

**Locuteurs de l'arabe maghrébin en France :
la question de la transmission, entre modèle dominant et (re)définition**

Alexandrine BARONTINI
LaCNAD INALCO, Paris

Cet article prend appui sur mon travail de doctorat (Barontini 2013) dans lequel j'ai abordé la question des pratiques, des représentations et de la transmission de l'arabe maghrébin en France, actuellement, avec pour question centrale : qui est concerné ? Je me suis donc intéressée aux populations qui ont historiquement pu amener ces langues sur le territoire et ainsi aux migrations liées à la (post)colonisation du Nord de l'Afrique. Il s'agissait de prendre en compte, dans le même temps, la diversité des profils, liée à l'histoire, sous l'angle fédérateur et séculier de pratiques potentielles de l'arabe maghrébin, en s'intéressant plus particulièrement au processus transmissionnel, aux héritages linguistiques et culturels, et aux pratiques et représentations langagières actuelles.

Prenons comme point de départ le sens commun : selon le dictionnaire *Le Petit Robert*¹, transmettre c'est « faire passer d'une personne à une autre » et plus spécifiquement « faire passer, laisser à ses descendants, à la postérité (un bien matériel ou moral). *Transmettre un nom, des traditions. Caractères transmis héréditairement* (opposé à *acquis*) ». Le dictionnaire indique ensuite une série de mots contraires à cette définition : « Acquérir, garder, hériter, recevoir ». On voit ainsi que le sens commun donné à la transmission (soit l'action de transmettre) ne prend en compte que la dimension de passation, et dans un sens unique : des aînés vers les descendants ou la postérité.

¹ Le nouveau Petit Robert de la langue française 2010 (version électronique).

Cette définition ne rend pas compte de toute la complexité du processus et il se révèle en contradiction avec le sens sociolinguistique, nourri par des recherches empiriques (en sociologie et sociolinguistique).

1. Le modèle dominant : perte de la langue familiale sur trois générations

Ce modèle est généralement convoqué dans le cadre des travaux traitant de « *language maintenance, attrition², change, shift, loss* », soit la question du maintien, du changement, de l'attrition ou usure, du remplacement ou de la perte d'une langue par une communauté linguistique, ou une personne au sein de cette communauté, en contexte migratoire (Gal 1979 ; Lambert & Freed 1982 ; Fishman 1991 ; Campbell & Christian 2003³).

Si des situations de ce type peuvent être effectivement observées, bien d'autres peuvent l'être tout autant (tant aux États-Unis qu'en France, même si les deux sociétés ne sont pas complètement comparables). Ce qui pose problème c'est que, observée ou non, cette situation, telle qu'énoncée la plupart du temps est bel et bien devenue un *modèle* très largement convoqué dans des travaux tant anglophones que francophones, et ce, malgré des mises en doute dans d'autres recherches (par exemple : Moore 1992).

Ce modèle reconnu ou sous-jacent, et même souvent connu des locuteurs concernés, est donc celui de la perte de la langue familiale sur trois générations.

Par ailleurs, outre que les travaux convoquant le modèle des trois générations ont généralement pour optique *la langue* et non le locuteur, et alors que les travaux

² Je ne prends pas en compte ici les travaux en psychologie sociale concernant l'attrition ou la perte d'une langue.

³ « Parmi les minorités de langue immigrée le modèle caractéristique a été que la première génération acquiert un peu d'anglais tout en restant plus solide dans la langue native ; la seconde génération devient généralement bilingue avec des capacités accrues au niveau de la littéracie en anglais parce que l'anglais est la langue d'instruction ; et la troisième génération a tendance à devenir anglophone avec peu ou pas de compétence dans la langue de leurs grands-parents. Certains disent que ce modèle est inévitable dans ce pays compte tenu des conditions actuelles (idéologiques et sociales). Le modèle n'est pas prouvé dans toutes les communautés, bien sûr, mais il est omniprésent. » (Campbell & Christian 2003, pp. 1-2, traduit de l'anglais par l'auteure).

anglo-saxons sont réputés plus ouverts au plurilinguisme que ceux du domaine francophone, on y retrouve pourtant une vision stricte du bilinguisme : monolinguisme plus monolinguisme. Cela ne peut en aucun cas être présenté comme un modèle universel, mais nous renvoie, tel que l'explique J. Billiez : « à l'idée très répandue, qui est presque devenue la règle, selon laquelle le bilinguisme migratoire ne représenterait qu'une étape intermédiaire, un passage d'un monolinguisme à un autre. » (2005, p. 325). Une idée devenue une règle parce que justement véhiculée et renforcée par ce modèle des trois générations.

Il semble d'ailleurs que ce soit l'entrée par la langue et non avec le locuteur qui conduit à évacuer, au moins partiellement, la problématique de la transmission⁴.

On passe ainsi à côté de l'hétérogénéité, de la dimension évolutive, diachronique, de la compréhension réellement sociale, ethnographique, du *processus* transmissionnel. Ce *modèle* tend à fonctionner comme un stéréotype, pour les chercheurs comme pour les locuteurs. Ainsi, ce n'est pas le degré de véracité du stéréotype qui lui donne son poids mais bien le fait qu'il « schématise et catégorise » (Moore 2001, p. 14). Si ce modèle peut recouvrir une part de réalité, c'est, néanmoins, son caractère de vérité quasi absolue, du fait notamment de sa reprise sans questionnement dans d'innombrables travaux, qui me conduit à le qualifier de stéréotype. Autre indice, allant dans le même sens, ce schéma est aussi connu des non chercheurs et il m'est souvent arrivé d'entendre, après avoir expliqué mon objet de recherche, des remarques du type : « alors c'est vrai que les enfants / petits-enfants ne parlent pas l'arabe, ne parlent que le français ? ». Ayant connaissance, grâce aux entretiens menés et à diverses conversations ou observations, d'une multiplicité de situations et de positionnements, un tel affadissement des réalités vécues ne peut être satisfaisant à lui seul.

⁴ Le terme même de transmission apparaît peu dans les travaux anglophones. On le trouve dans des publications récentes, qui s'inscrivent toujours dans le champ de la perte et du changement de langue, mais qui ont bien cette fois pour objet la transmission linguistique, le plus souvent dans l'expression « intergenerational language transmission » (Borland 2006 ; Chrisp 2005), voire même « the intergenerational transfer of heritage languages » (González 2003, p. 23). Ces formulations posent problème parce qu'elles donnent une vision *verticale* et mécanique de la transmission : des parents aux enfants, de génération en génération, soit une vision partielle du phénomène.

2. Un modèle issu de la sociologie urbaine des années 1920-1930

Le modèle en question vient probablement d'une conception assimilationniste⁵ développée dans les années 1920-1930 par certains sociologues de Chicago. Il est typiquement issu de la question urbaine, et s'est d'abord articulé en termes d'espace. Ainsi cette sociologie, et particulièrement la conception de « l'écologie humaine » de Robert Park, considère la société comme un « organisme doté d'une histoire naturelle typique » (Breslau 1988, p. 60). Selon cette conception, la ville a son fonctionnement propre, notamment en termes d'absorption, d'assimilation, et il est donc inutile de chercher à la réguler de quelque manière que ce soit.

Pour être tout à fait juste, et ne pas rendre l'histoire linéaire, il faut préciser que R. Park lui-même a fini par prendre de la distance avec la conception assimilationniste, à partir de sa réflexion sur l'« homme marginal⁶ » (Cuhe 2009, pp. 16-17). Il s'agit bien ici de critiquer la survivance du modèle, plutôt que la pensée (qui a évolué) de ces sociologues, suite aux interprétations, transpositions ou instrumentalisations de leurs travaux. Ainsi, c'est bien la conception organique (écologique) assimilationniste qu'on a retenue (et qui a, apparemment, eu le plus de succès) de la sociologie de l'époque⁷. Débarrassée de la question urbaine, la théorie assimilationniste appliquée à l'immigration a donc survécu en gardant cet aspect de phénomène naturel inéluctable. Or, en termes sociaux comme en termes linguistiques, une telle conception tend à masquer et entraver l'analyse de tout ce qui fait exception au paradigme. Plus précisément, si l'on considère les migrations coloniales et postcoloniales du nord de l'Afrique vers la France, la théorie assimilationniste est incapable de rendre compte de discriminations racistes structurelles ancrées dans une histoire commune, bien que conflictuelle. Pire, elle peut servir à renforcer ces mêmes discriminations puisque si des populations font exception au paradigme, alors la faute en est rejetée sur elles et pas du tout sur le

⁵ Il faut l'entendre ici au sens sociologique, d'*assimilation culturelle* : se fondre et de se confondre dans une société, sans – autant que faire se peut – dimension idéologique ou politique.

⁶ En tant qu'il se trouve *sur* la marge et non *à* la marge.

⁷ D'autant que, comme le montre A. Tabouret-Keller (1993), la ville apparaît « muette » dans les travaux de cette époque qui ne prennent pas du tout en compte la dimension langagière.

corps social et les institutions dans leur ensemble et dans toute leur historicité. On le voit notamment dans les discours et l'action politiques, avec une aggravation ces trente dernières années.

La mystification, dans cette conception, tient en fait dans le postulat d'un *corps étranger* devant se fondre (ou être rejeté) dans un *organisme* homogène et préexistant, qui renvoie à la conception de la culture (de la langue, de l'être social) comme entité homogène bien délimitée, constituée et figée.

3. Les problèmes posés par le terme même de « génération(s) »

Outre le fait que ce modèle présente une vision globalisante et schématique qui gomme la complexité des processus étudiés, ainsi que les parcours des acteurs, l'approche en termes de générations est, elle-aussi, interrogeable à plusieurs égards (Sayad 1994a, Barontini 2013). Je me limite ici à l'usage qui en est fait concernant l'immigration nord-africaine en France, mais il faut dire que le terme « deuxième génération » a pu ou peut encore être employé dans le cas d'autres immigrations⁸, mais dans une moindre mesure. Il faut dire aussi qu'aujourd'hui il est probablement moins convoqué dans les discours scientifiques – mais il s'est diffusé dans les discours ordinaires, médiatiques, publics, politiques – que dans les années 1990 et le début des années 2000, tandis que sont apparus plus massivement les termes de première et troisième générations. C'est en tout cas à partir de l'usage massif de l'expression « deuxième génération » dans nombres de travaux francophones en sciences sociales que se construit la critique.

Abdelmalek Sayad avait déjà (1994a), dégagé les principaux problèmes posés par ce type d'approche. Il y a, notamment, une ambiguïté intrinsèque au terme même de « génération », qui peut être compris tant à l'échelle groupale, en terme de cohorte ou bien de classe d'âge, qu'à l'échelle familiale.

⁸ Et même, dans les discours médiatiques, l'expression a été employée pour désigner les enfants de harki, lors des révoltes du milieu des années 1970, tel que le rappelle T. Charbit (2006, pp. 100-103). Il souligne, en citant Hamoumou (1993) et Wihtol de Wanden (1990) le caractère très problématique d'une telle désignation pour les descendants de harki. En effet, l'expression introduit un caractère héréditaire or, comme le dit M. Hamoumou, « on ne naît pas harki : on le devenait entre 1955 et 1961 » (1993, p. 44 – cité par Charbit 2006, p. 101).

Le « besoin », rappelait Sayad, d'employer le terme de génération coïncide avec la prise de conscience tardive que l'immigration n'est pas constituée que de travailleurs de passage, comme si le travail n'appelait pas une installation, et donc que celle-ci est « appelée à devenir définitive (et pas seulement durable) » (*Ibid.*, pp. 8-9). A. Sayad a également insisté sur la rupture créée entre parents et enfants, même s'il est admis qu'il faut bien « qu'il y ait rupture pour qu'on puisse parler d'une génération nouvelle, d'une génération différente de la précédente », il y a cependant un « acharnement » mis :

« à trouver à la génération des enfants des familles immigrées des caractéristiques qui, à tort ou à raison, sont tenues ou sont voulues comme suffisamment distinctives et qui, fondées ou non, autoriseraient la spécification ou l'autonomie dont on se plaît à gratifier cette génération d'"immigrés" toute différente de la génération (ou des générations) de leurs parents. » (*Ibid.*, p. 9).

Cette séparation des générations conduit à poser une :

« situation intermédiaire entre deux pôles : ou l'identification totale à la société française à laquelle manque le temps de se réaliser *intégralement* (on retrouve le vocabulaire de l'intégration) ; ou, au contraire, la séparation radicale d'avec celle-ci, voire l'incompatibilité totale (c'est ce que dit un certain discours sur l'islam) et, par conséquent, le renouement quasi fatal, sur le mode de la fatalité générique (celle-là étant plus puissante et plus déterminante que l'Histoire) et aussi sur le mode franchement raciste de l'appartenance irrévocable à la race, aux "origines" (raciales), renouement voulu et imposé qui est, en même temps, une manière de reniement de la parenté ou, pour le moins, de la proximité, historiquement et sociologiquement élaborées et attestées (elles sont le fait de l'immigration et de toute l'histoire antérieure à l'immigration) avec la société française. » (*Ibid.*, pp. 13-14).

Cela nous renvoie à la thématique (construite) de l'*entre-deux*, qui ne correspond pas au vécu des personnes et sert bien plus, au final, d'instrument de mise à l'écart. Ainsi, Sayad avance-t-il une hypothèse, cruciale pour ce qui nous occupe ici, soit justement cette extériorisation de l'immigration :

« Sans doute, la représentation ordinaire qu'on a de l'immigré dans nos vieilles sociétés "étatico-nationales" déjà toutes constituées (...) dispense-t-elle d'avoir à parler de l'immigration comme réalité intrinsèque, d'avoir à l'envisager et à la penser comme une donnée *endogène*, c'est-à-dire oubliée et débarrassée de son caractère

d'extériorité (ou d'altérité), ainsi que de tout ce qui est lié à cette extériorité et qui fait la spécificité du mode de présence que réalise l'immigration au sein d'un ensemble *national*, au sein d'un univers qui n'a d'existence que *nationalement* (*i.e.* sur un territoire défini *nationalement*, sous l'autorité de la souveraineté *nationale*, dans le respect de l'ordre public *national*, et pour les ressortissants *nationaux*) [note]. » (*Ibid.*, pp. 7-8).

Ainsi : « comprend-on l'intérêt *objectif* – un intérêt qui s'ignore comme tel – qu'on a à distendre au maximum la relation entre, d'une part, des parents *immigrés*, c'est-à-dire hommes d'un autre temps, d'un autre âge, d'un autre lieu, d'une autre histoire, d'une autre culture, d'une autre morale, d'une autre extraction, d'un autre monde et d'une autre vision du monde, et, d'autre part, les "enfants de parents immigrés" qui seraient alors, selon une *représentation* commode, sans passé, sans mémoire, sans histoire (si ce n'est celle qu'ils actualisent à travers leur seule personne), etc., et par là même vierges de tout, facilement modelables, acquis d'avance à toutes les entreprises assimilationnistes, même les plus éculées, les plus archaïques, les plus rétrogrades ou, dans le meilleur des cas, les mieux intentionnées, mues par une espèce de "chauvinisme de l'universel". » (*Ibid.*, p. 14).

On touche ici à la rhétorique assimilationniste/intégrationniste, en contexte français cette fois, que Sayad a été parmi les premiers, en sociologie de l'immigration, à déconstruire (la même année d'ailleurs : Sayad 1994b).

Ces approches témoignent ainsi d'une ignorance (ou la renforcent) des mécanismes de transmission culturelle. Par la rupture entre parents et enfants, on souligne aussi et notamment qu'ils ne parlent pas *la même langue* et ne partagent pas *la même culture*. Cette rupture entre parents et enfants, concernant le processus de transmission linguistique, nous renvoie tout à fait au modèle des trois générations. Or, avec une approche plus *micro*, à l'échelle des personnes, on se rend vite compte que ce modèle n'est pas satisfaisant. Dans les entretiens que j'ai pu mener ou dans diverses observations, de nombreux indices viennent l'invalider. D'abord, les profils diversifiés des interviewés en termes d'âges, de milieux sociaux, de parcours, de rapport à la migration et aux langues, etc., débordent très vite du cadre. Ensuite, du point de vue des pratiques linguistiques individuelles ou familiales, il existe des différences entre les personnes d'une même famille, d'une même fratrie et *a fortiori*

entre les personnes d'une même classe d'âge. Par ailleurs, rien ne peut être considéré comme donné à l'avance puisqu'on a affaire à un processus, forcément dynamique. En outre, le processus transmissionnel, on va le voir ci-après, n'est pas un phénomène qui se produit à sens unique et verticalement (parents et enfants y participent, mais aussi d'autres personnes de la famille ou de l'entourage), il faut donc prendre en compte non seulement l'évolution des acquis et des pratiques des enfants, mais aussi celle des parents. La vision en termes de générations ne permet donc pas d'accéder à ces *réalités vécues*. Pire, elle y fait écran et nous mène sur des fausses pistes lourdes de conséquences, tel que l'a montré A. Sayad.

D'autre part, même avec l'idée de rupture, il y a aussi introduction d'une linéarité historique : la succession des générations prend un caractère permanent dans ces termes, gommant les divers flux et circulations migratoires, et qui va inéluctablement dans le même sens (les générations se succèdent forcément *l'une après l'autre*).

Enfin, avec la focalisation fréquente sur la jeunesse, la transmission, qu'elle soit abordée de front ou qu'elle soit trame de fond, n'est abordée qu'en synchronie, sans confrontation des points de vue des différents acteurs.

4. Autres approches de la transmission : contradiction entre le sens commun et le sens sociolinguistique

Il est rare que l'on trouve des définitions poussées de la transmission. Et c'est notamment sa dimension interactive qui fait défaut, n'est pas formulée, même quand la démarche est centrée sur cet aspect.

Cela étant, des travaux se référant à la psychologie et à la psychanalyse ont pu proposer des définitions qui peuvent nous aider à aller plus loin quant à la définition de la transmission linguistique. Par exemple, Ahmed Mohamed (2000), citant les travaux de René Kaës (1976, 1985 et 1986) sur la transmission psychique, dégage deux points essentiels de celle-ci : « il s'agit (...) avant tout d'un processus groupal, dont les modalités et les effets sont accessibles au niveau du groupe » (p. 71) et le fait que transmission rime avec transformation (pp. 71-72). On ne peut pour autant pas s'en tenir là, d'une part parce que même si leurs objets peuvent être communs, les méthodes et finalités de la psychologie ne sont pas celles de la sociolinguistique. D'autre part, parce que s'agissant de la transmission linguistique, il est nécessaire d'aller plus loin dans la définition.

Nous avons vu que le *Petit Robert* concentre sa définition sur deux aspects : la passation (« faire passer ») et la verticalité (d'une génération à la suivante). Il s'agit là d'une contradiction avec le sens sociolinguistiquement construit.

4.1. Passation

En premier lieu, la transmission linguistique ne doit pas être vue comme une passation à l'identique. Comme le souligne Alexandra Filhon (2009), commentant les travaux de Bernard Lahire : contrairement à l'héritage matériel, la transmission d'un savoir culturel *n'implique pas de perte* pour le « transmetteur », tandis qu'elle implique la transformation (*Ibid.*, p. 89). Justement, Bernard Lahire, dans un autre ouvrage où il aborde la gestion du savoir scolaire au sein de familles « populaires », a bien posé le problème des termes *transmission* et *transmettre* :

« ils renvoient souvent à l'idée d'une reproduction à l'identique (“modèle à imiter”) d'une disposition (ou d'un schème) mentale et font plutôt penser à des situations formelles d'enseignement où un savoir est explicitement en jeu. (...) [P]arler de “transmission” c'est concevoir l'action unilatérale d'un destinataire vers un destinataire, alors que le destinataire contribue toujours à *construire* le “message” qui est censé lui être “transmis” » (Lahire 1995, p. 275-276).

En outre, la transmission linguistique n'est pas un phénomène ponctuel, il s'agit d'un processus s'inscrivant dans la durée. Cependant, cette dimension temporelle n'est pas pour autant linéaire puisque dans le cadre de ce processus dynamique, rien n'est donné d'avance. S'il y a bien une « part de continuité », toujours selon A. Filhon (2009, p. 90), s'y ajoute « une part d'innovation, de construction à l'origine même du changement social ». On verra ainsi, à travers les extraits d'entretiens présentés ci-après, à quel point le processus de transmission peut se révéler particulier à chaque famille et même à chaque membre d'une même famille. Les choix linguistiques familiaux se font en lien avec des facteurs de vécu qui dépassent largement la seule fonction de communication.

Un autre écueil se situe dans une certaine tendance à formuler une pensée *uniciste*. Ainsi, de manière consciente ou non, on envisage bien souvent la transmission comme un monolinguisme évoluant dans un autre monolinguisme⁹. Or, il s'avère

⁹ « Un vieux préjugé [a fait du bilinguisme] un phénomène exceptionnel, lié à l'idée qu'il

que nombre de personnes ont été ou sont encore en contact avec au moins deux langues¹⁰, en plus du français. En outre, ces langues, français compris, sont à envisager comme des pratiques empreintes de variation(s). Il n'y a pas d'étanchéité dans ces pratiques et l'hybridation n'est ni anecdotique ni nécessairement l'indice d'une faiblesse de compétences linguistiques.

4.2. Verticalité

Le processus de transmission est dynamique et complexe, il ne s'effectue pas nécessairement à sens unique, à la « verticale » (voie intergénérationnelle), mais également à l'« horizontale »¹¹ (par le biais des amis, des voisins, etc.) et peut même être le résultat d'une demande, d'une volonté de (ré)appropriation d'un savoir familial par certains enfants, selon leur position dans la fratrie.

La dimension interactive de la transmission, toute fondamentale qu'elle soit, n'est encore que très rarement soulignée. Le travail de David Lepoutre autour de la transmission de la « mémoire familiale » (Lepoutre 2005, pp. 290-304), propose une définition de la transmission, à partir de son propre objet de réflexion, qui me paraît tout à fait convenir ici. Selon lui le savoir familial¹² plutôt que *transmis* consciemment par les parents est bien plus souvent *acquis* par les enfants « dans le cadre des interactions d'éducation ordinaires » (*Ibid.*, p. 295).

faut que la maîtrise des deux langues soit à la fois parfaite et équilibrée dans différentes fonctions, ce qui est rarement le cas. C'est là un effet d'une réflexion partant des langues et non de la personne et de son répertoire, et un effet d'une conception puriste (...) que de penser les deux langues du bilingue comme clairement séparées, et le bilinguisme comme la juxtaposition de deux unilinguismes. » (Gadet & Varro 2006, p. 11).

¹⁰ Le concept de « langue » reste très problématique et ne doit pas être entendu comme allant de soi (Gadet & Varro 2006, p. 18). Voir, notamment, *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, n° 1. [Version électronique : <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/>].

¹¹ Ces deux termes sont empruntés à Alexandra Filhon (2004, p. 169).

¹² J'emploie ce terme à dessein, pour englober les deux objets qui nous occupent : le passé familial et les langues familiales.

4.3. Interaction et co-construction

D. Lepoutre va plus loin en affirmant : « l'idée même de transmission à sens unique est en partie fautive. La transmission est toujours une relation à deux termes, autrement dit une interaction. » (Lepoutre 2005, p. 303). J'ajouterai, pour la transmission linguistique, que cette construction peut aussi s'établir, de manière complémentaire ou non, en dehors de la famille (que l'on conçoit plus largement que le simple noyau parents-enfants). Cependant, on pourrait même aller encore plus loin avec M. Bakhtine et B. Lahire, en affirmant qu'en réalité, et le contexte scolaire mis à part :

« chaque être social n'apprend pas une "langue" [note] mais entre progressivement dans les échanges sociaux de langage (jeux de langage, interactions verbales...) (...). » (Lahire 1995, p. 289).

« En fait, la langue ne se transmet pas, elle dure et perdure sous la forme d'un processus d'évolution ininterrompu. Les individus ne reçoivent pas en partage une langue prête à l'usage, ils prennent place dans le courant de la communication verbale, ou, plus exactement, leur conscience ne sort des limbes et ne s'éveille que grâce à son immersion dans ce courant. » (Bakhtine 1977, p.117, cité par Lahire 1995, p. 283).

Ces quelques mots de M. Bakhtine permettent en quelque sorte de décentrer notre point de vue et de souligner l'aspect impalpable et éminemment social et interactionnel du *flux* de la communication verbale. En somme, ce qui sera déterminant pour que *la langue se transmette*, c'est-à-dire que des pratiques perdurent, ce sont des conditions favorables à l'interaction et à la co-construction, que le « processus d'évolution » ne soit pas interrompu, ou puisse reprendre, que le « courant de la communication verbale » continue de couler.

5. Du point de vue des interviewé(e)s

Voyons à présent la parole de quelques interviewé(e)s, présentant différents profils sociolinguistiques. Leurs discours et leurs parcours (ou ceux de leurs proches) viendront ainsi appuyer la non-linéarité du processus et invalider le modèle des trois générations.

5.1. Zyad (né en France, 32 ans¹³, descendant d'immigrés marocains)

Zyad a appris l'arabe marocain surtout lors des séjours réguliers de la famille au Maroc, d'autant plus qu'il a peu de cousins francophones ; et aussi parce qu'il le parlait, souvent « mélangé au français », avec ses parents en France et lors de visites des membres de la famille du Maroc.

Il est intéressant de noter que ses parents sont aussi berbérophones, ils employaient le berbère¹⁴ entre eux, comme langue secrète pour ne pas être compris de leurs enfants. Zyad dit le comprendre un peu mais ne pas le parler. Selon lui si ses parents ont préféré que leurs enfants apprennent plutôt l'arabe marocain, c'est avec l'idée qu'en France ils étaient amenés à fréquenter plus d'arabophones que de berbérophones.

Zyad dévoile aussi les pratiques plurielles possibles liées aux fréquentations dans le quartier où il habite toujours avec ses parents. Il compare les choix et les pratiques langagières de sa famille avec ceux d'autres familles de sa connaissance qui lui semblent plus exclusivement berbérophones ; ou encore avec des membres de sa famille établis en France hors région parisienne.

« **Z** : mais c'est vrai par exemple moi..¹⁵ ce qui est bizarre.. qui ai.. les deux cultures je parle plus le.. l'arabe que le berbère. alors que dans d'autres familles.. rifaines.. ou comme ces amis-là du.. du sud du Maroc.. ils parlent pratiquement pas l'arabe les enfants. ils parlent que le berbère. et le berbère ils le connaissent parfaitement. parce que.. ils communiquaient qu'en berbère entre eux. pas en français. moi je.. en fait quand je les vois ces.. ces voisins ils parlent qu'en berbère. ils ont jamais parlé en.. français avec leurs parents.

(...)

Z : les parents avec les enfants c'est plus l'arabe parce que.. on comprenait l'arabe et on.. on répondait en arabe. et.. ou même en français. d'ailleurs puisqu'ils le comprennent aussi. mais.. par contre le berbère jamais. le berbère c'était plutôt mes parents quand ils avaient des confidences à faire devant.. (...)

¹³ Il s'agit de l'âge de l'interviewé(e) au moment de l'entretien.

¹⁴ Zyad n'a pas pu spécifier la variété.

¹⁵ Voir les conventions de transcription en fin d'article.

entre eux. mais.. pour pas qu'on comprenne (rire) jusqu'à ce qu'on comprenne là par contre ils étaient gênés (rire).

(...)

Z : donc on a grandi comme ça. et... et maintenant que ma mère.. en fait elle parle le français un peu plus.. beaucoup plus facilement donc on communique plus souvent avec elle en français. c'est vrai que en fait.. le fait est.. par contre c'est vrai que.. ce qui est marrant c'est.. dès qu'on revient du.. du Maroc.. comme on a l'habitude de parler l'arabe.. on va plus communiquer dans les.. dans les premiers temps en arabe. quand on est revenu en France. parce qu'on a cet automatisme et après petit à petit il disparaît.

A : et.. tous tes frères et sœurs pareil parlent l'arabe ?

Z : ils parlent l'arabe oui.

(...)

Z : par contre c'est vrai ce qui est.. parallèlement j'ai beaucoup de famille en.. en province. et ils parlaient pas le.. l'arabe. ça.. ça ça s'expliquait pas en fait.. enfin je pense que ils avaient.. parce que.. dans certains coins y avait pas trop de.. peut-être de voisins.. arabes donc ils avaient pas l'occasion de le pratiquer.. et les enfants ils avaient pas l'occasion.. de le parler ou sinon ils avaient.. plutôt des cousins.. francophones au Maroc donc ils parlaient plus le français là-bas que.. donc nous c'est vrai qu'après on a dû.. en fait là-bas.. ils sont rares nos cousins francophones donc on.. on était obligé.. de s'adapter de parler l'arabe. hum.

(...)

Z : [on allait au Maroc] régulièrement.. on y allait pratiquement chaque année. tout petits. donc c'est là.. essentiellement que j'ai appris l'arabe. ce qu'on appelle le *daridja*. le le.. l'arabe parlé dans.. dans les rues. et donc.. il suffisait d'un mois.. même de deux mois et là.. je le parlais pratiquement.. parfaitement. par contre c'est vrai dès que je reviens en France et.. comme je le pratique pas régulièrement.. on l'oublie vite. mais on récupère vite aussi. et parallèlement mes parents aussi.. parlaient le berbère. avec des gens ou.. ou entre eux. je l'ai assimilé un petit peu mais.. je le comprends mais par contre j'ai pas la réplique.

(...)

Z : et depuis c'est vrai qu'y a mon cousin.. y a peut-être.. trois quatre ans. j'ai un cousin qui.. avec qui j'ai grandi.. au Maroc en fait quand j'allais en vacances.. et

qui vit en France maintenant. pas très loin de chez moi. donc avec lui je parle.. plus l'arabe que.. que le français. au jour d'aujourd'hui. et avec lui bon lui c'est.. c'est avec lui et son frère.. avec qui je trainais le plus au Maroc. donc.. on parlait l'arabe.. c'est en partie avec eux que j'ai appris le plus l'arabe. puisqu'on est venu. et là en fait.. lui il vient tous les week-end à la maison et.. donc je le vois.. on communique en arabe et.. c'est vrai qu'a# avec lui je reste un p'tit peu plus à la page (rire). »

5.2. Marwa (née en France, 36 ans, descendante d'immigrés marocains)

Selon Marwa, l'apprentissage de l'arabe marocain reposait principalement sur la volonté de sa mère, surtout parce que son père travaillait de nuit et voyait donc peu ses enfants. Malgré les tentatives de leur mère, les enfants parlaient majoritairement en français. De plus, la famille habitait un village où ils étaient la seule famille originaire du nord de l'Afrique.

Marwa estime toutefois avoir acquis une bonne compréhension mais avoir été bloquée pour parler. Un blocage dû aux reproches et aux moqueries de l'entourage, au Maroc et en France.

Néanmoins, cette situation n'est pas figée puisque Marwa a trouvé, par la suite, une personne ressource compréhensive, son compagnon. Elle parle ainsi plus souvent et plus aisément maintenant, avec celui-ci, avec des amies de son quartier, ou encore avec sa sœur, depuis que celle-ci est dans une démarche d'apprentissage.

« **M** : ma mère elle nous disait souvent : “mais arrêtez d'parler en français ! parlez en *ṣarbīya*¹⁶ !” alors bon (rire) on essayait... puis alors des fois c'est vrai qu'on se butait parce que quand on parlait en.. *ṣarbīya*.. on n'arrivait pas à dire certaines phrases et les gens se moquaient de nous. alors on est resté bloqué sur ça.

A : où ça ? au Maroc ?

M : au Maroc ouais. on se bloquait sur ça. alors après on a dit laisse tomber on parlera plus en *ṣarbīya* on parlera qu'en français. si ils veulent comprendre ils comprendront si ils veulent pas i... et puis après bon moi.. je t'ai dit.. grâce à mon

¹⁶ arabe.

ami j'ai quand même appris plus. que mes frères non. mes frères ont beaucoup plus de mal.

(...)

A : et donc toi en ce moment avec ton copain vous vous parlez en arabe tout le temps ou ?

M : non.. on parle les deux. on parle les deux. lui des fois.. nous quand on parle beaucoup l'arabe c'est quand on se prend la tête. alors il commence à sort#. il s'énerve.. il va pas savoir me dire des choses qu'il... en français.. hop il va me parler qu'en arabe il va tout me débouler en arabe (rires). et après ben moi je lui répons souvent en français ou je lui répons un peu en arabe. et c'est... mais on parle quand même les deux. les deux.. les deux.

A : et donc tu me dis c'est grâce à lui que tu t'es remise à parler...

M : à parler.. ben parce que j'étais avec lui puis que quand je parlais avec sa mère.. ou ses frères ben eux ils savent.. ceux qui habitent au Maroc.. ils savent parler français mais pas... très bien. alors fal#.. sa mère elle sait pas du tout le français.. fallait apprendre à parler avec elle.. fallait qu'elle comprenne.. fallait que tout ça quoi.

A : et.. ça s'est passé comment ? il t'a poussée ou comment..

M : non.. non non.. ça s'est fait tout doucement.. à chaque fois il me disait ben faut que tu dises comme ça.. faut pas que tu dises comme ça. et moi ce qui m'a plu c'est que c'est pas quelqu'un qui va te dire.. il t'apprend l'arabe mais sans te bloquer.

A : oui.. il se moquait pas de toi.. il t'encourageait..

M : il se moquait pas de toi. il te disait ben c'est pas grave.. tu l'as mal dit pour cette fois-ci ben la prochaine fois tu le diras mieux. et.. c'est pour ça que j'ai continué à apprendre parce que sinon.. si je savais que j'étais bloquée je j'aurais pas continué. voilà.

(...)

M : [parlant de sa sœur] par rapport à moi qui suis son aînée.. elle elle sait beaucoup plus de choses que moi en arabe. par exemple y a des choses elle peut.. elle peut te dire des phrases et des.. des mots qu'elle va plus comprendre.. elle. que moi je vais pas chercher à rentrer dedans.. le principal c'est que j'arrive à parler m'exprimer comme je peux moi. »

5.3. Quelques remarques

L'apprentissage de Ziad s'est fait, hormis avec ses parents, lors des vacances au Maroc avec ses cousins, notamment. Ainsi, les séjours dans le pays des parents ont joué un rôle positif dans l'acquisition de l'arabe marocain. Tandis que pour Marwa ils ont joué un rôle plutôt néfaste. Pour elle, l'apprentissage a été plus difficile, que ce soit avec ses parents en France ou lors des vacances au Maroc. Elle a dû surmonter un « blocage » provoqué par la stigmatisation de l'entourage dont elle et ses frères et sœurs ont fait l'objet quant à leur pratique jugée fautive de l'arabe marocain. Ainsi, les voyages au Maroc, au contraire de Ziad, n'ont pas suffi à construire et à consolider une pratique, voire l'ont empêchée.

On comprend, à travers ces deux profils, que le lien avec le pays des parents ne joue pas, en soi, un rôle nécessairement positif dans le processus transmissionnel. Par ailleurs, ce rôle n'est pas non plus inéluctable : Marwa a fini par surmonter son blocage.

5.4. Samia (née en Algérie, 55 ans, son père a été harki)

La première langue de Samia est le berbère *tachelhit*¹⁷ (qu'elle nomme « *šlāh* ») et c'est toujours la langue familiale principale. Suite à leur déplacement d'une zone berbérophone à une zone arabophone, Samia a commencé à apprendre quelques mots d'arabe algérien avant de quitter l'Algérie à l'âge de 8 ans. Mais le français et l'arabe algérien, elle les a véritablement appris en France, dans les camps de harkis (voir, notamment, Charbit 2006 ; Besnaci-Lancou & Moumen 2008 ; Bernardot 2008). Elle servait d'interprète en français entre les adultes et les militaires. Arrivés en France, dans les camps, les membres de la famille de Samia entrent en contact avec des populations de toutes les régions de l'Algérie et, pour la plupart, découvrent d'autres langues et cultures du pays. Et c'est, d'après Samia, l'arabe algérien qui

¹⁷ Du fait d'une immigration marocaine ancienne dans l'ouest algérien. Voici l'explication de Samia : « moi mon grand-père.. nous disait qu'on venait en fait.. qu'on venait du Maroc. oui c'est une région où y a.. où y a pas mal de *šlāh*. et pis bon j'pense que c'est pas par hasard s'il nous disait qu'on venait du Maroc. mais dès qu'on vous dit.. le berbère du côté.. de Tipaza.. Ténès.. Gouraia Cherchel.. on sait que c'est des *šlāh* hein. »

était langue dominante (numériquement) dans les camps. Elle y a aussi appris le berbère chaoui.

Samia est retournée une seule fois en Algérie, avec son mari, en 1983. Elle n'a plus très envie de s'y rendre actuellement, mais au moment de l'entretien, son fils était sur le point d'y partir avec sa grand-mère maternelle.

Le témoignage de Samia permet de souligner la complexité des processus de transmission et d'apprentissage : l'arabe algérien n'a pas été appris en famille, il ne faisait pas partie du répertoire de celle-ci ; et ce sont bien le parcours, les conditions sociales particulières et l'entre-soi contraint vécus par sa famille, qui ont participé du plurilinguisme de Samia. On perçoit bien que celui-ci est à géométrie variable en fonction des périodes, des fréquentations et des besoins communicationnels. Enfin, elle souligne bien l'intrication des langues et des pratiques langagières plurielles.

« **S** : déjà en Algérie on est passé par un camp. camp militaire. et ensuite on a pris un bateau et arrivés en France on a habité dans différents camps pendant quinze ans.

(...)

A : alors oui donc en famille.. une fois arrivés en France.. quelles étaient les langues que vous.. 'fin ou même en Algérie si vous parliez français déjà je ne sais pas. enfin quelles étaient les langues que vous parliez en famille ? principalement

S : le berbère. c'est tout.

A : et de quelle ré# de.. le kabyle le chaoui ?

S : non le.. le *šləh*.

(...)

S : les premiers mots de français c'est moi qui les ai ramenés de l'école. donc non non très très peu.. je chantais je récitais des récitations.. mais on parlait.. on parlait le berbère.

(...)

S : moi ma mère m'a dit un jour.. tu sais c'est toi qui a commencé à introduire l'arabe. dans notre.. dans le berbère.

(...)

S : oui alors.. personnellement je parle l'arabe.. dialectal. mais en fait ça c'est les.. ça aussi c'est les avantages collatéraux encore. c'est que les enfants berbères de harkis qui sont passés par les camps sont trilingues automatiquement. parce

que la langue du camp c'est l'arabe. c'est la langue dominante. dans les familles on parlait berbère et à l'école on parlait français donc voilà.

A : et pour quelle raison c'était la langue des camps ?

S : oh y a.. en général les harkis venaient de toutes les régions d'Algérie. mais il se trouve que bon y a.. y a quand même plus de régions arabophones y a plus de gens qui parlent arabe. donc c'est celle-ci qui était parlé.. dans les camps. c'est.. voilà.

A : dans tous les camps où vous êtes passés ?

S : ah oui oui c'est toujours l'arabe hein. donc voilà comment.. comment en fait les Berbères beaucoup de Berbères ont appris l'arabe en arrivant en France dans les camps.

(...)

S : mais par contre il peut y avoir autre chose par exemple moi je parle.. le chaouia. parce qu'on avait un voisin qui était.. qui était chaoui d'ailleurs il avait deux femmes c'était un.. il venait avec ses deux femmes il avait un tas d'enfants avec qui on était ami. et le chaouia est très très proche du *šlāḥ*

(...)

A : donc si je résume... vous avez appris l'arabe algérien et le chaoui donc en France ?

S : oui en France absolument oui oui. oui moi les autres langues je les connaissais à peine hein. voilà. oui oui. comme beaucoup de personnes hein les gens ne voyageaient pas comme maintenant. (...) un vieux harki que j'avais enregistré me disait : moi ma femme elle avait vu des Kabyles pour la première fois. quand on est arrivé dans le camp en Algérie avant de prendre le bateau. donc y a des gens qui ont découvert l'histoire de leur pays justement dans ces camps. donc.. oui y a.. c'était un lieu pour apprendre la culture algérienne qui était formidable hein ces camps. c'était pas des lieux sympathiques.. mais par contre connaître l'Algérie.. la langue les coutumes les chants.. enfin la culture (...) »

Aujourd'hui, Samia emploie l'arabe algérien avec des amis, à l'occasion, et le *tachelhit* avec ses parents. Elle évoque même, de sa part, une démarche de conservation de cette pratique. Elle insiste bien, par ailleurs, sur la perméabilité des langues, sur des pratiques éminemment plurilingues.

Avec ses enfants, elle dit ne pas avoir employé le *tachelhit* ou l'arabe algérien. Samia évoque les « reproches » de ses enfants quant au berbère, qu'ils regrettent de ne pas mieux connaître. Cependant, comme son mari a appris l'arabe algérien (mais pas le berbère), il les a initié via l'écriture en arabe, de manière très régulière pendant plusieurs années. Samia estime que c'est une ressource mobilisable aujourd'hui par son fils, notamment, qui se montre très intéressé par l'arabe. De plus, ses enfants devaient se rendre en Algérie avec leur grand-mère, une occasion d'approfondir la pratique de l'arabe algérien et sans doute également d'apprendre aussi un peu de berbère.

Samia rapporte l'expérience d'une de ses amies, anglophone, qui n'a pas parlé l'anglais à ses deux premiers enfants et qui, l'ayant regretté, a fait l'inverse avec son dernier, né bien plus tard. À la lumière de l'expérience de son amie, Samia dit elle aussi regretter de ne pas avoir parlé berbère à ses enfants et elle estime que le fait d'avoir des enfants plus tardivement donne lieu à une réflexion plus mûre des parents quant à l'éducation qu'ils souhaitent donner. Samia met ainsi en lumière un aspect fondamental du processus transmissionnel, soit le fait que les parents ne se comportent pas immuablement de la même manière avec chaque enfant, que leur réflexion et leurs attentes évoluent.

« **A** : et aujourd'hui avec vos parents vous utilisez plutôt le français ?

S : ça dépend. ça dépend. en fait.. y a eu les deux.. pis en fait c'est un espèce de.. enfin vous connaissez l'expression en arabe.. *krāzāt-u tōnōbīl*¹⁸.. oui (sourire) c'est un peu de ça ou.. *rāh əl busta itūši l-mandat*¹⁹. j'veux dire c'est.. est-ce que c'est de l'arabe ou c'est du français avec l'accent arabe ? voilà c'est ça c'est.. y a beaucoup de ça quand on est.. moi je me.. presque par militantisme maintenant quand j'ai ma mère au téléphone par exemple.. en fait je me.. je m'efforce de mettre le moins possible de mots.. français. mais mon mari qui est Français mais qui.. comme vous hein a appris l'arabe. donc il m'écoute. il me dit mais moi je peux suivre ta conversation.. parce que tu fais attention de pas mettre des mots français mais tu mets des mots arabes. (sourire) dans ton berbère. donc voilà (...) c'est vrai bon c'est tellement tissé ensemble. que c'est.. compliqué.

¹⁸ Une voiture l'a écrasé.

¹⁹ Il est allé à la poste toucher le mandat.

(...)

S : voilà donc oui oui quand on a l'occasion.. c'est un plaisir aussi hein c'est.. ça fait partie vraiment des.. parce qu'on peut parler français. mais ça nous.. ça nous fait du bien en fait de parler dans une langue.. même si.. l'arabe n'est pas mon..ma langue maternelle mais.. ça me rattache en fait à.. à mon pays d'origine donc oui oui c'est..

(...)

A : et alors vous me disiez tout à l'heure que.. avec vos enfants vous n'avez pas (...) souhaité ou pas.. pas pu je ne sais pas.. transmettre ni le berbère ni l'arabe. est-ce que c'est un choix ou.. ou est-ce que c'est une question de circonstances ou..

S : non parce que je pense que c'est.. c'est plus.. c'est plus facile.. voilà de passer d'une langue à une autre. moi j'ai une amie qui est anglaise.. elle a pas parlé anglais aux deux premiers et puis après elle a refait un bébé très longtemps après elle avait tellement de regrets que le petit elle lui a parlé anglais et puis le petit parle anglais. en fait c'est ça c'est vrai que maintenant c'est pareil pour moi je me dis oh c'est bête j'aurais dû leur apprendre j'aurais dû leur parler.. berbère. mais.. est-ce que j'en aurais eu.. la volonté de le faire parce qu'après j'avais mon mari puis j'avais mes amis au téléphone j'avais mes voisins on était dehors.. je les emmenais au parc enfin une vie de.. voilà je.. c'était aussi une.. une astreinte. voilà. mais je pense que... les enfants quand on les a plus tard je pense qu'on les on réfléchit plus à.. à ce qu'on attend en fait.. de construire avec eux. et ça c'est quelque chose voilà que je.. je n'ai pas fait.. que mes enfants me reprochent un petit peu. c'est jamais violent hein mais qu'ils me.. voilà ils ont aussi quelques regrets. et c'est vrai que c'est.. c'est dommage.

A : vous disiez tout à l'heure que ils aimaient.. l'arabe mais est-ce qu'ils ont cherché à apprendre ou le berbère ou l'arabe enfin ou les deux ?

S : en fait mon mari donc je vous disais qui est Français mais a été en Algérie donc il a.. il a appris à lire et écrire l'arabe dialectal. donc il les a.. c'est lui qui leur a appris à lire et écrire. l'arabe. donc on..

A : dialectal ?

S : dialectal oui donc on pendant des années.. toutes les semaines.. c'était très rigoureux donc ils ont app# ils se débrouillent. donc avec cet outil-là qu'on leur

a donné maintenant.. notre fils par exemple.. lit un petit peu.. essaie de parler.. bon le.. disons pour se débrouiller dans une conversation.. voilà. là il va partir en Algérie il va probablement se débrouiller. mais.. mais c'est vrai qu'il aurait voulu aller plus loin. mais peut-être qu'avec cette base-là ils vont.. ils vont.. à mon avis hein chercher à.. à aller un peu plus loin quand ils auront fini leurs études.

A : et pour le berbère ?

S : ben le berbère.. c'est.. voilà j'ai.. il aurait fallu peut-être que mon mari parle berbère (rire) parce que c'est lui qui a eu cette rigueur de leur apprendre. mon fils quand il va revenir d'Algérie il va revenir certainement avec un petit paquet de vocabulaire berbère ça c'est.. oui oui. il aime beaucoup les langues et.. je pense que c'est quelque chose.. voilà il va revenir avec.. avec un petit crédit. »

5.5. Abdelkader (né en Algérie, environ 55 ans²⁰, son père a été harki)

Les six enfants d'Abdelkader n'ont pas vécu en camp, puisqu'Abdelkader l'a quitté, après s'y être marié, en 1978, soit l'année de naissance de sa première fille.

La famille a renoué des liens avec l'Algérie au moment de la naissance de sa dernière fille, en 1998. Celle-ci a donc bénéficié de ces séjours et Abdelkader estime qu'elle parle « très bien » l'arabe algérien, au contraire de ses autres frères et sœurs. Ainsi, Abdelkader dit s'efforcer de parler plus souvent l'arabe algérien avec sa jeune fille, afin qu'elle maintienne une pratique.

« **Abd. :** quand on est arrivé nous à Rivesaltes en 62. on est resté que trois mois on est pas resté longtemps dans les camps de Rivesaltes. parce que mon père à l'époque où on s'engageait il était ouvrier agricole et y avait un pied-noir qui voul# il cherchait un ouvrier agricole. mon père s'est porté volontaire parce qu'il était pas blessé mon père de guerre il était encore toujours en bonne santé. et on est allé.. de Rivesaltes on est allé.. dans le département de la Loire (...) et mon père était ouvrier agricole et c'est suite à un accident de travail que.. malheureusement il travaillait chez un pied-noir. qui lui a fait.. qui au lieu de déclarer l'accident de travail s'est. nous on savait pas qu'est-ce que c'était

²⁰ Au moment de l'enquête, je n'ai pas pu recueillir d'informations plus complètes concernant Abdelkader. J'ai rencontré ce dernier lors d'un court séjour dans le Lot-et-Garonne. Il m'a présentée à Khaled (Kh.) et Yasmina (Yasm.) et était présent lors de l'entretien avec eux.

accident de travail ou maladie.. il lui ont mis comme maladie. et du coup mon père il pouvait plus continuer à travailler. c'est là qu'on a été rapatrié.. à Bias. sinon on se serait jamais.. voilà. donc.. on est arrivé en 65 à Bias. en 65. j'y suis resté jusqu'en 78. je me suis marié d'abord au camp de Bias. et après j'ai quitté le camp avec mon père.

(...)

Abd. : et moi j'ai une fille qui est la dernière qui a dix ans. et ben elle le parle très bien.

Kh. : ah oui ? bon parce que toi c'est pas pareil parce que toi tu fais le transit des fois de temps en temps..

Abd. : voilà

Kh. : t'as gardé plus ou moins des liens

Abd. : parce que elle. dès son jeune âge. on est parti en Algérie

Yasm. : ah voilà oui

Abd. : et donc ça fait depuis qu'elle est née je vais assez régulièrement en Algérie.. tous les deux ans trois ans. tous les deux ans à trois ans.

A : vous y allez avec les enfants ?

Abd. : j'y vais avec les enfants. et ELLE la dernière. tu dirais qu'elle est née.. elle vit là-bas quoi. elle le parle vraiment..

(...)

Abd. : les autres. les grands.. les grands non

(...)

Abd. : parce que.. j'allais pas souvent quand ils étaient enfants. j'allais pas souvent en Algérie. par contre la dernière depuis qu'elle est née je vais assez souvent en Algérie. mais elle elle le parle bien. et j'essaie moi de je m'efforce puisque des fois.. sans le vouloir je parle français. mais je m'efforce des fois de lui parler.. en arabe. pour qu'elle perde pas ce.. le peu que je peux lui donner. parce que c'est une richesse. »

5.6. Quelques remarques

Samia et Abdelkader ont tous deux un père qui a été harki et ils ont tous deux vécu en camps. Ainsi, dans leur enfance, des vacances régulières en famille en Algérie n'étaient pas envisageables. Mais leurs parcours en France, dans un entre-soi

contraint a pu se révéler favorable à l'apprentissage et à la pratique des langues familiales et du voisinage.

On retiendra également, dans leurs témoignages, les évolutions, tant des situations que des comportements, à travers le temps : le comportement des parents n'est pas identique avec chaque enfant ; de même que peuvent s'établir des différences (dans l'apprentissage, les pratiques langagières, etc.) entre enfants, au sein d'une même fratrie ; ou encore, les liens avec l'Algérie, bien que rompus à un moment donné de l'histoire familiale, peuvent être renoués, par la suite.

5.7. Clément (né en Algérie, 78 ans, de confession juive) et Sarah (née en Algérie, 75 ans, de confession juive)

Clément et Sarah n'ont pas employé l'arabe avec leurs deux fils et ne leur ont pas non plus parlé directement de leur vie en Algérie. Clément ajoute que leurs fils n'ont pas été non plus en demande de cela, alors que leurs petites-filles (filles du fils aîné) posent des questions autant sur l'histoire de leurs grands-parents que sur l'arabe qu'elles entendent aussi à l'école, selon Sarah.

Même si Clément et Sarah ne l'ont exprimé que très brièvement durant l'entretien, la rupture avec l'Algérie, et donc avec l'arabe algérien, a été brutale et douloureuse et c'est sans doute ce qui les a poussés à ne pas en parler à leurs fils. C'est en tout cas ainsi que me l'a expliqué leur fils cadet.

Enfin, Clément indique clairement qu'aujourd'hui, lui et Sarah n'ont plus d'occasion de pratiquer l'arabe pour « des conversations entières », leur usage est plutôt patrimonial. Ils ont d'ailleurs cité des proverbes et des blagues pendant l'entretien.

« **A** : avec vos fils vous avez parlé que le français ou vous avez choisi..

C : ah uniquement le français ou alors quelques.. quelques expressions quelques oui oh c'est simple de l'arabe ils connaissent que les gros mots c'est tout. en général c'est ça quand on connaît pas la langue on commence surtout par les gros mots.

(...)

C : non mais ils sont pas du tout.. nous on a pas voulu les bourrer de ce qu'on avait fait en Algérie ci et là.. et eux. étant nés en France. ils sont pas curieux tu vois à moins qu'il y ait vraiment des choses extravagantes extraordinaires qu'on ait pu vivre. et encore.. voilà. alors on leur en parle pas. finalement ce qu'ils

savent.. c'est ce qu'on a raconté à des amis. avec leur présence quoi c'est tout. mais sinon.. ils sont pas très. alors que mes.. mes petites filles oui. et papy quand tu étais en Algérie comment tu faisais comment tu faisais tes études.. (rire)

(...)

C : la.. oui la langue on la.. c'est surtout des fois pour dire des expressions qui se..

A : qui se traduisent pas

C : traduisent mal ou non qui se.. qui se transportent mal dans une autre langue

(...)

A : est-ce que ça vous arrive de parler l'arabe avec d'autres personnes ici en France ?

C : moins maintenant ça arrive beau# certaines expressions mais pas. pas une conversation entière non. non ça se fait plus.. parce que les gens ne veulent pas et la génération de maintenant ne.. le parle pas. et ceux.. d'avant ils..

S : oh les enfants aiment bien

C : ils veulent pas parce que des fois la plupart.. bon vient d'Algérie et.. comme souvent ça leur rappelle.. des souvenirs qui sont pas toujours agréables. alors.. mais sinon il y a des expressions qu'on peut employer comme ça.. parce que ça marche aussi bien que..

S : et puis les filles [à l'école] elles parlent arabe elles connaissent l'arabe

A : les petites filles ?

S : oui. elles connaissent beaucoup de mots d'arabe et surtout les gros mots. ça elles connaissent elles me disent mamie mais toi tu dois pas savoir ça mais il faut que je te dise hein (rire)

C : ou alors quand c'est plus court tout simplement. c'est quand.. on choisit des choses pour.. pour faire un ouvrage quelconque on choisit mettons des.. des boulons supposons. on a une boîte mais qui.. ils sont pas tous neufs quoi bon alors on les.. choisi. bon alors celui-là celui-là et puis alors celui-là.. par exemple je le rejette. alors qu'il est encore passable. alors après il me dit et celui-là *wāš bī-h* ?²¹ eh ben c'est beaucoup plus.. plus court que de dire et celui-là qu'est-ce que

²¹ Qu'est-ce qu'il a ?!

tu lui trouves de mal ? et celui-là *wāš bī-h ?!* ben tu le mets pourquoi ? (rires)
voilà. non ouais donc c'est des expressions qui sont pratiques quoi. »

En dernier lieu, le témoignage de Clément et Sarah vient, à son tour, invalider le modèle des trois générations et montrer au contraire que même lorsque le processus transmissionnel semble s'être interrompu, il peut toujours reprendre. Ainsi, dans leur cas, ce sont leurs petites-filles qui viennent réactiver le processus, par leur propre curiosité. L'on ne peut pas prédire comment cette situation évoluera sur le long terme, mais les possibilités sont en place.

6. En conclusion

Lorsque des liens avec le pays des parents ont été maintenus, plus que la quantité des séjours, il semble que ce soit la qualité des liens avec les proches là-bas, ou encore des éléments de parcours particuliers en France qui ont le plus compté en faveur d'un apprentissage et de pratiques facilitées.

Pour d'autres, les ruptures sont dues aux éléments de parcours et aux occasions raréfiées de faire usage de l'arabe. Pour certains, l'arabe algérien ou marocain (en l'occurrence) subsiste dans un usage patrimonial, de connivence, dans l'intimité des proches et revêt une dimension affective forte. Pour ces interviewés (ici : Clément et Sarah), cette pratique se traduit dans l'usage de proverbes, de plaisanteries ou de termes référant aux univers culturels propres à la famille. Tout anecdotique ou dérisoire que cela leur paraisse, ce sont pourtant parmi les usages les plus difficiles à maîtriser, et qui appartiennent à un registre littéraire en ce qui concerne les proverbes.

D'autres interviewé(e)s témoignent, quant à eux, d'un retournement en faveur d'un développement des pratiques qui peut se faire grâce à des personnes-ressources (Marwa)²².

²² Ou plus largement grâce à des contextes sociaux d'interaction favorables, et pas forcément des plus attendus. Ainsi, Nataniel (Barontini 2006) dont la famille, marocaine de traditions juives, est arrivée en France à la fin des années 1980, alors qu'il avait 11 ans : « Pour Nataniel, l'élément déclencheur de sa pratique actuelle de l'arabe marocain est la synagogue, en France. En effet, la synagogue qu'il fréquente regroupe des hommes en majorité originaires du Maroc et l'arabe y est très présent. Il est utilisé dans les conversations entre

On retrouve des indices positifs, en faveur du processus transmissionnel, du côté des enfants, adolescents ou jeunes adultes qui se montrent très en demande ou qui ont déjà une pratique effective de l'arabe algérien ou marocain : c'est le cas des plus jeunes frères-sœurs, enfants, petits-enfants, neveux-nièces de certains interviewé(e)s. On note souvent un saut de génération²³ et le rôle positif de la relation grands-parents – petits-enfants dans le processus est réaffirmé (que l'interviewé(e) fasse référence à ses propres grands-parents ou qu'il ou elle soit grand-père ou grand-mère), quand cette relation est tenue bien entendu. Du point de vue psycho-social, et de manière générale, on sait que la relation affective et éducative entre grands-parents et petits-enfants est potentiellement moins conflictuelle que la relation parents – enfants. On rencontre ainsi souvent, dans les études traitant de transmission linguistique, le rôle de personnes-ressources (tant en termes linguistiques que plus globalement culturels ou même mémoriels) joué par les grands-parents (par exemple : Belkaïd 1994). Mais j'y vois plus encore un nouvel argument d'invalidation du modèle des trois générations sur le plan de la linéarité du modèle (les générations se succèdent) et sur le plan de la diachronie : le modèle sonde certes plusieurs classes d'âge à la fois, mais de manière figée, la configuration décrite ponctuellement est (implicitement le plus souvent) considérée comme immuable. Au contraire, les parents, comme leurs enfants, construisent leurs propres parcours, en constante évolution, transformation, (re)configuration.

J'espère en tout cas, à travers l'évocation – qui ne se veut pas exhaustive – de ces quelques profils, avoir appuyé la définition dynamique et interactionnelle du processus transmissionnel et montré l'inadaptation d'un modèle stéréotypique.

pairs, les plaisanteries et les “mises en boîte” qui sont très fréquentes (y compris pendant l'office), mais aussi parfois dans le culte (certaines prières, certaines parties de la Bible traduites en arabe). Très certainement, les hommes les plus âgés sont les initiateurs de cette pratique, surtout pour les parties traduites du culte, mais aujourd'hui les jeunes s'en emparent. Et pour beaucoup, la synagogue est le seul endroit où ils vont utiliser l'arabe. » (*Ibid.*, p. 37).

²³ Je l'emploie ici au niveau familial, des liens de parenté.

Conventions de transcription

- . Pause nette
- .. Hésitation, syllabe prolongée ou intonation continuative
- ... Comme précédents mais plus longs et suivi d'une pause
- # Mot ou énoncé tronqué
- ‘/’ Élisions (exemple : ‘fin, s’ra)
- JAMais (par exemple) Insistance

- () Commentaires de contexte
- [] Commentaires ou informations de remplacement
- (...) Passage tronqué

Bibliographie

- BAKHTINE M. (V. N. VOLOCHINOV), 1977 – *Marxisme et philosophie du langage (essai d'application de la méthode sociologique en linguistique)*, Editions de Minuit, Paris.
- BARONTINI A., 2013 – *Locuteurs de l'arabe maghrébin-langue de France : Une analyse sociolinguistique des représentations, des pratiques langagières et du processus de transmission*, Doctorat sous la co-direction de Dominique Caubet et Catherine Miller, INALCO, Paris.
- BARONTINI A., 2012 – « Discriminations sociolinguistiques des locuteurs de l'arabe maghrébin en France : normes et catégorisations », in Lebon-Eyquem M., Bulot Th. et Ledegen G. (Dir.), *Ségrégation, normes et discrimination(s). Sociolinguistique urbaine et migrance* (7^{èmes} journées internationales de sociolinguistique urbaine), E.M.E. Éditions, coll. Proximités, Bruxelles, pp.

61-92.

- BARONTINI A., 2010 – « Approcher les reconfigurations identitaires à travers les migrations (post)coloniales, du Nord de l’Afrique vers la France », in Bulot Th., Lamarre P. (Dir.) et Thamin N. (Coll.), in *Cahiers de Linguistique*, 36/1 : *(Re)Configurations identitaires (Migration, territoires et plurilinguismes)*, E.M.E., Cortil-Wodon, pp. 39-52.
- BARONTINI A., 2006 – *Arabe maghrébin en France : pratiques, représentations, transmission. Familles de traditions musulmanes et juives*, Mémoire de DEA, sous la direction de Dominique Caubet, INALCO.
- BELKAÏD N., 1994 – « Grands-mères maghrébines et petits-enfants. De la transmission des liens familiaux à la transmission culturelle », in *Migrants-Formation*, 98, CNDP, pp. 112-122.
- BERNARDOT M., 2008 – « Camps d’étrangers, foyers de travailleurs, centres d’expulsion : les lieux communs de l’immigré décolonisé », in *Cultures & Conflicts*, 69 : *Xénophobie de gouvernement, nationalisme d’Etat*, pp. 1-20. En ligne : <http://conflicts.revues.org/index10602.html>
- BESNACI-LANCOU F. et MOUMEN A., 2008 – *Les Harkis*, Le Cavalier Bleu, Coll. idées reçues, Paris.
- BILLIEZ J., 2005 – « Répertoires et parlars plurilingues. Déplacements à opérer et pistes à parcourir à l’école », in Prudent L.-F., Turpin F. et Wharton S. (Eds.), *Du plurilinguisme à l’école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Berne, pp. 323-339.
- BORLAND H., 2006 – « Intergenerational language transmission in an established Australian migrant community: what makes the difference? », in *International Journal of the Sociology of Language*, 180, De Gruyter, pp. 23-41.
- BRESLAU D., 1988 – « Robert Park et l’écologie humaine » in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 74, pp. 55-63.
- CAMPBELL R. and CHRISTIAN D. (Eds.), 2003 – « Directions in Research: Intergenerational Transmission of Heritage Languages », in *Heritage Language Journal*, 1/1, pp. 1-44.

[version électronique :

<http://www.international.ucla.edu/languages/heritagelanguages/journal/volume1.asp>]

- CHARBIT T., 2006 – *Les harkis*, La Découverte, coll. Repères, Paris.
- CHRISP S., 2005 – « Māori intergenerational language transmission », in *International Journal of the Sociology of language*, 172, De Gruyter, pp. 149-181.
- CLIPICI M., 2004 – *La transmission de l'arabe tunisien en France chez des locuteurs originaires de Tunisie : attitudes et représentations au sein d'une famille juive et chez des jeunes cousins musulmans*, Mémoire de DEA, sous la direction de Dominique Caubet, INALCO-CREAM.
- CUCHE D., 2009 – « "L'homme marginal" : une tradition conceptuelle à revisiter pour penser l'individu en diaspora », in *Revue Européenne des Migrations Internationales (REMI)*, 25/3, pp. 13-31.
- FILHON A., 2009 – *Langues d'ici et d'ailleurs : transmettre l'arabe et le berbère en France*, Paris, Institut national d'études démographiques.
- FILHON A., 2004 – *Transmission familiale des langues arabe et berbère en France : langues, cultures et identités des migrants nord-africains et de leurs enfants*, Doctorat sous la direction de Catherine Rollet, Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines.
- FISHMAN J. A., 1991 – *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- GADET F. et VARRO G., 2006 – « Le "scandale" du bilinguisme », in *Langage et société*, 116 : *Le « scandale » du bilinguisme, langues en contact et plurilinguisme*, Maison des Sciences de l'Homme, Paris, pp. 9-28.
- GAL S., 1979 – *Language shift: Social determinants of linguistic change in bilingual Austria*, Academic Press, New York.
- GONZÁLEZ N., 2003 – « Language ideologies », in Campbell R. & Christian D. (Eds.), « Directions in research: Intergenerational transmission of heritage language », *Heritage Language Journal*, 1/1, pp. 23-25. En ligne : www.heritagelanguages.org
- GUÉNIF-SOUILAMAS N., 2002 – « Immigration/intégration : le grand découplage », in *VEI-Enjeux*, 131, pp. 232-239.
- HAJJAT A., 2012 – *Les frontières de l' "identité nationale" . L'injonction à*

- l'assimilation en France métropolitaine et coloniale*, La Découverte, Paris.
- HAMOUMOU M., 1993 – *Et ils sont devenus harkis*, Fayard, Paris.
- ISAAC J. et GRAFMEYER Y., 2004 [1979] – *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Flammarion, Coll. Champs essais, Paris.
- KAËS René, 1986 – « Objets et processus de la transmission », in *Généalogie et transmission*, Le Centurion, Paris.
- KAËS René, 1985 – « Filiation et affiliation », in *Gruppo*, 1, Clancier- Guénaud, Paris.
- KAËS René, 1976 – *L'Appareil psychique groupal*, Dunod, Paris.
- LAHIRE B., 1995 – *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Le Seuil-Gallimard, Paris.
- LAMBERT R. and FREED B. (Eds.), 1982 – *The loss of language skills*, Newbury House Publishers, Rowley (Massachusetts, USA).
- LEPOUTRE D. (avec CANNOODT I.), 2005 – *Souvenirs de familles immigrées*, Odile Jacob, Paris.
- MOHAMED A., 2000 – « Les transmissions intergénérationnelles en situation migratoire. Le cas des Maghrébins en France », in *VEI-Enjeux*, 120, CNDP, Paris, pp. 68-98.
- MOORE D., 2001 – « Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajet méthodologiques », in Castellotti V. et Mochet M.-A. (Dir.) et Moore D. (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*, Didier, Coll. Essais CREDIF, Paris, pp. 7-22.
- MOORE D., 1992 – « Perte, maintien ou extension des langues d'origine ? », in *LIDIL*, 6, pp. 53-67.
- PEREIRA C., 2002 – *La transmission de l'arabe dialectal en France : attitudes et représentations. Le cas d'une famille originaire d'Alger*, Mémoire de DEA, sous la direction de Dominique Caubet, INALCO.
- SAYAD A., 1999 – *La double absence : des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Le Seuil, Paris.
- SAYAD A., 1994a – « Le mode de génération des générations immigrées », in *Migrants formation*, 98, pp. 6-20.

- SAYAD A., 1994b – « Qu'est-ce que l'intégration ? », in *Hommes et migrations*, 1182 : *Pour une éthique de l'intégration*, pp. 8-14.
- TABOURET-KELLER A., 1993 – « Des villes sans langue : un aperçu des grands courants de réflexion sur l'homme urbain au début de ce siècle », in CERPL (Ed.), *Des langues et des villes (Actes du colloque de Dakar 15-17 décembre 1990)*, Agence de coopération culturelle et technique / Didier Érudition, Niamey / Paris, pp. 85-95.
- WIHTOL DE WENDEN C., 1990 – « Qui sont les harkis ? Difficulté à les nommer et les identifier », in *Hommes et migrations*, 1135, pp. 7-12.