabe classique, riche ». Pour certains, l'arabe dialectal est aussi « le plus beau », « chaleureux et sensuel du Maghreb ». Ce constat traduit des représentations qui ne privilégient pas nécessairement le code scriptural comme critère pour l'évaluation positive de l'arabe usuel. Il marque aussi une évolution par rapport aux résultats de certaines études sur les générations passées issues de cette immigration, selon lesquelles ces dernières ont des images dépréciatives de leur langue d'origine (Dabène et Billiez, 1987 : 71).

La stigmatisation de l'arabe dialectal n'a pas de place dans le discours des jeunes auprès de qui nous enquêtons. Bien au contraire, cette variété est généralement valorisée, voire même survalorisée par eux. A travers son apprentissage et le projet de la transmettre aux générations futures, les jeunes entendent perpétuer les traditions héritées des ancêtres, garder le lien avec les membres familiaux, restés aux pays d'origine et aussi s'identifier à leur communauté de base. Certains considèrent l'usage de cette langue comme un moyen par lequel ils *montrent leur gratitude à leurs parents en adhérant à leur langue et à leur religion*. C'est ce que nous

explique l'informateur (SE013) dans ses termes : « Comment voulez-vous qu'il [l'enfant] soit musulman s'il ne comprend pas sa langue arabe ? C'est la langue des origines. Les parents ont souffert pour nous offrir une vie meilleure. Il faut les remercier en s'attachant aux origines ! De toute façon les origines remontent à la surface. ».

Parallèlement à cela, en nous intéressant aux données recueillies à travers les réponses des *parents et autres membres communautaires*, nous relevons les mêmes appréciations mélioratives renvoyant à l'arabe, en particulier à sa variété *acrolectale*. Sur les 34 personnes qui ont exprimé un jugement sur cette variété, à part l'informatrice (MAR53) qui la trouve « formelle et lourde », toutes les autres (33), soit 97% des informateurs lui assignent une valeur hautement positive. Même si parmi eux quelques uns, très rares, la trouvent « compliquée, complexe et trop classique pour l'utilisation de tous les jours », ils expriment leur souhait de la maîtriser. Dans la majorité des réponses, l'arabe classique renvoie à l'image d'une langue « belle, riche », « merveilleusement faite », « très classe », « de la Nation arabe » qui doit être inculquée à tous, comme l'illustre la réponse de l'interviewé (HE78) qui en dit que: « C'est une langue extraordinaire. C'est la langue sacrée du Coran d'une infinie richesse. C'est une langue par laquelle ont été civilisés plusieurs peuples. C'est pour moi une langue qui doit être couramment parlée par tous les vrais Arabes ». L'impression quasi générale laissée par ces témoignages est, incontestablement, celle d'une grande fascination pour la langue arabe, indépendamment du niveau de maîtrise de l'informateur et aussi de ses variétés.

Dans cette catégorie de locuteurs, comme chez les jeunes enquêtés, la langue arabe est admirée pour sa *sacralité* liée à la Révélation coranique, parce qu'elle renvoie à la *culture* arabe et aussi parce qu'elle réfère aux *origines* maghrébines. En reprenant les termes d'Abric, (1994 : 21-28), nous envisageons ces trois éléments soulignés en tant que *noyau central* fondamental et stable autour duquel s'organisent des éléments *périphériques* qui renvoient aux divers jugements appréciatifs sur l'arabe. Le rapprochement entre les représentations linguistiques allouées à cette langue chez l'ensemble des enquêtés montre qu'elles assurent la fonction fédératrice *intragroupe* par assimilation de normes et valeurs partagées. Et c'est celles-ci qui reposent sur des savoirs et des croyances élaborés en commun agissant pour *renforcer le lien social* entre tous les locuteurs appartenant à la même communauté de base (Wuillemin, 2005 : 191).

9.2.3. LES REPRESENTATIONS ENVERS LE « DISCOURS MIXTE »

En ce qui concerne les représentations des jeunes envers les pratiques langagières mixées de français et d'arabe, nous avons exploité les données dégagées à partir de nos entretiens avec les élèves du collège Edouard Vaillant et aussi à partir des réponses données au questionnaire. Pour ce qui est des collégiens interrogés, aussi bien pour les élèves de 5^{ème} que ceux de 3^{ème}, nous avons relevé les mêmes représentations linguistiques privilégiant et allouant le « discours mixte ». Tous sont unanimes pour dire qu'ils le trouvent *hala* [hala] « bien », comme l'illustre cet échange :

ENQ : Comment trouvez-vous cette façon de parler ?

(EDV002) : C'est bien !

(EDV003) : **C'est hala** [hala] « c'est bien » !

(EDV004) : Il faut parler un peu [ʃrab] « arabe »

(EDV005) : Oui **un peu**

Dans ce groupe de jeunes, les raisons évoquées pour aimer cette façon de parler, pour eux incontournable, sont nombreuses et unanimement partagées. Ils la trouvent « bien » car comme ils le disent à travers leurs appréciations, elle leur permet de « mieux se comprendre », « d'aller trop vite » et aussi de « se distinguer des autres » :

ENQ : Pourquoi elle est bien, cette façon de parler ?

(EDV002) : **On se comprend plus.**

(EDV003) : **C'est universel !**

(EDV005) : **Ça va plus vite.**

(EDV002) : Et puis, **vous vous comprenez !**

A travers ces mots, on voit bien que ces élèves valorisent le « discours mixte », utilisé dans tous les échanges entre pairs. L'image qu'il leur renvoie est celle *d'être capable d'exprimer leurs idées, leurs sentiments* et de *faciliter la compréhension entre eux, rassemblés autour des mêmes valeurs*. Ils utilisent deux langues en fonction des besoins de l'interaction. Ce que l'une ne peut assurer instantanément est vite recherché dans l'autre et dans ce cas « changer de langue revient à adopter un autre système de valeurs qui peut se révéler incompatible avec le précédent » (Dollé (2001: 32).

Cette façon de parler réfère aussi aux images de *facilité* et d'*accessibilité* (non fournies par les deux langues utilisées séparément). Les impressions des jeunes sur le langage mixé d'arabe et de français renvoient également à son aspect *pratique*. Dans leur imaginaire linguistique, il apparaît comme un moyen *de faire gagner du temps*, ce qui participe à l'*économie du langage* (Martinet, 1969), principe recherché dans toute communication. Le « discours mixte » est également adopté parce qu'il est jugé *moderne, innovant* et surtout « C'est original ! » par rapport au français commun dont ils disent que « Ça fait trop vieux type ». Enfin, en introduisant des mots arabes dans leur discours en français, en jouant avec ces derniers dans tous les sens, les interviewés cherchent à donner une image d'eux en montrant leur différenciation sociale dans et par la langue. Leur identité sociale est donc communiquée aussi bien par leur façon de parler que par les jugements épilinguistiques qu'ils portent sur eux-mêmes et sur les autres. Les autres, bien entendu, comme nous l'avons souligné sont les *gwers* « les Français », desquels ils cherchent à se distinguer quand ils se retrouvent entre eux.

Les réponses fournies par les informateurs qui ont répondu au questionnaire sont plus différenciées et se répartissent en trois catégories : celles qui renvoient aux représentations positives envers le mélange des langues, celles qui le jugent négativement et celles qui ne portent ni un avis positif ni un avis négatif mais décrivent, le plus objectivement possible, leur situation entre deux langues et deux cultures. La première catégorie est la plus représentée. Sur l'ensemble des 33 jeunes qui ont exprimé un point de vue sur cette question, nous avons recensé 16 avis positifs, alloués au mélange du français et de l'arabe dans un même discours, soit 48, 48% de l'ensemble des interrogés. Leurs auteurs expriment des représentations similaires à celles dégagées par les collégiens cités. Les images de *facilité*, d'*originalité* et de *meilleure compréhension entre les locuteurs du même groupe* semblent les plus dominantes envers ce mixage linguistique. Ainsi comme le pensent certains, avec le mélange des deux langues, « on a une facilité d'expression avec les personnes qui sont dans le même cas que soi » (FA032), « on apprend plus pour mieux progresser » (MIK 20), « cela permet de ne pas se bloquer » (IA02) ...

Ajoutés aux impressions émanant des élèves du collège Edouard Vaillant, ces avis nous permettent de souligner une tendance générale qui opte pour la valorisation du « discours mixte » chez la majorité des jeunes interviewés. Cette tendance est aisément décelable quand on recense seulement 12 personnes, soit 33, 33% des informateurs qui ont une image négative de leur « discours mixte ». Dans cette catégorie, celui-ci est évalué en tant que « vilain » (TYU42), « dégradant pour l'arabe » qui devrait être utilisé seul car « il existe des

traductions pour tous les mots et il suffit de faire l'effort pour les apprendre » (OF029), en tant qu'« arabe bâtard, peu valorisant et conduisant à la perte de la culture [de base] » (INF14). C'est aussi le signe d'« une perte progressive de la langue » (COM31), « une facilité qui ne permet pas de se perfectionner, ni dans l'un ni dans l'autre » (TUN 35). Pour un seul informateur, le mélange des deux langues n'est autre qu'un « un produit de la colonisation » (SEC038).

Cependant, ces représentations linguistiques ne sont pas toujours compatibles avec les *attitudes langagières* de nos enquêtés dont la majorité avouent pratiquer ce mélange pour répondre à divers besoins. Les attitudes diffèrent, bien évidemment, des représentations dont elles découlent par ailleurs, du fait que l'attitude, observable au niveau comportemental, est une forme spécifique d'occurrence de la représentation. Le décalage entre ce que les intéressés *pensent* de l'objet *langue* et ce qu'ils en *font réellement* dans leurs usages effectifs révèle la complexité de l'analyse d'un tel comportement langagier, motivé par des informations objectives en même temps que par des préjugés et des stéréotypes.

Les interviewés qui renvoient à la troisième catégorie sont au nombre de (5) et correspondent à 15,15% de l'ensemble des (33) jeunes interrogés qui ont évalué leur « discours mixte ». Leurs avis ne sont pas à considérer comme des évaluations subjectives (positives ou négatives) de leur façon de mélanger le français et l'arabe. Ils se présentent davantage comme une analyse plus ou moins objective de la situation linguistique et culturelle dans laquelle ils se trouvent. Ainsi, pour l'informateur (GHA22) le mélange des deux langues « reflète le mélange des deux cultures ». Selon l'interviewée (CLE043), il « paraît tout à fait complémentaire, au même titre que [ses] origines franco-algérienne ». L'enquêtée (BES024) trouve que le mixage des deux langues française et arabe « est représentatif de la transition dans laquelle se trouve le Maghreb, de l'envie de se rapprocher de l'Europe mais aussi l'envie de préserver les traditions et donc la langue ». Mais le « discours mixte » est aussi vu par l'informatrice (MEL037) comme l'expression d'un profond mal-être ressenti par certains jeunes et à travers lequel ils manifestent une identité et des valeurs particulières à eux : « C'est révélateur d'un certain malaise. On cherche à revendiquer quelque chose, à affirmer quelque chose comme si on faisait une crise d'identité ou bien on veut se démarquer, s'exclure d'un groupe dont on ne partage pas les valeurs ».

En poursuivant la même démarche comparative avec les réponses des *parents et membres communautaires* qui ont exprimé leur point de vue sur le mixage du français et de l'arabe, on retrouve les mêmes évaluations positives qui sont encore plus partagées que chez les jeunes enquêtés. Une très large majorité à (28) personnes sur (34) qui ont répondu au questionnaire, soit 82,35% le considèrent comme « normal », « moderne », « extraordinaire », « efficace pour une meilleure compréhension entre un même groupe », « meilleur pour exprimer ses sentiments », « naturel », c'est « l'expression d'une richesse »... (3) locuteurs, soit 8, 82% qui le désapprouvent trouvent que « c'est une mauvaise habitude », que « ce n'est pas normal »... Quant aux points de vue des (3) personnes restantes, ils vont dans le même sens que ceux soulignés chez les jeunes dans la mesure où eux, aussi, envisagent le mixage du français et de l'arabe comme « le résultat de notre culture et histoire mélangées », comme un phénomène « inhérent au bilinguisme dont il ne faut pas trop abuser » ou comme une situation objective qui « traduit la réalité [sociolinguistique] qu'on vit au quotidien ». Ces représentations linguistiques, non éloignées de celles des jeunes, indiquent d'une manière visible que ces derniers forment essentiellement leurs attitudes envers les langues observées au sein de leur groupe d'origine.

Les jeunes issus de l'immigration à Bordeaux évaluent leurs pratiques langagières par rapport aux images qu'ils se font de la langue française et des Français qui la représentent. Ils les jugent aussi par rapport à la façon de parler des autres locuteurs appartenant à la même origine maghrébine. Cela montre qu'il ya autant de représentations qu'il y a de variations d'usage. De même que chez un même locuteur, ces représentations sont elles-mêmes soumises à des variations dues, entre autres, à la situation dans laquelle elles se produisent. A ce propos, nous avons auparavant souligné la façon dont les élèves du collège Edouard Vaillant considèrent les pratiques langagières des autres, notamment celles des jeunes qui se réunissent au niveau de la Place de La Victoire. En effet, celles-ci, sujettes aux évaluations diverses sont considérées comme « peu innovantes » et leurs auteurs comme des locuteurs qui « parlent bizarrement » (EDV001) parce qu' « ils ne savent pas inventer » et que « ça ne va pas loin » (EDV002) au niveau de leur imagination. Dans ce cas là, les traits linguistiques distinctifs de la façon de parler d'une catégorie de jeunes ou d'une autre sont des indicateurs insérés dans une matrice sociale, socialement différenciés par âges ou par groupes (Labov, 1976 : 419). Ils sont ceux qui favorisent la production de réaction subjective, laquelle est productrice de changement dans les formes et les usages. D'autres informateurs comme (CED 0047), tout en produisant des pratiques mixées de français et d'arabe stigmatisent le mélange linguistique chez ces jeunes du fait qu'il est révélateur d'une *mauvaise éducation* et de la *difficulté d'insertion* dans la société globale.

(CED 0047) : Ca fait trop **laskar** ! Ca fait **trop voyou**.

ENQ : Tu veux dire les jeunes de banlieue ?

(CED 0047) : Oui, voilà ! Voilà, voyous ! Tu sais **ceux qui ::euh comme ça, qui marchent euh :: comme ça, biza ::rre là**. (il imite la démarche de certains jeunes de banlieue) On les appelle les **laskars**.

On voit bien que ces images dévalorisantes, produites par certains jeunes eux-mêmes sont davantage orientées vers les locuteurs plutôt que vers leurs pratiques langagières. En opérant des associations d'idées, on stigmatise une façon de s'habiller, de se tenir, de marcher...ce qui indique que le langage, en tant que moyen de catégorisation sociale, est indissociable des autres pratiques sociales, souvent évaluées comme un tout inséparable.

ENQ : Ah ! Donc, ce n'est pas par rapport à leur langage mais à leur comportement !

(CED 0047) : Oui :: comportement :: et des fois un peu leur langage.

Chwiya [ʃwiʒa] « un peu » leur langage.

Les traits linguistiques distinctifs des groupes de jeunes, évalués négativement par l'interviewé (CED 0047) comme par beaucoup de personnes qui s'opposent à leurs usages, constituent des *stéréotypes* que Labov (1976 : 420-421) appréhende en tant que « fait social, une partie de la connaissance générale des membres adultes de la société, et cela même s'il ne répond à aucun ensemble de faits objectifs. On y réfère et on en parle ; il est souvent pourvu d'une étiquette générale et une expression caractéristique peut également servir à le désigner ». Les stéréotypes sont ainsi des *indicateurs* et des *marqueurs* figés qui participent à la construction d'une réalité réductrice des pratiques langagières des sujets que nous observons.

En analysant les représentations négatives sur le langage des jeunes qui se réunissent au niveau de la Place de La Victoire, intégrant des faits extralinguistiques (code vestimentaire, démarche...), on voit bien qu'elles préexistent à notre échange avec l'enquêté (CED 0047). Partagées par d'autres locuteurs, elles sont préalablement élaborées dans d'autres lieux sociaux. Mais, si les représentations sont résistantes aux faits du changement, en cela qu'elles expliquent l'individualité de chacun et le fait que celui-ci reste soi-même toute sa vie, elles peuvent aussi être sujettes à des modifications liées, entre autres, à l'interaction. Celle-ci est fondamentale, notamment, dans la reconstruction et les remodelages représentationnels entre les interactants amenés sans cesse à actualiser leurs connaissances sur les objets du monde.

Nous nous en assurons en poursuivant notre conversation avec cet informateur qui ne semble plus certain de son opinion sur le « discours mixte » en répondant « OUI et NON », alors qu'il était plus affirmatif au début de l'échange. Il prend ses distances par rapport à ce qu'il a pensé des jeunes qui l'adoptent et qu'il a, auparavant, qualifiés de « voyous ». Ainsi, représentant tout locuteur qui fait appel à son imaginaire linguistique, le sujet parlant est envisagé ici « en tant que tel comme être social mais aussi comme être singulier susceptible de contradiction » (Houdebine, 1998 : 21).

ENQ : C(e) (n')est pas joli de parler comme ça ?

(CED 0047) : OUI et NON. Ça dépend des situations, tu vois ?

ENQ : Mais c'est quoi *être habillé comme un laskar* ?

(CED 0047) : Tous les jeunes sont habillés pareil, avec les chaussettes dans les pantalons :: Tu (ne) connais pas le dessin sur Canal plus ? Ils ont fait un film sur les *laskars*. Mais ils **ne sont pas tous mauvais** ! Parce que quand tu vois la télé, ils présentent les jeunes tous comme des voyous. [...] Si tu vois la télévision, surtout TF1, ils les présentent tous comme des voyous. I(l) (y) en qui ont fait des études, qui travaillent :::

ENQ : Correct !

(CED 0047) : Il y'en a qui ont fait des études ! On CROIT que c'est des voyous, mais NON !

La même contradiction dans les représentations allouées au mélange linguistique chez les jeunes enquêtés est celle que nous avons relevée chez (SAL00 44). Après nous avoir expliqué qu'il trouvait mieux de dire *hala* [hala] « C'était très bien », il prend ses distances par rapport à ses propos comme pour nous montrer à quel point il est difficile d'accéder aux vraies motivations des usagers pour le choix d'une forme plutôt que d'une autre.

ENQ : Comment tu dis « C'était très bien », entre amis ?

(SAL00 44) : C'était *hala* [hala] « C'était très bien »

ENQ: Pourquoi ?

(SAL00 44) : « C'est très bien », on le dit depuis qu'on a appris à :: à parler, depuis qu'on est petit. On veut changer un peu.

ENQ : Et toi tu ne parles pas toujours comme ça, tu m'as dit !

(SAL00 44) : Non.

ENQ : Pourquoi ?

(SAL00 44) : Pff !!!Ça (ne) sert à rien. Parce ce que : ceux qui disent ça...

La plupart qui parlent comme ça, c'est pour faire (je) (ne)[je] (sais)pas pour **faire le beau**. Ca (ne) sert à rien !

Comme chez ces deux interrogés, nous avons relevé beaucoup d'avis contradictoires à travers le discours épilinguistique de nos enquêtés. Cela, à notre sens, révèle la limite de la seule analyse des représentations sur les langues, en tant que matériau exploitable pour la compréhension de leurs pratiques langagières et d'une manière plus générale du fonctionnement des langues. Ce constat nous pousse à compléter cette approche en explorant d'autres pistes, entre autres, l'examen du phénomène d'*insécurité linguistique*. Celui-ci prend toute son importance dans l'étude des représentations que nous entreprenons. Il est majeur aussi bien pour la compréhension du fonctionnement social des formes linguistiques adoptées par les enquêtés que pour l'analyse de leurs choix linguistiques adoptés à partir de la perception qu'ils ont de leur(s) pratiques. En examinant les données de notre corpus, notre but sera de montrer comment se manifeste l'*insécurité linguistique* chez les jeunes observés par rapport aux formes jugées « légitimes » dans les deux langues (français et arabe). Qui en est le plus touché ? Dans quelles situations et dans quels domaines ? Quels sont les éléments qui déclenchent ce phénomène chez le locuteur ?

9.3. INSECURITE LINGUISTIQUE : INDICE REPRESENTATIONNEL

La notion d'*insécurité linguistique* a été beaucoup explorée par les chercheurs qui s'intéressent aux situations de contact de langues. Généralement liée à un rapport conflictuel à la langue, elle est perçue comme un sentiment de peur d'exclusion et de rejet qu'un locuteur peut ressentir dans une situation donnée par rapport à sa langue ou sa façon de la parler. Ce sentiment qui se manifeste à travers une série de comportements linguistiques, observables chez le locuteur traduit, généralement, sa quête d'identité linguistique et d'admission à une communauté considérée positivement.

Le concept d'*insécurité linguistique* apparaît chez Labov (1976) dans le cadre de son enquête examinant la différenciation par le statut social dans la population du Lower East à New York. Il en ressort que ce phénomène est caractéristique de la petite bourgeoisie qui aspire à une ascension au sein de la communauté. Sans le théoriser, Labov (p : 200) se contente de définir ses manifestations qui se traduisent par « les fluctuations stylistiques, l'hypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours ».

Ainsi, l'*insécurité linguistique* se présente comme la manifestation d'une recherche de légitimité linguistique de la part d'un groupe social dominé, posant comme *négative* la façon de parler dont il a hérité et considérant comme *positive* des formes linguistiques à acquérir pour accéder aux rangs les plus élevés de la hiérarchie sociale (Francard, 1997 : 171).

Sur le terrain français, Calvet (1993 : 50) oppose la notion d'*insécurité linguistique* à celle de *sécurité linguistique*. Selon lui, « On parle de *sécurité linguistique* lorsque pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas remis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme *la* norme. A l'inverse, il y a *insécurité linguistique* lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas. ». Quelques années plus tard, l'auteur (1997 : 20) étend le champ d'application de ce phénomène en situation de contact de langues : « L'*insécurité* peut aussi bien résulter de la comparaison de son parler avec le parler légitime [...] que du statut accordé à ce parler et intériorisé par le locuteur ». Comme ces auteurs, Bretegnier (2000 : 11) relie *l'insécurité linguistique* à la perception par un groupe de locuteurs de l'illégitimité de leurs discours par rapport à une forme hautement hiérarchisée qui s'impose comme seule variété de référence :

« S'il est un point sur lequel les analyses se rencontrent, c'est que les sentiments d'*insécurité linguistique* sont à comprendre en regard des hiérarchisations de lectures qui caractérisent les organisations sociolinguistiques, instaurant sur le plan social et institutionnel une variété linguistique comme modèle normatif de référence duquel les autres variétés en présence sont évaluées par défaut. »

Les jeunes interviewés adoptent des pratiques langagières mixées de deux langues, le français et l'arabe, qui illustrent leur situation diglossique dans le contexte migratoire. Comme nous l'avons souligné au chapitre (7), la diglossie désigne l'usage hiérarchisé de deux langues (ou de deux variétés d'une même langue) dont l'une est socialement défavorisée. Cette situation conflictuelle qui implique la domination d'un idiome sur l'autre, en l'occurrence ici le français sur l'arabe, favorise chez eux le phénomène d'*insécurité linguistique*. Celui-ci naît de plusieurs facteurs linguistiques et extralinguistiques à partir de la confrontation de leurs usages effectifs avec des formes jugées « légitimes » dans les deux langues en leur possession. Nous verrons comment cela se manifeste par rapport à celles-ci.

9.3.1. Insécurité linguistique par rapport à la langue française

Pour mieux rendre compte du phénomène d'insécurité linguistique, par rapport au français, chez les sujets que nous observons, nous l'avons évalué à partir de deux niveaux : selon que leurs pratiques françaises sont orales ou écrites. En ce qui concerne les pratiques orales, durant notre enquête et à partir des différents échanges que nous avons eus avec eux, nous n'avons noté aucun sentiment de doute spécifique lié à l'usage de cette variété. Tous les enquêtés semblaient avoir une certaine aisance, laissant croire à leur conviction de *bien parler* une langue dont le statut est incontesté. En effet, ayant utilisé cette langue depuis leur enfance dans des situations diverses, en tant que locuteurs natifs du français pour la majorité d'entre eux, ils y ont acquis des compétences linguistiques et communicatives qui leur permettent de se sentir plus ou moins à l'aise dans leurs pratiques quotidiennes.

La situation est tout autre quand il s'agit de la variété écrite. En effet, à ce niveau, la construction de l'identité linguistique française nécessite *impérativement* que tout locuteur de cette langue détienne la variété acrolectale, reconnue seule légitime du pays. Comme le rappelle Bourdieu (1982 : 27) « Nul n'est censé ignorer la loi linguistique qui a son corps de juristes, les grammairiens et ses agents d'imposition et de contrôle, les maîtres de l'enseignement, investis de pouvoir de soumettre *universellement* à l'examen et à la sanction juridique du titre scolaire la performance linguistique des sujets parlants ». A partir de cela, nul doute que l'*insécurité linguistique* naît d'une conception puriste qui se diffuse en particulier par l'école qui fait de la chasse aux « fautes » et aux écarts, de toute nature, son cheval de bataille. Sur le terrain français que nous examinons, la répression de ces écarts n'est pas uniquement de l'œuvre des enseignants dans les rangs scolaires, mais est farouchement soutenue par des anonymes qui adressent leurs protestations aux hautes instances garantes d'une « langue française pure et idéale » contre des formes entendues ou lues ici ou là y compris par des journalistes, des écrivains... (Boyer, 2001). Dans cette optique, la légitimité des usages du français s'évalue uniquement par rapport aux seules « normes prescriptives » du « bon usage ».

C'est effectivement ce que nous avons constaté au collège Edouard Vaillant, à travers l'examen des productions écrites de certains élèves et aussi en nous basant sur l'examen de leurs représentations envers la langue de l'enseignement qui se présente comme une source de leur *insécurité linguistique*. Cette variété, bien différente de celle qu'ils utilisent oralement dans des situations moins formelles, comme nous l'avons montré au chapitre (6), leur pose des difficultés concernant l'acquisition des différents systèmes graphique, orthographique, de

punctuation...En nous avouant la trouver « difficile », ils montrent une prise de conscience de leurs lacunes par l'évaluation des écarts qui séparent les formes linguistiques « légitimes » qui leur font défaut et les formes linguistiques « incorrectes » qu'ils utilisent et qui sont considérées "hors normes" du moment qu'elles ne respectent pas les règles du " bon usage ".

Le sentiment d'*insécurité linguistique* ressenti par quelques uns des interviewés est à appréhender également en relation à la notion de "normes" qui sont partagées par l'ensemble des locuteurs du français : c'est en effet à partir d'elles et dans leur respect que ces derniers construisent des échanges langagiers. Le mal-être linguistique qu'ils connaissent naît, alors, de la conception qu'ils ont de la manière dont ils appliquent les règles du " bon usage " reconnues par la communauté linguistique française à laquelle ils appartiennent. D'une manière générale, si le locuteur a le sentiment, à tort ou à raison de s'en être éloigné, il agit pour éviter tout enfermement et la disqualification de la part des locuteurs qui respectent les modèles normatifs. La légitimité et l'illégitimité de son discours sont toujours évaluées par rapport à ce que pensent les autres.

Les affirmations de certains informateurs renvoyant à la « difficulté » de l'acquisition du français écrit, sont également relevées à travers certaines réponses au questionnaire. Elles indiquent que si leurs auteurs perçoivent la langue française écrite comme une langue « compliquée », autrement dit « élaborée » et seule « légitime » pour garantir leurs réussites scolaire et professionnelle, ils lui assignent inconsciemment des représentations l'élevant hiérarchiquement par rapport à leur langue d'origine arabe, jugée, « facile ». La conscience d'une telle inégalité entre les langues, générée par la situation diglossique dans laquelle ils évoluent peut conduire à des attitudes opposées envers les deux langues, à savoir la *sublimation* et le *rejet* comme il se passe généralement dans le cas du contact des langues chez un même locuteur.

Le phénomène d'*insécurité linguistique* envers la langue française est variable en fonction du milieu socioculturel et économique des jeunes observés. Ceux qui appartiennent à des classes favorisées, indépendamment de l'origine ethnique des parents (mariage endogame ou exogame), généralement, ne manifestent pas de difficultés par rapport à l'usage de la variété normée. Par contre ceux qui proviennent de milieux défavorisés ne leur permettant pas d'être suivis dans l'apprentissage de la langue écrite, comme le sont souvent les premiers, sont plus exposés au sentiment d'exclusion à cause de leurs difficultés scolaires. Cependant, certains cas peuvent remettre en question cette vision dans la mesure où des jeunes qui appartiennent à cette

deuxième catégorie peuvent très bien exceller dans l'acquisition des formes les plus correctes de la langue normée. Le cas inverse peut aussi bien se produire.

9.3.2. Insécurité linguistique par rapport à l'arabe

En analysant les données recueillies, relatives aux impressions que les jeunes enquêtés nous ont livrées sur la langue arabe et aussi en observant leurs attitudes *in vivo*, nous soulignons qu'ils éprouvent un certain embarras, lié à la manière dont ils la pratiquent. En effet, quel que soit leur niveau de sa maîtrise, tous se qualifient de "mauvais usagers" de cette langue. Cette image qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que locuteurs "hors normes" est d'origine linguistique et/ou extralinguistique.

Concernant le premier aspect, l'image que les interviewés ont de leurs pratiques de l'arabe trouve sa justification pour certains dans leur insuffisance de compétences linguistiques en cette langue (particulièrement au niveau lexical et syntaxique), ce qui les empêche d'entretenir de longues conversations avec leurs interlocuteurs arabophones. C'est le cas des informateurs : (IA02), (MY03), (ANT08), (OUW09), (MW010), (INF14), (BA017), (BF018), (CON019), (ZIR021), (BES024), (LA028), (OF029), (IH030), (IB033), (TUN35), (FR036), (MEL037), (SECO38), (QRS040), (CLE043). D'autres qui ont grandi dans des milieux familiaux qui leur ont permis d'acquérir (plus ou moins) de bonnes compétences linguistiques et communicatives en arabe adoptent des prononciations francisées qui témoignent de l'influence de la langue d'accueil sur la langue d'origine de leurs parents. Cela concerne les interviewés : (SON06), (FE025), (NA034), (ELF039), (CLE043). Certains parmi ceux qui nous ont dit n'avoir aucune difficulté à la pratiquer, représentés par les enquêtés suivants : (BEN07), (MH011), (HAM12), (SE013), (DJA015), (NAS016), (MIK20), (GHA22), (NA027), (COM31), (FA032), (TYU42) ont exprimé leur méconnaissance de la variété arabe classique. Par conséquent, ce constat qui nous pousse à réévaluer leurs jugements nous permet de constater, plus objectivement, que vu que la langue d'usage quotidien de l'ensemble des jeunes est le français, ceux-ci possèdent des compétences communicatives moins développées en langue d'origine, l'arabe.

De ce fait, que ce soit au niveau de l'arabe dialectal utilisé spontanément dans les échanges au quotidien ou de l'arabe classique dont ils ne connaissent que quelques usages liés, généralement, à la sphère religieuse, les jeunes manifestent des insuffisances ou des variations linguistiques susceptibles de les mettre dans une situation de gêne, particulièrement aux pays d'origine où cette langue est majoritairement utilisée. Beaucoup d'entre eux nous ont exprimé

leur « mal- être » à cause de leurs « défaillances » linguistiques en arabe. L'informateur (MW10) illustre ce sentiment d'*insécurité linguistique* aussi bien au pays d'origine de son père qu'en France, son propre pays. A notre question de savoir comment il vit le manque de maîtrise de l'arabe, il nous répond : « Plus jeune, plutôt très mal : il y a un côté « honteux » à ne pas connaître sa propre langue , un sentiment d'exclusion, de marginalisation d'autant moins supportable qu'il fasse écho à des situations difficiles déjà vécues en France. Avec l'âge, il s'agit plus d'un sentiment de frustration : l'envie d'avoir des conversations plus profondes avec la famille et les gens, en général, progresse considérablement. L'exigence identitaire reste toujours présente ». Mais pour ce jeune homme, devenu aujourd'hui avocat, même en France « il n'en reste pas moins que, même vive, la sensation, la conscience d'un « manque » identitaire reste, demeure présente ».

Comme cet informateur et indépendamment de leur niveau socioculturel, les jeunes issus de l'immigration maghrébine questionnés manifestent un fort attachement à leurs langue et communauté d'origine. Ils ont besoin de celle-ci et des rapports sociaux qu'ils entretiennent avec ses membres pour se définir et construire leur identité arabe. Pour s'y intégrer à travers l'usage de la langue, ils sont en perpétuelle recherche de la légitimité de leurs discours. Les écarts observés dans leur parler arabe, comparé à celui des pays d'origine, représenté par les pratiques des *parents et membres communautaires* sont suffisamment visibles pour que les défenseurs de cette langue les enferment dans « l'illégitimité » linguistique. L'image qui leur est le plus souvent renvoyée est celle que *leur discours est loin d'être conforme au modèle normatif*, ce qui génère chez eux un sentiment d'incertitude et de malaise par rapport à cette langue. Par conséquent, ils se trouvent constamment "coincés" entre cette quête de reconnaissance du groupe auquel ils appartiennent et la peur de prononcer les mots inappropriés qui risquent de les projeter "hors frontières linguistiques". Ces mots qui "menacent" de surgir dans la conversation sont ceux qui déclenchent le sentiment d'insécurité linguistique observé chez la majorité d'entre eux.

En contexte migratoire français, en l'occurrence bordelais, comme nous l'avons noté, les jeunes issus de l'immigration maghrébine vivent une situation diglossique doublement complexe. Comme certains élèves du collège Edouard Vaillant, nombre d'entre eux se trouvent locuteurs de deux langues « insécurisantes » : leur langue arabe, "mal apprise" et leur langue française, « mal assimilée » bien que toutes les deux soient revendiquées comme langues de leur identité. Ainsi, une des facettes de celle-ci, leur identité linguistique, se trouve construite sur la pratique de deux variétés de langues basilectales considérées comme "hors normes" par

rapport aux variétés acrolectales. La complexité de cette situation sociolinguistique s'accroît davantage par le fait qu'ils doivent d'une part aligner la variété de leur langue française, jugée « appauvrie » à celle du français standard et d'autre part conformer leur parler arabe aux normes imposées par leur communauté linguistique d'origine. C'est donc cette double diglossie conflictuelle qui favorise l'émergence et le développement des pratiques langagières mixtes, lesquelles apparaissent comme la concrétisation palpable de leur « tiraillement linguistique ». Tel que nous l'avons décrit au chapitre 5, le « discours mixte » constitue en quelque sorte un « parler ordinaire » que ces derniers produisent en abolissant les frontières entre les deux langues pour échapper au sentiment d'insécurité linguistique généré par cette situation. Cela est ressenti, à titre d'exemple, à travers les propos de l'informateur (IA02) quand il affirme que « ça permet de ne pas être bloqué ».

Au-delà de toutes ces marques repérables renvoyant à une forme d'*insécurité linguistique* ou à une autre, c'est tout le processus du renouvellement linguistique qui est en marche chaque fois qu'il y a interactions et représentations émanant du contact de populations comme de langues. C'est d'ailleurs ce phénomène là qu'il faudra tenter de saisir comme le propose Houdebine (1998 : 25) dans sa conclusion sur l'imaginaire linguistique :

« Il convient cependant de toujours garder en mémoire que les discours relevés, singuliers ou collectifs (stéréotypés), ne permettent d'atteindre que des imaginaires, des « reconstructions » plus ou moins mythifiantes. C'est pourquoi l'analyse des seules « opinions sur les langues » ne devrait pas constituer l'essentiel de l'imaginaire linguistique. Cette investigation n'est qu'un de ses aspects. *Comprendre de mieux en mieux la dynamique des langues devrait rester l'objectif linguistique essentiel* »

En effet, dans le but de répondre à cet objectif majeur de toute étude qui s'intéresse au discours en situation de contact des langues, dans ce qui suit, nous proposons de voir comment ce sentiment d'*insécurité linguistique*, conjugué aux représentations des jeunes envers leurs deux langues française et arabe conduit à la dynamique de celles-ci. Nous ne manquerons pas de savoir laquelle en est la plus touchée et comment cela se manifeste par la langue. Enfin, à partir de l'observation des données concrètes en notre possession, nous essaierons d'en dégager les évolutions qui en découlent dans le contexte migratoire.

9.4. REPRESENTATIONS ET CHANGEMENT LINGUISTIQUES

Comme toutes les questions du langage, celle qui se rapporte à l'évolution des langues a eu de l'intérêt pour beaucoup de chercheurs qui l'ont appréhendée différemment, en fonction de leurs orientations théoriques et méthodologiques. La linguistique historique a essayé de trouver les origines du changement linguistique en excluant le rôle du locuteur. Les néogrammairiens ont ramené l'évolution des langues à des lois phonétiques qui opèrent sans laisser de place aux exceptions. Pour les linguistes structuralistes, la langue est « un système où tout se tient » et son évolution résulte d'un équilibre de mouvements internes d'oppositions et de contrastes synchronisés par les unités qui la constituent. Martinet (1996) qui n'exclut pas le rapport entre le changement linguistique et l'évolution intellectuelle, sociale et économique des locuteurs considère que seul l'examen de la communication est pris en compte, du fait qu'elle « seule façonne la langue ». Selon lui (p : 179) : « ce sont les emplois communicatifs du langage qui devront retenir notre attention si nous voulons découvrir le conditionnement des changements linguistiques »

Pour Labov (1976), les manifestations liées au changement linguistique d'une langue trouvent leur origine dans le contexte social où elles se produisent, en cela que les structures linguistiques ne sont que le reflet des structures sociales. En soulignant les résultats de ses analyses du changement phonétique sur les villes de Martha's Vineyard et New York, l'auteur (p : 251-254) explique, en dix étapes, comment une forme considérée au départ comme marqueur d'un petit groupe finit par s'imposer comme *modèle de prestige* qui sera partagé par l'ensemble des locuteurs. Par des opérations d'*hypercorrection* et des pressions au niveau des groupes (de départ et d'arrivée), la forme nouvellement utilisée est soumise à des réajustements structuraux qui amènent d'autres changements phonétiques qui lui seront associés. Ainsi, son maintien dans les usages, chargé d'une signification sociale, revient en partie au contrôle du groupe le plus haut placé dans la hiérarchie de la communauté linguistique pour laquelle il sert de référence. Cependant, dans sa démarche, Labov n'a pas pu résoudre tous les problèmes liés au changement linguistique dans la mesure où beaucoup d'entre eux n'ont pas de lien avec le cadre social dans lequel ils se produisent.

Les études qui s'intéressent au changement linguistique dû au contact des langues, incluant les imaginaires linguistiques des locuteurs sont relativement peu nombreuses. Celles qui étudient l'évolution des langues chez les jeunes issus de l'immigration maghrébine en rapport avec leurs représentations linguistiques restent encore très rares, voire inexistantes. Pourtant, les

situations de migration constituent un domaine favorable pour explorer la mobilisation et le changement linguistique chez cette population « en transition » entre deux langues et deux cultures différentes. Dans ces conditions, l'évolution des discours est le produit des représentations linguistiques envers sa langue des origines et celle du pays d'accueil. Comment le changement linguistique est-il mis en cours par nos enquêtés et de quelle manière cela agit sur la dynamique de leurs langues mises en contact?

Pour répondre à cette question, nous partons du fait que les jeunes interviewés ont en leur possession deux langues, le français et l'arabe qui s'imposent à eux dans une situation toute particulière. Quel que soit leur niveau de bilinguisme, nul doute qu'il est loin d'opérer chez eux une accumulation de compétences linguistiques et communicatives leur permettant d'utiliser l'une ou l'autre avec l'aisance des « bilingues équilibrés ». Le français est évidemment la langue qu'ils pratiquent le mieux. Mais pour les échanges entre locuteurs de la même origine, il est le moins favorisé du fait de son manque de *convivialité* et de *connivence*. Dans l'imaginaire des jeunes, il passe pour une langue de relations formelles « non intimes » donc de « distance ». L'arabe, non plus n'est pas, pour eux, une langue maîtrisée en situation de migration. Dans ce cas là, le « discours mixte » paraît le plus à même de leur permettre d'être « eux-mêmes » quand ils sont entre eux. Etre « eux-mêmes » passe par l'usage d'un parler qui ne leur est pas « imposé » mais qu'ils ont choisi et fabriqué en jouant avec les mots des deux langues pour créer des constructions au gré de leurs inspirations. Par ses nouvelles formes construites à partir de nouvelles normes adaptées à leur situation spécifique, le discours mélangé de français et d'arabe est à l'image de leur double identité, revendiquée par eux, en tant que « Franco-maghrébin », « Maghrébin-français », « Français d'origine maghrébine »...

Afin d'évaluer le changement linguistique au niveau des deux langues examinées nous nous rapportons à la description formelle que nous avons élaborée au chapitre 5. Nous rappelons que l'analyse linguistique consacrée à ce volet nous a permis de dégager deux pôles : « le français monolingue » et le « discours mixte ». En ce qui concerne le premier pôle, comme nous l'avons montré en nous appuyant sur des éléments concrets, en situation d'échange entre locuteurs uniquement francophones, les jeunes que nous avons observés utilisent une variété de français, partagée avec les jeunes de leur âge et milieu socioculturel. Comme ces derniers, ils adoptent le même lexique français avec ses usages argotiques, verlaniques, en bordeluche etc. La structure syntaxique de cette langue est préservée dans les phrases déclaratives, interrogatives, impératives... De même qu'au niveau phonétique, la prononciation est française. Ces éléments nous poussent à soutenir l'idée que même s'il y a une dynamique linguistique entre le français et

l'arabe, celle-ci épargne l'aspect formel de la première langue. Cela est d'autant plus vérifiable par l'absence de traces de cette influence dans les écrits des élèves qui présentent quelques difficultés de son apprentissage.

Le cas diffère en ce qui concerne la langue arabe utilisée dans le « discours mixte ». En effet, celle-ci subit des modifications qui sont variables en fonction du niveau de sa maîtrise et du groupe social auquel le locuteur appartient. Quand celui-ci a des pratiques régulières de la langue d'origine, celles-ci se modifient généralement au seul niveau phonétique, tout en restant plus proches des pratiques de base. D'autres jeunes qui sont davantage intégrés dans ce qui est désigné par « la culture des rues » modifient, comme nous l'avons décrit, les usages de cette langue à tous les niveaux : lexical, morphosyntaxique et phonétique. Ce qui constitue, pour notre part, la variété du « discours mixte » la plus éloignée de celle adoptée en milieu d'origine (représenté par les parents et membres communautaires). Nous rappelons quelques exemples parmi ceux soulignés auparavant pour mieux saisir le changement linguistique en cours :

Au niveau lexical, l'évolution linguistique est opérée par l'usage de quelques procédés sémantiques et formels telle la *composition* de nouvelles unités linguistiques (ex : **Hagra partie** [ħagraparti] « agression collective » construit à partir du mot arabe **Hagra** [ħagra] « mauvais traitement » et du mot français *partie*), par le *changement de sens* à partir d'unités existantes dans la langue d'origine (ex : le mot **Hala** « état de quelqu'un ou de quelque chose » qui a revêtu trois significations en fonction du contexte de son usage : « Bien, très bien », « Fête », « désordre »). Au niveau formel, les jeunes participent au changement linguistique en recourant au phénomène de *dérivation* (ex : **Khwen** [xwæn] de l'arabe « voler » auquel ils ajoutent le suffixe de l'infinitif français *er* [e] pour créer une forme verbale : **Khwaner** [xwane] « voler » ou suffixe *eur* pour produire un nouvel adjectif **Khwaneur** [xwanœr] « voleur »). Le phénomène de *troncation* par *apocope* a lui aussi fait évoluer la langue arabe avec l'usage des unités de base comme **Bzazel** [bzæzæl] « seins », transformé en **Bzez** [bzez] « même sens », ou encore **Rajel** [ʒaʒel] « un homme », évolué en **Raj** [ʒaʒ] « un homme, un petit ami » dans les pratiques des jeunes du collège Edouard Vaillant.

Au niveau morphosyntaxique, le changement linguistique concerne, en autres, l'invariabilité du pluriel des noms arabes (ex, *un Raj* [ʒaʒ] « homme, petit ami » / *des Raj* [ʒaʒ] (pluriel), un **Gwer** [gwer] « Français de souche » / *des Gwer* [gwer] « des Français de souche ». Cela

concerne aussi l'absence de désinences verbales (ex : Ils le *cheud* [ʃœd] « l'attrapent », Il s'est fait *cheud* [ʃœd] « attraper »...).

D'un point de vue phonologique, les modifications touchent aussi bien le système vocalique que consonantique. Au niveau vocalique, sous l'influence du français, la voyelle [a] et sa variante semi centrale [æ], se transforment en [e] ou en [œ], (ex, *Hala* [hala] « état »→ *Hela* [hela] « très bien », *Sam* [sæmm] « jalousie, poison » se modifie en [sœm] « énervé » , etc. Au niveau des consonnes, l'articulation des phonèmes : [ħ], [ʕ], [ʔ], [q], [x] se fait d'une manière différente chez certains jeunes, très rares parmi nos informateurs, qui ne pratiquent pas régulièrement cette langue. Ces formes appelées *arabe des beurs* représentent la variation la plus éloignée des pratiques bilingues examinées. Utilisées, généralement, (en dehors) entre groupes de pairs en plus de la variété (famille), elles montrent que l'espace urbain est un lieu d'unification de pratiques langagières. Cela a été vérifiable en comparaison avec le comportement linguistique des jeunes qui ont grandi loin de la ville de Bordeaux (Libourne, les Landes...), beaucoup plus proche de celui des parents et membres communautaires.

Tous ces éléments qui témoignent concrètement du changement de l'arabe en milieu migratoire donnent une image des usages intensifs de cette langue par les jeunes auprès de qui nous avons enquêtés. Ce constat marque une nette évolution dans les pratiques en l'espace d'une douzaine d'années par rapport aux résultats dégagés de l'étude de Harrami (2000 : 230), concluant au dépérissement irréversible de cette langue à Bordeaux. Cela est d'autant plus perceptible à travers les réponses recueillies quant au sujet de sa transmission. En effet, en observant ce phénomène chez les *parents et membres communautaires*, on voit bien que sur les 36 personnes qui ont répondu au questionnaire seuls (3) informateurs, dont (2) d'origine berbère, soit 8, 33% déclarent qu'ils n'apprendront pas (ou qu'ils n'ont pas appris) l'arabe à leurs enfants. Les 33 informateurs qui restent, formant un pourcentage de 91, 66% ont répondu qu'ils l'ont fait, qu'ils le font ou qu'ils le feront. Par ailleurs, au sein de la catégorie des jeunes, sur les (43) enquêtés (42) d'entre eux, soit 97, 67% envisagent de perpétuer la tradition en transmettant la langue arabe à leur progéniture. D'après ces déclarations et en tenant compte de l'affirmation de la majorité d'entre eux disant avoir renforcé les pratiques de cette langue ou (pour d'autres) avoir maintenu les mêmes comportements linguistiques, on pourrait considérer que le « discours mixte » qui se déploie pleinement à côté du « discours en français » a encore un bel avenir sur l'espace bordelais que nous avons observé.

CONCLUSION

Le contexte bordelais est un espace favorable pour examiner le contact des langues. Il nous a permis de rendre compte de ce phénomène dans la population des jeunes issus de l'immigration maghrébine. En observant chez eux quelques unes de ses manifestations tel que le bilinguisme, les alternances codiques, nous avons pu constater la richesse de leur répertoire linguistique et verbal lié aux deux langues en leur possession, le français et l'arabe. Par ailleurs, il nous a offert la possibilité de palper la situation doublement diglossique dans laquelle ils évoluent. Cet examen a eu toute son importance pour situer leurs pratiques langagières à la croisée de celles de leurs communautés respectives (d'origine et d'accueil).

Savoir de quelle façon le français et l'arabe se distribuaient les rôles dans un contexte migratoire où le premier jouit d'un statut juridique officiel que le deuxième ne possède pas était l'un de nos objectifs. L'examen des fonctions jouées par le français et l'arabe dans la catégorie des jeunes a montré que les deux langues assurent des fonctions complémentaires indiquant un partage qui tend vers l'équilibre sans qu'il y ait véritablement de domination excessive de l'une sur l'autre. Ainsi, alors que le recours au français s'effectue par excellence pour ses fonctions objectives (à savoir la communication fluide et quotidienne et aussi en tant que moyen de réussite professionnelle et de promotion sociale), l'arabe, assure exclusivement la fonction mythique du langage. Quant aux autres fonctions : identitaire, référentielle, de cohésion sociale, intégratrice et mythique, elles sont partagées de façon plus ou moins équitable entre les deux langues.

Du fait de son domaine obscur et directement inaccessible, l'étude sur les représentations sociolinguistiques est par nature une entreprise difficile à conduire. Si celle que nous consacrons à l'imaginaire des jeunes s'avère encore plus complexe, elle ne manque pas de pertinence. Nous avons essayé de toucher le sens que les enquêtés donnent à leurs pratiques à partir de l'examen de systèmes des valeurs qui déterminent leurs idées sur les langues soumises à l'évaluation. L'approche de leur imaginaire a mis en lumière une forme de diglossie marquant, de façon objective, un rapport inégalitaire entre le français et l'arabe. Le français, langue dominante du pays, loin de provoquer de sentiments de grande *fascination* de la part des enquêtés, apparaît à travers leurs appréciations investie de valeurs positives (*langue des sciences, de la culture, de la réussite scolaire et professionnelle, de promotion sociale...*).

Dans le contexte migratoire où elle s'exerce, la langue arabe ne pouvant accéder à ce niveau, est donc envisagée comme « moins importante » au niveau pratique. Cependant, et paradoxalement à cela, d'autres discours et d'autres attitudes se dégagent à son sujet. De façon quasi générale, qu'ils soient « bons pratiquants » de l'arabe ou non, les jeunes, abolissant les frontières linguistiques et fonctionnelles de ses trois variétés (classique, moderne, dialectale) lui assignent beaucoup d'images positives renvoyant à sa *sacralité*, à sa *grande civilisation*, à sa *culture*... A ce niveau là et comparativement avec les représentations des parents et membres communautaires que nous avons examinées, nous avons constaté une forte fidélité à un système de valeurs et de représentations linguistiques qui s'est perpétué à travers les générations.

La conscience linguistique qui relie les jeunes issus de l'immigration maghrébine à leur langue d'origine est perceptible à travers leurs comportements langagiers au quotidien. N'exprimant aucune forme d'hostilité à leur langue française, ils tentent un retour symbolique vers une appropriation de leur identité culturelle arabe. En adoptant des usages mixés des deux langues en communication intime et restreinte, ils montrent dans les faits qu'ils leur allouent des images positives de *simplicité* et d'*aptitude* à les présenter tels qu'ils sont : « eux-mêmes » comme ils le disent, dans leur différence « entre deux » culturellement, socialement et linguistiquement. Mais, au-delà de toutes ces considérations et des représentations dégagées, quand les jeunes interagissent par le biais de leur discours, en défendent des images et des idées qu'ils se font de lui et rejettent ceux des autres c'est toute la question des identités (linguistique, individuelle, culturelle...) qui se joue pour eux, entre unité et diversité, entre leur langue d'origine « mal apprise » et celle de « l'autre » dont ils veulent se démarquer, tout en sachant qu'ils doivent inévitablement s'en munir pour pouvoir avancer dans le contexte migratoire.

CONCLUSION GENERALE

Notre souci a été avant tout de nous pencher sur l'étude du langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine, ce phénomène qui suscite un réel engouement en France aussi bien médiatique que scientifique. Les travaux qui s'y sont consacrés, dans leur ensemble, soulignent sa spécificité par rapport à la langue française, due à ses innovations lexicales, à ses formes argotiques et verlanesques et aux emprunts à d'autres langues et parlers. Malgré les différentes orientations des spécialistes pour l'étudier, l'idée prégnante est qu'il renvoie à des pratiques stigmatisantes pour ceux qui les utilisent et que ces derniers, des jeunes de catégorie sociale défavorisée, résident dans les banlieues françaises. Par ailleurs, par le fait que ce langage intègre l'usage de la langue arabe, des chercheurs comme Goudaillier (1997) affirment qu'il s'agit d'une « variété de français », « déviante » par rapport au français commun.

Certains qui se sont intéressés aux difficultés scolaires des jeunes considèrent leurs pratiques bilingues comme une cause sérieuse de leur échec scolaire. D'autres qui n'ont pas emprunté cette voie d'analyse pensent que leur langue d'origine est susceptible d'expliquer des erreurs régulières (interférences, calques, etc.) Billiez (2007 : 88). Cette problématique est éclairante sur le fonctionnement de la politique linguistique de la France dont la langue française s'est construite avec sa nation : une seule langue, un seul territoire. Ainsi, il paraît évident que toute concurrence linguistique avec cette langue est à bannir. Et l'idée d'analyser le langage des jeunes selon cette vision monolingue trouve toute sa justification.

Le langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine a été examiné dans beaucoup de villes françaises. La ville de Bordeaux n'a pas connu de travaux sur ce sujet. Nous avons tenté de pallier cette insuffisance, motivée par le fait que nous appartenions à la même origine ethnique et habitons dans la même ville. Mais en observant les désignations attribuées à ces pratiques langagières : « français contemporain des cités », « argot », « parler hybride »...on mesure la complexité d'un tel phénomène qui impose une analyse aussi pointue que complexe.

Les pratiques langagières bilingues adoptées par les jeunes issus de l'immigration maghrébine sont considérées en tant qu'élément « perturbateur » pour la maîtrise de la langue française. Ce constat qui pointe une « menace » pour l'unité linguistique du pays met en exergue un rapport inégalitaire entre le français et l'arabe. La hiérarchie des deux langues est palpable. Cela, particulièrement, oriente notre recherche vers l'analyse de leur contact chez ces locuteurs.

Dès nos premières lectures sur le sujet qui nous occupe, nous avons pris conscience que l'étude décontextualisée du langage des jeunes à partir du seul côté de la langue française laissait beaucoup de questions sans réponses. Par ailleurs, son analyse qui s'est intéressée exclusivement aux formes produites par des jeunes des cités et non aussi à celles d'autres locuteurs qui appartiennent à la même origine ni même aux pratiques réelles qui leur servent de base nous paraissait assez restrictive pour couvrir toutes les facettes de ce phénomène. Aussi étions-nous convaincue que la compréhension du fonctionnement et du sens du langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine imposait un examen plus étendu qui s'intéressait aux pratiques de ces derniers, pris dans leur globalité. Ensuite, en nous interdisant de nous limiter à la seule observation de l'aspect sonore directement palpable de celles-ci, nous nous sommes occupée des conditions- sociales- à l'origine de leur construction et émergence.

Nous sommes partie de l'idée que les pratiques langagières des jeunes ciblés naissent d'abord des dynamiques intrafamiliales / intracommunautaires qui obéissent à un système d'idées, de normes et de valeurs liées à l'identité collective de toute la communauté en contexte migratoire. En évaluant la situation sociolinguistique de celle-ci nous avons noté que la diglossie qui la caractérise inscrivait les représentations du français et de l'arabe dans une constance, plus ou moins, commune. Sur ces principes, nous avons intégré dans nos analyses la description de la langue telle qu'elle est parlée dans le milieu d'origine (familial et communautaire) à laquelle les pratiques langagières des jeunes en question sont constamment renvoyées. Nous avons jugé que n'ayant pas fait l'objet d'une analyse concrète auparavant, elle servirait comme pratiques de référence pour notre travail comme pour les études à venir.

Ce faisant, notre objet final était de cerner la réalité linguistique et sociale que recouvre l'expression de *pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration maghrébine* en apportant des réponses aux questions suivantes : quelles pratiques langagières ces jeunes adoptent-ils réellement au quotidien ? Est-ce que ces pratiques décrites comme « déviantes » à cause de l'emprunt à l'arabe représentent un seul système (du français) ou deux systèmes et deux codes linguistiques différents. Ces dernières sont-elles partagées par tous les jeunes nés en France et appartenant à la même communauté maghrébine ou sont-elles spécifiques à un groupe particulier ? Comment ces jeunes gèrent-ils, au quotidien, le « tiraillement » entre la langue d'origine et celle du pays d'accueil et comment cela se manifeste-t-il par et à travers leurs discours ? Quelle est l'implication concrète de l'arabe dans les problèmes soulignés chez ces jeunes, en particulier l'échec scolaire, tant évoqué par certains éducateurs ? Quels rôles et quelles représentations les jeunes attribuent-ils à leurs langues et à leur « discours mixte » ?

Nous avons retenu comme hypothèses le fait que les jeunes issus de l'immigration maghrébine ne possèdent pas un « parler jeunes » mais des « parlars jeunes », variables en fonction de la situation et des interlocuteurs, que leurs pratiques du français sont celles des jeunes de leur âge, de leurs milieux sociaux et de leur espace géographique (Bordeaux et sa région). Nous avons aussi postulé que leurs pratiques langagières intégrant l'arabe s'inscrivent dans la continuité et l'évolution logique des pratiques bilingues de leur milieu d'origine (familial et communautaire).

Décrire la façon dont les jeunes utilisent les deux langues, le français et l'arabe, savoir comment ils les distribuaient dans leurs usages au quotidien à partir des fonctions et des représentations qu'ils leur assignent imposait de suivre une méthodologie pertinente qui autorise la compréhension du fonctionnement des pratiques langagières réelles que nous avons projeté d'observer. Pour répondre à nos questions nous avons favorisé une démarche qui exploite notre formation couplée de linguiste et de sociolinguiste et l'approche théorique développée par la psychologie sociale. Nos premières observations nous ont incitée à opter pour la vision variationniste qui rend compte de l'homogénéité des usages linguistiques et pour l'analyse interactive qui intègre comme donnée principale leur situation de production. Le caractère profondément social du langage des jeunes nous a orientée vers une enquête sur le terrain avec des méthodes quantitatives qui s'appuient sur un questionnaire et des statistiques et aussi des méthodes qualitatives qui laissent davantage de place à l'observation et aux entretiens.

Le choix de notre échantillonnage a été motivé par la problématique de notre sujet. Ainsi, nous avons ciblé des groupes de jeunes issus de l'immigration maghrébine et des personnes représentant *les parents et les membres communautaires*. Nous avons souligné que l'objectif premier était de décrire le langage des jeunes et que la description des pratiques familiales et communautaires n'intervenait que pour mieux faciliter ce projet. La première catégorie de notre sélection représente toutes les classes d'âge, de milieux socioéconomiques et culturels différents... Elle intègre 30 élèves, réunis dans deux classes (3^{ème} et 5^{ème}) au collège Edouard Vaillant, situé dans une cité au nord de Bordeaux, 43 informateurs qui ont répondu à notre questionnaire et 5 interviewés que nous avons interrogés séparément dans la même ville. La seconde catégorie regroupe 36 personnes, des hommes et des femmes dont la majorité sont parents et résidents en France depuis très longtemps. D'autres qui y sont venus il y a quelques années font également partie de cette sélection.

Notre choix visait une variation de pratiques langagières qui représentent celles du pays d'origine dans leur globalité et dans leur réalité actuelle. Pour y arriver, nous avons reconsidéré le profil de l'immigré maghrébin qui renvoie à une seule catégorie socioprofessionnelle « ouvrier » ayant comme seule langue d'usage l'arabe. L'âge des parents, la diversité des histoires familiales en migration et d'une manière générale la situation des Maghrébins d'aujourd'hui en tant que locuteurs bilingues à Bordeaux ont été interrogés comme éléments d'influence sur les pratiques langagières des jeunes. Ces éléments ont été inter-reliés à nos analyses des fonctions et représentations linguistiques pour cerner le fonctionnement du comportement langagier chez les principaux ciblés.

L'analyse du corpus recueilli de la population choisie nous a donc permis d'explorer nos données selon deux perspectives : linguistique et sociolinguistique. Au niveau linguistique, nous avons commencé par l'analyse des pratiques langagières *des parents et membres communautaires* qui nous ont servi de repères à partir desquels nous avons pu déterminer la réalité des pratiques langagières des jeunes. En fonction de nos observations qui laissaient voir deux comportements linguistiques différents, nous les avons séparées en deux pôles selon qu'elles sont produites uniquement en français, en interaction avec un interlocuteur uniquement francophone ou qu'elles sont bilingues employées avec un interlocuteur parlant et comprenant le français et l'arabe. Ensuite pour évaluer le poids réel de ces deux langues et leur distribution chez ces locuteurs, nous avons opté pour une méthode statistique appliquée à l'usage du langage.

Selon les mêmes observations sur le terrain et en suivant la même démarche interactive qui prend en compte la situation de production des pratiques langagières des jeunes (lieu, interlocuteur, sujet...), nous avons procédé à la catégorisation de celles-ci en trois pôles. Le premier pôle renvoie au « discours en français » utilisé oralement en situation informelle entre francophones (généralement de la même génération). Le deuxième pôle se rapporte au « discours mixte », utilisé entre interactants bilingues en français et en arabe. Le troisième pôle concerne le « français écrit », mobilisé en situation formelle, en milieu scolaire.

La description du « discours en français » des jeunes du collège Edouard Vaillant et d'autres jeunes anonymes rencontrés et entendus dans situations diverses a montré qu'ils participent activement au renouvellement lexical de la langue française. Dans leurs pratiques langagières, ils mettent en contact le français avec ses variations locales et d'autres langues qui évoluent sur le même espace géographique. Ainsi, ils utilisent la langue française avec ses usages argotique, verlanesque, de *bordeluche* et aussi quelques emprunts aux langues africaines et à l'anglais (à très faible dose). En observant les procédés les plus saillants de formation lexicale (qu'ils soient sémantiques ou formels) utilisés dans ce discours, on voit bien qu'ils sont largement partagés par les autres jeunes de leur génération. En effet, en région bordelaise, le français oral a su intégrer à son lexique des unités linguistiques d'origine diverses (étrangère, argotique, verlanique) ainsi que des variations régionales qui le distinguent de la variété standard.

Les jeunes adaptent leurs pratiques langagières à l'environnement linguistique de leur lieu de vie, engendré par divers contacts d'idiomes qui y évoluent. En croisant nos résultats avec ceux dégagés à travers le travail de thèse de Christelle Lotterie (2010), alloué à la description du langage de tous les jeunes Français de leur âge, nous avons relevé les mêmes usages, avec encore moins d'innovation lexicale (emprunt à la langue tsigane, à l'argot, au verlan...). Par ailleurs, les jeunes ont montré qu'ils n'ont pas que cette forme de « discours en français » mais une variété standard, utilisée en situation formelle avec des adultes comme les enseignants, le personnel soignant, les personnes inconnues...

Ces résultats nous ont permis d'insérer le « discours en français » des jeunes observés dans la même variété basilectale du français, partagée à Bordeaux par les jeunes français de leur âge et niveau socioéconomique. Ils ont confirmé notre hypothèse selon laquelle les pratiques des jeunes issus de l'immigration maghrébine, empruntées dans des situations informelles (entre francophones uniquement) ne constituent pas une variété spécifique à eux. Cela d'autant qu'on ne pouvait pas non plus les ramener aux pratiques du français, observées chez la catégorie des *parents et membres communautaires* lesquelles, fortement influencées par l'arabe au niveau prosodique, phonologique, lexical, morphosyntaxique, se distinguent nettement du français standard.

L'examen du « discours mixte » chez les jeunes enquêtés a mis en exergue des pratiques qui mélangent le français et l'arabe. Il nous a permis de voir que celles-ci sont restreintes aux échanges intracommunautaires d'origine (entre groupes de pairs, en famille, avec des bilingues...) sans pour autant être systématiques dans de telles situations. En examinant le

«discours mixte » chez *les parents et membres communautaires* et après évaluation quantitative de leurs énoncés, nous avons relevé qu'ils favorisent l'usage du *code mixing* et que l'insertion des unités arabes dans leurs phrases françaises est très présente, voire même privilégiée dans leurs discours spontanés. Ce comportement qui est certainement dû à leur situation dans le contexte francophone est reproduit par les jeunes qui optent naturellement pour l'usage du français, insérant des expressions renvoyant au domaine culturel, religieux... Ces modalités de mélange linguistique chez les jeunes ainsi que la grande quantité d'unités lexicales arabes employées dans leur discours traduisent une certaine continuité dans les pratiques bilingues d'origine.

A travers l'analyse du pôle « français écrit », nous avons cherché à vérifier l'implication de la langue arabe comme élément expliquant les erreurs en français chez certains jeunes issus de l'immigration maghrébine. L'examen de leurs productions écrites en cette langue était l'occasion de relever beaucoup de difficultés relatives à l'acquisition de son système graphique, orthographique et aussi des difficultés d'ordre morphosyntaxique. Cependant, en les analysant nous n'avons trouvé aucun lien susceptible de les ramener à l'influence de l'arabe. Aucune présence de cette langue n'est perceptible dans leur français écrit que ce soit au niveau phonétique où tous les phonèmes utilisés indiquent clairement qu'ils adoptent une bonne prononciation du français, ni au niveau graphique et orthographique où seul l'alphabet français est employé, ni même au niveau lexical où seules les unités de cette langue sont adoptées. L'observation de ces insuffisances scolaires, non exclusives aux jeunes enquêtés mais touchant aussi d'autres jeunes français de leurs conditions socio économiques, nous pousse à remettre en cause l'idée que leur bilinguisme est une cause réelle de leur échec scolaire.

Sur le plan sociolinguistique, l'observation du terrain bordelais a été une étape fluctuante. Elle nous a permis d'approcher la réalité linguistique de nos jeunes enquêtés en appréciant la dynamique du français et de l'arabe dans leurs usages au quotidien. L'analyse de leur situation dans le contexte migratoire a favorisé l'examen du contact des langues dans leurs pratiques effectives. Elle a révélé un bilinguisme français/ arabe quasi généralisé à l'ensemble des jeunes, à des degrés divers. Nos analyses nous ont conduite à dégager une pluralité de pratiques bilingues et de montrer que ce « discours mixte » est socialement diversifié en fonction de l'origine géographique du locuteur, en fonction de son âge, de sa classe sociale, de l'interlocuteur...

En effet, l'observation du « discours mixte » a révélé des variations d'usages liées au degré de maîtrise de la langue arabe. Quand celle-ci est bien apprise, les deux langues en contact se présentent sous forme d'alternances codiques témoignant d'un bilinguisme plus ou moins « équilibré » chez le locuteur. Certains ont montré détenir une variété « discours mixte » utilisée entre pairs, une variété employée en famille, voire une variété plus soignée mobilisée avec des inconnus, amis de la famille... Ils passent d'une variation à l'autre après évaluation de la situation interactive. De même que beaucoup de jeunes qui ne résident pas forcément dans la cité ou qui ont une situation socioprofessionnelle ont indiqué adopter les mêmes variétés de pratiques pour répondre aux besoins immédiats de l'interaction.

Il nous a été possible de montrer que l'âge ne constituait pas un critère pour abandonner ces pratiques qui se maintiennent tout en prenant d'autres formes, ce qui renforce l'idée d'un bilinguisme établi et partagé par les jeunes issus de l'immigration maghrébine de Bordeaux. Par ailleurs, nous avons pu montrer qu'il n'y a pas un seul « parler » du type FCC (Goudaillier 1997) pour tous les jeunes issus de la même origine et qu'un jeune n'a pas qu'un seul usage de la langue mais diverses façons de parler, conséquences de leurs stratifications sociales, du changement de registres imposés par les différentes situations de la parole, de l'âge du locuteur... Ce constat a appuyé la validation de notre deuxième hypothèse, à savoir que ces jeunes ne possèdent pas un seul parler jeune mais des parlers jeunes.

L'analyse linguistique du « discours en français » comme du « discours mixte » a montré que nos jeunes interviewés possèdent un répertoire verbal varié qui leur permet de changer de variétés et de registres en fonction de la situation de l'échange langagier. L'examen du contact des langues a permis de voir qu'ils détiennent aussi un répertoire linguistique riche et diversifié. Dans leur quasi-totalité, ils sont bilingues en français et arabe. Nous avons pu souligner que certains d'entre eux ont un répertoire linguistique plus développé du fait de leur situation en tant que scolaires ou étudiants, en contact avec d'autres langues que le français, en l'occurrence l'anglais et l'espagnol. Nous avons montré que cette situation n'est pas surprenante au regard de la situation sociolinguistique de leur communauté d'origine où le bilinguisme, voire le multilinguisme (avec le berbère) est une donnée avérée. Comme les membres de celle-ci, les jeunes enquêtés ont montré savoir gérer l'usage de leur double langue en mobilisant des stratégies communicatives variées en fonction des domaines de leur emploi (entre pairs, milieu familial, milieu scolaire, professionnel...), des situations (formelle, informelle) et des interlocuteurs participant à la communication (uniquement francophones, bilingues...).

Le contact du français et de l'arabe se caractérise par l'usage de la première langue dans toutes les institutions officielles. Ce rapport inégalitaire limite l'emploi de la seconde langue dans la sphère familiale et intracommunautaire d'origine. L'étude des fonctions nous a offert la possibilité d'étudier en profondeur les aspects de cette diglossie chez les jeunes. Elle a permis de constater que les deux langues assurent des fonctions complémentaires indiquant un partage qui tend vers l'équilibre plutôt que vers une domination excessive du français sur l'arabe. Les fonctions identitaire, référentielle, de cohésion sociale et intégratrice semblent être partagées de façon plus ou moins équitable entre les deux langues. Le recours au français s'effectue par excellence pour ses fonctions objectives en tant que première langue communication et aussi comme moyen de réussite professionnelle et de la promotion sociale. L'arabe s'accapare la fonction cryptique et la fonction mythique du langage. Celle-ci, assurée aussi pour les parents et membres communautaires qui ne partagent pas la même première langue de communication n'est pas sans incidence sur les comportements et les choix linguistiques des jeunes.

Les observations sur le terrain bordelais nous ont révélé un engouement grandissant pour l'apprentissage de la langue arabe chez cette catégorie de locuteurs (dans les associations, les mosquées, à l'université...). Cet acte qui se veut symbolique indique une valorisation de plus en plus prégnante de la langue d'origine. Il conforte la tendance observée visant à l'équilibrage des rôles joués par les deux langues. Si le mixage linguistique est recherché pour sa valeur de connivence entre les jeunes, il s'agit surtout de marquer une identité, d'affirmer une appartenance à une communauté bilingue et biculturelle.

Nous savons que c'est en fonction des rôles attribués aux langues que les locuteurs orientent leurs choix linguistiques. Mais notre but consistait aussi à palper les phénomènes non directement observables de la réalité sociolinguistique de nos jeunes informateurs. Aussi avons-nous tenté de savoir ce que représentaient le français et l'arabe dans leur vie de tous les jours. Si la position hiérarchique du premier est attestée dans la vie pratique, cela n'implique pas que le second a une image négative. En effet, l'approche de leur imaginaire a mis en évidence un rapport inégalitaire entre les deux langues qui tend vers la modération. Le français, loin de provoquer des sentiments de grande *fascination* de la part des enquêtés, apparaît investi de valeurs positives. C'est une langue envers laquelle ils expriment un grand attachement en tant que leur *langue maternelle*. L'arabe dialectal ne pouvant accéder à ce niveau, est donc envisagé comme *moins important* au niveau pratique. Cependant, de façon quasi générale, qu'ils soient « bons pratiquants » de cette langue ou non, les jeunes lui transfèrent les fonctions de l'arabe classique non effectif en contexte migratoire. Par conséquent, ils lui assignent beaucoup

d'images positives renvoyant particulièrement à sa *sacralité*, à sa *grande civilisation*, à sa *culture*...Mais, ce qui ressort de cette étude est que l'arabe est hautement valorisé par tous les jeunes en tant que symbole fort de leur identité maghrébine et des valeurs héritées des origines.

Comparativement aux représentations recueillies auprès des parents et membres communautaires interrogés nous avons décelé une forte fidélité à un système de valeurs alloué aux deux langues qui se perpétue à travers les usages des jeunes générations. Leur auto-identification en tant que « Franco-maghrébins », « Français d'origine marocaine », « Maghrébin-français »...émane du contact du français et de l'arabe dans leur vie quotidienne tout comme des représentations respectives suscitées dans leur imaginaire. C'est ce qui explique que leurs usages mixés des deux langues sont également investies d'images positives de *simplicité* et de *vitalité*.

Notre analyse sociolinguistique a montré que le rapport de force entre le français et l'arabe ne se limite pas à leur compétition au niveau des fonctions et représentations linguistiques. Il s'insère aussi dans un processus interactif qui implique leur dynamique langagière. La complexité du phénomène diglossique généré par le contact des langues chez les jeunes enquêtés, due au fait de sa multipolarité déclinant au moins deux versions : français oral/français écrit et français/ arabe (dialectal vs. arabe écrit), entraîne des changements au niveau linguistique. L'observation de ce phénomène nous autorise à reconsidérer la question fréquemment posée : « Le langage des jeunes issus de l'immigration constitue-t-il un « danger » pour la langue française ? ». En y répondant, à priori, par la négative, nous opterons pour l'expression *évolution naturelle* en situation de contact entre les langues, utile à leur continuité dans le temps.

En effet, l'examen des pratiques langagières des jeunes a indiqué que ces derniers, sujets à l'insécurité linguistique par rapport aux normes prescrites des deux langues adoptent d'autres normes subjectives qui répondent à leurs besoins spécifiques. Celles-ci ont favorisé des changements dans les structures intrinsèques de la langue d'origine au niveau lexical, phonologique et morphosyntaxique. En nous basant sur le corpus recueilli sur le terrain, nous avons montré que le français, première langue de communication, tout en fournissant les éléments nécessaires à cette évolution (préfixes de dérivation, articles, morphèmes grammaticaux) est épargné par ces fluctuations au niveau de sa structure interne. C'est d'ailleurs l'influence du français sur l'arabe et non l'inverse, séparant les pratiques bilingues des jeunes de celles des membres de leur communauté d'origine, qui transparait de cette analyse.

Les pratiques langagières que les jeunes enquêtés produisent en mixant le français et l'arabe participent à la construction de leur identité spécifique. Mais elles ne leur sont pas particulières. Nous avons essayé de montrer comment dans leurs variations (diastratique, diaphasique, diatopique et diachronique) elles s'insèrent dans l'ensemble des pratiques bilingues, parlées par la communauté bilingue maghrébine observée. Ainsi, elles s'élaborent dans un processus d'identification et de démarcation par rapport aux pratiques « mélangeantes » produites par leurs parents et membres de leur communauté d'origine. Le fait qu'elles ne soient pas exactement les mêmes ne devrait pas infirmer cette hypothèse qui, selon nous, mérite d'être vérifiée dans une étude plus approfondie. Les différences observées entre les deux catégories de locuteurs montre que la transmission, sujette aux aléas, n'est pas un processus d'emblée construit et que les héritiers ne sont jamais des individus exactement reproduits. Elles sont révélatrices des mutations qui touchent la communauté d'origine, en situation migratoire.

Cette étude n'a pas été facile à mener. Sa difficulté vient du fait qu'elle s'insère dans une démarche essentiellement interactive et qu'il n'y a pas de travaux similaires sur lesquels nous pouvions nous appuyer. Mais le fait que nous soyons de la communauté cible nous a facilité la rencontre avec nos enquêtés dont quelques uns nous ont permis de les observer à des moments divers et dans des situations différentes de leur vie sociale. Le temps du travail que cela a nécessité est à la hauteur de la complexité du phénomène étudié, lequel imbrique beaucoup d'éléments de natures diverses.

Si nous sommes arrivée à toucher quelques aspects de la réalité sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration à Bordeaux nous sommes aussi consciente que cette étude présente quelques limites. Celles-ci sont liées particulièrement à notre manque de spécialisation en tant que phonéticienne, en domaine prosodique. Elles concernent également des lacunes par rapport à l'analyse des représentations, domaine enfoui et en constant déplacement. Pour ce qui est des informateurs, interviewer plus de groupes de jeunes afin de dégager plus de variations liées à leur langage aurait mieux éclairé cette recherche. Nous aurions pu également nous intéresser au phénomène observé de certains jeunes Français dits « de souche » qui commencent à adopter l'arabe, non pas comme emprunt par connivence aux pratiques de leurs copains d'origine maghrébine, mais comme deuxième langue d'usage (effectif par des cours d'arabe, etc.) Beaucoup de pistes se sont offertes à nous et elles restent toutes ouvertes. Mais, les observations préliminaires sur notre objet et les interrogations qui s'imposaient à nous nous ont orientée vers cette direction.

Dans nos prochains travaux qui se poursuivront dans le même champ de contact des deux langues, française et arabe nous nous intéresserons à d'autres jeunes issus de l'immigration arabe orientale (syrienne, libanaise, égyptienne...) pour comprendre ce qui justifie leur absence du terrain que nous avons exploré. Nous savons qu'ils sont relativement peu nombreux dans la ville de Bordeaux. Mais nous nous interrogerons sur leurs pratiques langagières pour savoir s'ils possèdent, eux aussi, un/des langage(s) des jeunes, spécifique(s) et développé(s) en migration. Si cela est bien le cas, en quoi rejoint-il/ rejoignent-ils les pratiques langagières des jeunes, ici décrites ? Quelles en sont les spécificités et les motivations extralinguistiques. Nous vérifierons si leurs conditions sociales et historiques migratoires différentes mettant le français et l'arabe en contact sur le même espace géographique bordelais agissent différemment ou pareillement sur les usages, les fonctions et les représentations linguistiques. En pensant que cet axe nous apportera plus d'éclaircissement sur la problématique qui nous a occupée nous souhaitons que tout l'intérêt de cette thèse réside dans les voies qu'elle se forcera de dégager.

BIBLIOGRAPHIE

ABRIC JC., (1994) : *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.

ABRIC JC., (dir.), (2007) : *Méthodes d'études des représentations sociales*, Paris, Erès.

AGUARDE J., CRESSIER P. et VICENTE A., (1998) : *Peuplement et arabisation au Maghreb occidental*, Madrid, Casa De Valazquez.

AISSAOUI L. et DE SOUSA M., (2008) : « Etranger ici, étranger là-bas » Le discours identitaire des jeunes issus de l'immigration en France, in *Synergies Monde* n°5, pp. 17-27.

ATTATI A., (1995) : « Le français utilisé au Maroc. Quelles méthodes de description pour les particularités lexicales ? » in Francard, M, Latin D, (éds), *Le régionalisme lexical*. Pp. 149-157.

ANCIAX BOULENGIER R., (1996) : *Ali, Mehmed et les autres voudraient réussir*, Essai pédagogique sur la structuration du langage, De Boeck université.

ANGHELESCU N., (1995) : *Langage et culture dans la civilisation arabe*, Paris, L'Harmattan.

APOSTOLIDIS T., (2007) : « Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques », in ABRIC Jean-Claude, *Méthodes d'études des représentations sociales*, Paris, Erès. pp. 13-35.

ARCHIBALD J. et GALLIGANI S. (dir.), 2009, *Langue(s) et migration (s) : Société, école, travail*, Paris, l'Harmattan.

ASSELLAH RAHHAL S., (2004) : *Plurilinguisme et migration*, Paris, L'Harmattan

AUZANNEAU M. et JUILLARD C., (2012) : « Aperçu théorique et méthodologique sur la variation langagière de jeunes en banlieue parisienne », in (dir.) TIRVASSEN R., *Langages de jeunes, plurilinguisme et urbanisation*, Paris, L'Harmattan, pp. 27- 41.

BACHMAN C. et BASIER L., (1984) : *Le verlan : argot d'école ou langue des keums*, mots, 8, pp. 169-185.

BARAKE B., (2009) : « Langue et identité. Une approche du problème linguistique et communicationnelle de l'intégration des minorités et des immigrants », in (dir.), ARCHIBALD J. et GALLIGANI S., *Langue(s) et migration (s) : Société, école, travail*, Paris, l'Harmattan. pp. 71-86.

BAYLON C., (1996) : *Sociolinguistique : Société, Langue et Discours*, Paris, Nathan.

BENTAHILA A., DAVIES E., (1983), « The syntax of Arabic-French code-switching », in *Lingua* 59, pp. 331-343.

BLANCHE-BENVENISTE C., (1997) : *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Orphys

BLANCHE-BENVENISTE C., et JEANJEAN, (1987) : *Le français parlé : transcription et édition*, Paris, Didier.

BENZAKOUR F., GAADI D., QUEFFELEC A., (2000) : *Le français au Maroc, Lexique et contact de langues*, Bruxelles, Duculot.

BERTHELIER R., (2006) : *Enfants de migrants à l'école française*, Paris, L'Harmattan.

BILGER M., VAN DEN EYNDE K., GADET F., (1998) : *Analyse linguistique et approches de l'oral*, Recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche- Benveniste, Paris, Peeters.

BILLIEZ J., (2007) : Les mots de l'immigration, Etre plurilingue handicap ou atout? *Ecarts d'identité*, 111, p. 88-90.

BILLIEZ J., (2003) : « Empreintes de la langue d'origine » dans *L'étranger, l'accueil, la langue*, ECARTS D'IDENTITÉ n° 102, Fontaine, pp. 21-24.

BILLIEZ J. et TRIMAILLE C., (2001) : « plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale », *Langage et société*, 98, pp.105-127

BILLIEZ J., (1992) : « Le parler véhiculaire interethnique de groupe d'adolescents en milieu urbain » in *Des langues et des villes, Actes du colloque de Dakar*, Didier-Erudition, Paris, pp.117-26.

BILLIEZ J., (1992) : « Le "parler véhiculaire interethnique" de groupes d'adolescents en milieu urbain », *Des langues et des villes*, Didier Erudition, pp. 117-126.

BILLIEZ J. et MERABTI N., (1990) : « Communication familiale et entre pairs : variations du comportement langagier d'adolescents bilingues », *Plurilinguismes*, 1, pp. 34-52.

BILLIEZ J., (1985) : « La langue comme marqueur d'identité. ». In : *Revue européenne de migrations internationales*. Vol. 1, n° 2. Décembre, Générations nouvelles. pp. 95-105.

BILLIEZ J., (1984) : Recherche sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration, Rapport de recherche, Université de Grenoble, Grenoble.

BIKIALO S., (2000) : « Les virgules de Claude Simon » dans *La ponctuation*, Textes réunis et présentés par DÜRRENMATT J., Ed La Licorne, UFR Langues Littératures Poitiers, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société.

BLOOMFIELD L., (1953) : *Le langage*, Paris, Payot.

BOUKOUS A., (1999) : « Le questionnaire », in L.-J. Calvet et P. Dumont (éds), *L'enquête sociolinguistique*. Paris, L'Harmattan, pp. 15-24

BONNEMASON J., (2011) : *Le français parlé à Bordeaux*, Paris, Broché.

BOURDIEU P., (1982) : *Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

BOUZIRI R., (2002) : « Les deux langues maternelles des jeunes français d'origine maghrébine », In *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n° 130, pp. 104-116.

BORREL, A, 1986, « Le vocabulaire jeune et le parler branché », *Cahiers de lexicologie*, 48, pp. 69-87.

BOYER H., (dir), (2010) : *Hybrides linguistiques, Genèses, statuts, fonctionnement*, Paris, L'Harmattan.

BOYER H., (dir), (2010) : *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, Actes de colloque international de Montpellier 10-12 décembre 2009, Lambert Lucas.

BOYER H., (2004) : *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne, Pratiques, représentations, gestions*, Paris, L'Harmattan

BOYER H., (2001) : *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod.

BOYER H., (1997) : « Nouveau français, "parler jeune" ou "langue des cités" ? Remarques sur un objet linguistique médiatiquement identifié », dans les mots des jeunes : Observations et hypothèses, *Langue française*, 114, pp. 3-15.

BOYER H., (1996) : *Eléments de sociolinguistique : Langue, communication et société*, Paris, Dunod

BOYER H., (1996) : *Sociolinguistique : territoires et objets*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé,

BOYER H., (1992) : *Langues en conflits*, Paris, L'Harmattan

BOYER H., (1988) : « Le « francitan » Matériaux pour l'approche des représentations et fonctionnements sociolinguistiques d'un *interlecte* », *Lengas* 23, pp.71-86.

BOYER H., (1979) : *Plurilinguisme: « contact » ou « conflit » de langues ?*, Paris, L'Harmattan.

BRES J., (1999) : « L'entretien et ses techniques » dans CALVET, L-J et DUMOND P. *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, pp. 61-76

BRETEGNIER A. et LEDEGEN G., (2000) : *Sécurité/ Insécurité linguistique*, Paris, L'Harmattan.

BRINBAUM Y., WERQUIN P., (2004) : « Des parcours semés d'embûches : l'insertion professionnelle des jeunes d'origine maghrébine en France » in *Marché du travail et genre. Maghreb- Europe*, Achy L, De Henau J. et al. , Bruxelles, Editions du DULBEA, pp.145-166.

BROMBERG M. et TROGNON A., (2004) : *Psychologie sociale et communication*, Paris, Dunod,

BRUNO L., (1950) : *Introduction à l'arabe marocain*, Paris, Librairie Orientale et Américaine.

BULOT T. et TSESKOS N., (1999) : *Langue urbaine et identité : Langue et urbanisation linguistique à Rouen, Venise, Berlin, Athènes et Mons*, Paris, L'Harmattan

BULOT T., (2004) : « La sociolinguistique urbaine : une sociolinguistique de crise ? Premières considérations », *Introduction à Lieux de ville et identité*, Vol. 1, Marges Linguistiques, Paris, L'Harmattan.

BULOT T. et al., (2004) : *Les parlers jeunes, pratiques urbaines et sociales*. Cahiers de Sociolinguistique n°9, Presses Universitaires de Rennes.

BULOT T., (2004) : « Les parlers jeunes et la mémoire sociolinguistique. Questionnement sur l'urbanité langagière » in *Les parlers jeunes, pratiques urbaines et sociales*, BULOT. Thierry (dir.), Cahiers de Sociolinguistique n°9, Presses Universitaires de Rennes, pp.133-146.

CALVET L.-J., (2003) : « Weinreich, Les contacts de langue et la sociolinguistique » in BILLIEZ J., RISPAIL M. *Contacts de langues*, Paris, L'Harmattan.

CALVET L.-J., (2000) : « La guerre des langues et les chances d'un véritable plurilinguisme » in *Panoramiques, Langues : une guerre à mort*, Paris, Corlet, pp. 10-16.

CALVET L.-J., (1998) : « L'insécurité linguistique et les situations africaines », CALVET L. J. et MOREAU M L, (éd.), *Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, CIRELFA- Agence de la francophonie, Diffusion Didier Erudition, pp.7-38.

CALVET L.-J. et Dumont P., (dir.) : (1998) : *L'enquête sociolinguistique*, Paris, l'Harmattan.

CALVET L.-J., (1997) : « Le langage des banlieues : une forme identitaire », *Cahiers de la recherche et du développement*, n°hors série, pp. 151-158.

CALVET L.-J., (1996) : *Les politiques linguistiques*, Que sais-je ? , Paris, PUF.

CALVET, L.-J., (1994) : *Les voix de la ville : Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris, Payot.

CALVET L.-J., (1994) : *L'argot*, Que sais-je ?, Paris, PUF.

- CALVET L.-J., (1993) : *La Sociolinguistique*, Que sais-je ?, Paris, PUF.
- CALVET L.-J., (1991) : « L'argot comme variation diastratique, diatopique et diachronique », *Langue française*, 90, pp. 40-52.
- CALVET L.-J., (1987) : *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.
- CAMILLERI C., (1990) : *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.
- CANTINEAU J., (1960) : *Etudes de linguistique arabe*, Paris, Klincksieck.
- CANUT C., (2002) : « Activités épilinguistiques, insécurité et changement linguistique » in BRETEGNIER A. et LEDEGEN G., (éds), *Sécurité / Insécurité linguistique*. Paris, l'Harmattan, pp. 105-122.
- CANUT C., (dir.), (1998) : *Imaginaires linguistiques en Afrique*, Paris, L'Harmattan.
- CARADEC F., (1989) : *N'ayons pas peur des mots. Dictionnaire du français argotique et populaire*. Paris, Larousse.
- CARTON F., (1974) : *Introduction à la phonétique du français*, Paris, Bordas.
- CATACH N., (1998) : *L'orthographe*. Que sais-je ? Paris, PUF.
- CATACH N., (1995) : *L'orthographe française*. Paris, Nathan.
- CATACH N., (1988) : *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris, CNRS.
- CATACH N., (1973) : « Que faut-il entendre par système graphique du français ? », *Langue française*, 20, pp. 30-40.
- CAUBET D., (2007) : « L'arabe - L'arabe maghrébin- darja, une langue ressource en France", in *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique*, Mélanges offerts à Jacqueline Billiez, L'Harmattan, Espaces Discursifs, 2, pp. 49-54.
- CAUBET D., BILLIEZ J., BULOT T., (eds), (2004) : *Parlers Jeunes, ici et là-bas. Pratiques et représentations*, L'Harmattan, Paris.

COSTALAT- FOUNEAU AM., (2001) : *Identité sociale et langage. La construction du sens*, Paris, l'Harmattan.

CHAURAND J. (2011), *Histoire de la langue française*, Que sais-je ? Paris, PUF,

CHARPENTIER, JM, 1982, *Quand et où parler de bilinguisme et de diglossie ?* », *La linguistique*, 18-1, pp. 65-84.

CHERVEL A., (1977) : *Et il fallait apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.

CHISS, JL., (1997) : « Eléments de problématisation pour l'enseignement/ apprentissage du français aux élèves " non francophones", in D. Boyzon-Fradet et J.-L. Chiss (éds), *Enseigner le français en classes hétérogènes. Ecole et immigration*. Paris. Nathan, pp. 55-76.

COLIN, JP., MEVEL, J.-P. et LECLERE C., (2001) : *Dictionnaire de l'argot français et de ses origines*. Paris, Larousse.

COMBESSE JC., (1996) : *La méthode en sociolinguistique*, Paris, La Découverte.

CRESSIER P. et VILENTE A., (1998) : *Peuplement et Arabisation au Maghreb Occidental. Dialectologie et Histoire*, Actes réunis par Jordi Aguardi, Casa Develazqez.

DABENE, L, (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*, Paris, Hachette.

DABENE, L. et BILLIEZ, J. (1988) : *L'insertion des jeunes issus de l'immigration algérienne. Aspects sociolinguistiques, discursifs et socio-politiques*, Rapport de recherche, Centre de Didactique des Langues, Université de Grenoble III.

DABENE, L. et BILLIEZ, J, (1987) : « Le parler des jeunes issus de l'immigration », in G. VERMES et J. BOUTET (éds), *France, pays multilingue*. Paris, L'Harmattan, t. 2, pp. 62-77

DABENE, L, (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette.

DAUZAT A., (1946) : *Les argots, Caractères, Evolution- Influence*. Paris, Librairie Delagrave.

DECROSSE A., (1987) : « Langue maternelle et langue nationale. Un mythe historique, La Langue maternelle » in G. VERMES et J. BOUTET (dir.), *France, pays multilingue*, Paris, l'Harmattan, pp.29-37

DELATTRE P., (1966) : « Les dix intonations de base du français, The French Review, Vol. 40, pp. 01-14.

DEPREZ (De) HEREDIA C., (1994) : *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier CREDIF.

DESHAYA E., (1990) : *L'enfant bilingue*, Paris, Robert Laffont.

DEROY L., (1956) : *L'emprunt linguistique*, Paris, Les belles Lettres.

DOLLE M., (2001) : *L'imaginaire des langues*, Paris, L'Harmattan.

DUBOIS J. et al, (1973) : *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Larousse.

DUBOIS J., (1962) : *Etude sur la dérivation suffixale en français moderne et contemporain*, Paris, Larousse.

DUCLOS J., (1992) : *Le Dictionnaire du français d'Algérie*, Paris, Bonneton.

DUCLOUX C., (1981) : *Lexique du bordeluche. Le bordelais tel qu'on le parle*. Bordeaux, Gret onyx.

DURAND M., (1946) : *Voyelles longues et voyelles brèves : essai sur la nature de la quantité vocalique*, Paris, Klincksieck

DURKHEIM E., (1895) : *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Ancienne Librairie Germer Baillière et Cie Félix Alcan, Editeur.

EMBARKI M., (1996-1997) : « Les stratégies prosodiques dans le discours spontané » dans *TRAVAUX DE L'INSTITUT DE PHONÉTIQUE D'AIX*, vol. 17, Publication de l'Université de Provence, pp. 51-66.

ESCARPIT R., (1981) : « Les mots au bois dormant », in C. DUCLOUX (éd), *Lexique du bordeluche. Le bordelais tel qu'on le parle*. Bordeaux, GRET ONYX.

FEUILLARD C., (2006) : « Le fonctionnalisme de Martinet » (dir) Henriette Walter et Colette Feuillard, *Pour une linguistique des langues*, Paris, PUF, pp. 34-50.

FISCHER G.-N., (1996) : *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, Dunod

FISHMAN J.- A., (1971) : *Sociolinguistique*, Labor, Bruxelles, Paris, Nathan.

FISHMAN J.- A., (1965) : « Who speaks what language to whom and when? », in *La linguistique*, n°2, Paris, PUF, pp. 67-87.

FLEISCH H., 1968, *L'arabe classique, Esquisse d'une structure linguistique*, Beyrouth, Dar El Machreq-Editeurs.

FRANCARD M., (1997) : « Insécurité linguistique », in M. L. MOREAU, *Sociolinguistique, Concepts de base*, Mardaga, pp. 70-176

FRANCOIS F., (1990) : « Langue de la famille et langue de l'école », *Education et Pédagogies*, 8, pp. 44-55.

FRANCOIS- GEIGER D. et GOUDAILLIER, J.-P., (1991) : *Parlures argotiques, Langue française*, 90, 126 pages

GADET F., (2003) : *La variation sociale en français*. Paris : Armand Colin.

GADET F., (2001) : Le français tel qu'on le parle. In F. Dortier (dir) *Le langage. Nature, histoire et usage*, Paris, PUF.

GADET F., (1997) : *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.

GADET F., (1992) : *Le français populaire*. Paris : Presses universitaires de France.

GADET F., (1992) : « Variation, données et théorie linguistique », *Langage et Société*, 52, pp. 59-80.

GAK V.-G., (1976) : *L'orthographe du français. Essai de description théorique et pratique.* Paris, SELAF (Société d'Etudes Linguistiques et Anthropologiques de France).

GARDES-TAMINE J., (2002) : *La Grammaire 1. Phonologie, morphologie, lexicologie, Méthodes et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin

GARDNER-CHLOROS, P., (1983) : « Code-switching : Approches principales et Perspective », *la Linguistique*, vol. 19-2, PUF, pp. 21-53.

GAUTIER G., (dir), (2000) : *Langues : une guerre à mort*, in *Panoramiques*, Paris, Corlet Marianne

GEIGER- JAILLET A., (2005) : *Le bilinguisme pour grandir : Naitre bilingue ou le devenir par l'école*, Paris, L'Harmattan

GFELLER E., (2000) : *La société et l'école face au multilinguisme*, Paris, Karthala

GOBARD H., (1976) : *L'aliénation Linguistique*, Paris, L'Harmattan.

GOFFMAN E., (1973) : *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, minuit.

GOFFMAN E., (1982) : *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.

GOFFMAN E., (1987) : *Façons de parler*, Paris, Minuit.

GOHARD-RADENKOVIC A., (1999) : *Communiquer en langue étrangère, De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Bern, Berlin, Editions scientifiques européennes.

GOODY J., (2007) : *Pouvoirs et savoir de l'écrit*, Paris, La Dispute.

GOUDAILLIER J.- P., (1997) : *Comment tu tchatches ! Dictionnaire du français contemporain des cités*. Paris, Maisonneuve et Larose.

GOUDAILLIER J.-P., 2002/1, « De l'argot traditionnel au français contemporain des cités », dans *La linguistique* (vol. 38), pp. 5-24.

GOUDAILLIER J.-P, (1997) : « La langue des cités », *Communication et langages*, 112, pp. 96-110.

GRANEGGER G., (1986) : *Les mots et les Bordelais/es. La situation sociolinguistique à Bordeaux*. Université de Salzbourg.

GRANDGUILLAUME G., (2004) : « L'arabisation au Maghreb », dans *Revue d'aménagement linguistique, Aménagement linguistique au Maghreb*, Office québécois de la langue française, n°107, pp. 15-40

GRANDGUILLAUME G., (1983) : *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, Maisonneuve.

GROSJEAN F., (1993) : « Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition », *Tranel*, 19, pp. 13-41.

GRUAZ, C. ; KARABETIAN, G. et MITAINE, G., (1986) : « L'évaluation de l'orthographe », *Les cahiers de l'évaluation formative à l'école élémentaire*, 6, 93 pages.

GUEUNIER N., (1994) : « L'insécurité linguistique. Méthodologie et construction du concept », *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 20/1-2, pp. 133-140.

GUIRAUD P., (1973) : *Le français populaire*, Paris, PUF

GUIRAUD P., (1966) : *L'argot*, Paris, PUF. Que sais-je ?

GUIRAUD P., (1960) : *Problèmes et méthodes de la statistique linguistique*, Paris, PUF.

GUMPERZ J.- J., (1972) : Introduction. In, *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Gumperz and Hymes, ed. New York: Holt, Rinehart and Winston. pp. 1-25.

GUMPERZ J.- J., (1982) : *Discourse Strategies*, Cambridge University Press.

GUMPERZ J.- J., (1989) : *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Editions de Minuit

GUMPERZ J.- J., (1989) : *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, Paris, l'Harmattan.

HAGEGE C., (1987) : *Le français et les siècles*. Paris, Odile Jacob.

HAGEGE C., (2005) : *L'enfant aux deux langues*. Paris, Odile.

HAMERS J.-F., et BLANC, M, (1983) : *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles, Mardaga.

HASSINI M., (1997) : *L'école : une chance pour les filles de parents maghrébins*, Paris, L'Harmattan.

HASSINI M., (1993) : *Les enfants des migrants à l'école, réussite, échec*, Paris, La pensée sauvage.

HELOT C. et RUBIO MN., (eds.) : (2013) : *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, Toulouse, Editions Erès.

HIGOUNET C., (2010) : *L'écriture*, Paris, PUF, Que sais-je ?

HEREDIA (De) C., (1987) : « Du bilinguisme au parler bilingue », in G. Vermès et J. Boutet (éds), *France, pays multilingue*. Paris, L'Harmattan, t.2, p. 93-129.

HILDEBERT I., (1971) : *Le Maghreb*, Paris, PUF.

HOUDEBINE- GRAVAUD A-M., (1998) : « Théorie et méthodologie de l'imaginaire linguistique » in *Imaginaires linguistiques en Afrique*, CANUT Cécile, Paris, L'Harmattan.

HOUDEBINE- GRAVAUD A- M., (1993) : « De l'imaginaire des locuteurs et de la dynamique linguistique » in Michel Francard (ed), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Volume I, Belgique, Louvain, La- Neuve.

HYMES D- H., (1984a et 1991b) : *Vers la compétence de communication*, Collection « Langues et apprentissage des langues », Paris, Les Editions Didier.

JERAB N., (1988) : « L'arabe des Maghrébins, une langue des langues », in (dir) VERMES G., *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France, Tome2, Les langues immigrées*, Paris, l'Harmattan, pp : 31-59.

JODELET D., (1991) : « Représentations sociales », dans *Grand dictionnaire de la psychologie*, Paris, Larousse, pp 668-672

JOLLIN -BERTOCCHI S., (2003) : *Les niveaux de langage*, Paris, Hachette

KERBRAT - ORECCHIONI C., (1990) : *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin

KERBRAT – ORECCHIONI C., (1996) : *La conversation*, Paris, Editions Seuil.

KHOULOUGLI D., (2007) : *L'arabe*, Que sais-je, Paris, PUF.

KHOULOUGLI D., (1994) : *Grammaire de l'arabe d'aujourd'hui*, Paris, Pocket.

KREMNTZ G., (1981) : « Du "bilinguisme" au " conflit linguistique". Cheminement de termes et de concepts », *Langages*, 61, pp. 63-74.

LABOV W., (1978) : *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats Unis*. Paris, Minuit.

LABOV W., (1976) : *Sociolinguistique*, Paris, Editions de Minuit.

LAHLOU M., (1991): *A morpho-syntactic study of code switching between Moroccan Arabic and French*, Ph. D. dissertation, The University of Texas, Austin.

LAKS B., (1992) : « La linguistique variationniste comme méthode ». *Langages*, 108, pp. 34-50.

LAKS B., (1980) : Différentiation linguistique et différenciation sociale : quelques problèmes de sociolinguistique française. Thèse de doctorat, Université Paris VIII-Vincennes.

LAMIZET B., (2004) : « Y a-t-il un parler jeune ? » in *Les parlers jeunes, Pratiques urbaines et sociales*, Cahiers de Sociolinguistique n°9, Presses Universitaires de Rennes.

LAPACHERIE J.G. (2000) : « En quoi les signes de ponctuation sont-ils les signes ? », *La Licorne*, N° 52, pp. 9-22.

LAROUSSE F., (2011) : « Le français de Tunisie. Normes ou formes endogènes », *Présence Francophone*, n° 76, p. 40-55.

LAROUSSE F., et BABAUT S., (eds), (2001) : *Variations et dynamisme du français. Une approche polynomique de l'espace francophone*. Paris, L'Harmattan.

LAROUSSE F., (1995) : « L'alternance de langues arabe tunisien/ français : les limites de l'approche morphosyntaxique », *Matériaux Arabes et Sudarabiques*. Publication du Gelas, Université Paris 3, 205-221.

LECONTE F., (1979) : *La famille et les langues*. Paris, l'Harmattan.

LEBART L., SALEM A., (1989) : *Analyse statistique des données textuelles. Questions ouvertes et lexicométrie*, Paris, Dunod.

LEDEGEN G., (2004) : « Evolution générationnelle des pratiques linguistiques mélangées : éclairage sur les « parlars jeunes Réunionnais » dans *Pratiques linguistiques en terrains plurilingues*.

LEWIS B., (1993) : *Les Arabes dans l'histoire*, Paris, Flammarion

LIGNEE V., (2002) : « L'insécurité linguistique chez les locuteurs Bruxellois francophones : entre représentations linguistiques et pratiques langagières », in Bretegnier A. et Ledegen G., *Sécurité/ Insécurité linguistique*, Paris, L'Harmattan, pp. 271-292.

LIOGIER E., (2002) : « Quelles approches théorique pour la description du français parlé par les jeunes des cités ? *La Linguistique*, / Vol. 38, pp.41-52.

LIOGIER E., (2009) : « La variation stylistique dans le langage de cités des adolescents » dans *Langage et sociétés*, n° 128, Ed, Maison des Sciences de l'Homme, pp. 121-140.

LOUBIER C., (2008) : *Langues au pouvoir : Politique et symbolique*, Paris, L'Harmattan.

LÜDI G., et PY B., (1986) : *Etre bilingue*. Berne, Peter Lang.

MACKAY W.- F., (1976) : *Bilinguisme et contact des langues*. Paris, Klincksieck.

MAINGUENEAU D., 1999, *Syntaxe du français*, Paris, Hachette.

MANDELBAUM-REINER M., (1991) : « Suffixation gratuite et signalétique textuelle d'argot », *Langue française*, 90, pp. 106-112.

MARCELLESI J.- B., BULOT T. et BLANCHET P., (2003) : *Sociolinguistique : Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, Paris, L'Harmattan.

MARCELLESI J.- B. et GARDIN B., (1974) : *Introduction à la linguistique, la linguistique sociale*, Paris, Larousse.

MARCELLESI C., (1974) : « Néologie et fonctions du langage », *Langages*, 36, pp. 95-102.

MARTINET A., (1975) : *Evolution des langues et reconstruction*, Paris, PUF.

MARTINET A., (1989) : *Fonction et dynamique des langues*, Paris, Armand Colin.

MARTINET A., (1979) : *Grammaire fonctionnelle du français*, Paris, CREDIF.

MARTINET A., (1974) : *La linguistique synchronique*, Paris, PUF

MARTINET A., (1974) : *Le français sans fard*, Paris, PUF.

MARTINET A., WALTER H., (1973) : *Dictionnaire de la prononciation du français dans son usage réel*, Paris, France expansion, 932 p.

MARTINET A., (1971) : *La prononciation du français contemporain, Témoignages recueillis en 1941 dans un camp d'officiers prisonniers*, Genève, Librairie Droz.

MARTINET A., (1969, 1970) : *Eléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin

MARTINET A., (1969) : *Langue et Fonction*, Paris, Editions Denoël.

MARTINET A., (1971) : *La prononciation du français contemporain*, Paris, Droz.

MARTINET A., (1969) : « Fonctions du langage et linguistique appliquée », in *Communication et langage*, vol1, n°1, pp. 9-18.

MAURER B., (1998) : « De quoi parle-t-on quand on parle de représentations sociolinguistiques ? In Canut C., (dir.), *Imaginaires linguistiques en Afrique*, Paris, L'Harmattan, pp. 27-37.

- MAURER B., (dir), (1998) : *L'enquête sociolinguistique*, Paris, l'Harmattan, p. 27-37.
- MELA, V., (1997) : « Verlan 2000 », *Langue française*, 114, p. 16-34.
- MELA, V., (1991) : « Le verlan ou le langage du miroir », *Langages*, 101, p. 16-34.
- MELLIANI F., (2001) : « Subculture et territorialité urbaines en banlieue rouennaise », *Cahiers de sociolinguistique*, 6, p. 64-74.
- MELLIANI F., (2000) : *La langue du quartier, Appropriation de l'espace et des identités urbaines chez les jeunes issus de l'immigration maghrébine en banlieue rouennaise*, Paris, l'Harmattan.
- MENDRAS H., (2002) : *Éléments de sociologie*, Paris, Armand Colin.
- MILED M., (2001) : « Où en est la situation du français au Maroc ? », *Présence francophone*, n° 56, p. 96
- MOINE G. et LE BON A., (1986) : *L'immigration en France*, Paris, PUF.
- MOREAU M.- L., (1997) : *Sociolinguistique : les concepts de base*, Editions Mardaga.
- MOSCOVICI S., (1988) : *La psychologie sociale*, Paris, PUF.
- MOSCOVICI S., (1961) : *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris, PUF
- MOTTET G. et BOLZMAN C., (2009) : *L'école et l'élève d'origine étrangère*, Genève, Les éditions.
- NEDELEC C., (1998) : « Gueux et vagabonds, phénomène social et thème littéraire », in C. Nédelec (éd), *Les enfants de la Truche. La vie et le langage des argotiers. Quatre textes argotiques, (1596- 1630)*. Paris, Klincksieck, pp. 12- 34
- NGALASSO-MWATHA M., (2009) : « De l'imaginaire dans les discours littéraires », dans Alpha Ousmane Barry, éd, *Pour une sémiotique du discours littéraire postcolonial d'Afrique francophone*, Paris, L'Harmattan.

NGALASSO-MWATHA M., (1992) : « Le concept de français langue seconde », *Etudes de linguistique appliquée*, 88, p. 27-38.

OULD ZEIN B., QUEFFELEC A., (1998) : *Le français en Mauritanie*, Paris, AUPELF Hachette-EDICEF.

PAGNIER T., (2003) : « D'une théorisation de l'espace linguistique des "cités" à l'analyse lexicologique des dénominations de la femme », *Marges linguistiques*, 6, p. 133-144.

PELLAT J.-C., (1988) : « Indépendance ou interaction de l'écrit et de l'oral ? Recensement critique des définitions du graphème », in N. Catach (éd), *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris, Mille et une nuits.

PEROTTI A., (1996) : *Migrations et sociétés pluriculturelles en Europe*, Paris, L'Harmattan

PETIOT G., (2000) : *Grammaire et linguistique*, Paris, Armand Colin.

PÖLL B. et SCHAFROTH E., (2009) : *Normes et hybridation linguistiques en francophonie*, Paris, L'Harmattan.

POPLACK, S., (1980) : "Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPANOL: toward a typology of code-switching", *Linguistics* 18, pp. 581-618.

POTTIER B., (1996) : *Comment les enfants apprennent l'orthographe. Diagnostic et propositions pédagogiques*. Paris, Nathan.

QUEFFELEC A., DERRADJI Y., DEBOV V., SMAALI D., CHERRAD-BENCHEFFRA Y., (2002) : *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Louvain-la-Neuve, De Boeck- Duculot-AUF.

REY A., (1972) : « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *Langue française*, n°16, pp. 4-28

ROBILLARD (de) D. et BENIAMINO M., (dir.), (1993) : *Le français dans l'espace francophone, Description linguistique et sociolinguistique*, Tome 1, Paris, Champion.

ROBILLARD (de) D., (1997) : « Standardisation » in *Sociolinguistique, Concepts de base*, Marie- Louise Moreau, Hayen, Pierre Mardaga, pp. 266-269.

ROSENBERGER B., (1998) : « Les villes et l'arabisation. Fondations de centres urbains du Maghreb Al- Aqsa (39-51), in *Peuplement et arabisation au Maghreb occidental*, par Jordi Aguardé, Patrice Cressier et Angeles Vicente, Madrid, Casa De Valazquez.

ROSSI M., (1999) : *L'intonation, le système du français : description et modélisation*, Paris, Ophrys.

ROSSILLON P., (dir), (1995) : *Atlas de la langue française*, Paris, Bordas

SABLAYROLLES J.- F., (2010) : *Les néologismes, Que sais-je ?*, Paris, PUF.

SABLAYROLLES, J.-F., (2003) : *L'innovation lexicale*, (Textes réunis et présentés par l'auteur) Paris, Champion.

SABLAYROLLES, J.-F., (2000) : *La néologie en français contemporain. Examen du concept et analyse de productions néologiques récentes*. Paris, Champion.

SAINÉAN L., (1912) : *Les sources de l'argot ancien*. Paris, Champion.

SALES-WUILLEMIN E., (2005) : *Psychologie sociale expérimentale de l'usage du langage*, Paris, L'Harmattan

SARAMON P., (2003) : *Panser ou repenser les Z.E.P. ? De « la discrimination positive » au recul institutionnel*, Paris, L'Harmattan.

SAUSSURE, F., (1972) : *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot.

SEFIANI K., (2003) : « Pratiques langagières des jeunes français issus de l'immigration maghrébine : phénomène de bilinguisme, d'alternance codique à travers l'usage du franco-arabe-maghrébin » dans *Revue : Sud Langues n° 2*, pp. 47-61.

SEGUIN, B. et TEILLARD, F. (1996) : *Les Céfrans parlent aux Français. Chronique de la langue des cités*. Paris, Calmann- Levy.

SEUX B., (1997) : « Une parlure argotique de collégiens », *Langue française*, 114, pp. 82-103.

SCHNAPPER D., (2009) : « Penser l'intégration » in (dir.), Archibald J. et Galligani S., *Langue(s) et migration (s) : Société, école, travail*, Paris, l'Harmattan. pp. 19-31.

SCHNAPPER, D., (1998) : *La relation à l'autre : au cœur de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard.

SOURDOT M., (1997) : « La dynamique du français des jeunes : sept ans de mouvement à travers quatre enquêtes (1987-1994) », *Langue française*, 114, pp. 56-81.

SOURDOT M., (1991) : « Argot, jargon, jargot », *Langue française*, 90, p. 13-27.

SPAËTH V., (2010) : « Le français au contact des langues : présentation, *Langue française*, 167, pp. 3- 12.

SUIRE G., (1988) : *Le parler bordelais. Mots et expressions du terroir*. Paris. Rivages.

SZAJDA-BOULANGER L., (2009) : *Des élèves en souffrance d'écriture*, Paris, L'Harmattan.

TABOURET-KELLER A., (1987) : « Questions en vue d'une psychologie clinique du bilinguisme » in Vermès G., et Boutet J., (dir.), *France, pays multilingue*, Tome II, Paris, L'Harmattan.

TABOURET-KELLER A., (1969) : « Bilinguisme et diglossie dans le domaine des créoles français », *Etudes créoles*, 1, pp. 135-152.

TERS F., (1973) : « L'orthographe dans son contexte sociolinguistique », *Langue française*, 20, pp. 75-85.

THIMONNIER R., (1970) : *Code orthographique et grammatical*. Paris, Hatier.

THIMONNIER R., (1976) : *Le système graphique du français*. Paris, Plon.

TOURATIER C., (2002) : *Morphologie et morphématique, Analyse en morphèmes*, Aix-en-Provence, Publications De l'Université De Provence.

TRIMAILLE C., BILLIEZ J., (2007) : « Pratiques langagières de jeunes urbains : peut-on parler de « parler » in *Les français en émergence*, Galazzi E., et Molinari C., (éds), Berne, Peter Lang, pp. 95-109.

TRIMAILLE C., (2004) : « Etudes de parlers de jeunes urbains en France, Eléments pour un état des lieux » in *Les parlers jeunes, pratiques urbaines et sociales*, (dir) Bulot T., Cahiers de Sociolinguistique n°9, Presses Universitaires de Rennes.

TRIMAILLE C., (2003) : « Etudes de parlers de jeunes en France. Eléments pour un état des lieux », *Cahiers de sociolinguistique*, 9, pp. 99-132.

TRIMAILLE C., (2003) : « Variations dans les pratiques langagières d'enfants et d'adolescents dans le cadre d'activités promues par un centre socioculturel, et ailleurs... », in *Pratiques et représentations langagières de groupes de pairs en milieu urbain*, dans de Robillard D et Billiez J., Cahier du français contemporain n° 8, pp. 131-161.

VERDELHAN-BOURGADE M., (1991) : « Procédés sémantiques et lexicaux en français branché », *Langue française*, 90, pp. 65-79.

VERDELHAN-BOURGADE M., (1990) : « Parlez-vous branché ? », *Europe* 738, pp.37- 44.

VERMES G., (1990) : « Problématique de l'entrée dans l'écrit des enfants des minorités sociolinguistiques », *Education et Pédagogie*, 8, pp. 54-64.

VERMES G., (1988) : *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France, Les Langues immigrées*, Tome I, Paris, L'Harmattan.

VERMES G., (1988) : *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France, Les Langues immigrées*, Tome II, Paris, L'Harmattan.

VERMES G. et BOUTET J., (1987) : *France, pays multilingue*, Tome I, Paris, L'Harmattan.

VERMES G. et BOUTET J., (1987) : *France, pays multilingue*, Tome II, Paris, L'Harmattan.

VERONIQUE D., (1993) : « Langue première, langue seconde, langue étrangère » in de Robillard D. et Beniamino M. (dir.), *Le français dans l'espace francophone : Description linguistique et sociolinguistique*, Tome1, Paris, Champion.

VILLIERS (De) J., (2005) : « Entre injonctions contradictoires et bricolages identitaires : Quelles identifications pour les descendants d'immigrés marocains en Belgique ? », *Lien social et politiques*, 53, pp. 15-27.

VION R., (1992) : *La communication verbale : Analyse des interactions*, Paris, Hachette.

WALTER H., (1998) : « Les mots de banlieue : fragments de notre histoire contemporaine. », in Pierre-Adolphe P., Maoud M. et Tzanos G.-O, (éds), *Tchatte de banlieue*. Paris, Mille et une nuit, pp. 123-127.

WALTER H., (1998) : *Le français d'ici, de là, de là-bas*, Paris, Lattes.

WALTER H., (1988) : *Le français dans tous les sens*, Paris, Robert Laffont.

WALTER H., (1984) : «L'innovation lexicale chez les jeunes parisiens », *La linguistique*, 20-2, pp. 69-84.

WALTER H., (1982) : *Enquêtes phonologiques et variétés régionales du français*, Paris, PUF, Collection « Le linguiste »

WALTER H. et Feuillard C., (dir), 2006 : *Pour une linguistique des langues*, Paris, PUF.

WALTER H., (1977) : *La phonologie du français*, Paris, PUF.

WILLIAMS P., (1998) : Langue tsigane – Le jeu « romanès », In *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France*, Tome 1 *Langues régionales et langues non territorialisées*. Paris, L'Harmattan, pp. 381- 413. (Collection Logiques Sociales)

ZWANENBURG W., (1965) : *Recherches sur la prosodie de la langue française*, Edition universitaire Pers Leiden.

SUR INTERNET

BERNSTEIN B., *Langage et classes sociales – Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit, 1975, pp. 191-222. In

http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/bernstein_basil/organisations_soc_et_linguistiques/Bernstein_Langage_et_classes_soc.pdf

CALVET LJ., (2006) : « Les fractures linguistiques », in Bulletin suisse de linguistique appliquée, n° 83, in : <http://louis-jean.calvet.pagesperso-orange.fr/documents/>

CHANSOU M., 1984, « Calque et créations lexicales » Meta: Translators' Journal, vol. 29, n° 3, p. 281-284, in : <http://www.erudit.org/revue/meta/1984/v29/n3/002216ar.pdf>

GASSAN M., (2003) : « La virgule, viendrait-elle de l'arabe ? Constatations sur ses origines graphique et fonctionnelle » in <http://www.tug.org/TUGboat/tb24-3/mourad2.pdf>

LAROUSSI F., (1993) : « L'alternance de langues : une stratégie stylistique », *Cahiers de praxématique* [En ligne], mis en ligne le 21 janvier 2009, consulté le 14 novembre 2013. URL : <http://praxematique.revues.org/177>.

PIERTO (De) JF., MATTEY M. & CONTI V., (2001) : Langue, intégration, cohésion sociale... : Quel rôle pour une politique linguistique ? In Conti V., Pierro (De) JF., Matthey M., *Langue et cohésion sociale : enjeux politiques et réponses de terrain* (pp. 9-33) , Neuchâtel : CIIP, Délégation à la langue française(DLF), in http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1350395372conti_depietro_matthey_langue_etcohesionsociale_introduction.pdf

PLENAT, M. (1995) : « Une approche prosodique de la morphologie du verlan » In J. Durad et Hintze M.-A, *French Phonology*, pp. 97-129, in <http://w3.erss.univ-tlse2.fr:8080/index.jsp?perso=plenat&subURL=Plenat95.pdf>

WEINREICH, U., 1953, *Languages in Contact: Findings and Problems*, in <http://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=G3F211Zf-IUC&oi=fnd&pg=PP8&dq=weinreich+1953+languages+in+contact+findings+and+problems>

THESES ET MEMOIRES CONSULTES

ALI-BENCHERIF M.-Z, (2009) : *L'alternance codique arabe/ français dans les conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/ non immigrés*. Thèse de Doctorat Sciences du langage, Option : sociolinguistique, sous la co-direction de Boumediène BENMOUSSAT (Professeur Université Abou-Bakr BELKAÏD -Tlemcen) et Jacqueline BILLIEZ (Professeur Université Stendhal -Grenoble 3), soutenue à l'Université Abou-Bakr BELKAÏD-Tlemcen.

BALOUL S., (2003) : *Développement d'un système automatique de synthèse de la parole à partir du texte arabe standard voyellé*. Thèse de Doctorat en Informatique, sous la direction de Baudry Marc (LIUM, Le Mans), soutenue à l'Université du Maine, Le Mans.

BENKIRANE T., (2000) : *Codage prosodique de l'énoncé en arabe marocain*. Thèse d'état, phonétique, sous la direction de Mario Rossi, Université Aix- en – Provence.

HAMDI R., (2007) : *La variation rythmique dans les dialectes arabes*. Thèse de Doctorat en Sciences du langage, présentée à l'Université Lumière Lyon2, sous la codirection de Salem Ghazali, Université du 7 Novembre à Carthage et Jean-Marie Hombert, Université Lumière Lyon2.

HARRAMI N., (2000) : *Les jeunes issus de l'immigration marocaine dans la région de Bordeaux : Etude de quelques aspects de leur participation à la culture parentale*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 592 p.

LEMARCHAND I.- L., (2007) : *Approche phonétique et sociolinguistique de la prosodie des jeunes d'une banlieue rouennaise*, Thèse de Doctorat en Sciences du langage, sous la direction de Claude CAITUCOLI et David LE GAC, Laboratoire DYALANG – CNRS FRE n° 2787, Université de Rouen.

LOTTERIE C.-M.-M., (2010) : *Le langage des jeunes de la banlieue bordelaise : formes, fonctions et représentations*. Thèse de Doctorat en Linguistique, sous la direction du Professeur Ngalasso Mwatha Musanji, Université Michel de Montaigne-Bordeaux 3.

MEUNIER H., (2007), *Les enjeux liés à l'emploi de l'arabe dans les pratiques linguistiques des jeunes d'origine maghrébine*. Mémoire de fin d'études, Université Lumière Lyon II, Institut d'études politiques de Lyon, sous la direction de Max Sanier.

PETITJEAN C., (2009) : *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Thèse de Doctorat en Sciences du langage soutenue à l'Université de Neuchâtel, sous la codirection des professeurs Simona PEKAREK-DOEHLER et Alain GIACOMI.

PRETTO V., (2000), *Enquête phonologique sur la variété régionale du français parlé à Bordeaux- Les phénomènes liés à la nasalisation*. Mémoire de Maîtrise en phonologie, dirigé par LABRUNE Laurence, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3.

VOLUME 2

ANNEXES

Liste des annexes

Annexe 1 : Convention de transcription

Annexe 2 : Liste des tableaux

Annexe 3 : Liste des graphiques

Annexe 4 : Questionnaire

Annexe 5 : Guide de l'entretien

Annexe 6 : Transcription du corpus en classe de 3^{ème} (Collège Edouard Vaillant)

Annexe 7 : Transcription du corpus en classe de 5^{ème} (Collège Edouard Vaillant)

Annexe 8 : Transcription du corpus des 5 informateurs interviewés séparément à Bordeaux

Annexe 9 : Quelques réponses au questionnaire des jeunes enquêtés

Annexe 10 : Quelques rédactions d'élèves de 5^{ème} du collège Edouard Vaillant

Annexe 11 : Les 10 conversations du sous-groupe des parents et membres communautaires

Annexe 12 : Les réponses au questionnaire des parents et membres communautaires

ANNEXE 1 : Conventions de transcription

[...]	Auto-interruption (interruption du locuteur sans facteur extérieur) ou hétéro-interruption (interruption du locuteur par un facteur extérieur)
/ ; // ; ; /.....	Pause brève ; pause plus longue (le nombre donnant une idée de la longueur de ce segment) ; pause de durée variable (marquée par la longueur du pointillé).
.....	Silence
euh : :	Allongement vocalique (marqué par le nombre de deux points)
(il) y a ; i(l) m'a dit	Phonème ou segment non réalisé
xx	Segment inaudible
(rires) ; (gestes)	Phénomènes non verbaux, descriptions d'attitudes ou d'actions du locuteur
[mra] « femme, fille »	Transcription phonétique API et signification

ANNEXE 2 : Liste des tableaux

- Tableau n° 1 : La répartition des jeunes interviewés en 3 sous groupes
- Tableau n° 2 : Répartition des jeunes répondants au questionnaire
- Tableau n° 3 : Les profils socioprofessionnels des jeunes répondants au questionnaire
- Tableau n° 4 : Liste des élèves de 5^{ème} et de 3^{ème} du collège Edouard Vaillant
- Tableau n° 5 : Les jeunes rencontrés et interviewés dans d'autres lieux de Bordeaux
- Tableau n° 6 : La catégorie des parents et membres communautaires et son sous -groupe
- Tableau n° 7 : Répartition de la catégorie des parents et membres communautaires
- Tableau n° 8 : Caractéristiques socioprofessionnelles dans la catégorie des parents et membres communautaires.
- Tableau n° 9 : Présentation et profil du sous-groupe à partir de la catégorie des parents et membres communautaires.
- Tableau n° 10 : Indications sur les conversations avec le sous groupe constitué dans la catégorie des parents et membres communautaires
- Tableau n° 11 : La constitution du corpus
- Tableau n° 12 : Illustration du comptage des unités linguistiques françaises et arabes
- Tableau n° 13 : Unités linguistiques en français et en arabe dans les usages des enquêtés
- Tableau n° 14 : Pourcentage des unités linguistiques dans les usages des locuteurs
- Tableau n° 15 : Nombre, pourcentage et types d'énoncés utilisés dans les conversations
- Tableau n° 16 : Typologie de Jean-Pierre Goudaillier, 2001 (Comment tu tchatches)
- Tableau n° 17 : Typologie de Fabienne Melliani, 2000 (La langue du quartier).
- Tableau n° 18 : Notre typologie du « français monolingue » et du « discours mixte »
- Tableau n° 19 : Les fonctions du français et de l'arabe chez les jeunes enquêtés

ANNEXE 3 : Liste des graphiques

Graphique n° 1 : Répartition des immigrés vivant en Aquitaine en 2009 selon leur pays d'origine

Graphique n° 2 : Le collège Edouard Vaillant à Bordeaux

6. En public, parfois vous parlez uniquement français à votre interlocuteur qui comprend parfaitement l'arabe. Vous le faites

- pour garder une distance entre vous
- par respect pour les non-arabophones
- pour montrer que vous savez l'utiliser
- parfois pour dissimuler vos origines
- autre (à préciser)

7. Selon vous, en France, est-il nécessaire (pour un maghrébin) d'avoir une bonne maîtrise du français ?

Pourquoi ?

8. Dans votre imaginaire, quelles représentations avez-vous de la langue française et que ressentez-vous à son égard ?

9. Votre maîtrise de l'arabe est :

- Très bonne
- bonne
- moyenne
- faible

Où l'utilisez-vous ?

Avec qui l'utilisez-vous ?

Si vous n'avez pas voulu l'apprendre, pouvez-vous en donner les raisons ?

10. En public, en parlant français, vous utilisez consciemment des mots en arabe pour :

- coder vos message, exclure les autres
- vous sentir plus à l'aise, être vous-mêmes
- avoir plus de complexité avec vos interlocuteurs
- provoquer ceux qui ne le comprennent pas
- autres (à préciser)

11. Que représentent pour vous ces variétés de langue ?

L'arabe classique

L'arabe moderne

L'arabe dialectal

12. Si vous avez une préférence parmi les dialectes arabes maghrébins, lequel préférez-vous ?

Pourquoi ?

-Lequel (lesquels) aimez-vous le moins ? Pourquoi ?

13. Il vous arrive parfois d'être entre Algériens, Tunisiens et Marocains.

-Comprenez-vous tout ce qu'ils disent dans leurs dialectes ? Oui Non

-Comprennent-ils tout ce que vous dites dans le vôtre ? Oui Non

-Qu'utilisez-vous spontanément avec eux comme dialecte(s) ou comme langue ?

Le tunisien L'algérien Le marocain Le français

Un mélange de tout Autre (à préciser)

14. Que pensez-vous du mélange arabe / français que vous utilisez dans votre parler ordinaire ?

15. Imaginez qu'un jour on vous obligeait à ne plus utiliser le français dans vos échanges au quotidien, comment trouveriez-vous cette situation ?

Pourquoi ?

16. D'après vous, le fait qu'un enfant d'origine apprenne l'arabe est

obligatoire préférable souhaitable inutile autre (à préciser)

Pourquoi ?

17. Si vous êtes parent, avez-vous transmis l'arabe à vos enfants ?

Oui un peu non

-Si oui, qui s'en est chargé ?

18. Si vous êtes encore jeune, dans l'avenir, envisagez-vous de transmettre l'arabe à vos enfants ?

Si oui, le feriez-vous car l'arabe est

une langue comme les autres dont il faut s'enrichir

la Langue sacrée du Coran

la langue de la culture arabe

une langue des origines maghrébines comme (le berbère)

autre (à préciser)

19. Etes-vous satisfait(e) de l'enseignement de l'arabe à Bordeaux ?

Pourquoi ?

Questions adressées uniquement aux jeunes (nés ou arrivés enfants en France)

20. Passez-vous souvent vos vacances au Maghreb (chacun dans son pays d'origine) ?

oui rarement non

-Quelle langue parlez-vous le plus là bas si vous y allez ?

-Quelles les difficultés (linguistiques) qui se posent à vous quand vous êtes là bas ?

-Comment vivez-vous, là bas, le fait de ne pas maîtriser la langue arabe (si vous êtes dans ce cas) et pourquoi ?

Comment vivez-vous cette situation ici, en France?

21. Vous avez l'impression de parler arabe

Plus qu'avant pareillement qu'avant moins qu'avant

Pourquoi ?

22. Au fond de vous-mêmes, vous vous désignez comme :

Franco-maghrébin maghrébin-français français

Arabe maghrébin marocain algérien tunisien

Autre (à préciser)

Expliquez les raisons de votre (ou de vos) choix.

(Merci infiniment à tous pour votre précieuse collaboration)

ANNEXE 5 : Guide de l'entretien

1. La thématique de la cellule familiale

- Quelles sont les expressions que vous utilisez pour nommer *vos mères* ? Comment dites-vous, autrement, *une mère* ?
- Est-ce que vous connaissez ou entendez d'autres termes pour désigner *la mère* ?
- Si vous les employez, dites dans quelles circonstances et avec qui le faites vous ?
- Connaissez-vous les termes *ma reum*, *ma moum*, *ma meureu* ou encore *ma dareum* ?
- Donner des exemples avec les différentes expressions utilisées.
- De quels mots vous servez-vous pour parler de *vos pères* ?
- Avez-vous d'autres mots pour parler d'*un père* ?
- Utilisez-vous le mot *reup* pour dire le *père* ?
- Quels sont les termes que vous utilisez au quotidien pour dire *mon frère* ?
- Donnez-moi des exemples avec cette expression.
- Connaissez-vous l'expression *reuf* ? Où l'entendez-vous ? L'utilisez-vous parfois ?
- Comment dites-vous d'une autre façon *ma sœur* ?
- Donnez-moi des exemples de phrases où vous employez ce mot.
- Entendez-vous d'autres mots pour désigner *la sœur* ? Lesquels et qui les utilise ?
- Quels sont les termes que vous employez pour dire *un homme* ?
- Pourquoi utilisez-vous ce / ces terme (s) ?
- Que dites-vous quand il s'agit de *plusieurs hommes* ?
- Comment parlez-vous d'un *homme âgé* ?
- Utilisez-vous l'expression un *chibani* ?
- Et dans quels termes parlez-vous d'*une femme* ?
- Par quels autres mots nommez-vous *un ensemble de femmes* ?

2. La thématique de la vie des jeunes (les filles, les garçons, les copains...)

- Par quelles autres expressions appelez-vous *une fille* ?
- Connaissez-vous ou entendez-vous d'autres expressions pour parler d'*une fille* ?
- Lesquelles ? Les utilisez-vous ? Pourquoi ne les utilisez-vous pas ?
- Que dites-vous d'*une fille qui est jolie* ?
- Donnez des exemples où vous dites autrement « Cette fille est belle »
- Comment qualifiez-vous *une fille qui sort avec beaucoup de garçons à la fois* ? Autrement dit, *une fille qui n'est pas "sérieuse"*.
- Quelle expression utilisez-vous pour dire *un garçon* ?

- Comment dites-vous autrement qu'*un garçon est beau* ?
- Quels autres mots utilisez-vous pour dire d'un garçon *qu'il est élégant* ?
- Comment qualifiez-vous *un garçon qui sort avec plusieurs filles à la fois* ?
- Par quels autres mots dites vous *un amis* ? Que dites vous en parlant de *plusieurs amis* ?
- Quels sont les termes que vous utilisez pour parler du *petit copain d'une amie* à vous ?
- Par quels autres termes dites-vous par exemple : « C'est son petit copain » ?

3. La thématique des appellations communautaires

- Quelles sont les expressions que vous employez pour parler d'*un américain* ?
- Comment appelez- vous, par exemple, pour un *Français dit de souche* ?
- Comment dites-vous *un arabe* ?
- Dans quels mots parlez-vous d'*un arabe maghrébin* ?
- Quelles expressions utilisez-vous pour dire *un africain* ?
- Connaissez-vous l'expression *cain* pour dire *Africain* ?

4. La thématique de la drogue

- Par quels mots parlez-vous de *la drogue* ?
- Comment appelez-vous *celui qui vend de la drogue* ?
- Comment appelez-vous *un drogué* ?

5. La thématique de la violence et de l'arnaque

- Quelle est l'expression que vous employez pour dire *Se faire agresser par quelqu'un* ?
- Quels mots employez-vous pour signifier *frapper quelqu'un* ?
- Employez-vous d'autres termes pour désigner *un pistolet* ?
- Quels termes utilisez-vous pour dire *quelqu'un se moque de quelqu'un d'autre* ?
- Qu'est ce que dites pour *quelqu'un qui se fait avoir* ?
- Quels termes employez-vous pour parler d'un *voleur* ?
- Quel est le mot que vous utilisez pour désigner *une prison* ?

6. La thématique des agents de l'ordre

- Comment vous vous exprimez pour parler *des policiers* ?
- Connaissez-vous ou entendez-vous d'autres expressions pour les nommer ?
- Comment dites-vous *Attraper quelqu'un* ?

7. La thématique des activités quotidiennes

- Quelles sont les expressions que vous utilisez pour dire *travailler* ?
- Vous ne dites pas par exemple « je vais [xdamaje] » ? *chafraver* est un terme que vous connaissez et employez ?
- Que faites vous quand vous avez faim ? Avez-vous d'autres mots pour dire *manger* ?
- Que faites vous lorsque vous avez soif ? Comment dites-vous « Je vais boire » ?
- Quels autres termes utilisez-vous pour dire « *regarder* » ? Par exemple : « *Regarder quelqu'un, regarder la télé* »

8. La thématique des sentiments et des sensations

- Quelles expressions utilisez-vous pour dire « *J'ai honte* » ?
- Donnez- moi des phrases où vous utilisez ces mots.
- Vous avez d'autres expressions pour dire « *Je suis en colère* » ?
- Quand vous avez le *sentiment de regret*, par quels mots vous l'exprimez ?
- Comment exprimez-vous le *sentiment de peur* ?
- Par quels mots exprimez-vous votre état amoureux ?
- Que dites vous quand vous vous sentez bien, que tout va pour vous ?

9. Impressions relatives à l'usage du langage des jeunes

- Comment v trouvez vous et qualifiez vous ces pratiques langagières ?
- Que pensez-vous des pratiques langagières des autres jeunes ?
- Croyez-vous que vous que vous les abandonnerez plus tard pour des formes plus normées ?
- Comment vivez-vous votre double identité linguistique et culturelle ?

ANNEXE 6 : Transcription du corpus de classe de 3ème

DATE	8 février 2011 de 8 h à 9 h 10 février 2011 de 10 à 11h
LIEU	Collège Edouard Vaillant
DUREE	2 HEURES
INTERVIEWES	Les élèves de 3 ^{ème}

LA CLASSE DES NOMS

ENQ : Quelle est l'expression que vous utilisez pour parler de *la mère* ?

(DIJD126) : La **daronne**

ENQ : Comment ?

(DIJD126) : Ben, une mère, on dit la **daronne**

ENQ : La daronne ? Ici on dit la daronne pour parler de la mère ?

(KAM128), (YAS 122), (DIJD126), (KHA 118) : Oui.

ENQ : Vous dites par exemple « Ma daronne me demande de chercher du lait » ?

(DIJD126) : Oui.

ENQ : Et vous, vous le dites aussi ? (Je m'adresse à Yassine)

(YAS 122) : Oui.

Tous les élèves : Oui.

ENQ : Est-ce vous pouvez me donner des phrases ?

(DIJD126) : Je (ne) sais pas...Ma **daronne**, elle m'appelle. (Rires)

(YAS 122) : Ma **daronne**, elle m'a tapée. (Rires)

ENQ : Tout le monde dit ma daronne ici ?

(DIJD126) : Oui, ma **daronne** ou ma **moum**.

ENQ : Qui dit ma **moum** ici ?

(YAS 122) : Tout le monde

ENQ : Pour parler de votre père, quelles expressions utilisez-vous ?

(SAR 124) : Nous, on dit le **daron** ou le **bouille**. (Rires)

ENQ : Tout le monde dit mon daron ou mon bouille ?

Tous les «élèves : Oui. (Rires)

ENQ : Qui dit autre chose ?

(YAS 122) : Personne.

ENQ : Dans quels mots parlez-vous de votre frère ? Pour dire mon *frère* ?

(DIJD126) : Mon [**xu**] « frère » (en arabe)

ENQ : vous dites par exemple « Mon petit [**xu**] crie. Il faut s'occuper de lui »?

Tous les élèves : Oui.

(DIJD126) : Oui, il faut le taper.

ENQ : Non, pas le taper. (Rires)

ENQ : Qu'est ce que vous dites d'autre quand vous parlez ensemble ? [.....] Je vous demande de me dire ce que vous dites quand vous parlez ensemble et que ben vous oubliez qu'il ya des gens autour de vous

(DIJD126) : Voilà **ma zine**, pour cousine

(SAR 124) : Pour ma cousine on dit **ma zine**.

ENQ : Tout le monde dit **ma zine** ?

Tous les élèves : Oui. (Rires)

ENQ : Vous dites mon [**zē**] aussi ?

(DIJD126) : Mon [**zēk**]. (Rire),

(SAR 124) : C'est gavé grave !

ENQ : Comment ?

(DIJD126) : On dit n'importe quoi xxx

(KAM128) : T'as vu ? C'est abusé (rires)

ENQ : Qu'est ce qui est abusé ?

(DIJD126) : Mais on se dit n'importe quoi, mon [**zēk**] euh :::

ENQ : Très bien. Comment dit-on un homme ? Par exemple « Regardez l'homme qui passe ! »

(DIJD126) : Un [**ra :ʒ**]

ENQ : Un [ra :ʒ l] ou un [ra :ʒ]?

Les élèves : Nous, on dit un [ra :ʒ]

(DIJD126) : Non, un [ra :ʒ]. Un [ra :ʒ] qui passe.

ENQ : Tout le monde le dit ici ?

Tous les élèves : Oui, oui.

ENQ : Qu'est ce que vous dites ? Une [**mra**] aussi (pour la femme)?

Tous les élèves : Oui.

ENQ : J'ai entendu l'autre jour cette phrase « Qu'est ce qu'elle a cette **[mra]** ? »

Un élève : Ouais.

Tous les élèves : Oui. On le dit

ENQ : Pour plusieurs hommes, vous le dites de quelle manière ?

Un élève : Des gens, pour les hommes.

ENQ : Donc pour une femme une **[mra]**?

(YAS 122) : oui.

ENQ : Comment vous dites « un vieux monsieur »?

(MEH125) : Un vieux

(KAM128) : Un vieillard

(SAR 124) : **Un vieillard ?** (Rires)

ENQ : Vous ne dites pas un **[jibani]** ?

(KHA 118) : Ah ! Si. On le dit. (Rires) on le dit aussi, **[jibani]** (rires)

(DIJD126) : On l(e) dit.

ENQ : Quelles expressions employez- vous pour parler d '*un ami* ?

Tous les élèves : un **[sha :b]**

ENQ : comment vous dites par exemple « je vais rencontrer mon ami » ?

(YAS 122), (DIJD126) : Je vais rencontrer mon **[sha :b]**

(DIJD126) : Ou mon **[sos]**

ENQ : Mon quoi ?

(DIJD126) : Mon **sos**

ENQ : c'est quoi mon **[sos]** ?

(DIJD126) : C'(est) un **[sha :b]** aussi.

ENQ : vous ne dites pas mon **frère** ?

(SAR 124) : C'est au Sénégal. (Rires)

ENQ : Oui. Comment vous dites maintenant pour parler des **policiers** ?

Tous les élèves : Les **[hnu :j]**

ENQ : Comment vous dites pour un policier, un seul ?

(SAR 124) : Un **keuf**

(KHA 118) : Un keuf

ENQ : Un keuf ?

(DIJD126), Mehdi, (YAS 122) : Oui. Ouais

ENQ : Vous ne dites pas autre chose ?.....Les [hnu :ʃ], pour un ou pour plusieurs ?

(NAS 123) : Les **assas** aussi, on dit **assas**

ENQ : Vous dites les **assas** pour qui ?

(YAS 122) : Les **assas**, c'est plus les gardes du corps.

Tous les élèves : ouais, oui.

ENQ : Les gardes du corps ? La police de proximité ? les **assas** ?

(NAS 123) : Plus les surveillants du collège

ENQ : Les **assas** ?

(MEH125) : Les **poulets** (rires)

(NAS 123) : Un **djaaj** (rires)

ENQ : Qui dit **djaaj** ici ?

Les élèves : (Rires).

(MEH125) : C'est juste les **hnouchs, les keufs, les flics**

ENQ : D'accord A : D'accord, vous dites par exemple « il ya les **hnouchs** dans le quartier » ?

Tous les élèves : Oui

ENQ : On arrive aux filles !

(DIJD126), (MEH125), (YAS 122) : Les **go**

(YAS 122) : Les **go**

(MEH125) : Les **go**

ENQ : à (NAS 123) Vous dites aussi les **go** ?

(DIJD126) : Ou les **meufs**

ENQ : C'est pas un peu vieux ?

(KHA 118) : Oui.

ENQ : Donc **go** ? Vous dites **go** ? Tout le monde dit **go** ?

(KHA 118) : Non, non ! Nous on dit la [**mra**]

ENQ : Qui dit autre chose que **go** et [**mra**] ?

(MEH125) : On dit la [**mra**] aussi.

ENQ : je parle de la fille.

(DIJD126) : Ben oui !

ENQ : une [**mra**] ?

Tous les élèves : oui.

ENQ : (A (MEH125)) Toi comment tu dis ma copine ?

(MEH125) : Il y a ma [**mra**] ou ma **go**

(NAS 123) : Je vais voir ma [**mra**] ou je vais voir ma **go**

ENQ : Et **go**, vous savez ce que ça veut dire **go** ?

(DIJD126) : Oui, c'est à partir de l'anglais. Un **gars**, une **go**.

ENQ : Ah !!! C'est ça ?

(DIJD126) : Ben, oui !

ENQ : Comment dites-vous pour parler d'un **voleur** ?

(MEH125), (YAS 122) : Un [**xwan**]

ENQ : Un [**xwan**]?

(DIJD126) : Un [**xwanœr**]

ENQ : Vous savez d'où ça vient ?

(KHA 118) : De [**xwan**]

ENQ : Par quel mot parlez-vous de *la drogue* ?

(MEH125) : Le [**jit**]

(DIJD126) : le [**zatla**]

(YAS 122) : **de l'herbe**

(MEH125) : [**lehjif**] « la résine de cannabis »

ENQ : Vous n'utilisez pas le mot *drogue* ?

(MEH125) : Non.

(YAS 122) : **On dit** « t'a fait du crack »

ENQ : T'a fait du quoi ?

(DIJD126) : Il s'y connaît lui ! (Rires)

ENQ : T'(u) as fait du crack ça veut dire quoi ? Ca veut dire que tu t'es drogué ?

(YAS 122) : T'a fait du trafic.

ENQ : Donc faire du trafic de drogue ?

(YAS 122) : Oui.

(MEH125) : C'est un métier comme les autres

ENQ : Non ! Ce n'est pas un métier comme les autres

Yassine : Si c'est un métier.

ENQ : Non ! Ce n'est pas un métier comme les autres ! Ca ne va pas ça !

(MEH125) : Ca fait gagner beaucoup d'argent, madame.

ENQ : Non ! Non ! Ca (ne) fait pas gagner beaucoup d'argent. Puisque l'occasion se présente, non ! Ca (ne) fait pas gagner beaucoup d'argent. Ça, c'est dang[...]. Ce n'est pas un

métier ! Ca fait ::tuer des gens. Ca fait détruire beaucoup de familles. Ca fait détruire sa : sa vie, celle de sa famille. Bien sûr, vous le savez ça ?

ENQ : Quels sont les mots que vous utilisez pour parler d'un *vendeur de drogue* ?

(DIJD126) : Un dealer [dʒilœr]

ENQ : Employez-vous d'autres termes pour désigner un *pistolet* ?

(DIJD126) : Un gun, un flingue

ENQ : Oui.

(NAS 123): **Un révolver**

ENQ : Vous ne dites pas un [**kabus**]?

Tous les élèves : (Rires).

(DIJD126) : C'est en arabe.

ENQ : Je l'ai entendu [...]

(MEH125) : A Mérignac ?

ENQ : Non. C'est à la Victoire.

(MEH125) : Qui l'a dit ?

ENQ : C'est un jeune homme d'une trentaine d'années que j'ai entendu à la Victoire. Il parlait, il parlait des [**hnu :ʃ**], d'un policier qui sortait son revolver. Il a dit qu'il avait la chair de... vous pouvez terminer ça : avoir la chair de quoi ?

(DIJD126) : La chair de poule

ENQ : Lui, il a dit qu' il avait la chair de [**ʃʃar**]

(DIJD126) , Khadija : Ah ! Mon Dieu ! (Rires)

(MEH125) : Ca c'est un [**gwe :r**] !

ENQ : Non. Ce n'est pas un [**gwe :r**]

(MEH125) : Ils ne savent pas parler.

ENQ : Vous ne l'avez jamais entendu ?

Tous les élèves : Non.

ENQ : Quel est le mot que vous utilisez pour dire une *prison* ?

(MEH125) , (KHA 118), (DIJD126) , (YAS 122) : Le [**heps**]

ENQ : La ou le [**heps**] ?

(DIJD126) : Le [**heps**]

LES NOMS QUI INDIQUENT L'ORIGINE

Quelles sont les expressions que vous utilisez pour parler des gens selon leurs origines et leurs nationalités ? Que dites vous, par exemple, pour un Français dit « de souche » ?

(DIJD126) : Un **[gwər]**

(KHA 118) : Un **[gwər]** ou un **[gawri]**

(MEH125) : On dit un **[gwər]**

(YAS 122) : Oui. Oui. On dit un **[gwər]** ou un **[gawri]**

(DIJD126) : Un arabe on dit un **rebeu**

ENQ : Un arabe ?

(DIJD126) : **Rebeu**. Et un noir on dit un **Renoi**

(KHA 118) : Un **[kʰel]**

ENQ : Comment vous dites *un arabe maghrébin* ?

(KHA 118) : Un **[rabza]**

ENQ : Que dites vous un pour un américain ?

(KHA 118) : Un **[marikani]**

ENQ : Vous ne dites pas un **cain** ?

Tous les élèves : Non

ENQ : Et pour un africain ?

(YAS 122), khadija, mehdi : Un **[kʰel]**

LE VERLAN

ENQ : Tout le monde ici dit ma daronne ?

Tous : Oui, ma daronne ou ma **[mum]**

(MEH125), (DIJD126) : Ma **[mum]**

ENQ : Qui dit ma **[mum]** ici ?

(KHA 118) : (c'est) Ahmad. Mais tout le monde le dit.

ENQ : Y a-t-il quelqu'un qui dit autre chose ?

Tous les élèves : Non !

ENQ : Vous entendez d'autres expressions ici pour dire cela ?

Les élèves : Non !

ENQ : Tout le monde dit ma **daronne** ou ma **[mum]** ?

Les élèves : Oui. Oui.

Un élève : Comme une femme, une **meuf**.

ENQ : Vous connaissez l'expression ma *reum* ?

Les élèves : Oui. Mais on (ne) dit pas.

ENQ : Pourquoi vous ne l'utilisez pas ?

(MEH125) : Boof ! Ca (ne) passe pas.

ENQ : Pourquoi ? Ce n'est pas joli ?

(NAS 123) : Non, xxx

ENQ : Vous trouvez que c'est démodé ?

(MEH125) : Oui, xxx

ENQ : Dans vos échanges entre vous comment on dit une *sœur* ?

(DIJD126) : Mehdi, Khadija : Ma **reus**

ENQ : Tout le monde le dit ici ?

Tous les élèves: Oui.

ENQ : Est que vous pouvez me donner des phrases avec cette expression ?

(DIJD126) : **Ma reus, elle vient avec moi.**

(YAS 122): J'ai condamné **ma reus** (rires)

ENQ : Pourquoi tu l'as condamnée ?

(YAS 122) : A la maison je lui dis d(e) chercher un truc (Rires des élèves)

ENQ : Et toi tu fais le prince ?

(DIJD126) : Voilà ! Rires.

ENQ : Ah ! Ce n'est pas sympathique ça !

LA CLASSE DES ADJECTIFS

ENQ : Comment vous dites une belle fille ?.....Toi, par exemple, (je m'adresse à Mehdi) qu'est ce que tu dis pour une *belle fille* ?

(DIJD126) : On dit elle est [**zwina**]

(MEH125) : On dit [**maaʃallah**] la go oh ! xxx (Eclat de rires)

ENQ : Qu'est ce que tu viens de dire ?

Tous : Rires

ENQ : Répète, s'il te plaît !

(MEH125) : Non ! (très gêné)

ENQ : Répète ! Ca m'intéresse.

(MEH125) : Non. Mais je(ne) sais pas. Les autres savent autant que moi.

Les autres : Oh !!!

(DIJD126) : Il a dit [**maafallah**] la go, je la déboite.

(MEH125) : Non c(e) (n)'est pas comme ça (toujours gêné)

ENQ : Ça veut dire *elle est jolie* ?

Tous : Rires.

ENQ : A ton âge, nous aussi, on parlait comme ça.

Le professeur : On ne dira pas ça en classe. Il le sait.

(MEH125) : Ben oui !

ENQ : Mais oui. Bien sûr.

ENQ : Une belle fille ?

(MEH125) : Une **bonne [mra]**.

(KHA 118) : une *chabba* [**fabba**]

ENQ : Vous êtes Algérienne !

(KHA 118) : Oui.

ENQ : Qui le dit aussi ?...Vous, aussi vous utilisez le mot [**fabba**] ?

(SAR 124) : Oui.

ENQ : Vous aussi vous êtes Algérienne ?

(KHA 118) : Oui.

ENQ : Comment dites- vous *une fille qui n'est pas sérieuse* ?

(DIJD126) : [**xamza**]

(KHA 118) : Une conne

ENQ : Une quoi ? Cette fille est [**xamza**] ?

(MEH125) : C'est quoi le mot ?

ENQ : Une fille qui n'est pas très sérieuse.

(YOU119) : Il a dit [**hmarra**] « annessa »

ENQ : Une [**hmarra**], Ca veut dire qu'elle est bête ?

(MEH125) : une [**xamza**]

(SAR 124) : Une **tébé**

ENQ : Je veux dire une fille qui fréquente beaucoup de garçons, qui a beaucoup de petits copains.

(MYR121) : Une [**xamza**] « pourrie »

(DIJD126) : Une **crasseuse**

(KHA 118) : Nous, on dit une [**dexolas**]. Ca veut dire dégueulasse (Rires)

ENQ : Comment qualifiez-vous un garçon qui sort avec beaucoup de filles à la fois ?

(MEH125) : Un **polygame**

(YAS 122) : un [**matfo**]

ENQ : Quand vous êtes amoureux, comment vous dites « **Je suis amoureux** » ?

(MEH125) : J(e) la **kiffe**

(DIJD126) : On **kiffe**. Ouais.

ENQ : On kiffe ? je kiffe ?

(KHA 118) : Ouais ::

LA CLASSE DES VERBES

ENQ : Quelles sont les expressions que vous utilisez pour dire « travailler » ?

(DIJD126) : **Travailler le travail** ?

ENQ : oui

(DIJD126) : Je [**xdem**]. Je vais bosser.

ENQ : Vous ne dites pas je vais [**xdamaje**] ?

(KHA 118) : Qui c'est qui a dit ça?

ENQ : Il ya des jeunes qui le disent.

ENQ : Alors pour le verbe **boire**, vous employez quels mots pour le dire ?

(KHA 118) : [**srab**]

ENQ : Et pour le verbe *aimer* ?

(MEH125) : Kiffer.

ENQ : Vous n'utilisez que « kiffer » pour *aimer*?

Les élèves : Oui.

ENQ : Que dites vous pour le verbe « regarder »

(SAR 124): [**suf**]

ENQ : Ce n'est pas vous qui m'avez dit « je vais [**suf**] la télé » ?

(SAR 124), (KHA 118) : Non ! (SAR 124)

ENQ : Vous, vous le dites comment ?... Vous ne dites pas je vais [**sufe**] la télé par exemple ?

Les élèves : Non.

ENQ : Comment vous dites alors ?

(MEH125) : Je vais [**suf**]

ENQ : Pour vous le verbe [**suf**] ne prend pas la terminaison en **er** ?

Les élèves : Non.

ENQ : Quels termes utilisez-vous pour dire « *se moquer de quelqu'un* » ?

(MEH125) : **On l'a [hagar]**

ENQ : Vous ne dites pas « je vais [dhak] de lui »?

(KHA 118): Mais non. On l'a [hagar].

(MEH125) : On l'a [hagar].

(YAS 122) : On l'a [hagar].

ENQ : Je l'ai entendu, quoi !

Les élèves : Non. (On ne le dit pas)

ENQ : On l'a [hagar] veut donc dire *se moquer de lui*?

Les élèves : Oui.

ENQ : J'ai entendu un garçon qui a dit à son ami « Ah ! tu m'as [hagar] ».

(DIJD126) : Oui. Tu m'as [hagar], ça veut dire qu'il le [hagar]

(MEH125) : Oui. Il le [hagar]

ENQ : [hagar] de [hogra] ? De notre dialecte marocain ?

(MEH125), Khadija : Oui.

(MEH125) : Ca (ne) s'écrit pas comme hajar ?

(DIJD126) : Hou :::

ENQ : Qu'est ce que dites pour *quelqu'un qui se fait avoir* ?

Un élève : Comment ?

ENQ : Pour dire « il l'a eu, je l'ai eu » ?

Un élève : Quoi ?

ENQ : Vous ne connaissez pas l'expression [hfi] ?

(DIJD126) , Mehdi : Ah ! Oui. Il m'a [hfi]. Ah ouais !

ENQ : Vous l'utilisez aussi ? Vous dites ça ?

(DIJD126) : Oui, « **ce pigeon, je l'ai [hfi].** » (Rires)

ENQ : Vous le dites dans le sens de « Je l'ai eu, je vais l'avoir » ?

(YOU119) : Oui. Je vais le [swi] (Rires)

ENQ : Comment dites-vous « je suis coincé » ?

(NAS 123) : Je suis coincé

ENQ : Et se bloquer ?

Un élève : J'étais [hasa :l]

(MEH125) : Je me suis [**ħasa :l**]

ENQ : D'accord, je me suis [**ħasa :l**]

(MEH125) : Elle m'a [**ħasa :l**]

ENQ : Elle m'a [**ħasa :l**], ça veut dire « elle m'a bloqué » ?

(KHA 118) : Ça veut dire « une fille, elle m'a cramé ».

ENQ : Ça veut dire quoi, exactement ?

(KHA 118) : Elle a su que :: ben quand tu lui tends un piège

ENQ : Oui, et alors ?

(KHA 118) : Je(ne) sais pas, par exemple, quelqu'un qui sort avec plusieurs filles. Oui. Et par exemple, **la fille elle** va lui dire « **je t'ai gavé cramé** ». « **Je t'ai [ʃe :d]** »

ENQ : « Je t'ai [ʃe :d] », c'est-à-dire « je t'ai pris en flagrant délit » ?

(KHA 118) : Oui.

(DIJD126) : Voilà.

A : Comment on dit entre vous « *frapper quelqu'un* » ?

(DIJD126) : Le **niquer**

ENQ : Ah ! Niquer ::! D'accord ! (Rires des élèves parce que j'ai prononcé le mot « niquer »)

(KHA 118) : Défenser

ENQ : Quelle est l'expression que vous employez pour dire « *Se faire agresser par quelqu'un* » ?

(MEH125), (DIJD126) : Se faire [**ħagar**]

(DIJD126) , (MYR121), (KAM128) : C'est la **ħagra partie / party**.

ENQ : Ça veut dire quoi la **ħagra partie** ?

(MEH125), (DIJD126), (SAR 124), (YOU119) : Se faire frapper par ses amis, par plusieurs personnes.

ENQ : Donc c'est une partie de [**ħogra**], quoi ?

(DIJD126) : Oui. Voilà.

ENQ : vous dites comment dans votre langage « Attraper quelqu'un » ?

(DIJD126) : [**ʃœd**]

(DIJD126) : le [**ʃe :d**]

(YAS 122) : ils le [**ʃe :d**]

ENQ : Comment dites-vous « Se faire attrapper » ?

(MEH125), (DIJD126), (KHA 118), (YOU119) : **Se faire [ʃɛd]**

ENQ : Et si je vous demande de le conjuguer au passé, que diriez-vous ?

(MEH125), (KHA 118) : Il **s'est fait [ʃɛd]**

ENQ : Et maintenant transformez-le au futur.

(DIJD126) , Mehdi : Il **va se faire [ʃɛd]**

ENQ : Tout le monde dit comme ça ?

Tous les élèves : Oui.

LES LOCUTIONS VERBALES

ENQ : Quelles expressions vous utilisez pour dire « *J'ai honte* »?

(KHA 118) : J'ai [**ħaʃuma**]

ENQ : J'ai [**ħaʃuma**]?

(DIJD126) : Oui.

(MEH125), Yassine : La[**ħaʃma**].

ENQ : Donnez- moi des phrases où vous utilisez ces mots.

(KHA 118) : J'ai[**ħʃem**]. J'ai gavé [**ħʃem**].

ENQ : Vous avez d'autres expressions pour dire « *être en colère* » ?

(KHA 118) : On est [**zaʃe :f**]

ENQ : Etre énervé

(MEH125) : On est [**zaʃe :f**]

(YOU119) : Oui.

ENQ : Vous ne dites pas j'ai le [**sœm**], non ?

(KHA 118) : Oui, quand j'ai les nerfs

ENQ : Quand *quelqu'un a de la chance*, que dites- vous ?

(KHA 118) : C'est [**zhar**]

(SAR 124) : **chounard, chouchounard.**

(KHA 118) : Il a gavé de [**zhar**]

Un autre élève : Oui, il a gavé de [**zhar**]

ENQ : Il a gavé de [**zhar**]?

(MEH125) : Celui là, il a gavé de [**zhar**]

(NAS 123) : Oui

ENQ : Comment dit-on *j'ai du regret* ? Quand je fais quelque chose qui n'est pas bien.

Donc, je dis « j'ai du regret ou je regrette ».

(MEH125) : J'ai le [sœm]

ENQ : J'ai le [sœm] pour « J'ai du regret » ?

(MEH125) : Oui.

ENQ : Comment exprimez-vous le *sentiment de peur* ?

(YOU119) : j'ai [xawf]

ENQ : j'ai [xawf]. Et nous, on le dit comment ça ?

(KHA 118) : On a peur

ENQ : Nous, nous ? Il faut le conjugu[....]

(YOU119): On a [xawf]

ENQ : Nous, nous ?

(MEH125) : Nous avons [xawf]

ENQ : Donc [xawf] c'est une sorte de participe passé, quoi ? Qui ne change pas ?(...) c'est un peu, c'est un peu ça ?

(YOU119) : On dit « on a [xawf] »

ENQ : Oui. Bien sûr on dit [xawf]. Très bien !

(MEH125) : j'ai gavé [xawf]

ENQ : Ah ! Allez ! Vous, si vous parliez d'eux *qui ont peur*, que diriez-vous ?

(DIJD126) : Ils ont gavé [xawf]

ENQ : Ils ont quoi ?

(DIJD126) : Ils ont eu gavé [xawf]

ENQ : Comment exprimez-vous la sensation de froid ? Pour dire « *avoir froid* » ?

(DIJD126) : J'ai gavé froid.

ENQ : Et pour dire « *avoir chaud* » ?

(SAR 124) : J'ai gavé chaud.

ENQ : Avez-vous des expressions pour dire « *avoir soif* » ?

(SAR 124) : J'ai gavé soif.

ENQ : Comment on dit « *Faire du bruit, faire du désordre* » ?

(MEH125), (KHA 118), (DIJD126) : Ils ont fait fait la [hala :]

ENQ : Donc, c'était avec vous qu'on a vu l'expression **la [ħala :] et le [ħala :]** ? C'était avec vous ?

(MYR121): Oui. C'est la même chose.

(MEH125) : Ils ont foutu la **[daħwa]**, la **[ħes]**.

ENQ : Ah ! Ils ont foutu la **[daħwa]**, vous le dites aussi ?

(MEH125) : Oui, madame, ils ont fait gavé la **[ħes]**. Ils ont foutu **la [daħwa]** « le bazar »

ACCORD AVEC L'ADJECTIF

ENQ : Pour **[zaħe :f]**, est ce que vous accordez l'adjectif au féminin ?....Si c'est une fille, qu'est ce que vous dites ?

(KHA 118) : j'étais **[zaħe :f]**

ENQ : Vous ne dites pas elle est **[zaħfa]** ?

(MEH125) : Non.

ENQ : Et quand vous êtes plusieurs, vous dites *nous étions* **[zaħe :f]**?

(MEH125) : Oui, on était gavé **[zaħe :f]**

ENQ : Quand vous êtes énervé, comment vous dites pour l'exprimer?

(SAR 124) : On est **[zaħe :f]**

ENQ : On est **[zaħe :f]**. Personne ne dit j'ai le **[sœm]** ?

(KHA 118) : Oh ! Si :::

ENQ : Ce n'est pas la même chose ?

(KHA 118) : Si.

Tous les élèves : Ouais

ENQ : « Etre content ». Comment vous dites « je suis content » ?

(DIJD126) : Je suis gavé **[ferħana :]**

(SAR 124) : Je suis gavé **[farħana :]**

ENQ : Et pour un garçon ?

(MEH125) : Je suis gavé **[fa : rħa :n]**

ENQ : D'accord, là vous accordez ? Vous savez qu'il y' a la marque du féminin ?

Tous les élèves : Oui

ENQ : Quand vous êtes plusieurs à exprimer ce sentiment, vous le dites comment ?

(MEH125) : On est **[farħa :n]**

ENQ : Comment ?

(MEH125) : On est g-gavé [**farħa :n**]

ENQ : Nous sommes ?

Tous les élèves : Nous sommes [**farħa :n**]

ENQ : Que dites vous pour « *avoir de la chance* » ?

(MEH125) : Je suis un **chounard**

AUTOUR DU MOT « HALAA »

ENQ : Quels sont les termes que vous utilisez pour dire c'est bien ?

(MEH125): c'est [**ħala :]** !

ENQ : Pour dire « c'était très bien » ?

(MEH125), Khadija, Djidja : C'était **gavé** [**ħala :]** !

ENQ : Maintenant, pour dire « c'était très très bien » ?

(MEH125) : c'est **gavé gavé** [**ħala :]** !

CE QUE LES JEUNES PENSENT DE LEUR FACON DE PARLER ET DE CELLES DES AUTRES

ENQ : A Saïge on dit ma **reum** pour *ma mère*

(YAS 122) : Ah ! Oui. (Rires)

ENQ : Vous connaissez le mot?

(DIJD126) : Oui, mais on(ne) dit pas.

ENQ : Pourquoi ?

(DIJD126) : Ca(ne) passe pas

ENQ : Pourquoi ?...C'est démodé ?

(SAR 124) : Ca (ne) passe pas. Démodé.

(DIJD126) : On dit n'importe quoi xxx T'as vu ? C'est abusé (rires)

ENQ : Qu'est ce qui est abusé ?

(DIJD126) : Mais on se dit n'importe quoi, **mon zink**, euh ::: (pour mon cousin)

ENQ : D'accord. Et pourquoi vous dites ce [**ra :ʒ**] et non pas ce [**ra :ʒl**] ? Pourquoi vous enlevez le [l] ?

(MEH125) : Ça va plus vite.

ENQ : Ça va plus vite ?

Tous les élèves : Oui. Oui.

ENQ : De manière générale, Comment vous trouvez vous et qualifiez vous ces pratiques langagières ?

(MEH125) : Bien.

ENQ : Comment vous trouvez votre façon de parler ?

(MYR121) : Bien.

ENQ : Pourquoi elle est bien ?

(YAS 122) : On **se comprend plus**.

(MEH125) : C'est universel !

ENQ : Non. Ce n'est pas universel.

(NAS 123) : Ça va plus vite.

(YOU119) : Et puis, vous comprenez.

ENQ : Si jamais vous parlez avec quelqu'un, un ami, une amie et que : et que :: elle n'utilise pas les mêmes les mêmes mots euh ::

(KHA 118) : **Et ben, elle va le dire et nous on** va le dire comme on dit, hein !

ENQ : Est-ce que ça va bloquer la conversation ou :: ?

(DIJD126), (MYR121) : Non.

ENQ : Est-ce qu'il vous arrive de parler uniquement en français entre vous ? Uniquement en français ?

Tous les élèves : Non.

(DIJD126) : Impossible !

ENQ : Pourquoi c'est impossible ?

(KHA 118) : Un mot en arabe, il faut le mettre dedans.

ENQ : Qu'est ce que ça vous apporte ?

(YAS 122) : On se comprend mieux.

ENQ : Pour mieux se comprendre ?

(MEH125) : Pour que les Français ne comprennent pas.

ENQ : Comment vivez-vous le fait d'avoir une double langue et une double culture ?

(KHA 118), (MEH125), (YAS 122): Bien.

ENQ : Comment cela ? Dites-moi.

(KHA 118) : Ca nous apporte un plus

ENQ : C'est bien. Vous le vivez bien dans [...] ?

(MEH125) : Très très bien.

ENQ : Tout le monde pense la même chose ?

Tous les élèves : Oui

ENQ : Pourquoi ?

(MEH125) : Ça **permet de trouver du travail**.

ENQ à (MEH125) : Tu m'as dit que les jeunes de la Victoire ne savent pas parler...

(MEH125) : Ils parlent bizarre

(YOU119) : Ils parlent bizarrement.

ENQ : Pourquoi ils parlent bizarrement ?

(MEH125) : (imitation)

ENQ : Pourquoi ?

(MEH125) : Ils ne savent pas inventer. Ca(ne) va pas loin.

ENQ : Vous, vous savez inventer ? Ca va loin et pas pour eux ?

(DIJD126) : Oui.

ENQ : Quand vous rencontrez des jeunes, vous savez s'ils sont du quartier ou pas ?

(DIJD126) : Oui, à leur façon on sait qu'ils viennent de Bacalan ou de Lormont.

ENQ : Donc vous pensez que vous avez une façon de parler particulière à vous ?

(DIJD126), Mehdi, Yassine : Ben oui ! Oui.

EXTENSION DU LANGAGE DES JEUNES MAGHREBINS A D'AUTRES GROUPES ETRANGERS

ENQ : Est-ce que ces expressions que vous utilisez sont utilisées par des Français dits « de souche » ou c'est juste entre vous ?

(KHA 118) : Ça dépend.

(MYR121) : Ça dépend, s'ils parlent arabe ou quoi.

(MEH125) : Il y'en a qui parlent arabe.

ENQ : Ils comprennent ?

Les élèves : Oui. Oui... Ils essaient d'apprendre, mais xxx (Rires).

(MEH125) : Ils disent c'est [**xala :**], c'est [**hala :**] xxx

Les élèves : Oui. (Rires)

(MEH125) : Au lieu de dire c'est [**hala :**] ils disent c'est [**xala :**] (Rires)

ENQ : Dites-moi ! Qui décide de dire un [**ra :3**] ou « des gens » ?

(KHA 118) : Ben, je (ne) sais pas. Ca vient comme ça ::

(YAS 122) : C'est dans le quartier aussi. Ils commencent à le dire...

(MEH125) : C'est les grands de notre quartier. Après nous, on copie, quoi !

(YAS 122) : Oui, les grands de notre quartier.

ENQ : C'est les grands et vous, vous copiez ?

(DIJD126), (KHA 118), (MEH125) : Oui. Oui

ENQ : Ah, je pensais (...) que c'est vous les plus jeunes qui commencez par créer et c'est eux qui copient.

(MEH125) : C'est les grands de notre quartier,

ENQ : Et ils ne parlent que comme ça ?

(KHA 118) : Ouais

(MEH125) : Oui, que comme ça et nous aussi.

ENQ : Et vous aussi ?

Tous les élèves : Oui.

ENQ : Et au niveau du collège, ça se crée des mots ou pas ?

(DIJD126) : Oui. Ouais. On crée avec les copains...

ENQ : Par exemple le mot [ra :ʒ], c'est vous qui... Vous l'avez entendu ou [...] ? C'est vous qui l'avez créé?

(KHA 118) : Ici.

ENQ : Ici au collège ?

ENQ : Et toi (MEH125) ?

(MEH125) : je l'avais entendu dehors

ENQ : Quand vous entendez des mots comme ça et que vous ne comprenez pas, vous vous dites qu'est ce que c'est ?

(DIJD126) : Au début. On voit le contexte de la phrase et on peut comprendre...

ENQ : Qui invente le plus ?

(MEH125) , (YAS 122) : Les Marocains.

(DIJD126) , (KHA 118) : Non les Algériens.

PRATIQUES LANGAGIERES AU SEIN DE LA FAMILLE

ENQ : Est-ce qu'à la maison, vous utilisez le même langage avec les parents ?

(YAS 122), (MEH125) , (DIJD126), (KHA 118), (NAS 123) : Non.

ENQ : Toi par exemple, quel dialecte parles-tu ?

(KHA 118) : L'algérien

ENQ : Et toi ?

(DIJD126) : Algérien

(MEH125) : Non. On parle marocain.

ENQ : Oui. Mais elles sont algériennes.

ENQ : Je voulais savoir si chacun parle le propre dialecte de ses parents.

(DIJD126) : Bien sûr, on ne va pas parler marocain !!!

ENQ : Est-ce que vous continuerez à utiliser cette façon propre à vous une fois plus âgés ?

(KHA 118) : Heureusement qu'on (ne)va pas rester jeunes !!

ENQ : Vous envisagez de ne plus utiliser ces expressions une fois plus âgés?

(KHA 118), (DIJD126) : Ben oui. (c'est plus les filles qui ont répondu à la question.)

ANNEXE 7 : Transcription du corpus de classe de 5^{ème}

DATE	8 février 2011 de 9 h à 10 h 10 février 2011 de 11 à 12 h
LIEU	Collège Edouard Vaillant
DUREE	2 HEURES
INTERVIEWES	Les élèves de 5 ^{ème}

LA CLASSE DES NOMS

ENQ : Quelles sont les expressions que vous utilisez pour parler de votre mère ?

(YAS 100) : Une **daronne**.

(SOF 102) : Ma daronne, aussi.

(ANA 104), : On dit ma **moum** aussi.

(AME 110) : Moi je dis **ma :ma**

(YAS 100) : Moi je dis ma **daronne** ou ma **moum**.

ENQ : Tout le monde ici utilise les mêmes termes pour désigner la mère ?

Tous les élèves : Oui.

ENQ : Vous n'utilisez pas autre chose ?

Tous les élèves : Non.

ENQ : Par quels termes désignez-vous votre père ?

(BLE 107) : Mon **bouille**. (Eclats de rires de tous les élèves)

(YAS 100) : Mon **daron**.

ENQ : Vous ne dites pas mon père ?

Les élèves : Parfois, oui aussi.

ENQ : Donc pour le papa vous dites aussi **mon bouille** et **mon daron** ?

(YAS 100) : Bouille, bouille i(l) (n') y a que lui (rires) madame. Nous, on dit **mon daron**.

(BLE 107) (un peu gêné) : Non madame beaucoup le disent dans ce collège. On le dit.

ENQ : Quelles sont les expressions que vous utilisez pour parler d'un homme ?

Tous les élèves : Un [**rra ::j**]

(BIL 106) : Un [**rra ::j**]

ENQ : Un [**Raj**] ou un [**rra ::j**] ?

Tous les élèves : Un [**rra ::j**]

ENQ : Quelles sont les expressions que vous utilisez pour parler d'une fille?

(ANA 104) : **Une meuf**

(BIL 106) : **Une mra**

(AME 110) : **La go**

ENQ : Donnez-moi une phrase avec une mra

(BIL 106): La **mra** elle fait gav(é) la belle (rires)

ENQ : Une autre phrase s'il vous plaît ?

(AMI 111) : Une meuf

ENQ : Qu'est ce que vous dites le plus ?

Tous les élèves : la **mra**, la **go**.

ENQ : « Un ami », vous dites comment « un ami » ?

(RAN 115) : **Un shaab**

(BIL 106) : **Mon shaab**

ENQ : Tout le monde utilise cette expression pour parler d'un ami ?

Tous les élèves : Oui.

ACCORD DU NOM

ENQ : En ce qui concerne le mot **shaab** (un ami), quand il s'agit de plusieurs amis, comment vous le dites ?

Tous les élèves : **mes shaab**

ENQ : Est-ce que je peux avoir une phrase, s'il vous plaît ?

(ZIN 112) : Il ya **des shaab** autour de moi.

(CHA 109) : (Bruit), je suis partie avec **mes shaab** en ville.

ENQ : Quand vous parlez d'une amie, comment vous l'exprimez ?

(BLE 107) : Une **shabaat**

ENQ : Et quand il s'agit de beaucoup d'amies, vous le dites comment ?

(BIL 106) : des **shabaat**

ENQ (à Billel) : Qu'est ce que tu veux montrer en parlant de cette manière ?

(BIL 106) : Euh :: Euh :: que ne suis pas un **gwer** « chrétien »

(CHA 109) : On veut être différents des **gwer**.

EMPLOI DU VERLAN

ENQ : Comment vous parlez de votre sœur ? je veux dire dans quel terme ?

(AME 110) : Ma sœur

ENQ : C'est tout ce que vous dites pour désigner votre sœur ? ... Vous ne dites pas autre chose quand vous êtes entre vous ?

Tous les élèves : Non.

ENQ : Vous connaissez l'expression **reus** ? Vos camarades de 3^{ème} utilisent **Reus**, et vous ?

Quelques élèves : Ah ! Oui. Oui madame, oui madame, on le dit.

ENQ : Vous l'utilisez ? Vous utilisez le verlan dans vos échanges ?

Tous les élèves : Ouais ; oui, oui...

ENQ : Très bien. Comment vous dites je suis **énervé** ?

(YAN 105) : Je suis : **vénère**

(CHA 109) : J'ai les nerfs

(YAN 105) : **vénère**, on dit **vénère**

ENQ : Vous connaissez l'expression **Zaama** ?

(YAN 105) : Si, ah si !

ENQ : Dans quel contexte vous l'employez ?

(BLE 107) : Genre !

ENQ : Vous dites « zaama » comme « genre » ?

Tous les élèves : oui

(BLE 107) : Mito

ENQ : Qu'est que ça que ça veut dire « Mito » ?

(SOF 102) : **Mito** menteur

ENQ : Ah !

(BLE 107) : Genre menteur.

ENQ : Comment parlez-vous de quelqu'un qui se prend pour une personne très importante ?

(ANA 104) : **bad man**

ENQ : Hein ?

(ANA 104),: **bad man**

Les autres élèves : Rires, bruit

(YAS 100) : une **Caillera**

ENQ : Vous ne dites pas caillera pour ça !

(YAS 100) : Si on l(e) dit.

ENQ : Comment on dit d'un garçon « qu'il est beau » ?

(FAT 108) : Beau gosse

(ANA 104) : Un **Gossebo**

ENQ : vous ne dites pas d'autres mots en verlan ?

Un élève : Pécho

LA CLASSE DES VERBES ARABES ET LEURS FLEXIONS AVEC LE TEMPS ET LA PERSONNE

ENQ : utilisez-vous d'autres verbes pour exprimer l'action de « **travailler** » ?

(SOF 102) : **Taffer**

Un autre : Il taffe

(ANA 104) : **Xdeum** aussi.

ENQ : Pour « Il va travailler » que pouvez-vous donner comme autre phrase ?

(SOF 102) : Il **va** taffer.

(FAT 108) : Il **va xdeum**

ENQ : Et pour le verbe « **Boire** », quelles expressions employez-vous ?

(SOF 102) : **Chrab**

(SAM 113) : **Chroub**

ENQ : Vous pouvez me le conjuguer au présent ?

(SAM 113) : Je **chreub**

ENQ : Et si vous devez faire cette action (boire) au futur que diriez-vous ?

(CHA 109) : On **va chroub**

ENQ : Vous ne parlez pas comme ça en classe ?

Tous les élèves : Si :::

(BLE 107) : Si parfois

(AMI 111) : Non, quand on parle avec tout le monde. C'est entre nous !

ENQ : Bien sûr c'est entre vous.

ENQ : Pour le verbe « **Aller** », quelle est la forme que vous employez souvent ?

(AMI 111) : Je vais

(AMI 111) : Je va (rires)

(SOF 102) : J'y **go** (rires)

ENQ : L'action de « Regarder », vous l'exprimez comment ?

(YAN 105) : **Chouf**

ENQ : Donnez- moi une phrase avec chouf.

(BIL 106) : **Chouf** la : chouf la télé.

(CHA 109) : **J'ai chouf** la télé

ENQ : Je **vais chouf** la télé ?

(CHA 109) : oui

Un autre élève : Je **vais chouf** la voiture.

ENQ : Je **vais chouf** la voiture ?

(BIL 106) : Par exemple.

ENQ : Le verbe « Attraper » pour dire « attraper quelqu'un », vous le dites comment ?

Un élève : **Cheud**

ENQ : Comment on dit « je vais l'attraper » ?

(YAN 105) : Je **vais** le **chéd**

(BIL 106) : Non madame, le **chied**

Un autre élève : Non pas **chied**

(BIL 106) : si

(YAN 105) : Moi je dis les deux

ENQ : Pourquoi tu dis les deux ?

(YAN 105) : Ça dépend de la (inaudible)

ENQ : Vous ne dites pas autre chose pour ce verbe ?

(CHA 109) : Non.

ENQ : Quand quelque chose vous fait **rire** vous le dites de quelle manière ?

Un élève : **Dha :k**

(YAN 105) : **Dahka**

ENQ : Que pensez vous de cette phrase que j'ai entendue : « **tu dhak sur moi** » ?

Les élèves : Ah ouais.

ENQ : Savez-vous ce que cela veut dire ?

(BIL 106) : **tu rigoles**, en fait.

(CHA 109) : **tu rigoles sur moi**

Un autre : Oui, ça veut dire tu te moques de moi

(AME 110) : **Dahka**

ENQ : Maintenant, voyons comment vous dites le verbe « Manger » !

(YAN 105) : **J'ai xor**

(AME 110) : **J'ai xor manger** (rires)

(BIL 106) : Non ! **xor** ça veut dire manger

ENQ : Ça vient d'où ce terme, ce verbe ?

(YAN 105) : (Je) (ne)sais pas

(BIL 106) : Des grands

ENQ : J'ai xor, comme ça ?

(AME 110) : **J'ai beaucoup xor**

(SOF 102) : J'ai envie **de xor**, j'ai envie de manger,

ENQ : Tout le monde le dit ?

(CHA 109) : On dit **j'ai la dalle** aussi.

ENQ : Tout le monde dit « j'ai xor » ?

(BIL 106) : Oui,

Les autres élèves : Ouais

ENQ : Comment on dit j'ai envie de **dormir** ?

(CHA 109) : J'ai **naas**

ENQ : Quand quelque chose **se coince**, vous l'exprimez comment ? **Se coincer** ?

(BIL 106) : **Se coincer** dans la vie.

ENQ : pareil pour « **Se bloquer** » ?

(YAN 105) : Se bloquer

ENQ : Vous ne dites pas **tbloka :t** ?

Les élèves : Non, on(ne) dit pas comme ça.

LES LOCUTIONS VERBALES

ENQ : Comment vous exprimez la peur ? Comment vous dites « j'ai peur » ?

(BIL 106) : **j'ai [xœ :f]**

(AME 110) : j'ai **[rœ :f]**

ENQ : comment vous le prononcez ?

Elève : j'ai **xeuf**

ENQ : j'ai **xouf** ou **xeuf** ?

(CHA 109) : j'ai **xeuf**

ENQ : Quand il ya beaucoup de personnes qu'est ce qu'elles disent ?

(YAN 105) : Nous avons()

Elève : On a...()

(BIL 106) : On a **xeuf**.

ENQ : Et pour dire « faire la fête » ?

(YAN 105) : **Faire la hess**

ENQ : Faire le quoi ?

Les autres élèves : Faire la **hèss**

ENQ : Ça veut dire quoi ?

Les élèves : Faire la fête

ENQ : Vous ne dites pas « faire la hala » ?

Elèves : Non.

ENQ : Vous ne dites non plus « faire le hala » pour « faire la fête » ?

Elèves : Non

ENQ : Vous ne le dites pas ?

Elèves : Non. On dit faire **la Hess**

ENQ : Vous ne dites pas « **faire la dafwa** » ou « **foutre la dafwa** » ?

Les élèves : Non

ENQ : Vous l'avez entendu ? Vous le connaissez ?

Les élèves : On l'a entendu mais on l(e) dit pas.

ENQ : Quelqu'un qui **a le regret** et veut l'exprimer, comment il le dit ? Quelqu'un qui a fait une mauvaise action et qui veut dire qu'il regrette.

(YAN 105) : **Le soeum**

ENQ : Tout le monde le dit ?

Quelques élèves : Oui

ENQ : Aussi pour le regret ?

Les élèves : Oui,

(YAN 105) : J'ai le seum

ENQ : Comment exprimez-vous le fait que quelqu'un s'est moqué de quelqu'un d'autre en lui jouant un tour ? Comme on dit « Il l'a eu ou avoir quelqu'un »

Tous les élèves : Il l'a **hchi**

(YAN 105) : Il l'a hchi, oui **il l'a hchi**

ENQ : Comment on dit « **j'ai honte** » ?

(BIL 106) : **J'ai la hchem**

(CHA 109) : **J'ai la hhouma**

Un troisième : **La hchèm**

ENQ : Vous le dites tous comme ça ?

Tous : Oui.

ENQ : Comment dites vous « j'ai envie de dormir » ou « **avoir sommeil** » ?

(CHA 109) : J'ai **naas**

LA CLASSE DES ADJECTIFS

ENQ : Pour parler d'une fille qui est belle, quels mots employez-vous pour le dire ?

(BIL 106) : Elle **est belle**.

ENQ : Si quelqu'un n'est pas beau et que vous voulez le décrire, ça sera dans quels termes ?

(SOF 102) : Il n'est **pas beau**

ENQ : Seulement ça ?

Les élèves : oui

ENQ : Vous ne dites pas il est **cheum** ?

Les élèves : Non

ENQ : Un garçon **élégant** vous dites cela de quelle manière ?

(YAN 105) : Il est **stylé**.

(SOF 102) : Il est **Fashion**.

ENQ : Quand quelque chose est **chère**, vous utilisez seulement l'adjectif cher pour l'exprimer ?

(YAN 105) : Cher.

ENQ : Vous utilisez juste cher ?

(SOF 102) : **Ça coûte une fortune**.

(BIL 106) : **Ça coûte la peau des fesses**.

ENQ : Ça coûte une ferrari, vous connaissez cette expression ?

Les élèves : Non.

ENQ : Quand un garçon est peureux, vous le dites en utilisant quelles expressions ?

(YAN 105) : **La xawf** (xxx)

(SOF 102) : la **xawa :f**

(AME 110) : C'(est) un **xéwwaf**

(YAN 105) : Un **xa :wa :f**

ENQ : Maintenant, donnez-moi un adjectif pour désigner quelqu'un de **fort**.

(SOF 102) : Il est **shih**

ENQ : non ::: (rire) ça s(e) dit pas

(BIL 106) : je l(e) dis. On dit aussi « il est baraqué »

ENQ : comment parlez-vous de quelqu'un qui est naïf ?

(YAN 105) : C'est quoi ça ?

ENQ : C'est quelqu'un qui croit tout ce qu'on lui dit, tout ce qu'on lui raconte.

(BIL 106) : Un () inaudible (Rires)

Un autre élève : Un baujais ?

(AME 110) : Un pauvre type

(YAN 105) : on dit **Méskin**, il fait pitié.

ENQ : Pour l'adjectif « énervé », Vous ne dites pas j'ai le [sœm] ?

(SOF 102) : On dit je suis [**zafɛ :f**]

ENQ : Comment vous dites « je suis content » ?

(SOF 102) : [**ferhan**]

Les autres élèves : Je suis [**ferhan**]

D'AUTRES CONSTRUCTION ADJECTIVALES

ENQ : Pourquoi vous ne dites pas tout simplement « je suis content » ?

(SOF 102) : **Ça fait trop vieux type.**

ENQ : Vous trouvez que **ça fait trop vieux type** de dire « je suis content » ?

(SOF 102) : **C'est original, il faut changer.**

ENQ : Qu'est ce qui se passe si vous dites « on fait la fête » au lieu de dire « on fait la fête » ?

(BIL 106) : J(e) (n)'ai pas envie.

ENQ : Vous n'avez pas envie ? Pourquoi vous n'avez pas envie ?

(BIL 106) : **C'est moche**

(SOF 102) : **Ca (ne)fait pas style**

(BIL 106) : **Ca(ne) fait trop français**

ENQ : Ca fait trop français ?

Tous les élèves : ouais ! oui !

ENQ : Et alors ?

(SOF 102) : **Ca fait trop gwer.**

ENQ : un [rra :j] ! Et ce mot là vous l'avez inventé vous ou vous l'avez entendu ?

(YAN 105) : C'est l'arabe

Elève 4 : C'est l'arabe

Tous : C'est l'arabe, madame

ENQ : Je sais. Mais vous l'avez inventé ?

(YAN 105) : On l'a entendu

Tous les élèves : On l'a entendu

ENQ : Si un jeune de votre entourage n'utilise pas ces mots avec vous qu'est ce qui se passe ?

(BIL 106) : Rien

ENQ : Est-ce que dans le groupe on se sent obligé d'utiliser les mêmes mots que les autres ?

Un élève : Non.

Les élèves : Non, non

(YAN 105) : Pas forcément,

ENQ : Et si vos camarades n'utilisent pas les mêmes expressions ?

Un élève : On leur apprend

Un autre élève : Oui, on leur apprend aux autres

ENQ : Quand vous parlez aux Français qui ne parlent pas arabe ils vous comprennent ?

(YAN 105) : Oui ! Ben oui ! il y'en a qui parlent arabe hein !

Un autre élève : Ils disent **walla, walla adiim** (rires)

(YAN 105) : Ben oui !

ENQ : Ceux qui ne sont pas arabes disent la même chose ?

(BIL 106) : Ça dépend

Un autre élève : Pas tous

Un autre élève : Oui. Ceux qui trainent avec nous disent ça.

ENQ : Comment trouvez-vous cette façon de parler ? C'est-à-dire d'utiliser un mot en arabe au milieu d'une phrase française ?

(SOF 102) : C'est bien !

(YAN 105) : **C'est hala !**

(BIL 106) : Ça fait trop les les :::(il cherche le mot)

(CHA 109) : C'est à dire c'est comme les xxx

(YAS 100) : **C'est-à-dire c'est comme :: l'Antiquité, avec Louis 14**

ENQ : Ne parler que français, c'est comme si on est à l'Antiquité ?

(CHA 109) : Oui, voilà !

ENQ : C'est-à-dire comme à l'époque de Louis 14, comme vous dites ?

Tous les élèves : Oui

(SOF 102) : Comme des princes

ENQ : Et vous voulez () montrer que vous êtes différents ?

Tous les élèves : Oui :: oui ::

(SOF 102) : Ouais, **un peu**

(FAT 108) : Il faut parler un peu [ʃrab] « arabe »

ENQ : Parler [ʃrab] ?

(BLE 107) : **Un peu**

ENQ : Et, vous vous montrez que vous êtes différents ?

Un élève : Oui, oui voilà.

(CHA 109) : Oui **un peu**

(SOF 102) : Bien sûr, des xxx

ENQ : De qui vous êtes différents ?

(ANA 104) : Des xxx comme des princes.

(CHA 109) : On veut être différents des **gwers**

ENQ : Vous vous sentez différents ?

Tous les élèves : Oui

ENQ : Vous voulez être différents des ***gwers*** ?

(SOF 102) : Oui, j'a(...) **ça fait trop bizarre !**

ENQ : Vous pensez que vous allez changer (d'avis, de langage) après ?

(CHA 109) : Quand on va grandir ?

ENQ : Oui.

(CHA 109) : Ah ça ! Ça s(e) ra toujours comme ça, **hein** !

ENQ : Ce sera toujours comme ça ?

(CHA 109) : Génération future.

(YAN 105) : Ça fait bourg.

Les élèves : Ouais, ouais

CHOIX LINGUISTIQUES ET SENTIMENT IDENTITAIRE

ENQ : (Je m'adresse à (BIL 106)) Madame (leur professeur d'arabe) m'a dit que tu as quelque chose à ajouter

(BIL 106) : Je dis moi, je ::j(e)(n)'aime pas qu'un jeune il parle comme des **b-bourgs** (très fâché)

ENQ : Donc parler un français correct, dire « je fais la fête », par exemple c'est parler comme les **bourgs** ?

(BIL 106) : Oui,

ENQ : Mais non !

(BIL 106) : Si.

ENQ : Pourquoi ?

(YAN 105) : Ça (c'est) les Français

ENQ : Mais vous êtes des Français

(BIL 106) : Non ! (toujours très fâché)

Un élève : Tu parles en français !

(BIL 106) : Non mais les..(..)

ENQ : Tu vis en France ! Tu parles français ! Où est ce que tu es né ?

(BIL 106) : A Bordeaux.

ENQ : Et en plus tu es Bordelais ! Français, Bordelais :: !

Tous les élèves : (éclat de rires, rires moqueurs)

ENQ : Qu'est ce que tu veux montrer en parlant comme ça ?

(BIL 106) : Euh :: euh:: Que je ne suis pas un **gwer** !

ENQ : Mais être **Gwer**, c'est bien.

(BIL 106) : NON !!(cri)

ENQ : Pourquoi ?

(BIL 106) : **C'(e) (n') est pas bien d'être gwer !**

(BLE 107) : On a une tête d'arabe.

(CHA 109) : Ça veut dire qu'on renie nos origines ?

ENQ : Non ! Ecoutez moi je parle français toute la journée(..)

(BLE 107) : Mais vous avez l'accent arabe ! (rires, moquerie)

ENQ : C'est pas mauvais (j'explique brièvement pourquoi j'ai l'accent arabe)

Le temps est terminé. Je remercie tout le monde pour l'attention porté à l'entretien.

ANNEXE 8 : Transcription du corpus des 5 informateurs, interviewés séparément à Bordeaux

Cette annexe se rapporte aux transcriptions du corpus collecté auprès des 5 informateurs que nous avons interrogés séparément, à des moments et à des endroits différents de la ville de Bordeaux. Nous rappelons que nous avons choisi de les interviewer pour établir des comparaisons avec des formes linguistiques recueillies auprès des jeunes du collège Edouard Vaillant. Nous avons donné des indications sur ces jeunes au tableau n° 5. Il s'agit des enquêtés : (SAL0044), (KEN0045), (5HIC0046), (CED0047) et (NAD0048). Dans ce qui suit, nous présentons la transcription des entretiens que nous avons eus avec eux.

Transcription du corpus (Informateur : (SAL00 44)

DATE	10 MARS 2011
LIEU	CHEZ NOUS
DUREE	15 MN
15 MN	(SAL0044), 15 ans, collégien est né à Bordeaux de parents marocains. Il passe toutes ses vacances scolaires au Maroc et pratique bien les deux langues française et arabe sans accent.

ENQ : Quels sont les mots des jeunes que tu utilises avec tes copains ?

(SAL0044) : Moi je (ne) dis pas(...)

ENQ : Et tes copains parlent comme ça ? C'est des mots que tu entends dans ton entourage ?

(SAL0044) : Ouais.

ENQ : Comment on dit « une fille » ?

(SAL0044) : : [mra], Une [mra]

ENQ : Ils ne disent pas une fille ?

(SAL0044) : Non ! Ils disent une [mra]

ENQ : Ils ne disent pas une **go** ?

(SAL0044) : Non

ENQ : Ils ne disent que une [mra] ?

(SAL0044) : oui

ENQ : Comment tu dis « une très belle fille » ?

(SAL0044) : **une gavé belle**

ENQ : Une gavé belle, quoi ?

(SAL0044) : Gavé belle fille ou **meuf**

ENQ : « Ma petite copine », comment tu le dis toi ?

(SAL0044) : Ma meuf,

ENQ : Ma meuf tu dis ?

(SAL0044) : Oui

ENQ : Comment tu t'exprimes pour dire « une fille qui n'est pas sérieuse » ?

(SAL0044) : (Je) (ne) sais pas, moi je (ne) (le) dis pas.

ENQ : Tu ne connais pas l'expression « crasseuse » ?

(SAL0044) : Non.

ENQ : Tu n'as jamais entendu.... L'expression [**xamza**] ?

(SAL0044) : Oh si, je connais.

ENQ : Ca se dit dans votre collège ?

(SAL0044) : Oui

ENQ : Comment dit-on un garçon ?

(SAL0044) : Je dis « un mec »

ENQ : Et « un beau garçon » ?

(SAL0044) : Un beau gosse.

ENQ : Comment tes copains disent mon ami ?

(SAL0044) : Mon [shab]

ENQ : Ils disent mon [shab] ?

(SAL0044) : Ils disent mon [shab]

ENQ : Et quand il s'agit de beaucoup d'amis ?

(SAL0044) : Ils disent [shab] aussi

ENQ : Tu m'as dit que les Français parlent comme ça.

(SAL0044) : Oui.

ENQ : Beaucoup ou peu ?

(SAL0044) : Moi dans ma classe, il y' en quatre qui parlent comme ça.

ENQ : Ils parlent comme ça avec les Marocains (d'origine) ?

(SAL0044) : Avec, entre eux aussi.

ENQ : Comment tu dis pour parler de ta maman ?

(SAL0044) : **Daronne**

ENQ Tu ne dis pas ma **Moom** ?

(SAL0044) : Non

ENQ : Pour dire « Mon père » ?

(SAL0044) : Mon daron

ENQ : Est-ce que au collège tes amis disent « **mon bouille** » ?

(SAL0044) : Non

ENQ : Comment dit-on « Mon frère » ?

(SAL0044) : Mon frère, Frère

ENQ Et ma Sœur ?

(SAL0044) : Sœur

ENQ : Est-ce que tu ne dis pas « **reuss** » ?

(SAL0044) : Non, je (ne) dis pas ça.

ENQ : Quelles sont les expressions que tu utilises pour dire « un homme » ?

(SAL0044) : Un [**raʒl**]

ENQ : Et un [**raʒ**] ?

(SAL0044) : Non

ENQ : Est que tu peux me donner un exemple ?

(SAL0044) : [**ʃuf**] [**ʃuf**] le [**raʒl**] là bas, il est bizarre !!

ENQ : Et Les [**raʒl**], au pluriel?

(SAL0044) : Non, on(ne) (le) dit pas.

ENQ : comment vous dites « une femme » ?

(SAL0044) : Une [**mra**]

ENQ : Pour les femmes au pluriel, vous avez un terme ? Des [**mra**] ?

(SAL0044) : Jamais entendu

ENQ : Tu ne dis pas une [**mra**], toi ?

(SAL0044) : Non !

ENQ : Tu (ne) dis jamais ça.

ENQ : Comment tu dis pour exprimer le sentiment de honte ? Avoir honte ? Tu ne dis pas « j'ai la [**hʃuma**] ou la [**haʃma**] ?

(SAL0044) : Non

ENQ : Tu dis quoi alors ?

(SAL0044) : J(e) (n)'ai jamais honte.

ENQ : Oh ! (rire) Comment ça tu n'as jamais honte ?

(SAL0044) : Si je sais que je suis en tord, je m'écrase.

ENQ : Non. Toi tu racontes quelque chose à quelqu'un [...]. Tu ne pas dis à quelqu'un par exemple « je me suis trouvé dans une situation embarrassante et j'ai eu honte » ?

(SAL0044) : Non !

ENQ : Tu ne le racontes pas à quelqu'un mais à ton ami.

(SAL0044) : Non !

ENQ : Tu ne dis pas ça, même pas entre amis ?

(SAL0044) : Non

ENQ : Même Pas entre marocains ?

(SAL0044) : Non

ENQ : Comment tu dis « je suis en colère » si tu le dis autrement ?

(SAL0044) : Moi je dis je suis [**mnirvi**] mais entre marocains

ENQ : Quand tu es **content**, comment tu le dis?

(SAL0044) : Pff,

ENQ : Quand tu as du **regret**, de quelle manière tu dis « je regrette » ?

(SAL0044) : Je(ne) dis jamais ça.

ENQ : Tu n'as jamais de regret ?

(SAL0044) : Non.

ENQ : Et quand tu es **amoureux**, par quels mots tu le fais savoir ?

(SAL0044) : Je (ne) le dis pas ça.

A : Tu n'as pas une petite copine ? ta meuf dont tu m'as parlé?...Si tu es amoureux d'une fille, tu le dis comment ?

(SAL0044) : je suis **en kiffe**

ENQ : je suis en kiffe ?

(SAL0044) : Oui

ENQ : fais-moi une phrase avec ça.

(SAL0044) : je suis **en kiffe** sur euh : une meuf.

ENQ : Tu (ne) dis pas « je suis in love » ?

(SAL0044) : Non

ENQ : Pour ce qui est de l'expression « j'ai peur » ou « il a peur »[...]

(SAL0044) : Ils(ne) (le) disent pas.

ENQ : Ils (ne) disent pas « **il a [xuf]** »?

(SAL0044) : Si, ils le disent des fois mais c'est c'est moins fréquent que :::

ENQ : Ah oui !

(SAL0044) : Ca se dit une fois par par euh : 3mois.

ENQ : Ah bon !

ENQ : Avoir de la chance, vous le dites comment ?

(SAL0044) : Ils (ne) disent pas.

ENQ : Ils ne disent pas « il a le [**zhar**] » ?

(SAL0044) : Non !

ENQ : Comment tu dis « C'était très bien » ?

(SAL0044) : C'était [**hala** :]

ENQ : Ça tu le dis quand même !

(SAL0044) : Ça, euh::des fois.

ENQ : C'était très très bien, tu le dis de quelle manière ?

(SAL0044) : C'était [**hala :**] aussi.

ENQ : Vous ne dites pas gavé [**hala :**] ?

(SAL0044) : Non

ENQ : L'autre jour tu m'as dit que dire « c'était [**hala :!**] », d'ailleurs c'est pour ça que je te pose la question. Tu m'as dit que dire « c'est [**hala :!**] » c'est mieux que de dire « c'était très bien ».

(SAL0044) : Ouais, Ben oui !

ENQ : Pourquoi ?

(SAL0044) : « C'est très bien », on le dit depuis qu'on a appris à :: à parler, depuis qu'on est petit. On veut changer un peu.

ENQ : C'est pour changer ? Et tu m'as dit aussi que c'est MIEUX (...)

(SAL0044) : C'est mieux, oui.

ENQ : de l'exprimer par [**hala :**] ?

(SAL0044) : Oui

ENQ : Pour « Ils ont fait le désordre », ils (tes amis du collègue) ne disent pas ils ont fait [**hala :!**] ?

(SAL0044) : Si

ENQ : Et pour l'expression « Faire la ou le [daɣwa] » (...)

(SAL0044) : Non.

ENQ : Tu (ne) connais « faire la [daɣwa] » ?

(SAL0044) : Si....Ils (ne) le disent pas. Ils disent (faire) le [**hala :**]

ENQ : Pour l'expression « Il l'a eu », « avoir quelqu'un » vous ne dites pas « Il l'a [**hji**] ?

(SAL0044) : Ah oui !

ENQ : Tu connais ?

(SAL0044) : Oui.

ENQ : Ça ne se dit pas ?

(SAL0044) : Non. On ne(le) dit pas.

ENQ : Quelle expression utilises-tu pour le verbe « travailler » ?

(SAL0044) : [**xdem**]

ENQ : Tu dis « il a [xdem] » ?

(SAL0044) : Ben, Oui.

ENQ : Tu dis « j'ai [xdem] » ?

(SAL0044) : oui

ENQ : Tu peux me le conjuguer ?

(SAL0044) : J'ai [xdem], tu as [xdem], il a [xdem], (rire)

ENQ : J'ai bien [xdem] ? Donne- moi une phrase.

(SAL0044) : Non ça (ne) se dit pas comme ça, parce qu' il yen a :: au fait ceux qui parlent comme ça, ils font une semaine stage euh :: deux semaines stage deux semaines cours et au fait pendant le stage ils travaillent et ils disent c'était trop bien :: euh la [xadma] c'était trop bien ::: Ils disent ça quoi !

ENQ : Pour aimer, tu dis *Kiffer* ?

(SAL0044) : Non. Je suis en kiffe

A : Pour le verbe « Regarder », tu dis quoi ?

(SAL0044) : [suf]

ENQ : Tu peux me donner un exemple de ce que vous dites ?

(SAL0044) : « [suf]euh : Imra là bas »

ENQ : Tu ne dis pas Il faut *chouffer* ?

(SAL0044) : Non

ENQ : Tu emploies le verbe [suf]Juste à l'impératif ?

(SAL0044) : Oui.

ENQ : Tu as d'autres mots pour dire « Rire » ?

(SAL0044) : [dhak]. Ils disent [dhak] des fois.

ENQ : Ils [dhak] beaucoup ?

(SAL0044) : Oui des fois, ça dépend, ça dépend.

ENQ : Par exemple, Tu l'as entendu dans quels (...)

(SAL0044) : Ben, ben dans notre cours. Ils parlent comme ça entre eux et ils font : « Je te promets euh : c'était trop bien j'ai [dhak], j'ai (...)

ENQ : Ils parlent tout le temps comme ça ?

(SAL0044) : Euh : pas tout le temps. Quand ils sont entre eux quoi !

ENQ : Bien sûr.

ENQ : Comment tu dis « Frapper quelqu'un » ?

(SAL0044) : [**kruʃi**] .

ENQ : C'est quoi [**kruʃi**]?

(SAL0044) : Ben, je lui ai mis un [**kruʃi**] dans la tête (rire)

ENQ : C'est vrai, tu dis ça ?

(SAL0044) : Oui

ENQ : Comme en marocain [**kruʃi**] ? Un [**kruʃi**] ou un crochet ?

(SAL0044) : [**kruʃijja**]

ENQ : « Attraper quelqu'un », comment tu dis ça ?

(SAL0044) : [**ʃœd**]. Ils disent [**ʃœd**]

ENQ : Donne-moi un exemple.

(SAL0044) : Hier, on l'a [**ʃœd**]. C'était sa fê ::te ou (je) (ne) [**ʃe**](sais) pas.

ENQ : Et pour le mot « drogue » ?

(SAL0044) : Ils disent le [**ħaʃiʃ**] (le hachich), un bédo.

ENQ : Ils ne disent pas zatla ? Tu n'as jamais entendu ?

(SAL0044) : Non

ENQ : Comment tu dis autrement *un policier* ?

(SAL0044) : Des keufs, poulet. A part ça, ils (ne) disent pas.

ENQ : Ils ne disent pas [**ħanuʃ**] ? les [**ħanuʃ**] ?

(SAL0044) : Non

ENQ : Pour « un voleur », tu utilises un autre mot ?

(SAL0044) : Un [**ʃeffar**] (rires)

ENQ : Un [**ʃeffar**] ? Fais- moi une phrase comme celles que tu dis ou tu entends.

(SAL0044) : La dernière fois xxx lui il connaît des gens comme ça(...)

ENQ : Qui ?

(SAL0044) : Il dit « Hier, j'étais avec un [**ʃeffar**] il est parti, il lui a pris son Iphone et il est parti en courant »

ENQ : Tu ne connais pas le mot [**xwancœr**] ?

(SAL0044) : Non

ENQ : Et toi tu ne parles pas comme ça, tu m'as dit ?

(SAL0044) : Non

ENQ : Pourquoi ?

(SAL0044) : Pff !!!Ça (ne) sert à rien. Parce ce que : ceux qui disent ça... La plupart qui parlent comme ça c'est pour faire (je) (ne)[je] (sais) pas pour faire le beau. Ca (ne) sert à rien.

ENQ : Tu n'aimes pas donc ?... Comment tu répons quand tes amis te parlent comme ça ?

(SAL0044) : Je répons de manière normale.

ENQ : Et eux comment ils le trouvent ?

(SAL0044) : Ils s'en foutent

ENQ : Est-ce qu'il y'en qui parlent comme ça en classe ?

(SAL0044) : Non. Si, si ! Il y'en a deux qui parlent comme ça en classe.

ENQ : Tout le temps comme ça avec le prof ? Qu'est ce qu'elle dit ?

(SAL0044) : elle les exclut. Ils vont chez la principale.

ENQ : Ils recommencent ou pas ?

(SAL0044) AM : toujours.

ENQ : Oh la la ! Et si jamais toi tu parles comme ça à la maison !

(SAL0044) : Ah non non !...Papa il crie, en fait. Il dit [hadihdratz-znqa xalli :ha fz-zanqa]

« ça c'est le langage de la rue. Tu le laisses à la rue »

ENQ : C'est interdit ?

(SAL0044) : Oui.

ENQ : Très bien merci

(SAL0044) : De rien [xaltti] « ma tante ».

Une fois l'entretien fini, j'ai continué à l'observer et à l'enregistrer. Il téléphone à sa mère pour dire qu'il rentre à la maison

(SAL0044) : C'est bon je lui ai dit [xaltti] « ma tante ». [rakatsellemfli :k] « elle te passe le bonjour » et elle te remercie beaucoup.

ENQ: De rien... Où est ce que tu as laissé ton vélo ?

(SAL0044) : En bas

ENQ : Non, il ne fallait pas le laisser en bas. Nadia y a perdu le sien.

(SAL0044) : Mais moi j'ai mis un gros cadenas. Non je l'ai [jed].

ENQ : Tu l'as [jed] ? (rires) Ca veut dire quoi ? Ca veut dire *tu l'as fermé* ?

(SAL0044) : Oui (rires). Merci [xaltti] « ma tante » à la prochaine.

Transcription du corpus (Informatrice (KEN0045))

DATE	7 Avril 2011, 14H30 mn
LIEU	Université Bordeaux Montaigne
DUREE	25 MN
INTERVIEWEE	(KEN0045), 25ans, est née de parents berbère et arabe. Elle est étudiante en master 1, Etudes Orientales LEA. Elle parle bien arabe avec l'accent français.

ENQ : Dans une conversation spontanée, comment tu t'exprimes pour parler d'une fille ?

(KEN0045) : Une conversation spontanée avec qui ?

ENQ : une conversation dans une situation non formelle, par exemple entre amis ?

(KEN0045) : Moi je dis **la meuf**, comme tout le monde, quoi.

ENQ : Mais tout le monde ne dit pas la meuf. Il ya des gens qui disent autre chose, quelles sont les expressions que tu connais, que tu entends dans ton entourage même si tu ne les dis pas ?

(KEN0045) : Il ya le mot [**mra**], mais moi je l(e) dis pas pour la fille

ENQ : et le mot **go**, tu connais aussi ?

(KEN0045) : Non ça c'est mes petits frères qui le disent, pas moi.

ENQ : Comment tu dis une belle fille ?

(KEN0045) : Une fille ZINA

ENQ : Et pour parler de la petite copine de quelqu'un, quels termes emploies-tu ?

(KEN0045) : Ben, **sa meuf**.

ENQ : Comment tu dis pour parler d'une fille qui sort avec beaucoup de garçons, genre qui a beaucoup de petits copains à la fois ?

(KEN0045) : Celle-là, c'est une [**Xamza**] ?

ENQ : Ah ! Tu le dis ?

(KEN0045) : Oui.

ENQ : Tu sais ce que veut dire, ce mot en arabe ?

(KEN0045) : C(e) (n)'est pas pourri que ça veut dire ?

ENQ : Oui, c'est ça mais on le dit pour autre chose. Et un garçon, tu le dis comment ?

(KEN0045) : Un garçon, de quel âge ?

ENQ : Pour ton âge, je dirais plutôt un jeune homme
(KEN0045) : Un mec
ENQ : Et un beau garçon, je veux dire un bel homme de ton âge ?
(KEN0045) : Celui-là, c'est **un beau gosse**, mais il y'en a pas (rire)
ENQ : Comment cela, il y' en a pas ?
(KEN0045) : A Bordeaux et surtout à la fac
ENQ : Il faut savoir le trouver. Mais d'abord tu sais qui tu cherches ?
(KEN0045) : c'est ça le gros problème (rire)
ENQ : c'est tout ce que tu dis, un beau gosse ?
(KEN0045) : il est **chaab** aussi. Je l(e) dis aussi.
ENQ : Mais ça c'est algérien !
(KEN0045) : Oui. Mais on l(e) dit.
ENQ : Comment tu dis que tu es **énervée** ?
(KEN0045) : Je suis **mmirvia**
ENQ : Quels mots emploies-tu pour parler de tes amis ?
(KEN0045) : Mes amis
ENQ : Tu ne dis pas mes **Shaabs** ?
(KEN0045) : Non, ça j (e)(ne) (le) dis pas.
ENQ : Un garçon qui sort avec beaucoup de filles en même temps, tu le dis comment, ça ?
(KEN0045) : un [**weldlahram**](un bâtard) (rires). Non j(e) (ne) dis pas comme ça, plutôt je le pense.
ENQ : Comment tu le dis alors ?
(KEN0045) : Ouf, un chaud, un och. Mais ça c'est pour parler avec mes amies, hein !
ENQ : oui, oui. C'est ça qui m'intéresse.
ENQ : Comment tu dis ma mère ?
(KEN0045) : je lui dis **mama**.
ENQ : Non, comment tu parles d'elle à tes amies ?
(KEN0045) : Avant je disais ma daronne. J(e) dis ma mère maintenant.
ENQ : Pourquoi tu ne continues pas à le dire ?
(KEN0045) : Mais on (ne) parle pas comme ça tout le temps. C'est l'âge, et puis c'(e) tait pour faire style.
ENQ : Est-ce que tu peux me dire quand tu as décidé d'arrêter ?
(KEN0045) : J(e) (n)'ai pas décidé. C'est venu tout seul.
ENQ : Oui.

(KEN0045) : C'est ça. Mais ça m'arrive d'employer quelques mots, pour m'amuser entre copines!

ENQ : Comment tu dis mon père, mon frère et ma sœur ? Je les mets ensemble

(KEN0045) : je dis pareil que toi, mon père, mon frère

ENQ : Et un homme ?

(KEN0045) : un homme

ENQ : une femme, tu dis une femme ?

(KEN0045) : oui, oui, j(e) dis mais je dis **mra**, plutôt **mra**, mais à toi je dirai une femme

ENQ : Pourquoi pas à moi ?

(KEN0045) : Ben, euh : tu n'es pas mon amie. J'(e) veux dire euh : tu fais partie des gens que je connais un peu ici (à la fac). Moi, je(ne) parle pas comme ça avec les gens de ton âge, même pas les personnes qu'on connaît, qui viennent à la maison.

ENQ : Pourquoi ?

(KEN0045) : Mais ça c'est un langage de jeunes que vous (ne) comprenez pas et puis ça on.....on est tranquille (rire)

ENQ : Pourquoi tranquille ?

(KEN0045) : Pourquoi vous voulez tout savoir ?

ENQ : Excuse-moi, mais c'est pour ma recherche.

(KEN0045) : Non, je veux dire les parents, vous voulez tout savoir (rire)

ENQ : Excuse-moi, je n'avais pas compris (rire). Je pensais que tu parlais de moi (rire)

ENQ : Comment tu dis « j'ai honte » ?

(KEN0045) : j'ai honte.

ENQ: Et **lahchouma**, tu ne le dis pas ?

(KEN0045) : **Moins**. Plutôt ça dépend avec qui, on va dire. Je le dis avec une copine qu(i)'était dans le quartier.

ENQ : Elle n'y est plus ?

(KEN0045) : Non, Elle s'est mariée, elle habite à la Victoire maintenant. Au fait, avec elle on parle comme avant mais pas tout le temps. Sinon, dans la vie courante je parle tout le temps français.

ENQ : Et avec les parents ?

(KEN0045) : Je t(e) l'ai dit on parle français mélangé avec l'arabe, mais pas comme ça.

ENQ : Avoir peur ? Comment tu dis « Quelqu'un a peur, il **a peur** » quand tu parles avec cette amie par exemple ou avec d'autres amis très proches ?

(KEN0045) : Xawwaf. Ca dépend des moments.

ENQ : Tu ne dis pas « il a Xu :f »

(KEN0045) : Je le dis aussi mais rarement

ENQ : Comment tu dis « je suis en colère » ?

(KEN0045) : Je suis en colère, j'ai la rage, oui j'ai la rage, les bou :les aussi, mais la rage.

ENQ : « j'ai du regret », tu l'exprimes par quels termes ?

(KEN0045) : je regrette

ENQ : comment tu dis que tu aimes, pour dire « j'aime » ?

(KEN0045) : j'aime quoi ? Une personne ou quelque chose ?

ENQ : les deux

(KEN0045) : je **kiffe**.

ENQ : Tu le dis pour les deux ?

(KEN0045) : Je le disais plus avant. Mais maintenant moins j'aime voilà je dis plus j'aime

ENQ : Tu penses que tu es une fille qui a de la chance dans la vie ?

(KEN0045) : Ouais, pff, ça va ::: un peu, ça dépend, pourquoi ?

ENQ : Comment tu l'exprimes de manière spontanée ?

(KEN0045) : Ben, j'ai d(e) la chance. J'ai d (e) la veine.

ENQ : quelque chose qui est bien[...]

(KEN0045) : c'est **halaa** !

ENQ : Ah, tu continues à dire ça, « c'est halaa » ?

(KEN0045) : J(e) (n)'aime pas trop mais j(e) le dis. Pas tout le temps, mais dans des situations précises quand on est entre nous.

ENQ : Tu connais « **ils ont fait le halaa** » ?

(KEN0045) : Oui, mais je (ne) dis pas ça.

ENQ : et **travailler**, tu le dis différemment ?

(KEN0045) : je dis travailler, taffer, bosser.

ENQ : et « regarder » ?

(KEN0045) : regarder, **chouf, choufi**, mais depuis [...] Tu sais, depuis que je fais l'arabe classique, je parle moins comme ça, en dialecte

ENQ : Tu parles en arabe classique maintenant ?

(KEN0045) : Non, je (ne) parle pas j'essaie. Ca me permet de mieux comprendre. J'apprends plus vite qu'avant.

ENQ : Tu m'as dit que tu as fait un séjour linguistique en Egypte

(KEN0045) : oh, **c(e)tait trop halaa** !! J'ai appris des mots nouveaux. Tu sais grâce au peu d(e) choses que je connaissais en marocain, j'arrivais quand même à communiquer avec les Egyptiens. Parfois j'utilisais les gestes car ils (ne) comprenaient pas. Ca leur faisait rire quand

je disais par exemple, au cafétéria quand je disais [maʕalqa] au lieu de dire [milʕaqa]. Ils trouvaient cela bizarre mais ils se moquaient pas (de moi)

ENQ : Ah ! Oui. Nous nous inversons les lettres !!

(KEN0045) : c'est ça. Oui, ça leur faisait rire.

ENQ : qu'est ce que tu as appris ?

(KEN0045) : plein de mots. Ca me donne envie d'apprendre, c'est beau l'arabe !

ENQ : Oui, c'est une belle langue !

ENQ : Alors, continuons ! Comment tu dis « je vais regarder une émission télé » par exemple ?

(KEN0045) : Ben, je vais la regarder, je vais la voir.

ENQ : Tu ne dis pas « je vais chouffer la télé » ?

(KEN0045) : Non !! Mais on l(e) dit pas comme ça. Moi j(e)dis par exemple « [ʃuf] ce qu'elle fait celle-là ! » ou :: ou enfin des phrases comme ça.

ENQ : « frapper quelqu'un », tu dis ça comment ?

(KEN0045) : Le frapper, le tabasser

ENQ : Comment tu dis « attraper une personne » ?

(KEN0045) : L'attraper. Il y a aussi cheud [ʃed] mais je(ne) dis pas ça.

ENQ : Pour aller plus vite, comment tu dis un policier et un voleur ?

(KEN0045) : un policier et un voleur.

ENQ : Tu ne dis pas d'autres expressions ?

(KEN0045) : Pour les policiers, je dis les keufs

ENQ : et pour le *voleur* ?

(KEN0045) : un voleur

ENQ : j'ai presque fini. Mais je voudrais savoir comment tu trouves cette façon de parler ?

Je veux dire cette façon de mélanger les deux langues que les Maghrébins nés ici utilisent.

(KEN0045) : Pour parler de la façon, moi je la trouve pétillante si c'est pour s'amuser. Sinon,

j(e)(n)'aime pas qu'on mélange beaucoup comme le font les Algériens. Eux, ils utilisent

beaucoup de français, après ça devient rude, c'(e)(n)est pas joli ! Et pour le terme

« maghrébin », j (e) (n)' aime pas.

ENQ E : Pourquoi ?

(KEN0045) : J'aime pas qu'on dise que je suis maghrébine. Ce sont les Marocains qui disent

que nous ne sommes ni Français ni Arabes. Moi, je suis française d'origine arabe. Je ne me

définis pas par rapport à un lieu géographique mais par rapport à ma culture. Même si je suis

Berbère, je me définis par rapport à la culture arabe. Les Arabes nous ont apporté la religion et une belle langue. Mais je regrette de ne pas avoir appris le Berbère.

Transcription du corpus : Informateur (HIC 0046)

DATE	24 mars 2011 à 16 H 30 mn
LIEU	Place de La Victoire, Hall Bordeaux Segalen
DUREE	20 mn
INTERVIEWE	(HIC 0046), 22 ans, de parents Marocains, Berbères, habite à Begles. Arrivé à Bordeaux à l'âge de 9 ans, il est aujourd'hui électricien et parle français, berbère, arabe et un peu l'anglais.

ENQ : La famille est ici ou au Maroc ?

(HIC 0046) : Oui, la famille est ici

ENQ : : Tout le monde est ici ?

(HIC 0046) : Pas tout l monde, non.

ENQ : : Hein ?

(HIC 0046) : Pas tout le monde, une partie euh ::

ENQ : : Ca dépend, si vous envisagez de rester ici ou

(HIC 0046) : Ben oui, normalement

ENQ : Il vaut mieux avoir la nationalité.

(HIC 0046) : Plus tard euh dans dix ans vingt ans peut être pas mais pour l'instant(...)

ENQ : Pour l'instant oui

(HIC 0046) : Oui

ENQ : Il vaut mieux ça ça ouvre beaucoup de portes. D'autant plus que votre euh :: votre (rire) faciesse euh :: (rire)

(HIC 0046) : *Corrispond (correspond) euh ::(rires)

ENQ : Oui, voilà.

(HIC 0046) : J'aime bien le Maroc.

ENQ : Vous y allez très souvent ?

(HIC 0046) : Oui je vais très souvent.

ENQ : Chaque année ?

(HIC 0046) : Oui.

ENQ : Très bien...Pour notre euh : notre entretien on parle en français oula en arabe ?

(HIC 0046) : **Comme** vous voulez.

ENQ : **LLa lli briti nt ila hdart m3a :k bil3arbijja ratfhamni ?**

(HIC 0046): **Euh :: ntfahmou i :h**

ENQ : **Mazian? koulchi ?**

(HIC 0046) : **Koulchi**

ENQ : **Nahdar ma3ak en français parce que le questionnaire fi raasi dayraah en français**

ENQ : Tout à l'heure euh ::...On se tutoie ?

(HIC 0046) : Oui. (Il) (n') ya pas d(e) soucis.

ENQ : Tout à l'heure tu m'as dit que tu parlais berbère, français, ara :be euh ::anglais, non ?

(HIC 0046) : Un peu

ENQ : Un peu ?

(HIC 0046) : Niveau scolaire

ENQ : C'est déjà pas mal. Très bien déjà trois langues c'est bien. On va parler du français alors. Le français tu le parles euh :: où ? à la maison ? au travail ?

(HIC 0046) : Partout.

ENQ : A la maison aussi ?

(HIC 0046) : Je(ne) parle pas avec mes (mis) parents en français.

ENQ : Tu parles en arabe ou en berbère ?

(HIC 0046) : En berbère.

ENQ : Et en arabe ?

(HIC 0046) : Il ya les cousins avec qui je parle arabe

ENQ : L'arabe tu le parles dans la rue avec les amis ?

(HIC 0046) : Non, je parle un peu quand je vais au Maroc

ENQ : Non ici en France

(HIC 0046) : Non ici j'(e) (n')ai pas d'amis qui parlent arabe qui () qui parlent arabe.

ENQ : Tous tes amis parlent berbère

(HIC 0046) : Non, c'est pas **des Berbères, plutôt Français.**

ENQ : D'accord. A ton avis, un jeune qui vit ici et qui est d'origine euh : du Maghreb, est ce qu'il doit absolument maitriser le français, est ce qu'il est obligé de la maitriser ou pas c'est-à-dire yatkallamha mazia ::n ?

(HIC 0046) : Dans mon cas par exemple ?

ENQ : Non de manière générale.

(HIC 0046) : De manière générale, il doit maitriser (maitriser)

ENQ : Pourquoi ?

(HIC 0046) : Par rapport à si études dijà :(déjà) par rapport aux fréquentations ::, au travail.

ENQ : Pour l'intégration aussi ?

(HIC 0046) : Non pas forcément. Pour les collègues du travail ? pour les amis s'ils parlent tous français. Donc pour bien comminiquer (communiquer) (i)

ENQ : D'accord, le français, le français c(e) (n)'est pas ta langue, tu m'as dit tout à l'heure.

(HIC 0046) : C(e) (n')est pas ma langue, bien sûr.

ENQ : Je veux dire c (e)'est pas ta langue maternelle. Qu'est ce qu'elle représente pour toi ?xxx (rires). Qu'est ce qu'elle est pour toi ? Quel est ton sentiment ? Tu l'aimes. ? Tu ne l'aimes pas ?

(HIC 0046) : si je l'aime. A partir d'un ***cirtain** (certain) temps, ça **fait longtemps que j'arrive en** France donc

ENQ : Tu avais neuf ans ?

(HIC 0046) : Depuis neuf oui, Après ***cirtain** (**certain**) temps on se sent un peu français quoi,

ENQ : On se sent français ?

(HIC 0046) : **Oui un petit peu, oui...On se sent plus français xxx que euh : arabe**

ENQ : **C'est ton cas ?**

(HIC 0046) : C'est mon cas aujourd'hui, j'ai beaucoup d'amis Français ::, j'ai des collègues de travail Français ::

ENQ : Qu'est ce que tu fais comme travail ?

(HIC 0046) : Je suis dans l'électricité.

ENQ : Ah ! C'est très bien...Donc la langue xxx tu aimes bien quoi ?

(HIC 0046) : Oui

ENQ : Ca (ne) t'arrive pas par exemple, quand tu es avec des Français et qu'il ya des Arabes d'utiliser aussi des mots en arabe ?

(HIC 0046) : Si ça m'arrive, oui quand je suis avec les Arabes.

ENQ : Pourquoi ?

(HIC 0046) : Xxxx Je suis fier quoi d'utiliser xxx

ENQ : Tu es fier ?

(HIC 0046) : Oui.

ENQ : Tu m'as dit que tu es Berbère. Comment cela, un Berbère qui adore l'arabe ? (rire)

(HIC 0046) : (Rire). Je suis fier de mes origines berbères. Je suis fier de mes origines arabes et euh ::

(HIC 0046) Je suis fier, quoi ! d'être ici.

ENQ : Et d'apprendre le français ?

(HIC 0046) : Oui, d'apprendre le français

ENQ : Et l'arabe, pour toi c'est quoi ?

(HIC 0046) : C'est la **langue de mes parents**, c'est ma langue euh : **c'est ma langue maternelle. Oui. C'est quelque chose.**

ENQ : Tu m'as dit que tu voulais apprendre l'arabe classique

(HIC 0046) : L'arabe littéraire

ENQ : Oui c'est ça ! Pourquoi ?

(HIC 0046) : Justement. **C'est pour euh : c'est pour avoir un savoir.**

ENQ : C'est par rapport à la langue ? Qu'est ce qu'elle représente pour toi ? Tu la trouves comment ?

(HIC 0046) : Bien

ENQ : Tu ne la (la langue arabe) trouves pas un peu difficile ?

(HIC 0046) : J'essayi(essayais) d'apprendre justement quand j'ai passé mon bac. J'ai choisi l'arabe. J'ai appris à un peu à lire Xxx il m'a donné un texte il m'a dit de lire et j'ai expliqué le sujet.

ENQ : Dis- moi ! Quand tu es avec tes amis, quel langage utilises-tu ?

(HIC 0046) : Ca dépend **les cas**.

ENQ : Quand tu es avec des amis Arabes ?

(HIC 0046) : Ca dépend les cas. J'utilise le français.

ENQ : Tu ne mélanges pas les deux langues ? Tu tiens les deux langues séparées ? Qu'est ce que tu penses du mélange déjà ?

(HIC 0046) : J(e) 'aime pas les mélanger.

ENQ : Tout à l'heure tu m'as dit que tu utilises des mots arabes avec des Arabes

(HIC 0046) : Oui, ça m'arrive

ENQ : Comment tu dis **une femme** ?

(HIC 0046) : Pour une femme je dis « la mra »

ENQ : Pourquoi ne dis tu pas une femme ?

(HIC 0046) : Pourquoi j'ai ::: (Silence)

ENQ : Tu dis la mra et tu dis c'est **halaa** ?

(HIC 0046) : **Halaa** pas trop

ENQ : Tu dis par exemple un voleur ?

(HIC 0046) : Chaffar

ENQ : Tu ne dis pas un Xwaneur ?

(HIC 0046) : Non, un chaffar.

ENQ : Tu dis par exemple « j'ai vu un chaffar » ?

(HIC 0046) : Oui.

ENQ : Comment tu dis j'ai envie de manger ?

(HIC 0046) : Euh Briit n-akoul ?

ENQ: Qu'est ce que tu dis d'autre ?

(HIC 0046) : J'ai envie de manger

ENQ : Tu (ne) dis pas j'ai envie de Xor ?

(HIC 0046) : Ca m'est **dijà** arrivé

ENQ : C'est vrai ?

(HIC 0046) : Ouais. Ca m'arrivait de dire le :::

ENQ : Le verbe

(HIC 0046) : Oui :

ENQ : J'ai envie de Xor ?

(HIC 0046) : Oui.

ENQ : Ça se dit ici dans le quartier (à la victoire)?

(HIC 0046) : Oui, ça se dit ici, oui.

ENQ : D'où ça vient ce mot **Xor** ?

(HIC 0046) : (Rire) c'est un langage qui était euh :: qui était **milangé** (mélangé) avec le langage **di** (des) di jeunes donc euh :: Ca se dit . **Même les Français** des fois qui disent euh ::

ENQ : Qui dit aussi des mots comme ça ?

(HIC 0046) : Il ya beaucoup de Français maintenant qui disent justement xxxx

ENQ : qui disent C'est Halaa aussi ?

(HIC 0046) : C'est halaa, n'en parlons pas ! Ils disent la **Mra**, même **les mra**

ENQ : Et comment tu dis pour l'homme ?

(HIC 0046) : Un **rajel**

ENQ : Tu ne dis pas un **raj** ?

(HIC 0046) : Non

ENQ : Tu penses que tu parles un peu comme ça ?

(HIC 0046) : Oui un petit peu ouais. Pas toujours.

ENQ : Quand parles-tu comme ça ?

(HIC 0046) : Ben quand **je vois quelqu'un qui parle comme ça, je parle comme ça.**

ENQ : Et si quelqu'un te parle français ?

(HIC 0046) : Ben je lui parle de manière normale, par exemple toi tu me parles comme ça , je (ne) vais pas te dire « j'ai Xor »

ENQ : Ah ! Oui. Bien sûr, j'ai remarqué.

ENQ : C'est un langage que tu utilises avec les jeunes

(HIC 0046) : Oui. Oui voilà ! Normalement ça dépend avec qui.

ENQ : Et au travail tu parles comme ça ?

(HIC 0046) : Non, au travail non

ENQ : Pourquoi ?

(HIC 0046) : Il faut parler... On parle normal quoi !

ENQ : De manière générale, quelles sont les tendances : ces ? Euh, comment parlent les jeunes euh :: ?

(HIC 0046) : C'est vrai. J'ai remarqué il ya plus euh :: beaucoup de jeunes qui parlent euh :: (...)

Comme ça

ENQ : Beaucoup de jeunes. Et de quel âge à quel âge ?

(HIC 0046) : Je pense jusqu'à :: vingt ans. C'est plus euh :: Je trouve que ***ci di (c'est des)** gens pas si euh :: si ***cultivés** (cultivées)

ENQ : Non, non, c'est même des étudiants à la fac qui parlent comme ça entre amis ou pour s'amuser ou :: Après quand ils sont aux études, ça c'est autre chose... Mais toi comment tu trouves cette façon de parler ? Tu m'as dit que tu n'aimes pas ?

(HIC 0046) : Par exemple (exemple) un jeune qui parle comme ça, s'il arrive devant un patron, ou quelqu'un comme ça qui veut l'**emboucher** ou quoi, ou qui veut **chircher** un travail il ne peut pas parler comme ça. C'est n'importe quoi, avec li (les) amis pas d(e) soucis.

ENQ : Donc cette façon, il faut l'utiliser juste dans certains contextes ?

(HIC 0046) : Oui. Avec ses amis ou :: Pas avec les gens comme ça. Ca fait un peu euh ::

ENQ : Tu n'es pas marié d'après ce que tu m'as dit. Et si un jour tu te maries tu apprendrais l'arabe et tes enfants ?

(HIC 0046) : Inchallah

ENQ : Pourquoi ?

(HIC 0046) : Pour euh :: leur montrer euh :: ce que ***j'itais** (j'étais), peut être ce que j'itais j'(étais)

ENQ : Ce que tu étais ?

(HIC 0046) : Ce que mes parents sont ::, leurs origines quoi ! Il faut qui (qu'ils) **Z apprennent** mes origines.

ENQ : Mais, ça c'est tes origines à toi, pas à eux !

(HIC 0046) : Euh :: ça reste i(l) faut **qui Z apprennent** mes origines à moi. Donc, il faut qui **z apprennent** euh :: à peu près ce que moi j'ai vécu euh :: ce que leurs parents euh ::

ENQ : D'accord. Et tu ne voudrais pas par exemple ne pas leur apprendre l'arabe du tout. Ne leur apprendre que le français, comme ça ils deviennent Français à 100% ? (Rires)

(HIC 0046) : Non ! Non !

ENQ : Pourquoi pas?

(HIC 0046) : Non !

ENQ : Tu ne veux pas qu'ils deviennent Français ?

(HIC 0046) : Non !

ENQ : Pourquoi ?

(HIC 0046) : Je (ne) veux pas qui z oublient leurs racines.

ENQ : Non. Et toi tu n'es pas français?

(HIC 0046) : Non ! Je (ne) suis pas Français, non !

ENQ : Tu es quoi alors (rire) ?

(HIC 0046) : Moitié moitié on va dZire.

ENQ : Moitié moitié ? Franco- arabe ?

(HIC 0046) : Franco-arabe. Oui.

ENQ : Franco- maghrébin ?

(HIC 0046) : Oui. La France c'est **beaucoup**. **Mais** le Maroc aussi, c'est **très** important.

ENQ : La France c'est quoi ?

(HIC 0046) : C'est très important on va dire. C'est **beaucoup**. **En même temps, le Maroc aussi c'est très important. Comme on disait la mère et le père (rire) en quelque sorte.**

ENQ : Ah oui ! (rire) Donc on ne peut pas vous partager ?

(HIC 0046) : Non ! Je (ne) pense pas. Non. **j'ai vécu** en France depuis longtemps :: je je connais plus la France que le Maroc.

ENQ : Bien sûr. Et dans cette situation là, tu ne te sens pas mal à l'aise ? Tu te sens bien ?

(HIC 0046) : Oui. Pourquoi ?

ENQ : Parce qu'il ya des gens qui disent euh :: « Ils ont un malai :se » euh ::

(HIC 0046) : Par rapport à quoi ?

ENQ : Je ne sais pas.

(HIC 0046) : Non. Moi je suis fier de ce que je suis. Fier de mes origines et d'être les deux euh :

ENQ : Comment tu trouves le fait d'avoir deux cultures et deux langues ?

(HIC 0046) : C'est bien.

ENQ : Tu trouves que c'est bien ?

(HIC 0046) : Oui, je le vis bien.

ENQ : Tu trouves que c'est enrichissant d'avoir les deux ?

(HIC 0046) : C'est **très** enrichissant oui. Ci important.

ENQ : Tu le vis bien toi ?

(HIC 0046) : Oui, je suis les deux et je suis bien.

ENQ : Très bien. Voilà ! C'est ce que je voulais savoir.

(HIC 0046) : Ce qui est intéressant dans dans (...) J'aime pas les gens aussi qui **Z** oublient leurs racines ou ::: par exemple moi j(e) (n') aime pas arriver en France et oublier c (e) que j'étais quoi !

ENQ : oui

(HIC 0046) : J(e) (**n**) '**aimerais** pas faire ça.

ENQ : Voilà ! Tu veux avoir les deux.

(HIC 0046) : oui.

ENQ : Très bien. Merci pour ta collaboration.

Transcription du corpus (Informateur : CED 0047)

DATE	24 Mai 2011, 17 H 40 mn
LIEU	Un restaurant à Bordeaux, après son travail
DUREE	40 mn
INTERVIEWE	CED0047, 28 habite à Floirac où il est né d'une mère française et d'un père algérien. Il est employé dans un restaurant à Bordeaux

ENQ : Comment tu parles d'une *fil*le ?

CED0047 : Ça dépend, ça dépend de la situation **dont** je me trouve

ENQ : Tu ne dis pas c'est une go ?

CED0047 : Je dis **une go**, je dis une fille. Moi je dis plus une fille, une demoiselle euh : ma dame.

ENQ : Plus une fille ?

CED0047 : **Plus une fille, c'est plus : respectueux de la personne,**

ENQ : Non, je veux dire quand tu parles avec tes copains, ou ::: je veux dire entre vous.

A : Avant tu parlais comme ça ou pas ?

CED0047 : Depuis que (je) [ʃwi](suis) né c'est comme ça. Même quand j'étais jeune je parlais comme ça. Je disais une fille. **une go**, c'est :::ça : **ça passe pas**.

ENQ : C'est pas joli ?

CED0047 : Non !

ENQ : Quand la fille est belle tu le dis comment ? je veux dire pour dire qu'elle est belle.

CED0047 : Je dis elle est mignonne, elle est mimi ::j, elle est charmante :

ENQ : C'est une belle fille ::j ?

CED0047 : Bon parfois il ya d'autres significations mais c'est pas [**ganti**]

ENQ : Donc tu dis une fille, tu ne dis pas une belle *mra* ?

CED0047 : Si. Une belle *mra* aussi.

ENQ : Tu le dis aussi ?

CED0047 : Ça m'arrive mais j(e)(n') aime pas. Je préfère dire : ouais elle est mignone, tu vois ?

ENQ : D'accord. Qu'est ce que tu dis le plus souvent ?

CED0047 : **Mra j'aime pas ça fait trop laskar**

ENQ : **Laskar**, qu'est ce que ça veut dire ?

CED0047 : Ça fait trop laskar, ça fait **trop voyou**.

ENQ : Ça veut dire quoi ?

CED0047 : Ben les voyous, les :::

ENQ : Tu veux dire les jeunes de banlieue quoi ?

CED0047 : Oui, voilà, voilà voyous, tu sais **ceux qui ::euh comme ça qui marchent euh :: comme ça, biza ::rre là** (il imite la démarche de certains jeunes de banlieue) on les appelle les laskars

ENQ : Ah bon !

CED0047 : C'est comme les filles là euh :: C(e) (n') est pas tous des mauvais garçons hein !

ENQ : Oui, oui, bien sûr, tu veux dire par leur attitude ?

CED0047 : Voi ::::là, ceux qui (n)ont pas de respect ::bon ils sont pas tous pareils, hein ? Après, souvent les gens comme moi, les gens gentils comme moi, on a plus de ::on est des gens vicieux, des fois...

ENQ : Ah oui !

CED0047 : Souvent on dit que ces là, c'est eux qui font le baza ::re, ils font beaucoup de bêtises, mais souvent les gens sains, c'est eux qui ne sont pas saints, tu comprends le sens ?

ENQ : Oui, oui...

CED0047 : Tu sais comme on dit chez nous, les filles qui disent « Ouais [fwi] dans la religion, tout ça ». Et tu vois i(l) y'en a certaines euh ::elles ont le voile mais elles ont les jambes écartées, hein !

ENQ : Oh !

CED0047 : Excuse- moi de dire ça comme ça.

ENQ : Je t'en prie !

CED0047 : Au moins je t'**esplique** (explique) le :::

ENQ : Oui, oui, je comprends. Là, qu'est ce que tu dis pour parler de ta **petite copine** ?

CED0047 : Ma petite copine ? Je dis je vais voir ma femme, ma chérie...

ENQ : D'accord, très bien

CED0047 : Surtout je dis je vais voir ma femme, même si chouï pas marié tu vois ?

ENQ : Comment tu dis une fille qui fréquente beaucoup de garçons ?

CED0047 : Dans quel sens, tu le dis ?

ENQ : Je veux dire une fille qui, comme on dit, qui n'est pas sérieuse.

CED0047 : Une fille pas sérieuse ?

ENQ : Une **crasseuse** .Si c'est dans la version mauvaise fille, je dirai une crasseuse euh :: Après si comme toi qui fréquentes beaucoup de garçons je (ne) dirai pas que tu es une crasseuse.

ENQ : Comment tu dis **un garçon** ?

CED0047 : Un gars, un monsieur je dis par exemple « allez demander au **gars** là bas »

ENQ : Comment tu dis un **beau garçon** ?

CED0047 : Un beau gosse

ENQ : Très bien, il ya des filles qui m'ont dit c'est un beau [raZ]

CED0047 : Un raj, c'est plus pour les [**ħaʒ**], ceux qui vont à la Mecque.

ENQ : Non ce n'est pas pour dire ça, c'est pour dire un homme.

CED0047 : Mais ça c'est **des filles voyous qui disent ça**

ENQ : Non c (e) (n') est pas des filles voyous !!

CED0047 : C'est des filles bien qui parlent comme ça ?

ENQ : Je(ne) sais pas moi. C'est des jeunes filles comme euh :: Moi je les ai... C(e) (n') est pas joli de dire comme ça ?

CED0047 : Oui et non. Ça dépend des situations, tu vois ?

ENQ : Comment tu dis son petit copain, pour une fille ?

CED0047 : Son petit chéri, son bébé..son chéri.

ENQ : Tu dis comment pour parler d'un ami ?

CED0047 : Ben un ami, un pot

ENQ : Qu'est ce que tu dis des jeunes qui disent [**šħa :b**]?

CED0047 : C'est vrai. J'y ai pas pensé.

ENQ : Tu le dis aussi ?

CED0047 : Oui, oui, je le dis

ENQ : Qu'est ce que tu dis ?

CED0047 : Je dis par exemple « je vais voir un [**šħa :b**] et je reviens ::: »

ENQ : Avec tu le dis, à qui tu le dis par exemple ?

CED0047 : Je dis mon et mes, les deux, tu sais après c'est les mots, il faut qu'ils reviennent

ENQ : A qui alors ?

CED0047 : Ça dépend des amis, de la situation, si ça me revient ou pas..., tu vois ?

ENQ : C'est spontané ?

CED0047 : C'est fois c'est oui, des fois c'est non.

ENQ : Comment tu dis d'un garçon qui fréquente beaucoup de filles, dans le sens de ce que nous avons dit pour **crasseuse** ?

CED0047 : Crasseux

ENQ : Crasseux ?

CED0047 : Oui mais mais un autre mot. Mince ! j(e) (n') avais pas en tête mais je t(e) le dirai tout à l'heure

ENQ : D'accord, comment tu dis « ma mère » ?

CED0047 : La Madré (mère en espagnol) tu sais c'est comme en espagnol (rire)

ENQ : Pourquoi la madré en espagnol ?

CED0047 : Comme ça ::

ENQ : Tu as des espagnols dans ton entourage ?

CED0047 : Oui, oui, j'ai beaucoup d'espagnols oui...« je vais voir la madré et je reviens »

ENQ : Mais la **daronne** ?

CED0047 : Si, ça mais **moins**. La madré c'est plus ::(inaudible)

ENQ : Comment tu dis « mon père » ?

CED0047 : Le padré (rire), il ya le **daron** aussi

ENQ : Tu le dis ?

CED0047 : Oui, souvent

ENQ : Par quels mots tu parles de « La sœur » ?

CED0047 : J(e) (n)'en n'ai pas

ENQ : Mais comment tu dis la sœur à quelqu'un ?

CED0047 : Une soeurette

ENQ : Tu ne dis pas sa **reus** ?

CED0047 : Non, non ça c'est les gamins qui disent ça

ENQ : Et mon frère, tu le dis comment ?

CED0047 : Le frero (rire),ou le frère

ENQ : Comment tu dis un homme ?

CED0047 : Un gars, un monsieur

ENQ : Et une femme ?

CED0047 : Euh : Une **maman**, une **daronne** aussi

ENQ : Une daronne ?

CED0047 : Oui, là on pourrait l'**espliquer (expliquer)** pour dire la daronne.

ENQ : Comment cela ?

CED0047 : Exemple : elle est mignone **la daronne** qui passe

ENQ : Même pour une femme que tu ne connais pas, tu dis la daronne?

CED0047 : Oui, oui, moi dans mon truc à moi, c'est non, je dis plus la maman, la **daronne**, **ça dépend** de son physique et de son âge.

ENQ : Beaucoup de femmes ? Pour beaucoup de femmes, tu dis des daronnes ?

CED0047 : Non des femmes, je dis des femmes, des femmes ouais..

ENQ : Comment exprimes-tu le sentiment de honte, pour dire « avoir honte » ?

CED0047 : J'ai la hachma, ou la hhouma

ENQ : Pourquoi tu ne dis pas « j'ai honte » ?

CED0047 : Je peux le dire aussi. Ça dépend

ENQ : A moi tu me dis quoi ?

CED0047 : Je te dirai j'ai honte

ENQ : Tu ne me diras pas à moi « j'ai la hhouma » ?

CED0047 : Ssss ; oui et non ! Ca dépend,

ENQ : Ça dépend de quoi ?

CED0047 : Ben de la situation, de ce qu'on parle, si (il) ya les gens à côté :::, tu vois ?

ENQ : Ah ! D'accord, d'accord par respect peut être ?

CED0047 : **ouais pour pas qu'ils comprennent ce que je te dis.** Regarde si tu veux parfois il ya des gens à côté ::: qu'on (ne) connaît pas. On (ne) veut pas qu'ils comprennent. Tu comprends un peu la situation ?

ENQ : Tu m'as dit une fois que tu codes toi. Tu fais du codage pour qu'on ne comprenne pas, n'est ce pas ?

CED0047 : Oui, c'est comme vous, vous êtes plusieurs avec les Arabes. Il ya des Français à côté, vous essayez de parler en arabe pour **pas** qu'ils comprennent.

ENQ : Comment exprimes-tu la colère ? Dire que tu es en colère ?

CED0047 : [fwi] énervé,

ENQ : Tu dis « vénère » aussi. ?

CED0047 : Oui je dis plutôt **vénère**, je suis vénère contre cette personne, j'ai la pression

ENQ : Tu ne dis pas j'ai le [sœm] ?

CED0047 : Non

ENQ : Tu connais ?

CED0047 : Ouais,ouais, c'est les jeunes de maintenant qui parlent comme ça. T tu les écoutes « tu sais j'ai le [sœm] , la fille elle m'a mis un plan ::: ». Tu sais ils parlent comme ça, version quartier, c'est pour ça.

ENQ : Ce n'est pas joli ?

CED0047 : C'est pas que c'est pas joli, mais :::

ENQ : C'est dépassé ?

CED0047 : Oui, c'est plus les jeunes.

ENQ : Et toi tu parlais comme ça avant ou pas ?

CED0047 : Non, non. Moi ma génération, on n'a jamais parlé comme ça. On s'exprimait mais on avait beaucoup plus de respect que maintenant, les jeunes de maintenant [...]

ENQ : Donc leur langage manque de respect, tu penses ?

CED0047 : Pas obligatoirement, t(u)sais c'est ::ça dépend de la situation, comment ils se parlent les jeu ::nes, de quoi ils pa ::rlent

ENQ : C'est juste quand ils se parlent entre eux ?

CED0047 : Ouais, ouais

ENQ : C'est ce qu'ils m'ont dit

CED0047 : Ouais, ils se parlent, ils reçoivent un SMS je ne suis engueulé avec ma mè :re, mon pè :re j'ai le [sœm]

ENQ : Ouais. Quelle expression emploies-tu pour dire « être content » ?

CED0047 : Je suis heureux

ENQ : Et pour dire que tu as du regret ?

CED0047 : Dégoûté

ENQ : Quand tu es amoureux tu le dis de quelle manière ?

CED0047 : Je suis **love**, on dit

ENQ : Donne- moi une phrase

CED0047 : Je suis love de la personne, de ma copine, de ma chérie

ENQ : Avoir de la chance ?

CED0047 : La même chose J'ai de la chance

ENQ : Quelque chose de bien, comment dire pour dire que **c'est bien**.

CED0047 : **J'adore**. Je dis c'est bien.

ENQ : Tu ne dis pas c'est [**hala :**] ?

CED0047 : Si. Mais pas beaucoup.

ENQ : Mais tu le dis quand même ?

CED0047 : Voilà, mais t(u) sais, plus je prends de l'âge, plus j'évolue, et plus je me mets à parler mieux comme ça.

ENQ : D'accord !

CED0047 : Et même à l'époque je parlais comme les jeunes, mais pas comme ça. **On était** beaucoup **plus respectueux**. Pas version [sœm] et tout ça. A notre époque, on avait une expression à nous.

ENQ : Et c'est quoi ?

CED0047 : Oh la la ! c'est loin. On était beaucoup plus respectueux entre nous. **On parlait différemment :: on savait se parler ::**

ENQ : Oui,

CED0047 : Tandis que maintenant tu les entends, ils disent des mots pas jolis.

ENQ : Oui.

CED0047 : Nous on voulait se taquiner, mais on savait se respecter avant.

ENQ : Oui.

ENQ : C'était très très bien, tu ne dis pas c'était **gavé [hala :]**?

CED0047 : Non.

ENQ : Pourquoi à la place de **[halaa]** tu ne dirais pas c'est très bien ?

CED0047 : C'est pour abréger **des fois**.

ENQ : « Ils ont fait beaucoup de désordre », tu le dis comment, autrement ça ?

CED0047 : Ils ont fait beaucoup de bazarre, beaucoup de **b-bordel**,

ENQ : Tu ne dis pas on va faire la **[daʔwa]** ? Tu connais l'expression faire la [daʔwa] ?

CED0047 : Oui, oui, je connais. On dit « le jour de l'an on va faire le [daʔwa] ». Moi je dis le bazar.

ENQ : Tu veux dire que tu ne l'as jamais utilisé ?

CED0047 : Si, si.

ENQ : Dans quel contexte par exemple ?

CED0047 : Comme le jour de l'an « on va faire le **[daʔwa]**, on va **s'éclater** »

ENQ : Tu ne l'utilises pas beaucoup alors ?

CED0047 : Rarement, rarement.

ENQ : Donc, si je comprends bien, toi aussi tu utilisais ce langage mais à fur et à mesure que tu grandis tu le laisses pour parler, dire :: pour parler plus correctement, on va dire?

CED0047 : Voi ::là,

ENQ : C'est ça ?

CED0047 : On va dire ça comme ça. Oui. Tu sais en grandissant on a un langage de jeunes, puis d'adolescents, après jeunes et après en adultes.. quoi tu ::

A : Tu penses que bien [...] dans quelques années, tu ne vas plus l'utiliser du tout ?

CED0047 : Je (ne)sais pas, ça dépend.

ENQ : A ton avis, c'est le fait de travailler ici :: (avec des Français) (de souche) qui fait que [...]

CED0047 : Avec tout le monde. Oui, il ya une convivialité entre nous.

ENQ : C'est la[...]

CED0047 : **[ʃwi]** (je suis) obligé d'avoir beaucoup de respect envers les gens et de savoir m'exprimer.

ENQ : Donc, tu penses que c'est ta situation professionnelle qui a fait que tu as changé ton langage ?

CED0047 : Oui, parce que même quand je suis au quartier, je ne parle plus comme je parlais quand j'(é) tais jeune.

ENQ : Tu es dans quel quartier ?

CED0047 : Je suis à Floirac. Tu connais bien ?

ENQ : Non, je ne connais pas. Je veux dire je suis passée par là une ou deux fois. Mais je n'ai pas de connaissances là bas.

CED0047 : Hein ! D'accord !

ENQ : Comment tu t'exprimes pour dire « **cette personne je l'ai eue** » ?

CED0047 : Je cherche le mot. En français ou en arabe ?

ENQ : Non, non en arabe...Tu veux dire le mot **[hʃi]** ?

CED0047 : Ah oui ! C'est ça.

ENQ : Tu connais ?.... Tu l'emploies parfois ?

CED0047 : Oui, oui, ça dépend de la situation.

ENQ : Donc tu n'as pas abandonné toutes les expressions ?

CED0047 : Si, si, moyennement.

ENQ : Donne- moi une phrase. Quand est ce que tu l'utilises ?

CED0047 : Par exemple, tu vas dans une station d'essence, j'ai oublié 5euros tu dis « il m'a **[hʃi]** 5 euros » ça veut dire il m'a endormi. Il ya **[hʃi]** qui veut dire « endormi et volé »

ENQ : Comment tu dis le verbe « travailler » ?

CED0047 : **[xdem]**, **taffe** et travailler.

ENQ : Qu'est ce que tu dis le plus ?

CED0047 : Au boulot, les trois.

ENQ : Quels sont les mots que tu emploies pour dire « j'aime », « j'aime quelque chose » ?

CED0047 : Je **suis love**

ENQ : Tu ne dis pas **kiffer** ?

CED0047 : Mais ça je l'exprime dans d'autres phrases.

ENQ : Donne- moi des exemples.

CED0047 : Je dis « je **kiffe cette boisson**, cet ensemble », c'est-à-dire un vêtement, « je **kiffe aller à la pla :ge** »

ENQ : Tu ne le dis pas pour exprimer l'amour pour une personne ? une femme par exemple ?

CED0047 : Non je dis « **je suis love** ».

ENQ : Le verbe « regarder », tu le dis de quelle façon ?

CED0047 : **Zyeuter**

ENQ : D'accord !

CED0047 : Regarder c'est zyeuter, observer.

ENQ : Et vous ne dites pas **chouffer** ?

CED0047 : Ah Si aussi. Mais on ne dit pas **chouffer**. Je fais [**suf**] « regarde »

ENQ : Tu dis [**suf**] **la télé** ?

CED0047 : Non, je fais **chouf chouf là bas, comme ça !**

ENQ : Tu dis **choufer** la télé ?

CED0047 : Non je dis **regarder la télé**.

ENQ : Et chouffer ?

CED0047 : Non pas chouffer, c'est [**suf**]

ENQ : Et zyeuter ? **zyeuter** quoi ?

CED0047 : Oui, zyeuter tout ce qui (qu'il) y a autour de moi, les filles : la télé :

ENQ : Donne- moi une phrase avec ça

CED0047 : Ou **zyeute** la fille là bas ! (rire)

ENQ : Se **moquer de quelqu'un** ?

CED0047 : Comment je dis ça ?

ENQ : Oui.

CED0047 : Je dis plus **se moquer d'**elle, taquiner,

ENQ : Comment tu dis « Se coincer » ?

CED0047 : Je suis bloqué

ENQ : Rire, comment tu dis le verbe « rire » ?

CED0047 : Je dis rire de quelqu'un

ENQ : Tu ne dis pas [**dhak**] de quelqu'un ?

CED0047 : si. Je le dis mais pas beaucoup.

ENQ : Mais tu dis quand même je [**dhak**] ?

CED0047 : Oui, un peu.

ENQ : Dis- moi dans quelle situation tu peux le dire ?

CED0047 : J'ai [**dhak**] hier soir. J'ai regardé la télé. C'(e) tait super bien : Mais **des fois** j'oublie. Des fois tu me le rappelles. [**ʃwi**] (je suis) avec les Français comme avec les Arabes : et ça peut revenir.

ENQ : Tout seul ?

CED0047 : Je vais re-télécharger mes mots, mes cours d'arabe sur internet.

ENQ : Pourquoi ?

CED0047 : Pour me remettre à l'arabe

ENQ : On en reparlera, de ça.

ENQ : Tu as une façon de dire **frapper** quelqu'un ?

CED0047 : Frapper, taper, donner des coups

ENQ : Tu ne dis pas *niquer* pour *frapper* ?

CED0047 : Si. On le dit « niquer quelqu'un ». On le dit aussi pour les filles « niquer une fille » (rires)

ENQ : Oui, ça je sais (Rire) C'est pas le sens que cherchais

ENQ : Comment tu dis « Se faire **agresser** par quelqu'un » ?

CED0047 : Euh :: j'ai pas d'idées : Agresser

ENQ : **Attraper** quelqu'un ?

CED0047 : Attraper

ENQ : Tu ne dis pas [**ʃæd**] ?

CED0047 : Non

ENQ : Tu utilises d'autres mots pour dire « la drogue » ?

CED0047 : Zatla, hachich, rabla, tout ça tout ce qui se dit dans le quartier.

ENQ : Et le vendeur de drogue ?

CED0047 : C'est un [**dzilœr**] dealer.

ENQ : Un policier ?

CED0047 : Un[**hnuʃ**], la volaille, la poli :ce

ENQ : Oui, Les policiers ?

CED0047 : Plusieurs ? Hein ? Les condés aussi.

ENQ : Comment ça ?

CED0047 : Tu veux un exemple ?

ENQ : Oui,

CED0047 : Je suis en train de te donner des, des de l'argent, et là (il) ya une voiture de policiers je dis « [**balak**]æ il ya des condés »

ENQ : Comment tu dis « un voleur » ?

CED0047 : Moi je dis « voleur ».

ENQ : Tu ne dis pas un autre mot ?

CED0047 : Si je dis un autre mot. Aide- moi ! C'est quoi ?

ENQ : Ce n'est pas le mot [xwen] ?

CED0047 : Moi je dis plutôt le [xwanœr]. « Oui, regarde comment il a [xwane] (xwané) quelqu'un », ou « il est en train de [xwane] (xwaner) quelqu'un.

ENQ : (Xwaner) quelqu'un ?

CED0047 : Oui, de le voler ou :::

ENQ : Très bien. Par quel autre terme tu parles de la prison ?

CED0047 : Le [xabs]

ENQ : Le [xabs]ou le [ħabs] ?

CED0047 : Le [xabs]. T'(u) sais. J'ai des problèmes de [x]. J'étais à la mosquée de Bordeaux aux capucins. J'ai commencé à apprendre l'arabe mais j'ai arrêté parce que je bloquais sur des mots. Des fois c (e) (n)' est pas la même signification.

ENQ : Oui, oui, c'est vrai...C'est ça la difficulté.

ENQ : Je voudrais revenir sur la notion de « Laskar »

CED0047 : Laskar, C'est les voyous, les jeu :nes. Tu vois ? Dans les quartiers :

ENQ : Ah ! D'accord ! Donc, ce n'est pas par rapport à, à leur langage mais à leur comportement?

CED0047 : comportement :: et des fois un peu leur langage, [swija] « un peu » leur langage.

ENQ : [swija] leur langage ? la façon de marcher :: ?

CED0047 : voi ::là, de s'exprimer : de marcher ::. Tu vois il est habillé comme un laskr mais il est super gentil

ENQ : Mais c'est quoi être habillé comme un laskar ?

CED0047 : T'as vu à Sainte Catherine ?

ENQ : Oui.

CED0047 : Tous les jeunes sont habillées pareil, avec les chaussettes dans les pantalons ::

ENQ : Mais c'est pas [lfaska] le mot arabe ?

CED0047 : Non, non ! Ca c'est des mots de français. Tu (ne) connais pas le dessin sur Canal plus ? Ils ont fait un film sur les laskars. Mais ils ne sont pas tous mauvais ! Parce que quand tu vois la télé, ils présentent les jeunes tous comme des voyous.

ENQ : Tu m'as dit que tu n'aimes leur langage.

CED0047 : Non ! Si tu vois la télévision, surtout TF1, ils les présentent tous comme des voyous, i(y)en qui ont fait des études, qui travaillent qui ont un comportement :::

ENQ : Correct !

CED0047 : Oui, tu sais tu peux habiter à Saige. Ils te font peur au début. Mais, non ! Ils peuvent venir t'aider à porter tes courses. Ils (ne) sont pas tous mauvais. Ils (ne) te demandent rien. Ils s'en vont.

ENQ : Donc si je comprends bien, ce n'est pas leur façon de parler, leur langage qui n'est pas bon, c'est leur comportement ?

CED0047 : Oui, c'est ça, il y'en qui ont fait des études :: on croit que c'est des voyous mais non !

ENQ : Je sais. Ils ne le sont pas tous, je sais.

ENQ : Et toi comment tu qualifies ta façon de parler ?

CED0047 : Je dois améliorer on langage

ENQ : Pourquoi ?

CED0047 : Je dois améliorer ma façon de parler, ma façon de m'exprimer car des fois des fois j'ai encore des petits gros mots qui sortent de ma bouche qui ne sont pas bons. Je dis beaucoup de bêtises .

ENQ : Ah bon !

CED0047 : Un petit peu, tout à l'heure je vais jouer aux cartes avec les jeunes là bas, je vais m'amuser, et je vais dire de gros mots :

ENQ : Moi j'aimerais te regarder jouer :: t'observer ::, je peux ?

CED0047 : Oui, tu t(e)mets là, et puis tu poses la question à la mademoiselle et après tu **chouffes**

ENQ : Parfait, j'espère que je ne t'ai pas beaucoup dérangé !

CED0047 : Non ! Non pas du tout !

ENQ : Je te remercie beaucoup.

Transcription du corpus (Informatrice (NAD 0048))

DATE	7 Mai 2011, après midi
LIEU	Rencontrée chez une amie commune
DUREE	20 mn
INTERVIEWEE	(NAD0048), 25 ans est commerciale à Bordeaux depuis cinq ans. Elle a grandi dans le Médoc et parle l'arabe couramment.

ENQ : Tu as dit que tu n'aimais pas le mot *maghrébin* ?

NAD0048 : donc euh :: maghrébin, c'est quoi en fait ? J(e) (n) 'aime pas ce mot là. C'est : : parce que maghrébin, quand on va au Maroc ou quoi, ils nous disent « maghrébin ». Donc nous, on se sent quoi ?

ENQ : Maghrébins !

NAD0048 : Non ! Non ! Quand je vais au Maroc euh :: je me sens comme si comme si j'ai toujours vécu là bas. Je peux pas(...)

ENQ : Parce qu'au Maroc, il n'y a pas de Maghrébins ? Au Maroc, il n'ya que des Marocains !

NAD0048 : Bien sûr, quand on dit Maghrébin c'est la différence que [ntizajjamenfransa redalmarrib] « toi tu viens de France et tu vas au Maroc.

ENQ : Maghrébin, ça veut dire (n'est) pas marocain ? Ça veut dire (que c'est) quelqu'un qui vient d'ailleurs ?

NAD0048 : Voi ::là !

ENQ : C'est pour ça que tu n'aimes pas ?

NAD0048 : j'ai choisi de me définir comme Arabe parce que dans le fond je le suis. Euh J'ai mes parents qui sont Marocains tous les deux donc je le suis. Et française parce que suis née en France et et : voilà. Et et j'aurais aimé être être (sourire) née au Maroc, baach (traduction : pour) i(l) y a pas d(e) différence [beeʃmejguluʃezihadira] « pour qu'ils ne disent pas celle-là » c'est une française ou quoi aimé être euh :: ça (ne) m'aurait pas dérangée ! (alternance codique).

ENQ : Et ça te dérange d'être née en France ?

NAD0048 : Non, ça (ne) me dérange pas : mais :: les gens [llifilmarrib] « qui sont au Maroc » ils font la différence.

ENQ : Mais pourquoi tu t'intéresses au gens du Maroc ? Toi tu es et vis ici !

NAD0048 : Oui, je vis ici. Mais[mellikatemʃilbledek keɣguluhadifransawijjazajdafifransa] « quand tu vas à ton pays (le Maroc) ils te disent celle-là est française, née en France ». Mais pourquoi ils disent ça ?

ENQ : Oui. Mais ici c'est pas ton pays ?

NAD0048 : Non ! Non ! [anabledirahuwwalmarribana] « Moi mon pays c'est le Maroc. »

ENQ : Ah bon ! C'est juste que tu vis ici ?

NAD0048 : Même si je vis ici ::: je je travaille : comme je disais comme je dis à chaque fois lla (inaudible) j'ai l'habitude, c'est normal. J'ai l'habitude de vivre ici ! Mais je sais qu'un jour ou l'autre [raranemʃilmarrīb] « je vais repartir au Maroc » bien sûr

[raranemʃilmarrīb] « je vais repartir au Maroc » [aʃnundirhnaja] « Qu'est ce que je vais rester faire ici ? »

ENQ : Donc euh :: on peut dire que tu sens (inaudible) ?

NAD0048 : Mais j'ai plus un penchant pour là bas.

ENQ : Oui je le sens. Je sens chez toi plus le côté Arabe euh ::

NAD0048 : Eh ben oui ! Et ben oui !

ANNEXE 9 : Quelques réponses au questionnaire des jeunes

Dans cette annexe, nous présentons quelques réponses au questionnaire des jeunes enquêtés. Nous précisons que pour des raisons techniques (nombre élevé des réponses (43), dédoublées, ce qui en fait 86 feuilles et un fichier très lourd, converti de format PDF au format Word), il nous a été très difficile de les intégrer à ce volume dans leur totalité. En ce qui concerne la présentation des réponses en annexe, nous soulignons que le questionnaire constitué de 23 questions a été distribué aux enquêtés sous forme d'une feuille double où la succession des numéros a été respectée de (1 à 23) comme le montre l'annexe n° 4. Mais pour les mêmes raisons pratiques de numérisation, une fois dépliée, la dernière feuille s'est retrouvée juxtaposée à la première. Tandis que les deux feuilles centrales sont restées dans leur ordre initial.

Suite to

01906

7- Selon vous, en France, est-il nécessaire (pour un Maghrébin) d'avoir une bonne maîtrise du français ? OUI

- Pourquoi ? interaction autonome avec culture - société française.

8- Dans votre imaginaire, quelles représentations avez-vous de la langue française et que ressentez-vous à son égard ?

Le français est ma, une de mes langues maternelles. Elle s'avère être, à la fois, la première langue que j'ai apprise et celle qui m'a permis d'accéder à d'autres langues (l'anglais, l'espagnol, l'italien, plusieurs racines de l'arabe dialectal m'ayant été enseignés, expliqués en français). Elle est mon attachement intime à son égard, comprend à la langue de la diplomatie et de messages subtils.

9- Votre maîtrise de l'arabe parlé est : très bonne bonne moyenne faible

- Ou l'utilisez-vous ? au Maroc.

- Avec qui l'utilisez-vous ? Ma famille et mes amis au Maroc.

- Si vous n'avez pas voulu l'apprendre, pouvez-vous en donner les raisons ?

Mon ignorance de la langue arabe m'est pas due à mon propre fait. Mon père me l'a tout simplement pas enseigné.

10- En public, en parlant français vous utilisez **consistamment** des mots en arabe pour

coder vos messages, exclure les autres
 vous sentir plus à l'aise, être vous-mêmes
 avoir plus de complicité avec vos interlocuteurs,
 provoquer ceux qui ne le comprennent pas
 autres (à préciser) *très de confort, mes acquis*

je me parle ainsi qu'au Maroc et j'arrive en France.

11- Que représentent pour vous ces variétés de langue ?

L'arabe classique *de la langue du Coran et de la calligraphie, de l'esthétique, de la culture, de la musique (Oum Kalthoum, Fairouz, Amicham...)*

L'arabe moderne *de langue de médias et de grande réflexion socio-politique actuelle du monde arabe.*

L'arabe dialectal *de langue sociale et familiale d'interaction, d'échange avec la population marocaine et maghrébine, ma famille et mes amis.*

12- Si vous avez une préférence parmi les dialectes arabes maghrébins, lequel préférez-vous ? *l'arabe dialectal marocain.*

- Pourquoi ? *l'arabe dialectal marocain (comme le dialecte marocain) car c'est le dialecte de ma famille, de mes amis d'enfance, de mon enfance, de mon enfance.*

- Lequel (lesquels) aimez-vous le moins ? *l'arabe dialectal algérien.*

13- Il vous arrive parfois d'être entre Algériens, Tunisiens et Marocains.

- Comprenez-vous **tout** ce qu'ils disent dans leurs dialectes ? Oui Non
- Comprendent-ils **tout** ce que vous dites dans le vôtre ? Oui Non
- Qu'utilisez-vous **spontanément** avec eux comme dialecte(s) ou comme langue ?
 Le tunisien L'algérien Le marocain
 Un mélange de tout Autre (à préciser)

14- Que pensez-vous du mélange arabe/français que vous utilisez dans votre parler ordinaire ? *Un mélange qui est difficile pour des personnes comme moi qui ne parlent que l'arabe et le français. Mais facile pour ceux qui ont appris les deux langues. C'est un mélange qui est difficile pour moi car j'ai appris les deux langues et je ne parle que l'arabe et le français.*

15- Imaginez qu'un jour on vous obligeait à ne plus utiliser le français dans vos échanges au quotidien comment trouveriez-vous cette situation ? *Difficile mais acceptable.*

Pourquoi ? *Cela oblige à penser comme une d'autres langues (la). Cela me permettrait de me réapproprier la langue et mon identité arabe.*

16- D'après vous, le fait qu'un enfant d'origine maghrébine apprenne l'arabe est obligatoire préférable souhaitable inutile autre (à préciser)

Pourquoi ? *Je suis convaincu de l'arabe d'origine maghrébine pour un enfant d'origine maghrébine (dans le monde qui est le monde de l'arabe et qui est le monde de l'arabe). Je pense que tout enfant d'origine maghrébine doit apprendre l'arabe car je pense que tout enfant d'origine maghrébine doit apprendre l'arabe car je pense que tout enfant d'origine maghrébine doit apprendre l'arabe.*

17- Si vous êtes parent, avez-vous transmis l'arabe à vos enfants ? Oui Un peu Non

- Si oui, qui s'en est chargé ? *moi-même.*

18- Si vous êtes encore jeune, dans l'avenir envisagez-vous de transmettre l'arabe à vos enfants ? *OUI*

Si oui, le feriez-vous car l'arabe est une langue comme les autres dont il faut s'enrichir la Langue sacrée du Coran la langue de la culture arabe une langue des origines maghrébines (comme le berbère) autre (à préciser) *la langue des origines, de l'identité de mes enfants.*

19- Êtes-vous satisfait de l'enseignement de l'arabe à Bordeaux ? *OUI*

Pourquoi ? *car c'est complet (avec des cours de culture arabe, de littérature arabe, de philosophie arabe) et innovateur (l'enseignement s'adresse aussi bien aux personnes qui ne savent pas l'arabe qu'à ceux qui savent l'arabe). Compétence de enseignement.*

(HAM 12)

QUESTIONNAIRE

Je mène une étude en linguistique sur les pratiques langagières dans la communauté maghrébine de Bordeaux. Vos réponses à ce questionnaire me seront d'une aide considérable. Je vous en remercie d'avance.

Mme Belhaiba Aïcha

Nom (facultatif) : *Agel* Prénom (facultatif) : *Sana*
 Sexe : *M* Profession : *ressource humaine*
 Niveau d'études : *baccal*
 Pays et lieu de naissance : *France*
 Avez-vous des enfants ? *Oui*
 Si oui, quel âge ont-ils ? *1*
 Si vous êtes marié(e) votre conjoint(e) est-il (elle) arabe ? *non*
 (Pour les jeunes) Vos deux parents sont-ils arabes ? *oui*
 Nombre d'années en France ? *2* Sans et à Bordeaux ? *1* ans

Pour les réponses au choix, cochez celles qui vous conviennent

- 1- Quelles langues parlez-vous ? *Français, Anglais, Arabe*
- 2- Laquelle utilisez-vous le plus ? *Français, Arabe, Anglais*
- 3- Laquelle est votre langue maternelle ? *Arabe*
- 4- Quel niveau de maîtrise avez-vous du français ?
 Très bon Bon Moyen Faible
 - Dans quels domaines l'utilisez-vous ? *professionnel, administratif*
 - Avec qui l'utilisez-vous ? *tout le monde*
- 5- En parlant arabe, vous utilisez des mots du français car :
 il n'y a pas toujours de mots équivalents en arabe
 il y'en a mais parfois vous ne les connaissez pas
 vous avez pris l'habitude, sans faire attention
 c'est plus précis et plus expressif
 cela vous permet de vous exprimer plus librement (sans gêne ni tabous)
 autre (à préciser)

- 6- En public, parfois vous parlez uniquement français à votre interlocuteur qui comprend parfaitement l'arabe. Vous le faites
 pour garder une distance entre vous
 par respect pour les non-arabophones
 pour montrer que vous savez l'utiliser
 parfois pour dissimuler vos origines
 autre (à préciser)

Questions adressées uniquement aux jeunes (nés ou arrivés enfants) en France

- 20- Passez-vous souvent vos vacances au Maghreb (chacun dans son pays d'origine) ?
 Oui rarement Non
- Quelle langue parlez-vous le plus là bas, si vous y allez ? *arabe maghrébin*
- Quelles sont les difficultés (linguistiques) qui se posent à vous quand vous êtes là bas ?
aucune
- Comment vivez-vous, là bas, le fait de ne pas maîtriser la langue arabe (si vous êtes dans ce cas) et pourquoi ?
- Comment vivez-vous cette situation ici, en France ?

- 21- Vous avez l'impression de parler arabe
 plus qu'avant pareillement qu'avant moins qu'avant
 - Pourquoi ?
car j'ai pu l'habiter à l'université

22- Au fond de vous-mêmes, vous vous désignez comme :
 franco-maghrébin maghrébin-français français
 arabe marocain algérien tunisien
 autre (à préciser) *musulman français d'origine arabe*
 Pouvez-vous expliquer les raisons de votre (ou de vos) choix ?
*Musulman est la nature originelle et la France est le pays de mon éducation et de mon éducation et l'arabe est mon origine paternel et la langue et l'origine de notre communauté. Mais avant tout, nous sommes *استغني*.*

(Merci infiniment à tous pour votre précieuse collaboration)

si fort

page 12

7- Selon vous, en France, est-il nécessaire (pour un Maghrébin) d'avoir une bonne maîtrise du français ? ou
 - Pourquoi ? Pour obtenir du travail, pour toutes les procédures administratives, pour la vie quotidienne, et malheureusement car l'arabe n'est pas accepté.

8- Dans votre imaginaire, quelles représentations avez-vous de la langue française et que ressentez-vous à son égard ?

Il s'agit de la langue des grands personnages de lettres qui ont fait évoluer les esprits européens et qui sont à ce jour oubliés ou déformés.

9- Votre maîtrise de l'arabe parlé est :

très bonne bonne moyenne faible

- Où l'utilisez-vous ?

Relation amicale et/ou professionnelle

- Avec qui l'utilisez-vous ?

des proches et des clients

- Si vous n'avez pas voulu l'apprendre, pouvez-vous en donner les raisons ?

J'ai entrepris personnellement de l'apprendre via un cursus universitaire.

10- En public, en parlant français vous utilisez consciemment des mots en arabe pour

- coder vos messages, exclure les autres
- vous sentir plus à l'aise, être vous-mêmes
- avoir plus de complicité avec vos interlocuteurs,
- provoquer ceux qui ne le comprennent pas
- autres (à préciser) Ce n'est pas mon cas

11- Que représentent pour vous ces variétés de langue ?

L'arabe classique

L'origine de la révélation coranique et l'essence de toute la civilisation islamique.

L'arabe moderne

adaptation au monde moderne et emprunt de termes occidentaux.

L'arabe dialectal

une abréviation de la langue arabe qui détermine son origine mais qui permet une communication entre les simples concernés

12- Si vous avez une préférence parmi les dialectes arabes maghrébins, lequel préférez-vous ? aucun Pourquoi ? je préfère l'arabe classique

- Lequel (lesquels) aimez-vous le moins ? Pourquoi ?

13- Il vous arrive parfois d'être entre Algériens, Tunisiens et Marocains.

- Comprenez-vous tout ce qu'ils disent dans leurs dialectes ? Oui Non
- Comprenez-ils tout ce que vous dites dans le vôtre ? Oui Non
- Qu'utilisez-vous spontanément avec eux comme dialecte(s) ou comme langue ? Le tunisien L'algerien Le marocain Le français
- Un mélange de tout Autre (à préciser)

14- Que pensez-vous du mélange arabe/français que vous utilisez dans votre parler ordinaire ? dommageable pour les deux langues

15- Imaginez qu'un jour on vous obligeait à ne plus utiliser le français dans vos échanges au quotidien, comment trouveriez-vous cette situation ?

ce ne serait pas un problème, on s'adapterait
 Pourquoi ? On devrait alors bien connaître l'arabe ce qui est un très bon chose.

16- D'après vous, le fait qu'un enfant d'origine maghrébine apprenne l'arabe est obligatoire préférable souhaitable inutile autre (à préciser)

Pourquoi ? tout les musulmans doivent connaître l'arabe -

17- Si vous êtes parent, avez-vous transmis l'arabe à vos enfants ?

- Oui Un peu Non

- Si oui, qui s'en est chargé ?

moi, mon épouse et nous ne parle pas l'arabe - vos enfants ?

Si oui, le feriez-vous car l'arabe est

- une langue comme les autres dont il faut s'enrichir
- La Langue sacrée du Coran
- la langue de la culture arabe
- une langue des origines maghrébines (comme le berbère)
- autre (à préciser)

19- Etes-vous satisfait de l'enseignement de l'arabe à Bordeaux ? non -

Pourquoi ? il faut une école privée musulmane où on peut étudier l'arabe avec un professeur compétent et par des personnes compétentes.

(INF14)

Questions adressées uniquement aux jeunes (nés ou arrivés enfants) en France

- 20- Passez-vous souvent vos vacances au Maghreb (chacun dans son pays d'origine) ?
 - Oui
 - rarement
 - Non
- Quelle langue parlez-vous le plus là bas, si vous y allez ? *Tunisien*
- Quelles sont les difficultés (linguistiques) qui se posent à vous quand vous êtes là bas ?
 - l'acclimatation
 - vocabulaire pauvre
- Comment vivez-vous, là bas, le fait de ne pas maîtriser la langue arabe (si vous êtes dans ce cas) et pourquoi ?
 - Comme tous
 - Je m'adapte, apprend toujours et assimile.
 - Frustration
- Comment vivez-vous cette situation ici, en France ?
 - envie de m'installer en Tunisie pour y appartenir vraiment savoir-faire.

- 21- Vous avez l'impression de parler arabe
 - plus qu'avant
 - pareillement qu'avant
 - moins qu'avant
- Pourquoi ?
 - Environnement plus Arabophone.

- 22- Au fond de vous-mêmes, vous vous désignez comme :
 - franco-maghrébin
 - maghrébin- français
 - arabe
 - marocain
 - algérien
 - tunisien
 - autre (à préciser)

Pouvez-vous expliquer les raisons de votre (ou de vos) choix ?
 Mes valeurs et racines sont Tunisiennes.
 Une des valeurs à développer est la solidarité, notamment inter-maghrébine.
 Néanmoins, je suis né en France, et respecte la chance de vivre dans un tout autre environnement que ma famille en Tunisie.

(Merci infiniment à tous pour votre précieuse collaboration)

QUESTIONNAIRE

Je mène une étude en linguistique sur les pratiques langagières dans la communauté maghrébine de Bordeaux. Vos réponses à ce questionnaire me seront d'une aide considérable. Je vous en remercie d'avance.

Mme Belhaiba Atcha

Nom (facultatif) Prénom (facultatif)
 Sexe M Age 27 Profession Ingénieur Informatique
 Niveau d'études BAC+5 Pays et lieu de naissance France à Bordeaux
 Avez-vous des enfants ? / Si oui, quel âge ont-ils ? / Si vous êtes marié(e) votre conjoint(e) est-il (elle) arabe ? / (Pour les jeunes) Vos deux parents sont-ils arabes ? Oui
 Nombre d'années en France ? 27 et à Bordeaux ? 27

Pour les réponses au choix, cochez celles qui vous conviennent

- 1- Quelles langues parlez-vous ? *Français/Arabe (pas couramment) (Anglais/Espagnol)*
- 2- Laquelle utilisez-vous le plus ? *Français*
- 3- Laquelle est votre langue maternelle ? *Français*
- 4- Quel niveau de maîtrise avez-vous du français ?
 - Très bon
 - Bon
 - Moyen
 - Faible
- Dans quels domaines l'utilisez-vous ? *Social / Professionnel*
- Avec qui l'utilisez-vous ? *Français (non-arabophones)*

- 5- En parlant arabe, vous utilisez des mots du français car :
 - il n'y a pas toujours de mots équivalents en arabe
 - il y'en a mais parfois vous ne les connaissez pas
 - vous avez pris l'habitude, sans faire attention
 - c'est plus précis et plus expressif
 - cela vous permet de vous exprimer plus librement (sans gêne ni tabous)
 - autre (à préciser)

- 6- En public, parfois vous parlez uniquement français à votre interlocuteur qui comprend parfaitement l'arabe. Vous le faites
 - pour garder une distance entre vous
 - par respect pour les non-arabophones
 - pour montrer que vous savez l'utiliser
 - parfois pour dissimuler vos origines
 - autre (à préciser)

note 14

vi 90d

7- Selon vous, en France, est-il nécessaire (pour un Maghrébin) d'avoir une bonne maîtrise du français ?

- Pourquoi ?
Oui, pour la réinsertion professionnelle en France.

8- Dans votre imaginaire, quelles représentations avez-vous de la langue française et que ressentez-vous à son égard ?

- *Représentatif de la littérature*
- *Respect / Application*

9- Votre maîtrise de l'arabe parlé est :

très bonne homme moyenne faible

- Où l'utilisez-vous ?

Famille - Arabophone - En Tunisie

- Avec qui l'utilisez-vous ?

- Si vous n'avez pas voulu l'apprendre, pouvez-vous en donner les raisons ?

- *Manque de temps*

10- En public, en parlant français vous utilisez consciemment des mots en arabe pour

- coder vos messages, exclure les autres
- vous sentir plus à l'aise, être vous-mêmes
- avoir plus de complicité avec vos interlocuteurs,
- provoquer ceux qui ne le comprennent pas
- autres (à préciser)

11- Que représentent pour vous ces variétés de langue ?

L'arabe classique

- *Oum Kalteum*
- *Respect*
- *Envie d'apprendre*
- L'arabe moderne
- *Evolution*
- *Mondialisation*

L'arabe dialectal

- *Valours / Principes*

12- Si vous avez une préférence parmi les dialectes arabes maghrébins, lequel préférez-vous ?

- *Dialecte Sahélien pour mes origines et ma famille*

- Lequel (lesquels) aimez-vous le moins ?

- *Dialecte Berbère algériens pour la prononciation et la non-compréhension (de ma part)*

13- Il vous arrive parfois d'être entre Algériens, Tunisiens et Marocains.

- Comprenez-vous tout ce qu'ils disent dans leurs dialectes ? Oui Non
- Comprenez-ils tout ce que vous dites dans le vôtre ? Oui Non
- Qu'utilisez-vous spontanément avec eux comme dialecte(s) ou comme langue ?
 Le tunisien L'algérien Le marocain Le français
- Un mélange de tout Autre (à préciser)

14- Que pensez-vous du mélange arabe/français que vous utilisez dans votre parler ordinaire ?

- *travaillé "bataard" et peu valorisant*

- *Représente une perte de la culture (à mes yeux)*
- *Génère mais enthousiasme*

Pourquoi ?

- *Pas de maîtrise totale de la langue*

- *Envie d'apprendre (ce serait l'occasion !)*

16- D'après vous, le fait qu'un enfant d'origine maghrébine apprenne l'arabe est

- obligatoire préférable souhaitable inutile autre (à préciser)

Pourquoi ?

- *Pour ne rester proche de sa culture et origines.*

17- Si vous êtes parent, avez-vous transmis l'arabe à vos enfants ?

Oui Un peu Non

- Si oui, qui s'en est chargé ?

18- Si vous êtes encore jeune, dans l'avenir envisagez-vous de transmettre l'arabe à vos enfants ?

Si oui, le feriez-vous car l'arabe est

- une langue comme les autres dont il faut s'enrichir
- la Langue sacrée du Coran
- la langue de la culture arabe
- une langue des origines maghrébines (comme le berbère)
- autre (à préciser)

19- Etes-vous satisfait de l'enseignement de l'arabe à Bordeaux ?

Pourquoi ?

(BAO17)

QUESTIONNAIRE

Je mène une étude en linguistique sur les pratiques langagières dans la communauté maghrébine de Bordeaux. Vos réponses à ce questionnaire me seront d'une aide considérable. Je vous en remercie d'avance.

Mme Belhaïba Aïcha

Nom (facultatif) *Belhaïba* Prénom (facultatif) *Aïcha*
 Sexe *F* Age *32* Profession *LABORANTIN*
 Niveau d'études *BTS*
 Pays et lieu de naissance *France*
 Avez-vous des enfants ? *non*
 Si oui, quel âge ont-ils ? *-*
 Si vous êtes marié(e) votre conjoint(e) est-il (elle) arabe ? *oui (marocain)*
 (Pour les jeunes) Vos deux parents sont-ils arabes ? *oui (marocains)*
 Nombre d'années en France ? *27* et à Bordeaux ? *27*

Pour les réponses au choix, cochez celles qui vous conviennent

- 1- Quelles langues parlez-vous ? *FRANCAIS, ARABE, ESPAGNOL (anglais ne s'entend)*
- 2- Laquelle utilisez-vous le plus ? *FRANCAIS puis ARABE*
- 3- Laquelle est votre langue maternelle ? *Arabe*

- 4- Quel niveau de maîtrise avez-vous du français ?
 Très bon Bon Moyen Faible
 - Dans quels domaines l'utilisez-vous ?
- Tout domaine
- Famille, Amis et collègues

- 5- En parlant arabe, vous utilisez des mots du français car :
 il n'y a pas toujours de mots équivalents en arabe
 il y en a mais parfois vous ne les connaissez pas
 vous avez pris l'habitude, sans faire attention
 c'est plus précis et plus expressif
 cela vous permet de vous exprimer plus librement (sans gêne ni tabous)
 autre (à préciser)

- 6- En public, parfois vous parlez uniquement français à votre interlocuteur qui comprend parfaitement l'arabe. Vous le faites
 pour garder une distance entre vous
 par respect pour les non-arabophones
 pour montrer que vous savez l'utiliser
 parfois pour dissimuler vos origines
 autre (à préciser)

Questions adressées uniquement aux jeunes (nés ou arrivés enfants) en France

- 20- Passez-vous souvent vos vacances au Maghreb (chacun dans son pays d'origine) ?
 Oui rarement Non
 - Quelle langue parlez-vous le plus là bas, si vous y allez ? *l'arabe (colloquiel)*
 - Quelles sont les difficultés (linguistiques) qui se posent à vous quand vous êtes là bas ?
- Je me souviens de parler les mots

- Comment vivez-vous, là bas, le fait de ne pas maîtriser la langue arabe (si vous êtes dans ce cas) et pourquoi ?
- parfois mordant pour ce qui m'échappe.

- Comment vivez-vous cette situation ici, en France ?
Pas de soucis

- 21- Vous avez l'impression de parler arabe
 plus qu'avant pareillement qu'avant moins qu'avant
 - Pourquoi ?
- Avec l'âge

- 22- Au fond de vous-mêmes, vous vous désignez comme :
 franco-maghrébin maghrébin- français français
 arabe maghrébin marocain algérien tunisien
 autre (à préciser)
 Pouvez-vous expliquer les raisons de votre (ou de vos) choix ?

Je suis marocain d'origine qui a pu se fondre parmi les français pour finalement devenir un français avec sa culture et ses habitudes apprises par le Maroc.

(Merci infiniment à tous pour votre précieuse collaboration)

SI 904

suite 17

7- Selon vous, en France, est-il nécessaire (pour un Maghrébin) d'avoir une bonne maîtrise du français ?

- Pourquoi ?
- Oui, c'est important qu'on s'exprime et qu'on soit compris.

8- Dans votre imaginaire, quelles représentations avez-vous de la langue française et que ressentez-vous à son égard ?

- Une langue très riche.

9- Votre maîtrise de l'arabe parlé est :

très bonne bonne moyenne faible

- Où l'utilisez-vous ?

- Au Maroc et avec des amis marocains en France.

- Avec qui l'utilisez-vous ?

- Famille et amis.

- Si vous n'avez pas voulu l'apprendre, pouvez-vous en donner les raisons ?

10- En public, en parlant français vous utilisez **consciemment** des mots en arabe pour

coder vos messages, exclure les autres
 vous sentir plus à l'aise, être vous-mêmes
 avoir plus de complicité avec vos interlocuteurs,
 provoquer ceux qui ne le comprennent pas
 autres (à préciser)

11- Que représentent pour vous ces variétés de langue ?

L'arabe classique

- Une source de l'écriture.

L'arabe moderne

- Plus d'usage.

L'arabe dialectal

- Une facilité à communiquer entre les dialectes populaires.

12- Si vous avez une préférence parmi les dialectes arabes maghrébins, lequel préférez-vous ?

Marocain. C'est le seul que je maîtrise.

- Lequel (lesquels) aimez-vous le moins ?

-

Pourquoi ?

13- Il vous arrive parfois d'être entre Algériens, Tunisiens et Marocains.

- Comprenez-vous **tout** ce qu'ils disent dans leurs dialectes ? Oui Non

- Comprenez-ils **tout** ce que vous dites dans le vôtre ? Oui Non

- Qu'utilisez-vous **spontanément** avec eux comme dialecte(s) ou comme langue ?

Le tunisien L'algérien Le marocain Le français

Un mélange de tout Autre(à préciser)

14- Que pensez-vous du mélange arabe/français que vous utilisez dans votre parler ordinaire ?

Très bien.

15- Imaginez qu'un jour on vous obligeait à ne plus utiliser le français dans vos échanges au quotidien, comment trouveriez-vous cette situation ?

Pourquoi ?

Ça serait problématique.

Ça va être difficile d'expliquer notre langage comme

pour ceux qui ne le

16- D'après vous, le fait qu'un enfant d'origine maghrébine apprenne l'arabe est

obligatoire préférable souhaitable inutile autre(à préciser)

Pourquoi ?

C'est son origine.

17- Si vous êtes parent, avez-vous transmis l'arabe à vos enfants ?

Oui Un peu Non

- Si oui, qui s'en est chargé ?

18- Si vous êtes encore jeune, dans l'avenir envisagez-vous de transmettre l'arabe à vos enfants ?

Si oui, le feriez-vous car l'arabe est

une langue comme les autres dont il faut s'enrichir

la Langue sacrée du Coran

la langue de la culture arabe

une langue des origines maghrébines (comme le berbère)

autre (à préciser)

19- Êtes-vous satisfait de l'enseignement de l'arabe à Bordeaux ?

Pourquoi ?

Il me manque plus.

Algérien - français
 père mère
 (Mik20)

Questions adressées uniquement aux jeunes (nés ou arrivés enfants) en France

20- Passez-vous souvent vos vacances au Maghreb (chacun dans son pays d'origine)?
 Oui rarement Non *Je m'y suis pas allé encore au bled*

- Quelle langue parlez-vous le plus là bas, si vous y allez?

- Quelles sont les difficultés (linguistiques) qui se posent à vous quand vous êtes là bas?

- Comment vivez-vous, là bas, le fait de ne pas maîtriser la langue arabe (si vous êtes dans ce cas) et pourquoi?

J'ai jamais été au bled

- Comment vivez-vous cette situation ici, en France?

C'est dur j'arrive bien le parler et le comprendre

21- Vous avez l'impression de parler arabe

plus qu'avant pareillement qu'avant moins qu'avant

- Pourquoi?

Je fréquente beaucoup de maghrébins

22- Au fond de vous-mêmes, vous vous désignez comme :

franco- maghrébin maghrébin- français français
 arabe maghrébin marocain algérien tunisien
 autre (à préciser)

Pouvez-vous expliquer les raisons de votre (ou de vos) choix?

*Je respecte les origines
 je suis français quand il y a les policiers
 pour ne pas être embêté, mais arabes -
 français avec tous les mondes*

*Je dois respect aux origines
 des mes parents*

(Merci infiniment à tous pour votre précieuse collaboration)

*de rien c'est gratuit
 merci de rap*

QUESTIONNAIRE

Je mène une étude en linguistique sur les pratiques langagières dans la communauté maghrébine de Bordeaux. Vos réponses à ce questionnaire me seront d'une aide considérable. Je vous en remercie d'avance.

Mme Belhaïba Aïcha

Nom (facultatif) : Prénom (facultatif)
 Sexe M F Age 32 Profession *du vic*

Niveau d'études AP Pays et lieu de naissance *Bordeaux*

Avez-vous des enfants? Ouis

Si oui, quel âge ont-ils? *0 ans*

Si vous êtes marié(e) votre conjoint(e) est-il (elle) arabe? *oui et mon ?*

(Pour les jeunes) Vos deux parents sont-ils arabes? *" mon père oui*

Nombre d'années en France? *32* et à Bordeaux? *32*

Pour les réponses au choix, cochez celles qui vous conviennent

1- Quelles langues parlez-vous? *Français algérien et d'autres mots d'autre pays*

2- Laquelle utilisez-vous le plus? *les 2 français*

3- Laquelle est votre langue maternelle? *français*

4- Quel niveau de maîtrise avez-vous du français? Très bon Bon Moyen Faible

- Dans quels domaines l'utilisez-vous?

*Partout
 Ts le monde*

5- En parlant arabe, vous utilisez des mots du français car :

il n'y a pas toujours de mots équivalents en arabe

il y'en a mais parfois vous ne les connaissez pas

vous avez pris l'habitude, sans faire attention

c'est plus précis et plus expressif

cela vous permet de vous exprimer plus librement (sans gêne ni tabous)

autre (à préciser)

6- En public, parfois vous parlez uniquement français à votre interlocuteur qui comprend parfaitement l'arabe. Vous le faites

pour garder une distance entre vous

par respect pour les non-arabophones

pour montrer que vous savez l'utiliser

parfois pour dissimuler vos origines

autre (à préciser)

suite 20

02901

7- Selon vous, en France, est-il nécessaire (pour un Maghrébin) d'avoir une bonne maîtrise du français ?
 - Pourquoi? oui pour la vie active, l'administration pour savoir se débrouiller et avoir du respect envers les gens.

8- Dans votre imaginaire, quelles représentations avez-vous de la langue française et que ressentez-vous à son égard?
 la langue des mensonges côté politique
 Si non c'est une belle langue avec c'est culture

9- Votre maîtrise de l'arabe parlé est :
 très bonne bonne moyenne faible
 - Ou l'utilisez-vous?
 - Avec qui l'utilisez-vous?
 des amis, familles, etc...
 - Si vous n'avez pas voulu l'apprendre, pouvez-vous en donner les raisons?
 j'ai pris des cours à la mosquée de Bordeaux EL-Honda & ni si pas n'este fontem

10- En public, en parlant français vous utilisez consciemment des mots en arabe pour
 coder vos messages, exclure les autres
 vous sentir plus à l'aise, être vous-mêmes
 avoir plus de complicité avec vos interlocuteurs,
 provoquer ceux qui ne le comprennent pas
 autres (à préciser)

11- Que représentent pour vous ces variétés de langue ?
 L'arabe classique
 L'arabe moderne
 L'arabe dialectal
 j'adore on le parle facilement
 je dois progresser ds la langue arabe et l'apprendre
 c'est du à parlé à ex p...
 est à le comprendre facilement

12- Si vous avez une préférence parmi les dialectes arabes maghrébins, lequel préférez-vous ?
 Pourquoi?
 je prends tous
 - Lequel (lesquels) aimez-vous le moins ?
 Pourquoi ?
 aucune

13- Il vous arrive parfois d'être entre Algériens, Tunisiens et Marocains.
 - Comprenez-vous tout ce qu'ils disent dans leurs dialectes ? Oui Non
 - Comprenez-ils tout ce que vous dites dans le vôtre ? Oui Non
 - Qu'utilisez-vous spontanément avec eux comme dialecte(s) ou comme langue ?
 Le tunisien L'algérien Le marocain Le français
 Un mélange de tout Autre(à préciser)

14- Que pensez-vous du mélange arabe/français que vous utilisez dans votre parler ordinaire ?
 on m'apprend plus pour mieux progresser

15- Imaginez qu'un jour on vous obligerait à ne plus utiliser le français dans vos échanges au quotidien, comment trouveriez-vous cette situation ?
 Pourquoi ?
 oui, je s'en perd

16- D'après vous, le fait qu'un enfant d'origine maghrébine apprenne l'arabe est
 obligatoire préférable souhaitable inutile autre(à préciser)
 Pourquoi ?
 pour savoir futur et pour les vacances

17- Si vous êtes parent, avez-vous transmis l'arabe à vos enfants ?
 Oui Un peu Non
 - Si oui, qui s'en est chargé ?
 je l'envoie apprendre l'arabe

18- Si vous êtes encore jeune, dans l'avenir envisagez-vous de transmettre l'arabe à vos enfants ?
 Si oui, le feriez-vous car l'arabe est
 une langue comme les autres dont il faut s'enrichir
 la Langue sacrée du Coran
 la langue de la culture arabe
 une langue des origines maghrébines (comme le berbère)
 autre (à préciser) lui ou elle même aïna

19- Etes-vous satisfait de l'enseignement de l'arabe à Bordeaux ?
 Pourquoi ?
 oui et non c'est une belle langue mais on parle mieux l'imstruit
 c'est qui on parle mieux l'imstruit facilement

(CAM 23)

Questions adressées uniquement aux jeunes (nés ou arrivés enfants) en France

- 20- Passez-vous souvent vos vacances au Maghreb (chacun dans son pays d'origine) ?
 Oui Rarement Non
 - Quelle langue parlez-vous le plus là bas, si vous y allez ? *le Français*
 - Quelles sont les difficultés (linguistiques) qui se posent à vous quand vous êtes là bas ?
Peu de difficultés car on utilise le Français aussi dans la famille que lorsque l'on sort, alors je ne me rends pas compte.
- Comment vivez-vous, là bas, le fait de ne pas maîtriser la langue arabe (si vous êtes dans ce cas) et pourquoi ?
Bien. J'ai toujours entendu de l'arabe depuis mon enfance sans comprendre mais avec le temps la curiosité se fait - Néanmoins cela laisse une distance avec ma famille. La base car la différence de culture reste présente et cette différence est importante.
- Comment vivez-vous cette situation ici, en France ?
Bien, toute le monde parle français et le comprend. Même si avec mes amis l'arabe ressort, cela reste une expression ou un mot dans la phrase ; même si parfois les conversations peuvent être essentiellement en arabe.
- 21- Vous avez l'impression de parler arabe
 plus qu'avant pareillement qu'avant moins qu'avant
 - Pourquoi ? *Je m'intéresse plus à ma origine et à la langue d'autant plus que je fréquente de plus en plus de maghrébins qui parlent peu le français.*

- 22- Au fond de vous-mêmes, vous vous désignez comme :
 franco- maghrébin maghrébin- français français
 arabe maghrébin marocain algérien tunisien
 autre (à préciser) *franco- algérien*
 Pouvez-vous expliquer les raisons de votre (ou de vos) choix ?
J'ai été bercée par les cultures à travers mes familles et je continue de l'être - Ma mère étant française, je ne peut que me désigner comme telle - mais l'Algérie marque profondément mon père et mes grands parents et j'ai l'impression (d'ailleurs c'est la réalité de mes origines), qu'elle fait partie de moi.

(Merci infiniment à tous pour votre précieuse collaboration)

QUESTIONNAIRE

Je mène une étude en linguistique sur les pratiques langagières dans la communauté maghrébine de Bordeaux. Vos réponses à ce questionnaire me seront d'une aide considérable. **Je vous en remercie d'avance.**

Mme Belhaiba Aïcha

Nom (facultatif) - Prénom (facultatif)
 Sexe *feminin* Age *18 ans* Profession *étudiante*
 Niveau d'études *Bac en L1*
 Pays et lieu de naissance *Andorre, Pas de la Case*
 Avez-vous des enfants ? *—*
 Si oui, quel âge ont-ils ? *—*
 Si vous êtes marié(e) votre conjoint(e) est-il (elle) arabe ? *(Française & Marocaine)*
 (Pour les jeunes) Vos deux parents sont-ils arabes ? *Non, juste le père*
 Nombre d'années en France ? *15 ans* et à Bordeaux ? *15 ans*.

Pour les réponses au choix, cochez celles qui vous conviennent

- 1- Quelles langues parlez-vous ? *Français, Anglais, Espagnol, Russe, Arabe*
- 2- Laquelle utilisez-vous le plus ? *Français*
- 3- Laquelle est votre langue maternelle ? *Français*
- 4- Quel niveau de maîtrise avez-vous du français ?
 Très bon Bon Moyen Faible
 - Dans quels domaines l'utilisez-vous ?
Loisirs, Travail, Famille, Amis
 - Avec qui l'utilisez-vous ?
Tout le monde
- 5- En parlant arabe, vous utilisez des mots du français car :
 il n'y a pas toujours de mots équivalents en arabe
 il y'en a mais parfois vous ne les connaissez pas
 vous avez pris l'habitude, sans faire attention
 c'est plus précis et plus expressif
 cela vous permet de vous exprimer plus librement (sans gêne ni tabous)
 autre (à préciser)

- 6- En public, parfois vous parlez uniquement français à votre interlocuteur qui comprend parfaitement l'arabe. Vous le faites
 pour garder une distance entre vous
 par respect pour les non-arabophones
 pour montrer que vous savez l'utiliser
 parfois pour dissimuler vos origines
 autre (à préciser)

7- Selon vous, en France, est-il nécessaire (pour un Maghrébin) d'avoir une bonne maîtrise du français ? *C'est plus ou moins.*
 - Pourquoi ? *Pour se faire comprendre et s'intégrer - c'est essentielle de maîtriser la langue du pays, du moins un minimum. Tout passe par la communication.*

8- Dans votre imaginaire, quelles représentations avez-vous de la langue française et que ressentez-vous à son égard ?

Une langue, assez répandue dans le monde - C'est une langue que j'aime puisque c'est ma langue maternelle.

9- Votre maîtrise de l'arabe parlé est :

- très bonne bonne moyenne faible

- Où l'utilisez-vous ?

A l'étranger et dans la famille.

- Avec qui l'utilisez-vous ?

famille, amis.

- Si vous n'avez pas voulu l'apprendre, pouvez-vous en donner les raisons ?

10- En public, en parlant français vous utilisez consciemment des mots en arabe pour

- coder vos messages, exclure les autres
- vous sentir plus à l'aise, être vous-mêmes
- avoir plus de complicité avec vos interlocuteurs,
- provoquer ceux qui ne le comprennent pas
- autres (à préciser)

11- Que représentent pour vous ces variétés de langue ?

L'arabe classique - la langue comprise de tous, du Coran.

L'arabe moderne *le plus répandu*

L'arabe dialectal *la langue des "origines"*

12- Si vous avez une préférence parmi les dialectes arabes maghrébins, lequel préférez-vous ? *Non* Pourquoi ? *Parce que j'ai été élevée au milieu de personnes venant d'endroits divers et utilisant des dialectes différents.*

- Lequel (lesquels) aimez-vous le moins ? Pourquoi ?

13- Il vous arrive parfois d'être entre Algériens, Tunisiens et Marocains.

- Comprenez-vous tout ce qu'ils disent dans leurs dialectes ? Oui Non
- Comprenez-ils tout ce que vous dites dans le vôtre ? Oui Non
- Qu'utilisez-vous spontanément avec eux comme dialecte(s) ou comme langue ? Le tunisien L'algérien Le marocain Le français
- Un mélange de tout Autre (à préciser)

14- Que pensez-vous du mélange arabe/français que vous utilisez dans votre parler ordinaire ?

C'est habituel je l'entends tous les jours - Je pense que cela reflète la double culture des gens qui l'emploient, ainsi que leur richesse.

15- Imaginez qu'un jour on vous obligeait à ne plus utiliser le français dans vos échanges au quotidien, comment trouveriez-vous cette situation ?

Intéressante.

Pourquoi ? *Pour mon apprentissage et pour m'obliger à utiliser l'arabe.*

16- D'après vous, le fait qu'un enfant d'origine maghrébine apprenne l'arabe est

- obligatoire préférable souhaitable inutile autre (à préciser)

Pourquoi ? *Cela fait partie de lui de ses origines, de son histoire.*

17- Si vous êtes parent, avez-vous transmis l'arabe à vos enfants ?

- Oui Un peu Non

- Si oui, qui s'en est chargé ?

18- Si vous êtes encore jeune, dans l'avenir envisagez-vous de transmettre l'arabe à vos enfants ?

Si oui, le feriez-vous car l'arabe est

- une langue comme les autres dont il faut s'enrichir
- la Langue sacrée du Coran
- la langue de la culture arabe
- une langue des origines maghrébines (comme le berbère)
- autre (à préciser)

19- Etes-vous satisfait de l'enseignement de l'arabe à Bordeaux ?

Pourquoi ? *Res de l'arabe diterrain. la méthode d'enseignement, à mon avis, n'est pas adaptée.*

(0F029)

Questions adressées uniquement aux jeunes (nés ou arrivés enfants) en France

- 20- Passez-vous souvent vos vacances au Maghreb (chacun dans son pays d'origine)?
 - Oui
 - rarement
 - Non
- Quelle langue parlez-vous le plus là bas, si vous y allez? Arabe
- Quelles sont les difficultés (linguistiques) qui se posent à vous quand vous êtes là bas? la compréhension n'est pas difficile, le plus dur c'est de répondre en arabe et de se faire comprendre en dehors de la famille
- Comment vivez-vous, là bas, le fait de ne pas maîtriser la langue arabe (si vous êtes dans ce cas) et pourquoi?
- Comment vivez-vous cette situation ici, en France?

- 21- Vous avez l'impression de parler arabe
 - plus qu'avant
 - pareillement qu'avant
 - moins qu'avant
 - Pourquoi?

En grandissant on perd un peu cette langue car s'écarte de la famille.
- 22- Au fond de vous-mêmes, vous vous désignez comme :
 - franco-maghrébin
 - maghrébin
 - français
 - arabe
 - marocain
 - algérien
 - autre (à préciser) française d'origine marocaine

Pouvez-vous expliquer les raisons de votre (ou de vos) choix?
Avant tous je suis française car j'ai grandi et je suis née ici donc j'ai plus de connaissance sur la culture française.
Mais je ne dénigre pas non plus nos origines marocaines qui sont un plus, et une richesse dont il faut savoir profiter.

(Merci infiniment à tous pour votre précieuse collaboration)

QUESTIONNAIRE

Je mène une étude en linguistique sur les pratiques langagières dans la communauté maghrébine de Bordeaux. Vos réponses à ce questionnaire me seront d'une aide considérable. Je vous en remercie d'avance.

Mme Belhaiba Atcha

Nom (facultatif): _____ Prénom (facultatif): _____
 Sexe F Age 20 Profession étudiante
 Niveau d'études Bac + 1
 Pays et lieu de naissance France, Bordeaux
 Avez-vous des enfants? non
 Si oui, quel âge ont-ils?
 Si vous êtes marié(e) votre conjoint(e) est-il (elle) arabe?
 (Pour les jeunes) Vos deux parents sont-ils arabes? oui
 Nombre d'années en France? 20 ans et à Bordeaux? 20 ans

Pour les réponses au choix, cochez celles qui vous conviennent

- 1- Quelles langues parlez-vous? Français, arabe
- 2- Laquelle utilisez-vous le plus? Français
- 3- Laquelle est votre langue maternelle? arabe
- 4- Quel niveau de maîtrise avez-vous du français?
 - Très bon
 - Bon
 - Moyen
 - Faible

- Dans quels domaines l'utilisez-vous?
Dans tous les domaines, école, administration...

- Avec qui l'utilisez-vous? Tous au monde sauf mes parents
- 5- En parlant arabe, vous utilisez des mots du français car :
 - il n'y a pas toujours de mots équivalents en arabe
 - il y'en a mais parfois vous ne les connaissez pas
 - vous avez pris l'habitude, sans faire attention
 - c'est plus précis et plus expressif
 - cela vous permet de vous exprimer plus librement (sans gêne ni tabous)
 - autre (à préciser)
- 6- En public, parfois vous parlez uniquement français à votre interlocuteur qui comprend parfaitement l'arabe. Vous le faites
 - pour garder une distance entre vous
 - par respect pour les non-arabophones
 - pour montrer que vous savez l'utiliser
 - parfois pour dissimuler vos origines
 - autre (à préciser)

es tout

suite 29

- 7- Selon vous, en France, est-il nécessaire (pour un Maghrébin) d'avoir une bonne maîtrise du français ?
- Pourquoi ?
Cela est plus valorisant et puis ça donne une meilleure image des maghrébins qui savent parler pour des personnes "incultes".
- 8- Dans votre imaginaire, quelles représentations avez-vous de la langue française et que ressentez-vous à son égard ?
Par moi c'est une langue comme les autres, qui me plaît.
- 9- Votre maîtrise de l'arabe parlé est :
 très bonne bonne moyenne faible
- Où l'utilisez-vous ?
au sein de mon foyer
- Avec qui l'utilisez-vous ?
Mes parents, ma famille au maroc, les personnes âgées qui ne comprennent pas le français.
- Si vous n'avez pas voulu l'apprendre, pouvez-vous en donner les raisons ?
- 10- En public, en parlant français vous utilisez consciemment des mots en arabe pour
 coder vos messages, exclure les autres
 vous sentir plus à l'aise, être vous-mêmes
 avoir plus de complicité avec vos interlocuteurs,
 provoquer ceux qui ne le comprennent pas
 autres (à préciser)
- 11- Que représentent pour vous ces variétés de langue ?
L'arabe classique : les vieilles chansons qui parlent à la radio comme Oum Kalthoum, Abdel Halim Hafez, Asja Sabal...
L'arabe moderne :
- L'arabe dialectal : C'est l'arabe que je parle et qui ne parle de plus, je le comprend mieux que les "autres" arabes

- 12- Si vous avez une préférence parmi les dialectes arabes maghrébins, lequel préférez-vous ?
Marocain Pourquoi ? C'est celui que je parle le mieux et j'ai souvent avec.
- Lequel (lesquels) aimez-vous le moins ? Pourquoi ?
Je pense que je les aime tous à différents degrés.
- 13- Il vous arrive parfois d'être entre Algériens, Tunisiens et Marocains.
- Comprenez-vous tout ce qu'ils disent dans leurs dialectes ?
 Oui Non
- Comprenez-ils tout ce que vous dites dans le vôtre ?
 Oui Non
- Qu'utilisez-vous spontanément avec eux comme dialecte(s) ou comme langue ?
 Le tunisien L'algérien Le marocain Le français
 Un mélange de tout Autre (à préciser)
- 14- Que pensez-vous du mélange arabe/français que vous utilisez dans votre parler ordinaire ?
C'est plutôt dégradant par le arabe car je pense qu'il existe des traductions pour tous les mots il suffit de faire l'effort de les apprendre.
15- Imaginez qu'un jour on vous obligeait à ne plus utiliser le français dans vos échanges au quotidien, comment trouveriez-vous cette situation ?
Ça serait plutôt enrichissant car on apprendrait plus vite Pourquoi ?
L'arabe.
- 16- D'après vous, le fait qu'un enfant d'origine maghrébine apprenne l'arabe est
 obligatoire préférable souhaitable inutile autre (à préciser)
Pourquoi ?
Car il ne faut pas perdre ses racines et que bien sûr même c'est très important pour les liens familiaux au sein de notre communauté de français.
17- Si vous êtes parent, avez-vous transmis l'arabe à vos enfants ?
 Oui Un peu Non
- Si oui, qui s'en est chargé ?
- 18- Si vous êtes encore jeune, dans l'avenir envisagez-vous de transmettre l'arabe à vos enfants ?
Si oui, le feriez-vous car l'arabe est
 une langue comme les autres dont il faut s'enrichir
 la Langue sacrée du Coran
 la langue de la culture arabe
 une langue des origines maghrébines (comme le berbère)
 autre (à préciser)
- 19- Êtes-vous satisfait de l'enseignement de l'arabe à Bordeaux ?
Pourquoi ?
Oui car il existe des structures qui permettent à des enfants qui ne sont pas de Bx 3 de s'y inscrire et de parler cette langue.

(TUN35)

QUESTIONNAIRE

Je mène une étude en linguistique sur les pratiques langagières dans la communauté maghrébine de Bordeaux. Vos réponses à ce questionnaire me seront d'une aide considérable. Je vous en remercie d'avance.

Mme Belhaïba Aïcha

Nom (facultatif) Prénom (facultatif)
 Sexe F Age 22 Profession Etudiante
 Niveau d'études Licence
 Pays et lieu de naissance Tunisie - Zagis (arrivé à Bordeaux à 1 an)
 Avez-vous des enfants ? Non
 Si oui, quel âge ont-ils ?
 Si vous êtes marié(e) votre conjoint(e) est-il (elle) arabe ?
 (Pour les jeunes) Vos deux parents sont-ils arabes ? Oui
 Nombre d'années en France ? Plus de 20 ans
 20 ans

Pour les réponses au choix, cochez celles qui vous conviennent

- Quelles langues parlez-vous ? Français, Arabe, Espagnol
- Laquelle utilisez-vous le plus ? Français
- Laquelle est votre langue maternelle ? Arabe / Français
- Quel niveau de maîtrise avez-vous du français ?
 Très bon Bon Moyen Faible
 - Dans quels domaines l'utilisez-vous ?
 Vie Privée / Vie Professionnelle
 - Avec qui l'utilisez-vous ?
 Amis / Collègues / Inconnus
- En parlant arabe, vous utilisez des mots du français car :
 il n'y a pas toujours de mots équivalents en arabe
 il y'en a mais parfois vous ne les connaissez pas
 vous avez pris l'habitude, sans faire attention
 c'est plus précis et plus expressif
 cela vous permet de vous exprimer plus librement (sans gêne ni tabous)
 autre (à préciser)

- En public, parfois vous parlez uniquement français à votre interlocuteur qui comprend parfaitement l'arabe. Vous le faites
 pour garder une distance entre vous
 par respect pour les non-arabophones
 pour montrer que vous savez l'utiliser
 parfois pour dissimuler vos origines
 autre (à préciser)

Questions adressées uniquement aux jeunes (nés ou arrivés enfants) en France

- Passez-vous souvent vos vacances au Maghreb (chacun dans son pays d'origine) ?
 Oui rarement Non
- Quelle langue parlez-vous le plus là bas, si vous y allez ? le dialecte sud-tunisien
- Quelles sont les difficultés (linguistiques) qui se posent à vous quand vous êtes là bas ?
 - Vocabulaire plus précis, plus sophistiqué que je ne connais pas.

- Comment vivez-vous, là bas, le fait de ne pas maîtriser la langue arabe (si vous êtes dans ce cas) et pourquoi ?
 Frustrée de ne pouvoir m'intégrer complètement au quotidien.

- Comment vivez-vous cette situation ici, en France ?
 Frustrée de ne pouvoir m'enrichir plus complètement de cette culture, et de ne pouvoir en faire profiter mon entourage.

- Vous avez l'impression de parler arabe
 plus qu'avant pareillement qu'avant moins qu'avant
 - Pourquoi ?
 Je m'efforce de m'assimiler avec des bagarins.
- Au fond de vous-mêmes, vous vous désignez comme :
 franco-maghrébin maghrébin- français français
 arabe marocain algérien tunisien
 autre (à préciser) franco-arabe
 Pouvez-vous expliquer les raisons de votre (ou de vos) choix ?
 Elles sont évidentes (physiquement et socialement)

(Merci infiniment à tous pour votre précieuse collaboration)

28906

Suite 35

7- Selon vous, en France, est-il nécessaire (pour un Maghrébin) d'avoir une bonne maîtrise du français ?

Oui

Pour éviter les discriminations.

Parce que les structures d'aide aux personnes ayant des difficultés en français sont rares et peu accessibles. Excessivement peu de français pour Arabes sont arabophones.

8- Dans votre imaginaire, quelles représentations avez-vous de la langue française et que ressentiez-vous à son égard ?

Elle représente une langue d'usage. La langue française est d'abord pour moi un outil.

9- Votre maîtrise de l'arabe parlé est :

très bonne bonne moyenne faible

-Ou l'utilisez-vous ? En Tunisie surtout non

-Avec qui l'utilisez-vous ?

La famille.

-Si vous n'avez pas voulu l'apprendre, pouvez-vous en donner les raisons ?

10- En public, en parlant français vous utilisez consciemment des mots en arabe pour

- coder vos messages, exclure les autres
- vous sentir plus à l'aise, être vous-mêmes
- avoir plus de complicité avec vos interlocuteurs,
- provoquer ceux qui ne le comprennent pas
- autres (à préciser)

11- Que représentent pour vous ces variétés de langue ?

L'arabe classique *travaillamment trop peu maîtrisé.*

L'arabe moderne

L'Arabe utile pour voyager dans d'autres Etats arabophones, et pour la culture contemporaine (musique, cinéma, programmes télévisés...)

L'arabe dialectal

L'Arabe que je sais parler. Sectarisme et inexploitable dans d'autres contextes.

12- Si vous avez une préférence parmi les dialectes arabes maghrébins, lequel préférez-vous ?

Tunisien

Parce que plus proches de l'arabe littéral (c'est ce que j'aime).

- Lequel (lesquels) aimez-vous le moins ?

Pourquoi ?

13- Il vous arrive parfois d'être entre Algériens, Tunisiens et Marocains.

- Comprenez-vous tout ce qu'ils disent dans leurs dialectes ? Oui Non
- Comprenez-ils tout ce que vous dites dans le vôtre ? Oui Non
- Qu'utilisez-vous spontanément avec eux comme dialecte(s) ou comme langue ? Le tunisien L'algérien Le marocain Le français
- Un mélange de tout Autre(à préciser)

14- Que pensez-vous du mélange arabe/français que vous utilisez dans votre parler ordinaire ?

Une trop grande facilité qui ne permet pas de se perfectionner ni dans l'un, ni dans l'autre.

15- Imaginez qu'un jour on vous obligeait à ne plus utiliser le français dans vos échanges au quotidien, comment trouveriez-vous cette situation ?

Profitable.

Pourquoi ?

Par sanctions, et dans l'obligation de faire l'effort d'apprendre.

16- D'après vous, le fait qu'un enfant d'origine maghrébine apprenne l'arabe est

- obligatoire préférable souhaitable inutile autre(à préciser)

Pourquoi ? C'est un aboutissement.

17- Si vous êtes parent, avez-vous transmis l'arabe à vos enfants ?

- Oui Un peu Non

-Si oui, qui s'en est chargé ?

18- Si vous êtes encore jeune, dans l'avenir envisagez-vous de transmettre l'arabe à vos enfants ?

Oui

Si oui, le feriez-vous car l'arabe est

- une langue comme les autres dont il faut s'enrichir
- la Langue sacrée du Coran
- la langue de la culture arabe
- une langue des origines maghrébines (comme le berbère)
- autre (à préciser)

19- Etes-vous satisfait de l'enseignement de l'arabe à Bordeaux ?

Pas du tout.

Puis il serait préférable de le proposer dès l'entrée au collège, et aussi de l'enseigner de façon très pénible dans des structures qui englobent en son sein la culture arabe (Histoire, Histoire culturelle...)

(FR036)

Questions adressées uniquement aux jeunes (nés ou arrivés enfants) en France

- 20- Passez-vous souvent vos vacances au Maghreb (chacun dans son pays d'origine) ?
 - Oui
 - rarement
 - Non
- Quelle langue parlez-vous le plus là bas, si vous y allez ? *le français*
- Quelles sont les difficultés (linguistiques) qui se posent à vous quand vous êtes là bas ? *Le dialecte n'est pas toujours facile à comprendre car il y a souvent de nouveaux mots (langage familier) et je dois réfléchir à la phrase que je veux dire.*
- Comment vivez-vous, là bas, le fait de ne pas maîtriser la langue arabe (si vous êtes dans ce cas) et pourquoi ? *est un peu embêtant mais ce n'est pas bien grave car la plupart des gens comprennent le français.*
- Comment vivez-vous cette situation ici, en France ? Normalement, cela ne me pose aucun problème en France.

- 21- Vous avez l'impression de parler arabe
 - plus qu'avant
 - pareillement qu'avant
 - moins qu'avant
- Pourquoi ? *En grandissant, je fais plus d'efforts pour parler.*

- 22- Au fond de vous-mêmes, vous vous désignez comme :
 - franco- maghrébin
 - maghrébi- français
 - arabe
 - marocain
 - algérien
 - tunisien
 - autre (à préciser)

Pouvez-vous expliquer les raisons de votre (ou de vos) choix ?

Je me désigne comme Tunisienne et Française car je suis née en France et suis d'origine tunisienne.

Je suis Arabe car je suis originaire d'un pays arabe.

Par contre, je ne me considère pas comme Maghrébine car je n'arrive pas à bien saisir cette union : j'ai l'impression que c'est plus un nom qu'autre chose.

(Merci infiniment à tous pour votre précieuse collaboration)

QUESTIONNAIRE

Je mène une étude en linguistique sur les pratiques langagières dans la communauté maghrébine de Bordeaux. Vos réponses à ce questionnaire me seront d'une aide considérable. Je vous en remercie d'avance.

Mme Belhaïba Aïcha

Nom (facultatif) _____ Prénom (facultatif) _____
 Sexe F M Age *21* Profession _____
 Niveau d'études _____
 Pays et lieu de naissance *France*
 Avez-vous des enfants ? *Non*
 Si oui, quel âge ont-ils ? _____
 Si vous êtes marié(e) votre conjoint(e) est-il (elle) arabe ? _____
 (Pour les jeunes) Vos deux parents sont-ils arabes ? *oui*
 Nombre d'années en France ? *11* et à Bordeaux ? _____

Pour les réponses au choix, cochez celles qui vous conviennent

- 1- Quelles langues parlez-vous ? *Arabe, Français, Anglais, Italien, Espagnol*
- 2- Laquelle utilisez-vous le plus ? *Français*
- 3- Laquelle est votre langue maternelle ? _____
- 4- Quel niveau de maîtrise avez-vous du français ?
 - Très bon
 - Bon
 - Moyen
 - Faible
- Dans quels domaines l'utilisez-vous ? *Ecrit et Oral dans tous les domaines.*
- Avec qui l'utilisez-vous ? *Avec tout le monde (famille, amis, ...)*

- 5- En parlant arabe, vous utilisez des mots du français car :
 - il n'y a pas toujours de mots équivalents en arabe
 - il y'en a mais parfois vous ne les connaissez pas
 - vous avez pris l'habitude, sans faire attention
 - c'est plus précis et plus expressif
 - cela vous permet de vous exprimer plus librement (sans gêne ni tabous)
 - autre (à préciser)

- 6- En public, parfois vous parlez uniquement français à votre interlocuteur qui comprend parfaitement l'arabe. Vous le faites
 - pour garder une distance entre vous
 - par respect pour les non-arabophones
 - pour montrer que vous savez l'utiliser
 - parfois pour dissimuler vos origines
 - autre (à préciser)

Suite 36

7- Selon vous, en France, est-il nécessaire (pour un Maghrébin) d'avoir une bonne maîtrise du français ? Oui.
-Pourquoi ? Pour bien se faire comprendre.

8- Dans votre imaginaire, quelles représentations avez-vous de la langue française et que ressentez-vous à son égard ?
La langue française est celle que je maîtrise le mieux et donc celle avec laquelle je communique le plus. Je ne vois rien de particulier vraiment mais j'admets qu'elle m'est indispensable.

9- Votre maîtrise de l'arabe parlé est :
 très bonne bonne moyenne faible
-Où l'utilisez-vous ?
En Tunisie.

-Avec qui l'utilisez-vous ?
Avec ceux qui ne parlent pas français (famille).
-Si vous n'avez pas voulu l'apprendre, pouvez-vous en donner les raisons ?

10- En public, en parlant français vous utilisez consciemment des mots en arabe pour *Je n'utilise pas de mots arabes quand je parle français*
 coder vos messages, exclure les autres
 vous sentir plus à l'aise, être vous-mêmes
 avoir plus de complicité avec vos interlocuteurs,
 provoquer ceux qui ne le comprennent pas
 autres (à préciser)

11- Que représentent pour vous ces variétés de langue ?
L'arabe classique

L'arabe moderne

L'arabe dialectal = C'est l'arabe que je maîtrise le moins mais qui m'est nécessaire quand il ya beaucoup de communication.

12- Si vous avez une préférence parmi les dialectes arabes maghrébins, lequel préférez-vous ?
Pourquoi ? *C'est le plus facile et le plus compréhensible.*
le Tunisien

- Lequel (lesquels) aimez-vous le moins ? Pourquoi ?
Aucun en particulier.

13- Il vous arrive parfois d'être entre Algériens, Tunisiens et Marocains.
- Comprenez-vous tout ce qu'ils disent dans leurs dialectes ? Oui Non
- Comprenez-ils tout ce que vous dites dans le vôtre ? Oui Non
- Qu'utilisez-vous spontanément avec eux comme dialecte(s) ou comme langue ?
 Le tunisien L'algérien Le marocain Le français
 Un mélange de tout Autre (à préciser)

14- Que pensez-vous du mélange arabe/français que vous utilisez dans votre parler ordinaire ? *Je n'ai pas de mélange pas arabe et français.*

15- Imaginez qu'un jour on vous obligerait à ne plus utiliser le français dans vos échanges au quotidien, comment trouveriez-vous cette situation ?
Impossible.
Pourquoi ? *C'est aussi ma langue maternelle, celle que j'ai étudiée le plus.*

16- D'après vous, le fait qu'un enfant d'origine maghrébine apprenne l'arabe est
 obligatoire préférable souhaitable inutile autre (à préciser)

Pourquoi ? *Pour pouvoir communiquer sans difficultés avec sa famille et dans son pays.*

17- Si vous êtes parent, avez-vous transmis l'arabe à vos enfants ?
 Oui Un peu Non
-Si oui, qui s'en est chargé ?

18- Si vous êtes encore jeune, dans l'avenir envisagez-vous de transmettre l'arabe à vos enfants ? *Oui*

Si oui, le feriez-vous car l'arabe est
 une langue comme les autres dont il faut s'enrichir
 la Langue sacrée du Coran
 la langue de la culture arabe
 une langue des origines maghrébines (comme le berbère)
 autre (à préciser)

19- Êtes-vous satisfait de l'enseignement de l'arabe à Bordeaux ?
Pourquoi ? *Je suis sans opinion : je sais juste qu'il ya une classe de LV3 Arabe au lycée Montaigne mais je suis allé dans un autre lycée (pour une option) j'ai pas eu d'écho là-dessus.*

(MEL 037)

Questions adressées uniquement aux jeunes (nés ou arrivés enfants) en France

- 20- Passez-vous souvent vos vacances au Maghreb (chacun dans son pays d'origine) ?
 - Oui
 - rarement
 - Non
- Quelle langue parlez-vous le plus là bas, si vous y allez ? *français et un peu de marocain*
- Quelles sont les difficultés (linguistiques) qui se posent à vous quand vous êtes là bas ?
je n'arrive pas à mienne une conversation. Il est difficile pour moi de communiquer en arabe.
- Comment vivez-vous, là bas, le fait de ne pas maîtriser la langue arabe (si vous êtes dans ce cas) et pourquoi ? *je le vis mal. je me sens bête, "diminué", exclu, regardé comme une étrangerie.*
- Comment vivez-vous cette situation ici, en France ? *Nel. Il me manque quelque chose. je veux parler d'arabe.*

- 21- Vous avez l'impression de parler arabe
 - plus qu'avant
 - pareillement qu'avant
 - moins qu'avant
- Pourquoi ? *je n'ai pas beaucoup progressé.*

- 22- Au fond de vous-mêmes, vous vous désignez comme :
 - franco-maghrébin
 - maghrébin-français
 - français
 - arabe
 - marocain
 - algérien
 - tunisien
 - autre (à préciser)

Pouvez-vous expliquer les raisons de votre (ou de vos) choix ? *je suis française. C'est évident. Indiscutable.*

Mais je parle en moi de poids d'un marque, d'un étrangement, et en même temps celui d'une présence, de ~~par~~ Maroc, qui renferme l'histoire de mon père, qui fait partie de mon identité au travers des valeurs qu'il m'a transmises, et qui en même temps est très loin de mon quotidien, de ce que je vis.

(Merci infiniment à tous pour votre précieuse collaboration)

QUESTIONNAIRE

Je mène une étude en linguistique sur les pratiques langagières dans la communauté maghrébine de Bordeaux. Vos réponses à ce questionnaire me seront d'une aide considérable. **Je vous en remercie d'avance.**

Mme Belhaiba Aïcha

Nom (facultatif) _____ Prénom (facultatif) _____

Sexe féminin Age 21 Profession _____

Niveau d'études Bac + 2

Pays et lieu de naissance France, Bordeaux

Avez-vous des enfants ? Non

Si oui, quel âge ont-ils ? _____

Si vous êtes marié(e) votre conjoint(e) est-il (elle) arabe ? *Non*

(Pour les jeunes) Vos deux parents sont-ils arabes ? *Père marocain, mère française.*

Nombre d'années en France ? 21 et à Bordeaux ? 21

Pour les réponses au choix, cochez celles qui vous conviennent

- 1- Quelles langues parlez-vous ? *Français, ber niv d'Angl et d'Esp*
- 2- Laquelle utilisez-vous le plus ? *Français*
- 3- Laquelle est votre langue maternelle ? *Français*
- 4- Quel niveau de maîtrise avez-vous du français ?
 - Très bon
 - Bon
 - Moyen
 - Faible
- Dans quels domaines l'utilisez-vous ? *Je l'uso els domaines : conversation, écrits*
- Avec qui l'utilisez-vous ? *famille, amis, tout le monde*
- 5- En parlant arabe, vous utilisez des mots du français car :
 - il n'y a pas toujours de mots équivalents en arabe
 - il y'en a mais parfois vous ne les connaissez pas
 - vous avez pris l'habitude, sans faire attention
 - c'est plus précis et plus expressif
 - cela vous permet de vous exprimer plus librement (sans gêne ni tabous)
 - autre (à préciser) *je parle toujours de français, je ne sais pas parler Arabe*
- 6- En public, parfois vous parlez uniquement français à votre interlocuteur qui comprend parfaitement l'arabe. Vous le faites
 - pour garder une distance entre vous
 - par respect pour les non-arabophones
 - pour montrer que vous savez l'utiliser
 - parfois pour dissimuler vos origines
 - autre (à préciser) *je parle français dans toutes les situations*

58706

Suite 37

- 7- Selon vous, en France, est-il nécessaire (pour un Maghrébin) d'avoir une bonne maîtrise du français? Oui
- Pourquoi? Il est nécessaire pour un maghrébin d'avoir une bonne maîtrise du français pour comprendre ce qui il se passe autour de lui, la vie politique, des informations, pour trouver communiquer, échanger, exprimer ses points de vue et pour accéder au monde du travail.
- 8- Dans votre imaginaire, quelles représentations avez-vous de la langue française et que ressentiez-vous à son égard?
- Ré moi, la langue française est une langue très riche, d'un fait de vie lexical et grammatical, -

C'est ma langue maternelle. j'ai toujours aimé cette matière (de français) à l'école

- 9- Votre maîtrise de l'arabe parlé est:
- très bonne bonne moyenne faible
- Où l'utilisez-vous? Au Maroc

- Avec qui l'utilisez-vous? Avec ma famille, voisins, amis, au Maroc.

- Si vous n'avez pas voulu l'apprendre, pouvez-vous en donner les raisons?

- 10- En public, en parlant français vous utilisez consciemment des mots en arabe pour

- coder vos messages, exclure les autres
- vous sentir plus à l'aise, être vous-mêmes
- avoir plus de complicité avec vos interlocuteurs,
- provoquer ceux qui ne le comprennent pas
- autres (à préciser) par habitude, parce que certains mots viennent naturellement en arabe au lieu de venir en français.

11- Que représentent pour vous ces variétés de langue? L'arabe classique, l'arabe de la poésie, une langue très belle, et très compliquée.

L'arabe moderne, celui des formalités

Je voudrais affirmer ces 2 langues

L'arabe dialectal, celui de la rue, du quotidien, des conversations

- 12- Si vous avez une préférence parmi les dialectes arabes maghrébins, lequel préférez-vous? Marocain
- Pourquoi? Parce que c'est celui qui m'est le plus familier, c'est le marocain que je veux apprendre

- Lequel (lesquels) aimez-vous le moins? Le Tunisien

Pourquoi? C'est très subjectif, je n'ai pas une bonne image de la Tunisie.

- 13- Il vous arrive parfois d'être entre Algériens, Tunisiens et Marocains.
- Comprenez-vous tout ce qu'ils disent dans leurs dialectes? Oui Non
- Comprenez-ils tout ce que vous dites dans le vôtre? Oui Non
- Qu'utilisez-vous spontanément avec eux comme dialecte(s) ou comme langue?
- Le tunisien L'algérien Le marocain Le français
- Un mélange de tout Autre (à préciser)

- 14- Que pensez-vous du mélange arabe/français que vous utilisez dans votre parler ordinaire? Je pense que c'est névélable d'un certain malade. En ditte à améliorer quelque chose, à affirmer quelque chose comme si on faisait une chose d'identité. Ou bien on veut se démarquer, exclure d'un groupe dont on ne
- 15- Imaginez qu'un jour on vous obligeait à ne plus utiliser le français dans vos échanges au quotidien, comment trouveriez-vous cette situation? Je trouverai ça agréable

Pourquoi? Parce que c'est la langue que je maîtrise le mieux. C'est ma langue maternelle

- 16- D'après vous, le fait qu'un enfant d'origine maghrébine apprenne l'arabe est
- obligatoire préférable souhaitable inutile autre (à préciser)

Pourquoi? La double culture est une richesse, mais on parle à côté de beaucoup de choses si l'on ne parle pas des 2 langues.

- 17- Si vous êtes parent, avez-vous transmis l'arabe à vos enfants?
- Oui Un peu Non
- Si oui, qui s'en est chargé?

- 18- Si vous êtes encore jeune, dans l'avenir envisagez-vous de transmettre l'arabe à vos enfants? Oui.

Si oui, le feriez-vous car l'arabe est

une langue comme les autres dont il faut s'enrichir

la langue sacrée du Coran

la langue de la culture arabe

une langue des origines maghrébines (comme le berbère)

autre (à préciser)

- 19- Etes-vous satisfait de l'enseignement de l'arabe à Bordeaux? Non
- Pourquoi? Je trouve que on ne progresse pas assez vite.

(CLE043)

Questions adressées uniquement aux jeunes (nés ou arrivés enfants) en France

- 20- Passez-vous souvent vos vacances au Maghreb (chacun dans son pays d'origine)?
 - Oui
 - rarement
 - Non
 - Quelle langue parlez-vous le plus là bas, si vous y allez? Français et peu l'arabe -
 - Quelles sont les difficultés (linguistiques) qui se posent à vous quand vous êtes là bas?
- Langue de l'adulte - communication difficile -
- Comment vivez-vous, là bas, le fait de ne pas maîtriser la langue arabe (si vous êtes dans ce cas) et pourquoi? J'ai un sentiment de bonté et me suis peu à l'aise avec mes interlocuteurs car pour une personne d'origine maghrébine, les gens ne comprennent pas pourquoi je ne le parle pas et ça m'impressionne de leur être plus -
 - Comment vivez-vous cette situation ici, en France?
 - Le même sentiment de gêne et de bonté qu'étrangère -

- 21- Vous avez l'impression de parler arabe
 - plus qu'avant
 - pareillement qu'avant
 - moins qu'avant
 - Pourquoi? Depuis que j'ai pris les cours d'arabe à Babouze et que j'ai les professeurs (soutiens) -
- 22- Au fond de vous-mêmes, vous vous désignez comme :
 - franco-maghrébin
 - maghrébin-français
 - arabe
 - maghrébin
 - marocain
 - algérien
 - tunisien
 - autre (à préciser)
 - Pouvez-vous expliquer les raisons de votre (ou de vos) choix ?

J'ai subi moi en France donc j'ai mes sens en partie française et comme à bords sa culture, ses coutumes etc... et mon cœur, mes racines, mes origines, mes ancêtres sont maghrébins dans ma manière d'être -

(Merci infiniment à tous pour votre précieuse collaboration)

QUESTIONNAIRE

Je mène une étude en linguistique sur les pratiques langagières dans la communauté maghrébine de Bordeaux. Vos réponses à ce questionnaire me seront d'une aide considérable. Je vous en remercie d'avance.

Mme Belhaïba Aïcha

Nom (facultatif) / Prénom (facultatif) —

Sexe F / M

Age 30 ans / Profession Enseignante universitaire

Niveau d'études Bac +3 / et communication

Pays et lieu de naissance France à Thiers (département 63)

Avez-vous des enfants? NON

Si oui, quel âge ont-ils? —

Si vous êtes marié(e) votre conjoint(e) est-il (elle) arabe? (Pour les jeunes) Vos deux parents sont-ils arabes? OUI (algériens)

Nombre d'années en France? 30 ans / et à Bordeaux? 6 ans

Pour les réponses au choix, cochez celles qui vous conviennent

- 1- Quelles langues parlez-vous? français, arabe, espagnol (souvent), arabe (peu)
- 2- Laquelle utilisez-vous le plus? français
- 3- Laquelle est votre langue maternelle? arabe maghrébin
- 4- Quel niveau de maîtrise avez-vous du français?
 - Très bon
 - Bon
 - Moyen
 - Faible
- Dans quels domaines l'utilisez-vous? Au quotidien; domaine professionnel, à la maison, relations amicales.
- Avec qui l'utilisez-vous? Avec mon entourage proche et mes relations extérieures (amis); connaissances; interlocuteurs divers.
- 5- En parlant arabe, vous utilisez des mots du français car :
 - il n'y a pas toujours de mots équivalents en arabe
 - il y'en a mais parfois vous ne les connaissez pas
 - vous avez pris l'habitude, sans faire attention
 - c'est plus précis et plus expressif
 - cela vous permet de vous exprimer plus librement (sans gêne ni tabous)
 - autre (à préciser)

6- En public, parfois vous parlez uniquement français à votre interlocuteur qui comprend parfaitement l'arabe. Vous le faites

- pour garder une distance entre vous
- par respect pour les non-arabophones
- pour montrer que vous savez l'utiliser
- parfois pour dissimuler vos origines
- autre (à préciser) car j'ai ma maîtrise sur la langue arabe, j'ai fait beaucoup d'erreurs.

2196 suite 43

7- Selon vous, en France, est-il nécessaire (pour un Maghrébin) d'avoir une bonne maîtrise du français? **Oui**
- Pourquoi? Pour une meilleure insertion sociale et professionnelle - ne pas être isolé et surtout ne pas être dans un esprit communautaire.

8- Dans votre imaginaire, quelles représentations avez-vous de la langue française et que ressentez-vous à son égard?
- j'ai toujours aimé la langue française et me la représente comme une langue de prestige, la plus belle langue au monde, riche à tous les niveaux. J'ai en tête les auteurs qui ont su la mettre au valeur comme Tolstoï, Proust, Flaubert, etc...

9- Votre maîtrise de l'arabe parlé est: La fontaine etc...
 très bonne bonne moyenne faible
- Où l'utilisez-vous? Chez mes parents -
- Avec qui l'utilisez-vous? Avec ma mère (à faible dose)
- Si vous n'avez pas voulu l'apprendre, pouvez-vous en donner les raisons? -

10- En public, en parlant français vous utilisez consciemment des mots en arabe pour
 coder vos messages, exclure les autres
 vous sentir plus à l'aise, être vous-mêmes
 avoir plus de complicité avec vos interlocuteurs,
 provoquer ceux qui ne le comprennent pas
 autres (à préciser) j'utilise pas l'arabe en public

11- Que représentent pour vous ces variétés de langue?
L'arabe classique = Inaccessible - Une langue que j'estime comme celle utilisée par les savants - Une langue pour laquelle j'ai de l'admiration.
L'arabe moderne = j'en ai pas de représentations précises
ceux j'en sais pas à quoi il correspond.

L'arabe dialectal = familier que l'on peut utiliser au sein du foyer, avec nos proches - Elle me semble plus accessible -

12- Si vous avez une préférence parmi les dialectes arabes maghrébins, lequel préférez-vous? **algérien** Pourquoi? **Tous parents sont d'origine algérienne, ce dialecte est ma langue maternelle.**

- Lequel (lesquels) aimez-vous le moins? **Aucun** Pourquoi? **Tous les dialectes arabes maghrébins sont agréables à l'écrite et à la prononciation.**

13- Il vous arrive parfois d'être entre Algériens, Tunisiens et Marocains.
- Comprenez-vous **tout** ce qu'ils disent dans leurs dialectes? **Oui** **Non**
- Comprenez-ils **tout** ce que vous dites dans le vôtre? **Oui** **Non**
- Qu'utilisez-vous **spontanément** avec eux comme dialecte(s) ou comme langue?
 Le tunisien L'algérien Le français
 Un mélange de tout Autre (à préciser)

14- Que pensez-vous du mélange arabe/français que vous utilisez dans votre parler ordinaire? **Le mélange arabe/français que j'emploie parfois me paraît tout à fait anglo-saxon au même titre que mes autres parents algériens.**

15- Imaginez qu'un jour on vous obligeait à ne plus utiliser le français dans vos échanges au quotidien, comment trouveriez-vous cette situation? **Très embarrassante -**
Pourquoi? **Elle est la langue que j'utilise le mieux -**

16- D'après vous, le fait qu'un enfant d'origine maghrébine apprenne l'arabe est
 obligatoire préférable souhaitable inutile autre (à préciser)

Pourquoi? **Apprendre l'arabe lui permet de rester en lien avec ses racines, de mieux connaître sa culture -**

17- Si vous êtes parent, avez-vous transmis l'arabe à vos enfants? -
 Oui Un peu Non
- Si oui, qui s'en est chargé?

18- Si vous êtes encore jeune, dans l'avenir envisagez-vous de transmettre l'arabe à vos enfants? **Oui**

Si oui, le feriez-vous car l'arabe est
 une langue comme les autres dont il faut s'enrichir
 la Langue sacrée du Coran
 la langue de la culture arabe
 une langue des origines maghrébines (comme le berbère)
 autre (à préciser)

19- Êtes-vous satisfait de l'enseignement de l'arabe à Bordeaux? **Oui**
Pourquoi? **Les cours sont très structurés et bonne pédagogie en classe maghrébin en revanche cours trop rapides pour débiter en arabe orientale -**

ANNEXE 10 : (corpus écrit)

Quelques copies de rédaction des élèves

Week end à London

Copie n° 3

US
mais le
sujet!

Le week end dernier, je suis allée en visite à Londres en avion, pour mieux connaître cette ville qui m'a toujours attirée. A mon arrivée à l'aéroport Heathrow, un taxi m'a amené jusqu'à l'hôtel.
mon

A

Dès le matin je suis partie visiter Big Ben (c'était très haut). J'ai aussi visité les monuments aux alentours: Westminster, The Houses of Parliament et Downing Street.

Après cette visite je suis partie manger dans un restaurant japonais.
allée

Ensuite j'ai voulu acheter des petits souvenirs pour mes amis et pour ma famille (à Oxford Street).
Puis j'ai pris le bus pour dormir dans un hôtel.
J'ai mangé dans un fast food.
retourner à mon

Le lendemain j'ai visité le stade de Londres (Wembley Stadium). Il est très grand et très beau. Après ça, j'ai rencontré d'autres touristes qui sont arrivés de France.

J'ai pu apprécier les différents styles architecturaux.

11 mars Londres ~~meus~~ ~~sonne~~ en 2011.
 Quand je me ^{deus} réveillée, je me suis retrouvée
 à la sortie d'une station de métro en plein centre
 de Londres. J'ai ~~trouvé~~ ^{trouvé} l'aller à Londres parce que j'avais
 été intriguée que tout le monde m'en parle avec autant
 de passion. Cette ville est nettement plus grande que
 Paris et il y a plus de monuments. Je commence à visiter
 la géante Big Ben, énorme et magnifique. D'ailleurs,
 je la préfère à la tour Eiffel mais elle est de loin plus
 petite. Ce qui me fascina, c'est le bruit qu'elle fait quand
 elle sonne.

présent Je sentis la fum ~~arriver~~ ^{arriver} l'on m'avait conseillé
 un grand restaurant. Je décide donc de m'y rendre en
 métro - celui que les londoniens appellent le "tube". Le
 réseau est bien plus large et développé que celui de
 Paris. celui Paris

présent J'arrivais devant le ^{restaurant} Petrus, d'après ce que l'on m'a dit
 la nourriture y était exquise et l'information se conf ~~arme~~
 c'était un délice. Je suis du restaurant le ventre plein, et
 l'humour léger. Mais un voyage à Londres me serait pas
 un voyage sans aller admirer l'architecture exceptionnelle
 elle du palais royal de Buckingham Palace. C'est le
 genre de bâtiment qui nous éblouit par son imposante
 hauteur.

temps

En rentrant à l'hôtel, j'ai ^{de nombreux} plein d'images dans la
 tête. Ce voyage m'a apporté plein de choses et je
 repars avec de merveilleux souvenirs.

Copie n° 6

Un voyage magique

Date: 2/01/1999
lieu: Rome antique

Un matin d'hiver, ma mère m'a demandé où je voulais aller pour les prochaines vacances. J'ai répondu que ça me paraît bien d'aller dans le temps pour me rendre dans la Rome antique. Elle m'a répondu que mon rêve serait exaucé de lendemain matin en me réveillant, je suis sortie de ma chambre (qui avait ^{en guise de} pour porte un rideau), et je me suis retrouvée dans un atrium.

L'atrium est grand, ample et merveilleusement décoré: au milieu se trouve l'impluvium, au centre duquel se trouve des ^{fontaines} (Pottants). Sur le mur de droite, on trouve les photos des ancêtres.
Ah bon!!!

Je suis sortie de cette pièce pour aller visiter le reste de la Domus et suis entrée dans le tablinum. C'était une sorte de bureau, sûrement l'endroit où le maître de maison recevait pour des affaires privées ou professionnelles. C'était une ^{très} jolie pièce, illuminée par des cloîtres colorantes. Sur les murs sont disposées de sublimes mosaïques. Au milieu de la pièce il y a bien se trouve un petit pupitre sur lequel est posé le nécessaire pour écrire.

Que pensent-elles bien représenter?

Rédaction n° 41

Note:	Observation(s): Une bonne rédaction même si cela manque d'éléments descriptifs (ornementation, architecture, couleurs...)
-------	---

Comment es-tu parvenue là?

(Donc) je me retrouve dans une domus. Elle

est vraiment très grande. J'arrive dans le vestibulum

j'aime beaucoup les "dessins" sur le sol. ^{Décris-les!} Ensuite

je découvre l'impluvium. ^{??} ^{très fam.} On dirait pas mais

Qui est-ce? A quoi cela sert-il?

c'est profond! Puis je vais dans la culina, elle n'est

vraiment pas équipée ^{qui?} comme celles de notre époque

je me demande comment il ^{il} peut ^{peut} faire ^{faire} pour cuisiner!

Je me dirige ^{maintenant} dans une des nombreuses cubiculum ^{au pl. cubicula}

je remarque qu'elles sont vraiment petites. Je m'em-

presse ensuite pour ^{d'} aller voir la piscina. Cette

partie de la maison est ma favorite, j'ai dit là

suite copie n° 11

Après une heure dans l'eau de soleil se couche,
je pars ^{répét°} me coucher dans une cubiculum. // de
l'endemain, je pars ^{lourd} pour aller voir comment est
l'ambiance dans les insulae. ^{répét°} d'ambiance n'est
vraiment pas la ^{comparée à quoi?} même! des habitants y sont
"entassés" ce n'est vraiment pas le meilleur
endroit pour ~~se~~ vivre. des gens j'entendent leurs ordu-
res par la fenêtre, sans se préoccuper des pas-
sants! Je ^{préfère} retourner dans la domus car je
n'aime vraiment pas les insulae. Je viens d'arriver
la nuit tombe, je ^{vais} ~~pars~~ dormir. En me levant je
me retrouve chez moi dans ma cubiculum, je suis
heureuse de retourner ^à dans mon époque.

ANNEXE 11 :

**Les 10 conversations du sous-groupe représentant la catégorie
des parents et membres communautaires**

CONVERSATION N° 1

Participants : (FAD 52) / ENQUETRICE

(FAD 52) : Y'en qui qui (ne) s'intègrent pas.

ENQ : Y'en a qui ne le veulent pas ?

(FAD 52) : Je ne sais pas pourquoi. Bon ! Vous venez dans un pays euh ::

ENQ : Hein !

(FAD 52) : Il faut tout d'abord respecter ::, respecter et eux aussi ils doivent respecter, notre religion ::

ENQ : Cultu ::re et tout ça ?

(FAD 52) : Notre cultu ::re, nos traditions nos cotumes (coutumes) pasque (parce que) eux chez nous ils font leur euh : Nöe :l. Nous on n'a même pas un jour férié euh : Nous on n'a pas le jour de l'Aïd. Les enfants ils vont à l'éco :le le jour de l'Aïd. Ils n'ont pas de repos

ENQ: Moi, je dis quelque chose ! Quand même c'est un choix !

(FAD 52) : C'est nous qui sont (sommes) venus ici (rire).

ENQ : Voilà !

(FAD 52) : Moi je suis des gens qui sont révoltés contre le foulard islamique, à l'époque.[...] Pourquoi ils font ça [...] Même moi, j'ai j'ai je l'ai : vous savez moi j'ai lu le Coran. J'ai tout lu. Tout, le livre. Je j'ai lu même en français pasque (parce que) c'est difficile euh :: On (ne)comprend pas tout.

ENQ : Oui.

(FAD 52) : J'ai lu même la traduction. Par contre... Y' en a pas ça (la burqua), le foulard si ! Mais le foulard c'est c'est pas ce : .c'est pas les cheveux. C'est-à-dire dans les versets, qu'est ce que euh : [xumuurihinna walla waʃnu] « leurs voiles ou je ne sais quoi »: c'est ça ! le cou pas les cheveux [...] même les Musulmans ils ne sont pas d'accord, il ya les chiites euh : les sunnites euh : je sais pas quoi :: avec qui on va : (rire). On est perdu (rire)

(Un peu plus tard, nous parlons des enfants et de leur scolarité.)

ENQ : Elle est bien votre fille dans son lycée ?

(FAD 52) : Dans sa classe, il y a 35 [ilɛv] « élèves » entre S normal et S [øɾɔpijɛn] pour [øɾɔpɛɛn] « européenne ».

ENQ : Bien !

(FAD 52) : Ils ont un **truc** euh :: comme **parainage**. Vous voyez ? **Quand** ils sont en **seconde**, ils sont **parainés** **par** les élèves de la **première**. Et après, **eux** quand ils sont en **première**, ils parainent les **autres**. Et ainsi de **suite**, et la **terminale**. C'est comme **ça**. Alors, ils ne **le** savent **pas**. C'est-à-dire moi je te **paraine** mais je **te** connais **pas**, sauf à la fin de l'**année**. [apxe] « après », quand ils sont en terminale...

ENQ : C'est bien ! Ils apprennent des choses comme ça ! En classe européenne, ils voyagent...

(FAD 52) : Ils vont dans des [pɛji] « pays ». Nous aussi, on [ruswa] « reçoit » des jeunes...Moi, ma fille, elle est revenue mala :de.. Quand ils sont en secon :de, i :ls pari ::nent (parainent), ils sont pariné ::s pa :r le :s élèves de première. Elle était mouillée. ↗ Elle était petite. ↗ .

(Autour du Printemps Arabe)

(FAD 52) : C'était diffici ::le ! Le :s gens veulent le changement tout de sui ::te. C'est impossible ! Ca prend du temps.

ENQ : C'est normal ! Mais les gens en ont marre d'attendre un meilleur jour

(FAD 52) : L'être humain, il veut vivre la fin mieux que le début. C'est vrai. Mais eux, ils ont tout pris. De jour en jour, on découvre **qu'est ce qu'**ils ont fait. [...]

ENQ : Malheureusement, ça se passe différemment en Egypte !

(FAD 52) : L'armée tunisienne a **donné une leçon** à l'armée égyptienne...

ENQ : Oui ! Oui !

CONVERSATION N° 2

Participants : (HIC63) / ENQUETRICE

(HIC63) : Allo ! [ssalaamuʔalajkum] « Bonjour ». Oui Salah. Euh : Hicham au téléphone [hada wiin qrajt l] « c'est maintenant que j'ai lu le » message [taaʔækmaqrɪtuʔ l] « Je n'avais pas lu ton » message... dix-sept heures ? entre euh :: Bon !dix-sept heures. Oui je peux. Ouais. [ana] « Moi » je suis en ville. Trente minutes ? Ah ! D'accord. Tu sors ? ... d'accord ! Donc, je bouge dans vingt minutes à peu près...Je suis au centre ville. D'accord, d'accord. Je bouge dans [walla] « Par Dieu » quinze minutes vingt minutes, walla dix sept heures, je serai là bas [inʔalla] « si Dieu le veut »...non, je n'ai pas la clé, je t'appelle...Ok, à tout à l'heure. Salut, [saħ saħ] « Bien ! Bien ! »

(HIC63) : [manʔarfuʔ] « Je ne le connais pas ». Je (ne) connais pas.

ENQ : Ah !

(HIC63) : Pasque (parce que) [huwwa] « lui » il a pris le studio [lli kænt sæækæn fih] « où j'habitais » [...]

ENQ : Ah !

(HIC63) : avec l'autre X. [u bæʔd skænt fiih ana w] « Et après j'y ai habité tout seul »

ENQ : Ah !

(HIC63) : Alors [mædditu l wææhæd] « Je l'ai passé à » un autre algérien

ENQ : ah !

(HIC63) : [u huwwa mæddu l haada xallah lu] « et lui il l'a passé à celui là »

ENQ : Ah !

(HIC63) : Je ne sais pas comment ils ont fait. Ils ont changé le bail. [ma ʔla bæliiʔ] « Moi, je ne suis pas au courant ». Donc [wana qbal ma nxruʔ mæn tæmma xallit lu] « Et moi avant de le quitter, je lui ai laissé» les chaussures [tawʔihaʔaak] « les miennes. Je m'excuse de prononcer le mot *chaussures* devant toi »

ENQ : Ah !

(HIC63) : [fi llasmu] « là, comment il s'appelle ? ». Donc, ouais. [galli] « Il m'a dit » dix-sept heures

ENQ : pour aller chez lui [xassak] « il te faut » une heure ?

(HIC63) : A peu près ouais !

CONVERSATION N° 3

Participants : (NADA70) / ENQUETRICE

ENQ : Tu m'as dit que Salim a des problèmes en orthographe...

(NADA70) : [iiih] « Oui » .

ENQ : [diɾumʃæjauzibuhli] « Vous pouvez me l'amener »

(NADA70) : [nziidæk tamara foq tamartak] « Tu as déjà beaucoup de travail ! » (rire)

ENQ : Non. On verra un jour dans la semaine.

(NADA70) : J'aimerais bien [ana htta lttali bææʃ majbqaaf ʃandu haad lmuʃkilkajnsa] « Moi, je préfère que ce soit à la fin de l'année pour qu'il n'aie pas le problème d'oubli »

ENQ: [aʃ kajnsa] « qu'est ce qu'il oublie ? »

(NADA70) : [kajnsa] « Il oublie »

ENQ : Il oublie quoi?

(NADA70) : [aʃnuqrəljuumkaj] « Ce qu'il a lu aujourd'hui. il » il oublie [ræddamæjʃqaʃʃliih] «demain il l'oublie »

ENQ : Ce n'est pas possible !

(NADA70) : Si. [hit makæjdirʃ bælu] « parce qu'il est distrait »

ENQ: Hein ! Il doit se concentrer depuis le début.

(NADA70) : [Anaqolt] « « Moi, je dis » euh le:h [rædiqæɾbu] « quand approche »le:h hit [kif] « comme » le:h [l] « le »brevet

ENQ: [dabæhuwwaf] « Lui, est maintenant au » [l] « le »brevet?

(NADA70) : Oui.

ENQ : Ah ! Amène le moi !

(NADA70) : Hein, [ʃændu l] « il a le »français ou « et » l'histoire ou « et » [l] « les » maths

ENQ : Ah ! [ʒibihlijja] « Amène le moi »

(NADA70) : [l] « les » Maths, c'est bon ! Moi je suis bonne en maths

ENQ : Hein !

(NADA70) : L'histoire [kanzajɾu kajʃɾad dak ʃʃi bqaat l] « je l'oblige à me la réciter. Il reste le » français [bqaat muʃkil] « ça reste un problème »

(NADA70) : [ʒibihlijja] « amène le moi chez moi »

(NADA70) : [ratkuunihna] « Tu seras ici en »fin d'année [f] « en » mai vers mai ?

(NADA70) : Bien sûr. [ʃrafti aʃrandirɔ mʃaah] « Tu sais ce qu'on va faire avec lui? »

ENQ : Oui !

(NADA70) : [nsawbou lu] « On lui prépare » un cahier [baaʃ f ttalijkun] « pour qu'il soit à la fin » comme référence [jraaʒaʃ fiih uʃtiih] « il travaille dessus et donne lui » des exercices [isawwabhum] « il te les fait » dans la semaine [wiziibhum læk hitanamaʃimæzjænaʃ l] « il te les apporte faits parce que moi je ne suis pas bonne en » français. Donc, [makantʃ kanddiha fiiha qriitha flmæriib] « Je n'y prêtais aucune attention. Je l'ai appris au Maroc » Ah ! Une bonne nouvelle ! [wællah ila baæʃda kanfakkar dima kif ndiir mʃææh] « Par dieu, ça, c'est une bonne nouvelle ! Je me préoccupais toujours de savoir comment faire avec lui »

ENQ: Pas de problème !

(NADA70) : [mʃiitʃand l] « Je suis allée chez le » prof [djalɔ d l] « le sien du »français [hdartmʃaha qot liihaa] « je lui ai parlé et je lui ai dit » « voilà !je vous parle sincèrement, [qotlha ana mamæzjanææʃ fi l] « je lui ai dit : « je ne suis pas bonne en » français, [qotlha] « Je lui ai dit » « je suis marocaine »

ENQ : He

(NADA70) : [qotlha qriit fæl lmarriib qotlhaha] « Je lui ai dit : « j'ai fait mes études au Maroc » J'ai :je peux l'aider dans les autres matières sauf [l] « le »français

ENQ: Hein

(NADA70) : ou l'anglais

ENQ : Oui.

(NADA70) : [qotlha hadu manqdarʃi] « Je lui ai dit « ceci, je ne peux pas »

ENQ : Hein

(NADA70) : [qotlihaa ʃnundimʃaah] « Je lui ai dit « qu'est ce que je fais avec lui ? »

(NADA70) : [qatli] « Elle m'a dit : « voilà » [rakandiɪ flæwwal] « au début, je fais » objectifs, des tirets...

ENQ : Oui.

(NADA70) : [uhduuk] « et ces » les objectifs [ʃlihum kantbazaawufttalikandirɔ] « on se base dessus et après on fait » [l] « le » bilan [haad ʃʃi walakin xassu jæhʃad hadʃʃi wiaʃɪadhum.mælli kanqollo hfd haadʃʃi kajqolli] « Mais il doit apprendre ces leçons et les

réciter. Quand je lui dis cela, il me dit » Non ! [manħfadhunf maħammri ħfatl l] « Je ne les apprendrai pas par cœur. Je n'ai jamais appris le » français.

ENQ: Ce n'est pas possible !

(NADA70) : [majæbrii] « il ne veut pas » alors [wana maħarfaa] « Mais comme moi je ne sais pas » je (ne) peux pas le serrer. [kanxaliih] « Je le laisse »

CONVERSATION N° 4

Participants : (KAIR59) / SA FEMME/ ENQUÊTRICE

ENQ : Mettez vous à l'aise

(KAIR59) : [ana] « Moi », je suis à l'aise.

SA FEMME : Déjà [xassu jæ.ɪta :h] « il doit se reposer »

(KAIR59) : [mæ.ɪtæhtʃ wællah mæ.ɪtæht] « Je ne me suis pas reposé. Par Dieu, je ne me suis pas reposé »

ENQ : [finkunti] Où étais-tu?

(KAIR59) : [kænt f l] « J'étais au » garage. [l] 4×4 [kæn ʔændi] « j'avais » un problème de boîte de vitesse. [makuntʃ msurih hatto riɪ gallæs iwæw] « il n'était pas assuré, je ne l'utilisais pas et »... Je (ne) vais pas te le raconter !

ENQ : Qu'est ce qu'il a ?

(KAIR59) : [kulwahædwæʃkæjguul] « Chacun a un avis différent »

ENQ : [aʃkæjgulu] « qu'est ce qu'ils disent »?

(KAIR59) : [kul wæhæd] « Chacun »... Chacun ce qu'il dit. Ya un qui dit :: « Ah ! C'est : la carte mémoire ! » Il ya un autre: « Ah ! C'est le disque...qui glisse... » Un [kæjgullæk] « il te dit » « Ah je pense c'est le syncro », « Ah ! Il faut changer les filtres... »

ENQ : [ddihal] « Emmène à » la maison

(KAIR59) : La maison [dæbæ] « maintenant » la maison ! gællæk « Ils ont dit » quate (quatre) mille euros [iddiwha kulha dæbæ aʃnu dæ.ɪt xæddæm rædi mʔæhæ bɪæjʃef bɪæjʃef] « ils veulent la réparer entièrement. Maintenant, tu sais ce que je fais ? J'y vais pièce par pièce » Je vois là :: puis je rega :rde. Je vois là :: je rega :rde [hɪta] « jusqu'à » jusqu'à ce que je tombe sur le problème. [ula ʃeft] « Et si je vois » ça(ne) va pas, [nddiha hakkak l mar.ɪb] « je l'emmène comme ça au Maroc » C(e) (n)'est pas un problème.

ENQ : : Ah ! [ddiha l mar.ɪb] « Emmène- la au Maroc ! ».

(KAIR59) : [nddiha l] « Je l'emmène à la » boîte auto. [fi kaj sawbu] « Là où on répare » les boîtes auto. [awla] « ou bien » j'achète une boîte complète [mæn] « de » la casse. :: [nhajjæd wæhda w ndii wæhda kimma kajdiru] « J'enlève une pièce et j'en mets une autre » [mantʔadda :ʃ fiha] « Je n'y dépasse pas » six mille sept mille dirhams. [u nsawbha] « Je la

répare » et je suis tranquille après. hnaja « ici » quate (quatre) mille euros ! Sans la main d'œuvre ! Mille euros de main d'œuvre u la « ou bien » mille deux cents. [hijja] « cela fait » cinq mille deux cents, ça(ne) va pas non ? [u lgweɪ makajfehmuɤ ilasqo liihum makajn riɪ] « Les français ne comprennent pas. Ils leur collent » euh : [zzit] « l'huile » euh :: [kajɤiw zzit f] « Ils achètent l'huile à » [meɪsedes] Mercédès 17 euros le litre...[xditha ana melli kannaxudha men ɤad] « Je l'achète moi quand je la prends chez » AD, même référence même, euh : dix euros. Dix-sept euros parce que c'est Mercédès. [lli makjɤhamɤ ɤah radjaxudha men ɤandhum] « Celui qui ne comprend pas l'achètera chez eux » obligé !

CONVERSATION N° 5

Participants : (SAD64) / L'EMPLOYEE/ ENQUETRICE

(SAD64): [iwa kəntsænna hadiik lbənt lika tæxdæm mʃaaja fliil tʒi mæzæætʃ] « J'attends la fille qui travaille avec moi le soir. Mais là je ne la vois pas venir »

ENQ : Ah !

(SAD64): [dajʒa liihum kul wæhda nhaaɹ baaʃ majʃjəwʃ hit ilaxædmæt lwæhda ssimaana kaamla majqadruuʃ jxædmu ssimaana kaamla] « Je leur autorise à ne pas travailler une journée dans la semaine pour qu'elles ne se fatiguent pas. Elles ne peuvent pas travailler toute la semaine »

ENQ : Ah ! D'accord

(SAD64): [læxɹakatkəun] « L'autre, elle est » à l'heure.[daabannæmɹadjalha mæʃadiiʃ] « Maintenant, je n'ai pas son numéro » Je (ne) l'ai pas enregistré « enregistré » [ʃajjæt liiha] « Je l'avais appelée » parce que j'avais un appel manqué. De toutes les façons, [wæxxa nʃajjæt liiha] « même si je l'appelle » le temps [tx.ɹuzmændaaɹhawtʒi] « de sortir de chez elle et de venir »

L'employée arrive

(SAD64): [awili fin mʃiti] ? « Mon dieu ! Où étais -tu passée ? »

EMP : [ja wili kun ʃti tɹiiq ʃamɹa]! « Mon Dieu! Si tu avais vu la route ! »

(SAD64): [wiligælt haadi wællah kənt kanʃawd liha] « Je me suis dit « Celle-ci... » Par Dieu, j'étais en train de lui raconter »

EMP: [tɹiiq ʃaamɹa tɹiiq haakka]! «La route est bondée. La route est comme ça. (geste avec la main)»

(SAD64): [gælt liha nti katʃajtiʃjiit nqallab briit nʃajjat lak djalak aɹi abnɹti nnamɹa djalæk aɹinqajjæd aɹiwallahʃjiit nqallabʃajjatlik hadiwaahadɹaɹawalakin ʃajjat ʃiiɹ fi hadak nnimɹu] manqué. malqitʃnnamɹa] « Je lui ai dit que toi tu appelles. J'ai beau cherché ton numéro pour t'appeler, je ne l'ai pas trouvé. Ma fille, donne-moi ton numéro pour l'enregistrer. Donne le moi ! Par Dieu. J'ai beau cherché... Je t'avais appelé une fois. Mais j'avais appelé à partir d'un appel manqué. Je n'ai pas trouvé ton numéro »

(SAD64): Tu m'avais appelé [kənti ʃajjatilijja] « Tu m'avais appelé une fois » bqaat nnamɹa msæʒla] « Ton numéro est resté enregistré »

((SAD64) demande à son employée de l'appeler sur son téléphone portable)

EMP : [xɑ:ɹzɑt ʎɑndæk nnæm.ɹɑ] « Là, tu vois mon numéro chez toi ? »

(SAD64) : [ijeh xæ:ɹzɑt nnɑm.ɹɑ hɑdɑɑk nnhɑɑ.nʎɑjɑt læk ʎɑfti ʃhɑɑl mæn wææhd kænɲjɑtliih] « Oui le numéro apparaît. L'autre jour, je t'avais appelée. Mais tu sais combien de personnes j'appelle ! »

(SAD64) : [soniʎlija nqɑjjedhɑ bææʃ tzi niʃææn guli lija nti mɑʃɑndekʃ djɑli] « Appelle moi pour que ton numéro soit enregistré correctement. Et dis-moi ! Toi, tu n'as pas le mien ? »

EMP : [ʎɑndi djɑl hɑɑ mɑɑjɑdɑ] « j'ai le numéro d'ici »

(SAD64) : [soni ri:ɑ unɑ fɔis u qɑtʃi] « Sonne une fois et raccroche ».

CONVERSATION N° 6

Participants : (AZ76) / STAGIAIRE/ ENQUETRICE

(AZ76) : Elle a cinq ans. [fi.ɾaasæk kanddiha lʒamæf nddiha lasmijtu ʒliih tatqalqoʒaan]
« Tu sais que je l’emmène à la mosquée. Comment dire ? Pour apprendre le Coran » [itkæəllæmtaddxul] « Elle parle XX Elle rentre [...] »

ENQ : [fiin] « Où »?

(AZ76): [fi] « à » Saint Michel tous les dimanches. [tatdɾobha mæn] « Elle commence depuis » neuf heures du matin [ɦtal asmijtu ʒlih dæj.ɾa] « jusqu’à, comment dire ? Elle est » la meilleure de la classe.

ENQ: C’est vrai ?

(AZ76) : [waɦaqlah] « Je le jure par Dieu »

ENQ : Tu lui parles en arabe ?

(AZ76) : [ijeh katkæb b lʒarbijja u katkællæm b lʒarbijja] « Oui ! Elle écrit et elle parle en arabe »

ENQ : katkæb « Elle écrit ? »

(AZ76) : Ah ! Oui ! [katkæb liihum b lʒarbijja] « Elle leur écrit en arabe »

ENQ : Toi tu es partisan de l’arabe !

(AZ76) : Ah ! J’aime bien [lʒarbijja] « l’arabe ». C’est :: c’est notre langue, hein !. C’est une langue très riche.

ENQ : [makatxaafʒtʒattarlihaʒla l] « Tu n’as pas peur que cela influe sur son niveau en » français ?

(AZ76) : (Un peu en colère) [hadiik ʒiir lhædɾa lxawja hadi hijja jla briti tsifti wældæk la smitu ʒliih] « Ca ! C’est des paroles vides de sens ! Ca ! Si tu veux envoyer ton enfant en :: comment dire ?

ENQ: Hein ?

(AZ76) : J’avais un enfant [ænæjæ] « moi » avant !

ENQ: Ah !

(AZ76) : Il a vingt cinq ans

ENQ : Hein !

(AZ76) : [lʔarbijja izib llah lʔarbijja djal] « L’arabe, il n’en connaît rien ! Il a l’arabe de » les Beurs.

ENQ : Hein

(AZ76) : Elle (il) travaille à la BNP. Mais [hæbsæ liih hna] « Ca lui reste de travers » (Il montre sa gorge) [ʔlææʔ maʔallæmtini ʔlʔarbijja] « pourquoi tu ne m’as pas appris l’arabe ? »

ENQ : Ah !

(AZ76) : Je vais te dire une chose ! (élévation du ton)

ENQ: Oui.

(AZ76) : Un enfant de cinq ans ! Donnez- lui DIX langues ! Il les avale ! (Il tape sur la table)

ENQ : Cinq ans ?

(AZ76) : Mais, après cinq... [itkallæmʔlæʔ] « il parle. Pourquoi ? »

ENQ : Hein !

(AZ76) : [kaddxul l] « Il rentre à » l’école, la grande école [...]

ENQ : Hein !

(AZ76): [mælli tajdxul iqra tajktær ʔliih lhmm ulxædma mabaqii jæqra jqædd læk ʔla htta haʒa] « Quand il rentre à l’école, il commence à avoir une surcharge de travail et des problèmes. Il ne pourra plus apprendre quoi que ce soit »

ENQ : Hein !

(AZ76) : Mais à partir de zéro, vous pouvez tout [ʔuufi tatrænni Lamia alaaani bnglizijja] « Regarde ! (dans le sens de Ecoute !) Lamia chante des chansons en anglais » juste à écouter la radio !

ENQ : Oh lala !

(AZ76) : [waħaqllahlʔadiim lʔaraani bnglizijja umʔa tatddiha mmha l’Italie tætgul læk ʔæbʔæ aw xæmsææt lkalmaat bttajaniij a] « Je te le jure ! Les CHANSONS EN ANGLAIS ! Et comme sa mère l’emmène avec elle en Italie, elle te dit quatre ou cinq mots en italien »

ENQ : [daæbæ] « Maintenant » le français, italien... !

(AZ76) : Français, italien, arabe...tout ! Tout ce qu’elle trouve, elle l’avale ! (Rire) ; Je vous jure que [tba:kllah] « Dieu la bénit » elle prend tout. (Rire) [fsbaah ʒajja ʒæjja ʔaaʔla l] « Ce matin, en venant, elle a allumé le » portable [djalmmhawasmijtuudæjrasmitu uhijjakaæktebgæltijja] « de sa mère et elle m’a dit » : « je vais écrire *Bordeaux* ».

ENQ : En arabe ?

(AZ76) : [llæ] « Non. » En français. A cinq ans ils (n') écrivent pas ! [hijja] « Elle » à cinq ans elle écrit l'adresse [u kulʃi] « et tout ».

ENQ : Elle écrit en arabe, aussi ?

(AZ76) : [iɪh kataektæb blʃaɪbijja llææm lqææf lmiim] « Oui. Elle écrit en arabe : l, q, m »

ENQ : Où est ce que tu l'emmènes ?

(AZ76) : [kɪnddihalhadaakzææmæʃdjal] « Je l'emmène à la Mosquée de » Saint Michel

(AZ76) : Vous savez [kæjniin] « il y a » deux mille trois cents [ħtta] « jusqu'à » quatre (quatre) mille personnes [kæjqræaw tæmma] « qui étudient là bas ? »

ENQ : Comment ils font ?

(AZ76) : Comment ils font ? Des rotations ! C'est des rotations !

SG : Moi aussi je vais l'après midi aussi. Il ya des rotations

(AZ76) : Là bas ? [tæmma niit] « Là bas précisément ? »

SG : C'est là bas où je vous dis que je vais pour apprendre l'arabe, tous les samedis à quatorze heures.

(AZ76) : Mais vous, vous allez samedi c'est ça !

SG : Il ya les enfants, aussi, avec nous.

ENQ : Et vous, vous êtes née ici ?

SG : Oui. Je suis née ici.

ENQ : Et donc vous n'avez pas appris l'arabe !

STG : Genre je parle arabe. Mais, moi je veux le lire Euh : l'écriture Euh ::

ENQ : Pourquoi ? Si ce n'est pas indiscret !

(AZ76) : ATTENDS ! Elle est MAROCAINE AVANT TOUT ! [mælli kadxul lbled xassha ttkællæm blʃaɪbijja] « Quand elle rentre au pays, elle doit parler en arabe ! »

SG : Aussi pour la religion. Et je voudrais un jour lire le Coran ::Euh et bien apprendre l'arabe...

CONVERSATION N° 7

Participants : (IMA77) / SANA/ ENQUETRICE

ENQ : Bonjour.

(IMA77) : Ah ! [sʃdaatæk] « Quelle chance tu as ! » (Rire)

ENQ : ça va ?

(IMA77) : [lʰamdu llah untijja] « Dieu merci et toi ? »

ENQ : Ca te manque le Maroc, alors ! (rire)

(IMA77) : [wijjajallah kænna f] « On y était au mois de » décembre ça a [zæʃma] « c'est-à-dire » un petit aller retour [kun kæænt ttijjara fabur næmʃi u nʒi dæɾja] « si l'avion ne coûtait rien je rentre et je reviens en vitesse »

ENQ : Moi je fais beaucoup d'aller retour hein !

(IMA77) : [baazlæktijja] « Comment tu arrives à faire cela toi ? » c'est vrai tu devais y [alej] « aller » :: au printemps, là ! [kanu kajtsænnawk] « Ils t'attendaient là bas »

ENQ : Non [ana] « moi » au plus tard un mois et demi, sinon je (ne) peux pas !

(IMA77) : [hit hnawællæfnanti] « Parce que nous nous avons pris l'habitude. Toi » c'est normal, [hnawællæfnahnaja] « nous nous sommes habitués à ici »

ENQ : Vous, vous êtes installées définitivement !

(SANA) : [hnatitʰnajahna] « nous nous sommes installés ici » et toi c'est pour un truc [haada] « disons » précis.

(IMA77) : Nous, on n'a pas X nous c'est pour les vacances, pour voir la famille [u w] « et » pour [tʃæm.ɪiɪhadjallmar.ɪbutaɾʒaʃ] « sentir l'odeur du Maroc et revenir »

ENQ : Hein !

(IMA77) : Moi, je dois partir, il y a ma voiture euh : mal garée parce que si jamais ::

(SANA) : Vas-y. Vas-y

(IMA77) : Bonne après midi et à bientôt.

SANA : Peut être lundi. Lundi je passe.

(IMA77) : Euh ::

(SANA) : [ntuuma] « Vous », dimanche vous êtes invités ?

(IMA77) : On n'est pas là dimanche. [duuzu] « Passez » lundi

(IMA77) : [traddaaw mʃaana nʃuufu] « Venez déjeuner avec nous. On verra » On s'appelle.

(SANA) : Comme vous êtes invités ! [nziwɥttal l] « on viendra jusqu'au » goûter

(IMA77) : [iiwa] « et » on va voir !

(SANA) : Ou début d'après midi

(IMA77) : D'accord, on s'appelle

CONVERSATION N° 8

Participants : (KAR54) / ENQUETRICE

ENQ : J'ai remarqué que les Algériens parlent avec le [ɹ] roulé.

(KAR54) : Oui, le [ɹe] roulé oui. Tout à fait. S(i) tu veux et même c'est un petit peu ::considéré :: « considéré » d'un point de vue plus sec. C'est-à-dire le [re] :: il est plutôt réservé par les femmes et [ɹe] c'est plutôt les hommes. C'est c'est ::à-dire qu'on a du mal à accepter qu'une femme qui parle en [ɹe]

ENQ :[ʃlaɑʃ] « Pourquoi ? »

(KAR54) : Je ne sais pas. C'est-à-dire euh :: Il est préférable que la femme parle en [re], tu vois ?

ENQ : Ah oui ?

(KAR54) : Oui, enfin « préférable » c'est peut être pas le mot.

ENQ : Ce n'est pas très bien vu ?

(KAR54) : Pas bien vu ! Voilà h ! une femme qui parle en [ɹe], on a tendance même à ::: se moquer d'elle, surtout dans les milieux euh :: voilà ! A Alger, à Alger, même dans les milieux francophones, tu sais, dans le milieu francophone [u kullæʃ] « et tout ». C'est-à-dire :: pour dire ils ont tendance à la maîtrise de la langue ::: qu'ils parlent bien français, ils ont du mal à utiliser le [re], même dans les discussions les plus ::Voilà ! Je te raconte une anecdote :::

ENQ : Oui

(KAR54) : Il y avait un bonhomme qui etej « était » ::

ENQ : Hein

(KAR54) : Et ben dans une assemblée de village, ils ont ridigé (rédigé) une déclaration :: Ils se sont entendus sur euh :: pas mal de trucs, comme ça. Donc, il fallait sanctionner ça par une déclaration. Donc il fallait ::: et le bonhomme arrive. Il prend la feuille devant :: tout le monde et dit (RIRE) [dekl.ɹasjõ]« Déclaration ». Tout le monde commence à rire.

ENQ : C'est vrai ça ?

(KAR54) : Je te le raconte. C'est-à-dire que c'est du vécu. (RIRE) Tout le monde se met à rire. Après, lui se cache derrière la feuille et il a continué à lire son texte en [əɹ]

ENQ : Ah oui ? Toi aussi quand tu parles avec Hicham tu utilises le [ɹ] !

(KAR54) : Moi, quand je suis arrivé on m'a fait cette remarque.

ENQ : Ah bon ? Avec qui tu utilises le [ɹə] ?

(KAR54) : Avec tous les Algériens

ENQ : Et avec les autres ?

(KAR54) : Avec les autres, ben c'est plutôt le [r]

ENQ : Le [r] français ? Pourquoi ?

(KAR54) : Pour dire qu'on est intégré. (RIRE). Quand je suis [zarivej] arrivé :::c'était six sept fois à parler en [Rə], je disais [pa.ɪtənɑ.jɑ] « partenariat », [amɛl.jo.ɪɑs.jɔ̃] « amélioration ». Ca (ne) me gênait pas du tout du moment que tout le monde me [kɔ̃.pɪ.nɛ] « comprenait ». Donc, euh ::: aussi les grands [ɛ.kɪ.vɛ̃] « écrivains » ::: les :: Voilà :: ! il y a une [dɪ.fɛ.ɪ.ɑ̃s] « différence ». Par exemple Mouloud Feraoun parle avec le [ɪ.ɔ̃]. Il y a aussi le Président actuel, quand il parle c'est le [ɪ.ɔ̃]. Donc voilà :::

CONVERSATION N° 9

Participants : (FAT 65) /SON MARI/ ENQUÊTRICE

(FAT 65) : [wallahiaħnansmuuhaaz.riiɪ] « Par Dieu, nous nous l'appelons « az.riiɪ » (gâteau tunisien) »

ENQ: d'accord!

(FAT 65): [az.riiɪħaddijja] « ce gâteau »...En fait il y a un mélange [taɪ] « de » pistache [ou] « et » noisette [ou] « et » noix.

ENQ : D'accord. Ca, c'est turc ?

(FAT 65) : Non ! [aħna naħtiwħa kiħziw læfbææd ihanniw filulaada] « Nous, nous le présentons quand les gens viennent nous féliciter après un accouchement ». Voilà !

(un peu plus tard, il ya eu changement de sujet)

ENQ : tu aimes Bordeaux ?

(FAT 65) : Ca va :: (rire) [ħakkawħakkaħwajjaħwajja] « Comme ci comme ça. Un peu »(rire)

ENQ : [ħlææf maħi bæzzaaf] « Pourquoi pas beaucoup ? » ?

(FAT 65) : les gens sont trop fermés. [ħhamta]:: « Tu comprends? »

ENQ : c'est vrai ?

(FAT 65) : La ville [jaħni] « c'est-à-dire » en tant que ville [kama kaan ħluwwa amma] « comme un lieu elle est agréable » :: Après, [ħi] « à »Bordeaux [ħiiħa lli mataħzabniħ] « c'est la vie qui ne me plaît pas » Bordeaux [ka] « comme » ville, c'est vrai, j'aime la vieille ville, la Place du Parlement :: Saint Rémi ::

ENQ : D'accord. [ħiħħæbħbutastaħħrudajħmæn] « Où veux-tu t'installer pour toujours » ?

(FAT 65) : [ħi] « à » [ħunes] « Tunisie »

ENQ : c'est un projet ?

(FAT 65) : Oui. [iħħaáallaah] « Si Dieu le veut »

ENQ : c'est vrai ?

(FAT 65) : [iħħaáallaah] « si Dieu le veut »

ENQ : Et Olivier ? (Je regarde son mari)

Mari de (FAT 65) : (Rire) Oui, pareil.

ENQ : Mais Olivier comprend tout ::! (Je m'adresse à son mari) Tu comprends tout ce qu'elle dit ?

Mari de (FAT 65) : Oui. La majeure :: une grosse partie.

ENQ: Comment tu as fait ?

(FAT 65) : C'est moi ! Comment j'ai fait ? (rire) C'est moi qui lui parle tout l temps, tout l temps

ENQ : c'était facile d'apprendre ?

(FAT 65) : [wallaahi maa ʃaáallaahʃaliih] « Par Dieu. Bravo pour lui ». Il aime. Il a envie d'apprendre. Il, euh :: forcément, tu vois ? Il s'applique. Il me dit [kifaaf nquulu hakka u kifaaf nquulu hakka] « comment on dit ceci, comment on dit cela ? »

CONVERSATION N° 10

Participants : (ADL57) / ENQUETRICE

ENQ : Quelqu'un m'a dit : « si on parle français avec le [r] c'est comme si cette langue nous appartient »

(ADL57) : Non [maʃi djalna nqoluha b.ɪa awla brra] « Elle n'est pas à nous, qu'on le dise en [r] ou en [ɪ] (rire)

ENQ : [kãmællitanhad.rumatandæxxluuʃ] l français ? Quand nous parlons, on ne le fait pas en français ?

(ADL57) : [nhadru] « nous l'utilisons » des fois [walakin maʃidjalna jemken lina nhadru b l] « Ce n'est pas à nous. Nous pouvons parler » français. [nmaitriziwha] « Nous le maîtrisons ». C'est bien ! [walakin maʃi dijalna maʃi llura mtaʃna truhi lʃʃarq laawsat idaħku ʃliina wallah jdaħku ʃliina majhadruuʃ flʃammijja djalhum b] « Mais ce n'est pas à nous. Ce n'est pas notre langue. Si tu vas au Moyen Orient, ils se moquent de nous. Par Dieu, ils se moquent de nous. Dans leur dialecte arabe, ils n'utilisent pas » l'anglais.

ENQ : Les Français ne parlent pas anglais ?

(ADL57) : [wallah maafɪ mʃa bæbæħ majhdaʃʃ] « Par Dieu, pas avec les parents »

ENQ: Les Français,[mætæjguluʃ] « ils ne disent pas » *week-end*, [mætæjguluʃ] « ils ne disent pas » *parking* ?

(ADL57) : [huma maʃadhuʃ lbadiil ħnaʃandna lbadiil]. « Eux, ils n'ont pas d'autres possibilités. Nous, si ! »

ENQ: [uħaʃngulul] « Et nous, qu'est ce que nous disons pour *parking*?

(ADL57) : [ngulumustawdaʃssajjaaraatulaa] « Nous disons : [mustawdaʃssajjaaraat] « parking »

ou » je (ne)sais pas.

ENQ : Oh! C'est long! On perdra du temps si on parle comme ça !

(ADL57) : Rire, [majmʃiiʃ ʃliina lwaqt] « Non, nous ne perdrons pas de temps » (c'est une) question d'habitude. [wallah] « Par Dieu »

ENQ : La question que je t'ai posée la dernière fois : si on nous demande de ne plus parler français...

(ADL57) : [nqadru nhadru jabqaaw lina bezzaaf d lhwaj3] « Nous pouvons. Il nous restera beaucoup de choses »

ENQ : Tu penses, nous les Maghrébins, nous pouvons parler sans français ?

(ADL57) : [nqadru wallah nqadru] « Nous pouvons. Par Dieu, nous pouvons »

ENQ : [kifranhadru] « Comment on va parler » ?

(ADL57) : [ʕandna bzzæf d lhwaj3 ila hajdu lina l] « Nous avons beaucoup de choses si nous abandonnons l'usage du » [[fɾãse]« français ». [ʕandna lʕarbijja btaaʕna] « Nous avons notre langue arabe » elle est riche [nmaitɾiziwha] « Nous la maîtriserons » bien.

ENQ : [nqadru nqadru baaf] « Nous arriverons avec quoi ? Comment ? » ?

(ADL57) : [nhadɾo] « Nous parlons »normal [llura dialna] « notre langue »

ENQ : Voilà ! Toi tu dis « normal » en français ! (rire).

(ADL57) : [nqadru ʕaadi tʒahdi ʃwijja næfsæk nqadru hna balaak] « Nous pouvons normal. Tu te forces un peu. Nous pouvons. Oui, nous pouvons ».C(e)(n)'est pas trop tard ! [nqadru] « Nous pouvons ».

[L]génération [men ssɾɪ] « depuis le très jeune âge » Je(ne) sais pas [naɾabiziwha] « nous l'arabisons» plus que...[mæn ssɾɔɾ men laebtidaai laazem jetʕalmu lʕarbijja maʕliʃ iqullak man taʕallama lurata rajɾihiʃɾul kifaaʃ iqulu aminaʕaɾah iqullak likaj takuna muhariban ʒajjidan ʒazibu an tutqina lurata rajɾik] « Depuis le jeune âge. Depuis le primaire, il faut absolument apprendre l'arabe. On dit « Celui qui apprend la langue de l'autre éloigne ses mauvais agissements ». Voilà. [tmitɾizi] « tu maîtrises » un peu la langue de ton adversaire ou de ton ami comme tu veux. Il faut [malazemʃ jensa lʕarbijja lurat ddaacɔd] « Il ne faut pas qu'il oublie la langue arabe ».

LE LANGAGE DES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION MAGHREBINE A BORDEAUX : PRATIQUES, FONCTIONS ET REPRESENTATIONS

Certains travaux en sociolinguistique présentent le langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine en France comme une variété du français, caractérisée particulièrement par son emprunt à l'arabe. Cette vision basée sur la pratique d'une seule langue ne permet pas de cerner toutes les facettes de ce phénomène. Son fonctionnement et son sens s'éclairent par la prise en compte du bilinguisme de ses usagers. A partir d'un corpus recueilli auprès des jeunes issus de la même immigration à Bordeaux, nous explorons les faits du contact des deux langues en question, en rapport avec les conditions (sociales) de leur production. Sans les isoler dans un lieu et chez un groupe particuliers, nos analyses révèlent la présence de plusieurs variétés de langages de jeunes, reliés aux pratiques bilingues, adoptées en milieu familial et communautaire de base. Elles mettent en exergue la richesse de leur patrimoine linguistique et verbal, variable en fonction des situations et des interlocuteurs. En nous penchant sur les savoirs sociaux qui déterminent la gestion de cette hétérogénéité linguistique, nous palpions une fidélité à un système de valeurs et de représentations qui se perpétuent à travers les générations. Toutefois, n'étant pas figé dans l'expression d'une seule identité, ce langage exprime leur double identité linguistique et culturelle, construite dans la confrontation à l'Autre et au Même pour traduire leur situation spécifique, en contexte migratoire.

Mots clés : Immigration, langage des jeunes, contact de langues, bilinguisme, représentations linguistiques, identité.

THE LANGUAGE OF YOUNG PEOPLE STEMMING FROM MAGHREBI IMMIGRATION IN BORDEAUX : PRACTICES, FUNCTIONS AND REPRESENTATIONS

Some studies in Sociolinguistics present the language of young people stemming from the Maghrebi immigration in France as a variety of French, characterized particularly with its borrowing from Arabic. This vision, based on the practice of one language, does not allow to identify all the facets of this phenomenon. Its functioning and its meaning are clarified when taking into consideration the bilingualism of its users. Starting from a corpus collected from young people stemming from the same immigration in Bordeaux, we explore the facts about the contact of the two languages in question, in relation to the conditions (social) of their production. Without isolating them in a place and in a particular group, our analyses reveal the presence of many language varieties of young people, linked to bilingual practices, adopted in a basic family and community environment. They highlight the richness of their linguistic and verbal heritage, which varies according to situations and interlocutors. Through our inclination towards the social knowledge that determine the management of the linguistic heterogeneity, we feel loyalty to a system of values and representations which are perpetuated through generations. Nevertheless, not being fixed in expressing one identity, this language expresses their double linguistic and cultural identity, constructed through the confrontation with the Other and the Self in order to translate their specific situation in the migratory context.

Keywords : Immigration, Language of young people, language contact, biligualism, linguistic representations, identity.