Institut National des Langues et Civilisations Orientales

École doctorale N°265

Langues, littératures et sociétés du monde

SeDyL (UMR 8202)

THÈSE

présentée par

Suat ISTANBULLU

soutenue le 7 décembre 2017

pour obtenir le grade de **Docteur de l'INALCO**

Discipline : Sciences du langage - Linguistique et didactique des langues

Pratiques langagières intergénérationnelles : le cas de familles transnationales plurilingues (Antioche, Île-de-France, Berlin)

Thèse dirigée par :

Mme Isabelle LÉGLISE	Directrice de recherche, CNRS

RAPPORTEURS :

Mme Véronique TRAVERSO	Directrice de recherche, CNRS
Mme Bettina MIGGE	Professeure des universités, University College Dublin

---

MEMBRES DU JURY :

M. Salih AKIN	Maître de conférences - HDR, Université de Rouen
Mme Cécile CANUT	Professeure des universités, Université Paris Descartes
Mme Isabelle LÉGLISE	Directrice de recherche, CNRS
Mme Bettina MIGGE	Professeure des universités, University College Dublin
M. Alexandre TOUMARKINE	Professeur des universités, INALCO
Mme Véronique TRAVERSO	Directrice de recherche, CNRS

À Alice

À Eva

À tous les enfants que j’ai croisés

À l’enfant qui est en chaque adulte et que j’ai écouté

À toutes celles et ceux des familles rencontrées qui m’ont accordé leur confiance à l’occasion de ce travail.

Remerciements

Cette thèse a été réalisée avec la collaboration, l'aide et le soutien d'un ensemble de personnes à qui j'adresse mes sincères remerciements.
Elle a été réalisée avec et pour les familles qui m'ont accordé leur confiance et leur temps. Elle leur est donc naturellement dédiée.

Et pour ce faire…
Après avoir longtemps cherché la personne qui dirigerait ma thèse, j'ai eu la chance de rencontrer un véritable guide que je n'ai pas hésité à suivre pour y parvenir. Elle m'a permis d'élaguer les bulles d'obscurité pour aller vers la lumière, avec patience et fermeté. Merci infiniment à Isabelle Léglise, avec toute mon admiration et ma reconnaissance.

Je remercie l'École doctorale de l'Inalco pour le contrat doctoral qui m'a permis de mener à bien cette thèse dans de bonnes conditions.

J'adresse mes remerciements aux membres du jury d'avoir bien voulu discuter ce travail, M. Salih Akın, Mme Cécile Canut, Mme Bettina Migge, M. Alexandre Toumarkine, Mme Véronique Traverso, ainsi que les membres de la soutenance à mi-parcours, notamment M. Kutlay Yağmur et M. Christophe Pereira pour leurs commentaires encourageants.

Au SeDyL, laboratoire que je côtoie depuis le projet de thèse, je remercie plus particulièrement :

- Valelia Muni Toke pour les discussions, le soutien, les conseils et les encouragements,
- Duna Troiani pour l'aide technique (et la piscine),
- Laurence Guernalec pour l'aide patiente dans la gestion administrative (et tout le partage, anabe),
- Mes collègues (ex-)doctorants pour l'amitié et les discussions : Santiago Sanchez Moreano (pour le modèle qui m'a inspiré), Jean-François Nunez (pour les coups de main quand j'étais en panne de solution pour aller chercher ma fille à l'école), Jhonnatan Rangel Muruerta (pour l'humour et les bonbons au piment), Tom Durand (pour les taquineries), Lamphoune Soundara (pour la légèreté et l'humour), Alice Magdeleine (pour les discussions et le partage d'expérience),
- Madame Armand pour les discussions et les cassettes ; Frank Guillemin, et Céline Ferlita du service audiovisuel de l'UPS de Villejuif pour le film et les cassettes ; Fabien Dugal pour le dépannage informatique.

Dans la section de turc de l'Inalco où j'ai eu la chance d'enseigner comme allocataire puis comme ATER : M. Michel Bozdémir pour l'accueil, les échanges et les conseils ; M. Timour Muhidine, Mme Sibel Berk-Bozdémir et Mme Aslı Picard-Karataş pour les encouragements.

À mon adorable fille, Alice, qui a tant souffert de l'impitoyable concurrence de la thèse à laquelle sa maman se consacrait, merci pour ta patience, ton soutien et tout simpliment d'être là.

Aux membres de ma famille pour leurs soutien et encouragements ainsi que l'aide logistique avec Alice, et en particulier :

- Maman, papa, pour l'énergie vitale,
- Ma sœur et son époux, toujours réactifs, la seconde famille de leur nièce,
- Ma deuxième vraiment unique nièce pour son aide inconditionnelle,
- Le meilleur frère ainé qui soit, surtout pour être venu chercher sa nièce,
- Mon second frère pour sa sagesse inégalable,
- Mes belles-sœurs pour l'accueil de leur nièce, l'aînée surtout au mois d'août dernier,
- Ma première nièce pour les fous rires ; mon premier neveu pour servir de référence à sa cousine ; les autres neveux et nièces pour les moments de légèreté,
- Notre cher Cousin pour être toujours présent et de bonne humeur aux réunions sans être découragé par la mauvaise circulation, et pour les discussions,
- Mon inégalable Fouzieh pour l'accompagnement, les discussions, le partage d'expérience, et ce de très loin.

à vous tous, éternelle reconnaissance.

Et également à :
Mes proches et amis ici pour leur accueil, soutien et encouragements,

- Hosseyn Farahmand pour les discussions qui nettoient la tête, ainsi que l'accompagnement qui ont permis de pousser les limites et d'où ont découlé tant de décisions et d'actions constructives,
- Marie-Simone Babel, Monique Bitoun, Mimi, Elena Radasanu pour avoir pris ma fille quand c'était trop difficile d'arriver à l'heure,
- Solenne et John pour les encouragements (ainsi que pour les meilleurs brownies du monde de John),
- Claudine et Gilbert pour les discussions, les repas, et surtout pour avoir réussi à m'arracher au travail et emmener vers les grands arbres,
- André Letuvée pour les paniers, la générosité et les discussions,
- Christoph Obermeier pour la discussion dans la voiture d'où a découlé un grand bénéfice, Lara et Matis pour les jeux et la complicité au paradis.

Aux personnes à Antioche, à ceux qui, sans le savoir, dès toute petite, ont inspiré la graine qui avait soif de connaissance, avec leurs discussions, leur tendresse, le verbe ou leur livre à la main : mes grands-parents, arrière-grands-parents, arrière-grand-oncles et arrière-grand-tantes, oncles, tantes ; et plus récemment mes tantes, oncles et cousins pour leurs soutien, accueil et discussions.
À mes proches ailleurs pour leur accueil depuis toujours et les encouragements, et notamment à Berlin, Londres, Istanbul, Antalya.

Une pensée aux enseignants qui, tout au long de ma vie, ont stimulé l'envie d'apprendre pour comprendre, notamment Hayri Efe pour m'avoir appris à tenir un crayon mais aussi à dépasser les limites du genre et de la société ; Henri Vergnes qui m'a appris le français en trois mois quand je ne connaissais pas un mot, en douceur et efficacement ; Michel Fagard qui m'a appris la critique, ainsi que Pierre Martinez dont j'ai admiré les connaissances, le recul et l'humilité.

Et enfin une pensée très particulière à mes camarades d'enfance, Ali, Nasır et Nesrin, pour le travail en commun qui nous a menés au succès en équipe, il y a bien longtemps, j'ai souvent pensé à nous tout au long de ce travail.

Cette thèse a été rédigée au gré des nécessités à Villejuif, Paris, Aubervilliers, Blanc-Mesnil, Soisy-sous-Montmorency, Pantin, Viarmes, Berlin, ᶜAyn Ǧamūs, Antioche, Istanbul, Mazan, Bois-Hulin et Dieppe.

Introduction

Parcours personnel et universitaire vers le doctorat

Ce travail de recherche matérialise mon intérêt pour les langues et leur emploi par les personnes que j'ai côtoyées. Cet intérêt remonte à mon enfance où je remarquais une différence flagrante entre la façon de parler des personnes plus âgées et les plus jeunes enfants. Enfant, dans mon village près d'Antioche au Sud de la Turquie, je notais que je m'adressais toujours en arabe aux personnes âgées et que je changeais de langue avec les enfants de mon âge. Nous nous parlions en turc à l'école, en faisant attention à ne pas parler en arabe par crainte de remontrances verbales et parfois de châtiments physiques des enseignants, et en dehors de l'école nous nous parlions en turc et en arabe, en mélangeant les deux langues sans avoir la crainte d'être disputé. En ville, les enfants ne parlaient qu'en turc, et toisaient de haut les villageois que nous étions. Lorsque des connaissances de la famille habitant en ville venaient chez nous au village, les enfants ne daignaient pas se mêler à nous.

Arrivée à Paris, à l'école, des élèves me rejetaient. Certains se moquaient de ma façon de parler et refusaient que je joue avec eux[1]. Un peu plus tard j'ai acheté un appareil pour enregistrer les histoires que racontait mon arrière-grand-mère en Turquie. J'ai l'impression que, depuis, la réflexion métalinguistique m'a toujours accompagnée. Dans le secondaire, j'ai appris autant de langues que l'école le permettait (allemand, anglais, italien, latin), et j'aurais aimé en apprendre plus encore. La passion des langues m'habitait et me procurait un réel plaisir dès que je trouvais un moyen de les utiliser, que ce soit pour comprendre un concept particulier ou bien encore pour communiquer.

Je me suis dirigée naturellement vers un baccalauréat littéraire, avec trois « langues étrangères » apprises en France, l'allemand, l'anglais et l'italien, et une en option,

[1] Cela allait parfois jusqu'à prendre la forme d'une violence physique et verbale : en CM2, un garçon me frappait, m'insultait et me criait de rentrer chez moi ; deux filles au collège me guettaient dans la cour pour me bousculer et se moquer de ma couleur de peau. Jusqu'à aujourd'hui, certains comportements méprisants à mon égard trahissent parfois un jugement basé sur « mes origines étrangères ».

le turc, que j'étais ravie de pouvoir présenter également à l'examen bien que personne ne pouvait me renseigner sur le programme à réviser. Alors que je n'utilisais le turc qu'à l'oral, surtout pendant les vacances d'été en Turquie, et à l'écrit parfois, pour écrire des lettres à mes proches, l'examen a consisté à commenter un poème couché sur du papier. L'écart entre mon expérience vécue de cette langue et l'exercice littéraire qui était demandé, m'est apparu énorme.

En famille, en région parisienne, nous ne parlions pas turc. Le turc que je parlais avec tant d'aisance autrefois, tendait à devenir moins spontané, il me fallait désormais quelques jours pour parler de manière fluide lorsque j'allais en Turquie. Aujourd'hui, en Turquie, on s'esclaffe devant le fait que ma fille parle plus arabe que turc : « c'est bien de lui apprendre l'arabe, ici personne ne parle plus cette langue aux enfants », d'autres ajoutent « pourquoi tu lui parles arabe, ça ne sert à rien ! » ou encore « pourquoi tu ne lui apprends pas le turc, c'est une langue très importante, l'arabe n'a aucune valeur ! ». Pourquoi ? Je ne savais pas mais ces questions m'habitaient, me préoccupaient.

C'est véritablement après avoir repris mes études, en 2010, lors d'un Master de didactique des langues étrangères, à l'Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, que j'ai été sensibilisée à la question du statut des langues et par là des locuteurs qui les parlent. Après quinze années d'expérience professionnelle dont deux ans d'enseignement des langues étrangères en Grande-Bretagne, l'intérêt pour la connaissance était toujours une évidence. Écouter les présentations des autres étudiants me passionnait. Je rêvais de m'engager dans un projet de doctorat. Mon intérêt portait sur les personnes, et non pas les langues en soi : les familles plurilingues m'intéressaient.

Je vivais au sein d'un véritable laboratoire social et linguistique tellement il y avait de phénomènes intéressants à observer, aussi bien dans le département de Seine-Saint-Denis, que je fréquentais et où de très nombreuses langues sont parlées dans l'espace public, que dans mon milieu familial.

La passionnée de langues devenue linguiste en formation s'est naturellement dirigée vers l'observation des pratiques langagières de familles transnationales, cette observation s'intéressant aux personnes, à leur utilisation des langues, à leurs besoins pour parler ensemble, alors que l'expérience de chaque membre est particulière et

singulière. Je remarquais que les pratiques langagières variaient en fonction du contexte, de l'environnement, et des personnes à qui l'on s'adresse : dans les familles qui m'entouraient on entendait de l'arabe, du turc, du français, tantôt isolés, tantôt mélangés.

Ce qui m'intéressait était le caractère social de l'activité de langage à travers l'utilisation, par des acteurs sociaux, de ressources dans différentes langues. Pour nourrir ma réflexion, j'ai participé à un certain nombre de séminaires proposés dans différents établissements franciliens. Le séminaire *Pratiques langagières - terrains, méthodes, théories*[2], a été révélateur : une approche des pratiques langagières d'acteurs sociaux plurilingues était possible. Mon projet de thèse s'est ensuite profilé progressivement : étudier les pratiques langagières de familles arabo-turcophones en situation de mobilité. J'ai appris l'arabe littéral à l'Inalco dans cet objectif.

Durant le doctorat, je me suis heurtée à plusieurs difficultés. L'une d'entre elles est liée au fait que j'ai choisi de m'intéresser au milieu plurilingue que je côtoie au quotidien. Cela était formidable car j'avais accès instantanément à énormément d'informations : je comprends les échanges quelles que soient les langues utilisées, j'entrevois les enjeux dans les conversations, je saisis les références liées à la mémoire culturelle des familles, et plus largement, liées aux langues, à Antioche, à la Turquie, tout en étant consciente de ma propre position. Mais en même temps il a été parfois difficile de prendre de la distance, de faire le lien entre des lectures générales et de les appliquer à ce terrain particulier qui m'habitait, parce que cela nécessite un décentrement total alors que j'étais quotidiennement « prise » dans ce milieu. Avoir un retour réflexif sur ce que je vis en permanence était un véritable défi.

Une autre difficulté concerne la transcription de l'arabe. J'ai constaté que les arabisants ont différentes manières de transcrire cette langue, les descriptions linguistiques proposent quatre lignes de glose : phonétique, phonologique, morpho-syntaxique et une traduction selon les normes par exemple du projet CorpAfroas sous le logiciel ELAN. Procéder ainsi dans cette thèse aurait rendu la lecture des corpus difficile, en raison de

[2] Que j'ai découvert grâce à Santiago Sanchez Moreano, à l'époque doctorant au laboratoire SeDyL (CNRS UMR 8202), sous la direction d'Isabelle Léglise.

leur caractère interactionnel. Cette manière de gloser ne convient qu'à des extraits courts selon Traverso (2006) qui a travaillé sur des corpus longs en arabe. De plus, mon travail ne porte pas sur l'arabe spécifiquement, mais sur des pratiques orales avec plusieurs langues, parmi lesquelles l'arabe. J'ai finalement décidé d'adopter les choix de transcription des corpus plurilingues et hétérogènes (Léglise et Alby 2013) qui optent pour une transcription orthographique des langues, partout où cela est possible. Mais cela m'a pris beaucoup de temps pour fixer une convention de transcription pour les variétés d'arabe que j'observais dans mes corpus (*cf*. Annexe 1 p. 442).

Une approche ethnographique multi-sites

L'approche que j'ai choisie s'ancre dans une ethnographie multi-sites (Marcus 1995 ; Hannerz 2003 ; FitzGerald 2006) nécessitée par l'accroissement des mobilités de population (Appadurai 1996), au sein de deux capitales européennes (Paris et Berlin) avec Antioche comme point de comparaison, pour étudier les pratiques langagières et les contacts de langues en famille. Les familles auxquelles je m'intéresse sont liées à la région d'Antioche, située au sud de la Turquie, entre la mer Méditerranée et la Syrie. Là, une grande partie des habitants est bilingue arabe et turc. La présence de l'arabe dans ces familles a historiquement précédé celle du turc, et les deux langues cohabitent de manière asymétrique depuis le rattachement de la région à la République de Turquie en 1939, ce qui mène les familles à utiliser le turc plutôt que l'arabe notamment avec les enfants (Smith-Kocamahhul 2003).

Des conditions socioéconomiques précaires en Turquie ont mené ces familles vers la migration, qui était légalement ouverte vers l'Europe dans les années 1960-1970. En Europe, leur répertoire linguistique[3] a dû être réorganisé.

[3] J'entends par répertoire linguistique, la totalité des ressources linguistiques à la disposition des locuteurs (Gumperz 1982) ; ces répertoires individuels sont superdivers (Blommaert et Backus 2011).

Études des pratiques langagières et questions de recherche

Ces familles étaient en situation minoritaire (et de minorisation)[4] en Turquie, et le sont aujourd'hui en France et en Allemagne.

Avant l'enquête de terrain, j'avais l'impression que chez ces locuteurs, langue, culture et identité n'étaient pas liées de manière absolue. Au contraire, j'avais l'intuition qu'ils faisaient avec la réalité en parlant différentes langues, et ce même s'ils étaient attachés aux langues (arabe et turc) et cultures acquises à Antioche. Leur non transmission semblait leur apporter un certain inconfort intérieur et leur loyauté envers les ancêtres semblait remise en cause en situation de transnationalité. Au fur et à mesure de l'enquête et de la transcription des corpus, les questions qui ont émergé et auxquelles ce travail tente de répondre sont les suivantes :

- Quelles sont les pratiques langagières de ces familles ayant a priori trois langues dans leur répertoire linguistique : l'arabe, le turc et la langue nationale du pays où elles vivent, le français en France et l'allemand en Allemagne ?
- Quelles sont plus précisément ces pratiques lorsque sont réunis des membres de trois générations, les grands-parents, les parents et les petits-enfants ?
- Quelles langues sont alors parlées et par qui elles sont parlées ?
- Peut-on mettre au jour des différences entre les membres d'une même famille, et si oui en fonction de quels critères ?

L'arabe et le turc sont-ils présents en France et en Allemagne au sein de ces familles, sont-ils parlés en particulier par les plus jeunes ? Et comment ? On pouvait ainsi émettre deux hypothèses : d'une part l'adoption majoritaire par les petits-enfants de la langue du pays dans lequel ils vivent le plus (Yağmur et Vijver 2012) et dans lequel ils ont été scolarisés, donc le français en France et l'allemand en Allemagne ; d'autre part le renforcement de certaines langues (l'arabe en France et le turc en Allemagne) en raison des variétés véhiculaires locales. Ainsi, en raison du nombre élevé de locuteurs, on a pu

[4] Le terme « minorité » renvoie à un groupe de personnes quantitativement inférieur à un autre groupe, majoritaire. Le terme « minorisation » concerne la qualité de son statut, son degré d'importance, qui est inférieure, par rapport au groupe majoritaire (Blanchet 2005) (ces deux termes font l'objet d'un traitement plus approfondi dans le chapitre 1 page 11).

remarquer que l'arabe peut servir de véhiculaire en France (Istanbullu et Léglise 2014) et le turc en Allemagne (Dirim et Auer 2012). D'après cette logique, l'arabe devait être plus présent en France et le turc en Allemagne dans les familles avec lesquelles je travaille. Est-ce le cas ?

Les travaux envisageant les familles migrantes sous l'angle des générations par cohortes, montrent généralement un phénomène de *language shift* au bout de trois générations, c'est-à-dire qu'un changement linguistique en faveur de la langue du pays de résidence de la famille a généralement lieu (voir par exemple Fishman 1966), ou plus récemment l'enquête d'envergure nationale menée par Héran *et al.* (2002 ; Filhon 2016). Bien que ce schéma ait été discuté (notamment par Barontini 2013), il reste très présent dans la littérature. Je me suis ainsi demandé, puisque les petits-enfants concernés par mon enquête utilisaient parfois l'arabe et le turc, quels sont les facteurs favorisant cette utilisation qui semble contraire aux attentes des travaux antérieurs.

Enfin, comme la majorité des études précédentes s'intéressaient surtout aux processus de transmission entre parents et enfants, j'ai également voulu considérer ce qu'il en était entre les autres générations, et entre les autres membres de la famille : en particulier les échanges entre des grands-parents et leurs petits-enfants, et un oncle et sa nièce, par exemple.

Choix méthodologiques pour l'enregistrement et l'analyse des pratiques langagières

Pour répondre à ces questions, j'ai fait un certain nombre de choix méthodologiques.

D'abord j'ai fait le choix de travailler sur des pratiques langagières socialement situées (Boutet *et al.* 1976), au sens où comme toutes pratiques sociales elles produisent un effet sur le contexte social et en sont le produit également, sans être construites ou contrôlées par un tiers, le chercheur, par exemple dans les enquêtes expérimentales. J'ai effectué 23 heures d'enregistrements de discussions en famille. Comme je voulais comprendre qui étaient les locuteurs et ce qu'ils pensaient des langues, j'ai réalisé des

entretiens individuels auprès d'une centaine de personnes (grands-parents, parents, enfants et quelques individus présentant un intérêt informatif en dehors des familles) d'une durée totale de 39 heures. Ces entretiens devaient permettre aux personnes de s'exprimer, de raconter leur parcours et d'expliciter leur rapport aux langues.

J'ai fait le choix de me trouver au plus près de ce que les locuteurs perçoivent afin de les comprendre et d'en rendre compte le plus fidèlement possible, suivant une approche ethnographique. Le travail d'enquête a été effectué sur plusieurs sites afin de pouvoir comparer et tirer des conclusions plus générales (le travail d'enquête est détaillé dans le chapitre 2, en 2.4).

Le terrain où j'ai recueilli ces données est un endroit intime, le domicile des familles. J'ai ensuite transcrit les pratiques langagières enregistrées en m'appuyant sur les travaux des chercheurs travaillant sur les corpus plurilingues (Léglise 2013a ; Léglise et Alby 2013 ; Sanchez Moreano 2015 ; Nunez 2015) qui ont développé des annotations spécifiques sous l'éditeur xml JAXE. Pour des questions de lisibilité, les formes relevant des langues en question sont présentées en couleur dans cette thèse (**arabe**, **turc**, **français**, **allemand**).

J'ai procédé enfin à une double analyse des « choix de langues » dans les pratiques langagières. D'une part, en suivant les méthodes d'analyse des échanges en situation multilingue (Migge et Léglise 2013), j'ai tenté de caractériser le plurilinguisme des échanges : qui parle à qui en quelles langues, en utilisant quelles ressources ? En m'inspirant des travaux de la linguistique de contact (Winford 2003 ; Thomason et Kaufman 1988 ; Thomason 2001), et de la variation en situation de contact (Léglise 2013b ; Léglise et Chamoreau 2013) j'ai parfois fait des remarques sur des phénomènes de variation en arabe ou en turc et tenté de caractériser le mélange des langues. J'ai également analysé ces pratiques langagières du point de vue de leur séquentialité, en m'inspirant des travaux de la sociolinguistique interactionnelle (Hymes 1967 ; Gumperz et Hymes 1972 ; Hymes 1972a ; Gumperz 1989) et de l'analyse de la séquentialité et des phénomènes d'alignement dans les interactions (Auer 1995 ; 1998).

Plan de la thèse

Cette thèse est composée de six chapitres.

Le **chapitre 1** présente les éléments de contexte général des familles avec lesquelles ce travail a été effectué, dans les différents lieux qui les concernent, en commençant par la Turquie, puis la France et enfin l'Allemagne. Le début du chapitre présente la diversité linguistique et religieuse de la population à Antioche, où les groupes n'appartenant pas à la majorité dominante sont minorisés, dans un pays où la langue nationale officielle est le turc, et la confession majoritaire l'islam sunnite (Tongas 1937 ; Resmî Gazete 2003 ; Dogançay-Aktuna 2006 ; Aytürk 2008 ; Szurek 2013 ; Bozarslan 2005). On se concentre sur les particularités linguistiques et confessionnelles des locuteurs arabophones (Smith-Kocamahhul 2003 ; Arnold 2000 ; Istanbullu et Léglise 2014) dont on observe la minorisation. La suite du chapitre 1 propose des données démographiques pour la France et l'Allemagne, les deux États où sont venus d'abord les hommes de ces familles pour travailler (rejoints ensuite par leurs épouses et leurs enfants). Les études nationales de grande envergure traitant des langues et de l'immigration sont présentées, en se focalisant sur les régions où vivent les familles, la région parisienne et Berlin.

Le **2ème chapitre** aborde le domaine des pratiques langagières dans la migration. Il commence par discuter quelques termes clés utilisés dans ce travail : famille et transnational (Basch *et al.* 1994) qui semble plus adapté à ces familles que celui de migrant, en dirigeant la discussion vers le concept « espace-temps » (Frémont 1974a, 1974b ; Deprez 2007). Il présente un rapide état de la littérature concernant les pratiques langagières des familles migrantes en France avant de s'intéresser au domaine des politiques linguistiques familiales (Curdt-Christiansen 2009 ; Báez 2013 ; Fogle et King 2013 ; King 2016 ; Deprez 1996 ; Joshi 2014) et au rôle de différents facteurs tels que les idéologies, la pression sociale ou l'économie dans le choix des langues en famille. La dernière partie du chapitre concerne le travail d'enquête réalisé pour cette thèse, avec la méthode d'approche de terrain et de recueil de données relative aux entretiens réalisés et aux enregistrements de pratiques langagières dans les familles. Enfin, les familles rencontrées en région parisienne, à Berlin et Antioche sont présentées.

Les chapitres suivants analysent les pratiques langagières dans les familles rencontrées, en présentant d'abord les membres présents lors des enregistrements. Les éléments de leur parcours sont issus des entretiens individuels réalisés et auxquels je me réfère parfois dans l'analyse des corpus.

Le **chapitre 3** se penche sur les pratiques langagières de la première famille retenue en région parisienne, avec l'analyse de deux corpus. Le premier corpus est un appel téléphonique et le second une visite chez les grands-parents. La structure de la présentation et des analyses est la même pour les deux corpus : on commence par la présentation des membres qui interagissent dans les enregistrements de pratiques langagières sélectionnés. Ensuite, une analyse des tours de parole est proposée selon deux approches, l'une quantitative et l'autre qualitative. L'analyse quantitative du plurilinguisme est basée sur le repérage puis la représentation quantitative des choix de langues par les différents locuteurs, en fonction des interlocuteurs. L'analyse interactionnelle montre pour sa part comment se déroulent les tours de paroles, lors de différentes séquences (ouverture, discussion, clôture).

Le **chapitre 4** analyse les données recueillies à Berlin, similaires aux corpus parisiens et enregistrés dans les mêmes conditions afin d'en faciliter le rapprochement et la comparabilité. Les corpus choisis concernent également des pratiques langagières familiales entre trois générations lors d'un appel téléphonique et d'une visite familiale. Comme le chapitre précédent, il présente les membres de la famille qui interagissent dans les deux corpus retenus puis présente ce qui ressort des analyses quantitatives et interactionnelles.

Le **chapitre 5** compare l'enquête sur les deux sites retenus, à Paris et Berlin, avec les analyses des corpus de pratiques langagières. Il relève des phénomènes émanant de l'analyse quantitative et interactionnelle des quatre corpus. Nous remarquons des similitudes et des différences, selon les personnes, leur âge, leur parcours de vie. Nous y voyons plus clairement l'utilisation des ressources linguistiques, et notamment les facteurs qui favorisent l'utilisation de l'arabe et du turc, ainsi que les facteurs défavorisant leur utilisation, aux côtés du français et de l'allemand. L'analyse de certains

« phénomènes remarquables » (définis pages 139-140), aux niveaux phonétique, prosodique, morphologique et lexical est proposée.

En reprenant les conclusions des analyses des interactions au sein d'une même famille entre trois générations en région parisienne et Berlin, le **chapitre 6** revient sur l'utilisation des différentes ressources linguistiques par les différents membres des deux familles retenues et s'interroge sur le type de politique linguistique familiale mis en place et le rôle des idéologies dans les pratiques.

1. Éléments de contexte : Antioche, France, Allemagne

Ce chapitre présente le contexte minoritaire dans lequel évoluent les familles de mon étude et le groupe dont elles se sentent proches ou auquel elles sont assignées, selon la caractéristique la plus spécifique de chaque État qui les concernent, la Turquie, la France et l'Allemagne. En Turquie, c'est la question ethnique, confessionnelle et linguistique qui est la caractéristique la plus saillante, que nous tenterons de comprendre en parcourant l'Histoire, pour aboutir à la situation dans laquelle vivent les familles avec lesquelles j'ai travaillé. Pour la France et l'Allemagne, après quelques données démographiques et géographiques sur les migrants, j'aborderai la présence des différentes langues sur ces territoires à travers les enquêtes nationales. Mais, avant d'aller plus loin, je propose tout d'abord quelques éléments de terminologie sur les termes « langue minoritaire » et « minorisation ».

Se basant sur l'aspect quantitatif, la question des minorités est traitée dans les textes de l'Organisation des Nations Unies (ONU) pour laquelle « Tous les États comptent sur leur territoire national un ou plusieurs groupes minoritaires qui ont leur propre identité nationale, ethnique, linguistique ou religieuse, différente de celle de la population majoritaire. » (Organisation des Nations Unies 2010, 2). Même si aujourd'hui « Il n'existe pas de définition reconnue à l'échelon international qui permette de déterminer quels groupes constituent des minorités. […] en raison de la diversité des situations.» (Office Of The High Commisioner, United Nations 1992 ; Organisation des Nations Unies 1992), on peut reprendre celle qui avait été proposée en 1977 par un responsable (Francesco Capotorti) de la question des minorités à l'ONU. Ainsi, une minorité est :

> Un groupe numériquement inférieur au reste de la population d'un État, en position non dominante, dont les membres – ressortissants de l'État – possèdent du point de vue ethnique, religieux ou linguistique des caractéristiques qui diffèrent de celles du reste de la population et manifestent même de façon implicite un sentiment de solidarité, à l'effet de préserver leur culture, leurs traditions, leur religion ou leur langue (*ibid., 2*).

Même si l'État ne reconnaît pas de minorités sur son sol afin d'assurer la protection évoquée par La Déclaration des Nations Unies sur les Minorités, un groupe peut

demander la reconnaissance de ce statut (*ibid., 3*). Car en dépit « des normes internationales contraignantes, les problèmes liés à la discrimination raciale et au manque de protection adéquate des minorités restent monnaie courante dans toutes les régions du monde » (Organisation des Nations Unies 2015, 5).

En sciences sociales, la notion de minorité est concurrencée par celle de minoration ou minorisation. En sociologie par exemple, les groupes sont dits minoritaires et minorisés s'ils sont exclus « de certaines possibilités ou de certains avantages » (Akoun et Ansart 1999, 343), l'identité des membres étant « socialement infériorisée ou dévalorisée » (Ferréol et Jucquois 2003, 209).

À défaut de définition commune, Philippe Blanchet (2005, 27) regroupe une série de traits permettant de renvoyer à la minorisation de groupes :

- des critères quantitatifs, principalement en *proportion numérique de population*, mais aussi en *répartition* spatiale de cette population ou de certaines pratiques sociales comme les pratiques linguistiques, ou autres ;
- des critères qualitatifs de type socio-politiques, en termes de *statut*, de *marginalisation*, de *dévalorisation*, d'*infériorité*, de *subordination*, de *domination* et de *puissance* subies, d'*inégal accès au pouvoir, à des avantages ou à des opportunités*, également de *conscience* collective et de *tension*, voire de *résistance* ou de *conflit*, mais aussi de *complémentarité* minoritaire – majoritaire ;
- l'association largement majoritaire de ces deux grands types de critères, avec des priorités et des équilibrages divers.

Les États reposent sur « la volonté manifestée par une communauté d'individus de vivre ensemble [… selon] plusieurs facteurs qui, pris séparément, ne sont pas décisifs : la langue, la religion, les intérêts économiques, le territoire, l'origine ethnique… » (Chautard 2006, 210). Par nationalisme, on entend « un mouvement de nature politique

par lequel un groupe de personnes, voire un peuple tout entier, veut affirmer la prédominance de son identité nationale » (*ibid*., 215).

Une langue minoritaire est « une langue qui n'est pas la langue officielle d'un État » (Poche 2000) ; le groupe parlant cette langue minoritaire est alors souvent qualifié de minorité linguistique en comparaison avec le groupe majoritaire qui jouit d'un statut supérieur et dont la langue est généralement celle reconnue officiellement par l'État et est langue de l'éducation. Prestigieuse, elle est parlée à grande échelle et généralement acquise par tous ceux qui ont été scolarisés. Elle tend à se substituer aux langues minoritaires qui sont souvent minorisées.

1.1. Éléments de contexte en Turquie

En raison de son histoire et de sa position géographique (*cf.* Carte 1 ci-dessous), la Turquie est multiethnique, multiculturelle et multilingue (Andrews 1989 ; Strauss 1995 ; Vatin 1988 ; Virtanen 2003 ; Yacoub 2015). Or, depuis la création de la république parlementaire qui a été réalisée après moult combats et batailles[5] (Toumarkine 2014 ; Toumarkine et Gilles 2015), cette diversité est occultée au nom d'une nation turque où tous les habitants sont considérés comme des citoyens égaux. Quelques minorités chrétiennes et juives habitant certains endroits ont bénéficié de privilèges pour avoir des écoles privées dans lesquelles elles ont dispensé un enseignement qui pouvait éventuellement favoriser le maintien de leur langue, culture et culte (avec le traité de Lausanne, Turquie *et al.* 1923) mais ce n'est pas le cas de la majorité des groupes minoritaires en Turquie (Lewis 1999 ; Dorronsoro 2000 ; Akin et Akinci 2003 ; Dressler 2013). Des lois régissent la vie des citoyens, leur recours aux langues dites locales (yerel dil). La politique linguistique menée dans le pays a contribué à modifier les pratiques langagières et les idéologies linguistiques des citoyens locuteurs de langues minoritaires dont certaines, sans être nommées, ont été interdites[6], à certaines périodes sensibles

[5] *Cf.* cartes en Annexe 2 p. 447 montrant la réduction géographique progressive des territoires turcs.

[6] Comme c'est le cas notamment du kurde (Akin 1997) et de l'arabe (Mertcan 2013 ; Arnold 1998). L'interdiction peut par exemple concerner l'attribution de prénoms dans une langue : « bien que la législation turque en matière d'attribution des prénoms kurdes se soit considérablement assouplie, il

(comme après les coups d'état militaires) dans l'espace public. Le turc est la langue de l'éducation et de l'administration.

schéma. Situation géographique de la République de Turquie, avec les pays voisins

Un territoire situé au sud de la Turquie, entre la mer Méditerranée et la Syrie, qui correspond à Antioche[7] et ses environs, avait été rattaché à la Turquie en 1939, qui lui a donné le nom de Hatay (*cf*. Carte 2 ci-dessous). Les habitants de la région ont été coupés de la Syrie en raison des relations tendues[8] entre les deux États, causant parfois la séparation de familles. Cette situation a eu pour effet d'affecter leur langue de première socialisation, l'arabe.

reste tout de même de nombreux obstacles politiques et administratifs qui restreignent l'attribution des prénoms typiquement kurdes. » (Akin 2004, 27).

[7] Antakya en turc.

[8] La Syrie a toujours considéré ce rattachement injuste.

Carte 1. Hatay au sud de la Turquie

Depuis le rattachement de la région antiochienne à la Turquie en 1939, la langue arabe a été reléguée au rang de langue familiale, et de langue inutile[9] et même nocive[10] qui a accéléré le phénomène de *language shift* c'est-à-dire d'abandon de la langue familiale au profit de la langue nationale (Smith-Kocamahhul 2003 ; Arnold 2006). Alors que l'arabe était une langue apprise par l'élite ottomane, sous la République elle a été assimilée à un passé peu glorieux, nourrissant des idéologies nationalistes que les intéressés (arabophones antiochiens) ont accueilli dans le but de prendre part au progrès social. La population s'est progressivement tournée vers le turc. Aujourd'hui les parents parlent le turc à leurs enfants, plutôt que l'arabe, langue à laquelle certaines familles expriment tout de même un attachement et un désarroi face à sa perte.

Il ressort des déclarations des locuteurs arabo-turcophones qui vivent ou qui ont vécu à Antioche qu'ils se sentent minorisés du fait que leur langue de première socialisation est l'arabe et non le turc. Des travaux (notamment Dumont 1983 ; Dumont et Georgeon 1989 ; Hourani 2000) mentionnent un ressenti négatif envers les Arabes en Turquie datant du début du XXème siècle. À l'occasion d'un soulèvement en 1916, les Arabes sont en effet accusés d'avoir trahi l'Empire Ottoman, *La Maison de l'Islam*, en s'alliant à des

[9] Sur le marché linguistique au sens de Bourdieu (Bourdieu 1977, 1982), dans l'éducation des enfants et sur le marché du travail.

[10] qui, selon une idée répandue, abîme la phonétique du turc avec certains phonèmes du « larynx» [gırtlak en turc], comme /ʿ/, /ḥ/, /x/ en arabe.

étrangers, non-musulmans, qui avaient des vues sur le Moyen-Orient. Selon eux, cette trahison aurait provoqué son effondrement, d'où une rancœur entretenue à travers l'Histoire :

> (...) les Ottomans se heurtent non seulement à l'Entente mais aussi au chérif Hüseyin, qui, en juin 1916, a appelé les Arabes à se soulever contre la domination du sultan.
>
> La révolte arabe, **perçue à Istanbul comme un véritable coup de poignard dans le dos,** va bientôt constituer l'un des principaux sujets de préoccupation de la Sublime Porte. C'est que le chérif Hüseyin n'agit pas seul. Il dispose du soutien actif des Anglais […] le gouvernement de Londres s'est engagé à reconnaître l'indépendance d'une grande partie des pays arabes […] il a également promis de « fournir aux Arabes les conseils et les appuis nécessaires en vue de l'installation dans ces divers territoires des formes de gouvernement les plus appropriées » ; en échange, le chérif de La Mecque a accepté de se battre « **pour libérer les populations arabes du joug turc** » […]
>
> Assurément, ce n'est pas la première fois que le sultan se heurte à l'un de ses vassaux arabes. Mais avec la Grande-Bretagne derrière lui, Hüseyin représente un adversaire redoutable. […]
>
> […] les Bédouins se sont jetés sur le chemin de fer du Hedjaz et n'ont pas tardé à réduire à merci les garnisons turques […] L'opération a été menée de main de maître, avec l'aide de plusieurs officiers anglais parmi lesquels figure Thomas Edward Lawrence, personnage ambigu qui devait se targuer par la suite d'avoir été l'un des principaux inspirateurs de la révolte arabe " (Dumont et Georgeon 1989, 625-26).

Par dérivation, le dédain envers les Arabes semble projeté sur les locuteurs de la langue arabe et de la langue elle-même dans une société marquée par l'ethnicisation des rapports sociaux et des identités associées.

1.1.1. Antioche : éléments historiques et linguistiques

Nombre de travaux sur Antioche, Hatay et le Sandjak d'Alexandrette[11] couvrent la période du début du XXème siècle, soit la période du déclin de l'Empire ottoman qui a

[11] Alexandrette est İskenderun en turc.

permis à la France de s'installer dans la région sous forme de protectorat puis de mandat (Bazantay 1935 ; Yorulmaz 1999 ; Gilquin 2000 ; Bazantay inédit). Ces travaux abordent les questions de minorités et évoquent la minorisation de certains groupes ethniques, religieux et linguistiques. Les travaux sur la spécificité linguistique sont peu nombreux et récents (Arnold 1996, 1998, 2000, 2007 ; Smith-Kocamahhul 2003 ; Cengiz 2006 ; Sofu 2009).

La région d'Antioche est désignée de plusieurs façons dans la littérature. Les Macédoines ont donné le nom Antiochia à la ville initialement fondée, et de ce nom dérivent en anglais *Antioch*, en français Antioche ou bien Antioche sur l'Oronte, du nom du fleuve autour duquel elle a été construite, et en turc Antakya. La France a donné un nom dérivé de l'arabe, du nom de la ville voisine d'Antioche, le sandjak d'Alexandrette. Après l'annexion de la région à leur république en 1939, les Turcs ont gardé le nom Antakya pour la préfecture de la région, et ils ont nommé la province du Hatay « en référence aux Hittites, idée avancée comme étant les ancêtres des Turcs » (Güçlü 2001, 237). Cela a été fait dans l'objectif de légitimer son appartenance à leur nation et non pas à la nation arabe (nous verrons ultérieurement cela en détails).

À Antioche, les langues présentes ont été déterminées par les conquêtes du territoire et ses conséquences. Par exemple, avec les Séleucides[12], c'est le grec qui est arrivé ainsi que d'autres langues avec les commerçants qui étaient attirés par cette nouvelle ville, qui s'y sont s'installés ou bien qui étaient de passage. Aujourd'hui, une source avance le chiffre de 420 000 arabophones parmi la population d'Antioche[13] (Arseven 2013).

Les arabophones de la région d'Antioche se sentent doublement minorisés. D'une part, ils sont soumis à une politique d'assimilation vers le turc, qui avait commencée avant le rattachement de la province à la république de Turquie en 1939 (dont Atatürk avait fait une préoccupation personnelle, Güçlü 2001). D'autre part, la grande majorité des personnes ayant été socialisées d'abord en arabe n'appartient pas au courant majoritaire qu'est l'islam sunnite, ni à l'Islam pour certains. Sous l'Empire ottoman, le fait de ne pas appartenir au courant religieux majoritaire les avait déjà minorisés. Aujourd'hui, la langue arabe s'y ajoute.

---

[12] de Séleucos, qui était général d'Alexandre le Grand et qui a fondé un empire en Mésopotamie, dont la capitale était Antioche.

[13] Ce chiffre n'inclut pas les réfugiés syriens qui ont commencé à y venir depuis 2012 et qui sont estimés à 245 000, soit 1/15ème de la population totale (Çelik 2015).

Pour comprendre la question linguistique, il faut parcourir l'histoire de la région d'Antioche où vivent ces familles arabo-turcophones.

1.1.1.1. Histoire d'Antioche

Antioche est décrite comme un endroit singulier par les auteurs, avec une histoire en constant changement, de sa fondation dans l'Antiquité jusqu'à nos jours[14]. Géographiquement, pour situer Antioche il faut suivre la mer Méditerranée en longeant la Turquie vers l'est et commencer à descendre vers le sud, là où la mer fait un angle presque droit, aller à une trentaine de kilomètres à l'intérieur des terres pour la découvrir.

Carte 2. La région d'Antioche au sud de la Turquie

Elle a été fondée sur la rive gauche d'un fleuve venant des montagnes du Liban qui coule du sud vers le nord (contrairement aux autres fleuves de la région), d'où le nom arabe du fleuve nahr al-ˁassi, qui signifie le fleuve récalcitrant/à l'envers, appelé en français Oronte (Güçlü, 2001, 18, Cabouret *et al.* 2012) et qui se jette dans la Méditerranée (Carte 3 ci-dessus).

[14] Et même en remontant plus loin au temps des Sumériens, des Hittites, mais nous ne l'aborderons pas ici.

L'endroit aurait été choisi par Alexandre Le Grand de passage dans la région en -333 durant sa conquête de l'Orient. À la suite de sa mort brutale, trois de ses officiers se sont partagés son empire, celui qui a pris l'Orient, Séleucos Ier Nicator (du grec « le Vainqueur »), a édifié une ville en -300 pour en faire la capitale de son empire, et lui a attribué le nom Antiochia d'après celui de son père Antiochos (Enfrey 1930 ; Gilquin 2000 ; Güçlü 2001 ; Cabouret *et al*. 2012). Une trentaine de kilomètres plus loin d'Antioche, il a créé, à l'embouchure du fleuve, le port de Séleucie[15] pour affréter les produits qui venaient de l'Asie et de l'Afrique vers l'Europe (Güçlü 2001, 18).

La région est montagneuse et pluvieuse (Gilquin 2000). Le fleuve Oronte traverse une immense plaine, entourée de montagnes allant de 360 à 2200 mètres : Silpius, les monts Amanus, aujourd'hui *Nur*[16] *dağları* en turc, se déroulent sur 150 km (Güçlü 2001, 4-5 ; de Vaumas 1954).

La beauté du lieu est rappelée par certains auteurs (Güçlü 2001 ; Enfrey 1930 ; Cabouret 1999 ; Gilquin 2000) avec insistance, surtout le petit faubourg de Daphné à quelques kilomètres de la ville d'Antioche, un lieu de villégiature fort appréciable l'été où il fait bon fuir la fournaise de la ville pour aller se prélasser dans la fraîcheur des chutes d'eau. Aujourd'hui, l'eau de Daphné a été détournée pour alimenter Antioche, avec des chutes d'eau réduites et surexploitées à des fins touristiques, rendant le lieu moins agréable.

Par stratégie d'expansion dans la région (Güçlü 2001, 6), Alexandre Le Grand a également créé un petit port après avoir gagné une bataille contre les Perses (Issos, en -333), auquel il a associé son propre nom, Alexandrette (*cf.* Carte 4. p. 23). Ce port est le plus important dans la région du Proche-Orient de par ses activités et le rôle stratégique politique et militaire qu'il a joué dans l'histoire de la région[17]. Il est situé dans un golfe d'une trentaine de kilomètres de large et quatre-vingts de long (à 20 kilomètres au nord-ouest d'Antioche), bordé par les monts Nur (*cf.* Carte 5 p. 24), qui font partie de la chaine des monts Taurus, symbole du dieu de l'orage chez les anciens Syriens, appelés ainsi en raison des pluies torrentielles qui en coulent (*ibid*.), et qui irriguent les terres fertiles, offrant un paysage verdoyant : c'est cette terre nourrissante

[15] Désigné aujourd'hui de deux noms, en turc Samandağ et en arabe Swɛydiyye.
[16] Le nom nur signifie *lumière* en arabe et dağları *montagnes* en turc.
[17] Et qu'il joue à notre époque contemporaine, par exemple lors des crises dans le Golfe, en Irak.

qui a attiré la sédentarisation depuis des milliers d'années, bien avant la fondation du royaume séleucide (*ibid.).*

La ville était un exemple en matière d'urbanisme dans l'Antiquité, avec un système de traitement des eaux usagées, des bains, une très large artère principale à portiques ornée de plus de sept mille colonnes, pavée, avec trottoir et éclairage public (premier au monde) la nuit pour permettre de circuler en toute liberté (Cabouret 1999 ; Cabouret *et al*. 2012). Elle a connu un essor rapide et est devenue un haut lieu du commerce entre l'Asie, l'Arabie, l'Afrique et l'Europe. Les marchandises arrivaient là en caravane et étaient ensuite acheminées par le fleuve Oronte[18] vers le port de Séleucie avant d'être embarquées sur de grands bateaux vers l'Europe. Antioche était la porte vers l'Europe. Sa population a atteint le demi-million à plusieurs épisodes de son existence.

L'empire Séleucide qui a fondé la ville a duré 357 ans. Puis sont arrivés les Romains (-64), qui y sont restés avec les Byzantins durant 700 ans. À cette période, Antioche était la troisième ville la plus importante de cet immense empire après Rome et Alexandrie (Gilquin 2000 ; Cabouret *et al.* 2012). C'est là « que les disciples du Christ ont reçu pour la première fois le nom de chrétiens » (Gilquin 2000, 22). Une grotte à flanc de montagne leur servait de lieu de culte, elle est considérée par certains comme étant la première église au monde[19], c'est un lieu de pèlerinage de nos jours où affluent des Chrétiens du monde entier. Au 4ème siècle, plus de deux-mille cinq-cents églises étaient offertes à la ferveur des croyants (Cabouret *et al*. 2012).

Les Arabes s'en sont emparés en 636, elle est restée sous domination musulmane jusqu'en 969 pour redevenir byzantine ; les Turcs seldjoukides sont arrivés en 1084 avant d'être chassés par les Francs en 1098 qui en ont fait la capitale de leur principauté durant 170 ans ; les Mamelouks sont venus en 1268, les Turcs en 1489 (Enfrey 1930 ; Gilquin 2000). La ville a connu les désastres des conflits et de la nature[20]. Des fouilles en début du XXème siècle ont permis de compter jusqu'à dix couches archéologiques sous terre (Will 1997)[21].

---

[18] aujourd'hui pollué, malodorant et presque à sec la majorité de l'année car son eau est puisée pour l'agriculture.

[19] Église troglodytique portant le nom de Saint-Pierre aujourd'hui.

[20] inondations, séismes.

[21] Ce passé laisse des traces dans la région. Le sol d'Antioche a offert de riches mosaïques aux archéologues américains et français qui ont fouillé son sol en début du XXè siècle, un espace est dédié à des monuments antiques qui y ont été trouvés au musée du Louvre à Paris (Cabouret *et al.* 2012 ;

Pour revenir à la langue, « la langue araméenne, la langue de Jésus, s'y maintint jusqu'au IVè siècle » (Gilquin 2000, 21). La ville était devenue cosmopolite avec les Francs surtout, qui ont attiré des commerçants venus d'ailleurs, installés par quartiers (les Italiens, les Vénitiens, les Pisans, les Génois, les Juifs, etc.). De ce cosmopolitisme est né un multilinguisme : « Tous les idiomes y étaient parlés. Toutes les races, tous les types s'y côtoyaient », des personnes venues du Soudan, du désert de Gobi, de Norvège (Enfrey 1930, 82).

Ce passé a laissé un mélange dans la région d'Antioche où aujourd'hui vivent des groupes ethniquement ou confessionnellement distincts, mais plus ou moins unis linguistiquement, avec l'arabe et le turc principalement. Ce paysage linguistique a été tracé plus récemment, au XXème siècle, avec la fin de l'Empire ottoman, la création d'États comme la Syrie, l'arrivée des Français et des Britanniques dans le Proche-Orient, et enfin la création de la République de Turquie.

1.1.1.2. Paysage linguistique antiochien

Antioche a connu des invasions qui ont modifié son paysage linguistique. L'Histoire a marqué la population arabophone. Dans la littérature, les informations concernant la langue sont abordées dans la description ethnique et religieuse, dans plusieurs ouvrages du début du XXè siècle, à l'époque de la présence française puis de l'annexion à la Turquie (Bazantay 1935 ; Enfrey 1930 ; Will 1997 ; Giroire 2012), et des travaux universitaires ainsi que quelques articles et livre abordant la question ethnique et linguistique contemporaine (Smith-Kocamahhul 2003 ; Cengiz 2006 ; Cengiz et Türk 2009 ; Sofu 2009 ; Arnold 1996, 1998, 2000, 2007). Les langues parlées dans le Hatay selon Buran et Yüksel Çak (2012), qui se basent sur le recensement de 1965, sont présentées dans le Tableau 1 ci-dessous. Après le turc (72%), on y voit que l'arabe est majoritaire (26,20%) par rapport aux autres langues et au reste de la Turquie (1,16%) :

Cabouret 1999 ; Giroire 2012), des chercheurs à travers le monde mènent toujours des travaux, ce qui donne un sentiment de fierté aux personnes qui sont liées à cet endroit.

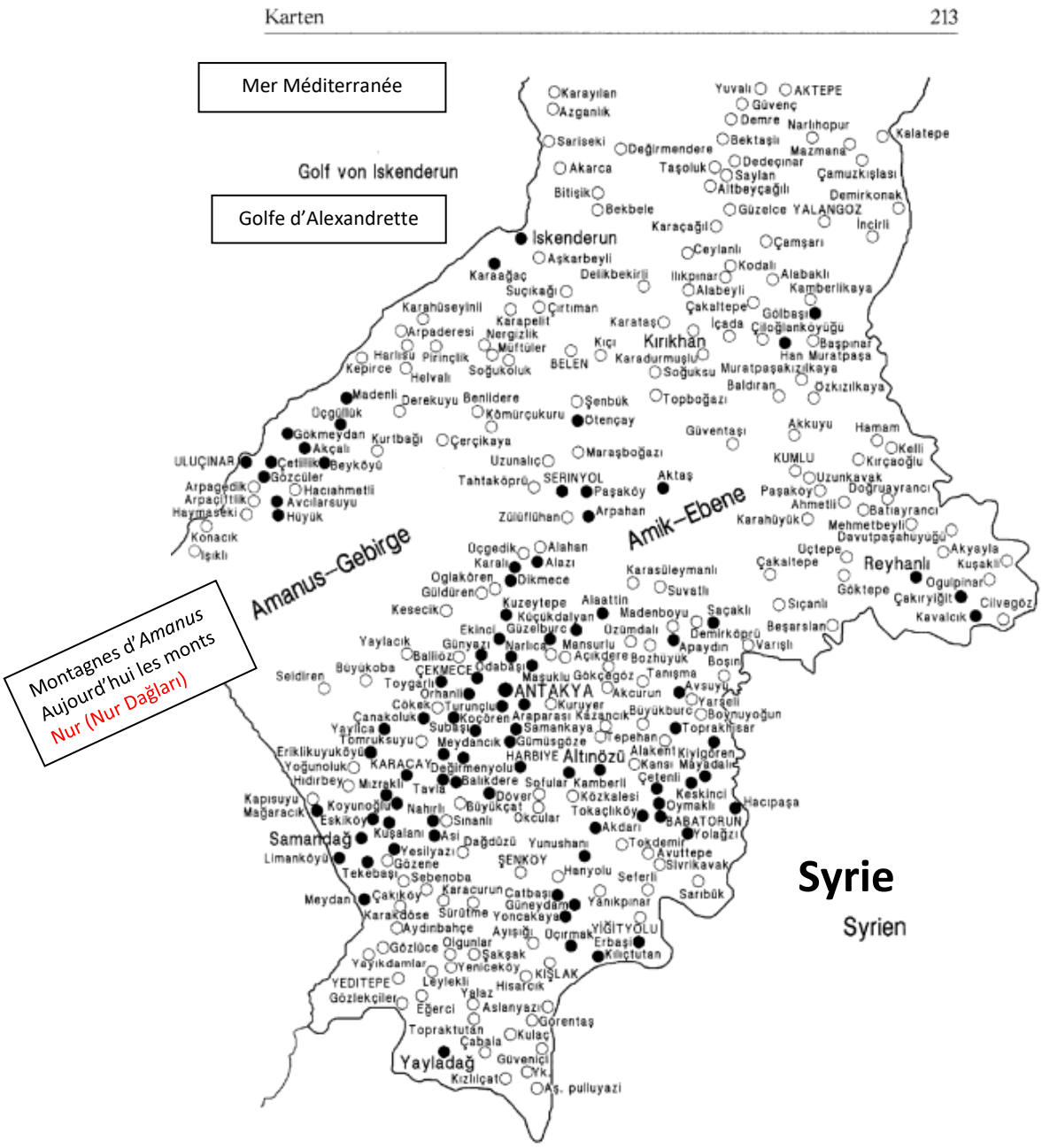
Population totale en 1965				
Langue	**Hatay**		**Turquie**	
	485 072	100%	31 391 421	100%
Turc	350 080	72%	28 289 680	90,12%
Arabe	127 072	26,20%	365 340	1,16%
Kurde	5 695		22 19502	7,07%
Tcherkesse	780	0,16%	58 339	0,19%
Grec	767		48 096	0,15%
Arménien	376	0,08%	33 094	0,11%
Albanien	44	0,009%	12 832	0,04%
Géorgien	11		34 330	0,11%
Bosniaque	8	0,0016%	17 627	0,06%
Zaza	7		150 644	0,50%
Laze	6		26 007	0,08%
Pomak	2		23 138	0,074%
Hébreu	1		9 981	0,03%

Tableau 1. Paysage linguistique dans la région d'Antioche en 1965

Une estimation plus récente montre que les arabophones sont majoritaires (Arnold 1998, 212). En plus des Kurdes, Turkmènes, Tcherkesses et Arméniens, des Musulmans de Crète parlant grec vivent dans le Hatay (*ibid*.). On peut voir l'étendue de l'arabe antiochien[22] grâce à des cartes fournies par Arnold (1998, 213-215), comme la Carte 4 (ci-dessous), sur laquelle les points noirs montrent les lieux où l'arabe est parlé[23].

[22] La description des différentes familles composant l'arabe ainsi que la classification de ses variétés est notamment proposée dans *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics* (Versteegh 2006a) et *The Oxford Handbook of Arabic Linguistics* (Owens, 2013). A côté de l'arabe littéral, utilisé à l'écrit et dans la plupart des discours officiels et des médias, l'arabe dialectal est composé de plusieurs groupes et sous-groupes. En Turquie, on trouve trois régions où l'arabe dialectal est parlé (Jastrow 1983). L'arabe levantin (North *et al.* 2011) comprend la variété d'arabe antiochien et la variété de syro-libanais-palestinien qui sont liées (Roth 2006, 135). L'arabe antiochien comporte lui-même des variantes lexicales et phonétiques décrites par Arnold (1998). Il a la particularité d'être périphérique (Anghelescu et Grigore 2006) car, depuis 1939, il est coupé d'un environnement arabophone dynamique (Procházka 1999, 2002, 2006 ; Procházka-Eisl et Procházka sous presse ; Abdelilah-Bauer 2008) où il serait par exemple enseigné et pratiqué publiquement, dans les médias notamment. L'arabe parlé à Antioche n'a pas évolué comme en Syrie par exemple. On peut dire que d'un côté il s'est fossilisé, c'est-à-dire qu'il s'est figé, et de l'autre qu'il a été influencé par la langue avec laquelle il est en contact, le turc.

[23] 70 lieux répertoriés dans le Hatay (Redkin et Bernikova 2017, 45).



●	Lieux où l'on parle arabe ou ayant des minorités parlant arabe
○	Lieux où l'on parle d'autres langues (essentiellement turc)

Carte 3. La langue arabe dans le Hatay (Arnold 1998, 213)

Sur la Carte 5 (ci-dessous) on voit le découpage de la population en tant que groupes sédentaires ou bédouins à Antioche, d'après leur appartenance religieuse, en tant que alévis, sunnites, chrétiens, juifs.

Sédentaires				Bédouins	
Alévis	Sunnites	Chrétiens	Juifs	Sunnites	
●	■	▲	◆	▮	Étudiés
○					Pas étudiés

Carte 4. La langue arabe dans le Hatay selon la religion et le mode de vie (sédentaires *vs.* bédouins) (Arnold 1998, 215)

Dans d'autres travaux, Arnold s'intéresse, par exemple, à la variété « de l'arabe dialectal des Juifs d'Alexandrette» (Arnold 2007), ou à l'arabe antiochien qu'il compare avec

l'araméen d'une région montagneuse syrienne (Qalamûn) « deux langues minoritaires » (Arnold 2000).

À ma connaissance, il existe trois travaux universitaires traitant du bilinguisme arabe-turc à Antioche. Cengiz (2006) traite dans un mémoire de DEA du bilinguisme dans le Hatay dans une perspective relation langue-culture et dans un article (Cengiz et Türk 2009) des phénomènes émanant du mélange de langues. Il montre qu'il existe un mélange de « termes et autres éléments linguistiques » en turc et en arabe chez les locuteurs bilingues et « et ce, même s'ils ne sont pas considérés comme grammaticalement corrects dans les deux langues[24] » (*ibid.,* 1). Selon l'auteur, le fait qu'il n'y ait pas d'arabe écrit favorise le recours aux termes techniques turcs (*ibid.,* 206). Smith-Kocamahhul (2003) a pris comme terrain des familles chrétiennes arabo-turcophones dans la ville d'Antioche et en conclut que « l'arabe est en déclin en raison de la position de langue officielle du turc » (iX) entre autres. Elle montre également que d'autres facteurs, comme la migration, y sont associés. Elle s'intéresse aux choix de langue et à l'alternance codique dans un cas général de *language shift* ou d'abandon progressif de l'arabe au profit du turc, et prend comme référence l'hypothèse « Matrix Language turnover » de Myers-Scotton (1993a, 1998) qui postule que le codeswitching intra-phrastique peut être un facteur qui cause justement des cas de *language shift*.

Sofu (2009) a pour sa part mené un travail auprès de trois familles arabo-turcophones (une à Antakya et deux à Adana). Les résultats montrent que le changement ou le maintien de l'arabe apparaissent différemment selon l'âge des locuteurs, leur situation socio-économique, leur niveau d'éducation et leurs idéologies et attitudes face aux langues. Selon l'auteure, « des éléments extérieurs façonnent l'attitude des locuteurs bilingues » (*Ibid*., 246). Le changement linguistique vers le turc prend son origine dans l'éducation, le travail, les conditions économiques et sociales qui ont changé et qui ont entrainé une certaine mobilité. « Néanmoins, la troisième génération qui a effectué plus d'études que ses oncles et tantes semble être plus consciente linguistiquement et voit le maintien de sa langue comme une façon de préserver son identité culturelle » (*ibid*., 256). Il demeure néanmoins dans les villes où elle a effectué son enquête des « enclaves linguistiques » où l'arabe est parlé, ce qui favorise la pratique de cette langue. Elle

[24] Traduit par moi.

souligne la nécessité d'effectuer des travaux en milieu rural (où se situe justement une partie de mon travail d'enquête dans la région d'Antioche, et en partie dans un village qui n'est pas répertorié par Arnold sur les Cartes 4 et 5 pp. 23-24 vues précédemment).

1.1.1.3. Les arabo-turcophones antiochiens et leurs confessions

La population antiochienne arabophone est composée de différents groupes qui s'auto-identifient par leur langue et leur religion, à l'image de la population de la République turque. La littérature parle pour l'époque pré-républicaine de populations arabes, arméniennes, kurdes, tcherkesses, et confessionnellement divisées en musulmans sunnites, alévis, chrétiens orthodoxes, chrétiens grecs et juifs (Hourani 2000 ; Gilquin 2000).

Si on se penche sur la population de confession musulmane, qui est la plus nombreuse, on peut se demander pour quelle raison certains sous-groupes sont minorisés. L'explication se trouve dans l'hétérogénéité de l'Islam. Il est composé principalement de deux branches : le sunnisme et le chiisme. Le sunnisme a plus d'adeptes dans le monde que le chiisme avec 90% des musulmans contre 10%. À l'intérieur de chacun de ces deux courants il existe des variantes. Parmi les arabophones antiochiens, il y a des musulmans de ces deux branches de l'Islam ainsi que des non musulmans[25].

Les arabophones antiochiens de confession musulmane et de courant sunnite sont mentionnés dans la littérature comme étant un groupe minoritaire. Le fait que ces Sunnites soient arabophones les met en situation de minorité linguistique.

Les arabophones antiochiens de confession musulmane et de courant non-sunnite sont décrits dans la littérature comme étant des ʿalawīy (en arabe), Alevi (en turc), Alaouites (en français, dérivé de l'arabe). Mertcan (2013) fait remarquer le manque d'études approfondies dans les disciplines telles que « l'anthropologie, la sociologie, la théologie, l'histoire et la politique » sur cette population qui présente une particularité ethnique et religieuse. Dans les textes que j'ai pu trouver en français deux orthographes sont utilisées « Alévis » ou « Alaouites » pour les désigner. « Alévis » est utilisé pour décrire

[25] Comme Arnold (1998, 215) le montre sur la carte 5 p. 24.

le groupe en Turquie et « Alaouites » pour décrire un groupe en Syrie[26], Liban, et « ceux qui y ressemblent » au sud de la Turquie (Paoli 2015 ; Mertcan 2013). Selon la littérature, une différence existe entre les Alévis et les Alaouites, les uns étant originaires de l'Anatolie centrale, « Turcs » ou « Kurdes », seraient différents des « Arabes ». Mertcan (2013, 5) les désigne par « Alévis arabes », désignés par certains auteurs sous le terme « nuṣayrī, nusayris, noseïris », et décrits comme un groupe hétérodoxe et secret (*ibid*.). Certaines familles avec lesquelles je travaille se désignent elles-mêmes par le terme « Alévi », terme que je choisis de reprendre. Leur nombre à Antioche est difficile à connaître avec précision mais dans le pays il est estimé à un million par Mertcan (2013, 15) et 700 000 à un million par Prager (2013, 43).

Parmi les arabophones de la région d'Antioche, il y a également des Chrétiens, des Juifs et, aujourd'hui avec la mondialisation et la mobilité, d'autres confessions (Bahaïs, Bouddhistes, etc.), mais aussi des personnes sans confession. Les non musulmans sont très minoritaires (1% de la population) et minorisés. Parmi ceux-là, les Chrétiens, chez lesquels il existe plusieurs courants également. Certains se décrivent comme Grecs-orthodoxes, d'autres comme Arméniens. Le nombre des Chrétiens en région antiochienne s'élèverait à environ 4 000 personnes. Lors du rattachement à la Turquie du Hatay en 1939, la majorité de chrétiens locaux est partie vivre au Liban, en Syrie, mais également aux États-Unis, Canada, Brésil, Argentine et Venezuela. Ils se nomment « Melkites » et sont sous le patriarcat d'Antioche, établi aujourd'hui à Damas. Ils appartiennent à l'orthodoxie mais célèbrent leur messe en arabe. Un petit groupe uni à Rome en fait partie également. Les Melkites ne sont pas reconnus officiellement comme une minorité en Turquie[27], ils n'ont pas non plus de livres ou journaux en arabe (Baum 2006).

Le nombre des personnes de confession juive a varié à travers les siècles. Au 18ème siècle, il y avait une quarantaine de familles dans la région, en 1928 une centaine de

[26] « La communauté alaouite de Syrie (*al-ʿalawiyyūn*) représenterait actuellement 10 à 12% de la population du pays, soit entre deux et deux millions et demi de personnes. Il faut y ajouter l'importante communauté – peut-être un million de personnes – du Sandjak d'Alexandrette (Hatay) et du sud-ouest de la Turquie, souvent confondue à tort avec les Alevis, ainsi que celle, moins nombreuse (environ 100 000 personnes), du Nord-Liban » (Paoli 2015).

[27] Par le traité de Lausanne.

personnes (Roth et Wigoder 1974, 71-73) , 263 en 1945, 162 en 1955, 158 en 1960, 195 en 1965 (Mallet 2008, 536) et environ 16 aujourd'hui. Leur nombre a diminué lorsque des familles sont parties en Israël après sa création. Et les enfants qui sont allés étudier dans d'autres villes que du Hatay y sont restés pour travailler car le marché de l'emploi dans la région d'Antioche ne répondait pas à leur aspiration.

Les principales confessions des arabophones antiochiens ont été évoquées mais il faut tenir compte de la mobilité et de la modernité qui a transformé les tendances confessionnelles de ces locuteurs. Certains locuteurs ne se réclament d'aucune confession, d'autres ont embrassé de nouvelles religions comme le Bahâïsme, le Bouddhisme, et le christianisme anglican ou protestant.

1.1.1.4. Minorisation religieuse des arabophones d'Antioche

Le sentiment de minorisation des groupes de locuteurs, dont ceux avec lesquels je travaille, est entretenu par les discours politiques, les médias et en particulier les programmes de télévision dans lesquels ils ne se sentent pas représentés. Les familles ressentent un déni de leur existence même. Elles se sentent différentes et mises à l'écart, l'expriment à travers le terme *ötekileştirilmiş*, qui peut être traduit par *othernized* en anglais, *traités distinctement* en français ou *ostracisés*[28]. À la langue s'ajoute la minorisation confessionnelle.

Lors de mon enquête à Antioche, des Chrétiens et des Alévis ont fait part de leur expérience à différentes époques : à l'armée ou bien durant leur scolarité ou études. Des Chrétiens devaient assister contre leur gré aux cours de théologie axé sur l'Islam (sunnite) principalement à l'école. À l'armée, ils recevaient des brimades lorsque leur identité religieuse était découverte. Des jeunes qui ont étudié dans d'autres villes en Turquie ont raconté comment à l'université la découverte de leur religion alévie ou chrétienne par des camarades a occasionné la fin de relations amicales. Certains Alévis se sont vu poser la question de la légende de mum söndü [la bougie s'est éteint] qui calomnie les Alévis et les accuse de pratiquer l'orgie dans leur lieu de culte, sans

[28] Ostracisme : fait référence étymologiquement à un sens politique (Grèce antique) ou ecclésiastique, aujourd'hui il signifie bannissement, proscription, exclusion, excommunication, éviction, répression.

distinction de qui est qui, c'est-à-dire l'inceste, ce qui pour les Alévis représente l'inacceptable, le summum de l'irrespect (Fliche 2014, 147).

Des événements, datant pour certains du début du XXè siècles ou plus récents marquent la mémoire collective (Dorronsoro et Grojean 2014 ; Scalbert-Yücel 2014 ; Fliche 2014 ; Hamrin-Dahl 2014 ; Cusenza 2017 ; Mutluer 2013b ; Cumhuriyet 2015 ; Sönmez 2017), comme le massacre de Dersim en 1937 et 1938, avec un nombre de victimes important (13 000 tués et 12 000 déportés selon Kieser (2011), 30 000 à 50 000 selon Akyapi (2011) ; à Sivas en 1993, avec 37 personnes tuées, dont 33 intellectuels alévis. Des nouvelles arrivent dans les journaux depuis quelques années concernant le marquage de maisons où habitent des Alévis à travers le pays (Göktas et El 2012 ; Burcu 2013 ; Mutluer 2013a ; Aktan 2015 ; Cumhuriyet 2015a) ou d'attaques dans l'espace public ou privé pepétrées contre des Alévis ne jeûnant pas durant le mois de ramadan (Timetürk 2012 ; Evrensel 2015 ; İmrek 2016), d'attaques de cimetières (Cumhuriyet 2015b).

1.1.2. Conclusion sur la minorisation linguistique et culturelle des familles antiochiennes arabo-turcophones

Les arabophones de la région d'Antioche se sentent doublement minorisés. D'une part, bien qu'ils continuent à parler l'arabe comme langue de première socialisation, ils sont soumis à une politique d'assimilation vers le turc et des travaux montrent que cette politique est efficace puisqu'un *language shift* en faveur du turc est noté dans un certain nombre de familles (Smith 2003). Bien qu'il soit théoriquement possible pour les minorités d'ouvrir des cours de langue privés ou d'enseigner leur langue familiale, à Antioche ce n'est possible dans le curriculum de l'école primaire que de manière optionnelle pour l'arabe et à la place de l'anglais. En effet, j'ai pu observer, lors d'une mission sur le terrain, en 2014, que l'arabe était une matière optionnelle avec un seul enseignant qui travaille avec des ressources qu'il a « bricolées » car il ne disposait que de livres pour l'enseignement de l'arabe langue étrangère (depuis 3 mois lors de l'enquête). D'autre part, la grande majorité des locuteurs de l'arabe, langue de première socialisation, n'appartient pas au courant majoritaire de l'islam sunnite, ni à l'Islam pour

certains. Or, l'État turc poursuit une politique de diffusion du turc[29] et de promotion de la religion musulmane sunnite[30], reléguant les autres langues, religions et courants à des minorités **non visibles** (Dal 2012 ; Dorronsoro et Grojean 2014, 146). En ce sens, la population arabophone d'Antioche, non musulmane sunnite, est doublement minorisée.

1.2. Éléments de contexte en France

Tout comme en Turquie, les groupes ayant un parcours lié à la migration peuvent être considérés comme minoritaires et minorisés en France. En effet, de nombreux auteurs ont montré que les principes fondamentaux de la France « liberté, égalité, fraternité » (Vie publique 2014) ne sont pas appliqués aux groupes d'immigrés et leurs descendants qui subissent des discriminations à l'école, sur le marché du travail et du logement (Dinh 2006 ; Madoui 2008 ; Breem 2009 ; Domergue et Jourdan 2017).

Afin d'aborder la situation des locuteurs des langues arabe et turque, je présenterai ci-dessous la population immigrée, étrangère et leurs descendants[31] en France et dans la région Île-de-France, pour arriver à la présentation des personnes venant des pays dits arabes et de Turquie.

[29] Depuis la création de la République, *cf.* deux textes en Annexe 3 pp. 449-450.

[30] via le Ministère des affaires religieuses, dont le budget est supérieur à 12 autres ministères en 2017 « In 2017, allocated budget to Diyanet is approximately 6,8 billion TL, and this amount is much more than the budget allocated to twelve ministries including the ministry of economy, development, energy and natural sciences, science and technology, environment and urbanism, health, culture and tourism» (SOL International 2017 ; Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü 2016).

[31] « Selon la définition adoptée par le Haut Conseil à l'Intégration, un immigré est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France. Les personnes nées françaises à l'étranger et vivant en France ne sont donc pas comptabilisées. À l'inverse, certains immigrés ont pu devenir français, les autres restant étrangers. Les populations étrangère et immigrée ne se confondent pas totalement : un immigré n'est pas nécessairement étranger et réciproquement, certains étrangers sont nés en France (essentiellement des jeunes membres d'une famille dont la trajectoire est liée à un État autre que la France). La qualité d'immigré est permanente : un individu continue à appartenir à la population immigrée même s'il devient français par acquisition. C'est le pays de naissance, et non la nationalité à la naissance, qui définit l'origine géographique d'un immigré. » (Insee 2016b).

1.2.1. Population immigrée et étrangère en France

La population immigrée représente 5 600 256 personnes, parmi lesquelles 3 863 247 sont considérées comme étrangères (Ined 2016). La moitié de cette population est arrivée en France avant 1987, un tiers après 2001 et 41% a acquis la nationalité française au cours de sa vie.

La Figure 1 ci-dessous montre comment les termes « immigrés » et « étrangers » se croisent mais aussi se distinguent l'un de l'autre. Si tous les immigrés étaient étrangers avant de venir en France, tous les étrangers vivant en France ne sont pas immigrés. Certains étrangers peuvent être immigrés, mais pas tous, de même certains immigrés peuvent avoir acquis la nationalité française.

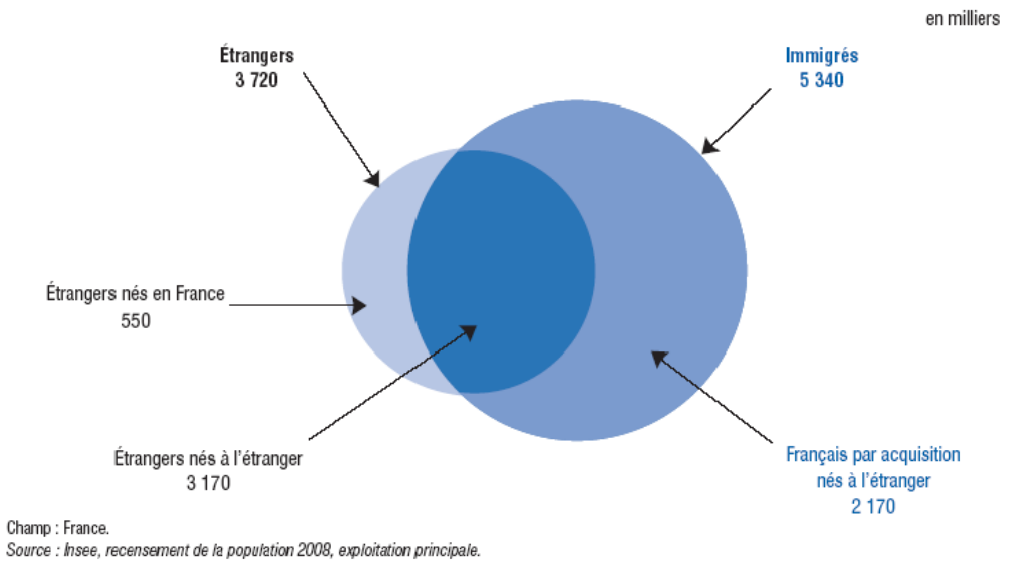
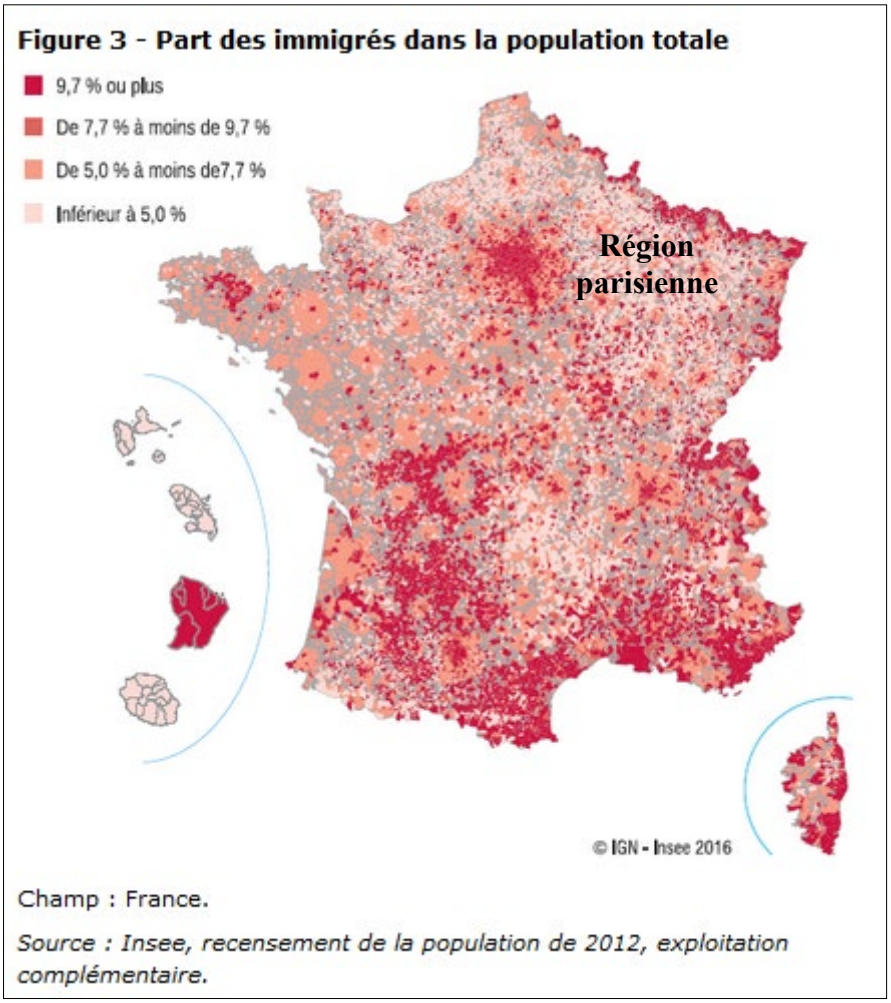


Figure 1. Immigrés et descendants d'immigrés en France (Insee 2012b)

La répartition de la population immigrée se trouve concentrée en Guyane et dans les grands pôles urbains métropolitains (Insee 2016c), avec une densité particuilèrement à Paris (17%), Lyon, Marseille, Toulouse, Lille, Bordeaux et Nice (*cf.* Carte 6 ci-dessous).



Carte 5. Répartition de la population immigrée sur le territoire français, avec une forte concentration en région parisienne (Insee 2016d)

Si on s'intéresse aux continents de naissance des immigrés, l'Europe représente 36,5%, l'Afrique 43,5%[32], l'Asie 14,5%, l'Amérique et l'Océanie 5,6% (Insee 2016d).

Sur la Figure 2 ci-dessous, la répartition par pays de naissance des immigrés, montre que le nombre d'immigrés dont la trajectoire est liée à l'Algérie est le plus important (13%), suivi de près par le Maroc (12,2%) ; la Tunisie est cinquième (4,4%) et la Turquie sixième (4,3%) (Insee 2016d).

[32] Il n'est pas clair si les rapatriés d'Afrique du nord sont inclus dans ces chiffres suite à l'indépendance du Maroc et de l'Algérie.

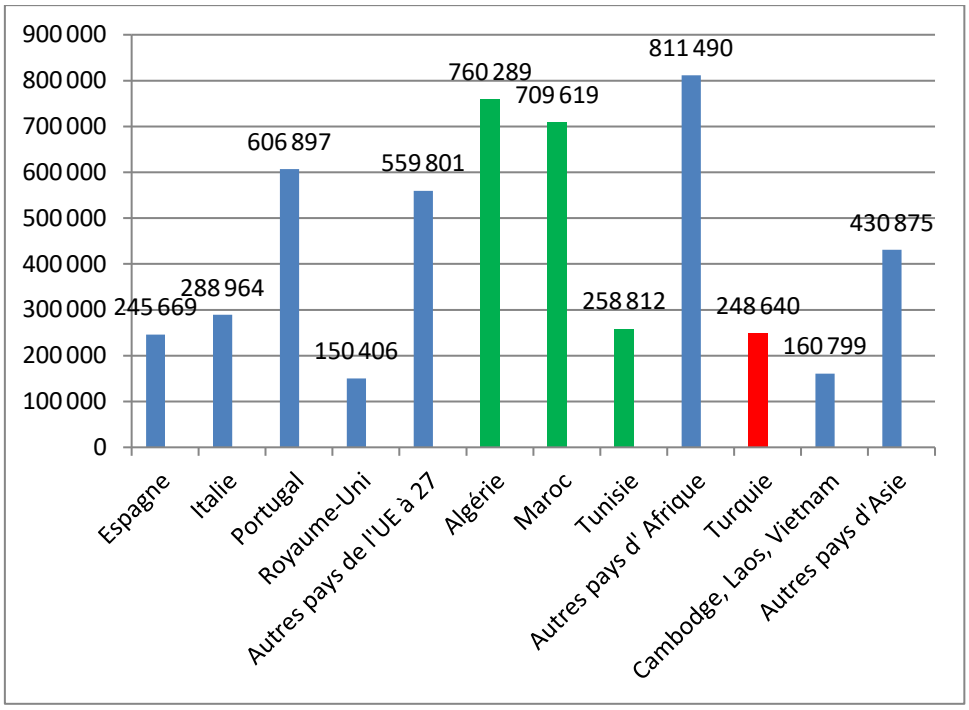


Figure 2. Répartition des immigrés par pays de naissance en 2013 (Insee 2016d)

Les groupes de populations immigrées en France varient selon les périodes (*cf*. Figure 3 ci-dessous). Si on regarde l'évolution migratoire des pays arabes d'Afrique du nord et de Turquie, on voit une croissance importante sur la période 1970-1980. Les immigrés d'Algérie ont commencé à venir en France en 1946, leur nombre croissant jusqu'en 1982. Ceux du Maroc et de Tunisie sont venus à partir de 1962, mais leur nombre n'a commencé à croître qu'à partir de 1968, jusqu'en 1990. Et enfin les immigrés de Turquie ont commencé à venir plus tard, à partir de 1968, en augmentation constante jusqu'en 1990.

Si on fait le lien avec les langues arabe et turque, on voit que l'arabe et le kabyle ont une présence importante (à partir des années 1950) antérieure au turc, et une importance numérique supérieure.

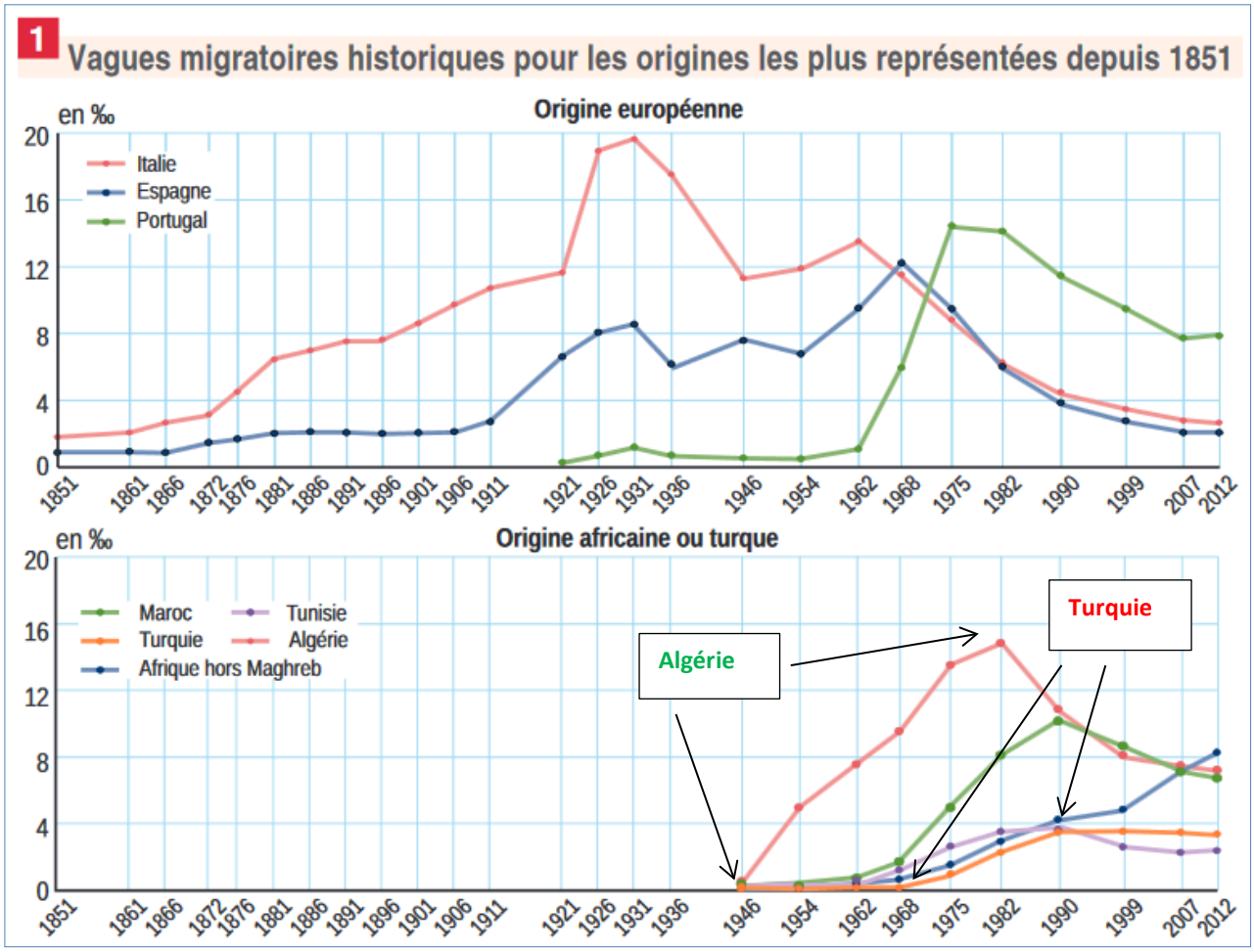


Figure 3. Courbes historiques des groupes de migrants les plus représentés (Insee 2016c, 1)

La moitié des immigrés de Turquie ont acquis la nationalité française depuis 1999, soit 52% des 18-50 ans. La majorité des personnes nées en Tunisie et en Algérie (70%) ont gardé la nationalité de ces pays. Le Tableau 2 (ci-dessous) présente la proportion de population étrangère d'après l'Ined (2016). La population immigrée pour les pays arabophones d'Afrique du nord et le Liban représente plus de 1,7 millions de personnes, la Turquie 248 000.

Nationalité	**Ensemble**	Moins de 15 ans	15 à 24 ans	25 à 54 ans	55 ans ou plus
Algérienne	469 380	61 872	26 484	213 466	167 558
Marocaine	436 193	69 395	45 112	204 474	117 212
Tunisienne	154 931	22 969	12 915	82 829	36 219
Libanaise	11 115	991	2 233	6 281	1 609
Total	*1 071 619,00*	155 227	86 744	507 050	322 598
Turque	217 796	50 421	17 711	114 815	34 850

Tableau 2. Population étrangère en France en 2012 (Ined 2016)

Dans certaines études, on compte les descendants dits directs ou de la deuxième génération, c'est-à-dire les enfants d'au moins un parent catégorisé comme immigré sur la base du lieu de naissance (né dans un autre pays que la France). Ainsi, en 2008, 10 millions des personnes âgées de plus de 18 ans ont au moins un parent étranger né à l'étranger, soit 21% de l'ensemble de la population (Insee 2012a, 96), et « 16% des enfants mineurs nés en France vivent avec au moins un parent immigré » (Insee 2012a, 98).

1.2.2. Part d'immigrés en Île-de-France

L'Île-de-France est la région où la population est la plus concentrée avec 20 % de non-immigrés et 40 % des immigrés de l'ensemble de la population (Insee 2016c). Ainsi, si on se repère par rapport à la population immigrée totale fournie par l'Insee (Insee 2016d) en 2012, sur les 5,7 millions, 2,2 millions vivent en Ile-de-France. Parmi ceux-là, les immigrés nés en Algérie représentent 13,4%, ceux nés au Maroc 10,6%, en Tunisie 5,1% et en Turquie 3,1%[33].

Les familles avec lesquelles j'ai travaillé dans le cadre de cette thèse habitent dans la banlieue nord de Paris, dans les départements de Seine Saint-Denis et du Val d'Oise (95). Et c'est dans le département de Seine-Saint-Denis (93)[34] que la proportion d'immigrés est la plus élevée puisqu'ils représentent 27% de la population. Il s'agit en outre de l'un des départements les plus pauvres de France en 2015-2016, avec la commune d'Aubervilliers qui est la deuxième ville la plus pauvre de France avec 60% de ses habitants qui vivent sous le seuil de pauvreté (Revenu 2016).

> La pauvreté est à la fois économique, sociale, scolaire et sanitaire [en Seine-Saint-Denis]. Un cercle vicieux de la misère se met en place. Au cœur de cette mécanique infernale, la Seine-Saint-Denis cumule tous les handicaps : en huit ans, le taux de pauvreté y a augmenté de 24 %, contre 14,4 % à Paris et 8 %

[33] Ces chiffres basés sur la nationalité par pays ne représentent pas la population immigrée réelle, ni la population dont le parcours est lié à l'immigration (par exemple les descendants de migrants).

[34] Les familles avec lesquelles j'ai travaillé dans cette thèse vivent dans ce département, ou bien dans un autre, limitrophe de celui-ci, le Val d'Oise, dont plusieurs communes sont classées parmi les 20 communes les plus pauvres de France (Centre d'observation de la société 2017).

> dans les Yvelines. Les plus jeunes paient un lourd tribut : un enfant sur cinq vit sous le seuil de pauvreté en Ile-de-France.

Mais c'est en matière de logement que les disparités sont les plus fortes. « Sur 1 300 communes franciliennes, 90 concentrent 60 % des logements HLM », indique le conseil régional, accréditant la notion de ghetto. Là encore, le 93 surclasse ses voisins : 34,60 % des résidences sont des logements sociaux contre 19,6 % dans les Yvelines et 17,3 % à Paris (*ibid*.).

1.2.3. Enquêtes nationales sur les pratiques langagières des immigrés en France

Malgré une idéologie en faveur d'un monolinguisme d'État (Canut et Duchêne 2011, Léglise 2013a), de nombreuses langues sont parlées en France (Clanché 2002). Filhon (2016) explique l'absence de statistiques publiques sur les langues en France en raison d'un « tabou » qui entoure le sujet. Elle fait remarquer en plus que « la **césure existant entre adeptes des méthodes qualitatives d'un côté et quantitatives de l'autre n'a pas favorisé** la prise en compte de cette dimension. » (*ibid.*, 20). En effet, la méthodologie de ces enquêtes effectuées fournissait « **une vision d'ensemble sur les pratiques monolingues ou plurilingues** et sur la place du français et des « autres » langues », mais ne permettait pas de répondre à des questions précises, comme ce qui se passe dans les pratiques langagières (*ibid.*, 21). Toutefois, c'est l'intérêt partagé entre spécialistes (historiens, géographes ou démographes) qui a permis d'enquêter sur les langues en France (Filhon 2016, 20).

Des études sur les connaissances linguistiques des immigrés ont été menées chez les adultes ou chez les enfants, à l'école par exemple, ou bien encore sur les pratiques langagières à la maison. Ces études ont été effectuées d'abord de façon quantitative (par l'Ined-l'Insee), basées sur des questionnaires. Quatre enquêtes institutionnelles de grande envergure datant de 1950 (Ined), 1992, 1999 et 2008 (Insee-Ined) sont détaillées dans les sous-parties suivantes.

1.2.3.1. Enquête nationale de 1950 en France

Une enquête nationale a été réalisée en 1950 en France dans laquelle, pour la première fois, on a enquêté sur les plus grands groupes d'immigrés, ceux venus de Belgique, d'Italie, d'Espagne, de Pologne et de Portugal. On peut voir l'évolution de cette migration (de la fin du XVIII^{ème}siècle jusqu'en 2008) sur la Figure 4 ci-dessous.

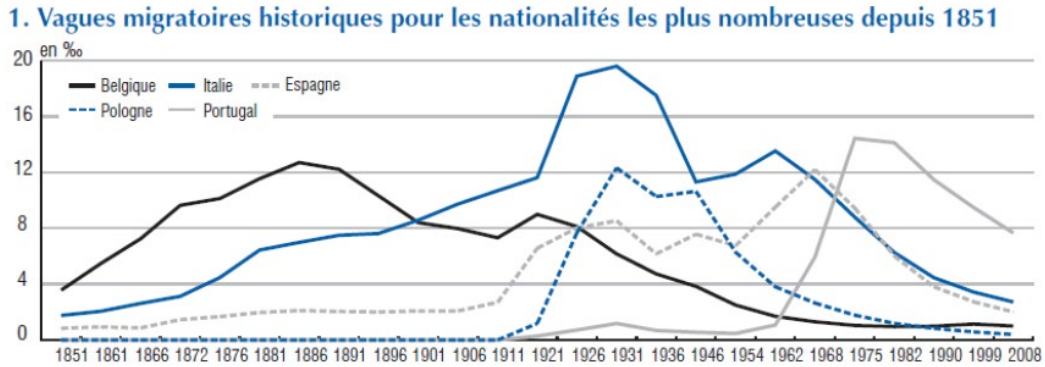


Figure 4. Chronologie des migrants de Belgique, Italie, Allemagne, Espagne, Pologne et Portugal (Insee 2012b, 4)

Cette « Enquête nationale, dans laquelle l'aspect linguistique est abordé », avait pour objectif de sonder le degré d'assimilation à la société française des populations enquêtées (Puren 2012). Pour le traitement et la publication, elle avait été confiée à deux sociologues, Alain Girard et Jean Stoetzel (1953), qui avaient, semble-t-il, un positionnement idéologique assimilationniste, reflétant les tendances du contexte à l'époque de l'étude, en raison des craintes de dissolution de l'unité nationale que pourrait provoquer la présence d'immigrés :

> Ceux-ci ne cachent pas **l'idéologie assimilatrice qui les anime**[35] et les conduit à se **focaliser** sur les « **différences de langue, de religion et de nationalité, de fait ou de sentiment** » (Girard & Stoetzel, 1953 : 2), considérées comme autant d'obstacles à la fusion des populations migrantes dans le creuset français que les chercheurs appellent de leurs vœux. **Il en va,** expliquent-ils, **de la paix sociale du pays d'accueil pour lequel « la présence de l'immigrant fait planer une menace plus ou moins précise » se matérialisant par « la formation de grumeaux compacts, de minorités, causes de troubles intérieurs** » (Puren 2012).

[35] Tout au long de la thèse, dans les citations, des parties ont été parfois mis en gras.

Même si l'assimilation est souhaitée (par les autorités), les deux sociologues, Girard et Stoetzel soulignent la difficulté de la réalisation du processus :

> « Parler d'assimilation », soulignent-ils encore, « c'est postuler, semble-t-il, **une transformation radicale du sujet assimilé, condamné en quelque sorte à changer ou à périr** » (Girard & Stoetzel, 1953 : 6). **Alain Girard et Jean Stoetzel émettent toutefois des réserves quant à la faisabilité de cette acculturation brutale** à laquelle les populations étrangères sont, à leurs yeux, sommées de se soumettre :
>
> Il est peu vraisemblable qu'il ne subsiste en eux aucun souvenir de leur vie première, et qu'ayant d'abord été façonnés par une certaine culture, ils puissent se plier à de nouveaux modes d'existence, sans graves difficultés intérieures, et sans conserver de **secrètes préférences** (Girard & Stoetzel, 1953 : 6) (Puren 2012).

Pour la réalisation de cette « première enquête sociolinguistique institutionnelle sur les pratiques langagières des familles issues de l'immigration » (Puren 2012), les enquêteurs[36] avaient des livrets contenant des questions, qu'ils remplissaient en rendant visite à 526 familles italiennes et polonaises, et en conversant avec certains membres durant trois à quatre heures, pour observer le niveau de connaissance des chefs de famille et recevoir les réponses aux questions posées (*ibid*., partie 1). Les questions visaient à évaluer entre autres le degré de connaissances en français des enquêtés, les pratiques des langues dans la famille :

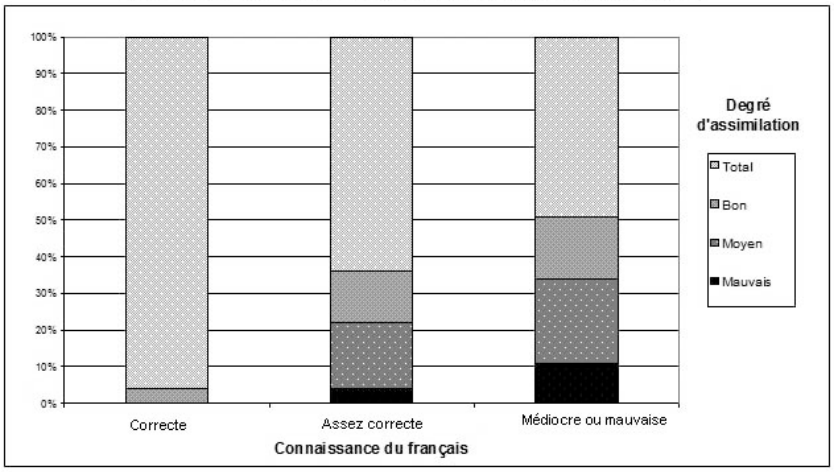
> Afin d'évaluer le niveau de connaissance en français du chef de famille, les enquêteurs étaient tenus de répondre aux questions suivantes :
>
> Sa connaissance de la langue française. Parle-t-il très bien, correctement ou non, a-t-il un accent ou non ? Où a-t-il surtout appris le français (dans son travail ou ailleurs) ? Combien de temps lui a-t-il fallu pour le comprendre et le parler ? (Girard & Stoetzel, 1953 : 184).

[36] Employés de l'INED en région parisienne, ou bien « des personnes d'autorité », essentiellement du personnel pédagogique du premier cycle, en province où l'INED n'avait pas de correspondants. Les enquêtés étaient surtout des personnes dont les enfants étaient scolarisés dans l'école où l'enquêteur enseignait, ce qui d'un côté peut avoir facilité le contact et a fourni des réponses qui n'auraient pas été dites à un étranger, de l'autre forcé à dire ce que l'enquêteur voulait entendre (Puren, partie 1.).

> Il s'agissait donc exclusivement, comme l'indique la nature des questions, d'une évaluation portant sur les compétences de production orales des migrants (*ibid.*, partie 2.1.).

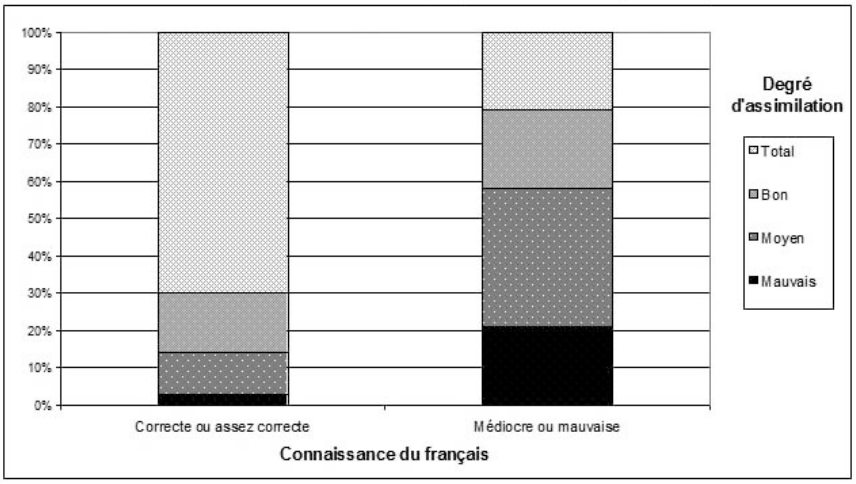
Pour sa publication en 1953, le titre de l'étude était *« Français et immigrés. L'attitude française. L'adaptation des Italiens et des Polonais ».* Des graphiques comme ci-dessous résumaient les résultats, par groupe de population immigrée, et par région de résidence et de travail en France. On voit dans leurs graphiques 4 et 5[37], que je reprends ci-dessous, la corrélation entre le niveau des connaissances du français des chefs de famille, comme correcte, assez correcte, médiocre ou mauvaise, et le degré d'assimilation comme total, bon, moyen, mauvais. Ainsi, on en déduit que plus les connaissances en français sont bonnes, plus l'assimilation est réussie, et vice versa.

Graphique 4: Corrélation entre le niveau de connaissance du français et le degré d'assimilation des chefs de familles polonais du Nord de la France (adapté de Girard & Stoetzel, 1953 : 515)



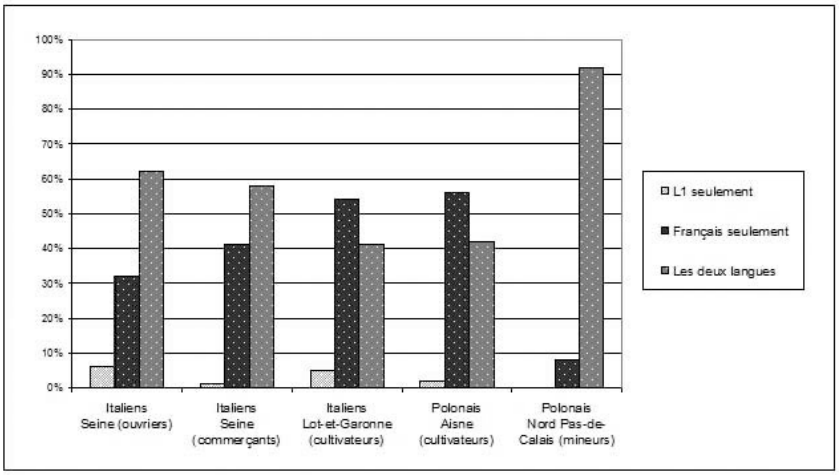
[37] Extraits de Girard et Stoetzel 1953 *in* Puren 2012.

Graphique 5 : Corrélation entre le niveau de connaissance du français et le degré d'assimilation des chefs de familles italiens du Lot-et-Garonne (adapté de Girard & Stoetzel, 1953 : 367)

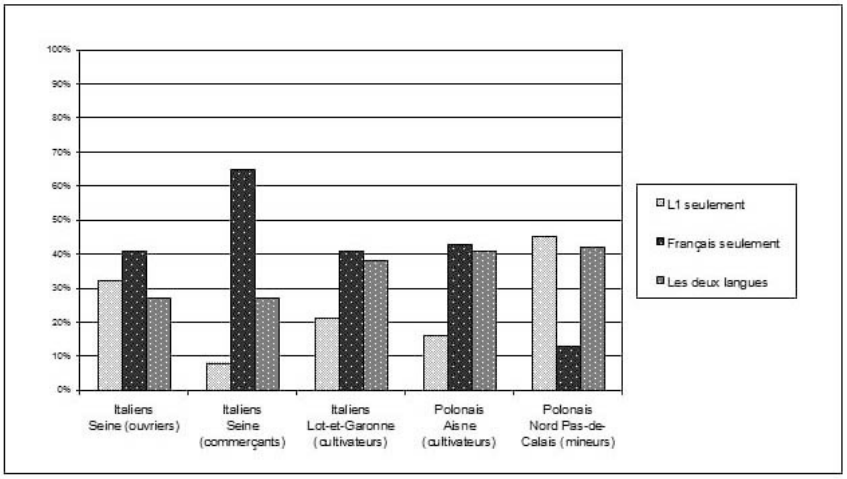


On voit l'évaluation des pratiques langagières des enfants et en famille avec une représentation de leur première langue de socialisation, et du français de manière isolée et puis des deux langues (graphiques 6 et 7 repris ci-dessous).

Graphique 6 : Langue(s) parlée(s) par les enfants (adapté de Girard & Stoetzel, 1953)



Graphique 7 : Langue(s) parlée(s) en famille (adapté de Girard & Stoetzel, 1953 : 78)



Les résultats montrent que 68% des chefs de famille italiens parlaient « français de façon correcte ou assez correcte », contre 44% pour les polonais, selon Puren (2012, 2.1.) en raison du fait que :

- l'italien soit proche du français. Il faut un an à un Italien pour apprendre le français, trois ou quatre ans à un Polonais,
- « densité des regroupements communautaires » : les Polonais travaillant avec des Polonais n'avaient pas l'occasion d'apprendre le français,
- L'accès à des cours de français : plus facile en région parisienne (où les Italiens étaient installés) qu'en région Nord où vivaient les Polonais,
- l'âge d'arrivée en France, avant 20 ans, s'ils ont été scolarisés, la durée de présence en France.

Les résultats concernant les pratiques langagières en fonction de l'interlocuteur se précisent : les enfants entre eux parlent français, les parents entre eux parlent leur langue de première socialisation, les enfants parlent à leurs parents en polonais, les parents parlent à leurs enfants en polonais

> pour diverses raisons – maîtrise insuffisante du français, volonté de transmettre L1 à la génération suivante, etc. – incitent leurs enfants à converser avec eux en L1, quand bien même ceux-ci éprouveraient plus de

> facilités à échanger en français en raison de l'influence de l'école (*ibid.*, 2.2.2.).
>
> Pratiquement, il s'établit dans les familles une sorte de *modus vivendi* selon lequel les parents parlent polonais entre eux, les enfants français entre eux ; quant aux conversations entre parents et enfants, les questions se font dans une langue, et les réponses dans l'autre (Girard & Stoetzel, 1953 : 408) (*ibid.*).

Nous avons des extraits des déclarations des enquêtés :

> Les filles entre elles parlent le français. Avec les parents, c'est le polonais qui est en usage, pour une raison de commodité (Girard & Stoetzel, 1953 : 409) [Polonais, Aisne] (*ibid.*).
>
> Les enfants entre eux parlent français ; ce qui déplaît au papa qui ne comprend pas ce que disent les enfants. Les parents entre eux parlent polonais. Les enfants s'adressent en polonais aux parents (Girard & Stoetzel, 1953 : 488) (Puren 2012).

En résumé, cette enquête permet de faire ressortir les pratiques langagières selon les générations, en fonction de l'âge d'arrivée en France, montre que les parents parlent leur « langue maternelle » et les enfants le français. On pose la question de ce qu'il en sera des petits-enfants, s'ils parleront la langue de leurs grands-parents ou pas, en supposant une réponse négative, étant donné l'avancée de l'acculturation linguistique.

> Il est fort à parier qu'en fonction des données fournies dans l'enquête, la transmission de L1 à la troisième génération sera particulièrement faible, ce qui laisse à penser que le processus d'acculturation linguistique commencé à la deuxième génération sera, sauf cas particulier, achevé dès la génération suivante (*ibid*.).

L'importance des pratiques bilingues est soulignée, en faisant un rapprochement avec deux autres travaux plus récents :

> Enfin, *last but not least*, les pratiques bilingues constituent l'un des traits saillants de la communication familiale des migrants. Parents s'adressant aux enfants en L1, ceux-ci leur répondant en français, chacun tend à privilégier sa langue dominante. Commençant un énoncé dans un code, le poursuivant dans un autre, les jeunes locuteurs italiens et polonais privilégient à l'usage exclusif du français ou de leur langue d'origine l'alternance codique.
>
> Il n'est pas inintéressant de relever que les quatre caractéristiques décrites ci-dessus rejoignent, à quelques nuances près, les observations effectuées

> dans les années 1990 par Christine Deprez dans son étude relative aux pratiques langagières de familles bilingues (Deprez, 1994) ainsi que par Fabienne Leconte dans l'enquête sociolinguistique qu'elle consacre à la deuxième génération de l'immigration africaine (Leconte, 1997) (*ibid*.).

1.2.3.2. Deux enquêtes Insee sur les langues des migrants en 1992

En 1992, deux préenquêtes test sont menées pour préparer une plus grande enquête par l'Insee. La première, intitulée *Efforts d'Éducation* avait été conduite auprès de *« 5300* couples ou parents isolés [de 30 à 50 ans] ayant des enfants scolarisés » (Filhon 2016, 23) afin de connaître leurs pratiques langagières. La seconde enquête, *Mobilité Géographique et Insertion Sociale* (MGIS), était effectuée auprès de « 10 000 immigrés âgés de 20 à 59 ans issus de sept vagues migratoires » (Filhon 2016, 23).

De la première enquête, « Il ressortait que parmi les parents âgés de 30 à 50 ans, 16 % estimaient avoir été éduqués en famille dans une autre langue que le français (Héran, 1993). La seconde enquête montrait qu'une autre langue que le français était parlée « avant d'aller à l'école » à 98 % (Filhon 2016, 24).

Les critiques à l'encontre de ces enquêtes reprochent le fait de prendre les résultats pour absolus, alors qu'ils reposent sur des déclarations, ce qui ne permet pas de vérifier si ces pratiques sont réelles. L'autre reproche concerne le fait de construire des catégories ethniques et religieuses à partir des réponses de langues (*ibid*.).

> Les enquêteurs partent du principe que la réponse déclarée par l'enquêté est le **reflet exact de ses pratiques** et **que le critère majeur pour évaluer le phénomène en question est la transmission des parents aux enfants** […] En outre, on sait que les effets d'accommodation de l'enquêté au discours public qu'il pense attendu et la protection de son espace intime le **conduisent souvent à nier ses pratiques** "locales" ou ''traditionnelles" parce que **connotées très péjorativement** dans la France moderne. (Blanchet, 1998, p. 25) (Filhon 2016, 23).

L'objectif de ces enquêtes de grande envergure n'était pas de comprendre les pratiques, mais de « saisir l'intégration des immigrés et pour ce faire la maîtrise orale et écrite du français de façon exclusive ou non était considérée comme l'un des indicateurs de ce processus d'acculturation, au sens de passage d'une culture à une autre. » (*ibid*.).

Ces deux enquêtes ont montré les difficultés liées à la méthodologie, au niveau des codages par exemple. Elles ont été néanmoins des tests pour une enquête plus précise et avec un échantillon plus large, qui a été menée par l'Insee en 1999[38].

1.2.3.3. « Transmission familiale des langues et des parlers » (1999)

L'enquête intitulée « Étude de l'histoire familiale » (EHF) s'inscrit dans la suite des enquêtes « Famille » menées en même temps que les recensements en France depuis 1954 par l'Insee. À chaque recensement, un volet sur un sujet précis était traité. En 1999, une partie de cette enquête comportait la question « le volet linguistique » avec « des questions sur les langues parlées en famille et au-delà avec des proches » (Cassan *et al.* 2000, 29) dont les réponses fournissent des informations sur les langues régionales et les langues des migrants.

L'enquête s'inspirait des enquêtes de l'Ined. Elle a servi de base à un certain nombre de références dans la littérature au sujet de la pratique des langues en France (en particulier (Héran *et al.* 2002 ; Filhon *et al.* 2005[39]), dans lesquels j'ai pu extraire les informations concernant les langues des famille dont le parcours est lié à la migration.

La méthode de l'enquête quantitative Insee 1999 est basée sur des questionnaires également. Ils ont été confiés à des agents censeurs qui avaient la tâche d'enquêter chacun en moyenne auprès de 225 ménages, soit 500 personnes (Cassan *et al.* 2000, 30). Cette enquête fait partie d'une série intitulée *Famille* et qui permettait d'obtenir des données démographiques depuis 1954 auprès des femmes. En 1999, l'enquête a été étendue aux hommes pour la première fois (*Cassan et al.* 2000, 27 ; Barre et Vanderschelden 2004, 3), ce qui renforce la validité des réponses concernant la famille

[38] « Enquête Étude de l'histoire familiale - 1999 », produite par l'Insee et l'Ined.

[39] A travers plusieurs chapitres : le Chapitre 25. « La dynamique des langues en France » (F. Héran, A. Filhon, C. Deprez), Chapitre 26. « Langues régionales, langues étrangères » (F. Clanché), Chapitre 27. « D'une langue régionale à l'autre, synthèse » (A. Filhon), Chapitre 28. « Le cas de l'arabe et du berbère » (A. Filhon), Chapitre 30, « La transmission et la pratique des langues étrangères en Île-de-France » (C. Burricand, A. Filhon).

en générale, car elles reflétaient le rôle des hommes également, et non plus seulement les femmes.

L'enquête a été menée auprès de 380 000 personnes de plus de 18 ans. Le volet « Transmission familiale des langues et des parlers » contenait des questions telles que les pratiques langagières des personnes interrogées avec leurs parents et leurs enfants, comme on peut le voir dans l'extrait ci-dessous (Cassan *et al.* 2000, 37).

TRANSMISSION FAMILIALE DES LANGUES ET DES PARLERS

19 EN QUELLES LANGUES, DIALECTES OU «PATOIS», VOS PARENTS VOUS PARLAIENT-ILS D'HABITUDE QUAND VOUS ÉTIEZ ENFANT, VERS L'ÂGE DE 5 ANS ?

VOTRE PÈRE ou l'homme qui vous a élevé
1 – vous parlait d'habitude en...
2 – et aussi en...

VOTRE MÈRE ou la femme qui vous a élevé
1 – vous parlait d'habitude en...
2 – et aussi en...

Exemples : ALSACIEN, BASQUE, BRETON, CATALAN, CORSE, CRÉOLE, FLAMAND, GALLO, OCCITAN, PICARD, PLATT, PROVENÇAL, ARABE, ESPAGNOL, KABYLE, PORTUGAIS, LANGUE DES SIGNES (LSF)...

- ***Pour le FRANÇAIS, notez simplement « F »***
- *En cas de dialecte ou « patois », précisez de quel endroit (PICARDIE, BÉARN, ROUERGUE, MOSELLE...)*
- *Pour les langues étrangères, ne notez pas la nationalité mais la langue.*
  Exemples : ne dites pas Algérien, Marocain, Sénégalais, mais ARABE, KABYLE, WOLOF, etc.

20 EN QUELLES LANGUES, DIALECTES OU «PATOIS», PARLIEZ-VOUS À VOS JEUNES ENFANTS, QUAND ILS AVAIENT 5 ANS (ou leur parlez-vous maintenant s'ils sont plus jeunes) ?

Si vous n'avez pas eu d'enfant, cochez cette case : ☐

1 – Vous leur parliez d'habitude en...
2 – Et aussi en...

21 ET ACTUELLEMENT, VOUS ARRIVE-T-IL DE DISCUTER AVEC DES PROCHES (conjointe, parents, amis, collègues, commerçants...) DANS D'AUTRES LANGUES QUE LE FRANÇAIS ?

OUI ☐ 1 → *Si oui :* **laquelle ou lesquelles ?**
NON ☐ 2

1.
2.

33h, page 4

Si on regarde par exemple la question 19 « En quelles langues, dialectes ou patois vos parents vous parlaient-ils d'habitude quand vous étiez enfant, vers l'âge de 5 ans ? », on voit que des réponses distinctes pour le père et pour la mère sont possibles (ou la personne qui a élevé la personne interrogée). Et à l'inverse, on peut savoir en quelle(s) langue(s) les parents parlent à leurs enfants à 5 ans : « En quelles langues, dialectes ou patois parliez-vous à vos jeunes enfants, quand ils avaient 5 ans (ou leur parlez-vous maintenant s'ils sont plus jeunes) ? », toujours « d'habitude » et en ayant la possibilité de recueillir plus d'une langue (Cassan *et al.* 2000, 37 ; Deprez 2003, 36). Cela permet de recueillir des informations sur la diversité et la transmission des langues autres que le français, parmi lesquelles les langues des populations dites migrantes.

Cette enquête montre que 5,5 millions de personnes parlent une « langue étrangère » en France. Dans un quart des familles, on a parlé ou on parle une autre langue que le français. 26% des personnes de plus de 18 ans ont grandi dans un environnement familial bilingue, ce qui représente 11 millions de personnes. Sur le Schéma 1 (ci-dessous), on voit que l'arabe est la langue la plus parlée parmi les langues d'immigration. Les langues d'immigration subissent une érosion, tout comme les langues régionales, au sens où seulement une partie des adultes déclarent avoir transmis la langue que leurs parents leur parlaient quand ils étaient petits. 1/3 des adultes ayant reçu l'arabe en héritage (leurs parents leur parlaient cette langue de façon habituelle) ont retransmis cette langue à leurs propres enfants. Les chiffres augmentent toutefois si on considère la communication occasionnelle en arabe également. En revanche, le turc subit très peu d'érosion. L'étude montre que près de 100 000 locuteurs ont transmis à leurs propres enfants le turc qu'ils avaient acquis en famille.

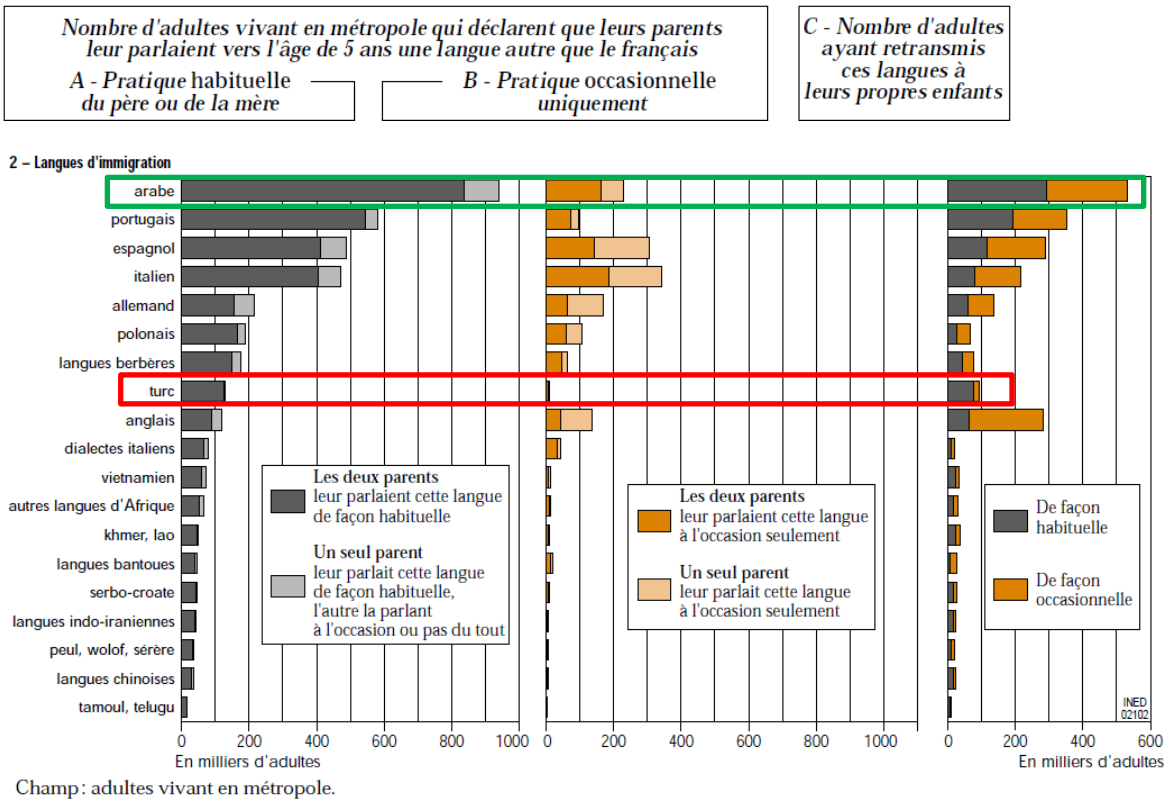


Schéma 1. Langues parlées et transmises en France (Héran *et al.* 2002, 2)

Selon Deprez, Les locuteurs d'arabe représentaient alors 5,88% de la population de l'Île-de-France (Deprez 2003, 39). Il est fait mention des Algériens qui peuvent avoir « le

kabyle pour langue maternelle et sont parfois trilingues » (*ibid*., 41). Une distinction est faite entre père et mère, filles et garçons :

> Dans les milieux défavorisés, la sauvegarde de l'arabe est une préoccupation majeure pour les parents qui n'ont pas les moyens d'aller régulièrement au pays et l'usage de l'arabe est longtemps conservé avec la mère, plus encore qu'avec le père. Si l'usage de l'arabe à caractère identitaire à l'extérieur du groupe familial est fréquent chez les garçons, il prend pour les filles un tour plus ludique (Deprez 2003, 41).

Le rôle de l'école dans le maintien et le renforcement des langues de migrants, l'espagnol, a par exemple été montré. Avec une politique linguistique dans l'éducation nationale qui a introduit son enseignement à l'école dans le secondaire, les familles hispanophones ont bénéficié de cet enseignement pour leurs enfants, « la transformant en « capital linguistique » monnayable sur le marché de l'emploi » (Deprez 2003, 42).

Ce type d'études quantitatives offre des informations sur les déclarations des personnes interrogées. Préparées en consultant des chercheurs en sciences humaines (sociologues, psychologues et sociolinguistes pour la partie qui nous intéresse), elles ont été déployées par des sociologues et linguistes. Si elles offrent des résultats sur les pratiques déclarées, elles ne permettent pas de comprendre ce qui se joue dans les interactions. C'est la raison pour laquelle il faut se tourner vers des études qualitatives présentées dans le chapitre 2.

1.3. Eléments de contexte en Allemagne

En Allemagne, un certain nombre de personnes ont connu des mobilités dans leur vie. Parmi ces derniers, deux groupes sont traités distinctement par l'Etat allemand, d'un côté ceux qui sont de descendance allemande et de l'autre les travailleurs qui sont venus à partir des années 1960. Je présente les données disponibles pour caractériser la population dont le parcours est lié à la migration en Allemagne et puis à Berlin, en portant une attention particulière à ceux qui sont liés à la Turquie et aux pays arabes afin d'estimer la situation des langues arabe et turque sur ce territoire.

1.3.1. Immigrés, étrangers et rapatriés

Dans la catégorie des immigrés, deux groupes sont traités par l'administration allemande de façon distincte. Il s'agit, d'un côté, des Aussiedler[40], des rapatriés, et de l'autre, des Gastarbeiter (travailleurs invités), qu'on trouve dans la catégorie des étrangers s'ils sont citoyens d'un autre État. La quasi majorité des immigrés sont venus en RFA, soit 96,7%, et 3,3 % en RDA (Statistisches Bundesamt 2014).

D'après un micro-recensement en 2014, 20% de la population totale en Allemagne a un parcours lié à la migration (Bevölkerung mit Migrationshintergrund), dont 11% qui a la nationalité allemande et 9% une autre nationalité (Figure 5 ci-dessous).

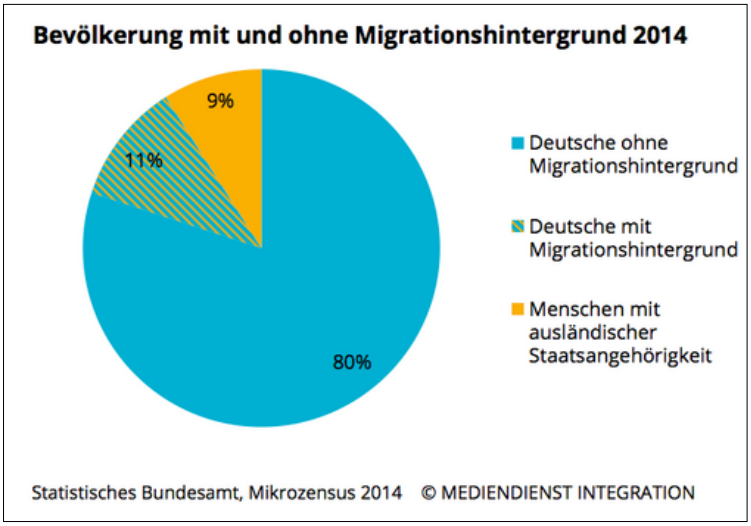


Figure 5. Population en Allemagne et les personnes ayant un parcours lié à la migration (Mediendienst Integration 2014)

La Figure 6 (ci-dessous) détaille le profil des personnes ayant un parcours lié à la migration et catégorisées selon la nationalité et selon qu'elles aient elles-mêmes migré ou qu'elles soient descendantes de migrants. Ainsi, les personnes étrangères ayant migré représentent 7,3% de la population (5 866 000), étrangères sans avoir migré 1,7 % (1 345 000), allemandes ayant migré 6,2% (5 011 000), allemandes sans avoir migré

[40] Le verbe aussiedeln signifie *déplacer*, et par extension rapatrier ceux qui sont considérés de « souche » allemande, nous verrons dans la partie 13.1.1. de quoi il s'agit plus précisément.

elles-mêmes 5,1% (4 165 000) (Bundeszentrale für politische Bildung 2016). Lorsqu'on a l'indication « qui n'a pas l'expérience migratoire propre » [ohne eigene Migrationserfahrung], cela signifie que les personnes sont nées en Allemagne d'au moins un des parents qui a migré, que ce soit dans la catégorie étrangers (Ausländer) ou allemands (Deutsche).

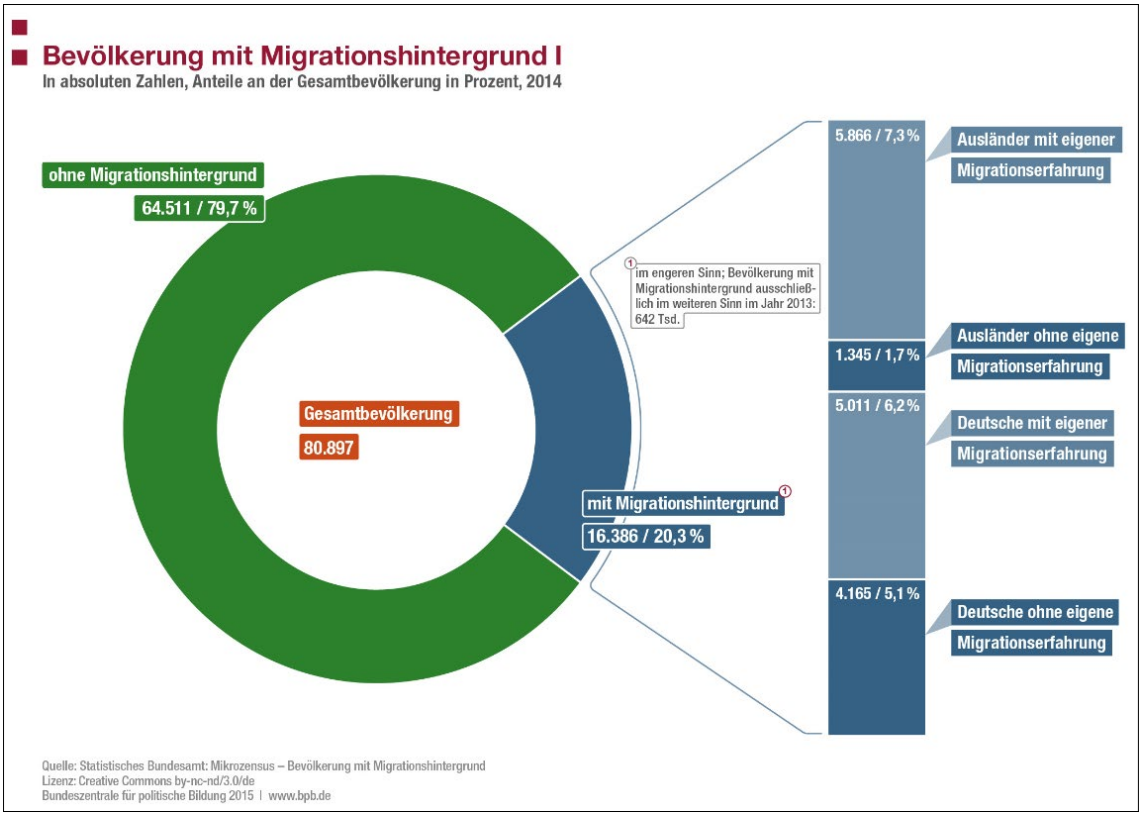
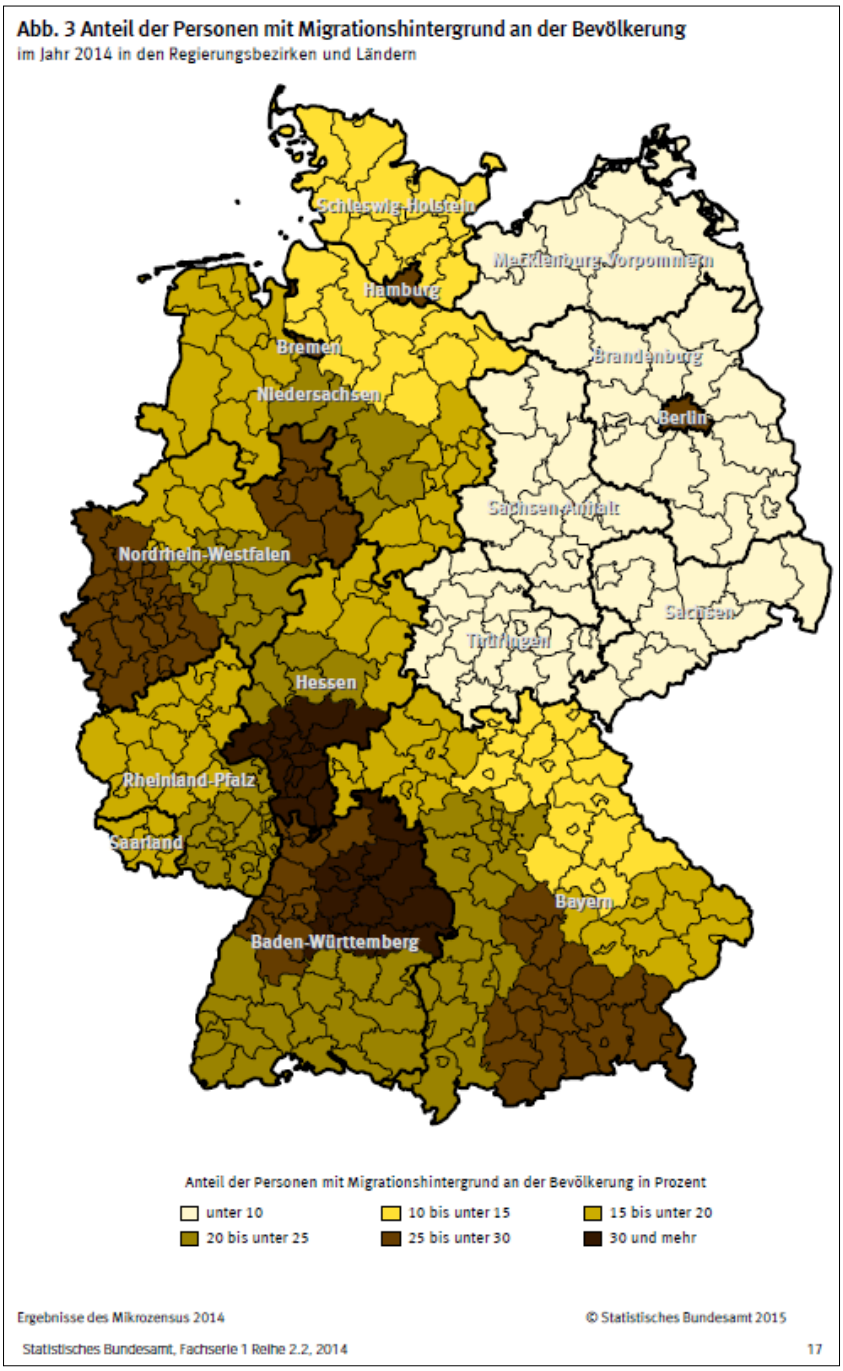


Figure 6. Population avec un parcours lié à la migration par catégorie (Bundeszentrale für politische Bildung 2016)

34,5 % des 16,4 millions de personnes ayant un parcours lié à la migration proviennent des 27 pays de l'Union Européenne, 35,3% des autres pays de l'UE (Bundeszentrale für politische Bildung 2016).

La population ayant un parcours lié à la migration est concentrée plus particulièrement à Berlin, Brême, Hambourg (30% ou plus), ainsi que certaines régions de l'ancienne RFA (*cf*. Carte 7 ci-dessous) en 2014. On voit une nette différence avec les régions de la RDA

en couleur claire avec peu ou pas de migrants et l'ilôt Berlin au milieu avec plus d'un quart de migrants de sa population totale (25-30%).



Carte 6. Pourcentage de la population ayant un parcours lié à la migration sur le territoire allemand (Statistisches Bundesamt 2015, 17)

Dans les enquêtes démographiques nationales, la population est donc répartie entre d'un côté, les nationaux, et de l'autre, les Ausländer (*étrangers*, de nationalité autre qu'allemande), Aussiedler (*rapatriés*), ou Gastarbeiter (*travailleurs invités*, équivalents

au terme « immigrés » en France). La politique de l'immigration de l'Allemagne variait et varie encore aujourd'hui en fonction du groupe auquel appartient une personne, selon qu'elle est considérée comme Aussiedler, Gastarbeiter, Ausländer ou encore Flüchtlinge (réfugiés).

1.3.1.1. Les Aussiedler ou rapatriés de souche allemande

Les rapatriés (Aussiedler ou nommés depuis 1992 Spätaussiedler, rapatriés tardifs) sont considérés comme étant de souche allemande car ils sont considérés comme ethniquement allemands et gratifiés de droits dits « de sang » (Sebaux 2007, 2-3). Ils viennent de l'Europe de l'Est ou d'anciens territoires de l'URSS et sont locuteurs d'autres langues que l'allemand.

Les *Aussiedler* sont issus d'une minorité allemande ayant migré en Allemagne. La présence de ces groupes de minorités allemandes est liée à l'histoire des royaumes et empires de langue allemande qui ont effectué des conquêtes vers l'Est, en Europe (Pologne, Roumanie, Hongrie, Tchécoslovaquie) ou en Russie[41], durant une période qui peut aller de l'époque médiévale jusqu'à la seconde guerre mondiale. Lorsque les empires et royaumes se sont retirés de ces territoires, et plus récemment après la défaite nazie en 1945, tous les « nationaux » n'ont pu rejoindre « la mère patrie » ou n'ont pas été expulsés (comme les Allemands des Sudètes ou des Carpates). Depuis, l'Allemagne s'occupe de leur rapatriement (Héran 2013 ; Sebaux 2007 ; Michalon 2013)[42].

Les *Aussiedler* entrent dans la catégorie des Allemands ayant un parcours lié à la migration. Entre la seconde guerre mondiale et les années 1950, 12 millions d'*Aussiedler* sont venus en Allemagne et puis 4,5 millions ont pu venir jusqu'en 2006 (Bundeszentrale für politische Bildung 2016, 218). Le nombre d'*Aussiedler* rejoignant l'Allemagne décroît, ils étaient 222 000 en 1991 et moins de 2000 en 2012 (*cf.* Annexe 4 p. 451). Alors

[41] Elle a eu des colonies en Afrique également, mais ce continent n'est pas concerné par la question de rapatriement comme les Allemands des territoires en Europe et ex-URSS.

[42] La motivation de ces personnes à rejoindre l'Allemagne est lié à la situation économique favorable de l'Allemagne par rapport aux pays où ils vivent plutôt que nécessairement à une raison purement ethnique. Etant donné leur niveau d'études plutôt élevé, ils trouvent rapidement des emplois les installant dans une vie confortable (Worbs *et al*. 2013, 46).

qu'avant la chute du mur, l'Allemagne aidait à faire sortir ces Allemands de souche du « joug communiste »[43], elle a limité leur nombre au moment où leur venue pouvait être plus facile après la chute du mur en 1989 (Gogolin et Reich 2001, 195). Pour cela, elle a voulu vérifier s'ils pouvaient être considérés comme Allemands, en les soumettant à un test linguistique par exemple.

Aujourd'hui, l'attribution de la nationalité allemande « pour les membres non-allemands de la famille des *Aussiedler* » est soumise à une étude plus approfondie qu'auparavant.

Une question se pose quant à ces catégories et leur signification chez les personnes concernées. En effet, comme le fait remarquer Sebaux (2007, 9) « Les Allemands de Russie *post-perestroïka* (qui constituent aujourd'hui plus de 99% des *Aussiedler*) sont manifestement beaucoup moins « allemands » que les descendants des *Gastarbeiter* de deuxième ou troisième génération. ». D'un côté, ceux qui sont nés ailleurs, ont une autre langue que l'allemand dans leur répertoire linguistique, qui ont migré en Allemagne en raison de leur appartenance à la nation allemande, se sentent étrangers, mais sont considérés comme Allemands. Et de l'autre, ceux qui sont nés en Allemagne, qui ne parlent parfois que l'allemand, dont même parfois les parents y sont nés, ne sont pas considérés comme Allemands. Dans ce cas de figure, la nationalité ne traduit pas la réalité sociale. Et la considération basée sur l'ethnicité minorise certains, dont les descendants de migrants.

Quant à la question linguistique, en raison de leur mode de vie qu'Alicheva-Himy (2015) décrit comme suffisamment isolé pour préserver l'allemand, les *Aussiedler* ont un répertoire linguistique incluant probablement d'autres langues, comme le russe chez ceux qui viennent de l'URSS et de la Fédération de Russie.

[43] Essentiellement de l'URSS ou de l'ex-URSS, Fédération de Russie, Pologne, Kazakstan (*cf*. Annexe 4 p. 451).

1.3.1.2. Les *Gastarbeiter* ou travailleurs invités

Les *Gastarbeiter (travailleurs invités)* font partie de la migration de main d'œuvre recrutée par la République fédérale d'Allemagne (RFA) entre 1955 et 1973 pour travailler dans ses industries durant « le miracle économique ». Tout comme dans le cas de la France, des accords bilatéraux étaient passés avec certains États[44] dont la Turquie. Après l'arrêt du recrutement de main d'œuvre en 1973, d'autres personnes sont venues dans le cadre du regroupement familial, en tant qu'*Aussiedler* ou bien réfugiés (Gogolin et Reich 2001 ; Sebaux 2007 ; Bundesministerium des Innern 2016).

La République Démocratique Allemande (RDA) avait procédé à un recrutement de travailleurs également, sous contrat (*Vertragsarbeiter*), suivant des accords passés avec certains États[45] également. Le nombre de travailleurs était de 191 200 en 1989 (Bundeszentrale für politische Bildung 2016, 223) et 90 000 en 1990 d'après une autre source (Gogolin et Reich 2001, 195)[46].

En 2015, près de 16,4 millions de personnes avec un parcours lié à la migration vivaient en Allemagne, ce qui représente 20,3% des 82 millions de l'ensemble de la population (Tableau 3 ci-dessous). Parmi celles-ci, 7,2 millions d'étrangers et 9,2 millions ayant la nationalité allemande. Les groupes de travailleurs de la première vague de *Gastarbeiter*, 1950-1960 représentent 36% (5.9 millions) de l'ensemble de ces 16.4 millions, et ceux étant arrivés durant la période 1990-2000 représentent 26% (4,2 millions) (Bundeszentrale für politische Bildung 2016, 218).

[44] L'Espagne et la Grèce en 1960, la Turquie en 1961, le Maroc en 1963, le Portugal en 1964, la Tunisie en 1965, la Yougoslavie en 1968. Le recrutement cessera avec la crise du pétrole après 1973.

[45] dans les années 1960 avec des « pays amis socialistes » de l'Europe de l'est, après 1970 avec Cuba, le Vietnam, l'Angola, le Mozambique, essentiellement (Hanewinkel 2017).

[46] Cette forme d'immigration ne permettait pas aux travailleurs de rester, ni de réunir leur famille (Gogolin et Reich 2001, 2015 ; Bundeszentrale für politische Bildung 2016, 223).

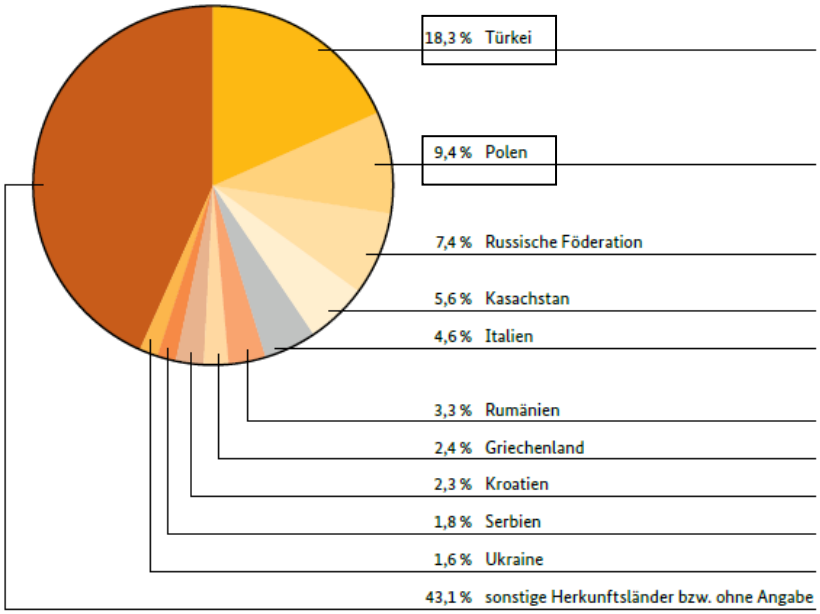
Population ayant un parcours lié à la migration					Population sans parcours lié à la migration
Total et % de population totale	Étrangers		Allemands		
	Génération				
	1ère	2ème	1ère	2ème	
16 386 000	5 866 000	1 344 000	5 011 000	4 165 000	64 511 000
20.3%	7,3%	1,7%	6,2%	5,1%	79,7%

Tableau 3. Population ayant un parcours lié à la migration par génération (Bundeszentrale für politische Bildung 2016, 220)

Sur les Figures 7 et 8 ci-dessous est représentée la proportion de personnes par pays de provenance (*Herkunfstland*) puis par nationalité en 2012 (Schmidt 2012, 139-145). Sur les deux, parmi les groupes de « migrants ou enfants de migrants » les plus importants, les personnes dont le parcours est lié à la Turquie vient en tête (18,3% et 21,8% de nationalité turque) loin devant le deuxième pays de la liste, la Pologne (9,4%, et de nationalité polonaise 7,4%), à la Fédération de Russie 7,4%, au Kazakhstan 5,6%, à l'Italie 4,6% (Héran 2013 ; Tenezaki 2013)[47].

[47] On a des chiffres légèrement différents selon d'autres sources : les personnes dont le parcours est lié à la Turquie représentent 17,9%, à la Pologne 13,1%, à la Fédération de Russie 8,7%, au Kazakhstan 8,2%, à l'Italie 5,3%(Héran 2013 ; Tenezaki 2013).

Abbildung 7-2: Personen mit Migrationshintergrund nach Herkunftsland bzw. Herkunftsland mindestens eines Elternteils 2012

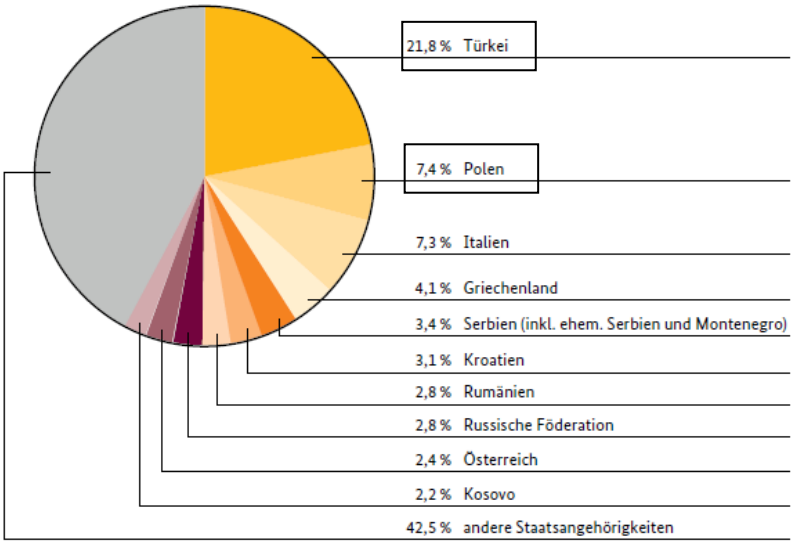


Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus

Figure 7. Personnes de parcours lié à la migration, du côté d'au moins un parent en 2012 (Schmidt 2012, 139)

Abbildung 7-7: Ausländische Bevölkerung in Deutschland nach den zehn häufigsten Staatsangehörigkeiten am 31. Dezember 2012

Gesamtzahl: 7.213.708



Quelle: Ausländerzentralregister, Statistisches Bundesamt

Figure 8. Population étrangère en Allemagne avec les 10 nationalités les plus fréquentes en 2012 (Schmidt 2012, 145)

En 2014, le registre des étrangers[48] a recensé des ressortissants venus de 191 États différents à Berlin. Les villes où la population migrante est la plus dense sont Brême avec 29%, Hambourg (28%) et Berlin (26%) (Bundeszentrale für politische Bildung 2016, 224).

L'âge moyen des personnes ayant un parcours lié à la migration est plus jeune que celui de la population allemande dans son ensemble (35.4 ans contre 46.8 ans (*ibid.*, 225, Statistisches Bundesamt 2014). Des différences socio-économiques existent entre ces jeunes ayant un parcours lié à la migration et les autres qui ne le sont pas (*ibid*., 218).

1.3.1.2.1. Les personnes dont le parcours est lié à la Turquie

En 2012, on comptait en Allemagne 2 998 000 personnes dont le parcours est lié à la Turquie (Schmidt 2012), 1 506 113 étaient ressortissants turcs en 2015 (*cf*. Tableau 4 ci-dessous) (Statistisches Bundesamt 2015, 28-39).

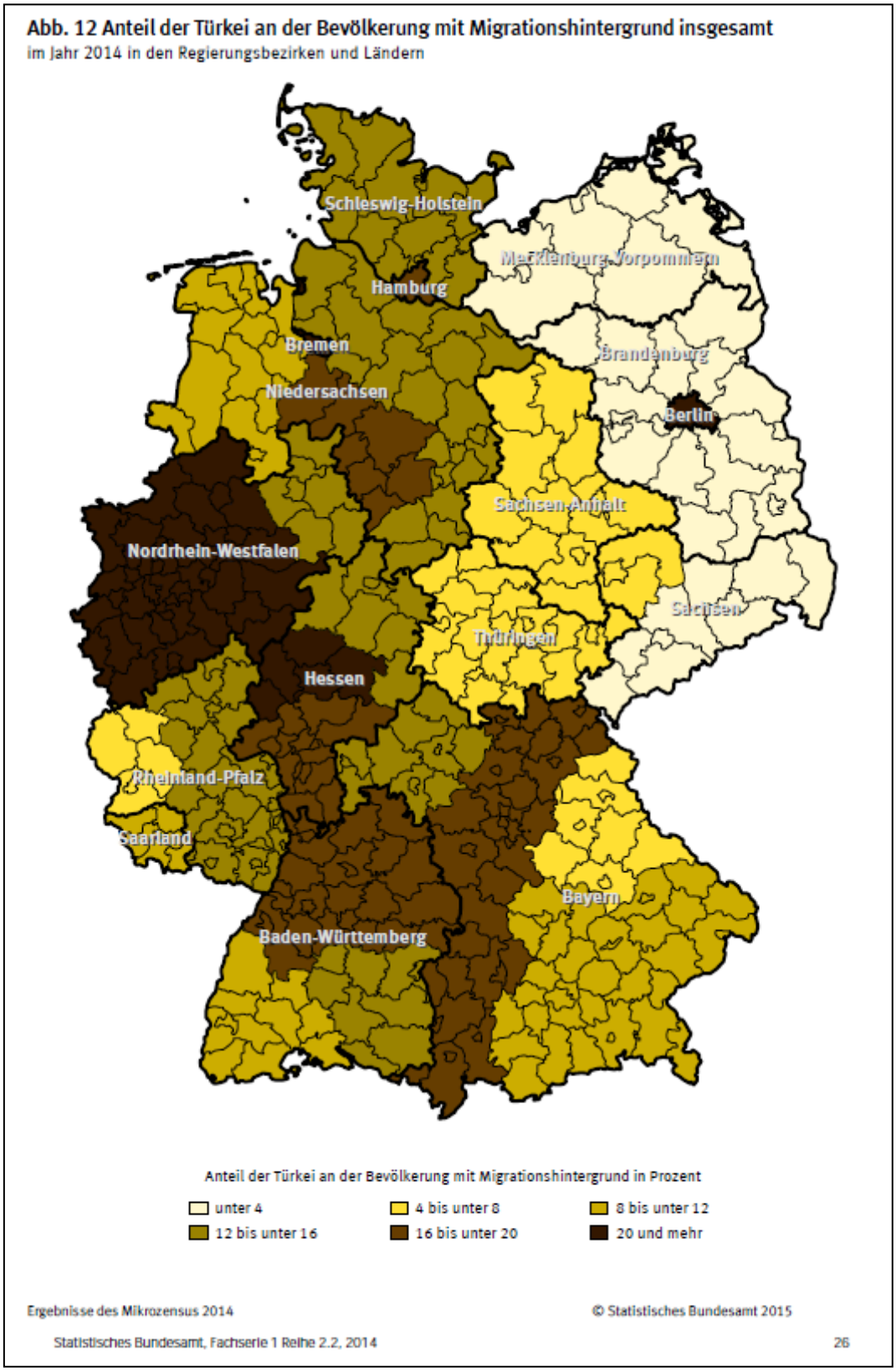
Même si on ne peut pas calquer ce nombre sur la question de la langue turque, on peut supposer que la langue turque a des chances d'être majoritairement utilisée en Allemagne, en dehors de l'allemand. D'autres langues minoritaires en Turquie sont également présentes. Entre 700 et 800 000 kurdes vivent en Allemagne, parmi lesquels une majorité a un parcours lié à la Turquie (les autres à l'Irak, Iran, Syrie) (NAVEND 2017).

Année	Personnes de nationalité turque en Allemagne
2008	1 688 370
2009	1 658 083
2010	1 629 480
2011	1 607 161
2012	1 575 717
2013	1 549 808
2014	1 527 118
2015	**1 506 113**

Tableau 4. Quantités de personnes étrangères de Turquie vivant en Allemagne (Statistisches Bundesamt 2016, 28-39)

[48] *Ausländerzentralregister*, AZR.

Les personnes liées à la Turquie sont surtout concentrées de 20% dans la région de la Westfalie du Nord et de Berlin (+ 20% la couleur foncée sur la Carte 8 ci-dessous).



Carte 7. Présence des personnes ayant un parcours lié à la Turquie selon les régions (micro-recensement de 2014, Statistisches Bundesamt 2015b, 26)

Malgré la législation sur la citoyenneté allemande basée sur le droit du sang, les étrangers obtiennent la nationalité par acquisition (*cf.* Figure 9 ci-dessous). Les Turcs sont les étrangers qui obtiennent le plus leur naturalisation, on voit notamment un pic dépassant les 100 000 entre 1999 et 2000 (Statistisches Bundesamt 2017a, 13).

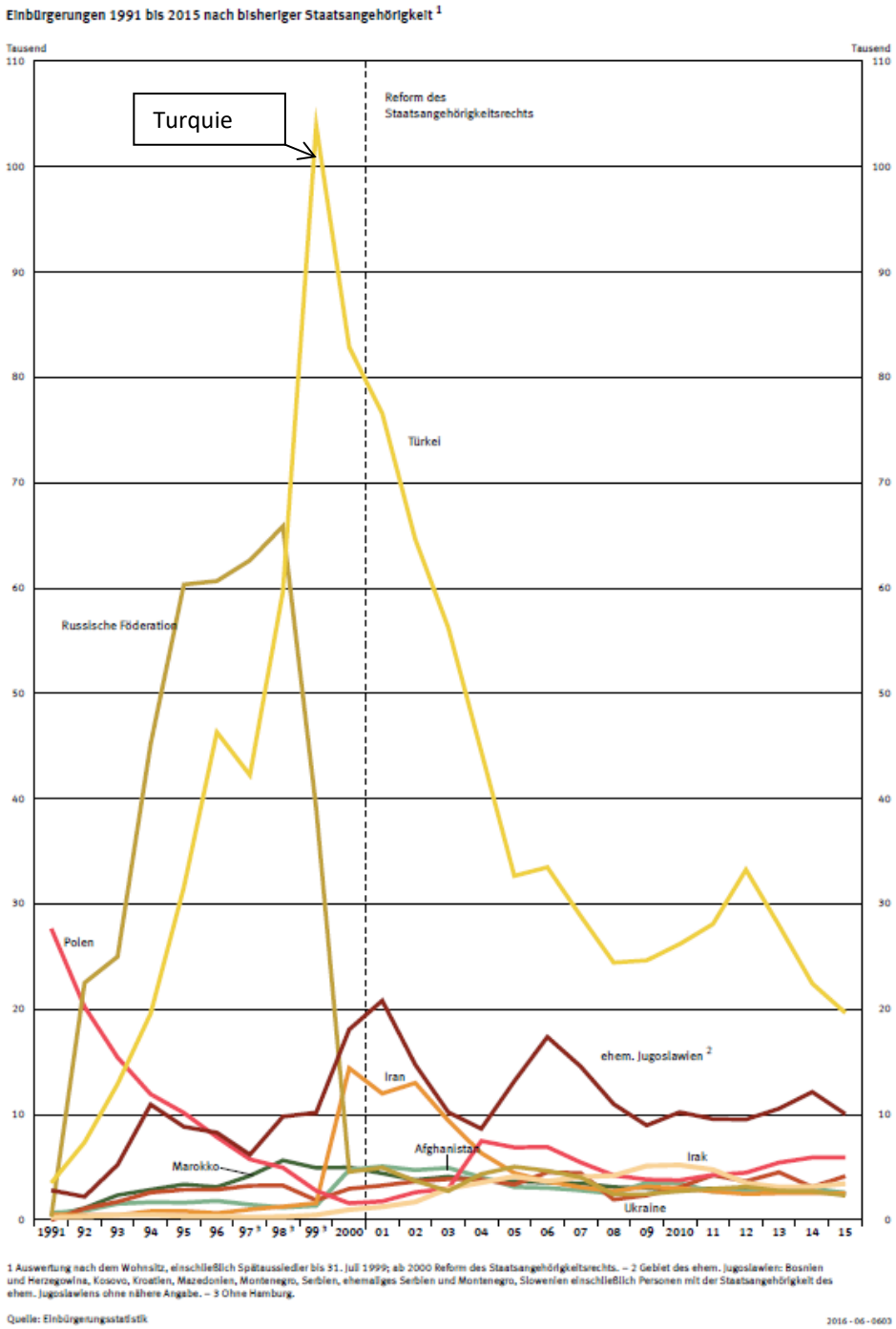


Figure 9. Naturalisation[49] des étrangers en Allemagne entre 1991-2015 (Statistisches Bundesamt 2017a, 13)

[49] L'Allemagne exige la connaissance de l'allemand pour autoriser une personne à rejoindre sa famille dans le cadre du regroupement familial dans le pays. Ainsi, il faut avoir le niveau A1 du CECRL (depuis

1.3.1.2.2. Les ressortissants de pays arabes

En 2008, 196 597 ressortissants de pays arabes vivaient en Allemagne (*cf*. Tableau 5 ci-dessous).[50] Leur nombre est passé à 266 862 en 2010 et 698 996 en 2015. Jusqu'en 2014, le groupe de ressortissants du Maroc était le plus nombreux avant d'être dépassé ensuite par ceux venant de Syrie, passant de 28 500 en 2008 à 367 000 en 2015. Les ressortissants d'Irak ont connu une augmentation également, passant de 74 500 en 2008 à 136 400 en 2015 (Statistisches Bundesamt 2016, 32).

	Algérie	Maroc	Tunisie	Égypte	Irak	Jordanie	Liban	Syrie	Territoires palestiniens	Total
2008	13 148	66 189	23 142	11 623	74 481	7 716	38	28	-	**196 597**
2009	13 219	64 842	22 921	11 923	79 413	7 752	36	28	-	**142646**
2010	13 199	63 570	22 956	12 278	81 272	7 692	35	30	-	**266 862**
2011	13 350	63 037	23 610	12 711	82 438	7 872	35029	32	-	**270 925**
2012	13 650	63 584	24 453	13 870	84 082	8 227	34	40	-	**283 183**
2013	14 682	65 440	26 030	17 346	85 469	8 836	34	56	550	**310 094**
2014	16 388	67 891	28 291	19 786	88 731	9 283	35	118	1299	**384 906**
2015	20 505	72 129	30 696	22 979	136	10 041	37	366	2 531	**698 996**

Tableau 5. Nombre de ressortissants de pays arabes vivant en Allemagne (Statistisches Bundesamt 2015a, 28-39)

1.3.2. Personnes ayant un parcours lié à la Turquie et aux pays arabes à Berlin

Sur les plus de 3,5 millions d'habitants que comptait Berlin en 2015, un peu plus d'un million (*cf.* Tableau 6 ci-dessous) étaient des personnes ayant un parcours lié à la migration, dont 621 000 de nationalité étrangère (Statistik Berlin-Brandenburg 2016a, 2016b).

2007) pour y venir et le niveau B1 (depuis 2005) pour avoir un permis de séjour permanent ou la naturalisation. À titre de comparaison, la France exige le niveau A1.1 + KOS (depuis 2008), A1.1 pour avoir le permis de séjour permanent (depuis 2007), et elle fait passer un entretien au candidat à la naturalisation depuis 1993. Les deux États exigent que les candidats suivent des cours obligatoires pour cela (Extramiana et Van Avermaet 2010, 18).

[50] Je ne prends pas en compte les chiffres pour d'autres États, comme le Soudan ou Israël, qui ont des ressortissants arabophones. Il faudrait une enquête beaucoup plus ciblée.

Population à Berlin	1992	2015	En %
Total	3 456 891	3 610 156	
De nationalité allemande	3 070 980	2 989 081	
De nationalité étrangère	385 911	621 075	
Ayant un parcours **lié à la migration**		**1 078 091**[51]	29,9%
Allemands (de souche ?)		2 532 065	70,1%
De nationalité allemande, ayant un parcours **lié à la migration**		457 016	12,7%

Tableau 6. Population ayant un parcours lié à la migration à Berlin (Statistik Berlin-Brandenburg 2016a, 2016b)

À Berlin, 6% de la population totale est composée de personnes dont le parcours est lié à la Turquie, soit 200 000 personnes, dont plus de la moitié (109 000) est de nationalité turque (Statistik Berlin-Brandenburg 2016b, 21). Pour les ressortissants de pays arabes, leur nombre varie de 44 000 à 47 000 selon la source, avec des écarts selon le pays qu'on voit dans le Tableau 7 (ci-dessous).

	Ressortissants des pays arabes		Naturalisés
	Statistisches Bundesamt 2016, 99-102	Statistik Berlin-Brandenburg 2016a, 2016b	
Égypte	3 390	3 190	63
Algérie	989	865	33
Libye		3 198	18
Maroc	1 453	1 405	55
Tunisie	2 109	2 011	72
Bahreïn		86	
Irak	7 036	4 265	109
Yémen		666	23
Jordanie	1 268	1 166	38
Qatar		30	
Koweït		156	
Liban	7 786	7 600	217
Oman		25	
Territoires palestiniens	613	133	9
Arabie-Saoudite		828	
Syrie	22 106	18 119	112
Émirats Arabes Unis		49	
Total pays arabes	**46 750**	**43 792**	

Tableau 7. Berlin : Personnes ayant un parcours lié aux pays arabes

[51] Pour avoir plus de détails sur la naturalisation de la population étrangère, et notamment des chiffres en fonction de leur nationalité d'origine, leur âge, voir Statistik Berlin-Brandenburg (2016a).

1.3.3. Les langues des personnes ayant un parcours lié à la migration

Les chiffres sur les migrants et leurs descendants que nous avons fournis dans les parties précédentes ne donnent pas d'indication sur les langues pratiquées, mais néanmoins offrent un aperçu de la proportion de population qui pourrait avoir une autre langue que l'allemand dans son répertoire linguistique.

Si on regarde les langues répertoriées en Allemagne d'après le site Ethnologue (2016), dans le Tableau 8 (ci-dessous), on observe de nombreuses langues et des chiffres sans indication de méthode pour les obtenir. Le turc serait parlé par 2 110 000 locuteurs sur les 3 000 000 de personnes ayant un parcours lié à la Turquie, vient ensuite le croate avec 652 000, l'italien avec 548 000, le « kurde du nord » (*Northern Kurdish*) avec 541 000 locuteurs, l'arabe comptabiliserait 96 200 locuteurs (l'arabe algérien 26 000 et marocain 44 200), très en dessous des 700 000 personnes dont le parcours est lié aux pays arabes. À part le turc et le « kurde du nord », d'autres langues susceptibles d'être parlées par des personnes dont le parcours est lié à la migration de Turquie apparaissent, comme le laze (1000), ainsi que deux autres, l'araméen et le « zaza du nord », mais sans chiffres.

Languages	**Number of speakers**
Adyghe	2 000
Afrikaans	
Algerian Spoken Arabic	26 000
Assyrian Neo-Aramaic	
Balkan Romani	3 500
Catalan	
Chaldean Neo-Aramaic	3 000
Chechen	
Chinese	40 000
Croatian	652 000
Dutch	101 000
English	273 000
Greek	314 000
Hausa	
Hebrew	
Hindi	24 500
Iranian Persian	90 000

Italian	548 000
Japanese	20 000
Kabardian	14 000
Kabuverdianu	3 000
Kalmyk-Oirat	
Kazakh	
Korean	14 000
Latgalian	
Laz	1 000
Moroccan Spoken Arabic	44 200
Northern Kurdish	541 000
Northern Zazaki	
Portuguese	78 000
Russian	360 000
Spanish	161 000
Standard Latvian	8 000
Tamil	35 000
Tarifit	
Tigrigna	15 000
Tosk Albanian	25 000
Tunisian Spoken Arabic	26 000
Turkish	2 110 000
Turkmen	
Turoyo	20 000
Urdu	23 000
Uyghur	
Vietnamese	60 000
Vlax Romani	5 000

Tableau 8. Langues des migrants en Allemagne d'après le site Ethnologue (2016)

Gogolin et Reich (2001) faisaient remarquer en 2001 qu'on ne disposait pas de chiffres fiables sur la composition ethnico-culturelle et linguistique en Allemagne. L'État ne prend en compte que le critère de citoyenneté ou lieu de naissance pour ses statistiques. Le comptage basé sur la nationalité ne peut pas donner une indication réaliste car des personnes ayant un parcours lié à la migration sont naturalisées[52], et l'acquisition de la

[52] « Les enfants nés en Allemagne de parents étrangers acquièrent dans certaines conditions la nationalité allemande à la naissance. Ils doivent néanmoins **choisir entre 18 et 23 ans s'ils veulent conserver la nationalité allemande ou bien la nationalité de leurs parents**. Aux termes de l'article 7 de la loi sur la nationalité (StAG), les rapatriés tardifs de souche allemande acquièrent automatiquement la

nationalité allemande n'entraine pas de changement dans les pratiques culturelles et linguistiques (Gogolin et Reich 2001).

Pour Schröder (2007), qui s'intéresse au plurilinguisme des descendants d'immigration, on ne peut pas se fier aux apparences des chiffres sur la nationalité : les rapatriés (*Spätaussiedler*) connaissent souvent la langue du pays dont ils sont originaires, les immigrés peuvent avoir une autre langue que la langue nationale du pays dont ils sont originaires ; il cite à ce propos « les Kurdes de Turquie, du Liban et de Syrie » (*ibid.*, 6).

Des enquêtes et études sur la migration en Allemagne ont été conduites en relation à l'intégration des populations pour laquelle la question de la langue est parfois abordée, formulée par rapport à la compétence en allemand. 70% des enfants de trois à six ans ayant un parcours lié à la migration ne parlent pas allemand à la maison (Mediendienst Integration 2014), ce chiffre était 9% plus élevé en 2006. Un quart des enfants de 6 à 8 ans parle dans leur famille, avec leurs parents et fratrie, en allemand. Une autre étude montre que 72% des élèves de 15 ans parlent allemand à la maison.

> Le centre Sprache, Variation und Migration (langue, variation et migration) tend à déconstruire le « mythe que les enfants de familles migrantes qui grandissent dans un environnement plurilingue ont un risque élevé de déficience de langue (*ibid.*)

Les études réalisées dans le contexte scolaire montrent que le plurilinguisme des élèves n'est pas pris en considération dans l'éducation nationale. Des études faites sur des écoliers et des adolescents ayant un parcours lié à la migration montrent qu'ils sont plus touchés que les autres par les difficultés scolaires, avec un accès au lycée général plus

---

nationalité allemande dès qu'ils reçoivent l'attestation prévue à l'article 15 de la loi fédérale sur les expulsés et réfugiés (*Bundesvertriebenen- und Flüchtlingsgesetz*) après leur arrivée en Allemagne.

De manière générale, les étrangers acquièrent, dans certaines conditions, le droit à naturalisation après seulement **8 ans de séjour légal** en République fédérale d'Allemagne. En règle générale, la durée de séjour minimum est plus courte pour les conjoints de ressortissants allemands. Pour faire valoir leur droit à naturalisation, les demandeurs doivent justifier d'une **connaissance suffisante de l'allemand**. D'autres critères sont nécessaires, notamment l'absence de condamnation pénale et la fidélité à la constitution. Les demandeurs doivent également être capables d'assurer leur subsistance en Allemagne. » (Ministère fédéral des Affaires étrangères 2013).

rare et une orientation professionnelle préconisée (Esser 2006 ; Tucci 2010 ; Hillebrand 2009).

> Les jeunes Turcs et Arabes (en particulier les garçons) ont des retards considérables en matière d'éducation et de formation. Les descendants des migrants turcs sont trois fois plus nombreux que les autochtones à quitter la scolarité avec le plus bas niveau de qualification, voire sans aucun diplôme. Ils ne sont que 14% à passer l'*Abitur* (équivalent au baccalauréat), soit moins de la moitié de la moyenne nationale. Cette tendance se poursuit dans la formation professionnelle. En 2006, alors que seuls 19% des Allemands entre 16 et 45 ans n'avaient suivi aucune formation professionnelle, ce taux atteignait 57% chez les personnes d'origine turque. Tandis que 18 % des Allemands entre 16 et 45 ans avaient poursuivi ou poursuivaient des études supérieures, ce n'était le cas que pour 8% des enfants d'immigrés, et pour seulement 3% des jeunes issus de l'immigration turque (Hillebrand 2009, 178).

1.3.4. Études sur les langues des migrants en Allemagne

J'ai trouvé peu de documents permettant d'appréhender les pratiques langagières des migrants en Allemagne – et en particulier des populations minoritaires venant de Turquie. Krifka *et al.* (2014) livrent un outil au personnel pédagogique qui doit prendre conscience du multilinguisme en salle de classe afin de s'y adapter de manière constructive. Le livre offre des bases linguistiques et des informations concernant l'histoire, l'évolution, la culture de chaque langue.

Les questions de langues associées à l'immigration en Allemagne concernent encore parfois les questions d'intégration, de compétences en allemand, qui est la clé à l'intégration (Esser 2006, i). Cela est réalisé par catégorie d'âge et de pays des personnes ayant un parcours lié à la migration. Dans ces études psycholinguistiques, les difficultés en allemand sont liées au niveau scolaire bas de certains groupes, comme les descendants de la migration turque, par exemple, qui sont les plus concernés par le décrochage scolaire et les difficultés d'accès au marché du travail (*ibid.,* V), tout en soulignant cependant qu'une assimilation linguistique se fait à partir de la troisième génération. « L'utilisation interethnique de la langue maternelle » est élevée chez les Turcs (*ibid*., 39).

> […] despite the progress they made in the area of linguistic integration, the Turkish immigrants remained considerably more strongly oriented towards their own group in terms of social contacts, cultural habits and emotional ties than the other nationalities (*ibid*., 41).

Le Tableau 9 d'Esser (*ibid.,* 51) ci-dessous figure cet écart entre les enfants descendants de Turcs et les autres groupes. Le bilinguisme des Turcs à l'oral aurait augmenté en 1993 par rapport à 1984, comme d'ailleurs la « marginalisation linguistique »[53] aurait augmenté.

Table 4.2: Types of linguistic integration among different immigrant groups in Germany (1984 and 1993)

	Turks	Italians	Greeks	(former) Yugoslavs
		1984		
Speaking				
Bilingualism	16	26	25	41
Ling. assimilation	15	21	20	15
Ling. segmentation	35	23	31	26
Ling. marginality	33	30	24	18
Writing				
Bilingualism	9	10	13	18
Ling. assimilation	11	13	15	11
Ling. segmentation	32	28	25	43
Ling. marginality	49	49	46	29
N	1011	548	454	603
		1993		
Speaking				
Bilingualism	23	25	32	44
Ling. assimilation	19	27	19	21
Ling. segmentation	25	22	22	23
Ling. marginality	33	26	26	12
Writing				
Bilingualism	10	9	14	19
Ling. assimilation	13	19	15	12
Ling. segmentation	25	19	24	39
Ling. marginality	53	53	47	29
N	490	268	222	295

Note: The proportions in % (rounded up/down in part), all add up to 100% per immigrant group across the four types of linguistic integration.

Source: SOEP, survey waves of 1984 and 1993: author's own calculations

Tableau 9. Différence entre les descendants de Turcs et les autres groupes (Esser 2006, 51)

[53] « two possible bases for inclusion/ exclusion are assumed for the *social integration* of *individual* actors – ethnic group versus host society – four types of individual social integration arise […]: ***marginality***, whereby there is no inclusion in either the ethnic group or the host society ; ethnic ***segmentation*** which involves inclusion in the ethnic group and exclusion from the host society ; ***assimilation*** which is the (opposite) case of inclusion inclusion in the host society with exclusion from the ethnic group » (Esser 2006, 7).

> the German situation corresponds completely with what has always been and continues to be observed elsewhere, for example in the USA: i.e. a clear language shift across the generations towards the language of the receiving country and away from the native language (*ibid., 52*).

Le *language shift* n'aide pas pour autant les enfants ayant un parcours lié à la Turquie à bien lire l'allemand puisqu'il est le groupe qui a le plus de difficultés de lecture à l'école, jusqu'au lycée, résultat lié à la situation socio-économique des parents (*ibid*., 65). Par ailleurs, « ceux qui ont une maîtrise de leur L1[54] en plus de l'allemand ne sont pas avantagés pour autant sur le marché du travail ». Au contraire, « ceux qui ont un déficit de connaissance en L1 ont tendance à augmenter leurs chances de progression » (*ibid*., 91).

Socialement « Les Turcs restent clairement entre eux », sont considérés comme « moins intégrés », vivant « dans des enclaves », et sont linguistiquement moins assimilés que les Yougoslaves (le groupe de comparaison de l'étude) (Esser 2001, 29).

Se basant sur les données de deux enquêtes de grande envergure (CILS, Children of Immigrants Longitudinal Study et PISA, Programme for International Student Assessment, *cf*. détails en Annexe 5 p. 452), Esser (2006) tente de vérifier si le bilinguisme des enfants ayant un parcours lié à la migration les rend plus « intelligents » à travers l'étude de leurs compétences en numératie et en sciences, et en conclut que ce n'est pas le cas. Selon lui, cela est dû à « higher proportion of non-native speakers in classes [which] impedes additionally the acquisition of skills » (*ibid*., 66-68). D'autres études, dans une approche plus sociolinguistique, s'intéressent au parler des jeunes et défendent notamment l'idée que le parler jeune dit *Kiezdeutsch*[55], résulte de l'inventivité et non pas d'un manque de compétences (Androutsopoulos et Scholz 1998 ; Eksner 2006 ; Auer 2003a, 2003b ; Dirim et Auer 2012 ; Freywald *et al.* 2011).

[54] Exemple typique de plurilinguisme non valorisé (Canut et Duchêne 2011).

[55] « Kiezdeutsch is a way of speaking that emerged among young people in multiethnic urban areas of Germany […] this term emphasises that this way of speaking belongs to a "Kiez", a `hood, it belongs to informal, everyday communication in a (multiethnic) neighbourhood. In this multiethnic setting, it is used independently of the speaker's ethnic background, that is, by adolescents of the majority ethnicity as well as those with a migrant background » (Freywald *et al.* 2011, 1).

Auer (2003a) a par exemple montré que, non seulement le turc, langue ayant peu de prestige sur le marché linguistique, continue à être parlé par les enfants et petits-enfants de migrants, contrairement aux prédictions des études des décennies précédentes, mais également qu'il est parlé par des « non-Turcs ». Cette observation a été réalisée à l'occasion d'une étude auprès de 25 adolescents et jeunes adultes vivant à Hambourg qui montre et discute des phénomènes de « crossing »[56] (Dirim et Auer 2012) observés également par Roger Hewitt (1986) et Ben Rampton (1995, 1998) en Grande-Bretagne.

1.4. Conclusion sur la place de l'arabe et du turc dans les trois contextes (Turquie, France, Allemagne)

En Turquie, en 1935, le turc était la « langue maternelle » de 86% de la population, ce chiffre est passé à 90% en 1965 (Buran et Yüksel Çak 2012, 307) ou à 85% en 2006 selon une étude nationale (KONDA 2006, 18). Aujourd'hui, dans ce contexte de changement, des locuteurs d'une trentaine de langues locales vivent dans le pays. On ne connaît pas vraiment le nombre de locuteurs, mais « Türkiye Arap Meclisi » [le Conseil Arabe de Turquie] avance le chiffre de 8 millions de « citoyens de la République de Turquie d'origine arabe »[57], dont 400 000[58] arabophones nés dans la région d'Antioche. Les grands-parents et la majorité des parents de mon enquête sont tous nés en zone rurale, dans plusieurs villages - au sud et à l'est de la ville d'Antioche - qui se sont développés au point de changer de statut administratif et qui ressemblent à des bourgs aujourd'hui[59].

La France reconnaît ses langues régionales et quelques langues de l'immigration, dont l'arabe maghrébin. Sans connaître précisément le nombre de locuteurs d'arabe et de

[56] Ben Rampton (1995, 1998) entend par « language crossing » l'utilisation d'une langue par des personnes qui ne sont pas considérées comme appartenant légitimement à la langue parlée, par cette pratique de la langue elles dépassent (*cross*) les limites sociales et ethniques.

[57] Traduction de « Arap asıllı Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları ».

[58] Ces chiffres ne tiennent pas compte des réfugiés syriens.

[59] Yeşilpınar en turc et ʿAyn ǧamūs en arabe, Subaşı en turc et Sūsi en arabe, ainsi qu'un village rattaché à Samandağ ou Sweydiyye.

turc, on a cependant celui de personnes dont le parcours est lié à l'Afrique du Nord, environ 5 millions et 400 000 à la Turquie.

En Allemagne, 18 600 000 personnes ont un parcours lié à la migration, 12 500 000 à l'Europe (dont la moitié d'*Aussiedler* d'Europe centrale), 2 998 000 à la Turquie et 700 000 aux pays arabes (Schmidt 2012 ; Statistisches Bundesamt 2015 ; Statistisches Bundesamt 2017b).

Les trois États sont des espaces multilingues. En Turquie, le multilinguisme vient de son histoire ancienne, de nombreux groupes linguistiques minoritaires étaient encore présents au moment de la création de la république[60] qui a décrété le turc langue nationale, comme la seule qui pouvait être enseignée en tant que langue maternelle aux citoyens turcs. L'enseignement des langues minoritaires dites locales est possible aujourd'hui mais sujet à des conditions difficiles qui le défavorisent.

En France, l'enseignement des langues régionales est possible et effectif dans certaines régions, soutenu par des courants militants locaux. L'enseignement des langues des migrants, comme l'arabe et le turc, est possible également (via notamment le dispositif ELCO dispensé par un enseignant envoyé par le pays où la langue enseignée est langue nationale et officielle) mais n'est pas accessible à tous ceux qui le souhaitent. Pour l'arabe, les variétés enseignées ne correspondent pas à celles parlées à la maison. Selon Billiez (2002), le parler bilingue des élèves est alors stigmatisé, car, à l'école, est enseigné l'arabe littéral, ce qui relève de la décision des gouvernements de 3 États dans le cadre du dispositif ELCO, qui sont le Maroc, l'Algérie et la Tunisie (Billiez 2002, 91). L'ELCO renvoie alors les enfants à une singularisation, qui les assigne à une identité et par là les marginalise, comme l'explique un spécialiste de l'histoire des migrations, Emile Temime cité par Billiez :

> *« Je n'aime pas que l'on parle de l'enseignement en « langue d'origine » ; d'abord parce que je ne sais pas trop ce qu'est une langue d'origine, si ce n'est une référence obligée à des origines que je ne veux pas renier, mais dans lesquelles il ne me paraît pas indispensable de me draper éternellement. »* Il [Emile Temime] dénonce ainsi *la marginalisation linguistique et culturelle*

[60] Il y a également des migrants en Turquie, mais les familles avec lesquelles je travaille n'en font pas partie.

> *dans laquelle on risque* de maintenir les enfants tout en insistant sur le fait que, à l'instar de tous les enfants, ils ont la même curiosité pour les langues et les cultures du monde, avec un intérêt particulier « bien naturel » pour celles de leur famille. Mais, poursuit-il *« il est avant tout important qu'ils l'apprennent non pas comme un objet de singularité, mais comme un objet qui appartient à tous, et qui revêt une égale dignité […]. Il convient au contraire qu'il [l'élève] prenne conscience de ce qu'il n'est pas « singulier », de ce que son appartenance à tel ou tel groupe, à telle ou telle communauté culturelle, à telle ou telle religion (à laquelle il adhère ou non, mais qui lui est en tout cas « attribuée » par les autres) ne le met pas en dehors de la communauté plus large dans laquelle il vit, bref ne le marginalise pas »* (Temime *1989, pp.65-66)* (Billiez 2002, 92-93).

Un certain nombre de projets ont été développés pour enseigner des langues minorées à tous les élèves. Le projet EVLANG notamment, lancé en 1988 dans le but de favoriser le multilinguisme (Billiez 2002, 95), s'inspirait de travaux australiens et britanniques et a permis d'enseigner l'arabe et le berbère dans 127 classes de fin primaire auprès de 1892 élèves.

> « elles sont au contraire mêlées aux autres langues pour les rendre ainsi égales en valeur. […] Développer cette intelligence interlinguistique est le seul chemin réaliste entrevu pour consolider les identités personnelles et soutenir institutionnellement le bilinguisme acquis et « en devenir » en contribuant à créer un espace commun où chacun puisse se reconnaître dans sa dignité. (Billiez 2002, 97)

En Allemagne existe le *Herkunftssprachlicher Unterricht*, cours de langue de pays de provenance, similaire à ELCO en France (Behler 2000 ; Ministeriums für Schule und Weiterbildung 2016). Des enseignants de Turquie prennent en charge des enfants nés en Allemagne pour les cours de turc. Aux côtés de la langue, ils enseignent la culture et les idéologies qui les animent, ce qui ne convient pas à tous ceux qui désirent apprendre la langue, ou du moins aux parents. Des articles mettent en garde contre le fait que « dans les écoles allemandes, les enfants apprennent à penser comme Erdogan » et

« comment la Turquie influence les écoliers allemands » (Naumann et Röhn 2017 ; Hür 2017)[61].

Des associations également offrent des cours. Dans le cursus scolaire ordinaire, le turc peut être choisi comme seconde langue étrangère et faire partie des matières à passer à l'*Abitur*, l'examen de fin de secondaire, qu'on rapproche du baccalauréat français. L'idée que le turc est une langue importante en économie internationale est défendue par une députée, secrétaire à l'intégration, qui trouve cette langue utile dans le commerce avec la Turquie, au même titre que l'anglais et le français (Vitzthum 2008).

Pour conclure, l'arabe dialectal est dans une situation minoritaire dans les trois Etats concernés. Le turc est en situation majoritaire en Turquie mais devient minoritaire à son tour en situation de migration. En France, parce que de nombreux migrants parlent différentes variétés d'arabe, on peut imaginer que l'arabe dialectal, malgré sa situation minoritaire, est renforcé dans les familles – comme cela a été montré par différentes études – en particulier parmi les pairs (Barontini 2010, 2013 ; Caubet 2004, 2008).

De même, en Allemagne, parce que la présence d'une population en provenance de Turquie est plus importante, on peut imaginer que le turc est renforcé dans les familles (Dirim et Auer 2012).

[61] Cette influence peut provenir également d'autres activités locales, via des associations, comme les photos prises à Berlin le montrent en Annexe 6 pp. 453-454.

2. Pratiques langagières familiales dans la migration

Ce chapitre propose tout d'abord une définition de quelques termes clés de la thèse. Il présente ensuite un rapide état des lieux des études sur les pratiques langagières des familles migrantes et des travaux sur la politique linguistique familiale. Il se termine enfin par la méthode que j'ai suivie sur le terrain pour la collecte de données au sein des familles avec lesquelles j'ai travaillé sur les trois terrains.

2.1. Terminologie : famille, migration, mobilité transnationale et pratiques langagières

Dans le titre de ma thèse « Pratiques langagières intergénérationnelles : le cas de familles transnationales plurilingues (Antioche, Île-de-France, Berlin», aux côtés de ce qui concerne purement la langue (pratiques langagières, plurilingues), sont employés cinq termes essentiels : familles, Antioche, Île-de-France, Berlin, et transnationales. Ils renvoient à des espaces (sociaux) qui sous-entendent des relations dans différents contextes.

2.1.1. Famille

Le sens commun du terme « famille » fait référence à un groupe lié par le sang, au lien noué par l'union d'un homme et d'une femme, évoque parfois le mariage, et généralement l'ascendance et la descendance. Elle peut être réduite ou élargie, avec les parents et alliés (*Encyclopédie Larousse* 2016 ; Türk Dil Kurumu 2017a ; Duden 2017 ; *Encyclopaedia Britannica* 2017).

En droit, la famille est une entité sociologique, économique et juridique ; l'Insee (2016a) voit la famille comme étant « la partie d'un ménage comprenant au moins deux personnes et constituée soit d'un couple vivant au sein du ménage, avec le cas échéant son ou ses enfant(s) appartenant au même ménage ; soit d'un adulte avec son ou ses enfant(s) appartenant au même ménage (famille monoparentale).».

La variabilité de la *famille* selon l'espace et le temps est soulignée en sociologie :

> La famille est une institution présente dans toutes les sociétés humaines. Mais les formes qu'elle revêt, les fonctions qu'elle remplit et les significations dont elle est porteuse, sont extrêmement variables dans le temps et, pour une même époque, d'une société à l'autre. La famille est donc un phénomène essentiellement culturel (Etienne *et al.* 2004).

Est mentionnée la diversité des formes familiales à travers le temps et les groupes de populations dans les différentes régions du monde, avec les fondements de la parenté qui régissent les relations de filiation et d'alliance (*ibid*.).

Pour Pierre Bourdieu, la famille est une fiction sociale, une invention, qu'on définit de plusieurs manières, de l'extérieur et de l'intérieur, c'est-à-dire une définition assignée par les organismes qui s'y intéressent et définition donnée par les familles elles-mêmes.

> La définition dominante, légitime, de la famille **normale** (définition qui peut être **explicite**, comme dans le **droit**, ou **implicite**, comme, par exemple, dans les **questionnaires de l'INED ou de l'INSEE consacrés à la famille**) repose sur une **constellation** de **mots : maison, maisonnée, *house, home, household,*** qui, **sous apparence de la décrire, construit en fait la réalité sociale**. Selon cette définition, la famille est un **ensemble d'individus** apparentés liés entre eux soit par **l'alliance** (le mariage), soit par la **filiation**, soit, plus exceptionnellement, par **l'adoption** (parenté), et **vivant sous un même toit** (cohabitation) (Bourdieu 1993, 32).

Il souligne que cette « définition dominante », qui correspond au modèle de famille nucléaire, ne reflète pas la réalité « dans la plupart des sociétés modernes » (*ibid*.). D'un autre côté, il parle du discours que tient la famille sur la famille, comme une « unité domestique », qui idéalise ses relations :

> **l'unité domestique** est conçue comme un agent actif, doté de volonté, capable de pensée, de sentiment et d'action et fondé sur un ensemble de **présuppositions cognitives** et de **prescriptions normatives** concernant la **bonne manière de vivre les relations domestiques** : univers où sont suspendues les lois ordinaires du monde économique, la famille est le lieu de la **confiance** (*trusting*) et du **don** (*giving*) – par opposition au marché et au donnant donnant –, ou, pour parler comme Aristote, de la ***philia***, mot qu'on traduit souvent par amitié et qui désigne en fait **le refus de l'esprit de calcul** ;

> le lieu où l'on met en suspens l'intérêt au sens étroit du terme, c'est-à-dire de la recherche de l'équivalence dans les échanges. Le discours ordinaire puise souvent, et sans doute **universellement**, dans la famille des **modèles idéaux des relations humaines** (avec, par exemple, des concepts comme celui de fraternité) et les rapports familiaux dans leur définition officielle tendent à fonctionner comme principes de construction et d'évaluation de toute relation sociale (Bourdieu 1993, 33).

La famille conforme à la « norme » détient des privilèges, et regroupe « les conditions majeures de l'accumulation et de la transmission des privilèges, économiques, culturels et symboliques […] entre les générations : elle sauvegarde son unité pour la transmission et par la transmission, afin de pouvoir transmettre et parce qu'elle est en mesure de transmettre ». La famille est le lieu de la reproduction sociale (*ibid.,* 35).

La famille est associée à un certain espace géographique, celui du même toit, du foyer (Bourdieu 1993, 32). Mais l'espace géographique dans lequel la famille vit ne se limite pas à cela. Il s'élargit, il s'étend, selon les activités et les déplacements des différents membres de la famille, jusqu'au plus grand espace, allant des voisins immédiats, à la rue, au quartier, au hameau, au village, à la commune, à la région jusqu'à l'Etat, au continent et au monde entier. Par exemple, une famille peut vivre dans un foyer dans un hameau donné, et un ou des membres peuvent être amenés à aller ailleurs, au village voisin, ou dans une ville plus éloignée pour trouver du travail. L'espace dans lequel se déplacent des membres d'une famille ou bien une famille entière n'est pas limité. Les raisons de ce déplacement peuvent être d'ordre professionnel ou privé, liées à l'éducation, aux loisirs, et la durée est variable en fonction de la raison, allant de quelques heures, jours, semaines, à des mois ou des années.

Les membres de la famille vivent ensemble, avec des mouvements (entrées/sorties), et des visiteurs. Dans le schéma classique, aussi bien en Europe qu'en Turquie, le couple marié vit ensemble et a la responsabilité de ses enfants. Dans les familles traditionnelles, il arrive que d'autres personnes vivent sous le même toit, comme les parents des parents ou les frères et sœurs : ainsi plusieurs générations se côtoient et tissent des liens. Aujourd'hui, dans la société moderne et urbaine, aussi bien en Europe qu'en Turquie, la

famille traditionnelle n'existe quasiment plus (Dandurand et Ouellette 1995 ; Aïn 2008 ; Da Silva Almeida 2009).

Dans les familles considérées ici, des liens familiaux forts existaient dans les années 1960 en Turquie. Lors du mariage, l'épouse venait rejoindre le foyer de son mari où vivaient déjà les parents de ce dernier ainsi que ses frères et sœurs. C'est là, au milieu des différentes générations, que des enfants venaient au monde et grandissaient. L'aspiration à l'indépendance et l'étroitesse du logement ont poussé les couples jusqu'en Europe pour trouver une solution à leur vie, en quête d'une vie meilleure somme toute. Aujourd'hui, en Turquie, les jeunes couples emménagent dans un logement à part et sont indépendants du reste de la famille.

Le terme « famille » employé dans cette thèse renvoie au groupe commençant par un couple composé d'un homme et d'une femme, ayant eu des enfants, qui, à leur tour, ont eu des enfants, une famille perçue donc sur trois générations, modèle construit sur la base du lien social et affectif entretenu grâce à des contacts réguliers.

Les familles avec lesquelles je travaille ont un parcours lié initialement à Antioche (plusieurs membres y sont nés et y ont grandi), sont parfois même définies par ce lieu géographique (et nommées en turc Antakyalı ou Hataylı), dans lequel il ne faut pas voir un lieu figé mais un espace à l'intérieur duquel se déroulent des événements sociaux et politiques, qui ont marqué la mémoire de ceux qui y ont vécu avant de partir en Europe.

2.1.2. Migration et mobilité transnationale

Les familles dans cette thèse ont souvent été catégorisées comme étant en situation de migration. Or ce terme ne reflète pas suffisamment leur vie réelle, ce qu'elles font, où elles vivent. Le terme « transnational » paraît plus approprié que « migrant » pour décrire la vie de personnes engagées dans une certaine mobilité, à l'instar des familles chinoises vivant en Grande-Bretagne et étudiées par Hua et Wei (2016).

> **We choose to call the families** in our study '**transnational**' rather than 'migrant' or 'immigrant' **as we consider the interconnectivity across and beyond national boundaries an important dimension of their experience**. These families may be living in one country, but **remained connected with**

> **relatives and friends in other countries**. As it will become clear, the literature that we find particularly relevant to our study comes from the work by new **generation of scholars** in diaspora studies, who **emphasise the connectivities more than the dispersal** of migrant minorities (see discussions of the similarities and differences between diaspora and transnationalism in Bauböck and Faist 2010) (Hua et Wei 2016, 656).

Les termes de « migration » et « transnationalité » induisent la convocation de plusieurs lieux géographiques, de départ et d'arrivée ou de circulation entre les deux. Le terme « migration », abondamment utilisé dans la littérature, ainsi que dans les médias et les discours politiques, renvoie à un schéma dans lequel les personnes concernées sont perçues comme ayant quitté un espace par le passé et vivant, depuis, dans un autre espace, « deux points statiques et opposés », avec une attente d'« assimilation linguistique et culturelle » (Deprez 2006, 119). Le terme migration renvoie donc au changement de lieu de vie (d'une région ou d'un pays) de personnes pour des raisons diverses (économiques, sociales, privées).

Roselyne de Villanova (1988), en travaillant avec des immigrés portugais vivant en Allemagne, avait déjà alors observé leur phénomène de « va-et-vient » entre la France et le Portugal, les séjours et les investissements (immobilier) dans leur pays de départ, les échanges d'objets et produits divers. De ce fait, on a commencé à parler de « transnational » et non plus seulement de « migrants » car ce terme ne montre pas la mobilité et les activités des migrants en question entre les deux Etats (Deprez 2006, 119). Par ailleurs, il est parfois difficile de connaître les trajectoires, les points de départ et d'arrivée ne sont parfois plus clairement établis de nos jours, et les flux migratoires sont «multidirectionnels » (Martiniello 2007, 777).

Le concept de transnationalisme, apparu dans la littérature en langue anglaise essentiellement à partir des années 1990, a été proposé par des anthropologues américaines (Glick-Schiller *et al.* 1992, 1995 ; Basch *et al.* 1994), avec la définition suivante :

> We have defined transnationalism as the processes by which immigrants build **social fields that link together their country of origin and their country**

> **of settlement**. Immigrants who build such social fields are designated "transmigrants". Transmigrants develop and maintain multiple relations – familial, economic, social, organizational, religious, and political that span borders. Transmigrants take actions, make decisions, and feel concerns, and develop identities within social networks that connect them to two or more societies simultaneously (Glick-Schiller *et al*. 1992, 1-2).

La définition est précisée deux ans plus tard, en mentionnant la difficulté de trouver un moyen de décrire ces lieux sociaux :

> We define transnationalism as the processes by which immigrants forge and sustain multi-stranded social relations that link together their societies of origins and settlement... An essential element is the multiplicity of involvements that transmigrants sustain in both home and host societies. We are still groping for a language to describe these social locations (Basch, *et al.* 1994, 6).

Les pratiques transnationales s'inscrivent dans la durée et concernent des activités (ainsi que des moyens de se loger) au moins dans deux lieux. Je propose une schématisation des deux termes, migration et transnationalisme, ci-dessous :

Schéma de la migration Lieu de départ (région, pays)	→	**Migration** statique opposé dispersé	→	Lieu d'installation (région, pays) Assimilation linguistique et culturelle

Schéma du transnationalisme Lieu de naissance Lieu de résidence secondaire Loisirs Agriculture	↔	**Transnationalisme** mobile connecté (internet, télévision) Échanges argent, biens, produits, objets, personnes, langues, cultures	↔	Lieu de résidence principale Emploi, éducation, loisirs

Schéma 2. Différence entre migration et transnationalisme

Bien qu'on puisse critiquer ce terme[62], il me semble que le qualificatif de « transnational » traduit mieux la mobilité des familles avec lesquelles je travaille car

[62] Pour Martiniello (2007), ce phénomène a toujours existé, tout comme les termes de mondialisation, cosmopolitisme ou postnationalisme, le terme transnationalisme, n'apporterait rien de nouveau.

elles évoluent dans plusieurs États et y ont des attaches personnelles, elles ne sont pas figées dans un schéma avec un point départ A et un point d'arrivée B comme le souligne Martiniello (2007, 76-77). Il faut noter toutefois que chaque lieu est associé à des activités différentes : l'un étant plutôt réservé aux loisirs et à l'agriculture (Antioche) et l'autre aux activités professionnelles, à l'éducation des enfants, qu'on peut désigner comme lieu de résidence principale (Paris ou Berlin).

Sans entrer dans les détails, car nous n'avons pas fait une étude socio-historique, il ressort des déclarations de nos familles des caractéristiques qui correspondent à la transnationalité : en particulier des liens entretenus dans les pays de résidence et de départ, par le biais des nouvelles technologies[63] par exemple et les allers-retours dont la fréquence dépend des motivations des personnes, ainsi que de leurs moyens financiers, de leur âge, de leurs situation et activités, les retraités ayant le loisir de séjourner de quelques semaines jusqu'à la moitié de l'année à Antioche, les actifs se soumettant aux impératifs des lois sur les congés payés ou des congés scolaires de leurs enfants.

2.1.3. Espace vécu et familles transnationales

Dans cette situation de « multiplicité » géographique, qui est donc plutôt sociale et politique, où plusieurs langues sont également parlées, les individus ont un rapport particulier aux différents lieux.

La notion d'*espace vécu* a été proposée par le géographe Armand Frémont pour mettre en lien les régions avec ceux qui y vivent :

> L'étude de l' « espace vécu » ne saurait être limitée à l'analyse des lieux fréquentés par une personne ou par un groupe, au territoire, à l'espace de vie. Elle doit aussi intégrer **toute la charge de valeurs qui se projettent des hommes aux lieux et des lieux aux hommes** (Chevalier). L' « espace vécu »

[63] Les nouvelles technologies avec internet et le téléphone mobile, les réseaux sociaux, les applications diverses (facebook, skype, whatsapp, snapchat, avec les messageries instantanées) ont bien facilité la communication par rapport à l'époque où même le téléphone fixe dans les foyers n'existait pas et où son installation n'était même pas imaginable tant Antioche – et la grande majorité de la Turquie - était pauvre dans les débuts de l'émigration des individus et des familles réunies, à partir de la fin des années 1960.

> est un réfléchi. Par ailleurs, il convient de prendre en compte, dans les différenciations de l'espace, tous les clivages de la vie et de la société humaines. **La famille joue un rôle capital** dans la formation de l'espace personnel ; des perceptions et des comportements différents opposent hommes et femmes (Lowy), vieillards, adultes et enfants (Chevalier). Enfin et surtout, l' « espace vécu », et par conséquent la région, ne sauraient se comprendre sans référence aux classes sociales, voire à la lutte des classes dont ils sont le produit et l'expression (Chevalier, Coulmin). L' « espace vécu » peut être aussi l'espace aliéné (Frémont 1974b, 233).

D' « espace vécu », des auteurs ont proposé la notion d'« espace de vie » : « d'espace social, d'espace mental, d'espace fréquenté […] » (Robette 2012, 3). L'espace de vie fait référence aux lieux fréquentés, l'espace social aux relations nouées dans ces lieux, et l'espace vécu regroupe tout cela, avec la dimension psychologique qui s'y ajoute.

Enfin, l'espace a également été pensé dans le domaine d'étude du multilinguisme et des migrants par des auteurs comme Blommaert *et al.* (2005) ou Deprez (2007). Pour cette dernière, l'espace vécu relationnel est important « dans le mouvement émigration-immigration » (*ibid*., 247). L'espace produit notamment des significations indexicales (Blommaert e*t al.* 2005, 213). L'indexicalité montre qu'« une expression n'a de sens qu'en référénce au context d'énonciation » (Bruxelles 2002, 236), dans l'espace et le temps, c'est-à-dire qu'elle est différente en fonction des espaces.

Pour les transnationaux, on peut parler de vécu dans un certain espace, pour évoquer ce qu'ils ont vécu avant d'être en mobilité. Leur attachement à cet espace peut être compris, sachant « toute la charge de valeurs qui se projettent des hommes aux lieux et des lieux aux hommes » (Frémont 1974b, 233). Pour les familles considérées dans cette étude, les deux régions principales entre lesquelles elles vivent, aussi bien Antioche en Turquie, que la région parisienne en France et Berlin en Allemagne, sous-entendent des contextes sociaux et politiques distincts. À Antioche, au niveau micro, les premières générations considérées avaient des relations avec d'autres individus, dans et en dehors de la famille élargie (maison, hameau, village), aux alentours de leur lieu de vie et de travail (champs, commerce ou usine en ville). Elles étaient en tous les cas en contact avec des membres de la famille proche (parents, frères et sœurs) et élargie (oncles,

tantes, cousins) et vivaient sur un modèle traditionnel. Au niveau macro, elles menaient une vie à l'intérieur d'un État régi par des lois (économie, éducation, mobilité). Et elles l'ont quitté pour aller ailleurs, dans un autre espace, tout en restant liées à cet endroit qu'elles ont quitté avec déchirement. Les liens s'entendent par rapport à l'espace vécu ainsi qu'aux personnes qui y sont restées.

Les enfants et petits-enfants qui sont nés en France ou en Allemagne et qui y grandissent, sont également attachés à plusieurs espaces vécus – et en particulier à cet espace originel symbolique, mythique, Antioche, où leurs parents sont nés et ont vécu avant de venir en France et en Allemagne. Les parents et grands-parents parlent souvent entre eux ainsi qu'aux petits-enfants de ce qu'ils ont vécu « dans le passé, là-bas », et les visites des plus jeunes, durant les vacances, leur fournissent l'occasion d'avoir des contacts avec leurs proches là-bas, ce qui permet de construire un attachement durable. Cet attachement aux deux lieux où ils vivent, quelles que soient la durée et la fréquence des séjours, renforce le sentiment de transnationalité, qui est exprimé dans les entretiens individuels que j'ai pu réaliser (*cf.* en 3.1 et 4.1).

Ces familles ont par ailleurs des relations avec des proches ailleurs en Europe. Et les deux familles retenues pour l'analyse des corpus se connaissent, se rendent visite. Ainsi, de transnationalisme binaire entre Antioche et Paris ou Berlin, on a plutôt un transnationalisme plus multiple, triangulaire ou plus même car le membre le plus âgé de la Famille 1 a des cousins qui ont trouvé un travail en Allemagne et aux Pays-Bas, avec lesquels il entretient des relations, accompagnées de visites. Il a un proche installé en Grande-Bretagne également. Ils se rendent tous visite occasionnellement. On voit ainsi que ces familles ne sont pas figées dans leur lieu de résidence, mais bien dans une mobilité, qui n'est pas dûe au travail mais à la vie sociale familiale.

2.2. Les pratiques langagières des familles migrantes en France

S'intéresser aux pratiques langagières de familles transnationales nécessite de se pencher sur divers domaines qui abordent le plurilinguisme lié à la situation de migration ou les langues en famille : les études sur le bilinguisme et le multilinguisme en général, l'acquisition, les choix de langues, les questions d'identité liées aux langues, la

politique linguistique familiale, qui ont été réalisées au sein de disciplines telles que la sociolinguistique, la psycholinguistique ou l'analyse de discours entre autres.

L'essentiel des travaux traite des déclarations sur les pratiques et non l'analyse précise des pratiques langagières sur une base d'enregistrement. Dans la littérature internationale, on peut néanmoins citer d'une part les travaux précurseurs de Joshua A. Fishman (1966) ou Li Wei (1994) et plus récemment Hoffman et Ytsma (2003), Correia-Labaye (2005), Li Wei (2000, 2012) ou encore Hua et Wei (2016), et de l'autre les travaux sur la politique linguistique familiale, *cf.* notamment Curdt Christiansen (2009, 2013), Kendall A. King et Lynn W. Fogle (2016, 2008, 2013) (voir le point 2.3).

En France, l'ouvrage dirigé par Geneviève Vermès et Josiane Boutet (1987) a permis de donner à voir la diversité des langues pratiquées en famille. On peut notamment citer les travaux précurseurs de Louise Dabène (1981), Jacqueline Billiez (Billiez 1985b, 1985c) ou Christine Deprez (1989), sur lesquels nous reviendrons.

La littérature traitant des pratiques langagières dans la migration, en France, s'est d'abord intéressée aux « migrants » en général, en observant les adultes, les hommes et les femmes de la première génération, puis les jeunes et enfin les familles et les groupes de pairs. Elle avait pour objet, au départ, d'estimer les connaissances dans la langue officielle du pays de résidence des immigrés, et ainsi déceler leurs lacunes et difficultés, interprétées souvent comme une conséquence de leur bilinguisme, d'une instruction limitée ou de l'analphabétisme. Les travaux sur le « parler des jeunes » (de banlieue ou de cité, faut-il ajouter) (Billiez et Dabène 1987 ; Boyer 1994 ; Caubet *et al.* 2004 ; Auzanneau et Juillard 2012) se sont pour leur part essentiellement intéressés aux questions d'identité ou aux spécificités linguistiques de ce parler.

Les travaux précurseurs sur les pratiques langagières « réelles »[64], à l'intérieur des familles migrantes datent des années 1990-2000. Ils ont été menés en France

[64] Le terme « réelles » est employé à l'époque en opposition à « déclaratif ». Aujourd'hui, on dit qu'il s'agit de pratiques enregistrées ou de pratiques langagières ordinaires.

notamment par Deprez (1989, 1994, 1996, 2003, 2006, 2007), Silvestri (1996), Leconte (1998), Boutet et Saillard (2003), Billiez (2003), Héran *et al.* (2002), Burricand et Filhon (2003), Filhon et Blum (2009), Filhon (2010), Haque (2010, 2012) et plus récemment Barontini (2013). La méthodologie suivie n'est pas la même pour toutes ces études, comme nous le verrons dans la partie qui suit.

2.2.1. Le bilinguisme des migrants en France, éléments historiques

Pour arriver à l'étude des familles migrantes, il faut remonter aux premières études effectuées d'abord sur le bilinguisme des migrants. Billiez dans ses ouvrages *Être plurilingue, handicap ou atout* ? (2007) *Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques* (2012) propose un état des lieux sur le bilinguisme en partant des années 1970 et présente trois grandes phases. La première phase se penche sur la première génération de migrants et parle de bilinguisme en les considérant comme étant monolingues dans leur langue d'origine en passage vers la langue du pays d'accueil, en focalisant sur cette langue du pays d'accueil, qu'ils maîtrisent mal ; on dit alors qu'ils sont « en période de transition », en phase de « passage d'un monolinguisme à un autre » (Billiez 2012). Ces études se penchent sur les difficultés et erreurs en français, en parlant de compétences et de bilinguisme idéal avec comme équation « l'addition de deux monolinguismes *vs.* le semilinguisme ou handicap linguistique », le « ni-ni » de ces personnes migrantes « qui ne maîtrisent ni la langue d'origine, ni la langue du pays d'accueil » (Billiez 2007, 88). Durant cette période, « la plupart des travaux se penchent sur les modalités de ce transfert d'une langue maternelle d'origine à une autre langue, celle du pays dit d'accueil » (*ibid*.).

> La 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 par exemple des **erreurs régulières (interférences, calques,** etc.). Les pratiques des deux langues dans les espaces familiaux ne sont quasiment pas étudiées ou quand elles le sont, **l'orientation privilégiée est celle de la comparaison avec les monolingues** correspondants aux deux langues usitées (Billiez 2007, 88).

La deuxième phase (1980-1990) commence lorsque des travaux se penchent sur les « données recueillies en situations écologiques au sein des familles et dans les groupes de pairs et adolescents », dont fait partie le travail de Jacqueline Billiez (1985a) qu'elle mène auprès de groupes de populations immigrées diversifiées, et non pas seulement en se cantonnant au groupe habituellement étudié, qui est celui en provenance d'Algérie :

> Pour garantir à cette enquête la rigueur scientifique, il était nécessaire d'apporter une perspective comparative. Lorsque les médias rendent compte des problèmes des jeunes dits de la « seconde génération », la plupart du temps il n'est question que des jeunes dont les parents sont d'origine algérienne. Les autres jeunes, enfants d'immigrés espagnols ou portugais, sont rarement mentionnés » (Billiez 1985a, 97).

Les notions de « langue maternelle » et de compétences sont discutées et vérifiées dans les pratiques des personnes enquêtées. Il en ressort que les enfants scolarisés, sous l'influence d'une vision dominante du bilinguisme idéal fondé sur une « maitrise parfaite et équivalente », déclarent ne pas parler de langue d'origine alors qu'en observant leurs pratiques, on constate l'inverse (Billiez 2012, 4-5).

> Cette **vision idéalisée du bilinguisme**, en grande partie plus ou moins **implicitement transmise par l'école**, n'est pas sans conséquence et va, par exemple, jusqu'à **empêcher certains sujets de se reconnaître comme bilingues parce qu'ils n'accordent pas la même valeur à leurs compétences acquises en milieu non-scolaire, qu'ils estiment trop limitées et pas assez conventionnelles.** Autrement dit, **l'acquisition informelle** d'une compétence langagière ne leur semble **pas aussi légitime** que celle plus formelle résultant de **l'apprentissage scolaire**. On ne peut devenir bilingue que si l'on a appris la langue à l'école, que si l'on a bénéficié d'un **enseignement** académique de la langue, et à **l'écrit et à l'oral**, et pendant de nombreuses années, avec des **livres de grammaire, de vocabulaire, des dictionnaires**, etc. Nombreux sont les sujets dans nos enquêtes qui véhiculent **cet idéal bilingue** et **peinent** donc à **reconnaître leurs acquis extra-scolaires**[Note]

> Note Cela constituera un de nos axes de réflexion didactique sur ce que l'école devrait faire pour les valoriser et faire en sorte qu'ils se développent (Billiez 2012, 5).

L'ouvrage de Billiez *La langue comme marqueur d'identité* (1985a) aborde la langue comme facteur d'identification pour les jeunes d'origine algérienne, avec une « attitude de culpabilisation linguistique par rapport au « vrai arabe », celui qui leur est « enseigné par un professeur de langue d'origine » (Billiez 1985a, 100). Ils déclarent tous maîtriser mieux le français que la langue d'origine. L'étude conclut que « La langue d'origine est donc moins perçue dans sa fonction d'outil de communication que comme composante primordiale de l'héritage et comme marqueur d'identité […] Les expressions pour rendre compte de cette identité sont écartelées entre le sentiment exprimé par « je me sens » et le statut « je suis ». Elles sont révélatrices d'une situation vécue comme inconfortable et des difficultés à s'inscrire dans la société française » (*ibid*., 102).

> L'étude en cours de réalisation des situations d'emploi des deux langues en milieu bilingue (famille et groupe de pairs) fait apparaître, dans les discours enregistrés, une utilisation de la langue d'origine sous des formes ritualisées fortement emblématiques. Si pour les parents, le passage à la langue d'origine permet de compenser des lacunes en français, pour la génération suivante, le changement de langue correspond dans la plupart des cas à une volonté de se situer face à l'interlocuteur. Dans une stratégie de rapprochement, le discours en français est parsemé de fragments en langue d'origine (interjections, propositions incises) qui fonctionnent comme des signes de connivence et des manifestations d'appartenance » (*ibid*., 102).

Une référence dans le domaine, l'ouvrage de Georges Lüdi et Bernard Py *Être bilingue* (1986) et la notion de « parler bilingue », prend en considération le fait que « les locuteurs ne s'expriment pas dans deux langues de manière rigide et cloisonnée, mais qu'au contraire ils en usent selon des modes variés parce que cela correspond à des besoins communicatifs et discursifs » (Billiez 2007, 89.*)*.

L'ouvrage de Christine Deprez *Les enfants bilingues : langues et familles* (1994) marque le domaine de l'étude sur le bilinguisme du fait qu'il se penche sur les « pratiques langagières mises en œuvre au sein du groupe familial plurilingue » (Deprez 1994, 7),

dont l'objectif est d'observer l'usage de deux langues en famille (*ibid*., 14). Son ouvrage s'intéresse aux personnes bilingues, qui parlent deux langues couramment ; sont inclues les personnes bilingues qui ne parlent pas nécessairement couramment mais comprennent les langues en question ; « couramment » est ici pris par l'auteur dans « deux sens, celui de « souvent », « habituellement », voire « quotidiennement » et celui de « sans difficulté » (*ibid*., 21).

A partir des années 2000, qui correspond à la troisième phase des études sur le bilinguisme, les études des pratiques alors appelées « **réelles** » ou « **effectives** » – au sens où elles ne sont **plus déclaratives** – ou **pratiques langagières ordinaires**, montrent que le terme 'bilinguisme' paraît réducteur, il ne reflète pas la dimension dynamique des langues présentes chez les locuteurs. La méthode de travail suivie et le cadre théorique, véritables « lunettes déformantes qui entravaient l'observation scientifique du fait plurilingue » (Billiez 2012, 6).
Les études en lien avec la migration se penchent alors sur des groupes parlant différentes langues, comme les études de Deprez (1989, 2003, 2005) ou de Boutet et Saillard (2003), employant le terme de plurilinguisme. Ces études révèlent

> que les **répertoires** d'une grande majorité de sujets **s'étendent** au lieu de se restreindre. Ils sont marqués par un **plurilinguisme complexe** qui fait apparaître **aux côtés du français l'usage d'autres langues** pouvant être soit une langue locale, sorte de langue-pont, d'intégration vers le français (le picard dans une étude de Jean-Michel Eloy, 2003 ; le provençal chez Philippe Blanchet, 2003), soit **la langue officielle ou une autre langue parlée du pays d'origine** (Billiez 2012, 6-7).

Le travail d'Alexandrine Barontini, réalisé à base d'entretiens avec des familles ayant un lien avec les pays du Maghreb, montre notamment que la transmission des variétés d'arabe, n'est pas linéaire (générationnelle) mais autrement plus complexe. Cette complexité est montrée en partant des termes mêmes de génération et de transmission qu'elle discute. La transmission est souvent vue « dans sa dimension de passation, et dans un sens unique : des aînés, vers les descendants ou la postérité ». Puis, le concept est resté fidèle à cette « vision mécaniste et verticale » (2013, 93-94).

Ce modèle viendrait des travaux de sociologues américains de l'École de Chicago dans les années 1920-1930, imbriqués dans une idéologie assimilationniste[65] (Safi 2006) où les migrants étaient perçus et étudiés par génération, rappelant le modèle dominant issu des travaux (notamment de Fishman 1991) autour du thème du maintien ou la perte de la langue d'origine. Ce modèle présente les familles migrantes selon un schéma générationnel progressif, comme le rappellent Campbell et Christian (2003, 1-2), en travaillant aux États-Unis, dans lequel la première génération parle le mieux la langue familiale (et acquiert un peu de la langue nationale, l'anglais), la seconde génération devient bilingue avec l'anglais, langue d'instruction, et enfin la troisième génération a peu ou pas de compétences dans la langue de la première génération.

Barontini souligne que les études menées autour de ce modèle « ont généralement pour optique la langue et non le locuteur », ce qu'elle considère comme étant « lourd de conséquences » (2013, 94). Ce « modèle reconnu ou sous-jacent, et même souvent connu des locuteurs concernés » est en décalage avec les données obtenues lors de son travail.

De même qu'Abdelmalek Sayad (1994) a montré que le terme de « génération » tend à séparer sans pour autant expliquer les phénomènes sociaux de ceux qui sont désignés ainsi, Barontini (2013, 104-108) montre de nombreuses différences entre les membres d'une même famille appartenant à la même « génération » :

> 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 ente 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 dans la tentative de définition qui suit, **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**

[65] L'assimilation émanant d'une volonté étatique d'agir sur les personnes qu'elle veut voir se conformer aux normes du groupe majoritaire et dominant (Noiriel 1992).

> **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.

Nous reprendrons ces éléments plus loin – d'une part en ne restreignant pas l'acquisition des ressources linguistiques à la famille seulement, et d'autre part en nous intéressant également à l'agentivité des locuteurs (*cf*. chapitre 5).

2.2.2. Pratiques langagières familiales dans la migration : méthodologie

Les études sur les pratiques langagières familiales dans la migration ont suivi différentes méthodes d'enquête.

2.2.2.1. Pratiques langagières, éléments de définition

De nombreux chercheurs se sont penchés sur les interactions verbales enregistrées ou les « pratiques effectives, celles qui sont effectivement observées et / ou enregistrées » (Barontini 2013, 129). Mahmoudian et Mondada (1998) utilisent par exemple le terme de données linguistiques « écologiques » ou « naturelles » pour rappeler qu'elles sont enregistrées sans dispositif expérimental. Toutefois, ces termes peuvent « rappeler des paradigmes naturalistes (Auroux 2008) », c'est pourquoi on leur préfère le terme de pratiques langagières « ordinaires » ou « hétérogènes » (Léglise 2013a, 9).

On doit le concept de pratiques langagières initialement à Josiane Boutet, Pierre Fiala et Jenny Simonin-Grumbach (1976). Les pratiques langagières ne concernent pas seulement la question de la langue mais, comme toute « pratique », font parties des pratiques sociales (Boutet *et al.* 1976), qui sont précisées par Boutet (2002, 458-59) :

> D'un point de vue empirique, « pratique langagière » renvoie aux notions de « production verbale », d'«énonciation », de « parole », voire de « performance », mais il s'en distingue d'un point de vue théorique par l'accent mis sur la notion de « pratique » : le langage fait partie de l'ensemble des pratiques sociales, que ce soit des pratiques de production, de

> transformation ou de reproduction. Parler de « pratique », c'est donc insister sur la dimension praxéologique de cette activité. Comme toute pratique sociale, les pratiques langagières sont déterminées et contraintes par le social, en en même temps, elles y produisent des effets, elles contribuent à le transformer.

Bautier-Castaing mentionne par ailleurs que les pratiques langagières résultent, de l'interaction des différents facteurs linguistiques, psychologiques, sociologiques, culturels, éducatifs, affectifs , qui sont constitutifs des caractéristiques individuelles et de groupe (Bautier-Castaing 1981, 4).

Dans la filiation de ces travaux, j'entends dans ce travail par pratiques langagières familiales, les interactions verbales ou productions langagières produites par les différents membres d'une famille ou leurs discussions entre-eux. Ces pratiques langagières peuvent être plurilingues ou parfois monolingues. Elles sont toujours hétérogènes (Canut 2001) ; elles peuvent être socialement évaluées de manière différente (ou pluri-accentuées au sens de Bakhtine 1984) et exhiber une hétérogénéité interne (Léglise 2013a) liée à la présence de styles, variétés ou langues différentes au sein des mêmes énoncés.

2.2.2.2. Méthodologie des enquêtes des pratiques langagières familiales dans la migration

Du point de vue méthodologique, les chercheurs ont surtout procédé à des enquêtes quantitatives à partir de questionnaires, afin d'avoir des résultats statistiques sur un sujet tel que celui de la pratique et de la transmission dans la langue d'origine, sur les connaissances, les lacunes et erreurs en français) ou sur un point bien précis (en syntaxe, sémantique ou phonétique). Des entretiens de type qualitatif auprès des mêmes personnes bilingues interrogées ont été réalisés de manière complémentaire lorsqu'il s'agissait de comprendre la dynamique explicant les résultats obtenus.

La méthodologie de l'enquête par entretiens de Billiez (1985a) est par exemple d'orientation qualitative, effectuée auprès de 7 groupes de jeunes composés de 20 personnes chacun, chaque groupe comportant des caractéristiques liées au pays

d'origine « trois groupes issus de l'immigration algérienne, portugaise et espagnole en France, un groupe témoin dans chaque pays d'origine et un groupe témoin constitué d'adolescents français du même âge et de même origine sociale ». Le recueil de données consistait en entretiens semi-directifs individuels ou en petits groupes. Un enquêteur « issu du même réseau de relation » que les personnes interrogées a été choisi pour étudier les situations d'emploi des langues et éviter que l'observation ne perturbe les comportements (Billiez 1985a, 98).

L'enquête de Deprez a combiné des entretiens par questionnaires et des enregistrements de pratiques langagières réalisés par onze étudiants :

> Plus de 500 enfants de 12 à 16 ans et une soixantaine d'adultes, de langues diverses (allemand, anglais, arabe, berbère, bulgare, chinois, coréen, créole, etc.) ont été interrogés, par questionnaires et/ou par entretiens, sur leurs usages des deux langues en famille, pour savoir quelles formes prenait le bilinguisme chez eux. […] Une quinzaine d'heures d'enregistrements ont été réalisés dans des familles bilingues. Il s'agit de dialogues en tête-à-tête, de conversations de table, de récits de la vie quotidienne (Deprez 1994, 14).

Les enquêtes ont été réalisées en 1986-1987 à l'école (primaire et collège), auprès de tous les élèves bilingues de CM2 des écoles visitées. Les questionnaires qui montraient la présence d'une autre langue que le français en famille ont été gardés pour l'enquête, soit 532 questionnaires sur les 2 ou 3000 distribués. Cette première grande enquête a été intéressante puisqu'ainsi, 70 langues ont été répertoriées à Paris, ce qui, à titre de comparaison est plus que New York où 56 langues ont été répertoriées (*ibid*., 41). 186 élèves ont par exemple déclaré parler une langue du Maghreb. Cependant, l'étude présente peu de corpus et l'analyse des données langagières est sporadique, basée sur quelques enregistrements épars réalisés dans les familles des étudiants.

Les questionnaires comportaient des réponses sur les langues ainsi que les « pratiques familiales déclarées », en différenciant le rôle des parents et des enfants. À cela s'ajoutent des conversations autour d'un repas que Christine Deprez analyse ensuite en catégorisant les familles : les familles dans lesquelles une langue est plus parlée que l'autre, celles où le français prédomine, « les familles alternantes : une personne-une

langue », « les familles où on mélange » (*ibid*., 184-202). Dans ce dernier type de famille, la transcription se fait avec un numéro de prise de parole, le nom ou le terme d'adresse (grand-père, grand-mère, fille) de la personne, en français et dans l'autre langue dans un premier temps, suivi d'une traduction (*ibid*., 190-195), dont je me suis inspirée pour mes propres corpus (*cf.* 3 et 4).

Dans leur enquête sur « Le plurilinguisme à Lyon. Le statut des langues à la maison et à l'école », Akinci *et al.* (2004)[66] ont mené une enquête sur questionnaire avec 20 questions auprès de plus de 11 647 élèves. Les données ont été traitées grâce à des logiciels informatiques tels que Teleform et Excel. L'étude a montré que 53% des enfants déclaraient parler une autre langue que le français à la maison. Elle permet d'avoir des résultats indiquant quels élèves parlent quelles langues, mais pas ce qu'ils font chez eux, avec leurs parents, et grands-parents.

Léglise (2007) propose de s'appuyer sur une méthode mixte, basée sur trois types de données liées à des approches disciplinaires complémentaires : entretiens à grande échelle des pratiques déclarées par la population scolarisée (sociolinguistique par questionnaire), observation participante et de pratiques langagières situées dans différents domaines sans la participation du chercheur (famille, école, travail, marché, hôpital) (sociolinguistique interactionnelle), étude de discours épilinguistiques issus d'histoires de vie ou de conversations sur la pratique des langues (analyse de discours).

Elle montre, à partir de l'étude des pratiques déclarées (par les enfants sur leurs échanges avec leurs parents, grands-parents, frères et sœurs, amis, etc.), que les langues issues de migrations bénéficient d'une bonne transmission familiale en Guyane, certaines jouant même un rôle véhiculaire en particulier en zone frontalière avec le pays d'origine. Elle remarque le grand plurilinguisme d'enfants de migrants possédant dès

[66] Ce projet s'inscrit dans un projet européen *Multilingual cities* (Bruxelles, Göteborg, Hambourg, Lyon, Madrid, La Haye), lancé par l'université de Tilbourg aux Pays-Bas, avec d'autres établissements européens, ayant pour objectif « évaluer la vivacité et le statut des langues minoritaires en Europe […] rassembler et comparer des bases de données sur les pratiques langagières des élèves des écoles élémentaires » (Akinci *et al.,* 7-8).

leurs premières années de socialisation plusieurs langues dans leur répertoire et alternant les langues en fonction des situations et de leurs interlocuteurs (Léglise 2008).

L'analyse des pratiques langagières montre des phénomènes plus fins, tels que la façon dont les Haïtiens « guyanisent » leur créole par exemple en combinant différents éléments linguistiques appartenant à leur répertoire d'individus plurilingues pour faire sens. L'emploi d'éléments dans l'une ou l'autre langue montrant à la fois que ces éléments cohabitent dans le répertoire linguistique des individus et qu'ils peuvent se combiner au sein de leur prise de parole, sans difficulté pour la compréhension, mais il sert également leur propos : il fait voir des démarcations et des déplacements de frontières dans ce que les locuteurs donnent à voir de ce qu'ils sont et comment ils construisent leur(s) identité(s) (être guyanais, être haïtien, être né ici, être un vagabond).

Lors d'un projet spécifique sur la transmission des langues au sein de familles transnationales entre le Brésil et la Guyane, des enregistrements ont été réalisés au sein de 10 familles (pour un total de 32 participants), l'analyse des pratiques langagières a montré la présence importante de pratiques langagières hétérogènes dans la plupart des familles observées et une transmission intergénérationnelle systématique du portugais. Des profils de locuteurs, en fonction des types d'alternances de langues produites, ont pu être identifiés (Gorovitz et Léglise 2015). Ainsi, les locuteurs qui alternaient le plus (en utilisant le mode alternationel, Auer 1998) étaient nés en Guyane alors que ceux qui alternaient le moins étaient arrivés à l'âge adulte, certains alternant de façon systématique, comme une forme de style personnel en lien avec un système de croyances favorable au plurilinguisme et à l'alternance alors que d'autres utilisaient un mode mélangé par nécessité ou comme ressource interactionnelle pour « maximiser les chances de la communication » (García et Florez 2015). L'étude de Gorovitz et Léglise (2015) a également montré l'importance d'un voisinage diversifié dans le quartier dans la forme d'alternance observée – l'hétérogénéité du voisinage étant une force conservatrice au *language mixing*. Enfin, au sein de ces familles transnationales, la régularité des contacts et la fréquence des séjours dans les deux pays était également un facteur favorisant le mode d'interaction bilingue.

Tous ces travaux apportent des éclairages intéressants sur les pratiques langagières au sein des familles, d'abord qualifiées de « familles de migrants » puis de « familles transnationales ». En revanche, on a très peu d'éléments sur comment se déroulent les interactions lorsque trois générations sont réunies. Pour observer ce type d'interactions, il faut aller voir du côté des travaux dans le domaine de la « politique linguistique familiale », ce à quoi est consacrée la prochaine partie.

2.3. Politique linguistique familiale

Le champ de recherche consacré à la politique linguistique familiale (PLF) a pour objets de comprendre les attitudes des familles face aux langues et leurs motivations au sujet des pratiques langagières (King *et al.* 2008 ; Spolsky 2009, 2012).

La recherche sur la PLF se situe à la croisée de plusieurs disciplines : l'anthropologie, la sociolinguistique et plus traditionnellement la psychologie s'intéressant au bilinguisme (King et Fogle 2013, 1). Celle-ci est néanmoins récente bien que les études sur les enfants bilingues remontent aux précurseurs Werner F. Leopold (1939-49) et Jules Ronjat (1913) au début du XXème siècle (King et Fogle 2013, 1).

La PLF comprend trois domaines, à savoir les croyances et idéologies linguistiques (ce que les familles pensent des langues et de leurs usages) ; les pratiques langagières (ce qu'elles font et en particulier les choix de langues parmi plusieurs possibles) et enfin la gestion des langues (comment elles gèrent les langues et tout effort pour modifier ou influencer cette pratique par une intervention linguistique quelconque, organisation ou gestion) (Spolsky 2004, 5 ; Spolsky 2012).

Auparavant, les chercheurs s'intéressaient plutôt à des questions de société, et à l'idéologie, à grande échelle (macro), observées dans « le domaine public et institutionnel (école, travail) et moins aux questions micro, tels que les schémas interactionnels » qu'on peut voir chez la famille à domicile (King, Fogle, et Logan-Terry 2008, 908). D'après King et Fogle (2013) et Curdt-Christiansen (2013), les études s'intéressant aux PLF datent surtout des années 2000. Néanmoins, des auteurs ont

abordé ces thèmes et notamment Christine Deprez dans son ouvrage datant de 1994 *Les enfants bilingues : langues et familles* . Des auteurs ayant mené des observations chez des familles bilingues et intéressés par les pratiques langagières ou bien les opinions et croyances sur les langues n'employaient alors pas nécessairement le terme de politique linguistique (*cf*. références dans King & Fogle 2013). Par exemple dans son travail sur les familles migrantes en région parisienne, Deprez (1996, 35-36) pose la question de savoir quelle(s) langue(s) vont être parlées « aux enfants », mais également « devant » eux, et quelle langue(s) les parents les encourageront à parler ou leur en défendront l'usage, de façon implicite ou explicite, ce qui interroge sur les facteurs permettant ou empêchant la transmission intergénérationnelle des langues d'origine. En utilisant, peut-être pour la première fois dans le contexte francophone, le terme de PLF, elle écrit avoir cherché à comprendre

> la façon dont les familles bilingues gèrent leurs langues. Cette politique linguistique familiale se concrétise dans les choix de langues et dans les pratiques langagières au quotidien, ainsi que dans les discours explicites qui sont tenus à leur propos, notamment par les parents (*ibid*., 35).

Spolsky (2004) parle d'abord de politique linguistique au niveau macro, à ce qui se passe au niveau de l'Etat et des institutions. Puis il s'intéresse au niveau social et en arrive à la PLF au sens large du terme, évoque d'un côté les institutions et de l'autre la famille et sa gestion linguistique (2004, 2007, 2012). Il souligne que la PLF existe même si elle n'est pas réalisée de manière explicite, et par ailleurs les choix peuvent ne pas être uniformes pour chaque membre d'une même famille, pour diverses raisons, parmi lesquelles l'âge, le rang ou la position par exemple, selon qu'il s'agit des enfants ou des parents. D'autres ont évoqué ce type de différence au sein de la famille (comme Harrison *et al.* 1981, dans King & Fogle 2013, 4) au sujet des « mères [galloises] » au Pays de Galles qui « ont élevé des enfants parlant anglais en raison de la pression et des moyens en faveur de l'anglais », et Deprez (1996) des mères migrantes en région parisienne.

La PLF est souvent associée à la dichotomie explicite/implicite. En effet, les familles peuvent établir une politique linguistique explicitement claire, consciente, l'expliquer au sein de la famille, la planifier, l'appliquer ou ne pas l'appliquer concrètement. Elles

peuvent également faire les choses implicitement, sans parler de ce qu'elles veulent ou de ce qu'elles font (Deprez 1996, 35). Pour King *et al.* (2008, 908) la PLF émane « d'une planification explicite et déclarée [*overt*] par rapport à l'utilisation de la langue à l'intérieur du foyer entre les membres de la famille ».

Tannenbaum (2012) souligne qu'il faut tenir compte de « l'aspect émotionnel » dans l'étude de la PLF, car cela joue un rôle dans « la défense et l'adaptation » des familles, parfois inconsciemment, dans un contexte migratoire où il y a une différence entre l'intérieur (le domicile, le foyer) et l'extérieur (le reste de la société : l'école, la rue, le travail, les activités de loisirs, les média, la littérature, la culture, etc.).

King & Fogle (2013) considèrent la PLF « comme étant un système dynamique » sur lequel le rôle des parents, des grands-parents et toutes les personnes amenées à avoir des interactions avec une famille en situation multilingue peuvent avoir un impact.

Certains dissocient les rôles des différents membres de la famille, chacun étant nourri par des idéologies. Le rôle des parents dans la politique linguistique familiale est perçu comme prépondérant par Deprez (1996), Spolsky (2012), de Houwer (1999). Le rôle des enfants est souligné par Tuominen (1999), de Houwer (2007) et Deprez (1996) ; des enfants avant l'âge de trois ans par Kulick (1992) ; « des camarades et du réseau amical » des enfants par Deprez (1996) et par Caldas (2006) ; des femmes par Deprez (1996) et Harrison *et al*. (1981) ; du père et de la mère de façon distincte par Evans (1987).

La PLF peut concerner des familles qui sont en situation infra nationale. On a l'exemple de l'étude de Ghimenton (2015) en Vénétie, région nord d'Italie, avec le dialecte vénitien et l'italien, de Seloni et Sarfati (2012) qui a travaillé sur le judéo-espagnol en Turquie.

Dans tous les cas, les études sur la PLF concernent majoritairement des familles en situation minoritaire, et une ou plusieurs langues pratiquées également. C'est le cas des familles transnationales d'Antioche vivant en France et en Allemagne, avec l'arabe et le turc comme langues d'origine, face au français et à l'allemand, langues nationales.

2.3.1. La littérature sur la politique linguistique familiale

De nombreux travaux abordent la PLF sans que cela soit nommé PLF ou que leur travail porte spécifiquement sur l'objet (Tuominen 1999 ; Canagarajah 1999, 2008 ; Smith-Kocamahhul 2003 ; Sofu 2009 ; Lanza et Svendsen 2007 ; Istanbullu et Léglise 2014), dans le cadre du maintien ou changement de langue (*language shift*) en situation de multilinguisme ou de contact de langue par exemple. Ce concept a surtout émergé dans la littérature en anglais comme objet principal.

Les auteurs les plus fréquemment cités sont Spolsky (2004, 2012, 2013), King et Fogle (2008 ; 2013), King *et al.* (2008), Curdt-Christiansen (2009, 2013), Wei (2012), Hua et Wei (2016), Schwartz (2010), Schwartz et Verschik (2013), Báez (2013) entre autres.

En France, les références sont plus rares. On peut citer Deprez (1996) et Haque (2010) qui ont axé leur travail sur les familles migrantes et le récent symposium sur les *Politiques linguistiques familiales et processus de transmissions intergénérationnelles en contexte migratoire* (Le Lièvre et Haque 2016) ou Le travail de Ghimenton *et al*. (2013) en contexte infra-national par exemple.

La littérature sur la PLF s'est intéressée aux familles dans différents contextes socio-économiques qui présentent des situations différentes, car une famille de classe moyenne avec deux enfants et une famille de réfugiés dans un camp essayant de survivre sont loin d'être dans des conditions identiques (Spolsky 2004). Ainsi, au début, il s'agissait d'études sur des familles de la classe moyenne soucieuses que leurs enfants « apprennent une langue européenne (Métreaux 1965, Lanza 1992) » (King et Fogle 2013, 1), donc aisées et voulant que leur enfant parle une langue autre que celle de l'environnement immédiat et qui bénéficie de représentations favorables sur le marché linguistique (Canut et Duchêne 2011). Les travaux plus récents s'intéressent aux familles dans lesquelles la question de la langue se pose, à savoir les familles :

- composées de couples mixtes, sous-entendant des partenaires ayant chacun au moins une langue différente à l'intérieur desquelles des choix sont opérés ;
- ayant adopté un enfant parlant une langue différente que celle des parents ;
- appartenant à une minorité ethnique ou linguistique à l'intérieur d'une nation, telle que les familles parlant une langue régionale en France, familles galloises

favorisant l'anglais au Pays de Galles, ou bien une langue autochtone, comme l'inuit au Canada ;

- et enfin aux familles diasporiques, migrantes et transnationales.

On sort parfois des traditionnels schémas de familles composées d'un père, de la mère et de l'enfant, de classe moyenne avec des langues favorisées (nationales, soutenues par l'éducation, l'environnement, les idéologies) pour aborder des situations minoritaires, comme celles présentée par une mère seule avec son enfant en migration (Souza 2015). Les questions essentielles sont alors les suivantes :

> pourquoi (et comment) des familles transnationales gardent leur langue et pourquoi d'autres la perdent ? Comment se fait-il que des enfants vivant dans une société largement monolingue deviennent-ils bilingues tandis que d'autres grandissant dans un environnement bilingue deviennent-ils monolingues ? Quelles politiques et pratiques les parents mettent-ils en œuvre pour promouvoir ou décourager l'usage et la pratique de langues en particulier ? (Curdt-Christiansen, 2013, 1).

Pour étudier la PLF, les auteurs ont recours à un ensemble de sous-disciplines des sciences du langage ainsi qu'à des disciplines complémentaires comme :

- la sociolinguistique (King *et al*. 2008, 908) et l'interactionnisme (Deprez 1996, 35 ; Fogle et King 2013, 1),
- l'anthropologie (et le travail sur la socialisation de la langue en particulier), la politique linguistique, la socialisation linguistique, les études sur la lecture et l'écriture (*literacy*) (Curdt Christiansen 2013, 2),
- la sociologie de l'éducation (King *et al*. 2008, 908), les approches psychologiques du bilinguisme (King et Fogle 2013),
- l'acquisition du langage de l'enfant (Berko-Gleason, 2005 dans King *et al.* 2008, 2 ; Curdt Christiansen 2013, 2),
- la linguistique appliquée (Spolsky 2004 ; King *et al*. 2008, 908),
- Eventuellement d'autres références comme le cadre psychanalytique pour investiguer sur les problèmes que rencontre le PLF en raison de la dimension affective qui lie les familles au reste du monde (Tannenbaum 2012).

Pour Spolsky (2004) il faut regarder plus d'une variable pour étudier la PLF parmi les « facteurs non linguistiques (politiques, démographiques, sociaux, religieux, culturels, psychologiques, bureaucratiques, *et cætera*. » car tous ces facteurs sont « hautement complexes et interagissent entre eux de manière dynamique » (*ibid*.).

Les familles construisent leurs opinions sur les langues, leur transmission et leur importance, fondées sur leur vécu, leurs observations mais également sur ce qu'elles ont entendu (in)directement ou ce qu'on leur a dit explicitement et les informations diffusées via l'école. Spolsky (2012) souligne particulièrement le rôle de l'école qui vient s'immiscer dans la famille : les familles veulent que leurs enfants réussissent à l'école, font confiance aux discours venant de l'école, et si elles résistent en adoptant une attitude ou une pratique allant à l'encontre de ce qui est majoritaire et dominant, elles reçoivent souvent des remarques désobligeantes dans leur entourage. En ce qui concerne les familles plurilingues, en contexte minoritaire, elles peuvent recevoir des conseils tendant à les dissuader de transmettre la langue d'origine, affirmant que cela ne servirait à rien ou que cela nuirait à la construction et au développement de l'enfant. Pour Smith-Kocamahhul (2003), le fait qu'il n'y ait qu'une seule langue officielle ainsi que l'attitude des membres de la communauté influencent la PLF des familles qu'elle a étudiées. Pour Canagarajah (2008), des raisons historiques et sociales (le passé colonial et ses représentations négatives) agissent comme facteurs poussant les familles à se conformer au courant majoritaire et dominant. Curdt-Christiansen (2009 ; 2013) souligne ces facteurs et mentionne les éventuels conflits :

> Dans une relation imbriquée complexe, la PLF interagit avec une large gamme de variables et facteurs socio-historiques, politiques, culturels et linguistiques (Spolsky 2012 ; King et Fogle 2013) […] **domaine privé et sphère publique** […] Plus important encore, l'étude de la FLP peut rendre visible les relations entre les **domaines privés et des sphères publiques** et de révéler les **conflits** que les membres de la famille doivent négocier entre les réalités de la pression sociale, les impositions politiques, et les demandes d'information du public, d'une part, et le désir de loyauté culturelle et la continuité linguistique sur l'autre (Curdt Christiansen, 2013, 1).

Pearson (2007) souligne l'importance des communautés linguistiques dans le maintien des langues minoritaires : dans « l'input » proposé, mais également d'autres éléments tels que la possibilité d'expression (à travers des espaces-temps de jeux, de lecture, d'écoute), le statut positif attribué à la langue, et les possibilités d'enseignement et de soutien au sein- même des communautés.

Pour Tannenbaum (2012), l'étude des PLF doit également inclure l'analyse des affects et émotions, raison pour laquelle elle a recours à un cadre psychanalytique :

> Mais la PLF est souvent affectée par des **problèmes émotionnels et des dimensions psychologiques** qui sont **rarement reconnus** comme central dans l'analyse de ces politiques, et **elle les affecte** […] en analysant en termes de fonctions d'adaptation et défense. L'article travaille sur les moyens que les politiques linguistiques dans la famille immigrée peuvent refléter la façon dont le système de la famille perçoit **la réalité externe et les états internes, consciemment ou inconsciemment**, et utiliser leur politique linguistique pour affecter son bien-être. Cette re-conceptualisation peut aider à clarifier le rôle central des aspects émotionnels dans la PLF**, y compris leurs rôles inconscients, de défense et d'adaptation** (Tannenbaum 2012, 207).

2.3.2. Rôle de différents facteurs influant dans les politiques linguistiques familiales

Les facteurs qui influencent la PLF sont très nombreux, à la fois extérieurs à la famille, mais également intérieurs, à la fois liés à une réalité sociale, mais également affective.

2.3.2.1. Rôle des idéologies des familles sur les langues

Les idéologies et les croyances ont une grande importance dans la PLF (Spolsky 2012). Par le terme *idéologies*, on entend les motivations des gens à agir avec les langues, ce qu'ils pensent qu'ils doivent faire en langues. Ce qu'ils doivent faire est guidé par leurs croyances au sujet des langues et des variétés, dont une seule est vue comme étant « la bonne » et qui mérite par là d'être parlée.

La recherche sur la PLF s'est par exemple focalisée sur les idéologies linguistiques des parents (Curdt-Christiansen 2013, 2) :

> ces dernières années, les études de PLF ont accordé une plus grande attention aux raisons pour lesquelles des valeurs différentes sont attribuées à différentes langues, comment les parents considèrent le bilinguisme d'un point de vue socioculturel, émotionnel et cognitif (Curdt-Christiansen 2009 ; Fogle 2012 ; King *et al*. 2008 ; Pavlenko 2004 ; Tannenbaum 2012), et quels types d'environnement familial de connaissances en lecture et écriture et quelles formes de «capital» des parents sont susceptibles de promouvoir le bilinguisme (Curdt-Christiansen 2012a ; Li 2007 ; Stavans 2012). Fait important, ces études ont élargi le fonctionnement interne de domaine d'accueil dans le domaine de l'école pour comprendre les exigences contradictoires de l'enseignement contrôlé par l'Etat d'une part, et la transmission intergénérationnelle de la langue d'origine de l'autre (Curdt-Christiansen 2012b ; Roi et Fogle 2013 ; Lytra 2012 ; Stavans 2012 ; Spolsky 2012).

Pour King *et al.* (2008), les croyances et idéologies sur les langues et leurs pratiques au sein de la famille ont des conséquences importantes car les PLF « façonnent les trajectoires de développement des enfants, ont un lien significatif avec la réussite scolaire formelle des enfants, et déterminent collectivement l'entretien et le futur statut des langues minoritaires » (King *et al.* 2008, 907).

Le rôle de la communauté est souligné par Ghimenton (2015) qui cite d'autres avant elle, comme Pearson (2007), Grosjean (1982) : « si l'environnement porte un regard négatif sur la langue d'une communauté donnée, il est peu probable que les parents décident de la transmettre (voir exemples chez Grosjean 1982 » (Ghimenton 2015, 116). Si les parents valorisent à leur tour « leur » langue, ils en feront la promotion auprès de leurs enfants (Harding-Esch et Riley 1986).

La PLF est perçue par les auteurs comme une cascade, du plus haut, au niveau macro, vers le plus bas, la famille. Dans la partie supérieure sont édictées des lois qui forment le paysage linguistique d'un Etat[67], qui sont ensuite appliquées à travers les institutions,

[67] La politique linguistique de l'État est généralement inscrite dans la constitution de la majorité des États - certains mentionnent une ou plusieurs langues officielles qui accèdent de ce fait à un statut de privilégiés (Spolsky 2012). La politique linguistique cause souvent des débats, au sujet de l'éducation,

l'administration, l'école. Tout en bas de la cascade se trouvent les familles qui recueillent les connaissances du fait qu'elles vivent en société et expérimentent la mise en application de ces lois, une importance particulière étant donnée à l'école, car elle représente une autorité que les familles ne doivent pas discuter, remettre en cause, et de ce fait elle a une influence et un impact très fort.

2.3.2.2. Idéologie et choix de langue

Ce que les gens pensent des langues émane principalement de leur environnement et de leur vécu, ce qui théoriquement les conduit ensuite à pratiquer telle ou telle langue ou variété. Si elles associent une langue à quelque chose de valorisant et de constructif, elles la pratiquent, et inversement si elles associent une langue ou une variété à quelque chose de négatif, elles ont tendance à ne pas la pratiquer. Ces croyances sont tissées dans l'histoire, récente ou éloignée, de la famille dans son contexte sociologique, économique, politique et religieux.

Les familles se projettent dans l'avenir avec ou sans la langue minoritaire en fonction des représentations liées au plus grand nombre, au groupe auquel elles s'identifient, à l'Etat dans lequel elles vivent, ou encore avec lequel elles s'identifient, ce qui mène certaines familles à ne pas transmettre leur langue d'origine.

De nombreux auteurs ont ainsi recueilli des témoignages de familles qui ont renoncé à « leur langue ». Par exemple, des familles migrantes tamoules marquées par « la valorisation positive de l'anglais depuis la colonisation » ainsi que « la nécessité de compenser les privations passées en raison de la caste, l'inégalité religieuse, et le sexe », ont opté pour le changement linguistique en Grande-Bretagne, États-Unis et Canada (Canagarajah 2008, 143). King & Fogle (2013, 4) mentionnent l'étude menée par Harrison et *al*. en 1981 sur « les mères bilingues anglais-gallois qui élèvent des enfants monolingues anglais en raison de la pression plus grandissante et du soutien de l'anglais,

---

la citoyenneté ou et par extension la famille. Au niveau de l'éducation, lorsqu'il s'agit d'acquérir les compétences scolaires, les chercheurs montrent que des décisions de politique linguistique alors qu'elles favorisent certains enfants à l'école, marginalisent notamment les minorités linguistiques (Tollefson 2012). L'impact de la politique linguistique dans la question de la citoyenneté par exemple montre qu'elle limite la participation active des citoyens dans la vie (Ramanathan 2013), car les langues de tous les citoyens ne sont pas considérées à égalité.

et ce, bien qu'elles soient toutes favorables au maintien du gallois ». Hua & Wei (2016, 660-662), s'intéressent à une famille qui change de langues progressivement, au fur et à mesure des générations. D'abord, elle renonce à la langue hakka pour pratiquer le cantonais, devenue *lingua franca* des Chinois vivant en Grande-Bretagne à une époque. Mais progressivement, du cantonais elle est passée au mandarin, car c'est la langue de prestige qui est devenue lingua franca, et « la langue utile pour les enfants […] car la Chine est le futur » (*ibid*., 661).

D'un autre côté, certaines familles sont partagées entre, d'un côté, le souhait de vivre dans une société en étant totalement acceptées et, de l'autre, le souhait ou l'envie tout de même de pratiquer leur langue d'origine. On en a un exemple dans Deprez (1996) où des mères veulent s'intégrer dans la société tout en choisissant de pratiquer leur langue d'origine et en ayant des opinions positives sur leur langue.

2.3.2.3. Pression sociale et de l'école sur les familles

Les parents portent la responsabilité de l'avenir de leurs enfants, qu'ils essayent de planifier au mieux pour qu'il soit « réussi ». Cela signifie qu'ils envisagent la réussite sociale à travers la réussite scolaire. De ce fait, et puisque l'école est régie par l'État dans lequel ils vivent, ils se sentent parfois obligés d'appliquer ce que l'école leur suggère de faire. Il est encore courant que les parents se voient conseiller de parler la langue de l'école à leurs enfants y compris au domicile. C'est la situation classique décrite par Spolsky (2004) où la famille doit négocier avec l'extérieur. Le domaine intérieur, privé, que représente la famille doit donc négocier avec le domaine public. Pour Spolsky (2012), les pressions externes, émanant essentiellement de l'école, « ont pour but d'influencer le domaine familial ». Curdt-Christiansen (2013, 1) évoque les deux pôles dans lesquels les familles doivent s'ajuster « les membres de la famille doivent négocier entre les réalités de la pression sociale, les impositions politiques, et les demandes de l'éducation publique, d'une part, et le désir de loyauté culturelle et la continuité linguistique d'autre part ». Pour Pérez Báez (2013, 27) l'influence de l'école et des groupes d'amis conduisent au *language shift*.

Ghimenton (2015, 116) détaille les raisons et les craintes des parents :

> Les parents peuvent se sentir hésitants quand il s'agit d'élever des enfants avec deux ou plusieurs langues, craignant le retard de langage et/ou l'exclusion sociale. Ces craintes peuvent conduire les parents à utiliser une seule langue au détriment de l'autre (s) lorsqu'ils communiquent avec leurs enfants. Le regard d'une communauté est susceptible d'influer les choix éducatifs des parents. Par exemple, si les membres d'une société ou d'institutions publiques regardent une langue négativement, il est peu probable que les parents de cette communauté veuillent transmettre cette langue particulière à leurs enfants (voir exemples dans Grosjean, 1982). Selon Brenzinger *et al*. (2003, p. 2), la manière dont les langues sont perçues a une influence directe sur le choix de langue et la transmission intergénérationnelle.

Canagarajah (2008) évoque la « pression sociale à rejoindre le courant dominant » des familles sri-lankaises aux États-Unis, Canada et Royaume-Uni. Et contrairement à cela, une famille coréenne venant de Chine et s'étant installé au Royaume-Uni fait le choix d'abandonner le chinois et d'adopter et développer le coréen uniquement, suivant leur ressenti et les conseils de la famille en Chine. Pour que les parents vivant en Angleterre parlent coréen à leur enfant, la famille leur envoie des livres depuis la Chine (Hua et Wei 2016, 659).

2.3.2.4. Rôle de la classe sociale et de l'éducation dans les PLF

La classe sociale, le niveau d'éducation et les perspectives professionnelles jouent un rôle dans la PLF (Canagarajah 2008 ; Ghimenton 2015 ; Curdt-Christiansen 2009).

Pour Canagarajah (2008), les familles ayant une attitude condescendante envers le tamoul sont de classe sociale défavorisée et celles qui ont une attitude désolée du fait qu'elles ne mettent pas en place tous les efforts possible pour la transmission de leur langue d'origine sont celles qui ont un statut socio-économique élevé. L'attachement à la langue d'origine est ainsi lié à une classe sociale élevée, découlant d'une éducation poussée. Les familles migrantes de classes moins favorisées (et moins éduquées) associent la maîtrise de la langue du pays d'accueil (ici l'anglais) avec la considération d'être « cultivé » et vont jusqu'à interdire la lecture de livres en langue d'origine à leurs

enfants pour ne pas entraver cette réussite. La langue dominante dans la famille est ainsi l'anglais et cela n'est pas lié aux réalités actuelles mais à la colonisation dans le pays d'origine, et aux représentations positives autour de l'anglais. Cela dit, les enfants ont appliqué une certaine résistance dont les bonnes « compétences » observées par le chercheur témoignent de leur attachement à leur langue d'origine, le tamoul (*ibid.,* 155-156).

Borland (2006) qui a étudié des immigrants d'origine maltaise en Australie a remarqué que la seconde génération, plus éduquée et ayant une situation sociale plus confortable, a une « attitude plus favorable au sujet du maintien de la langue d'origine que la première génération d'immigrants ». Le fait d'avoir pu faire des études leur a donné accès à des emplois mieux rémunérés, leur permettant d'aller à Malte plus souvent, et en y allant plus fréquemment des liens plus forts se sont tissés avec le pays, et par là avec sa langue et sa culture.

Des familles chinoises à Montréal considèrent la langue d'origine comme un capital ce qui rend la transmission effective : « le niveau d'éducation des parents, leurs expériences de l'immigration et leur tempérament culturel, dans ce cas imprégné par le confucianisme, contribuent de manière importante aux attentes et aspirations des parents et par là à la politique linguistique familiale » (Curdt-Christiansen 2009, 351).

La même attitude positive a été observée par Sofu (2009) chez des membres de familles arabophones ayant fait des études supérieures, dans une autre ville de Turquie que la leur où existe un bilinguisme.

2.4. Approche du terrain et méthode choisies pour la collecte de mes données

2.4.1. Quelques remarques avant le début de l'enquête de terrain

Avant d'avoir commencé mon enquête de terrain, j'avais une difficulté qui était liée à ma propre expérience de la recherche et à mes représentations sur ce type de travail. En effet, durant mon Master en sciences du langage, option didactique des langues étrangères, nous étions sensibilisés aux enquêtes dites expérimentales et quantitatives,

c'est-à-dire dirigées et à grande échelle[68]. Aussi, en Master 2, pour mon mémoire de recherche, j'avais effectué une enquête en psycholinguistique, concrètement basée sur la préparation de questionnaires avec des questions à choix multiples, soumis à des centaines de « sujets », avec des profils bien précis, sur trois sites, un en France et deux en Turquie. Le dépouillement de l'enquête se faisait sur des codages qui ont abouti à des statistiques, d'où est partie l'analyse. Cette méthodologie est résumée par Olivier de Sardan (1995, 2) ainsi « L'enquête par questionnaires prélève des informations circonscrites et codables sur la base d'échantillons raisonnés et dotés de critères de représentativité statistique, dans une situation artificielle d'interrogatoire […]. ».

J'ai d'abord pensé que, pour le doctorat, je devais procéder de la même manière, surtout pour la question de l'échantillonnage avec un nombre élevé de personnes (plusieurs centaines), auxquelles soumettre des questionnaires composés de questions fermées, avec des propositions de choix ; contrôler les paramètres du public à qui j'allais soumettre les questionnaires, c'est-à-dire avoir le même nombre de familles rencontrées sur les différents sites prévus (France, Allemagne et Turquie), sur trois générations, avec le même nombre de personnes par génération, en prenant en compte le facteur genre et âge également. En même temps, je pensais également à poser d'autres questions qui seraient ouvertes, dans lesquelles les personnes interrogées répondraient librement.

Le type d'enquête envisagée à l'occasion de cette thèse m'était inconnu, et même défendu par des enseignants qui insistaient sur les critères de scientificité de la méthode expérimentale et quantitative. Partant de ce contexte extrême et restrictif (Soulé 2007), il m'a fallu un certain temps pour comprendre qu'une autre méthode existait, dite qualitative, qu'elle n'était pas moins scientifique, et qu'elle était plus appropriée au projet que je voulais réaliser.

L'intention de soumettre des questionnaires à des centaines de personnes demeurait, au sujet de la transmission des langues d'origine, cela afin d'obtenir des statistiques « valables », d'avoir un échantillon représentatif ; ensuite je planifiais de travailler avec

[68] Surtout durant un séminaire intitulé « Méthodologie de la recherche » qui avait une forme de cours théorique et pratique.

les familles et les membres selon la génération ; et enfin je projetais de voir ensuite ce qui se passait au niveau des pratiques langagières.

Ma réflexion a été nourrie en discutant avec ma directrice de recherche et en consultant la littérature sur la méthodologie des enquêtes ethnographiques en anthropologie et en sociolinguistique (comme par exemple Trudgill 1974 ; Calvet 2013 ; Olivier de Sardan 1995), avec une attention particulière à l'objectif d'enquête de terrain que je projetais de mener, en combinant les entretiens avec des questions aux observations et enregistrements. Ainsi, sans abandonner totalement l'idée du quantitatif, je me suis tournée vers l'enquête de type qualitative car :

> l'enquête de type anthropologique se veut au plus près des situations naturelles des sujets[69] – vie quotidienne, conversations –, dans une situation d'interaction prolongée entre le chercheur en personne et les populations locales, afin de produire des connaissances in situ, contextualisées, transversales, visant à rendre compte du « point de vue de l'acteur », des représentations ordinaires, des pratiques usuelles et de leurs significations autochtones. L'enquête statistique est d'ordre plutôt extensif (*cf*. la notion anglo-saxonne de survey), l'enquête de terrain est d'ordre plutôt intensif (*cf*. les connotations de « terrain » en français)[4] (Olivier de Sardan 1995, 2).

J'ai suivi donc une approche ethnographique classique utilisée en sciences sociales, « sur le terrain », puisque j'allais chez les familles directement, que je restais et discutais avec elles, tout en les observant.

Ce type de travail est globalement qualifié par la littérature comme étant de *l'observation participante*[70] (Gold 1958 ; Adler et Adler 1987 ; Arborio et Fournier 2015) que l'on peut subdiviser en différents types. Gold (1958) propose les termes suivants pour les différents rôles du chercheur sur le terrain, comme *complete participant*, qui fait partie totalement du milieu qu'il observe, qui observe secrètement, à l'insu de ceux

[69] Le terme « sujet », avec la résonnance de sujet-objet d'investigation, employé pour désigner les personnes avec lesquelles l'enquête est menée me semble toutefois inadapté au contexte de mon étude avec ou auprès des familles que je cotoie. J'ai choisi d'utiliser d'autres termes dans ce travail : « membres » des différentes familles, « locuteurs », et enfin « participant », que j'utilise en fonction du contexte.

[70] C'est Bronisław Malinowski (1884-1942) qui a commencé à s'immerger dans la société qu'il voulait observer (en Mélanésie) en apprenant leur langue, afin de la comprendre totalement et que sa présence soit « naturelle » aux yeux du groupe (Bryon-Portet 2011).

qu'il observe, il interagit aussi naturellement que posible au sujet des choses qui l'intéressent pour son étude (ce que parfois j'ai fait) ; *participant-as-observer* avec « *the risk of going-native* », qui fait référence au danger de l'observateur d'être trop impliqué dans le groupe qu'il observe, perdant la distance nécessaire pour l'objectivité, car il fait partie du contexte qu'il observe (entreprise, école, hôpital par exemple) *; observer-as-participant* avec le risque de mal comprendre ce qui se déroule car il ne fait pas partie du contexte social qu'il est en train d'étudier, tout en participant ; et *complete observer,* qui ne fait pas partie du tout du contexte social qu'il observe (par exemple observer de loin un groupe d'enfants qui joue). Adler et Adler (1987) proposent d'autres désignations qui s'en approchent : *membre périphérique*, dont l'implication et le contact avec le groupe qu'il étudie varie ; *membre actif* où le chercheur a une place centrale dans la communauté qui lui accorde plus sa confiance, qui dépasse son rôle de simple observateur ; *membre complet de la communauté*, en immersion totale, où il peut même être le phénomène d'observation. En fonction du type de rôle, des facteurs peuvent influencer son travail de chercheur, tels que les traits liés à sa personne, son habilité, son orientation théorique et des changements le concernant directement durant l'enquête.

Soulé (2007) distingue l'observation participante (OP) de la participation observante (PO).

> Selon Platt (1983), c'est vers la fin des années 1930 que l'expression «observation participante» semble faire son entrée dans son acception actuelle, en tant que technique de recherche dans laquelle le sociologue observe une collectivité sociale dont il est lui-même membre. Le chercheur se fait dès lors l'étudiant d'acteurs sociaux, par l'entremise d'une interaction de longue durée avec eux (De Sardan, 2001). Au regard de la diversité des formes d'OP concrètement mises en œuvre, parler d'acception de ce terme au singulier paraît quelque peu réducteur (Soulé 2007, 128).

L'OP peut être clandestine, couverte, sans prévenir, ni avoir le consentement du groupe « infiltré », utilisée pour observer des petits groupes sociaux qui sont fermés, comme une entreprise ou une organisation où l'enquêteur travaille (Soulé 2007, 129). Elle peut être ouverte, transparente, déclarée (ce que j'ai fait) : « le risque sous-jacent est de générer des changements artificiels de comportement ; un avantage non négligeable est

de ne pas soulever de problèmes d'ordre éthique, du fait de la décision de « jouer cartes sur table ». L'avantage de l'OP est de :

> vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité. En participant au même titre que les acteurs, le chercheur a un accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques » (*ibid*, 128).

La critique de cette approche concerne « le risque de manquer de recul et de perdre en objectivité » en étant totalement impliqué « dans » le terrain. Soulé reprend la critique de Bourdieu (1978) qui parle de la contradiction d'ordre pratique de jouer le jeu social et de l'observer en étant distancié, donc d'être subjectif *vs.* objectif (*ibid*, 129).
Cette question de distanciation oppose les différentes approches, comme si le seul critère de ne pas participer était une garantie pour être dans l'objectivité, car il existe une influence émanant des représentations et des connaissances antérieures, à travers lesquelles l'observation et le jugement se font.

De l'autre côté, la participation observante (PO) consiste en un « investissement important, ou particulièrement prolongé, au sein du groupe, d'une communauté ou d'une organisation » (Soulé, 130). Elle est présentée comme nécessaire pour pouvoir enquêter dans certains contextes, comme d'être invité à un diner mondain si on veut observer ce terrain-là.

Pour ma part, ces deux qualificatifs ne s'appliquent qu'imparfaitement car je suis membre de ces familles, je viens de ce milieu, les personnes que j'ai vues me considèrent comme leur proche, et non pas comme un chercheur étranger à la famille. Je n'ai pas d'abord observé et puis ensuite participé, ou bien encore participé pendant un moment et puis ensuite observé non, je viens du milieu auquel je m'intéresse, j'ai toujours participé, car je suis *membre actif* pour reprendre un terme expliqué plus haut. Et j'ai fait le travail d'enquête en toute transparence, de manière déclarée et explicite, et en demandant l'autorisation oralement aux personnes que j'ai observées, en prenant le risque d'influencer leur comportement. J'ai voulu mener cette recherche sur un thème

qui intéresse particulièrement les membres des familles qui m'entourent. C'est le fait de vivre au sein de ces familles qui m'a amenée à une réflexion autour de la langue, de l'utilisation différente d'une même langue par les membres d'une même famille[71]. J'ai rencontré d'ailleurs des russophones, hispanophones, polonophones, etc., en situation de mobilité ayant les mêmes préoccupations. Je dirais que je suis membre observante, et par le fait d'être membre, je suis parfois participante. Je n'ai pas dû obtenir la confiance du groupe après une phase de rapprochement et d'observation, mais obtenir leur consentement pour enregistrer des communications.

Je leur ai expliqué que je faisais un doctorat et que pour cela j'avais besoin de leur participation, car mon sujet de recherche portait sur ce groupe : des locuteurs qui parlent l'arabe, le turc, et le français/l'allemand. Pour cela, j'allais d'abord leur poser des questions individuellement afin d'entendre ce qu'ils avaient à dire au sujet des langues, et puis j'allais les enregistrer avec un appareil pendant qu'ils parlaient ensemble, les enfants et les adultes, à la maison. Je leur ai dit que je les enregistrerai avec un appareil que je poserai au milieu. Et enfin, je leur ai garanti la confidentialité absolue, les rassurant que personne ne les écouterait à part moi et personne ne pourrait les identifier dans ce que j'écrirai.

Parfois, lors des enregistrements, des membres s'adressaient à moi et je ne pouvais pas faire comme si je ne les entendais pas, la moindre des choses étant pour moi de ne froisser personne. Au moment des enregistrements de pratiques langagières spontanées, j'évitais de parler, je me suis placée parfois loin, ou ai fait semblant de faire autre chose pour éviter d'être sollicitée, surtout pour être la plus neutre possible, car je me soupçonnais d'être influencée par mon propre objectif, mais parfois j'ai dû parler aussi. Aujourd'hui, après toutes ces lectures, observations et analyses, je pense que si je devais refaire ce type de travail, je m'épargnerais tant de rigueur et agirais avec plus de liberté. Car je ne suis pas dans la situation décrite par Traverso (2006) qui a effectué des enregistrements dans des commerces à Damas, et qui se met des limites pour que les

[71] Très jeune, j'avais remarqué que mon arrière-grand-mère à Antioche parlait d'une manière que je trouvais très belle. Aussi, jeune adulte, prenant conscience que cet art de la langue si particulier allait partir avec elle, j'ai acheté un enregistreur pour le consigner. Je n'ai malheureusement pas pu le faire, car l'année où je l'ai vue, elle ne pouvait plus parler.

données recueillies ne soient pas tirées vers une situation qui tronque « l'ordinaire » des données[72], qui veut :

> être présente (pour observer et être en mesure d'analyser) et de ne pas participer aux interactions verbales, pour ne pas mettre en place une situation exolingue. Au cours de la collecte, j'ai presque toujours été repérée immédiatement comme étrangère […] (Traverso 2006, 44).

Je suis légitime à la fois comme participante, comme membre des familles concernées, et comme chercheure-observante, réalisant les enregistrements. Par ailleurs, de temps en temps il m'arrive d'observer à l'insu d'autru,i car il est impossible de mettre une frontière, le travail continue dans ma tête, mais je n'utilise rien sans leur consentement.

2.4.2. Préparation de l'enquête et de la collecte des données sur le terrain

Dans mon projet de thèse, j'avais consulté un certain nombre de références en lien avec ce que je voulais réaliser : la littérature sur le contact de langues, l'enquête de type ethnographique, le type de zone géographique (un espace avec de la diversité), le type de groupes de personnes (familles, sur trois générations), leur parcours (initialement lié à l'immigration, d'Antioche en Turquie) et les langues concernées (arabe, turc, français, allemand). Il me fallait planifier l'ordre dans lequel j'allais sur chaque site. J'ai commencé mon enquête en région parisienne pour la proximité, pour bien avancer dans mon travail avant d'entamer les enquêtes qui nécessitaient un déplacement éloigné, et où il est plus difficile de retourner que la région parisienne, qui devait servir de phase de test afin de bien préparer les autres sites.

J'ai listé les membres de 8 familles sur trois générations en France, le nombre s'élevait à 200 personnes. Pour des raisons de « scientificité », je voulais obtenir le même nombre à Berlin et à Antioche, ce que je pouvais obtenir. Je connais les personnes les plus âgées ainsi que leurs enfants, parfois les plus jeunes. Elles m'auraient accordé leur confiance

[72] Bien que les situations exolingues soient également des situations ordinaires où les pratiques langagières demeurent intéressantes à analyser.

si je l'avais sollicitée, et cette confiance pouvait m'ouvrir la porte vers d'autres familles encore. L'accès aux personnes n'était donc pas un problème. Mais après le début de l'enquête, j'ai réalisé que dans le laps de temps de la thèse cela n'allait pas être faisable.

Je me suis inspirée des travaux et méthodes d'enquêtes ethnographiques pour préparer la réalisation d'entretiens individuels dans des conditions satisfaisantes, c'est-à-dire qui conviennent aux participants et qui répondent aux besoins des questions que je pose dans ce doctorat.

J'ai élaboré une liste de questions sur la biographie des personnes, tout en progressant vers la biographie langagière (Cuq 2003 ; Thamin et Simon 2011), autour de la relation aux langues et du positionnement identitaire par rapport aux langues pratiquées. J'ai décidé qu'il serait plus efficace d'obtenir des réponses librement énoncées et pour cela de m'isoler avec chaque personne afin que l'anonymat soit respecté dans tous les propos que j'aborderai. Pour cela, la personne doit se sentir libre de dire ce qui lui vient spontanément, à l'abri du jugement (positif ou négatif) des autres membres de la famille

En effet, ils se demandaient parfois ce que j'attendais d'eux, et donc ce qu'ils devaient répondre pour satisfaire mon besoin d'enquête. Je leur disais en début d'entretien qu'il n'y avait pas de réponse juste ou fausse, l'important étant de dire les choses comme elles viennent à leur esprit. Certains étaient intimidés, d'autres loquaces et contents de trouver quelqu'un qui aborde ces questions avec eux. Nous verrons quelques exemples dans les parties suivantes (3 et 4).

La préparation de l'enquête de terrain s'est effectuée au laboratoire SeDyL. J'ai tracé un plan d'enquête afin d'organiser mon travail sans m'éparpiller dans l'excès d'idées qui apparaissaient de plus en plus nombreuses en ce début de thèse.

Les documents au sujet de la préparation d'enquête de terrain en sciences humaines et sociales parlaient de la nécessité pour l'enquêteur de bien préparer l'enquête au préalable, tout en s'attendant à des difficultés auxquelles il n'a pas pensé et qui apparaissent au fur et à mesure. Le nombre de personnes à consulter, qui ne m'apparaissait jamais suffisant, allait faire partie des premières difficultés à dépasser. J'ai dû renoncer à cette exigence impossible, la mort dans l'âme, croyant que mon travail risquait d'être critiqué, car pas appuyé sur assez de chiffres. Après trois années, j'ai fini

par accepter de travailler avec un nombre limité de personnes et de corpus pour pouvoir mieux me consacrer à des analyses en profondeur.

2.4.3. Méthode pour les entretiens individuels enregistrés

J'ai choisi de mener des entretiens individuels en face à face[73]. J'ai préparé une liste de questions en m'inspirant des méthodes d'enquêtes ethnographiques. Les questions étaient ouvertes mais il m'est parfois arrivé d'être directive lorsque l'interlocuteur ne comprenait pas ce que je disais. Cela est arrivé parfois avec les plus âgés ou les plus jeunes, quelle que soit la langue que j'utilisais (l'arabe, le turc, le français ou l'allemand). Cela concernait par exemple les termes de « langue et culture d'origine », ou bien « quel est votre positionnement identitaire ». Il me fallait paraphraser parfois jusqu'à dire « tu te sens quoi » et exemplifier « arabe, turc, français, allemand ?», ce qui a peut-être parfois influencé la réponse de l'interlocuteur qui s'est demandé quelle réponse correcte il pouvait me fournir (comme à un examen), ce que j'aurais souhaité éviter, mais qui est inhérent à la méthode de l'entretien directif. Je me suis rendue compte, lors des premiers entretiens, de l'insuffisance des questions concernant les langues, leurs pratiques, l'*input* des langues qu'ils entendent. De ce fait, les questions ont été augmentées petit à petit pour parler par exemple des langues qu'ils entendent à la télévision, à la radio, dans la musique, qu'ils pratiquent dans la famille mais en distinguant les membres de la famille (avec la grand-mère, le grand-père, etc.), selon le lieu, en Europe ou en Turquie. Ces questions ont ensuite été traduites en allemand et en turc. Elles étaient présentées sous plusieurs formes, pour aboutir à celle que j'ai trouvé la plus pratique durant l'entretien individuel, avec dans un encadré la même question dans les trois langues, en couleurs distinctes. Je me suis rendue compte que durant les entretiens à Paris et à Berlin, je pouvais avoir besoin du turc également, et en Turquie, pour parvenir à reformuler mes questions je pouvais avoir besoin de la question formulée en français, tout cela pour obtenir la réponse la plus précise.

J'ai discuté avec les membres de chaque famille, ensemble et puis ensuite individuellement. Je leur ai expliqué que l'enquête était anonyme, qu'ils ne seraient pas

[73] J'ai effectué l'enregistrement sur un enregistreur numérique portable 4 pistes (Zoom H4nSP).

identifiables, que je ne dévoilerais pas leur vrai nom et prénom, ni aucun détail qui puisse les identifier. J'ai ajouté que je ne reprendrais pas tels quels tous les enregistrements, et que je serais la seule à les entendre, ils me serviraient à obtenir des données exactes, car prendre des notes ne donnerait pas la même quantité et qualité de données.

Au début des entretiens individuels, je demandais à chaque personne son autorisation pour utiliser les données enregistrées pour mes études, et nous commencions après cela les questions. Les personnes étaient étonnées et déconcertées, parfois inquiètes par ma présentation des choses, mais elles étaient rassurées par mes propos ainsi que par le fait de me connaître. Leur faire signer un document écrit comme l'exigent certains protocoles éthiques scientifiques aurait été incongru dans cette situation, cela aurait même peut-être abouti au refus de l'enquête, car pour ces personnes minorisées qui ont intériorisé une certaine peur d'être ce qu'elles sont et ce qu'elles parlent, je ne voulais leur faire prendre aucun risque d'être reconnu[74].

Durant les premiers entretiens individuels que j'ai menés au tout début de ma thèse, j'ai posé des questions au sujet des langues, telles que :

- Quelles langues connaissez-vous ?
- Que pensez-vous des langues ?
- Comment vous parlez-vous en famille ? Comment vous parlez-vous avec telle ou telle personne (votre mère, grand-mère, enfant(s)).

En réfléchissant aux réponses après les premiers entretiens, j'ai décidé de formuler d'autres questions afin d'être plus précise et parvenir à recueillir des réponses plus détaillées, en séparant les personnes de la famille par exemple, telles que :

- Dans quelle(s) langue(s) parlez-vous à votre mère ?
- Dans quelle(s) langue(s) elle vous parle ?

En déclinant de la même manière : père, grands-parents, fratrie, cousins, oncles et tantes, amis, en demandant des précisions s'ils vivaient en Turquie ou en Europe.

[74] Car sur le document apparaîtrait leur nom et prénom, ainsi que leur signature, ce qui va à l'encontre de l'anonymat que je leur garantissais.

- Où et avec qui parlez-vous arabe ? turc ? français ? allemand ? pourquoi ?
- Écoutez-vous la radio ? Si oui, quoi, dans quelle(s) langue(s), avec qui ? pourquoi ?
- Écoutez-vous de la musique ? Si oui, quelle musique, dans quelle(s) langue(s), avec qui ? pourquoi ?
- Regardez-vous la télévision ? Si oui, quoi, dans quelle(s) langue(s), avec qui ? pourquoi ?
- Regardez-vous des films ? Si oui, quel type de films, dans quelle(s) langue(s), avec qui ? pourquoi ?

Les réponses étaient plus fournies et précises, présentant des différences au niveau des membres d'une même famille, qui répondaient à la question des pratiques des langues et de transmission des langues familiales. En effet, une réponse telle que « Avec ma grand-mère on parle arabe et français » donne une information plus restreinte que d'autres réponses reçues en fonction de la nouvelle manière de poser les questions « à ma grand-mère je parle français, parfois arabe, un peu, pas beaucoup, j'ai du mal » et puis « ma grand-mère me parle en arabe et en français parce que je ne comprends pas tout en arabe, mais elle a du mal aussi ».

Ces entretiens individuels devaient servir à déceler ce que les différents membres des familles pensaient des langues en général, des langues qui étaient pratiquées dans leur famille en particulier, pour aboutir à la question de pratiques des langues familiales, de leur transmission ou non-transmission, de ce qu'ils pensent qu'ils font et enfin comment ils le font, ce qui pouvait avoir des éléments de réponse dans les pratiques spontanées.

2.4.4. Méthode pour les enregistrements de pratiques langagières spontanées

Comme je voulais analyser les pratiques langagières spontanées en famille, j'avais besoin de les enregistrer. Les familles avec lesquelles je travaille sont nombreuses, habitent des logements spacieux, contenant plusieurs pièces, voire plusieurs étages. Lorsque je voulais enregistrer, je me heurtais à des problèmes techniques, car je n'avais

qu'un appareil, que je posais au milieu de la pièce, le plus proche possible des participants assis sur des canapés, sur une table basse, je ne pouvais enregistrer chaque personne individuellement. Les personnes se déplaçaient, certaines sortaient, d'autres entraient. Parfois, elles regardaient la télévision ou bien mangeaient. Tout cela donne des situations difficiles pour la transcription. Ainsi, je voulais, par exemple identifier les locuteurs et les interlocuteurs, savoir qui parlait à qui, afin de me pencher sur les langues utilisées en fonction des locuteurs et des interlocuteurs. J'avais besoin que les enregistrements me laissent comprendre qui dit quoi. Or, souvent, ce n'est pas possible, surtout lorsque les personnes parlent en même temps ou bien qu'il y a des bruits des couverts ou de la télévision, et ce malgré le fait que je restais dans la pièce durant l'enregistrement, pour observer et mémoriser ce qui se passait justement (j'ai évité de prendre un carnet pour prendre des notes pour rester la plus discrète possible et ne pas effrayer les plus jeunes participants surtout, qui sont très sensibles à cette démarche d'enquête).

Avec les enregistrements dont je dispose, j'ai dû effectuer un tri et ne garder que ceux qui représentaient le plus d'intérêt pour l'analyse, à condition qu'ils soient transcriptibles.

2.5. Recueil de données : terrains, enquêtes et corpus

Le recueil de données s'est effectué entre juillet 2013 et août 2015. Les terrains se trouvaient en France, en Allemagne et en Turquie. Cette ethnographie multi-sites a été choisie afin de savoir comment les interactions se déroulent entre trois générations réunies, durant lesquelles trois langues qui ne sont pas proches typologiquement peuvent être distinguées ou bien mélangées, donnant lieu à un mode multilingue. La seule ressemblance possible entre les langues est le lexique (surtout entre le turc et l'arabe). De plus, le statut de ces trois langues selon chaque site peut affecter leurs pratiques (deux sont minoritaires et minorisées dans le pays de résidence principale de ces familles). Comme Deprez le souligne, il était important de savoir ce qu'il en est dans les deux « espaces de référence des personnes concernées » (Deprez 2006, 120), c'est ce qui m'a poussé à enquêter également à Antioche, en complément des deux régions européennes. En France, les familles avec lesquelles j'ai travaillées vivent en région

parisienne, et plus précisément dans des communes du Val d'Oise et de Seine-Saint-Denis. En Allemagne, elles vivent à Berlin et en Turquie, elles sont dans la région d'Antioche (Hatay).

Les familles qui habitent en région parisienne et à Berlin ont commencé à y venir à la fin des années 1960 ou début 1970. Les premières personnes qui sont venues sont les hommes, qui étaient mariés et avaient des enfants. Ils ont été suivis de leurs femmes, puis de leurs enfants. Le regroupement familial s'est fait sur plusieurs années. Ces hommes et ces femmes sont tous nés à la campagne dans la région d'Antioche, où ils ont grandi, et où certains retournent aujourd'hui. Les hommes ont dû aller en ville pour travailler. Toutes mes familles sont donc d'origine villageoise et non citadine. Dans les entretiens individuels, nous entendons des témoignages particuliers relatifs à cette catégorie rurale de population, avec des déclarations sur la grande différence sociale entre les villageois, pauvres et mal vus, et les citadins, bénéficiant de représentations sociales positives, ainsi que de plus de facilités, comme l'accès à l'éducation par exemple, et à l'emploi, et qui, d'après certains témoignages, regardaient les villageois avec dédain.

2.5.1. Les familles rencontrées en région parisienne

Les familles avec lesquelles je travaille en région parisienne se connaissent aujourd'hui, en raison des liens qui existaient entre les premiers hommes qui sont venus. Ces liens ont été poursuivis lorsqu'ils ont fait venir leur femme et leurs enfants. Certains enfants sont devenus amis à leur tour.

Les époux et pères de famille ne planifiaient pas de faire venir leur femme et enfants les premières années de leur vie en France. Les femmes sont d'abord venues effectuer des séjours de quelques mois à un an, et puis sont restées pour plusieurs raisons : une grossesse et/ou la mise en place d'un visa qui a rendu difficiles les allers et venues. Le coup d'état militaire de 1980 en Turquie a rendu difficile également les déplacements en Turquie pour ceux qui voulaient y aller, et la vie difficile pour ceux qui y vivaient, de telle sorte que les parents avaient fait venir leurs enfants également, pour un certain temps, croyaient-ils (tout cela entre 1979 et 1981). Le retour définitif était dans l'esprit

de chacun, cela se voyait dans leur mode de vie, ils ne pensaient même pas envisageable d'acheter un logement en France, par exemple.

Au total, j'ai effectué des entretiens individuels auprès de quatre familles en France, avec 33 personnes, d'une durée totale de 13 heures, et enregistré 4 heures de pratiques spontanées.

2.5.2. Les familles rencontrées à Berlin en Allemagne

Les familles que j'ai rencontrées à Berlin se connaissent également. Les femmes de la première génération de deux familles sont sœurs. Et une de leurs filles est l'épouse d'un fils d'une troisième famille.

Les membres de ces familles sont venus progressivement en Europe. Leur histoire débute également avec une situation difficile en Turquie et le rêve de s'en sortir financièrement afin de construire une maison. L'homme s'enregistre à l'agence de l'emploi de la ville d'Antioche. Il est convoqué pour passer des entretiens. Ensuite, il part en Allemagne avec les autres candidats retenus.

Le temps passe. La femme et les enfants sont restés au pays. Puis l'homme fait venir sa femme pour qu'elle travaille et qu'elle puisse ainsi contribuer aux revenus du couple. Ils emmènent ensuite les enfants en 1970. Et leur séjour passe de temporaire à permanent (plus tôt qu'en France).

En Allemagne, j'ai conduit des entretiens individuels auprès de trois familles, avec 22 personnes, d'une durée de 11 heures, et effectué 12 heures d'enregistrements de pratiques spontanées.

2.5.3. Les familles rencontrées à Antioche

Pour comprendre les familles vivant en Europe, j'ai voulu voir ce qu'il en était là où ils vivaient avant de venir et où ils vont régulièrement, Antioche, en Turquie. J'ai enquêté dans les environs d'Antioche à l'occasion de deux missions de terrain. Les familles ont été choisies dans deux endroits où vont les familles parisiennes et berlinoises, et deux autres familles ailleurs, dans un autre village, pour comparer.

Au total, j'ai rencontré six familles, soit 45 personnes, avec 15 heures d'entretiens individuels et 7 heures de pratiques spontanées (première enquête en juillet-août 2014, et une autre en décembre 2014, pour étendre l'enquête aux familles autres que musulmanes arabo-turcophones).

Ainsi sur les trois sites, j'ai rencontré au total 100 personnes à l'occasion des entretiens individuels, d'une durée totale de 39 heures, et enregistré 23 heures de pratiques spontanées.

Au début, je ne mettais pas l'enregistreur en marche en continu, en raison de son autonomie réduite. Une fois, lors de la préenquête, mon enregistreur s'était arrêté en plein entretien individuel, sans que je m'en rende compte, à cause de la carte mémoire, et une autre fois à cause des piles. J'ai alors pris des précautions en achetant un appareil qui s'alimente par branchement électrique, mais cela n'est pas pratique car on n'a pas de prises partout, et le câble de l'appareil est court, il faut trouver un moyen de le brancher avec une rallonge, je ne pouvais pas aller partout avec une rallonge de plusieurs mètres, cela prenait des proportions qui s'éloignent du naturel, et ressemblait parfois à une mise en scène plutôt qu'à une enquête qui se déroule le plus naturellement possible. Mais à l'avenir, je prendrai une rallonge avec moi, et je verrai quelle sera la réaction des personnes.

3. Pratiques langagières familiales à Paris

Pour les besoins de cette thèse, j'ai mené une enquête auprès de familles en région parisienne en France, à Berlin en Allemagne et à Antioche en Turquie. Le contexte géographique de la région parisienne et Berlin où ces familles vivent comporte les particularités d'être deux capitales, deux métropoles, des espaces avec une densité de population importante et groupes issus parfois de la mobilité internationale.

Les corpus de cette thèse sont des enregistrements de pratiques langagières. Je dispose également d'enregistrements d'entretiens individuels qui informent sur certaines idéologies linguistiques, et que j'utilise parfois dans l'analyse des pratiques en raison des informations qu'ils comportent. Ces enregistrements apportent parfois des compléments d'informations à l'analyse des pratiques.

Le type des pratiques langagières dont il est question dans cette thèse concerne les interactions entre trois générations d'une même famille. Leur transcription donne comme résultat des corpus plurilingues. J'entends par corpus plurilingue ce que Léglise et Alby (2013, 98) définissent comme des « corpus comprenant plusieurs langues au sein de mêmes textes (interactions spontanées plurilingues illustrant des phénomènes de codeswitching ou de mélange entre plusieurs langues par exemple) ». Les auteures soulignent le fait qu'il y a peu de corpus plurilingues et qu'ils sont « peu disponibles à la communauté des linguistes, et peu « outillés » du point de vue des traitements informatisés disponibles ». Mes corpus ici apporteront donc une pierre à l'édifice.

Ces corpus plurilingues ont été transcrits d'abord dans un logiciel de bureautique (Word) puis avec un éditeur xml (JAXE) spécialement conçu pour les corpus plurilingues suivant un schéma de document élaboré dans le cadre de projets collectifs au laboratoire SeDyL (ANR Clapoty et LABEX EFL) (voir Léglise et Alby 2013, 104). Ceux qui apparaissent dans cette thèse sont transcrits dans Word, en s'inspirant de JAXE et des recommandations du projet CLAPOTY. Ils sont présentés avec le numéro de tour de parole, le nom des locuteurs, le tour de parole dans sa réalité, puis les interlocuteurs, ainsi que les langues des productions orales sous lesquels se trouve la traduction en français lorsque cela est nécessaire. À l'exemple de Léglise et Alby (2013, 100), j'explique l'importance de la notation des locuteurs et interlocuteurs par le fait qu'elle fournit des informations

importantes dans le repérage des interactions, l'analyse quantitative et qualitative (qui parle à qui, qui parle quoi, et qui parle quoi et à qui). De cette transcription codée dans Word et JAXE, il s'en est suivi des calculs statistiques réalisés sous Excel que j'ai ensuite analysés et que nous verrons plus loin dans les extraits présentés à partir de 3.2.1.

Les corpus transcrits présentent une certaine originalité : mélanges de trois langues (à l'intérieur desquelles on relève des variantes), entre trois générations d'une même famille (au moins un membre représentatif de chaque génération), dans différentes zones géographiques. Ce mélange typologique, social et géographique n'a, à ma connaissance, pas fait l'objet de description (arabe, turc, français ou bien arabe, turc, allemand).

Les enregistrements ont été effectués de façon spontanée, en fonction du mode de vie de ces familles, qui se déroule entre le pays de résidence principale et le lieu de naissance des plus âgés (où se trouvent leurs proches, frères, sœurs, cousins, oncles, tantes, les enfants de ceux-ci, etc.). Ainsi, nous avons d'abord des appels téléphoniques entre des membres présents en France et en Allemagne, et d'autres membres en séjour en Turquie, ce qui reflète la mobilité continue de ces familles, selon l'âge et le statut, comme les membres de la première génération qui sont aujourd'hui à la retraite, dont la vie alterne entre le pays de résidence et le pays de naissance où ils ont une attache. Puis, nous avons des visites chez les grands-parents effectués par les enfants et petits-enfants, le domicile des plus âgés servant de plateforme de rencontre, de passage, de vie sociale centrale. Le type de corpus correspond à des interactions spontanées familiales, sous forme de polylogues[75], c'est-à-dire de dialogues ou conversations entre plusieurs participants.

Parmi les 12 enregistrements de pratiques langagières spontanées à Paris, le choix s'est porté sur des enregistrements réalisés dans la Famille 1 car elle réunit trois générations : une conversation téléphonique et une conversation familiale dans un salon. C'est le choix des corpus de pratiques langagières plurilingues qui a déterminé cette famille.

Sa composition reflète une certaine réalité sociale contemporaine : certains membres ont épousé des personnes qui ne sont pas de leur groupe linguistique, ni « ramenées de

[75] Interactions verbales entre plus de trois personnes.

Turquie », contrairement à ce qui est présenté par Petek-Salom (1996) dans son article « Des gendres et des brus choisis au pays par les familles turques de France ».

3.1. Présentation des participants de la Famille 1

La Famille[76] 1 est composée de 19 membres. Je présente dans le Tableau 10 (ci-dessous) dans un ordre générationnel les participants des Corpus 1 et Corpus 2 que j'analyserai plus loin (en 3.2.1 et 3.3.1) avec quelques éléments biographiques brefs (date, lieu de naissance et l'année de la migration, avec le prénom fictif).

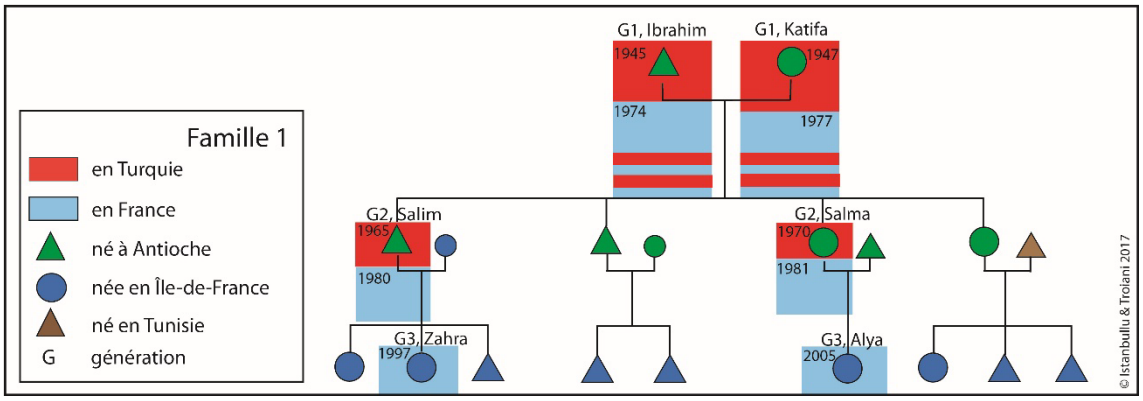


Tableau 10. Corpus 1 et 2 Paris : participants de la Famille 1 par génération

Dans les pages qui suivent je présente les participants de la Famille 1 en me basant sur des informations recueillies lors des entretiens individuels et qui concernent ce travail (éducation, langues).

3.1.1. Ibrahim, grand-père, 1ère génération

La date de naissance officielle[77] d'Ibrahim, qui apparaît dans les documents d'identité, est 1945. Sa première langue de socialisation [78] est l'arabe[79]. Il a appris le turc en allant

[76] Rappel : j'entends ici par famille un ensemble composé des grands-parents, parents et petits-enfants.

[77] En Turquie, l'enregistrement d'une naissance à l'état-civil ne se faisait pas immédiatement, cela arrive encore aujourd'hui que la date de naissance soit relative.

[78] Pour les besoins de l'entretien individuel, j'ai dû recourir à des termes que les participants connaissent ; par exemple, au lieu de langue de première socialisation, j'ai utilisé les termes de langue première, langue maternelle ou langue d'origine.

[79] L'entretien s'est déroulé en arabe, chez lui.

à l'école primaire quelques mois avec ses camarades du même âge, sans être inscrit. Le directeur ne pouvait pas l'inscrire car son âge sur l'état civil était trop petit, de trois ans inférieur à son âge réel. Son grand-père a voulu remédier à cela en allant voir un juge qui pouvait rectifier la date, mais il leur a dit que cette démarche devait être faite par le père. Ibrahim est resté avec son faux âge, car son père n'est pas allé voir le juge. Il a dû donc interrompre l'école, y retourner deux ans plus tard, où il était en réalité bien plus âgé que la plupart de ses camarades. Il aimait l'école et il était brillant. Mais il s'est arrêté en CM1 parce qu'il avait honte d'être obligé de quémander de quoi acheter un crayon à sa famille, qui refusait de lui donner l'argent : il perdait la face devant son enseignant qui l'appréciait et croyait en lui.

Pour l'arabe, il déclare « Je sais le lire, mais mon écriture est faible. […] J'ai appris au village alif, be, te, se, ʤīm, chez un homme, avec cinq autres enfants, et seulement au village. Il n'y avait pas d'école pour l'arabe, c'était interdit, à l'école si on parlait arabe on se prenait une raclée, et puis après cela nous avons appris […] tout le monde apprenait à ses enfants chez lui, en dehors de ça il n'y avait pas d'école ».

À l'époque où il était en Turquie, « Il n'y avait pas [de télévision] il y avait des stations de radio nous écoutions les stations de radio de loin en loin, ils nous racontaient-[80] ils disaient « celle-là elle chante du bout du monde » et ça nous semblait incroyable, nous nous sommes beaucoup émerveillés de la radio et après cela nous en connaissions plus qu'elle, dieu merci ».

Avec ses enfants, il parle arabe. Avec ses petits-enfants, il parle arabe, turc, français.

> Nous voudrions leur apprendre l'arabe un peu, mais ils n'arrivent pas à le mémoriser. […] J'aimerais qu'ils apprennent l'arabe, le turc, le français, et qu'ils apprennent encore l'anglais, ça les rendra plus doués encore si dieu le rend possible. […] Parfois, ils me disent « comment vas-tu papi ? », « ça va ton grand-père », je dis « il va bien » « viens manger » « viens boire » « viens t'asseoir ici, raconte-nous des choses », ils disent des mots comme ça, ils peuvent les retenir, ils retiennent, grâce à dieu, ils sont intelligents […]. Ils savent, ils apprennent gentiment, même moi j'ai appris l'anglais je dis 'how

[80] Le tiret signifie le phénomène d'interruption et de passage à autre chose, sans nécessiter une pause qui aurait pu être transcrite par un point.

> are you ? good morning' (avec un ton ironique)[81], c'est magnifique j'ai appris l'anglais courant (autodérision).

En France, il parle arabe avec d'autres arabophones « je parle arabe avec nos frères et sœurs les Maghrébins, les Marocains, les Tunisiens, les Algériens, avec les Égyptiens, avec les Syriens et Libyens, on a beaucoup de plaisir avec eux et on parle arabe très bien avec eux ».

Pour lui, il est important d'aller en Turquie.

> C'est important que j'y aille pour que je n'oublie pas, parce que moi je viens de là-bas. Il faut que nous apportions tout en Turquie pour que tout soit bien et beau là-bas, pour que nous disions « nous sommes les enfants de ce pays ici » et faire des choses là-bas pour que nous disions « nous ici c'est le pays de nos aïeux », il faut qu'on en prenne soin et que nous disions « pour qu'il soit beau et bon, si dieu le veut ». Là-bas nous sentons que nous sommes encore arabes […] dieu merci, nous sommes heureux et personne ne vient nous déranger et nous parlons comme nous le voulons et nous allons rendre visite à nos saints et dans nos mariages ils chantent des chansons en arabe et en turc et à la maison nous regardons [la télévision] en turc et en arabe, nous écoutons tout, c'est pour ça que, dieu soit loué, tout est bien, nous sommes tranquilles, nous et les voisins, et le plus nous voulons rester à parler arabe et l'arabe, c'est encore mieux pour nous et plus utile parce que nos racines sont arabes. […] Je me considère comme quelqu'un de là-bas mais je sais plus de choses que les gens là-bas, plusieurs choses mais je ne leur dis pas pour qu'ils ne ressentent pas de peine, pour qu'ils ne disent pas 'regarde, lui il est parti loin et dès qu'il a vu des choses, tout de suite, il vient ici se montrer' c'est pour cela, c'est mieux ainsi.

À Antioche, il parle arabe avec les voisins et plutôt turc avec les enfants. En plus des langues, il apprend à ses petits-enfants « la patience, et le calme et la politesse, tout ça je les leur apprends-moi ». Lorsqu'il parle arabe, il se sent à l'aise. Il aime bien le turc et le français aussi, mais il les parle « moins bien ».

Ibrahim a gardé son prénom et son nom de famille lors de sa demande de naturalisation française.

[81] Les parenthèses dans les extraits des entretiens sont mes ajouts, pour apporter des précisions.

> Ils nous ont donné la permission de le garder parce que la France est gentille, elle est très bien, merci à elle, elle a dit « vous faites comme vous le voulez, vous restez avec nous, vous êtes les bienvenus, vous allez dans votre pays « au revoir », alors elle nous a beaucoup aimé comme ça parce que nous sommes gentils et bien.

Il a occupé divers emplois durant sa vie : métayer, vendeur sur les marchés, paysan, travailleur saisonnier, meunier, boulanger. Avant son arrivée en France il avait été recruté en Turquie pour travailler dans le bâtiment. Il a ensuite travaillé dans l'industrie automobile, l'industrie textile en étant artisan, puis en ouvrant une SARL avec sa femme et un de ses fils, activité qu'il a dû arrêter à cause de la crise de 1995.

3.1.2. Katifa, grand-mère, 1ère génération

Katifa[82] est née « à la maison » en 1947. Elle n'a pas été scolarisée : « Non je ne suis pas allée à l'école, je n'ai pas eu la chance d'y aller, il n'y avait pas encore d'école proche et à celles qui sont éloignées ils ne nous y ont pas envoyées ». Elle explique qu'il n'y avait pas de voiture pour emmener les enfants, comme on le fait aujourd'hui à Antioche, dans les villages, où des véhicules privés prennent les enfants à leur domicile pour les emmener à l'école et les ramener chez eux[83].

Elle a habité dans son village natal, puis a eu l'occasion de vivre en ville. Sa langue de première socialisation est l'arabe, mais elle a eu l'occasion d'apprendre le turc lorsqu'elle est partie habiter dans une ville voisine d'Antioche.

> Après avoir grandi nous sommes partis habiter à Alexandrette, j'avais dix ans, parce que Papa y avait trouvé du travail et j'ai appris le turc avec les enfants. […] Tous les enfants là parlaient le turc. […] Ils étaient arabes comme nous, mais ils parlaient turc. […] les personnes très âgées non, les jeunes parlaient turc. […] Ils savaient l'arabe très bien et à la maison ils parlaient arabe et ensemble ils parlaient le turc aussi.

[82] L'entretien s'est déroulé en arabe, chez elle.

[83] Cela se fait aujourd'hui non pas en raison de la distance élevée mais du danger : les familles ont peur que leurs enfants soient enlevés s'ils les laissent aller à pied.

A quinze ans, elle a suivi des cours de couture dans le cadre des cours de formation professionnelle à des métiers donnés à l'époque. Mais « ils ne nous ont pas appris à lire et écrire, non. […] Non, ils nous ont seulement appris à coudre ».

En 1975, à l'âge de vingt-huit ans, elle a suivi des cours du soir pour adultes. « Je suis allée une semaine […] mais toutes celles qui y allaient ne savaient rien et moi je savais ce qu'on leur enseignait alors je n'y suis plus allée. J'ai appris à lire un peu lorsque mon fils [aîné, né en 1965] est entré à l'école primaire ».

En France, à cinquante-cinq ans, elle a suivi des cours de français.

> Je suis alors partie m'inscrire à l'école et encore une fois ceux qui étaient là ne savaient rien du tout. J'y suis allée pendant un an, comme ça le matin deux heures. Ensuite, l'enseignante m'a dit « je vais t'envoyer passer un examen pour qu'on te prenne en stage si tu gagnes ». Je suis alors partie passer mon examen et j'ai gagné et je suis allée faire un stage de six mois de formation, du matin au soir, comme tous ceux qui font des études. J'ai appris un peu et j'ai corrigé ce que je savais. J'ai appris un peu à lire, mais écrire non, je n'ai pas réussi à apprendre.

Pour Katifa

> La [langue la] plus facile, c'est l'arabe. Après c'est le turc, le turc est « léger » [facile]. Le turc s'apprend rapidement, car il se lit comme on l'écrit, il n'a pas de problème. Le français c'est un peu pour nous- car c'est après que nous ayons grandi [vieilli] que nous l'avons appris, lorsque nous sommes arrivés [en France] nous avons dit « ce n'est pas nécessaire de l'apprendre on va rentrer dans notre pays, vraiment pas nécessaire », on pensait qu'on ne pouvait pas le porter et l'emmener avec nous. Et puis, après que nous avons vieilli, on ne peut plus mémoriser. C'est devenu difficile et maintenant on se suffit, et merci à dieu. […] Mais je me suffis à moi-même, je vais seule chez le médecin, je me rends seule aux rendez-vous [administratifs], j'ai appris à conduire une voiture, j'ai eu le permis de conduire [à 56 ans], je pars me promener dans ma voiture.

À Antioche, elle parle arabe et turc, surtout avec sa fratrie, qui est plus jeune qu'elle, qui habite dans différents endroits de Turquie, lorsqu'ils se retrouvent, c'est le turc qui domine. Elle aime bien toutes les langues. À ses enfants, elle parle arabe surtout, à ses petits-enfants elle parle arabe et français, car ils ne comprennent pas sinon.

3.1.3. Salim, fils aîné, 2ème génération

Salim[84] est né en 1965, à Antioche. Il a commencé l'école en connaissant un seul mot turc « otur» [assieds-toi]. « on m'a dit tu vas aller à l'école et le professeur il va te dire- il y a quelqu'un qui va te dire otur et tu t'asseois ». C'était la première coupure de sa vie

> Je ne parle qu'arabe, je me retrouve avec un dinosaure et avec des moutons qui ne faisaient que meuh, c'étaient les autres élèves, filles et garçons de mon âge, et on devait apprendre une nouvelle langue pour faire des études. Il faut dire qu'à l'époque le professeur disposait de ce qu'il voulait, il pouvait faire de nous ce qu'il voulait, on avait des professeurs qui étaient tellement méchants que- ils s'amusaient bien à battre les enfants bien que moi j'ai été un chouchou de ma maîtresse de l'époque mais je voyais beaucoup de camarades de classe, oui, se faisaient maltraiter par des professeurs, qui n'étaient pas notre professeur de classe, oui, ils nous insultaient parce qu'ils parlaient ara- parce qu'ils ne comprenaient pas le turc, mais avec le recul j'ai fini par apprendre- comprendre- qu'on avait un professeur, que si je venais à le rencontrer aujourd'hui je lui cracherais même pas au visage puisque son mot fétiche envers les enfants c'étaient « ağzına sıçıyım » 'que je te chie dans la bouche' et personne, personne ne s'offusquait de ce qu'il disait parce qu'il disait « ha ha ha ces cons ils parlent pas turc […] », ça m'a martyrisé. Après, quand on a été au collège à un moment donné de notre vie, parler turc, c'était snober ceux qui ne savaient pas parler turc, à savoir c'était les autres personnes âgées du village comme si, comme si […] tu voyais des enfants de ton âge- de mon âge ou un petit peu plus âgés, ils parlaient turc entre eux en disant « tu as vu, tiens on va parler turc » parce que- parce que la voisine ou parce que le vieux là il va pas savoir ce qu'on est en train de leur dire et les vieux regardaient ça avec, avec désolation en disant « bon qu'est-ce qu'ils vous- ils remontent nos enfants contre nous » […] d'ailleurs cette situation elle est devenue tellement catastrophique que même pas une quarantaine d'années plus tard les gens qui avaient mon âge ont des enfants et des petits-enfants qui parlent exclusivement turc et alors que leurs grands-parents ne parlent même pas turc […] en deux générations on est passé d'un extrême à l'autre. Et nous, c'est parce qu'on parlait arabe on avait une facilité à apprendre d'autres langues, pourquoi ? Parce qu'en arabe- l'arabe est

[84] Durant l'entretien, qui s'est déroulé chez lui, je lui ai posé les questions en français, et il a répondu en français essentiellement.

> tellement difficile en tant que langue que la conjugaison des verbes ou les adjectifs ou les subjonctifs sont tellement nombreux en arabe pour déterminer des choses ou des situations ou de nommer des personnes que les mêmes- la même richesse n'existe pas en turc. Donc quand je suis arrivé en France, on me dit oui mais il y a le féminin, il y a le masculin, il y a la conjugaison de ceci ou de cela, pour moi c'était naturel que cela existe et j'arrivais à m'adapter à la prononciation mieux que d'autres gens qui venaient d'horizons divers.

Il fréquentait un cours coranique durant les vacances scolaires d'été au village antiochien. Il a appris à lire et à écrire l'arabe avec un homme qui s'était déclaré enseignant et qui avait ouvert une classe à l'extérieur, derrière son salon de barbier, à même le sol. Les enfants étaient assis sur des tapis de jonc, protégés du soleil par une tonnelle de jonc également.

> C'était une torture morale puisque, au lieu d'avoir des vacances scolaires comme tout le monde à ne rien faire, il fallait se lever le matin pour aller réciter les lettres arabes, apprendre à lire de plus le Coran, le livre sacro-saint, mais attention il faut être propre sur soi et propre d'esprit, on était donc enfermés dans une bulle où on ne pouvait même pas se défouler les uns sur les autres parce que c'est **ḥaram** de dire à quelqu'un « mais tu es un mécréant, tu es un malin ou tu e:s un crétin » ou tu es un idiot » ah non non non il faut aller refaire ses ablutions mais c'était c'était presque agressif pour nous, et très très contraignant, pouquoi ? Parce qu'au lieu d'aller prendre des cours trois jours par semaine et puis deux autres jours vous allez faire du sport ou faire d'autres activités c'était du lundi matin huit heures jusqu'à samedi quatre heures de l'après-midi, tous les jours sauf la coupure de l'heure de midi, il fallait aller apprendre à réciter le Coran, apprendre à lire et écrire.

Il déclare que même aujourd'hui il ne comprend pas le Coran tant c'est compliqué. Il peut écrire l'arabe « mais pas forcément très bien ». Il a renforcé son apprentissage de l'arabe en suivant des cours dans un centre culturel d'un pays arabophone dans les années quatre-vingts mais il ne l'a pas utilisé. Au collège de son village près d'Antioche, il avait l'anglais comme langue étrangère. Mais il considère qu'il n'y a rien appris du tout. Il était un très bon élève en Turquie.

Lorsque Salim est arrivé en France en septembre 1980, son père a demandé l'aide d'un ami pour les démarches d'inscription à l'école. En octobre, il n'avait toujours pas de réponse lui indiquant quelle école fréquenter.

> Je pensais que l'ami de mon père parlait parfaitement le français mais avec le temps je me suis rendu compte que malheureusement il ne parlait pas bien, pour ainsi dire pas grand-chose et mon dossier était en attente, il n'a pas été transmis au collège et il a fallu qu'on y retourne à l'académie de Paris, il y avait une antenne dans le dix-neuvième arrondissement au mois d'octobre pour qu'ils nous disent que mon dossier devait partir au collège Claude Chappe à Paris 19ème et c'est ainsi que nous y sommes rendus en fin de journée avec mon père et le lendemain j'ai commencé au collège Claude Chappe à Paris 19ème où j'ai été inscrit dans une classe avec beaucoup d'étrangers qui venaient de Vietnam, de Thaïlande, de Taïwan et de bien d'autres pays encore et on avait pour professeur monsieur Samuel Atchuell, tu as un monsieur d'une quarantaine d'années avec une barbe d'un mois à peu près, il était très pédagogue et entre autres grâce à lui j'ai appris assez rapidement à parler français puisque moi je m'obligeais à parler français avec tout autre étudiant, bien qu'il y avait un Égyptien et un Syrien avec qui je pouvais parler arabe et après on a eu un jeune homme qui venait d'Istanbul qui parlait turc, je ne parlais du tout le turc avec lui ni l'arabe avec les autres mais je m'obligeais à parler français avec tout le monde et j'ai appris le français assez rapidement et c'est ainsi que j'ai commencé ma scolarité en France.

Salim déclare n'avoir pas pu transmettre l'arabe et le turc à ses enfants

> Même si j'ai appris le turc en étant contrarié, au jour d'aujourd'hui le fait de parler le turc c'est une richesse, qui n'a pas de valeur marchande, moi je n'aime pas ceux qui m'ont forcé à apprendre le turc, mes professeurs d'école primaire mais- je ne les aime pas du tout, parce qu'ils n'étaient pas pédagogues, parce que c'était une force d'occupation, parce que ça nous a été imposé, mais une fois que le turc acquis finalement en littérature turque il y a une richesse qui ne veut pas dire son nom et qui n'est pas du tout négligeable et qui est très agréable et à écouter et à étudier et à connaître, et quand on prend le positif ou l'acquis positif de cette langue-là oui c'est une richesse, et d'ailleurs aujourd'hui je peux très bien- je m'exprime mieux en

> turc qu'en arabe, puisque s'il faut que je l'écrive le turc je le maîtrise parfaitement alors que l'arabe je n'ai pas la même maîtrise.

Après la classe d'apprentissage du français, Salim avait été « rétrogradé en troisième au collège avec des gens qui avaient deux années de moins que » lui ce qui « l'embêtait ».

Salim a obtenu son bac en 1985 (cinq ans après son arrivée en France). Il a suivi des études de droit. Sa principale difficulté était liée à « la langue du domaine juridique qui était très spéciale ». Plus tard, il eu du mal à trouver un travail stable et bien rémunéré, il décida donc de créer sa propre entreprise dans le secteur de l'alimentaire. Il a eu du mal à s'adapter à la loi du marché commercial, a dû cesser son activité et en ouvrir une autre à trois reprises. Il travaillait « jour et nuit, le week-end, tout le temps » car pour lui, c'était le seul moyen de subvenir correctement aux besoins de sa famille. Certaines pesonnes de sa clientèle étaient arabophones ou tucophones, avec lesquelles il parlait parfois arabe et turc, à côté du français.

Avec sa femme, rencontrée à l'université, et leurs trois enfants, ils partent en Turquie tous les deux ans durant trois ou quatre semaines l'été. Ils vont à Antioche et parcourent le reste de la Turquie. Sa femme est francophone, elle a appris « un peu d'arabe et de turc » dans la famille et durant ses séjours en Turquie. Ils habitent un grand appartement (1OO m2), avec leurs enfants.

3.1.4. Salma, fille aînée, 2ème génération

Salma est née en 1970, à la maison, dans un village près d'Antioche. Elle est rentrée à l'école alors qu'elle ne savait pas « un mot de turc » et en était pétrifiée. L'enseignement se faisait uniquement en turc alors qu'elle ne comprenait pas cette langue, et encore moins la parlait. Après un début angoissant, elle s'est accoutumée rapidement et était devenue une très bonne élève avec un carnet rempli d'appréciations « pekiyi » [très bien].

> Notre enseignant était très impliqué dans son travail, contrairement aux autres enseignants qui laissaient les enfants jouer dans la cour pendant qu'ils sirotaient du thé durant des heures. Et moi de toutes façons j'aimais apprendre, mais les autres enfants qui ne travaillaient pas bien étaient punis,

> insultés, battus, cela me fendait le cœur mais je ne pouvais rien dire, par crainte des représailles. Jusqu'à aujourd'hui je me souviens de cela. Il n'était pas le seul, tous les autres enseignants faisaient pareil, ils méprisaient vraiment leurs élèves et les traitaient mal, frapper était courant, parfois j'entendais les cris des enseignants et le bruit des coups venant d'une autre salle de classe. Et les parents n'intervenaient pas. Aujourd'hui tout ça c'est terminé, c'est comme ici, pas d'insultes, et on n'a pas le droit de toucher à un enfant, les parents peuvent porter plainte. C'était une autre époque, heureusement d'ailleurs que ça a changé.

Elle est arrivée en France en 1981 après avoir terminé l'école primaire dans son village en Turquie. Après avoir passé 3 mois dans une classe d'initiation au français, elle est finalement intégrée dans une classe de CM1, soit deux années de moins que son âge, ce qui l'a gênée durant toute sa scolarité (tout comme Salim précédemment). Car non seulement elle avait le sentiment d'avoir perdu du temps, mais en plus elle essuyait des remarques qu'elle trouvait injustes concernant son âge et ses compétences :

> Quand j'avais de bonnes notes mes camarades trouvaient cela normal car j'étais plus âgée. D'autres me lançaient des remarques « t'es trop nulle, tu as redoublé deux fois », alors que pour moi il ne s'agissait pas de redoublement. Sur mon insistance, mon père est allé voir l'école avec mon frère aîné [Salim] pour leur demander de me faire passer au moins en CM2 mais l'enseignant avait répondu que c'était ce qui se faisait habituellement, rétrograder les élèves selon leur âge à leur arrivée en France, et le mien nécessitait deux années, sans entendre ma détresse, ni s'intéresser à ce que j'avais fait avant. J'en pleurais souvent.

Salma parle arabe avec ses parents, arabe et français avec sa fratrie, et elle essaye de parler arabe à sa fille et aux plus jeunes enfants de sa famille. À Antioche, elle parle arabe et turc, et français avec ceux de France.

> J'ai plus de mal avec le turc qu'avec l'arabe, car je l'ai 'désappris', on ne le parle jamais ici, je me demande même comment ça se fait que je le parle encore tellement il s'est passé tant d'années depuis que j'ai quitté l'environnement où on le parle.

Après des études universitaires difficilement menées (pas de réseau pour trouver un stage par exemple), elle a du mal à trouver également un travail au niveau de ses

qualifications. Elle a repris ses études pour tenter de changer d'orientation professionnelle.

3.1.5. Zahra, petite-fille, 3ème génération

Zahra est née en 1997 à Paris (elle a 15 ans lors de l'enregistrement). Son père est Salim présenté précédemment, sa mère est francophone. Elle a eu une scolarité « correcte » jusqu'en seconde où une orientation dans un lycée parisien l'a déçue car

> Les profs n'étaient jamais contents de ce que je faisais, ils disaient que je ne travaillais pas assez alors que je passais des week-ends entiers sur un devoir. Et les autres nous regardaient de travers, comme si on était des bêtes curieuses, tout ça parce qu'on habitait en banlieue.

Zahra comprend et parle arabe et turc, en fonction des circonstances.

> Alors, vu que mon père est turc et ma mère est française, chez moi je parlais français, mais avec mon père je parlais turc, ou du côté de la famille de mon père on parlait spécialement arabe. Mais avec le temps ça s'est perdu et je comprends un peu, je parle un peu mais vraiment très peu. Quand je suis dans la famille du côté de mon père ou qu'avec mon père j'essaye de parler le plus souvent possible pour que ça revienne et que ça devienne une habitude […] Quand je parle français pour moi c'est normal puisque c'est ma langue de tous les jours. Mais quand je parle arabe et turc et que j'arrive à me faire comprendre et à comprendre je suis fière.

Elle déclare être attachée à ses origines turques du côté de son père et vouloir apprendre mieux les langues de ce côté-là, l'arabe et le turc. Son intérêt est plus élevé que celui de sa sœur et son frère. Ses ressources en arabe et en turc sont limitées, se résument à des mots ou petites expressions apprises par cœur, accompagnés par des gestes, surtout lorsqu'elle se trouve en Turquie.

Elle aimerait bien transmettre plus tard à ses enfants l'arabe et le turc, mais elle déclare qu'elle doit « d'abord les apprendre ».

Zahra poursuit une scolarité sans difficultés notables

3.1.6. Alya, petite-fille, 3ème génération

Alya est née en 2005 en Seine-Saint-Denis (elle avait huit ans au moment de l'enregistrement). Sa mère est Salma, arrivée en France donc à un jeune âge (juste après l'école primaire), et son père est venu en France en 1999 après leur mariage. En Turquie, il était fonctionnaire. En France, après avoir appris le français dans des associations et dans des cours privés, il a commencé à travailler dans une entreprise qui fournit des produits aux restaurants.

Durant l'entretien individuel, elle déclare connaître l'arabe, le français, le turc, l'anglais, l'espagnol, le chinois et l'italien. Elle exemplifie ses connaissances par ce qu'elle sait dire. Par exemple, elle compte en espagnol jusqu'à dix, et déclare « Aussi je sais dire *mucho*, *poquito*, *mucho* ça veut dire *beaucoup*, *poquito* ça veut dire *un petit peu*, *hola que tal* ça veut dire *bonjour,* le matin, en arabe, sabaḥ l-xer ça veut di::re bonjou:r ». En France, elle déclare parler « français et certains mots un tout petit peu l'espagnol et un peu l'arabe et un peu le turc ».

Quand elle va chez un commerçant à Antioche elle dit

> Türkçe bilmiyorum, enfin des fois je suis un peu timide alors je ne dis rien et après ils me parlent en arabe bah je parle en arabe. C'est ce que j'essaye de faire mais j'ai un peu peur […] de dire « Türkçe bilmiyorum » ça veut dire « je ne parle pas le turc ». Et je ne sais pas comment je dis « je parle arabe ».

À ses parents elle parle français, eux lui parlent arabe la plupart du temps, et elle répond rarement en arabe

> Parce que je ne sais pas trop comment dire. En fait le truc, ce qui est bizarre, c'est: je comprends mais je ne sais pas comment dire et je sais- quand par exemple « bismillah raħman ir=rahi:m » je ne sais pas comment- qu'est-ce que ça veut dire en français, il y a certains mots qu'on peut pas dire en français, ça n'existe pas.

Ses oncles et tantes lui parlent en arabe et en français et elle leur parle « français et un peu l'arabe ». A la question « Quand tu auras des enfants, comment tu feras avec eux ? » Sa réponse est :

> « Je leur apprendrai tout ce que je sais comme langues. […] ce que je viens de dire au début : le chinois, l'africain, le tamoul, l'italien, le français, le- l'anglais […] l'arabe, le truc. »

Elle aime bien aller en Turquie, ça lui fait plaisir. De manière générale, elle trouve dommage que certains ne connaissent pas certaines langues familiales, car « Si on leur pose la question et qu'ils disent « je ne sais pas » peut-être qu'ils vont se moquer d'eux ». Pour sa part, elle est fière de connaître les deux langues apprises en famille essentiellement, l'arabe et le turc : « D'apprendre des langues, comme ça ma maman elle m'a dit comme ça j'irai dans le super lycée ». Cela lui ferait « très plaisir » d'y aller.

Sa scolarité se déroule très bien, elle a de très bonnes appréciations sur son carnet et d'après ses propres déclarations.

3.2. Étude du Corpus 1 : appel téléphonique à Paris

J'ai choisi de transcrire et d'analyser un appel téléphonique que j'ai eu l'occasion d'enregistrer spontanément à Paris. Cet enregistrement m'a permis d'observer notamment les pratiques langagières entre trois générations de membres d'une même famille vivant tous en région parisienne et dont une partie se trouvait à ce moment-là à Antioche en Turquie.

En plus des autres séquences qui peuvent apparaître dans toute interaction, cet appel téléphonique comporte des séquences d'ouverture et de clôture claires entre les différents interlocuteurs. Cela fournit des données sur les salutations en début et à la fin de la prise de contact qui m'ont paru intéressants à observer et analyser car, par exemple, les salutations n'ont pas la forme des salutations traditionnelles en arabe antiochien, mais également parce que deux filles de jeune âge (8 et 15 ans) font preuve d'une participation active en arabe. Il y a en outre une richesse d'informations qui caractérise une conversation téléphonique qui consiste à prendre des nouvelles et à en donner dans un laps de temps concentré, car il n'y a rien d'autre à faire, par exemple, on n'offre rien à boire ou manger, ce qui dans d'autres situations peut détourner l'attention vers d'autres sujets de conversation. Ici les participantes ont parlé tout le

temps, sans pauses longues, sans dévier leur attention, ce qui a donné un riche corpus plurilingue.

Ce corpus se déroule en arabe, français, turc, ainsi que dans des formes découlant du contact de toutes ces langues, comme nous le verrons dans les parties qui suivent.

3.2.1. Présentation du Corpus 1 et des participants

Ce Corpus 1 de pratiques langagières ordinaires a été enregistré en septembre 2013. Bien que ce soit un appel téléphonique, je l'ai retenu car j'avais activé le haut-parleur pour entendre et ainsi enregistrer enregistrer les participants qui n'étaient pas dans la pièce et avoir ainsi l'ensemble des interactions. Il dure un peu plus de vingt et une minutes. Les participants sont G1[85],Ibrahim, G1,Katifa, G2,Salma, G3,Zahra et G3,Alya. Le Tableau 11 (ci-dessous) les resitue dans le contexte générationnel familial.

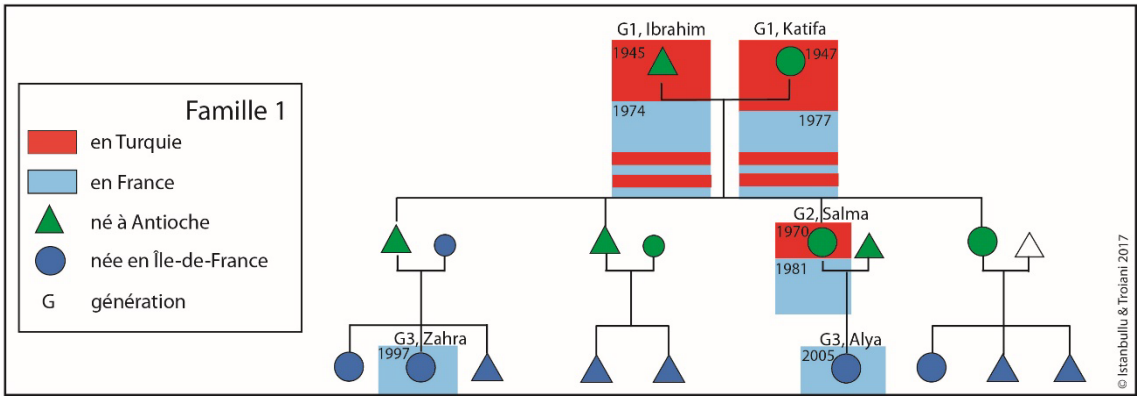


Tableau 11. Corpus 1 appel téléphonique Paris : participants de la Famille 1 par génération

Ce sont G2,Salma, sa fille G3,Alya et sa nièce G3,Zahra qui initient cet appel téléphonique. Elles sont dans une commune limitrophe de Paris, en Seine-Saint-Denis. Elles se trouvent dans la même pièce, assises sur un canapé, le téléphone sans fil tenu par G2,Salma au milieu. Elles appellent G1,Ibrahim et G1,Katifa qui séjournent à Antioche, en Turquie.

G2,Salma, G3,Zahra et G3,Alya s'impliquent ensemble dans les échanges, tandis que de l'autre côté du fil G1,Katifa semble parler seule puisqu'on n'a pas d'intervention de

[85] Je rappelle que le G et le chiffre se réfère à la génération.

G1,Ibrahim lorsqu'elle parle, et vice versa. Dans cette configuration, on pourrait parler d'audioconférence plutôt que d'un appel téléphonique banal où deux interlocuteurs se parlent puisqu'il y a plus de deux personnes qui se parlent et ce, dans deux lieux distincts.

Ce corpus implique cinq personnes d'une même famille qui sont proches. Selon Traverso (1996, 7), c'est cette proximité « tant spatiale que psychologique » qui encourage les échanges. Mais la particularité de ces interactions par rapport aux conversations ordinaires en présentiel est qu'une partie des participants se trouve en France et l'autre en Turquie. En général, les cinq interlocuteurs sont focalisés sur les mêmes échanges, mais il y a parfois un aparté. Les interactions impliquent tantôt deux personnes seulement, tantôt plus de deux. Il arrive que les trois participantes qui appellent écoutent et réagissent en même temps tandis qu'à l'autre bout du fil il n'y a qu'une seule personne qui parle (à deux exceptions près sur les 21 minutes).

L'appel téléphonique a lieu le jour de l'anniversaire de la petite G3,Alya. Sa grand-mère G1,Katifa avait téléphoné le matin pour parler avec elle, mais G3,Alya était déjà partie à l'école. Sa grand-mère tenait à lui parler à cette occasion. Sa fille G2,Salma lui avait donc promis de l'appeler dès leur retour le soir pour que cela soit possible. G3,Zahra, voulant voir sa cousine pour son anniversaire, était passée. Elle était également enthousiaste à l'idée de parler à ses grands-parents.

3.2.2. Approche quantitative du plurilinguisme dans le Corpus 1

Afin de réaliser une première caractérisation du corpus avec quelques éléments quantitatifs, j'ai codé chaque prise de parole en fonction des langues utilisées, de celui qui la prononce ainsi que de celui à qui elle s'adresse principalement, même si cette notion est délicate. Car premièrement il est difficile parfois de déterminer le destinataire exact d'un propos et deuxièmement le transcripteur ne peut pas décider qui entend ou écoute ce qui se dit. Léglise (1998), confrontée à cette même difficulté, rappelait que le modèle « speaker, hearer and the thing spoken about » (Hymes 1967, 21 ; Hymes 1972, 58) n'était pas adapté aux études en ethnographie et lui préfèrait le terme de « participant »

> Devant l'inefficacité et la fausseté du modèle émetteur-récepteur, Hymes (1972) proposait de s'intéresser plutôt aux « participants » des échanges. Sont considérées comme participants, toutes les pesonnes présentes lors des interactions, qu'elles prennent ou non la parole (Léglise 1998, 184).

Au-delà du choix interprétatif que j'ai dû faire, des indices, comme des noms d'adresses par exemple, m'ont toutefois aidée à trancher à qui s'adresse principalement le tour de parole.

L'Extrait 1 ci-dessous montre un exemple de transcription qui donne un aperçu des pratiques langagières plurilingues des participants, en fonction des interlocuteurs. J'ai adopté un repérage visuel basé sur les couleurs pour chaque langue, en gras. Les éléments en français sont transcrits en caractères bleus, ceux en arabe en vert, et ceux en turc en rouge, les éléments multilingues[86] en noir ou bien dans les codes couleur correspondant aux langues auxquelles ils peuvent appartenir et sont soulignés en jaune. L'analyse phonétique n'étant pas une partie centrale de mon travail, le français et le turc sont transcrits orthographiquement, en caractères latins. Pour l'arabe, je reprends la transcription traditionnelle déjà établie par un chercheur variationniste, Werner Arnold (1998), un arabisant ayant effectué un travail phonologique sur les dialectes de l'arabe antiochien dont j'ai parlé dans le Chapitre 1, avec les cartes (*cf*. en 1.1.1.2 p. 21 et dans la convention de transcription en Annexe 1 p. 442), que je complète par l'approche interactionniste de Véonique Traverso (2006).

Pour le français et le turc, je transcris parfois un item ou une partie d'item ayant été prononcé de manière singulière par rapport à la langue de référence (ou dite standard) en API ou selon ce qu'on entend, comme par exemple le terme turc *nene* [mamie] phonétiquement modifié en *nänä* ou *nana* ».

Dans la plupart des cas, il a été facile d'identifier à qui s'adressait chaque tour : en général une personne en particulier, qui est parfois nommée ; et parfois à plusieurs personnes - auquel cas, j'ai codé « interlocuteur multiple » (M dans la dernière colonne à droite).

[86] C'est-à-dire susceptibles d'être attribués à plusieurs langues ; ce terme sera défini en détail pages 137-139.

Extrait 1. Exemple de transcription de corpus (Corpus 1 appel téléphonique Paris) [87]

C1,475	G3,Alya	**Yusuf** (fils des voisins) **kaç yaşındasın**↑*?* *Yusuf (fils des voisins) quel âge as-tu*↑*?*	G1,Katifa	T
C1,476	G1,Katifa	**waḷḷā ʾabaʿref** *eh bien je ne sais pas*	G3,Alya	A
C1,477	G3,Alya	**u Zɛynēb** (fille des voisins) ↑? *et zɛynēb (fille des voisins)* ↑*?*	G1,Katifa	A
C1,478	G1,Katifa	**u zɛynēb ↑ / ašqäd ʿimra zɛynē:b ↑ zɛynē:b zɛynē::b ʿimrā::: yirmi bir ↑? yirmi iki ↑? ʾabaʿref yirmi ↑? / ʾabaqa baʿref** (rit) *et Zɛynēb ↑ / quel âge a-t-elle ↑ zɛynē:b zɛynē:b zɛynē:::b* ↑*/ elle a vingt-et-un ans* ↑? *vingt-deux ans* ↑? *je ne sais pas vingt* ↑? */ je ne sais plus (rit)*	G3,Alya	M
C1,479	G2,Salma	**həʾ** *bon [régulateur]*	G1,Katifa	A
C1,480	G3,Alya	**maʿleš** *ce n'est pas grave*	G1,Katifa	A
C1,481	G1,Katifa	**ʾabaʿref ʾašqad ʿimra** *je ne sais pas quel âge elle a*	G3,Alya	A
C1,482	G3,Alya	(à voix basse s'adressant à Zahra) **kaç yaşındasın ça veut dire elle a quel âge**↑ *(à voix basse s'adressant à Zahra) quel âge as-tu ça veut dire elle a quel âge*↑	G3,Zahra	M
C1,483	G3,Zahra	**hum**:::	G3,Alya	M

Le Corpus 1 est composé de 548 tours de parole[88], répartis entre les cinq participants avec une participation d'au moins 80 tours de parole pour chacun. Sur la Figure 10 ci-dessous, on voit que G3,Alya est celle qui parle le plus (133 TP/24%), suivie de sa grand-mère G1,Katifa (131 TP/24%[89]). Viennent ensuite G2,Salma (114 TP/21%), G3,Zahra (89 TP/16%) et enfin G1,Ibrahim le grand-père (81 TP/15%).

[87] La première colonne donne le numéro du tour de parole, la deuxième le nom du participant, la troisième l'énoncé, la quatrième l'interlocuteur et la dernière la ou les langue(s) utilisée(s).

Dans les transcriptions, en gras sont les tours de parole originaux, la traduction en dessous est en italiques où la couleur utilisée est en noir lorsque le tour original est dans une seule langue, et lorsqu'il est multilingue il reprend les mêmes couleurs pour distinguer les différentes langues des éléments originaux. Le tour de parole en mode multilingue est surligné en jaune.

[88] *Tour de parole* sera parfois abrégé en TP.

[89] Pour un nombre de TP différent on peut avoir le même pourcentage car le résultat du pourcentage est arrondi au nombre supérieur ou inférieur.

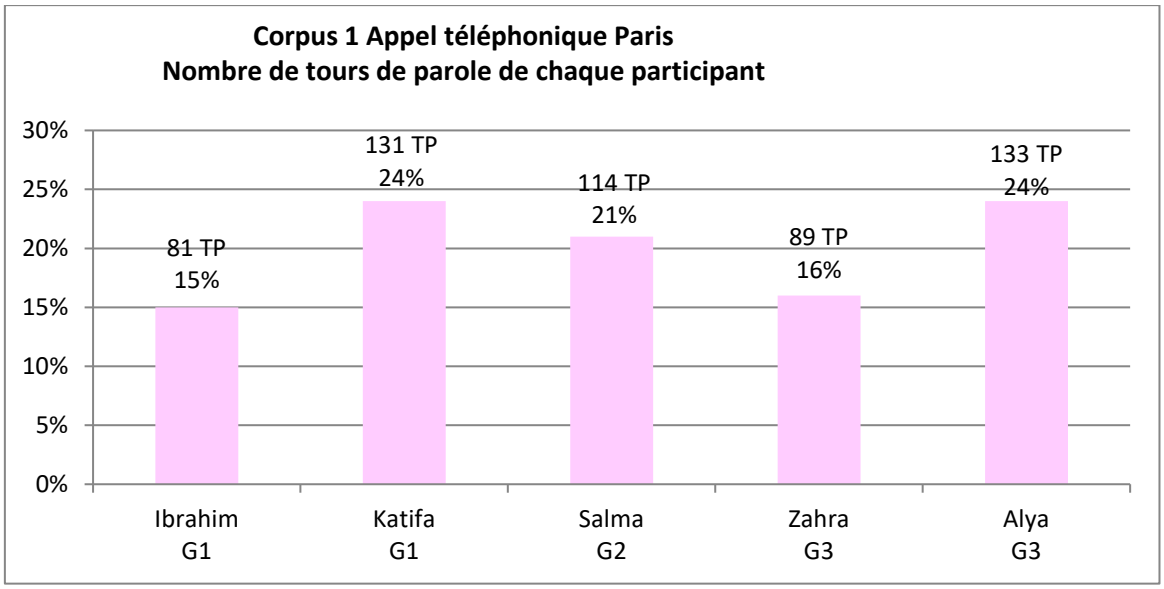


Figure 10. Corpus 1 appel téléphonique Paris : nombre de tours de parole par participant

Dans la Figure 11, j'ai effectué une analyse quantitative des tours de parole en comparant ceux qui sont monolingues, c'est-à-dire des tours de parole émis dans une seule langue, et ceux qui sont multilingues. J'utilise cette dernière catégorie dans le sens proposé par des auteurs travaillant sur des corpus plurilingues (Léglise et Alby 2013 ; Nunez et Léglise 2017). Elle regroupe deux cas de figure : d'un côté on a des tours avec des éléments qu'on ne peut pas attribuer à une langue plutôt qu'à une autre comme « ***allô *ˀalo *alo** », avec trois transcriptions possibles correspondant aux trois langues, le français en bleu, l'arabe en vert, le turc en rouge, et également « **hum, ˀaha, hm, hhn** » puisque cela se prononce de la même façon en français, arabe ou turc (Extrait 2, TP C1,5, page 150), l'élément même étant considéré comme « multilingue » ; et d'un autre on a des tours qui mélangent les langues comme dans l'Extrait 1 page 135 C1,482 « **kaç yaşındasın ça veut dire elle a quel âge**↑ » [*quel âge as-tu ça veut dire elle a quel âge*↑*]* . Il en ressort qu'un quart des tours de parole du corpus sont multilingues.

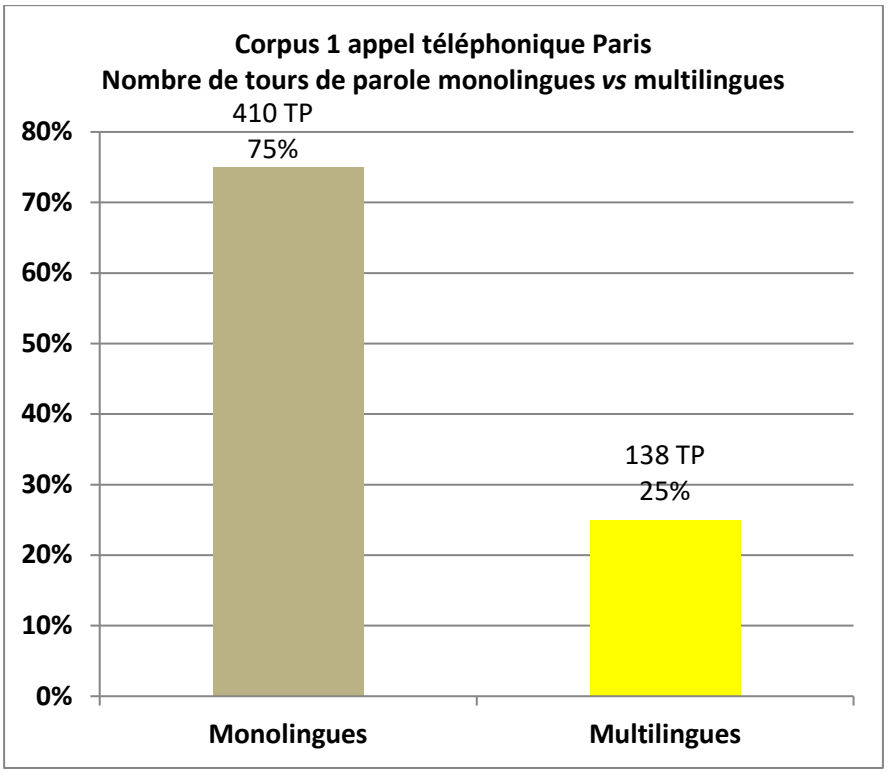


Figure 11. Corpus 1 appel téléphonique Paris : nombre de tours monolingues *vs.* multilingues

Outre les énoncés qui sont clairement attribuables à l'arabe, au turc ou au français, certains tours de parole sont parfois multilingues donc au sens où soit on y observe un mélange de langues, soit il est difficile de départager de quelle langue il s'agit. Pour ce faire, j'ai suivi la méthodologie proposée pour les corpus exhibant des données plurilingues mise au point lors du projet ANR CLAPOTY. Elle se définit ainsi :

> Nous observons en effet plusieurs langues en présence dans le même tour, à l'intérieur de la même prise de parole par le même locuteur et nous avons décidé de noter ces tours comme «multilingues», et à l'intérieur de ces tours multilingues, nous identifions des «segments» associables à telle ou telle langue » […] Plutôt que de choisir – souvent arbitrairement – une langue matrice à l'énoncé, nous considérons que le tour est multilingue – ce que visuellement nous représentons par un surlignage jaune – et constitué de plusieurs segments […] De la même manière, des éléments peuvent appartenir à plusieurs langues possibles […] lors de nos transcriptions (ou de l'annotation de nos transcriptions), nous avons bien souvent expérimenté la difficulté qu'il y aurait à trancher. Ainsi, plutôt que de trancher, nous avons décidé d'étiqueter ces éléments comme eux-mêmes «multilingues» et

> d'identifier ensuite l'ensemble des possibilités associées (Léglise 2013a, 103-4).

Les éléments attribuables à plusieurs langues concernent ici les termes comme « ***allô *ᵊalo *alo** » qu'on a vu p. 141 ou « ***bRavo *bRavo *bRavo** » qui peuvent être considérés comme du français, de l'arabe ou du turc (ou bien d'autres langues encore) ou bien encore des expressions de type onomatopées et interjections comme « **hein** », « **h:::n** », « **euh** », « **ba::h** », « **hum** », « **a:::** »[90], etc. qui ont parfois une empreinte prosodique, phonétique, ou morphologique plutôt française comme « **euh** » ou arabe comme « **eᵊ** » qui comprend le coup de glotte en arabe, mais n'a pas d'existence orthographique en français[91] et en turc, mais où il est bien souvent difficile de trancher à quelle langue appartient cette expression.

Les énoncés multilingues sont ceux plus classiquement considérés par la littérature comme des alternances codiques ou codeswiching, comme « **ça va ḥabib=te** ↑? » [*ça va ma chérie* ↑?] mais auxquels il est difficile – ou contreproductif – d'attribuer une langue (au sens de langue matrice). Certains énoncés multilingues sont composés d'éléments appartenant à plusieurs langues, avec des modifications morphosyntaxiques habituelles ou inhabituelles.

Ces phénomènes sont dits « remarquables » pour éviter les problèmes interminables et « infructueux » (Léglise et Alby 2013, 106-107) de la terminologie utilisée dans les études en linguistique de contact qui surinterprète sans trouver de réelle solution (Nunez et Léglise 2017). Ainsi :

> Nous utilisons « remarquable » dans les deux sens de l'adjectif : soit les phénomènes observés sortent de l'ordinaire (de la langue ordinaire) – et nous partons d'un sentiment d'écart par rapport à la forme attendue ou de référence (Léglise, 2012) pour qualifier la forme observée de

[90] Qui peuvent avoir différentes fonctions durant la conversation, certains expriment l'hésitation, d'autres l'interrogation, la surprise, d'autres font partie du processus de communication et stimulent la personne qui parle, lui indiquent de continuer : « *little productions of uh, huh, yeah and the like […]. It is convetnional to treat such productions as demonstrations of attention, involvement, or understanding. […] Because such a production provides for, and indeed may prompt, a prior speaker to continue, I prefer to call such tokens not backchannels (which they may well not occupy), but "continuers" (Schegloff, 1982).* » (Schegloff 1993, 105).

[91] Le coup de glotte existe dans le h aspiré en français (comme dans hérisson, haricot), mais n'est pas écrit.

« **remarquable** », c'est-à-dire digne d'un **intérêt particulier**, soit les phénomènes observés nous paraissent exemplaires de phénomènes connus et bien décrits dans la littérature sur le contact de langues – et nous partons d'un sentiment de **fréquence** ou **d'exemplarité**. Ce choix est **minimaliste** du point de vue de la terminologie choisie, il **évite** ainsi tous les **termes** particuilèrement **foisonnants dans le domaine du contact de langues et très souvent contradictoires (d'un auteur à l'autre ou d'un cadre à l'autre).**

Il permet de ne pas entrer dans des **débats terminologiques sans fin** comme ceux qui existent sur la **distinction entre emprunt et codeswitching**[15] par exemple ou encore **calque, interférence ou transfert**, etc. (Mackey, 1976 ; Zentella, 1997). La position retenue est d'employer des **termes** les plus « **neutres** » possibles en regroupant les **phénomènes intéressants à observer en méta-catégories regroupées selon leur comportement ou leurs caractéristiques : phénomènes remarquables morphosyntaxiques (PREMS), phénomènes remarquables interactionnels (PRINT), phénomènes remarquables discursifs (PREDISC)** (Léglise et Alby 2013, 106-7).

[15] Plusieurs années de débats internes et infructueux entre emprunts et codeswitching nous ont finalement convaincus de la nécessité de ne pas nommer les phénomènes mais plutôt d'observer leur fonctionnement.

Nous avons par exemple « **ᶜafarəm** » qui serait « **aferim** » (*bravo, c'est bien, félicitations*) en turc seul, auquel a été ajouté le /ᶜ/, qui n'existe pas en turc, la deuxième voyelle **e** et la troisième voyelle **i** (**aferim**) transformées en **a** et en /**ə**/ en arabe (**ᶜafarəm**), de même que « **ᶜamca** » au lieu de « **amca** ». Ce /ᶜ/ en début de mot est très représentatif de l'arabe. Le terme turc « **haydi** » (*allons, partons, allez, partez !*) est sous une forme qui modifie la dernière voyelle **i** en **e** (**hayde**), de même que **mademke**, en turc **mademki**[92] *(puisque, du moment que) ;* un nom turc, **çevrecilik** *(l'écologisme),* a l'article défini arabe **l** devant **l=çevrecilik**. Toutes ces formes sont regroupées dans la catégorie multilingue dans les analyses quantitatives[93]. Dans les analyses qualitatives,

[92] Dans la langue turque, on retrouve ce type de modification par exemple dans des prénoms tels que Bɛdre en arabe qui devient Bedri en turc ; ᶜAle en arabe devient Ali en truc.

[93] Un emprunt du verbe turc « **kullanmak** » [utiliser] est arabisé (=**tqallan**=), conjugué au présent à la première personne du pluriel (**ma=nə=tqallan**), à la forme négative (**a**=), avec le suffixe pronom clitique /**o**/ à la fin désignant un objet « **a=ma=nə=tqallan=o** » [*nous ne l'utilisons pas*]. En turc ce serait « **kullan=mı=yor=uz** », et l'équivalent en arabe serait « **a=ma=ni=staᶜmal=o** » qu'on peut trouver en arabe antiochien en usage également.

lorsqu'on regarde en détail, on peut être amené à employer une terminologie plus spécifique, basée sur la littérature travaillant sur les interactions plurilingues.

La langue le plus utilisée dans le Corpus 1 est l'arabe, puis le français, ainsi qu'un mode de communication proprement multilingue au sein même des énoncés (Figure 12 ci-dessous). La langue la moins utilisée est le turc, qui est utilisé uniquement par G3,Alya pour montrer à sa cousine comment saluer dans cette langue, et puis également à l'occasion d'emprunts isolés et de quelques alternances codiques.

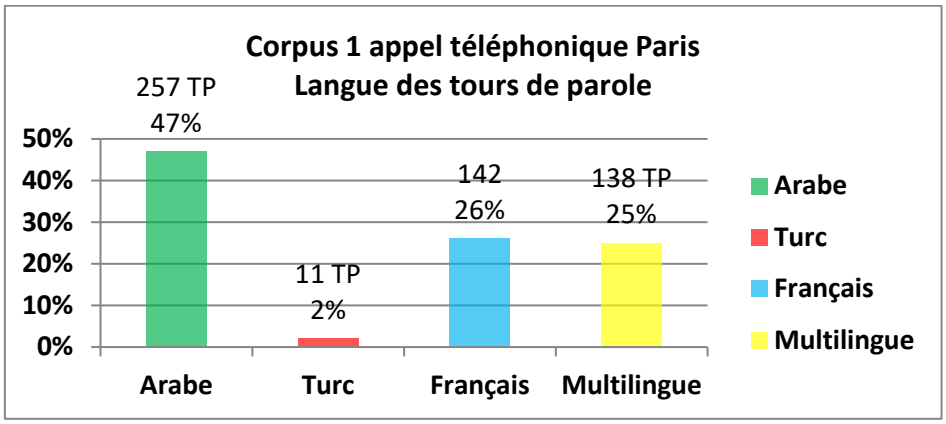


Figure 12. Corpus 1 appel téléphonique Paris : quantité de tours de parole pour chacune des langues

Tous les participants ont recours à l'arabe et au français ou s'expriment en mélangeant les langues, dans un mode multilingue. Le turc est utilisé uniquement par G3,Alya ; sa cousine, G3,Zahra, énonce peu de tours de parole en arabe uniquement, tout comme G1,Ibrahim, le grand père, a peu de tours en français uniquement (Figure 13 ci-dessous). Dans la Figure 13 ci-dessous, on voit que G3,Alya parle arabe presque autant que sa mère et son grand-père. G3,Zahra parle le moins en arabe, contrairement au français où c'est elle qui y a le plus recours. G1,Ibrahim a très peu parlé français. C'est G1,Katifa qui a recours le plus au mode multilingue, ce qui peut s'expliquer par son envie de

Il y a parfois un article défini en arabe devant le nom emprunté, comme « **in=nänä** » (G2,Salma en C1,235), « **id=dädä** » (G2,Salma en C1,198). Un emprunt au français « **copines** » et « **copains** » prend un pluriel arabe externe [**ət**] et un article défini devant le pluriel français gardé tel quel, comme « **kupinət wi l=kupɛn** » (*les copines et les copains*, G1,Katifa C1,258). Enfin, un terme multilingue attribuable à plusieurs langues (outre le français, l'arabe et le turc), « skype », a un article défini arabe devant, comme « **s=skype** ».

communiquer avec ses petites-filles G3,Alya et G3,Zahra, dans toutes les ressources disponibles, aussi bien arabe qu'en français.

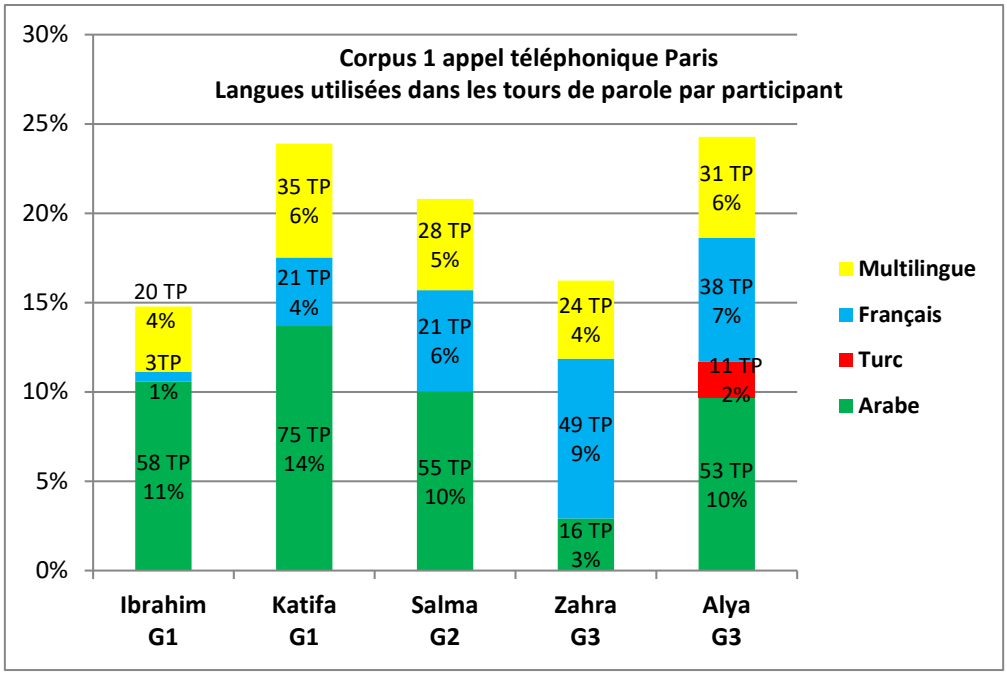


Figure 13. Corpus 1 appel téléphonique Paris : quantité de chaque langue utilisée dans les tours de parole par participant

Si l'on se focalise sur les énoncés multilingues, on peut différencier ceux dans lesquels les langues alternent, qui représentent la plupart des cas, sauf chez G3,Zahra, et ceux qui sont attribuables à plusieurs langues (*cf*. Figure 14). On pourrait dire que G3,Zahra a pour stratégie d'utiliser ces termes qui « passent partout » dans les langues en présence, ce qu'on a pu observer comme « une tendance à utiliser, dans des situations exolingues, des éléments communs à plusieurs langues, une tendance à s'appuyer sur eux pour communiquer » (Léglise 2013a, 104).

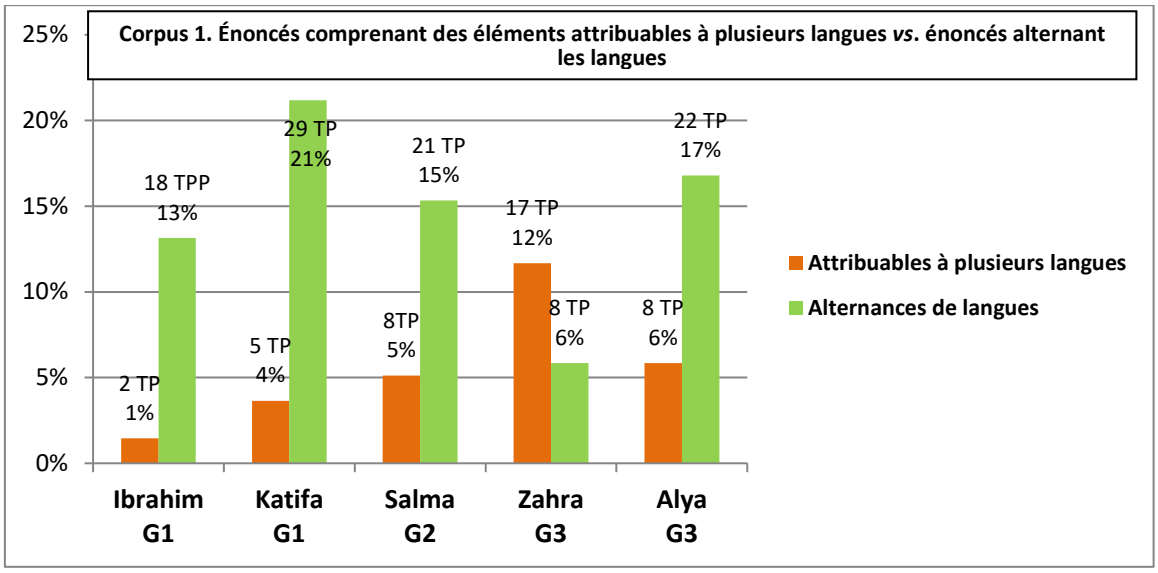


Figure 14. Corpus 1 appel téléphonique Paris : énoncés comprenant des éléments attribuables à plusieurs langues *vs*. énoncés alternant les langues

Dans la Figure 15 ci-dessous, nous voyons que dans un même tour de parole, les participants changent plusieurs fois de langue ; on dénombre jusqu'à six alternances codiques. J'entends par là l'alternance entre des éléments attribuables à une langue puis à une autre. Les participants produisent majoritairement des énoncés mélangeant deux langues (c'est-à-dire montrant une alternance de langues), ainsi qu'un certain nombre de cas comprenant deux alternances, c'est-à-dire soit des éléments appartenant à trois langues les uns à la suite des autres, soit deux langues qui alternent plus d'une fois (par exemple l'énoncé commence en arabe, continue en français et se termine en arabe).

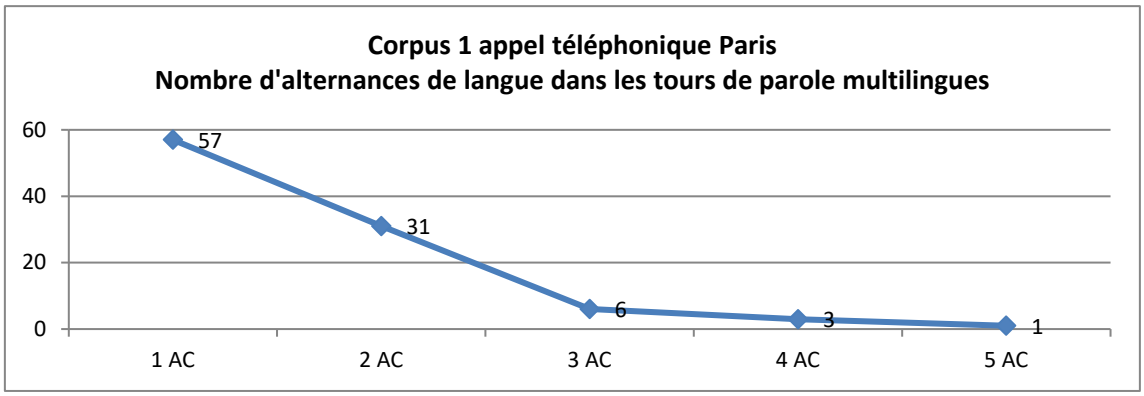


Figure 15. Corpus 1 appel téléphonique Paris : nombre d'alternances codiques par tour de parole

Dans la Figure 16 ci-dessous, parmi les 59 tours de parole qui alternent entre deux langues, nous relevons une majorité d'énoncés qui commencent en arabe et se

poursuivent en français (A+F). L'arabe et le français semblent alterner selon les locuteurs et leurs ressources dans ces langues, pour les uns le français ne suffit pas et ils le complètent avec l'arabe (pour G1), pour les autres c'est le français qui leur est plus facile (pour G3) – on observe là ce que les participants ont déclaré durant les entretiens.

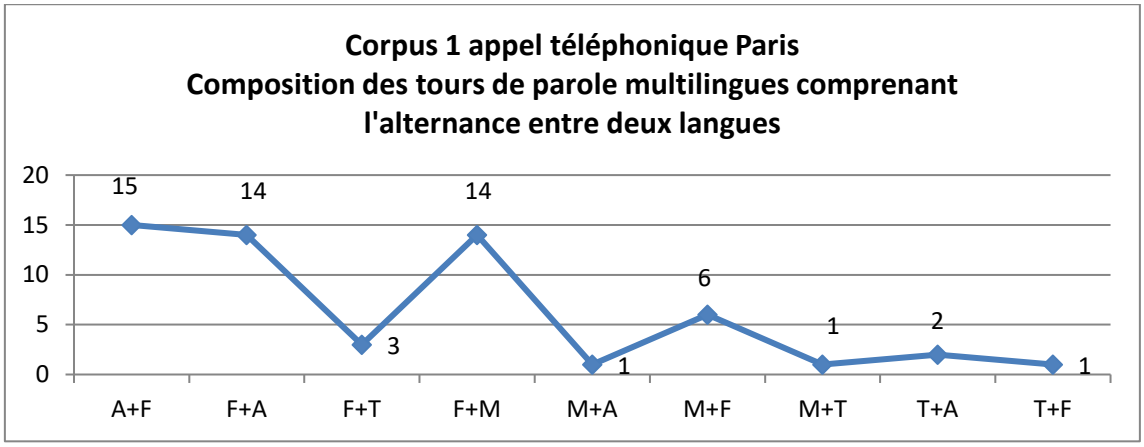


Figure 16. Corpus 1 appel téléphonique Paris : composition des tours multilingues comprenant l'alternance entre deux langues

Il y a 31 tours de paroles multilingues comprenant 2 alternances codiques (Figure 17 ci-dessous). Nous trouvons différentes formes entre l'arabe et le français, avec une majorité de A+F+A avec 10 occurrences, le turc et l'arabe (5 occurrences de A+T+A), et un mode multilingue avec le français (4 occurrences de F+M+F).

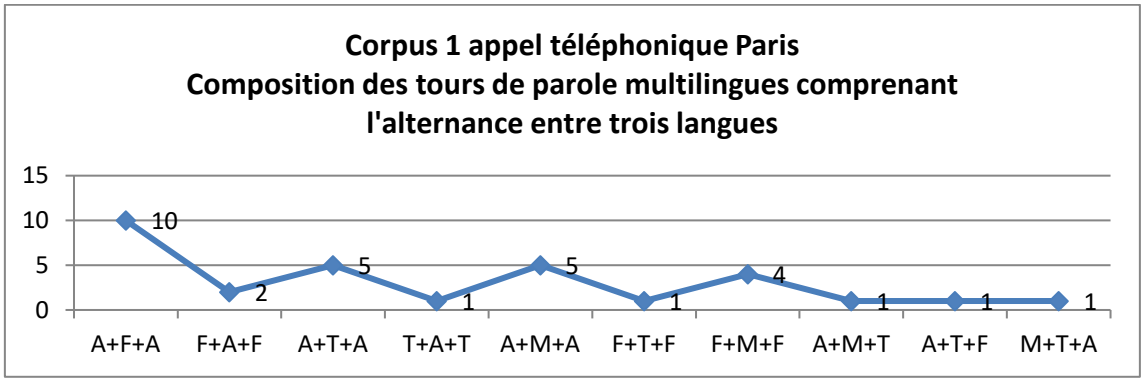


Figure 17. Corpus 1 appel téléphonique Paris : les différentes langues qu'on trouve dans les TP multilingues comprenant l'alternance entre trois langues

Dans la Figure 18 ci-dessous, on voit que plus le nombre d'alternances augmente moins nombreux sont les tours de parole concernés. C'est G1,Katifa qui alterne le plus les

langues lors de tours de parole comprenant deux langues (1AC), suivie de G3,Alya et G1,Ibrahim. G1,Katifa commence ses tours de parole an arabe et poursuit en français avec G3,Zahra et G3,Alya. Suivent de très près les occurrences qui commencent en français et se terminent en arabe (F+A) par G1,Ibrahim s'adressant à G3,Alya et G3,Zahra, indiquant ainsi sa volonté d'utiliser la langue que maîtrisent ses deux petites-filles, mais n'ayant pas les ressources suffisantes, il a recours à l'arabe pour poursuivre sa communication, ce qui coïncide également avec le besoin de G3,Zahra d'apprendre l'arabe comme elle l'a explicitement exprimé dans les entretiens. Ainsi, il est en phase avec à la volonté de sa petite-fille. Les alternances de trois langues (2AC) sont produites par tous les locuteurs (sauf par G3,Zahra), et majoritairement par G2,Salma et G1,Katifa. Quatre personnes alternent trois fois entre les langues au sein des mêmes tours de parole (3AC), en particulier G1,Katifa (A+F+A+F et A+M+T+A), G2,Salma (F+M+M+A et F+M+A+M), et G3,Alya (M+A+M+T).

Ces alternances codiques montrent l'habilité des locuteurs de cette famille à passer d'une langue à une autre. Ils utilisent l'ensemble des ressources linguistiques de leur répertoire, sans se cantonner à une seule langue et être en difficulté. Nous voyons clairement que les alternances codiques se succèdent et ce autant que nécessaire pour dire ce qu'ils souhaitent exprimer.

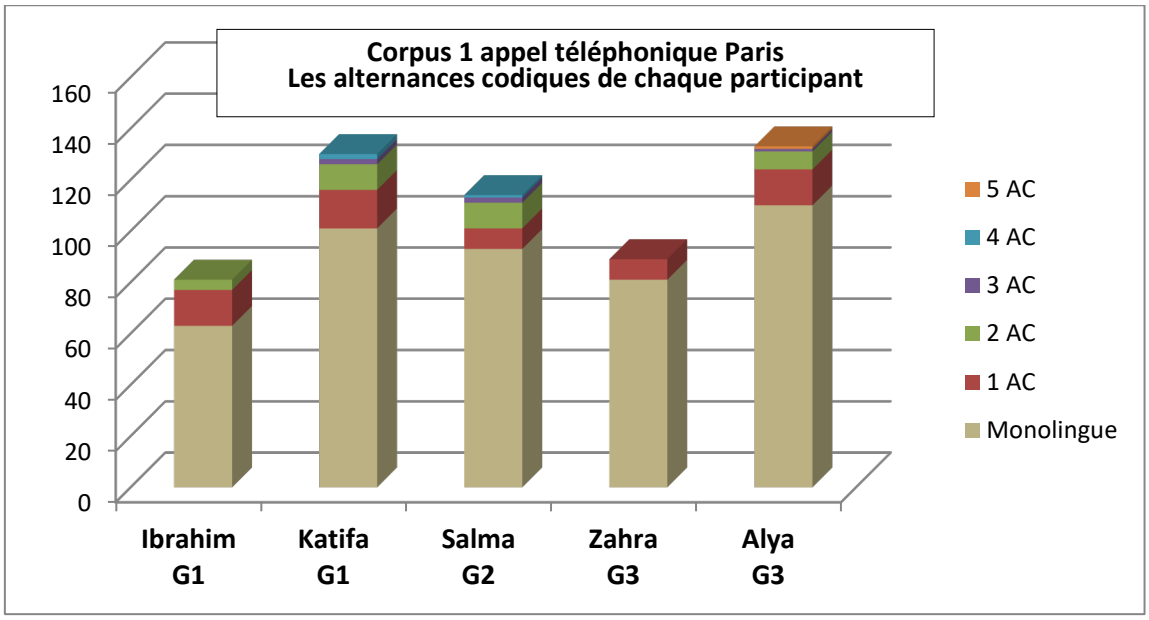


Figure 18. Corpus 1 appel téléphonique Paris : les alternances codiques de chaque participant

Si on s'intéresse à la distribution des langues en fonction des interlocuteurs (Figure 19 ci-dessous), on se rend compte que l'arabe est présent entre tous les interlocuteurs, sauf lorsque G3,Zahra s'adresse à G2,Salma (sa tante) et à G3,Alya (sa cousine).

G3,Alya et sa grand-mère G1,Katifa sont celles qui s'expriment le plus, majoritairement lors de tours de parole en arabe, mais également en français et en mélangeant les langues.

G1,Ibrahim s'exprime majoritairement en arabe avec G2,Salma (sa fille), G3,Zahra et G3,Alya (ses petites-filles). G3,Alya utilise le turc avec sa grand-mère G1,Katifa et son grand-père G1,Ibrahim. G1,Katifa parle majoritairement français à G3,Zahra et vice-versa, mais il y a une partie des interactions en arabe et qui mélangent les langues.

Tous les interlocuteurs utilisent des énoncés mixtes les uns avec les autres, sauf G3,Alya lorsqu'elle s'adresse à sa mère (uniquement en français). On peut en conclure que les locuteurs choisissent la langue en fonction de leur interlocuteur. Ils s'adaptent aux ressources, limitées dans certaines langues, des uns ou plus aisées des autres.

Les grands-parents s'adaptent au mode de pratiques langagières plurilingues de leurs petites-filles, qui, de leur côté réalisent leur envie de parler arabe également, que ce soit en le mélangeant ou pas au français et au turc en ce qui concerne G3,Alya. Ce que disent les participantes de la 3ème génération en arabe ne se limite pas à des expressions courantes et/ou courtes, comme pour répondre ou acquiescer par « oui », « non », ou bien des expressions figées comme « **oui:: l=ḥamdillah** » [*oui:: dieu merci*], mais nous avons des énoncés avec des verbes conjugués, des compléments, comme en C1,87 G3,Alya qui dit « **qul=e bi l=ᶜarbe maᶜleš** » [*dis en arabe ce n'est pas grave*].

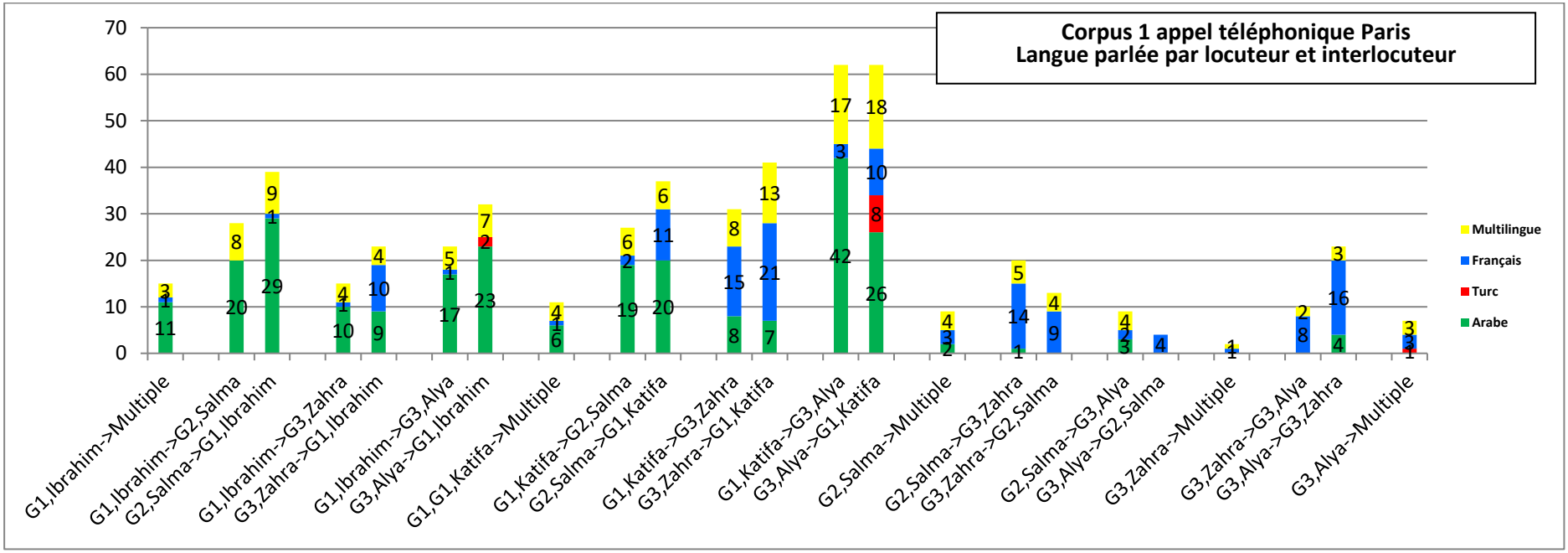


Figure 19. Corpus 1 appel téléphonique Paris : qui parle dans quelle langue à qui

3.2.3. Discussion de l'analyse quantitative du Corpus 1

Dans cette analyse quantitative, nous avons relevé que la langue majoritairement utilisée était l'arabe, et ce par tous les participants, y compris les plus jeunes. G3,Zahra, qui a 15 ans, et dont la mère est francophone, avait déclaré durant l'entretien individuel qu'elle comprenait « un peu » l'arabe et le parlait « un peu mais vraiment très peu ». Cela est infirmé par l'analyse quantitative des tours de parole qui montre que pourtant elle utilise l'arabe, notamment lorsqu'elle s'adresse à ses grands-parents.

G3,Alya avait déclaré connaître le français le plus, l'arabe « moyen » et « un petit peu le turc » Ses parents lui parleraient « plus l'arabe », qu'elle comprendrait « un petit peu », et elle leur répondrait en français « parce que je ne sais pas trop comment dire ». Les graphiques montrent au contraire une enfant de 8 ans qui s'exprime énormément en arabe[94], dans le contexte d'une conversation téléphonique avec ses grands-parents, mais également dans toutes les langues présentes dans son répertoire linguistique, turc compris. Elle alterne les langues dans ses tours de parole. Elle passe d'une langue à l'autre, plus ou moins aisément, selon ce qu'elle a plus l'habitude de dire : il y a en effet des temps d'hésitation, des pauses ou un temps de formulation parfois qui informent sur un certain effort qu'elle fournit pour produire un énoncé ou un tour de parole. On note cependant que lorsqu'elle s'adresse à sa mère, c'est uniquement en français.

Entre les enfants de la 3e génération, la majeure partie des interactions a lieu en français même si quelques tours de parole sont multilingues – il s'agit notamment de traductions et de suggestions. G3,Alya apprend « un petit peu à [s]a cousine [G3,Zahra] l'arabe ». G3,Zahra ne lui « parle qu'en français et certains mots en arabe […] super rarement ».

G2,Salma alterne lors de cette conversation téléphonique les énoncés en arabe, en français et dans un mode mixte lorsqu'elle s'adresse à sa fille. Elle aimerait lui parler arabe et le turc, mais elle a du mal :

[94] À titre de comparaison, 10% de l'ensemble des tours de parole du corpus représente autant que les interventions de sa mère G2,Salma et est comparable à celles de son grand-père G1,Ibrahim (11%) et sa grand-mère G1,Katifa, 14% (Figure 13 page 141).

> J'essaye de transmettre l'arabe, un peu le turc. Mais j'ai beaucoup de mal parce que::: il y a le français qui est là. L'enfant me répond forcément en français. C'est un effort de parler arabe. De penser à parler arabe. Quand l'enfant me répond en français eh bien moi je- automatiquement ça me pousse à parler français inconsciemment et donc c'est très très compliqué de- j'aimerais bien transmettre l'arabe et le turc, mais je n'y arrive pas.

Pour y parvenir, il y a des tentatives telles que :

> Justement des fois je me force, des fois on regarde un film à la télé, hum, en DVD, pour le turc, puisque les films en arabe je n'en connais pas, enfin je n'en ai pas et sinon des fois, j'ai inventé un jeu, je joue avec ma fille à ce jeu de domino et c'est « le jeu de l'arabe », voilà c'est très limité il y a un jeu de dominos avec des animaux donc on essaye de dire le nom des animaux voilà « c'est mon tour » « j'ai gagné », voilà « je mets un crocodile », « est-ce que tu as » je ne sais pas « un éléphant ? » ? Et le problème dans tout ça c'est que moi-même je ne connais pas le nom des animaux en arabe, je suis limitée. Donc je fais quoi ? Je dis le nom en turc, comme pour éléphant, je dis par exemple « j'ai besoin » en arabe et j'ajoute le nom de l'animal que je veux, en turc « fil », c'est d'ailleurs ce qu'on dit à Antioche aussi, on ne connaît pas le nom arabe de tous les animaux, d'ailleurs certains par exemple tiennent à dire les choses en arabe alors qu'on ne dit pas comme ça d'habitude dans notre dialecte, ça fait pas naturel, cela fait pédant même. Et quand je ne connais le nom ni en arabe, ni en turc, je le dis en français, comme pour dire « léopard », et parfois même si je le sais je le dis quand-même en français, comme crocodile, c'est comme ça,.

G1,Ibrahim avait déclaré qu'il parlait français et arabe avec ses petits-enfants « pour leur apprendre […] mais ils n'arrivent pas à le mémoriser […] Eux ils me parlent en arabe et en turc, en français », ce que la Figure 19 (p. 146) nous montre effectivement.

G1,Katifa parle la plupart du temps en arabe avec ses enfants (avec G2,Salma, Figure 19). Avec ses petits-enfants, elle essaye de parler arabe et elle passe au français lorsqu'ils ne comprennent pas, ce qu'elle fait effectivement dans ce corpus (Figure 13 p. 141 et Figure 19 p. 146). Pour elle, la raison en est que « leurs parents non plus ils ne se

décident pas à parler autre que français devant eux ». Car, selon elle, il faudrait que tout le monde parle arabe afin que les enfants puissent le faire également. Quant au turc, elle aimerait qu'ils l'apprennent aussi car cela leur permettrait de communiquer lorsqu'ils vont en Turquie, qui est « leur pays aussi ».

Dans ce corpus, G1,Katifa semble permettre une communication fluide avec ses petites-filles, elle n'initie pas de tour de parole en turc avec elles, mais elle reprend le turc lorsque G3,Alya l'utilise. G1,Ibrahim s'exprime moins en français que G1,Katifa avec leur fille G2,Salma et avec leurs petites-filles. La raison en est peut être le fait que G1,Katifa a suivi des formations en français, contrairement à G1,Ibrahim, ce qui lui donne aujourd'hui une aisance en français. Cette aptitude à communiquer en français avec G3,Alya par exemple, en plus de l'arabe, crée une complicité entre les deux participantes qui ont le plus d'échanges (Figure 19 p. 146), et ce en arabe, en français, en mode multilingue et même en turc, langue utilisée par G3,Alya avec ses grands-parents.

3.2.4. Approche interactionnelle du Corpus 1

Cette conversation téléphonique est délimitée par un début et une fin. Pour Traverso (1996, 29), les conversations téléphoniques, comme les activités de visites, sont « systématiquement marquée(s) par des salutations d'ouverture et de clôture » et c'est en effet le cas ici. Cette conversation est de type « familière », au sens double d'un langage non formel et d'un langage complice (Traverso 2003, 12). Le premier a le sens de « léger » tandis que le second celui qui comporte le « relationnel et la complicité », avec un « passé » commun qui offre une « forte implication des participants », et même une complicité pour aller plus loin, en raison « des savoirs partagés par les partenaires » et des thèmes de conversation « tournées vers le futur, vers l'avant » (*ibid.,* 19).

L'enregistrement s'est donc déroulé chez les personnes qui se trouvaient en France (G2,Salma, G3,Zahra et G3,Alya). Durant leur conversation téléphonique, il arrive que les trois personnes se sentent impliquées en même temps et parlent parfois en même temps, ou bien individuellement : « Converser, c'est s'engager sans objectif autre que le plaisir de converser pour un temps sans durée, c'est entrer dans un temps commun »

(Traverso 1996, 9-10). De l'autre côté du combiné, les grands-parents ne parlent pas ensemble, les interactions sont individuelles.

Je propose ci-dessous une analyse interactionnelle, par tour de parole, de plusieurs extraits de corpus en m'intéressant au contenu des énoncés, aux choix de langue des différents interlocuteurs lors des tours de parole, avec une attention particulière pour des phénomènes interactionnels tels que les chevauchements, l'intonation, les reformulations, l'alignement.

La conversation téléphonique dans sa totalité se découpe en trois parties (Traverso 1996, 18) : la séquence d'ouverture, le corps et la séquence de clôture, à chaque prise de parole nouvelle d'un locuteur avec un autre. Il faut s'attendre toutefois « au problème flou des frontières » entre ces parties (*ibid*.). Nous verrons cela en détail plus loin.

Extrait 2. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G3,Alya, G3,Zahra , G2,Salma, G1,Katifa

C1,1	G3,Alya	(répète seule en turc) **merhaba nasılsın** ↑? **iyiyim teşekkür ederim sen nasılsın** ↑? **iyiyim teşekkür ederim** *bonjour comment vas-tu ↑? je vais bien merci toi comment tu vas ↑? je vais bien merci*
C1,2	G3,Zahra	(le téléphone sonne en Turquie) **dire salam ʿalɛykum** *(le téléphone sonne en Turquie) dire bonjour*
C1,3	G3,Alya	(en soufflant comme après un effort) **ou:F he he**
C1,4	G2,Salma	**marḥabā** (rit) *bonjour*
C1,5	G1,Katifa	(décroche et dit) ***ʾalo:: ↑ * alo::: ↑ * allô::: ↑**
C1,6	G3,Zahra	(voix plus forte que dessus) **salam ʿalɛykum** *(voix plus forte que dessus) bonjour*
C1,7	G1,Katifa	**ʿalɛykum as-[salā::m** *Bon[jour::*
C1,8	G3,Zahra	[**ça va NANA:::** ↺? (très émue) [*ça va mamie::: ↺? (très émue)*
C1,9	G1,Katifa	**ça va: et toi** ↑?
C1,10	G3,Zahra	**ça [va:**↓
C1,11	G1,Katifa	[**ça va ḥabib=te** ↑? [*ça va ma chérie ↑?*
C1,12	G3,Zahra	**ça va** (avec le sourire) (inspire ou expire bruyamment) **euh:::** / **tu fais quoi** ↑?
C1,13	G1,Katifa	**t'as commencé à l'école** ↑?
C1,14	G3,Zahra	**oui:**↑ / **c'est bon** / **et tout se passe très bien c'est très bien**

C1,15	G1,Katifa	**e l=ḥamdilläh l=[ḥamdilläh** *oui dieu soit loué [dieu soit loué*
C1,16	G3,Zahra	[**oui**::: **l=ḥam[dilläh** *[oui::: dieu [soit loué*
C1,17	G3,Alya	[***ʾalo**::: ***allô**::: ***alo**::: **näne**:::↑ *[*ʾalo::: *alo::: *allô::: mamie* ↑
C1,18	G1,Katifa	(1 seconde) ***ʾalo**::: ***alo**::: ***allô**::: ↑
C1,19	G3,Alya	**marḥabā yā näne**:: **↑** *bonjour ô mamie*↑
C1,20	G1,Katifa	**marḥabĀ**:: ↑/ [**kiyf=īk** ↑? *bonjOU::R ↑/ [comment vas-tu ↑?*
C1,21	G3,Alya	(glousse un peu) **m**::**līḥ=īn** *(glousse un peu) nous allons bien*
C1,22	G1,Katifa	**mliḥ=ā** ↑? (Alya rit pendant 1,25 sec) *tu vas bien ↑? (Alya rit pendant 1,25 sec)*
C1,23	G2,Salma	**mliḥ**=[**ī:n** ↑ *nous al[lons bie:n ↑*
C1,24	G2,Salma	(rit) [**e** *[oui*
C1,25	G1,Katifa	(passe 1 seconde) **kɛlt=e gâtEAU** ↑? *(passe 1 seconde) tu as mangé du gâtEAU ↑?*
C1,26	G3,Alya	**ey** / **bi l=mɛktɛb** (le téléphone coupe, on entend la tonalité. Salma recompose le numéro de téléphone pour rappeler en Turquie) *oui / à l'école (le téléphone coupe, on entend la tonalité. Salma recompose le numéro de téléphone pour rappeler en Turquie)*
C1,27	G3,Alya	(Alya parle très vite à Zahra) **t'es à l'école / j'ai fait mon anniversaire à l'école** // (à voix plus basse) **bi l= mekteb** (rit) *(Alya parle très vite à Zahra) t'es à l'école / j'ai fait mon anniversaire à l'école // (à voix plus basse) à l'école (rit)*

La conversation avait commencé avant que je mette l'enregistreur en marche. G3,Alya et G3,Zahra avaient entamé une discussion au sujet de la manière de se saluer en turc et en arabe, G3,Alya avait dit à sa cousine G3,Zahra « regarde comment on dit en turc ». On en trouve une trace dans les quatre premiers tours de parole (C1,1 et 2) dans l'Extrait 2 ci-dessus. Dans le tour de parole C1,1, qui débute en pré-séquence didactique comme une séance de répétition avec un jeu de rôle de personne qui salue (« le salueur ») et de personne qui reçoit le salut et répond («le salué ») « **merhaba nasılsın** ↑? **iyiyim teşekkür ederim sen nasılsın**↑? **iyiyim teşekkür ederim** » [*bonjour comment vas-tu ↑? je vais bien merci toi, comment vas-tu ↑? je vais bien merci*]. Ce type de communication se présente comme étant « *recipient designed* » (Blokpoel *et al.* 2012), adressée à « l'audience » (Mondada 2007, 4).

En C1,2, le téléphone commence à sonner et indique à la personne chez qui il sonne « la sommation » de répondre (faisant partie des dits *summons-answer sequences* de Schegloff 1968, 1080). Pendant que le téléphone sonne en Turquie, G3,Zahra déclare « **dire salam ᶜalɛykum** » [*dire bonjour*], elle ne reprend pas la formulation en turc de sa cousine en C1,1. Le verbe « **dire** » est exprimé en français et non en arabe comme le reste de l'énoncé, ou bien si on prend les choses dans l'autre sens, la formule de salutations « **salam ᶜalɛykum** » [*bonjour*] est en arabe et non en français comme le début de l'énoncé « **dire** ». G3,Zahra commence donc par une séquence d'énoncé qui débute en français et se termine en arabe : l'alternance codique ou codeswitching au sens de Auer (1998) est signifiante, avec un verbe de citation dans une langue et une formule de salutation dans l'autre.

En C1,3, G3,Alya souffle comme après avoir fait un effort « **ou:F he he** » : on peut interpréter cela comme une émotion forte ressentie à l'idée d'avoir ses grands-parents au téléphone, ou bien encore après avoir réussi à produire cette saynète où elle pose des questions et donne les réponses en turc sans se tromper.

En C1,4, G2,Salma, intervient avec une formule de salutation plus usuelle en arabe antiochien « **marḥabā** » [*bonjour*] et rit en même temps. C'est une reformulation (peut-être corrective) du TP C1,2.

Au TP C1,5 débute la séquence d'ouverture de la conversation téléphonique avec « un échange binaire symétrique » (Traverso 1996, 67). En effet, la grand-mère G1,Katifa décroche le combiné à l'autre bout de la ligne, ouvre cette nouvelle séquence avec « ***ʾalo::: *alo::: *allô:::** ↑ » (TP C1,5) sur un ton montant et pas neutre, dans lequel on pourrait entendre une complicité liée au fait qu'elle sait à qui elle a affaire puisqu'un rendez-vous avait été pris pour cet appel.

En C1,6, G3,Zahra répond en répétant ce qu'elle avait dit en C1,2 « **salam ᶜalɛykum** » [*bonjour*] sans tenir compte ni de l'intervention en C1,1 de sa cousine ni de celle de sa tante en C1,4. Cette formule est habituellement utilisée par les hommes entre eux chez les Antiochiens, et pas par les femmes, ni par une petite-fille lorsqu'elle s'adresse à ses grands-parents. On peut faire l'hypothèse que cette adolescente reproduit ici une expression largement diffusée en région parisienne où elle vit. En C1,7, G1,Katifa la grand-mère s'aligne en produisant la réponse conventionnelle à « **salam ᶜalɛykum** »

[*bonjour*] et répond sans hésitation « **ˁalɛykum as=sal[a:m** » [*bonj[our*] : elle s'aligne sur la salutation produite par sa petite-fille G3,Zahra, sans faire de commentaire. On entend par alignement une coopération au niveau de la structure qui facilite l'échange (Steensig 2012).

Schegloff *et al.* (1977, 361-363) parlent de la notion de *correction* et *repair :*

> *The term 'correction is commonly understood to refer to the replacement of an 'error' or 'mistake' by what is 'correct'. The phenomena we are addressing, however, are neither contingent upon error, nor limited to replacement*.

Parmi les occurrences de *repair* possibles, il peut s'agir de réparer une erreur qui n'est pas audible, il ne s'agit pas de remplacer un item par un autre (*ibid*.). La réparation ou correction peut être réalisée par soi-même ou bien par autrui (*self- and other-repair*). Nous rencontrons ici le phénomène de présence et d'absence de *self-repair* et *d'other-repair*. Si on regarde notre corpus à travers le prisme de Bolinger ([1953] 1965, 248) cité par Schegloff *et al.* (1977, 361) « *what speakers avoid doing is as important as what they do […] Correction, the border beyond which we say « no » to an expression, is to language what a seacost is to a map* ». Nous voyons que G3,Zahra refuse la correction de G2,Salma et se lance dans le salut qu'elle a décidé en début de corpus. Et G1,Katifa l'accepte, ne corrige pas, mais répond naturellement : en agissant ainsi, elle encourage G3,Zahra.

En C1,8 G3,Zahra commence son énoncé avant la fin de celui de sa grand-mère en C1,7, il y a donc un chevauchement qui commence sur la dernière syllabe de « **as=sal[a:m »** avec une question routinière « [**ça va NANA::** ↺? (très émue) » [*ça va mamie:: ↺? (très émue)*] : elle produit un énoncé multilingue, qui commence en français et continue par une forme d'adresse **nana**, qui correspond au mot turc **nene** [nɛnɛ] mais dont la prononciation est modifiée ici[95]. En début de TP C1,9 G1,Katifa répond à la question de sa petite-fille G3,Zahra et termine en en posant une en retour « **ça va: et toi** ? », selon l'usage, en montant le ton. Elle s'aligne sur la langue de l'énoncé produit par G3,Zahra

[95] En fait, initialement, lorsque le premier petit-enfant est né, sa mère francophone, en imitant les autres utilisera ce mot, l'a transformé, donc le nene [nɛnɛ] turc est devenu nana. Elle l'a prononcé ainsi et le reste de la famille l'a suivie.

dans le tour précédent, le français. En C1,10, G3,Zahra répond à sa grand-mère **« ça va**:↓ » en français et en adoptant une courbe intonative descendante. TP C1,11, G1,Katifa réitère la même question qu'en C1,9 en français en ajoutant un terme affectueux en arabe, avec chevauchement et en mélangeant les langues donc, français et arabe, sur le modèle de l'énoncé produit par G3,Zahra en C1,8 « [**ça va ḥabib=te** ↑? » [*ça va ma chérie* ↑*?*]. On peut se demander si la grand-mère insiste, en redemandant à sa petite-fille si elle va bien, en ajoutant un mot de tendresse en arabe, parce que G3,Zahra juste avant avait répondu « **ça va**:↓ » sur un ton descendant qui pourrait traduire une petite forme ou de la tristesse.

En TP C1,12 G3,Zahra répond « **ça va** (avec le sourire) (inspire ou expire bruyamment) **euh** », une coupure et elle enchaîne avec une ouverture d'une nouvelle séquence qui sort du cadre de la routine de début de contact avec « **tu fais quoi** ↑? ». TP C1,13, G1,Katifa ne répond pas à la question de G3,Zahra mais pose à son tour une question fermée sur ce que fait G3,Zahra « **t'as commencé à l'école** ↑? ». TP C1,14 la petite-fille répond à la question de sa grand-mère par « **oui** » et lui apporte d'autres informations rassurantes que la grand-mère n'avait pas demandées « **oui**↑ / **c'est bon** / **et tout se passe très bien c'est très bien** ». TP C1,15 la grand-mère réagit avec un régulateur, en arabe (Traverso 1996, 28) « **e l=ḥamdilläh l=ḥamdilläh** » [*oui dieu soit loué dieu soit loué*]. TP C1,16 G3,Zahra répond avec un chevauchement en même temps que sa grand-mère et en mélangeant français et arabe « [**oui**::: **l=ḥamdilläh** [*oui dieu soit loué*] ».

Au TP C1,17 G3,Alya interpelle sa grand-mère en la nommant, elle s'adresse donc clairement à elle pour prendre la parole « [**ˀalo**::: ***alo**::: ***allô**::: **nänɛ**:::↑ » [**ˀalo*::: ***alo*::: ***allô*::: *däde*::: *mamie* ↑]. En C1,19 elle poursuit la séquence d'ouverture de dialogue en répétant à qui elle s'adresse avec une emphase ou interjection « **yā** » [*ô*], « **marḥaba yā nänɛ**:: » [*bonjour ô mamie*]. On peut noter ici que G3,Alya emploie la formule que sa mère G2,Salma avait suggéré au TP C1,4 (en arabe « **marḥaba** ») et non ce qu'elle disait elle-même au TP C,1 (en turc), ni en français.

En C1,20 G1,Katifa lui répond dans la même langue, et lui pose une question ouverte, « intervention réactive » (Traverso 1996) « **marḥabA**:: / **kiyf=ī**:**k** ↑? » [*bonjOU*::*R / comment vas-tu*: ↑*?*]. En C1,21 G3,Alya répond à la question en arabe très lentement en riant et gloussant un peu **« m**::**li**:**ḥ=īn** » [*nous allons bien*]. Le verbe est conjugué à la

première personne du pluriel, incluant une ou d'autres personne(s) qu'elle-même, ce qui représente un écart par rapport à la question qu'avait posée G1,Katifa à la deuxième personne du singulier féminin, désignant sa petite fille G3,Alya seulement. G3,Alya est en présence de deux autres personnes qui lui sont proches et agréables, elle les inclut dans la réponse en employant la première personne du pluriel. En C1,22 G1,Katifa reformule la question en employant la deuxième personne du singulier féminin comme pour demander confirmation « **mliḥ=aː**↑? » [*tu vas bien* ↑*?*]. G3,Alya rit pendant 1,25 secondes. En C1,23 G2,Salma relève la forme de la première personne du pluriel « **mliḥ=īːn**↑ » [*nous allons bien* ↑] qu'elle répète sur un ton montant en regardant sa fille, en écarquillant les yeux, relevant les sourcils et souriant[96]. Cette construction lui paraît inhabituelle et remarquable, avec ce « **mliḥ=īːn**↑ » [*nous allons bien* ↑] qu'elle répète, elle manifeste à sa fille son étonnement et ses félicitations devant ces capacités. En C1, 24, G3,Alya répond par l'affirmative **« e »** [*oui*], confirmant ce qu'elle a dit plus haut au TP C1,21.

En C1,25 G1,Katifa ouvre une nouvelle séquence avec une question fermée, dans un mode multilingue, « **kɛlt=e gâtEAU** ↑? » [*tu as mangé du gâtEAU* ↑*?*]. Elle pose sa question avec un verbe en arabe et un nom objet en français. Cette insertion du français n'est pas un choix « accidentel » : en arabe à Antioche on emprunte le mot turc « **pasta** » [gâteau] ou « **yaş=pasta** » [âge+gâteau -> gâteau d'anniversaire]. En France, on emprunte le mot français qui convient à cette pratique de fêter son anniversaire avec un gâteau[97]. TP C1,26 G3,Alya répond en arabe à la question fermée par un « oui confirmatif » (Pekarek Doehler 2006, 132) et ajoute une information précisant le lieu où cela s'est déroulé « **ey** / **bi l=mɛktɛb** » [*oui à l'école*]. Le téléphone coupe et elle s'adresse à sa cousine G3,Zahra pendant que sa mère G2,Salma recompose le numéro de téléphone pour rappeler en Turquie « xxx **à l'école / j'ai fait mon anniversaire à**

[96] Je me souviens de ces détails car la transcription avait été faite rapidement après l'enregistrement.

[97] Dans cette famille, c'est en France qu'on a commencé à fêter les anniversaires en soufflant des bougies sur un gâteau d'anniversaire et en offrant des cadeaux. C'est une pratique qui a été adoptée ici, même si la même pratique s'est répandue dans le village de naissance en Turquie de cette famille également, tout comme la pratique de fêter Noël par exemple, ou la Saint-Valentin, ces fêtes se sont diffusées alors qu'elles n'existaient pas lorsque les derniers membres de la 2ème génération sont venus en France en 1981.

l'école // (2'' passent et à voix très basse) **bi l=mɛktɛb** » [*XXX à l'école / j'ai fait mon anniversaire à l'école // (2'' passent et à voix très basse) à l'école*].

Extrait 3. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G1,Ibrahim, G2,Salma, G3,Zahra, G3,Alya

C1,27	G1,Ibrahim	(le téléphone sonne une seule fois et c'est le grand-père qui décroche en disant) **ʾalo**::: ***alo**::: ***allô**::: **däde**::: ↑ *(le téléphone sonne une seule fois et c'est le grand-père qui décroche en disant) ʾalo::: *alo::: *allô::: papi::: ↑*
C1,28	G3,Zahra	**daDA**:::→ paPI:::
C1,29	G1,Ibrahim	**oui ḥabib=e mɛ- mɛ**-/[*oui chéri mɛ- mɛ-[*
C1,30	G3,Zahra	[**salāmu ʿalɛyk=um** ↑ [*bonjour* ↑
C1,31	G1,Ibrahim	**ʿalɛyk=um as=salām yā rūḥ=e** *bonjour ô mon âme*
C1,32	G3,Zahra	**ça va**:::↺?
C1,33	G1,Ibrahim	**ḥamdillah kɛyyīs yā rūḥ=e int=e kɛyys=E**↺? *dieu merci ça va ô mon âme et toi ça va ↺?*
C1,34	G3,Zahra	2'' **quoi** ↑?
C1,35	G1,Ibrahim	**int=e kɛyys=e int=e**↺? *toi tu vas bien toi ↺?*
C1,36	G3,Zahra	**e**: **mliha** *oui ça va*
C1,37	G1,Ibrahim	**e**: **yā rūḥ=e inte** / **inte ḥabib=e** *oui ô toi mon âme / toi tu es mon chéri*
C1,38	G3,Zahra	**oui**::: / **ça va bien** ↑?
C1,39	G1,Ibrahim	**ça va l=ḥamdillah** *ça va dieu merci*
C1,40	G3,Zahra	**ça**->
C1,41	G1,Ibrahim	[**kɛyyīs** (2'' Ibrahim souffle/expire bruyamment) *je vais bien (2'' Ibrahim souffle/expire bruyamment)*
C1,42	G3,Alya	(Alya parle avec une voix forte et décidée) **bonjour dedÄ**↑ *(Alya parle avec une voix forte et décidée) bonjour paPI*↑
C1,43	G1,Ibrahim	**bondʒOU**::::**r** ↑
C1,44	G3,Alya	**sss- āā // ɛ̄:: anā siyyär-t anniversaire bi l=mɛktɛb** *jjj- m::// eu:::h moi j'ai fait mon anniversaire à l'école*
C1,45	G1,Ibrahim	**e *bravo *bravo *bravo ʿläy=ke int=e kɛyys=e** *oui *bravo *bravo *bravo à toi tu es belle *bien*

C1,46	G3,Alya	**ē anā kɛyys=e** *oui moi je suis *belle *bien*
C1,47	G2,Salma	(chuchote à Alya) **šukrän** *(chuchote à Alya) merci*
C1,48	G3,Alya	**šuk[rän** *mer[ci*
C1,49	G1,Ibrahim	[**ᶜafā=ke** [*bravo*
C1,50	G3,Alya	[**šukrän** [*merci*
C1,51	G1,Ibrahim	[**ᶜafā =ke anā bɛdd=e ḥibb=īk** [*bravo moi je vais t'aimer*
C1,52	G3,Alya	**e↑ u anā** *oui↑ et moi aussi*
C1,53	G1,Ibrahim	**u bɛdd=e ǧib=lik miᶜ=e šaġlīše** *et je vais t'apporter quelque chose*
C1,54	G3,Alya	**e tīne** (on entend un téléphone portable vibrer) *oui *une figue *un kaki (on entend un téléphone portable vibrer)*
C1,55	G1,Ibrahim	**ouais tikram=e yā rūḥ=e** *ouais avec plaisir ô mon âme*
C1,56	G3,Alya	**e:: u badd=ē: / rimmāne** ↑ *eu::h et je voudrais / une grenadine↑*

L'Extrait 3 (ci-dessus) est la suite de la conversation. Après avoir recomposé le numéro, c'est le grand-père qui décroche et non pas la grand-mère qui avait été interrompue juste avant. TP C1,27 G1,Ibrahim dit « ***ᵃalo::: *alo::: *allô::: däde:::** », s'auto-désigne. En C1,28 G3,Zahra surprise crie presque « **dadA** →», avec la même variation phonétique que pour dire mamie (**nana**) vu plus tôt dans le corpus. En C1,29, le grand-père enchaîne sans dire « bonjour » mais « **oui ḥabib=e mɛ- mɛ**-/[» [*oui chéri mɛ- mɛ-/*[], sans teminer ce qu'il dit car G3,Zahra le coupe pour le saluer en arabe comme elle avait salué sa grand-mère en début d'appel par la formule « **salāmu ᶜalɛyk=um** » [*bonjour*]. Il se passe 0,75 seconde avant que le grand-père donne la réplique conventionnelle « **ᶜalɛyk=um as=salā:m yā rūḥ=e** » [*bonjour ô mon âme*] avec une formule d'affection très forte « **yā rūḥ=e** » [*ô mon âme]*.

Au TP C1,32 G3,Zahra enchaîne en posant la question comme elle l'avait fait à sa grand-mère en C1,8, en changeant de code « **ça va** ↑? ». En C1,33 le grand-père répond en arabe et se désaligne du code qu'avait utilisé sa petite-fille, le français « **ḥamdilläh**

kɛyyīs yā rūḥ=e int=e kɛyys=E↺? » [*dieu merci ça va ô mon âme et toi ça va ↺?]*. Il induit une difficulté de compréhension en employant une formule incluant le terme « **kɛyyīs** » qui peut avoir un double sens, dont l'un est plus connu que l'autre par ces participantes : il signifie littéralement et principalement « joli, beau, bien, bon » en arabe antiochien. L'autre sens, « *ça va* » utilisé ici, est moins utilisé en arabe antiochien (il pourrait s'agir d'un emprunt à la variété d'arabe syro-libanais-palestinien), ce qui pourrait expliquer le silence de G3,Zahra lorsqu'il lui pose la question en retour « **int=e kɛyys=E** ↺? » [*tu vas bien ↺?*]. En C1,34, après deux secondes de silence, qui peuvent indiquer sa non compréhension, elle demande explicitement « **quoi** ? ». En C1,35, il reformule en arabe avec une insistance « **int=e kɛyys=e int=e** » [*toi tu es *belle *bien toi*] avec le recours à « **inte** » [*toi*] et sa répétition en début et en fin d'énoncé (effet miroir). G3,Zahra répond ensuite en arabe « **e: mliha** » [*oui je vais bien*] en prononçant un h aspiré au lieu du **ḥ**.

En C1,37 le grand-père émet un énoncé affectueux « **e: yā rūḥ=e inte** / **inte ḥabib-e** [*oui ô mon âme / toi tu es mon chéri*] qui semble plaire à G3,Zahra qui exprime en C1,38 sa satisfaction avec un « **oui:::** » allongé, suivi d'une question qu'elle avait déjà formulée en C1,32 « **ça va bien** ↑? ». En C1,39, le grand-père s'aligne au code choisi par sa petite fille, en début d'énoncé « **ça va** » et ajoute une formule figée habituelle dans ce genre d'énoncé « **ḥamdillah** » en arabe : mélange de deux langues, français et arabe, il reconfirme cela en arabe en C1,41 avec le même terme « **kɛyyīs** » au lieu de « **mliḥ** » par exemple, que G3,Zahra avait utilisé en 36, et G3,Alya en C1,21.

En C1,42 G3,Alya interpelle son grand-père en français en le nommant en turc mais avec une prononciation différente « **bonjour dedÄ** » [*bonjour papi*]. Le grand-père s'aligne au code et à la prosodie en allongeant et renforçant la dernière syllabe « **bondʒOU::::r** », en prononçant le j de bonjour en **dʒ**.

En C1,44 G3,Alya ne s'attarde pas sur les formalités de salutation et raconte directement à son grand-père l'événement marquant de sa journée, en ayant du mal à formuler le début de sa phrase en arabe « **sss- a:: // ɛ::: anā siyyär-t anniversaire bi l=mɛktɛb** » [*jjj-m::// eu:::h moi j'ai fait mon anniversaire à l'école*] et avec le passage au français pour le terme **anniversaire**. Le grand-père la félicite dans le tour suivant et la complimente « **e *bravo *bravo *bravo ˁläy=ke int=e kɛyys=e** » [*oui *bravo *bravo *bravo à toi tu es *belle *bien*] en employant le même terme qu'en C1,41 « **kɛyys=e** », que G3,Alya

semble comprendre et approuver en répliquant « **e: anā kɛyys=e** » [*oui moi je suis *belle *bien*], en s'alignant sur la suggestion de sa mère qui lui chuchote de dire le terme de remerciement. En C1,48, le grand-père la félicite avec un « **ˁafā =ke** » [*bravo*], G3,Alya redit **« šük[rän** » [*merci*]. En C1,50, le grand-père la félicite à nouveau et ajoute « [**ˁafā =ke anā bɛdd=e ḥibb=īk** » « [*bravo moi je vais t'aimer* ». En C1,51, G3,Alya ratifie et ajoute le même sentiment en retour « **e↑ u anā** » [*oui↑ et moi aussi*]. Le grand-père en C1,52 ajoute qu'il va lui apporter quelque chose, G3,Alya est satisfaite de cette idée et précise ce qu'elle aimerait qu'il lui apporte « **e tīne »**, à savoir [*une figue]* ou *[un kaki*], encore une fois, le même mot en arabe, **tīne**, a deux sens). Le grand-père ratifie sa demande « **ouais tikram=e yā rūḥ=e** » [*ouais avec plaisir ô mon âme*]. G3,Alya demande un autre fruit « **e:: u bädd=e:: / rimmāne↑** » [*eu::h et je voudrais / une grenade↑].*

Mis à part « **anniversaire** » en C1,44 utilisé par G3,Alya, « ***bravo *bravo *bravo**» en C1,45 et « **ouais** » en C1,54 dits par G1,Ibrahim, les échanges entre G1,Ibrahim et G3,Alya se font en arabe de C1,44 à C1,55 (12 TP), avec une intervention de G2,Salma pour rappeler la politesse à sa fille, sans être coercitive, en disant juste le terme, ce qui sert « à fabriquer du contentement mutuel » (Kerbrat-Orecchioni 2000, 34).

Extrait 4 : Prise de congé dans le Corpus 1 : G1,Katifa initie la séquence

C1,517	G1,Katifa	**yaḷḷāh ḥabibate təsbaḥo bi xe::r** *allez mes chéries bonne nuit à vous*
C1,518	G3,Zahra	**u inta bi xer** *et à toi également*
C1,519	G1,Katifa	**nšāllāh / hayde ʾəbbūskin- bisous à tout le mon[de ḥabibte** *si dieu le veut / allez je vous embrasse bisous à tout le mon[de ma chérie*
C1,520	G3,Zahra	[**maˁassalāme** *[au revoi*
C1,521	G1,Katifa	**uw à tes parents aussi** *et à tes parents aussi*
C1,522	G3,Zahra	**oui à tout le monde / toi aussi / à dada**
C1,523	G1,Katifa	**yaḷḷāh** *allez*
C1,524	G3,Zahra	**dis-lui merci**
C1,525	G1,Katifa	**haydə šukrän ḥabibte** *allez merci ma chérie*

C1,526	G3,Zahra	**merci à toi**
C1,527	G1,Katifa	**təsbaḥo bix[er** *bonne nuit*
C1,528	G2,Salma	**[u niḥne bin b[ūskin** *[et nous aussi nous vous embrassons*
C1,529	G1,Katifa	**[aḷḷā iy sellimkin / maᶜ as=sālame** *[que dieu vous garde saines et sauves / au revoir*

La prise de congé se fait entre G1,Katifa et G3,Zahra (Extrait 4 ci-dessus). G3,Alya s'était éloignée pour répondre au téléphone mobile. Les expressions sont en arabe antiochien habituel, avec les répliques multiples. G1,Katifa commence en C1,517 « **yaḷḷāh ḥabibate təsbaḥo bi xe::r** » [*allez mes chéries bonne nuit à vous*], G3,Zahra répond avec la formule de réplique « **u inta bi xexr** » [*et à toi également*]. La grand-mère les embrasse de loin et transmet ses embrassades à toute la famille (TP C1,519) « **nšāllāh / hayde ʾəbbūskin-bisous à tout le mon[de ḥabibte** » [*si dieu le veut / allez je vous embrasse bisous à tout le mon[de ma chérie*]. G3,Zahra réplique par la formule habituelle de ce type de routine« [**maᶜ as=salāme** » [[*au revoir*] en chevauchant le tour de parole de sa grand-mère, qui continue en la chargeant de transmettre ses salutations à ses parents en français « **uw à tes parents aussi** » [*et à tes parents aussi*]. G3,Zahra acquiesce en français et charge sa grand-mère de transmettre ses salutations à son grand-père (TP C1,522). En 1,528 G2,Salma intervient pour transmettre en retour ses embrassades « [**u niḥne bin b[ūskin** » [*et nous aussi nous vous embrassons*]. Ces quelques tours de parole se déroulent rapidement, avec des chevauchements, entre les trois participantes, en utilisant la formule de prise de congé classique en arabe antiochien, que G3,Zahra connaît et applique de manière appropriée dans cet extrait.

3.2.5. Discussion de l'analyse interactionnelle du Corpus 1

Les cinq participants de ce corpus interagissent ensemble en arabe, français, turc ou en mélangeant les langues. Les interactions en arabe ne sont pas limitées aux adultes qui maîtrisent cette langue, les enfants ne sont pas en reste. En effet, G3,Alya et G3,Zahra montrent une participation active en arabe. Elles s'alignent à ce code initié par autrui ou bien l'initient elles-mêmes après des tours de parole en français, comme dans l'Extrait

5 ci-dessous. G1,Katifa termine des tours de parole en français, sur le même sujet, à deux moments distincts du corpus, l'un au début (TP C1,25) l'autre au milieu du corpus (TP C1,253). Et à chaque réplique, G3,Alya ne commence pas en français mais en arabe. Les tours de parole suivants se déroulent dans la même langue initiée (de C1,255-256).

Extrait 5. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G1,Katifa, G3,Alya

C1,25	G1,Katifa	**kɛlt=e gâtEAU** ↑? *tu as mangé du gâtEAU ↑?*
C1,26	G3,Alya	**ey / bi l=mɛktɛb** *oui / à l'école*
C1,253	G1,Katifa	**kelt=o gâteau** ↑? *vous avez mangé du gâteau ↑?*
C1,254	G3,Alya	**e / ktīr / ktīr gbir** *oui / très / très grand*
C1,255	G1,Katifa	**ktīr gbīːr** ↑? *très grand ↑?*
C1,256	G3,Alya	**ey** *oui*

Avec son grand-père G1,Ibrahim, G3,Alya initie le français en C1,42 avec la formule de salutation « **bonjour** » et lui s'aligne en C1,43 avec la même formule en français. Elle initie l'arabe en C1,44, il s'aligne à ce choix de langue en C1,45 (Extrait 6 ci-dessous).

Extrait 6. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G3,Alya, G1,Ibrahim

C1,42	G3,Alya	(Alya prend la parole et parle avec une voix forte et décidée à son grand-père) **bonjour dedÄ**↑ *(Alya prend la parole et parle avec une voix forte et décidée à son grand-père)* *bonjour papi*↑
C1,43	G1,Ibrahim	**bonʤOU**::::**ʁ** ↑ (presque 1 sec pour dire bonjour)
C1,44	G3,Alya	**sss- āā ɛ̄:: anv siyyär-t anniversaire bi l=mɛktɛb** *jjj- m:: euh moi j'ai fêté mon anniversaire à l'école*
C1,45	G1,Ibrahim	**e *brāvo *bravo *bravo ˁläy=ke int=e kɛyys=e** *oui *brāvo *bravo *bravo à toi toi tu es *belle *bien*
C1,46	G3,Alya	**eː anā kɛyys=e** *oui moi je suis *belle *bien*

Dans l'Extrait 7 ci-dessous, on voit que G1,Ibrahim ne tient pas compte de ce que lui dit en turc G3,Alya en C1,73 « **görüşürüz** (rit) » [*au revoir (rit)*]. Il initie l'arabe au tour suivant C1,76 « **e ouais / kifa ē- bit ḥibbiyā la Zahra** ↑? » [*oui ouais / comment elle va- tu aimes Zahra ↑?],* ajoute du français et revient à l'arabe pour ouvrir une nouvelle séquence en posant une question fermée à G3,Alya, qui s'aligne à l'arabe de son grand-père en C1,74 « **e:y** » [*oui*]. Ils poursuivent en arabe.

Extrait 7. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G3,Alya, G1,Ibrahim

C1,72	G3,Alya	**görüşürüz** (rit) *au revoir (rit)*
C1,73	G1,Ibrahim	**e ouais / kifa ē- bit ḥibbiyā la Zahra** ↑? *oui ouais / comment elle va- tu aimes Zahra ↑?*
C1,74	G3,Alya	**e:y** *oui*
C1,75	G1,Ibrahim	**Zahra kɛyys=e** *Zahra est *belle *bien*
C1,76	G3,Alya	**e** *oui*

Dans cette collaboration linguistique, il est à souligner que les grands-parents s'alignent également à la langue dans laquelle leurs petites-filles s'adressent à eux, ce qui est le cas également du français, comme dans l'Extrait 8 suivant. En C1,80 G3,Zahra initie le français « **tu fais quoi dada** ?↑ (voix plus posée) ». Et le grand-père répond en C1,81 en français « **e::::H //il n'y a rien jɛ assis à la maison kɛm ça xxx discuter avec nänä** ». Et ils poursuivent dans cette langue.

Extrait 8. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G1,Ibrahim, G3,Zahra

C1,79	G1,Ibrahim	**ˁafarəm** *bravo*
C1,80	G3,Zahra	**tu fais quoi dada** ?↑ (voix plus posée)
C1,81	G1,Ibrahim	**e::::H //il n'y a rien jɛ assis à la maison kɛm ça xxx discuter avec nänä**
C1,82	G3,Zahra	**oui**::: / **vous étiez où** ?↑
C1,83	G1,Ibrahim	**chez** /e: **à maison**
C1,84	G3,Zahra	**d'accord**

On note une préoccupation de tous les locuteurs pour mettre à l'aise leurs interlocuteurs surtout dans les langues dans lesquelles certains pourraient ne pas se sentir très à l'aise, avoir suffisamment de ressources. Dans l'Extrait 9 ci-dessous, lorsque G1,Katifa énonce qu'elle a peut-être oublié le français en C1,334, au TP C1,335 G3,Alya rassure sa grand-mère « **c'est pas grave je vais te donner un livre qui parle français** ». Et la grand-mère l'en remercie en C1,336 « **e merci c'est gentil quand-même** (rit) » [*oui merci c'est gentil quand-même*].

Extrait 9. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G1,Katifa, G3,Alya

C1,334	G1,Katifa	**peut-être moi j'ai oublié le français ici hein** (rires de G1,Katifa et G3,Zahra)
C1,335	G3,Alya	**c'est pas grave je vais te donner un livre qui parle français**
C1,336	G1,Katifa	**e merci c'est gentil quand-même** (rit) *oui merci c'est gentil quand-même (rit)*

Une stratégie utilisée est l'autorisation donnée de parler telle ou telle langue. G3,Alya, par exemple, consciente des difficultés en français de son grand-père lui octroie explicitement le droit de s'exprimer en arabe en le rassurant (la prosodie de ce tour de parole est douce) et rassure également sa cousine sur la compréhension « **qul=e bi l=ᶜarbe maᶜleš** (à voix très basse à Zahra) **je vais te traduire** » [*dis en arabe ce n'est pas grave (à voix très basse à Zahra) je vais te traduire*].

Extrait 10. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G3,Alya

C1,86	G3,Alya	**qul=e**[98] **bi l=ᶜarbe maᶜleš** (à voix très basse à Zahra) **je vais te traduire** *dis en arabe ce n'est pas grave (à voix très basse à Zahra) je vais te traduire*

G3,Alya et G2,Salma reformulent en français pour G3,Zahra des propos dits en arabe et/ou les traduisent (Extrait 11). En C1,27, G3,Alya reformule en français « **j'ai fait mon anniversaire à l'école** », et répète ce qu'elle avait dit en arabe « **bi l=mɛktɛb** » [à l'école] :

Extrait 11. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G1,Katifa, G3,Alya

[98] Le verbe est conjugué à l'impératif féminin : **qul=e** = dire.2PSF.

C1,25	G1,Katifa	(passe 1 seconde) **kɛlt=e gâtEAU** ↑? *(passe 1 seconde) tu as mangé du gâtEAU ↑?*
C1,26	G3,Alya	**ēy** / **bi l=mɛktɛb** (le téléphone coupe, on entend la tonalité. Salma recompose le numéro de téléphone pour rappeler en Turquie) *oui / à l'école (le téléphone coupe, on entend la tonalité. Salma recompose le numéro de téléphone pour rappeler en Turquie)*
C1,27	G3,Alya	(Alya parle très vite à Zahra) **t'es à l'école** / **j'ai fait mon anniversaire à l'école** // (à voix plus basse) **bi l=mɛktɛb** (rit) *(Alya parle très vite à Zahra) t'es à l'école / j'ai fait mon anniversaire à l'école // (à voix plus basse) à l'école*

G3,Alya traduit à G3,Zahra ce que G1,Ibrahim raconte à partir de C1,91 jusqu'en C1,115. En C1,115, G2,Salma traduit, G3,Alya reprend ce que sa mère dit, G3,Zahra réagit par rapport à ce qui se dit. G3,Alya continue de traduire en C1,125-128. Tout semble fait pour que G3,Zahra ne se sente pas exclue de la communication. G3,Alya aide sa cousine à communiquer avec son grand-père en arabe en C1,209 (Extrait 12) en lui proposant un TP en arabe à répliquer à son grand-père en retour à la déclaration qu'il lui a faite au tour précédent, sa tante lui traduit pour être certaine qu'elle comprenne en C1,210 et demande explicitement à G3,Alya de traduire en C1,213.

Extrait 12. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G1,Ibrahim, G3,Alya, G2,Salma

C1,208	G1,Ibrahim	**anā ktīr bḥibbik** / **int=e kɛyys=e** *moi je t'aime beaucoup / tu es *belle *bien*
C1,209	G3,Alya	(Alya chuchote à Zahra) **u anā bḥibbɛk** *(Alya chuchote à Zahra) et moi aussi je t'aime*
C1,210	G2,Salma	**il dit je t'aime** [**beaucoup**
C1,211	G1,Ibrahim	[**bäddik it ğe la ʿinnā la ʿan ğamūːs bäddik- hōne siwwɛytillik qatʿāː: gbīrēː:** / **bäddik it nāme fiyyā mäkyäsik iza allāh** [**yɛssara** *[tu vas venir chez nous à An-Djamous tu vas- ici je t'ai fait une grande chambre / tu vas dormir dedans très bien si dieu [le rend possible*
C1,212	G3,Alya	(à voix très basse) [**bḥa- xxx**
C1,213	G2,Salma	[**traduis Alya** // **qu'est-ce qu'il dit dädä** ↑?

G2,Salma résume en C1,185, 189, 191, 204, et dans l'Extrait 12 ci-dessus C1,210, 215 et 218, les échanges avec G1,Ibrahim, qui concernent une demande de G3,Zahra, qu'elle lui apprendra ce que le grand-père dit de faire. En C1,328 (Extrait 13 ci-dessous) G2,Salma lui demande si elle comprend ce que sa mamie dit, G3,Zahra répond qu'elle

comprend partiellement (TP C1,329), G2,Salma en C1,330 lui demande si elle veut qu'elle parle français, ce à quoi G3,Zahra répond par la négative (C1,331).

Extrait 13. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G2,Salma, G3,Zahra

C1,328	G2,Salma	**Zahra tu comprends ce qu'elle dit nene↑?**
C1,329	G3,Zahra	**un peu**
C1,330	G2,Salma	**hum** / **tu** [**veux qu'elle parle français** ↑
C1,331	G3,Zahra	**non**

G3,Alya et G3,Zahra ont chacune illustré les routines d'ouverture et de clôture qui permettent de prendre contact et d'arrêter la communication.

> Sur le plan de l'organisation globale, les échanges de salutations pemettent l'établissement du contact, ils signalent que l'on est prêt à s'écouter, et au minimum – lorsqu'il s'agit d'une rencontre en passant – que l'on se reconnaît. Les salutations de clôture permettent le passage inverse, de la compagnie à l'isolement. Ces deux routines encadrent l'interaction. Goffman les définit conjointement de la manière suivante : Ce sont des parades rituelles qui marquent un changement du degré d'accès mutuel (1973, p. 88) (Traverso 1996, 67).

Ces routines, faisant partie des rituels de politesse[99] positive, sont considérées comme « fondamentales » (Traverso 1996, 67) ; les parents les apprennent aux enfants dès le plus jeune âge (Ferguson 1981 ; Laver 1981). On voit ici leur utilisation effective par les deux petites-filles au moment approprié en turc et en arabe.

Il est à souligner l'importance de l'input venant des membres de la famille proches ainsi que les situations où l'arabe et le turc peuvent être entendus (Houwer 2007) pour être utilisés par les plus jeunes participantes qui sont en contact majoritairement avec le français tout au long de leur journée (à l'école, avec leurs camarades, leurs parents, leurs fratrie). L'environnement familial est un facteur qui a une grande importance pour

[99] « […] dans les interactions quotidiennes […] *l'ensemble des procédés mis en œuvre pour préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle* ; procédés extrêmement nombreux et divers qui, loin d'être confinés dans les fameuses « formules », mobilisent en réalité une part importante du métériel produit dans l'interaction […] La politesse n'est autre qu'une machine à maintenir ou à restaurer l'équilibre rituel entre les interactants, et donc à fabriquer du contentement mutuel […] » (Kerbrat-Orecchioni 2002c, 443).

l'apprentissage des langues minoritaires (*ibid*.). Nous trouvons ici une preuve de l'usage de l'arabe par cette enfant, G3,Zahra, née en France et qui parle avec ses grands-parents en arabe parce qu'ils lui en offrent l'occasion, alors que les entretiens avec différents membres de la famille semblaient montrer qu'elle ne le parlait pas ou très peu à leurs yeux. Cette occasion est offerte à leur petite-fille qui a des ressources réduites, mais qui a la volonté d'apprendre. Ainsi, ils utilisent des expressions figées ou des choses liées à l'affect positivement qui encouragent cette enfant à s'exprimer en arabe.

Si nous prenons les ouvertures, les prises de contact des différents interlocuteurs, nous remarquons que G3,Zahra initie la séquence d'ouverture en arabe dans les deux cas avec sa grand-mère (TP C1,6) puis avec son grand-père (TP C1,30), il y a une constance. Dans le cas de la grand-mère, ses répliques sont alignées aux choix de langue de sa petite-fille : à l'arabe (TP C1,7) puis au français (TP C1,9). Le grand-père lui ne s'aligne pas toujours, il répond en arabe (TP C1,33) et attire G3,Zahra jusqu'à ce qu'elle parvienne à utiliser une ressource en C1,36 « **eː mliḥa** » [*je vais bien*], qu'il récompense avec des paroles agréables et encourageantes en C1,37 « **eː yā ruḥ=e inte** / **inte ḥabib=e** [*oui ô mon âme / toi tu es mon chéri*]. Cela me semble illustrer sa volonté d'apprendre l'arabe (et le turc), entre autre à ses descendants, comme il l'a exprimé lors de l'entretien individuel.

Quant à G3,Alya, elle prend la parole d'elle-même, avec impatience en C1,19 avec sa grand-mère (en arabe) et en C1,42 avec son grand-père (en français). Elle utilise les trois langues, même l'arabe qui, d'après sa mère G2,Salma, n'est quasiment jamais utilisé à la maison à l'époque des enregistrements et des entretiens individuels (G3,Alya avait 8 ans), sa fille G3,Alya ayant exprimé un rejet catégorique et parfois violent à plusieurs reprises : « ne me parle pas arabe, je ne comprends rien », « arrête de toujours me parler arabe, parle-moi en français pour que je comprenne » ou encore avoir recours à un argument entendu en dehors de la famille pour renforcer sa demande puisque cela dépasse le cadre familial « nous sommes en France, il faut parler français ».

Indépendamment des ressources linguistiques des locuteurs, on voit dans le corpus une dimension plus pragmatique, de l'ordre même du lien affectif qui existe entre la petite fille et ses grands-parents, avec sa cousine G3,Zahra qui est en manque d'arabe et qui

aimerait le développer, G3,Alya, en « performant » ses ressources en arabe lui dit quelque chose comme « regarde, j'y arrive, tu peux y arriver aussi ». G3,Alya fait des choix de langue en fonction de son interlocuteur (Ghimenton 2010). Léglise (2007, 42-43) montre cette gestion déclarée des différentes langues en fonction des interlocuteurs chez les enfants avec des schémas, comme celui-ci :

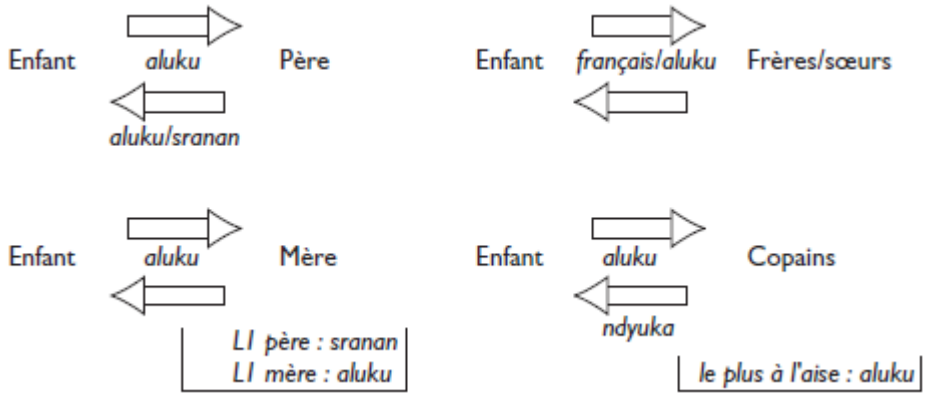


Schéma 3. Gestion déclarée du plurilinguisme en fonction des interlocuteurs (Léglise 2007, 26)

Ainsi, comme on peut le voir dans le Schéma 4 ci-dessous, G3,Alya parle à ses grands-parents en arabe majoritairement, voire en turc ou en mélangeant les langues. À son grand-père G1,Ibrahim elle ne parle pas français du tout. À sa mère G2,Salma elle ne parle qu'en français. G1,Katifa « adopte les mêmes choix codiques » que sa petite-fille G3,Alya (Ghimenton 2010, 121). Ces choix de langues ont lieu en fonction de l'interlocuteur.

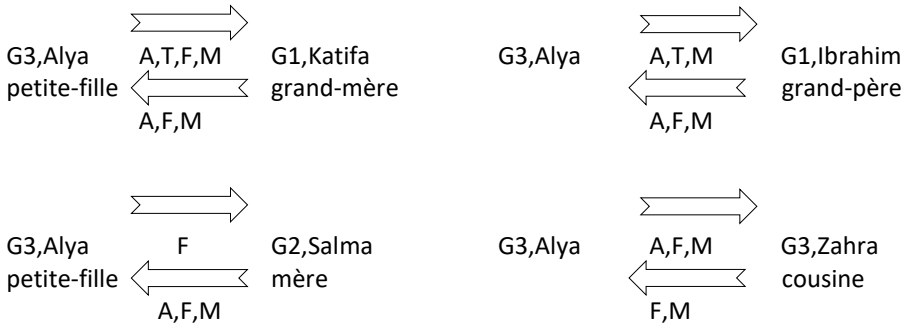


Schéma 4. Gestion du plurilinguisme de G3,Alya dans les pratiques en fonction des interlocuteurs

3.2.6. Conclusion des analyses quantitative et interactionnelle du Corpus 1

L'analyse quantitative de cette communication téléphonique montre des pratiques langagières employant différentes ressources linguistiques dont la présence chez les différents membres des familles varie selon leur biographie (âge, expérience dans l'espace-temps, intérêts). Nous remarquons l'utilisation de l'arabe, y compris par les plus jeunes participantes qui sont nées en France, qui n'ont pas forcément un contact avec cette langue quotidiennement. G3,Zahra, dont le père avait déclaré n'avoir pas pu apprendre l'arabe à ses enfants, s'est exprimée durant ce corpus parfois en arabe, et aidée par G3,Alya et G2,Salma qui lui ont traduit des passages, elle a montré également des qualités de compréhension. G3,Alya, la plus jeune, qui refuse que sa mère G2,Salma lui parle en arabe chez elle, montre une pratique de cette langue avec son grand-père et sa grand-mère. G3,Alya avait déclaré également qu'elle communiquait en français avec ses cousins ; ici nous avons vu qu'elle peut être amenée à utiliser parfois l'arabe avec sa cousine G3,Zahra, qui selon G3,Alya ne lui parlait que très rarement en arabe : « je crois qu'elle [G3,Zahra] ne me parle qu'en français et certains mots en arabe mais je crois que c'est super rarement ».

Nous voyons donc différents profils de locuteurs. Si on s'intéresse plus particulièrement à la 3ème génération, deux profils distincts se dessinent. D'un côté, on a une participante qui semble comprendre plus qu'elle ne parle l'une des langues familiales, l'arabe ; d'un autre, on a une participante qui gère plutôt bien la compréhension et la production et en fait profiter sa cousine, surtout si elle se sent en confiance avec les autres participants.

L'analyse interactionnelle a permis de montrer comment les grands-parents alignent leurs interventions sur le choix linguistique précédent de leurs petites filles. Cette analyse a également révélé leur approche qu'on pourrait qualifier de « bienveillante », avec des paroles rassurantes, charmantes, flatteuses, formulées la plupart du temps en arabe, qui incitent les petites-filles à vouloir garder un lien avec eux et le nourrir par les interactions, y compris en arabe, la langue qu'elles déclarent comme étant la plus difficile, ou moins facile que le français. Les liens affectifs tissés entre ces participants

semblent favoriser la pratique et – de fait – la transmission de l'arabe en tant que langue de socialisation au sein de la famille.

3.3. Étude du Corpus 2 : conversation dans le salon à Paris

Le Corpus 2 est une visite familiale chez les grands-parents G1,Ibrahim et G1,Katifa qui vivent dans une commune de la banlieue nord de Paris. J'ai enregistré une conversation entre six membres de la même famille, dont cinq sont les mêmes que dans le précédent corpus de conversation téléphonique.

Dans ce Corpus 2 nous n'avons pas de séquences d'ouverture et de clôture comme dans le Corpus 1 de conversation téléphonique, car l'enregistrement a commencé de façon aléatoire, à un moment donné. La télévision était allumée sur une chaîne turque captée via la diffusion satellite avant l'arrivée des enfants et petits-enfants. Il y a des interactions entre les différents membres de la famille présents et entre certains plus que d'autres, en arabe, en français et en mélangeant les langues. Les adultes discutaient plus qu'ils ne regardaient la télévision. Les deux plus jeunes, G3,Alya et G3,Zahra, étaient physiquement tournées vers la télévision, tout en étant des participantes aux discussions au sens de Hymes (1967 ; 1972), c'est-à-dire en entendant ce qui se disait même si elles ne parlaient pas (*cf.* 3.3.4).

3.3.1. Présentation du Corpus 2 et des participants

L'enregistrement de ce Corpus 2 de pratiques langagières spontanées date de novembre 2013. La transcription correspond à une durée de vingt-deux minutes. Les interactions se déroulent entre les cinq participants du Corpus 1 (présentés en détail en 3.1 et qu'on trouve dans l'analyse du corpus en 3.2) : les grands-parents G1,Ibrahim et G1,Katifa, leur fille G2,Salma, leurs petites-filles G3,Zahra et G3,Alya. Le sixième membre, est G2,Salim, le fils ainé du couple G1,Ibrahim et G1,Katifa, le père de G3,Zahra, le frère aîné de G22,Salma et l'oncle maternel de G3,Alya. Le Tableau 12 (ci-dessous) restitue tous les

participants dans le contexte générationnel familial avec G2,Salim qui s'ajoute aux cinq autres membres.

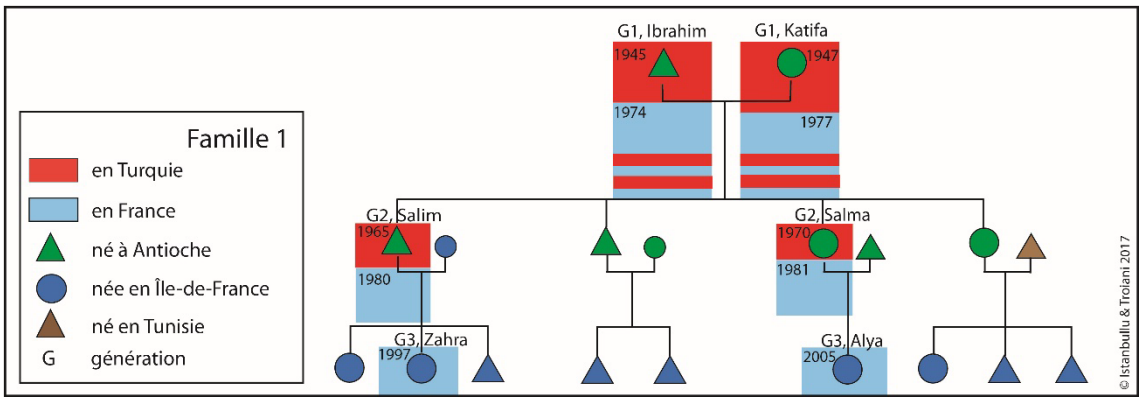


Tableau 12. Famille 1, participants du Corpus 2 visite Paris

G1,Ibrahim et G1,Katifa étaient chez eux lorsque leurs enfants et petites-filles G2,Salim et sa fille G3,Zahra, puis G2,Salma et sa fille G3,Alya sont venus leur rendre visite. Ils ne sont pas arrivés en même temps. Cette maison fait office de lieu central pour toute la famille : les enfants et petits-enfants de G1,Katifa et G1,Ibrahim ont la liberté de passer quand ils le souhaitent. Je n'étais pas au courant de leur visite pour m'y préparer, aussi j'ai mis l'enregistreur en marche lorsqu'ils étaient tous réunis. La conversation que j'ai enregistrée à ce moment-là constitue le Corpus 2. Elle est spontanée, de type familière et montre une complicité nourrie par des liens proches et un temps passé ensemble, partagé avec plaisir et durant lequel des nouvelles et des informations sur les uns et les autres peuvent être données, et des sujets divers peuvent être abordés (Traverso 1996, 10).

3.3.2. Approche quantitative du plurilinguisme du Corpus 2

Cette approche quantitative a les mêmes caractéristiques et objectifs que le Corpus 1, à savoir : identifier les langues utilisées, les choix de langues, selon quels interlocuteurs, etc.

Le Corpus 2 est composé de 373 tours de parole, 4 étant inaudibles, j'ai analysé les 369 restants (Figure 20 ci-dessous). Tous les participants parlent, mais certains sont plus loquaces que d'autres. G1,Katifa est la participante qui produit le plus de tours de parole

(95 TP/26%), suivie de près par G2,Salim (90 TP/24%), viennent ensuite G3,Alya (69 TP/19%) et G1,Ibrahim (67 TP/18%). G2,Salma et G3,Zahra produisent le moins de tours de parole (24 TP/7% chacune).

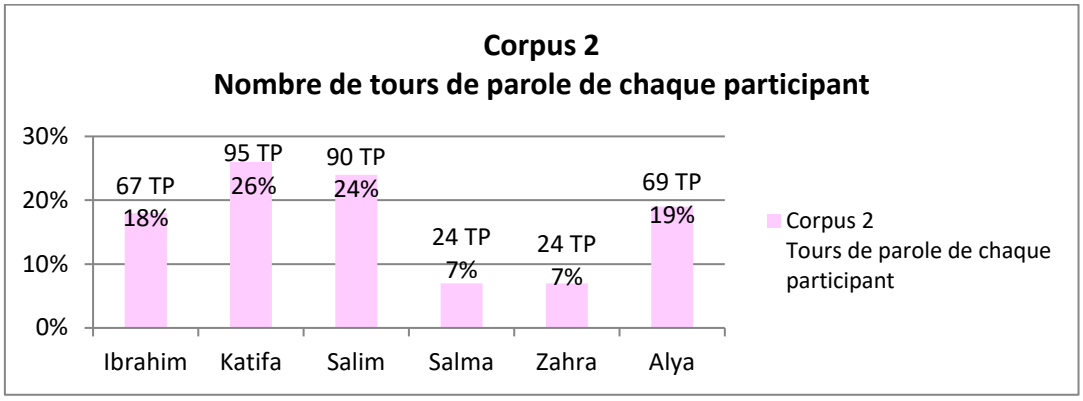


Figure 20. Corpus 2 visite Paris : nombre de tours de parole par participant

Les langues ici sont les mêmes que dans le Corpus 1 : l'arabe, le français, un peu de turc et des échanges multilingues. Les tours de parole monolingues représentent 75% contre 24% de multilingues (Figure 21 ci-dessous).

Les énoncés multilingues sont similaires au Corpus 1. Par exemple le verbe français « bricoler », présent dans un tour précédent, est inséré dans un tour de parole en arabe (Extrait 15 page 183) C2,25 « **halläq inte bäddik tibricoler ↑ ? yā šiḥḥāre ↓** » [*toi tu vas bricoler ↑ ? ô pauvre de moi ↓*] ; les noms d'animaux peuvent également être énoncés en français alors que le groupe nominal est complémenté en arabe TP C2,40 dans l'Extrait 16 page 185 « **brebis / immo- immo l=al mouton** » [*brebis / c'est la maman du mouton*].

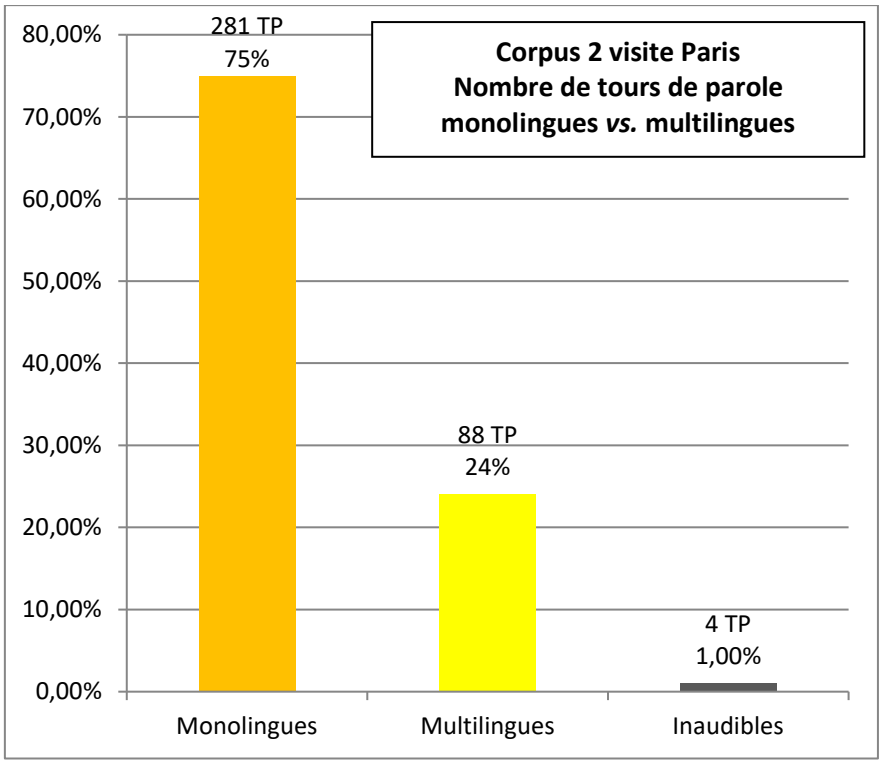


Figure 21. Corpus 2 visite Paris : tours de parole monolingues *vs.* multilingues

La langue majoritairement utilisée dans ce Corpus 2 (Figure 22 ci-dessous) est l'arabe (44%), suivie du français (32%) et du mode multilingue (24%) qui présente des cas de mélanges de langues. Le turc seul est très peu employé (1%) et ce par G1,Ibrahim et G1,Katifa ; on le retrouve plus fréquemment dans la catégorie multilingue sous forme d'alternances codiques ou d'emprunts isolés.

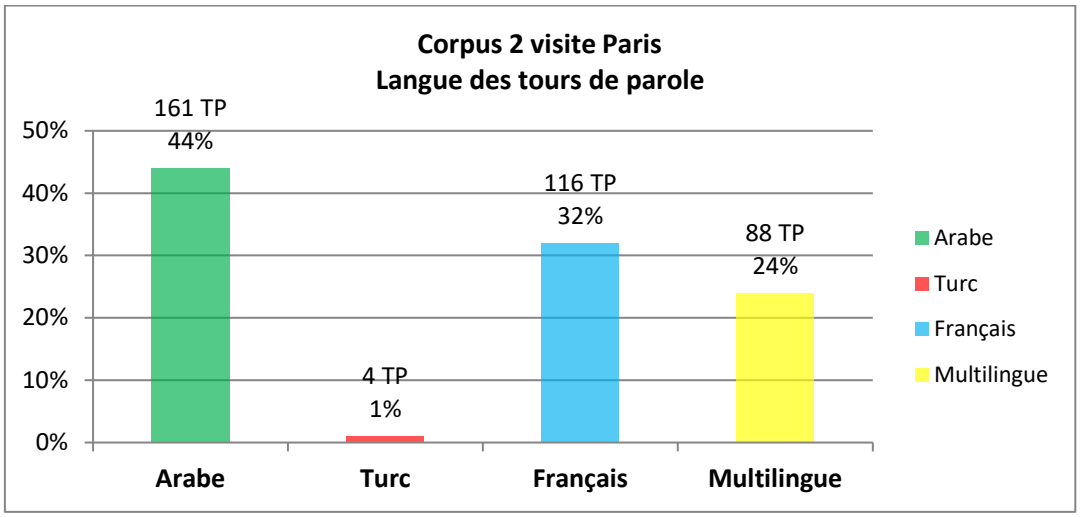


Figure 22. Corpus 2 visite Paris : quantité de tours de parole pour chacune des langues

L'arabe, le français et le mode multilingue sont utilisés par tous les participants (Figure 23 ci-dessous). Le turc est utilisé par G1,Ibrahim et G1,Katifa, qui sont, avec G2,Salim et G2,Salma, les participants qui utilisent majoritairement l'arabe. G3,Zahra et G3,Alya ont recours au français majoritairement. G1,Katifa et G2,Salim sont ceux dont les tours sont les plus multilingues, suivis par G3,Alya et G1,Ibrahim. G2,Salma et G3,Zahra, qui s'expriment moins, en produisent également moins. G3,Alya et G2,Salim ont le plus recours au français, G1,Ibrahim et G2,Salma le moins. La proportion élevée des tours de parole en français de G3,Alya peut s'expliquer par la présence de son oncle G2,Salim qui « titille » sa nièce pour qu'elle parle arabe, et qui par réaction d'affirmation, ou de non alignement, refuse de le faire. Cette attitude fait partie du mécanisme d'agentivité que définissent Fogle et King (2013) de la manière suivante :

> Agency – or in simple terms, the "socioculturally mediated capacity to act" (Ahearn, 2001, p. 112) – arises out of the sociocultural context in which it is observed. Ahearn notes that individuals vary and adapt the way they conceive of their own and others' actions, attributing agency to different entities (e.g., individuals, fate, deities) over time or place. For instance, researchers have found that **White, middle-class parents in the U.S**. tend to **encourage young children's individual agency** through use of accommodation strategies that **"lower" their own speech** to the child's level and simultaneously "raise" or expand the child's speech (Ochs & Schieffelin, 1984 ; Zentella, 2005). However, as well established in the literature, such patterns are not universal (Goodwin, 1997) ; in many contexts, children are not treated as conversational partners and their utterances are not taken to be communicative (Ochs & Schieffelin, 1984). Much of the work in this area has focused on the language development and interactional strategies with very young, often pre-verbal children. As a result, the longer-term consequences and negociations of particular family language policies with older children have been largely overlooked. To begin to fill this gap, the data drown together here illustrate the ways in which children of different ages in transnational families take on agentive roles in shaping family language policy within everyday conversations.
>
> Within transnational families, child agency is particularly complex and salient (Fogle et King 2013, 3).

L'agentivité se déroule en quatre étapes qui sont :

> – children's metalinguistic talk about language rules and practices,

– child resistance to family language policy,

– children's growing linguistic competence,

– family-external ideologies of race and language (*ibid*., 21).

D'autre part, le fait qu'ils soient tous en France, le « pays où on parle français », peut être une explication à ce recours au français majoritairement, et c'est pour cette raison également que G3,Zahra parle peu en arabe.

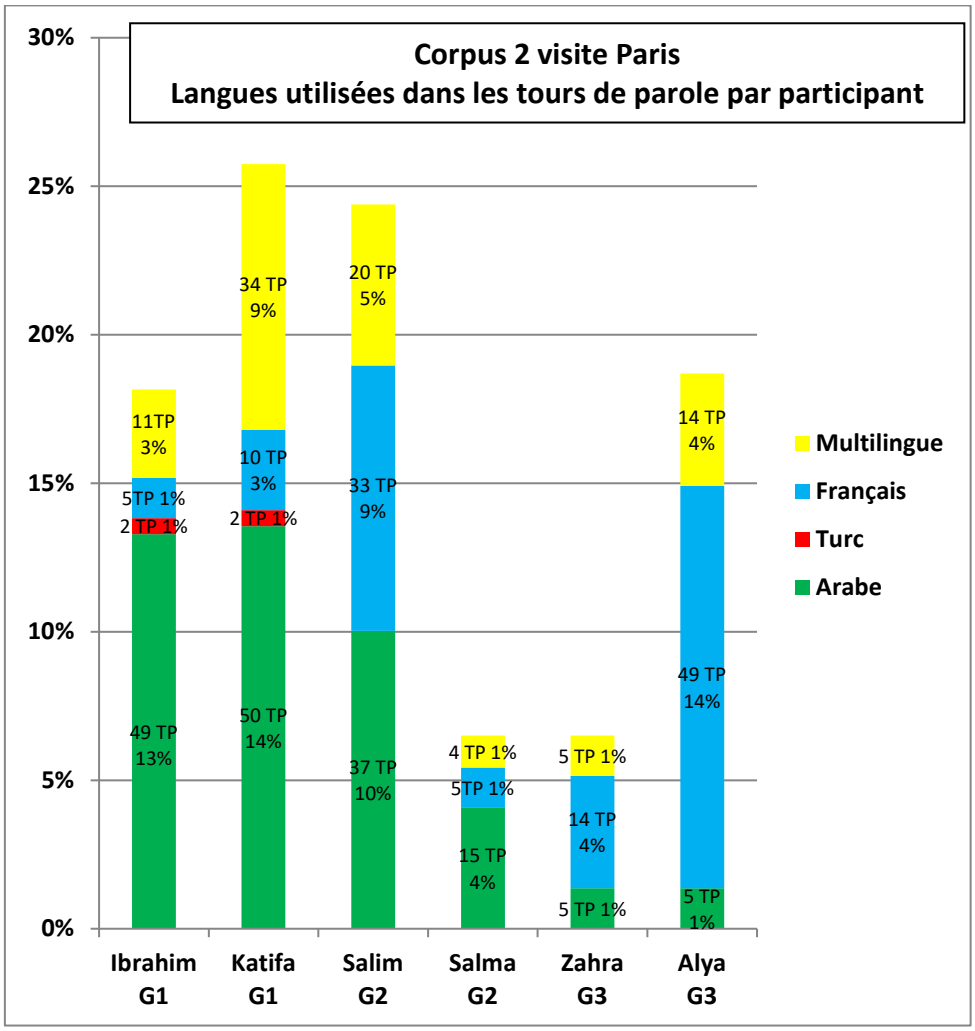


Figure 23. Corpus 2 visite Paris : quantité de chaque langue utilisée dans les tours de parole par participant

La Figure 24 ci-dessous montre une proportion élevée d'alternances de langues chez G1,Ibrahim, G1,Katifa et G2,Salim qui s'appuient sur cette stratégie afin de se faire

comprendre par les deux plus jeunes participantes G3,Alya et G3,Zahra dont les ressources en arabe et en turc sont moindres par rapport aux leurs.

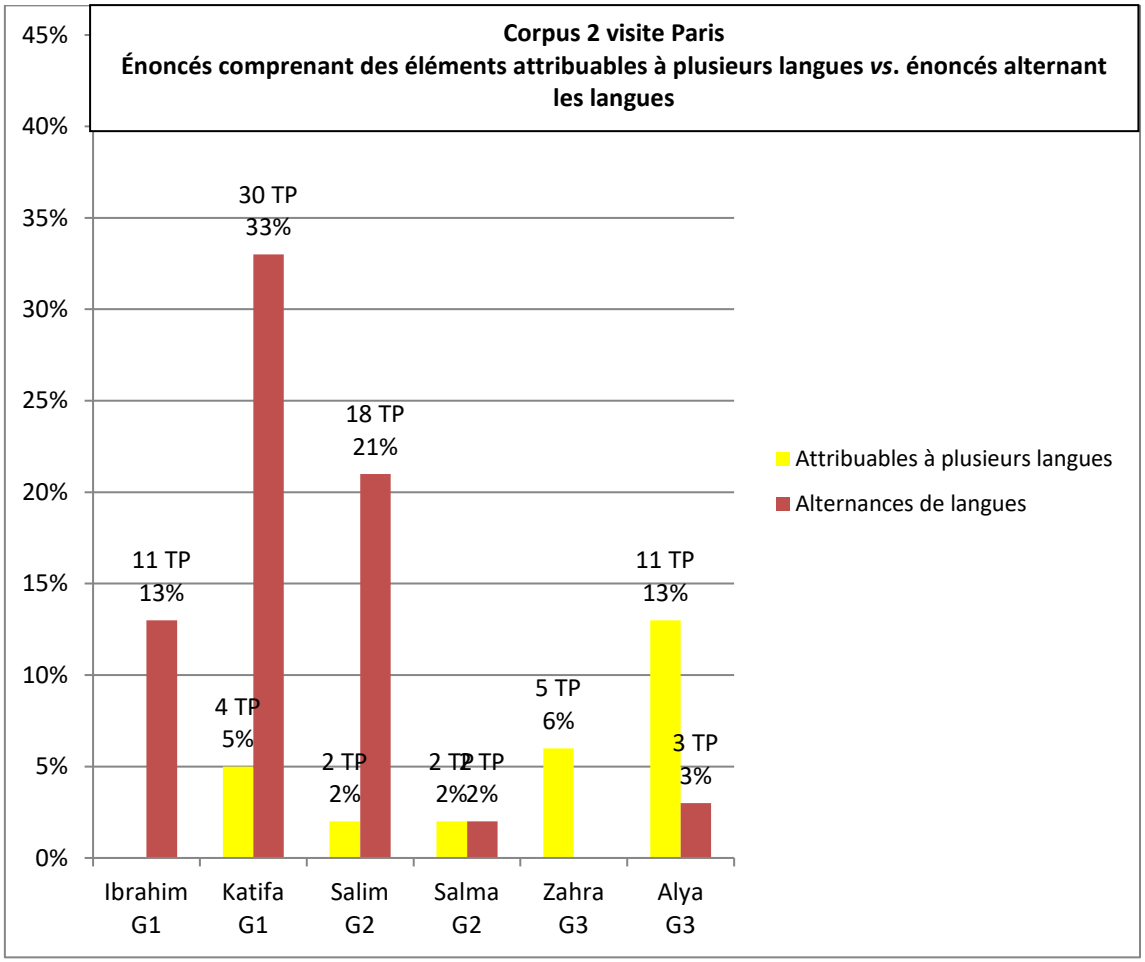


Figure 24. Corpus 2 visite Paris : énoncés comprenant des éléments attribuables à plusieurs langues *vs.* énoncés alternant les langues

Sur la Figure 25 ci-dessous, nous pouvons voir que les participants font jusqu'à quatorze alternances codiques dans un même tour de parole : les participants peuvent utiliser des éléments appartenant à deux ou trois langues dans un même tour de parole (2AC A+F/F+A ou 3 AC comme A+F+A/F+A+F), ou bien alterner deux langues plusieurs fois dans un même tour (A+F+A+F+A+F+A). La majorité des alternances mélangent deux langues (1AC). Les occurrences de deux alternances codiques (2AC) ou plus sont plus rares.

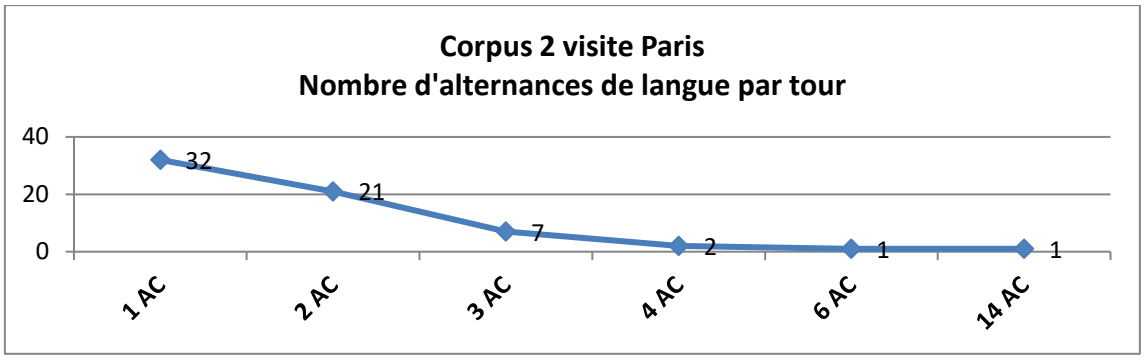


Figure 25. Corpus 2 visite Paris : nombre d'alternances de langue dans les tours de parole multilingues

Dans la Figure 26 ci-dessous, nous focalisons sur les deux alternances codiques qui sont les plus fréquentes (34 tours au total). Nous pouvons voir que la majorité se fait en arabe suivi du français (A+F) et français suivi de l'arabe (F+A) ou de l'arabe avec du mode multilingue (A+M), rappelant que l'arabe et le français sont les langues les plus fréquemment utilisées en mode monolingue, ainsi que l'arabe et le turc (A+T). C'est G1,Katifa qui commence ses tours de parole en arabe et les termine en français avec G3,Alya, G3,Zahra et G1,Ibrahim.

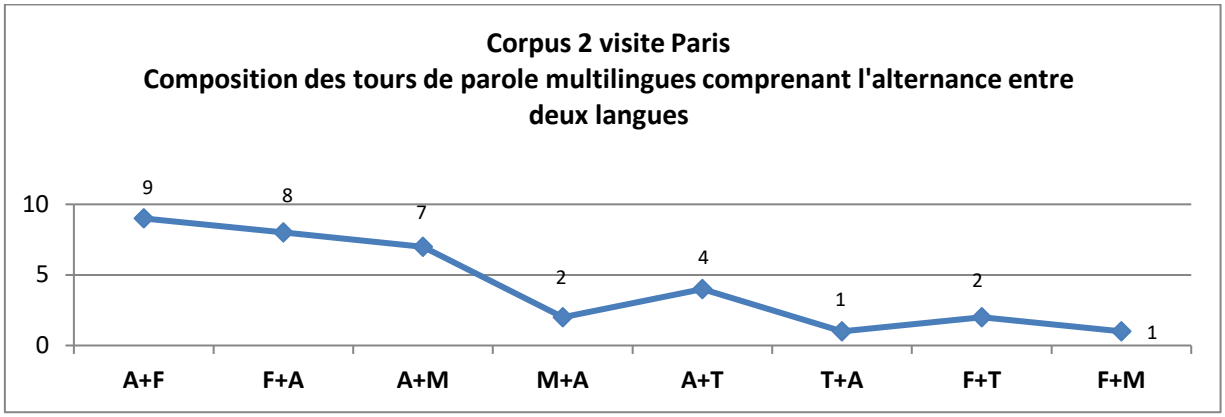


Figure 26. Corpus 2 visite Paris : composition des tours de parole multilingues comprenant une alternance entre deux langues

Dans la Figure 27 ci-dessous, les tours de parole où il y a trois alternances de langues sont composés d'arabe avec du multilingue et de l'arabe (A+M+A) qui est majoritaire, suivi de A+F+A, F+A+F et A+T+A. Le turc est moins associé au français avec une seule occurrence de F+T+F.

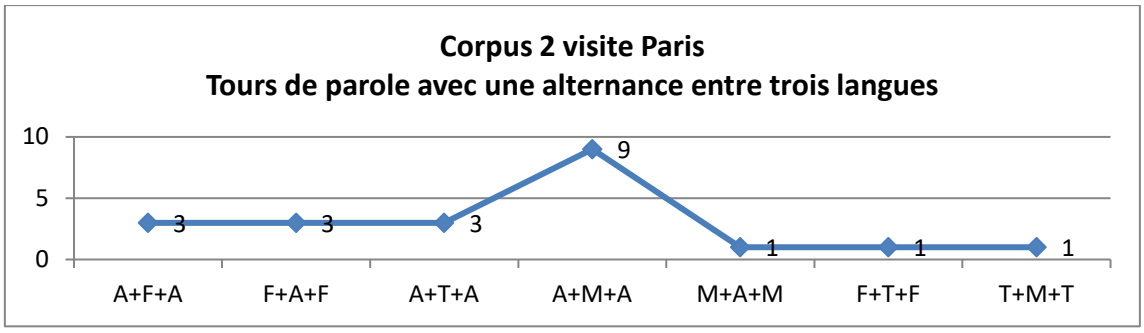


Figure 27. Corpus 2 visite Paris : composition des tours de parole multilingues comprenant une alternance entre trois langues

Dans la Figure 28 ci-dessous, nous voyons les alternances codiques chez les participants. On voit diminuer le nombre de participants qui produisent des alternances codiques élevées, avec 4 participants pour 2 AC, 3 pour 3 AC, et 1 participant(e) pour 4 AC, 6 AC et 14 AC.

C'est G1,Katifa et G1,Ibrahim qui produisent le plus d'alternances de type 1AC, G1,Katifa et G2,Salim produisent le plus d'alternances de types 2AC, enfin, G2,Salim se remarque par le nombre de ses alternances au sein des mêmes tours : il est le seul à produire sept voire quinze alternances codiques. G3,Zahra n'a produit aucun tour de parole multilingue qui alternerait les langues.

Nous voyons encore une fois l'habileté et l'habitude des participants de cette famille à pratiquer les différentes langues de leur répertoire (arabe, turc, français, multilingue) en les alternant.

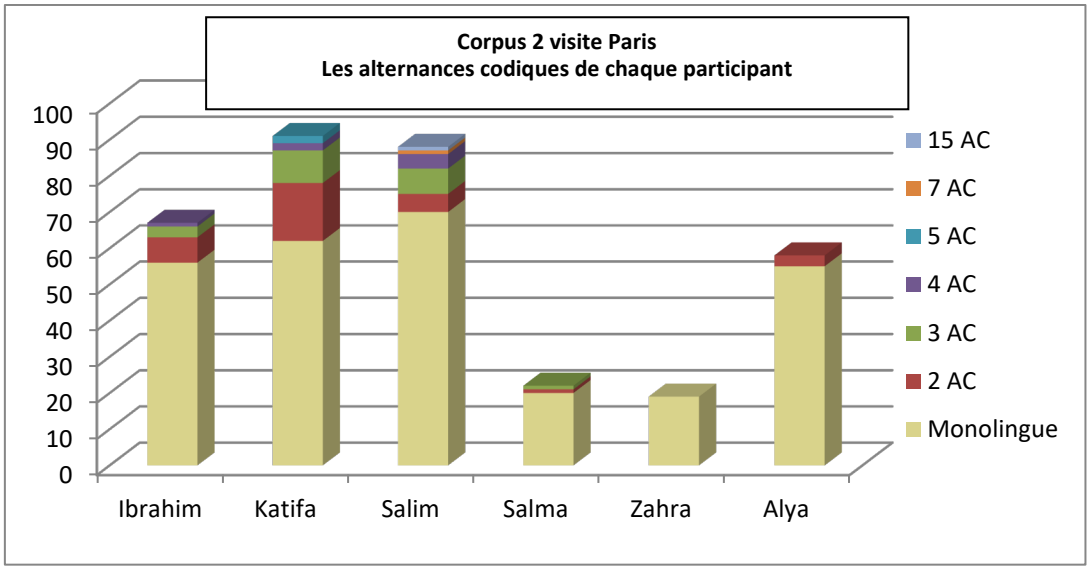


Figure 28. Corpus 2 visite Paris : les alternances codiques de chaque participant

La répartition des langues pratiquées par les participants selon leur(s) interlocuteur(s) est présentée dans la Figure 29 ci-dessous. On retrouve de l'arabe entre presque tous les interlocuteurs. G3,Zahra ne parle arabe qu'à sa grand-mère G1,Katifa, tandis que G3,Alya parle peu arabe à sa grand-mère G1,Katifa même si celle-ci s'est adressée à elle en arabe. Elle ne parle pas arabe à son oncle G2,Salim et à sa mère G2,Salma. Les deux cousines ne se parlent pas arabe non plus.

G1,Ibrahim et G1,Katifa parlent un peu turc à de multiple interlocuteurs. G1,Katifa s'adresse à G3,Alya en turc également, ce qui montre qu'elle présuppose que sa petite-fille a les ressources nécessaires pour comprendre sinon elle ne le ferait pas car nous avons vu dans le Corpus 1 qu'elle accordait une attention particulière à ses petites-filles.

La majorité des tours de parole est effectuée par G2,Salim à sa nièce G3,Alya, avec une majorité d'énoncés en français, puis en mélangeant les langues et en arabe. G3,Alya lui parle en français majoritairement. Cela est lié au fait, par exemple, qu'elle sait qu'il parle français, elle le voit faire avec d'autres personnes (sa femme, ses enfants).

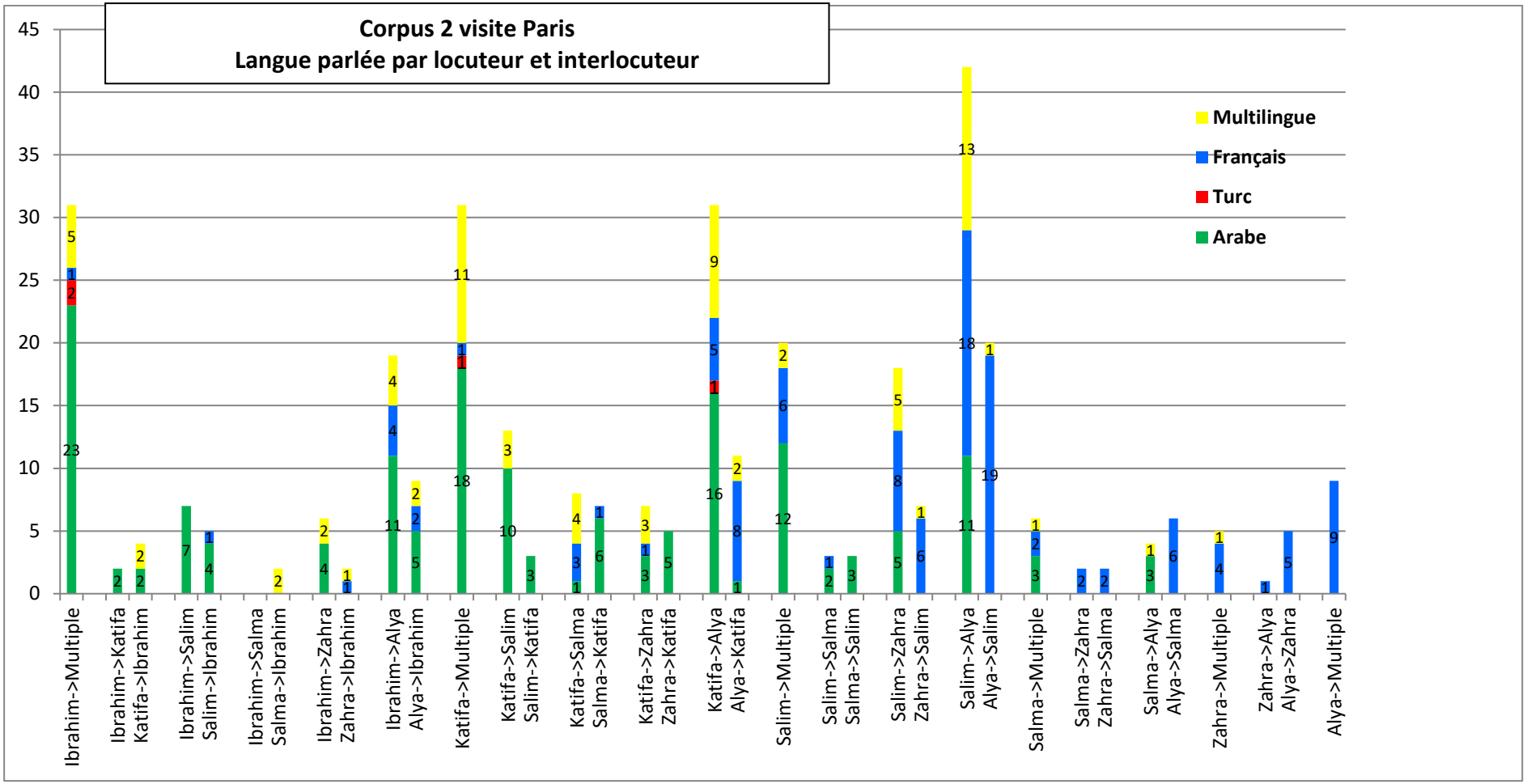


Figure 29. Corpus 2 visite Paris : qui parle dans quelle langue à qui

3.3.3. Discussion de l'analyse quantitative du Corpus 2

Cette caractérisation quantitative du plurilinguisme du Corpus 2 a permis de constater que la langue majoritairement utilisée est l'arabe. On remarque également que G1,Ibrahim et G1,Katifa ont plus d'interactions avec G3,Alya qu'avec G3,Zahra. Le fait que G3,Alya comprenne l'arabe, langue que maîtrisent plus ses grands-parents, peut expliquer cette quantité.

De manière assez étonnante, G2,Salim parle à sa fille G3,Zahra et sa nièce G3,Alya en arabe. Toutefois l'inverse n'est pas vrai, car elles s'expriment avec lui seulement en français et en mélangeant parfois les langues.

Le fait que les adultes (G1 et G2) soient physiquement proches, c'est-à-dire dans la même pièce, favorise leurs échanges. Ils parlent beaucoup ensemble. Les participantes de la 3ème génération profitent de la télévision même si la chaine est en turc (d'ailleurs elles ne demandent pas à changer). Sans exclure explicitement les plus jeunes participantes pour autant, les sujets de conversation des adultes ne les incluent pas toujours. Les adultes font des apartés, parlent de personnes qu'ils connaissent et que les petites ne peuvent pas situer, inscrites dans la mémoire culturelle générale (comme la référence à Djenghiz), inscrites dans une langue ou bien dans la mémoire culturelle familiale). Cela a pour conséquence, dans ce corpus, une proportion élevée des tours de parole en arabe chez les adultes. Nous pouvons remarquer que même lorsque les adultes semblent parler entre eux, comme par exemple de C2,113 à C2,135 où G1,Katifa, G1,Ibrahim, G2,Salim et G2,Salma interagissent entre eux, G3,Alya réagit et montre qu'elle est en réalité attentive à ce qu'ils se disent, ce qui montre qu'elle n'est pas absente, mais attentive à ce qui se dit malgré les apparences. Cela confirme l'intérêt d'utiliser le terme participant (Hymes 1967 ; 1972) évoqué dans la partie 3.2.2. page 138. Même si elle ne parle pas, G3,Alya participe, elle entend et porte une attention à ce qui se dit entre d'autres participants, qui semblent parler entre eux, jusqu'à ce qu'un élément ou une information lui échappe et qu'elle demande alors une explication, ou bien encore qu'elle apporte un éclairage sur un terme, comme l'équivalent de « SMS ». Ainsi, en C2,124 où G1,Katifa semblant s'adresser à G2,Salim, G1,Ibrahim et G2,Salma « **šo sämmiyto la l=sms ↑?** » [*comment a-t-elle nommé l'sms↑?*], G3,Alya réagit en

C2,125 et produit l'équivalent en français « message↺ » sur un ton montant où elle affirme une évidence. Cette unique intervention de G3,Alya met en avant le fait que sa présence physique entraine une écoute et qu'elle n'est en fait pas passive.

Quant à G1,Katifa, elle mélange beaucoup les langues (*cf*. Figure 23 p. 174 et 24 p. 175). Elle avait déclaré durant l'entretien individuel qu'elle parlait à ses petits-enfants en arabe et passait au français pour qu'ils comprennent. Cette stratégie semble être appliquée et fonctionner auprès des petites qui pratiquent l'arabe, comme on le voit sur la Figure 29 (p. 186) avec G3,Zahra->G1,Katifa. C'est une stratégie qu'elle applique pour communiquer avec ses petites-filles dont les ressources en arabe sont asymétriques aux siennes, comme on peut le voir sur les Figures 23 p. 174 et 28 p. 177.

G2,Salma s'adresse à sa fille G3,Alya en arabe et dans un mode multilingue mais G3,Alya ne s'adresse à sa mère qu'en français. G3,Zahra ne participe pas dans le Corpus 2 autant que dans le premier corpus où elle mélangeait beaucoup les langues en puisant dans son répertoire linguistique, y compris en arabe. G2,Salim interagit plus avec sa nièce G3,Alya qu'avec sa fille G3,Zahra.

Les participants de ce Corpus 2 étaient tous présents en France contrairement au Corpus 1 où une partie était en Turquie. La langue de communication naturelle de G3,Alya avec son oncle G2,Salim et avec sa mère G2,Salma est le français car ils se trouvent dans le pays où cette langue est parlée. Le lieu a donc son importance, en plus des parcours individuels des locuteurs et interlocuteurs impliqués.

3.3.4. Approche interactionnelle du Corpus 2

Pour ce Corpus 2, j'ai mis en marche l'enregistreur après l'arrivée des enfants et petits-enfants chez G1,Ibrahim et G1,Katifa, je n'ai donc pas les interactions de début de contact avec les salutations, à la différence du Corpus 1. Ici nous avons des apartés, des dialogues croisés entre plusieurs participants qui se parlent entre eux sans tenir compte de ce que les autres disent. Il y a ainsi des communications qui se font entre plusieurs groupes de participants : G1,Katifa et G3,Alya ; G2,Salim et G3,Alya ; G1,Ibrahim et

G3,Zahra ; G2,Salim, G2,Salma et leurs parents, avec l'utilisation de langues qui changent d'une personne à une autre. Je prends comme exemple les tours de parole de l'Extrait 14 ci-dessous C2,1 à C2,27 avec G2,Salim, G1,Katifa, G3,Zahra, G3,Alya et G1,Ibrahim, que j'analyse ci-dessous.

Extrait 14. Corpus 2 visite Paris : G1,Ibrahim, G1,Katifa, G2,Salim, G3,Zahra, G3,Alya

C2,1	G2,Salim	**c'est pour ça je parle**
C2,2	G1,Katifa	4'' (s'adressant à Alya qui vient de les rejoindre) **šo siwwɛy=te lyōm** ↑? 4'' (s'adressant à Alya qui vient de les rejoindre) *qu'as-tu fait aujourd'hui ↑?*
C2,3	G3,Zahra	(en regardant une chaîne turque à la télévision) **ils font quoi ces gens-là**↑?
C2,4	G1,Katifa	**tʿiššɛy=te bit=te**↑? *as-tu mangé ma fille↑?*
C2,5	G3,Alya	**hehen** *oui*
C2,6	G2,Salim	**ils sont en pèlerinage à la Mecque**
C2,7	G3,Zahra	**ils y vont à pied** ↑?
C2,8	G2,Salim	**non mais après ils vont aller**:: (la chaine de télévision turque montre des images sur la religion et on entend des chants religieux en turc)
C2,9	G3,Alya	10'' **pourquoi ils pleurent** ↑?
C2,10	G1,Ibrahim	5'' **parce que son pèʁe il est méchant** 4'' **il** / **les** / **tape beaucoup comme ça tak tak tak**

Le corpus commence (Extrait 14 ci-dessous) avec la prise de parole de G2,Salim « **c'est pour ça je parle** » qui n'est pas interprétable dans le cadre de cet enregistrement. On voit seulement qu'elle est en français. Au tour de parole C2,2, G1,Katifa, la grand-mère, initie une séquence en posant en arabe une question à sa petite-fille G3,Alya qui venait de les rejoindre « **šo siwwɛy=te lyōm** ↑? » [*qu'as-tu fait aujourd'hui ↑?*], à laquelle G3,Alya ne répond pas. Entre temps au TP C2,3 G3,Zahra pose une question sur ce qu'elle voit à la télévision sur une chaine turque « **ils font quoi ces gens-là**↑? », en français et adressée à tous. En C2,4, la grand-mère poursuit sa communication avec G3,Alya, sans tenir compte de ce qu'a demandé G3,Zahra juste avant, et sans avoir reçu de réponse à sa première question qu'elle avait posée ligne C2,2, en posant une autre question à G3,Alya, encore une fois en arabe « **tʿiššɛy=te bit=te**↑? » [*as-tu diné ma fille ?*], à laquelle cette fois G3,Alya répond en C2,5 par une interjection signifiant une réponse positive « **hehen** [*oui*] ». En C2,6 G2,Salim répond à la question de sa fille

G3,Zahra « **ils sont en pèlerinage à la Mecque** ». Suivent des tours de parole sur le même sujet jusqu'en C2,10. G3,Zahra demande en C2,7 une précision sur les gens qu'elle voit sur l'écran « **ils y vont à pied** ↑? », à laquelle son père répond négativement et poursuit avec une ouverture « **non mais après ils vont aller**:: » avec un rallongement de la dernière voyelle durant laquelle il semble réfléchir pour trouver ce qu'il veut dire. La chaine de télévision turque montre des images sur la religion et on entend des chants religieux en turc dans l'enregistrement. Dix secondes plus tard, en C2,9, G3,Alya pose une autre question par rapport à ce qu'elle voit à la télévision. En C2,10, G1,Ibrahim le grand-père donne une réponse qui semble sans lien avec ce qui défile à la télévision « **parce que son pèʁe il est méchant** 4'' **il** / **les**/ **tape beaucoup comme ça tak tak tak** », en français, fait une pause de quatre secondes et continue en imitant un bruit pour illustrer le fait du verbe 'taper' qu'il utilise. Il parle en français à G3,Alya qui sait l'arabe alors qu'il ne s'adresse jamais en français à G3,Zahra qui sait bien moins l'arabe. Entre les tours de parole allant de C2,2 à C2,10, il y a des pauses de 4 à 10 secondes.

Extrait 15. Corpus 2 visite Paris : G1,Katifa, G2,Salim, G3,Alya

C2,12	G2,Salim	**Alya šo štaġlte lyōm** ↑? *Alya qu'as-tu fait aujourd'hui ↑?*
C2,13	G3,Alya	**rie:n** / (rit à voix basse)
C2,14	G2,Salim	**mä smiᶜ=t** *je n'ai pas entendu*
C2,15	G1,Katifa	**ma štġal=te še** ↑?/ *tu n'as rien fait ↑?/*
C2,16	G2,Salim	**mä smiᶜ=t** / **anā atroš** *je n'ai pas entendu / je suis sourd moi*
C2,17	G1,Katifa	**ᶜayn=e makyas=īn šaᶜra=tik**↑ **xsältiy=yīn** ↑? (Alya hoche la tête positivement) **hī::n**↑ *regarde comme ils sont beaux tes cheveux↑ tu les as lavés ↑? Alya hoche la tête positivement) oh là là*
C2,18	G2,Salim	**šo štġal=te lyōm** ↑? *qu'as-tu fait aujourd'hui↑?*
C2,19	G3,Alya	**rie:n**
C2,20	G1,Katifa	**qəllī=lo txissäl=t yā xāl=e** *dis-lui je me suis lavée ô mon oncle maternel*
C2,21	G2,Salim	**t'as pris une douche** ↑?
C2,22	G3,Alya	**hə:n** *oui*
C2,23	G2,Salim	**et alors** ↓? / **une douche c'est quelque chose non** ↑?
C2,24	G3,Alya	**j'ai cru 'tu bricolais'** ↑? (rit)

C2,25	G2,Salim	**non↑ he** [**he he** (rit, Katifa et Alya rient aussi) // **halläq inte bäd=dik ti=bricoler↑? yā šiḥḥār=e ↓** *non↑ he [he he (Katifa et Alya rient aussi) // toi tu vas bricoler ↑? pauvre de moi ↓*
C2,26	G3,Alya	**non mais chez xxx ça veut dire euh∷-/**
C2,27	G2,Salim	**eh↑ / il y a∷ il y a une ferme là-bas chez ton père avec des vaches ↑**? (rires de Katifa et Alya) **tu croyais que je crois ↑?**

Dans cet Extrait 15 (ci-dessus), les adultes s'adressent en arabe à G3,Alya et elle répond en français. Son oncle pose une question routinière en C2,12 en arabe « **Alya šo štġal=te lyōm↑**? » [*Alya qu'as-tu fais aujourd'hui ↑?*]. Elle répond en C2,13 en français « **rien** » et a un petit rire à voix basse. L'oncle dit en C2,14 qu'il n'a pas entendu « **mä smiᶜ=t** » [*je n'ai pas entendu*] alors qu'elle avait répondu assez fort. La grand-mère G1,Katifa vient à sa rescousse en C2,15 « **ma štġal=te še ↑**?-/ [*tu n'as rien fait ↑?*]. G2,Salim reprend en arabe en C2,16 « **mä smiᶜ=t / anā atroš** » [*je n'ai pas entendu / je suis sourd moi*]. G1,Katifa en C2,17 fait un aparté avec G3,Alya, vante la beauté de ses cheveux et lui demande si elle les a lavés « **ᶜayn=e makyas=īn šaᶜra=tik↑ xsältiy=yīn ↑**? » (Alya hoche la tête positivement) **hi∷∷n↑**» [*regarde comme ils sont beaux tes cheveux↑ tu les as lavés ↑? (Alya hoche la tête positivement) oh là là*], à quoi G3,Alya donne une réponse kinesthésique positive en hochant la tête, G1,Katifa réplique par une interjection d'admiration ou d'étonnement exprimée par l'allongement de la voyelle et l'intonation montante « **hi∷∷n ↑»**. G2,Salim repose la même question en arabe en C2,18 pour savoir ce qu'G3,Alya a fait aujourd'hui « **šo štġal=te lyōm ↑**? » [*qu'as-tu fais aujourd'hui ?*]. Et là en C2,19 elle lui répond comme en C2,13 à nouveau en français « **rien** ».

Sa grand-mère lui apprend ce qu'elle pourrait lui répondre en C2,20 « **qəllī=lo txissäl=t yā xāl=e** » [*dis-lui je me suis lavée ô mon oncle maternel*]. Ce à quoi G2,Salim réagit en français en C2,21 « **t'as pris une douche ↑**? », G3,Alya répond par une interjection qui marque son accord, qui confirme en C2,22 « **hə∷n** » [*oui*]. G2,Salim en C2,23 lui dit sur un ton descendant puis montant « **et alors ↓**? / **une douche c'est quelque chose non ↑**? ». En C2,24 G3,Alya apporte une explication où elle déclare avoir compris autre chose que ce qu'on lui demandait « **j'ai cru 'tu bricolais'** ? (rit) ». L'incompréhension est peut-être liée au verbe « **štġal=te** », qui peut signifier travailler, sens avec lequel elle est familière car les adultes de la famille parlent de leur « travail » [**šəġl**]. G2,Salma a déclaré

qu'elle utilisait ce terme en arabe avec sa fille comme par exemple quand elle va travailler elle lui dit '**je vais au šəġl**'. Mais la question « **šo štġal=te lyōm** ↑?» [*qu'as-tu fait aujourd'hui ↑?]* est une question classique, routinière même dans une discussion qui ne concerne que les activités du jour. En C2,25, G2,Salim réagit avec humour et en riant un peu « **non**↑ » (rit, Katifa et Alya rient aussi). Il poursuit dans le même tour de parole « **halläq inte bäd=dik ti=bricoler ↑ ? yā šiḥḥāre ↓**» [*toi tu vas bricoler ↑? ô pauvre de moi ↓],* où il reprend le verbe « bricoler » en français pour l'insérer dans un énoncé en arabe, et qu'il termine en arabe avec une expression d'étonnement et de désolation mélangée « **yā šiḥḥāre** ↓» [*ô pauvre de moi* ↓]. En C2,26, G3,Alya commence à dire quelque chose « **non mais chez** XXX **ça veut dire euh**::-/ » mais G2,Salim l'interrompt avec des paroles qui semblent sans lien, ce qui ouvre une nouvelle séquence, avec une interjection en début de tour « **eh↑ / il y a:: il y a une ferme là-bas chez ton père avec des vaches** ↑? (rires de Katifa et Alya) **tu croyais que je crois** ↑? ».

En résumé, nous voyons que G2,Salim n'écoute pas vraiment G3,Alya, il pose une question en C2,12 en arabe à laquelle elle répond en français, et lui prétend ne pas avoir entendu, être sourd. Le non alignement de G2,Salim au français qu'utilise G3,Alya semble la bloquer dans sa communication. De plus, la tentative de G2,Salim de la faire parler en arabe échoue car G3,Alya ne s'aligne pas non plus à l'arabe qu'il s'entête à utiliser, contrairement à G1,Katifa par exemple.

L'Extrait 16 suivant présente une autre tentative de faire parler arabe l'enfant, avec un début d'humour pour désamorcer la crise communicationnelle.

Extrait 16. Corpus 2 visite Paris : G1,Ibrahim, G1,Katifa, G2,Salim, G2,Salma, G3,Zahra , G3,Alya

C2,32	G2,Salim	**hey il y a baqra chez vous là-bas ↑?** *hey il y a une vache chez vous là-bas ↑?*
C2,33	G3,Alya	**non** (sur un ton de rire)
C2,34	G2,Salim	**ʿanze ↑?** *une chèvre*
C2,35	G3,Alya	**euh c'est quoi ↑?**
C2,36	G2,Salim	**ʿanze ↑? / c'est une chèvre / mē::** (rire d'Alya) **baqra c'est la vache / ʿanze / alors il y a ġanme / ġanme** *une chèvre ↑? / c'est une chèvre / meu::: (rire d'Alya) vache c'est la vache / chèvre/ alors il y a brebis / brebis*

C2,37	G3,Alya	**ça c'est l'ÂNE** ↑
C2,38	G2,Salim	**non**↑ (Alya fait un bruit de déception χo) / **ġanme c'est la:- la brebis** *non*↑ *(Alya fait un bruit de déception χo) / brebis c'est la:- la brebis*
C2,39	G3,Alya	**ah oui c'est vrai**
C2,40	G1,Katifa	**brebis** / **immo- immo l=al mouton** *brebis / la mère- la mère du mouton*
C2,41	G2,Salim	**eh l'âne- l'âne c'est ğaḥš** (rires de Katifa et Alya) **et que- comment on dit aussi- c'est quoi le fils de ğaḥš** ↑? *eh l'âne- l'âne c'est la bourrique (rires de Katifa et Alya) et que- comment on dit aussi- c'est quoi le fils de la bourrique* ↑?
C2,42	G3,Alya	**poulain**
C2,43	G2,Salim	**mais non** / **kirr** (rires d'Alya) **kirr** (rires d'Alya) *mais non / ânon (rires d'Alya) ânon (rires d'Alya)*
C2,44	G3,Alya	**hähän** (silence 4'')
C2,45	G2,Salma	**u lə=ḥmār**[100] **šō** ↑? *et l'âne c'est quoi* ↑?
C2,46	G2,Salim	**lə=ḥmār ğaḥš kmän** *l'âne c'est une bourrique aussi*
C2,47	G1,Katifa	(rire arrêté) **kilme mmädne ḥmār** (rires) *(rire arrêté) c'est un mot civilisé âne (rires)*
C2,48	G2,Salim	**moi ça fait plu**::-/
C2,49	G1,Ibrahim	**ğaḥš- ğaḥš šāter biyqillū=lo ḥmār** *la bourrique- la bourrique travailleuse et intelligente on lui dit âne*
C2,50	G1,Katifa	(rires) **hāke daha kibar** (rires) *(rires) l'autre c'est plus élégant (rires)*
C2,51	G2,Salim	**tu comprends Zahra** ↑? **ğaḥš** [**c'est l'âne / mais quand c'est un âne intelligent on l'appelle ḥmār**
C2,52	G1,Katifa	[**ʿayne / ʿayne bno la ğ=ğaḥš ismo kirr** *[regarde / regarde le fils de la bourrique s'appelle ânon*
C2,53	G3,Alya	**ah je croyais que c'était le petit**
C2,54	G2,Salma	**tu comprends Zahra quelque chose** ↑?
C2,55	G3,Zahra	**n:un peu** (rire de Katifa)
C2,56	G2,Salma	**quoi qu'est-ce que t'as compris** ↑?
C2,57	G3,Zahra	**ce qu'il a dit là**-/

[100] Un synonyme du mot plus communément employé en arabe antiochien **ğaḥš.**

C2,58	G2,Salim	**regarde Alya on a appelé le ḥ- ǧaḥš- on a appelé le ǧaḥš pour- parce qu'il y a une fête /e: il y a un mariage / d'accord↑ / donc il était content le ǧaḥš et le ḥmār il lui a dit « ô pauvre si tu savais ce qu'ils vont te faire » / il dit mais « attends ils m'ont invité à- à un mariage » / qallo yā ǧaḥš « c'est soit pour te faire porter de::: de bois pour la cuisine soit c'est parce que y'a plus d'eau pour aller chercher l'eau** (rires de Katifa) **tu vois un peu la différence le ǧaḥš / et le ḥmār / le ḥmār il est ǧaḥš mais il est intelligent** *regarde Alya on a appelé la bourrique on a appelé la bourrique pour- parce qu'il y a une fête /e: il y a un mariage / d'accord↑ / donc il était content la bourrique et l'âne il lui a dit « ô pauvre si tu savais ce qu'ils vont te faire » / il dit mais « attends ils m'ont invité à- à un mariage » / il lui a dit ô bourrique « c'est soit pour te faire porter de::: de bois pour la cuisine soit c'est parce que y'a plus d'eau pour aller chercher l'eau (rires de Katifa) tu vois un peu la différence la bourrique / et l'âne / l'âne il est bourrique mais il est intelligent*
C2,59	G1,Katifa	(en riant) **le ḥmār il est un peu:- un peu étudié plus que le ǧaḥš** (rire)/ **il a compʁis** *(en riant) l'âne il est un peu:- un peu étudié plus que la bourrique (rire)/ il a compʁis*
C2,60	G2,Salim	**et le poulain c'est quoi le poulain en arabe**↑?
C2,61	G3,Alya	**mais je ne connais pas les animaux**↑ (timidement à voix basse)
C2,62	G2,Salim	**hum::: le poulain / c'est quoi la maman du poulain** ↑? **c'est mahra** *hum::: le poulain / c'est quoi la maman du poulain ↑? c'est pouliche*
C2,63	G3,Alya	**ah je croyais que c'était Zahra** (rires) *ah je croyais que c'était Zahra (rires)*
C2,64	G2,Salim	**MAHRA MAHRA / mahra c'est la:- c'est la:- la jument** *JUMENT JUMENT / jument c'est la:- c'est la:- la jument*
C2,65	G1,Katifa	5''**mahra ṣabəy issa bit kūn ṣabəy bit kūn mahra baʿda bit ṣʿər däbbe** *pouliche est jeune encore c'est celle qui est jeune encore pouliche après elle devient cheval*
C2,66	G3,Alya	**cheval:l**↑?-/
C2,67	G1,Ibrahim	**btaʿrfiyyā la l=fātḥa issa Alya 'bismilläh ir=raḥmän ir=raḥīm' / qūle** *tu connais encore la fatiha Alya « bismillah ir=raḥmän ir=raḥīm » / dis*

Dans ce troisième Extrait 16 ci-dessus, G2,Salim approche G3,Alya avec une intention de lui apprendre des termes en arabe, sous une forme de leçon de langue. En C2,32, G2,Salim poursuit sur le même sujet qu'il avait lancé en C2,27, en demandant à G3,Alya s'il y a une vache chez elle, sachant que cela est impossible (l'habitat ne le permettrait pas) « **hey il y a baqra chez vous là-bas** ↑? » [*hey il y a une vache chez vous là-bas ↑?*] en débutant par une interjection qui attire l'attention « **hey** » qui est une intejection en turc plutôt qu'en français en raison de la forte prononciation du h et du y final (en français ce serait hé), qui se poursuit avec le présentatif « **il y a** » suivi d'objet en arabe, une vache, puis la fin en français. En C2,33, G3,Alya répond dans la même langue que la fin du tour de parole de son oncle, en français, « **non** ». G2,Salim continue en arabe

« **ʿanze** ↑? » [*chèvre*] sur un ton montant qui sous-entend la suite de « **il y a** ». En C2,35 G3,Alya hésite un peu et demande « **euh c'est quoi** ↑? ». En C2,36, G2,Salim répond en donnant l'équivalent du terme arabe « **ʿanze** » en français [*une chèvre*], imitant même le bêlement de l'animal « **mɛ**::: », ce qui fait rire G3,Alya. Il traduit ensuite le terme qu'il avait employé en C2,32 « **baqra** » qu'il s'agit de la « *vache* », et poursuit avec une nouvelle bête « **ġanme** » [*brebis*], qu'il répète. En C2,37, G3,Alya affirme « **ça c'est l'âne**↑» sur un ton montant. En C2,38 G2,Salim lui répond « **non**↑ / **ġanme c'est la**:- **la brebis** », en mélangeant le français et le terme « **ġanme** » dont il est question en arabe en donnant sa traduction en français. En C2,39, G3,Alya réplique en français « **ah oui c'est vrai** ».

À partir du tour de parole C2,21 et jusqu'à C2,39, la conversation se fait entre G2,Salim et G3,Alya, jusqu'à ce qu'en C2,40 G1,Katifa la grand-mère apporte sa contribution marquée par une certaine affection car au lieu d'utiliser par exemple le terme « c'est la femelle du mouton » elle dit « **la maman du mouton** », « **brebis** / **immo- immo l=al mouton** » [*brebis / c'est la maman de- la maman du mouton*], en reprenant le terme français que G3,Alya n'avait pas compris en C2,37 et que son oncle avait traduit en C2,38. G3,Alya montre alors par « **ah oui c'est vrai** » qu'il ne lui est pas étranger et que ça lui est revenu à l'esprit.

En C2,41, G2,Salim poursuit son cours sur le vocabulaire des animaux qu'on pourrait trouver dans une ferme en disant « **eh l'âne- l'âne c'est ǧaḥš** [101]» (rires de Katifa et Alya) **et que- comment on dit aussi- c'est quoi le fils de ǧaḥš** ?↑ » [*eh l'âne- l'âne c'est la bourrique (rires de Katifa et Alya) et que- comment on dit aussi- c'est quoi le fils de la bourrique*] ce qui provoque des rires chez G3,Alya. En 42, G3,Alya montre qu'elle a compris la question, qui porte sur le petit de l'animal en question, et elle répond « **poulain** » en gloussant, ce à quoi G2,Salim répond en C2,43 « **mais non** / **kirr** (rires d'Alya) **kirr** (rires d'Alya) » [*mais non / ânon (rires d'Alya) ânon]*. A l'écoute, le ton de l'interjection « **hey** » et cette réaction négative implicite exprimée par « **mais** », cela peut être interprété par G3,Alya comme une expression d'exaspération de son oncle,

[101] En arabe antiochien, ce mot est très péjoratif (utilisé comme insulte).

avoir déçu son attente peut décourager G3,Alya à répondre, mais elle répond par « **hehein** » pour montrer son accord.

Cela est suivi de 4 secondes de silence. Puis, en C2,45, G2,Salma pose une question concernant la signification d'un terme « **u lə-ḥmār šō** ↑? » [*c'est quoi âne ↑?*], qui montre que même une adulte ne connaît pas forcément les noms des animaux, comme elle l'avait déclaré durant l'entretien individuel « moi-même je ne connais pas le nom des animaux en arabe, je suis limitée ». En C2,46, G2,Salim répond à G2,Salma « **lə=ḥmār ǧaḥš kmän** » [*l'âne c'est une bourrique aussi*]. Le sujet des deux termes synonymes inspire G1,Katifa et G1,Ibrahim qui apportent leurs versions et explications, sur un ton humoristique et ironique. Ainsi, en C2,47 « (rire arrêté) **kilme mmädne ḥmār** (rires) » [*ha ha (rire arrêté) c'est un mot civilisé âne*]. En C2,49, G1,Ibrahim « **ǧaḥš- ǧaḥš iš=šāter biyqillūlo ḥmār** » [*la bourrique est bête l'intelligent on l'appelle âne*]. Les rires de G1,Katifa en C2,50 montrent qu'il y a de l'humour dans le tour qui précède « (rires) **hāke daha kibar** » [*l'autre c'est plus distingué*], cette fois elle ajoute du turc après le début du tour en arabe.

En C2,51, G2,Salim se tourne vers sa fille pour la première fois pour lui demander en français si elle comprend, et insère les deux termes qui font difficulté « **ǧaḥš** » et « **ḥmār** » en apportant une explication résumant ce qu'ont dit ses grands-parents en arabe « **tu comprends Zahra** ↑? [**ǧaḥš c'est l'âne / mais quand c'est un âne intelligent on l'appelle ḥmār** » [*tu comprends Zahra ↑? bourrique c'est l'âne / mais quand c'est un âne intelligent on l'appelle bourrique*]. Après que G2,Salim ait commencé son tour de parole C2,51 « **tu comprends Zahra** ↑? », G1,Katifa dit à G3,Alya « **ʿayne ibno la ǧ=ǧaḥš ismo kirr** » [*regarde le fils de la bourrique s'appelle ânon*]. G3,Alya réagit à ces explications en C2,53 en disant « **ah je croyais que c'était le petit** » en français qui montre qu'elle n'avait pas bien compris la différence entre les deux termes ou bien pas relevé, pas retenu, oublié que le petit de l'âne avait été donné par G2,Salim en C2,43.

En C2,54, la tante s'inquiète de G3,Zahra et lui demande « **tu comprends Zahra quelque chose** ?↑ », à quoi elle répond en C2,55 « **un peu** ». G2,Salma poursuit en C2,56 « **quoi qu'est-ce que t'as compris** ?↑ » et G3,Zahra répond en C2,57 « **ce qu'il a dit là**-/ » en étant interrompue par G2,Salim qui reprend la parole en C2,58 pour raconter une histoire sur la bourrique et l'âne en mélangeant les langues, français et arabe. En

G1,Katifa apporte un commentaire à ce que dit son fils G2,Salim en mélangeant le français et l'arabe sur un ton humoristique puisqu'elle rit en même temps (C2,59) « (en riant) **le ḥmār il est un peuː- un peu étudié plus que le ǧaḥš** (rire) / **il a compʁis** » [*(en riant) l'âne il est un peuː- un peu étudié plus que la bourrique (rire) / il a compʁis*]. En C2,60 G2,Salim demande à G3,Alya ce qu'est le poulain, ce à quoi elle répond timidement à voix basse « **mais je ne connais pas les animaux**↑ » ce qui montre qu'elle comprend ce sur quoi porte le sujet de cette discussion (les animaux). Il poursuit en C2,62 en reprenant le terme pour lequel il avait demandé l'équivalent en arabe, et sans attendre de réponse il poursuit sur une question à laquelle il donne la réponse « **hum le poulain / c'est quoi la maman du poulain** ↑? **c'est mahra** » [*hum le poulain / c'est quoi la maman du poulain ↑? c'est pouliche*]. En C2,63, G3,Alya réagit en disant que le mot pour la maman du poulain était le prénom féminin G3,Zahra « **ah je croyais que c'était Zahra** (rires) ». Au tour C2,64 G2,Salim appuie fortement sur le terme de la jument « **MAHRA MAHRA / mahra c'est laː- c'est laː- la jument** ».

En C2,65, G1,Katifa apporte sa contribution didactique en expliquant la différence « **mahra ṣabəy issa bit kūn ṣabəy bit kūn mahra baᶜda bit ṣəːr däbbe** » [*pouliche est jeune encore c'est celle qui est jeune encore pouliche après elle devient jument*]. Sachant que **däbbe** est le nom commun générique utilisé dans le langage courant, comme en français cheval, chien, chat, c'est ce qui déclenche chez G3,Alya une réaction aux explications de sa grand-mère sur un ton montant de questionnement « **chevaːl** ↑?-/ », en étant coupée par son grand-père qui dit quelque chose soudainement n'ayant rien à avoir avec le sujet des animaux « **btaᶜrfiyyā la l=fātḥa issa Alya 'bismilläh ir=raḥmän ir=raḥīm' / qule** » [*tu connais encore la fatiha Alya 'bismillāh ir=raḥmän ir=raḥīm' / dis*]. Cela coupe la séquence précédente qui s'était tournée vers une séquence didactique sur les animaux durant laquelle G3,Alya avait participé (10 tours de parole). D'incompréhension des termes, à des demandes d'explications, elle se termine par une explication patiente de la grand-mère G1,Katifa, qui suit le schéma de croissance, de l'animal, qui est pouliche et en grandissant devient cheval qu'G3,Alya semble comprendre.

Tout comme dans le premier corpus, dans ce corpus, on retrouve le phénomène d'alignement également. On l'observe avec G3,Alya - qui parle peu en arabe par rapport au Corpus 1 mais elle le fait quand-même - et les autres participants, G1,Katifa et G2,Salim. Elle le fait avec son grand-père G1,Ibrahim, comme nous l'observons dans l'Extrait 17 ci-dessous.

Extrait 17. Corpus 2 visite Paris: récitation de prière en arabe coranique par le grand-père G1,Ibrahim pour G3,Alya

C2,67	G1,Ibrahim	**btaᶜrfiyyā la l=fātḥa issa Alya 'bismillā̃h ir=raḥmän ir=raḥīm' / qule** *tu connais encore la fatiha Alya 'au nom d'allah, le tout miséricordieux, le très miséricordieux' / dis*
C2,68	G1,Katifa	**hayde miᶜ id=dāda** *allez avec papi*
C2,69	G1,Ibrahim	**bismillā̃h ir=raḥmā̃n ir=raḥīm / l=ḥamdilläh rabb il=ᶜalmīn** *au nom d'allah, le tout miséricordieux le très miséricordieux / louange à dieu, seigneur de l'univers*
C2,70	G3,Alya	**e::** *oui*
C2,71	G1,Ibrahim	**arraḥmā̃n ir-raḥīm / mālik yawmiddīn / iyyāka** *le tout miséricordieux, le très miséricordieux / maître du jour de la rétribution / c'est toi*
C2,72	G3,Alya	**iyyāka-/** *c'est toi-/*
C2,73	G1,Ibrahim	**naᶜbudu wa iyyāka nastaᶜī::n / ʾihdina ṣərāta l=mustakim** *que nous adorons et c'est toi dont nous implorons secours/ guide-nous dans le droit chemin*
C2,74	G1,Katifa	(en même temps que plus haut) [**izän bɛddkin ti šrabo še qūmo ṣayyro** *(en même temps que plus haut) si vous voulez boire quelque choses allez le préparez*
C2,75	G1,Ibrahim	**ṣərāta l=läzīyna ʾanᶜamta ᶜalɛyhim ġayr il=maġdūbe ᶜalɛyhim wa la=ddā::llī:::yn** *le chemin de ceux que tu as comblés de faveurs, non pas de ceux qui ont encouru ta colère, ni des égarés*
C2,76	G3,Alya	**ämīn** *amen*
C2,77	G1,Ibrahim	**ämī:::n** *ame:::n*
C2,78	G1,Katifa	**aḷḷah yilᶜän l=mifisdīn** *que dieu maudisse les corrupteurs*
C2,79	G3,Alya	**ça veut dire quoi** ↑?

C2,80	G1,Katifa	**l=mifisdīn**[102] *les corrupteurs*
C2,81	G1,Ibrahim	**spion**[**e**

Au tour de parole C1,67, G1,Ibrahim demande à G3,Alya en arabe si elle connaît encore une certaine prière[103] en exemplifiant « **btaᶜrfiyyā la l=fātḥa issa Alya 'bismillāh ir=raḥmän ir=raḥīm' / qule** » [*tu connais encore la fatiha Alya 'au nom d'allah, le tout miséricordieux, le très miséricordieux' / dis*]. En C2,68, G1,Katifa l'encourage à suivre son grand-père « **hayde miᶜ id=dāda** » [*allez avec papi*]. En C2,70, G3,Alya répond à son grand-père dans la langue qu'il avait utilisée pour lui poser la question, ainsi que G1,Katifa pour l'encourager, en arabe « **e**:: » [*oui*::].

Le grand-père récite la prière sans attendre de G3,Alya qu'elle le fasse avec lui ou après lui, il poursuit, en C2,72 elle répète un mot par lequel il termine au tour précédent « **iyyāka**-/ » [*c'est toi*] que le grand-père coupe dans sa lancée en C2,73. G1,Katifa en C2,74 intervient pour demander à G2,Salim et G2,Salma s'ils veulent boire quelque chose. G3,Alya ne se vexe pas d'avoir été coupée et clôture la prière comme il est d'usage de le faire avec « **ämīn** » [*amen*], que G1,Ibrahim répète en C2,77. Nous voyons clairement l'alignement d'G3,Alya au code qu'initie son grand-père, l'arabe.

Dans les tours de parole suivants de cette séquence, nous allons voir comment le grand-père s'aligne au code qu'initie sa petite-fille, le français. G1,Katifa dit quelque chose en arabe suite à la clôture de la sourate par amen, elle maudit les corrupteurs, « **aḷḷah yilᶜän l=mifisdīn** » [*que dieu maudisse les corrupteurs*], ce qui est pour G3,Alya incompréhensible, aussi bien lexicalement (maudit, corrupteur) que pragmatiquement (pourquoi dit-elle cela maintenant ? quels corrupteurs ? de qui parle-t-elle ? où sont-ils ?). G3,Alya en C2,79 demande ce que cela signifie « **ça veut dire quoi** ↑? » en

[102] Ce mot est présent dans le Coran et dans le langage courant.

[103] Le grand-père G1,Ibrahim et la grand-mère G1,Katifa ont raconté que leurs plus jeunes petits-enfants (G3,Alya et quelques-uns de ses cousins) jouent en allant d'une pièce à une autre lorsqu'ils viennent chez eux. Ils voyaient parfois leur grand-père s'isoler un peu dans sa chambre, assis dans son lit, pour réciter ou lire des choses dans un arabe différent de celui qu'ils entendaient habituellement, dans un livre qu'il tenait et dont l'écriture était différente de ce qu'ils connaissaient. Cela semblait les fasciner. Un jour ils se sont mis autour de lui dans le grand lit et l'ont écouté en silence, avec admiration. Ils ont voulu apprendre et il leur a fait répéter la première sourate du Coran, dont ils ont mémorisé des fragments. Ils ont répété l'exercice à deux ou trois occasions. Ce n'est pas une initiative venant de lui, ce sont eux qui étaient très contents d'apprendre quelque chose de leur grand-père.

français, en changeant donc de code. G1,Ibrahim en C2,81 répond en respectant le code initié par sa petite-fille G3,Alya « **spion**[**e** ».

Nous avons vu donc un exemple d'alignement de G3,Alya à l'arabe qu'a initié G1,Ibrahim, puis à l'alignement de G1,Ibrahim au français qu'a initié G3,Alya.

L'Extrait 18 suivant montre l'alignement des grands-parents et oncle au français que préfère G3,Alya ici, ce qui la motive à interagir avec eux.

Extrait 18. Corpus 2 visite Paris : comportement linguistique des G1 et G2 envers G3

C2,82	G1,Katifa	**ʾabaʿref šo biy sämmuwwīn** *je ne sais pas comment on les appelle*
C2,83	G2,Salim	**c'est les méchants** / **ceux qui disent n'importe quoi**
C2,84	G3,Alya	**hihihi**
C2,85	G2,Salim	**ceux qui racontent des bêtises sur les autres** / **les méchants**
C2,86	G1,Ibrahim	**mä kɛyysīn** / **bäss il=ʿāqel kɛyyīs** / **Zahra↑ kɛyyis** / **salim: kɛyyīs** / **Cengiz mä kɛyyīs** *ils ne sont pas bons* / *mais le gentil est bon* / *Zahra est bon* / *Salim est bon* / *Djenghiz n'est pas bon*
C2,87	G3,Alya	**c'est qui ça** ↑?
C2,88	G1,Katifa	**Cengiz** ↑ *Djenghiz* ↑
C2,89	G3,Alya	**c'est qui ça** ↑?
C2,90	G1,Ibrahim	**ma baʿref** *je ne sais pas*
C2,91	G1,Katifa	**les méchants**
C2,92	G3,Alya	**ah d'accord** / **moi je me disais c'est un prénom↑ ça↑**
C2,93	G1,Katifa	**c'est un prénom oui**
C2,94	G2,Salim	**c'est↺ un prénom aussi**
C2,95	G3,Alya	**na- ah bon** ↑?
C2,96	G2,Salim	**c'est un prénom d'un:-**
C2,97	G1,Katifa	[**oui il y a- il y a les:- certain**
C2,98	G2,Salim	[**d'un roi** / **d'un empereur**
C2,99	G1,Katifa	**personne** [**il s'appelle Cengiz**
C2,100	G2,Salim	[**il y a très longtemps**
C2,101	G3,Alya	XXX **bon le roi** (rires)
C2,102	G1,Katifa	**Cengiz Xän**[104] Djenghiz Xän

[104] En turc seul c'est *Han*, le **x** avec **ä** est une version arabisée dans ce contexte.

C2,103	G3,Alya	**c'est quoi ça** ↑?
C2,104	G1,Katifa	**Cengiz xa̅n c'était un-/ un roi ka̅n Cengiz Xa̅n ↑ non ↑ ?** *Djenghiz Xa̅n c'était un-/ c'était un roi Djenghiz Xa̅n ↑ / non ↑ ?*
C2,105	G3,Alya	**euh**
C2,106	G1,Katifa	**ʾa=baʿref šo ka̅n** *je ne sais pas ce qu'il était*
C2,107	G1,Ibrahim	**ǧ[äneʁal** *g[énéral*
C2,108	G2,Salim	[**empereur**
C2,109	G1,Katifa	**general** *général*
C2,110	G2,Salim	SANguinai:re

G1,Katifa dit en C2,82 (Extrait 18 ci-dessus) qu'elle ne connaît pas l'équivalent en français de ce qu'elle avait dit en C2,78 et sur quoi G3,Alya avait posé la question « **ʾabaʿref šo biy sämmuwwīn** » [*je ne sais pas comment on les appelle*].

G2,Salim prend la parole et change de code, il répond en français, dans un vocabulaire accessible à G3,Alya « **c'est les méchants** / **ceux qui disent n'importe quoi** », ce qui fait rire G3,Alya. Il n'a pas la même approche didactique ici qu'en début du corpus que nous avons vu plus haut dans la partie 3.1.3.4.

G1,Ibrahim vient apporter des explications, en arabe, mais avec des termes qui sont accessibles à G3,Alya (pour rappel : dans le Corpus 1 G1,Ibrahim avait complimenté G3,Alya en 45 « **inte käyyse** » [*tu es *belle *bien*] auquel elle avait répondu en C1,46 « **e anā käyyse** » [*oui je suis *belle *bien*]. Il dit « **mä käyysīn** / **bäss il=ʿāqel käyyīs** / **Zahra↑ käyyis** / **Salim**: **käyyīs** / **Cengiz mä käyyīs** » [*ils ne sont pas bons* / *mais le gentil est bon* / *Zahra est bon* / *Salim est bon* / *Dgenghiz n'est pas bon*].

En C2,87 G3,Alya demande en français qui est la personne dont parle son grand-père. G1,Ibrahim dit qu'il ne sait pas en C2,90, alors que lui-même a parlé de « **Dgenghiz** », peut-être parce qu'il ne veut pas, ou bien encore parce que cela lui est difficile d'expliquer à G3,Alya de façon à ce qu'elle comprenne : l'arabe est difficile pour elle, le français pour lui, ou encore parce qu'il ne veut pas dire quelque chose qui peut

chiffonner ceux qui aiment ce personnage historique, sachant qu'il est enregistré (quelque chose qu'on peut dire en privé mais pas en public).[105]

G1,Katifa résume en C2,91 « **les méchants** », ce à quoi réagit G3,Alya en C2,92 « **ah d'accord** / **moi je me disais c'est un prénom↑ ça↑** ». En fait, ils se heurtent tous à une difficulté et essayent de dénouer la situation, en avançant petit à petit, jusqu'à ce que G2,Salim en C2,98 donne un élément de réponse qui approche de la réalité, « **un roi** », « **un général** ». En tous les cas, les tours de parole en français se poursuivent, avec quelques-uns en arabe et en mode multilingue, jusqu'à C2,111.

G1,Ibrahim, G1,Katifa et G2,Salim se sont exprimés en français, s'alignant ainsi à la volonté de G3,Alya. Et c'est leur alignement qui a suscité chez Alya l'envie d'interagir.

Nous avons des exemples de traduction effectués par G3,Alya à sa cousine G3,Zahra. En C2,256 « **ça veut- ça veut di:::re** « **apprends-moi** [**quelque chose d'autre** ». À un autre moment, en C2,367 G3,Zahra demande ce qu'a dit son grand-père en arabe en formulant sa question à la 3ème personne du singulier (C,2,367) « **qu'est-ce qu'il a dit** ↑? » et c'est G3,Alya qui lui répond en disant en français son interprétation de ce qu'il a dit « **il dit je vais péter un câble** ».

3.3.5. Discussion de l'analyse interactionnelle du Corpus 2

L'analyse interactionnelle a permis de voir le refus de G3,Alya de parler arabe à son oncle G2,Salim qui semble fournir un certain effort pour lui apprendre cette langue, comme par exemple la séquence didactique sur les animaux (C2,27-67). Nous voyons que parfois G2,Salim n'écoute pas G3,Alya. En plus, G3,Alya est consciente du fait que son oncle a des ressources de compréhension et d'expression en français suffisantes pour qu'il comprenne sans difficultés tout ce qu'elle peut dire dans cette langue qu'elle pratique plus aisément que l'arabe ou le turc. Il s'agit de plus de la langue du pays dans lequel elle vit et dont les enseignants ont évoquée dans leurs recommandations dès le début

[105] Une recherche effectuée sur internet sur l'attribution de ce prénom donne le résultat suivant : c'est le 59ème prénom donné en Turquie, attribué 95 981 fois, soit 1/373 dans tout le pays, 21 503 fois à Istanbul (isimist 2014).

de sa scolarité en maternelle. En effet, G3,Alya a déclaré durant l'entretien individuel « la maîtresse nous a dit de dire aux parents qu'il faut parler français à la maison », ce que sa mère G2,Salma a confirmé dans ses déclarations. On voit également qu'à certains moments, lorsque G2,Salim parle en français à G3,Alya, la communication est fluide, G3,Alya s'implique dans la communication.

G2,Salma avait déclaré durant l'entretien individuel qu'elle jouait à un jeu de dominos qu'elle appelle « le jeu de l'arabe » avec sa fille G3,Alya. Ces dominos représentent des animaux, mais G2,Salma ne connaît pas tous les noms en arabe, comme le léopard, l'éléphant, le crocodile. En jouant, elle fait des emprunts soit au turc, soit au français, sinon elle ne pourrait pas jouer avec sa fille. Dans le Corpus 2, nous avons vu un exemple où elle ne connaît pas le nom d'un animal puiqu'elle demande sa signification en C2,45 « **u lə=ḥmār šō** ↑? [*et l'âne c'est quoi*]. G2,Salim lui-même se heurte à une difficulté qu'il passe sans s'y référer en C2,60-62 **« hum le poulain / c'est quoi la maman du poulain ↑? c'est mahra** » [*hum le poulain / c'est quoi la maman du poulain ↑? c'est pouliche*]. Ces difficultés illustrent le décalage entre l'arabe qu'ils connaissent et leurs besoins communicatifs.

3.3.6. Conclusion des analyses quantitative et interactionnelle du Corpus 2

Dans ce corpus, nous avons vu des interactions entre les adultes et les enfants, et les adultes entre eux, discutant de diverses choses.

Lorsque G1,Katifa, G1,Ibrahim, G2,Salim et G2,Salma parlent entre eux, ils ont recours à l'arabe majoritairement, puis à un mélange entre le français et l'arabe. Lorsqu'ils incluent G3,Zahra et G3,Alya, il y a une scission entre les plus âgés, G1,Ibrahim et G1,Katifa, qui ont une pratique moins « fluide » en français, et les autres, G2,Salim et G2,Salma, qui s'expriment en français aisément. Ainsi, l'arabe est majoritairement utilisé par G1,Ibrahim et G1,Katifa avec les petites filles, qui s'adressent à eux en arabe également, même si c'est en faible proportion. G2,Salim s'adresse à sa fille G3,Zahra et sa nièce G3,Alya en arabe, mais elles ne lui parlent qu'en français. G2,Salma a peu

d'interactions avec sa nièce G3,Zahra et sa fille G3,Alya ; elle ne s'adresse qu'en arabe à G3,Alya, qui ne lui parle qu'en français. Cela est lié au fait qu'elles se trouvent en France : pour cette enfant, il est naturel de parler la langue du pays. G2,Salma a déclaré que sa fille lui disait parfois de parler français, car « on est en France », reprenant en réalité ce qu'elle a entendu par des figures d'autorité à l'école, ses enseignants.

G3,Alya tente plusieurs fois de comprendre un passage en arabe, comme dans l'Extrait 17 (pp. 191-192) en C2,79 où elle demande en français « **ça veut dire quoi** ↑? ». Le grand-père essaye de donner un élément de réponse en C2,81 « **spion**[**e**] » en s'alignant au code initié par G3,Alya en C2,79, le français. Après des tours de parole en arabe par G1,Katifa et G1,Ibrahim qui essayent de fournir des explications (C2,80, 82, 86, 90), G1,Katifa s'aligne et donne une réponse en C2,91 (en C2,78, 80, 82).

Le contexte montre que G3,Alya veut rentrer chez elle car elle est fatiguée (TP C2,136-138). La conversation n'est pas focalisée sur un sujet qui intéresse G3,Alya et G3,Zahra. Lorsque G1,Katifa aborde un sujet qui intéresse G3,Alya,en parlant de ses cousins, elle se met à poser des questions, comme on le voit en début de l'Extrait 19 ci-dessous, C2,193 « **il fait quoi** ↑? ». Cela montre que le sujet de discussion est important pour la production d'interactions chez les petites-filles, cela fait partie des éléments qui leur donnent envie de communiquer.

Extrait 19. Corpus 2 visite Paris:

C2,193	G3,Alya	**il fait quoi** ↑?
C2,194	G1,Ibrahim	**wläydɛːt** *ce sont des enfants*
C2,195	G2,Salim	**ils font comme le cirque Alya e-/ les cousins**
C2,196	G1,Katifa	**Gabriel u Myriam u Antoine mæj ṣayyro cirque** *Gabriel et Myriam et Antoine ils font du cirque*
C2,197	G2,Salim	**ils font un cirque tu sais là tes jambes les uns sur les autres là portés l'un sur les pieds et l'autre sur le ventre**
C2,198	G3,Alya	**euh**:::
C2,199	G2,Salim	**bah c'est du n'importe quoi ils s'assoient sur Myriam tous les deux-là Gabriel et Antoine**

C2,200	G1,Katifa	**iy waḷḷā yā šiḥḥāra** *eh oui la pauvre*
C2,201	G3,Alya	**où** ↑?// **ici** ↑? (rit)
C2,202	G1,Katifa	**il est passé** / **un petit peu**
C2,203	G3,Alya	**qui** ↑?
C2,204	G2,Salim	**xāltik Sakina** *ta tante maternelle Sakina*
C2,205	G3,Alya	**tout à l'heure** ↑?
C2,206	G2,Salim	**e** *oui*

3.4. Synthèse et conclusion des analyses des Corpus 1 et 2

Les questions que je me posais en introduction (page 5) concernent les pratiques langagières de ces familles arabo-turcophones transnationales (Antioche, Europe) avec lesquelles je travaille. Pour tenter d'y répondre, nous avons vu deux corpus reflétant les pratiques langagières d'une famille transnationale qui vit en région parisienne, avec des participants de trois générations.

L'analyse du Corpus 1 et du Corpus 2 montre l'utilisation majoritaire de l'arabe, langue utilisée également par les plus jeunes. Lorsque les trois générations communiquent, et ce, que ce soit par téléphone ou à l'occasion d'une visite familiale, il apparaît que la troisième génération utilise l'arabe, essentiellement avec les grands-parents. En revanche, en dehors des tours de parole adressés aux grands-parents, les plus jeunes s'adressent majoritairement dans la langue du pays dans lequel ils vivent, le français.

Pour répondre à l'une de nos questions, nous pouvons constater donc qu'il y a une certaine pratique de l'arabe au sein de cette famille. Un facteur qui favorise cette pratique est l'alignement, couplé d'une attitude bienveillante (essentiellement de la part des grands-parents), comme nous l'avons vu dans l'analyse interactionnelle. En effet, dans les deux corpus, je remarque la même bienveillance de G1,Katifa et G1,Ibrahim, qui s'adressent à leurs petites filles G3,Alya et G3,Zahra en recourant à des mots et expressions gentils, des compliments et des déclarations (« je vais t'aimer », « tu es belle », « ô mon âme »).

La bienveillance ne se limite pas aux grands-parents. Ainsi, G2,Salma et G3,Alya veillent à ce que G3,Zahra ne se sente pas exclue de la communication en reformulant ou en lui faisant de la traduction de l'arabe vers le français, par exemple.

Quant aux phénomènes linguistiques émanant du contact de langues, nous pouvons remarquer qu'il y a un recours élevé aux tours de parole multilingues dans les deux corpus (25% pour le premier et 24% pour le second). Dans cette catégorie multilingue, nous avons pu voir que la fréquence des alternances codiques est liée à leur nombre : les participants qui alternent plus de deux ou trois langues sont moins nombreux. G3,Alya et G3,Zahra y ont moins recours que les adultes qui commencent un tour de parole en français et le terminent en arabe, sans doute par manque d'aisance et d'automatisme en français.

Una autre différence concerne la langue utilisée dans la majorité des interactions entre deux participants. Dans le Corpus 1, la majorité des interactions entre deux participants se fait entre G3,Alya qui s'adresse à G1,Katifa, avec l'arabe comme langue majoritaire. Dans le Corpus 2, la majorité des interactions est faite entre G2,Salim vers G3,Alya avec le français comme langue majoritaire.

Le *language shift* dont la littérature parle au bout de la troisième génération des familles migrantes n'est pas total. Il existe chez les plus jeunes participantes G3,Alya et G3,Zahra un intérêt réel pour l'arabe, qu'elles pratiquent. Le turc est moins pratiqué mais il existe tout de même. G3,Zahra et G3,Alya avaient déclaré durant l'entretien individuel qu'elles aimaient l'arabe et le turc et souhaitaient les parler à leurs propres enfants lorsqu'elles en auront, surtout l'arabe. Pour y parvenir, G3,Zahra voit comme solution « Tout d'abord l'apprendre par moi-même. Et quand j'aurai mes enfants je leur parlerai principalement dans cette langue puisqu'ils apprendront le français à l'école tout simplement et avec leurs amis ». Cette envie d'apprendre d'abord pour pouvoir parler aux enfants montre un réel attachement à leurs « racines ». Elles se heurtent toutefois à des difficultés auxquelles elles s'accommodent de leur mieux dans le milieu familial.

Leurs parents et grands-parents ont le même souhait de les voir apprendre l'arabe et le turc et expriment la peine qu'ils ont à ne pas pouvoir les aider comme ils aimeraient. Ils sont en effet seuls face à cette situation, les enfants ayant peu de contact avec d'autres arabophones antiochiens en région parisienne. G3,Alya effectue des séjours à Antioche

chaque année ce qui l'avantage par rapport à sa cousine G3,Zahra qui n'y va que tous les deux ans et qui s'y trouve avec d'autres membres qui parlent français, ce qui ne l'aide pas à apprendre.

3.5. Éléments de conclusion en région parisienne

Dans ces deux corpus enregistrés dans les familles transnationales en région parisienne, l'arabe est la langue majoritairement utilisée, vient ensuite le français puis le mode multilingue, dans lequel on a du turc.

Les participantes de la 3ème génération parlent arabe dans le Corpus 1 et bien moins dans le Corpus 2. Cela s'explique par la présence d'un membre, G2,Salim, qui leur parle en arabe et en français, elles lui répondent en français seulement car elles savent qu'il a les ressources suffisantes pour comprendre le français. La majorité des interactions se déroulant entre G2,Salim et sa nièce G3,Alya, on voit qu'il s'adresse à elle en arabe, la pousse parfois à parler cette langue, ce qu'elle refuse de faire, elle se tait ou bien parle en français. Et, à sa grand-mère, qui lui parle en arabe, elle ne répond qu'en français, contrairement au Corpus 1 où elle lui a parlé en arabe et en turc. Les adultes discutent de choses que les petites ne comprennent pas, les grands-parents et l'oncle expliquent en arabe et en français à G3,Alya qui ne comprend pas certains passages.

La différence de contexte entre les deux corpus joue dans les interactions et les langues utilisées. Dans le Corpus 1, G3,Zahra et Alya étaient tout à fait motivées à interagir avec leurs grands-parents, qui leur donnaient satisfaction en étant tout autant motivés et attentifs à ce qui se disait. Même si dans certains passages G2,Salma interagissait avec ses parents, la discussion incluait les deux petites-filles, on le voit à travers l'activité de traduction par exemple, faite surtout par G3,Alya pour sa cousine, et G2,Salma qui veille à ce que sa nièce comprenne bien. Dans le Corpus 2, la télévision permettait aux filles de dévier leur attention de la conversation générale. Elles se réfugiaient dans cette distraction, même si à un moment elles ont demandé des explications sur ce qui s'y déroulait.

Dans la Corpus 1 il n'y avait pas de télévision. Seul un téléphone portable a sonné vers la fin, et G3,Alya avait répondu, cela la concernait d'ailleurs car c'était pour son anniversaire.

Dans le Corpus 1, l'attention quasi exclusive des grands-parents accordée aux petites-filles a donc stimulé la communication, les a incitées à parler ensemble. Les alignements des grands-parents aux choix linguistiques des petites-filles a nourri leur communication, à côté de leur attitude bienveillante, dont on retrouve quelques traces dans le Corpus 2, seulement de la part de la grand-mère envers G3,Alya lorsqu'elle la sent en difficulté. Cela a favorisé leur communication et par là l'utilisation de la langue arabe par celles qui sont en phase d'acquisition. Elles se sont alignées à l'arabe de leurs grands-parents tout comme ces derniers se sont alignés au français qu'elles initiaient. Il n'y a eu aucune séquence de discorde, de mépris, de confrontation.

Nous voyons donc des locuteurs qui aiment les langues familiales du pays de naissance des plus âgés. Les grands-parents et les parents aimeraient que leurs descendants les apprennent. Les plus jeunes aimeraient les connaître et les pratiquer. Mais le constat est qu'ils se heurtent à des difficultés.

Les petites filles que nous avons vues dans ces extraits n'ont en effet pas de soutien en dehors du cercle familial pour pratiquer, entretenir ou renforcer les langues et cultures du pays de naissance de leur grands-parents et parents. Les enfants nés en France n'ont pas eu l'occasion de suivre de cours d'arabe (antiochien ou même littéral) ou de turc, à l'exception de G3,Alya. Ella a fréquenté un cours d'arabe Elco[106] durant un an et demi « sans jamais rien apprendre » d'après ses déclarations car « le maître parlait tunisien, les autres enfants le comprenaient et moi je ne comprenais rien, mais je n'osais pas parler ». Sa mère G2,Salma, qui suivait les activités de sa fille d'après ce qu'elle lui racontait et d'après son cahier, a tiré un bilan négatif de cette expérience et a accepté la volonté de sa fille de ne plus y assister, car ce cours n'était pas adapté à son profil d'apprenante. En effet, d'après ses déclarations, « elle écrivait des mots ou des phrases dès le premier cours, sans savoir l'alphabet arabe, sans savoir ce qu'elle écrit, sans

[106] Alya a assisté au cours d'*enseignement des langues et cultures d'origine* en arabe dispensé à l'école par un enseignant envoyé par l'ambassade de Tunisie.

comprendre, sans pouvoir relire et au bout d'un an et demi elle n'avait toujours pas appris de quoi la motiver pour continuer, il n'y avait aucun programme, aucune méthodologie motivante, elle rentrait en me disant qu'elle ne comprenait rien, ni à ce que leur maître disait, ni à ce que les élèves devaient faire, ni ce qu'ils disaient tous ensemble ». Quant au turc « il ne m'a pas été possible de lui trouver un cours accessible, il y a un cours proposé par une association dans Paris le mercredi, mais je ne peux pas l'emmener et je n'ai pas les moyens d'engager quelqu'un pour l'y emmener ». La mère de G3,Zahra a déclaré qu'elle avait toujours rempli le formulaire distribué à l'école primaire chaque année qui demande la volonté de la famille de faire suivre l'enfant des cours pour apprendre « sa langue d'origine » (*cf*. Annexe 7 p. 455), mais cela n'a jamais débouché sur une offre de cours. Elle en est désolée car elle-même n'avait pas les moyens d'apprendre l'arabe et le turc à ses enfants, cela aurait été une réelle solution pour qu'ils les apprennent.

Des organismes, tels que l'Union européenne, montrent et entretiennent des « bonnes intentions théoriques » sur le multilinguisme, et même le droit des enfants de familles migrantes à avoir accès à des aides (via l'école publique) afin de maintenir leurs « langues d'origine » (Yağmur et Extra 2011 ; Extra et Yağmur 2012 ; Yağmur 2015). La France offre même théoriquement le droit de suivre des cours de « langues et cultures d'origine », soumis à la bonne volonté d'États où les parents ou les grands-parents de ces enfants sont nés, parmi lesquelles l'arabe et le turc (DGLFLF 2013 ; Extra et Yağmur 2012), mais cela ne profite pas à tous les enfants qui le souhaitent, en tous cas pas aux enfants des familles avec lesquelles j'ai travaillé en région parisienne dans le cadre de ma thèse. Un réel fossé demeure donc entre la théorie[107] et la pratique, aux dépends de ces familles qui aimeraient bien avoir une solution pour aider leurs enfants à apprendre les langues.

[107] Le multilinguisme valorisé en société ne concerne pas en réalité ces langues (arabe et turc) comme le soulignent Canut et Duchêne (2011), mais d'autres, avec l'anglais en tête.

4. Pratiques langagières familiales à Berlin

Après avoir analysé les pratiques langagières familiales en région parisienne, nous passons à présent à l'analyse des corpus berlinois de pratiques langagières familiales. Je présente de la même manière une analyse quantitative puis interactionnelle de deux corpus enregistrés dans des conditions similaires à celles de Paris. En effet, nous avons un enregistrement téléphonique, le Corpus 3, ainsi qu'une visite familiale, le Corpus 4. Les deux corpus réunissent des membres des trois générations d'une famille transnationale dont les premiers membres sont venus d'Antioche en Turquie où ils étaient arabo-turcophones avant de venir en Allemagne.

Après les analyses de corpus en France, il m'a paru nécessaire de choisir pour l'étude en Allemagne des corpus se déroulant dans des conditions le plus proches possibles. En France, les familles avec lesquelles je travaille habitent une grande agglomération, dans des communes autour de la capitale Paris. Elles vivent dans un lieu où elles peuvent être confrontées à une multitude de cultures et langues en plus du français. En Allemagne, les familles vivent dans une grande métropole également. Dans leur environnement existe une densité et une diversité de population élevées, incluant des langues et des cultures diverses (près de 30% de la population de Berlin a un parcours lié à la migration, *cf*. 1.3.2.). Le plus grand groupe de personnes dite d'origine immigrée en France vient d'Afrique du nord tandis qu'en Allemagne il vient de Turquie, ce qui sous-entend deux langues majoritairement présentes, l'arabe pour l'un, le turc pour l'autre.

En plus des éléments géographiques similaires à Paris (capitale, diversité et densité de population), j'ai opté pour l'analyse de deux corpus enregistrés dans les mêmes conditions : un appel téléphonique (Corpus 3) ainsi qu'une visite chez les grands-parents (Corpus 4), qui réunissent trois générations. Les profils des participants sont parfois différents du Corpus 1 et du Corpus 2. À Berlin, nous avons seulement un membre de la 1ère génération, la grand-mère qui interagit dans les deux corpus. Parmi la 2ème génération, nous avons les deux parents des petits-enfants et non pas un seul comme à Paris. Nous avons en plus deux autres membres qui apparaissent dans chacun des corpus. Les membres de la 3ème génération sont une fratrie, avec un écart d'âge important entre la fille ainée et les deux autres qui suivent (11 et 14 ans de différence).

Cela semble avoir un effet sur leur rapport à la langue ainsi que leurs ressources dans les différentes langues présentes dans la famille, nous le verrons en détail dans l'analyse.

Dans les parties suivantes, je présente d'abord les participants de la Famille 2 à Berlin qui interagissent dans les Corpus 3 et le 4 avant de présenter une l'analyse quantitative et qualitative du Corpus 3 puis du Corpus 4.

4.1. Présentation des participants de la Famille 2

Pour mon enquête, j'ai rencontré trois familles[108] à Berlin, qui se connaissent et se fréquentent. Le hasard des enregistrements a fait que les participants des corpus retenus font partie de ces trois familles. Nous voyons dans le Tableau 13 (ci-dessous) seulement les participants de la Famille 2[109] qui apparaissent dans le Corpus 3 et le Corpus 4.

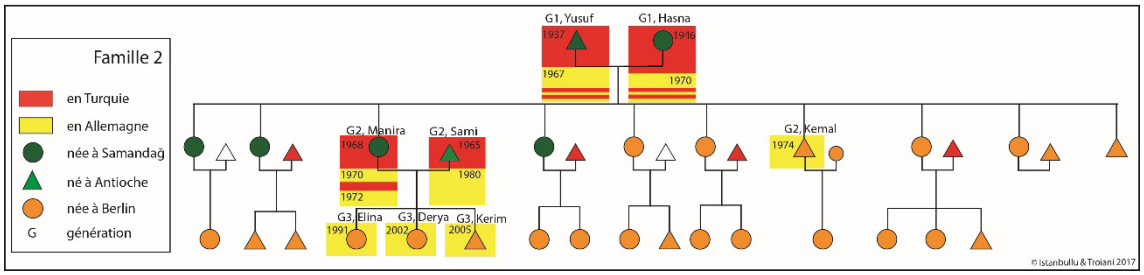


Tableau 13. Corpus 3 et 4 Berlin : participants de la Famille 2 par génération

Je ferai référence brièvement aux autres participants qui sont parfois présents lors de l'enregistrement et que l'on verra interagir à l'occasion du Corpus 4 durant la visite chez les grands-parents.

Dans les pages suivantes, je présenterai les participants avec les informations recueillies durant l'entretien individuel.

[108] Rappel : j'entends ici par famille, un groupe composé des grands-parents, parents, petits-enfants.

[109] Rappel : tous les noms et prénoms ont été modifiés.

4.1.1. Présentation de Yusuf, grand-père, 1ère génération[110]

Yusuf est né en 1937 à Sweydi[111] dans la région d'Antioche où il a vécu jusqu'à sa venue en Allemagne en 1969. Il parlait arabe et turc. Il a appris l'allemand à Berlin par le contact avec ceux qui le parlent (au travail, à la télévision, ses enfants, dans l'espace public). Il sait le lire et l'écrire un peu. Il parlait arabe avec sa mère, car elle ne savait pas le turc. Avec son père et ses frères ils se parlaient arabe et turc, mais aujourd'hui on lui parle en arabe car il ne comprend plus le turc à cause d'une maladie dégénérative. Avec ses amis antiochiens, ils se parlaient arabe, avec un peu de turc, avec les amis turcophones, en turc.

À ses enfants il parlait arabe, puis en turc, mais pas en allemand. Ceux qui ne le comprenaient pas, lorsqu'il leur parlait en arabe lui disaient « je ne comprends pas l'arabe, parle-moi turc et il leur parlait turc ». Les enfants lui parlaient turc seulement.

> Aujourd'hui, notre fils Kemal a appris l'arabe pour pouvoir parler à son père, bon gré mal gré il s'exprime, sa femme[112] se moque de lui, elle lui dit 'je parlerai mieux que toi, comment tu parles'.
>
> Yusuf a toujours aimé la Turquie. Il aurait aimé que ses enfants aillent vivre là-bas et que nous restions tous ensemble. Nous y avons une maison, un jardin, il adore encore y aller. Moi j'ai du mal parce que mes enfants me manquent.

Là-bas, il parle arabe surtout, sauf avec les commerçants en ville. Il connaissait le français aussi, qu'il apprenait à ses élèves quand il était enseignant.

4.1.2. Présentation de Hasna, grand-mère, 1ère génération

Hasna est née en 1946 à Sweydi où elle a vécu jusqu'à l'âge de vingt-cinq ans. Elle travaillait avec sa fratrie sur les terres de son père qui était producteur maraîcher

---

[110] J'ai eu des informations sur Yusuf par l'intermédiaire de son épouse G1,Hasna car lui n'est pas en capacité de les fournir. Depuis 2011, une maladie dégénérative l'empêche de s'exprimer, de parler, alors qu'il était très loquace auparavant.

[111] **Sweydi** correspond à **Sweydiyye** en arabe antiochien.

[112] Turcophone, de famille zazaphone, elle essaye d'apprendre le zaza en fréquentant un cours à Berlin.

(tomates, aubergines). Ils allaient à Mersin et à Adana travailler dans le secteur agricole. C'est là qu'elle a appris le turc. Elle n'a jamais été scolarisée. Elle sait reconnaître les chiffres.

Dans la famille, avec ses parents et grands-parents ils parlaient arabe. Avec son mari, elle déclare parler l'arabe le plus souvent, parfois le turc, un peu l'allemand. Son mari malade ne comprend plus que l'arabe, si c'est parlé lentement. Avec sa fratrie elle déclare parler arabe et turc. Aujourd'hui ils ont tendance à se parler plutôt turc, avec les jeunes surtout.

Avec les amis, ils mélangent l'arabe et le turc. Ils ont des amis parlant turc (à Berlin) avec lesquels ils parlent turc. Avec ses enfants elle parle arabe et turc, et s'ils ne comprennent pas, elle passe à l'allemand, et s'ils ne comprennent toujours pas elle a recours à la gestuelle. Ses enfants lui parlent surtout en allemand, puis en turc. Lorsqu'elle leur parle en arabe, on lui dit « maman parle-moi turc ». Ses trois filles ainées et une autre qui a épousé un arabo-germanophone lui parlent arabe, mais les autres très peu ou jamais.

À ses petits-enfants elle parle en arabe et en allemand, certains ne comprennent plus du tout l'arabe ; elle se sent obligée de leur parler allemand, mais son allemand ne semble pas suffisant : « Kerim ne comprend plus du tout l'arabe, je suis obligée de lui parler allemand ». Avec G3,Elina elle parle tranquillement en arabe.

Elle aimerait que ses enfants et petits-enfants apprennent l'arabe et le turc, les deux ensemble. Elle leur parle en arabe, s'ils ne comprennent pas elle passe au turc, puis à l'allemand, mais elle ne dispose pas des ressources suffisantes pour ne discuter qu'en allemand avec eux.

Identitairement, elle s'accepte telle qu'elle est, « arabe, turque, musulmane, alévie ». Au début, ils n'osaient pas parler de leur particularisme « alévi », son mari disait « Nous sommes là pour travailler, nous ne sommes pas là pour faire du séparatisme ». Dans leur quartier, ils étaient entourés de Turcs sunnites et d'Allemands, ils étaient la seule famille arabo-turcophone et alévie et c'est la raison pour laquelle ils n'osaient pas dire ce qu'ils étaient. Les amis turcophones qu'ils avaient (de la ville d'Antep par exemple) les prenaient pour des arabes sunnites, ils disaient parfois du mal des Alévis. Un jour, elle leur a dit la vérité et ils ont changé d'avis.

Quand elle écoute le coran en arabe, cela lui plaît beaucoup. Elle aimerait savoir très bien l'arabe et très bien l'allemand « nous parlons un mélange de langues ; l'arabe je le mélange avec le turc, car nous ne venons pas d'un pays arabe mais sommes Arabes dans un pays qui parle le turc ». Elle a peur de parler allemand, car elle craint de faire des erreurs. Elle se débrouille toutefois seule lorsqu'elle va chez le médecin ou faire ses courses.

Elle part chaque année en Turquie. Depuis leur retraite, avec son mari ils y restent six mois de l'année, mais leurs enfants leur manquent. Elle se sent seule, car ses enfants ne sont pas là-bas. Elle aimerait bien qu'il y ait un moyen de subvenir à leurs besoins pour rester y vivre car c'est « notre pays, on s'y sent très bien, mais nos enfants n'y étant pas, ne pouvant y travailler, je ne peux pas rester sans eux, mais j'aurais bien aimé, oui. Mais ici, ils sont tous là, je suis heureuse de les voir ».

Concernant les langues, elle pense que chacun a la sienne.

> Notre langue est la langue de notre religion, celle du Coran. Nos voisins turcs nous reprochent de parler arabe lorsque nous sommes en présence d'autres arabophones. Ils nous disent « si vous ne parliez pas arabe, cela ferait enfler votre langue ? ». Je leur réponds que nous aurons besoin de l'arabe le jour du jugement dernier, et qu'ils devraient apprendre la langue pour s'en sortir à ce moment-là. Et nous rions alors.

Elle aimerait connaître toutes les langues nécessaires pour communiquer dans son environnement. Elle aimerait bien mieux savoir parler allemand. Connaître l'arabe et le turc n'empêche pas de bien parler l'allemand, et cela aiderait les enfants pour communiquer avec ceux qui ne savent pas les autres langues, par exemple avec les grands-parents.

Hasna a travaillé dans une usine à Berlin avant de se consacrer à sa famille entièrement. Avec son époux, elle vit dans un grand appartement (100m2) en location dans le parc privé.

4.1.3. Présentation de Manira, fille, 2ème génération

Manira est née en 1968 à Sweydi. Sa mère l'a emmenée en Allemagne en 1970 avec ses sœurs où elles sont restées environ six mois puis leur mère les a ramené à Sweydi où elles sont restées avec leur grand-mère. Deux ans plus tard, en 1972, elles sont retournées à Berlin où elles sont restées.

Manira parlait arabe à la maison et à Berlin, elle a appris le turc en jouant avec des enfants dans la rue. Ils habitaient un quartier dans lequel des familles migrantes avaient élu domicile, de tous horizons, et particulièrement de Turquie (Kreuzberg, Wedding). C'est dans la rue également qu'elle a appris l'allemand, qu'elle a consolidé lorsqu'elle a commencé à fréquenter l'école primaire.

En première année d'école, elle avait une enseignante turque et un autre enseignant était chargé de l'enseignement de l'allemand. La classe était une classe d'élèves turcs.

> Notre enseignante était très stricte, appliquait une discipline violente à l'encontre des élèves. Par exemple elle inspectait au début de chaque cours les mains des élèves, elle frappait avec une règle les mains qu'elle trouvait sales, ceux qui avaient des ongles longs ou qui avaient du vernis. Un garçon était humilié, ils le nommaient « le morveux » [*sümüklü*]. Notre enseignant jetait son sac par terre, ses affaires s'éparpillaient, il devait les ramasser, il lui disait de s'étendre par terre, il appelait un autre enfant pour lui marcher dessus, je ressens jusqu'à aujourd'hui une grande peine pour lui.

Elle a réussi son année et est passée en classe supérieure. Comme elle parlait allemand mieux que les autres, elle a été mise dans une classe où il y avait une majorité d'élèves allemands, avec quatre ou cinq élèves turcs. Ils allaient dans des aires de jeux où elle apprenait l'allemand encore plus. Après le primaire, elle est allée dans le secondaire. Elle a fréquenté le lycée classique appelé *Gymnasium*, durant deux ou trois années. Puis une amie a voulu quitter l'école en l'entrainant pour aller à la Realschule, école d'enseignement secondaire de cycle court. Là, elle a appris le français. Ensuite, elle a effectué une formation pour devenir assistante médicale, lors de laquelle elle a appris le latin. Elle a travaillé deux années. Elle voulait suivre des études de médecine, elle est donc retournée au *Gymnasium* pour avoir l'*Abitur*, équivalent du baccalauréat. Là, elle a continué le français, l'anglais et le latin.

> Et à la maison nous bricolions l'arabe, le turc et l'allemand ensemble […]. Je ne sais pas lire et écrire l'arabe, je n'ai pas appris, je suis analphabète. Le turc, à moitié, j'avais des cours de turc l'après-midi, une ou deux fois par semaine je ne sais plus. On a appris l'anglais et le français à l'école, on les a tous oubliés.

Avec sa mère et son père, elle déclare parler surtout arabe, en mélangeant parfois du turc.

> J'essaye de parler arabe surtout. [...] Avec mon mari on s'est mis à parler allemand surtout parce que les sentiments, on ne sait les exprimer ni en arabe ni en turc. On a oublié plus de la moitié du vocabulaire. Avec mes frères et sœurs je parle turc et allemand. Avec mes oncles et tantes, je parle surtout arabe. Mais en Turquie, ils parlent désormais essentiellement turc et je leur réponds alors en turc. Ceux qui me parlent en arabe, je leur réponds en arabe. Ici on mélange arabe, turc, allemand, comme ça vient : on bricole. Avec mes cousins, ici, on parle surtout allemand, rarement en turc, parce qu'eux parlent turc essentiellement, ils ne savent pas beaucoup l'arabe. En Turquie, la majorité parle désormais turc, je parle donc turc avec eux et ceux qui me parlent arabe, je leur parle en arabe. Mais eux, ils aiment bien que je leur parle arabe parce qu'ils trouvent que j'ai un accent et ils aiment m'entendre. Avec les jeunes, ils ne parlent plus arabe. Du côté du village de mon mari, on parle encore arabe, plus que du côté de mes parents. Mais les jeunes, ils sont passés au turc aussi. C'est le turc qu'on parle le plus. Les amis antiochiens, ça dépend ; ceux qui me parlent arabe, je leur parle arabe. Les jeunes, c'est surtout en allemand, et en turc ; leurs enfants c'est, en allemand, car ils ne savent pas bien l'arabe et le turc, ou bien ils ont honte de les parler.

Avec les commerçants turcophones, elle peut parler turc et allemand.

Elle a parlé arabe avec ses enfants lorsqu'ils étaient petits. Mais, petit à petit, elle a ajouté de l'allemand à cause du vocabulaire insuffisant en arabe.

> C'est pour ça qu'on est passé à l'allemand. J'ai essayé de leur apprendre le turc, mais mon turc est encore pire que mon arabe, j'aimerais toujours qu'ils apprennent le turc. […] Eux me parlent allemand aujourd'hui. Mais quand ils étaient petits, ils me parlaient arabe. Aujourd'hui, ma fille Derya peut parler arabe, si elle est obligée, elle sait. […] Toujours pareil, pour parler des choses comme ce qu'on ressent, les sentiments, moi la mère je n'ai pas la capacité

> de le faire, alors on parle en allemand. […] À mes petits-enfants, j'aimerais parler arabe aussi. Je ferai comme avec mes enfants je pense, lorsqu'ils grandiront, je leur parlerai allemand.

Les enfants ont commencé à changer de langue lorsqu'ils ont commencé la scolarisation à trois ans. À partir de l'école primaire, ils ne voulaient plus parler arabe. « Et moi je n'ai pas été *Konsequent*, tu vois, je ne sais pas comment dire *Konsequent* en arabe. C'est ça le problème, le vocabulaire ».

Elle aimerait bien apprendre à ses enfants et petits-enfants les langues les langues familiales, car c'est une richesse « on dit une langue est une personne ». Et elle aimerait qu'ils apprennent les langues, surtout pour la culture

> car ils seraient encore plus tolérants. […] Moi quand j'étais petite, autour de moi il y avait des personnes de couleur noire, des personnes d'Asie, de Yougoslavie, de Pologne, pour moi ce n'était pas important, je m'entendais bien avec tout le monde. Et quand j'ai travaillé dans un cabinet médical, je parlais toutes les langues avec les patients qui venaient, j'aimais beaucoup cela, ça me procurait un réel plaisir.

Elle pense qu'elle a réussi à transmettre cela à ses enfants.

> Par exemple ma fille Derya, elle adore l'anglais. On l'a inscrite dans une association qui envoie les enfants dans d'autres pays. Ils vont faire des voyages, elle va aller en France, dans son groupe ils parleront anglais et dans sa famille d'accueil ils parleront français c'est sûr, elle apprendra ainsi diverses langues.

Selon Manira, la solution qui serait utile pour réussir l'apprentissage des langues serait d'être constante dans ses pratiques langagières et d'utiliser des moyens comme des CD, en arabe et en turc. Le rôle des parents est important.

Lorsqu'elle était jeune et qu'on lui demandait ce qu'elle était :

> Je répondais le plus souvent Arabe. Plus tard, lorsque j'ai commencé ma formation professionnelle, lorsqu'on me demandait 'tu es quoi, Arabe, Turque, tu viens d'où' et je ne sais quoi j'ai commencé à dire 'c'est quoi cette Arabe, Turque, je ne sais quoi, moi je suis un être humain'. Et lorsque les Turcs

> ont commencé à dire 'tu as été vendue[113] ?' ça m'a vraiment énervée. Je leur ai dit 'c'est quoi ce 'tu as été vendue, je ne suis pas à vendre'. Dès qu'ils commencent à dire 'tu es quoi ?' Ils veulent savoir d'où je viens pour marier leurs enfants, je leur ai dit 'je suis un être humain' c'est tout. Aujourd'hui encore, je ne peux pas te dire autre chose qu'humaine car je ne me sens pas appartenir à quelque chose plus qu'à une autre, parce que je vois des hypocrites qui recommandent de faire une chose et qui font l'inverse. Comme un hodja [maître religieux] turc qui m'a reproché ma façon de m'habiller, je lui ai dit 'pourquoi tu me regardes ? C'est à toi de ne pas me regarder'. Pour moi, c'est l'humanisme qui compte, peu importe le reste. Je déteste l'injustice.

Elle aimerait bien aller en Turquie chaque année, surtout pour ses enfants, mais ce n'est pas possible financièrement. Elle aime bien Antioche car elle trouve cet endroit agréable, contrairement à d'autres endroits où elle est allée en Turquie et où elle se sentait étrangère.

Quant aux langues, voici ce qu'elle en pense :

> En général, j'aime toutes les langues, je trouve le français très élégant, j'aime jouer avec les langues. Plus je connais de langues, mieux je me sens […] Au début, lorsqu'on parlait, on mélangeait à l'allemand des mots turcs ou arabes. Lorsque j'en ai pris conscience, j'ai voulu me corriger. Et aujourd'hui, j'essaye de me tenir à la langue que je parle mais je mélange aussi à cause du vocabulaire. […] C'est important de connaître ses langues d'origine, car elles sont nos racines, et nous avons besoin de nos racines car si l'arbre n'a pas ses racines ,il ne peut pas tenir droit, être stable.

Selon elle, connaître ses langues d'origine n'est pas un obstacle à l'intégration dans le pays de résidence, car ce qui la détermine est le positionnement dans la vie et non pas les langues d'origine elles-mêmes : « Je pense que si on est ouvert face aux langues, alors on est ouvert aussi à l'encontre de l'intégration. On est ouvert vers les cultures. Je pense que c'est lié à l'éducation ». Elle pense que les langues d'origine sont en cours de disparition car :

[113] En fait, elle leur disait quelque chose auquel ils ne s'attendaient pas, qui les choquait, et alors en réponse ils lui disaient en turc 'satılmışsın' [*tu es vendue*] qui signifie qu'elle renie son identité, est déloyale envers son identité, qu'ils considèrent comme turque.

> Moi-même en tant que membre de la deuxième génération, j'en connais moins, mon vocabulaire est réduit. Et j'en ai transmis encore moins à mes enfants. J'ai fait comme j'ai pu. Et mes enfants ont enregistré, et puis, ensuite, oublié la moitié de ce que je leur ai appris. Et je pense qu'eux, ils donneront à leurs enfants la moitié de leur moitié. Et quand je regarde la Turquie, les jeunes parlent turc, l'arabe est perdu, lorsque la génération la plus âgée partira, l'arabe partira avec elle. […] Je considère les langues d'origine et les langues rares comme une richesse qu'il faut garder. J'aimerais beaucoup qu'on porte les racines, les langues d'origine, j'espère qu'elles ne disparaîtront pas car chaque langue représente une richesse et je trouve dommage qu'une langue meure, comme un animal.

À la maison, il n'y a pas de chaines de télévision en turc ou en arabe, mais elle aimerait bien en avoir pour que les enfants puissent regarder et apprendre les langues. S'il y avait un endroit où l'on enseigne l'arabe et le turc, elle irait volontiers, à condition que ce ne soit pas lié à la religion. Et elle y enverrait ses enfants pour apprendre les langues « car c'est une richesse ».

Après des activités professionnelles diverses (assistante médicale, comptable), elle a repris ses études pour réaliser son rêve de devenir médecin, et c'est chose faite à présent.

4.1.4. Présentation de Sami, beau-fils, 2ème génération

Sami est né en 1966 dans un village près d'Antioche. Il est venu à Berlin en 1972 où il a vécu avec ses parents dans différentes communes. Il a commencé l'école en 1973 à Kreuzberg dans une classe d'enseignement turc, avec un enseignent turc, et c'est là qu'il a commencé à apprendre le turc, il était le seul non turcophone, ainsi que ses frères « j'ai appris vite le turc, je ne sais pas comment je l'ai appris ». Ils avaient quatre à cinq cours d'allemand par semaine. Il avait des amis allemands avec lesquels il parlait allemand « et le turc et l'arabe ont régressé ». Il y est resté jusqu'en quatrième année. Ensuite, son père a décidé d'aller vivre dans un autre quartier, car il trouvait que ses enfants n'allaient pas construire un bon avenir dans cet endroit. Dans leur nouveau quartier, G2,Sami a commencé à fréquenter :

> Une école allemande où il n'y avait que des élèves allemands et où j'étais le seul étranger. C'est là que j'ai fait ma cinquième et sixième année d'école primaire. D'un côté c'était une bonne chose et de l'autre je n'avais pas de chance car j'avais une enseignante très mauvaise, qui, malheureusement pour moi, ne m'aimait pas. Elle voulait aussi m'envoyer à la *Hauptschule*, la plus mauvaise école. […] Je ne sais pas pourquoi, elle me donnait de mauvaises notes malgré le fait que j'en méritais de meilleures. Je ne sais pas, il n'y avait pas d'entente. Puis, je suis allé à la *Realschule*. Et j'étais si bon élève que les enseignants m'ont demandé si j'avais toujours été si bon. J'ai répondu 'non, à l'école primaire j'étais mauvais'. Et après la huitième classe je suis allé au Gymnasium. Puis j'ai eu le bac, général. Ensuite j'ai fait une formation pour être assistant radiologue à l'hôpital où j'ai travaillé durant quelques années. Puis, j'ai repris les cours en économie des entreprises (*Betriebswirtschaft*), spécialité impôts, avec donc des finances, du droit. J'ai été fonctionnaire ensuite, à la perception.

Avec sa mère [défunte], il parlait arabe et allemand. Avec son père il parle allemand et arabe. Avec ses grands-parents, il parlait arabe. Avec son épouse, ils se parlent allemand et arabe. Avec ses frères, ils parlent allemand et un peu arabe. Avec ses oncles et tantes, ils parlent arabe et turc, en Allemagne et en Turquie. Avec ses cousins, ils parlent allemand et arabe en Allemagne, et, en Turquie, arabe et turc. Avec ses amis de même origine « 95% allemand, et le reste arabe et turc ».

Avec les commerçants « je parle la langue selon qu'ils sont Arabes, Turcs, Allemands, je parle donc arabe, turc ou allemand ».

Avec ses enfants, il parlait arabe au début, et maintenant majoritairement allemand. Et eux, ils lui parlent majoritairement allemand. Il essaye de parler arabe et turc, afin qu'ils entendent et apprennent, mais ce n'est pas quelque chose de facile. Ils apprendraient mieux « s'ils avaient des cours à l'école en arabe et en turc. Sinon, c'est difficile à entretenir. Cela dépend aussi de leur entourage, si leurs amis parlaient turc, ils seraient amenés à parler le turc plus, s'ils avaient des amis qui parlent arabe, alors l'arabe reviendrait ». S'il y avait un endroit où l'on apprend le turc et l'arabe écrit et oral, il y irait et il y enverrait ses enfants.

Il aimerait « qu'ils parlent bien chaque langue qu'ils apprennent. Car, plus ils connaissent de langues et plus ils auront de l'assurance et plus ils seront forts». Selon lui, il parvient

à transmettre cela à ses enfants car « ils parlent bien allemand, ils sont forts, et ils parlent bien l'arabe et le turc en tant que langues courantes, familières [*Umgangssprache*], pas en tant que langues maîtrisées [*Fachsprache*] malheureusement ». Selon lui, ses propres limites l'empêchent de transmettre mieux l'arabe et le turc : « moi-même, je ne les sais plus et je ne peux leur apprendre que ce que je sais ». La solution pour mieux transmettre sa culture et ses langues d'origine est de leur parler de son passé, ses traditions, de la manière de vivre [*Lebensweise*] que j'ai appris de mes parents. Mais nous avons développé notre propre culture maintenant, nous l'avons développée ici. Elle n'est pas celle de la Turquie et elle n'est pas non plus typiquement allemande. Nous avons un mélange bariolé [*eine bunte Mischung*], un peu de turc, un peu d'arabe, un peu d'allemand, ce qui a donné une culture particulière.

Il se rend à Antioche tous les deux ou trois ans et il y reste trois semaines. C'est important pour lui d'y aller, car il y a sa famille, ses oncles et tantes, ses proches. Il s'y sent heureux, « c'est comme mon pays [*Heimat*], là d'où je viens, et parce qu'on y parle aussi en mélangeant l'arabe et le turc, je remarque que moi aussi je viens de ce coin-là ».

Là-bas, dans la famille, il parle arabe. Avec les enfants, il parle turc. Avec les commerçants, il parle arabe ou turc, selon ce que chacun parle. À la question de savoir comment il sait quelle langue parlent les commerçants, il répond « On l'entend, on l'entend dans la salutation. On dit « **salam ʿaleykum** », selon la réponse qui est dite « **ʿaleykum is=salām** » ou « **aleyküm isselam** », donc à ce moment-là on sait s'il est Turc ou Arabe ».

Il parle aussi l'anglais qu'il a appris à l'école. Selon lui, connaître ses langues et culture d'origine ne sont pas un obstacle pour bien parler allemand ou apprendre d'autres langues : « bien au contraire, j'apprends mieux et plus rapidement » remarque-t-il. Il trouve que « c'est très bien de les connaître, bien de les parler. C'est la raison pour laquelle j'essaye de les transmettre à mes enfants. Je peux parler turc et arabe et c'est ce qu'ils veulent aussi. C'est un grand avantage de pouvoir parler plusieurs langues ou ses langues d'origine ». Quant à savoir si connaître ses langues et cultures d'origine empêche une bonne intégration « pour nous, non, cela fait bien longtemps que nous

sommes ici en Allemagne, nous sommes venus ici petits, nous nous y sommes habitués rapidement ».

En Turquie, il lui est arrivé de ne pas parler arabe pour raison de sécurité et pour éviter de mauvais traitements :

> Il y a eu un temps où on avait peur de parler arabe. On avait peur d'être réprimés/opprimés [*unterdrückt zu werden*], parce qu'on avait peur d'être harcelé [*schikaniert*], qu'on nous fasse attendre trop longtemps à la frontière, ou bien quand on avait besoin de faire des démarches administratives on craignait qu'on nous les refuse ou bien qu'on peine à obtenir les documents, durant des démarches bureaucratiques, à Antioche même oui, tout le monde essayait de parler seulement le turc. C'était il y a une vingtaine d'années environ.

Sami a suivi des études supérieures, a travaillé dans le service public, puis a repris des études dans le domaine de la santé. Après avoir travaillé quelques années dans un hôpital, il a préféré créer sa propre activité dans la commercialisation de véhicules. Il a eu des difficultés car « la concurrence est déloyale, remplie de méchanceté et de coups dans le dos, d'arnaques ». Il a fait faillite plusieurs fois et s'est relevé.

Avec son épouse et ses enfants, ils habitent un grand appartement (130m2) en location dans un parc privé.

4.1.5. Présentation de Kemal, fils, 2ème génération

Kemal est né en 1974 à Berlin. Sa scolarité a été « normale ». Il a obtenu un baccalauréat général. Ensuite, il a effectué des études en ingénierie et aime son travail.

> Lorsque j'étais petit, j'ai appris l'arabe. Et en raison de l'environnement, j'ai appris le turc. À l'école, j'ai appris l'allemand. J'ai grandi avec trois langues mais progressivement j'ai perdu l'arabe, car je ne l'ai pas suffisamment pratiqué. Alors je parle turc et allemand, l'arabe je le comprends encore.

À sa mère, il déclare parler turc, et elle lui parle en arabe et en turc. À son père, il dit parler arabe et turc « j'essaye de lui parler arabe car il comprend mieux, lui me parle arabe seulement ». Avec ses grands-parents, ils parlent arabe et turc « ils font l'effort

de parler turc, car ils savent que je le comprends mieux ». Avec sa fratrie, sa femme, ses cousins ici, ils se parlent turc et allemand. Avec ses oncles et tantes, ils se parlent turc « ici, parfois avec quelques mots en allemand » ; avec ses cousins en Turquie ils se parlent en turc aussi. En général, avec l'entourage turcophone, à Berlin il parle turc et allemand, en Turquie seulement le turc. Aux commerçants turcs qui s'adressent à lui en turc, il répond en turc. A ceux qui parlent arabe, il ne peut répondre. « Je parle en allemand, c'est la langue commune en général ».

Lorsqu'il aura des enfants, Kemal dit qu'il leur parlera allemand et turc. « Cela aurait été bien de leur apprendre l'arabe aussi, mais ce sera difficile, sachant que moi-même je ne peux pas le parler ». Il voudrait « transmettre les côtés positifs de chaque culture ».

> Quand il y a des Allemands autour de moi et que je parle turc, je vois qu'ils m'observent, m'écoutent, j'ai mauvaise conscience, comme ils ne me comprennent pas, alors je parle allemand en public, donc je ne suis pas vraiment libre de cela. Je ne parle pas arabe parce que je n'ai pas confiance en moi, je ne trouve pas les mots.

Il va à Antioche tous les trois ans environ, une semaine maximum. Il va ailleurs pour les vacances. « Antioche est le pays de mes parents, pas mon pays à moi [*Heimat*]». Il a appris l'anglais et le français à l'école.

> Plus on connaît de langues, mieux on se sent, pour la communication en tous les cas, pour l'international. C'est super oui. […] Connaître ses langues d'origine, c'est bien, chaque langue est importante.

Il écoute la radio en turc et en allemand. Son entourage est composé de ses amis d'enfance, qui sont turcophones pour la plupart, et des collègues allemands. Il irait peut-être apprendre le turc et l'arabe s'il y avait un endroit pour les apprendre, et y enverrait ses enfants éventuellement.

Il vit dans un appartement confortable avec son épouse, en location.

4.1.6. Présentation d'Elina, petite-fille, 3ème génération

Elina est née en 1991 à Berlin. Elle a eu une scolarité « normale jusqu'au bac », puis a entamé des études universitaires.

> J'ai grandi dans un environnement trilingue. Je pouvais parler arabe et turc très bien. Puis en allant à la crèche, l'allemand s'est ajouté. Ensuite, j'ai plutôt parlé arabe et allemand. J'ai rejeté le turc à un moment donné. Mais aujourd'hui, je sais que je peux avoir besoin des deux langues et j'essaye de revenir aux deux langues. J'ai appris le français et l'anglais à l'école, l'espagnol aussi. […] J'ai suivi des cours d'arabe pendant six mois deux heures le samedi. Mais j'ai arrêté car je n'en avais plus envie car j'avais d'autres intérêts. Mes amis avaient arrêté et moi aussi. Je sais encore lire et écrire un peu. Le turc, je sais le lire et l'écrire aussi. Le vocabulaire me manque.

Avec sa mère, elle déclare parler arabe et allemand, avec son père plutôt allemand ; avec ses grands-parents, surtout en arabe, avec son grand-père paternel, qui lui parle arabe en mélangeant du turc, et en allemand. Sa grand-mère maternelle (Hasna) lui parle arabe et turc, qu'elle comprend « plus qu'elle ne le parle ». Avec sa sœur et son frère, elle parle le plus souvent allemand : « mais à l'extérieur, parfois arabe ». Eux lui parlent en allemand, sa sœur Derya essaye parfois de parler quelques mots en arabe.

Avec ses oncles, Elina dit surtout s'exprimer en allemand, avec du turc parfois. Avec ses cousins, ils se parlent en allemand, « car il y en a qui ne parlent que le turc et il y en a qui ne comprennent que l'arabe ; avec l'allemand on se comprend tous ». Avec ses amis de même origine, ils se parlent « en allemand, avec du turc, en faisant des blagues en arabe, lorsqu'ils parlent les trois langues ».

À ses enfants, elle aimerait « leur parler arabe et anglais. Et ils auront la langue du père, s'il en a d'autres, par exemple s'il est d'Amérique latine les enfants auront l'espagnol, […] le plus de langues possible. S'ils savaient les langues de la famille, ils pourraient communiquer en Turquie, par exemple à Antioche ».

Il peut lui arriver de ne pas parler arabe ou turc par retenue, car :

> l'arabe que nous parlons à Antioche n'est pas le même que celui de ceux qui ne sont pas de Turquie : j'ai eu des amies du Liban, de Palestine, de Tunisie ; elles riaient, j'ai essayé d'apprendre d'elles, de faire comme elles. Certaines disaient 'ça c'est pas le vrai arabe. Tu as dit quel mot ? Ah mais on ne le connaît même pas !' ou 'tu parles comme une débutante' ou des choses comme ça. Il m'arrivait de traduire des phrases allemandes en arabe et ça ne marchait pas. […] Elles parlaient plus arabe à la maison, peut-être parce que leurs parents ne savaient pas parler allemand, parce qu'ils sont venus

> tardivement ou parce qu'ils ne l'ont pas appris. Ou bien ont-ils tout simplement décidé de maintenir leur arabe à la maison en ayant la règle de ne parler qu'arabe chez eux, et c'est devenu une habitude. Oui, ce sont des migrants mais ils ont décidé de ne parler qu'arabe ou que turc.

Elina aime bien aller en Turquie, à Antioche, où elle peut rester de deux à six semaines. Pour elle, c'est important d'y aller, pour voir la famille. Elle parle arabe là-bas et doit parler turc, car les jeunes ne parlent pas arabe, ni les gens à l'extérieur. Quand elle parle arabe avec les commerçants, « on croit que je ne suis pas de là-bas, on me prend pour une Syrienne, car je parle l'arabe que j'ai appris à Berlin ; je dois réfléchir et revenir à l'arabe local, car on ne peut pas mélanger les choses comme ça ».

Selon elle, les Antiochiens qu'elle connait sont « plutôt bien intégrés, tolérants ».

S'il y avait un endroit où l'on apprenait l'arabe et le turc, elle ne sait pas si elle irait. Ses enfants, elle préfèrerait qu'ils apprennent ces langues en famille.

4.1.7. Présentation de Derya, petite-fille, 3ème génération

Derya est née en 2002 à Berlin. Ses parents lui ont parlé arabe. Après avoir commencé la crèche [*Kindergarten*], à un ou deux ans elle a appris l'allemand. Ensuite, à l'école primaire, elle a appris un peu de turc, une fois par semaine, après l'école, en deuxième et troisième année.

Avec ses parents, ses oncles et tantes elle parle arabe et allemand. Avec ses grands-parents, elle parle arabe « et un peu allemand » et eux lui parlent arabe et « très très très peu en allemand ». Avec sa sœur et son frère, elle parle allemand. Avec ses cousins, elle parle allemand « et un peu arabe lorsqu'ils ne savent pas l'allemand et avec une cousine à Berlin». Elle aimerait apprendre l'arabe à ses enfants plus tard, lorsqu'elle en aura et pense qu'elle y arrivera.

Elle aime bien aller à Antioche car c'est beau, là-bas sa famille a une grande maison avec un jardin, elle s'y sent bien. Elle parle arabe là-bas, car elle ne sait pas « le turc, et les gens ne savent pas l'allemand ».

Connaître ses langues d'origine n'est pas un obstacle pour bien parler allemand « car je suis parmi les meilleurs en allemand » et cela n'empêche pas l'apprentissage d'autres

langues. S'il y avait un endroit où l'on puisse apprendre à lire et écrire l'arabe et le turc, elle y irait volontiers.

Derya est une élève qui a d'excellentes appréciations.

4.1.8. Présentation de Kerim, petit-fils, 3ème génération

Kerim est né en 2005 à Berlin. Il a appris l'arabe à la maison. En commençant la crèche, il a appris l'allemand, « qui s'est consolidé encore plus lorsque j'ai commencé l'école primaire ». Il sait « un peu le turc, quelques mots ». Il a commencé à fréquenter récemment des cours de turc, il y est allé deux fois[114], afin de pouvoir discuter en Turquie avec les autres. Les autres enfants qui y sont savent le parler. Il sait un peu d'anglais.

À ses parents et à ses grands-parents, il parle allemand et eux, lui parlent majoritairement en arabe ; son grand-père alterne entre l'allemand et l'arabe. À sa grand-mère, Hasna, il parle arabe, « car elle ne sait pas l'allemand ». Un peu plus tard dans l'entretien, il a modifié sa réponse. Je lui ai demandé si elle ne lui parlait jamais allemand, il a répondu qu'elle lui parlait un peu allemand, et que s'il lui parlait allemand, elle le comprenait.

Avec ses sœurs, oncles et tantes, cousins et cousines, chez les commerçants, Kerim parle allemand, et eux aussi. Il aimerait bien que ses « enfants sachent parler l'allemand, l'arabe, le turc, et d'autres langues, l'anglais, le français », en ajoutant que pour cela des cours les aideraient. Il se sent heureux en Turquie. Il parle arabe là-bas. Il apprend l'anglais depuis la troisième année, il aime bien cette langue.

Kerim fait une très bonne scolarité.

4.2. Étude du Corpus 3 : appel téléphonique à Berlin

Pour Berlin, j'ai choisi le même type de corpus que ce que j'ai analysé pour la région parisienne. C'est ainsi que j'ai transcrit et analysé un appel téléphonique. Une partie de la famille qui se trouvait à Berlin a appelé d'autres membres de la famille qui se

[114] Il a cessé d'aller à ces cours de turc au bout de deux mois, car il ne comprenait rien ; il aurait aimé que « l'enseignant parle allemand pour expliquer ».

trouvaient à Antioche en Turquie. Ce corpus m'a permis d'analyser les pratiques langagières d'une famille transnationale vivant à Berlin, sur trois générations. Il se déroule en arabe, turc, allemand et selon un mode multilingue dans lequel on voit un mélange de langues entre le turc, l'arabe et l'allemand.

4.2.1. Présentation du Corpus 3 et des participants

Le Corpus 3 a été enregistré à Berlin en novembre 2015. Il s'agit en fait de deux appels téléphoniques, recueillis à trois jours d'intervalle, d'une durée totale de 36 minutes (17mn le premier et 19mn le second). L'enregistrement a pu se faire en utilisant le haut-parleur, mais, contrairement à Paris, quelques fois, la mauvaise qualité de la liaison ainsi que les chevauchements n'ont pas permis de comprendre intégralement tous les tours de parole. Les participants à Berlin sont G2,Manira, G2,Sami, G3,Elina, G3,Derya et G3,Kerim et dans la région d'Antioche G1,Hasna et son fils G2,Kemal, qui apparaissent dans le Tableau 14 (ci-dessous) dans un classement générationnel familial.

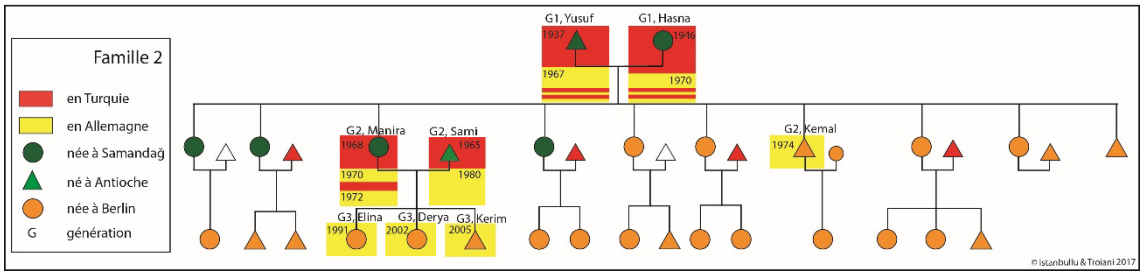


Tableau 14. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : participants de la Famille 2 par génération

G2,Manira, G2,Sami, G3,Elina, G3,Derya et G3,Kerim se trouvent chez eux à Berlin, dans le district de Kreuzberg-Neuköln, au moment de l'appel. Ils sont tous dans le salon. G2,Manira téléphone une première fois à sa mère G1,Hasna, qui se trouve en séjour dans la région d'Antioche, en Turquie. Le frère de G2,Manira, G2,Kemal y effectue un court séjour également.

Durant le premier appel téléphonique, seule G2,Manira parle à G2,Kemal, car les plus jeunes font leurs devoirs avec leur père G2,Sami. C'est la raison pour laquelle cet appel ne mobilise pas l'attention de tous les participants à Berlin comme cela a été le cas à

Paris. Durant le second appel, G2,Kemal est absent, de sorte que les participants n'ont parlé qu'à G1,Hasna.

Lors du second appel, lorsque G3,Derya et G3,Kerim parlent, leurs parents (G2,Manira et Sami) et leur grande sœur (G3,Elina) participent à leur conversation, pour les aider à comprendre ce que leur dit leur grand-mère en arabe, ou bien pour les aider à formuler en arabe, mais également pour les inciter à plus parler avec leur grand-mère.

À Berlin, il ne s'agit pas d'une téléconférence comme à Paris, car tous les participants ne sont pas en train d'écouter et d'interagir ensemble. De la même manière, G1,Hasna et G2,Kemal parlent chacun son tour, sans intervention de l'autre.

4.2.2. Approche quantitative du plurilinguisme dans le Corpus 3

La transcription et le codage du Corpus 3 s'est fait de la même façon que les corpus collectés pour la France, dans les mêmes conditions et avec des difficultés similaires, à savoir : déterminer l'interlocuteur, réécouter à de nombreuses reprises les passages inaudibles et les prises de parole simultanées. Une difficulté supplémentaire s'est ajoutée : elle est liée à la compréhension de l'allemand que je parle pourtant, mais dont la transcription a été difficile car je ne parvenais pas à tout comprendre. Ce problème a été résolu par un travail collaboratif essentiellement avec G3,Manira qui a pû écouter l'enregistrement et m'aider à compléter les éléments manquants.

Dans le Corpus 3, les langues pratiquées sont donc l'arabe, le turc et à l'allemand, comme on peut le voir dans l'Extrait 20 ci-dessous. Elles sont transcrites de la même manière et avec les mêmes couleurs que dans les corpus précédents, avec comme nouvelle langue l'allemand qui apparaît en violet.

Extrait 20. Exemple de transcription de corpus berlinois (Corpus 3 appel téléphonique Berlin)

C3,375[115]	G1,Hasna	***ʔalo *alo**	G2,Manira

[115] Pour rappel : la première information présente sur la ligne identifie le numéro du tour de parole, la deuxième le locuteur, ensuite vient l'énoncé, puis la quatrième information concerne l'interlocuteur à qui s'adresse le locuteur et la dernière la ou les langue(s) utilisée(s). Les codes des couleurs utilisées dans les transcriptions sont les suivantes : les tours de parole originaux sont tous en gras et **vert l'arabe** (A), **rouge le turc** (T), **violet l'allemand** (D), **noir le mode multilingue** (ML). Les tours de parole en mode multilingue sont surlignés en jaune. La traduction n'est pas en gras et est en noir lorsque le tour original est dans une seule langue, et dans les tours multilingues je traduis en couleurs pour distinguer les différentes langues des éléments originaux.

C3,376	G2,Manira	**hallo** *bonjour*	G1,Hasna
C3,377	G1,Hasna	**yā bitte** *ô ma fille*	G2,Manira
C3,378	G2,Manira	**hallo anne anā anā Manira** *bonjour maman c'est moi moi Manira*	G1,Hasna

Le Corpus 3 est composé de 808 tours de parole (374 TP pour le premier appel) dont 7 sont inaudibles, j'en ai donc analysé 801 qui sont répartis inégalement entre les sept participants, allant de 298TP à 10 TP (Figure 30 ci-dessous). G2,Manira est la personne qui parle le plus (298 TP/37%), suivie de très près par sa mère G1,Hasna (290 TP/36%). Les autres participants viennent loin derrière avec G2,Kemal (96 TP/12%), G3,Elina (65TP/8%), G3,Kerim (25 TP/3%), G2,Sami (24 TP/3%) et G3,Derya (10 TP/1%).

G3,Kerim et G3,Derya, les plus jeunes participants, prennent le moins la parole, ils déclarent avoir du mal à parler arabe et turc et soulignent le fait que leur grand-mère G1,Hasna, a de son côté, des ressources limitées en allemand. Nous verrons dans les analyses interactionnelles (en 4.2.4.) des explications à cette prise de parole limitées. A titre de comparaison, dans le Corpus 1 parisien, c'est la participante de la 3ème génération, G3,Alya, qui interagit le plus.

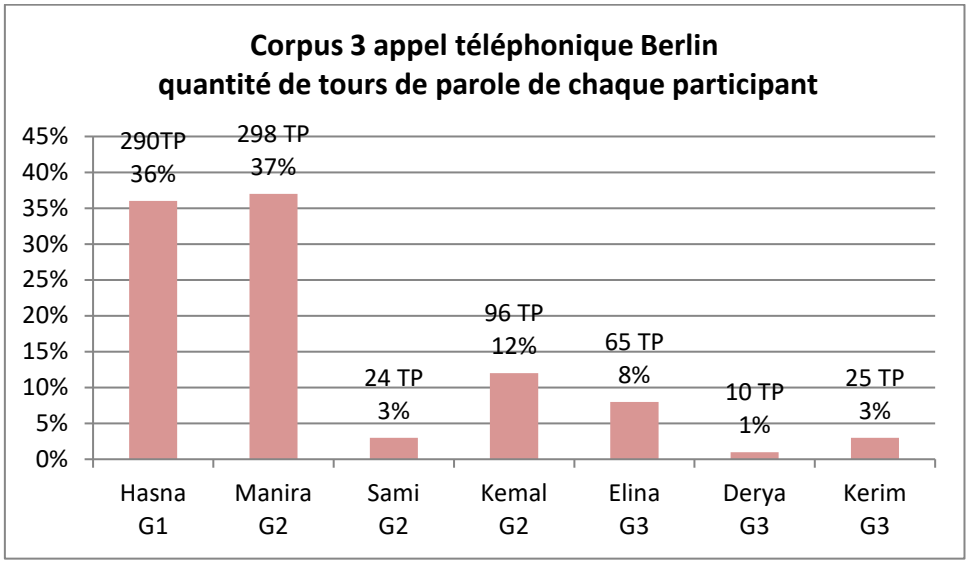


Figure 30. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : quantité de tours de parole par participant

La Figure 31 (ci-dessous) montre le nombre de tours de parole monolingues (où une seule langue est utilisée) *versus* ceux qui sont multilingues. Ces derniers représentent 30% de l'ensemble, ce qui est supérieur à Paris où on a 25%. Inversement, ce sont les tours de parole monolingues qui sont supérieurs à Paris, avec 75% contre 69% ici. Cela montre qu'à Berlin on mélange un peu plus les langues au sein même des énoncés.

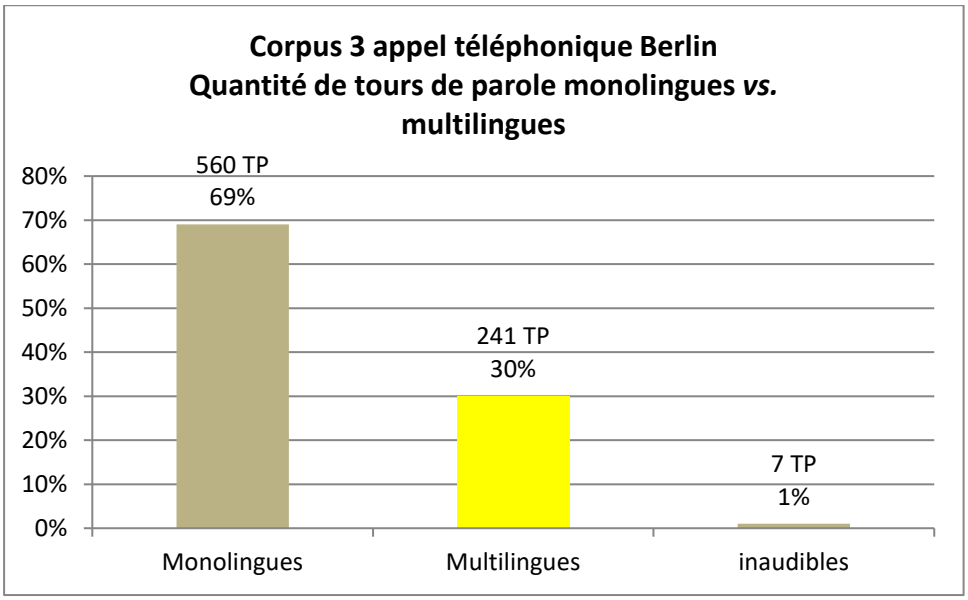


Figure 31. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : quantité de tours de parole monolingues *vs.* multilingues

Dans le Corpus 3, la langue la plus utilisée est l'arabe, suivie du mode de communication multilingue et de l'allemand (*cf*. Figure 32 ci-dessous). Le turc est la langue la moins utilisée, avec des proportions comparables chez G1,Hasna (25 TP), G2,Manira (32 TP)et G2,Kemal 26 TP) (Figure 33 p. 225). On retrouve toutefois du turc dans la catégorie multilingue, car ces mêmes locuteurs alternent le turc avec l'arabe et l'allemand au sein des mêmes prises de parole.

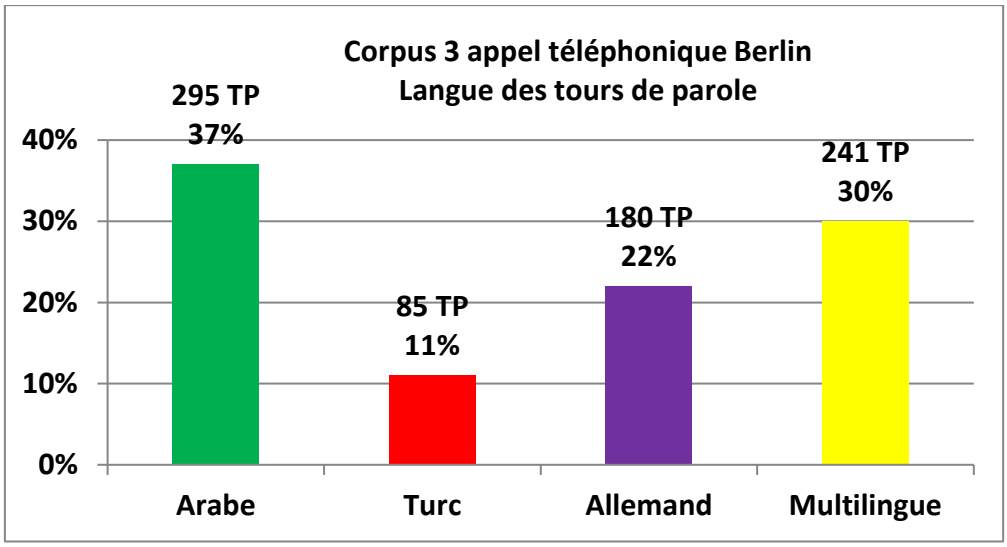


Figure 32. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : quantité de tours de parole pour chacune des langues

Dans la Figure 33 ci-dessous, nous voyons que, mis à part G2,Kemal, tous les participants ont recours à l'arabe, y compris les plus jeunes ; et tous également ont recours à l'allemand. Tous, sauf G3,Derya, mélangent les trois langues dans les TP multilingues.

La moitié des TP de G1,Hasna sont en arabe. Et si on regarde en détail ses autres tours de parole, on voit une grande quantité de TP multilingues, ce qui pourrait signifier qu'elle fait des efforts pour se faire comprendre par ses interlocuteurs, que ce soit par sa fille G2,Manira, son beau-fils G2,Sami, ou ses petits-enfants G3,Elina, G3,Derya ou G3,Kerim.

G2,Manira a recours à un mode multilingue de manière comparable à l'arabe. Elle avait souligné dans l'entretien individuel la difficulté liée au vocabulaire qui ne lui suffit pas à exprimer certaines choses en arabe, ce pour quoi elle recourt à l'allemand.

On voit une nette différence entre Paris et Berlin pour les résultats des langues parlées par les participants de la 3ème génération avec G3,Kerim et Derya qui parlent peu et dans tout ce qu'ils disent, seuls 3 TP pour G3,Derya et 2 TP pour G3,Kerim sont en arabe, tandis que l'allemand est majoritaire.

Contrairement à sa sœur et son frère, G3,Elina produit une majorité de TP en arabe, suivi du mode multilingue et de l'allemand. Aucun participant de la 3ème génération ne s'exprime en turc seul, contrairement à Paris où c'est seulement une participante de la 3ème génération qui le fait parmi tous les autres participants. Les TP de G2,Kemal n'ont été adressés qu'à sa sœur G2,Manira, dans lesquels on voit qu'il s'exprime

majoritairement en allemand, puis en turc et en mélangeant les langues, ce qui est en accord avec ses déclarations lors de l'entretien individuel.

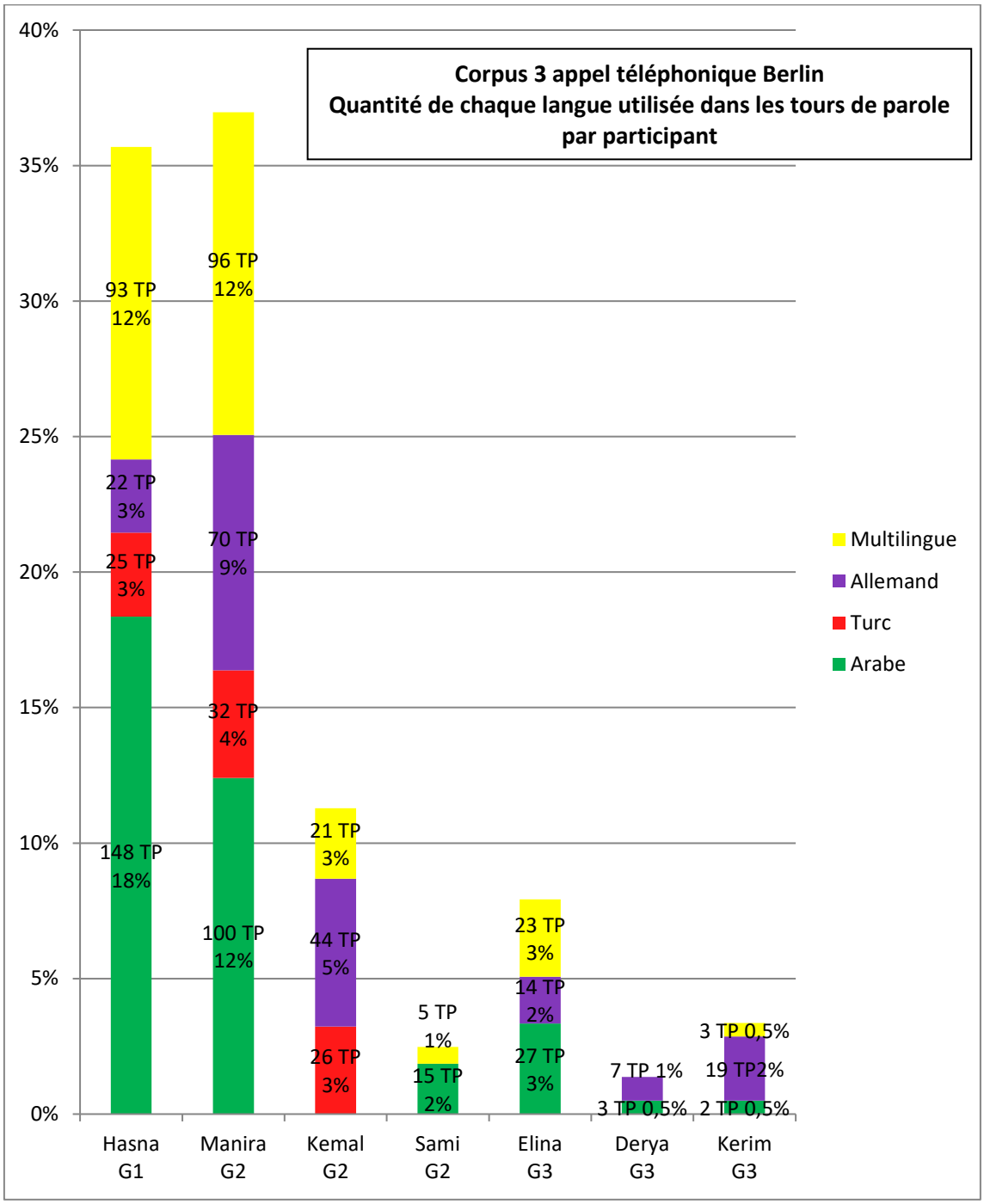


Figure 33. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : quantité de chaque langue utilisée dans les tours de parole par participant

La Figure 34 (ci-dessous) distingue deux types d'énoncés multilingues : ceux dans lesquels les participants alternent les langues (ce qui est le plus fréquent) et ceux qui peuvent être attribués à plusieurs langues (dits également bivalents Woolard 1998 ou

flottants Ledegen 2012). C'est G1,Hasna qui alterne le plus les langues, suivie de sa fille G2,Manira, G2,Kemal, G3,Elina et G2,Sami. C'est G2,Manira qui utilise le plus d'expressions attribuables à plusieurs langues, comme les régulateurs comme « **hehen** », qui indiquent à la personne qui parle qu'elle est écoutée attentivement et qu'elle peut continuer (Schegloff 1993, 105), suivie de sa mère G1,Hasna, G3,Elina et G3,Kerim. Ce sont les participants qui parlent le plus qui alternent les langues : cette habilité linguistique leur sert à communiquer et c'est ce qui semble manquer aux plus jeunes G3,Derya et Kerim.

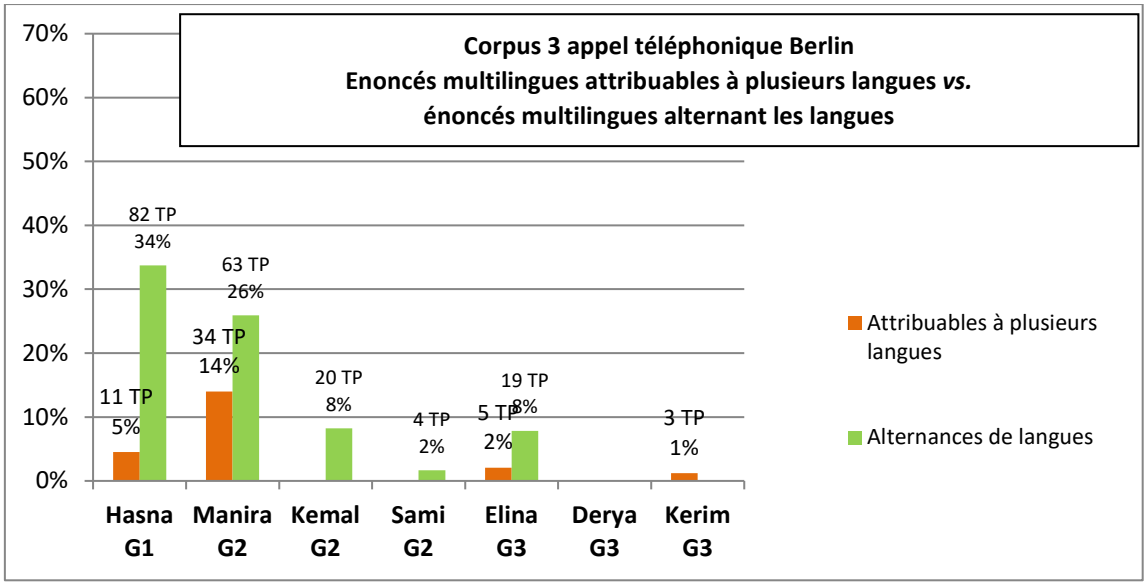


Figure 34. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : énoncés multilingues attribuables à plusieurs langues *vs.* énoncés multilingues alternant les langues

La Figure 35 (ci-dessous) montre que, dans un même tour de parole, les participants peuvent effectuer jusqu'à neuf alternances codiques, alors que dans le Corpus 1 à Paris les participants n'en font que jusqu'à cinq. La majorité des alternances concerne toutefois deux langues (101 TP).

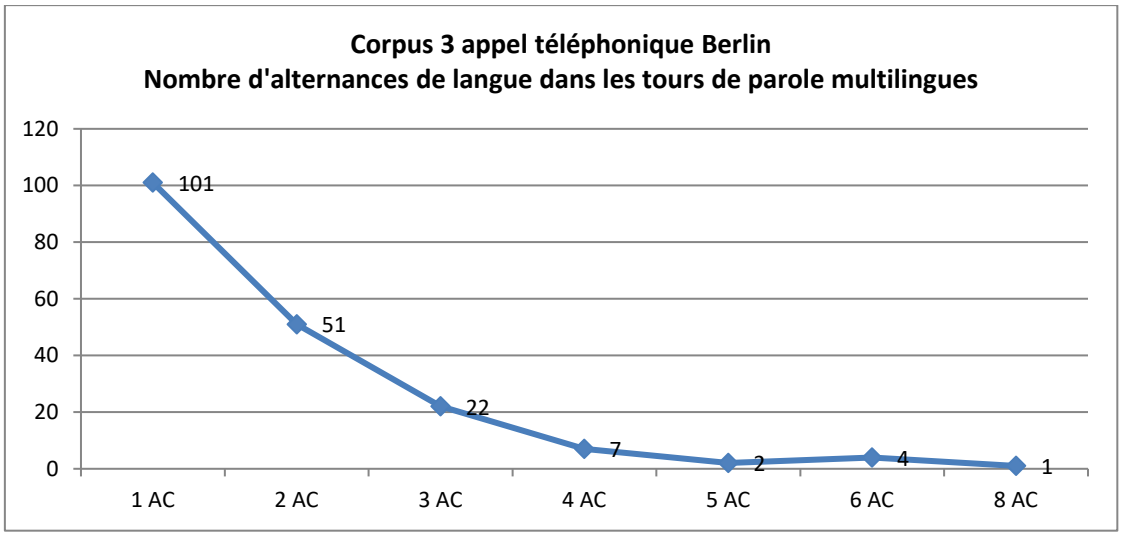


Figure 35. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : nombre d'alternances de langue dans les tours de parole multilingues

La catégorie multilingue correspond majoritairement à des alternances entre deux langues : l'allemand et l'arabe, ou l'arabe et le turc ou l'allemand et le turc (Figure 36 p. 228). Pour l'allemand suivi de l'arabe (D[116]+A) (*cf.* Tableau 15 ci-dessous), ce sont des tours de parole que G2,Manira (14 TP) et G3,Elina (8 TP) commencent en allemand avec des termes de réaction (qu'on peut ajouter à la liste de *continuers* de Schegloff (1993, 105), tels que **ja**, **ach so**, **okay**) et terminent en arabe. Pour l'alternance de l'arabe avec le turc, il s'agit des tours de parole de G1,Hasna adressés à G2,Manira (12 TP), à G3,Elina (3 TP), ainsi que de G2,Manira adressés à G1,Hasna (6 TP). Les tours de parole commencés en allemand et poursuivis en turc, sont ceux de G2,Kemal qui parle avec sa sœur G2,Manira (12 TP) ; de G2,Manira avec son frère G2,Kemal (5 TP) ; avec sa mère G1,Hasna (3 TP) ; et de G3,Elina avec sa grand-mère G1,Hasna (2 TP).

Allemand + Arabe	G2,Manira G3,Elina
Arabe + turc	G1,Hasna -> G2,Manira -> G3,Elina G2,Manira -> G1,Hasna
Allemand + turc	G2,Kemal -> G2,Manira G2,Manira -> G2,Kemal -> G1,Hasna G3,Elina -> G1,Hasna

Tableau 15. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : les alternances de 2 langues entre les participants

[116] **D** pour allemand, comme **Deutsch**, pour éviter la confusion avec **A** arabe.

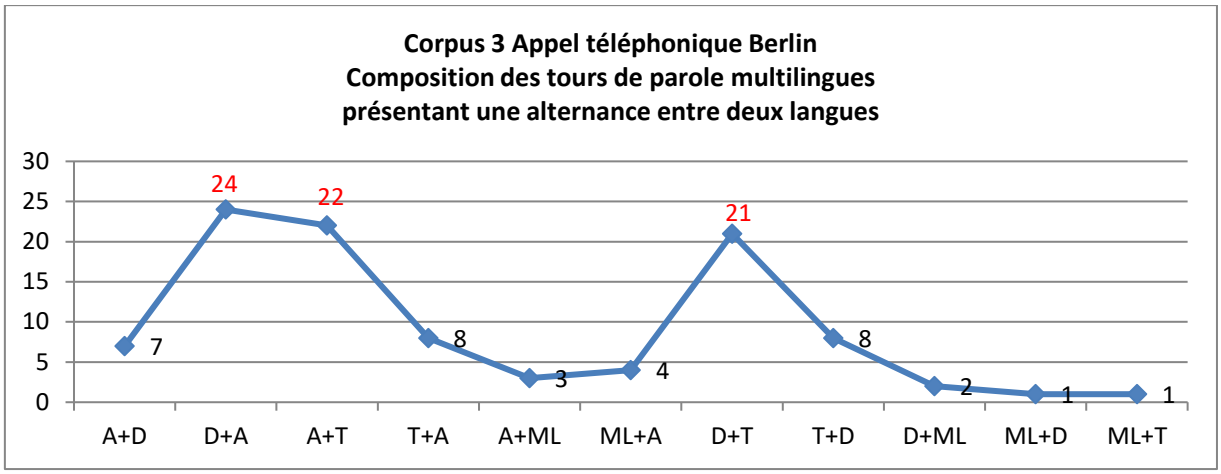


Figure 36. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : Composition des tours de parole multilingues présentant une alternance entre deux langues

Les tours de parole comprenant deux alternances codiques (Figure 37 p. 229) montrent une alternance avec l'arabe et le turc (A+T+A) majoritairement (17 TP) (*cf.* Tableau 16 ci-dessous), alors que dans le Corpus 1, c'est avec le français ; l'arabe sous la forme multilingue (A+ML+A, 11 TP), l'allemand avec le turc (D+T+D, 9 TP). G1,Hasna commence 10 TP en arabe suivi du turc et termine avec l'arabe en discutant avec sa fille G2,Manira, 2 TP avec sa petite-fille G3,Elina et son beau-fils G2,Sami. Le mélange d'arabe à un mode multilingue (A+ML+A) concerne surtout G1,Hasna (**id=dada**, **l=havaalanı**, **id=dada**, **l=Hayım**). Le mélange d'allemand et de turc qui se termine en allemand (D+T+D) se fait entre G2,Manira et G2,Kemal réciproquement.

Arabe + turc+arabe	G1,Hasna - > G2,Manira - > G2,Sami - > G3,Elina	
Arabe + multilingue+arabe	G1,Hasna	**id=dada l=havaalanı** **id=dada** **l=Hayım**
Allemand + turc+allemand	G2,Manira <->G2,Kemal	

Tableau 16. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : les alternances de 3 langues entre les participants

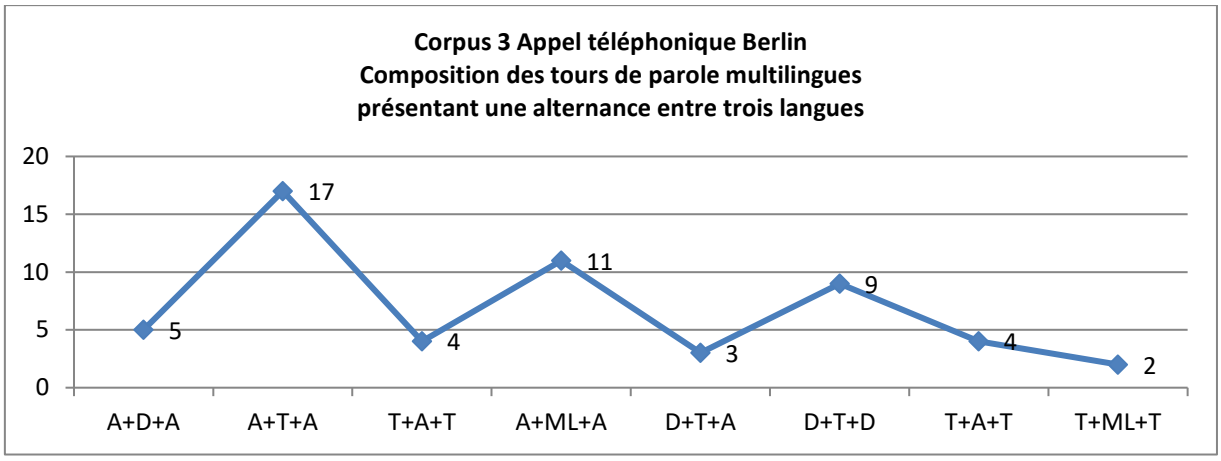


Figure 37. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : composition des tours de parole multilingues présentant une alternance entre trois langues

Sur la Figure 38 (ci-dessous), nous constatons à nouveau que le nombre d'alternances codiques est lié à la fréquence : plus il y a d'alternances codiques, et moins de tours de parole et de participants sont concernés. Ainsi, tous les participants, sauf les deux plus jeunes, G3,Derya et G3,Kerim, produisent une ou deux alternances (1AC et 2AC) : G1,Hasna en tête, suivie de G2,Manira, G2,Kemal et G3,Elina. En revanche, seulement trois participants produisent trois alternances consécutives (G1,Hasna, G2,Manira, G3,Elina). C'est G1,Hasna qui alterne le plus entre les langues, pouvant produire jusqu'à 8AC au sein du même tour.

Ce résultat montre que les participants de la Famille 2 ont une habileté et une facileté à passer d'une langue à l'autre, dans un même tour de parole qui peut contenir jusqu'à 8AC, ce qui est supérieur à la la Famille 1 qui en faisait jusqu'à 5 dans le Corpus 1. Ce résultat s'explique par le fait que les alternances se font plus entre trois langues et non plus entre deux langues comme à Paris. Ici, nous avons une troisième langue, le turc, qui est présente fortement dans les alternances de langues, ce qui n'était pas le cas à Paris. En effet, dans le Corpus 1, les alternances se faisaient entre l'arabe et le français essentiellement (A<->F). Ici, dans le Corpus 3, les alternances se font entre l'allemand, le turc et l'arabe (D->A, D->T et A->T). Par rapport à la Famille 1, proportionnellement, l'arabe est moins pratiqué (37% *vs.* 47%). Ce manque de pratique en arabe est comblé par une présence supérieure essentiellement du turc (11% *vs.* 2%), mais également du mode multilingue (30% *vs.* 25%), qui font augmenter les alternances de langues au sein d'un même tour de parole.

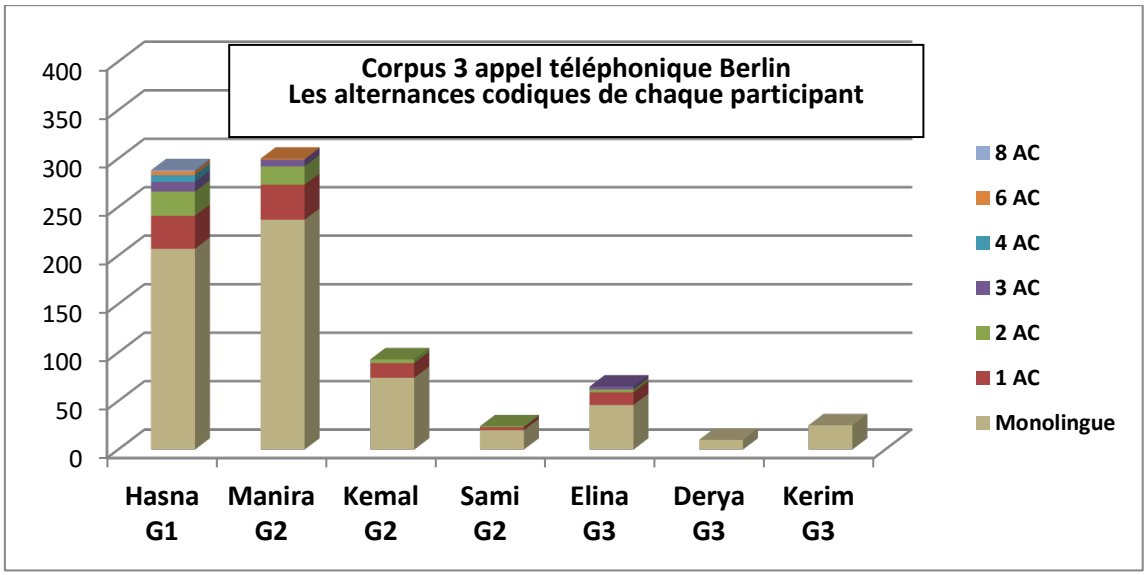


Figure 38. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : les alternances codiques de chaque participant

Dans la Figure 39 (ci-dessous), nous voyons l'utilisation des langues par les locuteurs en fonction de leurs interlocuteurs. Ainsi, nous voyons que l'arabe est utilisé dans quinze colonnes sur les 22. Il est à remarquer qu'entre G2,Manira et G2,Kemal, qui échangent beaucoup, un TP en arabe apparaît et celui-ci est émis par G2,Manira à G2,Kemal, qui lui n'en produit pas du tout. À la place de l'arabe, ils ont recours au turc, l'autre langue familiale. L'allemand semble être la langue préférée dans leurs discussions.

Le turc est utilisé par G1,Hasna avec sa fille G2,Manira et vice-versa. Elles utilisent l'allemand et un mode multilingue proportionnellement élevés, juste après l'arabe.

La première et la deuxième génération des participants utilisent donc l'arabe, le turc, et le mode multilingue.

G1,Hasna produit un tour de parole en turc avec G3,Kerim, alors qu'il semble ne pas réagir à ce qu'elle dit puisqu'il reste silencieux ; et elle n'utilise pas le turc avec ses petites filles G3,Elina et G3,Derya. Les petits-enfants n'utilisent le turc avec quiconque. G1,Hasna utilise l'allemand majoritairement avec son petit-fils G3,Kerim, ce qui montre qu'elle s'aligne au code préféré de son petit-fils dont les ressources en arabe sont asymétriques par rapport aux siennes. G1,Hasna fait un effort pour parler avec son petit-fils G3,Kerim car, même si elle parle en arabe (8TP), en turc (1TP) et en mode multilingue (3TP), c'est tout de même en allemand qu'elle lui parle le plus (15 TP), ce qui correspond

au nombre de tours de parole de G3,Kerim en allemand également. Elle fait l'effort de parler l'allemand avec lui pour tenter d'établir et poursuivre leur communication.

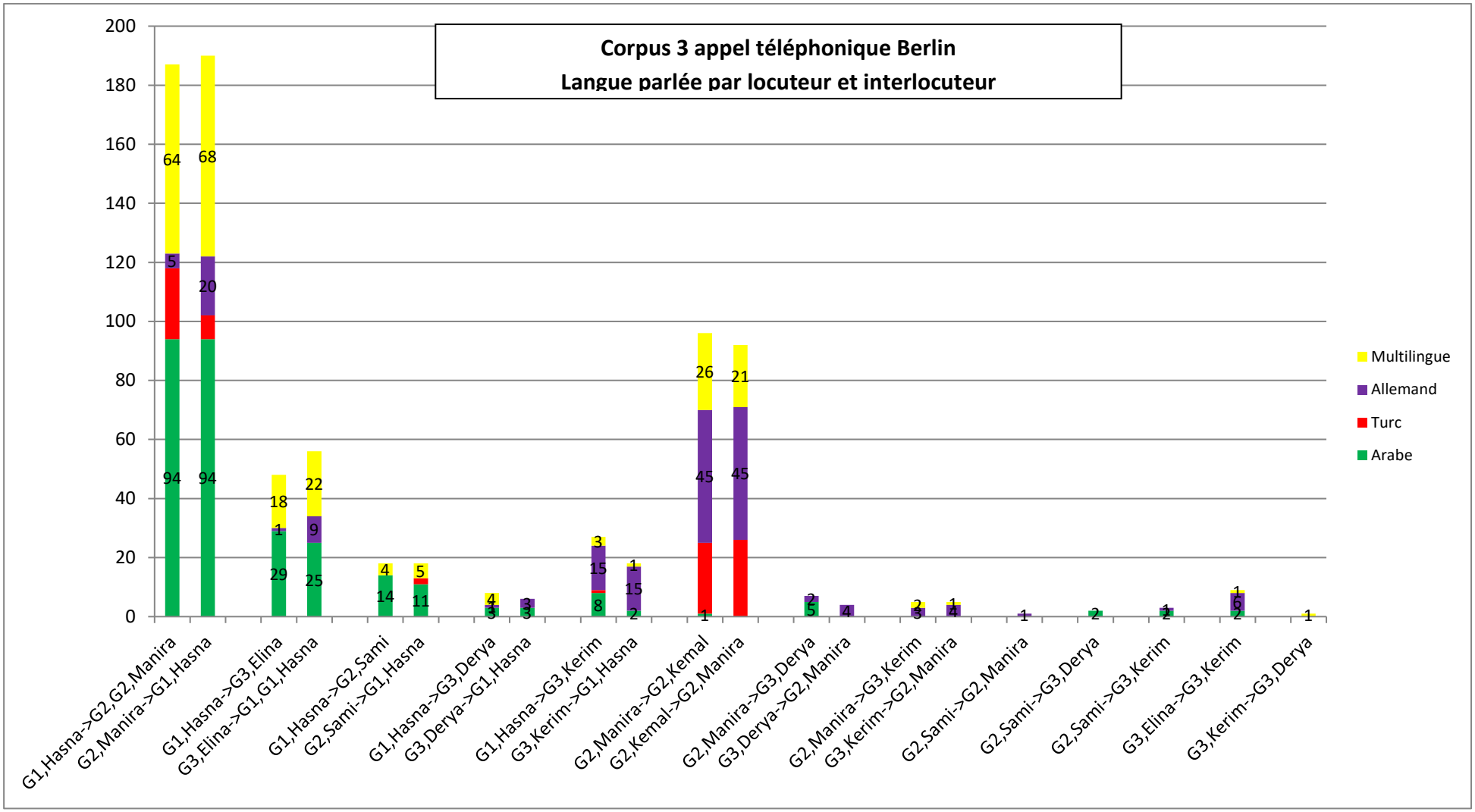


Figure 39. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : qui parle dans quelle langue à qui

4.2.3. Discussion de l'analyse quantitative du Corpus 3

L'analyse quantitative du Corpus 3 montre que la langue majoritairement pratiquée est l'arabe et ce, par tous les participants, sauf par G2,Kemal qui a déclaré durant l'entretien individuel « Je ne parle pas arabe parce que je n'ai pas confiance en moi, je ne trouve pas les mots ». Durant les entretiens individuels, les participants ont fait part de leur attachement et intérêt envers cette langue, y compris les plus jeunes, G3,Derya et G3,Kerim. G2,Kemal qui, à la question de ce qu'il aimerait transmettre à ses enfants lorsqu'il en aura, a déclaré « ce serait bien de leur apprendre l'arabe aussi » aux côtés de l'allemand et du turc. « Cela aurait été bien de leur apprendre l'arabe aussi, mais ce sera difficile, sachant que moi-même je ne peux pas le parler ».

G3,Derya a déclaré qu'elle parlait arabe à ses grands-parents avec un peu d'allemand, et eux lui parlent arabe, et « très très très peu en allemand ». On a vu que G1,Hasna ne lui parle pas du tout allemand dans cet enregistrement et que G3,Derya produit trois tours sur six en arabe qui sont destinés à sa grand-mère.

Les tours de parole en arabe sont les plus nombreux malgré la difficulté exprimée par les participants de la 2ème (G2,Manira et Sami) et de la 3ème générations (G3,Elina, G3,Derya et G3,Kerim) à parler dans cette langue. La raison est liée, selon eux, à une méconnaissance du vocabulaire. G2,Manira a déclaré : « j'essaye de parler arabe surtout. [...] Avec mon mari, on s'est mis à parler allemand surtout parce que les sentiments on ne sait les exprimer ni en arabe ni en turc. On a oublié plus de la moitié du vocabulaire ». Selon eux, c'est ce qui motive le recours à l'allemand, que ce soit en insertion lexicale ou lors de tours de parole entiers en allemand.

G2,Sami essaye de parler arabe et turc, afin que ses enfants entendent et apprennent « mais ce n'est pas quelque chose de facile ».

G3,Kerim avait déclaré parler arabe à sa grand-mère G1,Hasna « car elle ne sait pas l'allemand ». Il a utilisé les deux langues avec elle dans ce corpus dans des proportions différentes, deux TP en arabe et quinze en allemand. Quant à G1,Hasna, elle lui parle en allemand, en s'alignant donc à sa langue préférée, afin de faciliter la communication.

G3,Elina a « grandi dans un environnement trilingue ». Mais à l'adolescence, elle a « rejeté le turc à un moment donné » et a entretenu l'arabe avec des amies venues de pays arabes et des cours durant environ six mois. Ses amies de l'époque se moquaient de son arabe, en raison d'une partie de son vocabulaire et de sa prosodie, elle les imitait alors pour être acceptée, et on entend que son vocabulaire et sa prosodie sont différents des Antiochiens. Aujourd'hui, elle parle plutôt arabe et allemand et elle veut se « remettre à apprendre le turc afin de communiquer à Antioche car les jeunes n'y parlent plus l'arabe ».

G1,Hasna aime les langues et souhaiterait que l'arabe et le turc soient transmis. Mais elle se heurte à la réalité et pour communiquer s'adapte aux ressources linguistiques des uns et des autres, en utilisant l'allemand.

Malgré tout, les participants essayent de communiquer avec les ressources linguistiques dont ils disposent. La grand-mère parle arabe et turc, puis essaye de parler en allemand pour que ses petits-enfants comprennent et interagissent avec elle. Cela ne semble pas suffisant pourtant à instaurer un climat de confiance mutuel, une habitude entre eux sur le long terme, ce qui est le cas avec la plus âgée des participants de la 3ème génération qui discute beaucoup avec sa grand-mère. Dans ses TP,G3,Elina parle arabe de manière plus aisée que G3,Alya, par exemple, ou bien sa jeune sœur G3,Derya et son frère G3,Kerim, avec des verbes, des adverbes, une conjugaison plutôt facile.

4.2.4. Approche interactionnelle du Corpus 3

Le Corpus 3, constitué de deux appels téléphoniques, contient des séquences d'ouverture et de clôture qui constituent une opportunité d'étudier des formules de salutations, qui varient d'une personne à l'autre. Leur étude montre un intérêt sur l'utilisation des langues dans cette famille et permet de le comparer avec le corpus parisien. Aussi, je propose de les analyser dans les extraits qui suivent en commençant par la prise de contact entre la personne qui appelle de Berlin et celle qui décroche en Turquie. Tout comme le Corpus 1, la conversation ici est de type familière (Traverso 2003, 19). Mais, contrairement au corpus parisien, ici tous les participants ne sont pas

regroupés autour du combiné téléphonique pour entendre et interagir ensemble. La personne qui parle à Antioche ne s'adresse pas à tous, l'interlocuteur est plus ciblé qu'à Paris. Lorsque les plus jeunes petits-enfants parleront à leur grand-mère, leurs parents et grande sœur les accompagneront parfois, ce qui ne les a pas encouragés à parler (à la différence de G3,Zahra dans la Famille 1 à Paris).

De même que les corpus parisiens, l'analyse est proposée par tour de parole en nous focalisant sur les langues utilisées et en relevant des phénomènes remarquables (tels que les chevauchements ou reformulations).

Extrait 21. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G2,Manira et G1,Hasna se saluent

C3,1	G2,Manira	**hallo anne** *bonjour maman*
C3,2	G1,Hasna	**efendim canım** *oui ma chérie*
C3,3	G2,Manira	**kīfīk**↑? **kīfīk** ↑? *comment vas-tu ↑?comment vas-tu ↑?*
C3,4	G1,Hasna	**mlīḥa l=ḥamdillāh inte škfīk** ↑? *je vais bien dieu merci toi comment vas-tu ↑?*
C3,5	G2,Manira	**l=ḥamdillāh / šū ṣawtīk ʾa bāʿref midr škīf / ziʿlāne lā še** ↑? *dieu merci / quoi ta voix est je ne sais comment / es-tu triste pour quelque chose ↑?*

G2,Manira commence à parler dès qu'elle entend que le combiné du téléphone est décroché à l'autre bout (Extrait 21). Elle salue sa mère G1,Hasna en allemand et utilise le terme d'adresse en turc « **hallo anne** » [*bonjour maman*], alors que celle-ci n'avait pas parlé, cela aurait pu être quelqu'un d'autre qui décroche. G1,Hasna répond à sa fille en turc au TP C3,2 « **efendim canım** » [*oui ma chérie*], en s'alignant donc au code que sa fille a utilisé à la fin du tour de parole précédent. La suite de leurs échanges de politesse et d'attention se déroule en arabe (TP C3,3 à 23).

De la même manière que dans le premier appel téléphonique, dans le second appel, deux jours plus tard, on observe la prise de contact entre la fille et sa mère (Extrait 22 ci-dessous).

Extrait 22. Corpus 3 second appel téléphonique Berlin : prise de contact de G2,Manira et G1,Hasna

C3,375	G1,Hasna	***ᵊalo *alo**
C3,376	G2,Manira	**hallo**:: **allô *bonjour*
C3,377	G1,Hasna	xxx **yā bitte** *xxx ô ma fille*
C3,378	G2,Manira	**hallo anne anā anā Manira** **bonjour *allô maman c'est moi c'est moi Manira*
C3,379	G1,Hasna	**ē**:: **yā rūḥe kīfik Manira yā bitte** *oui ô môn âme comment vas-tu Manira ô ma fille*
C3,380	G2,Manira	**l=ḥamdillāh inte škīfik** ↑? *je te remercie toi comment vas-tu ↑?*
C3,381	G1,Hasna	**kɛyyse l=ḥamdillāh** *je vais bien merci*
C3,382	G2,Manira	**en / naᶜam / anā ma fhimtik hallāq ᶜafwän** *oui / comment / moi je ne t'ai pas compris maintenant excuse-moi*
C3,383	G1,Hasna	**kɛyysīn l=ḥamdillāh yā bitte kɛyysīn** *nous allons bien dieu merci ô ma fille nous allons bien*

G1,Hasna dit « ***ᵊalo *alo**[117] » lorsqu'elle décroche (C3,375), ce à quoi G2,Manira réagit avec « **hallo** » [118] [**allô *bonjour*[119]] (C3,376) qui a un double sens en allemand (à la fois ce que la personne dit après avoir décroché le téléphone et saluer). Sa mère dit quelque chose qu'on ne comprend pas (mais qui semble être de l'arabe à l'oreille) et puis « XXX **yā bitte** » [*xxx ô ma fille*] (C3,77). G2,Manira salue sa mère de la même manière que lors du premier appel, avec le même terme d'adresse en turc et ajoute une précision sur qui est la personne qui parle « **hallo anne anā, anā Manira** » [**allô *bonjour maman c'est moi, c'est moi Manira*] (C3,378). Et, contrairement au premier appel, G1,Hasna répond à sa fille en arabe en C3,379, et leurs interactions se poursuivent en arabe, avec des alternances en turc.

[117] Pour rappel, la transcription du même élément en couleurs différentes signifie que l'élément peut êre attribué à une langue comme à l'autre.

[118] Je catégorise comme « allemand » en raison de la forte aspiration du « h » et du « a » qui suit.

[119] Le terme signifie *allô* et *bonjour*, c'est la raison pour laquelle les deux éléments apparaissent dans la traduction.

Dans ces deux prises de contact, on voit l'utilisation de l'arabe, du turc, de l'allemand et du mode multilingue. La salutation de type « bonjour » se fait par G2,Manira à sa mère en allemand, accompagnée du terme d'adresse en turc, et le reste des tours de parole est en arabe. À Paris, G2,Salma n'a pas salué ses parents au téléphone pour pouvoir comparer.

Après des tours de parole entièrement en arabe, on voit apparaître certains tours en turc entièrement comme dans l'Extrait 23 ci-dessous.

Extrait 23. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G1,Hasna raconte à G2,Manira ce qu'ils font avec son père

C3,22	G1,Hasna	**lyōm xadnā̃ lā ʿind imme lā ʿind ʿāmmātīk** *aujourd'hui nous l'avons emmené chez ma mère chez tes tantes paternelles*
C3,23	G2,Manira	**e** *oui*
C3,24	G1,Hasna	**orda bayağı yani oyaladık** *là-bas tout à fait c'est-à-dire nous lui avons fait passer du bon temps*
C3,25	G2,Manira	**ʔahhn**
C3,26	G1,Hasna	**sonra geldik eve** *puis nous sommes rentrés à la maison*
C3,27	G2,Manira	**ē**::: *oui*
C3,28	G1,Hasna	**yemeğini yedi gitti yattı** (rire) *il a mangé son repas et il est parti se coucher*
C3,29	G2,Manira	**hehe kɛyyīs** // [**und ḥāka-** *d'accord c'est bien // et l'autre-*
C3,30	G1,Hasna	[**imm- hay- naʿām** *euh- ça- oui*
C3,31	G2,Manira	**ḥaka käm kilme miʿ kemal ow miʿ ɛmɛl** ↑ ? *il a parlé quelques mots avec Kemal et avec Emel*
C3,32	G1,Hasna	**ɛmɛl↑ rāḥet e**:: **btāʿrfe lā mtāke lā ʿind wlɛd ʿamma lā ʿind wlɛd silmän** *Emel ↑ elle est partie euh:: tu sais à Antioche chez ses les enfants de son oncle paternel chez les enfants de son oncle paternel silmän*
C3,33	G2,Manira	**ach so okay** *ah oui d'accord*

Dans l'Extrait 23 (ci-dessus), en C3,24 G1,Hasna initie le turc « **orda bayağı yani oyaladık** » [*là-bas tout à fait c'est-à-dire nous lui avons fait passer du bon temps*]. En

C3,25, G2,Manira utilise un régulateur que je code en multilingue « **ʔahhn** » parce qu'il n'est pas possible de l'attribuer à une langue en particulier, et G1,Hasna poursuit en turc (C3,26) « **sonra geldik eve** » [*puis nous sommes rentrés à la maison*]. En C3,27, G2,Manira ne poursuit pas en turc, mais en arabe « **ē**:::» [*oui*:::]. En C3,28, G1,Hasna se désaligne de l'arabe et continue dans la langue dans laquelle elle avait commencé, le turc « **yemeğini yedi gitti yattı** (rire) » [*il a mangé son repas et il est parti se coucher*]. En C3,29, G2,Manira commence son tour de parole en arabe, puis introduit un mot en allemand, « **und** », et termine en arabe « **hehe kɛyyīs** // [**und ḥāka-** » [*d'accord c'est bien // et l'autre-*], et G1,Hasna répond en arabe en C3,30. Deux tours de parole sont dits en arabe puis en C3,33, G2,Manira utilise l'allemand « **ach so okay** » [*ah oui d'accord*] pour exprimer son accord. G1,Hasna et G2,Manira mélangent ainsi l'arabe et le turc, avec quelques rares insertions en allemand, jusqu'à la fin de leur conversation.

La séquence de clôture entre G1,Hasna et G2,Manira commence avec la mère qui utilise une formule en turc au TP C3,178 « **oldu kızım** » [*bon ma fille*] pour indiquer la fin de leur discussion(Extrait 24 ci-dessous).

Extrait 24. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G1,Hasna et G2,Manira prennent congé

C3,178	G1,Hasna	**e /// oldu kızım** *oui /// bon ma fille*
C3,179	G2,Manira	[**okay anne** *[bon maman*
C3,180	G1,Hasna	[**selam söyle herkese** *[salue tout le monde de ma part*
C3,181	G2,Manira	**aleyküm is-** *d'accord*
C3,182	G1,Hasna	**vereyim canım** *je te le [Kemal] passe ma chérie*
C3,183	G2,Manira	**šUKrän** *merci*

En C3,179, G2,Manira dit « **okay anne** » [*bon maman*], elle a recours à la formule ayant le même sens, mais débutant en allemand, « **okay** [120]» et termine avec le même terme d'adresse turc qu'en début d'appel « **anne** ». Sa mère G1,Hasna poursuit en turc et demande à sa fille G2,Manira de saluer le reste de la famille de sa part (C3,180) « [**selam söyle herkese** » [[*salue tout le monde de ma part*]. L'arabe apparaît à nouveau en C3,183 lorsque G2,Manira remercie sa mère « **šUKrän** » [*merci*].

Dans l'Extrait 25 ci-dessous, de la même manière que dans le premier appel téléphonique, on observe la séquence de clôture de ce second appel, avec les formules de prise de congé, qui sont différentes du premier appel comme nous allons le voir.

Extrait 25. Corpus 3 second appel téléphonique Berlin : G2,Manira et G1,Hasna prennent congé

C3,801	G1,Hasna	[**ḍalle lā xer yā bitte** *au revoir ô ma fille*
C3,802	G2,Manira	**okay** **d'accord *bon*
C3,803	G1,Hasna	[**XXX ḍ alle la xēr kızım** [***bay bay *bye bye XXX nqadā bi xer l=ḥamdilläh** *[xxx au revoir ma fille [au revoir xxx c'est fini dans de bonnes conditions grâce à dieu*
C3,804	G2,Manira	[**hayde *bay bay * bye bye / *bay bay *bye bye anne** [allez *au revoir *au revoir / *au revoir *au revoir maman
C3,805	G1,Hasna	***bay bay *bye bye** **au revoir *au revoir*
C3,806	G2,Manira	**ciao** *salut*
C3,807	G1,Hasna	***bay bay *bye bye** **au revoir * au revoir*
C3,808	G2,Manira	**ciao** *salut*

Ici G1,Hasna utilise une formule classique en arabe antiochien qui signifie clairement qu'elle termine sa conversation (C3,801) « [**ḍalle lā xer yā bitte** » [[*au revoir ô ma fille*].

[120] Ce terme, emprunté à l'anglais, est très fréquemment utilisé dans des interactions entre germanophones en Allemagne. Sa prononciation, prosodie et fréquence m'ont décidée à l'attribuer à l'allemand.

G2,Manira acquiesse en allemand (C3,802) « **okay** » [**d'accord *bon*]. G1,Hasna répète la formule en début du tour suivant (C3,803) en arabe avec le terme d'adresse en turc, poursuit avec une expression internationale, en anglais au départ, qui existe dans de nombreux pays et reprise dans de nombreuses langues, que je transcris par « **bay bay** » mais également « **bye bye** », typique d'une formule multilingue (ou bivalente/ flottante). Certes, initialement, c'est via l'anglais que cette expression a été diffusée, mais elle est utilisée fréquemment en arabe antiochien, qui l'a reçu du turc, dans lequel la fréquence est attestée depuis longtemps[121] et qui est orthographié « **bay bay** ». Puis G1, Hasna termine en arabe (C3,803) « [**xxx ḍalle la xēr kızım [bay bay XXX nqadā bi xer l=ḥamdilläh** » [[*xxx au revoir ma fille [au revoir xxx c'est fini dans de bonnes conditions grâce à dieu*]. G2,Manira réplique « [**hayde *bay bay * bye bye / *bay bay *bye bye anne »** [*allez *au revoir *au revoir / *au revoir au revoir maman*]. G1,Hasna répète « ***bay bay *bye bye »** *[*au revoir *au revoir]* en C3,805 et C3,807, G2,Manira utilise un terme initialement italien et qui est également devenu international et typique des expressions multilingues ou flottantes « **ciao** » [*salut*] en C3,806 et C3,808.

Les séquences de clôture sont donc différentes dans les deux appels téléphoniques entre la fille à Berlin et la mère à Antioche. Elles permettent de voir les langues et expressions utilisées pour prendre congé au téléphone : en allemand, en arabe, en turc et l'utilisation d'expressions internationales (**bye bye** et **ciao**) attribuables à plusieurs langues.

Dans l'Extrait 26 ci-dessous, nous observons la prise de contact entre la sœur qui se trouve à Berlin et le frère à Antioche.

Extrait 26. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G2,Kemal et G2,Manira prennent contact

C3,184	G2,Kemal	**hallo** *bonjour*
C3,185	G2,Manira	**hallo Kemal** *bonjour Kemal*

[121] J'ai effectué une recherche sur google avec « bay bay söyle » [*dis bay bay*], qui a donné 252K résultats, orthographe bien plus fréquente que « baybay » avec 35K (recherche effectuée le 12.11.2016). Dans le dictionnaire de Türk Dil Kurumu [*Société de langue turque]*, l'orthographe proposée est « baybay » (Türk Dil Kurumu 2017b).

C3,186	G2,Kemal	**ha**: **Manira'ymış ya**: *ah*: *oui c'est donc Manira*:
C3,187	G2,Manira	**evet benim ya**: **ne düşünd**[**ün** ↑? *oui c'est moi qu'as-tu pen[sé* ↑?
C3,188	G2,Kemal	[**nasıl**↑? / **ne bileyim bilmiyorum kim** *[comment ↑? je n'en sais rien je ne sais pas qui*
C3,189	G2,Manira	**ach so benim benim** *ah bon c'est moi c'est moi*
C3,190	G2,Kemal	**ja na**: **iyisin** ↑? *oui alors ça va* ↑?
C3,191	G2,Manira	**ben iyiyim sen nasılsın** ↑? *moi je vais bien toi comment vas-tu* ↑?
C3,192	G2,Kemal	**ja**:: **ganz gut** *ma foi très bien*
C3,193	G2,Manira	**ja**:: **ganz gut und wie war der Flug** ↑? (Sami parle en fond) *oui*:: *très bien et comment était le vol* ↑? *(Sami parle en fond)*
C3,194	G2,Kemal	**ja iyi geçiyor** *oui ça se passe bien*
C3,195	G2,Manira	**iyi geçiyor** / **iyi geçti** /**nasıl uçtunuz siz Adana'ya**[122] **ondan sonra orda** ↑? *ça se passe bien / ça s'est bien passé / comment avez-vous volé vous à Adana et puis ensuite là-bas* ↑?
C3,196	G2,Kemal	**Adana** *Adana*
C3,197	G2,Manira	**naʿam** *oui*
C3,198	G2,Kemal	**vallah Adana ondan sonra otobüslen Antakya'ya** / **Antakya'dan da dolmuşla** *eh bien Adana et puis après en car jusqu'à Antioche / et puis d'Antioche en bus collectif*
C3,199	G2,Manira	**ahn okay und** şey bulabildiniz mi **Emel hatte doch kein Wechselgeld gehabt xxx** *ah d'accord et est-ce que vous avez pu trouver Emel n'avait pas de change avec elle xxx*
C3,200	G2,Kemal	**ja**:: **havalimanından şey- sigara satanlardan bozdurduk** *oui*:: *à l'aéroport nous avons fait un change chez le vendeur de tabac*

G2,Manira et G2,Kemal commencent à partir de C3,184 par des salutations en allemand. G2,Kemal dit « **hallo**» [*bonjour*] et G2,Manira répond « **hallo Kemal**» [*bonjour Kemal*]. Puis, G2,Kemal introduit le turc en C3, 186 « **ha**: **Maniraymış ya**: » [*ah oui c'est donc*

[122] Province et ville voisine du Hatay.

Manira]. G2,Manira s'aligne à langue qu'a initiée son frère, le turc, en C3,187 « **evet benim ya: ne düşünd**[**ün**↑? » [*oui c'est moi qu'as-tu pen[sé*]. En C3,189, G2,Manira commence son tour de parole en allemand qu'elle termine en turc « **ach so benim benim** » [*ah bon c'est moi c'est moi*]. G2,Kemal répond de la même manière en commençant en allemand et en terminant en turc en C3,190 « **ja na: iyisin** ↑? » [*oui alors ça va* ↑?*]*. G2,Manira répond qu'elle va bien et pose une question ouverte à G2,Kemal (C3,191) « **ben iyiyim sen nasılsın** ↑? » [*moi je vais bien toi comment vas-tu* ↑*?*]. G2,Kemal répond en allemand (C3,192) « **ja:: ganz gut** » [*ma foi très bien*]. G2,Manira poursuit en allemand en répétant ce qu'a dit G2,Kemal et en posant une question ouverte (C3,193) « **ja:: ganz gut und wie war der Flug** ↑? » [*oui:: très bien et comment était le vol* ↑*?*]. G2,Kemal ne semble pas avoir compris la question car il répond au présent, le début en allemand et ensuite en turc (C3,194) « **ja iyi geçiyor** » [*oui ça se passe bien*]. Le turc seul revient en C3,195, 196. G2,Manira introduit l'arabe en C3,197 « **naʿam** » [*oui*], G2,Kemal se désaligne de l'arabe et poursuit en turc en C3,198. G2,Manira se désaligne du turc en début de tour de parole C3,199 en commençant en allemand, puis elle introduit le turc, et elle termine en allemand. En C3,200, G2,Kemal commence en allemand et termine en turc.

G2,Manira et G2,Kemal parlent en toute indépendance, chacun utilisant l'allemand et le turc à leur guise. Une différence toutefois est remarquable chez G2,Kemal : il ne parle pas arabe du tout. Et sa sœur s'adapte à son frère, elle ne produit qu'un tour de parole en arabe dans toutes les interactions avec son frère, et une seule fois elle insère un terme en arabe dans un tour de parole qu'elle commence en allemand (C3,374). Le mode multilingue turc / allemand est caractéristique de leurs interactions jusqu'à la fin, en C3,373.

G2,Manira utilisera l'arabe (TP C3,374) en clôturant sa discussion avec son frère G2,Kemal et pour dire un mot d'affect « **tchüss ḥabibe** » [*salut mon chéri*], comme nous le voyons dans l'Extrait 27 ci-dessous durant la prise de congé entre le frère et la sœur.

Extrait 27. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G2,Manira et G2,Kemal prennent congé

C3,366	G2,Manira	**okay alles klar** *bon très bien*

C3,367	G2,Kemal	**okay** *bien*
C3,368	G2,Manira	**okay** *bien*
C3,369	G2,Kemal	**tamam** *d'accord*
C3,370	G2,Manira	**okay okay** *bien bien*
C3,371	G2,Kemal	**alle gut schön** *porte-toi bien*
C3,372	G2,Manira	**jA du Auch / tchü:::ss** *oul toi aussi / salut*
C3,373	G2,Kemal	**xxx tchüss** *Xxx salut*
C3,374	G2,Manira	**tchüss ḥabibe** *salut mon chéri*

Entre G2,Manira et G2,Kemal 190 tours de parole ont été échangés. G2,Manira a utilisé l'arabe à deux reprises, pour deux termes seulement, « **naʿam** » [*oui*] en C3,197 et « **ḥabibe** » [*mon chéri*] en C3,374. G2,Kemal n'a pas du tout utilisé l'arabe. Il montre une préférence pour l'allemand et le turc. Il ne parle plus du tout la langue familiale, l'arabe, qu'il parlait petit. Cela nous montre un exemple de changement linguistique chez un locuteur (*languague-shift*) en faveur de la langue nationale du pays de naissance de ses parents (le turc), reprise dans les quartiers où il a grandi et où il vit à Berlin. Ses pratiques langagières sont donc partagées entre le turc, langue officielle du pays de naissance de ses parents, et la langue nationale du pays de résidence (l'allemand).

Un peu plus tard c'est au tour de Sami, l'époux de G2,Manira, de parler à sa belle-mère (Extrait 28 ci-dessous).

Extrait 28. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G1,Hasna et G2,Sami prennent contact

C3,424	G2,Sami	**marḥaba mɛrt ʿamme** ↑ *bonjour ma tante paternelle* ↑[123]
C3,425	G1,Hasna	**ɛhlɛn uw marḥabā**: *bienvenu et bonjour*:

[123] En arabe antiochien (et plus largement syro-libanais-palestinien), le beau-père est désigné comme « l'oncle paternel », et la belle-mère « la femme de l'oncle paternel ».

C3,426	G2,Sami	**škifkīn** ↑? *comment allez-vous* ↑?
C3,427	G1,Hasna	**kɛyysīn lḥamdilläh yā oğlum** *nous allons bien dieu merci ô mon fils*
C3,428	G2,Sami	**mlīḥa**↑? [**okay** *tu vas bien* ↑? *[bon*
C3,429	G1,Hasna	[**kɛyysīn ḥamdilläh** /**kɛyysīn ktīr ḥamdilläh** *[nous allons bien dieu merci / nous allons très bien*
C3,430	G2,Sami	**kɛyyīs** *c'est bien*
C3,431	G1,Hasna	**hallāq firḥāne baqa ba nğe la ʿindkīn nšallāh nəqšaʿkīn bi l=xēr** *là je suis heureuse car nous allons venir chez vous j'espère que nous vous verrons bien*
C3,432	G2,Sami	**nšāllāh / u niḥne štaqnā ʿläykīn** *je l'espère / et à nous aussi vous nous manquez*
C3,433	G1,Hasna	**tištaq ʿleykīn l=ʿāfe yā oğlum yā ʿayne** *[expression] je te remercie ô mon fils ô mon œil*
C3,434	G2,Sami	**sağol sağol** *merci merci*
C3,435	G1,Hasna	**e:: ğa babīytɛk** *euh ton père est venu*

La prise de contact en C3,424 se fait en arabe antiochien avec la formule de salutation usuelle classique utilisée par n'importe qui à n'importe quel moment sans distinction d'âge, de genre ou de temps « **marḥaba** », et utilise un terme d'adresse conventionnel, en arabe antiochien « **mɛrt ʿamme** » [*bonjour ma tante paternelle*]. Elle lui répond en C3,425 « **ɛhlɛn uw marḥabā**: » [*bienvenu et bonjour*] manifestant sa joie de l'entendre. En C3,426, il lui demande comment ils vont « **škifkīn** » [comment allez-vous], elle lui répond en C3,427 « **kɛyysīn lḥamdilläh yā oğlum** » [*nous allons bien dieu merci ô mon fils*] en introduisant un terme d'adresse en turc « *mon fils* », qu'elle va employer à nouveau en C3,433.

En C3,428, G2,Sami répète « **mlīḥa**↑? » [*tu vas bien* ↑*?*] sur un ton montant, qui est celui de la question, et ajoute en allemand « **okay** » [*bon*]. En C3,429 G1,Hasna répond en répétant et insistant « **kɛyysīn ḥamdilläh** / **kɛyysīn ktīr ḥamdilläh** » [*nous allons bien dieu merci / nous allons très bien*], ce à quoi G2,Sami réplique avec une satisfaction « **kɛyyīs** » [*c'est bien*]. En 431, G1,Hasna dit à G2,Sami qu'elle est très heureuse car elle

va rentrer à Berlin et les voir « **hallā̃q firḥāne baqa ba n ğe la ᶜindkīn nšallāh nəqšaᶜkīn bi l=xēr** » [*là je suis très heureuse nous allons venir chez vous j'espère que nous vous verrons bien*], ce à quoi il répond qu'ils lui manquent à lui aussi « **nšāllāh** / **u niḥne štaqnā ᶜläykīn** » [*je l'espère et nous aussi vous nous manquez*]. Cela déclenche chez G1,Hasna une émotion affectueuse qu'elle exprime verbalement en arabe par « **yā ᶜayne** » en fin du tour C3,433 « **tištaq ᶜleykīn l=ᶜāfe**[124] **yā oğlum yā ᶜayne** » [expression] je te remercie mon ô mon fils ô mon œil], et G2,Sami la remercie en turc avec la duplication du même terme (C3,434) « **sağol sağol** » [*merci merci*].

Tout comme elle utilise le terme d'adresse à sa fille en turc « **kızım** » [*ma fille*], G1,Hasna emploie le terme d'adresse en turc avec son beau-fils « **oğlum** » [*mon fils*] à plusieurs moments (C3, 427, 433,445 et 455). Et G2,Sami a recours à l'expression de remerciement en turc uniquement avec le même terme « **sağol** » [*merci*] aussi (C3,434, 446, suivi d'arabe en C3,448). La grand-mère interagit avec son beau-fils comme elle le fait avec sa fille, en utilisant le terme d'adresse en turc. Lui, la remercie en turc également.

Tout comme sa femme G2,Manira y a recours, G2,Sami insère à trois reprises le mot « **okay** » allemand, qui peut signifier *d'accord* ou bien avoir un rôle de régulateur, comme *ah bon ; ah oui ; c'est bien* (C3,428, 440, 456). C'est une habitude interactionnelle dans leurs pratiques : si le couple le fait ensemble, il le fait avec les autres, automatiquement, sans réfléchir.

Vers la fin de leur discussion (Extrait 29 ci-dessous), G2,Sami informe G1,Hasna qu'il va lui passer sa petite-fille G3,Elina, qui est son premier petit-enfant. Elle réagit en fin de tour C3,459 avec une expression affective adressée à G3,Elina « **yā rūhe** » [*ô mon âme*], de la même façon que le font à Paris le grand-père et la grand-mère avec leurs petites filles durant l'appel téléphonique.

[124] C'est une expression que je traduis par *je te remercie*, car c'est le sens le plus acceptable en français, mais littéralement, elle utilise le verbe que G2,Sami a utilisé en s'adressant à elle dans le tour précédent. **štaqnā** [**ᶜläykīn**], qui *signifie nous ressentons votre manque* et la réplique est **tištaq ᶜleykīn l=ᶜāfe** signifie *que la bonne santé ressente votre manque = que la bonne santé vous accompagne = que vous soyez toujours en bonne santé.*

Extrait 29. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G2,Sami prend congé et annonce G3,Elina

C3,456	G2,Sami	**okay šukrā̄n / aḷḷāh iy xallīlnā into / ba aᶜtīke hallāq Elina** *d'accord merci / que dieu nous vous laisse / je vais te passer maintenant Elina*
C3,457	G1,Hasna	**naᶜām**↑? *comment ↑?*
C3,458	G2,Sami	**ba aᶜtīke hallāq Elina tiḥke miᶜīk** *je vais te passer maintenant Elina pour te parler*
C3,459	G1,Hasna	**e ᶜtīyne Elina yā rūhe** *oui passe moi Elina ô mon âme*

Dans l'Extrait 30 ci-dessous, G3,Elina prend contact avec sa grand-mère G1,Hasna.

Extrait 30. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G3,Elina prend contact avec sa grand-mère G1,Hasna

C3,460	G3,Elina	**hallo nänä** *bonjour mamie*
C3,461	G1,Hasna	**hallo yavru:::m**[125] **kīyfīk yā ḥabībte** ↑? *bonjour mon bébé::: comment vas-tu ma chérie* ↑?
C3,462	G3,Elina	**e mlīḥa inte škifīk** ↑? *oui ça va bien toi comment vas-tu* ↑?
C3,463	G1,Hasna	**u anā kɛyyse ktīr** ↑ *et moi aussi je vais très bien* ↑
C3,464	G3,Elina	**ja**↑ **waḷḷa štaqnā ktīr ᶜalɛyke bnifraḥ izɛn btīǧe inte baᶜd bikra** *oui* ↑*vraiment tu nous manques beaucoup ça nous rendrait heureux si tu viens après-demain*
C3,465	G1,Hasna	**təqšāᶜkīn l=ᶜāfe u niḥne štaqnā** *[expression] merci et nous aussi vous nous manquez*
C3,466	G3,Elina	**ja** (rire) *oui*
C3,467	G1,Hasna	**u niḥne štaqnalkīn ktīr ktīr / anā ṣarle xams iš=šhūr mā šift aḥḥā̄d** *et vous nous manquez beaucoup beaucoup / moi cela fait cinq mois que je n'ai vu personne*

G3,Elina commence par « **hallo nänä** » [*bonjour mamie*], dans lequel elle emploie le terme de salutation « **hallo** » en allemand et le terme d'adresse en turc « **nene** » prosodiquement modifié[126] en « **nänä** », comme à Paris. En C3,461, G1,Hasna réplique

[125] *yavru* en turc signifie le petit de l'humain ou de l'animal, c'est un terme affectif.

[126] À Antioche, les habitants ne comprennent pas quand on le prononce ainsi.

par « **hallo yavru:::m kīyfīk yā ḥabībte ↑?** » [*bonjour mon bébé::: comment vas-tu ma chérie ↑?*] en utilisant le terme de salutation en allemand « **hallo** » et le terme affectif turc « **yavru:::m** » [*mon bébé:::*] dont elle allonge la dernière voyelle. Elle pose une question ouverte, une question de routine, en arabe « **kifīk yā ḥabībte** ↑? » [*comment vas-tu ô ma chérie ↑?],* en utilisant un terme affectif « **ḥabībte** » [*ma chérie*]. En C3,462, G3,Elina répond à sa grand-mère qu'elle va bien et lui retourne la question de politesse « **e mlīḥa inte škifīk** ↑? » [*oui ça va bien toi comment vas-tu*]. En C3,463, G1,Hasna répond qu'elle va très bien en arabe « **u anā kɛyyse ktīr** ↑ » [*et moi aussi je vais très bien ↑*]. En C3,464, G3,Elina commence son tour de parole par un terme allemand et poursuit en arabe « **ja↑ waḷḷā štaqnā ktīr ʿalɛyke bnifraḥ izɛn btīğe inte baʿd bikra** » [*oui vraiment tu nous manques beaucoup ça nous rendrait heureux si tu viens après-demain*]. Elle fait part à sa grand-mère de ses sentiments et de sa joie de savoir qu'elle vient dans deux jours. Cette construction « **izɛn btīğe** » [*si tu viens*] avec la conjonction « **izɛn** » [*si*] suivie du verbe au présent qui exprime une condition, une hypothèse n'exprime pas la réalité car elle sait qu'elle vient, l'expression choisie ne convient pas à la situation, dire « *parce que* » avant « tu viens » conviendrait à la réalité (elle l'emploie à nouveau en C3,496). G1,Hasna répond sans faire de remarque du type « ce n'est pas si, c'est sûr qu'on vient », par une expression qui fait partie des conventions dans ce type de dialogue, mais qui n'est pas obligatoire, elle montre sa bonne intention et, en même temps, elle la remercie « **təqšāʿkīn l=ʿāfe** » [*merci*][127], et elle lui fait part d'un sentiment similaire de manque « **u niḥne štaqnā** » [*et nous aussi vous nous manquez*]. G3,Elina répond en allemand en C3,466 avec « **ja** » [*oui*]. Sa grand-mère insiste sur le sentiment de manque en C3,467 « **u niḥne štaqnalkīn ktīr ktīr / anā ṣarle xams iš=šhūr mā šift aḥḥād** » [*et vous nous manquez beaucoup beaucoup / moi cela fait cinq mois que je n'ai vu personne*], le tour de parole entier est en arabe. Dans cet extrait, mis à part deux tours de parole au début, les deux participantes, l'une de la 1ère génération et l'autre de la 3ème génération se parlent plutôt en arabe.

[127] Je traduis par « *merci* » pour ne pas entrer dans les détails qui ne sont pas l'objet de l'analyse ici, mais littéralement cela signifie « *que la force vous voit* », signifiant *que vous ayez la force, l'énergie* (comme précédemment l'expression **tištaq ʿleykīn l=ʿāfe** signifiant *que la bonne santé ressente votre manque*, etc.).

Dans ses interactions avec sa grand-mère, G3,Elina a recours à des termes ou expressions qui ne sont pas du registre antiochien : soit elle les construit (comme en C3,464, C3,496 avec **izɛn** + verbe conjugué), soit elle les emprunte à d'autres variétés d'arabe, comme le syro-libanais-palestinien. L'arabe utilisé ici, se distingue de l'arabe antiochien par le lexique et la prosodie que nous entendons chez G3,Elina, comme dans les extraits ci-dessous.

Extrait 31. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G3,Elina crée une expression en arabe avec un calque de l'allemand

C3,536	G1,Hasna	**u hallāq baqa Derya u killīn kɛyysīn ɛ** *et maintenant Deya et tous vont bien*
C3,537	G2,Elina	**jā šukrān** *oui merci*
C3,538	G1,Hasna	**yiᶜne** *c'est-à-dire*
C3,539	G2,Elina	**l=ḥamdillāh // u killɛyt=īn yiᶜne- killēyt=nā** *dieu merci // et tous c'est-à-dire- nous tous* **bin waqqef ᶜley=kīn u baᶜda bit šūfīnā** attendre.3PP sur.PREP=SUFF.2PL *nous allons attendre sur vous et après tu nous verras*

En C3,536 (Extrait 31 ci-dessus), G1,Hasna demande à G3,Elina si sa sœur G3,Derya et tous vont bien, elle lui répond affirmativement, puis en C3,539, reconfirme et ajoute une autre information en disant à sa grand-mère que tout le monde les attend « **l=ḥamdillāh // u killɛytīn yiᶜne- killēytnā bin waqqef ᶜley=kīn u baᶜda bit šūfīnā** » [*merci // et tout le monde c'est-à-dire- nous tous nous allons attendre sur vous et après tu nous verras*].

L'expression que construit G3,Elina « **bin waqqef ᶜleykīn** » signifie littéralement en français [*nous allons attendre sur vous]*, alors que ce qu'elle veut dire est « nous vous attendons », dans le sens « *vous nous manquez, nous voulons que vous veniez* ». Cette construction semble être un calque de l'allemand « wir warten auf euch » [*nous vous attendons]*, littéralement en français : *nous attendons auf/préposition-sur vous*. L'expression utilisée en arabe « *nous allons attendre sur vous* », au sens propre, signifie sur leur corps. Mais G1,Hasna ne fait pas de remarque sur la forme de ce qu'exprime sa petite-fille G3,Elina, elle semble se baser sur le fond.

En dehors des corpus que je présente ici, j'ai également observé comment G3,Elina parle, et j'ai remarqué des emprunts morphologiques, syntaxiques, sémantiques et prosodiques au syro-libanais-palestinien. Dans ce corpus, j'en observe quelques-uns. Il arrive que G1,Hasna les utilise également, alors que l'équivalent en arabe antiochien est différent, comme dans l'Extrait 32 ci-dessous.

Extrait 32. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : termes empruntés au syro-libanais-palestinien (soulignés)

C3,471	G1,Hasna	**inte inte škīyfīk mɛdris=tik škīfa mɛdris=tīk** *toi toi comment vas-tu ton école comment ça va ton école*
C3,472	G3,Elina	**mɛdris=te waḷḷa mnīḥ↑ mlīḥa yaʿne hallāq lāzem itʿallām aktār** *mon école eh bien ça va ça va c'est-à-dire que maintenant je dois apprendre plus*
C3,473	G1,Hasna	**e lḥamdilläh de** *oui dieu merci allez*
C3,474	G3,Elina	**e bɛss bɛss miš mihm yaʿne btaʿrfīne anā matʿallām** *oui mais mais ce n'est pas important c'est-à-dire que tu me connais moi j'apprends*
C3,475	G1,Hasna	**Xxx kinte la bʿīd la ēn riḥte la amarika↑? la ēn riḥte↑ ?** *tu étais loin où étais-tu allée en amérique ↑? où es-tu allée ↑?*
C3,476	G3,Elina	**aza- anā anā rīḥt la Peru lā::: Saud amerika / lā Sud Amerika** *si- moi moi je suis allée au Péru en Amérique du Saud / en Amérique du Sud*
C3,477	G1,Hasna	**riḥte waḥdik ↑? riḥte waḥdik ↑?** *tu es allée seule ↑? tu es allée seule ↑?*
C3,478	G3,Elina	**anā riḥt miʿ tnān banāt** *moi je suis allée avec deux filles*
C3,479	G1,Hasna	**ə:::** *a:::h*
C3,480	G3,Elina	**min l=madrāse yaʿne** *c'est-à-dire de l'école*

Ainsi, en C3,471 (Extrait 32 ci-dessus), G1,Hasna demande à G3,Elina comment vont ses études en employant le terme « **mɛdris=tik**» [*ton école*], au lieu de celui employé en arabe antiochien « **mɛktɛb**[128] ». En C3,472, G3,Elina répond que ça va bien en employant le même terme « **mɛdris=te** » [*mon école*], G1,Hasna s'en réjouit au tour suivant.

[128] **mɛktɛb** signifie « là où on écrit », il est en usage pour « bureau » en syro-libanais-palestinien, qui peut créer un malentendu, un quiproquo selon l'interlocuteur.

G3,Elina emploie le même terme (C3,480) « **min l=madrāse yaʿne** » [*c'est-à-dire de l'école*].

Et en C3,474, G3,Elina emploie une expression non-antiochienne avec un adverbe qui marque la négation « **miš** » [*pas*], car en arabe antiochien, on utilise « **ma** » ou « **ʾa** » [*pas*] suivi de « **mihm** » [*important*] pour exprimer la négation. En C3,478, G3,Elina dit avec qui elle est partie en voyage en utilisant le nombre cardinal « **tnā̃n** » suivi du nom « **banāt** », « **anā riḥt miʿ tnā̃n banāt** » [*moi je suis allée avec deux filles*]. En arabe antiochien pour dire fille au pluriel au lieu de dire « **banāt** », la première voyelle est supprimée, la deuxième est une voyelle préouverte antérieure et se dit donc « **bnā̃t** ». Et en arabe pour dire « *deux + quelque chose* », on utilise la règle dite du duel, cela signifie clairement qu'il n'y en a que deux, et cela se fait en ajoutant un suffixe au nom au singulier, selon son genre. Pour dire deux filles ici, G3,Elina n'a pas utilisé la règle du duel qui serait d'ajouter à « **bint** » [*fille*] le suffixe, ce cette manière « **bint+ɛyn** » (ou en dialecte « **bit+tɛyn** » ou encore « **bit+tän** ») mais elle a appliqué une autre règle, celle qu'on trouve en allemand ou en turc (et dans d'autres langues qu'elle a appris à l'école, l'anglais, le français) en mettant le nombre cardinal devant le nom qui porte la marque du pluriel. L'arabe pratiqué par G3,Elina présente des marques d'influence du turc et de l'allemand.

Extrait 33. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G3,Elina discute avec sa grand-mère qui dit en turc le mois, que G3, Elina comprend mais réplique en allemand

C3,528	G3,Elina	[**e yaʿne- into killɛytkīn mat ǧo la xalf qəddam ma balleš ʿid mīlāde anā** (rires) *[oui c'est-à-dire- vous tous vous rentrez avant que commence mon anniversaire à moi*	G1,Hasna
C3,529	G2,Manira	**Kerim**↑	G3,Kerim
C3,530	G1,Hasna	**ayın yirmi sekizi mā hīk anā ʿrift anā ʾa mā insa** *c'est le vingt-huit du mois moi j'ai su moi je n'oublie pas*	G3,Elina
C3,531	G3,Elina	**ja peRfekt / niḥna bnifraḥ** *oui c'est paRfait / nous nous serons heureux*	G1,Hasna

En C3,528 (Extrait 33 ci-dessus), G3,Elina parle de son anniversaire qui est proche « **e yaʿne- into killɛytkīn mat ǧo la xalf qəddam ma balleš ʿid mīlāde anā** » [*oui c'est-à-dire- vous tous vous rentrez avant que commence mon anniversaire à moi*]. Ici « **mat ǧo la xalf** » est un calque de l'allemand « **ihr kommt zurück** » [*vous venez retour*]. En arabe

antiochien, on ne peut pas insérer « **la xalf** », ni « **ma balleš** » et « **anā** », cela donnerait : « **e yaᶜne- into killɛytkīn mat ğo ~~la xalf~~ qəddam ~~ma balleš~~ ᶜid mīlāde ~~anā~~** » [oui c'est-à-dire vous tous vous rentrez ~~au retour~~ avant ~~ne commence~~ mon anniversaire ~~moi~~]. En C3,530, G1,Hasna dit la date de l'anniversaire de sa petite-fille G3,Elina en turc et poursuit en arabe « **ayın yirmi sekizi mā hīk anā ᶜrift anā ʾa mā insa** » [*c'est le vingt-huit du mois n'est-ce pas moi j'ai su moi je n'oublie pas*]. G3,Elina a compris ce que dit G1,Hasna en turc, c'est-à-dire sa date de naissance, puisqu'elle approuve et commente dans un mode bilingue (C3,531) « **ja peRfekt / niḥna bnifraḥ** » [*oui c'est paRfait / nous nous serons heureux*].

Ce qui est intéressant durant ces échanges est que la grand-mère ne fait pas de remarque sur les ressources en arabe de sa petite-fille après le TP C3,528.

En C3,544 (Extrait 34 ci-dessous), « **xxx ḥakkitkīn Mehtap qāl bāt sawwe ᶜid milād lā Deniz qal ᶜinnā** » [*xxx elle vous a téléphoné Mehtap il paraît qu'elle va faire l'anniversaire de Deniz chez nous*] G1,Hasna utilise le nom composé « **ᶜid milād** » pour « *anniversaire* », qui n'est pas de l'arabe antiochien, car les Antiochiens emploient l'expression turque « **doğum günü** », et que G1,Hasna utilisera en C3,548. Cet emprunt (**ᶜid milād**) semble aller avec la volonté d'un vocabulaire fidèle à la langue arabe.

Extrait 34. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : Corpus 3 emprunts à l'arabe syro-libanais-palestinien

C3,544	G1,Hasna	XXX **ḥakkitkīn Mehtap qāl bāt sawwe ᶜid milād lā Deniz qal ᶜinnā** *xxx elle vous a téléphoné Mehtap il paraît qu'elle va faire l'anniversaire de Deniz chez nous*
C3,545	G3,Elina	**ē:y** ↑ *oui* ↑
C3,546	G1,Hasna	**baqa killīn bedduyğō hāk il=yōm qāl inte bɛt ğō yōmt iğ=ğimᶜa ya**[129] *alors donc tout le monde viendra ce jour-là et elle a dit vous vous viendrez le vendredi comme tu sais*
C3,547	G3,Elina	**e** *oui*
C3,548	G1,Hasna	**e baqa hāk il yōm killīn bedduyğō qal baqa bāt sawwe doğum günü** *alors donc ce jour-là ils vont tous venir alors donc elle va faire anniversaire*

[129] **ya** est un mot invariable en turc qui, lorsqu'il est placé à la fin des phrases, a le sens de « *mais…, mais bon…, tant pis, ce n'est pas grave* » (Bozdémir et Berk 2014) ou bien « *assurément, certes, si, oui, et, mais, soit* ». Dans le contexte, en français, il signifie comme « *tu sais bien* ».

C3,549	G3,Elina	**ja:: ach- u into bit ǧo kmā̃n yaᶜne aḥsān il kill** (rire) *oui:: ah- et vous vous viendrez aussi ce sera le mieux (rire)*
550	G1,Hasna	**e zaten zaten / qəlnāla e bnaᶜtīke izn** *oui c'est cela c'est cela / nous lui avons dit oui nous t'accordons l'autorisation*
C3,551	G3,Elina	**ja** *oui*
C3,552	G1,Hasna	**tā āxed izn minnīk mɛt qūl** (rire) *pour que je te demande l'autorisation elle dit (rire)*
C3,53	G3,Elina	**ach schö::n** *ah c'est bien*

Durant l'entretien individuel, G2,Manira a fait part des difficultés qu'elle rencontrait en arabe, se plaignant de l'insuffisance de son vocabulaire dans cette langue, ce qui la gêne lorsqu'elle parle. Pour y remédier, elle puise dans la variété du syro-libanais-palestinien, comme j'ai pu l'observer en dehors des deux corpus. Sa fille G3,Elina a la même démarche, celle d'utiliser des termes du syro-libanais-palestinien. D'ailleurs, vers ses douze-treize ans, d'après ses déclarations, c'est vers des camarades qui parlaient arabe et qui avaient cette langue dans leur famille, qu'elle a préféré aller, et non vers celles qui parlaient turc ou allemand par exemple, d'où cette maîtrise de l'arabe en général (arabe antiochien avec le syro-libanais-palestinien), qu'elle réalise par le mélange des deux variétés, antiochienne et syro-libanaise-palestinienne. Elle mélange moins l'arabe avec sa grand-mère G1,Hasna que G2,Kemal le turc et l'allemand avec sa sœur G2,Manira.

Extrait 35. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : fin de conversation entre G3,Elina et sa grand-mère G1,Hasna

C3,564	G3,Elina	**tamme bi xēr↑ u niḥne bɛdnā nšūfīk issa mirtāḥā ha↑**[130] *au revoir ↑ et nous nous allons te voir encore tranquille d'accord ↑*
C3,565	G1,Hasna	**e maᶜ as=salāme inte bxēr** *oui au revoir*
C3,566	G3,Elina	**okay naniş** bon mamie
C3,567	G1,Hasna	***bay bay *bye bye**
C3,568	G3,Elina	xxx ***bay *bye**

[130] **ha** est une intejection qui exprime différentes choses selon le contexte, pour exprimer la surprise, utilisée pour attirer l'attention, avertir.

En C3,564 (Extrait 35 ci-dessus), G3,Elina prend congé de sa grand-mère avec une formule conventionnelle en arabe, ajoute l'espoir de la voir sereine, avec une interjection en turc pour attirer son attention, renforcer l'intention de la voir en bonne forme « **tamme bi xēr↑ u niḥne bɛdnā nšūfīk issa mirtāḥā ha** ↑ » [*au revoir* ↑ *et nous nous allons te voir encore tranquille d'accord* ↑], ce à quoi G1,Hasna répond en arabe également avec une formule conventionnelle « **e maᶜ as=salāme inte bxēr** » [*oui au revoir*]. G3,Elina utilise un terme en allemand et un terme d'adresse en turc « nene » qu'elle a déjà utilisé, en le déclinant pour lui donner une forme douce « **naniş** » qu'elle avait déjà employé en C3,555[131]. Elles terminent leurs interactions avec des formules de politesse que G3,Elina comprend et produit bien en arabe, et en une forme qu'on peut trouver dans les trois langues « ***bye bye *bay bay** », qui est particulièrement utilisée en turc et en arabe antiochien.

Ce qui est intéressant dans cet extrait, c'est qu'on voit la petite-fille initier la prise de congé avec une formule en arabe antiochien, et les deux terminent avec une formule internationale, comme entre G2,Manira et sa mère G1,Hasna (dans les Extraits 24 et 25 pp. 246-247).

Extrait 36. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G3,Kerim entre en contact avec sa grand-mère

C3,570	G3,Kerim	**hallo**↑ *bonjour*
C3,571	G1,Hasna	**hallO**:: ↑ *bonjour*:: ↑
C3,572	G3,Kerim	**wie geht's dir** ↑? *comment vas-tu* ↑?
C3,573	G1,Hasna	[**škīfɛk yā Kerim škīfɛk** ↑? **mlīḥ**↑? [*comment vas-tu ô Kerim comment vas-tu* ↑*? tu vas bien* ↑*?*

[131] Personnellement, je n'avais jamais entendu cette forme auparavant, j'ai donc questionné G3,Elina qui a expliqué qu'elle appelait sa grand-mère ainsi tout comme on dit à quelqu'un qui s'appelle Ali, 'Aliş' en turc pour traduire un sentiment affectueux qu'on porte à cette personne. Une recherche rapide sur internet me montre qu'il existe d'autres constructions, comme 'bebişim' [mon bébé], qui peut être employé entre diverses personnes, aussi bien pour un enfant que pour deux adultes qui s'adressent l'un à l'autre par marque d'amour. Cela se rapproche de ce que Traverso (2006, 110) décrit en arabe : « des formes plus populaires comme *χajjo, ʕammo* dans lesquelles le nom est suivi du suffixe -o, à propos duquel Barbot (1981 : 249) parle de suffixe pan-arabe, très répandu à Damas, qui n'a jamais été clairement identifié ». Il le qualifie de suffixe hypocoristique ».

C3,574	G3,Kerim	**gu:t und Dir** ↑? *bien et Toi* ↑?
C3,575	G1,Hasna	**ich auch gut** (rire de Sami) *je aussi bien (rire de Sami)*

Dans la séquence de prise de contact, G3,Kerim en C3,570 (Extrait 36 ci-dessus) dit « **hallo »** à sa grand-mère G1,Hasna. Dans le contexte d'appel téléphonique, le terme « **hallo** » peut avoir deux significations. Ici, il est difficile de décider quel en est le sens. Mais comme l'appel avait déjà commencé avec d'autres personnes avant, et étant donnée la question usuelle en C3,572 « **geht's dir** ↑? » [*comment vas-tu*], il semble qu'il s'agisse plutôt de la salutation, je le traduis donc comme « *bonjour* » dans son utilisation. En C3,571, G1,Hasna lui répond en allemand la même forme de salutation « **hallo** » [*bonjour*]. G3,Kerim poursuit avec la question de politesse en allemand « **wie geht's dir** ↑? » [*comment vas-tu* ↑?]. G1,Hasna prend la parole avant, les deux tours de parole se chevauchent, cette fois en arabe, « **škīfɛk yā Kerim škīfɛk** ↑? **mlīḥ**↑? » [*comment vas-tu ô Kerim comment vas-tu ↑? tu vas bien ↑?*]. G3,Kerim se désaligne de la langue arabe initiée par sa grand-mère et poursuit en allemand « **gu:t und Dir** ↑? » [*bien et Toi ↑?*] en répondant à la question de sa grand-mère, ce qui présuppose qu'il a compris la question en arabe, ce qui signifie que sa compréhension de ces formules est réelle (il a dix ans au moment de l'enregistrement). G1,Hasna s'aligne au code que son petit-fils a initié et répond « **ich auch gut** » [*je aussi bien*].

L'Extrait 37 suivant entre G1,Hasna et son petit-fils présente l'intérêt de montrer des paroles divergentes et critiques sur sa non utilisation du turc et de l'arabe.

Extrait 37. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G1,Hasna et G3,Kerim interagissent, aidé par sa mère et sa sœur aînée

C3,576	G1,Hasna	**ne nazlanıyorsun söylemiyorsun türkçe söylemiyorsun arapça söylemiyorsun artık** *pourquoi tu fais le difficile tu ne dis pas tu ne dis plus en turc tu ne dis plus en arabe*
C3,577	G3,Kerim	**ehm**
C3,578	G1,Hasna	**ʾabaqa mā titkällām ʿarābe** ↑? *tu ne parles plus arabe ↑?*
C3,579	G2,Manira	**also redest du kein Turkish kein Deutsch** ↑? **fragt sie** *tu ne parles pas turc ni allemand↑? demande-t-elle*

C3,580	G3,Kerim	**also Turkish und Deutsch** *turc et allemand*
C3,581	G1,Hasna	**ḥabībe** ↑ *mon chéri* ↑
C3,582	G2,Manira	**ʾabaqa byifhāmīk** *il ne te comprend plus*
C3,583	G1,Hasna	**ʾabaqa btiḥke ʿarābe ʾabaqa** ↑? *tu ne parles plus arabe tu ne parles plus ↑?*
C3,584	G3,Elina	**ʾabaqa byifhā̃m** *il ne comprend plus*
C3,585	G2,Manira	**šwā̃y** *un peu*
C3,586	G3,Kerim	(chuchote quelque chose d'inaudible) **man versteht das gar nicht** *(chuchote quelque chose d'inaudible) on ne comprend pas ça du tout*
C3,587	G1,Hasna	**šwā̃y** (rire) *un peu (rire)*
C3,588	G2,Manira	**mini mini** / *un tout petit peu /*
C3,589	G1,Hasna	**e allā yxɛllīkīn yā bitte allā yxɛllīkkīn hīn** *et que dieu vous les garde ma fille que dieu vous les garde*
C3,590	G3,Kerim	(chuchote quelque chose d'inaudible) **man versteht das gar nicht** *(chuchote quelque chose d'inaudible) on ne comprend pas ça du tout*
C3,591	G2,Manira	**qāl huw- qāl ʾamā yismāʿīk kɛy- ʾamā yifhāmik kɛyyīs** *il dit que lui- il dit qu'il ne t'entend pas bi- il ne te comprend pas bien*
C3,592	G1,Hasna	**ha**:::
C3,593	G2,Manira	**uw [inte** *et [toi*
C3,594	G1,Hasna	[**hallā̃q ṣərt mät smaʿne hallā̃q** ↑? (Kerim rit) [*et maintenant tu m'entends bien ↑? (Kerim rit)*
C3,595	G2,Manira	**šū** ↑? *comment ↑?*
C3,596	G1,Hasna	**Keri**:::**m** ↑
C3,597	G3,Kerim	**ja**::↑ *oui*::↑
C3,598	G1,Hasna	**ḥabībe** *mon chéri*
C3,599	G3,Kerim	**ja**::↑ *oui*:: ↑

C3,600	G1,Hasna	**škīfɛk yā ḥabībe škīfɛːk** ↑? *comment vas-tu ô mon chéri comment vas-tu* ↑?
C3,601	G3,Elina	(à voix basse) **wi geht's dir**↑? *comment vas-tu* ↑?
C3,602	G2,Sami	(de loin) **mlīḥ** *je vais bien*
C3,603	G1,Hasna	[**guːːt** ↑? *bien*:: ↑?
C3,604	G3,Kerim	[**guːːt** *bien*::
C3,605	G1,Hasna	**ganz gut** ↑? *très bien* ↑?
C3,606	G3,Elina	(à voix basse) **bi l=ʿarābe mlīḥ** *en arabe mlīḥ*
C3,607	G3,Kerim	**mlīḥ** *bien*
C3,608	G3,Elina	**mnīḥ** / **qūl** *bien / dis*
C3,609	G2,Manira	**huwwe mā yismāʿīk halläq** / **may hāwel täy qəllīk mlīḥ** *lui il t'entend là / il essaye de te dire qu'il va bien*
C3,610	G1,Hasna	**e mliḥ mā hīke ḥamdillāh ḥamdillāh** / **alles okay alles okay** *oui bien n'est-ce pas dieu merci dieu merci / tout va bien tout va bien*
C3,611	G3,Elina	**ja mniḥ** *oui bien*
C3,612	G1,Hasna	**bɛdde kɛffiyyā bi l=almāne** / **bɛdde insīyyā šwɛy** je veux la finir en allemand / je vais oublier l'allemand un peu
C3,613	G2,Manira	**wie geht's Opa kannst du fragen** *tu peux demander comment va papi*
C3,614	G3,Kerim	**ähm**
C3,615	G1,Hasna	**oldu yā bitte** *bon ô ma fille*
C3,616	G3,Kerim	**wie geht's dir** ↑? **wie geht's Opa** ↑? **/** *comment vas-tu ↑? comment va papi ↑?*
C3,617	G1,Hasna	**auch gut auch gut jetzt schlafen** *bien aussi bien aussi maintenant dormir*
C3,618	G3,Elina	**Opa ist schlafen** *papi est dormir*
C3,619	G3,Kerim	**guːːt** ↑? *bien*:: ↑?

C3,620	G1,Hasna	**Opa schläft** *papi dort*
C3,621	G3,Elina	**Kannst du fragen wann kommst du** ↑? *tu peux lui demander quand viens-tu ↑?*
C3,622	G1,Hasna	**ja** ↑ *oui ↑*
C3,623	G3,Kerim	**wie ist das wetter bei euch**↑? // *comment est le temps chez vous ↑? //*
C3,624	G1,Hasna	**bitte** ↑? *comment ↑?*
C3,625	G3,Kerim	**DAS WETTer** *LE TEMPS*
C3,626	G3,Elina	**du musst lauter reden nicht so leise du redest so leise** ↑ *tu dois parler plus fort pas aussi bas tu parles si bas ↑*
C3,627	G3,Kerim	**wie ist das Wetter bei euch** ↑?// *comment est le temps chez vous ↑?//*
C3,628	G1,Hasna	**ja** ↑ **gut jetzt** // **noch Sonne ein bisschen kalt** // *oui ↑ bien maintenant // encore du soleil un peu froid //*
C3,629	G3,Elina	**erzähl mal ihr wie ist das Wetter bei uns** *raconte-lui comment est le temps chez nous*
C3,630	G3,Kerim	**bei uns ist das Wetter** *chez nous le temps est*
C3,631	G1,Hasna	**a**::: ↑? *comment*::: ↑?
C3,632	G3,Elina	(à voix basse) **ist kalt geworden** *(à voix basse) le froid est venu*
C3,633	G1,Hasna	**ehn** *ah*
C3,634	G3,Kerim	**leicht sonnig aber auch schon kälter als sonst** *il y a un peu de soleil mais déjà plus froid qu'avant*
C3,635	G1,Hasna	**ja gut gut gut gut** / **sehR gut sehR gut** *oui bien bien bien / tRès bien tRès bien*
C3,636	G3,Elina	**ja okay dann** *oui c'est bon alors*
C3,637	G2,Sami	(de loin) **danke Oma danke ↑** *(de loin) merci mamie merci*
C3,638	G1,Hasna	**zwei Tage noch und e-e- zu Dir in Berlin kommen** *encore deux jours et venir chez toi à Berlin*

C3,639	G3,Kerim	**gut** *c'est bien*
C3,640	G1,Hasna	**ja**:↑ *oui*: ↑
C3,641	G3,Kerim	**ja**:↑ (petit rire) *oui*: ↑ *(petit rire)*
C3,642	G2,Manira	**hast du sie verstanden** ↑? **sie hat gesagt sie kommt bald zu dir nach Berlin** *l'as-tu comprise ↑? elle a dit qu'elle venait bientôt chez toi à Berlin*
C3,643	G3,Kerim	**okay dann gebe ich dir jetzt Derya** *d'accord je te passe alors Derya maintenant*
644	G1,Hasna	**hayde tchü:::ss↑** *allez au revoir* ↑
C3,645	G2,Manira	**tchü:::ss** ↑ *au revoir*::: ↑
C3,646	G3,Kerim	**tchü:::ss** ↑ *au revoir*::: ↑
C3,647	G1,Hasna	**tchü:::ss** ↑ *au revoir*::: ↑

Dans ce long Extrait 37 (ci-dessus) plusieurs éléments sont intéressants. D'abord, 576 G1,Hasna parle en turc à G3,Kerim, elle lui demande pourquoi il se fait prier pour parler en turc ou en arabe (TP C3,576) « **ne nazlanıyorsun söylemiyorsun türkçe söylemiyorsun arapça söylemiyorsun artık** » [*pourquoi tu fais le difficile tu ne dis pas tu ne dis plus en turc tu ne dis plus en arabe*], ce à quoi G3,Kerim réagit par un « **ähm** » qui signifie qu'il est en train de réfléchir ou bien qu'il ne veut pas répondre. Ensuite, sa grand-mère lui demande en arabe quelque chose en lien avec ce qu'elle vient de dire en turc (TP C3,578) « **ʾabaqa mā titkällām ʿarābe** ↑? » [*tu ne parles plus arabe ↑?*], en employant le verbe « **titkällām** » qui est moins utilisé par les antiochiens qui disent plutôt « **tilqeš** » ou « **btaʿref** » [*tu sais*]. G1,Hasna dit donc à son petit-fils deux choses difficiles à comprendre et à accepter dans deux langues qu'il a du mal à comprendre, sur un ton de reproche implicite. G2,Manira traduit en allemand à son fils ce que lui a dit sa grand-mère en arabe (C3,579) « **also redest du kein Turkish kein Deutsch fragt sie** ↑? » [*tu ne parles pas turc ni allemand demande-t-elle*]. G3,Kerim lui répond (TP C3,580) « **also Turkish und Deutsch** » [*turc et allemand*]. En C3,581 G1,Hasna l'appelle avec un mot affectueux « **ḥabībe** » [*mon chéri*] pour l'interpeller. En C3,582 G2,Manira répond qu'il ne comprend plus sa grand-mère « **ʾabaqa byifhāmīk** » [*il ne te comprend plus*].

G1,Hasna s'adresse à lui en arabe « **ʾabaqa btiḥke ʿarābe ʾabaqa** ↑? » [*tu ne parles plus arabe tu ne parles plus* ↑?]. En C3,584 c'est au tour de sa sœur G3,Elina de répondre qu'il ne comprend plus « **ʾabaqa byifhā̃m** » [*il ne comprend plus*], G2,Manira dit qu'il comprend un peu en C3,585 « **šwā̃y** » [*un peu*]. Et enfin G3,Kerim prend la parole en C3,586 pour chuchoter à sa mère en allemand qu'il ne comprend pas cela du tout « **man versteht das gar nicht** » [*on ne comprend pas ça du tout*], ce que G1,Hasna ne prend pas en compte, ni G2,Manira, qui sont encore sur la lancée de la question de la compréhension de l'arabe par G3,Kerim. Dans ce passage, nous voyons comment la grand-mère essaye de communiquer avec son petit-fils en turc, puis en arabe. Cependant, un obstacle semble empêcher G3,Kerim de comprendre et de répondre à sa grand-mère. Et les tentatives d'aide et de médiation de sa mère et de sa sœur semblent interrompre la communication avec sa grand-mère, il semble un peu « perdu », ne pas suivre ce qui se passe, si ce qui se dit le concerne ou pas.

En C3,590, G3,Kerim répète ce qu'il a dit auparavant « **man versteht das gar nicht** » [*on ne comprend pas ça du tout*] que G2,Manira traduit à sa mère G1,Hasna en arabe en C3,591 « **qāl huw- qāl ʾamā yismāʿīk kɛy- ʾamā yifhāmik kɛyyīs** » [*il dit que lui- il dit qu'il ne t'entend pas bi- il ne te comprend pas bien*]. Elle l'appelle par son prénom en 596, ce à quoi il réagit en allemand « **ja** » [*oui*]. En C3,598, elle le rappelle avec un mot affectueux qu'elle a déjà employé « **ḥabībe** » [*mon chéri*], il confirme sa présence et attention avec « **ja**::↑ » [*oui*::↑] à nouveau, elle lui demande en C3,600 comment il va en arabe « **škīfɛk yā ḥabībe škīfɛ:k**↑? » [*comment vas-tu ô mon chéri comment vas-tu* ↑?], en C3,601 G3,Elina le lui traduit à voix basse « **wi geht's dir** ↑? » [*comment vas-tu* ↑?], son père, qui était plus loin dans le salon, lui suggère la réponse en arabe « **mlīḥ** » [*je vais bien*]. G1,Hasna lui demande s'il va bien en allemand « [**gu**::**t**↑? » [*bien*:: ↑*?*], G3,Kerim dit en même temps en allemand « **gu**::**t** » [*bien*::]. G3,Elina lui dit « **bi l=ʿarābe mlīḥ** » [*en arabe mlīḥ*], qu'il répète en C3,607 en arabe « **mlīḥ** » [*mlīḥ*]. G3,Elina en C3,608 lui redit de dire qu'il va bien « **mnīḥ** / **qūl** » [*bien / dis*]. G2,Manira dit à sa mère G1,Hasna que G3,Kerim essaye de lui dire qu'il va bien (609) « **huwwe mā yismāʿīk halläq** / **may hāwel täy qəllīk mlīḥ** » [*lui il t'entend là / il essaye de te dire qu'il va bien*]. G1,Hasna commence en arabe par lui dire qu'elle est contente qu'il aille bien et reformule en

allemand à la fin de son tour de parole (C3,610) « **e mliḥ mā hīke ḥamdillāh ḥamdillāh** / **alles okay alles okay** » [*oui bien n'est-ce pas dieu merci dieu merci / tout va bien tout va bien*]. La grand-mère essaye de rétablir la communication avec son petit-fils en parlant en allemand, mais il ne réagit pas. On dirait qu'il a perdu le fil de la discussion entre toutes ces personnes qui parlent.

G2,Manira et G3,Elina continuent à l'assister et à interférer dans son interaction avec sa grand-mère, qui veut couper en C3,615 « **oldu yā bitte** » [*bon ô ma fille*], mais à partir de C3,616 G3,Kerim lui demande comment elle va et comment va son papi, en allemand « **wie geht's dir** ↑? **wie geht's Opa**↑? / » [*comment vas-tu ↑? comment va papi ↑?*]. Et alors que G1,Hasna annonce qu'elle veut terminer dans le TP précédent, elle réagit à la question de son petit-fils et lui répond en allemand également en C3,617 « **auch gut auch gut jetzt schlafen** » [*bien aussi bien aussi maintenant dormir*]. G3,Elina répète ou reformule ce que sa mamie a dit en C3,618 « **Opa ist schlafen** » [*papi est dormir*] et puis G1,Hasna répète l'information concernant le grand-père (C3,620) « **Opa schläft** » [*papi dort*]. G3,Elina suggère à G3,Kerim quelque chose pour poursuivre la conversation, de demander quand elle rentre à Berlin (C3,621) « **Kannst du fragen wann kommst du** ↑? » [*tu peux lui demander quand viens-tu* ↑?]. En C3,623, G3,Kerim demande comment est le temps « **wie ist das Wetter bei euch**↑? // » [*comment est le temps chez vous ↑?*]. G1,Hasna lui répond puis G3,Kerim lui parle du temps à Berlin (C3,624 à C3,635). G3,Elina lui dit de parler plus fort « **du musst lauter reden nicht so leise du redest so leise** ↑ » [*tu dois parler plus fort pas aussi bas tu parles si bas* ↑]. G1,Hasna lui parle de son retour proche (C3,638-C3,642) et en C3,643 G3,Kerim dit à G1,Hasna qu'il va lui passer sa sœur G3,Derya « **okay dann gebe ich dir jetzt Derya** » [*d'accord je te passe alors Derya maintenant*], G1,Hasna lui dit TP C3,644 « **hayde tchü**:::**ss**↑ » [*allez au revoir*::: ↑], G2,Manira puis G3,Kerim disent la même formule allemande « **tchü**:::**sss** ↑ » [*au revoir*::: ↑*].*

Lorsque G3,Kerim a posé une question sur le temps, et dans la langue qu'il a choisi, l'allemand, sa grand-mère répond, il parle du temps chez eux à Berlin. Sa mère, son père et sa sœur ainée l'aident mais il décide d'arrêter de parler, car la conversation semble terminée à ses yeux, d'autant plus que sa grand-mère lui a dit qu'ils rentrent dans deux jours.

Les interactions se déroulent en allemand de C3,616 jusqu'à la clôture en C3,647, avec les suggestions, les traductions, les reformulations de la mère (G2,Manira), de la sœur (G3,Elina) et du père (G2,Sami) de G3,Kerim, ce qui ne contribue pas pour autant à prolonger la discussion. On constate même que cela nuit à la spontanéité et la fluidité de la discussion, et ce même lorsque la grand-mère s'aligne à l'allemand initié par G3,Kerim qu'il pratique plus facilement. S'ajoute à cela le problème technique, la liaison est mauvaise par moments, il n'entend pas bien avec la qualité du son par le haut-parleur, sans négliger en plus l'influence qu'a l'objet de mon enregistrement, que j'ai dû expliquer à tous les participants. Voulant satisfaire mon objectif, mon enregistrement semble provoquer en partie cette séquence qui apparaît comme assez artificielle.

Dans tous les cas, cette séquence se déroule de manière compliquée par rapport au corpus parisien, où les interactions étaient fluides et où les interventions de tiers pour aider une participante de la 3ème génération à comprendre ou répliquer en arabe fonctionnaient mieux qu'ici et stimulaient la communication, ce qui n'est pas le cas avec ce participant.

Voyons maintenant comment la troisième membre de la G3, Derya, qui a treize ans, converse avec sa grand-mère.

Extrait 38. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G3,Derya entre en contact avec sa grand-mère G1,Hasna

C3,651	G2,Manira	**hallāq bädda tḥakkīke Derya** *maintenant Derya va te parler*	G1,Hasna
C3,652	G1,Hasna	**Derya**↑	G3,Derya
C3,653	G3,Derya	**hallo**↑ *bonjour*↑	G1,Hasna
C3,654	G1,Hasna	**hallo**↑ *bonjour* ↑	G3,Derya
C3,655	G2,Manira	**kīfīk**↑? *comment vas-tu*↑*?*	G3,Derya
C3,656	G1,Hasna	[**škīfīk saḥḥtīk yā bitte Derya↑?** *[comment vas-tu ta santé ô ma fille Derya*↑*?*	G3,Derya
C3,657	G3,Derya	(à voix basse en regardant sa mère) **was** ↑? *(à voix basse en regardant sa mère) quoi* ↑*?*	G2,Manira
C3,658	G2,Manira	**škif saḥḥtīk yā bit**[**te Derya↑?** *comment va ta santé ô ma fil[le Derya*↑*?*	G3,Derya
C3,659	G3,Derya	[**mlīḥā u inte**↑? *[je vais bien merci et toi*↑*?*	G1,Hasna
C3,660	G1,Hasna	**mlīḥā okay ich auch mlīḥā** (rire) **ich auch mlīḥa** (rire) (rire de Manira et Elina) **l=medirse škīfā** ↑? **kɛyyse / mɛt rūḥe ʿa l=mɛdirse** ↑?	G3,Derya

		tu vas bien c'est bien moi aussi je vais bien (rires) moi aussi je vais bien (rires) (rires de Manira et Elina) comment ça va l'école ↑?? ça va / tu vas à l'école ↑?	
C3,661	G2,Manira	**mɛt rūḥe ʿa l=mɛdirse ↑? mɛt rūḥe ʿa l=mɛktā̃b ↑?** *est-ce que tu vas à l'école ↑? est-ce que tu vas à l'école ↑ ?*	G3,Derya
C3,662	G3,Derya	**ja** *oui*	G1,Hasna
C3,663	G1,Hasna	**ʿa l=mɛktā̃b mɛt rūḥe ↑? kɛyyse nšallāh ↑?** *à l'école est-ce que tu y vas ↑? tu y travailles bien avec la permission de dieu ↑?*	G3,Derya
C3,664	G2,Sami	**kɛy[yse bil=mɛktā̃b ↑? e naʿām** *tu tra[vailles bien à l'école ↑? oui effectivement*	G3,Derya
C3,665	G3,Derya	**[e** *[oui*	G1,Hasna
C3,666	G1,Hasna	**ē:: gut sEHR gut** *oui:: bien TRès bien*	G3,Derya
C3,667	G3,Derya	**ja** *oui*	G1,Hasna
C3,668	G1,Hasna	**ja ja ja ya bitte yā rūḥe inte / allā yxɛllīkīn lā ähilkīn** *oui oui oui ô ma fille ô mon âme toi / que dieu vous laisse à vos parents*	G3,Derya
C3,669	G2,Sami	**šukrän** *merci*	G3,Derya
C3,670	G2,Manira	**dd d- qəllilā šukrän** *dd d- dis-lui merci*	G3,Derya
C3,671	G3,Derya	**šukrän** *merci*	G1,Hasna
C3,672	G1,Hasna	**bädda tḥakkīne immīk illa škīf ↑?** *ta mère va me parler ou bien comment ↑?*	G3,Derya
C3,673	G2,Manira	**naʿām ↑?** *comment ↑?*	G1,Hasna

Dans l'Extrait 38 (ci-dessus), en C3,651, G2,Manira annonce à sa mère que G3,Derya va lui parler « **hallāq bädda tḥakkīke Derya** » [*maintenant Derya va te parler*]. G1,Hasna appelle « **Derya** » en C3,652, G3,Derya la salue en C3,653 en allemand avec la formule habituelle « **hallo** » [*bonjour*], sur laquelle G1,Hasna s'aligne en 654. G2,Manira suggère à G3,Derya de demander comment va sa grand-mère en arabe « **kīfīk** ↑? » [*comment vas-tu* ↑?]. G1,Hasna prend la parole en même temps, les deux TP se chevauchent, et demande à G3,Derya d'une façon un peu compliquée et inadaptée comment elle va « [**škīfīk saḥḥtīk yā bitte Derya**↑? » [*comment vas-tu ta santé ô ma fille Derya*↑?]. S'enquérir de la santé se fait entre personnes d'âge avancé, où on suppose que la santé peut être menacée, d'où une question bien ciblée, par souci de l'autre. La question de G1,Hasna n'est donc pas adaptée à sa petite-fille. D'ailleurs, elle n'a posé cette question à aucune autre personne. En C3,657, G3,Derya se tourne vers sa mère pour demander son aide avec la question « **was** ↑ ? » [*quoi*]. G2,Manira répète exactement la même

chose que G1,Hasna, et G3,Derya répond alors en arabe avant même que sa mère termine, les deux tours de parole se chevauchent, en terminant par une question ouverte « **mlīḥā u inte** ↑? » [*je vais bien merci et toi* ↑ ?]. En C3,660 G1,Hasna répète la réponse de G3,Derya qu'elle a donnée en début de tour précédent « **mlīḥā okay** » [*tu vas bien c'est bien*] et puis répond à sa question « **ich auch mlīḥā** (rire) **ich auch mlīḥa** (rire) (rire de Manira et Elina) » [*moi aussi je vais bien (rire) moi aussi je vais bien (rire) (rire de Manira et Elina)*]. Elle termine son tour de parole en posant une question ouverte sur l'école en employant le même terme pour l'école[132] « **l=medirse škīfā** ↑? **kɛyyse / mɛt rūḥe ʿa l=mɛdirse**↑? » [*comment ça va l'école* ↑*? ça va* ↑*? tu vas à l'école* ↑*?].* En C3,661 G2,Manira répète et reformule en utilisant le terme plus couramment utilisé (**mɛktā̄b**) « **mɛt rūḥe ʿa l=mɛdirse**↑? **mɛt rūḥe ʿa l=mɛktā̄b**↑? » [*tu vas à l'école* ↑*? tu vas à l'école* ↑*?*]. G3,Derya répond en allemand « **ja** » [*oui*]. En C3,663 G1,Hasna répète la question en reprenant le terme que G2,Manira a utilisé (**mɛktā̄b**) et en projetant l'espoir que cela se passe bien pour G3,Derya « **ʿa l=mɛktā̄b mɛt rūḥe** ↑? **kɛyyse nšallāh**↑? » [*à l'école tu y vas* ↑*? tu y travailles bien avec la permission de dieu* ↑*?].* En C3,664, le père de G3,Derya, G2,Sami, commence à suggérer une réponse à G3,Derya lorsqu'elle répond à sa grand-mère en arabe « **e** » [*oui*]. G1,Hasna approuve en C3,666 « **ē:: gut sEHR gut** » [*oui bien TRès bien*], G3,Derya répète en allemand « **ja** » [*oui*], G1,Hasna en C3,668 répète trois fois « **ja** » et poursuit en arabe « **ja ja ja yā bitte yā rūḥe inte / allā yxɛllīkīn lā ähilkīn** » [*oui oui oui ô ma fille ô mon âme toi / que dieu vous laisse à vos parents*]. En C3,669 G2,Sami suggère à G3,Derya une réponse polie « **šukrän »** [merci], G2,Manira est plus directive avec « **dd d- qəllilā šukrän** » [*dis-lui merci*] et G3,Derya obtempère en C3,671 et remercie sa grand-mère. Puis G1,Hasna demande si G2,Manira va lui parler (C3,672) « **bädda tḥakkīne immīk illa škīf**↑? » [*ta mère va me parler ou bien comment* ↑*?].*

La discussion avec G3,Derya prend fin, sans la routine de prise de congé. Tout comme avec G3,Kerim, les interventions destinées à aider la communication que fournissent les parents sont d'une certaine aide, mais elles ne suscitent pas une longue conversation entre la petite-fille et la grand-mère.

[132] Comme elle l'avait fait avec G3,Elina '**mɛdirse**'.

G2,Manira et G1,Hasna poursuivent leur conversation. G1,Hasna dit qu'ils sont en plein préparatifs de retour à Berlin (Extrait 39 ci-dessous). G2,Manira lui demande comment ils vont rentrer, combien de temps va durer le voyage, à quelle heure ils arriveront et qui ira les chercher. G1,Hasna lui raconte qu'ils vont faire escale à Istanbul, ce qui prolonge la durée du voyage, et ils ont l'intention de prendre un taxi pour rentrer chez eux afin de ne fatiguer personne, G2,Manira n'est pas d'accord avec cela, il est normal que les enfants aillent chercher leurs parents. Ces tours de parole se déroulent majoritairement en arabe, avec des alternances codiques en turc et en allemand.

L'Extrait 39 suivant présente la fin de l'appel téléphonique.

Extrait 39. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : fin de l'appel téléphonique entre G2,Manira et G1,Hasna

C3,780	G1,Hasna	**sağlık olsun** / **nšallāh mnilḥäk bi xēr bɛss** *ce n'est pas grave / j'espère seulement que nous rentrerons bien*
C3,781	G2,Manira	**māʿleš önemli olan mitl mātqūle sağ salim gelinde** *ce n'est pas grave l'important est comme tu le dis venez sains et saufs*
C3,782	G1,Hasna	**ē::: nšāllāh** *oui::: j'espère*
C3,783	G2,Manira	**nšāllAh** *j'espère*
C3,784	G1,Hasna	**oldu kızım** *bon ma fille*
C3,785	G2,Manira	[**oldu läkɛn yā anne sɛllme ktīr lā bɛt mɛrt ʿamme** / **u lā** [**ʿammāte u lā killɛytīn** [*bon donc ô maman salue beaucoup la femme de mon oncle / et [mes tantes paternelles et tout le monde*
C3,786	G1,Hasna	[**e allāh iy sɛllmīk u hiyye bit sɛllem hiyye bit sɛllem** [*oui merci et elle aussi salue elle salue*
C3,787	G2,Manira	**e u sɛllme lā xālāte killeytīn kmā̃n** *oui et salue toutes mes tantes maternelles aussi*
C3,788	G1,Hasna	**aḷḷā ysɛllmīk** *je te remercie*
C3,789	G2,Manira	**u Suat kmän bit sɛllem ʿleyke ktīr** *et Suat te salue beaucoup*
C3,790	G1,Hasna	**xwātik rāḥo lā ʿind xalātik baqa ḍallet** [**mɛrt ʿammīk mɛt sɛllīne kill māše** *ta sœur et ton frère sont partis chez tes tantes maternelles donc [la femme de ton oncle est restée elle me fait la causette à chaque fois*

C3,791 G2,Manira **e sellme ktīr läkā̃n / uw hiyye qāl bit bawwsīk suat btaʿtīke bawse ktīr**
oui salue-la donc beaucoup / et elle elle dit qu'elle t'embrasse elle te fais plein de bises

C3,792 G1,Hasna **aḷḷā y sɛllmīk ḍalle bi xer kızım**
je te remercie au revoir [reste en paix] ma fille

C3,793 G2,Manira **okay maʿ as=salāme sɛllme ktīr**
d'accord au revoir salue beaucoup

C3,794 G1,Hasna **inte sɛllme lā suʿād ktīr sɛllme ktīr başarılar dilerim qəllīlā**
toi salue suʿād beaucoup salue beaucoup je lui souhaite une bonne réussite dis-lui

C3,795 G2,Manira **tämā̃m**
d'accord

C3,796 G1,Hasna **bi t=tirke** (rire)
en turc (rire)

C3,797 G1,Hasna **bl ḥakkītne käm trəq ḥakkītne qəltilla hāk is=sɛni** /
elle m'a fait parler plusieurs fois elle m'a fait parler je lui ai dit l'autre année /

C3,798 G2,Manira (rire) **okay**
(rire) d'accord

C3,799 G1,Hasna **qāl inte yā xālte mā tiḥke kɛyyīs** (rire)
elle m'a dit toi ma tante tu parles bien (rire)

C3,800 G2,Manira (rire) **doğre [qālet**
(rire) c'est vrai [elle l'a dit

C3,801 G1,Hasna **[ḍalle lā xer yā bitte**
[*au revoir ô ma fille [reste bien]*

C3,802 G2,Manira **okay**
d'accord

C3,803 G1,Hasna **[XXX ḍalle la xēr kızım [*bay bay *bye bye xxx nqadā bi xer l=ḥamdilläh**
[au revoir ma fille [au revoir xxx c'est bien fini dieu merci

C3,804 G2,Manira **[hayde *bay bay *bye bye / *bay bay *bye bye anne**
[*allez au revoir au revoir / au revoir au revoir maman*

C3,805 G1,Hasna ***bay bay *bye bye**
**au revoir * au revoir*

C3,806 G2,Manira **ciao**
salut

C3,807 G1,Hasna ***bay bay *bye bye**
**au revoir *au revoir*

C3,808 G2,Manira **ciao**
salut

La fin de l'appel (Extrait 39 ci-dessus) se déroule de la façon suivante : de C3,780 à C3,783, G1,Hasna et G2,Manira concluent sur les conditions de voyage et d'arrivée en disant que l'important est d'arriver à bonne destination sans soucis. Elles le font en arabe ou dans un mode multilingue avec de l'arabe et du turc.

En C3,784 G1,Hasna emploie la formule qui fait office de liaison pour terminer le contact, ici il s'agit en l'occurrence l'appel téléphonique (C3,784) « **oldu**[133] **kızım** » [*bon ma fille*]. G2,Manira s'aligne en début de tour suivant, en reprenant le même terme (C3,785) « **oldu läkɛn yā anne** » [*bon donc ô maman*]. Ici G2,Manira charge sa mère de saluer les proches, comme il est d'usage de le faire, en en citant quelques-uns (femme de l'oncle, tantes) (C3,785) « [**oldu läkɛn yā anne sɛllme ktīr lā bɛt mɛrt ʿamme / u lā [ʿammāte u lā killɛytīn** » [*bon donc ô maman salue beaucoup la femme de mon oncle / et [mes tantes paternelles et tout le monde*]. Elle lui transmet également mes salutations, auxquelles G1,Hasna en C3,792 réagit avec des remerciements en arabe et utilise le terme d'adresse en turc « **aḷḷā y sɛllmīk ḍalle bi xer kızım** » [*je te remercie au revoir ma fille*]. La conversation aurait pu s'arrêter en C3,792, mais G2,Manira continue à dire les formules de prise de congé et elle redit à sa mère d'adresser ses salutations « **okay maʿ as=salāme sɛllme ktīr** » [*d'accord au revoir salue beaucoup*]. Là G1,Hasna la charge de saluer **suʿād** et de lui transmettre ses souhaits de réussite (C3,794) « **inte sɛllme lā Suʿād ktīr sɛllme ktīr başarılar dilerim qəllīlā** » [*toi salue Suʿād beaucoup salue beaucoup je lui souhaite une bonne réussite dis-lui*]. G2,Manira accepte en C3,795 « **tämām** » [*d'accord*]. G1,Hasna précise qu'elle l'a dit en turc (C3,796) « **bi t=tirke** (rire) » [*en turc*]. Et elles partent vers une anecdote entre C3,797 et C3,800, où G2,Manira approuve en turc et finit en arabe en confirmant ce qu'a dit sa mère en arabe au tour précédent à propos de ce que lui a dit Suat C3,799, G1,Hasna « **qāl inte yā xālte mā tiḥke kɛyyīs**

[133] Le mot turc *oldu* correspond à la conjugaison à la 3PS du verbe olmak [*être, devenir, advenir, exister, arriver, faire, s'opérer, se faire, se passer, se produire, se trouver, tomber, venir, avoir lieu*], qui est également utilisé comme une particule signifiant *[oui],* ou bien une exclamation, une interjection [*d'accord]* dans la vie courante. Par exemple deux personnes qui se rencontrent dans la rue, discutent un peu et veulent se quitter, elles disent « oldu » et le font suivre d'autre chose comme de saluer quelqu'un « selam söyle » [salue], de faire attention à soi « kendine iyi bak » [prends soin de toi], ou bien formule de prise de congé comme « oldu hoşça kal » [allez/*bon au revoir*].

(rire) » [*elle m'a dit toi ma tante tu parles bien (rire)*] et G2,Manira confirme ce qu'a dit Suat « (rire) **doğre** [**qālet** » [*c'est vrai elle l'a dit*]. En C3,801, G1,Hasna répète la même formule qu'elle avait employée en C3,792 « [**ḍalle lā xer yā bitte** » [*au revoir ô ma fille*]. G2,Manira approuve en allemand. En C3,803, G1,Hasna répète la formule en arabe avec le terme d'adresse en turc, comme en C3,792, et ajoute « ***bay bay *bye bye** » qui est très utilisé en turc, mais également par les antiochiens en général « [**XXX ḍalle la xēr kızım** [***bay bay *bye bye xxx nqadā bi xer l=ḥamdilläh** » [au revoir ma fille [au revoir xxx c'est bien fini dieu merci].

En C3,804, G2,Manira enchaine en s'alignant sur l'arabe de sa mère, et s'alignant sur la formule « ***bay bay *bye bye** », avec le terme d'adresse « anne » « [**hayde *bay bay *bye bye / *bay bay *bye bye anne** » [allez au revoir / au revoir maman]. En C3,806, on voit une autre forme multilingue **apparaître**, « **ciao** », initialement italien, mais d'usage courant en France et en Allemagne.

Les interactions entre la mère et la fille se déroulent en arabe, en turc et en mode multilingue avec des tours de parole dans lesquels on trouve de l'arabe et du turc qui alternent. Elles ont beaucoup de choses à se dire. Contrairement aux petits-enfants, les échanges sont courts. Si on compare les interactions de l'appel téléphonique de Paris avec celui-là, on voit ici peu d'intérêt des petits à parler à leur grand-mère.

4.2.5. Discussion de l'analyse interactionnelle du Corpus 3

Cette analyse interactionnelle du Corpus 3 est intéressante à plus d'un titre en ce qui concerne les choix et l'utilisation de langue des participants, en fonction de leur interlocuteur, surtout entre les petits-enfants et la grand-mère.

À ses deux plus jeunes petits-enfants, G1,Hasna parle en arabe et en allemand, ce qui est conforme à ce qu'elle a déclaré durant l'entretien individuel. Avec G3,Derya et G3,Kerim, elle essaye de parler arabe mais il apparait que le passage à l'allemand est indispensable pour communiquer car sinon les enfants ne répondent pas, comme elle l'avait déclaré durant l'entretien individuel : « je suis obligée de leur parler en allemand, car sinon ils ne comprennent pas ». Lorqu'elle voit qu'ils ne comprennent pas du tout ce

qu'elle leur dit en arabe, elle se sent obligée de leur parler allemand : « Kerim ne comprend plus du tout l'arabe, je suis obligée de lui parler allemand » avait-elle déclaré. Donc, malgré ses ressources restreintes en allemand, G1,Hasna s'oblige à parler allemand pour ses petits-enfants G3,Derya et G3,Kerim, ce qu'elle a également expliqué durant l'entretien individuel.

Avec G3,Elina elle parle tranquillement en arabe. La petite-fille a des ressources en arabe qui lui suffisent pour discuter avec sa grand-mère. Pour G3,Elina, l'arabe est une langue qu'elle apprécie depuis son adolescence, période durant laquelle elle s'est liée d'amitié avec des filles venues de pays et territoire arabophones, avec l'arabe comme langue nationale (Tunisie, Liban, Palestine) et qui avaient une influence sur elle puisqu'elle les imitait : elle avait suivi des cours d'arabe comme elles le faisaient et puis elle a arrêté ses cours parce que ses amies ont arrêté au bout de six mois (selon ses déclarations). Elle utilise du vocabulaire et une prosodie qui ne sont pas antiochiens. A Antioche, les habitants la prennent pour une Syrienne : « on croit que je ne suis pas de là-bas, on me prend pour une Syrienne car je parle l'arabe que j'ai appris à Berlin, je dois réfléchir et revenir à l'arabe local, car on ne peut pas mélanger les choses comme ça ». Elle a déclaré que sa grand-mère G1,Hasna lui parlait en arabe et en turc, qu'elle comprenait plus qu'elle ne parlait. Et nous avons vu qu'elle comprenait sans problème le turc, comme dans l'Extrait 40 ci-dessous.

Extrait 40. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G3,Elina comprend le turc plus qu'elle ne le parle

C3,530	G1,Hasna	**ayın yirmisekizi mā hīk anā ˁrift anā ʾa mā insa** *c'est le vingt-huit du mois moi j'ai su moi je n'oublie pas*
C3,531	G3,Elina	**ja peRfekt / niḥna bnifraḥ** oui c'est parfait / nous nous serons heureux

G3,Elina a déclaré avoir « grandi dans un environnement trilingue ». Elle essaye de « revenir aux deux langues », arabe et turc, car elle peut en avoir besoin. Sa grand-mère s'aligne à ses choix linguistiques et sémantiques liés à la variété d'arabe syro-libanais-palestinien, comme pour « **mɛdris=tik** » en C3,471. L'alignement de la grand-mère suscite la communication, elles échangent de manière fluide, tout comme cela se déroule dans les corpus parisiens.

Selon G3,Derya, cette dernière parle arabe avec sa grand-mère qui ne sait que « très très très peu d'allemand ». G3,Derya est encline à parler arabe si elle comprend ce que dit sa grand-mère, lorsque cette dernière répète comme on le voit au TP C3,656 et C3,658 (pris dans l'Extrait 38 page 261, reproposé ci-dessous), et la petite-fille qui réplique au TP C3,659.

C3,656	G1,Hasna	[**škīfīk saḥḥtīk yā bitte Derya↑?** *comment vata santé ô ma fille Derya↑?*	G3,Derya
C3,657	G3,Derya	(à voix basse) **was**↑? *(à voix basse) quoi ↑?*	G2,Manira
C3,658	G2,Manira	**škif saḥḥtīk yā bit**[**te Derya** ↑? *comment va ta santé ô ma fil[le Derya ↑?*	G3,Derya
C3,659	G3,Derya	[**mlīḥā u inte** ↑? *[je vais bien merci et toi ↑?*	G1,Hasna

Ou bien que les autres lui suggèrent, comme le fait son père G2,Sami et/ou sa mère G2,Manira tel qu'en C3,664-665, 669-671 (dans l'Extrait 38 repris ci-dessous). Sa grand-mère lui demande en C3,663 si elle va à l'école et si ça va bien, son père G2,Sami lui donne la réponse en C3,664, et G3,Derya s'aligne à l'arabe en C3,665. En C3,669 G2,Sami remercie, G2,Manira lui dit clairement, en recourant à l'impératif du verbe dire « **dd d-qəllilā šukrän**» [*dd d- dis-lui merci*] et G3,Derya s'aligne en C3,671 en disant à sa grand-mère « **šukrän** » [*merci*]. G3,Derya accepte les suggestions de ses parents, jusqu'à un certain point. Malgré ses deux répliques, après les interventions de son père et de sa mère, elle ne parle plus. Elle ne fournit pas sa communication avec sa grand-mère sur commande.

C3,663	G1,Hasna	**ʿa l=mɛktā̃b mɛt rūḥe** ↑? **Kɛyyse nšallāh** ↑? *À l'école tu y vas ↑? Tu y travailles bien avec la permission de dieu ↑?*
C3,664	G2,Sami	**kɛy**[**yse bil=mɛktā̃b** ↑? **e naʿām** *tu tra[vailles bien à l'école ↑? oui effectivement*
C3,665	G3,Derya	[**e** [*oui*

C3,669	G2,Sami	**šukrän** *merci*	G3,Derya
C3,670	G2,Manira	**dd d- qəllilā šukrän** *dd d- dis-lui merci*	G3,Derya
C3,671	G3,Derya	**šukrän** *merci*	G1,Hasna

G3,Kerim avait déclaré durant l'entretien individuel qu'il parle allemand à ses grands-parents qui, eux, parlent majoritairement arabe. Mais à sa grand-mère G1,Hasna, il avait déclaré parler « arabe car elle ne sait pas l'allemand » ou si peu, puis il a rectifié et a déclaré qu'il lui parlait allemand et elle aussi. G3,Kerim interagit avec sa grand-mère lorsque celle-ci lui parle en allemand, qu'il initie, comme par exemple dans C3,574-575 (Extrait 36 page 253), C3,603-604, 616 à 643 (Extrait 37 p. 254) où l'alignement en allemand de sa grand-mère favorise leur communication. L'aide que lui fournissent G2,Manira, G2,Sami et G3,Elina lui permet de dire quelques mots en arabe, comme en C3,602-606-607 (Extrait 37 p. 254).

G1,Hasna et les petits-enfants se positionnent de telle façon qu'ils adoptent la langue qui favorisera la communication, et cela selon leurs ressources, arabe pour certains, allemand pour d'autres. Ici l'alignement à la langue mieux connue de l'interlocuteur semble prioritaire pour la fluidité de la communication entre les adultes et les plus jeunes participants.

Avec G3,Elina, la grand-mère accepte les pratiques langagières de sa petite-fille en utilisant elle-même la variété d'arabe syro-libanais-palestinien. Avec les plus jeunes participants (G3,Derya et Kerim), elle fournit plus d'efforts. Après des tentatives en arabe et en turc, elle passe à l'allemand, ce qui déclenche quelques tours mais pas beaucoup. Eux écoutent, essayent de parler, mais ont du mal. Ils ont l'air de se forcer à parler pour faire plaisir à l'enquêtrice, mais cela ne dure pas longtemps non plus. On peut parler d'agentivité en ce qui les concerne : leur comportement langagier influence celui de leur grand-mère et des autres membres de leur famille qui essayent de s'adapter à la langue qu'ils maîtrisent le plus (l'allemand), de les aider, et de leur traduire. Mais une forme de résistance semble aussi présente, ou du moins une moindre relation de proximité avec leur grand-mère, ils ne semblent pas avoir envie d'échanger avec elle, à la différence de leur grande sœur et des deux participantes de la 3ème génération à Paris qui montraient un réel intérêt à interagir avec leurs grands-parents.

4.2.6. Conclusion des analyses quantitative et interactionnelle du Corpus 3

L'analyse quantitative de la conversation téléphonique à Berlin donne un aperçu des pratiques langagières de cette famille transnationale. Les membres de la Famille 2 interagissent dans les différentes langues qu'elles connaissent, l'arabe, le turc et l'allemand. Chaque participant le fait selon ses connaissances et ses ressources. Les plus âgés s'alignent souvent aux choix des plus jeunes. L'arabe est utilisé par tous, selon différents degrés. Les deux plus jeunes participants n'ont pas de contact avec l'arabe en dehors de la cellule familiale. Chez eux, leurs parents leur parlent allemand le plus souvent (d'après mes observations, et d'après leurs déclarations). Ils entendent l'arabe lorsqu'il arrive que des adultes se parlent entre eux.

Un contact fréquent avec sa grand-mère paternelle a permis à G3,Derya de nouer des liens étroits, ce qui les avait conduites à interagir en arabe. Mais elle est décédée. Et bien que G3,Derya soit moins proche de sa grand-mère maternelle G1,Hasna, on voit qu'elle a des ressources en arabe, de compréhension et d'expression, qui sont supérieures à celles de son jeune frère G3,Kerim. Leur sœur aînée mobilise les moyens linguistiques nécessaires pour interagir de manière continue avec sa grand-mère. Pour cela, elle a recours à un vocabulaire emprunté à la variété de syro-libanais-palestinien, appris avec des amies, et renforcé avec sa mère G2,Manira. Les deux participantes influencent G1,Hasna qui s'aligne à leurs pratiques lexicales de syro-libanais-palestinien.

Là encore, nous voyons des profils linguistiques différents, chez les participants de la 3ème génération, chacun ayant le sien. L'aînée, G3,Elina, a une certaine maîtrise de l'arabe et du mode multilingue ; la seconde fille, G3,Derya, a du mal à parler en arabe mais semble le comprendre ; et le dernier, G3,Kerim, a plus de mal en compréhension et en expression. Leur âge, l'ordre dans la fratrie et le contact avec leur grand-mère paternelle (décédée) semblent être des facteurs ayant un impact sur leurs pratiques langagières.

4.3. Étude du Corpus 4 : conversation dans le salon à Berlin

Le Corpus 4 est une visite familiale chez les grands-parents, qui, lorsqu'ils sont à Berlin, vivent dans un district populaire au centre de la ville (Wedding). Six participants du Corpus 3 précédent sont présents ici (G1,Hasna, G2,Manira, G3,Elina, G3,Derya et G3,Kerim), et trois autres personnes passées par hasard, ont parfois pris part à la conversation. Je les présente plus loin.

G2,Manira y a emmené ses enfants G3,Derya et G3,Kerim, ainsi que Serkan, le fils de G2,Emir qui est le neveu de G1,Hasna, et donc le cousin germain de G2,Manira. G3,Kerim avait invité G3,Serkan à rester la veille chez eux. Cette présence va attirer G3,Kerim ainsi que G3,Derya en dehors du salon où se trouvent les grands-parents.

G3,Elina, la fille aînée de G2,Manira, s'y est rendue seule un peu plus tard après l'arrivée de sa mère. Le domicile de G1,Hasna et Yusuf fait office de place centrale pour tous les enfants, les petits-enfants et les proches (de la même manière que le domicile des grands-parents à Paris). Durant cette visite, d'autres personnes sont venues. Un autre petit-fils de G1,Hasna, G3,Mehmet, ainsi que son neveu G2,Emir sont passés, ce qui a ajouté des informations supplémentaires durant l'analyse, concernant le choix de langues des participants, particulièrement de la 2ème génération, à laquelle G2,Emir appartient, et à la présence du turc. J'ai choisi de tenir compte des interactants « imprévus » et de garder les interactions pour respecter l'authenticité du corpus et nous en verrons dans certains extraits. Ils ont un intérêt dans l'analyse intergénérationnelle puisque l'un fait partie de la 2ème génération (Emir) et l'autre de la 3ème génération (Mehmet). Leurs pratiques langagières sont singulières également par rapport aux autres participants de leur génération dans ces corpus.

Tous les participants n'étaient pas présents dans le salon tout au long de l'enregistrement. Seule G1,Hasna y est restée sans se lever. Moi-même j'y restais pour les besoins de l'enregistrement car je devais veiller à ce que l'appareil fonctionne. Ma présence était nécessaire afin de voir ce que l'enregistrement vocal ne pouvait pas me montrer. Tous les autres participants faisaient des apparitions dans le salon, repartaient dans une autre partie de l'appartement, revenaient parfois.

Enregistrer dans ces conditions avec un seul appareil a été difficile pour la transcription ensuite. Il arrivait que plusieurs participants parlent en même temps, ce qui a rendu inaudible certains passages (plus qu'à Paris où les participants étaient assis). Comme j'observais qu'il allait être difficile d'identifier la personne qui parle et à qui elle s'adresse, j'ai voulu utiliser le téléphone mobile pour faire des enregistrements vidéo. Mais cela ne se fit pas sans poser de problème, car les jeunes participants refusaient d'être filmés (G3,Derya et G3,Kerim), ce qui m'a obligée à couper les prises. Ils se sont caché le visage et ont exprimé verbalement leur refus d'être filmé, j'ai respecté leur volonté rapidement, mais j'ai gardé ce que j'avais réussi à enregistrer. Comme les personnes se déplaçaient, je ne parvenais pas à faire des plans incluant tout le monde. Cependant, le film m'a ensuite aidée lors de la transcription à identifier les personnes qui parlaient, à qui elles s'adressaient et même parfois à comprendre ce qu'elles disaient.

Parfois des sous-groupes se formaient et des conversations en parallèle se déroulaient : le groupe formé autour de G1,Hasna et le groupe formé par les plus jeunes participants, G3,Derya, G3,Mehmet et G2,Emir, qui parlaient en allemand essentiellement. G3,Mehmet et G2,Emir étaient intimidés par mon travail d'enquête, l'appareil posé au milieu de la table. Après les salutations et quelques échanges, ils se sont mis à l'écart. L'enregistrement ne pouvait être réalisé auprès de tous les sous-groupes de personnes car je n'avais qu'un seul appareil enregistreur audio, je devais faire un choix, je suis donc restée autour de la grand-mère G1,Hasna.

Le contexte n'est pas exactement le même que la visite du Corpus 2 en région parisienne. Mais il n'est pas possible d'avoir tous les paramètres réunis pour les deux corpus en restant en retrait, sans commander tout le déroulement. La situation et les relations entre les différents membres de la famille font que les interactions entre les adultes et les plus jeunes ne sont pas nombreuses par rapport à l'ensemble des interactions.

4.3.1. Présentation du Corpus 4 et des participants

J'ai enregistré ce Corpus 4 en novembre 2015 à Berlin. La visite a duré longtemps mais je n'ai retenu que 72 minutes d'enregistrement pour la transcription et ce pour plusieurs raisons. D'abord, je désirais éviter d'être en déséquilibre trop élevé par rapport au corpus parisien. Ensuite, les participants de la troisième génération ont cessé de parler de façon intelligible avec leur grand-mère. Et enfin, l'exploitation du corpus devenait difficile, il y a eu des apartés, les personnes parlaient en même temps, des situations qui peuvent apporter de la confusion au travail d'analyse. J'ai pris en compte les interactions allant de l'arrivée à l'appartement, jusqu'au départ définitif de la pièce des participants de la 3ème génération.

Les participants sont en partie les mêmes que ceux du Corpus 3 avec G1,Hasna, G2,Manira, G3,Elina, Derya et G3,Kerim (Tableau 17 ci-dessous). Sont donc présents en plus quatre autres pesonnes le grand-père G1,Yusuf, un petit-fils G3,Mehmet et un neveu de G1,Hasna G2,Emir qui est présenté dans le Tableau 18 (ci-dessous) avec son fils G3,Serkan, ainsi que moi-même.

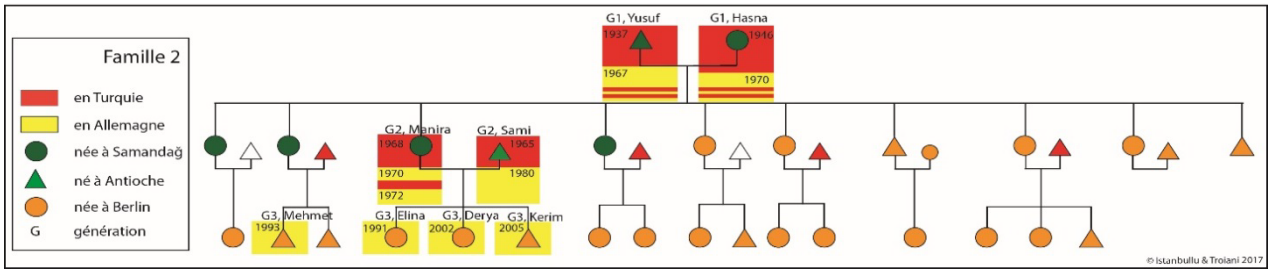


Tableau 17. Corpus 4 visite Berlin : participants de la Famille 2 par génération

Dans le Tableau 18 (ci-dessous) on voit le contexte générationnel du participant qui interagit dans le Corpus 4, G2,Emir, avec son fils dont le nom est évoqué dans le corpus (G3,Serkan).

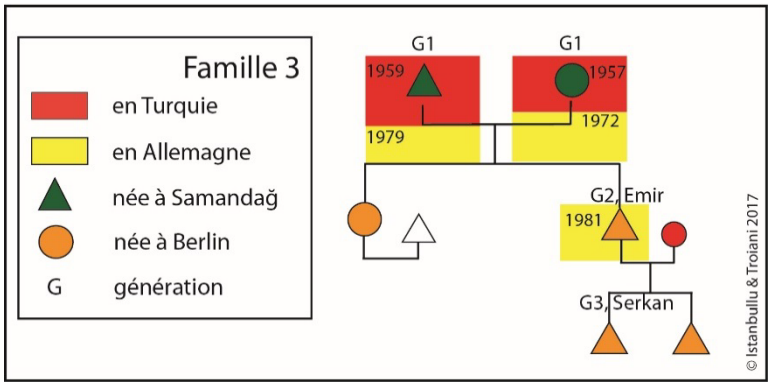


Tableau 18. Corpus 4 visite Berlin : participants de la Famille 3 par génération

Les grands-parents étaient chez eux. Les autres participants sont arrivés et repartis à différents moments.

4.3.2. Approche quantitative du plurilinguisme dans le Corpus 4

Le Corpus 4 est composé de 928 tours de parole, dont 64 sont inaudibles (c'est-à-dire qu'il ne m'a pas été permis de comprendre ce que les locuteurs disent, et parfois d'identifier les locuteurs qui parlent), ce qui réduit à 864 le nombre de tours de parole annotés et traités.

Nous voyons sur la Figure 40 (ci-dessous) la prise de parole de tous les participants, parmi lesquels G1,Hasna se distingue par une participation majoritaire car elle occupe un statut central (contrairement à Paris, où les deux membres de la 1ère génération partagent ensemble la place centrale). Elle est celle que tous viennent voir. Ils se saluent, puis discutent ensemble. Les petits-enfants ne restent pas longtemps et échangent peu avec leur grand-mère. Ils s'isolent dans une autre pièce, jouent à des jeux électroniques, regardent la télévision, discutent ensemble. En revanche G2,Manira passe du temps avec sa mère pour discuter et prendre des nouvelles. En tout, G1,Hasna produit 401 tours de parole, soit 44% de la totalité du corpus (à Paris, les deux grands-parents réunis ont la même proportion, G1,Ibrahim 18% et G1,Katifa 26%). Viennent ensuite G3,Elina (179 TP/19%), dont la grande majorité s'adressent à sa grand-mère G1,Hasna et G2,Manira (159 TP/17%). Derya et Kerim produisent peu de tours de parole (32TP/3%, 9TP/1%) comme dans le corpus précédent ce qui confirme qu'ils communiquent moins avec leur grand-mère G1,Hasna que ne le fait leur sœur G3,Elina.

G1,Yusuf le grand-père, souffrant d'une maladie dégénérative, ne parle plus que très peu[134], et ce avec son épouse et ses enfants. G2,Manira s'est adressée 17 fois à lui avec insistance, gestes et mimiques à l'appui, ce qui a suscité 6 TP chez lui. J'ai essayé de rester en retrait[135] mais les participants me considéraient comme faisant partie de l'assemblée, ils s'adressaient à moi normalement, ce qui m'a fait prendre 73 fois la parole.

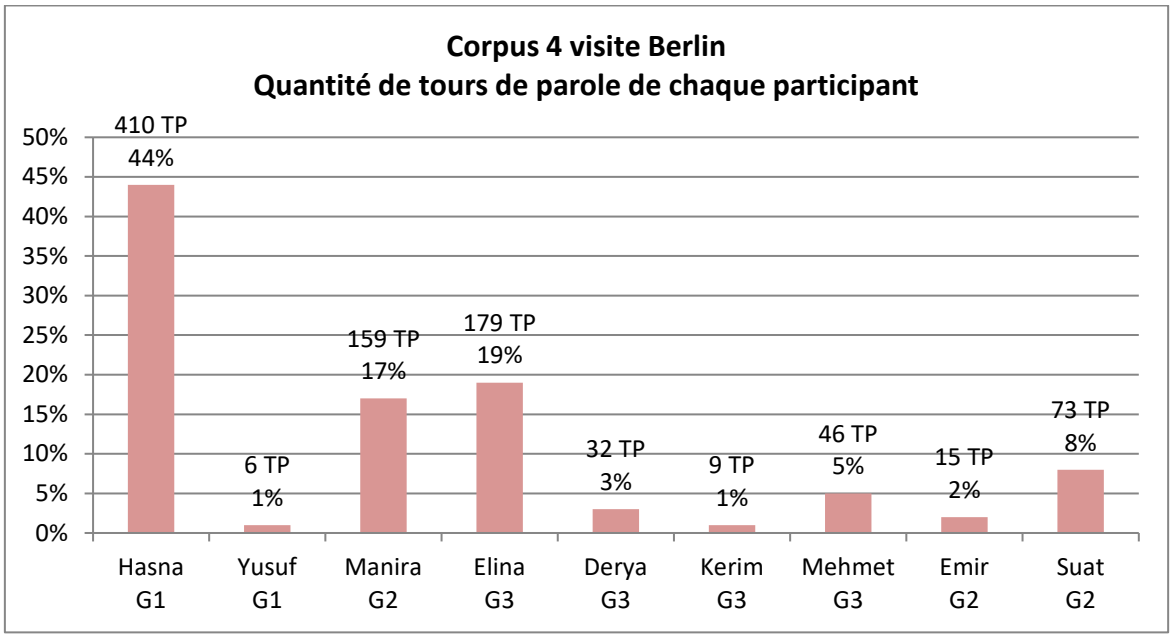


Figure 40. Corpus 4 visite Berlin : quantité de tours de parole par participant

Dans ce Corpus 4, 68% des tours de parole sont monolingues, 25% multilingues, et 7% inaudibles. Ce résultat diffère beaucoup de Paris, où les TP monolingues représentent 82% et TP multilingues 17%, avec 1% de TP inaudibles (Figure 41 ci-dessous).

[134] A titre de comparaison, je l'avais rencontré en 2010 et à ce moment-là, il m'avait beaucoup parlé.

[135] Je tentais d'avoir une participation minime (Lapassade, 2010), mais je ne pouvais pas non plus m'effacer. J'ai dit une première fois verbalement aux autres participants « parlez librement, faites comme si je n'étais pas là ». Mais j'étais physiquement présente dans leur périmètre, leur champ de vision, assise par terre ou sur le canapté, concentrée à observer, ils m'ont invitée à boire et manger ce qui était servi.

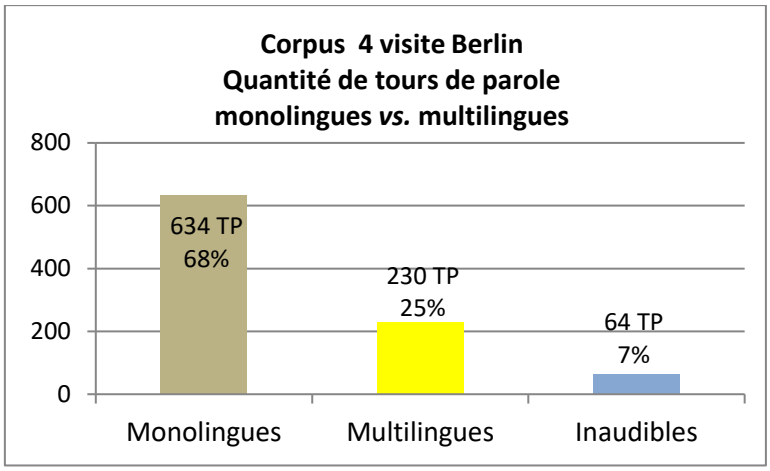


Figure 41. Corpus 4 visite Berlin : quantité de tours de parole monolingues *vs*. multilingues

L'arabe est la langue majoritairement utilisée dans le corpus 4 avec 55% des tours de parole (Figure 42 ci-dessous). Les tours de parole multilingues représentent la moitié du nombre des tours de parole en arabe (27%). L'allemand vient ensuite (12%), suivi du turc (6%).

À Paris, on a moins d'arabe (44%) et plus de français que d'allemand (32% *vs*. 12%). Cela s'explique par le fait que dans le corpus parisien, il y a eu plus d'interactions entre le participant de la 2ème génération et les participantes de la 3ème génération, qui se sont déroulées plutôt en français.

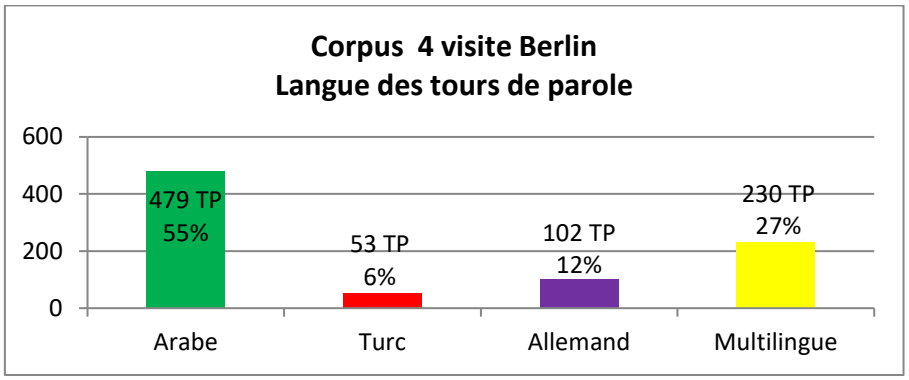


Figure 42. Corpus 4 visite Berlin : quantité de tours de parole pour chacune des langues

Dans la Figure 43 (ci-dessous), on voit l'utilisation de l'arabe par tous les participants, sauf par G2,Emir ; quantitativement G3,Derya, Kerim et Mehmet n'ont que très peu de tours de parole en arabe sur l'ensemble. Le turc est parlé le plus par G1,Hasna, suivie de G3,Mehmet, G2,Manira et G2,Emir. C'est G2,Manira qui s'exprime le plus en allemand,

suivie de G3,Derya et Mehmet. G1,Hasna parle plus allemand que sa petite-fille G3,Elina, mais cela est lié au fait qu'elle s'adapte surtout à sa petite-fille G3,Derya et à G3,Kerim. Mis à part la petite participation de G1,Yusuf et ce, en arabe uniquement, tous les autres participants ont recours au mode multilingue.

Si on observe les participantes de la 3ème génération à Paris et à Berlin ayant le plus parlé, on voit que les tours de paroles multilingues de G3,Elina représentent le double de G3,Alya (8% *vs.* 4%) ; et G3,Alya n'utilise l'arabe que dans 1% des cas tandis que G3,Elina 9% ; pour la langue nationale du pays dans lequel elles vivent, G3,Alya emploie le français à 14% (interactions avec son oncle) et G3,Elina l'allemand à 1% (interactions avec sa grand-mère).

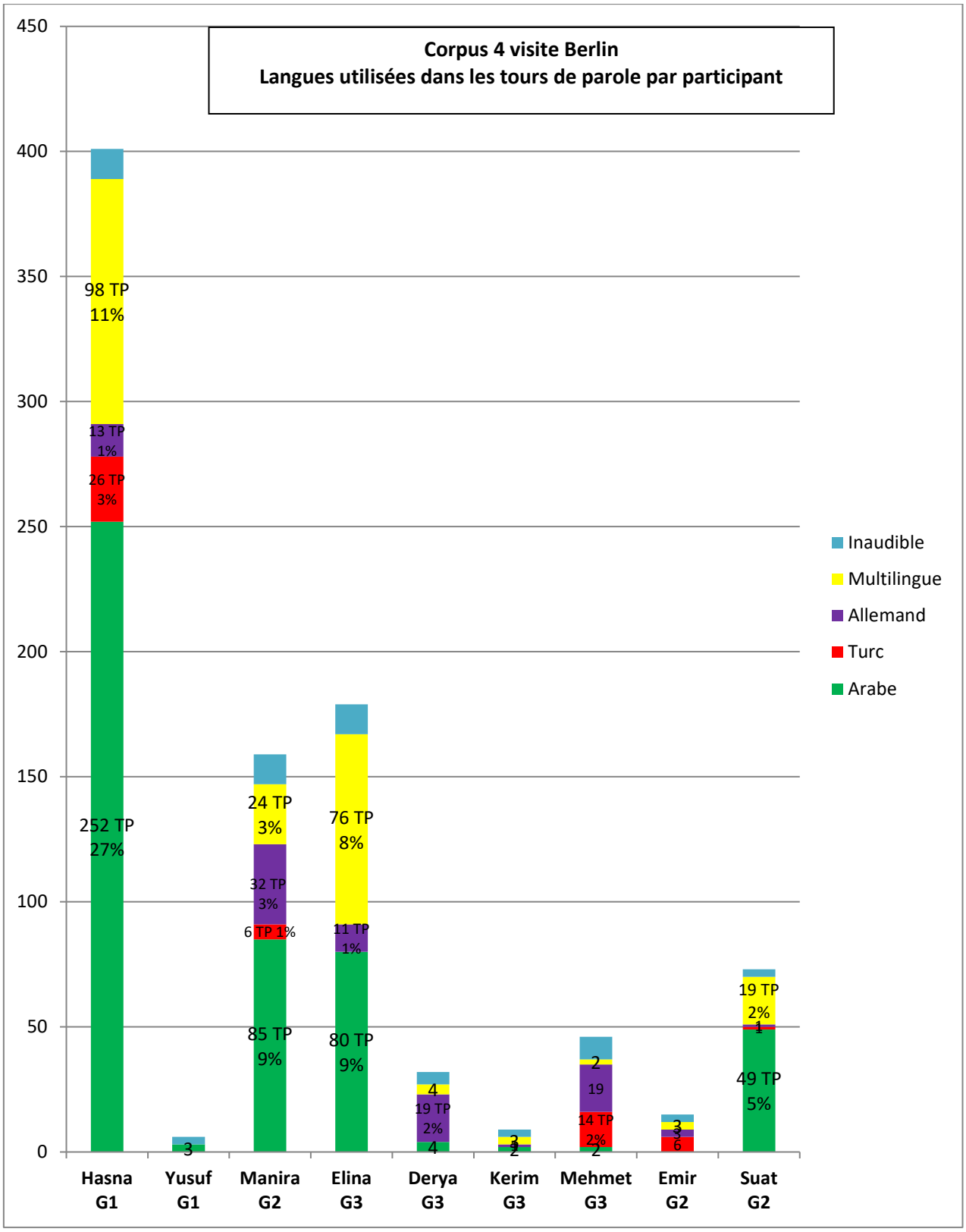


Figure 43. Corpus 4 visite Berlin : quantité de chaque langue utilisée dans les tours de parole par participant

Sur la Figure 44 (ci-dessous) qui montre les tours de parole en mode multilingue en distinguant ceux qui sont attribuables à plusieurs langues et ceux qui alternent les langues, on voit que G1,Hasna alterne les langues dans une proportion très majoritaire et que G2,Manira pratique les deux de manière égale, contrairement à ce qu'elle fait dans le Corpus 3 où elle avait des pratiques similaires à sa mère G1,Hasna. G3,Elina emploie une majorité d'expressions attribuables à plusieurs langues, il s'agit des régulateurs qu'elle produisait en écoutant sa grand-mère, tout comme sa mère pour la même catégorie. On voit donc que dans la famille, plusieurs personnes ont les mêmes pratiques.

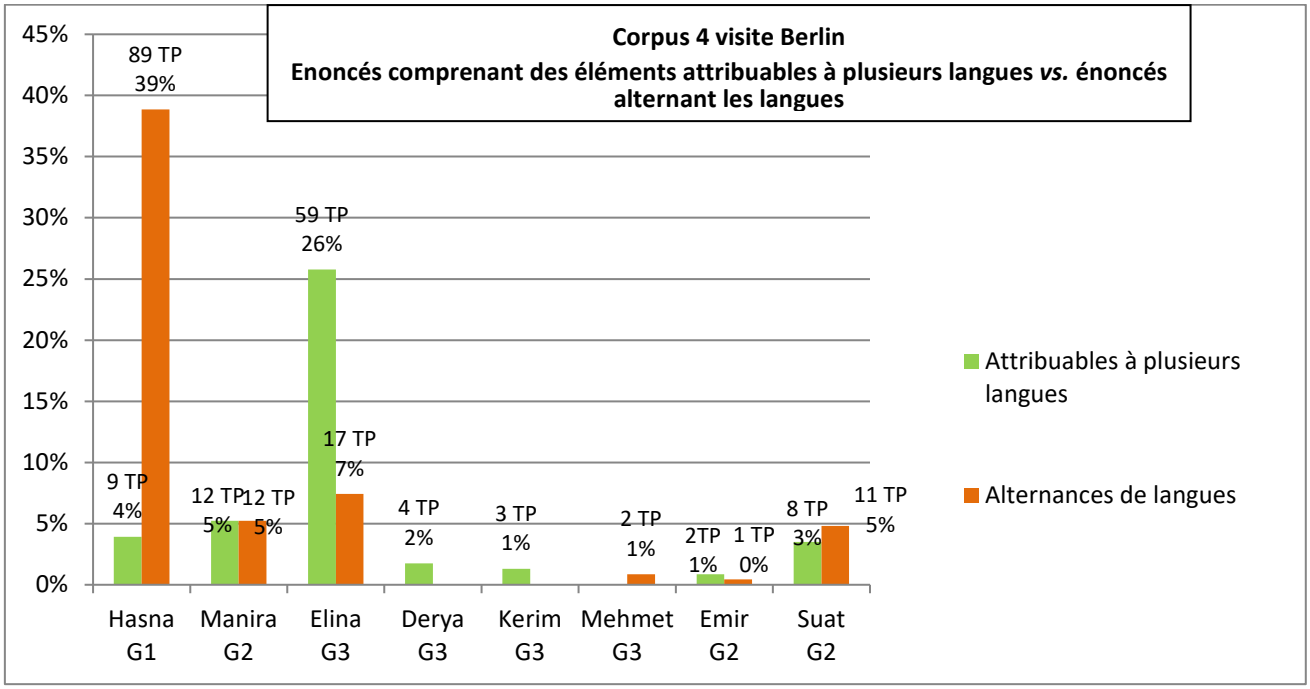


Figure 44. Corpus 4 visite Berlin : énoncés comprenant des éléments attribuables à plusieurs langues *vs.* énoncés alternant les langues

La Figure 45 (ci-dessous) montre que les participants font jusqu'à neuf alternances codiques (AC) dans un même tour de parole. Les tours de parole où on alterne deux langues sont majoritaires (1AC), ceux qui mélangent trois langues (2AC) représentent la moitié des 1AC, 3AC le tiers de 2AC. Les alternances de langues au-delà de 3AC sont moins fréquentes. À Paris, dans le Corpus 2, les participants font jusqu'à 14 alternances codiques. Cela montre leur habilité à jongler entre les langues en toute aisance.

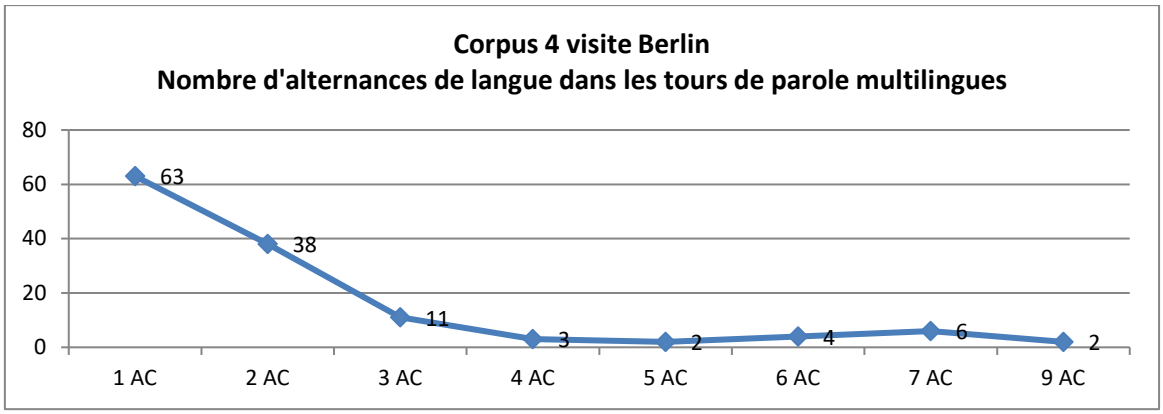


Figure 45. Corpus 4 visite Berlin : nombre d'alternances de langue dans les tours de parole multilingues

Sur la Figure 46 (ci-dessous), nous voyons le détail des langues dans les tours de parole multilingues où deux langues alternent. La majorité des alternances se fait entre l'arabe et le turc (A+T et T+A), suivi de l'arabe avec l'allemand (A+D, D+A).

Pour les tours alternant l'arabe et le turc (A+T), c'est essentiellement G1,Hasna qui s'adresse à G3,Elina (9 TP), à G3,Mehmet (2 TP), et T+A à G3,Elina (4 TP), G2,Manira (3 TP), et G2,Manira fait 2 alternances (1 à sa mère G1,Hasna, 1 à G1,Hasna et G3,Mehmet). Pour A+D, c'est G1,Hasna qui s'adresse à G3,Elina et G3,Derya (4 TP), G3,Elina à G1,Hasna (3 TP), G2,Manira à G1,Hasna et Mehmet (2 TP). C'est G3,Elina qui alterne l'allemand et l'arabe (D+A) en parlant à G1,Hasna sa grand-mère (8 tours).

Ce résultat est différent du Corpus 2 à Paris où l'arabe était alterné avec le français tandis qu'à Berlin l'arabe est alterné avec le turc. Le turc supplée la langue nationale, l'allemand, dans la Famille 2.

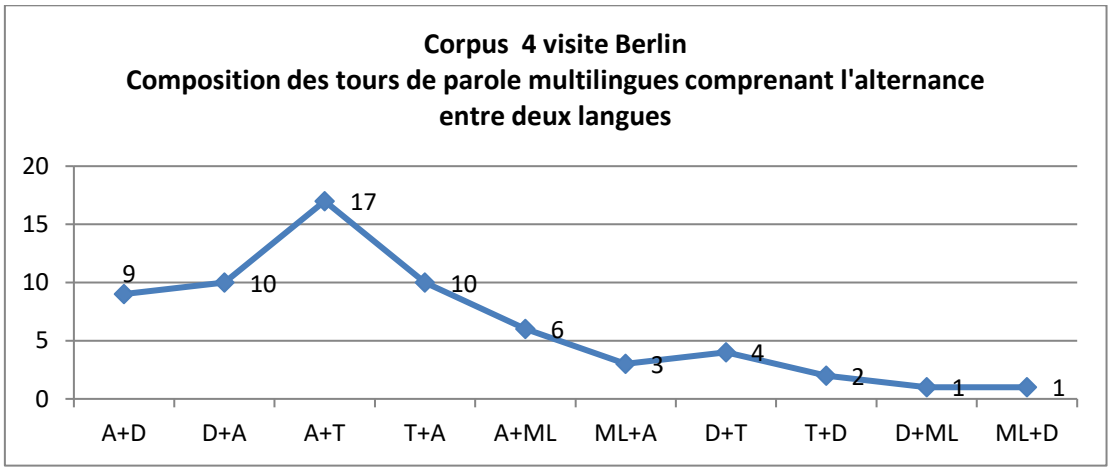


Figure 46. Corpus 4 visite Berlin : composition des tours de parole multilingues comprenant l'alternance entre deux langues

Sur la Figure 47 (ci-dessous), les tours alternant trois langues sont ceux qui débutent et se terminent en arabe avec du turc au mileu (A+T+A) ; viennent ensuite des tours mélangeant l'arabe au multilingue (A+ML+A). L'arabe est moins associé à l'allemand (A+D+A, D+A+D) et au turc (D+T+A). On voit que dans les alternances entre trois langues, cela se passe entre l'arabe et le turc, très peu avec l'allemand.

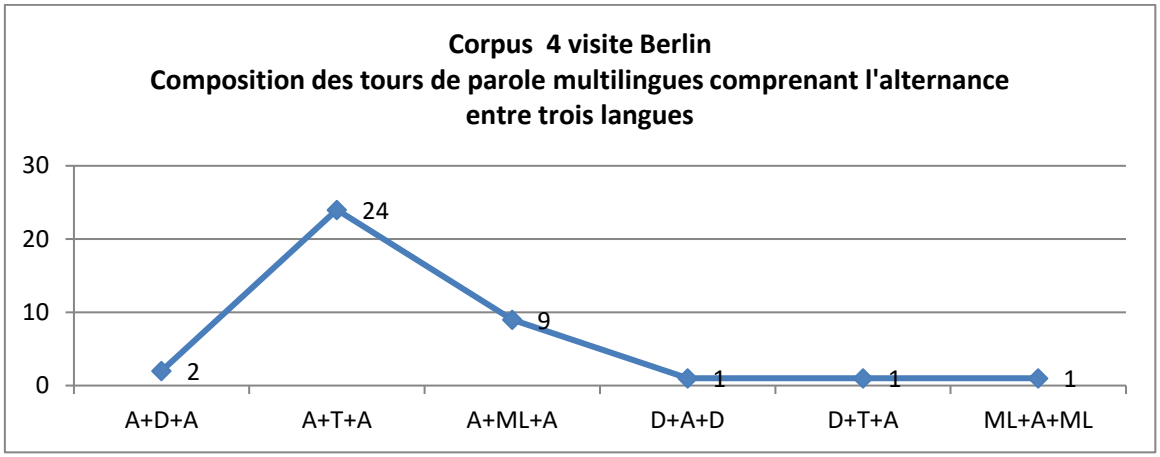


Figure 47. Corpus 4 visite Berlin : composition des tours de parole multilingues comprenant l'alternance entre trois langues

La Figure 48 (ci-dessous) montre ce que font les participants dans les tours de parole multilingues avec les tours attribuables à plusieurs langues et les tours dans lesquels ils alternent les langues (de 2 à 9 AC). G3,Derya et Kerim sont les participants qui ont des tours attribuables à plusieurs langues et leur grande soeur G3,Elina y a recours majoritairement, ce qui montre des façons particulières de s'exprimer.

Les alternances de deux langues sont faites par G1,Hasna, G3,Elina et G2,Manira le plus. Les alternances de trois langues sont faites par G1,Hasna, G2,Manira et G3,Elina, quatre langues par G1,Hasna essentiellement. Le nombre de participants alternant plus de trois langues diminue. C'est G1,Hasna qui alterne le plus les langues, jusqu'à 9AC. Cela montre qu'elle jongle avec les langues en fonction de ses connaissances et des interlocuteurs qui nécessitent de sa part parfois ce type de pratiques pour se faire comprendre. À Paris, G2,Salim alternait encore plus, jusqu'à 14 AC. Pour G1,Katifa 4 AC, G1,Ibrahim 3 AC.

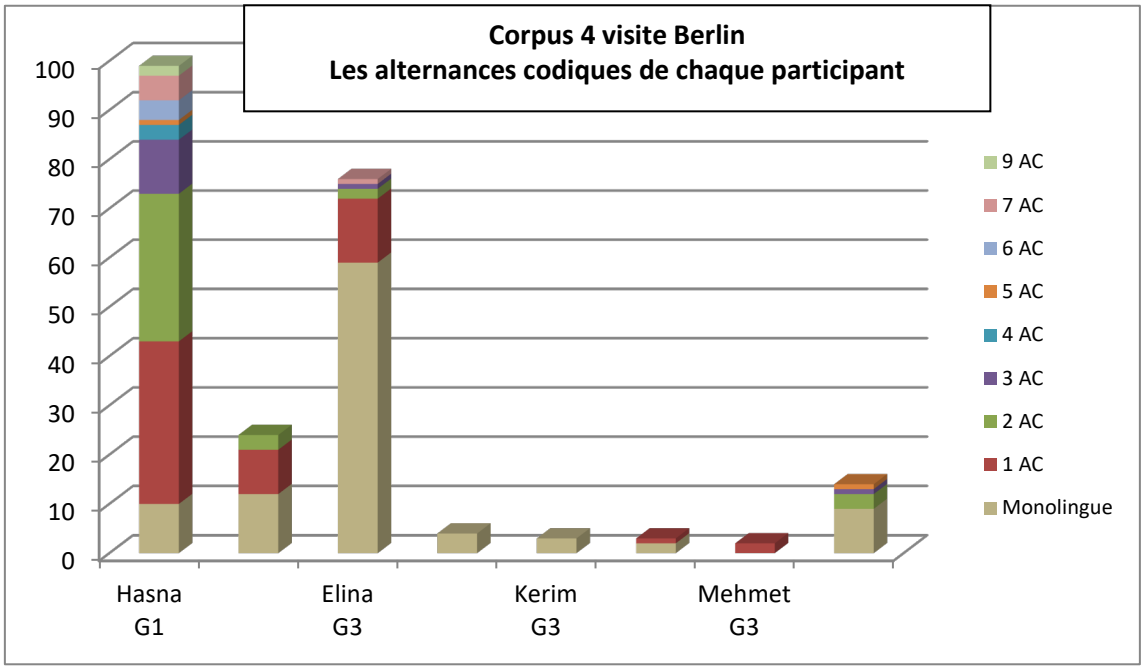


Figure 48. Corpus 4 visite Berlin : les alternances codiques de chaque participant

Dans la Figure 49 (ci-dessous), on voit la répartition des langues par locuteur et interlocuteur. L'arabe est présent entre la majorité des interlocuteurs. G1,Hasna parle arabe à tous les interlocuteurs, mais G3,Emir ne lui répond qu'en turc. Elle adresse 6 TP en arabe à son petit-fils G3,Mehmet, qui lui adresse un TP en arabe, la majorité de leurs interactions se déroule en turc (G1,Hasna 19 TP, Mehmet 11 TP), G1,Hasna lui adresse 6 TP en mode multilingue.

Les interactions des petits-enfants, G3,Kerim et G3,Derya, sont peu nombreuses. À G3,Kerim, la grand-mère G1,Hasna s'adresse en arabe et en mode multilingue, il lui répond dans les mêmes modes, tandis qu'à G3,Derya elle s'adresse en plus en allemand, sa petite-fille lui répond dans les mêmes modes.

À sa petite-fille G3,Elina, G1,Hasna s'adresse majoritairement en arabe puis en mode multilingue, un TP en turc et un en allemand. G3,Elina lui répond de même majoritairement en arabe et en mode multilingue, et 9 TP en allemand. Les interactions entre G1,Hasna et G3,Elina sont les plus nombreuses parmi tous les participants.

Une différence est frappante parmi les plus jeunes participants de la même fratrie. Les ressources de l'aînée semblent l'avantager en terme de communication et de proximité

avec la grand-mère, qui fournit des efforts d'adaptation linguistique selon ses ressources également dans la langue que maîtrisent les plus jeunes G3,Derya et Kerim, l'allemand ; mais cela ne semble pas suffisant pour multiplier les interactions, ni pour les faire parler en arabe.

Les interactions entre G1,Hasna et sa fille G2,Manira sont similaires, tout autant que le sont celles entre G1,Hasna et sa petite-fille G3,Elina : en arabe majoritairement, un peu d'allemand, très peu de turc, et selon un mode multilingue. Elles échangent beaucoup, car G1,Hasna veient de rentrer de Turquie et raconte des choses liées à ce séjour.

G2,Manira a peu d'interactions avec ses enfants dans ce corpus, ainsi qu'avec G2,Emir qu'elle avait longuement vu la veille. Elle parle surtout avec son neveu G3,Mehmet puisqu'elle ne le voit pas fréquemment. Leurs interactions sont en allemand majoritairement, avec un peu de turc et en mode multilingue.

Par rapport à Paris, on voit qu'identiquement, les interactions de la participante de la 1ère génération se font avec la participante de la 3ème génération qui a le plus de ressources en arabe (G3,Alya à Paris et G3,Elina à Berlin).

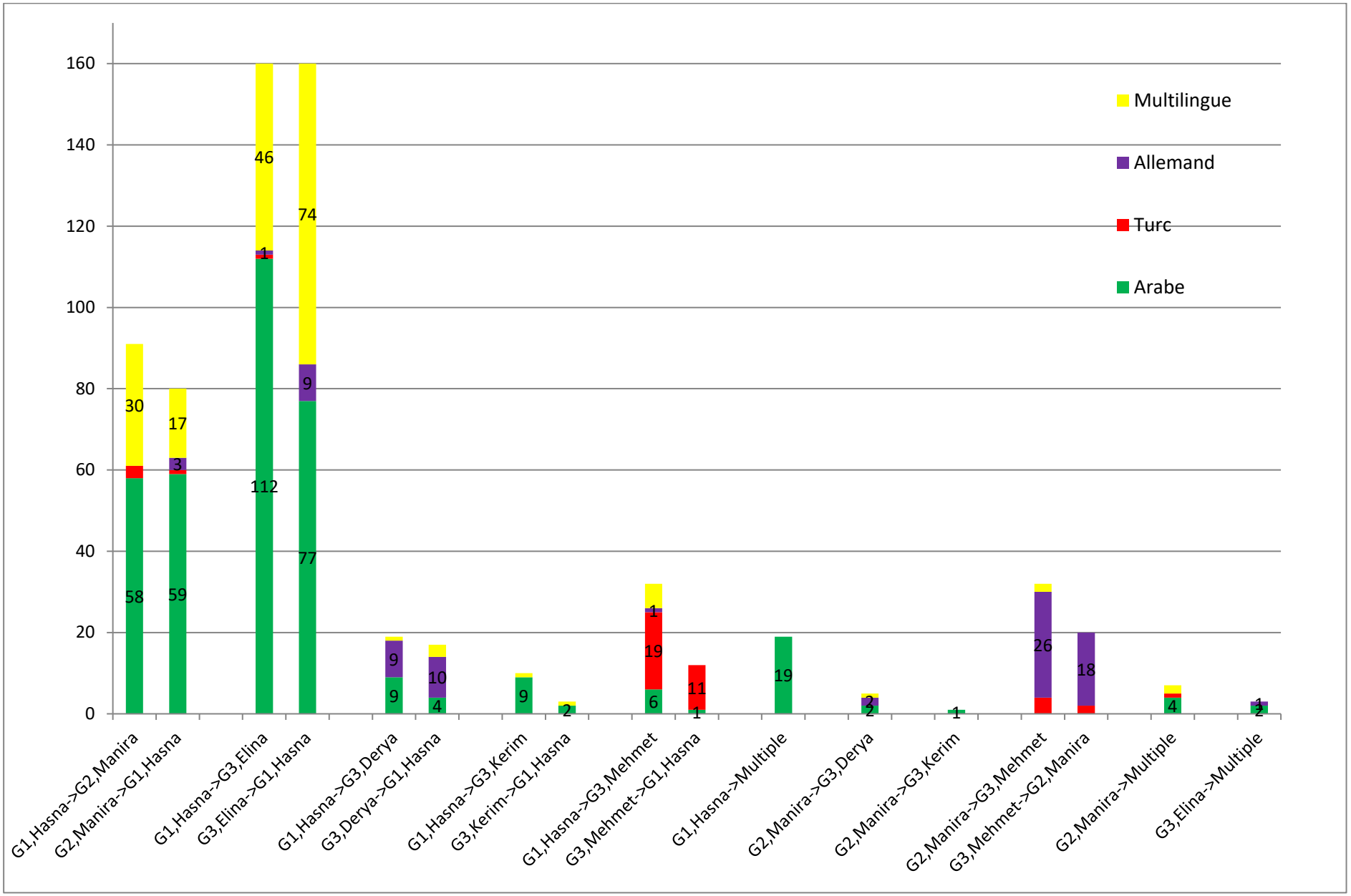


Figure 49. Corpus 4 visite Berlin : qui parle dans quelle langue à qui

4.3.3. Discussion de l'analyse quantitative du Corpus 4

Dans ce Corpus 4 se déroulant au domicile des grands-parents qui sert de lieu de visite central à la famille élargie, la langue majoritairement utilisée est l'arabe. Tous les participants parlent cette langue, mis à part G2,Emir qui n'a prononcé aucun tour de parole en arabe. On peut noter cependant une corrélation entre le nombre de tours de parole et le taux de langue arabe utilisé par les participants. En effet, ceux qui parlent arabe produisent beaucoup de tours de parole, à l'inverse de ceux qui produisent peu de tours de parole et ne s'expriment pas en arabe. G3,Mehmet (2 TP), G3,Kerim (2 TP) et G3,Derya (4 TP), avec G2,Emir parlent en effet très peu par rapport aux autres participants. Le fait de ne pas parler la langue arabe les isole du reste du groupe, composé des plus âgés et de la plus âgée des participants de la 3ème génération G3,Elina. G1,Hasna a plus d'interactions avec G3,Elina, Derya et Kerim que tous les autres.

Dans ce corpus, les plus jeunes participants n'ont pas reçu l'aide des autres, comme nous l'avons vu dans le Corpus 3. G3,Kerim avait son cousin de son âge qui l'attendait dans une autre pièce, de ce fait il ne trouvait pas d'intérêt à rester dans le salon. G3,Derya les a rejoint puis est revenue, ce qui ne l'a pas fait participer pour autant aux discussions. Elle s'était alors réfugiée sur son smartphone avec lequel elle s'occupait.

Parmi la troisième génération, seule G3,Elina se distingue par une participation active en arabe. Ses tours de parole en arabe sont majoritaires (80 TP), suivis des TP en mode multilingue (76TP) dans lesquels on remarque que la majorité est attribuable à plusieurs langues (59TP, qui sont des régulateurs du type « **he:n** »), ce qui réduit à 17 les tours dans lesquels elle alterne les langues : cela montre clairement que G3,Elina connait suffisamment l'arabe pour le parler avec sa grand-mère. À titre de comparaison, G1,Hasna a 98 TP multilingues, dont 89 TP qui alternent les langues (avec une majorité de 1AC et 2 AC), notamment l'arabe et le turc.

4.3.4. Approche interactionnelle du Corpus 4

J'ai été la première personne à entrer dans le salon. Les autres montaient encore l'escalier. J'ai voulu mettre en marche l'enregistrement avant leur arrivée afin de capter

les premiers contacts. Je salue donc G1,Hasna et puis ensuite je mets l'appareil en marche. Elle éteint la télévision afin de ne pas avoir de bruits gênants. Ensuite, G3,Kerim apparaît et G1,Hasna entre en contact avec lui.

Extrait 41. Corpus 4 visite Berlin : G3,Kerim et G1,Hasna se saluent

C4,16	G1,Hasna	**ɛhlā̃n uw sählā̃n** / **kīyfɛk** ↑? *bienvenue / comment vas-tu ↑?*	G3,Kerim
C4,17	G3,Kerim	**mlīḥ=a** *je vais bien*	G1,Hasna
C4,18	G1,Hasna	**mlīḥ** ↑ **qūl mlīh** / *je vais bien ↑ dis-je vais bien /*	G3,Kerim
C4,19	G3,Kerim	**mlīh** *je vais bien*	G1,Hasna
C4,20	G1,Hasna	**mlīh** / **nsīt l=ᶜarābe nsīt int nsīt l=ᶜarābe** *je vais bien / tu as oublié l'arabe toi tu as oublié tu as oublié l'arabe*	G3,Kerim
C4,21	G3,Kerim	**hallo** (à son grand-père Yusuf) *bonjour (à son grand-père Yusuf)*	G1,Yusuf
C4,22	G1,Hasna	**hallo** / **qəllō hallo hʾn** / **le- hāda hāda** (rire) **hāda ᶜayyēn hāda ibn Manira** / *bonjour / dis-lui bonjour / hʾn à- celui-là celui-là (rire) celui-là regarde celui-là le fils de Manira*	G1,Yusuf
C4,23	G1,Hasna	**marḥaba mɛy qəlläk ḥīk ayne rūḥ baqā** *bonjour il te dit comme ça va maintenant*	G3,Kerim

Dans l'Extrait 41 ci-dessus, en C4,16 G1,Hasna souhaite la bienvenue à son petit-fils G3,Kerim dans une formule classique en arabe et termine son tour de parole en demandant comment il va « **ɛhlā̃n uw sählā̃n** / **kīyfɛk** ↑? » [*bienvenue / comment vas-tu ↑?*], ce à quoi il répond qu'il va bien, en utilisant une forme féminine « **mlīḥ=a** » [*je vais bien*]. Elle le reprend en C4,18 « **mlīḥ** ↑ **qūl mlīh** » [*je vais bien ↑dis je vais bien*]. G3,Kerim fait ce qu'elle lui demande en C4,19 et répète la forme correcte « **mlīḥ** » [*je vais bien*]. En C4,20, G1,Hasna répète en début de tour de parole le terme « **mlīḥ** » [*je vais bien*] et fait ensuite un commentaire sur ses connaissances en arabe « **nsīt l=ᶜarābe nsīt int nsīt l=ᶜarābe** » [*tu as oublié l'arabe toi tu as oublié tu as oublié l'arabe*]. En C4,21 G3,Kerim salue son grand-père G1,Yusuf en allemand avec « **hallo** » [*bonjour*]. En C4,22 la grand-mère G1,Hasna qui regarde la scène s'adresse à son mari pour qu'il réponde à G3,Kerim « **hallo** / **qəllō hallo hʾn** / **le- hāda hāda** (rire) **hāda ᶜayyēn hāda ibn Manira** / »

[*bonjour / dis-lui bonjour / hʾn à- celui-là celui-là (rire) celui-là regarde celui-là le fils de Manira /*], et elle s'aligne en début de tour de parole à la langue qu'a utilisée de G3,Kerim, l'allemand « **hallo** » [*bonjour*]. Puis elle dit à son mari de lui dire « **qəllō hallo** » [*dis-lui bonjour*], en utilisant le verbe dire à l'impératif de la deuxième personne du singulier masculin, en arabe, car son mari, d'après elle, et ses enfants, ne comprend plus que l'arabe[136]. Elle lui fournit des explications « **le- hāda hāda** (rire) **hāda ʿayyēn hāda ibn Manira /** » [*bonjour / dis-lui bonjour / hʾn à- celui-là celui-là (rire) celui-là regarde celui-là le fils de Manira*] en reprenant le pronom démonstratif « **hāda »** [*celui-là*] que lui, G1,Yusuf, utilisera un peu plus loin avec sa fille G2,Manira. En C4,23, G1,Hasna fait le lien avec son petit-fils, elle lui fournit des explications également sur ce que lui dit son grand-père, en gesticulant pour lui dire de le laisser, de partir « **marḥaba mɛy qəlläk ḥīk ayne rūḥ baqā** » [*bonjour il te dit comme ça regarde va maintenant*] (c'est son mode de communication, il fait souvent ce geste à ceux qui l'approchent). G1,Hasna fait donc l'interprète entre G3,Kerim et son grand-père.

Extrait 42. Corpus 4 visite Berlin : G2,Manira et G1,Hasna se saluent

C4,43	G2,Manira	**hallo anne** *bonjour maman*
C4,44	G1,Hasna	**hallo yavrum** xxx (Derya parle derrière) **škif mät ǧiybīyyā- mbērḥa kānet miksūra iǧrā hīyke bittīk** ↑? *bonjour mon enfant xxx (Derya parle derrière) comment l'amènes-tu hier son pied était cassé comme ça ta fille ↑?*
C4,45	G2,Manira	**illā xadnāhā ʿal mistašfā** (Derya parle) **bi l=lāl xadnāhā ʿal mistašfā** *on l'a emmenée à l'hôpital (Derya parle) la nuit nous l'avons emmenée à l'hôpital*

Dans l'Extrait 42 ci-dessus, en C4,43, G2,Manira utilise, comme lors de l'appel téléphonique, la même formule de salutation en allemand « **hallo** » [*bonjour*] suivi du terme d'adresse en turc « **anne** » [*maman*].Et G1,Hasna lui répond dans la même formule de salutation en allemand, suivi d'un terme affectif en turc « **hallo yavrum** » [*bonjour mon enfant*]. Elle est surprise de voir sa petite-fille G3,Derya arriver avec des béquilles et le pied emballé, car elles s'étaient vues la veille au soir et G3,Derya n'avait rien et elle demande si la veille, le pied de sa fille était cassé « **škif mät ǧiybīyyā- mbērḥa**

[136] Ce qui amène d'ailleurs certains de leurs enfants que je voyais toujours s'exprimer en turc, à se mettre prononcer certaines paroles en arabe, et ils y parviennent, je l'ai observé en novembre 2015 et en février 2016, notamment chez G2,Kemal.

kānet miksūra iğrā hīyke bittīk ↑? » [*comment l'amènes-tu hier son pied était cassé comme ça ta fille ↑?*]. G2,Manira lui raconte qu'ils l'ont emmenée durant la nuit à l'hôpital « **illā xadnāhā ʿal mistašfā** (Derya parle) **bi l=lāl xadnāhā ʿal mistašfā** » [*on l'a emmenée à l'hôpital (Derya parle) la nuit nous l'avons emmenée à l'hôpital*], en employant le terme « **mistašfā** » [*hôpital*] qui n'est pas arabe antiochien. En arabe antiochien on utilise le terme dérivé du turc « **xastaxāne**[137] ». G2,Manira utilise un terme d'une autre variété d'arabe « **mistašfā** ».

Extrait 43. Corpus 4 visite Berlin : 4 G1,Hasna entame une discussion avec G3,Derya au sujet de son pied foulé

C4,164	G1,Hasna	**šo mät sɛwwe Elina ↑ ? škīf wqəʿte ʿa d=därāğ** ↑ ? **mberḥa wqeʿte ʿa d=därāğ** ↑? // **inte w nēzle wqeʿte** ↑? *que fait Elina ? comment es-tu tombée dans les escaliers ↑ ? c'est hier que tu es tombée dans les escaliers ↑? // tu es tombée en descendant ↑?*
C4,165	G3,Derya	xxx
C4,166	G1,Hasna	**eymte wqeʿte** ↑? *quand es-tu tombée ↑?*
C4,167	G3,Derya	**e**::: **e e ehm**
C4,168	G1,Hasna	**bi l=almāne btāʿrfe en**↑? **mit Treppen** ↑? *en allemand tu sais hein ↑? avec escaliers ↑ ?*
C4,169	G3,Derya	**e / ja** *oui / oui*
C4,170	G1,Hasna	**gefallen** ↑? *tombée ↑?*
C4,171	G3,Derya	**ja auf der Treppen** *oui dans les escaliers*

Dans l'Extrait 43 ci-dessus, en C4,164, G1,Hasna demande à G3,Derya en arabe ce que fait sa sœur G3,Elina (qui doit venir), et poursuit en demandant comment s'est passé l'accident « **šo mät sɛwwe Elina** ↑? **škīf wqəʿte ʿa d=därāğ** ↑? **mberḥa wqeʿte ʿa d=därāğ** ↑? // **inte w nēzle wqeʿte** ↑? » [*que fait Elina ↑? comment es-tu tombée ↑?*], deux questions qui ne sont pas liées. La réponse de G3,Derya est inaudible. En C4,166, G1,Hasna demande à G3,Derya en arabe « **eymte wqeʿte** ↑? » [*quand es-tu*

[137] La discussion de l'historique des termes ne fait pas partie du travail présent. Mais à titre d'exemple, on peut me reprocher de dire que *xastaxāne* dérive du turc, étant donné que le turc l'a pris au persan *ḫaste+ ḫāne [malade + lieu fermé, maison].*

tombée ↑?]. G3,Derya hésite, essaye de répondre (C4,167) « **e::: e e ehm** ». G1,Hasna lui demande en arabe si elle sait le dire en allemand puis termine le tour en suggérant où elle est tombée en allemand « **bi l=almāne btāʿrfe en ↑? mit Treppen ↑ ?** » [*en allemand tu sais hein ↑ ? avec escaliers ↑?*]. En C4,169 G3,Derya répond en arabe et en allemand « **e** / **ja** » [*oui / oui*]. G1,Hasna continue mais cette fois en allemand (C4,170) « **gefallen ↑?** » [*tombée ↑?*]. Et G3,Derya répond et précise où elle est tombée (C4,171) « **ja auf der Treppen** » [*oui dans les escaliers*], avec la syntaxe « correcte » à la différence de sa grand-mère plus haut [avec escaliers].

On voit au début de cet extrait que les tours de parole en arabe de G1,Hasna n'obtiennent que des réponses minimales de la part de sa petite-fille G3,Derya. Et dès qu'elle s'adresse à elle en allemand, G3,Derya fournit une réponse plus précise. Le fait que la grand-mère parle allemand suscite chez sa petite-fille des réponses, leur communication est comme nourrie. Le même phénomène apparaît dans la suite de leurs interactions, qui durent jusqu'en C4,203.

Extrait 44. Corpus 4 visite Berlin : G1,Hasna fait part de ses remarques sur leurs pratiques langagières multilingues en raison des ressources en arabe et turc des petits-enfants

C4,204	G1,Hasna	**šō bẽn sawwe yā- yā suʿād↑? bā nəlqəš almāne äktirtā almāne ʾa baqā mā yāʿrfō tirke uw lā ʿarbe** *que pouvons-nous faire ↑? nous allons parler allemand le plus allemand ils ne savent plus le turc et l'arabe*
C4,205	G2,Suat	**škīf ʾa bit rīdō ḥkō** *parlez comme voulez*
C4,206	G1,Hasna	(rire) **lä yāni yāʿni lā li=wläd yiʿne** / **Kerim kän byāʿrfā ktīr mā yitkällẽm ʿarābe** *(rire) non c'est-à-dire c'est-à-dire que les enfants / Kerim la connaissait beaucoup il parlait arabe*

Alors que G1,Hasna interagissait avec sa petite-fille G3,Derya (Extrait 44 ci-dessus), en C4,204 G1,Hasna se tourne ensuite vers G2,Suat [moi] pour dire « **šō bẽn sawwe yā- yā suʿād ↑? bā nəlqəš almāne äktirtā almāne ʾa baqā mā yāʿrfō tirke uw lā ʿarbe** » [*que pouvons-nous faire ↑? nous allons parler allemand le plus allemand ils ne savent plus le turc et l'arabe*]. Je lui réponds de parler comme ils le souhaitent « **škīf ʾa bit rīdō ḥkō** » [*parlez comme voulez*]. G1,Hasna précise en C4,206 que les ressources de son petit-fils G3,Kerim en arabe étaient meilleures qu'aujourd'hui « (rire) **lä yāni yāʿni lā**

li=wläd yiʿne / **Kerim kän byāʿrfā ktīr mā yitkällām ʿarābe** » *[(rire) non c'est-à-dire c'est-à-dire que les enfants / Kerim la connaissait beaucoup il parlait arabe*].

Extrait 45. Corpus 4 visite Berlin : 4 G1,Hasna et G2,Manira discutent

C4,235	G3,Derya	**ich gehe zu Kerim** *je vais voir Kerim*
C4,236	G2,Manira	xxx **ich bin jetzt auch da** *xxx moi aussi je suis ici maintenant*
C4,237	G1,Hasna	(rire) **mbɛrḥā Serkan rāḥ miʿīn** ↑? *(rire) hier Serkan est parti avec eux ↑?*
C4,238	G2,Manira	**e** *oui*

Dans l'Extrait 45 ci-dessus, G3,Derya en C4,235 dit à sa mère G2,Manira qui est revenue dans la pièce qu'elle va rejoindre son frère « **ich gehe zu Kerim** » [*je vais voir Kerim*]. Sa mère lui dit « **ich bin jetzt auch da** » [*maintenant je suis ici aussi*] mais G3,Derya sort de la pièce quand même car elle semble ne pas être intéressée par ce qui se dit entre les autres participantes (sa grand-mère et moi).

Extrait 46. Corpus 4 visite Berlin : G3,Elina arrive et salue sa grand-mère

C4,279	G3,Elina	**marḥabā**:: *bonjour*::
C4,280	G1,Hasna	**marḥibtā̄**::**n uw marḥabā** (elles s'embrassent) *bonjour*:: *(elles s'embrassent)*
C4,281	G3,Elina	**škīyfik** ↑? *comment vas-tu ↑?*
C4,282	G1,Hasna	**mlīḥā l=ḥamdillā̄h inte škīfīk** ↑? *je vais bien dieu merci toi comment vas-tu ↑?*
C4,283	G3,Elina	**ja**::: **mlīḥā** *oui*::: *je vais bien*

G1,Hasna voit entrer dans le salon sa petite-fille G3,Elina. L'accueil et les premiers échanges se font en arabe antiochien classique. Dans l'Extrait 47 ci-dessous, en C4,278 G1,Hasna accueille sa petite-fille « **ʾahlän Elina** ↑ » [*bienvenue Elina* ↑]. G3,Elina s'adresse à sa grand-mère G1,Hasna en allongeant la dernière voyelle « **marḥabā**:: »

[*bonjour*::]. G1,Hasna lui répond en C4,280 « **marḥibtā̃::n uw marḥabā** »[138] [*bonjour*::]. G3,Elina lui demande comment elle va «**škīyfik** ↑? », elle lui répond qu'elle va bien et lui demande à son tour comment elle va « **mlīḥā l=ḥamdillā̃h inte škīfīk** ↑? » [*je vais bien dieu merci toi comment vas-tu ↑?*]. G3,Elina répond en C4,283 en commençant en allemand et terminant en arabe « **ja::: mlīḥā** » [*oui::: je vais bien*].

Elles poursuivent leurs échanges en arabe, avec quelques alternances codiques en allemand ou turc jusqu'en C4,656. Parfois elles m'incluaient dans leur conversation puisque j'étais à côté d'elles.

Extrait 47. Corpus 4 visite Berlin : éléments régulateurs en allemand par G3,Elina

C4,299	G3,Elina	**xxx ja↑ škīfō l=izn ↑?** *xxx oui ↑ comment sont les* vacances ↑?
C4,300	G1,Hasna	**wallā šō tā sawwē yā bitte ↑? qᶜidnā bi l=bɛ:t l=yōm bɛss xxx hīke d=dädä təliᶜ** *que veux-tu que je fasse ma fille* ↑? *nous étions à la maison c'est tout xxx comme ça le papi est sorti*
C4,301	G3,Elina	**təliᶜ** *il est sorti*
C4,302	G1,Hasna	**təliᶜ tallāᶜō e- Samir** *il est sorti euh- Samir l'a sorti*
C4,303	G3,Elina	**a::h okay bɛss mā təliᶜ lā ḥālō** *ah oui mais il n'est pas sorti tout seul*
C4,304	G1,Hasna	**lāʾ bäddō tā ytloᶜ tā̃yftäḥ lā ḥālō l=bā̃b mɛy däwwer lā tarnawitā mɛy däwwer lā hīyke šġāl zġayrīn** *non il veut sortir il veut ouvrir la porte seul il cherche un tournevis comme ça des petits objets*
C4,305	G3,Elina	**hhn**
C4,306	G1,Hasna	**baqā qām Samir s=sāᶜā tnaᶜš ṭallāᶜō s=sāᶜā wiḥde ǧābō sāᶜā** *alors comme ça Samir l'a sorti à douze heures il l'a ramené à une heure il l'a sorti une heure*
C4,307	G3,Elina	**okay** *d'accord*

[138] En arabe antiochien, les salutations ont plusieurs formes. Mais la formule de salutation que tout le monde peut utiliser avec n'importe quelle personne, sans distinction de genre ou d'âge est la suivante : la personne qui parle en premier dit « **marḥabā** » et la personne qui parle ensuite dit « **marḥibtā̃n uw marḥabā** » qui signifie littéralement *deux bonjours et un bonjour*.

G3,Elina utilise « **ja** » [*oui*] et « **okay** » [*d'accord*] de manière isolée ou bien dans des tours de parole constitués d'éléments arabes majoritairement, comme par exemple dans l'Extrait 47 ci-dessus. Ils peuvent avoir une fonction de régulateurs, (C4,299, 303) et pas un sens propre comme une réponse à une question ou une demande.

Extrait 48. Corpus 4 visite Berlin : Vocabulaire en allemand

C4,349	G3,Elina	**hn šō qālet** ↑? *hn qu'est-ce qu'elle a dit ↑?*
C4,350	G1,Hasna	**mā- issa mā ḥikkɛytā mā ḥdiytā** *pas- je ne l'ai pas encore appelée je ne l'ai pas vue*
C4,351	G3,Elina	**xxx tät sawwe Psychoanalyse** ↑? // *xxx pour faire une psychanalyse ↑? //*
C4,352	G1,Hasna	**halläq btaʿrfe Elina yā rūḥe inte baʿd l=mā xxx axdūwle məsriyyāte ktīr baqa ṣərt / hektisch /** *tu sais Elina ô mon âme toi après que xxx ils m'ont pris mon argent je suis devenue après très agitée*
C4,353	G3,Elina	**lāšō** ↑? // *pourquoi ↑ ? //*
C4,354	G1,Hasna	**əfziʿt** *j'ai eu peur*
C4,355	G3,Elina	**also eEe** *ah oui d'accord*

Entre G1,Hasna et G3,Elina, le recours à l'allemand peut être lié au vocabulaire spécifique, comme dans l'Extrait 48 ci-dessus en C4,351 « **Psychoanalyse** » [*psychanalyse*], ou bien par G1,Hasna à un terme qui a une signification spécifique à la langue, comme « **hektisch** » que j'ai traduit par « *agitée* », mais ce terme n'est pas un équivalent exact du sens du terme allemand, et son utilisation n'est pas fréquente par exemple en français. L'utilisation de ce type de termes n'est pas faite par manque de compétence en arabe pour G1,Hasna, mais par souci de précision pour exprimer son état difficile, pas tranquille, angoissé.

Extrait 49. Corpus 4 visite Berlin : G1,Hasna reformule le mois en arabe

C4,365	G3,Elina	xxx **btaʿrfe šo ha š=šaġle bətṣīr** xxx *xxx tu sais quoi cette chose peut arriver*
C4,366	G1,Hasna	**min ağustos min šähr l- bi ā̃b [yiʿne** *depuis août c'est-à-dire depuis le mois d'août*

C4,367	G3,Elina	[e [oui

Dans l'Extrait 49 ci-dessus, G1,Hasna en C4,366 dit dans le même tour de parole le mois d'août en turc, puis elle le reformule en arabe « **min ağustos min šähr l- bi ā̃b [yiᶜne** » [*depuis août c'est-à-dire depuis le mois d'août*]. Or, les mois sont rarement dits en arabe par les Antiochiens, ils les disent en turc ou bien dans la langue du pays de résidence. Ici, G1,Hasna s'aligne à la préférence pour l'arabe de sa petite-fille G3,Elina, et qui n'hésite pas à utiliser des termes empruntés au syro-libanais-palestinien, comme on l'a vu pour « **mɛdirse** » par exemple. G1,Hasna s'aligne clairement au dialecte syro-libanais de sa petite-fille, tout comme G1,Ibrahim et G1,Katifa l'ont fait avec leur petite-fille G3,Zahra dans le Corpus 1 pour l'arabe maghrébin.

Extrait 50. Corpus 4 visite Berlin : précision en turc

C4,371	G1,Hasna	**e / Elina btaᶜrfe šō ṣār fīne** ↑? *oui / Elina tu sais ce qui m'est arrivé ↑?*
C4,372	G3,Elina	**šō ṣār** ↑? *que t'est-il arrivé ↑?*
C4,373	G1,Hasna	**mitl mitl bit çavre filim** *c'est comme comme si tu tournais un film*

En C4,373 (Extrait 50 ci-dessus), G1,Hasna dit « **mitl mitl bit çavre filim** » [*c'est comme comme si tu tournais un film*] en recourant au verbe turc « çevirmek » qui signifie tourner, peut-être par souci de précision, ce verbe étant plus précis que ce qu'elle aurait pu dire en arabe en utilisant le verbe « *faire un film* » « **mitl mitl bit ṣayre film** » [*c'est comme comme si tu faisais un film].*

Extrait 51. Corpus 4 visite Berlin : difficultés de vocabulaire

C4,392	G1,Hasna	**sen kimsin ↑? baqa bi t=tirke mā niḥke tabᶜān** *qui es-tu ↑? donc nous parlons en turc bien sûr*
C4,393	G3,Elina	**e** *oui*
C4,394	G1,Hasna	**qāl 'ben cumhuriyet savcısıyım'** *il a dit 'je suis procureur de la république'*
C4,395	G3,Elina	**min** ↑? *qui ↑?*

C4,396	G1,Hasna	**s=savce** *le procureur*
C4,397	G3,Elina	**savce [šō** *c'est quoi [procureur*
C4,398	G1,Hasna	**[bi l=almāne šō biy qəllūlō ʾa bāʿref // bi t=tirke savcı işte hāda hāl bi-byiḥke bi l=ʿadliy mān- mā̃ ḥākem savce** *[comment l'appelle-t-on en allemand je ne sais pas // en turc c'est procureur voilà c'est celui qui parle au tribunal pas- pas le juge le procureur*
C4,399	G3,Elina	**Okay** *d'accord*
C4,400	G1,Hasna	**hōne bi l=almāne ʿa bāʿref ismō** *je ne sais pas ici en allemand comment il s'appelle*
C4,401	G3,Elina	**Übersetzer ? yimkin** *traducteur ? peut-être*
C4,402	Suat	**laʾ** *non*
C4,403	G3,Elina	**Dolmetcher** ↑? *interprète* ↑?
C4,404	Suat	**laʾ** *non*
C4,405	G1,Hasna	**lā nicht Dolmetcher** *non pas interprète*
C4,406	Suat	**ʿayne fiy Rechstanwalt l=avukat mā hīk** ↑? *regarde il y a avocat c'est l'avocat n'est-ce pas* ↑?
C4,407	G3,Elina	**ah**
C4,408	Suat	**Rechstanwalt l=avukat** ↑? *avocat c'est l'avocat* ↑?
C4,409	G1,Hasna	**ē**:: / **hākā** *oui:: / c'est lui*
C4,410	Suat	**l=avukat hīke** ↑? *l'avocat c'est comme ça* ↑?
C4,411	G1,Hasna	**e** *oui*
C4,412	Suat	**l=Rechstanwalt** *l'avocat*
C4,413	G3,Elina	**Staatsanwalt** *procureur de la république*
C4,414	Suat	**belke Staatsanwalt** *peut-être procureur de la république*

C4,415	G3,Elina	**a**:::
C4,416	Suat	**huwwe bi::- biy kūn mīn taraf l- l=Opfer l-** *lui il est du côté de la victime l-*
C4,417	G3,Elina	**ne:: das ist der Anwalt** *no::n ça c'est l'avocat*
C4,418	G1,Hasna	**ha l- wi l=ḥāsel** *celui- bon bref*
C4,419	G3,Elina	**e e māᶜleš** xxx *oui oui ce n'est pas grave* xxx

Durant la discussion en tête à tête entre G1,Hasna et G3,Elina (Extrait 51 ci-dessus), il y a eu une difficulté liée au vocabulaire au TP C4,397 : elles n'arrivaient pas à situer une personne liée à la justice, que G1,Hasna nommait en turc. G1,Hasna racontait un événement qui lui était arrivé (elle a été victime d'une escroquerie qui l'a conduite au commissariat pour porter plainte. Elle a dit à G3,Elina en C4,394 « **qāl 'ben cumhuriyet savcısıyım**' » [*il a dit 'je suis procureur de la république'*]. Mais le terme en turc n'a pas été compris par G3,Elina qui demande (TP C4,394) « **min** ↑? » [*qui↑?*]. Au TP C4,396 G1,Hasna répète le mot « **s=savce** » [*le procureur*], et G3,Elina repose la question sur la signification du terme « **savce šō** » [*c'est quoi procureur*]. G1,Hasna ne sait pas comment cela se dit en allemand, elle essaye d'expliquer qu'il s'agit d'une personne qui est au tribunal avec le juge « **bi l=almāne šō biy qəllūlō ʾa bāᶜref // bi t=tirke savcı işte hāda hāl bi- byiḥke bi l=ᶜadliy mān- mā̄ ḥākem savce** » [*comment l'appelle-t-on en allemand je ne sais pas // en turc c'est procureur voilà c'est celui qui parle au tribunal pas- pas le juge le procureur*]. En C4,399 G3,Elina acquiesce « **okay** » [*d'accord*] mais en C4,400 G1,Hasna ajoute des explications « **hōne bi l=almāne ᶜa bāᶜref ismō** » [*je ne sais pas ici en allemand comment il s'appelle].* G3,Elina propose une traduction en allemand « **Übersetzer? yimkin** » [*traducteur ? peut-être*]. En C4,402 je m'insère dans la conversation et je dis qu'il ne s'agit pas d'un traducteur « **laʾ** » [*non*]. G3,Elina propose un autre terme (C4,403) « **Dolmetcher** ↑? » [*interprète ↑?*], je dis (C4,404) « **laʾ** » [*non*]. Et G1,Hasna en 405 commence une réponse en arabe et termine en allemand en reprenant le terme qu'a utilisé G3,Elina en allemand « **lā nicht Dolmetcher** » [*non pas interprète*]. Je tente une explication dans un tour de parole dans lequel je recours à l'arabe, l'allemand et le turc (C4,406) « **ᶜayne fiy Rechstanwalt l=avukat mā hīk** ↑? »

[regarde il y a avocat c'est l'avocat n'est-ce pas ?]. G3,Elina acquiesse par (C4,407) « **ha** ». Je poursuis pour vérifier en disant un terme en allemand et son équivalent en turc (C4,408) « **Rechstanwalt l=avukat ↑?** » [*avocat c'est l'avocat ↑?*]. G1,Hasna semble confirmer qu'il s'agit du bon terme équivalent (C4,409) « **ē:: / hākā**» [*oui:: / c'est lui*]. Je resonde (C4,410) « **l=avukat hīke ↑?** » [*l'avocat c'est comme ça ↑?*]. G1,Hasna approuve « **e** » [*oui*]. Je redis le terme allemand avec l'article défini « **l=Rechstanwalt** » [*l'avocat*]. G3,Elina dit alors un nouveau terme « **Staatsanwalt** » [*procureur de la république*]. Je dis qu'il se peut que ce soit bien cela (C4,414) « **belke Staatsanwalt** » [*peut-être procureur de la république*]. J'essaye d'apporter une explication en C4,416 « **huwwe bi::- biy kūn mīn taraf l- l=Opfer l-** » [*lui il est du côté de la victime l-*] en mélangeant l'arabe et l'allemand, ce qui trouble G3,Elina, qui pense que je me trompe car celui qui est du côté de la victime c'est bien l'avocat et non pas le procureur de la république, qui, lui, est du côté de l'État, et elle me corrige « **ne:: das ist der Anwalt** » [*no::n ça c'est l'avocat*]. G1,Hasna essaye de ne pas prolonger la discussion autour du terme turc « **savcı** » et dit en C4,418 en arabe « **ha l- wi l=ḥāsel** » [*celui- bon bref*] et G3,Elina de trancher en arabe en C4,419 « **e e māʿleš** xxx » [*oui oui ce n'est pas grave xxx*].

Mon intervention pour apporter de l'aide a été un échec car en réalité je me suis trompée dans le rôle du procureur, ce qui a troublé G3,Elina et G1,Hasna au lieu de les aider. Le problème terminologique n'a pas été résolu et elles ont fini par le dépasser en minimisant son importance dans l'histoire, mais cela a demandé des efforts.

Extrait 52. Corpus 4 visite Berlin : G2,Emir salue sa tante G1,Hasna en allemand et turc, puis ils parlent en turc

C4,662	G2,Emir	(entre et avance vers sa tante) **hallo teyze** *(entre et avance vers sa tante) bonjour ma tante maternelle*
C4,663	G1,Hasna	**hallō**: *bonjou:r*
C4,664	G2,Emir	**nasılsın teyze** ↑? *comment vas-tu ma tante maternelle ↑?*
C4,665	G1,Hasna	**sen mi geldin** ↑? *c'est toi qui es venu ↑?*
C4,666	G2,Emir	**ben geldim** *c'est moi qui suis venu*

C4,667	G1,Hasna	**xoş geldin** (il approche près de sa tante qui lui met la main sur la nuque pour l'embrasser) *tu es le bienvenu (il approche près de sa tante qui lui met la main sur la nuque pour l'embrasser)*
C4,668	G2,Emir	**hoş bulduk** *merci*
C4,669	G1,Hasna	**nasılsın** ↑? *comment vas-tu ↑?*
C4,670	G2,Emir	**ben iyiyim sen nasılsın** ↑? *moi je vais bien toi comment vas-tu ↑?*
C4,671	G1,Hasna	**yaʿne hay mat- mat rūḥ ʿas=salā hay mät dīrā lā xalf** ↑? (Manira rit) (Emir enlève sa casquette) **ō**:::**x qēses šāʿrō māḥlā̃**::: *c'est-à-dire ça tu es en train de- en train d'aller à la prière ça tu la mets à l'arrière ? ↑? (Manira rit) (Emir enlève sa casquette) oh::: comme il s'est bien::: fait coupé les cheveux*
C4,672	G2,Emir	**XXX**
C4,673	G2,Manira	**lā hīyke** *c'est pour cela*
C4,674	G2,Emir	**Samir gibi şapka Kemal gibi saçlar** *un chapeau comme Samir des cheveux comme Kemal*
C4,675	G1,Hasna	**e / halläq mā kā̃n šāʿräk twīl XXX mā kā̃n twīl** ↑? // **kā̃n twīl** ↑? *oui / tes cheveux n'étaient-ils pas longs XXX ils n'étaient pas longs ↑? // ils étaient longs ↑?*
C4,676	G2,Manira	**kā̃n twīl** ↑? *ils étaient longs ↑?*
C4,677	G1,Hasna	**lā normal kā̃n bɛss daqnō kānet twīle / baqa qēssā lā daqnō /** *non normaux mais sa barbe était longue / et il a coupé sa barbe /*
C4,678	G2,Emir	(prend une chaise, se rapproche de sa tante et sa cousine Manira) **nasılsın teyze** ↑? *(prend une chaise, se rapproche de sa tante et sa cousine Manira)* *comment vas-tu ma tante maternelle ↑?*
C4,679	G1,Hasna	**vallah iyiyim āxed qadā̃k / mā ḥkīlā la- lā s-s- nsaraknā** *eh bien je vais bien que dieu te protège / je lui raconte le- le nous avons été volés*

Ensuite est venu G2,Emir le neveu de G1,Hasna (Extrait 52 ci-dessus), le père du petit garçon (G3,Serkan) qui est ami avec G3,Kerim. Il est venu saluer sa tante (C4,662) « **hallo teyze** » [*bonjour ma tante maternelle*], auquel G1,Hasna répond par « **hallo** » [*bonjour*]. Ils ont échangé quelques paroles de politesse de bienvenue en turc. G1,Hasna lui parle en arabe en C4,671 mais ce qu'il répond est inaudible. En C4,678, il redemande à sa

tante comment elle va en turc et elle lui répond qu'elle va bien et poursuit en arabe « **vallah iyiyim āxed qadāk / mā ḥkīlā la- lā s-s- nsaraknā** » [*eh bien je vais bien mon chéri / je lui raconte comment nous avons été volés*].

Extrait 53. Corpus 4 visite Berlin : G1,Hasna accueille G3,Mehmet son petit-fils

C4,728	G1,Hasna	**o:: xoş geldin Mehmet** (Mehmet prend la main droite de sa mamie et l'embrasse) **allāh yiḥmīk** (avec sa main gauche elle lui prend la tête et lui embrasse les joues) **tam bit šäbbeh Emir ḥabībē::** (il s'approche d'elle et lui fait une accolade) **yā rūḥe yā rūḥe int / škīfäk yā ḥabīb** ↑? **kɛyyīs** ↑? *oh:: bienvenue Mehmet (Mehmet prend la main droite de sa mamie et l'embrasse) que dieu te protège (avec sa main gauche elle lui prend la tête et lui embrasse les joues) tu ressemble complètement à Emir mon chéri (il s'approche d'elle et lui fait une accolade) ô mon âme ô mon âme toi / comment vas-tu mon chéri ↑? bien ↑?*
C4,729	G3,Mehmet	**iyiyim sağol** *je vais bien merci*
C4,730	G1,Hasna	**kɛyyīs nšallāh ē::n** ↑? (Mehmet hoche la tête) *tu vas bien j'espère hein ↑? (Mehmet hoche la tête)*
C4,731	G3,Mehmet	**kɛyyīs** *je vais bien*
C4,732	G1,Hasna	**ō:::x mašallā::h mašallāh** *très bien que dieu te préserve que dieu te préserve*

Un petit-fils de G1,Hasna, G3,Mehmet, est venu rendre visite à ses grands-parents (Extrait 53 ci-dessus). G1,Hasna s'adresse à lui en turc pour lui souhaiter la bienvenue « **o:: xoş geldin Mehmet** » [oh:: *bienvenue Mehmet*] et elle poursuit en arabe. Les parents de G3,Mehmet sont nés à Antioche mais ils ont choisi de transmettre plutôt le turc, puisque sa mère fait partie des enfants qui ont appris le turc avec leurs camarades dans le quartier et son père est venu de la région antiochienne après leur mariage.

G3,Mehmet répond à la question de sa grand-mère en turc et la remercie « **iyiyim sağol** » [*je vais bien merci*]. G1,Hasna lui redemande « **kɛyyīs nšallāh ē::n** ↑? (il hoche la tête) » [*tu vas bien j'espère hein*]. G3,Mehmet s'aligne à l'arabe et répond qu'il va bien (C4,731) « **kɛyyīs** » [*je vais bien*] et G1,Hasna lui adresse un autre tour en arabe « **ō:::x mašallā::h mašallāh** » [*très bien que dieu te préserve que dieu te préserve*].

Extrait 54. Corpus 4 visite Berlin : G1,Hasna parle turc, G2,Manira allemand à G3,Mehmet

C4,746	G2,Manira	[**ich habe was gehö::rt** ↑ *[j'ai entendu quelque chose↑*
C4,747	G1,Hasna	[**nasılsın iyi** [**misin** ↑?

		[comment [vas-tu vas-tu bien ↑?
C4,748	G3,Mehmet	[**was gehört** ↑? (Manira et Hasna regardent Mehmet en souriant) *[entendu quoi ↑? (Manira et Hasna regardent Mehmet en souriant)*
C4,749	G1,Hasna	(tend la main pour qu'il lui réponde) [**nasılsın** ↑? **söyle** ↑ *(tend la main pour qu'il lui réponde) [comment vas-tu ↑? dis ↑*
C4,750	G2,Manira	[**dein Auto** *[ta voiture*
C4,751	G3,Mehmet	(ne regarde pas sa mamie qui continue de le regarder et sourire) **ja zum Glück endlich mal** *(ne regarde pas sa mamie qui continue de le regarder et sourire)* *oui heureusement enfin*

Les échanges entre G1,Hasna et G3,Mehmet se déroulent majoritairement en turc (Extrait 54 ci-dessus). Avec G2,Manira, l'allemand est présent également. L'arabe reste chez G1,Hasna pour les expressions de bonne intention et d'affection.

4.3.5. Discussion de l'analyse interactionnelle du Corpus 4

Dans ce Corpus 4, ce sont les adultes qui parlent entre eux, avec G1,Hasna qui a une participation majoritaire car tous les participants viennent s'asseoir autour d'elle et l'enregistrement s'est effectué autour d'elle, je ne suis pas allée dans les autres pièces car je voulais observer les interactions intergénérationnelles. L'analyse des interactions intergénérationnelles dispose de moins d'éléments que le corpus parisien par exemple où les tours de parole étaient plus nombreux entre les différentes générations. Ici, j'ai étudié ce qui se dit entre G1,Hasna et les autres participants, car c'est la participante la plus impliquée dans les interactions. Je ne dispose pas d'interactions uniquement entre les G3 par exemple, ni entre les G2 et G3 entre eux.

G1,Hasna adapte ses pratiques langagières selon l'interlocuteur. Avec G3,Elina, elle parle arabe. Avec G3,Derya et G3,Kerim, elle parle arabe, mais adopte une attitude dans laquelle elle finit par s'aligner à l'allemand, la langue qu'ils comprennent le mieux, pour parvenir à communiquer avec eux. Avec G2,Emir et G3,Mehmet, elle parle plutôt en turc.

En prise de contact, G3,Kerim s'aligne à l'arabe qu'utilise sa grand-mère (comme dans l'Extrait 41 TP C4,17 p. 287), puis les interactions sont interrompues, G3,Kerim quitte le salon. Il y a aussi des tours de parole que je ne comprends pas. Lorsqu'il revient plus tard, sa grand-mère essaye de reprendre le dialogue, mais il n'interagit pas avec elle (Extrait 55 ci-dessous). Cependant, elle lui demande de venir s'asseoir (TP C4,148) mais il est préoccupé par ce que je faisais (filmer avec mon téléphone), cela le dérange et il l'exprime à deux reprises (TP C4,149 et 153). Après cela, il est parti rejoindre son ami dans l'autre pièce.

Extrait 55. Corpus 4 visite Berlin : G3,Kerim est dérangé par le fait d'être filmé

C4,148	G1,Hasna	**taᶜā lā hōn taᶜā / taᶜā ḥabībe taᶜā** *viens ici viens / viens mon chéri viens*
C4,149	G3,Kerim	**ich will auch nicht aufgenommen werden** *je ne veux pas être filmé non plus*
C4,150	G1,Hasna	**taᶜā qᶜād / int nsīt l=ᶜarbe mā hīk** ↑? viens t'asseoir / toi tu as oublié l'arabe n'est-ce pas ↑?
C4,151	G3,Derya	**ich will auch nicht aufgenommen werden** *je ne veux pas non plus être filmée*
C4,152	G1,Hasna	**almāne anā ʾa bāᶜref almāne ktīr / qalīl** *allemand moi je ne sais pas beaucoup d'allemand / peu*
C4,153	G3,Kerim	**ich will nicht aufgenommen werden** // *je ne veux pas non plus être filmé //*

Dans l'Extrait 43 page 289, en C4,167, G3,Derya hésite, cherche à dire quelque chose, sa grand-mère l'aide en utilisant l'allemand (C4,168, 170) et puis plusieurs tours de parole s'en suivent. G3,Derya utilise l'arabe lorsqu'elle le peut, comme en C4,173 dans l'Extrait 56 ci-dessous pour répondre à la question posée par sa grand-mère.

Extrait 56. Corpus 4 visite Berlin : Alternance de langue arabe et allemand par G1,Hasna avec G3,Derya

C4,172	G1,Hasna	**ja: // yā:: rūḥe inte / mät ǧāᶜīk hallāq** ↑? *oui // ô tu es mon âme toi / elle te fait mal maintenant ↑?*
C4,173	G3,Derya	**e** *oui*

Pour stimuler les interactions, G1,Hasna initie donc l'allemand ou bien encourage G3,Derya à s'exprimer en allemand, ce qui permet d'avoir des interactions, parfois lors d'une séquence comme dans l'Extrait 57 ci-dessous.

Extrait 57. Corpus 4 : Séquence d'interactions en allemand entre la grand-mère et la petite-fille

C4,191	G1,Hasna	xxx **Schule gut Schule** ↑? **welche Klasse jetzt** ↑? *xxx l'école bien l'école ↑? quelle classe maintenant ↑?*
C4,192	G3,Derya	**achte Klasse** *quatrième*
C4,193	G1,Hasna	**achte Klasse** ↑ **schön** / **ja**:: **gu**::**t** // *quatrième ↑ bien / oui:: bien:: //*
C4,194	G3,Derya	**hn** //
C4,195	G1,Hasna	**sehr schön** (rire) **/ mit auch- mit Dunya zusammen gehen** ↑? *très bien (rire) / avec aussi- avec Dunya aller ensemble ↑?*
C4,196	G3,Derya	**ja**: **aber nicht in einer Klasse nur in einer Schule** *oui:↑ mais pas dans la même classe seulement dans une école*
C4,197	G1,Hasna	**eine Schule ja**↑ **in wieviele Klasse Dunya** ↑? *une école n'est-ce pas ↑ dans quelle classe Dunya ↑?*
C4,198	G3,Derya	**achte** *quatrième*
C4,199	G1,Hasna	**achte auch** *quatrième aussi*
C4,200	G3,Derya	**ja** *oui*
C4,201	G1,Hasna	**selbe wie Dir** *la même que toi*
C4,202	G3,Derya	**ja** *oui*
C4,203	G1,Hasna	**gut** // **sehR gut** (rire) // *bien // tRès bien (rire) //*

G2,Emir était intimidé par ce qui se passait dans le salon, il s'est mis à l'écart à un moment donné, dès qu'il a compris que j'étais en train de faire un travail[139]. Ses

[139] La veille je l'avais rencontré chez ses parents où toute la famille était présente (G1,Hasna, son mari, certains enfants et petits-enfants). Je lui avais présenté mon travail et posé des questions. Je ne savais pas qu'il viendrait pour lui dire d'adopter un comportement naturel, sans penser qu'il gêne par exemple.

interactions avec G1,Hasna ont été arrêtées. Puis il est parti dans une autre pièce, ensuite il est revenu s'asseoir à côté de G3,Derya avec qui il a discuté.

G1,Hasna a adressé quelques TP à G2,Emir en arabe mais lui n'a parlé qu'en turc. Le choix de parler le turc et non pas l'arabe à leurs enfants a été déclaré par les parents de G2,Emir que j'ai interrogés durant mon enquête en décembre 2013. Plus tard, en novembre 2015, G2,Emir m'a déclaré qu'il aurait bien aimé que ses parents lui aient appris l'arabe à côté du turc. Il a cité des souvenirs où il a souffert de discrimination par les turcophones et les Sunnites en particulier qui l'ont ostracisé[140] *(ötekileştirdiler)*. Il exprime une certaine satisfaction qu'aujourd'hui, son père parle à ses petits-enfants en arabe, ce qui leur permet de comprendre cette langue et de recevoir ce qu'il n'a pas eu avant.

4.3.6. Conclusion des analyses quantitative et interactionnelle du Corpus 4

L'analyse quantitative du Corpus 4 montre une pratique de l'arabe comme langue majoritaire. C'est la langue que G1,Hasna utilise avec sa fille G2,Manira et sa petite-fille G3,Elina. Ensuite, on voit l'utilisation du turc entre G1,Hasna avec son neveu (G2,Emir) et l'un de ses petits-fils (G3,Mehmet). Et l'allemand, elle l'utilise avec G3,Derya et G3,Kerim, un peu à contrecœur, désolée, puisqu'elle fait des commentaires sur le fait « qu'ils ne savent plus que l'allemand ».

L'analyse interactionnelle montre que G1,Hasna s'adapte aux codes de ses interlocuteurs. Elle utilise la langue en fonction de ce que l'autre préfère ou semble préférer. Elle s'aligne en plus à la variété d'arabe que sa fille G2,Manira et sa petite-fille G3,Elina utilisent, du vocabulaire et une prosodie d'arabe syro-libanais-palestiniens.

Cependant, elle fait des remarques à ses petits-enfants sur le fait qu'ils ne savent pas parler arabe, ni turc, ce qui peut bloquer leur enthousiasme. À Paris, les participants de la 1ère et de la 2ème génération étaient moins critiques explicitement. Mais dans le Corpus

[140] En turc **öteki=leştirmek** (*autre=rendre*), est un terme entendu dans les média depuis que le sujet de la diversité a été ouvert publiquement (en Turquie, dans les années 1990) et il est repris par les personnes qui se sentent victimes ; les participants aux entretiens individuels à Antioche l'ont prononcé par exemple, ainsi que certains à Berlin (comme G2,Emir).

2, on a vu G3,Alya se retrancher dans un mutisme suite à des TP de son oncle G2,Salim l'obligeant à parler arabe.

On voit également que les attitudes bienveillantes entre les adultes et les plus jeunes participants incitent ces derniers à parler arabe, comme par exemple G3,Elina qui traduit à son frère G3,Kerim et sa sœur G3,Derya, et G1,Hasna qui se met à parler en allemand pour leur faciliter la compréhension, G2,Sami qui propose l'énoncé à dire.

G3,Elina quant à elle, exprime son attachement à voir sa grand-mère G1,Hasna rentrer à Berlin (Corpus 3, TP 496) « **ja okay** / **bnifraḥ izan btiğe inte la *Almanya *Almanya nene** » [*oui d'accord* / *nous serons heureux si tu viens en *Allemagne *Allemagne mamie*], et (C3,564) en clôturant « **tamme bi xēr ↑ u niḥne bɛdnā nšūfīk issa mirtāḥā ha ↑** » [*au revoir ↑ et nous nous allons te voir encore plus tranquille n'est-ce pas ↑*].

4.4. Synthèse et conclusion des analyses des Corpus 3 et 4

L'analyse des Corpus 3 et 4 a permis de documenter les pratiques langagières de familles arabo-turcophones dont les premiers membres sont venus d'Antioche dans la fin des années 1960-1970 à Berlin et de voir comment les membres entre trois générations discutent.

L'analyse quantitative de ces deux corpus montre que l'arabe est la langue à laquelle les participants ont le plus souvent recours, et ce aussi bien lors d'un appel téléphonique que lors d'une visite. Le turc est présent également. En effet, cette langue est présente en quantité certes moins importante que l'arabe dans l'ensemble, mais pratiquée tout de même par des participants des trois générations (G1 G1,Hasna, G2,Kemal, G2,Manira, G2,Emir et G3 Mehmet), dans des interactions entre G1-> G2 et G3, G2->G2 et G3 (et dans des TP multilingues, *cf.* Annexe 8 p. 456).

Les plus jeunes participants ne discutent pas entre eux dans les Corpus 3 et 4, je ne peux donc pas voir quelle langue ils utilisent. Mais en dehors de ces deux corpus, d'après mes observations, ils utilisent l'allemand essentiellement. G3,Elina utilise un peu d'arabe avec G3,Derya et G3,Kerim, qui eux ne lui répondent qu'en allemand. G3,Derya et G3,Kerim ne parlent qu'allemand entre eux. G2,Manira et G2,Sami parlent à leurs enfants en allemand avec très peu d'expressions en arabe. Cette observation pourrait faire l'objet d'un travail sur corpus ultérieurement.

La catégorie multilingue est particulièrement élevée, avec plus d'un tiers des tours de parole (30% pour le Corpus 3 et 27% pour le Corpus 4), ce qui représente des pourcentages plus élevés que les corpus parisiens (25% pour le Corpus 1 et 24% pour le Corpus 2). Mais ces tours multilingues comportent une quantité élevée d'expressions attribuables à plusieurs langues, des régulateurs, exprimés essentiellement dans le Corpus 3 par G2,Manira, et dans le Corpus 4 à G2,Manira et sa fille G3,Elina.

Dans le Tableau 19 (ci-dessous), on voit que les personnes pratiquant l'alternance codique appartiennent aux trois générations (G1,Hasna, G2,Manira, G2,Kemal et G3,Elina) avec G1,Hasna qui peut produire jusqu'à 9 alternances dans un même tour de parole (Figure 48 p. 283). Le mélange de l'allemand avec l'arabe se fait par la 2ème et la

3ème générataion (G2,Manira et G3,Elina), de l'arabe avec le turc par la 1ère et la 2ème génération (G1,Hasna et G2,Manira), de l'allemand avec le turc par la 2ème génération (G2,Kemal et G2,Manira).

Langues	Génération	Participants
arabe + turc	1ère & 2ème	G1,Hasna et G2,Manira
allemand + arabe	2ème & 3ème	G2,Manira et G3,Elina
allemand + turc	2ème	G2,Kemal et G2,Manira

Tableau 19. Les alternances de langue par génération et participant

Force est de constater que dans les analyses on voit une certaine pratique de l'arabe par la jeune génération, avec toutefois des différences de ressources selon l'âge et la lignée dans la fratrie. Cela est visible dans l'analyse quantitative par participant (Figure 33 p. 225 et 39 p. 232 pour Corpus 3 et Figure 50 et 51 ci-dessous pour Corpus 4) ainsi que dans l'analyse des tours de parole des deux corpus berlinois.

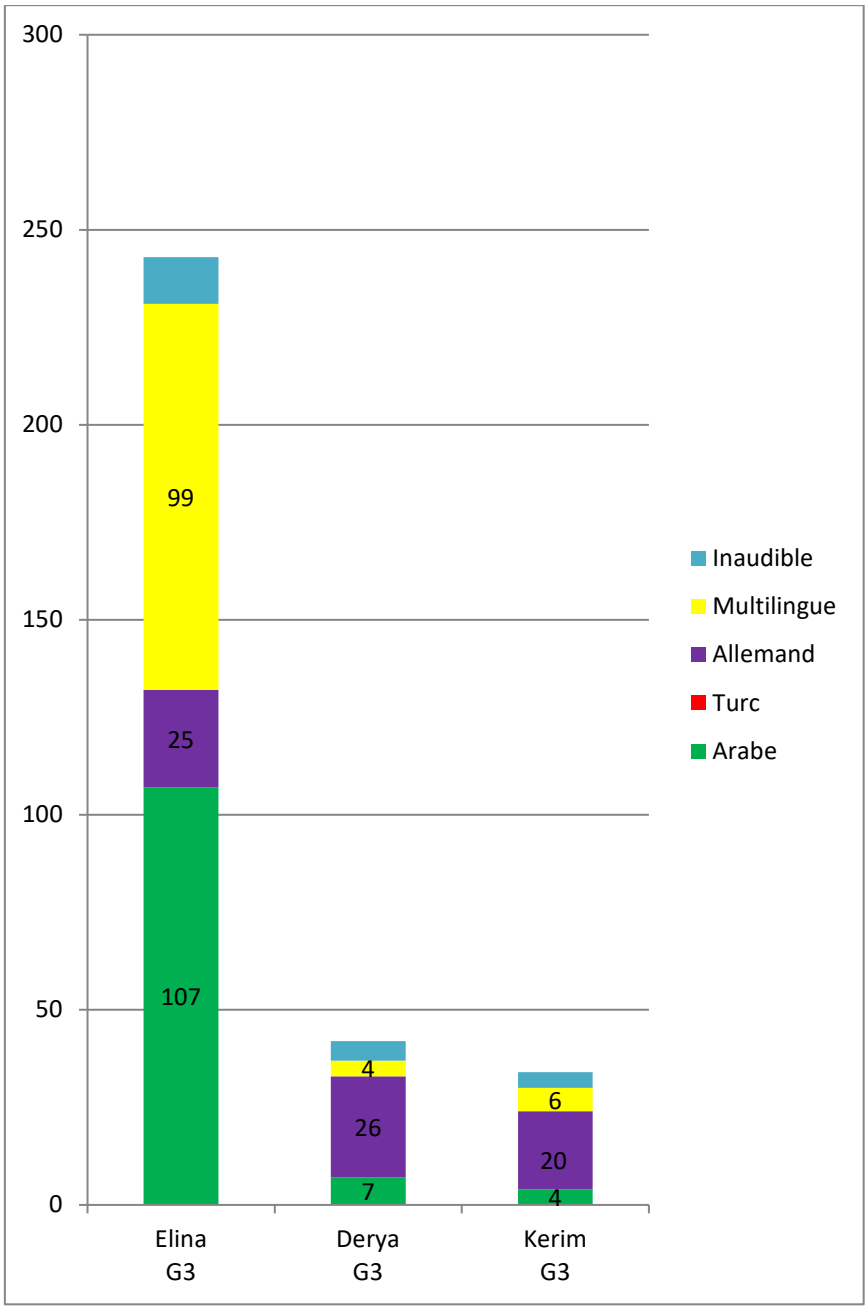


Figure 50. Corpus 3 & Corpus 4 Berlin : Langues des tours de parole produits par la 3ème génération

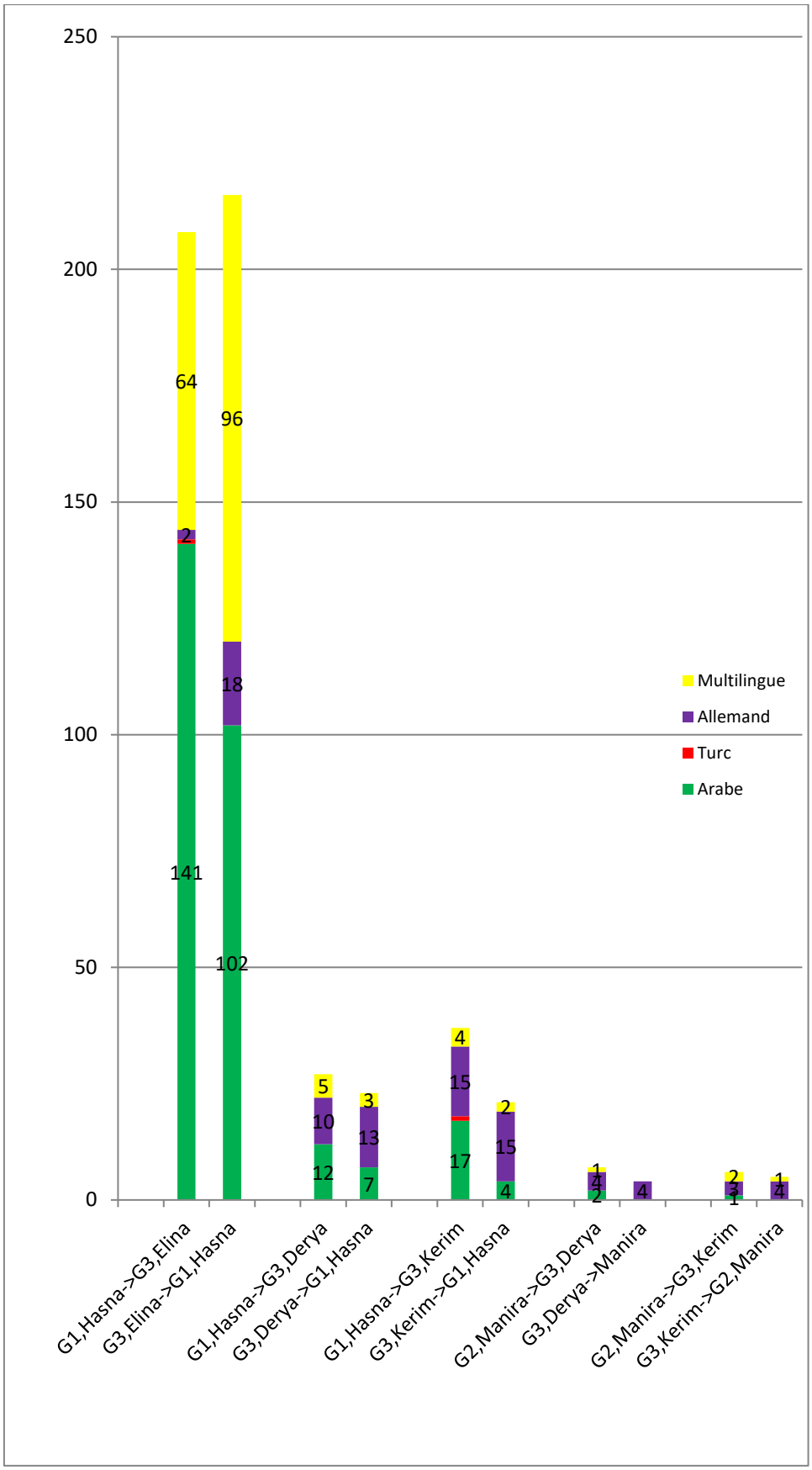


Figure 51. Corpus 3 & Corpus 4 Berlin : langues des tours de parole adressés à et produits par la 3ème génération

La question de la transmission ou non-transmission des langues d'origine est variable selon les trois participants de la 3ème génération de cette famille. Proportionnellement, on voit sur la Figure 50 (ci-dessus) qu'avec G3,Elina, la première petite-enfant de cette famille, ils ont parlé plus arabe puisqu'elle produit un nombre de tours de parole élevé par rapport à ses jeunes sœur et frère. Ce résultat de G3,Elina est soutenu par l'intérêt qu'elle a eu pour l'arabe durant son adolescence. Cela a favorisé sa pratique de l'arabe avec des amies arabophones.

Avec les plus jeunes, G3,Derya et G3,Kerim, la transmission est plus faible ; ils ont du mal à parler arabe et turc et leurs parents s'adressent à eux essentiellement en allemand. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils ont d'autres cousins de leur âge et qu'ils ne vont jamais seuls chez leurs grands-parents maternels.

Les expressions affectives, les attitudes attentionnées, l'accompagnement dans la production langagière à travers la traduction, la reformulation, voire la proposition de répliques des adultes mènent les enfants à produire des énoncés en arabe. Et parmi la troisième génération, on trouve la même bienveillance et attention de la part de G3,Elina envers sa grand-mère G1,Hasna et son grand-père G1,Yusuf, elle exprime sa joie qu'ils soient présents à son anniversaire futur (C3). Elle console sa grand-mère durant plusieurs tours de parole et lui demande de ne pas s'inquiéter suite au fait qu'elle a été victime d'une escroquerie grave en Turquie (C4). Elle lui répète de ne pas culpabiliser, que les coupables sont les auteurs de l'acte et pas elle. Elle exprime tout cela en arabe, lui communique la certitude de l'amour de tous comme dans C4,630 « **niḥne killɛytnā bin ḥibbīk** » [*nous nous t'aimons tous*].

Le constat que font G2,Manira et G2,Sami sur leur capacité à « transmettre » l'arabe et le turc à G3,Derya et G3,Kerim est réduit, en raison notamment du fait que leurs propres ressources ne sont pas suffisantes pour s'exprimer. Ils le regrettent, car ils auraient bien aimé avoir une aide pour y remédier. G1,Hasna, quant à elle, trouve que les petits enfants ne comprennent pas l'arabe, ni le turc, et se sent donc obligée de leur parler allemand, alors qu'elle ne se sent pas très à l'aise dans cette langue. Elle s'aligne à l'allemand pour pouvoir communiquer avec eux. Cette difficulté restreint tout de même leur complicité. Leurs interactions sont limitées à quelques échanges routiniers, du type de savoir si ça va, si l'école va bien. Tandis qu'avec G3,Elina, elle parle sur toutes les

choses qu'elle a vécue, une réelle complicité existe. Et ce n'est pas dû au fait que G3,Elina soit plus âgée : cette complicité a été construite depuis sa naissance (d'après les entretiens). On le voit également dans les interactions, dans plusieurs tours de parole comme lorsqu'au téléphone G1,Hasna manifeste sa joie de l'entendre en rallongeant le terme affectueux (Extrait 30, C3,461 p. 2467) « **hallo yavru:::m**[141] **kīyfīk yā ḥabībte ↑?** » [*bonjour mon bébé::: comment vas-tu ma chérie ↑?*] et G3,Elina qui dit à sa grand-mère combien elle lui a manqué et manifeste sa joie parce qu'elle rentre à Berlin « **ja↑ waḷḷā štaqnā ktīr ᶜalɛyke bnifraḥ izɛn btīğe inte baᶜd bikra** » [*oui ↑ vraiment tu nous manques beaucoup ça nous rendrait heureux si tu viens après-demain*]. Dans le Corpus 4, dans l'enregistrement video, elle était physiquement la plus proche de G1,Hasna, lui tenant la main, et à un moment où elle la voyait triste, elle s'est levée du sol où elle était assise en tenant ses genoux pour venir s'asseoir sur le canapé et l'entourer de ses bras, les yeux rivés sur elle : elle l'entourait affectueusement.

4.5. Éléments de conclusion à Berlin

Nous avons vu que les participants de la Famille 2, vivant à Berlin, utilisent des variétés et variantes de l'arabe. Cela démontre la richesse de leur répertoire linguistique leur permettant de s'exprimer en utilisant trois langues typologiquement éloignées, l'arabe, le turc et l'allemand, mais aussi des formes en variation. Leurs pratiques langagières sont de ce point de vue typiques des corpus plurilingues car « les problèmes de variation et de formes non-standard, souvent ignorés par les grands corpus, ou contrôlés par des paramères généraux (comme les types de textes ou de discours recueillis), y sont centraux » (Léglise et Alby 2013, 99).

Tout comme à Paris, les participants de la 1ère et de la 2ème génération aimeraient bien que les plus jeunes sachent parler les langues familiales, l'arabe et le turc, mais ils énumèrent les obstacles qui les empêchent de les aider, notamment la difficulté de ne pas avoir de solution en dehors de la famille, adaptée à leur profil. En effet, G3,Kerim a abandonné ses cours de turc parce qu'il ne comprenait pas l'enseignant qui ne

[141] Le nom yavru en turc signifie le petit de l'humain ou de l'animal, c'est un terme affectif.

s’expimait qu’en turc, ce qui était adapté aux autres enfants parlant déjà turc (tout comme G3,Alya pour ses cours d’arabe tunisien). Les plus jeunes ont fait part de leur envie de parler ces langues familiales, qu’ils ont essayé de renforcer grâce à des cours d’arabe pour l’aînée, de turc pour les plus jeunes. Finalement, le résultat du contexte est identique à Paris où les petits-enfants nés en France n’ont pas accès à l’enseignement ELCO turc, et celle qui a voulu profiter du cours d’arabe n’a pas pu en tirer bénéfice car elle n’a pas réussi à suivre l’enseignant qui s’exprimait dans une variété d’arabe qu’elle ne comprenait pas, mais que les autres élèves comprenaient. Aussi bien à Paris qu’à Berlin, les enfants de familles transnationales qui souhaitent apprendre les langues familiales dans des cours dispensés via l’école, destinés à aider les « enfants de migrants », n’aident pas ceux-là mais les en excluent, en raison de leur particularité de faire partie d’une minorité, qui n’est pas prise en considération. Les bonnes intentions de l’Union européenne, consistant à maintenir les langues d’origine, ne sont donc pas appliquables à ces familles (Yağmur et Extra 2011 ; Yağmur 2015), faisant parties de minorités linguistiques infra-nationales. Le soutien linguistique, basé sur la langue majoritaire du pays « d’origine », ne tient pas compte des spécificités de langue de première socialisation et des variantes des familles.

5. Emploi et comparaison des ressources linguistiques dans les pratiques langagières familiales à Paris et Berlin

Après l'analyse des interactions d'un point de vue quantitatif et qualitatif de chaque corpus présentée dans les chapitres 3 et 4, ce chapitre est consacré à l'analyse comparée des pratiques langagières familiales à Paris et Berlin. Dans un premier temps, je montrerai les différences liées aux langues utilisées, en particulier à l'arabe et au turc. En effet, d'un côté les variétés d'arabe parlées sont différentes ; de l'autre, le turc est, comme on pouvait s'y attendre, plus parlé à Berlin qu'à Paris. Par ailleurs, dans le mode de communication multilingue, le turc est plus présent à Berlin. Ensuite, j'examine en détail les questions d'alignement et de désalignement liées aux choix de langues des participants qui favorisent ou défavorisent la communication. L'un des phénomènes remarquables observé dans les pratiques langagières concerne l'emploi d'expressions linguistiques facilitatrices. On relève notamment des expressions affectives, comme par exemple « *mon/ma chéri.e ; mon âme ; mon bébé ; tu es bien ; tu es belle* », qui semblent avoir un effet de séduction sur les enfants et les amener à communiquer avec leurs grands-parents, dans les langues de première socialisation de ces derniers.

Ainsi, dans ce chapitre, nous comparons d'abord les ressources linguistiques présentes dans les corpus à Paris et Berlin (et de fait dans les répertoires linguistiques des participants) avant d'aborder les effets et conséquences de l'utilisation choisie, par les participants, de ces ressources dans les interactions.

5.1 Les ressources linguistiques présentes dans les corpus

Les langues parlées par les participants des corpus parisiens et berlinois sont l'arabe, le turc, le français et l'allemand. Les tours de parole des participants sont soit dans l'une de ces langues, soit en mode multilingue, c'est-à-dire composés par au moins deux de ces langues ou bien par des énoncés attribuables à plusieurs langues.

Pour le français et l'allemand, ce sont les variétés de l'environnement des familles qui sont parlées. Le turc est celui qui est appris à l'école et diffusé dans les médias (radio, télévision). L'arabe présente un certain nombre de particularités intéressantes, avec la

présence de différentes variantes attribuables à des variétés différentes. Enfin, le mode multilingue est une ressource intéressante à laquelle les membres de ces familles ont recours pour exprimer ce dont ils ont besoin.

5.1.1. Variétés et variation en arabe à Paris et à Berlin

Alors que pour l'arabe, on s'attendait à trouver dans les corpus seulement des formes attribuables à la variété d'arabe parlée à Antioche et que je nomme « arabe antiochien » pour plus de facilité, l'analyse qualitative a montré que certains participants ont recours à des formes linguistiques attribuables à d'autres variétés d'arabe. À Paris, des formes relevant de l'arabe maghrébin[142] et de l'arabe littéral ou classique lié au Coran sont présentes (on les observe à l'occasion de trois séquences, deux dans le Corpus 1 et une dans le Corpus 2). Les corpus berlinois présentent des formes que j'ai qualifiées d'arabe syro-libanais-palestinien (ces formes n'apparaissent pas dans des séquences précises, mais de manière sporadique tout au long des corpus). Pour le repérage et l'attribution d'étiquettes linguistiques aux formes utilisées dans des corpus plurilingues, la tâche est particulièrement ardue (Vaillant et Léglise 2014), surtout en ce qui concerne le contact entre variétés de langues et la délimitation de leurs frontières (Léglise sous presse). J'avance avec d'autant plus de prudence qu'en ce qui concerne la langue arabe, le littéraire se mêle parfois au dialecte, dans lequel il existe une profusion de variétés et de variantes[143], comme le fait remarquer Traverso (2006, 61) qui cite le travail de description de l'arabe de Damas effectué par Lentin (1982) qui relève 48 « variables », en fonction de la religion, de la classe sociale, de l'âge, du genre, par exemple (Traverso 2006, 61-66).

Cette « question de la variation est l'objet d'une littérature importante et agitée de désaccords et de débats » (Traverso 2006, 61). Lorsqu'on souhaite définir à quelle

[142] « L'arabe maghrébin est une catégorisation linguistique. Il désigne les variétés d'arabe parlées dans le nord de l'Afrique (de la Mauritanie jusqu'à l'ouest de l'Egypte) et au-delà (en diaspora, notamment en France). […] En France, les variétés présentes sont majoritairement celles du Maroc, d'Algérie et de Tunisie » (Barontini 2010).

[143] Versteegh (1984, 20-21) recense 34 traits caractérisant l'ensemble des dialectes par opposition à l'arabe littéral, parmi lesquels les traits phonétiques, la modification de la durée des voyelles, des traits syntaxiques et des traits lexicaux.

langue un terme est attribuable, immédiatement apparaît la difficulté de délimiter les frontières entre variétés. Dans l'idéal, il faudrait connaître non seulement tout ce qui se dit en arabe et comment cela se dit, mais également l'ensemble des variétés existantes, pour parvenir à définir la particularité de l'arabe antiochien. Or, il existe également des variations en arabe antiochien. Dans sa description de l'arabe antiochien, Arnold (2006, 21 et 160) recense par exemple trois variantes morphologiques pour le pronom de la 3ème personne du singulier masculin *lui* : **hūwe, hūwa, hūwo et quatre** pour l'item *frère*, **axu, axx, xayy, ixx**. Son ouvrage répertorie d'autres items présentant une multitude de variantes chacun, regroupées par groupes ethniques et confessionnels, et liées à un lieu citadin ou rural, sédentaire ou bedouin.

Dans ce travail, je me base à la fois sur mes propres connaissances et observations, sur la typologie proposée par Arnold (1998, 2006, 111), et sur ma connaissance d'autres variétés d'arabe décrites et présentes dans les corpus recueillis dans d'autres zones géographiques, comme ceux de Traverso enregistrés à Damas en Syrie (2006), ceux de Germanos (2009) ou de Miller et Germanos (2011) pour Beyrouth au Liban. En cela, la méthodologie suivie est la même que celle retenue pour l'étude de variations en français parlé, par exemple :

> C'est donc en terme d'écart (aux descriptions habituelles et à l'ensemble des corpus déjà analysés) que les enregistrements sont traités pour le repérage
>
> a) de faits de variation,
>
> b) habituels ou inhabituels dans d'autres corpus de français parlé,
>
> c) éventuellemment de traits caractéristiques. a) Il s'agit d'abord de saisir des phénomènes [remarquables], ce qui passe par l'observation de formes « intéressantes », au sens où C. Blanche-Benveniste évoque des faits « étonnants », qui mettent la puce à l'oreille du linguiste par rapport à ses précédentes observations et à sa connaissance de la langue (Léglise 2012, 208).

En tant que locutrice de la variété d'arabe antiochien et étant moi-même issue du même milieu que les familles avec lesquelles je travaille, j'ai « la puce à l'oreille » (Blanche-Benveniste 1993) lorsque j'entends certaines formes ou expressions inhabituelles.

Ces remarques sont valables dans le contexte de ces corpus, par rapport à la façon dont ces familles ont l'habitude de parler. De ce fait, les variations considérées entrent dans la catégorie des phénomènes remarquables (Léglise et Alby 2013).

Il faut insister sur le fait que ces variétés partagent un certain nombre de traits communs, et qu'en mentionnant que tel énoncé ou tel tour de parole est attribuable, presque par défaut dans ces familles, à la variété antiochienne par exemple, cela ne signifie pas qu'elle ne pourrait pas être, dans l'absolu, attribuable à une ou plusieurs autres variétés d'arabe. Par défaut toutefois, on considèrera qu'il s'agit d'une façon « antiochienne » de s'exprimer. Une annotation plus fine des pratiques langagières a pu être réalisée sous le logiciel Jaxe en codant comme « arabe indifférencié » tous les éléments susceptibles d'être attribués à plusieurs variétés d'arabe (Manfredi et Istanbullu sous presse). Cette annotation indifférenciée s'inspire des méta-catégories regroupant plusieurs variétés de langues qui sont utilisées pour d'autres situations[144] comme autant de poupées russes allant du plus spécifique au plus générique ou au plus indifférencié (voir Vaillant et Léglise 2014 pour une discussion).

5.1.1.1 Présence d'arabe maghrébin en région parisienne

On remarque ponctuellement l'utilisation de l'arabe maghrébin dans la Famille 1 à Paris. L'utilisation en est faite par les deux participantes de la troisième génération (G3,Zahra et G3,Alya) à l'occasion de l'appel téléphonique, à laquelle les autres s'adaptent. G3,Zahra utilise une forme de salutation avec ses grands-parents et G3,Alya une forme de politesse qui suit la salutation, la question routinière « ça va ? ».

Dans l'Extrait 58 ci-dessous, en C1,6 G3,Zahra salue sa grand-mère G1,Katifa par la formule de salutation « **salām ʿaläy=ku=m** » [*bonjour*], à laquelle cette dernière répond par la forme conventionnelle « **ʿaläy=ku=m as-salā**[::**m** » [*bonjou*::*r*].

[144] Par exemple : créole guyanais ou sainte-lucien < créole à base française des Antilles < créole français indifferencié (Magdeleine 2012), espagnol de Cali < espagnol andin < espagnol d'Amérique < espagnol indifférencié (Sanchez Moreano 2015).

Il est à noter que cette forme de salutation existe en arabe antiochien et j'ajouterais dans bien d'autres dialectes, sinon tous, car elle vient de l'Islam. Dans le Coran, par exemple, il est clairement dit : « Si on vous fait une salutation, saluez d'une façon meilleure ; ou bien rendez-la (simplement) » (sourate 4, verset 86). Cette meilleure façon de saluer est celle dont parle, par exemple, le Hadîth[145], d'Al-Bukhari et Muslim : « […] Il leur dit donc : "As-salāmu ʿalaykum, Que la paix soit sur vous" ; ils répondirent : "As-salamu ʿalayka wa-rahmatullah, Que la paix soit sur toi ainsi que la Miséricorde d'Allah" […] » (Aslamna 2016). L'Islam recommande cette formule de salutation et il est précisé qui doit saluer en premier, dans quel contexte, par exemple un cavalier doit saluer un piéton, le piéton celui qui est assis, et un petit groupe un plus grand groupe (Elzeiny 2006, 203). La réponse est « wa ʿalaykum as-salām wa raḥmatul-lāhi wa barakātuhu » [et que la paix soit sur vous ainsi que la miséricorde d'Allah et ses bénédictions).

De ce fait, cette formule est employée dans d'autres langues que l'arabe, comme en turc, persan, kurde, malgache et au sein d'espaces où l'arabe n'est pas présent, comme en Indonésie, au Sénégal, au Bangladesh, etc. (Suleiman 2006 ; 2006b, 2006a, 2006c, 2006d).

Cette salutation est utilisée partout sans être basée sur la confession de la personne, par des non-musulmans, des chrétiens du monde musulman, par exemple (*ibid*.) et plus largement à travers le monde, car on ne fait pas le lien forcément avec la religion (Elzeiny 2006). J'ajouterais qu'elle est en voie de devenir internationale, comme *hello, et bye bye, ciao* vus précédamment, elle est connue et utilisée en région parisienne et ailleurs en France. Cela est dû certainement au fait que cette salutation est vue comme étant « the pan-Arab/Islamic greeting and is recommended for use by conservative Muslims » (Elzeiny 2006, 206), ce qui diffuse son utilisation à travers le monde entre les musulmans et, par le contact entre personnes, au-delà des musulmans. Ce n'est pas seulement le salut qui est religieux, mais la manière dont il est structuré et manipulé (*ibid*., 203).

[145] Recueil d'anecdotes relatant l'ensemble des traditions relatives aux actes et aux paroles de Mahomet, relayées par ses compagnons.

Mais, à Antioche, la salutation est conditionnée par certains contextes, comme par exemple le genre et l'âge[146] : les hommes adultes se saluent ainsi seulement entre eux, en faisant un geste de la main droite, qu'ils mettent sur le front et baissent sur le cœur, pas les femmes, et pas un homme et une femme. L'utilisation de cette forme de salutation par G3,Zahra avec sa grand-mère dans l'exemple cité, et dans une autre occurrence avec son grand-père, est singulière pour cette raison. Son utilisation est typique des usages de l'arabe maghrébin en région parisienne. Les grands-parents s'alignent à la formule de salutation en répondant avec la formule conventionnelle. Cela signifie qu'ils s'alignent à la formule venant de l'arabe maghrébin et poursuivent la salutation dans cette variété.

Extrait 58. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G3,Zahra salue en arabe maghrébin sa grand-mère, qui lui répond dans la même variété

C1, 6	G3,Zahra	**salām ᶜaläy=ku=m** *bonjour*
C1, 7	G1,Katifa	**ᶜaläy=ku=m as-salā**[:::::**m** *bonjou*:::::*r*

On retrouve une autre expression, « **läbɛs** »[147], liée aux salutations également en arabe maghrébin dont on a vu quelques équivalents en arabe antiochien dans le Corpus 1 et 3 comme « **mliḥ** » [*bien*] [148]. Cette fois elle est proposée par G3,Alya qui la suggère à sa cousine G3,Zahra. Dans l'Extrait 59 ci-dessous, la discussion se déroulait entre G3,Zahra et sa grand-mère lorsque G3,Alya chuchote à sa cousine G3,Zahra en C1,290 « **läbɛs** ↑? » [*ça va ↑?*]. En C1,291 G1,Katifa demande à G3,Zahra « **u inte käys**[**e**↑ ? » [*et toi*

---

[146] D'après Laver (1981), les formules de salutation construisent des relations sur la base des identités sociales, et varient en fonction du statut, rôle, âge et genre, qui déterminent les identités sociales.

[147] Qu'on traduit par [ça va], et correspond à une question ou une réponse selon l'intonation.

[148] Il existe plusieurs équivalents en arabe antiochien, en fonction du genre et du nombre ainsi que s'il s'agit de la question ou de la réponse, cela peut être par exemple « **mliḥ** » ou « **käyyis** », auquel on ajoute un suffixe si nécessaire, du féminin ou du pluriel.

Si on pose la question de savoir comment va une personne, directement ou indirectement, on prend la racine « **kiyf** » auquel on ajoute le suffixe de la personne concernée, d'après le genre et le nombre, comme par exemple « **kiyf=ik** ↑?» [comment vas-tu 2PSF ↑?] si c'est une question.

On en a vu plusieurs occurrences dans les corpus sous forme de question et de réponse (dans l'Extrait 2 p. 135 par exemple) :

- question : à la 2ème personne du singulier féminin (C1,22 G1,Katifa) [**mliḥ=ā** ↑?] *tu vas bien ↑?]*
- réponse : à la 1ère personne du singulier au féminin (TP C1,36 G3,Zahra) « **mliha** » [*ça va*], au masculin (C3,610 G1,Hasna) « **mliḥ** » [*bien*], au pluriel (C1,21 G3,Alya) « **m**::**līḥ=īn** » [*nous allons bien*].

ça va ↑?]. Au tour C1,292, c'est G3,Alya qui dit explicitement à sa cousine G3,Zahra de le répéter à sa grand-mère Katifa « **dis dis** ». En C1,293 G3,Zahra obtempère et répète la formule en réponse à la question de sa grand-mère (C1,291) « **läbɛs** ↓ » [*ça va*↓]. La grand-mère réutilise la formule également en C1,294 « **läbɛs ˁleyke**↑ ? (rires) » [*ça va toi ↑?*] puis en C1,297. Il s'ensuit des rires. La mère de G3,Alya G2,Salma apporte une explication C1,295 « **c'est Alya qui- c'est Alya qui lui dit** ». Et tout le monde rit durant six secondes. G3,Alya confirme en C1,296 « **c'est moi qui lui dis läbɛs** ↑? ». Des rires s'ensuivent et enfin en C1,297 G1,Katifa insère à nouveau le terme utilisé « **läbɛs** » avec plus d'intensité « **ey**::: (rires de Katifa et Salma durant 3'') **nšaḷḷāh yā bitte läbɛs nšaḷḷāh aḷḷāh yisˁidik** » [*oui*::: *(rires de Katifa et Salma durant 3'') j'espère que ça va ma fille je souhaite que dieu te rende heureuse*]. Cette variante apporte une autre information : qu'elle est consciemment utilisée dans ce TP, G3,Alya a poussé sa cousine à le dire, sa mère G2,Salma a relevé cet emploi et les rires nous montrent un recul métalinguistique sur cet emploi.

Extrait 59. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G3,Alya suggère à sa cousine un terme de l'arabe maghrébin (en C1,290), Zahra le répète (C1,293), la grand-mère aussi (C1,294, 297)

C1, 290	G3,Alya	(chuchote à l'oreille de Zahra) **läbɛs** ↑? *(chuchote à l'oreille de Zahra) ça va ↑?*	G3,Zahra
C1, 291	G1,Katifa	**u inte käys**[**e**↑? *et toi ça [va ↑?*	G3,Zahra
C1, 292	G3,Alya	[**dis dis**	G3,Zahra
C1, 293	G3,Zahra	**läbɛs** ↓ *ça va*↓	G1, Katifa
C1, 294	G1,Katifa	**läbɛs ˁleyke**↑? (rires) *ça va toi ↑? (rires)*	G3,Zahra
C1, 295	G2,Salma	(en riant) **c'est Alya qui- c'est Alya qui lui dit** (rires de tout le monde 6")	G1, Katifa
C1, 296	G3,Alya	**c'est moi qui lui dis läbɛs** ↑? *c'est moi qui lui dis ça va ↑?*	G1, Katifa
C1, 297	G1,Katifa	**ey**::: (rires Katifa et Salma durant 3'') **nšaḷḷāh yā bitte läbɛs nšaḷḷāh aḷḷāh yisˁidik** *oui*::: *(rires Katif et Salma durant 3'') j'espère que ça va ma fille je souhaite que dieu te rende heureuse*	G3, Zahra

J'ai catégorisé la forme de salutation « **salām ʿaläy=ku=m** » [*bonjour*] comme étant de l'arabe maghrébin, car la participante qui l'emploie (G3, Zahra) l'a entendue et assimilée dans son environnement, la région parisienne, où cette façon de se saluer a été introduite par des locuteurs d'arabe maghrébin, qui prend un statut de *lingua franca*[149] parmi les locuteurs d'arabe en région parisienne (Istanbullu et Léglise 2014). Cette pratique dans le corpus est soutenue par les propos de G3,Zahra qui avait déclaré qu'elle utilisait cette forme de salutation avec ses amies également « en preuve de proximité, comme des sœurs ».

Ce type d'utilisation est caractéristique des pratiques langagières dans cette famille : les participants acceptent les formules découvertes dans leur environnement[150]. Ils sont conscients du caractère singulier de certaines formulations comme le montrent les rires des participantes du dernier extrait. On voit nettement que les grands-parents s'alignent à cette utilisation de la variété d'arabe maghrébin par leurs petites-filles, sans faire aucun commentaire, ni utiliser la formulation dans la variété antiochienne ni changer de langue. L'alignement des adultes (ici à la variété d'arabe) prime pour favoriser la communication, quelle qu'en soit la variété.

5.1.1.2. Présence d'arabe littéral du Coran en région parisienne

On note également l'utilisation de l'arabe littéral ou classique, associé au Coran, qui est habituellement d'usage dans les prières et les textes religieux. Cette variété est utilisée car une participante de la 3ème génération (G3,Alya) demande à son grand-père (G1,Ibrahim) de réciter la première sourate du Coran (comme on l'avait vu dans le Corpus 2, Extrait 17 pp. 191-192). G3,Alya en a quelques connaissances, car on l'entend les chuchoter (dans l'Extrait 60 ci-dessous) lors de plusieurs TP (C1,151, 153, 157, 159). Aux côtés de l'arabe littéral du Coran est utilisée par le grand-père la variété antiochienne habituelle. Il l'utilise pour savoir si elle est en train de mémoriser (en C1, 154) « **ar=raḥman ir=rāḥīm mā təḥfəde** ↑? » [*le tout miséricordieux, le très miséricordieux tu mémorises* ↑*?*]. Au tour suivant, en arabe antiochien et français (TP

[149] J'ai observé à plusieurs occasions le grand-père maternel de G3,Zahra, qui est francophone, saluer la famille de son beau-fils (Famille 1 ici) avec cette formule, suivie d'un rire.

[150] Si on disait **läbɛs** à Antioche ou à la Famille 2 à Berlin, ce ne serait même pas compris.

C1,155), G3,Alya répond à la question de son grand-père avec « **e:↑ / j'entends** » [*oui:* ↑/ *j'entends*]. À sa réponse, on peut dire qu'elle n'a pas compris la question de son grand-père, mais cela n'a pas de conséquence, car ce dernier poursuit sa récitation en C1,156, 158 et elle répète en C1,157,159.

Extrait 60. Corpus 1 appel téléphonique Paris : Arabe coranique entre G1,Ibrahim et G3,Alya

C1, 149	G3,Alya	**qūle bil fffaʾ- qul bi=l- qul fatḥa** *dis dans ouv- dis dans- dis l'ouverture*
C1, 150	G1,Ibrahim	**bit- ɛ:: qule l=fatḥa bismilläh ir=raḥman ir=raḥim**[151] *tu vas- euh dis l'ouverture au nom d'allah le tout miséricordieux, le très miséricordieux*[152]
C1, 151	G3,Alya	(en chuchotant, à peine audible) **ḥamdilläh rab il=ᶜalmīn** *(en chuchotant, à peine audible) louange à allah, seigneur de l'univers*
C1, 152	G1,Ibrahim	**al=ḥamdulläh rab il=ᶜalmīn** *louange à allah, seigneur de l'univers*
C1, 153	G3,Alya	(en chuchotant, à peine audible) **ar=raḥman ir=rāḥīm** *(en chuchotant, à peine audible) le tout miséricordieux, le très miséricordieux*
C1, 154	G1,Ibrahim	**ar=raḥman ir=rāḥīm mā təḥfəde** ↑? *le tout miséricordieux, le très miséricordieux tu mémorises ?*
C1, 155	G3,Alya	**e:↑ / j'entends** *oui* ↑/ *j'entends*
C1, 156	G1,Ibrahim	**mālik yawmiddīn / iyyāka naᶜbido** *maître du Jour de la rétribution/ c'est toi que nous adorons*
C1, 157	G3,Alya	**iy[yāka**
C1, 158	G1,Ibrahim	[**wa iyyāka nastaᶜīn / ihdina sərata l=mustaqīm / sərāta l=lazinā anᶜamtā ᶜaleyhīm ġayr il=maġdūbe ᶜalayhim wa lā d=dāllīn** [**ämī::n** *et c'est toi dont nous implorons secours / guide-nous dans le droit chemin/ Le chemin de ceux que Tu as comblés de faveurs, non pas de ceux qui ont encouru Ta colère, ni des égarés amen*
C1, 159	G3, Alya	[**ämī::n** (rire) *[amen (rire)*

[151] En souligné, l'arabe littéral du Coran.

[152] L'arabe utilisé n'est pas compréhensible par G3,Alya, ni d'autres locuteurs (moi-même je comprends rarement). La traduction des passages de prières en arabe littéral du Coran a été faite d'après une version publiée des sourates du Coran.

Le grand-père fait réciter la prière du Coran à G3,Alya en arabe, elle répète après lui, ce qui montre que G3,Alya ne rejette pas cette variété, même si elle ne semble pas comprendre ce qu'elle entend et répète. Elle s'aligne au choix de variété fait par son grand-père l'arabe littéral coranique en particulier. Ici, comprendre ne constitue pas une priorité, ou bien encore, si on prend les choses autrement, ne pas comprendre n'est pas un obstacle à la poursuite de leurs interactions. Ce qui compte, c'est le partage à travers cette récitation qui ouvre une opportunité de complicité entre le grand-père et sa petite-fille.

5.1.1.3. Présence d'arabe syro-libanais-palestinien à Berlin

Dans les corpus berlinois, on n'observe pas l'emploi de formes attribuables à l'arabe maghrébin ou littéral coranique, comme à Paris, mais à la variété de syro-libanais-palestinien, qui fait partie d'une plus grande famille appelée l'arabe levantin, à laquelle l'arabe antiochien appartient également. Je présente ci-dessous quelques énoncés en arabe présentant des singularités lexicales et phonologiques caractéristiques de ces variétés et qui se distinguent des formes attendues[153] en arabe antiochien.

5.1.1.3.1. Variation phonétique en syro-libanais-palestinien

Une prononciation marquée par la variété d'arabe SLP est pratiquée surtout à Berlin par une participante de troisième génération, G3,Elina. En arabe antiochien, on a tendance à supprimer les voyelles entre deux consonnes (à la différence de l'arabe littéral ou du SLP). Par exemple, dans l'Extrait 61 ci-dessous, en C3,464, G3,Elina utilise la préposition « **ᶜaläyke** » [*sur toi*] qui comporte une voyelle /**a**/ juste après la consonne fricative pharyngale voisée /ᶜ/ en début de mot.

Extrait 61. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : Prononciation de « ᶜaläyke » par G3,Elina

C3, 464	G3,Elina	**ja↑ waḷḷa štaqnā ktīr ᶜaläyke bnifraḥ izɛn btīğe inte baᶜd bikra** *oui↑ vraiment tu nous manques beaucoup ça nous rendrait heureux si tu venais après-demain*

[153] Les formes attendues n'étant pas celles qui émergent en raison du contact avec d'autres variétés de langues, que les locuteurs s'approprient et pratiquent.

À titre comparatif, aussi bien à Paris chez G1,Ibrahim en C1,46 qu'à Berlin chez G2,Manira en C3,789, on trouve le mot sans voyelle /a/ après la consonne fricative pharyngale voisée /ᶜ/, ce qui donne « ᶜläyke », comme dans les exemples de l'Extrait 62 ci-dessous.

Extrait 62. Paris et Berlin : Prononciation de « ᶜläyke » par G1,Ibrahim et G2,Manira

C1,46	G1,Ibrahim	**e *brāvo *bravo *bravo ᶜläyke inte kɛyyse** *oui bravo à toi tu es belle/bien*
C3,789	G2,Manira	**u Suat kmän bit sɛllem ᶜläyke ktīr** *et Suat aussi te salue beaucoup*

Dans l'Extrait 63, on voit le même terme prononcé de deux façons distinctes par la même participante G1,Hasna qui s'adresse au même interlocuteur, son petit-fils G3,Kerim, tantôt en arabe antiochien courant, tantôt en SLP. En C4,150, G1,Hasna prononce « ᶜarbe » en arabe antiochien, c'est-à-dire sans la voyelle /ā/ entre la consonne /r/ et /b/. Puis en C3,578 elle emploie le même terme avec l'empreinte SLP « ᶜarābe » avec /ā/ après la consonne fricative pharyngale /ᶜ/.

Extrait 63. Corpus 3 et 4 Berlin : Prononciation par G1,Hasna du même terme de deux façons distinctes « ᶜarbe » et « ᶜarabe »

C4, 150	G1, Hasna	**taᶜā qᶜäd / int nsīt l=ᶜarbe mā hīk** ↑? *viens t'asseoir / toi tu as oublié l'arabe n'est-ce pas* ↑?
C3, 578	G1, Hasna	**ʾabaqa mā titkällām ᶜarābe** ↑? *tu ne parles plus arabe* ↑?

Quantitativement, c'est dans les corpus parisiens qu'on trouve le plus fréquemment la prononciation du terme« ᶜarbe » en arabe antiochien, avec 18 occurrences contre 11 à Berlin, comme dans l'Extrait 64 où G3,Alya parle à son grand-père en C1,86 :

Extrait 64. Prononciation par G3,Alya du terme « ᶜarbe »

C1, 86	G3,Alya	**qule bi l=ᶜarbe maᶜleš** *dis en arabe ce n'est pas grave*

Je relève 7 occurrences de la variété SLP « ᶜarābe » avec la voyelle longue /ā/ à Berlin et 1 seule à Paris. Cela peut s'expliquer par le fait que G1,Hasna l'utilise après le verbe « **titkällām** » [*tu parles*] qui est également un emprunt (lexical) à la variété SLP car l'utilisation du premier terme fait aligner sur la même variété le terme suivant. On le

voit dans le Corpus 2 parisien (Extrait 65 ci-dessous) également, dans les mêmes circonstances, utilisé par G1,Ibrahim « **quːle eːy ↓ baᶜref ↓ / naᶜam baᶜref naᶜam qule naᶜam / naᶜam baᶜref anā ᶜarabe bitkällām** » [*dis oui ↓ je sais ↓ / oui je sais oui dis oui / oui moi je sais je parle l'arabe*].

Extrait 65. Corpus 2 visite Paris : Ibrahim prononce « ᶜarabe » en raison de l'influence du verbe employé

C2, 225	G1,Ibrahim	**quːle eːy ↓ baᶜref ↓ / naᶜam baᶜref naᶜam qule naᶜam / naᶜam baᶜref anā ᶜarabe bitkällām** *dis oui ↓ je sais ↓/ oui je sais oui dis oui oui moi je sais je parle l'arabe*

À Antioche, lorsque les habitants discutent au sujet des ressources dans une langue donnée, pour demander par exemple si quelqu'un « sait » ou « ne sait pas » parler, il est plus fréquent d'utiliser d'autres verbes que « **källām** ». On voit des exemples de verbes utilisés dans les corpus, comme dans l'Extrait 66 ci-dessous dans lequel, en C2,219, on a le verbe « **tiḥke**» [*elle parle*], puis en C2,220 et C2,221, le verbe « **btaᶜref** » [*elle sait*] et enfin en C2,222, « **matilqeš** » [*elle parle*]. Et G3,Alya ne comprend pas ce que son grand-père G1,Ibrahim utilise comme verbe en C2, 225 et en demande l'explication en C2,226 « **ça veut dire quoi**:: ↺? **bitkällām** ↑? ».

Extrait 66. Corpus 2 visite Paris : Différents verbes utilisés pour « savoir parler » une langue

C2, 219	G1,Katifa	**ma tidᶜallām ᶜarbe ᶜafā ha lā Zahra šifte Alya Zahra mātitellām ᶜarbe ba tiḥke [ᶜarbe** *elle apprend l'arabe bravo à Zahra tu as vu Alya Zahra apprend l'arabe elle va parler [arabe*
C2, 220	G1,Ibrahim	[**Zahra btaᶜref ᶜarbe** [/ **btaᶜref käyyīs** *[Zahra sait l'arabe [/ elle sait bien*
C2, 221	G1, Katifa	[**u Alya btaᶜref ᶜarbe** *[et Alya aussi sait l'arabe*
C2, 222	G1,Ibrahim	**laʾ ʾabtaᶜref hāke aʾbaqa [matilqeš** *non l'autre ne sait pas elle [ne parle plus*
C2, 225	G1,Ibrahim	(à Alya) **quːle eːy ↓ baᶜref ↓ / naᶜam baᶜref naᶜam qule naᶜam / naᶜam baᶜref anā ᶜarabe bitkällām** *(à Alya) dis oui ↓ je sais ↓ / oui je sais oui dis oui oui moi je sais l'arabe je parle*
C2, 226	G3, Alya	**ça veut dire quoi**:: ↺? **bitkällām** ↑?

À Berlin, toutefois, lorsqu'en parlant à son frère G3,Kerim, G3,Elina prononce « **ˁarābe** » comme en C3,606 (Extrait 67 ci-dessous) « (à voix basse) **bi l=ˁarābe mlīḥ** » *[(à voix basse) en arabe ça va [mlīḥ],* il n'y a pas d'autre élément linguistique qui l'influencerait comme on l'a vu avec « **bitkällām** ». Cela montre qu'elle a une utilisation spontanée, ordinaire, de cette forme.

Extrait 67. Prononciation par G3,Elina ˁarābe

C3, 606	G3, Elina	(à voix basse) **bi l=ˁarābe mlīḥ** *(à voix basse) en arabe ça va [mlīḥ]*

Un autre cas de variation concerne le terme qui signifie « c'est-à-dire ; à savoir ; tu vois », qui est fréquent dans les interactions orales où l'on raconte des choses diverses et variées et qui sert à reformuler. En arabe, il en existe plusieurs variantes dont trois sont présentes dans nos corpus (récapitulées dans Tableau 20 ci-dessous). En arabe antiochien, il est prononcé plutôt « **yiˁne** », et c'est ce qu'on trouve dans les corpus parisiens (9 occurrences chez G2,Salma et G1,Katifa). À Berlin, on trouve cette version chez G1,Hasna majoritairement (28 occurrences, chez G2,Manira 10, G3,Elina 3, et G2,Suat 2). Tandis qu'on observe également deux autres variantes que j'aurais plutôt tendance à catégoriser comme SLP, avec la première voyelle /**i**/ qui devient /**a**/ : « **yaˁni** », que prononce G1,Hasna (à 4 occasions), et « **yaˁne** », qu'utilisent G1,Hasna (33 occurrences), G3,Elina (13) et G2,Suat (2) et à Paris par G2,Salma (2).

Le chiffre élevé de l'ensemble des occurrences chez G1,Hasna coincïde avec sa quantité de TP dans les deux corpus, avec les sujets abordés avec différents interlocuteurs, ainsi qu'au procédé de reformulation auquel elle a recours. L'utilisation de ce terme par G3,Elina semble sous l'empreinte SLP, avec 13 occurrences contre 3 pour la version antiochienne. Cela montre la tendance à Berlin, surtout chez G3,Elina, de prononcer ce terme en SLP. On peut voir dans le tableau 20 ci-dessous une nette différence de son usage et de sa fréquence entre Paris et Berlin, ainsi qu'entre les participants à Berlin.

Paris		G1,Katifa	G1,Ibrahim	G2,Salma	G3,Zahra	G3Alya	Total
yaˁne	C1			2			1
yiˁne	C1	5		3			8
yiˁne	C2	1					1

Berlin		G1,Hasna	G2,Manira	G2,Kemal	G3,Elina	G2,Suat	Total
yaᶜne	C3	3	2		6		11
yaᶜne	C4	30			7	2	39
yiᶜne	C3	7	8		2		17
yiᶜne	C4	21	2		1	2	26
yani	C3	10	5	2			17
yani	C4	3					3
yaᶜni	C3	2					2
yaᶜni	C4	2					2

Tableau 20. Récapitulatif des occurrences de yiᶜne, yaᶜne, yaᶜni et yaᶜne à Paris et Berlin

En conclusion, les variantes phonétiques en arabe SLP sont plus fréquentes à Berlin qu'à Paris. Le terme « **ᶜarābe** » prononcé selon une norme SLP est plus fréquemment utilisé dans les corpus berlinois que parisiens[154], ce qui montre une pratique nettement supérieure de cette variété à Berlin, tandis que, comparativement, à Paris, on entend plutôt la version « **ᶜarbe** » (sans la voyelle a après r). C'est ce qu'on entend par ailleurs durant les entretiens individuels parisiens et berlinois chez les participants qui ont parlé en arabe.

Pour « **ᶜaläyke** », bien qu'on ne le trouve que deux fois (une fois utilisé par G3,Elina avec G1,Hasna et une fois par G1,Hasna avec G2,Manira), il traduit également l'empreinte du SLP, tandis qu'on ne trouve que « **ᶜläyke** » dans un corpus parisien (le 1er).

Enfin, la variante SLP « **yaᶜne** » est clairement majoritairement prononcée par G1,Hasna (33), G3,Elina (13), G2,Manira (2) et à Paris par G2,Salma (2). La variante antiochienne « **yiᶜne** » est prononcée à Berlin essentiellement par G1,Hasna (28) dans les interactions avec sa fille G2,Manira (13 occurrences et 10 par G2,Manira), et G3,Elina l'utilise 3 fois. À Paris, on en a 8 occurrences, 5 avec G1,Katifa et 3 avec G2,Salma.

La pratique de variantes phonétiques provenant du SLP est plus fréquente à Berlin qu'à Paris (*cf.* Tableaux en Annexe 9 pp. 457-458). On peut en déduire que cela est lié au vécu de deux participantes de G2 et G3 berlinoises qui influencent leur mère et grand-mère. D'abord G2 a influencé G3, et les deux ont influencé G1. G2,Manira avait déclaré dans l'entretien individuel que, du fait qu'elle avait travaillé dans un cabinet médical fréquenté par des patients – et les personnes qui les accompagnaient – arabophones avec qui elle avait eu l'occasion de parler arabe ; cela lui faisait non seulement grand

[154] *Cf.* tableau en Annexe 9 pp. 457-458.

plaisir de pouvoir le faire mais également lui permettait d'étoffer son répertoire linguistique. C'est là qu'elle a eu réellement l'occasion de parler les langues qu'elle connaissait, parmi lesquelles l'arabe, qu'elle pouvait pratiquer avec plaisir et améliorer, a-t-elle déclaré. En dehors de ces corpus, je l'ai effectivement entendue prononcer des termes marqués phonétiquement ou sémantiquement par des variétés autres que l'arabe antiochien, venant souvent du SLP, qu'elle utilise de manière spontanée dans sa famille, y compris avec sa mère, qui s'aligne parfois au choix de variété proposé par sa fille.

De son côté, G3,Elina, lors de l'entretien individuel, avait fait remarquer que lorsqu'elle était à Antioche, on la prenait pour une étrangère en raison de sa façon de parler l'arabe « on croit que je suis Syrienne ou quelque chose comme ça, étrangère en tous les cas ». On a vu quelques preuves de cette « différence » liée à des variations présentes dans les corpus de pratiques langagières ordinaires à Berlin.

5.1.1.3.2. Variation lexicale en syro-libanais-palestinien

J'ai également relevé l'influence du SLP dans le choix de certains termes utilisés, au niveau lexical (le détail est présenté dans le Tableau 21 ci-dessous). Parmi ces derniers, on trouve le terme « **mädirse** » [école] que G3,Elina dit à G1,Hasna à 2 reprises, que G1,Hasna dit 2 fois à G3,Elina et 2 fois à G3,Derya, que G2,Manira dit une fois à G3,Derya. En arabe antiochien, on utilise le terme « **mäktäb** » pour « *école* » (ce qui par ailleurs signifie bureau en SLP, littéralement « là où on écrit »). À Berlin, un autre terme apparaît en SLP, c'est celui correspondant à « anniversaire » [**ᶜid milād**]. G3,Elina l'emploie deux fois avec sa grand-mère G1,Hasna, qui l'utilise avec sa fille G2,Manira. En arabe antiochien, on utilise un emprunt au turc « **doğum günü** » [*anniversaire*], tandis qu'à Paris on a vu l'utilisation du terme en français « **anniversaire** » (Corpus 3).

G2,Manira utilise en outre une forme de négation inhabituelle en arabe antiochien, qui vient du SLP également « **miš mihm** » [*ce n'est pas important*]. La différence porte seulement sur la particule « **miš** », pas sur « **mihm** », qui serait prononcée en SLP plutôt « **muhūmm** ». La marque de négation en antiochien est celle utilisée dans le cas de prédicat non-verbal « **mā** » (Versteegh 2006a, 3 : 356), ce qui donnerait « **mā mihm** » dans cet exemple.

Ces variantes lexicales SLP sont utilisées par G1,Hasna, G2,Manira et G3,Elina, mais pas par G3,Derya et G3,Kerim. Chronologiquement, c'est d'abord G2,Manira puis G3,Elina qui ont introduit l'arabe SLP dans la famille. En effet, on l'a vu, G2,Manira, en ayant travaillé auprès d'un médecin libanais chez qui des patients arabophones venaient et avec lesquels elle parlait, s'accommodait à la variété de SLP qu'elle entendait, qu'elle trouvait « agréable et belle ». Elle l'imitait dans ses interactions familiales. C'est le cas encore aujourd'hui occasionnellement dans les corpus. Sa fille G3,Elina n'hésite pas à parler librement en mélangeant les variétés également. Elle a eu des amies arabophones durant sa scolarité secondaire avec lesquelles elle a parlé arabe et auxquelles elle a essayé de ressembler car elles se moquaient de son «arabe », qu'elles jugeaient « pas correcte », et « pas bon », elle s'entendait dire après un terme en arabe antiochien, qu'elles ne comprenaient pas que ce n'est pas de l'arabe, ce qui a incité G3,Elina à les imiter, y compris dans la prononciation et l'utilisation du lexique, pour être dans « le vrai arabe » de ses camarades.

Tableau 21. Tableau récapitulatif de quelques termes en SLP

Mot + total	Utilisé par	Génération	Adressé à	Génération	Occurrences	Corpus
mädris=tik -> ton école	Hasna	G1	Elina	G3	2	C3
mädris=te -> mon école	Elina	G3	Hasna	G1	1	C3
l=mädirse -> l'école	Hasna	G1	Derya	G3	2	C3
	Manira	G2	Derya	G3	1	C3
l=madrāse -> l'école	Elina	G3	Hasna	G1	1	C3
miš mihm -> ce n'est pas important	Manira	G2	Hasna	G1	1	C3
Banāt -> des filles	Elina	G3	Hasna	G1	1	C3
ᶜid milād -> un anniversaire	Hasna	G1	Manira	G2	1	C3
ᶜid mīlād=e anā -> mon anniversaire moi	Elina	G3	Hasna	G1	1	C3

5.1.1.4. Discussion sur l'utilisation de l'arabe dans les corpus parisiens et berlinois

L'arabe est la langue majoritaire dans les quatre corpus. La variété utilisée ne se cantonne pas à l'arabe antiochien, mais on observe des phénomènes liés aux contextes dans lesquels les participants vivent ou ont travaillé, qui les ont amenés à utiliser des ressources linguistiques provenant d'autres variétés d'arabe.

On observe d'un côté l'utilisation de l'arabe littéral du Coran, et de l'autre l'emploi de ressources provenant de différentes variétés dialectales. Dans le cas du Coran, il s'agit de réciter une prière, pas d'interactions en arabe littéral. Néanmoins, il porte la particularité de ne pas être destiné à être véritablement compris, mais juste partagé entre un grand-père et sa petite-fille.

À Berlin, G2,Manira comme sa fille G3,Elina, au contact d'autres arabophones ont acquis des ressources provenant de la variété SLP qui bénéficie de représentations valorisées chez les Antiochiens.

Il en ressort toutefois la difficulté à traiter des questions de variation en arabe. Owens (2013, 9) critique la notion de norme, et de modèle de la variation dans les études sur l'arabe, Traverso (2006) remarque également que les études classiques sur l'arabe ont négligé (ou même dédaigné) les dialectes, les langues parlées. On peut se demander toutefois comment parler avec certitude de variation sans admettre qu'il y a une norme ou plusieurs normes ? S'il y a variation, c'est qu'on suppose une ou plusieurs normes qui différencie(nt) non seulement l'arabe classique et les différents dialectes, mais aussi les différents dialectes entre-eux et enfin plusieurs normes au sein des dialectes également puisqu'on y observe différentes variantes. L'arabe pose des difficultés dès le départ, dès qu'il faut transcrire les corpus. Une des critiques de l'ouvrage d'Owens (2013) porte sur les méthodes de transcription et de translittération qui varient beaucoup dans les différents chapitres (Magidow 2015). Traverso (2006, 79-83) note le même problème pour les corpus à Damas.

Pour attribuer les variations observées précisément à l'influence de telle ou telle variété de langue, il faudrait disposer :

1. de corpus d'enregistrements de pratiques langagières à Antioche (idéalement recueillis, si on souhaitait neutraliser les effets possibles du contact de langues, auprès d'arabophones antiochiens monolingues, or, cette situation est impossible car les locuteurs sont désormais tous influencés par le contact de langue, avec le turc, ou bien sont bilingues),
2. d'une description de cette variété illustrant les normes en vigueur et les différentes variantes possibles,

3. de corpus, base de données et description des autres variétés d'arabe déjà décrites.

Une telle méthode, dans l'idéal, permettrait de parler, en limitant les doutes, de variété antiochienne ou non antiochienne.

Dans ce travail, j'ai seulement remarqué que certaines formes ne sont pas fréquentes en arabe antiochien ou sont attribuables à plusieurs variétés. Par ailleurs, pour un travail ultérieur, on pourrait proposer le terme d'arabe « indifférencié » ou « commun à plusieurs variétés » pour qualifier les formes non spécifiquement antiochiennes et attribuables à plusieurs variétés.

5.1.2. Utilisation du turc dans les corpus parisiens et berlinois

Le turc est utilisé de plusieurs manières. Il est souvent inséré sous forme de termes isolés dans des tours de parole multilingues à majorité arabe, français ou allemand (selon le mode du codeswitching insertionnel selon Auer, 1998)[155]. Il est par exemple utilisé pour les termes d'adresse aux grands-parents « **nene** » [*mamie*] et « **dede** » [*papi*] par les participants à Paris et à Berlin. Les deux termes peuvent être prononcés légèrement différemment « **nana** », « **nänä** », « **dada** », « **dädä** ». Ces termes sont utilisés par les petits-enfants qui s'adressent à leur grands-parents, comme dans l'Extrait 68 ci-dessous où la petite-fille G3,Zahra s'adresse à son grand-père en C1,29 « **daDA**:::→ » [*paPi*:::→]. Mais ils sont utilisés également par les personnes concernées qui l'utilisent pour parler d'elles-mêmes, comme par exemple lorsque G1,Ibrahim décroche le téléphone en Turquie en C1,28 « ***ˀalo *alo*allô dädä**::: » [**ˀalo *alo *allô papi*:::]. Ainsi, « Le parent le plus âgé s'adresse au plus jeune en utilisant le terme qui dénote la relation du plus jeune envers son parent plus âgé (que le plus jeune devrait utiliser pour s'adresser à lui) (Traverso 2006, 110-111).

Extrait 68. Corpus 1 appel téléphonique Paris : terme turc dädä en auto-désignation

C1, 28	G1,Ibrahim	(la liaison avec la grand-mère Katifa a été coupée, Salma a recomposé le numéro, c'est G1,Ibrahim le grand-père qui décroche) ***ˀalo *alo *allô dädä**:::↑ *(la liaison avec la grand-mère Katifa a été coupée, Salma a recomposé le numéro, c'est G1,Ibrahim le grand-père qui décroche)*

[155] Voir aussi 5.1.3 p. 347 pour la description du mode multilingue.

		*ʾalo *alo *allô papi:::
C1, 29	G3,Zahra	**daDA**:::→ *paPI*:::

Dans l'Extrait 69 ci-dessous C1,237, G2,Salma utilise aussi ce même terme de parenté pour s'adresser à son père G1,Ibrahim « **dädä** » [*papi*] « **šukrän dädä-** » [*merci papi*], elle n'utilise pas le terme qui marque son propre lien de parenté : en arabe « **bābā** », en turc « **baba** » ou en français « papa ». Et lui prend congé en disant qu'il passe « **n=nänä** » [*mamie*] dans le TP de C1,238 « **yaḷḷā ḥabibte təsbaḥe la xayret bädde aʿtike n=nänä** » [*allez ma chérie bonne nuit je vais te passer la mamie*] et non les différents termes possibles, celui qui correspond au lien de sa fille, en arabe « **immik** » [*ta maman*], en turc « annen » [*ta maman*], ou en français « **maman** », « **ta maman** » ou bien encore celui qui correspond à son propre lien, en arabe, « **mɛrte** » [*ma femme*]. Le rôle de mamie supplée les autres.

Ici, on voit la pratique courante d'utilisation du terme d'adresse le plus englobant : le rôle de grands-parents incluent ceux des parents et la dénomination « mamie » (pour les 3G) inclue « maman » pour les 2G. Il s'agit d'un cas différent de celui décrit par Traverso (206, 110-111).

Extrait 69. Corpus 1 appel téléphonique Paris : terme turc dädä utilisé comme adresse par la fille du grand-père

C1, 237	G2,Salma	**šukrän dädä-** *merci papi*
C1, 238	G1,Ibrahim	**yaḷḷāh ḥabibte tısbaḥe la xayret bädde aʿtike n=nänä** *allez ma chérie bonne nuit je vais te passer la mamie*

Un autre terme est utilisé de façon similaire, c'est « **amca** » [oncle paternel] devant le prénom de la personne en question dans l'Extrait 70 ci-dessous, le tour de parole C1,101 « **ə:: lḥiqna attūse la bā̄t il=ʿamca šiʿbän** » [*nous avons fait un saut chez l'oncle šiʿbän*]. Il s'agit d'une marque de respect, car il n'est le frère ni de G1,Katifa ni de G1,Ibrahim, ni leur oncle à eux (Traverso 2006, 109-10). L'utilisation de cet appellatif de parenté fictive marque le respect (*ibid.,* 111).

Extrait 70. Corpus 1 appel téléphonique Paris : terme d'adresse turc utilisé pour ʿamca oncle

C1, 100	G2,Salma	[(coupe Alya) **e än kinto mnistä**↑? [(*coupe Alya) oui où étiez-vous tout à l'heure* ↑*?*

C1, 101	G1,Ibrahim	**ə:: lḥiqna attūse la bāt il=ᶜamca šiᶜbän** *euh:: nous avons fait un saut chez l'oncle šiᶜbän*

Dans les corpus parisiens, une participante de la 3ème génération (G3,Alya) est la seule à avoir recours au turc sans le mélanger à une autre langue. Ainsi, en tout début du Corpus 1 (Extrait 2 page 150), elle répète la routine des salutations devant sa cousine G3,Zahra pour lui montrer comment on salue. Elle lui avait dit « Regarde, moi je sais comment on dit en turc » et elle démontre : (C1, 1) « **Merhaba, nasılsın** ↑? **İyiyim** (le téléphone commence à sonner en Turquie) **teşekkür ederim.** ↓ **Sen nasılsın** ↑? **İyiyim teşekkür ederim** ↓» [*bonjour comment vas-tu* ↑? *Je vais bien merci* ↓ *Toi, comment vas-tu* ↑? *Je vais bien merci*↓].

C'est G1,Katifa qui a recours au turc à plusieurs reprises et d'une façon qui ressemble à ce que j'ai pu observer dans des pratiques langagières à Antioche (ou même à Berlin), c'est-à-dire là où le turc est plus présent ou dominant. Dans l'Extrait 71 ci-dessous, on a deux exemples où G1,Katifa fait des insertions plus longues en turc, comme en C1,370 « **bɛs yiᶜne huwwe hike kɛyyis bi had=daftor u häm de yiᶜne kısaltmış biraz bɛs kɛyyīs ktīr** » [*mais c'est-à-dire que comme ça c'est bien dans ce cahier et en plus c'est-à-dire qu'il a coupé un peu mais il est très bien*] et en C1,372 « **u yavaş yavaş ancak halläq hiyye titᶜalläm ta təqra t=tirke kän ktīr hɛyyin ᶜläyyā bɛs baqa nšaḷḷāh maᶜa maᶜa** » [*et ce n'est que tout doucement en fait si elle apprenait à lire le turc cela aurait été très facile pour elle mais puisqu'il en est ainsi si dieu le veut pas à pas*].

Extrait 71. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G1,Katifa a recours au turc en Turquie

C1, 370	G1,Katifa	**bɛs yiᶜne huwwe hike kɛyyis bi had=daftor u häm de yiᶜne kısaltmış biraz bɛs kɛyyis ktīr** *mais c'est-à-dire que comme ça c'est bien dans ce cahier et en plus c'est-à-dire qu'il a coupé un peu mais il est très bien*
C1, 371	G2,Salma	**ey** *oui*
C1, 372	G1,Katifa	**u yavaş yavaş ancak halläq hiyye titᶜalläm ta təqra t=tirke kän ktīr hɛyyin ᶜläyyā bɛs baqa nšaḷḷāh maᶜa maᶜa** *et ce n'est que tout doucement en fait si elle apprenait à lire le turc cela aurait été très facile pour elle mais puisqu'il en est ainsi si dieu le veut pas à pas*

Dans un autre passage de l'Extrait 72 du Corpus 2, G1,Katifa dit quelque chose en turc alors qu'aucun TP avant ou après n'en contient, et alors que cela n'est pas une question de compétence, elle est capable de le dire en arabe (C2,50) « **hāke daha kibar** » [*l'autre c'est plus élégant*].

Extrait 72. Corpus 2 visite Paris : Utilisation du turc par G1,Katifa de façon impromptue pour une expression qu'elle est capable de dire en arabe

C2,50	G1,Katifa	(rires) **hāke daha kibar** *(rires) l'autre c'est plus élégant*

On peut faire l'hypothèse que c'est lié au lieu où elle se trouve, Antioche, où la présence du turc est avérée et son taux varie en fonction des locuteurs et interlocuteurs. J'ai pu observer lorsque j'ai réalisé mon enquête à Antioche que G1,Katifa y fait plus de mélanges avec le turc. Ce n'est pas le cas dans le second corpus parisien qui se déroule en présence de tous les participants en région parisienne, chez les grands-parents. On voit dans les corpus berlinois G1,Hasna faire beaucoup de mélanges de la sorte lors de l'appel téléphonique durant lequel elle se trouvait aussi à Antioche, mais également durant la conversation du Corpus 4 qui se déroulait dans le salon à Berlin où le turc est présent également, contrairement à Paris.

À Berlin, certains participants de la G1 et G2 utilisent le turc comme langue d'interaction fréquemment, c'est-à-dire qu'ils produisent des TP entiers en turc, ou alors ils mélangent le turc à l'arabe ou à l'allemand. Durant les entretiens individuels avec les familles de Berlin, les participants m'ont parlé de la présence du turc dans leur famille, aussi bien à Berlin en Allemagne qu'à Antioche en Turquie. À Berlin, la Famille 2 habite depuis 1970 dans un quartier populaire avec une forte présence de population dont le parcours est lié à la Turquie. Une partie des enfants de la 2ème génération avait appris le turc en jouant dans la rue avec d'autres enfants turcophones. Cet apprentissage a été renforcé par des cours à l'école en langue turque. Les plus âgés avaient même fait toute leur scolarité en turc à Berlin : dans l'école publique allemande existait une classe de turcophones, qui avait un enseignant venu de Turquie pour leur dispenser la majorité des cours en turc, l'allemand était dispensé quelques heures par semaine (*cf*. entretien individuel de G2,Manira en 4.1.3.). C'est le cas de G2,Manira par exemple ou de G2,Sami

qui ont eu un début de scolarité dans une classe turcophone. En turc, nous trouvons des interactions entre deux membres de la 2ème génération (Manira et son frère Kemal dans le Corpus 3 appel téléphonique), entre des membres de la 1ère, 2ème et 3ème génération (G1,Hasna et sa fille Manira, Hasna et son neveu G2,Emir, sa petite-fille G3,Elina, son petit-fils G3,Mehmet, voir les résultats quantitatifs des Corpus 3 et 4 dans lesquels il y a du turc (C3, Figure 33 p. 225 et Figure 39 p. 232, Figure 43 p. 279, Figure 49 p. 285).

Dans les prises de contact entre G2,Manira et G1,Hasna, le terme d'adresse de la fille à la mère se fait en turc (C3, 1) « **hallo anne** » [*bonjour maman*]. Sa mère s'aligne au turc et répond (C3, 2) « **efendim canım** » [*oui ma chérie*]. La mère et la fille, en discutant, mélangent le turc et l'arabe, comme dans l'Extrait 73 ci-dessous. G1,Hasna dit en C3,780 « **sağlık olsun / nšallāh mnilḥäk bi xēr bɛss** » [*ce n'est pas grave / j'espère que nous arriverons en bonne santé c'est tout*]. G2,Manira réplique en C3,781 « **māᶜleš önemli olan mitl mātqūle sağ salim gelin de** » [*ce n'est pas grave l'important est comme tu le dis venez sains et saufs*].

Extrait 73. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : utilisation du turc par G1,Hasna et G2,Manira ensemble

C3,780	G1,Hasna	**sağlık olsun / nšallāh mnilḥäk bi xēr bɛss** *ce n'est pas grave / j'espère que nous arriverons en bonne santé c'est tout*
C3,781	G2,Manira	**māᶜleš önemli olan mitl mātqūle sağ salim gelin de** *ce n'est pas grave l'important est comme tu le dis venez sains et* saufs

G1,Hasna adresse également un appellatif de parenté déictique en turc à G2,Sami, « **oğlum** » [mon fils]. Elle le fait à 4 reprises dans le Corpus 3 sur les 18 TP qu'elle lui adresse. Avec sa petite-fille G3,Elina, G1,Hasna utilise le turc plus que G1,Katifa avec ses petites-filles à Paris. Dès la prise de contact dans l'Extrait 74 en C3,460, après que G3,Elina salue sa grand-mère en employant le terme d'adresse en turc « **hallo nänä** » [*bonjour mamie*], G1,Hasna répond en utilisant un terme d'adresse et appellatif de parenté déictique en turc « **yavru:::m** » [*mon bébé*] dans le TP complet « **hallo yavru:::m kifīk yā ḥabībte ↑?** » [*bonjour mon bébé::: comment vas-tu ô ma chérie↑?*].

Extrait 74. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : Terme d'adresse déictique en turc utilisé par G1,Hasna à sa petite-fille Elina

C3, 460	G3,Elina	**hallo nänä** *bonjour mamie*
C3, 461	G1,Hasna	**hallo yavru:::m kifīk yā ḥabībte ↑?**

bonjour mon bébé::: comment vas-tu ô ma chérie↑?

Elle s'adresse même à G3,Kerim, qui ne comprend pas le turc, avec un TP entier en turc dans l'Extrait 75 ci-dessous, en C3,576 « **ne nazlanıyorsun söylemiyorsun türkçe söylemiyorsun arapça söylemiyorsun artık** » [*pourquoi tu fais le difficile tu ne dis pas tu ne dis plus en turc tu ne dis plus en arabe*]. Au début du TP « *pourquoi tu fais le difficile* » elle exprime son exaspération.

Extrait 75. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G,Hasna s'adresse en turc à G3,Kerim qui ne comprend pas le turc

C3, 576	G1Hasna	**ne nazlanıyorsun söylemiyorsun türkçe söylemiyorsun arapça söylemiyorsun artık** *pourquoi tu fais le difficile tu ne dis pas tu ne dis plus en turc tu ne dis plus en arabe*

G2,Manira et G2,Kemal mélangent le turc et l'allemand durant toutes leurs interactions, essentiellement sous la forme d'un codeswitching alternationel (au sens d'Auer 1998), à la manière de l'Extrait 76 ci-dessous où les couleurs des deux langues parlent d'elles-mêmes :

Extrait 76. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : Interactions de G2,Manira et G2,Kemal en mode multilingue (allemand et turc)

C3, 190	G2,Kemal	**ja na: iyisin ↑?** *bon alors tu vas bien ↑?*
C3, 191	G2,Manira	**ben iyiyim sen nasılsın ↑?** *moi je vais bien toi comment vas-tu ↑?*
C3, 192	G2,Kemal	**ja:: ganz gut** *oui:: très bien*
C3, 193	G2,Manira	**ja:: ganz gut und wie war der Flug ↑?** (G2,Sami parle en fond) *oui:: très bien et comment était le vol ↑? (G2,Sami parle en fond)*
C3, 194	G2,Kemal	**ja iyi geçiyor** *oui ça se passe bien*

Lorsqu'au cours de l'enregistrement du Corpus 4, un neveu de G1,Hasna arrive (G2,Emir), ils parlent en turc ensemble. Les parents de G2,Emir que j'avais interviewés avaient déclaré n'avoir transmis que le turc à leurs deux enfants et le regretter aujourd'hui, car ils pensaient bien faire, mais avec le recul ils pensent que ce n'était finalement pas une si bonne initiative. G2,Emir lui-même regrette de ne pas savoir parler l'arabe, pour comprendre et participer lors des réunions familiales où cette langue est

utilisée. G1,Hasna, G2,Manira et G3,Mehmet utilisent majoritairement le turc ensemble, mais l'arabe et l'allemand sont présents également.

Une autre manière d'utiliser le turc est de citer des extraits de discours direct. C'est ce que fait G1,Hasna dans ses TP lorsqu'elle parle de ce qu'on lui a dit ou de ce qu'elle a dit, c'est-à-dire en citant exactement l'extrait exprimé à ce moment-là, comme dans l'Extrait 77 ci-dessous avec sa petite-fille G3,Elina. Par exemple dans le TP C4,381 « **tqəlle**::: **wēde tirkī marḥaba xanımefendi / inte hasna** xxx↑? / **kırkaltı doğumlusun**↑ » [*elle me disait*::: *une turque bonjour madame vous êtes Hasna xxx* ↑? / *née en quarante-six* ↑].

Extrait 77. Corpus 4 visite Berlin : le turc dans le discours rapporté direct

C4, 381	G1,Hasna	**tqəlle**::: **wēde tirkī marḥaba xanımefendi / inte hasna xxx** ↑? / **kırkaltı doğumlusun**↑ *elle me disait*::: *une turque bonjour madame vous êtes Hasna xxx* ↑?/ *née en quarante-six* ↑

G1,Hasna utilise ce type de discours rapporté direct avec G2,Manira et G3,Elina, les personnes avec lesquelles elle s'entretient le plus longtemps, particulièrement à l'occasion d'une séquence concernant une histoire qu'elle relate, dans laquelle elle était en interaction avec des personnes turcophones en Turquie. On ne trouve pas cette forme dans les corpus parisiens.

Le turc est ainsi utilisé de plusieurs façons dans les corpus : soit comme codeswitching insertionnel, soit comme codeswitching alternationnel (Auer 1998), soit lors d'interactions suivies (c'est-à-dire avec plusieurs TP en turc). On trouve toutes ces formes dans les corpus berlinois tandis que dans les corpus parisiens, le codeswitching est plutôt insertionnel.

On trouve une forme morphologique variée du turc standard, particulière aux arabophones d'Antioche, avec l'insertion de la consonne /ᶜ/ comme devant amca (et peut-être à d'autres locuteurs d'arabe ou d'autres langues).

L'analyse quantitative montre une pratique supérieure du turc à Berlin qu'à Paris dans ces familles[156]. Ceci est dû au fait que le turc peut être considéré comme *lingua franca* en Allemagne (Dirim et Auer 2012).

À Paris, le turc est moins visible et audible dans l'espace public ou même dans les médias. À Berlin une radio (Metropol FM 2013) diffuse en turc et est écoutée par certains des participants que j'ai interviewés, des journaux et magazines sont apparents dans les kiosques, des affiches publicitaires ou de films collées sur les murs et des pièces de théâtre sont jouées en turc (*cf*. Annexe 10 p. 459). À Paris, on en trouve beaucoup plus rarement, par exemple autour des stations de métro Château d'eau, Strasbourg-Saint-Denis, ainsi que dans certaines communes de la banlieue parisienne, en Seine-Saint-Denis, dans le Val d'Oise.

5.1.3. Utilisation du mode multilingue

Cette sous-partie présente les caractéristiques les plus saillantes du mode multilingue observé au sein des pratiques langagières de nos familles en région parisienne et à Berlin. Pour rappel, le mode multilingue désigne les tours de parole où l'on a des éléments appartenant à, ou pouvant relever de, plus d'une langue, sans qu'on puisse (ou qu'on veuille) départager leur appartenance univoque (Vaillant et Léglise 2014). Les TP multilingues sont nombreux de fait, respectivement 25% à Paris et 28% à Berlin, soit plus du quart de la totalité des TP, tous corpus confondus. On observe dans ces tours la présence d'éléments attribuables à deux ou trois langues.

À Paris, on observe les trois combinaisons de langues dont les éléments de chacune d'entre elles apparaissent dans différents ordres lors des TP : arabe puis français, turc, puis français et arabe, arabe puis turc, turc puis français. À Berlin, l'allemand remplace le français et, dans les tours multilingues où les langues sont mélangées, on voit apparaître le turc plus fréquemment qu'à Paris.

[156] Ces résultats proviennent de l'analyse des corpus. Il serait également possible de trouver des familles à Paris où le turc est plus présent que l'arabe, en raison d'une politique linguistique familiale favorable au turc de leurs propres familles à Antioche, comme l'a montré Smith-Kocamanhul (2003).

L'étude des mélanges de langue a donné lieu à de nombreux travaux depuis le milieu du XXème siècle.

Les premières études ont eu tendance à séparer les langues concernées, en s'intéressant plus aux emprunts dans une seule langue qu'au mélange en lui-même :

> Language contact in these early studies is most often portrayed as an intrusion into the monolingual interior of a bounded language. Indeed, the century-old designation of foreign-derived vocabulary as *loan words* or *borrowings* promotes the idea that languages are distinct entities: **lexemes are like objects that can be adopted by another language to fill** expressive needs, even if they never quite become part of the family. […] Haugen's defensiveness against the idea of "mixture" may be largely sociopolitical. To avoid backlash from reformers who reviled "mixed" forms and advocated language purity, he [Haugen 1950] chose the term *borrowing*s the politically savvy alternative. Similar concerns motivated early researchers on code-switching to focus on its systematic and rule-governed properties as a means of countering popular perceptions of bilingual speakers as cognitively deficient, if not socially belligerent […] (*ibid*., 597-598) (Hall et Nilep 2015, 597).

Actuellement, on peut décomposer les travaux sur les mélanges et alternances de langues selon deux types d'approches : le premier est d'ordre structurel et s'intéresse :

> au fonctionnement linguistique des alternances et cherche à identifier les contraintes systémiques présidant aux alternances (MUYSKEN, 1995 ; MYERS-SCOTTON, 1993 b ; POPLACK, sous presse). Le second type est, selon TABOURET-KELLER (1991), d'ordre social : il s'attache à décrire le fonctionnement discursif des alternances et le rôle joué par ces dernières dans la construction de l'identité des locuteurs qui les produisent. Les travaux s'intéressent ainsi aux contraintes sociales et conversationnelles président aux alternances (AUER, 1995 ; GAFARANGA, 2001 ; LI, 2002 ; MYERS-SCOTTON, 1993a)[Note].
>
> [Note] Il existe de plus un axe dont nous ne traiterons pas ici, l'axe psychologique qui se focalise sur les contraintes neuro-biologiques présidant aux alternances. Il en va de même pour les travaux des spécialistes de l'acquisition des langues secondes qui ont eux aussi entamé une réflexion sur les alternances codiques (DEPREZ, 1999 ; LÜDI, 1991).
>
> (Alby et Migge 2007, 51)

Auer (1995 ; 1998) propose notamment une typologie des discours bilingues avec trois « prototypes » : *code-swithching* (CS), *language mixing (LM)* et *fused lects* (FLs) (*cf*. Schéma 5 ci-dessous), les deux premiers représentant les pôles extrêmes d'un continuum et le mixing étant un point médiant de sorte qu'on a : CS → LM → FL (Auer 1998, 1).

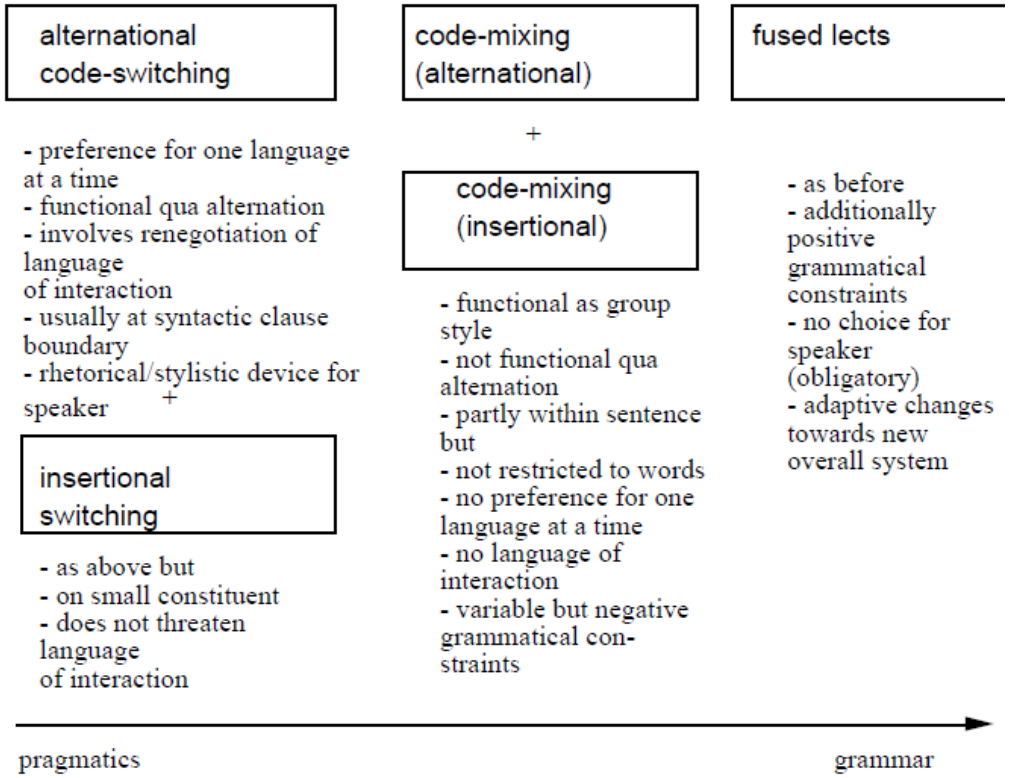


Schéma 5. Les trois prototypes de l'alternance de langue dans la typologie dynamique des discours bilngues (Auer 1998, 21)

Il précise également que le codeswitching peut être de deux types : insertionnel ou alternationnel (1998, 5). Partant de l'idée qu'une langue matrice[157] existe dans les interactions où les langues sont mélangées, le codeswitching de type insertionnel fait référence à des items d'une langue autre que celle qui est considérée comme matrice, comme, par exemple, l'arabe et le français au Maroc (Ziamari 2003, 2008), basque et espagnol (Ezeizabarrena et Aeby 2010). Un bon exemple est fourni par l'intervention de G3,Alya en 44 dans le corpus 1, avec l'insertion du terme français « anniversaire » dans un tour en arabe :

[157] Concept découlant des travaux de Myers-Scotton qui a élaboré « The Matrix Language Frame Model *vs*. Embedded Language » traduite par langue enchâssée (Myers-Scotton 1993).

C1,44 G3,Alya **sss- āā // ɛ̄:: anā siyyär-t anniversaire bi l=mɛktɛb**
jjj- m:: // eu:::h moi j'ai fait mon anniversaire à l'école

Le codeswitching (cs) alternationnel concerne pour sa part les tours de parole dans lesquels les changements de langues se succèdent (soit d'un tour à l'autre soit plusieurs fois à l'intérieur du même tour). Les cas de *language mixing* montrent des langues imbriquées au point de ne pas pouvoir trancher à quelle langue peut être attribué le discours produit par les interlocuteurs, comme on peut le voir par exemple dans certains corpus montrant, en Casamance au sud du Sénégal, le contact entre le français, le wolof et le créole casamançais à base lexicale portugais (Nunez 2015, 254-257).

Dans mes corpus, les occurrences de codeswitchings sont fréquentes, elles peuvent être altenationnelles ou insertionnelles. Dans la catégorie insertionnelle apparaissent souvent « les noms et les verbes, rarement les adjectifs et les adverbes » (*ibid*.). Dans un TP qui commence et se termine en arabe, on a par exemple une insertion de deux noms en français[158] :

C1, 271	G3,Katifa	**e**	**yā**	**ḥabib=te**	**inte //**	**demain**	**bet=ruḥe**	**ˁal=école↑?**	
		oui	ô.VOC	cher-POSS.1PSF	toi-2PSF	demain	aller-2PSF	à.DEF=école	
		ADV	PRT	N.PRN	PRN	ADV	V	PREP.DET=N	

oui ô tu es ma chérie toi // demain tu vas aller à l'école ↑?

Un autre exemple d'insertion peut être proposé avec ce TP où trois langues sont présentes, avec une salutation en allemand, puis un terme d'adresse en turc et la fin du TP en arabe :

C1, 461	G1, Hasna	**hallo**	**yavru:::=m**	**kifīk**	**yā**	**ḥabīb=te ↑?**
		salut	bébé=1PS	être.2PSF	ô.VOC	cher-POSS.1PSF
			N=PRN	V	VOC	N.PRN

bonjour mon bébé::: comment vas-tu ô ma chérie ↑?

Une telle catégorisation présuppose que la langue matrice du tour est l'arabe (qui comprend le plus d'éléments, 3, et en particulier le matériau verbal) et traite à la fois la

[158] Transcription et glose effectués sous l'outil xml JAXE. J'ai opté pour l'utilisation de codes couleurs en glose également pour faciliter le répérage et le rattachement des items concernés aux différentes langues. Le tour surligné en jaune correspond au tour multilingue et l'élément surligné en gris est un phénomène remarquable.

salutation et le terme d'adresse, en début de tour, comme des insertions. Il s'agit d'un choix théorique non sans importance que les travaux sur les corpus plurilingues se refusent à effectuer en décidant de considérer ce type de tours comme « multilingues », constitué d'éléments en allemand, arabe et turc, et sans définir a priori de langue matrice. Ce caractère « multilingue » est mentionné par le surlignage jaune des énoncés.

En effet, cette catégorisation en codeswitching insertionnel ou alternationnel est bien difficile à réaliser dans un certain nombre de cas dans mes corpus plurilingues. Cette difficulté a déjà été soulevée pour tous les corpus plurilingues (Léglise et Alby 2013) et tient en partie aux présupposés que le concept de « langue matrice » imposent sur les corpus. Cette difficulté a par ailleurs été relevée dans les corpus trilingues par Nunez (2015) qui a étudié les alternances de trois langues dans la région de Casamance au Sénégal (wolof, créole casamançais et français).

Dans certains TP, une utilisation des termes paraissant singulière pose la question de l'analyse et de la terminologie. Dans cet exemple de TP, en C2,159 G1,Ibrahim « **ktīr masajçe** » [*il est très masseur*] comment expliquer le second item « **masajçe** », est-ce un codeswitching, un emprunt turc avec une fin qui ressemble à de l'arabe, une variante de turc, de l'arabe antiochien qui calque du turc ? La même question de savoir comment qualifier un terme se pose dans le TP C1,101 de G1,Ibrahim « **əː lḥiqna attuse la bɛt il=ᶜamca šiᶜbän** » [*nous avons fait un saut chez l'oncle **šiᶜbän***] avec le terme « **ᶜamca** » car ce mot est utilisé en arabe «**ᶜamm** », qui est « **amca** » en turc, et ici dans le tour de parole une consonne arabe «**ᶜ**» est ajoutée au nom en turc.

On se rend compte que ce type d'approche s'ancre dans les études faites jusque-là qui posent la question « d'identification des langues en contact », car elles sont ancrées dans « les notion de langues – ou de variétés – qui sous-entendent l'établissement (par les linguistes) de systèmes fermés, c'est-à-dire délimités par un intérieur et un extérieur à la langue vue comme entité discrète» (Léglise sous presse).

Certains auteurs mettent en avant la spécificité du monde qui se globalise – et introduisent le concept de *polylanguaging* (Blommaert *et al.* 2005 ; Blommaert *et al.* 2011) – soulignent le fait que les personnes concernées vivent dans des zones urbaines

où existe une *superdiversité* (Ag et Jørgensen 2013 ; Jørgensen *et al*. 2016). Ce concept est proche de ce qu'Auer présente comme language mixing. Dans mes corpus, la question se pose parfois de savoir comment qualifier des TP ou bien des séquences, s'il s'agit de *language mixing*, CS alternationnel ou insertionnel, comme l'exemple 78 ci-dessous. Les critères pour déterminer s'il s'agit de l'une ou l'autre catégorie sont subjectifs, on ne se base pas sur une quantification qui nous permettrait de trancher avec certitude :

Extrait 78. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : language mixing, CS alternationnel, insertionnel ?

C3, 741	G2,Manira	**e tämäm biz ayarlarız onu bir araba bulabiliriz** *oui d'accord nous allons nous en occuper nous pouvons trouver une voiture*
C3, 742	G1,Hasna	**yā rūḥe / wallāh hīk mɛt qūl kānet e::: ɛmɛl baqa kemal qāl tä mā yitˁazzbo diye / o zaman qāl xatīybik iy ǧīb min häl ˁindo minibüs** *ô mon âme / c'est ce qu'elle était en train de dire euh::: Emel alors Kemal a dit pour qu'ils ne se fatiguent pas / alors à ce moment là il a dit que ton fiancé amène une de ce qu'il a un minibus*
C3, 743	G2,Manira	**he**
C3, 744	G1,Hasna	**qāl en iyisi qāl ta mā nˁazzeb aḥḥäd bā nimsek *taksi *Taxi qəltillō ʾa bāˁref baqa into lqīšō miˁīn anā ʾa bāˁref** *il a dit le mieux il a dit il ne faut pas que nous fatiguions quiconque nous prendrons un *taxi *Taxi je lui ai dit je ne sais pas alors vous parlez-en avec eux moi je ne sais pas*
C3, 745	G2,Manira	**biz hallederiz burda konuşuruz yani / bɛs min šɛn [häl käm Euro miš mihm yiˁne** *nous allons nous en occuper ici et régler cela / ce n'est pas important[c'est-à-dire pour ces quelques euros*

Le TP 741 peut être considéré comme du CS alternationnel, en C3,742 on aurait par ailleurs une insertion de « **minibüs** » emprunté au turc en fin de ce tour intégralement en arabe à l'exclusion de deux éléments centraux en turc [159].

En C3,743, l'élément utilisé peut être attribué à plusieurs langues (arabe, turc), qui correspond à un acquiescement en arabe et en turc. En C3,744, on observe une insertion de discours rapporté en turc alors que le reste de l'énoncé (dont d'autres discours

[159] En C3,742 « **diye** » est un adverbe, que je traduis par [alors], et « o zaman » composé du « o » qui est un pronom personnel qui correspond à *il, lui, elle, ce, cet... -là, cette... là, ces... là, celui-là, celle-là, cela* et l'élément « **zaman** » qui fait référence au temps en générale, avec les significations telle que le *temps, l'âge, la date, la durée, l'époque, l'ère, l'heure, le moment*.

rapportés) est en arabe. En C3,745, on a un discours bilingue alternationnel qui commence en turc et finit en arabe, sans possibilité de définir de langue matrice au tour.

On voit bien comment il est difficile de qualifier l'ensemble de cet extrait autrement qu'en disant qu'il s'agit d'un mode multilingue caractéristique des pratiques langagières hétérogènes entre individus plurilingues.

Cette difficulté se retrouve de la même manière dans les énoncés courts, tout au long des corpus, où il est impossible de déclarer une langue matrice, comme l'exemple ci-dessous.

C3,644	G1, Hasna	**hayde tchü:::sss** ↑ *allez salu:::t* ↑

Dans le mode multilingue, on observe ainsi différentes manifestations émanant du contact de langues. L'analyse de ces manifestations, selon la typologie d'Auer ou des autres auteurs cités plus haut paraît insuffisante pour mes corpus de pratiques langagières ordinaires familiales et plurilingues, avec des interactions entre plus de deux participants, dans plus de deux langues. Elle présente des difficultés d'interprétation qui rendent inefficace l'analyse de ces corpus. Aussi, j'adopte le terme de phénomènes remarquables pour qualifier les phénomènes dignes d'intérêt et ainsi englober tous les phénomènes afin de contourner « l'injonction, pour le chercheur, à définir à chaque fois les 'codes' ou les langues en présence qui 'alternent' ainsi que la fonction de chacune de ces alternances ». Cela permet ainsi :

> plutôt que de parler d'emprunt, de calque, de transfert, de codeswitching, de réorganisation syntaxique, de grammaticalisation, etc., toutes sortes de phénomènes auxquels la linguistique de contact s'intéresse habituellement mais qui posent des problèmes de sur-interprétation dès lors qu'on veut les annoter pas à pas, nous avons choisi d'utiliser le terme de « phénomènes remarquables » pour qualifier ce qui nous semble digne d'un intérêt particulier (Nunez et Léglise 2017).

5.1.4. Conclusion sur les langues et variétés utilisées dans les corpus

Les ressources linguistiques utilisées dans nos corpus sont parfois utilisées seules (une seule langue ou variété de langue) soit associées selon un mode multilingue. On a relevé qu'en arabe sont aussi utilisées des variétés maghrébine, littéral classique et SLP. Le fait qu'elles soient acceptées par les personnes qui ne les ont pas initiées permet de fluidifier la communication. Il en découle par là une pratique effective de l'arabe par les petits-enfants, tout comme le turc (dont la quantité varie en fonction des participants). La différence qu'on relève entre les deux sites, c'est que l'arabe maghrébin et littéral coranique sont utilisés à Paris et l'arabe SLP à Berlin, avec une présence remarquablement supérieure du turc à Berlin.

Ces ressources linguistiques ont été acquises dans l'entourage familial, depuis l'enfance, ou apprises en dehors de la famille, comme c'est le cas des variétés d'arabe ou du turc. Les différentes variétés d'arabe constituent autant de ressources linguistiques que les participants utilisent dans leurs interactions, en fonction de leur interlocuteur (Traverso 2006, 66-67). Cette utilisation est parfois consciente et suscite des rires, comme nous l'avons vu avec l'exemple « **läbɛs** ». Les deux variétés (arabe maghrébin et SLP) observées ont été acquises en dehors de la sphère familiale par les participantes de la 3ème génération, dans leur environnement *superdivers*, résultant des mobilités et de la globalisation, où l'arabe était une langue « majoritaire » parmi les amis.

L'important n'est pas tant de savoir à quel dialecte appartiennent les phénomènes relevés, mais de voir en eux le côté remarquable, au niveau interactionnel. Ici, dans les interactions, ces formes issues de variétés « autres » passent sans commentaires, sans remarques, et amènent quelques fois l'alignement des autres participants. L'acceptation de ce que l'autre dit avec son style (selon son mode multilingue ou dans sa variété d'arabe) est, selon moi, le phénomène le plus remarquable dans la communication entre les trois générations de ces familles.

5.2. Utilisation des ressources linguistiques dans l'interaction

Cette partie est consacrée aux stratégies récurrentes observées à partir de l'analyse des interactions dans le recours aux ressources linguistiques par les différents participants.

Dans les quatre corpus, j'ai été particulièrement intéressée par la question des choix de langue pour observer la question des pratiques langagières hétérogènes et intergénérationnelles, qui montre comment les participants utilisent leurs ressources linguistiques et, par là, se positionnent les uns par rapport aux autres. Cette partie porte donc sur les façons de réagir face à autrui avec d'abord les phénomènes d'alignement et de reformulation et ensuite ceux concernant le désalignement et la résistance.

5.2.1. L'alignement aux choix de langue(s) de son interlocuteur

L'hypothèse sur laquelle on s'appuie est que les choix de langue par rapport à ce qui a été initié au tour précédent renseignent sur le positionnement des participants. Lorsque le choix précédent est suivi, on considère que le locuteur s'aligne au choix de son interlocuteur.

L'alignement a été développé au départ dans le champ disciplinaire du discours et de la communication qui s'est penché sur la notion d'accommodation proposée par Howard Giles à partir des années 1970 (voir notamment sur la *Speech Accomodation Theory,* Giles 1973 ; Giles *et al.* 1973 ; *Giles et al.* 1987 ; Coupland et Giles 1988). En étendant la théorie au non-verbal et au discursif, les auteurs ont élargi la théorie au champ de la communication dans son ensemble afin de démontrer une « valeur sociale et psychologique » à travers l'expression et les relations des interlocuteurs. Ainsi de *Speech* on est passé à *Communication Accomodation Theory* (Giles *et al.* 1991a).

L'*accomodation* consiste à adopter ou rejeter, de manière plus ou moins inconsciente, le langage, la gestuelle, la mimique de notre interlocuteur. Il peut s'agir du débit de paroles, du lexique employé, du registre de langue, de la prosodie (intonation, prononciation, accent, etc.). Quand on l'adopte, on parle alors de convergence, la stratégie de politesse selon laquelle on communique à notre interlocuteur que sa façon de parler est acceptée et valorisée suffisamment pour être imitée (Giles *et al.* 1991b, 7). La convergence a lieu particulièrement lorsqu'on apprécie l'autre, entre amis par exemple, ou bien lorsqu'on a intérêt à mettre l'autre à l'aise et elle peut être utilisée afin d'améliorer l'efficatité de la communication, en misant sur l'appréciation interpersonnelle (Bourhis 2008, 142). Ceux qui désirent ou ont besoin de l'approbation de l'autre s'accommodent plus facilement : « It appears to follow from this that the

greater the speakers' need to gain another's social approval, the greater the degree of convergence here will be » (Giles *et al.* 1991b, 20). Il y a par ailleurs des variations dans l'*accomodation* en fonction des contextes socio-culturels (Coupland et Giles 1988 ; Giles *et al.* 1991b).

De ce domaine est apparu le concept de *stance*, pour lequel l'équivalent en français serait le « positionnement » (face à autrui). Pour Kiesling (en cours), c'est de stance que découle le concept d'alignement :

> The discursive figure is similar to Du Bois' (2007) stance object, but expands it (see below); it can be an interlocutor, a figure represented. This list of possible stance figures includes almost all real or imagined entities that language can represent. […] alignment is the alignment towards other interlocutors, in the discourse, the animator, ideas represented in the discourse, or other texts. […]
>
> So we can discern three relationship dimensions for stance: affect, investment and alignment. *Affect* is the relationship to or evaluation of something represented in the discourse (most commonly the stance focus), and is most obviously accomplished through assessments of that stance. *Alignment* is the alignment towards other interlocutors, possibly based on agreement or disagreement about affect, but not necessarily – alignment can have to do with involvement in the discourse itself (on involvement, see Tannen, 1984 and below (Kiesling en cours, 16-17).

Le schéma de Kiesling (en cours, 16) repris ci-dessous basé sur Du Bois (2007, 163) montre qu'il y a une évaluation de l'objet (*stance*) et ensuite un positionnement qui débouche sur l'alignement.

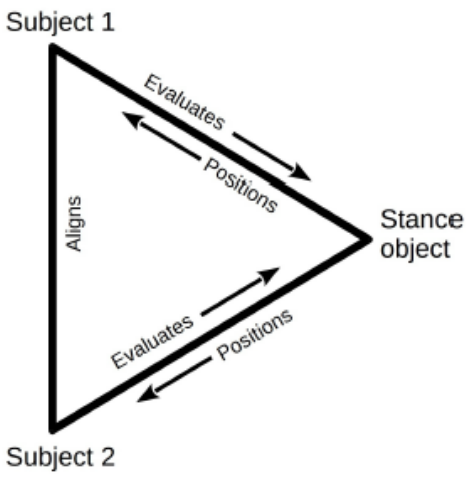


Figure 1: The Stance Triangle (based on Du Bois 2007:163)

Schéma 6. Triangle de *stance* de Kiesling (en cours, 16) basé sur Du Bois (2007 : 163)

Stivers *et al.* (2011, 27) définissent l'alignement comme étant un moyen de faciliter la coopération entre interlocuteurs :

> we conceptualize alignment as the structural level of cooperation and affiliation as the affective level of cooperation (Stivers 2008). Thus, aligning responses cooperate by facilitating the proposed activity or sequence; accepting the presuppositions and terms of the proposed action or activity; and matching the formal design preference of the turn.

La notion d'alignement dans les pratiques langagières plurilingues découle du travail d'Auer (1995) notamment, dans l'étude séquentielle de l'alternance codique (*sequentiality of code-alternation*) dans des corpus bilingues, qu'il appelle *'preference related'* et pour laquelle il propose de codifier les tours de parole selon la langue utilisée, avec une lettre attribuée à une langue et un chiffre à un participant, telle que *Pattern IIb:* A1 B2 A1 B2 A1// A2 A1 A2 A1 (Auer 1995, 125).

> After a time of divergent language choice, one participant, 2, accepts the other's language, and the sequence continues with language A as the language-of-interaction. This pattern represents schematically what I call 'language negotiation'. It may occur at the beginning of an interactive episode or after a switching of type I.
>
> Contrary to type I, type II tells us first something about speakers' preferences' for one language or the other, i.e., instead of redefining the discourse, it permits assessments of/by participants. I have therefore called this type of

> switching 'preference related'; here the term 'preference' must not be understood as a psychological disposition of the speaker, but rather in the more technical, conversation-analytic sense of an interactionally visible structre (Auer 1995, 125).

Une méthode systématique d'annotation des corpus hétérogènes, s'appuyant sur le principe de séquentialité d'Auer, a été proposée par Léglise et Alby (2013) et utilisée pour les interactions de familles transnationales (Istanbullu et Léglise 2014, 15). L'alignement est visible dans le choix de langues ou de variété de langues des TP. Ainsi, lorsque la langue d'un TP change par rapport au TP précédent (TP 3 dans le Schéma 7 ci-dessous), on dit que le participant C se désaligne. Et lorsque la personne suivante qui prend la parole utilise la même langue (au TP 4) on dit que le participant A s'aligne à la langue du TP 3.

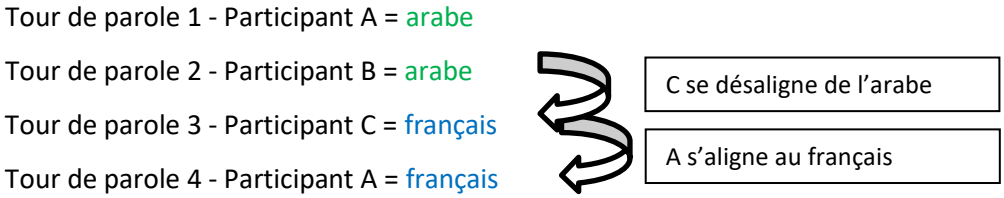


Schéma 7. Alignement/désalignement dans un tour de parole

Ces alignements peuvent être déterminés par un enchainement de TP, mais d'autres peuvent se construire dans les interactions, à l'instar du débit de parole (*speech rate*) qui peut prendre quelques TP à s'ajuster à celui de l'interlocuteur. Certains auteurs considèrent que l'alignement peut intervenir en dehors du contexte intitial des interactions où ce phénomène se produit pour la première fois, comme c'est le cas de l'utilisation (et donc de la diffusion, comme pour « salam aleykum » en France [160]) de certains termes avec d'autres interlocuteurs (Brooks et Kempe 2014).

[160] Question qui peut être liée à la diffusion d'innovations lexicales : « Innovation refers to the creation of new linguistic material, and adoption refers to its proliferation among wider groups of speakers. It might be considered then that adoption is the more important process of language change; an innovative form must be adopted by a significant number of speakers in order for observable change to take place (*cf.* Milroy 1992: 79) » (Connolly 2013, 1). Voir également (Sornig 1981 ; Walter 1984 ;

Dans mon étude, j'entends par alignement le choix de langue par rapport à son interlocuteur. Nous verrons en particulier des phénomènes d'alignement entre les participants les plus âgés, les grands-parents, la 1ère génération et les plus jeunes participants, la 3ème génération.

5.2.1.1. L'alignement de la 1ère à la 3ème génération

Une caractéristique particulièrement remarquable de deux de mes corpus (surtout le Corpus 1 et en grande partie le Corpus 3) est l'alignement quasi systématique de la 1ère génération à la 3ème génération, c'est-à-dire aux choix de langues initiés par la 3ème génération, qui est la plupart du temps dans la langue nationale, qu'ils connaissent le plus, le français ou l'allemand. Nous en voyons quelques exemples page 156 TP C1,9 et 13, page 162 TP C1,39, page 262 TP C3,575, page 265 TP C3,617, page 270 TP C3,654 et C3,668.

Dans le Schéma 8 (ci-dessous), on peut voir qu'au TP 4, G1,Ibrahim, le grand-père, s'aligne à la langue initiée par sa petite-fille G3,Alya en 3.

Tour de parole n°	Locuteur	langue
1	Katifa 1G	Arabe
2	Ibrahim 1G	Arabe
3	Alya 3G	Français
4	Ibrahim 1G	Français

Le grand-père s'aligne à la langue initiée par sa petite-fille

Schéma 8. Exemple d'alignement de G1,Ibrahim à G3,Alya

Cet alignement se retrouve aussi visible dans l'analyse quantitative, comme le montre la Figure 52 ci-dessous (extraite de la Figure 19 page 146). On voit, dans la proportion de chaque langue parlée, qu'on a à peu près la même quantité de vert, bleu et jaune dans les interactions entre la 1ère génération et la 3ème génération lorsqu'elles se parlent. Cela montre que les uns et les autres s'alignent mutuellement aux choix de langues des

Boyer 1994 ; Podhorná-Polická 2012 ; Walter 1991 ; Belhaiba 2014 ; Armstrong 2016 ; Gérard *et al.* 2016).

uns et des autres, quelle que soit la génération.

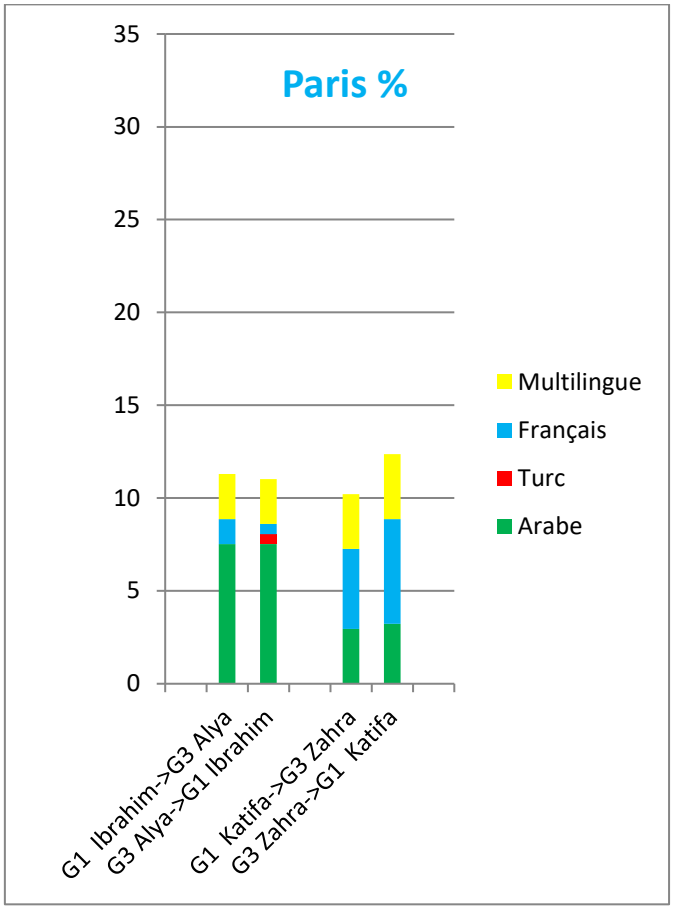


Figure 52. Langues parlées entre la 1ᵉG et la 3ᵉG à Paris en fonction de son interlocuteur

Nous avons également observé ces phénomènes d'alignement dans l'analyse qualitative. À Paris, dans l'Extrait 79 du Corpus 1 ci-dessous, G3,Alya de la 3ème génération initie le français en C1,419 « **il dit Aya Aya** (elle imite la façon de son cousin de prononcer le prénom Alya) » et G1,Katifa de la 1ère génération s'aligne en C1,420 « **il dit**[**Aya**↑] **Aya**↑? ».

Extrait 79. Corpus 1 appel téléphonique Paris : Alignement de G1,Katifa à G3,Alya

C1,418	G1,Katifa	**e::y waḷḷā // maligne yā šəḥḥata lā myriam / uw ᶜale ṣār bᶜid mä hike bitte**↑ ? *oui wallah // maligne pauvre myriam / et ᶜale il habite loin n'est-ce pas ma fille* ↑?
C1,419	G3,Alya	**il dit Aya Aya** (elle imite la façon de son cousin de prononcer le prénom Alya)
C1,420	G1,Katifa	**il dit**[**Aya**↑] **Aya**↑?

Dans l'Extrait 80 ci-dessous du Corpus 3 à Berlin, un participant de la 3ème génération, G3,Kerim, initie l'allemand en C3,574 « **gu:t und Dir** ↑? » [*bien et toi* ↑?], et la participante de la 1ère génération, G1,Hasna, s'aligne en C3,575 « **ich auch gut** » [*moi bien aussi*].

Extrait 80. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G3,Kerim entre en contact avec sa grand-mère G1,Hasna

C3, 573	G1, Hasna	[**škīfɛk yā Kerim škīfɛk** ↑? **mlīḥ**↑? [*comment vas-tu ô Kerim* ↑? *tu vas bien* ↑?
C3, 574	G3,Kerim	**gu:t und Dir** ↑? *bien et toi* ↑?
C3, 575	G1, Hasna	**ich auch gut** *moi bien aussi*

Nous avons vu deux exemples d'alignement, l'un en région parisienne où la grand-mère s'aligne au choix de langue, le français, de sa petite-fille G3,Alya, et l'autre à Berlin où la grand-mère s'aligne au choix de langue, l'allemand, de son petit-fils G3,Kerim. Dans les deux sites, on voit donc que les participantes de la 1ère génération s'alignent aux participants de la 3ème génération.

5.2.1.2. L'alignement aux choix de langues des adultes par la 3ème génération

On observe également un phénomène d'alignement inverse, de la 3ème vers la 1ère génération. En effet, à Paris et Berlin, les participants de la 1ère et de la 2ème générations (les grands-parents et les parents) initient parfois l'arabe dans leurs interactions et on remarque l'alignement ponctuel de la 3ème génération. On le voit notamment dans plusieurs extraits (Extrait 3 page 156, TP C1,34, 35, 36 G1,Ibrahim et G3,Zahra ; Extrait 7 page 162 ; Extrait 38 page 261 C3,658 et 659).

À Paris, dans l'Extrait 81 ci-dessous, on voit par exemple en C1,206 le grand-père G1,Ibrahim initier l'arabe en parlant à sa petite-fille G1,Zahra « **voilà tämäm habibe Zahra** ↑? » [*voilà d'accord mon chéri Zahra* ↑?]. Et au tour suivant, celle-ci s'aligne en arabe « **e** » [*oui*].

Extrait 81. Corpus 1 appel téléphonique Paris : Alignement de G3,Zahra à l'arabe initié par G1,Ibrahim

C1,205	G3,Zahra	[**ah merci**

C1,206	G1,Ibrahim	**voilà tämäm habibe Zahra ↑?** *voilà d'accord mon chéri Zahra ↑?*
C1,207	G3,Zahra	**e** *oui*

De même, dans l'Extrait 82 ci-dessous à Berlin, une participante de la 1ère génération, la grand-mère G1,Hasna, s'adresse à sa petite-fille G3,Derya en arabe pour lui demander comment elle va en C3,656 « [**škīfīk saḥḥtīk yā bitte Derya↑?** » [*comment vas-tu ta santé ô ma fille Derya↑?*]. G3,Derya ne comprend pas et le fait savoir en allemand (C3,657) « **was**↑? » [*quoi ↑?*], elle se désaligne donc de l'arabe de sa grand-mère. Mais sa mère G2,Manira reformule la question en C3,658 en arabe en répétant exactement ce que la grand-mère a dit. Et là, G3,Derya s'aligne à l'arabe et répond en C3,659 « **mlīḥā u inte**↑? » [*je vais bien merci et toi ↑?*].

Extrait 82. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : Alignement de G3,Derya à l'arabe initié par G1,Hasna, répété par G2,Manira

C3, 656	G1, Hasna	[**škīfīk saḥḥtīk yā bitte Derya↑?** [*comment vas-tu ta santé ô ma fille Derya↑?*
C3, 657	G3, Derya	(à voix basse) **was**↑? *(à voix basse) quoi ↑?*
C3, 658	G2,Manira	**škif saḥḥtīk yā bit**[**te Derya**↑? *comment va ta santé ô ma fi[lle Derya↑?*
C3, 659	G3, Derya	[**mlīḥā u inte**↑? *je vais bien et toi↑?*

5.2.1.3. Conclusion sur les phénomènes d'alignement

Une caractéristique remarquable de mes corpus est donc l'alignement mutuel des locuteurs aux choix de langues de leurs interlocuteurs. Nous observons le déroulement de l'alignement entre la 3ème et la 1ère génération, aussi bien à Paris qu'à Berlin. C'est un phénomène commun aux deux générations dans les deux sites. L'alignement de la 1ère génération aux choix de langues de la 3ème (G1 -> G3) a, selon moi, pour conséquence que la 3ème génération imite le fait d'accepter la langue proposée par l'autre et, ainsi, s'aligne en retour à la 1ère génération (G3->G1 : 30 occurrences) lorsqu'elle parle en arabe. Ces deux phénomènes d'alignement m'ont paru étonnants car dans le premier cas (G1 -> G3 : 24 occurrences) il est surprenant que des participants plus âgés suivent

les plus jeunes. Dans le deuxième type d'alignement (G1 -> G3), ce qui est étonnant c'est la langue concernée par l'alignement, l'arabe, langue déclarée difficile par la 3ème génération, qui accepte néanmoins le choix de langue de ses aînés.

Cela me semble montrer le rôle positif et encourageant, dans la communication, joué par l'alignement entre les participants les plus jeunes et les plus âgés de ces corpus. Une conséquence notable se voit sur la pratique de l'arabe par la 3ème génération, qui est non négligeable et ce bien que leurs ressources soient relativement limitées.

5.2.2. Les phénomènes de reformulation

La reformulation fait partie des stratégies utilisées dans les pratiques langagières. Je reprends la définition de la reformulation donnée par Martinot dans sa thèse (1994) consacrée à des productions d'enfants en maternelle, et reprise dans différentes publications : « tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source ». Une autre définition est donnée par Albert (1996, 473) qui se place du côté de la personne qui parle :

> La reformulation, rappelons-le, peut être entendue, dans une perspective linguistique comme ce processus langagier par lequel un énonciateur, pour expliciter/éclairer le sens d'un mot ou d'un énoncé dit autrement ce qu'il vient de dire en recourant à certaines expressions telles que *c'est-à-dire, cela veut dire que, autrement dit*[161]*, à savoir,* procédés métalinguistiques indiquant à l'interlocuteur qu'il est en train de se référer à un déjà dit de son propre texte ou de s'interroger sur la possibilité de donner un sens plus précis à son propos par des marques du type : *comment dire ? je veux dire par là* etc…

Le schéma des reformulations (9 ci-dessous) repose sur un point de départ et un point d'arrivée, tel que l'« énoncé source » (ES) qui devient l'« énoncé reformulé » (ER), et ce, que le sens soit maintenu ou pas (Martinot 2010, 64). Lorsque le locuteur reformule ce

[161] Que nous retrouvons en arabe et turc, beaucoup utilisé à Berlin entre G1,Hasna, G2,Manira et G3,Elina essentiellement, comme nous avons vu précédamment dans la partie sur la reformulation, en 5.2.2 à Berlin.

qu'il a dit, on considère que les reformulations sont « auto-initiées, auto-reformulées et, souvent aussi enchaînées les unes aux autres » (Blondel 1996, paragr. 7). On considère que la reformulation « est hétéro-initiée » et « hétéro-reformulée » lorsqu'elle est déclenchée par une réaction de l'interlocuteur (*ibid*.). Dans les corrections, il existe les auto-corrections et les hétéro-corrections. Celles-ci se font par « l'aptitude à établir une équivalence sémantique entre l'énoncé source et l'énoncé reformulé » (Martinot 2003, 148).

Tour de parole 1	**par Locuteur A ou interlocuteur B**	**par**
Production verbale **Énoncé source (ES)**	**Reformulation** -Répétition -Paraphrase ->intralinguale = même langue ->interlinguale= traduction	**Locuteur A** Énoncé reformulé (ER) = Reformulation auto-initiée / auto-reformulée par le locuteur A et/ou **Interlocuteur B** Énoncé reformulé (ER) = Reformulation hétéro-initiée / hétéro-reformulée par l'interlocuteur B

Schéma 9. Reformulation par les participants des corpus parisiens et berlinois

D'après Martinot qui étudie les reformulations chez les enfants, il n'y a pas de reformulation type, cela peut être une répétition, un changement de sens :

> Du point de vue acquisitionnel, les reformulations paraphrastiques [paraphrase d'un énoncé], contrairement aux reformulations qui modifient le sens ou à celles qui sont des répétitions, nous renseignent sur le savoir-faire linguistique que les enfants de différents âges mettent en œuvre pour s'approprier le sens des énoncés sources qu'ils entendent et par conséquent peuvent être considérées comme un outil de repérage des stades d'acquisition. Ces procédures d'appropriation du sens sont nécessaires à l'acquisition de la langue. (Martinot 2009, 32).

Dans les stratégies de reformulation on trouve des répétitions ou bien des paraphrases. Celles-ci se font parfois dans la langue de l'énoncé source (auquel cas on parle de reformulation intra-linguale), parfois dans une autre langue, auquel cas on parle de reformulation inter-linguale, ou plus communément appelée traduction (Gerolimich

2009 en citant Jakobson 1959)[162], et parfois en mélangeant les langues, ce qui donne des TP multilingues.

Pour Beerkens (2010, 33), il peut s'agir d'une stratégie du locuteur qui évite « d'employer des termes car il estime qu'ils seront difficiles à comprendre par l'interlocuteur, qui a une autre langue maternelle ». Dans les corpus parisiens et berlinois, il ne s'agit pas d'une question de catégorisation ou de statut de langue comme le dit Beerkens (les termes de langue maternelle ou pas maternelle, seconde ou étrangère ne sont pas des dénominations appropriées pour nos participants ici) mais seulement de ressources dans une langue donnée, quel que soit son statut ou sa valeur pour la personne concernée par la reformulation (auto ou hétéro-re-formulation).

Les reformulations que nous observons dans nos corpus sont réalisées à la fois par les personnes qui parlent, sous forme d'auto-reformulations, ou bien par celles qui écoutent, sous forme d'hétéro-reformulations (*cf*. Schéma 9 ci-dessus). Certains participants se considèrent comme plus expérimentés dans les langues en présence (arabe, turc, français, allemand) et prennent l'initiative de reformuler afin d'assurer la compréhension de certains énoncés à ceux qui le sont moins. Les participants de la 3ème génération (petit-enfants) sont ceux qui se considèrent ou sont considérés comme ayant moins de ressources en arabe et en turc, et les participants de la 3ème génération (les grands-parents) le sont en français et en allemand.

Dans cette partie sont traitées les reformulations intra-linguales et inter-linguales, que je désignerai, pour plus de commodité, par le terme *traduction*. Ces reformulations sont faites sur demande explicite de clarification de la part des participants, ou bien sans aucune demande, de manière spontanée.

5.2.2.1. Reformulation en vue d'obtenir une réponse

La reformulation qu'une personne réalise pour avoir une réponse n'est pas liée à une question de compréhension, mais cela relève du domaine du discursif, car elle permet d'avoir une réponse, cela signifie « je suis là, je pose une question, réponds-moi ». On

[162] Qui sera plus détaillé dans la partie 5.2.2.5 page 372 sur la traduction entre les différentes langues dans les corpus.

en relève des exemples dans les corpus parisiens et berlinois, comme à la page 189 TP C2,4, page 190 TP C2,16, C2,18, page 201 TP C2,89, page 289 TP C3,581, page 264 TP C3,600). En voici un dans l'Extrait 83 ci-dessous avec G3,Alya en C1,471 qui demande à sa grand-mère G1,Katifa quel âge a une personne qu'elle connaît, le fils des voisins en Turquie, qui s'appelle Yusuf (dont G1,Katifa était en train de parler à sa fille G2,Salma) : « **Yusuf** (fils des voisins) **kaç yaşın**[**dasın**↑? » [*Yusuf (fils des voisins) quel âge [as-tu ↑?*]. Au TP suivant, en C1,472 la grand-mère G1,Katifa ne répond pas à la question de sa petite-fille G3,Alya mais s'adresse à sa propre fille G2,Salma. En C1,473, la petite-fille G3,Alya interpelle sa grand-mère avec le terme d'adresse « **nänä**↑ » [mamie], sur un ton montant, et là elle obtient son attention, elle lui répond en C1,474 « **naʿäm** » [*oui*]. G3,Alya reformule sa question à l'identique en C1,475 mais sans l'hésitation au début de tour. Et sa grand-mère lui répond qu'elle ne sait pas « **waḷḷā ʾabaʿref** » [*eh bien je ne sais pas*].

Cet extrait montre donc que la reformulation en C1,475, qui est intra-linguale (turc), permet à G3,Alya d'obtenir une réponse de sa grand-mère en C1,476, même si celle-ci le fait dans une autre langue que le turc, en l'occurrence l'arabe. Il est remarquable ici de voir que la petite-fille demande en turc et que la grand-mère réagit en arabe, langue utilisée dans le tour précédent.

Extrait 83. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G3,Alya reformule jusqu'à obtenir une réponse

C1, 471	G3,Alya	**Yusuf** (fils des voisins) **kaç yaşın**[**dasın**↑? *Yusuf (fils des voisins) quel âge [as-tu ↑?*	G1,Katifa
C1, 472	G1,Katifa	[**izän bitriyde halläk fute la ʿindo bi l=internet yiʿne huwwe mayəštəġl ʿal=internet** *[si tu veux maintenant va sur internet c'est-à-dire que lui il travaille sur internet*	G2,Salma
C1, 473	G3,Alya	**nänä**↑ *mamie ↑*	G1,Katifa
C1, 474	G1,Katifa	**naʿäm** *oui*	G3,Alya
C1, 475	G3,Alya	**Yusuf** (fils des voisins) **kaç yaşındasın**↑? *Yusuf (fils des voisins) quel âge as-tu ↑?*	G1,Katifa
C1, 476	G1,Katifa	**waḷḷā ʾabaʿref** *eh bien je ne sais pas*	G3,Alya

G3,Alya formule sa question une première fois, elle n'obtient pas de réponse, interpelle sa grand-mère par le terme d'adresse habituel, la grand-mère s'adresse à elle par une approbation et G3,Alya reformule sa question, la répète en fait, et elle obtient une réponse. Elle insiste en posant la même question et en utilisant la même langue, le turc, auprès de sa grand-mère jusqu'à obtenir une réponse. C'est une pratique courante chez les enfants, ils s'adressent à l'adulte, dont l'attention est ailleurs, et continuent d'intervenir jusqu'à obtenir son attention, ce qui peut parfois causer un agacement. Ce n'est pas le cas ici car la grand-mère répond, sans agacement, et sa réponse débute avec un terme qui, en arabe antiochien, dénote une désolation « **waḷḷā** » [eh bien]. Et cela a pour conséquence que les échanges se poursuivent entre les deux participantes jusqu'en C1,481.

Cette façon d'interpeller ou de reformuler n'est pas réservée aux enfants. En effet, dans un autre extrait (84), on voit un adulte qui utilise le même phénomène de reformulation, avec une participante de la 1ère génération qui répète sa question à un participant de la 3ème génération. En C4,746, G2,Manira s'adresse à son neveu G3,Mehmet «[**ich habe was gehö::rt** ↑ » [[*j'ai entendu:: quelque chose*], et en même temps G1,Hasna pose une question à G3,Mehmet « **nasılsın iyi** [**misin** ↑? » *comment vas-tu vas-tu [bien* ↑?]. G3,Mehmet demande à G2,Manira ce qu'elle a entendu « **was gehört** ↑? » [*entendu quoi* ↑*?*]. G1,Hasna repose sa question, la terminant avec un impératif (C4,749) « [**nasılsın** ↑? **söyle** ↑ » [*comment vas-tu* ↑*? dis* ↑]. G2,Manira et G3,Mehmet se parlent en allemand, G1,Hasna parle en turc. À la différence du premier extrait ci-dessus (83), ici G1,Hasna n'obtient pas de réponse, et dans les tours suivants elle adhère au contraire au sujet de conversation qui était en cours entre G2,Manira et G3,Mehmet.

Extrait 84. Corpus 4 visite Berlin : La grand-mère G1,Hasna reformule sa question adressée à son petit-fils G3,Mehmet

C4, 746	G2,Manira	[**ich habe was gehö::rt** ↑ *[j'ai entendu:: quelque chose* ↑
C4, 747	G1,Hasna	[**nasılsın iyi** [**misin** ↑? *[comment vas-tu vas-tu [bien* ↑*?*
C4, 748	G3,Mehmet	[**was gehört** ↑? (Manira et Hasna regardent Mehmet en souriant) *[entendu quoi* ↑*? (Manira et Hasna regardent Mehmet en souriant)*

C4, 749 G1,Hasna (tend la main pour qu'il lui réponde)
[**nasılsın** ↑? **söyle** ↑
(tend la main pour qu'il lui réponde)
[comment vas-tu ↑? dis ↑

La reformulation en vue d'obtenir une réponse n'est donc pas réservée aux enfants, les adultes la pratiquent également. On peut se poser la question de savoir s'il s'agit d'une pratique habituelle ou bien si elle est liée à une question de face : la personne qui a besoin de répéter le fait car, comme il n'y a pas de réaction, elle n'est pas prise en considération. Il y a comme une lutte pour participer à la conversation ou bien faire entendre un besoin de communiquer dans une sorte de concurrence en raison de la présence d'autres participants. Elle reste néanmoins fructueuse dans le premier extrait (83) car suite à la reformulation, la petite-fille obtient l'attention de sa grand-mère qui, de plus, dure sur plusieurs tours de parole. Cela montre encore une fois une bienveillance de la part de l'adulte envers l'enfant, qui encourage l'envie de communiquer de ce dernier.

5.2.2.2. Reformulation pour vérifier la compréhension

La reformulation permet également de clarifier le sens, d'en vérifier la compréhension, de résumer, de centrer sur l'essentiel (Albert 1996, 473). Normalement, celui qui parle reformule pour être sûr d'être compris. Et celui qui écoute reformule également pour vérifier ou bien confirmer qu'il a bien compris, en faisant valider par celui qui parle éventuellement, verbalement ou par un autre signe. Les enfants le font lors du processus d'acquisition du langage (Martinot 2010, 2015).

Ce que j'observe dans mes corpus est d'un ordre similaire. Certains participants adultes reformulent pour les plus jeunes (à Paris G2,Salma, G2,Salim et G1,Katifa pour G3,Alya et G3,Zahra ; G1,Hasna, G2,Manira, G2,Sami et G3,Elina pour G3,Derya et G3,Kerim ; on en a quelques exemples page 264 TP C3,594, page 266 TP C3,642, p. 270 TP C3,661) ou bien en parlant au sujet d'un enfant (C3,591 p. 263). Dans l'Extrait 85 ci-dessous, G1,Hasna vérifie en C3,700 auprès de G2,Manira les ressources de G3,Derya de manière explicite « **mɛt qəllik mā tiḥko ʿarābe hiyye abaqa mā tāʿref ktīr** » [*elle te dit vous parlez*

arabe elle elle ne sait plus beaucoup]. La grand-mère reformule en paraphrasant et en parlant au discours indirect.

Extrait 85. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : Reformulation de G1,Hasna adressée à G2,Manira au sujet des ressources de G3,Derya en arabe

C3,699	G3,Derya	**XXX ich weiss nicht was ich sagen soll dann ist die Studie doch aber falsch** *XXX je ne sais pas absolument pas ce que je dois dire et puis après l'étude sera fausse*	G2,Manira
C3,700	G1,Hasna	**mɛt qəllik mā tiḥko ʿarābe hiyye abaqa mā tāʿref ktīr** *elle te dit vous parlez arabe elle elle ne sait plus beaucoup*	G2,Manira

5.2.2.3. Reformulation pour aider les petits-enfants à comprendre

La reformulation en arabe est destinée à expliquer ou redire « plus simplement » quelque chose tout en gardant la langue arabe. Les participants qui utilisent cet emploi sont en général de la 1ère génération et ils adressent leurs reformulations à des participants de la 3ème génération.

Dans l'Extrait 86 ci-dessous, G1,Katifa demande à G3,Alya de faire quelque chose, elle souhaite que G3,Alya passe le téléphone à sa mère ou à sa cousine G3,Zahra « [**ʿatiyyā la l=mama**[**illa lā Zahra** ↑? » [*donne à maman [ou à Zahra ↑?*], sur un ton montant de question. Au tour suivant, G3,Alya exprime qu'elle n'a pas compris « **e:: naʿäm**↑? » [*euh:: comment ↑?*]. Mais dans la reformulation en C1,279, G1,Katifa modifie l'énoncé source du tour C1,277 « [**ʿatiyyā la l=mama** [**illa lā Zahra** ↑? » [*donne à maman [ou à Zahra ↑?*], supprime l'alternative de l'objet « maman ou Zahra » pour n'en garder qu'un seul, « en l'occurrence Zahra », et ajouter un objet, le terme « téléphone », ce qui est plus précis « **ʿatiyyā t=talafūn la Zahra** ↑? » [*donne le téléphone à Zahra ↑?*].

Extrait 86. Corpus 1 appel téléphonique Paris : Reformulation de G1,Katifa

C1, 277	G1,Katifa	[**ʿatiyyā la l=māma] illa lā Zahra** ↑? *donne à maman ou à Zahra ↑?*
C1, 278	G3,Alya	**e:: naʿäm**↑? euh:: comment ↑?
C1, 279	G1,Katifa	**ʿatiyyā t=talafūn la Zahra** ↑? *donne le téléphone à Zahra ↑?*

Dans l'Extrait 87 ci-dessous, en C3,660, G1,Hasna pose une question à sa petite-fille G3,Derya en fin de TP. Sans demande explicite de G3,Derya, en C3,661, G2,Manira reformule la question en reprenant une partie et en reformulant un élément lexical « **mät rūḥe ʿa l=mädirse**↑? **mät rūḥe ʿa l=mäktā̄b** ↑? » [*tu vas à l'école ↑? tu vas à l'école ↑?*]. Le terme « **mädirse** » n'est pas un terme antiochien, il est synonyme de « **mäktā̄b** » [*école*] qui est le terme en usage en arabe antiochien. Suite à cela, G3,Derya répond par l'affirmative en allemand « **ja** » [*oui*]. En C3,663, sa grand-mère G1,Hasna reformule en utilisant le même terme que G2,Manira « **ʿa l=mäktā̄b mät rūḥe** ↑? **käyyse nšallāh**↑? » [*à l'école tu y vas ↑? ça va j'espère ↑?*].

Extrait 87. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : Reformulation de G2,Manira en arabe pour sa fille Derya

C3,660	G1,Hasna	**mlīḥā okay ich auch mlīḥā** (rire) **ich auch mlīḥa** (rire) (rire de Manira et Elina) **škīfā nšaḷḷāh l=mädirse škīyfa käyyse** / **mät rūḥe ʿa l=mädirse**↑? *tu vas bien okay moi aussi je vais bien (rire) moi aussi je vais bien (rire) (rire de Manira et Elina) comment j'espère que l'école comment ça va bien tu y vas à l'école ↑?*
C3, 661	G2,Manira	**mät rūḥe ʿa l=mädirse** ↑? **mät rūḥe ʿa l=mäktā̄b** ↑? *tu vas à l'école ↑? tu vas à l'école ↑?*
C3, 662	G3,Derya	**ja** *oui*
C3, 663	G1,Hasna	**ʿa l=mäktā̄b mät rūḥe** ↑? **käyyse nšallāh** ↑? *à l'école tu y vas ↑? ça va j'espère ↑?*
C3, 664	G2,Sami	**käy[yse bil=mäktā̄b** ↑? **e naʿām** *ça [va à l'école ↑? oui ça va*

Cette reformulation entraine une modification lexicale, les participants qui reformulent ajoutent ou suppriment un terme, qu'ils estiment manifestement difficile à comprendre par les participantes de la 3ème génération, à Paris G3,Alya et à Berlin G3,Derya.

En position d'adulte responsable et bienveillant, cette reformulation est faite dans l'objectif de faire comprendre, et par là de ne pas exclure un participant, de plus un enfant, sentiment d'exclusion qui aurait pu avoir lieu en raison d'une langue que les plus jeunes enfants ont du mal à comprendre.

Dans le premier extrait (86), la reformulation permet à G3,Alya de comprendre et à G1,Katifa de rester dans la même langue, l'arabe, et on voit G3,Alya répliquer en arabe également. Aussi bien à Paris qu'à Berlin, la reformulation en arabe permet de

poursuivre la conversation. C'est donc bénéfique pour la communication, et dans les deux cas bénéfique pour la pratique de l'arabe.

5.2.2.4. Hétéro-reformulation pour se moquer et auto-reformulation

L'hétéro-reformulation peut être utilisée pour se moquer des ressources des autres participants. Dans l'Extrait 88 ci-dessous, par exemple, une participante se moque des ressources de sa cousine en français (en C1,337) qui réagit par une auto-reformulation afin de contrer la moquerie (en C1,338).

En C1,334, G3,Katifa parle de ses ressources réduites en français « **peut-être moi j'ai oublié le français ici hein** ». En C1,335 G3,Alya réagit en la rassurant et lui proposant une solution pour améliorer ses ressources en français « **c'est pas grave je vais te donner un livre qui parle français** ». Sa grand-mère la remercie en C1,336 « **e merci c'est** [**gentil quand-même**] » [*oui merci c'est [gentil quand-même*]]. Mais sa cousine G3,Zahra reformule en riant ce qu'a dit sa cousine, en se moquant de ce qu'elle a dit, du fait qu'un livre ne peut pas parler français « [(rit) **un livre qui parle fran**]**çais** (rit) », son TP chevauchant celui de sa grand-mère. Suite à cela, G3,Alya reformule en corrigeant « **c'est un livre que maman a appris le fran**[**çais avec** ».

Extrait 88. Corpus 1 appel téléphonique Paris : Reformulation de G3,Zahra, puis G3,Alya

C1, 334	G1,Katifa	**peut-être moi j'ai oublié le français ici hein** (rires de Katifa et Zahra)
C1, 335	G3,Alya	**c'est pas grave je vais te donner un livre qui parle français**
C1, 336	G1,Katifa	**e merci c'est** [**gentil quand-même**] (rit)
		oui merci c'est [gentil quand-même] (rit)
C1, 337	G3,Zahra	[(rit) **un livre qui parle fran**]**çais** (rit)
C1, 338	G3,Alya	**c'est un livre que maman a appris le français avec**

On peut voir que le TP C1,337 aurait pu blesser G3,Alya mais cela n'a pas été le cas, au contraire, elle précise ce qu'elle voulait dire. La moquerie ici n'est pas prise au sérieux, n'a pas d'effet bloquant la communication ou n'implique pas d'expression de révolte contre la personne qui agresse.

5.2.2.5. Traduction de l'arabe ou du turc vers le français ou l'allemand

Pour fluidifier la communication qui peut se bloquer en raison des difficultés de compréhension dans une langue par les participants, on a recours à différentes stratégies de traduction. Celles-ci concernent principalement l'arabe qui n'est pas compris par certains participants de la 3ème génération à Paris et à Berlin. Les participants qui sont témoins de ces difficultés de compréhension leur offrent une traduction en français ou en allemand de ce qui s'est dit afin qu'ils soient inclus dans la communauté de discussion et qu'ils puissent participer s'ils le souhaitent.

La traduction peut donc être considérée comme une reformulation[163] si on reprend les trois types de traduction de Jakobson (1959). En effet, on a la traduction « intralingual or *rewording* […], « interlingual translation or *translation proper* […], intersemiotic translation or *transmutation* » (*ibid*., 233). La traduction intralinguale, c'est-à-dire dans la même langue, est qualifiée par « certains [qui] préfèrent [lui] réserver le terme de reformulation » (Gerolimich 2009, 110). La traduction interlinguale est une reformulation avec une variation « car au-delà des différences formelles, le passage à un autre code implique nécessairement le passage à une autre façon de voir le monde, la référence à d'autres repères socio-culturels » (*ibid*., 110-111). En traduction formelle, on parle de langue source et de langue cible. Deux tendances existent : les traducteurs qui traduisent en tenant compte de la langue source, d'autres de la langue cible, quitte à « effacer » les traces de la langue source [164]. Ici, il ne s'agit pas de traduction formelle, mais de traduction informelle.

Les participants de mes corpus recourent à la traduction interlinguistique, c'est-à-dire qu'ils prennent des énoncés sources pour en assurer la compréhension à des tiers en changeant de langue, de manière libre et fonctionnelle, passant outre le sens littéral, ils donnent l'équivalent le plus compréhensible par la personne à qui ils font la traduction. C'est une traduction donc plutôt cibliste.

---

[163] Comme nous l'avons brièvement évoqué dans la partie 5.2.2. page 363.

[164] Comme ce que Jakobson appelle « la traduction intralinguale » a été traité (dans la partie 5.2.2. Les phénomènes de reformulation plus haut), je n'en parlerai pas ici.

La traduction n'est que très rarement demandée explicitement par des participants. Ce sont des initiatives des autres participants qui leur viennent en aide. Ils le font dans une démarche de bienveillance et d'inclusion aux conversations.

Dans l'Extrait 89 ci-dessous du Corpus 1, en C1,94, G3,Zahra dit à son grand-père que sa cousine G3,Alya lui traduit en C1,94 « **Alya me fait la traduction à côté** », puis à G3,Alya à voix basse « **continue** ». En C1,96, son grand-père G1,Ibrahim reformule ce qu'il disait en C1,92 en apportant une nouvelle information « **qiᶜdin bi l=bɛːt manitsalla** » [*nous sommes assis à la maison nous discutons*] et G3,Alya traduit en français en disant ce que font ses grands-parents « **ils sont en train de discuteːr à la maison** ↑ ». La traduction de ce dernier TP n'est pas complète, il manque un élément au début (« *nous sommes assis* »), mais cela n'a aucune incidence, et personne ne relève d'aucune façon.

Extrait 89. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G3,Alya traduit à sa cousine G3,Zahra ce que leur grand-père G1,Ibrahim est en train de raconter au téléphone

C1, 92	G1,Ibrahim	[**manitsalla** *[nous discutions*	Multiple
C1, 93	G3,Zahra	(s'adressant d'abord à Alya) **parle fort**	G3,Alya
C1, 94	G3,Zahra	(puis au téléphone à voix plus forte) **Alya me fait la traduction à côté**	G1,Ibrahim
C1, 95	G3,Zahra	(voix plus posée) **vas-y** (à voix plus basse) **continue**	G3,Alya
C1, 96	G1,Ibrahim	**qiᶜdin bi l=bɛːt manitsalla** *nous sommes assis à la maison nous discutons*	Multiple
C1, 97	G3,Alya	**ils sont en train de discuteːr à la maison** ↑	G3,Zahra
C1, 98	G1,Ibrahim	**ouais hīke manitsalla anā u sittik bil bɛt** *ouais comme ça nous discutons moi et ta grand-mère à la maison*	Multiple

Dans l'Extrait 90 ci-dessous, en C2,256 G3,Alya fait la même activité de traduction pour sa cousine G3,Zahra en utilisant le discours direct rapporté, avec un marqueur de reformulation via la traduction « **ça veut- ça veut diːːːre « apprends-moi** [**quelque chose d'autre** ».

Extrait 90. Corpus 2 visite Paris : G3,Alya traduit à sa cousine G3,Zahra ce que leur grand-mère G1,Katifa est en train de raconter au téléphone

C2, 253	G1,Katifa	**qəltilla** [**tät ğe la ᶜinde ta ᶜallma** je lui ai dit [de venir chez moi pour que je lui apprenne	G2,Salim

C2, 254	G2,Salim	[**apprends-moi**	G3,Zahra
C2, 255	G3,Zahra	**e:::n**	G2,Salim
C2, 256	G3,Alya	**ça veut- ça veut di:::re « apprends-moi** [**quelque chose d'autre**	G3,Zahra

Dans l'Extrait 91 ci-dessous, en C1,482 G3,Alya traduit à sa cousine ce qu'elle a dit en turc « **kaç yaşındasın ↑ça veut dire elle a quel âge↑** » [*quel âge as-tu ↑ça veut dire elle a quel âge ↑*].

Extrait 91. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G3,Alya reformule/traduit à sa cousine G3,Zahra du turc vers le français

À Berlin, dans l'Extrait 92 ci-dessous G1,Hasna demande à G3,Kerim comment il va en

C1, 482	G3,Alya	(à voix basse s'adressant à Zahra) **kaç yaşındasın ↑ça veut dire elle a quel âge ↑** *(à voix basse s'adressant à Zahra) quel âge as-tu ça veut dire elle a quel âge ↑*
C1, 483	G3,Zahra	**h::m**

C3,600 « **škīfɛk yā ḥabībe škīfɛ:k ↑**? » [comment vas-tu ô mon chéri comment vas-tu]. En C3,601 G3,Elina traduit à son frère ce que sa grand-mère dit, à voix basse et en résumant la question « (à voix basse) **wie geht's dir ↑**? » [(à voix basse) *comment vas-tu ↑?*].

Extrait 92. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : Traduction de G3,Elina à son frère G3,Kerim de l'arabe en allemand

C3,600	G1,Hasna	**škīfɛk yā ḥabībe škīfɛ:k ↑**? *comment vas-tu ô mon chéri comment vas-tu ↑?*	G3,Kerim
C3,601	G3,Elina	(à voix basse) **wi geht's dir ↑**? *comment vas-tu ↑?*	G3,Kerim

Dans l'Extrait 93 ci-dessous, G1,Hasna raconte quelque chose au téléphone « **anā halläq waḥde baqa ǧiyyet immin eh- mɛrt ʿammā lā Samira biy qəllūlā silifte bi l=ʿarābe** » [*moi je suis seule maintenant alors la mère de- euh- la tante de Samira on lui dit silifte [ma belle-sœur] en arabe*]. G3,Derya se tient à côté de G2,Manira, et écoute également ce qu'elle dit. G2,Manira reformule avec un élément multilingue et puis en allemand ce que G1,Hasna a dit en C3,679 « **aʾhn ihre schwägerin ist zu Besuch** » [*aʾhn sa belle-sœur est en visite*].

Extrait 93. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G2,Manira traduit à sa fille Derya ce que dit sa grand-mère

C3,679	G1,Hasna	**anā halläq waḥde baqa ğiyyet immin eh- mɛrt ˁammā lā Samira biy qəllūlā silifte bi l=ˁarābe** *moi je suis seule maintenant alors la mère de- euh- la tante de Samira on lui dit ma belle-sœur en arabe*
C3,680	G2,Manira	**aˀhn ihre schwägerin ist zu Besuch** *aˀhn sa belle-soeur est en visite*
C3,681	G3,Derya	**ah okay** *ah d'accord*

La traduction permet à ceux qui parlent de continuer à le faire, pendant que ceux qui écoutent gèrent la bonne compréhension des échanges, certains traduisant à d'autres, ce qui fluidifie la parole, élargit la possibilité d'interagir, y compris par ceux qui ne comprennent pas la langue de celui qui s'exprime. Si la traduction ne reflète pas exactement ce qui est dit, avec les mêmes éléments, personne ne relève, l'important c'est que la personne comprenne de quoi il s'agit et que la communication continue. La langue, donc, ne reste pas un obstacle, comme un bloc fatalement incompréhensible qui risque de séparer, mais devient intelligible grâce à la traduction qu'assurent les participants, membres de la même famille. Ces participants estiment que les ressources limitées de certains membres de la famille (les plus jeunes en l'occurrence) ne doivent pas être un facteur pour les exclure et les mettre en difficulté. Pour éviter cela, ils ont recours à la traduction, ce qui permet de garder une unité dans la famille : la communication permet de nourrir le lien familial, et par là de pratiquer l'arabe et le turc également.

5.2.2.6. Conclusion sur les reformulations

Les reformulations représentent une aide dans la communication. Celles qui sont intralinguales permettent d'attirer l'attention, par exemple l'attention d'un adulte accordée à un enfant qui la demande et la maintient sur plusieurs TP. Dans l'Extrait 86 entre la petite-fille (G3,Alya) et sa grand-mère (G1,Katifa), la reformulation destinée à obtenir une réponse fonctionne bien, puisqu'elle a permis de maintenir la communication et qu'elle a permis d'utiliser, dans 5 TP successifs l'arabe et le turc par

cette participante de la 3ème génération. Et tout comme lors des phénomènes d'alignement, la grand-mère qui discutait avec une autre personne redirige son attention vers sa petite-fille et la lui offre durant plusieurs TP, tant que G3,Alya interagit avec elle. Cette pratique montre que l'adulte s'adapte au besoin de l'enfant, ce qui favorise la communication, et l'utilisation du turc, par une enfant qui n'a que des ressources rudimentaires de cette langue.

La reformulation, aussi bien intralinguale qu'interlinguale, sert donc à :

- obtenir une réponse (Extrait 86 p. 358 Corpus 1) ou essayer d'en obtenir (Extrait 87 p. 359 Corpus 4) ;
- vérifier la compréhension (Extrait 85 p. 358 Corpus 3) ;
- aider à comprendre l'arabe (Extrait 86 Corpus 1 p. 358 et Extrait 87 Corpus 3 p. 359), par exemple en réduisant l'information à l'essentiel en arabe, de la grand-mère à la petite-fille (Extrait 86 p. 358 TP C1,279 **ʿatiyyā t=talafūn la Zahra**, *donne le téléphone à Zahra*). La reformulation lexicale a permis de clarifier un terme utilisé par la grand-mère (Extrait 87 p. 359, TP C3,661 **mädirse** / **mäktāb**, *école*) ;
- parler le turc (Extrait 91 p. 363 Corpus 1) ;
- traduire l'arabe et le turc en français et allemand à ceux qui ne les comprennent pas (par ex. Extrait 90 p. 362 Corpus 1) ;
- se moquer via une hétéro-reformulation et à apporter une précision via une auto-reformulation, comme ces TP entre les deux cousines (Extrait 88 p. 360 TP C1,337 (rit) **un livre qui parle français** (rit) et C1,338 **c'est un livre que maman a appris le français avec**).

5.2.3. Conclusion sur alignement et reformulation

L'analyse qualitative montre que l'alignement est fréquent dans les corpus parisiens et berlinois. Il a pour effet de susciter l'envie de communiquer chez la 3ème génération et, par là, la pratique de l'arabe.

On peut s'attendre à ce que l'alignement soit fait par des personnes plus jeunes envers des personnes plus âgées en raison de la hiérarchisation des relations (basée sur le

statut de chacun, selon son âge et son sexe). En effet, dans une famille de trois générations, logiquement, les plus âgés ont un statut d'autorité, donc supérieur (Sterponi et Bhattacharya 2012, 72 ; B.-Dandurand 1995, 21), ce qui en même temps leur confère un devoir de responsabilité envers les enfants, qui les prennent en exemple. La dynamique attendue serait ainsi que les adultes guident les petits, et que les plus jeunes « obéissent » aux plus âgés, suivent ce qu'ils disent, reproduisent ce qu'ils font (Dandurand et Ouellette 1995, 21 ; Gafaranga 2010), car les adultes sont les modèles existants que les petits imitent. Cela est valable dans les actes sociaux, y compris les pratiques langagières.

Dans les corpus parisiens et berlinois, on observe des phénomènes linguistiques allant soit dans le sens soit à l'encontre de cette logique hiérarchique, c'est-à-dire que les plus jeunes ne suivent pas forcément les plus âgés mais ce sont ces derniers qui suivent les plus jeunes participants dans l'activité langagière liée aux choix de langues. Stivers (2008, 1) précise que l'alignement fait partie des stratégies de communication en interaction sociale qui permettent de minimiser les offenses sociales (« face threatening behaviour », dans le concept de la politesse et de face *Face threatening Acts*, FTA's, initialement traité par Brown et Levinson (1978, 1987), et développé par Face Flattering Acts, FFAs (Kerbrat-Orecchioni 1996). Selon Kiesling (2011, 4), l'alignement est réussi lorsque les interlocuteurs coopèrent de manière constante. Si on regarde l'alignement, on voit qu'il conduit à la communication, et plus loin encore, à l'utilisation des langues familiales, ici en particulier l'arabe.

Ceux qui reformulent le font soit pour attirer l'attention, soit pour aider ceux qui ne comprennent pas bien une langue qu'ils sont en train d'apprendre (Martinot 2010). Ils le font comme un enseignant le ferait : ils reformulent, car ils évaluent que la personne concernée en a besoin, qu'elle peut apprécier cette aide, comme G3,Alya pour sa cousine G3,Zahra. D'ailleurs dans ses déclarations, G3,Alya avait dit qu'elle aidait sa cousine pour comprendre l'arabe. Elles passent parfois par la traduction. Nous retrouvons les mêmes stratégies d'aide entre les G3 et G2, G1 à Paris et à Berlin. Cette aide via les reformulations est attestée ici pour une bonne communication. Et d'autre part, on peut la voir comme nécessaire dans l'acquisition des deux langues, l'arabe et le

turc. Martinot qui a fait son enquête en milieu scolaire souligne « le rôle important [des reformulations] dans l'acquisition de la langue », et la recommande comme activité en classe dans le but d'améliorer l'acquisition de la langue car « l'élève apprend quelque chose sur le fonctionnement de sa langue » (Martinot 2015, 11). Cette stratégie a été adaptée par les membres de ces familles dans un contexte où plusieurs langues co-existent au sein des interactions, avec, pour chaque langue concernée, des connaissances asymétriques parmi les membres des familles.

5.2.4. Le désalignement aux choix de langues de son interlocuteur

Après avoir vu dans la partie 5.2.1 l'alignement aux choix de langue dans les interactions entre la 3ème génération et la 1ère génération, cette partie est consacrée au phénomène inverse : le désalignement aux choix de langues de son interlocuteur (Schéma 10 ci-dessous).

On considère ici comme désalignement le fait d'effectuer un autre choix de langue que celui du participant qui vient de parler. Dans mes corpus, on observe majoritairement des désalignements effectués par les plus jeunes participants des choix de langue de leurs grands-parents, parents ou oncle. Le désalignement montre que les enfants ne suivent pas ce que les adultes font.

Tour de parole n°	Locuteur	Langue
1	Katifa 1G	Arabe
2	Ibrahim 1G	Arabe
3	Alya 3G	Français
4	Ibrahim 1G	Arabe

G3,Alya se désaligne de l'arabe en parlant français

Schéma 10. Désalignement de la 3ème génération à la 1ère génération

Nous avons des exemples de désalignements dans les quatre corpus, et plus particulièrement dans les Corpus 2, 3 et 4 (p. 161-162 TP C1,33, 35, 42, 45 ; p. 165 TP C1,523-; p. 188 TP C2,2, 3, 4 ; p. 191 C2,19, 20, 21, p. 194 TP C2,52, 53 ; p. 199 TP C2,79 et 80 ; p. 201 TP C2,87et 90 ; p. 205 TP C2, 194 et 196 ; p. 263 TP C3, 581, 586, C3,590, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603 ; p. 270 TP C3,657 et 658 ; p. 311 TP C4,149 à 153).

Dans l'Extrait 94 ci-dessous, on voit la grand-mère initier l'arabe en C2,52, mais sa petite-fille se désaligne en C2,53, et poursuit en français, langue qu'elle parle plus facilement.

Extrait 94. Corpus 2 visite Paris : les trois générations au salon

C2,51	G2,Salim	**tu comprends Zahra** ↑? [**ǧaḥš c'est l'âne / mais quand c'est un âne intelligent on l'appelle ḥmār**
C2,52	G1,Katifa	[**ʿayne / ʿayne bno la ǧ=ǧaḥš ismo kirr** *[regarde / regarde le fils de la bourrique s'appelle ânon*
C2,53	G3,Alya	**ah je croyais que c'était le petit**

Dans le corpus 3 à Berlin, Extrait 95 ci-dessous, on observe un exemple de désalignement d'un petit-fils G3,Kerim au choix de langue de sa grand-mère G1,Hasna (qui s'était désalignée de l'allemand du début de conversation). Elle initie l'arabe en C3,573 mais G3,Kerim revient à l'allemand du début et lui répond en allemand en C3,574.

Extrait 95. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G3,Kerim entre en contact avec sa grand-mère

C3, 570	G3,Kerim	**hallo** ↑ *bonjour* ↑
C3, 571	G1, Hasna	**hallO**:: ↑ *bonjour* ↑
C3, 572	G3,Kerim	**wie geht's dir** ↑? *comment vas-tu* ↑*?*
C3, 573	G1, Hasna	[**škīfɛk yā Kerim škīfɛk** ↑? **mlīḥ** ↑? *[comment vas-tu ô Kerim* ↑*? tu vas bien* ↑*?*
C3, 574	G3,Kerim	**gu:t und Dir** ↑? *bien et toi* ↑*?*

L'initiation de l'arabe par les participants de la 1ère génération dans des TP qui se déroulent dans des séquences où les TP sont majoritairement en français ou en allemand a pour conséquence le désalignement des participants de la 3ème génération. Ces derniers refusent les choix de langue de leurs aînés et poursuivent souvent dans la langue qu'ils parlent le plus facilement.

Par moments, les plus jeunes participants n'ont pas envie de poursuivre la conversation. Ils le manifestent parfois en se taisant ou bien en esquivant les questions, comme dans

l'Extrait 37 p. 254 où c'est confus jusqu'à ce que la grand-mère initie l'allemand. C'est ce que nous verrons en détails dans la partie suivante sur la résistance.

5.2.5. Résistance dans les interactions

Dans les corpus, les adultes tentent parfois de faire parler les enfants en arabe ou en turc de manière forcée ou bien font des commentaires négatifs sur leurs ressources comme « tu ne sais pas parler arabe / turc ». J'ai remarqué que ces actes bloquaient la communication, les enfants ne s'impliquant alors peu ou plus, allant jusqu'au mutisme, malgré des tentatives de la part des adultes de la 1ère et de la 2ème génération. Lorsque les enfants s'expriment, alors, on remarque clairement à leurs choix de codes qu'ils ne font pas ce que les adultes attendent d'eux. Dans la littérature, ces comportements sont qualifiés d'actes de résistance.

5.2.5.1. La notion de résistance

La notion de résistance a été développée notamment par James C. Scott, enseignant d'anthropologie et de science politique à l'université de Yale aux États-Unis ; il s'est intéressé aux rapports de classe, et aux situations sociales dans lesquelles interagissent des « dominants » et des groupes minorisés. Il a réalisé des études ethnographiques sur des propriétaires terriens et des paysans où il a pu observer les relations de pouvoir détenu par les riches et de subordination subies par les pauvres, en faisant des liens avec le sort des esclaves face à leurs propriétaires (Scott 1985, 1990). Ses observations l'ont amené à remettre en cause des concepts et théories concernant l'hégémonie, l'aliénation[165] et la « mystification » ou « fausse conscience »[166], élaborées par Gramsci, et certains néo-marxistes par exemple (Scott 1985, 39)[167].

[165] Voir Haber (2007) qui revient sur la théorie de l'aliénation de façon critique depuis Karl Marx.

[166] Pour plus de précision sur la « fausse conscience », voir Gabel (1962, 1967).

[167] Il reproche notamment aux auteurs ayant travaillé sur la notion d'hégémonie de ne pas avoir cherché à entendre les dits et non-dits des classes subalternes, ce qu'il a fait pour sa part et qui lui a permis de remarquer l'existence du phénomène de résistance.

À partir de ses enquêtes menées dans des familles paysannes en Asie, il a introduit le concept de **résistance** qui peut revêtir plusieurs formes. La résistance masquée ou silencieuse exprime une forme de rébellion contre un système dont dépendent, pour leur survie, ceux-là mêmes qui le contestent (les dominés, les faibles, les subalternes). Il est donc indispensable que leur forme de résistance, qu'elle soit individuelle ou collective, suscite un minimum de risques de répression pour éviter de mettre leur vie en danger.

Les formes de résistance sont quotidiennes et nombreuses au point de ne pas pouvoir avoir de contrôle dessus. Parmi celles qui sont sans confrontation ouverte, il cite les actions en apparence anodines, comme trainer à compléter une tâche, mentir, voler, saboter, incendier « accidentellement », ou frauder fiscalement. Il existe également une manière d'exprimer sa résistance sous des formes verbales, comme l'ironie, le sarcasme, les calomnies et moqueries[168] sur ceux devant lesquels on ne peut s'exprimer librement (les propriétaires de terres), ou bien les contes dans lesquels on retrouve des métaphores du dominant et du dominé.

Il en conclut que, contrairement à l'idée générale, ceux qu'on qualifie de « dominés » n'acceptent pas leur situation en silence au nom de l'ordre social, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas consentants et complices de leur (mauvais) traitement, ne sont pas passifs mais résistent activement, dans la mesure où leur propre sécurité n'est pas mise à l'épreuve, ce qui est difficile dans un système où ils sont en position de subordination ou d'assujettissement. Ils ont des conduites de résistance, qu'il faut voir plus comme des intentions que des conséquences (Scott 1985, 290). En cela, sa théorie rejoint celle de Nicole-Claude Mathieu qui a travaillé sur la question du genre, et des femmes en particulier. Elle récuse les travaux de ceux qui ont décrété que les femmes consentaient à la domination. Selon l'auteure, les femmes sont « à la base et au bas de l'échelle des genres » ; en cela, elles ont une expérience de groupe minoritaire et minorisé, luttent pour abolir le système d'oppression dans lequel elles ont été enfermées en tant que groupe social (Mathieu 1991, 266). Mais tout comme Scott le souligne, elles doivent agir

[168] On trouve plutôt de l'ironie et de l'autodérision dans nos corpus qui provoquent des rires (Glenn 1989, 2003), mais pas de résistance à cause de cela.

avec prudence pour éviter les conséquences dangereuses de leur subversion. Elles ne sont pas consentantes vis-à-vis de leur sort qu'elles ressentent comme mauvais et elles peuvent le montrer publiquement en groupe par une contestation et une lutte active parfois.

La notion de *résistance* a été adoptée en sociolinguistique pour l'étude du système éducatif (Giroux 1981 ; Henry 1983 ; Spaulding 1995 ; Mc Fadden 1995 ; Chan et Treacy 1996 ; Wright et Weekes 2003 ; Yüksel 2004) dans des contextes où deux langues sont présentes. Par exemple, lors de l'apprentissage d'une langue seconde ou bien pour étudier les situations où une langue minoritaire est face à une langue majoritaire, qui est bien souvent langue nationale (Davis 2007 ; Sears 2012 ; Liu et Tannacito 2013 ; Kim 2014 ; Jonsson 2014 ; Martín Rojo 2010 ; Yu 2001). On y observe souvent des apprenants (des individus ou des groupes) vivant une forme d'exclusion du fait de leur nombre, de leur couleur ou de leur religion. L'école joue en effet un rôle « dans la reproduction des divisions sociales » (Wright et Weekes 2003). Dans ces circonstances, certains adoptent des stratégies de résistance.

Certains auteurs s'intéressent à la langue qualifiée d'origine face à la langue nationale dans un pays d'accueil (Helmer 2013 ; Guardado 2009 ; Cobas et Feagin 2008). Carla Jonsson rappelle que « le pouvoir existe dans toutes les relations sociales et qu'il est négocié dans chaque relation et chaque contexte » (2014, 118). Ainsi, refuser d'utiliser la langue dominante sur une scène de théâtre signifie une résistance contre l'assimilation à la société dans laquelle vivent les locuteurs plurilingues et « indique qu'il y a une valeur à préserver la culture chicano et mexicaine », (Jonsson 2010, 1305-1306).

La résistance peut être interprétée comme « difficulté d'apprentissage » (Trang et Baldauf Jr. 2007) ou « refus de collaborer à un système » (Canagarajah 1999), car elle se produit dans un système d'éducation obligatoire, et apparaît par exemple dans la « non-participation », tout comme dans le refus d'accomplir une tâche ou de mettre du temps à la faire (Helmer 2013).

Luisa Martín Rojo, qui a observé des élèves dans des « écoles multilingues et multiculturelles » à Madrid, a montré « comment la résistance est construite en interaction » et identifié « différents types de résistance et d'étudiants résistants »

(2010, 307). Elle identifie ainsi trois types de résistance, qui permettent de distraire les autres et retarder l'exécution d'une tâche que l'enseignant demande de faire, sur le ton de la taquinerie ou bien en affirmant explicitement une opposition (« playful mischievous challenges [défis espiègles ludiques], playful challenges evoking outrageous actions and explicit disobedience », *ibid*., 308). Pour elle, la résistance est une réponse à des impositions sociales et culturelles : « Resistance comes as a response to social and cultural impositions. […] occurs most clearly where there is a high proportion of immigrants and where difference is constructed as a deficit in the classroom » (*ibid*., 330). Elle ajoute que ces phénomènes de résistance peuvent mener à des négociations et à la résolution des conflits « in any event, resistance opens the way to a process of negotiating new bounds so that order can be imposed once again and tensions resolved » (*ibid*., 307).

Ce qui nous intéresse ici est la notion de résistance, liée au contexte de pouvoir et pratiquée telle que nous pouvons l'observer dans les interactions familiales entre les trois générations. J'observe ce phénomènes dans les refus d'alignement aux choix de langue et dans le fait que la communication s'arrête parfois comme cela a été montré pour les élèves en classe (Helmer 2013).

5.2.5.2. Résistance d'une petite-fille à parler arabe

Les phénomènes de résistance apparaissent peu dans les corpus, mais néanmoins leur impact est immédiat et flagrant. Je propose de voir ci-dessous comment l'acte de résistance se produit, quelle en est la conséquence (blocage), et enfin comment il est désamorcé à travers deux extraits.

La résistance que j'observe dans les corpus se déroule entre la 3ème et la 1ère et entre la 2ème et la 3ème génération. Ce sont donc les plus jeunes qui manifestent leur désaccord face aux adultes auxquels ils sont censés obéir. Nous en avons des exemples dans plusieurs extraits (Extrait 14 p. 182 ; Extrait 15 p. 183, Extrait 16 p. 185 ; Extrait 37 p. 254 ; Extrait 55 p. 301).

Dans le Schéma 11 (ci-dessous), on peut observer le fonctionnement de la résistance dans une séquence d'interactions : nous avons deux indices, d'une part le mutisme de la participante de la 3ème génération (G3,Alya), et ensuite le fait de n'utiliser que le français (en 2 et 8) au lieu de l'arabe que les autres participants utilisent en s'adressant à elle (en 1, 3 à 7).

Tour de parole n°	Locuteur	langue	Interlocteur
1	Ibrahim 1G	Arabe	Alya 3G
2	**Alya 3G**	Français	**Ibrahim 1G**
3	Ibrahim 1G	Arabe	Alya 3G
4	Katifa 1G	Arabe	Alya 3G
5	Salim 2G	Arabe	Alya 3G
6	Ibrahim 1G	Arabe	Alya 3G
7	Salim 2G	Arabe	Alya 3G
8	**Alya 3G**	Français	**Salim 2G/**Multiple

Schéma 11. Exemple de la résistance de G3,Alya à parler arabe

Dans la Figure 53 (ci-dessous) provenant de l'analyse quantitative du Corpus 2, on note une disproportion dans la quantité des interactions ainsi qu'une différence concernant les langues dans lesquelles se parlent les participants. La différence est nette entre la 3ème génération et les 1ère et 2ème générations pour l'utilisation de l'arabe. Cette disproportion est plus flagrante encore entre deux participants (G3,Alya et G2,Salim sur l'encadré). Cette disproportion illustre en fait un phénomène de résitance que nous analysons ci-dessous avec un extrait d'interactions.

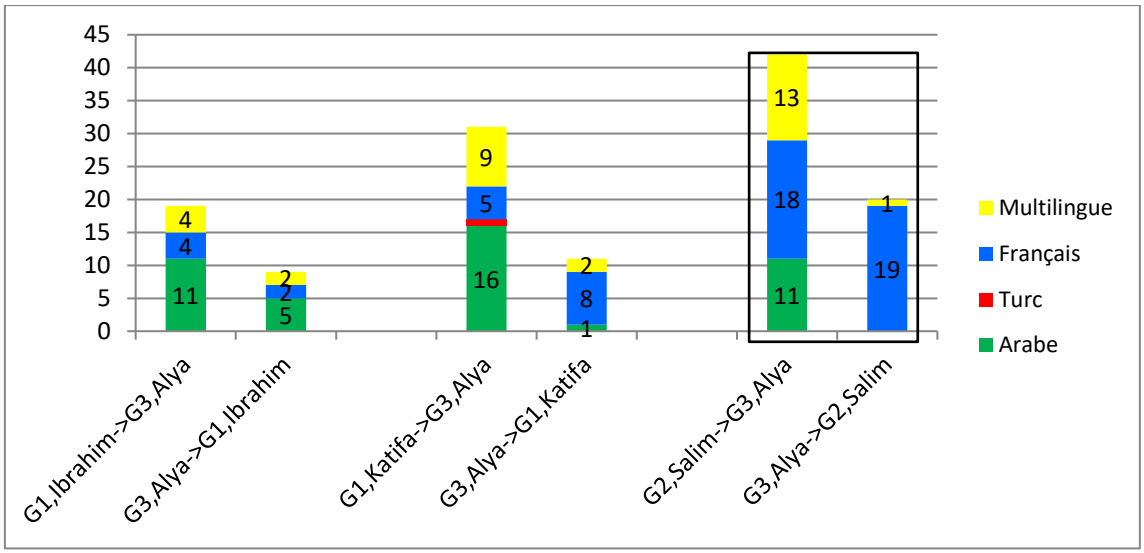


Figure 53. Corpus 2 visite Paris : Disproportions dans l'utilisation de l'arabe

L'Extrait 96 ci-dessous du Corpus 2 illustre justement une séquence de résistance entre G3,Alya et son oncle (G2,Salim, son oncle) dont il est question dans la figure précédente et ce, même si la grand-mère (G1,Katifa) intervient pour « désamorcer la crise » (en C2,15, C2,17). En C2,12, l'oncle G2,Salim demande à sa nièce G3,Alya, en arabe, ce qu'elle a fait « **Alya šo štaġlte lyōm**↑? » [*Alya qu'as-tu fait aujourd'hui ↑?*] et elle lui répond en français « **rieːn** ». Mais celui-ci lui dit qu'il n'a pas entendu en C2,14 « **mä smiᶜ=t** » [*je n'ai pas entendu*]. La grand-mère G1,Katifa reformule la question qu'avait posé G2,Salim, en C2,15 « **ma štġal=te še** ↑?-/ » [*tu n'as rien fait ↑?-/*]. G2,Salim coupe G1,Katifa pour répéter en C2,16 qu'il n'a pas entendu et ajoute qu'il est sourd « **mä smiᶜ=t / anā atroš** » [*je n'ai pas entendu / je suis sourd moi*]. G1,Katifa fait un compliment à sa petite-fille G3,Alya sur ses cheveux et lui demande si elle les a lavés en C2,17 « **ᶜayn=e makyas=īn šaᶜra=tik**↑ **xsältiy=yīn** ↑? (Alya hoche la tête positivement) **hīːːn**↑ » [*regarde comme ils sont beaux tes cheveux↑ tu les as lavés ↑? (Alya hoche la tête positivement) oh là là ↑*]. Mais G3,Alya ne répond pas, ne dit rien. En TP C2,1 G2,Salim répète encore une fois sa question « **Alya šo štaġlte lyōm**↑? » [*Alya qu'as-tu fait aujourd'hui ↑?*]. Et là G3,Alya prend la parole en C2,19 pour répéter ce qu'elle avait déjà dit, et à nouveau en français « **rieːn** », pas en arabe. En C2,20, la grand-mère G1,Katifa lui propose explicitement ce qu'elle doit dire à son oncle « **qəllī=lo txissäl=t yā xāl=e** » [*dis-lui je me suis lavée ô mon oncle maternel*]. Mais G2,Salim lui demande si elle a pris une douche en C2,21 « **t'as pris une douche** ↑? », ce à quoi elle répond par un régulateur « **həːn** » qui signifie une réponse positive.

G3,Alya résiste à la règle implicite, mais ferme, que lui impose son oncle (et qu'elle perçoit comme une agression), à savoir de parler en arabe, sans passer par le français. Elle réagit en refusant de parler en arabe et même de parler tout court avec son oncle tant qu'il lui imposait cette règle. Car lorsqu'il est passé au français (C2,21, 23, 25), G3,Alya a répondu plus qu'auparavant lorsqu'elle disait seulement « **rien** » (C2, 22, 24, 26). Cet exemple correspond à ce que Fogle et King (2013, 12), qui étudient les résistances des enfants aux politiques linguistiques familiales, montrent avec l'exemple où une fille répond à son père par des « réponses minimales » « rien » et des « Hm-mm » (*ibid*., 12) par résistance.

Extrait 96. Corpus 2 visite Paris : Exemple de résistance de G3,Alya à G2,Salim et G1,Katifa

C2, 12	G2,Salim	**Alya šo štaġlte lyōm** ↑? *Alya qu'as-tu fait aujourd'hui ↑?*
C2, 13	G3,Alya	**rie:n** (rit à voix basse)
C2, 14	G2,Salim	**mä smiᶜ=t** *je n'ai pas entendu*
C2, 15	G3,Katifa	**ma štġal=te še** ↑?-/ *tu n'as rien fait ↑?-/*
C2, 16	G2,Salim	**mä smiᶜ=t / anā atroš** *je n'ai pas entendu / je suis sourd moi*
C2, 17	G3,Katifa	**ᶜayn=e makyas=īn šaᶜra=tik↑ xsältiy=yīn** ?↑ (Alya hoche la tête positivement) **hī::n** ↑ *regarde comme ils sont beaux tes cheveux ↑ tu les as lavés ↑? (Alya hoche la tête positivement) oh là là ↑*
C2, 18	G2,Salim	**šo štġal=te lyōm** ↑? *qu'as-tu fait aujourd'hui↑?*
C2, 19	G3,Alya	**rie:n**
C2, 20	G3,Katifa	**qəllī=lo txissäl=t yā xāl=e** *dis-lui je me suis lavée ô mon oncle maternel*
C2, 21	G2,Salim	**t'as pris une douche** ↑?
C2, 22	G3,Alya	**hə:n** *oui*
C2, 23	G2,Salim	**et alors** ↓? / **une douche c'est quelque chose non** ↑?
C2, 24	G3,Alya	**j'ai cru** « **tu bricolais** ↑? » **hi hi** (rit)
C2, 25	G2,Salim	**non↑ he [he he** (Katifa et Alya rient aussi) // **halläq inte bäd=dik ti=bricole** ?↑ **yā šiḥḥār=e** ↓ *non↑ he [he he (Katifa et Alya rient aussi) // toi tu vas bricoler ?↑pauvre de moi* ↓
C2, 26	G3,Alya	**non mais chez XXX ça veut dire euh::-/**

Un autre exemple de résistance de la 3ème génération avec la 1ère génération est observable dans l'Extrait 97 ci-dessous. En C2,219 G1,Katifa parle de l'une de ses petites-filles présentes, G3,Zahra, dont elle vante les mérites à apprendre l'arabe[169] « **ma tidᶜallām ᶜarbe ᶜafā ha lā Zahra šifte Alya Zahra mātitellām ᶜarbe ba tiḥke** [**ᶜarbe** » [*elle apprend l'arabe bravo à Zahra tu as vu Alya Zahra apprend l'arabe elle va parler arabe*]. G1,Ibrahim renchérit en disant qu'elle sait bien parler l'arabe (alors qu'en réalité ce n'est pas le cas, mais c'est peut-être pour l'encourager), et il insiste en C2,220 « **btaᶜref ᶜarbe** [/ **btaᶜref käyyīs** » [*elle sait l'arabe elle sait bien*]. Et avant qu'il termine son TP, la grand-mère G1,Katifa donne une part de flatterie à l'autre petite-fille présente en C2,221 « **u Alya btaᶜref ᶜarbe** » [*et Alya aussi sait l'arabe*]. Et là, G1,Ibrahim nie le fait que G3,Alya parle arabe « **laʾ ʾabtaᶜref hāke aʾbaqa** [**mā tilqeš** » [*non l'autre ne sait plus elle ne parle plus*]. La grand-mère G1,Katifa coupe G1,Ibrahim à nouveau pour demander à G3,Alya sur un ton complaisant « **hm:: ʾabtaᶜrfe ᶜarbe** ↑? » [*hum:: tu ne sais pas l'arabe↑?].* G3,Alya répond alors en C2,224 en français « **si**↓/ **je sais** », le « **si** » marquant la dénégation après le TP avec l'interrogation négative de sa mamie, traduit une opposition qui vise ce que son grand-père a dit à son sujet deux TP plus tôt. Son grand-père lui ordonne de le dire en arabe de façon explicite « **qu:le e:y**↓ **baᶜref**↓ / **naᶜam baᶜref naᶜam qule naᶜam** / **naᶜam baᶜref anā ᶜarābe bitkällām** » [*dis oui je sais ↓ / je sais ↓ oui je sais oui dis oui / oui je sais moi je sais l'arabe je parle*]. Ici, G3,Alya ne lui obéit pas, ne dit pas ce qu'il lui ordonne de dire en arabe, mais elle demande une information, une explication sur un terme qu'elle n'a pas compris et elle le fait en français, « **ça veut dire quoi:: ↺? bitkällām ↑?** ». En C2,227 son grand-père continue dans sa démarche moqueuse en disant quelque chose qui n'a pas de lien avec ce qui est en train de se dire « **allā:h allāh** / **ʾabtäᶜrfe ġar btākle sbaghetti↑** » [*oh là là / tu ne sais que manger des spaghettis*], avec une note humoristique qui suscite un rire chez G3,Alya et chez la grand-mère G1,Katifa.

Extrait 97. Corpus 2 visite Paris : Résistance de G3,Alya à G1,Ibrahim

C2, 219	G1,Katifa	**ma tidᶜallām ᶜarbe ᶜafā ha lā Zahra šifte Alya Zahra mātitellām ᶜarbe ba tiḥke** [**ᶜarbe**

[169] Je rappelle que sa mère est francophone et que ses ressources en arabe sont plus limitées que celles de sa cousine G3,Alya.

		elle apprend l'arabe bravo à Zahra tu as vu Alya Zahra apprend l'arabe elle va parler arabe
C2, 220	G1,Ibrahim	**Zahra btaᶜref ᶜarbe** [/ **btaᶜref käyyīs** *Zahra sait l'arabe* [/ *elle sait bien*
C2, 221	G1,Katifa	[**u Alya btaᶜref ᶜarbe** *[et Alya aussi sait l'arabe*
C2, 222	G1,Ibrahim	**laᵓ ᵓabtaᶜref hāke aᵓbaqa [mā tilqeš** *non l'autre ne sait plus elle ne parle plus*
C2, 223	G1,Katifa	[**hm**: **ᵓabtaᶜrfe ᶜarbe** ↑? *[hum*: *tu ne sais pas l'arabe*↑*?*
C2, 224	G3,Alya	**si**↓/ **je sais**
C2, 225	G1,Ibrahim	**qu:le e:y** ↓ **baᶜref** ↓ / **naᶜam baᶜref naᶜam qule naᶜam** / **naᶜam baᶜref anā ᶜarābe bitkällā̃m** *dis oui je sais* ↓ */ je sais* ↓ *oui je sais oui dis oui / oui je sais moi je sais l'arabe je parle*
C2, 226	G3,Alya	**ça veut dire quoi**:: ↺? **bitkällā̃m** ↑?
C2, 227	G1,Ibrahim	**allā:h allāh** / **ᵓabtäᶜrfe ġar btākle sbaghetti**↑ (Alya rit un peu et Katifa rit plus longuement) *oh là là / tu ne sais que manger des spaghettis (Alya rit un peu et Katifa rit plus longuement)*

Dans cet extrait, on voit comment G3,Alya résiste à ce qu'elle ressent comme une agression, une injustice de la part de son grand-père G1,Ibrahim avec sa manière d'exprimer du favoritisme envers l'autre petite-fille, G3,Zahra, aux dépends d'elle-même (G3,Alya), en comparant les ressources en arabe, qui ne sont pas le reflet de la réalité, car G3,Alya parle plus l'arabe que sa cousine. Cela a pour conséquence que G3,Alya exprime sa résistance face à ce traitement « injuste », elle refuse de parler jusqu'à ce que sa grand-mère intervienne ; elle le fait alors en français.

5.2.5.3. Conclusion sur la résistance

La résistance des enfants que j'ai relevée n'est pas cachée. Elle a lieu en présence des adultes et en réaction à certains de leurs comportements (insistance, moquerie, traitement injuste). Ces derniers suscitent ou provoquent chez les enfants des actes de résistance, qui se traduit par l'utilisation d'une autre langue que celle qu'on les pousse à utiliser (l'arabe), ou bien par le refus de communiquer et d'interagir (mutisme).

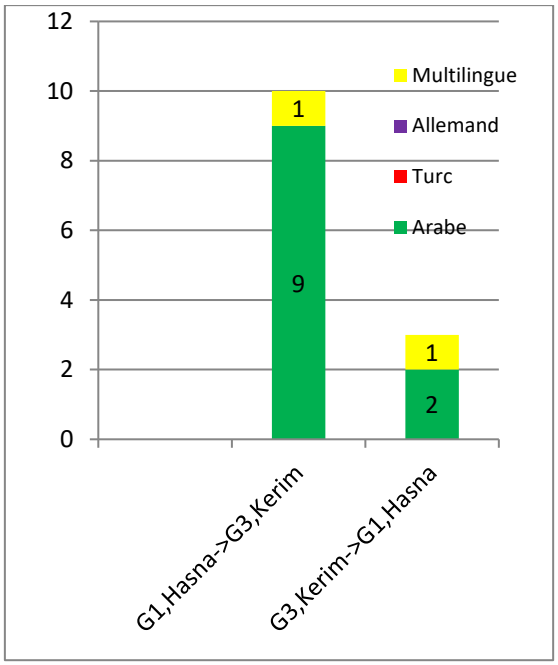
La résistance est réalisée comme un acte individuel ponctuel, nourri par un sentiment de droit, au moment de son accomplissement. On ne peut pas en conclure qu'elle a pour but de faire changer les relations hiérarchisées, même si elle y parvient parfois (Scott 1985, 291).

Tout comme dans les corpus parisiens, les corpus berlinois illustrent ces mêmes types de phénomènes d'opposition et de résistance de la part des participants de la troisième génération à la première génération. Leur résistance s'exprime par le mutisme ou bien par la non-utilisation de l'arabe ou du turc, dès l'apparition de comportements langagiers qui menacent la face de celui qui est forcé à s'exprimer d'une manière particulière. Aussi bien à Paris qu'à Berlin, non seulement la résistance des participants de la 3ème génération les coupe d'une participation active à la communication mais aussi les prive de s'exprimer en langue arabe et en turc. On pourrait en conclure que les causes de la résistance des participants de la 3ème génération ont pour effet d'être un obstacle à la pratique de l'arabe et du turc par ces derniers.

5.2.6. Conclusion sur les phénomènes défavorisant la communication

Lorsque des membres de la 1ère et la 2ème génération initient l'arabe, les participants de la 3ème génération peuvent se désaligner. Le désalignement suivant des adultes ou des actes comme forcer un enfant à parler arabe, ou lui dire des choses méprisantes, peuvent conduire à la résistance. Ces phénomènes semblent bloquer non seulement la communication, mais sont également un frein à la pratique de l'arabe par les participants de la 3ème génération.

La Figure 54 (ci-dessous) suivante illustre les échanges entre la grand-mère G3,Hasna et le petit-fils G3,Kerim à Berlin, où ce dernier se refuse à parler arabe, ainsi que ceux entre l'oncle G2,Salim et sa nièce G3,Alya à Paris où cette dernière fait de même.



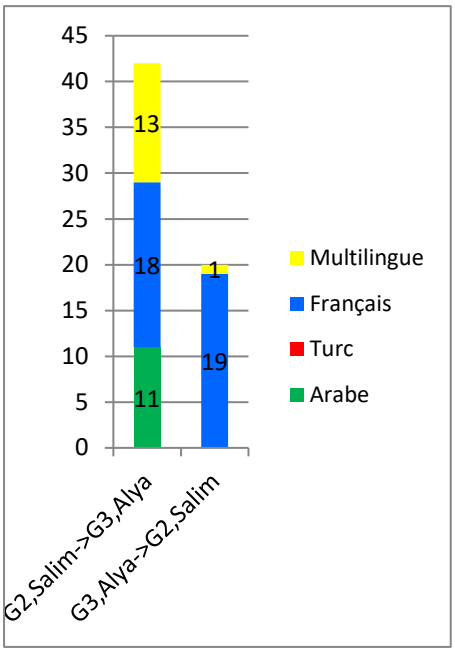


Figure 54. Corpus 4 et Corpus 2 visite : Le petit-fils parle peu lorsqu'on lui impose l'arabe et la petite-fille ne parle pas arabe du tout et parle également peu avec son oncle

Forcer ponctuellement les enfants à s'exprimer dans une langue, provient parfois d'un souhait des participants des 1ère ou 2ème générations en position de supériorité hiérarchique dans la famille. Les enfants visés peuvent se sentir subalternes et sommés d'obéir (Zentella 1997). Le résultat visible est qu'ils refusent cette façon de faire, ne sont pas obéissants ni consentants. Finalement, les adultes ne poussent pas plus loin leur autoritarisme, finissent par renoncer, et reviennent dans la relation de ce qui les caractérise le plus dans ces corpus, la bienveillance.

5.3. Les aides et expressions facilitatrices

Aux côtés de l'alignement et la reformulation, nous remarquons d'autres phénomènes ayant tendance à favoriser la communication. Différents types d'aides et d'expressions adressées aux plus jeunes les incitent en effet à poursuivre la communication : vérification explicite de la compréhension des petits-enfants, proposition de ce qu'il faut dire en arabe, proposition d'un sujet de conversation ou de questions à poser et enfin un certain nombre de marques d'appréciation, que nous allons à présent considérer les unes après les autres.

5.3.1. Vérification explicite de la compréhension des petits-enfants

Dans ces familles multilingues, les ressources linguistiques de chacun, dans les différentes langues utilisées dans les interactions, ne sont pas symétriques. Cela ne laisse pas indifférents certains participants qui demandent parfois explicitement, à l'instar de G2,Salma à G3,Zahra, si la personne dont ils estiment limitées les ressources linguistiques a bien compris . En effet, dans l'Extrait 98 ci-dessous en C1,328 G2,Salma pose explicitement la question au sujet de ce que dit la grand-mère G1,Katifa. Cette dernière discutait avec G3,Alya, mais les échanges étaient entendus par les autres personnes présentes considérées ici comme faisant partie des interlocuteurs, du fait qu'elles peuvent prendre la parole si elles le souhaitent[170]. G3,Zahra répond qu'elle comprend « un peu », ce qui ne suffit pas à G2,Salma qui se soucie encore et lui demande si elle veut que la grand-mère parle français, ce à quoi G3,Zahra répond négativement, il n'est pas nécessaire qu'elle parle en français.

Extrait 98. Corpus 1 appel téléphonique Paris : Vérification explicite par G2,Salma de la compréhension de sa nièce G3,Zahra

C1, 328	G2,Salma	**Zahra tu comprends ce qu'elle dit nene ↑?**
C1, 329	G3,Zahra	**un peu**
C1, 330	G2,Salma	**hm** / **tu** [**veux qu'elle parle français** ↑ [(rires de Katifa)
C1, 331	G3,Zahra	**non**

Dans l'Extrait 99 (ci-dessous), le même type de demande est émis par la même personne (G2,Salma) envers sa nièce G3,Zahra, elle se soucie de savoir si elle a compris (cette fois dans le deuxième corpus) en C2,54 « **tu comprends Zahra quelque chose** ↑ ? » . G3,Zahra répond « **euh: un peu** ». Et G2,Salma s'inquiète de cette réponse qu'elle interprète comme une compréhension non complète et pousse l'enquête « **quoi qu'est-ce que t'as compris** ↑? ». G3,Zahra répond « **ce qu'il a dit là**-/ », mais elle est coupée.

Extrait 99. Corpus 2 visite Paris : Vérification explicite par G2,Salma de la compréhension de G3,Zahra

C2, 54	G2,Salma	**tu comprends Zahra quelque chose** ↑?

[170] En effet, pour Charaudeau (2002) les interlocuteurs sont différents des auditeurs, dans le sens où ils ont le droit de prendre la parole s'ils le souhaitent, car ils sont « les partenaires d'un échange verbal ».

C2, 55	G3,Zahra	**euh: un peu**
C2, 56	G2,Salma	**quoi qu'est-ce que t'as compris** ↑?
C2, 57	G3,Zahra	**ce qu'il a dit là**-/

La vérification explicite de la compréhension de G3,Zahra est aussi pratiquée par son père G2,Salim, utilisée presque comme un rituel (ou une question rhétorique, sans attendre une réponse) « tu comprends Zahra ? » avant de reformuler les termes en arabe avec un équivalent en français (C2, 51) « **tu comprends Zahra** ↑? [**ǧaḥš c'est l'âne / mais quand c'est un âne intelligent on l'appelle ḥmār** ».

Dans les corpus berlinois, on observe le même type d'approche : des questions explicites vérifiant la compréhension des personnes, une reformulation ensuite, parfois en traduisant, en discours direct ou indirect. Nous en avons un exemple ci-dessous dans l'Extrait 100 ci-dessous avec G2,Manira (en C3,642) qui demande à son fils G3,Kerim, en allemand, s'il a compris ce que sa grand-mère a dit « **hast du sie verstanden** ↑? **sie hat gesagt sie kommt bald zu dir nach Berlin** » [*est-ce que l'as-tu comprise ↑? elle a dit qu'elle vient bientôt chez toi à Berlin*].

Extrait 100. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : Vérification explicite par G2,Manira de la compréhension de son fils G3,Kerim

C3,638	G1,Hasna	**zwei Tage noch und e-e- zu dir in Berlin kommen** *deux jours encore et e- e- chez toi à Berlin venir*
C3,639	G3,Kerim	**gut** *c'est bien*
C3,640	G1,Hasna	**ja**:↑ *d'accord*: ↑
C3,641	G3,Kerim	**ja**:↑ (petit rire) *oui*: ↑ *(petit rire)*
C3, 642	G2,Manira	**hast du sie verstanden** ↑? **sie hat gesagt sie kommt bald zu dir nach Berlin** *est-ce que tu l'as comprise ↑? elle a dit qu'elle vient bientôt chez toi à Berlin*
C3, 643	G3,Kerim	**okay dann gebe ich dir jetzt Derya** *d'accord je te passe Derya à présent*
C3, 644	G1,Hasna	**hayde tchü:::sss** ↑ *allez salut* ↑
C3, 645	G2,Manira	**tchü:::sss** ↑ *salut*::: ↑

C3, 646	G3,Kerim	**tchü**:::**sss** ↑ *salut*::: ↑

Un autre exemple dans l'Extrait 101 ci-dessous montre une coopération entre G2,Manira et G1,Hasna avec des reformulations pour s'assurer de la bonne compréhension de G3,Derya. G2,Manira demande en C3,677 à G3,Derya si elle a compris « **hast du verstanden** ↑? » [*est-ce que tu as compris*]. G3,Derya commence à répondre en C3,678 « **sie sind in-** » [*ils sont dans-*], lorsque la grand-mère G1,Hasna reformule en C3,679 en arabe « **anā halläq waḥde baqa ǧiyyet immin eh- mɛrt ˁammā lā Samira biy qəllūlā silifte bi l=ˁarābe** » [*moi je suis seule maintenant et puis elle est venue leur mère euh- la femme de l'oncle de Samira on dit ma belle-sœur en arabe*]. G2,Manira reformule alors en allemand en C3,680 en résumant « **aʾhn ihre Schwägerin ist zu Besuch** » [*aʾhn sa belle-soeur est en visite*].

Extrait 101. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : Vérification explicite par G2,Manira de la compréhension de sa fille Derya

C3, 677	G2,Manira	**hast du verstanden** ↑? est-ce que tu as compris ↑?
C3, 678	G3,Derya	**sie sind in-** *ils sont dans-*
C3, 679	G1,Hasna	**anā halläq waḥde baqa ǧiyyet immin eh- mɛrt ˁammā lā Samira biy qəllūlā silifte bi l=ˁarābe** *moi je suis seule maintenant et puis elle est venue leur mère euh- la femme de l'oncle de Samira on dit ma belle-sœur en arabe*
C3, 680	G2,Manira	**aʾhn ihre Schwägerin ist zu Besuch** *sa belle-soeur est en visite*
C3, 681	G3,Derya	**ah okay** ah d'accord

Ici, les participants soucieux de la compréhension de la personne qu'ils estiment en difficulté demandent explicitement à l'intéressé s'il a compris, comme dans un cours de langue, de manière assez didactique, et dans une approche bienveillante. Les verbes « comprendre » (C1,328 et C2,54) en français et « verstehen » [*comprendre*] (C3,642 et 677) en allemand sont utilisés.

5.3.2. Proposition de ce qu'il faut dire en arabe

Parfois, les adultes fournissent aux enfants une aide explicite pour s'exprimer en arabe. Ils leur soufflent ce qu'il faut dire exactement. Il ne s'agit donc ni de reformulation, ni de traduction, mais d'expressions linguistiques prêtes à l'emploi, que les petits acceptent généralement de répéter. Cela a pour conséquence de poursuivre la conversation. On voit cette aide pratiquée dans les corpus parisiens et berlinois. À Paris, dans le Corpus 1, en plus de l'aide de G2,Salma, G3,Alya propose également de l'aide à sa cousine G3,Zahra. Dans le Corpus 2, on note l'aide proposée par les adultes G1,Katifa et G2,Salim pour G3,Alya et G3,Zahra (TP C1,4 p.155, C2,20 p. 191, C1,290 p. 328, C1,209 p.170). De la même manière, dans le Corpus 4, à Berlin, on note l'aide proposée par G2,Sami et G3,Elina aux plus jeunes G3,Derya et Kerim (TP C3,602, 606, 608 p.264, C3,664 p. 270).

Dans l'Extrait 102 ci-dessous du Corpus 2, G2,Salim propose une réponse à G3,Alya en C2,310 « [**qəlliylō** « **e yā ğidde** »] » [dis-lui[3.PSM] « *oui ô papi* »] en employant le verbe dire à l'impératif et le destinataire, son papi, une forme d'acquiescement, avec la forme polie, et G3,Alya en C2,312 répète exactement ce que son oncle lui a suggéré « [**e yā ğidde** » [oui ô papi] en chevauchant le TP de sa mamie (C2,311).

Extrait 102. Corpus 2 visite Paris : Aide de l'oncle à sa nièce en arabe

C2,310	G2,Salim	[**qəlliylō 'e yā ğidde**'] *[dis-lui[3.PSM] 'oui ô papi']*
C2,311	G1,Katifa	**mnista** [**Gabriel** *tout à l'heure [Gabriel*
C2,312	G3,Alya	[**e yā ğidde** *[oui ô papi*

Dans le Corpus 3, où les enfants parlent à leur grand-mère G3,Hasna au téléphone, les aides sont plus nombreuses (TP C3,606, 607, 664). La sœur ainée G3,Elina et le père, G2,Sami, qui lors de l'appel se tenait plus loin du combiné, et était en train de faire quelque chose en même temps, écoutait également et aidait ses enfants.

Dans l'Extrait 103 ci-dessous, en C3,668, G1,Hasna, s'adressant à sa petite-fille G3,Derya, dit quelque chose qui relève des expressions de bonnes intentions exprimées en arabe

« **ja ja ja yā bitte yā rūḥe inte / allā yxɛllīkīn lā ähilkīn** » [*oui oui oui ô ma fille ô mon âme toi / que dieu vous garde à vos parents*]. Au TP suivant C3,669, c'est le père G2,Sami qui parle, alors qu'il est loin du combiné, qu'on peut croire qu'il ne fait pas partie du groupe qui interagit en raison de sa situation spatiale éloignée « **šukrän** » [*merci*]. En C3,670, la mère de G3,Derya, G2,Manira, suggère explicitement, tout comme G2,Salim dans le TP précédent, de dire merci à sa mamie en utilisant le verbe « dire » à l'impératif « **dd d- qəllilā šukrän** » [*dis-lui merci*], ce à quoi G3,Derya obtempère en C3,671 « **šukrän** » [*merci*].

Ce sont les parents qui sauvent les apparences de la politesse, ou si on le voit d'un autre angle, les deux parents, sont d'accord sur cette pratique de politesse et ils l'apprennent à leur fille en arabe dans ce contexte d'expression de bon souhait « **aḷḷā yxɛllīkīn lā ähilkīn** » [*que dieu vous garde à vos parents*] » difficile à comprendre pour G3,Derya. Cette dernière applique ce que lui suggèrent ses parents.

Extrait 103. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G2,Sami aide sa fille G3,Derya

C3, 668	G1,Hasna	**ja ja ja yā bitte yā rūḥe inte / aḷḷā yxɛllīkīn lā ähilkīn** *oui oui oui ô ma fille ô mon âme toi / que dieu vous garde à vos parents*
C3, 669	G2,Sami	**šukrän** merci
C3, 670	G2,Manira	**dd d- qəllilā šukrän** *dd d- dis-lui merci*
C3, 671	G3,Derya	**šukrän** *merci*

La proposition de ce qu'il faut dire en arabe aide les enfants et permet de fluidifier un peu la communication. Cette aide apparaît plus fréquemment à Berlin qu'à Paris en raison :

- des ressources plus réduites des deux plus jeunes enfants à Berlin, G3,Derya et Kerim,
- du fait que les autres sont conscients de cette limite, de leurs difficultés,
- du fait que les autres veulent les aider à communiquer et peut-être à parler en arabe, comme ils l'ont déclaré durant les entretiens,
- du besoin de sauver la face de la grand-mère qui leur parle et sauver leur face devant la grand-mère.

5.3.3. Proposition de sujets ou de questions pour continuer à parler

C'est à Berlin qu'on voit des participants proposer des sujets sous forme de questions pour permettre d'activer ou de prolonger un dialogue entre la grand-mère G1,Hasna et ses deux plus jeunes petits-enfants G3,Kerim et G3,Derya. On voit G2,Manira et G3,Elina proposer des sujets de conversation ou suggérer des questions à poser pour alimenter la discussion de G3,Kerim et Derya qui ne parlent pas beaucoup à leur grand-mère G1,Hasna. Elles le font de manière implicite ou explicite.

Dans l'Extrait 104 ci-dessous, en C3,613 G2,Manira dit à son fils G3,Kerim « **wie geht's Opa kannst Du fragen** » [*comment va papi tu peux demander*]. G3,Kerim adopte l'idée qui l'inspire puisqu'il la reformule en s'adressant d'abord à sa grand-mère « **wie geht's dir** ↑? **wie geht's Opa**↑? / » [*comment vas-tu ↑? comment va papi ↑?*] et G1,Hasna répond « **auch gut auch gut jetzt schlafen** » [*bien aussi bien aussi maintenant dormir*]. TP C3, 618, G3,Elina reformule la fin du TP que sa grand-mère venait de dire, en s'alignant à la forme d'allemand utilisé « **Opa schlafen** » *[papi dormir].*

G3,Elina propose une nouvelle question « **kannst du fragen wann kommst du** ↑? » [*tu peux demander quand tu rentres ↑?*]. G3,Kerim enchaîne alors par une autre question, il demande des nouvelles du temps qu'il fait chez eux.

Extrait 104. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : la mère propose à son fils un sujet de conversation

C3, 613	G2,Manira	**wie geht's Opa kannst du fragen** comment va papi tu peux demander
C3, 614	G3,Kerim	**ähm**
C3, 615	G1,Hasna	**oldu yā bitte** *bon ma fille*
C3, 616	G3,Kerim	**wie geht's dir** ↑? **wie geht's Opa** ↑? / *comment vas-tu ↑? comment va papi ↑?*
C3, 617	G1,Hasna	**auch gut auch gut jetzt schlafen** *bien aussi bien aussi maintenant dormir*
C3, 618	G3,Elina	**Opa schlafen** *papi dormir*
C3, 619	G3,Kerim	**gu::t** ↑? bien ↑?
C3, 620	G1,Hasna	**Opa schläft** *papi dort*

C3, 621	G3,Elina	**kannst du fragen wann kommst du** ↑? *tu peux demander quand tu rentres ↑?*
C3, 622	1,Hasna	**ja** ↑ *oui ↑*
C3, 623	G3,Kerim	**wie ist das wetter bei euch** ↑? // *quel temps fait-il chez vous ↑? //*

Dans l'Extrait 105 ci-dessous, au TP C3, 629 G3,Elina suggère à son frère G3,Kerim « **erzähl mal ihr wie ist das Wetter bei uns** » [*raconte donc comment est le temps chez nous*]. Et G3,Kerim commence à raconter (C3, 630) « **bei uns ist das Wetter** » [*chez nous il fait*].

Extrait 105. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : la grande sœur propose à son jeune frère un sujet de conversation

C3, 629	G3,Elina	**erzähl mal ihr wie ist das Wetter bei uns** *raconte donc comment est le temps chez nous*	G3,Kerim
C3, 630	G3,Kerim	**bei uns ist das Wetter** *chez nous il fait*	G1,Hasna

Plus loin dans le corpus, dans l'Extrait 106 ci-dessous, G2,Manira en C3,682 propose à sa fille G3,Derya « **du kannst auch was sagen** / **du kannst auch fragen was macht was macht**- » [*tu peux aussi dire quelque chose / tu peux aussi demander ce que fait ce que fait*-] puis en C3,688 elle lui suggère de demander une précision « **Ferhat ist es dein älterer der jüngerer Bruder kannst du fragen** » [tu *peux demander Ferhat est ton frère aîné ou le plus jeune*].

Extrait 106. Corpus 3 Berlin. Propositions de G2,Manira à sa fille

C3,682	G2,Manira	**du kannst auch was sagen** / **du kannst auch fragen was macht was macht**- *tu peux aussi dire quelque chose / tu peux aussi demander ce que fait ce que fait-*
C3,688	G2,Manira	**Ferhat** / **ist es**[**dein älterer der jüngerer Bruder kannst du fragen** *Ferhat est ton frère aîné le plus jeune tu peux demander*

Ces suggestions de questions ou ces propositions de sujets permettent d'alimenter la conversation et ainsi d'accroitre le nombre d'interactions des plus jeunes G3,Kerim et Derya, qui ne sont pas très loquaces, avec leur grand-mère G1,Hasna. Elles sont formulées et reformulées en allemand, et G1,Hasna s'y aligne pour réagir ou répondre.

Cette aide formulée dans la langue qu'ils connaissent mieux les met en sécurité face à la situation, ils comprennent de quoi on parle, et ainsi participent activement à la conversation.

5.3.4. Expressions affectives favorisant la communication

Dans les corpus, on observe un certain nombre d'expressions de gentillesse et de politesse qui semblent également favoriser la communication. Elles peuvent faire partie de ce qu'on appelle en analyse du discours des « marques d'appréciation », « affectives », « évaluatives » (Maingueneau 2002), des « adoucisseurs » que les interactants utilisent pour « maintenir un minimum d'harmonie » et atténuer les « Face Threatening Acts (« actes menaçants pour la face ») », tels que « les ordres, réfutations, reproches, etc. » (Kerbrat-Orecchioni 2002a, 28)[171].

On trouve notamment des compliments, des remerciements et des vœux dans les corpus qui font partie des formes de politesse (Kerbrat-Orecchioni 2002c, 441). Ici, les participants qui interagissent sont liés par des sentiments de proximité et de responsabilité, les grands-parents et les parents sont soucieux du bien-être de leur descendance, leurs enfants et petits-enfants et l'expriment par ces termes. En effet, les TP où l'on trouve des marques d'appréciation et des marques affectives proviennent en général des G1 et sont adressés aux G3. Mais on peut en trouver parfois de la part des G3 adressés aux G1.

Par exemple, on retrouve le terme « **ḥabībe** » [*mon chéri*], « **ḥabibte** » [ma chérie] dans les TP des participants de la 1ère et de la 2ème générations adressés aux membres de la 3ème génération. Ils sont utilisés comme des termes d'adresse (Traverso 2006, 112). On en voit un exemple employé par la participante de la 1ère génération envers son petit-fils. Dans l'Extrait 107 ci-dessous, la grand-mère G1,Hasna en C3,598 appelle son petit-fils par son prénom « **Keri**::**m** ↑ », ce dernier répond en allemand « **ja**::↑ » [*oui*::↑]. En C3,598 la grand-mère s'adresse à nouveau à lui par le terme affectueux « **ḥabībe** » [*mon chéri*]. Il répond à nouveau en allemand par le même « **ja**::↑ » [*oui*::↑].]. G1,Hasna

[171] Comme vu précédemment dans la partie sur le désalignement et la résistance en 5.2.4. p. 379 et 5.2.5. p. 381.

utilise à nouveau le même terme affectueux, mais en l'insérant au milieu de son TP dont le début et la fin commencent par le même terme (comme un effet miroir) « **škīfɛk yā ḥabībe škīfɛ:k** ↑? » [*comment vas-tu ô mon chéri comment vas-tu ↑?*].

Extrait 107. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : termes affectueux de la grand-mère à son petit-fils

C3, 596	G1,Hasna	**Keri::m** ↑
C3, 597	G3,Kerim	**ja::** ↑ *oui::* ↑
C3, 598	G1,Hasna	**ḥabībe** *mon chéri*
C3, 599	G3,Kerim	**ja::** ↑ *oui::* ↑
C3, 600	G1, Hasna	**škīfɛk yā ḥabībe škīfɛ:k** ↑? *comment vas-tu ô mon chéri comment vas-tu ↑?*

Dans un autre exemple à Paris, Corpus 1, Extrait 108, G1,Ibrahim fait un compliment et déclare son affection à G3,Alya qui la lui rend aussitôt. En C1,46 il félicite sa petite-fille et puis ajoute qu'elle est belle « **e *brāvo *bravo *bRavo ˁläy=ke int=e käyys=e** » [*oui *bravo *bravo *bravo à toi tu es belle*]. Un peu plus loin en C1,52, il la félicite à nouveau et lui déclare qu'il va l'aimer « [**ˁafā =ke anā bädd=e ḥibb=ik** » [*bravo moi je vais t'aimer*]. Et G3,Alya lui répond en rendant la déclaration « **e↑ u anā** » [*oui↑ et moi aussi*].

Extrait 108. Corpus 1 appel téléphonique Paris : démonstration affectueuse du grand-père à sa petite-fille

C1, 46	G3,Ibrahim	**e *brāvo *bravo *bRavo ˁläy=ke int=e käyys=e** *oui *bravo *bravo *bRavo à toi tu es belle*
C1,47	G3,Alya	**e: anā käyys=e** *oui: moi je suis belle*
C1, 52	G3,Ibrahim	[**ˁafā =ke anā bädd=e ḥibb=ik** *[bravo moi je vais t'aimer*
C1, 53	G3,Alya	**e ↑ u anā** *oui ↑ et moi aussi*

Un autre exemple de déclaration affective positive mutuelle entre la 1ère et la 3ème génération se trouve dans l'Extrait 109, en 208 où G1,Ibrahim déclare à sa petite-fille

G3,Zahra qu'il l'aime beaucoup et ajoute qu'elle est belle/bien[172] « **anā ktīr bḥibbik** / **inte kɛyys=e** » [*moi je t'aime beaucoup / tu es *belle*bien*]. Au tour suivant, c'est G3,Alya qui suggère à sa cousine G3,Zahra la bonne formule en arabe pour répondre à la déclaration « (Alya chuchote à Zahra) **u anā bḥibbɛk** » *[(Alya chuchote à Zahra) et moi aussi je t'aime*].

Extrait 109. Corpus 1 appel téléphonique Paris : déclaration affective mutuelle grand-père et petite-fille

C1, 208	G1,Ibrahim	**anā ktīr bḥibbik** / **int=e käyys=e** *moi je t'aime beaucoup / tu es *belle *bien*
C1, 209	G3,Alya	(Alya chuchote à Zahra) **u anā bḥibb=ɛk** *(Alya chuchote à Zahra) et moi aussi je t'aime*

L'utilisation d'expressions et de termes affectifs ou des compliments comme « **ḥabibte** » [*ma chérie],* « **inte käyys=e** » [*tu es *belle *bien*] en arabe, ou de félicitations « **bravo** » favorisent la communication. Du fait que ces termes et expressions sont dites en arabe, on voit qu'ils agissent comme facilitateurs et que des segments d'énoncés, voire des tours de parole, dans cette langue, suivent.

Ainsi, au même titre que l'alignement, les expressions affectives procurent aux enfants l'assurance de faire partie intégrante et inconditionnelle de la famille, ce qui les encourage à communiquer avec leurs grands-parents, dans la langue que ces derniers utilisent le plus (l'arabe), même s'ils la maîtrisent moins bien qu'eux et la pratiquent moins aisément que la langue nationale du pays où ils vivent (français ou allemand). Ils ont envie de faire partie de leur groupe, d'être la continuité de la famille, de ceux qui les ont précédés, ces membres plus âgés qui sont nés et ont grandi ailleurs et les emmènent parfois dans cet « ailleurs », situé en Turquie. Ils évoquent cet endroit dans leurs discussions, y font référence au sein de la famille en France et en Allemagne.

[172] Rien ne nous indique quel sens il donne ici, car ce terme signifie à la fois « [une personne qui est] bien » et « belle ». La traduction de l'arabe vers le français n'est pas chose toujours aisée, elle pose parfois problème. Cette question est notamment évoquée par Traverso (2006, 83-98).

5.4. Les commentaires métalinguistiques des participants sur les langues et les compétences

Les participants font parfois des commentaires sur les ressources linguistiques qu'ils regardent comme des compétences dans les différentes langues en présence dans ces familles. Les plus âgés font des commentaires sur leurs propres ressources, sur leurs « mauvaises compétences » ou, bien sûr, celles des plus jeunes participants. Dans les deux cas, des conséquences sur la communication sont observables.

5.4.1. Commentaires sur ses propres ressources

Les participantes de la 1ère génération, les grands-mères, G1,Katifa à Paris et G1,Hasna à Berlin, font régulièrement des remarques négatives sur leurs propres compétences, la première en français et la seconde en allemand. Leurs interlocuteurs réagissent, les complimentent ou les rassurent, voire leur proposent parfois une solution.

Dans l'Extrait 110 ci-dessous, entre les TP C1,328 à C1,333, G2,Salma se soucie de la compréhension de sa nièce G3,Zahra, lui demande si elle veut que sa grand-mère G1,Katifa parle français en C1,330 « **hum** / **tu** [**veux qu'elle parle français** ↑ », chose qu'elle décline C1,331 « **non** ». Et puis, tout de suite après, en C1,334 G1,Katifa dit qu'elle a peut-être oublié le français « **peut-être moi j'ai oublié le français ici hein** (rires de G1,Katifa et G3,Zahra) ». Sa petite-fille G3,Alya la rassure en lui disant que ce n'est pas grave et lui propose en C1,335 de lui donner un livre pour l'aider à apprendre « **c'est pas grave je vais te donner un livre qui parle français** ». Sa grand-mère l'en remercie « **e merci c'est** [**gentil quand-même** (rit) » [*oui merci c'est gentil quand-même (rire)]*. Les rires jouent un rôle de dédramatiseurs, ils ajoutent de la légèreté dans une situation qui pourrait être sérieuse, gênante, honteuse ou attristante : l'évocation d'une diminution des ressources dans une langue qu'on aimerait mieux comprendre et parler.

Extrait 110. Corpus 1 appel téléphonique Paris : Remarque de G1,Katifa sur sa propre (in)compétence en français

C1, 328	G2,Salma	**Zahra tu comprends ce qu'elle dit nene** ↑? *Zahra tu comprends ce qu'elle dit mamie* ↑?
C1, 329	G3,Zahra	**un peu**

C1, 330	G2,Salma	**hum** / **tu** [**veux qu'elle parle français** ↑? [(rires de Katifa)
C1, 331	G3,Zahra	**non**
C1, 332	G1,Katifa	(cesse de rire pour parler) **tu vas essayer à comprendre alors**
C1, 333	G3,Zahra	**oui** ↑
C1, 334	G1,Katifa	**peut-être moi j'ai oublié le français ici hein** (rires de Katifa et Zahra)
C1, 335	G3,Alya	**c'est pas grave je vais te donner un livre qui parle français**
C1, 336	G1,Katifa	**e merci c'est** [**gentil quand-même** (rit) *oui merci c'est [gentil quand-même (rit)*
C1, 337	G3,Zahra	[(rit) **un livre qui parle français** (rit)
C1, 338	G3,Alya	**c'est un livre que maman a appris le français avec**

À Berlin, dans l'Extrait 111, G1,Hasna dit qu'elle parle allemand sur un ton humoristique, en auto-dérision « **anā mā iḥke bi l=almāne mā hīke** ↑? » [*moi je parle en allemand n'est-ce pas ↑?*]. Et sa fille G2,Manira approuve, évalue positivement et enfin l'en félicite « **e** / **mā tiḥke kɛyyīs ʿafāke** » [*oui / tu parles bien bravo*].

Extrait 111. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G1,Hasna se moque de sa propre compétence en allemand

C3, 695	G1,Hasna	**anā mā iḥke bi l=almāne mā hīke**↑? *moi je parle allemand n'est-ce pas ↑?*
C3, 696	G2,Manira	**e** / **mā tiḥke kɛyyīs ʿafāke** *oui / tu parles bien bravo*

Les remarques sur leurs propres connaissances ou ressources en français et en allemand sont faites par les grands-mères. Il s'agit de participantes qui n'ont pas fréquenté l'école en Turquie. Quant aux langues nationales des pays de résidence principale, à Paris, G1,Katifa a pris des cours de français après la cinquantaine et sous-estime ses ressources en déclarant « Je ne parle pas bien français ». G1,Hasna à Berlin n'a jamais pris de cours d'allemand. « J'essaye comme je peux de dire ce que je sais » avait-elle déclaré. Les deux ont déclaré durant les entretiens individuels avoir des limites dans les langues que leurs petits-enfants parlent plus aisément, le français et l'allemand. Cependant, ni l'une ni l'autre ne reçoit de remarque négative sur ses ressources de la part d'un autre participant dans les quatre corpus étudiés. Leur entourage a au contraire une attitude

bienveillante, encourageante, comme G3,Alya envers sa grand-mère G1,Katifa (Extrait 110) ou G2,Manira envers sa mère G1,Hasna (Extrait 111).

5.4.2. Expression de désapprobation d'une grand-mère envers son petit-fils

Dans les quatre corpus, les participants font des remarques sur les ressources de certains, qui sont parfois négatives et qui ont alors pour conséquence de bloquer soit la communication, soit la pratique de l'arabe, et ce aussi bien à Paris qu'à Berlin.

À Berlin, G1,Hasna fait des remarques à G3,Kerim ou bien lui parle en turc, qu'il ne comprend pas, ce qui l'enferme dans un mutisme, comme en C3,576 dans l'Extrait 112 ci-dessous « **ne nazlanıyorsun söylemiyorsun türkçe söylemiyorsun arapça söylemiyorsun artık** » [*pourquoi tu fais le difficile tu ne dis pas tu ne dis plus en turc tu ne dis plus en arabe*]. Sa mère G2,Manira qui est à côté, lui traduit en C3,579, mais se trompe, car à la place de dire qu'il ne parle pas turc et arabe, elle traduit « **also redest du kein Turkish kein Deutsch fragt sie** ↑? » [*bon tu ne parles pas turc ni allemand demande-t-elle ↑?],* dans l'énoncé source, il ne s'agit pas d'allemand. En C3,580 G3,Kerim dit « **also Turkish und Deutsch** » [*eh bien turc et allemand*]. Et le terme affectueux venant de G1,Hasna en C3,581 « **ḥabībe** ↑ » [*mon chéri*] ne suscite pas chez G3,Kerim de prise de parole à la différence d'autres situations. Sa mère G2,Manira prend sa défense et dit qu'il ne la comprend pas, G1,Hasna lui demande s'il ne parle plus arabe « **ʾabaqa btiḥke ʿarābe ʾabaqa** ↑? » [*tu ne parles plus arabe tu ne parles plus ↑?]* ce qui, d'après le ton sur lequel elle le dit, n'est pas une question, mais plutôt un triste constat.

Extrait 112. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G1,Hasna s'adresse à son petit-fils G3,Kerim en turc

C3, 576	G1,Hasna	**ne nazlanıyorsun söylemiyorsun türkçe söylemiyorsun arapça söylemiyorsun artık** *pourquoi tu fais le difficile tu ne dis pas tu ne dis plus en turc tu ne dis plus en arabe*
C3, 577	G3,Kerim	**ähm**
C3, 578	G1,Hasna	**ʾabaqa mā titkällām ʿarābe** ↑? tu ne parles plus arabe ↑?
C3, 579	G2,Manira	**also redest du kein Turkish kein Deutsch fragt sie** ↑? *bon tu ne parles pas turc ni allemand demande-t-elle ↑?*

C3, 580	G3,Kerim	**also Turkish und Deutsch** *eh bien turc et allemand*
C3, 581	G1,Hasna	**ḥabībe** ↑ mon chéri ↑
C3, 582	G2,Manira	**ʾabaqa byifhāmīk** *il ne te comprend plus*
C3, 583	G1,Hasna	**ʾabaqa btiḥke ʿarābe ʾabaqa** ↑? *tu ne parles plus arabe tu ne parles plus ↑?*

À l'opposé des stratégies et comportements de coopération, nous avons ici un exemple de commentaire venant d'une grand-mère envers son petit-fils qui semble ambivalent et qui débouche sur une impasse de compréhension. Cela montre que la communication entre les générations les plus éloignées peut parfois être compliquée avec toutes ces langues, et ce malgré la reformulation en arabe de G2,Manira et malgré l'utilisation d'un mot affectueux par G1,Hasna qui aurait pu détendre la relation, faisant partie des *Face Flattetring Acts* (Kerbrat-Orecchioni 1996).

5.5. Conclusion sur les facteurs favorisant ou bloquant la communication

Les microphénomènes d'alignement, de désalignement ainsi que les reformulations et différents types d'aides et expressions affectueuses ont un impact sur la communication entre les membres de ces familles transnationales aussi bien à Paris qu'à Berlin. Nous avons focalisé notre attention sur ce qui se déroulait entre les adultes et les jeunes participants et nous avons relevé que l'alignement et les reformulations avaient un effet favorable sur la communication, lui permettant d'être effective. Cela conduit les plus jeunes participants à parler l'arabe et un peu le turc alors que leurs ressources sont asymétriques dans ces deux langues par rapport aux adultes, comme nous le savons d'après leurs déclarations et d'après l'analyse quantitative (*cf*. Figures 55 et 56 ci-dessous).

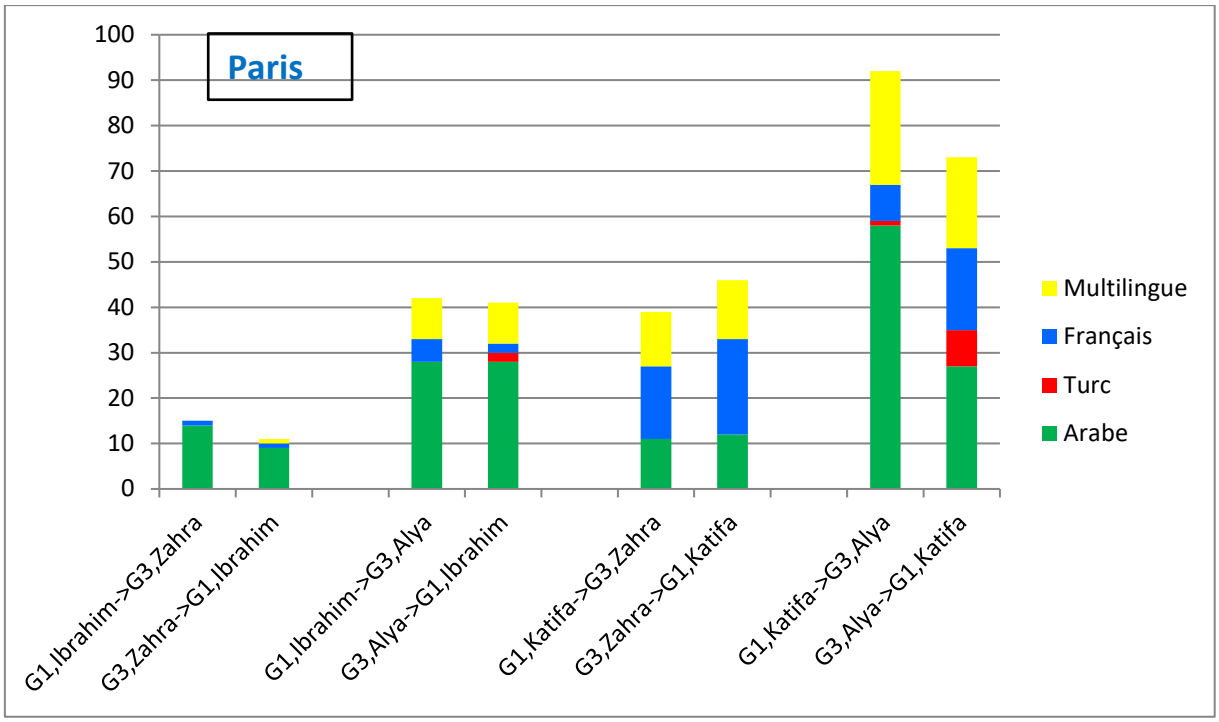


Figure 55. Paris utilisation de l'arabe par G1 <->G3

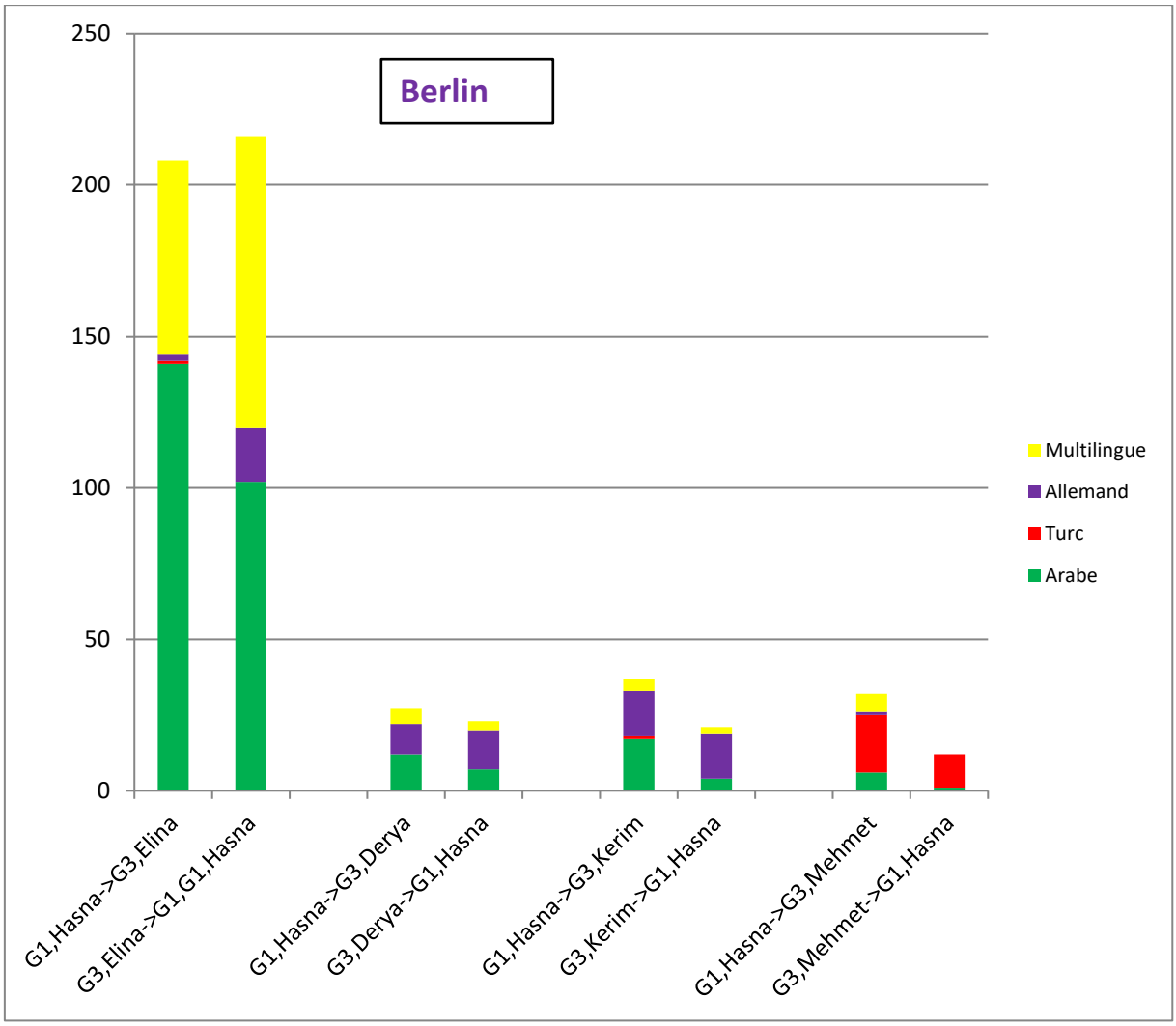


Figure 56. Berlin utilisation de l'arabe par G1 <->G3

Les différents types de stratégies employées par les locuteurs et interlocuteurs pour continuer à se comprendre et ainsi poursuivre la communication à travers les expressions favorisantes, quelle que soit la langue, sont :

- l'utilisation de l'une des langues communes,
- le mélange de ces langues (arabe, turc, français, allemand, mode multilingue),
- le recours à une autre variété d'arabe que l'arabe antiochien,
- l'alignement, la reformulation, la traduction,
- l'utilisation d'expressions affectives, flatteuses, rassurantes,
- des vérifications de bonne compréhension,
- la proposition d'expressions adéquates à répéter,
- la proposition de sujets de conversation.

Parmi les expressions et attitudes qui bloquent la communication, on a noté le rôle du désalignement, qui peut conduire au phénomène de résistance, c'est-à-dire au refus de se plier à ce que l'autre veut linguistiquement, aussi bien chez les adultes que chez les petits. L'étude des phénomènes de désalignement nous a permis de constater qu'ils jouaient un rôle néfaste à la communication entre les générations, qu'ils défavorisent, jusqu'à conduire parfois à la résistance des jeunes participants face à leurs interlocuteurs adultes. Les commentaires dévalorisants sur les ressources linguistiques des plus jeunes bloquent également la communication.

Ces derniers phénomènes peuvent être analysés au prisme de la notion de *face* initialement élaborée par Ervin Goffman (à partir des années 1950) et retravaillée autour du thème de la politesse (Brown et Levinson 1978, 1987 ; Kerbrat-Orecchioni 1996). Il s'agit ici d'« actes menaçants pour la face négative de celui qui les subit : critiques, réfutations, reproches, insultes, moqueries et autres comportements vexatoires » (Kerbrat-Orecchioni 2002b, 260). La coopération, qui est la clé de la communication, est parasitée, ce qui conduit à rompre le dialogue entre les plus jeunes participants et leurs ainés (Trinh 2002, 138).

En dehors de quelques rares moments isolés, la plupart du temps, les petits-enfants se sentent en sécurité pour parler en arabe et en turc sans craindre des expressions de jugement négatif en raison de ressources qu'ils estiment « limitées » de toute façon. Les grands-parents aussi (G1,Katifa et G1,Ibrahim à Paris, G1,Hasna à Berlin) estiment que les ressources de leurs petits-enfants sont limitées et qu'ils en tiennent compte jusqu'à s'adresser à eux en français ou en allemand afin de leur faciliter la tâche. En même temps, les grands-parents déclarent que leurs propres ressources en français et en allemand ne suffisent pas à s'adresser uniquement dans cette langue à leurs petits-enfants. D'un côté, ils aimeraient leur permettre d'apprendre le maximum de ce qu'ils ont appris eux-mêmes dans leur vie, aussi bien linguistiquement que culturellement (en commençant par leur début à Antioche, en Turquie), car ils considèrent tout cela important pour bien vivre. Ils aimeraient que leurs enfants et petits-enfants bénéficient de ce patrimoine immatériel qu'ils pensent légitime et qu'ils aimeraient leur offrir en héritage (Barontini 2013, 49-50 ; 112). D'un autre côté, ils ont du mal, et ne savent pas

comment faire. On a vu qu'en raison de l'asymétrie linguistique[173] pratique, lorsque les adultes bousculent les petits, cela ne fonctionne pas. Ils se heurtent à des difficultés linguistiques de part et d'autre. Ces difficultés découlent de contextes géographique et sociétal différents liés aux lieux de résidence et aux occupations des uns et des autres. Comme ils n'habitent pas dans un périmètre proche, ils ne se voient pas quotidiennement par exemple. Les petits-enfants, qui souhaitent parler arabe et turc pour mieux communiquer avec leurs grands-parents, ont parfois du mal à le faire (on note des hésitations par exemple dans les TP), mais ils le font quand-même, avec leurs moyens, les ressources linguistiques dont ils disposent qui s'accroissent au fil des conversations avec leurs ainés, moyen par lequel ils en acquièrent certaines (liées à l'arabe et au turc surtout).

Et fin de compte, ce qui compte par-dessus tout pour ces familles, c'est d'arriver à communiquer entre les générations quelles que soient les ressources utilisées. Car lorsque les petits-enfants montrent une résistance à utiliser telle ou telle langue, les adultes cèdent et vont dans le sens des petits, ce qui désamorce la crise et le blocage en cours, et permet de poursuivre les échanges.

[173] Et j'ajouterais même culturelle (même si la question culturelle n'est pas étudiée en profondeur dans cette thèse), car les G1 et G2 ont appris et vivent avec le sens de l'obéissance aux aînés en général, le devoir d'être redevable à ses parents pour la vie, car ils ont donné la vie et élevé l'enfant, et la loyauté envers l'ascendance.

6. Conclusion générale et discussion

Ce travail avait pour objectif d'observer les pratiques langagières hétérogènes de familles transnationales dans lesquelles trois langues (l'arabe, le turc et le français ou l'allemand) apparaissent lors des interactions entre trois générations. Étant données les différences de statut entre chaque langue, il visait à voir si les plus jeunes participants, ceux qui font partie de la génération qui est censée être touchée par le changement de langue, ou *language shift*, parlent encore les deux langues minoritaires, l'arabe et le turc. L'arabe est la langue de première socialisation de leurs grands-parents, et dans une certaine mesure de leurs parents et le turc, langue apprise par leurs grands-parents et parfois leurs parents en dehors de la famille, à l'école, dans le voisinage, dans la rue pour certains (à Berlin).

L'analyse quantitative des pratiques langagières a montré que toutes les langues sont parlées, à proportions inégales selon les participants et selon les interlocuteurs à qui ils s'adressent. Un mode multilingue est également largement utilisé qui montre l'habilité avec laquelle les participants utilisent leurs différentes ressources. L'arabe est parlé par tous, y compris par les participants de la 3ème génération. Toutefois deux participantes parlent plus l'arabe que les autres, l'une à Paris (G3,Alya) et l'autre à Berlin (G3,Elina). L'analyse qualitative a montré qu'elles ne se contentaient pas de dire des petits mots ou d'utiliser des expressions figées (comme **e** [*oui*], **laʾ** [*non*], **ḥamdilläh** [*dieu merci*], **šukrän** [*merci*], **nšaḷḷāh** [*j'espère*]), mais qu'elles produisent des énoncés avec des verbes conjugués à différents temps et modes (passé, présent, futur, indicatif, impératif), des compléments et des adverbes. On a montré que cette utilisation de l'arabe est rendue possible grâce au phénomène d'alignement des grands-parents au choix de langue des petits-enfants, ainsi que grâce à leur attitude bienveillante. Le turc est également présent dans les interactions, bien que dans une moindre mesure, on le note dans les TP entiers ou bien dans les alternances de langues.

Ce travail sur les pratiques langagières familiales en contexte de transnationalité apporte, outre son aspect descriptif d'un contexte spécifique, une contribution dans différents domaines. Il aborde en particulier le domaine de la politique linguistique

familiale de familles transnationales ayant trois langues familiales, des corpus plurilingues, et de la documentation de variétés peu décrites, en situation d'interaction.

Cette thèse a contribué par ailleurs à documenter l'arabe antiochien de manière différente que ce qu'ont fait précédemment d'autres auteurs (Arnold 1998 ; Sofu 2009 ; Smith-Kocamahhul 2003). L'analyse est partie de corpus plurilingues constitués à partir de discussions transcrites en tours de parole, entre trois générations, avec un profil différent chez chaque membre, et des ressources asymétriques en arabe antiochien.

Résumé des principaux résultats des chapitres

Nous avons vu dans le **chapitre 1** le contexte minoritaire et minorisé des familles plurilingues transnationales, aussi bien dans le pays de naissance des plus âgés, en Turquie, que dans le pays de résidence principale, en France et en Allemagne. Les États nations construisent leur politique en faveur de la langue majoritaire qui devient également dominante. Dans le contexte de la mobilité, les pratiques langagières familiales composent avec d'autres langues et variétés de langues que l'arabe et le turc acquis par les plus âgés à Antioche.

Le turc et l'arabe parlés en famille n'ont pas le même statut en Turquie, en France et en Allemagne, dans l'éducation et dans l'espace public. En Turquie, l'arabe est enseigné comme langue étrangère, mais cela ne convient pas à des familles dont c'est l'une des langues de socialisation. À Antioche, les arabophones sont en situation de minorisation en raison de la langue arabe et de leur confession, les deux ne faisant pas partie de la majorité dominante (Arnold 2000 ; Smith-Kocamahhul 2003).

S'il est possible d'enseigner une langue dite « locale » [**yerel dil**], il n'y a pas de programme dans le curriculum, et les cours se substituent aux cours d'anglais, auxquels les familles ont du mal à renoncer en tant que langue internationale dotée d'un capital important, considérée comme incontournable.

Pour pouvoir enseigner, un certificat dans la langue locale concernée est nécessaire. Toutefois c'est l'arabe littéral qui est enseigné en lieu et place de la langue locale. Cette variété écrite ne correspond pas à la variété d'arabe antiochien utilisée par les élèves

pour communiquer avec leurs grands-parents. Comme ils parlent essentiellement turc avec leurs parents à présent, ils déclarent vouloir prendre des cours d'arabe dans l'objectif de mieux pouvoir communiquer avec leurs grands-parents, essentiellement les grands-mères ne parlant pas turc. Les méthodes d'arabe langue étrangère utilisées ne répondent ainsi pas tout à fait à leurs attentes.

L'accès à l'arabe et au turc est possible à l'école par le biais du dispositif *Enseignement des Langues et Civilisations d'Origine* (ELCO) en France et *Herkunftssprachlicher Unterricht* (HSU, *langue du pays d'origine*) en Allemagne. Cependant, l'accès à ces cours reste aléatoire et conditionné notamment à la volonté des États où la langue est officielle. C'est l'État concerné par la langue qui décide d'envoyer un enseignant, ce qui ne se fait que si le nombre d'enfants intéressés lui paraît suffisant.

En région parisienne, dans les familles de cette enquête, mis à part un cas, les enfants de la 3ème génération n'ont pas eu accès à des cours de turc ou d'arabe comme ils l'auraient souhaité. Le dispositif ELCO n'a jamais mis à leur disposition de cours dans leur secteur, et ce malgré un formulaire distribué chaque année par l'école pour demander leur souhait (depuis 2000). En Allemagne, un dispositif similaire à ELCO existe et les cours existent bien à Berlin (*Herkunftssprachlicher Unterricht*). Les plus jeunes enfants ont assisté à des cours de turc seulement durant une période courte en raison de la méthode d'enseignement. À l'exemple de G3,Kerim, la motivation était grande lorsqu'il a commencé à assister au cours de turc. Mais il a arrêté au bout de deux mois, car il ne comprenait pas ce que l'enseignant disait alors que « les autres enfants, eux, comprenaient ».

Le **2ème chapitre** a d'abord rappelé le développement des études sur le bilinguisme des migrants en France, selon trois phases : l'observation des adultes et leurs compétences dans la langue nationale du pays de résidence à partir des années 1970 ; l'étude des enfants et adolescents scolarisés qui discutent notamment les notions de compétences et de langue maternelle (Billiez 1985a) ; l'analyse des pratiques ordinaires dans les familles plurilingues (Deprez 1994) et les groupes de pairs (Deprez 2005 ; Boutet et Saillard 2003). Les travaux dans la littérature internationale s'intéressant à la politique linguistique familiale ont montré que cette dernière est influencée par des facteurs

extérieurs et intérieurs à la famille, en lien avec la réalité sociale et affective. Dans les croyances des familles au sujet des langues, de leur acquisition et de leurs pratiques, on trouve en particulier des traces émanant des idéologies venant des discours publics, de l'école et de l'environnement social. Une langue valorisée publiquement a plus de chances d'être parlée dans une famille plurilingue. C'est la raison pour laquelle les familles sont partagées entre le souhait de réussite sociale pour leurs enfants et l'envie de transmettre des langues familiales minoritaires.

Du fait que les familles dans cette étude vivent dans une certaine mobilité, entre plusieurs États (Turquie, France, Allemagne et ont des liens entre elles), utiliser le terme « transnational » et non pas « migrant » convient mieux (Schiller *et al. 1992 ; Basch et al. 1994)*. Les familles avec lesquelles j'ai travaillé ne semblent pas avoir mis en place de politique linguistique familiale explicite. Elles pratiquent les langues telles qu'elles viennent, sans, par exemple, juger les énoncés qui présentent parfois un écart par rapport à la norme grammaticale ou phonétique des langues utilisées. Il s'agit de familles qui témoignent d'une certaine réussite sociale. Les adultes travaillent et vivent dans des logements confortables (la plupart des familles franciliennes vivent par exemple dans un pavillon qu'ils ont acheté). Leur attachement à l'arabe et au turc est réel, mais ils reconnaissent les difficultés à réunir les conditions nécessaires pour qu'ils les apprennent mieux aux plus jeunes.

Les analyses des corpus parisiens, dans le **chapitre 3**, montrent que la langue majoritairement utilisée était l'arabe, qui représente 47% de l'ensemble des tours de parole, suivi du français et du mode multilingue qui sont très proches (26 % et 25%). L'arabe est parlé par tous les participants, y compris par les deux plus jeunes participantes de la 3ème génération, avec leurs grands-parents. Ce résultat va à l'encontre des études parlant de *language shift* au bout de la 3ème génération en migration (Héran *et al.* 2002). On aperçoit dès ces premières analyses de corpus que ce que la littérature considère comme transmission linéaire sur 3 générations ne l'est pas ici. Les grands-parents et les petits-enfants interagissent ensemble, et parmi les deux langues utilisées, il y a majoritairement l'arabe.

L'utilisation de cette langue dépend du locuteur et de l'interlocuteur. Néanmoins, son emploi dans cette famille peut être compris par le fait que cette langue est également véhiculaire dans certains milieux en France (Istanbullu et Léglise 2014), avec une visibilité en dehors de la sphère privée, dans l'espace public, de l'arabe maghrébin, plus particulièrement avec des locuteurs « qui se dévoilent et s'affirment », grâce à la « scène artistique » (Caubet 2004) qui vient appuyer cette visibilité (Barontini 2013, 388-389). C'est ce qui explique l'emploi de la variété d'arabe maghrébin dans la famille, initiée par une participante de la 3ème génération, à laquelle les autres s'alignent, ce qui est remarquable non seulement parce qu'elle est acceptée et suivie, mais parce que cela est réalisé par les plus âgés.

Le turc est utilisé seulement dans 2 % des tours de parole dans le Corpus 1 et 1% dans le Corpus 2, mais on le retrouve dans le mélange de langues, qui fait partie des pratiques de cette famille. En effet, les grands-parents et les petits-enfants parlent ensemble en arabe, français et dans un mode multilingue. Cette communication est stimulée par un facteur qui a un rôle important : l'alignement aux choix de langues des uns et des autres ; elle est bloquée lorsqu'il y a désalignement ou résistance.

On a vu dans le **chapitre 4** qu'à Berlin, c'est également l'arabe qui est majoritairement utilisé dans les tours de parole (46%). On voit apparaître une utilisation du turc nettement supérieure à Paris (11% Corpus 3 et 6% Corpus 4), surtout aux côtés de l'allemand entre des membres de la 2ème génération et aux côtés de l'arabe entre la 1ère et la 3ème génération. Cela peut s'expliquer par le fait que le turc est l'une des langues véhiculaires en Allemagne (Dirim et Auer 2012). Les TP en mode multilingue sont également plus nombreux qu'à Paris (dans l'ensemble 1/3 et ¼ respectivement), ce qui est lié au nombre de langues - et donc de combinaisons possibles - utilisées.

Les participants de la 3ème génération parlent plus ou moins arabe en fonction de leur âge et de leur rang dans la famille. On a vu ainsi le rôle de l'agentivité à travers le comportement langagier d'une participante, la plus âgée des petits-enfants. Elle emploie des traits phonétiques et des termes dans une variété différente de celle que sa famille utilise habituellement, en interagissant en arabe syro-libanais-palestinien. Un élément d'explication provient du fait que cette variété a été présente dans le milieu

professionnel de sa mère. Mais cette utilisation est surtout essentiellement liée à sa vie à Berlin, et au choix d'avoir des amies arabophones, qui ont critiqué la variété qu'elle utilisait ; pour leur ressembler, elle a imité leur façon de parler.

Le **chapitre 5** a permis de comparer les résultats obtenus à Paris et Berlin et d'entrer dans le détail des ressources linguistiques employées**.** L'analyse quantitative a montré que l'arabe est la langue majoritairement parlée dans les deux sites de l'enquête. En France, cela se comprend par le statut véhiculaire de l'arabe, ce qui n'est pas le cas de l'Allemagne, où c'est le turc qui a ce statut. L'analyse qualitative de tous les corpus a montré l'importance de l'envie ou du besoin de communiquer qui prime sur le reste. Cela explique l'acceptation du parler de l'autre, et les différentes langues, variétés et variantes employées qui constituent les ressources des participants. Parmi les variétés utilisées, on dénombre l'arabe maghrébin, l'arabe classique du Coran (à Paris) et le syro-libanais-palestinien (à Berlin).

Pour l'analyse de l'arabe et le repérage de variétés et variantes, en tant que locutrice de la variété d'arabe antiochien et étant moi-même issue du même milieu que les familles avec lesquelles je travaille, j'ai « la puce à l'oreille » (Blanche-Benveniste 1993) lorsque j'entends certaines formes ou expressions inhabituelles. Ces remarques sont valables dans le contexte de ces corpus, par rapport à la façon dont ces familles ont l'habitude de parler. De ce fait, les variations considérées entrent dans la catégorie des phénomènes remarquables (Léglise et Alby 2013).

Il faut insister sur le fait que ces variétés partagent un certain nombre de traits communs, et qu'en mentionnant que tel énoncé ou tel tour de parole est attribuable, presque par défaut dans ces familles, à la variété antiochienne par exemple, cela ne signifie pas qu'elle ne pourrait pas être, dans l'absolu, attribuable à une ou plusieurs autres variétés d'arabe. Par défaut, toutefois, on a considéré qu'il s'agit d'une façon « antiochienne » de s'exprimer. Une annotation plus fine des pratiques langagières a pu être réalisée sous le logiciel Jaxe, en codant comme « arabe indifférencié » tous les éléments susceptibles d'être attribués à plusieurs variétés d'arabe (Manfredi et Istanbullu sous presse). Cette annotation indifférenciée s'inspire des méta-catégories regroupant plusieurs variétés de langues qui sont utilisées pour d'autres

situations[174], comme autant de poupées russes allant du plus spécifique au plus générique ou au plus indifférencié (voir Vaillant et Léglise 2014 pour une discussion).

Le turc présente également des phénomènes remarquables avec des variations de certains termes d'adresses, par exemple : **dede, dada, dädä** [*papi*], **nene, nana, nänä** [mamie] ; **ʿamca** [*oncle*], **xanımefendi** [*madame*]. D'autres éléments comme des adverbes, conjonctions, noms portent une empreinte d'arabe, comme **häm de** [*en plus*], **masajçe** [**masseur *masseuse*]. J'ai pu montrer que les éléments de turc employés entrent dans différentes catégories (noms, verbes, adverbes, adjectifs etc.), et qu'ils sont utilisés isolément ou sous forme d'expressions comme **sağlık olsun** [*ce n'est pas grave*], **önemli olan** [*l'important c'est*]. Le turc est plus utilisé à Berlin qu'à Paris, en insertion ou en alternance avec l'arabe et l'allemand.

Enfin, nous avons vu en détail différentes stratégies qui fluidifient ou bloquent la communication. À côté des phénomènes qui nourrissent la communication, il y a ceux qui la bloquent. Ceux qui l'aident et la stimulent sont les alignements, reformulations, aides et expressions facilitatrices (propositions de ce qu'il faut dire ou proposition de sujets de conversation). Ceux qui la gênent ou la bloquent sont le désalignement et la résistance émanant de l'obligation à parler en arabe des plus jeunes, avec des commentaires négatifs sur les ressources linguistiques utilisées (*cf.* Figure 54 p. 379).

Discussion au vu des résultats obtenus

Sur la notion de *language shift* par rapport à l'arabe

Nous avons vu que l'arabe est parlé même par les plus jeunes participants. Il ne semble pas transmis volontairement, il est appris, au contact de ceux qui le parlent. Il est plus utilisé entre certains participants que d'autres. Les enfants qui sont en stade d'acquisition s'en imprègnent et construisent ainsi leurs ressources. Il est ainsi acquis

[174] Par exemple : créole guyanais ou sainte-lucien < créole à base française des Antilles < créole français indifférencié (Magdeleine 2012), espagnol de Cali < espagnol andin < espagnol d'Amérique < espagnol indifférencié (Sanchez Moreano 2015).

par la pratique familiale ou bien encore par une fréquentation de pairs parlant cette langue.

D'un côté, un certain maintien de l'arabe dans les interactions familiales est facilité par l'utilisation d'expressions affectives favorisant la communication qui sont exprimées en arabe exclusivement. D'un autre côté, le maintien de l'arabe est limité par l'alignement au choix de langue des petits-enfants (français, allemand) par les grands-parents dans le but de rendre la communication effective. Ce phénomène d'alignement par les adultes au choix de langue nationale du pays de résidence a été observé par Gafaranga (2010) entre des adultes et des enfants rwandais en Belgique (passant au français au lieu d'utiliser le kinyarwanda). Nous l'observons ici entre les grands-parents et les petits-enfants.

On note ainsi bien un *language shift* progressif, de génération en génération, en faveur de la langue du pays dans lequel vivent ces familles, visible sur la Figure 57 (ci-dessous) qui représente le pourcentage de prises de paroles à Paris et à Berlin de différents locuteurs. Alors que pour les locuteurs de la première génération, le pourcentage de prises de paroles en arabe est largement au-dessus de celui en français, la courbe semble s'aplatir pour les locuteurs de la deuxième génération et s'inverse pour la plupart des locuteurs de la troisième génération chez lesquels le pourcentage de prises de parole en français ou en allemand est largement au-dessus de celui en arabe.

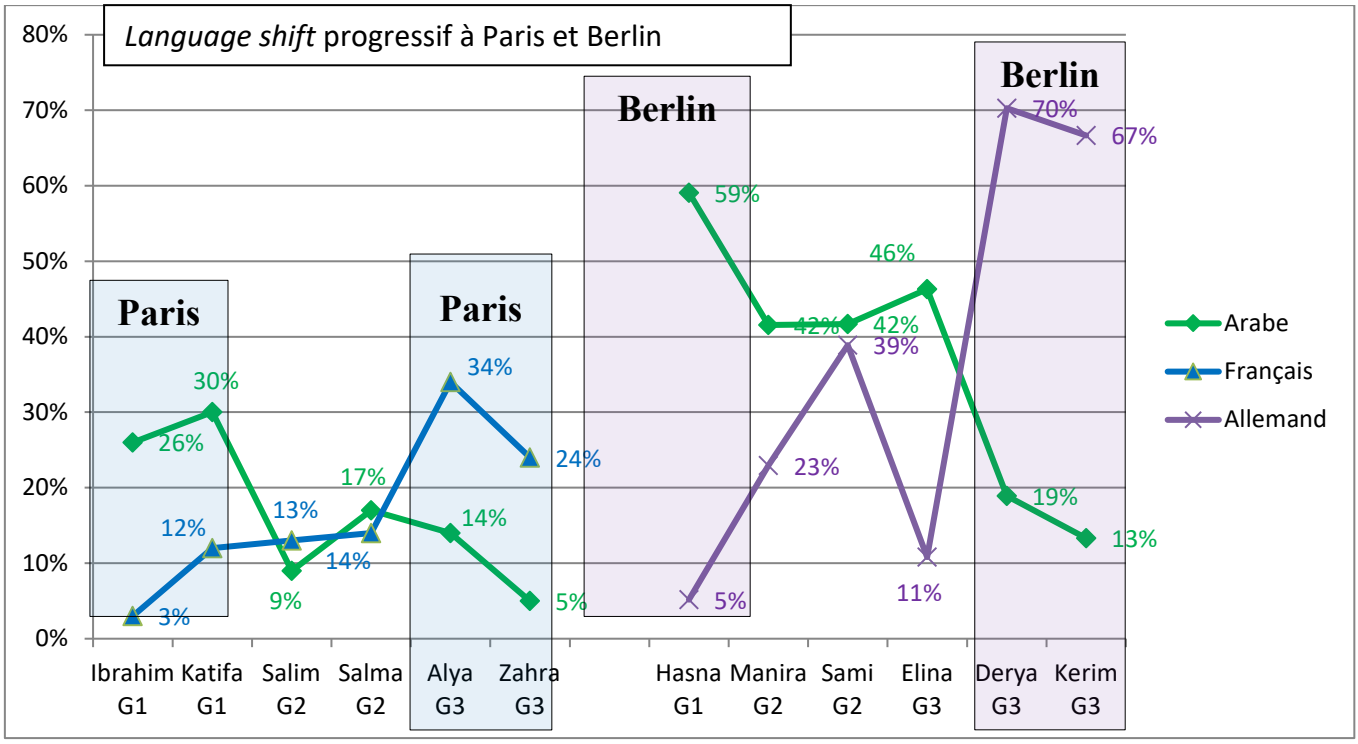


Figure 57. *Language shift* progressif à Paris et Berlin

Pour poursuivre la discussion menée par Barontini (2013) à propos de la non-linéarité de la transmission des langues d'origine, on a vu que la pratique de l'arabe se faisait lors des interactions entre les grands-parents et les petits enfants. Si on doit absolument parler de transmission, on peut dire qu'elle n'est ni linéaire (parents-enfants), ni figée, mais en constante dynamique. Nous l'avons vu avec la présence d'éléments provenant de diverses variétés d'arabe, ainsi qu'avec les allers-retours constants entre l'arabe antiochien et les autres variétés.

C'est par l'utilisation de l'arabe dans l'espace public que des jeunes sont en contact et adoptent ce qu'ils entendent, comme on l'a vu dans un des corpus parisiens chez les jeunes participantes.

Par ailleurs, durant les entretiens individuels, à la question « que voudrais-tu transmettre aux enfants ? », la langue ne vient pas immédiatement dans la bouche du grand-père (G1,Ibrahim) qui a déclaré : « J'aimerais leur donner l'intelligence, la patience et la politesse », ce qui montre que pour lui le plus important n'est pas la forme mais le fond, et la transmission de certaines valeurs sont importantes à ses yeux, quelles que soient les langues.

Sur la notion de transmission

Si on reprend la notion de transmission dans la littérature, avec le modèle de passation ou non-passation des langues des parents aux enfants, on a vu qu'il est difficile de parler de transmission, car cela ne se révèle pas ainsi dans les corpus considérés, personne ne transmet véritablement, mais les uns apprennent des autres, et ce, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la famille, au contact d'autres locuteurs, via les nouvelles technologies, la télévision ou encore via les chansons. On peut également discuter de la transmission grâce à la notion d'agentivité, qui s'est imposée dans l'analyse des corpus. On voit bien là tout l'aspect dynamique des pratiques langagières : les résultats ne sont pas identiques pour les différents individus considérés, ni au sein de la même famille, ni au sein de la même fratrie. Chacun semble parler comme il ou elle le souhaite, et peut ainsi utiliser une variété qu'il ou elle a apprise en dehors de la famille. C'est de l'agentivité qu'apparaissent des variantes et variétés observées (en arabe). Cela n'est pas une question générationnelle G1, G2, G3, mécanique. Dans ce travail, j'ai pu montrer ce qui se passait entre les grands-parents et les petits-enfants G1 <-> G3, interactions qui sont peu étudiées habituellement et qui donnent un résultat différent du *language shift* attendu : on observe une tendance au *language shift*, certes, au sens où les interactions dans les langues des pays d'accueil sont plus nombreuses que celles en arabe parmi les plus jeunes, mais il est progressif et non total.

L'arabe et le turc sont utilisés dans une certaine mesure, aux côtés du français et de l'allemand. Les idéologies dominantes qui jouent en faveur de la langue nationale et les familles n'y font pas exception. Mais dans le même temps, ces familles cherchent néanmoins un moyen de parler l'arabe et le turc, tant bien que mal, au moins dans l'espace privé, dans le micro-espace familial, c'est-à-dire à leur domicile. Les participants adultes veulent que les petits sachent parler ces langues et les jeunes disent également vouloir ou savoir les pratiquer. Mais à l'évidence, c'est une entreprise difficile, même si elle n'est pas impossible, comme nous en avons vu des exemples, puisque les plus jeunes parlent tout de même ces deux langues familiales, car elles leur permettent de communiquer avec les membres les plus âgés.

Le rôle des idéologies en famille

Alors que les études sur la politique linguistique familiale évoquent le rôle prépondérant des idéologies dans les pratiques langagières familiales, nos corpus démontrent peu ce rôle. Ce qu'on voit, ce qui compte, ce ne sont pas les idéologies mais plutôt les émotions (positives), avec une bienveillance dont on trouve des traces à travers des expressions récurrentes envers les petits-enfants (mon/ma chéri(e), mon âme, mon bébé, je t'aime, en arabe et en turc).

Dans les corpus, ce n'est pas le sentiment d'une politique linguistique familiale explicite basée sur les idéologies qui domine. Ce qui domine, c'est l'envie de communiquer, nourrie par un fort attachement qu'ont les membres de ces familles les uns envers les autres. C'est l'envie des adultes de mettre les enfants à l'aise qui est prépondérant, et plus encore chez les grands-parents que chez les parents.

Ceci apparaît avec les phénomènes d'alignement (aux choix de langues ainsi qu'aux variétés d'arabe maghrébin et d'arabe SLP) et de reformulation, qui sont nombreux, et l'absence de correction des petits-enfants, par exemple, de la part des adultes qui maîtrisent l'arabe. À leur tour, les petits-enfants ne corrigent pas leurs grands-parents lorsqu'ils parlent en français et en allemand en faisant des « erreurs », bien au contraire, ils ont une attitude de bienveillance, qui est le reflet de ce qu'ils voient chez leurs aînés. Lorsque les grands-mères et le grand-père sont explicitement désolés de leur niveau de français et d'allemand, les petits les rassurent.

Dans l'analyse des corpus, on voit donc une PLF « positive », encourageante, qui favorise la communication entre les trois générations. Lors des entretiens, les plus jeunes membres des familles évoquent non seulement les langues et cultures de la société dominante dans laquelle ils vivent mais également celles présentes dans leur famille (arabe et turc, culture antiochienne, turque et arabe, mélangées à celles acquises en Europe), amenées par les membres de la première et parfois de la deuxième génération, au sujet desquelles ils ont déjà réfléchi.

On pense souvent au rôle des adultes socialisant les enfants à travers le langage (et les langues), comme un processus unidirectionnel. Mais la socialisation familiale est aussi vue comme un accomplissement collaboratif par certains (Goodwin 2006). Les enfants

sont des participants actifs dans la socialisation de leurs parents et certaines études montrent qu'ils peuvent socialiser leurs parents (Tuominen 1999), enfants et parents entrent ainsi dans une relation de « double médiation » (Lüdi et Py 1986). La socialisation n'est ainsi pas un processus unidirectionnel mais un ensemble complexe d'influences familiales mutuelles (Luykx 2003, 41).

Parfois, les enfants ont plus accès que leurs parents à certaines ressources linguistiques (via l'espace public, la scolarisation, la fréquentation de pairs avec diverses langues familiales, l'adoption, *etc*.). Les membres de la seconde génération ont appris le turc puis le français ou l'allemand ainsi que d'autres langues étrangères à l'école. À Paris, la participante de la 3ème génération (G3,Alya) a appris des éléments linguistiques en espagnol, en chinois et en italien, grâce à un dessin animé et à son environnement. G3,Zahra et G3,Elina utilisent des variétés d'arabe en famille qui influencent la pratique de leurs grands-parents. On assiste ici à un renversement des rôles entre parents et enfants (Luykx 2005). Cela montre le rôle important des enfants dans la mise en place des politiques linguistiques au sein de familles transnationales. Ils se positionnent librement au lieu de suivre ce que leurs parents et autres adultes veulent, et les adultes les suivent. Ici, ce ne sont donc pas tant les idéologies dominantes qui influencent les politiques linguistiques, ni les adultes qui les imposent aux enfants. L'étude des interactions a montré l'impact de l'agentivité des enfants. À la différence de cette thèse, encore peu de travaux ont pu montrer comment ce processus s'accomplit concrètement au fil des interactions quotidiennes entre plusieurs générations.

La transmission des langues de la famille n'est globalement pas soutenue par les États, ce qui, si c'était réalisé, permettrait aux enfants, de s'exprimer plus aisément et de se sentir plus légitimes. D'une part il y a le contact avec la langue majoritaire (le turc en Turquie, le français en France et l'allemand en Allemagne) qui a un effet dominant sur leurs pratiques, et d'autre part l'absence de soutien à la langue « d'origine » en dehors de la famille, que ce soit au niveau scolaire ou médiatique qui favoriserait l'input, dont l'importance est soulignée par Pearson (2007) : il n'y a pas de diffusion, pas de pratiques artistiques par exemple comme du théâtre, des films pour les enfants ou des chansons dans le dialecte antiochien. Cela est vrai également pour le turc en France et l'arabe en

Allemagne, car dans l'espace public on voit et entend peu de turc en France et d'arabe en Allemagne.

À l'instar de Borland (2006) qui a remarqué un intérêt de la langue « d'origine » chez la deuxième génération de Maltais en Australie, nous remarquons que certains jeunes de ces familles utilisent également les nouvelles technologies pour communiquer avec leur famille et leurs amis à Antioche. Cela leur permet d'acquérir et d'entretenir des ressources dans les différentes langues nécessaires à leur communication (ici le turc et l'arabe)[175]. Tout en utilisant ainsi les langues présentes dans la famille, ils tissent un attachement aux personnes, en Turquie.

Le rôle de l'école et d'autres lieux de socialisation

Les participants des familles considèrent leur expérience de plurilingues comme une richesse, ils accordent une importance à l'école et donnent le droit à leurs enfants de faire leurs propres choix. Les enfants sont marqués également par ce qu'ils apprennent à l'école et par les idéologies dominantes relayées par son entremise. Certains enseignants conseillent parfois aux enfants et aux parents ce qu'ils doivent parler et ce que leurs parents doivent leur parler chez eux : turc à Antioche, français en France et allemand en Allemagne. Et les enfants, en début de scolarisation (en maternelle ou au début de l'école élémentaire), veulent faire ce qu'on attend d'eux. Ils suivent également ce que la télévision offre. Par exemple, en France, dans le film d'animation *Dora l'exploratrice* (Nickledon 2017a, 2017a), le personnage principal est une petite fille de 7 ans hispano-américaine qui parle d'autres langues que le français, et initie explicitement les enfants à l'anglais. Un autre film, *Ni hao, Kai-lan* (Nickledon 2017b), dont le personnage principal est une petite fille eurasienne de 5 ans bilingue, apprend aux enfants le « chinois » (mandarin). Les enfants (Alya et ses cousins) parlent de ce qu'ils ont appris, notamment dans ces dessins animés, et utilisent parfois ces ressources plurilingues durant leurs interactions.

[175] J'ai pu observer par exemple des participants sur Facebook, où l'arabe est transcrit en alphabet latin, utiliser des ressources dans différentes langues, et notamment en anglais que les contacts apprennent à l'école. On voit également apparaître du français dans les échanges, à la demande de ceux qui sont en Turquie et qui se disent intéressés par cette langue.

Les idéologies projetées à un niveau macro influencent la famille, qu'elle soit nucléaire ou plus élargie avec d'autres membres tels les grands-parents, les oncles et tantes, les cousins. Smith-Kocamanhul (2003) avait déjà fait remarquer le rôle des idéologies de l'État sur les familles avec lesquelles elle avait travaillé en ville, à Antioche, qui affichaient une préférence pour le turc. Ceci est observable aujourd'hui à la campagne en Turquie. Les familles se font leur propre opinion, mais en pratique, maintenir les langues minoritaires est devenu difficile. Ce qui est valorisé, ce sont les valeurs transmises par l'école et l'environnement extérieur aux familles, qui apparaît comme moderne, or cet environnement est régi par la langue de l'État.

Le rôle du milieu social ou du capital culturel

Les familles considérées sont bien sûr singulières et ne représentent pas l'ensemble des locuteurs arabo-turcophones. Ces membres semblent en effet avoir intériorisé un statut social « instruits » dans la région d'Antioche puisque tous les membres de la 1ère génération viennent d'une lignée d'instruits. Leurs pères (Génération 0) ont été scolarisés (en arabe dans les années 1920-1930), avec le français comme langue étrangère, ainsi que le persan pour certains, comme il était d'usage à l'époque[176]. Le changement de langue dans l'éducation après le rattachement de la région d'Antioche à la Turquie (1939) ne les a pas perturbés, les hommes de la 1ère génération ont été scolarisés (en turc), G1,Yusuf a été instituteur à Antioche pendant deux années (avant de rejoindre l'activité artisanale qu'a créée son père).

Ces familles ont continué dans la voie de ce statut social en région parisienne et à Berlin. Cela leur est favorable puisque leurs descendants ont notamment une éducation plutôt réussie. Ces « réussites paradoxales » (Lahire 1995) vont à l'encontre de ce que décrivent les études sur les migrants et leurs descendants, qui constituent le groupe le plus touché par l'échec scolaire, et surtout du groupe des Turcs en France (Brinbaum *et*

[176] L'instruction des hommes va au-delà de la génération 0, les grands-pères des G1 savaient lire et écrire, ce qui était un privilège à leur époque car d'après une source (Mertcan 2013, 399-401) en 1902 le nombre d'élèves dans les écoles primaires dans les villages « arabes alévis » de région d'Antioche était de 381, 270 en 1905 et 282 en 1910.

al. 2012) et en Allemagne où « les descendants de migrants turcs sont exclus dès l'école » (Tucci 2010, 3).

Cette façon de retourner une situation défavorable en réussite se voit également dans le travail et le logement de ces familles, car souvent les migrants et leurs descendants sont le plus exposés au travail précaire et démotivant[177] (Dinh 2006 ; Madoui 2008 ; Beauchemin *et al.* 2010 ; Jovelin 2011 ; Cusset *et al.* 2015 ; Boutchenik et Lê 2017 ; Brunner et Maurin 2017), ainsi qu'à un logement inadapté et en location[178] (Domergue et Jourdan 2017).

La 2ème génération a eu une scolarité classique, avec quelques obstacles, mais tous les membres de la G2 ont suivi des études universitaires, contrairement aux attentes des enfants d'immigrés turcs qui sortent sans diplôme (Brinbaum *et al.* 2012), et sont sortis diplômés de leur formation, il en est de même à Berlin également où les migrants turcs et leurs descendants sont les plus touchés par l'échec (Tucci 2010). Une fois sur le marché de l'emploi, ils ont tous peiné à trouver un travail sérieux et rémunéré à la hauteur de leurs qualifications et ambitions. Les garçons ont été en bute à des difficultés récurrentes et ont fait l'expérience de la discrimination avec des inégalités de traitement à l'école (Cusset *et al.* 2015 ; Beauchemin *et al.* 2010 ; Tucci 2010) puis sur le marché de l'emploi[179]. Ils ont également créé leur propre entreprise (SARL) pour « s'auto-employer », (Dinh 2006) et « échapper à cette situation d'exclusion du marché du travail » (Madoui 2008, 292). Leur réussite montre que la stigmatisation qu'ils ont vécu ne les a pas conduit à la violence et à la déviance (Goffman 1963).

Quant au logement, aujourd'hui, le couple G1 est propriétaire d'une maison individuelle[180] et leurs enfants ont réussi leur scolarité malgré le fait que le logement[181]

---

[177] « (petits boulots, intérim, CDD, emplois non qualifiés, chômage…) », sans reconnaissance, en dessous des qualifications, rémunération minime, sans évolution de carrière (Madoui 2008, 295).

[178] « Les ménages immigrés sont moins souvent propriétaires de leur résidence principale que les non-immigrés (figure 1) : 35% contre 60% en 2013 […] 61% des ménages immigrés sont locataires ». Parmi ceux-là, « les ménages dont la personne de référence a entre 18 et 60 ans et est née dans un pays tiers à l'Union européenne des 27 […] sont propriétaires de leur logement pour 20% d'entre eux, locataires du secteur social pour 45% et locataires du secteur libre pour 33% » (Domergue et Jourdan 2017, 76).

[179] Relatées par Madoui 2008, avec un exemple de la note de bas de page 177 ci-dessus.

[180] Qui est le cas de 32% des ménages immigrés contre 59 % pour les non-immigrés (Insee 2017b, 77).

[181] Dans lequel ils ont vécu avec leurs parents avant l'achat de la maison jusqu'à la fin de leurs études.

soit l'un des facteurs énumérés dans l'échec scolaire dans la grande enquête *Trajectoires et origines* (Beauchemin *et al.* 2010, 26). Trois de leurs enfants ont acheté leur logement. La 3ème génération a un parcours scolaire sans échec, sans doubler une classe, aussi bien à Paris qu'à Berlin. Certains sont à l'université, aidés par leurs parents, tout en travaillant pour financer leurs études.

Dans les deux sites, on remarque ainsi une trajectoire semée d'embûches qui débouche sur une réussite paradoxale (Insee 2017a ; Tucci 2010). Leur capital culturel familial a aidé à contrer le mécanisme d'exclusion et rompre le cycle de reproduction sociale connue pour les migrants et leurs descendants (Madoui 2008), en faisant une « reconversion symbolique de leur stigmate, qui se transforme […] en réussite sociale » (Jovelin 2011, 112).

On doit tenir compte de ces caractéristiques dans les résultats obtenus, qui auraient peut-être été différents dans d'autres familles, provenant de milieux sociaux ou avec un capital culturel différents.

Prolongements

Ce travail a des limites et n'a pu couvrir l'ensemble des sujets intéressants qu'il pouvait soulever. Plusieurs prolongements sont possibles.

Un travail sur les mêmes corpus pourrait, par exemple, être réalisé dans les domaines suivants :

- une étude systématique des échanges entre les parents et les enfants, à comparer avec les résultats des échanges entre grands-parents et petits-enfants, notamment en ce qui concerne les phénomènes d'alignement. Sur la base de mes premières observations, je pose l'hypothèse que les phénomènes de résistance seront beaucoup plus importants entre les enfants et leurs parents,

- une caractérisation plus précise des façons de parler de chacun des participants, en m'intéressant aux ressources disponibles pour chacun et dans chaque langue, en me penchant sur les catégories auxquelles appartiennent les éléments linguistiques utilisés dans les tours multilingues (par exemple formules de politesse, expressions affectives, catégorie nominale plutôt que catégorie verbale etc.).

Par ailleurs, un autre prolongement possible serait de suivre les mêmes familles dans d'autres contextes, en m'intéressant également aux échanges avec d'autres interlocuteurs. Par exemple, il serait intéressant de prendre en compte les réseaux de communication plus vastes dans la sphère familiale (suivre les échanges entre cousins, oncles-neveux) et élargir les enregistrements à la sphère amicale, au voisinage et au domaine public, chez les commerçants, que je n'ai pu étudier dans le cadre de ce travail. Il serait également intéressant d'étudier les pratiques langagières de ces familles lorsqu'elles partent à Antioche, lorsqu'elles interagissent entre elles et avec les autres, ainsi que lorsqu'elles se rendent visite, à Paris ou à Berlin.

Un élargissement à Londres et Melbourne chez des familles arabo-turcophones d'Antioche pourrait également être intéressant. En effet, les politiques linguistiques de l'État britannique sont connues pour favoriser le renforcement linguistique et culturel des communautés sur son territoire. À l'inverse, les études montrent une tendance forte à l'assimilation des migrants Turcs en Australie : « immigrants showed the least maintenance and the most adjustment in Australia, which is the country with the least pressure to assimilate » (Yağmur et Vijver 2012, 110). Il serait intéressant d'effectuer une comparaison avec cette étude en tenant compte de la catégorie socio-professionnelle des familles et aussi du fait que leur répertoire linguistique est riche, en plus des langues des pays de résidence, d'au moins deux langues minoritaires.

Bibliographie

Abdelilah-Bauer, Barbara. 2008. *Le défi des enfants bilingues: grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Nouvelle édition augmentée. Paris: la Découverte.

Adler, Patricia A. et Peter Adler. 1987. *Membership Roles in Field Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Ag, Astrid et Jens Normann Jørgensen. 2013. « Ideologies, Norms, and Practices in Youth Poly-Languaging ». *International Journal of Bilingualism* 17 (4): 525-539.

Aïn, Joyce. 2008. *Familles. Explosion ou évolution ?* Toulouse: Erès.

Akinci, Mehmet-Ali, et Salih Akin. 2003. « Pratiques et représentations langagières chez les migrants de Normandie ». *Écarts d'identit.* L'étranger, l'accueil, la langue... (102):25-29.

Akinci, Mehmet-Ali, Jan Jaap de Ruiter, Floréal Sanagustin et Pascale Matera. 2004. *Le plurilinguisme à Lyon. Le statut des langues à la maison et à l'école*. Espaces discursifs. Paris: L'Harmattan.

Akin, Salih. 1997. « Désignation d'une langue innommable dans un texte de loi : le cas du kurde dans les textes législatifs turcs ». In Le nom des langues, I. L'enjeu de la nomination des langues, édité par André Tabouret-Keller, 69-80. Louvain-La-Neuve: Peeters.

———.2004. « La dénomination des personnes et la construction identitaire : le cas des prénoms kurdes en Turquie ». Bulletin association suisse de linguistique appliquée 80: 27-38.Akin, Salih. 1997. « Désignation d'une langue innommable dans un texte de loi : le cas du kurde dans les textes législatifs turcs ». In *Le nom des langues, I. L'enjeu de la nomination des langues*, édité par André Tabouret-Keller, 69-80. Louvain-La-Neuve: Peeters.

———.2004. « La dénomination des personnes et la construction identitaire : le cas des prénoms kurdes en Turquie ». *Bulletin association suisse de linguistique appliquée* 80: 27-38.

Akoun, André et Pierre Ansart. 1999. « Minorité ». *Dictionnaire de sociologie*. Dictionnaires. Paris: Le Robert/Seuil.

Aktan, Caner. 2015. « Kocaeli'de Alevilerin evleri işaretlendi ». Journal. *soL Haber Portalı*. juin 14. En ligne. http://haber.sol.org.tr/toplum/kocaelide-alevilerin-evleri-isaretlendi-119635. Page consultée le 28.02.2017.

Akyapi, Dilek. 2011. « Massacre du Dersim : la Turquie s'excuse auprès des Kurdes ». Journal. *Libération*. décembre 16. En ligne. http://www.liberation.fr/planete/2011/12/16/massacre-du-dersim-la-turquie-s-excuse-aupres-des-kurdes_782289. Page consultée le 28.08.2015.

Albert, Matie-Claude. 1996. « L'activité énonciative du lecteur-apprenant lors de la reformulation de textes ». In *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères: actes du X^è^ colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »,* Besançon, 19-21 septembre 1996, 471-486. Besançon: Presses Univ. Franche-Comté.

Alby, Sophie et Bettina Migge. 2007. « Alternances codiques en Guyane française : Les cas du kali'na et du nenge ». In *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : Regards croisés*, édité par Isabelle Léglise et Bettina Migge, 49-72. Marseille: IRD Éditions.

Alicheva-Himy, Bakyt. 2015. « Russification, « kazakhization » ou retour dans la Urheimat ? Le dilemme identitaire des Allemands du Kazakhstan ». *Études Germaniques* 245: 181-195.

Andrews, Peter Alford. 1989. *Ethnic Groups in the Republic of Turkey*. Wiesbaden: Dr. Ludwig Reichert Verlag.

Androutsopoulos, Jannis et Arno Scholz. 1998. *Jugendsprache – langue des jeunes – youth language. Linguistische und soziolinguistische Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Anghelescu, Nadia et Gheorghe Grigore, éd. 2006-2007. « Peripheral Arabic Dialects ». *Romano-Arabica* 6-7.

Appadurai, Arjun. 1996. *Modernity at Large*. Minnesota: University of Minnesota Press.

Arborio, Anne-Marie et Pierre Fournier. 2015. *L'observation directe*. Paris: Armand Colin.

Archibald, James et Jean-Louis Chiss. 2007. *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*. Paris: L'Harmattan.

Armstrong, Josh. 2016. « The Problem of Lexical Innovation ». *Linguistics and Philosophy* 39 (2): 87-118.

Arnold, Werner. 1996. « Arabian dialects in the Turkish province of Hatay ». In . AIDA II, I-10.

———.1998. *Die arabischen Dialekte Antiochiens*. Wiesbaden: Harrassowitz.

———.2000. « The Arabic Dialects in the Turkish Province of Hatay and the Aramaic Dialects in the Syrian Mountains of Qalamûn: Two Minority Languages Compared ». In *Arabic as a Minority Language*, Owens Jonathan, 347-370. Berlin: De Gruyter Mouton.

———.2006. « Antiochia Arabic ». In *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, édité par Kees Versteegh. Boston: Brill.

———.2007. « The Arabic Dialect of the Jews of Iskenderun ». *Romano-Arabica* 6-7: 7-12.

Arseven, Ceren. 2013. « Hatay'da kültürel çeşitlilik ». Journal *Hürriyet*. 18 mai. En ligne. http://www.hurriyet.com.tr/hatay-da-kulturel-cesitlilik-23316599. Page consultée le 28.08.2018

Aslamna. (s.d.) « Le salam en islam ». En ligne. http://www.aslamna.info/salam.html. Page consultée le 01.10.2016

Auer, Peter. 1995. « The Pragmatics of Code-Switching: A Sequential Approach ». In *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*, édité par Lesley Milroy, Pieter Muysken, 115-135. Cambridge: Cambridge University Press.

———.1998. « From Code-Switching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech ». *inLiSt* 6: 1-28.

———.2003a. « "Crossing" the language border into Turkish ? Uses of Turkish by non-Turkish in Germany ». In *Plurilinguisme, Mehrsprachigkeit, Plurilingualism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs*, édité par Lorenza Mondada et Simona Pekarek Doehler, 73-93. Tübingen/Basel: Francke.

———.2003b. « "Türkenslang": Ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen ». In *Spracherwerb und Lebensalter*, édité par Annelies Häcki-Buhofer, 255-65. Tübingen: Francke.

Auzanneau, Michelle et Caroline Juillard. 2012. « Introduction. Jeunes et parlers jeunes : catégories et catégorisations ». *Langage et société* 141: 5-20.

Aytürk, İlker. 2008. « The First Episode of Language Reform in Republican Turkey: The Language Council from 1926 to 1931 ». *Journal of the Royal Asiatic Society*, Third Series, 18 (3): 275-293.

Pérez Báez, Gabriela. 2013. « Family Language Policy, Transnationalism, and the Diaspora Community of San Lucas Quiaviní of Oaxaca, Mexico ». *Language Policy* 12 (1): 27-45.

Balavoine, Guillaume. 2003a. « Carte de la Turquie en 1920 (traité de Sèvres) ». En ligne. http://www.atlas-historique.net/1914-1945/cartes_popups/TurquieSevresGF.html#. Page consultée le 7.10.2015

———.2003b. « Carte de la Turquie (Traité de Lausanne) ». En ligne. http://www.atlas-historique.net/1815-1914/cartes_popups/EmpireOttoman1914GF.html. Page consultée le 7.10.2015

———.2003c. « Carte de l'Empire ottoman en 1914 ». En ligne. http://www.atlas-historique.net/1815-1914/cartes_popups/EmpireOttoman1914GF.html. Page consultée le 7.10.2015

Barontini, Alexandrine. 2010. « Radiographie sommaire des pratiques de l'arabe maghrébin en France ». *Hommes et migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires* 1288: 104-109.

———.2013. « Locuteurs de l'arabe maghrébin - langue de France: une analyse sociolinguistique des représentations, des pratiques langagières et du processus de transmission ». Thèse de doctorat, INALCO, Paris.

Barre, Corinne et Mélanie Vanderschelden. 2004. « L'enquête "Étude de l'histoire familiale" de 1999 - Résultats détaillés ». *Insee*, Société 33. En ligne. http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&id=1312. Page consultée le 4.8.2016.

Basch, Linda, Nina Glick Schiller et Cristina Blanc Szanton. 1994. *Nations unbound: transnational projects, postcolonial predicaments and deterritorialized nation-states*. Amsterdam: Gordon and Breach.

Baum, Wilhelm. 2006. *The Christian Minorities in Turkey*. Mōrān 'Eth'ō Series 28. Kottayam, Kerala: St. Ephrem Ecumenical Research Institute (SEERI).

Bautier-Castaing, Elisabeth. 1981. « La notion de pratiques langagières : un outil heuristique pour une linguistique des dialectes sociaux ». *Langage et société* 15 (1): 3-35.

Bazantay, Pierre. 1935. *La pénétration de l'enseignement dans le sandjak autonome d'Alexandrette*. Beyrouth: Impr. catholique.

———.[inédit] 2008. « Un conflit des nationalités au Proche-Orient : le sandjak d'Alexandrette 1934-1939 ». Édité par Arménag Aprahamian, 48. ANAAAO: Assemblée des Arméniens d'Arménie Occidentale. En ligne. http://bazantay.p.chez-alice.fr/. Page consultée le 1.10.2014.

Beauchemin, Cris, Christelle Hamel, Maud Lesné, Patrick Simon et l'équipe de l'enquête TeO. 2010. *Les discriminations : une question de minorités visibles*. Bulletin d'information de l'Institut national d'études démographiques. *Population et Sociétés* 466. Paris.

Beauchemin, Cris, Christelle Hamel et Patrick Simon, coord. 2010. *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France. Premiers résultats*. Documents de travail n°168. Paris: Ined.

Beerkens, Roos. 2010. *Receptive Multilingualism as a Language Mode in the Dutch-German Border Area*. Ville Waxmann Verlag.

Behler, Gabriele. 2000. « Muttersprachlicher Unterricht. Lehrplan für 1 bis 4 und 5 und 6 ». Düsseldorf: Ministerium für Schle, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Behnstedt, Peter et Manfred Woidich. 2011. *Wortatlas der arabischen Dialekte*. Leiden/ Boston: Brill.

Belhaiba, Aicha. 2014. « Le langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine à Bordeaux : pratiques, fonctions et représentations ». Thèse de doctorat, Université Michel de Montaigne-Bordeaux III.

Billiez, Jacqueline. 1985a. « La langue comme marqueur d'identité ». *Revue européenne des migrations internationales* 1 (2): 95-105.

———.1985b. « La situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration ». *Migrants Formation* 163 (63): 4-6.

———.1985c. « Les jeunes issus de l'immigration algérienne et espagnole à Grenoble : quelques aspects sociolinguistiques ». *International Journal of the Sociology of Language* 54: 41-56.

———.2002. « De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours sociodidactique ». *Ville-Ecole-Intégration* 130: 87-98.

———.2007. « Être plurilingue, handicap ou atout ». *Écarts d'identité* 111: 88-90.

———.2012. « Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques ». *Les Cahiers du GEPE*°4. En ligne. http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2167. Page consultée le 11.01.2016.

Billiez, Jacqueline et Louise Dabène. 1987. « Le parler des jeunes issus de l'immigration ». In *France, pays multilingue. Pratique des langues en France*, édité par Geneviève Vermès et Josiane Boutet, 2: 62-77. Paris : l'Harmattan.

Billiez, Jacqueline et Marielle Rispail. 2003. *Contacts de langues: modèles, typologies, interventions*. Espaces discursifs. Paris: L'Harmattan.

Blanche-Benveniste, Claire et Colette Jeanjean. 1986. *Le français parlé - Transcription et édition*. Paris: Didier Erudition.

———.1993. « Une description linguistique du français parlé », *Gré des langues* 5: 8-29.

Blanchet, Philippe. 2005. « Minorations, minorisations, minorités : essai de théorisation d'un processus complexe ». *Cahiers de sociolinguistique* 10 (1): 17-47.

Blokpoel, Mark, Marlieke van Kesteren, Arjen Stolk, Pim Haselager, Ivan Toni et Iris van Rooij. 2012. « Recipient Design in Human Communication: Simple Heuristics or Perspective Taking? ». *Frontiers in Human Neuroscience* 6: 1-13.

Blommaert, Jan, Karel Arnaut, Ben Rampton et Massimiliano Spotti. 2015. *Language and Superdiversity*. London/New York: Routledge.

Blommaert, Jan, et Ad Backus. 2011. « Repertoires Revisited: 'Knowing Language' in Superdiversity ». *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 67: 1-26.

Blommaert, Jan, James Collins et Stef Slembrouck. 2005. « Spaces of multilingualism ». *Language & Communication* 25 (3): 197-216.

Blondel, Eliane. 1996. « La reformulation paraphrastique ». *Les Carnets du Cediscor* 4: 47-59.

Borland, Helen. 2006. « Intergenerational language transmission in an established Australian migrant community: what makes the difference? » *International Journal of the Sociology of Language* 180: 23-41.

Bourdieu, Pierre. 1977. « L'économie des échanges linguistiques ». *Langue française* 34 (1): 17-34.

———.1978. « Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 23 (1): 67-69.

———.1982. *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.

———.1993. « À propos de la famille comme catégorie réalisée ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 100 (1): 32-36.

Bourhis, Richard. 2008. « English-Speaking Communities of Quebec: Vitality, multiple identities and linguicism ». In *The Vitality of the English-Speaking Communities of Quebec: From Community Decline to Revival*, édité par Richard Bourhis, 127-164. Montréal: CEETUM, Université de Montréal.

Boutchenik, Béatrice et Jérôme Lê. 2017. « Les descendants d'immigrés maghrébins : des difficultés d'accès à l'emploi et aux salaires les plus élevés ». In *Emploi, chômage, revenus au travail*, 21-33. Insee.

Boutet, Josiane. 1980. « Quelques courants dans l'approche sociale du langage ». *Langage et société* 12: 33-70.

———.1982. « Matériaux pour une sémantique sociale ». *Modèles Linguistiques Villeneuve d'Ascq* 4 (1): 7-37.

———.2002. « Pratique langagière ». In *Dictionnaire d'analyse du discours*, édité par Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau, 459. Paris: Éditions du Seuil.

Boutet, Josiane, Pierre Fiala et Jenny Simonin-Grumbach. 1976. « Sociolinguistique ou sociologie du langage ? » *Critique* 344: 68-85.

Boutet, Josiane et Claire Saillard. 2003. « Dynamique des répertoires linguistiques dans la migration chinoise ». In *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, 110-125. Paris : l'Harmattan.

Boyer, Henri. 1994. « Le jeune tel qu'on en parle ». *Langage et société* 70 (1): 85-92.

Bozarslan, Hamit. 2005. « Les minorités en Turquie ». *Pouvoirs* 115 (4): 101.

Bozdémir, Michel et Cybèle Berk. 2014. *Méthode de turc Vol. 2*. Paris : l'Asiathèque-Maison des langues du monde.

Breem, Yves. 2009. « Les entreprises créées en 2002 par des ressortissants des pays tiers : de plus grandes difficultés à survivre ». *Infos migrations* 13 pages.

Brinbaum, Yaël, Laure Moguérou et Jean-Luc Primon. 2012. *Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés selon leur origine migratoire*. Insee. En ligne. https://www.insee.fr/fr/statistiques/1374016?sommaire=1374025. Page consultée le 6.09.2016.

Brooks, Patricia J. et Vera Kempe. 2014. *Encyclopedia of Language Development*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Brown, Penelope et Stephen C. Levinson. 1978. « Universals in language usage: Politeness phenomena ». In *Questions and politeness: strategies in social interaction*, édité par Esther N. Goody, 56-311. Cambridge: Cambridge University Press.

———.1987. *Politeness: Some universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brunner, Anne et Louis Maurin. 2017. « Rapport sur les inégalités en France ». Observatoire des inégalités. Tours.

Bruxelles, Sylvie. 2002. « Ethnométhodologie ». In *Dictionnaire d'analyse du discours,* édité par Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau. Paris: Éditions du Seuil.

Bryon-Portet, Céline. 2011. « La tension au coeur de la recherche anthropologique : La dialectique intérieur/extérieur, théorie/pratique, une nécessité pour l'étude des institutions fermées ». *Anthropologie et Sociétés* 35 (3): 209-231.

Bundesministerium des Innern. 2016. « Arbeitsmigration ». *Bundesministerium des Innern*. En ligne. http://www.bmi.bund.de/DE/Themen/Migration-Integration/Zuwanderung/ Arbeitsmigration/arbeitsmigration_node.html. Page consultée le 19.08.2016.

Bundeszentrale für politische Bildung. 2016. « Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland ». Bonn: Statistisches Bundesamt (Destatis), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin).

———.2016. « Bevölkerung mit Migrationshintergrund I ». En ligne. http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i. Page consultée le 29.05.2017.

Buran, Ahmet et Berna Yüksel Çak. 2012. *Türkiye'de Diller ve Etnik Gruplar*. Ankara: Akçag Yayınları.

Burcu, Cansu. 2013. « Alevi ve Kürtler'in evleri işaretlendi ». *birgun.net*. septembre 23. En ligne. http://www.birgun.net/haber-detay/alevi-ve-kurtler-in-evleri-isaretlendi-129143.html. Page consultée le 28.03.2017.

Burricand, Carine et Alexandra Filhon. 2003. *La transmission et la pratique des langues étrangères en Ile de France*. Paris: Insee.

Burt, Susan Meredith. 1994. « Code choice in intercultural conversation. Code choice in intercultural conversation Speech accommodation theory and pragmatics ». *Pragmatics* 4 (4): 335-559.

Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü. 2016. « 2017 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu Tasarısı ve baglı cetveller ». T.C. Maliye Bakanlığı. En ligne. http://www.bumko.gov.tr/TR,6555/2017-yili-merkezi-yonetim-butce-kanunu-tasarisi-tbmmne-sevk-edilmistir.html. Page consultée le 29.07.2017.

Cabouret, Bernadette. 1999. « Sous les portiques d'Antioche ». *Syria* 76 (1): 127-150.

Cabouret, Bernadette, Jean-Michel Carrié, Denis Feissel et Catherine Saliou. 2012. *Les sources de l'histoire du paysage urbain d'Antioche sur l'Oronte*. Colloques de l'université Paris 8. Saint-Denis: Université Paris 8.

Caldas, Stephen J. 2006. *Raising bilingual-biliterate children in monolingual cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

Calvet, Louis-Jean. 2013. *La sociolinguistique*. Que sais-je ? Paris: Presses Universitaires de France.

Campbell, Russell N. et Donna Christian. 2003. « Directions in Research: Intergenerational Transmission of Heritage Languages ». *Heritage Language Journal* 1 (1): 1-44.

Canagarajah, A. Suresh. 1999. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

———.2008. « Language Shift and the Family: Questions from the Sri Lankan Tamil Diaspora ». *Journal of Sociolinguistics* 12 (2): 143-176.

Canut, Cécile. 2001. « Pour une nouvelle approche des pratiques langagières ». *Cahiers d'études africaines* 163-164: 391-398. En ligne. http://www.etudesafricaines.revues.org/101. Page consultée le 10 octobre 2015.

Canut, Cécile et Alexandre Duchêne. 2011. « Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question ». *Langage et société* 136 (2): 5-12.

Cassan, Francine, François Héran et Laurent Toulemon. 2000. « Étude de l'histoire familiale. L'édition 1999 de l'enquête Famille ». *Courrier des statistiques* 93: 25-37.

Caubet, Dominique. 2004. « La "darja", langue de culture en France ». *Hommes et migrations* 1252: 34-44.

Caubet, Dominique, Jacqueline Billiez, Thierry Bulot, Isabelle Léglise et Catherine Miller. 2004. *Parlers jeunes ici et là-bas. Pratiques et représentations*. Paris: L'Harmattan.

Çelik, Ramazan. 2015. « Hatay Valisi açıkladı: Şehrin yüzde 15'i Suriyeli ». En ligne. http://www.hurriyet.com.tr/hatay-valisi-acikladi-sehrin-yuzde-15i-suriyeli-27969504. Page consultée le 6.10.2015

Cengiz, Alim Koray. 2006. « Dil-kültür iliskisi açisindan Hatay'da iki dillilik ». Mémoire de DEA, Mustafa Kemal Universitesi, Hatay.

Cengiz, Alim Koray et Hüseyin Türk. 2009. « Hatay'da İki Dillilik ve İki Dillilikten Kaynaklanan Dil Karışması ». *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6 (12): 190-208.

Centre d'observation de la société. 2017. « Pauvreté : quelles sont les communes les plus touchées ? ». En ligne. http://www.observationsociete.fr/revenus/pauvrete/pour-la-premiere-fois-linsee-publie-des-donnees-sur-la-pauvrete-des-communes.html. Page consultée le 10.08.2017.

Chan, Connie S. et Mary Jane Treacy. 1996. « Resistance in multicultural courses: Student, faculty, and classroom dynamics - ProQuest ». *The American Behavioral Scientist* 40 (2): 212-221.

Charaudeau, Patrick. 2002. « Interlocuteur ». *Dictionnaire d'analyse du discours,* édité par Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau. Paris: Éditions du Seuil.

Charaudeau, Patrick et Dominique Maingueneau, éds. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil.

Chautard, Sophie. 2006. *L'indispensable de la géopolitique*. Levallois Perret : Studyrama.

Clanché, François. 2002. « Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique ». *Insee Première* 830. Paris: Insee.

Cobas, José A. et Joe R. Feagin. 2008. « Language oppression and resistance: the case of middle class latinos in the United States ». *Ethnic and Racial Studies* 31 (2): 390-410.

Connolly, Patrick. 2013. « The innovation and adoption of English lexical blends ». *JournaLIPP* 0 (2): 1-14.

Correia-Labaye, Hélèna. 2005. « Bilinguality and the intergenerational transmission of languages ». In *Bilingual socialization in the family*, édité par Gabrielle Vargo, 123-135. Munich: LINCOM Studies in Language.

Cosnier, Jacques et Catherine Kerbrat-Orecchioni. 1987. *Décrire la conversation*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Coupland, Nikolas et Howard Giles. 1988. « Introduction the communicative contexts of accommodation ». *Language & Communication* 8 (3): 175-182.

Cumhuriyet. 2015. « Alevilerin evleri yine işaretlendi ». Journal. mai 23. En ligne. http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkiye/283273/Alevilerin_evleri_yine_isaretlendi.html#. Page consultée le 28.03.2017.

Cuq, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.

Cumhuriyet. 2015a. « Alevilerin evleri yine işaretlendi ». Journal. 23 mai 2015. http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkiye/283273/Alevilerin_evleri_yine_isaretlendi.html#.=. Page consultée le 03.01.2017.

———.2015b. « CHP'den Alevi raporu: Gün gün saldırılar, ayrımcı söylemler ». Journal. Cumhuriyet. 12 octobre 2015. http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkiye/446208/CHP_den_Alevi_raporu__Gun_gun_saldirilar__ayrimci_soylemler.html. Page consultée le 03.01.2016.

Curdt-Christiansen, Xiao Lan. 2009. « Invisible and Visible Language Planning: Ideological Factors in the Family Language Policy of Chinese Immigrant Families in Quebec ». *Language Policy* 8 (4): 351-375.

———.2013. « Family Language Policy: Sociopolitical Reality versus Linguistic Continuity ». *Language Policy* 12 (1): 1-6.

Cusenza, Cristina. 2017. « Local cosmopolitanism: Alevism as a rooted, universal discourse ». *Journal of the Anthropological Society of Oxford* IX (3):295-343.

Cusset, Pierre-Yves, Hélène Garner, Mohamed Harfi, Frédéric Lainé et David Marguerit. 2015. « Jeunes issus de l'immigration : quels obstacles à leur insertion économique ? » *France Stratégie. Evaluer, anticiper, débattre, proposer*, La note d'analyse (mars).

Da Silva Almeida, Gisela. 2009. *Les structures familiales. La famille : Espèce en voie de disparition*. Bruxelles: Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel.

Dabène, Louise. 1981. *Langues et migrations*. Grenoble: Editions littéraires et linguistiques de l'Université de Grenoble.

Dandurand, Renée B. et Françoise-Romaine Ouellette. 1995. « Famille, État et structuration d'un champ familial ». *Sociologie et sociétés* 27 (2): 103-119.

Davis, John McE. 2007. « Resistance to L2 Pragmatics in the Australian ESL Context ». *Language Learning* 57 (4): 611-649.

De Houwer, Annick. 1999. « Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes ». In *Bilingualism and migration*, édité par Guus Extra *et al*, 75-96. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

De Heredia-Deprez, Christine. 1989. « Pratiques langagières des enfants d'immigrés dans leurs familles ». *Revue européenne des migrations internationales* 5 (2): 71-87, *« Le Plurilinguisme des enfants à Paris »*.

Deprez, Christine. 1994. *Les enfants bilingues : langues et familles*. CREDIF - Essais. Paris: Didier.

———.1996. « Une politique linguistique familiale: Le rôle des femmes ». *Éducation et sociétés plurilingues* 1: 35-42.
———.2003. « Évolution du bilinguisme familial en France ». *Le français aujourd'hui* 143 (4): 35-43.
———.2005. « Langues et migrations : dynamiques en cours ». *La linguistique* 41 (2): 9-22.
———.2006. « Ouvertures Nouveaux regards sur les migrations, nouvelles approches des questions langagières ». *Langage et société* 116: 119-126.
———.2007. « Langues et espaces vécus dans la migration : quelques réflexions ». *Langage et société* 121-122: 247-257.
DGLFLF. 2013. *Migrer d'une langue à l'autre ?* Rencontres. Paris: Délégation générale à la langue française et aux langues de France.
Dinh, Bernard. 2006. « L'entreprenariat ethnique en France - Persée ». *Hommes et migrations* 1264 (1): 114-128.
Dirim, Inci et Peter Auer. 2012. *Türkisch sprechen nicht nur die Türken*. Linguistik – Impulse & Tendenzen 4. Berlin: De Gruyter.
Dogançay-Aktuna, Seran. 2006. « Language planning in Turkey: yesterday and today ». *International Journal of the Sociology of Language* 2004 (165): 5-32.
Domergue, Florent et Virginie Jourdan. 2017. « Les déterminants du statut d'occupation des logements et de la mobilité résidentielle des ménages immigrés ». In *Les conditions de logement en France*, 75-89. Paris: Insee.
Dorronsoro, Gilles, et Olivier Grojean. 2014. « Identité, hiérarchie et mobilisation ». In *Identités et politique: de la différenciation culturelle au conflit*, 12-43. Références. Paris: Presses de Sciences Po.
Du Bois, John W. 2007. « The Stance Triangle ». In *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, Evaluation, Interaction*, édité par Robert Englebretson, 139-182. Amsterdam/ Philadelphie: John Benjamins.
DUDEN. 2017. « Familie ». Dictionnaire en ligne. http://www.duden.de/rechtschreibung/Familie. Page consultée le 07.06.2017.
Dumont, Paul. 1983. *Mustafa Kemal invente la Turquie moderne*. La Mémoire du siècle 26. Bruxelles: Éditions Complexe.
Dumont, Paul et François Georgeon. 1989. « La mort d'un empire (1908-1923) ». In *Histoire de l'Empire ottoman*, édité par Robert Mantran, 577-647. Paris: Fayard.
Eksner, H. Julia. 2006. *Ghetto Ideologies, Youth Identities and Stylized Turkish German. Turkish Youths in Berlin-Kreuzberg*. Vol. 91. Spektrum. Berlin: Lit Verlag.
Elzeiny, Nagwa. 2006. « Greetings ». In *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics,* édité par Kees Versteegh. Leiden/Boston: Brill.
Encyclopaedia Britannica. 2017. « Family ». Encyclopédie en ligne. https://www.britannica.com/search. Page consultée le 07.06.2017.
Encyclopédie Larousse. 2016. « famille ». Dictionnaire en ligne. http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/famille/51139. Page consultée le 05.07.2016
Enfrey, Lucienne-Marie. 1930. *Antioche*. Paris: P. Geuthner.
Esser, Hartmut. 2001. « Integration und ethnische Schichtung ». Arbeitspapiere 40. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europaïsche Sozialforschung.

———. 2006. *Migration, Language and Integration*. AKI Research Review 4. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

Ethnologue. 2016. « Germany ». *Ethnologue. Languages of the world*. En ligne. http://www.ethnologue.com/country/DE. Page consultée le 11.08.2016.

Etienne, Jean, Françoise Bloess, Jean-Pierre Noreck et Jean-Pierre Roux. 2004. *Initial - Dictionnaire de sociologie*. Paris: Hatier.

Evans, Mary. 1987. « Linguistic accommodation in a bilingual family: One perspective on the language acquisition of a bilingual child being raised in a monolingual community ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 8: 231-35.

Evrensel. 2015. « Bursa'da oruç tutmayan Alevi aileye demir çubukla saldırdılar ». Journal. Evrensel.net. 15 juillet 2015. https://www.evrensel.net/haber/256024/bursada-oruc-tutmayan-alevi-aileye-demir-cubukla-saldirdilar. Page consultée le 02.03.2016.

Extra, Guus et Kutlay Yağmur, éd. 2012. *Language Rich Europe. Trends in Policies and Practicies for Mulilingualism in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

Extramiana, Claire et Piet Van Avermaet. 2010. *Language requirements for adult migrants in Council of Europe Member States*. Strasbourg: Council of Europe.

Ezeizabarrena, Maria-José et Sandrine Aeby. 2010. « Les phénomènes de code-switching dans les conversations adulte-enfant(s) en basque-espagnol : une approche syntaxique ». *Corpus* 9: 53-80.

Ferguson, Charles A. 1981. « The structure and the use of politeness formulas ». In *Conversational routine : explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*, 2, Series maior 96: 21-36. Rasmus Rask studies in pragmatic linguistics. The Hague/New York: Mouton.

Ferréol, Gilles et Guy Jucquois. 2003. « Minorités (droits des) ». *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris: Colin.

Filhon, Alexandra. 2010. « Transmission familiale des langues en France: évolutions historiques et concurrences ». *Annales de démographie historique* 119: 205-222.

———.2016. « Les langues dans les enquêtes de la statistique publique : bilan et perspectives ». *Langage et société* 155: 15-38.

Filhon, Alexandra et Alain Blum. 2009. *Langues d'ici et d'ailleurs: transmettre l'arabe et le berbère en France*. Les cahiers de l'INED 163. Paris: Institut national d'études démographiques.

Filhon, Alexandra, Cécile Lefèvre et François Héran. 2005. *La dynamique des langues en France*. Les cahiers de l'INED 156. Paris: INED.

Fishman, Joshua A. 1991. *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.

FitzGerald, David. 2006. « Towards a Theoretical Ethnography of Migration ». *Qualitative Sociology* 29 (1). eScholarship. San Diego: University of California. En ligne. http://escholarship.org/uc/item/8v57004h. Page consultée le 15.06.2015.

Fliche, Benoît. 2014. « Narcissisme de la petite différence » et intolérances religieuses ». In *Identités et politique: de la différenciation culturelle au conflit*, édité par Gilles Dorronsoro et Olivier Grojean 145-174. Paris: Presses de Sciences Po.

Fogle, Lyn W. et Kendall A. King. 2013. « Child Agency and Language Policy in Transnational Families ». *Issues in Applied Linguistics* 19: 1-25.

Frémont, Armand. 1974a. *La région, espace vécu*. Paris: Flammarion.

———. 1974b. « Recherches sur l'espace vécu ». *Espace géographique* 3 (3): 231-238.

Freywald, Ulrike, Katharina Mayr, Tiner Özçelik et Wiese Heike. 2011. « Kiezdeutsch as a Multiethnolect ». In *Ethnic Styles of Speaking in European Metropolitan Areas*, édité par Margret Selting et Friederike Kern, 45-73. Amsterdam: John Benjamins.

Gabel, Joseph. 1962. *La Fausse Conscience : essai sur la réification*. Paris: Éditions de Minuit.

———. 1967. « La fausse conscience ». *L Homme et la société* 3 (1): 157-168.

García, Ofelia, et Nelson Florez. 2015. « Multilingual Pedagogies ». In *The Routledge Handbook of Multilingualism*, édité par Marilyn Martin-Jones, Adrian Blackledge, et Angela Creese, 232-246. London & New York: Routledge.

Genesee, Fred et Richard Bourhis. 1982. « The socialpsychological significance of code switching in cross-cultural communication ». *Journal of Language and Social Psychology* 1: 1-28.

Gérard, Christophe, Lauren Bruneau, Ingrid Falk, Delphine Bernhard et Anne-Lise Rosio. 2017. « Le Logoscope : observatoire des innovations lexicales en français contemporain ». In *La neología en las lenguas románicas. Recursos, estrategias y nuevas orientaciones,* édité par Joaquín García Palacios *et al*. Frankfurt: Peter Lang.

Germanos, Marie-Aimée. 2009. « Identification et emploi de quelques stéréotypes, traits saillants et autres variables sociolinguistiques à Beyrouth ». Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris.

Gerolimich, Sonia. 2009. « Comprendre et reformuler des textes en langue inconnue ». *Cahiers de praxématique* 52: 109-132.

Ghimenton, Anna. 2010. « Analyse d'interactions familiales entre trois générations dans la région italienne de Vénétie : réflexions sur les voies de la transmission des langues minorées ». *Tranel* 52: 109-124.

———.2015. « Reading between the code choices: Discrepancies between expressions of language attitudes and usage in a contact situation ». *International Journal of Bilingualism* 19 (1): 115-136.

Ghimenton, Anna, Jean-Pierre Chevrot et Jacqueline Billiez. 2013. « Language choice adjustments in child production during dyadic and multiparty interactions: A quantitative approach to multilingual interactions ». *Linguistics* 51 (2): 413-438.

Giles, Howard. 1973. « Accent mobility: A model and some data ». *Anthropological Linguistics* 15: 87-105.

Giles, Howard, Justine Coupland et Nikolas Coupland. 1991a. *Contexts of accommodation: Developments in applied sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Giles, Howard, Nikolas Coupland et Justine Coupland. 1991b. « Accomodation theory: Communication, context, and consequence ». In *Contexts of Accommodation: Developments in Applied Sociolinguistics*, édité par Howard Giles, Justine Coupland et Nikolas Coupland, 1-68. Cambridge: Cambridge University Press.

Giles, Howard, Anthony Mulac, James J. Bradac et Patricia Johnson. 1987. « Speech accommodation theory: The first decade and beyond ». *Annals of the International Communication Association* 10 (1): 13-48.

Giles, Howard, Donald M. Taylor et Richard Bourhis. 1973. « Towards a theory of interpersonal accommodation through language: some Canadian data ». *Language in Society* 2 (2): 177-192.

Gilmartin, Mary et Bettina Migge. 2013. « European migrants in Ireland: Pathways to integration ». *European Urban and Regional Studies* 22 (3): 285-299.

Gilquin, Michel. 2000. *D'Antioche à Hatay - L'histoire oubliée du sandjack d'Alexandrette. Nationalisme turc contre nationalisme arabe*. Paris: Editions L'Harmattan.

Girard, Alain et Jean Stoetzel. 1953. *Français et immigrés. L'attitude française. L'adaptation des Italiens et des Polonais*. Paris: Presses Universitaires de France / Institut national d'études démographiques.

Giroire, Cécile. 2012. « Les mosaïques romaines d'Antioche ». Le Musée du Louvre en ligne. http://www.louvre.fr/la-restauration-des-mosaiques-d'antioche. Page consultée le 17.03.2015.

Giroux, Henry A. 1981. « Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reform ». *Interchange* 12 (2-3): 3-26.

Glick-Schiller, Nina, Linda Basch, et Cristina Szanton-Blanc. 1992. *Towards a Transnational Perspective on Migration: Race, Class, Ethnicity, and Nationalism Reconsidered*. New edition. New York: Johns Hopkins University Press.

———.1995. « From immigrant to transmigrant: theorizing transnational migration ». *Anthropology Quarterly* 68: 48-63.

Glenn, Phillip J. 1989. « Initiating shared laughter in multi-party conversations ». *Western Journal of Speech Communication* 53 (2): 127-149.

———.2003. *Laughter in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goffman, Erving. 1963. *Stigma*. Londres: Penguin.

Gogolin, Ingrid et Hans Reich. 2001. « Immigrant languages in federal Germany ». In *The Other Languages of Europe: Demographic, Sociolinguistic, and Educational Perspectives*, édité par Guus Extra et Durk Gorter, 193-214. Clevedon: Multilingual Matters.

Göktas, Kemal et Kıvanç El. 2012. « Bu işaretlerin anlamı ne? » Journal. *Vatan*. 3 Janvier. En ligne. http://www.gazetevatan.com/bu-isaretlerin-anlami-ne--433873-gundem/. Page consultée le 28.07.2017.

Goffman, Erving. 1963. *Stigma*. Londres: Penguin.

Gold, Raymond L. 1958. « Roles in Sociological Field Observations ». *Social Forces* 36 (3): 217-223.

Goodwin, Marjorie Harness. 2006. « Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences ». *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies* 26 (4-5): 515–543.

Gorovitz, Sabine et Isabelle Léglise. 2015. « Brazilians in French Guiana: Types of bilingual talk in family interactions ». In *Language Contact: Mobility, Borders and Urbanization*, édité par Sabine Gorovitz et Isabella Mozillo, 6-12. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Grosjean, François. 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press.

Guardado, Martin. 2009. « Speaking Spanish Like a Boy Scout: Language Socialization, Resistance, and Reproduction in a Heritage Language Scout Troop ». *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes* 66 (1): 101-129.

Güçlü, Yücel. 2001. *The question of the Sanjak of Alexandretta*. İstanbul: Türk Tarih Kurumu.

Gumperz, John J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
———.1989. *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Minuit.
Gumperz, John J. et Dell Hymes, éd. 1972. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
Haber, Stéphane. 2007. *L'aliénation : Vie sociale et expérience de la dépossession*. Paris: Presses Universitaires de France.
Hall, Kira et Chad Nilep. 2015. « Code-Switching, Identity, and Globalization ». In *The Handbook of Discourse Analysis*, édité par Deborah Tannen, Heidi E. Hamilton et Deborah Schiffrin, 597-619. Malden,MA/Oxford,UK: Blackwell Publishing Ltd.
Hamrin-Dahl, Tina. 2014. « The Alevi and Questions of Identity Including Violence and Insider/Outsider Perspectives ». *Scripta Instituti Donneriani Aboensis*, n° 19: 108-25.
Hanewinkel, Vera. 2017. « Historische Entwicklung der Migration nach und aus Deutschland ». Bundeszentrale für politische Bildung. En ligne. http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/256269/historische-entwicklung. Page consultée le 01.09.2017.
Hannerz, Ulf. 2003. « Being There... and There... and There! Reflections on Multi-Site ». *Ethnography* 4 (2): 201-216.
Haque, Shahzaman. 2010. *TRANEL* 52: 29-50.
———.2012. « Etude de cas sociolinguistique et ethnographique de quatre familles indiennes immigrantes en Europe : pratiques langagières et politiques linguistiques nationales et familiales ». Thèse de doctorat, Université de Grenoble.
Harding-Esch, Edith et Philip Riley. 1986. *The Bilingual Family. A Handbook for Parents*. Cambridge: Cambridge University Press.
Helmer, Kimberly Adilia. 2013. « A Twice-Told Tale: Voices of Resistance in a Borderlands Spanish Heritage Language Class ». *Anthropology & Education Quarterly* 44 (3): 269-285.
Henry, Giroux. 1983. *Theory and Resistance in Education*. Vol. 34. Westport, CT: Bergin and Garvey Publishers.
Héran, François. 2013. « L'Allemagne et ses minorités, ou les surprises du recensement de 2011 ». Note d'analyse. Paris: Ined. En ligne. http://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/memos-demo/analyses/allemagne-recensement-2011/. Page consultée le 4.08.2016.
Héran, François, Alexandra Filhon et Christine Deprez. 2002. La dynamique des langues en France au fil du XXè siècle. *Population et Sociétés* 376.
Hewitt, Roger. 1986. *White talk - black talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
Hillebrand, Ernst. 2009. « L'Allemagne face à l'immigration et l'intégration ». *Revue internationale et stratégique* 74: 172-181.
Hoffmann, Charlotte et Jehannes Ytsma, éd. 2003. *Trilingualism in Family, School and* Multilingual Matters.
Hourani, Albert. 2000. *Histoire des peuples arabes*. Paris: Seuil.
Houwer, Annick De. 2007. « Parental language input patterns and children's bilingual use ». *Applied Psycholinguistics* 28: 411-424.

Hua, Zhu. 2008. « Duelling Languages, Duelling Values: Codeswitching in Bilingual Intergenerational Conflict Talk in Diasporic Families ». *Journal of Pragmatics* 40 (10): 1799-1816.

Hua, Zhu et Li Wei. 2016. « Transnational Experience, Aspiration and Family Language Policy ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 37 (7): 655-66.

Hür, Kemal. 2017. « Sprachunterricht in Deutschland - Wie die Türkei deutsche Schüler beeinflusst ». *Deutschlandfunk Kultur*, 1er janvier. En ligne. http://www.deutschlandfunkkultur.de/sprachunterricht-in-deutschland-wie-die-tuerkei-deutsche.1001.de.html?dram:article_id=376669. Page consultée le 16.06.2017.

Hymes, Dell. 1967. « Models of the Interaction of Language and Social Setting ». *Journal of Social Issues* 23 (2): 8-28.

———.1972. « Models of the Interaction of Language and Social Life. » In *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, édité par John J. Gumperz et Dell Hymes, 35-71. Malden,MA/Oxford,UK: Blackwell Publishing Ltd.

İmrek, Halil. 2016. « Devletin gözü önünde Alevilerin pikniğine saldırı ve tehdit ». Journal. *Evrensel.net*. Juin 13. En ligne. https://www.evrensel.net/haber/282426/devletin-gozu-onunde-alevilerin-piknigine-saldiri-ve-tehdit. Page consultée le 28.05.2017.

Ined. 2016. « Population immigrée et étrangère ».Tableau Excel. En ligne. https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/chiffres/france/immigres-etrangers/ population-immigree/. Page consultée le 15.08.2016.

Insee. 2012. « Population immigrée. Édition 2012 ». *Fiches thématiques,* 96-135. Paris.

———. 2016a. « Famille - Définition ». En ligne. http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/famille.htm. Page consultée le 05.07.2016.

———.2016b. « Immigré - Définition ». En ligne. https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1328#menu. Page consultée le 05.07.2016.

———.2016c. « La localisation géographique des immigrés - Une forte concentration dans l'aire urbaine de Paris ». *Insee Première* 1591.

———.2016d. « Répartition des immigrés par pays de naissance en 2013 ». Tableaux Excel. En ligne. http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=immigrespaysnais. Page consultée le 20.08.2016.

———.2017a. « Emploi, chômage, revenus du travail. Édition 2017 ». Paris. En ligne. https://www.insee.fr/fr/statistiques/2891780. Page consultée le 12.08.2017.

———.2017b. « Les conditions de logement en France ». Paris : Insee.

isimist. 2014. « Cengiz İsminin Anlamı Nedir? » *Isminin anlamı nedir?* En ligne. https://www.ismininanlaminedirx.com/cengiz-isminin-anlami-nedir-2712/. Page consultée le 1.07.2017.

Istanbullu, Suat et Isabelle Léglise. 2014. « Transmission de langues minoritaires dans la migration : le cas de communautés arabo-turcophones ». Rapport final remis à la DGLFLF. Paris: SeDyL.

Jakobson, Roman. 1959. « On linguistic aspects of translation ». In *On translation,* édité par R.A. Brower, 232-39. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Jastrow, Otto. 1983. « Beobachtungen zum arabischen Dialekt von Adana (Türkei) ». *Zeitschrift für arabische Linguistik* 11: 72-79.

Jonsson, Carla. 2010. « Functions of code-switching in bilingual theater. An analysis of three Chicano plays. » *Journal of Pragmatics* 42 (5): 1296-1310.

———.2014. « Power and resistance: Language mixing in three Chicago plays ». *International Journal of Bilingualism* 18 (2): 118-133.

Jørgensen, Jens Normann, Martha Sif Karrabaek, Lian Malai Madsen et Janus Spindler Moller. 2016. « Polylanguaging in Superdiversity ». In *Language and Superdiversity*, édité par Jan Blommaert, Karel Arnaut, Ben Rampton et Massimiliano Spotti, 137-154. London/New York: Routledge.

Jørgensen, Jens Normann et Somogy Varga. 2011. « Norms and practices of polylingual behaviour: a sociolinguistic model ». *ESUKA - JEFUL* 2: 49-68.

Joshi, Madhura. 2014. « Familles mixtes et usages des langues : une étude des politiques linguistiques familiales dans le contexte indien ». *Langage et société* 147 (1): 35-49.

Jovelin, Emmanuel. 2011. « Les jeunes issus de l'immigration confrontés à la discrimination ». *Hommes et migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires* 1292: 104-113.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1996. *La conversation*. Paris : Éditions du Seuil.

———.2000. « Est-il bon, est-il méchant : quelle représentation de l'homme-en-société dans les théories contemporaines de la politesse linguistique ? » In *Politesse et idéologie. Rencontres de pragmatique et de rhétorique conversationnelles*, édité par Michel Wauthion et Anne Cayherine Simone, 21-35. Louvain-la-Neuve : Peeters.

———.2002a. « Adoucisseur ». *Dictionnaire d'analyse du discours,* édité par Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau. Paris : Éditions du Seuil.

———.2002b. « Face ». *Dictionnaire d'analyse du discours,* édité par Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau. Paris : Éditions du Seuil.

———.2002c. « Politesse ». *Dictionnaire d'analyse du discours,* édité par Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau. Paris : Éditions du Seuil.

Kieser, Hans-Lukas. 2011. « Dersim Massacre, 1937-1938 ». *Sciences Po. Violence de masse et Résistance - Réseau de recherche.* En ligne. http://www.sciencespo.fr/mass-violence-war-massacre-resistance/fr/node/3014. Page consultée le 25.09.2016.

Kiesling, Scott F. en cours. « Stance and Stancetaking: Theory and Practice in Sociolinguistics ». En ligne. https://www.academia.edu/13000752/Stance_and_Stancetaking_Theory_and_Practice_in_Sociolinguistics. Page consultée le 20.04.2017.

———.2011. « Stance in context: Affect, alignment and investment in the analysis of stancetaking ». In *iMean conference*. En ligne. https://www.researchgate.net/profile/Scott_Kiesling2/publication/277710719_Stance_in_Context_Affect_alignment_and_investment_in_the_analysis_of_stancetaking/links/55708f0308aeec5e6fd263b0.pdf. Page consultée le 17.09.2016.

Kim, Hye Yeong. 2014. « Learner investment, identity, and resistance to second language pragmatic norms ». *System* 45: 92-102.

King, Kendall A. 2016. « Language policy, multilingual encounters, and transnational families ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 37 (7): 726-733.

King, Kendall A., Lyn Fogle et Aubrey Logan-Terry. 2008. « Family Language Policy ». *Language and Linguistics Compass* 2 (5): 907-922.

King, Kendall A. et Lyn Wright Fogle. 2013. « Family language policy and bilingual parenting ». *Language Teaching* 46 (02): 172-194.

KONDA Araştırma ve Danışmanlık. 2006. « Biz kimiz ? Toplumsal Yapı Araştırması ». Istanbul: Milliyet.

Krifka, Manfred, Joanna Błaszczak, Annette Leßmöllmann, André Meinunger, Barbara Stiebels, Rosemarie Tracy et Hubert Truckenbrodt, éd. 2014. *Das mehrsprachige Klassenzimmer*. Berlin/Heidelberg: Springer.

Kulick, Don. 1993. « Growing up Monolingual in a Multilingual Community: How Language Socialization Patterns Are Leading to Language Shift in Gapun (Papua New Guinea) ». In *Progression and Regression in Language. Sociocultural, Neuropsychological and Linguistic Perspectives*, édité par Kenneth Hyltenstam et Ake Viberg, 94-121. Cambridge: Cambridge University Press.

La Documentation française, 2012. « L'organisation de l'Allemagne en 2012 ». Carte en ligne. http://www.ladocumentationfrancaise.fr/cartes/territoires-et-amenagement/ c001357-l-organisation-de-l-allemagne-en-2012. Page consultée le 21.08.2016.

Lahire, Bernard. 1995. *Tableaux de familles : heurs et malheurs en milieux populaires*. Paris: Seuil.

Lanza, Elizabeth et Bente Ailin Svendsen. 2007. « Tell Me Who Your Friends Are and I Might Be Able to Tell You What Language(s) You Speak: Social Network Analysis, Multilingualism, and Identity ». *International Journal of Bilingualism* 11 (3): 275-300.

Lapassade, Georges. 2010. « Observation participante ». In *Vocabulaire de psychosociologie*, 375-390. Toulouse: ERES.

Laver, John. 1981. « Linguistic routines and politeness in greeting and parting ». In *Conversational routine : explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*, 2, Series maior 96: 289-304. Rasmus Rask studies in pragmatic linguistics. The Hague/New York: Mouton.

Le Lièvre, Françoise et Shahzaman Haque. Coord. 2016. Politiques linguistiques familiales et processus de transmissions intergénérationnelles en contexte migratoire. Symposium international. Angers : Université catholique de l'Ouest. En ligne. http://www.uco.fr/evenements/politiques-linguistiques-familiales/. Page consultée le 18.11.2016.

Leconte, Fabienne. 1998. « La famille et les langues: une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise ». Paris: L'Harmattan.

Ledegen, Gudrun. 2012. « Prédicats "flottants" entre le créole acrolectal et le français à La Réunion : exploration d'une zone ambigüe ». In *Systèmes prédicatifs des langues en contact*, édité par Claudine Chamoreau et Laurence Goury, 251-270. Paris: CNRS éditions.

Léglise, Isabelle. 1998. « Le problème de l'adresse en situation d'interaction plurilocuteurs dans les avions de la patrouille maritime ». In *Communication*

interactive dans les groupes de travail, édité par Katia Kostulski et Alain Trognon, 183-204. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

———.2007. « Des langues, des domaines, des régions. Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane ». In *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, édité par Isabelle Léglise et Bettina Migge, 29-47. Paris: IRD Editions.

———.2008. « Plurilinguisme et migrations en Guyane française ». *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques* 2: 94-100.

———.2012. « Variations autour du verbe et de ses pronoms objets en français parlé en Guyane : rôle du contact de langues et de la variation intrasystémique ». In *Changement linguistique et langues en contact*, édité par Claudine Chamoreau et Laurence Goury, 203-230. Paris: CNRS éditions.

———.2013a. « Multilinguisme, variation, contact. Des pratiques langagières sur le terrain à l'analyse de corpus hétérogènes ». Habilitation à diriger des recherches, INALCO, Paris.

———.2013b. « The Interplay of Inherent Tendencies and Language Contact on French Object Clitics. An Example of Variation in a French Guianese Contact Setting ». In *The Interplay of Variation and Change in Contact Settings*, édité par Isabelle Léglise et Claudine Chamoreau, 137-163. Amsterdam: Benjamins.

———.Sous presse. « Pratiques langagières plurilingues et frontières de langues ». In *Dessiner les frontières*, édité par Michelle Auzanneau et Luca Greco, 110-133. Lyon: ENS éditions.

Léglise, Isabelle et Sophie Alby. 2013. « Les corpus plurilingues, entre linguistique de corpus et linguistique de contact ». *Faits de langues* 41: 95-122.

Léglise, Isabelle et Claudine Chamoreau, éd. 2013. *The Interplay of Variation and Change in Contact Settings*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Lentin, Jérôme. 1982. « Remarques sociolinguistique sur l'arabe parlé à Damas ». Thèse de doctorat, Université Paris 3.

Liu, Pei-Hsun Emma et Dan J. Tannacito. 2013. « Resistance by L2 writers: The role of racial and language ideology in imagined community and identity investment ». *Journal of Second Language Writing* 22 (4): 355-373.

Lüdi, Georges et Bernard Py. 1986. *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang.

Luykx, Aurolyn. 2003. « Weaving Languages Together: Family Language Policy and Gender Socialization in Bilingual Aymara Households ». In *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies. Bilingual Education and Bilingualism*, édité par Robert Bayley et Sandra R. Schecter, Multilingual Matters, 25-43. Somerville, MA: Cascadilla Press.

———.2005. « Children as socializing agents: Family Language Policy in situations of language shift ». In *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, édité par James Cohen *et al.*, 1407-1414. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Madoui, Mohamed. 2008. « Enquête sur les petits entrepreneurs issus de l'immigration maghrébine ». *Cahiers internationaux de sociologie* 123: 289-312.

Magdelaine, Alice. 2012. « Étude d'un code mixte à Mana (Guyane française). La variation dans le parler d'une locutrice au répertoire verbal multiple ». Mémoire de Master 2, INALCO, Paris.

Magidow, Alexander. 2015. « Jonathan Owens (ed.), The Oxford Handbook of Arabic Linguistics ». *Journal of Semitic Studies* 60 (1): 268-270.

Mahmoudian, Morteza et Lorenza Mondada, éd. 1998. « Le travail du chercheur sur le terrain. Questionner les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête ». *Cahier de l'Institut des langues et des sciences du langage* 10: 7-22.

Maingueneau, Dominique. 2002. « Appréciation ». *Dictionnaire d'analyse du discours,* édité par Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau. Paris: Éditions du Seuil.

Mallet, Laurent-Olivier. 2008. *La Turquie, les Turcs et les juifs: histoire, représentations, discours et stratégies*. Istanbul: Ed. Isis.

Manfredi, Stefano et Suat Istanbullu. sous presse. « A multilayered and data-driven method for exploring Arabic in multilingual settings ». In *Arabic Dialectology: Methodology and Field Research*, édité par Werner Arnold et Maciej Klimiuk. Wiesbaden: Harrassowitz.

Marcus, George E. 1995. « Ethnography In/Of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography ». *Annual Review of Anthropology* 24 (1): 95-117.

Martín Rojo, Luisa. 2010. *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.

Martiniello, Marco. 2007. « Transnationalisme et immigration ». *Ecarts d'identité* 111: 76-79.

Martinot, Claire. 2003. « Pour une linguistique de l'acquisition La reformulation : du concept descriptif au concept explicatif ». *Langage et société* 104: 147-151.

———.2009. « Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle ». *Cahiers de praxématique* 52: 29-58.

———.2010. « Reformulation et acquisition de la complexité linguistique ». *Travaux de linguistique* 61: 63-96.

———.2015. « La reformulation : de la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue ». *Corela. Cognition, représentation, langage*, nº HS-18. En ligne. https://corela.revues.org/4034. Page consultée le 23.01.2017.

Mathieu, Nicole-Claude. 1991. *L'anatomie politique. Catégorisations du sexe*. Paris: Éditions côté-femmes et Indigo.

McFadden, Mark G. 1995. « Resistance to Schooling and Educational Outcomes: Questions of Structure and Agency ». *British Journal of Sociology of Education* 16 (3): 293-308.

Mediendienst Integration. 2014. « Migration. Bevölkerung ». En ligne. https://mediendienst-integration.de/migration/bevoelkerung.html. Page consultée le 29.08.2016.

Mertcan, Hakan. 2013. *Turk Modernleşmesinde Arap Aleviler*. Adana: Karahan Kitabevi.

Metropol FM. 2013. « Radio ». En ligne. http://tunein.com/radio/Metropol-FM-948-s96669/. Page consultée le 18.07.2015.

Michalon, Bénédicte. 2013. « Les expériences migratoires des Aussiedler : regroupement familial et réseaux ». *Revue européenne des migrations internationales* 29 (3): 55-75.

Migge, Bettina et Mary Gilmartin. 2013. « Unbounding migration studies: the intersections of language, space and time ». In *Migrations: Ireland in a Global*

World, édité par Mary Gilmartin et Allan White, 199-212. Manchester: Manchester University Press.

Migge, Bettina. 2012. « Irish English and Recent Immigrants to Ireland ». In *Perspectives on Irish English (Series: Varieties of English Around the World)*, édité par Bettina Migge et Máire Ní Chiosáin, 312-326. Amsterdam: John Benjamins.

Migge, Bettina et Isabelle Léglise. 2013. *Exploring Language in a Multilingual Context: Variation, Interaction and Ideology in Language Documentation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Miller, Catherine et Marie-Aimée Germanos. Dir. 2011. *Langage & société 138 : Villes du monde arabe : variation des pratiques et des représentations*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.

Milliyet Haber. 2013. « Türkiye'de Alevilik - Hayatın her alanında ayrımcılık var ». *Milliyet*, janvier 13.

Ministère fédéral des Affaires étrangères. 2013. « Loi sur la nationalité ». En ligne. http://www.allemagne.diplo.de/Vertretung/frankreich/fr/08-konsularisches/aa-faq/05-sta-uebseite.html. Page consultée le 10.08.2016.

Ministeriums für Schule und Weiterbildung. 2016. *Hekunftssprachlicher Unterricht*. *13-61*. Vol. 2.

Mondada, Lorenza. 2007. « Code-switching et organisation de la participation dans des espaces complexes de travail : une analyse séquentielle et multimodale ». In *Langues en contexte et en contact : hommage à Cecilia Serra*, édité par Laurent Gajo, 11-18. Lausanne: Unil.

Mutluer, Nil. 2013a. « Türkiye'de Alevilik - Evi işaretlenen alevilere sünni komşu desteği ». Journal. Milliyet. 14 janvier 2013.

———.

2013. « Türkiye'de Alevilik - Hayatın her alanında ayrımcılık var ». Journal. Milliyet. 13 janvier 2013.

Myers-Scotton, Carol. 1993. *Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching*. Oxford/New York: Oxford University Press.

Naumann, Annelie et Tim Röhn. 2017. « Türkischlehrer nutzen an deutschen Schulen Lehrpläne aus Ankara ». *DIE WELT*, avril 2. En ligne. https://www.welt.de/politik/deutschland/article163327629/An-deutschen-Schulen-lernen-Kinder-zu-denken-wie-Erdogan.html. Page consultée le 16.07.2017.

NAVEND, Zentrum für Kidische Studien e.V. 2017. « Demographie. Bevölkerungzahlen (Schätzungen für das Jahr 1997) ». En ligne. http://www.navend.de/kurden/demographie/. Page consultée le 16.06.2017.

Nickledon. 2017a. « Dora l'exploratrice ». En ligne. http://www.doraexploratrice.org/dora.htm. Page consultée le 01.06.2017.

———. 2017b. « Ni Hao Kai Lan ». En ligne. http://dev.nickelodeon.mtvnetworks.typhon.net/tv/emission/ni-hao-kai-lan/. Page consultée le 01.06.2017.

Noiriel, Gérard. 1992. *Population immigration et identité nationale en France XIXè-XXè siècle*. Paris: Hachette.

Nunez, Joseph Jean-François. 2015. « L'alternance entre créole afro-portugais de Casamance, français et wolof au Sénégal : une contribution trilingue à l'étude du contact de langues ». Thèse de doctorat, INALCO, Paris.

Nunez, Joseph Jean-François et Isabelle Léglise. 2017. « Ce que les pratiques langagières plurilingues au Sénégal disent à la linguistique de contact ». In *Espaces, mobilités et éducation plurilingues : éclairages d'Afrique ou d'ailleurs*, édité par Michelle Auzanneau et Malory Leclère, 99-119. Paris: Éditions des archives contemporaines.

Office Of The High Commisioner, United Nations. 1992. *Minorities under international law*. En ligne. http://www.ohchr.org/EN/Issues/Minorities/Pages/internationallaw.aspx. Page consultée le 23.08.2015.

Olivier de Sardan, Jean-Pierre. 1995. « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie ». *Enquête. Archives de la revue Enquête*, nº 1 (octobre):71-109.

———.2014. « L'enquête de terrain socio-anthropologique ». In *Corpus, sources et archives*, par Jean Boutier, Jean-Louis Fabiani, et Jean-Pierre Olivier de Sardan, 63-81. Études et travaux de l'IRMC. Tunis: Institut de recherche sur le Maghreb contemporain.

Organisation des Nations Unies. 2015. *Note d'orientation du Secrétaire général sur la discrimination raciale et la protection des minorités*. New York: Organisation des Nations Unies.

Organisation des Nations Unies, Haut Commissariat des Droits de l'Homme. 1992. *Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités*. En ligne. http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/Minorities.aspx Page consultée le 23.08.2014.

———.2010. *Droits des minorités : Normes internationales et indications pour leur mise en oeuvre*. New York: Organisation des Nations Unies.

Owens, Jonathan, éd. 2013. *The Oxford Handbook of Arabic Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Paoli, Bruno. 2015. « Des Alaouites de Syrie (1) : un autre islam ». Billet. En ligne. http://ifpo.hypotheses.org/4575. Page consulté le 1.10.2015

Pearson, Barbara Zurer. 2007. « Social factors in childhood bilingualism in the United States ». *Applied Psycholinguistics* 28 (3): 399-410.

Pekarek Doehler, Simona. 2006. « « CA for SLA » : Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues ». *Revue française de linguistique appliquée* 11 (2): 123-137.

Petek-Salom, Gaye. 1996. « Adolescentes et brus : nouveaux visages féminins turcs en France, conflits inter et intra-générationnels ». *Cahiers d'études sur la Méditerranée orientale et le monde turco-iranien* 21. En ligne. http://cemoti.revues.org/562. Consulté le 24.02.2015.

Poche, Bernard. 2000. *Les langues minoritaires en Europe*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Podhorná-Polická, Alena. 2012. « La circulation des innovations lexicales dans un espace territorialement circonscrit : le cas des jeunes dits « des quartiers » et du rap dans le Val-de-Marne ». In *Normes, urbanités et émergences plurilingues. Parlers (de) jeunes francophones*, 85-103. Espaces discursifs. Paris: L'Harmattan.

Prager, Laila. 2013. « Alawi Ziyāra Tradition and Its Interreligious Dimensions: Sacred Places and Their Contested Meanings among Christians, Alawi and Sunni Muslims in Contemporary Hatay (Turkey) ». *The Muslim World* 103 (1): 41-61.

Procházka, Stephan. 1999. « From Language Contact to Language Death: The Example of the Arabic Spoken in Cilicia (Southern Turkey) ». *Orientalia Suecana* 48: 115-125.

———.2002. *Die arabischen Dialekte der Çukurova (Südtürkei)*. Wiesbaden: Harrassowitz.

———.2006. « Does geographical periphery imply linguistic periphery? The examples of the Arabic dialects of Cilicia and Urfa in Southern Turkey ». *Romano-Arabica* 6-7: 109-119.

Procházka-Eisl, Gisela et Stephan Procházka. (sous presse). « The Arabic Speaking Alawis of the Çukurova: The Transformation of a Linguistic into a Purely Religious Minority ». In *Linguistic Minorities in Turkey and Turkic-Speaking Minorities of the Peripheries*, édité par Christiane Bulut. Wiesbaden: Harrassowitz.

Puren, Laurent. 2012. « Les pratiques langagières des familles migrantes vues à travers l'enquête INED de 1953 sur « l'adaptation des Italiens et des Polonais » ». *Les Cahiers du GEPE*, Les langues des enfants 'issus de l'immigration' dans le champ éducatif français 4. En ligne. http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2247#texte. Page consultée le 02.08.2016.

Rampton, Ben. 1995. « Language crossing and the problematisation of ethnicity and socialisation ». *Pragmatics* 5 (4): 485-513.

———.1998. « Language crossing and the redefinition of reality ». In *Code-switching in conversation*, édité par Peter Auer, 290-320. London/New York: Routledge.

Redkin, Oleg, et Olga Bernikova. 2017. « Dialectal Atlas of the Arab World - Between Intention and Reality ». *Systemics, Cybernetics and Informatics* 15 (5): 43-47.

Resmî Gazete. 2003. *Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerin Öğrenilmesi Hakkında Yönetmelik*. En ligne. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25307_0.html. Page consultée le 29.07.2015.

Revenu, Nathalie. 2016. « Les villes les plus pauvres sont de plus en plus pauvres ». *leparisien.fr*. En ligne. http://www.leparisien.fr/espace-premium/essonne-91/les-villes-les-plus-pauvres-sont-de-plus-en-plus-pauvres-12-04-2016-5706775.php. Page consultée le 24.08.2016.

Robette, Nicolas. 2012. « Les espaces de vie individuels : de la géographie à une application empirique en démographie ». *Cybergeo : European Journal of Geography*, avril.

Roth, Arlette. 2006. « Quelles nouvelles perspectives s'ouvrent avec l'exploration et la description des dialectes arabes dits périphériques ? ». *Romano-Arabica* Peripheral Arabic Dialects 6-7: 133-148.

Roth, Cecil et Geoffrey Wigoder. 1974. *Encyclopaedia Judaica*. Jerusalem: Keter Publishing House.

Safi, Mirna. 2006. « Les processus d'intégration des immigrés en France : inégalités et segmentation ». *Revue française de sociologie* 47 (1): 3-48.

Sanchez Moreano, Santiago. 2015. « Conséquences linguistiques et identitaires du contact linguistique et dialectal à Cali (Colombie) : le cas des variations de l'ordre des constituants ». Thèse de doctorat, Université Paris Diderot.

Sayad, Abdelmalek. 1994. « Le mode de génération des générations « immigrées » ». *L'Homme et la société* 111 (1):155-74.

Scalbert-Yücel, Clémence. 2014. « Diversité culturelle et hiérarchique. L'usage des catégories dans le conflit kurde en Turquie ». In *Identités et politique: de la différenciation culturelle au conflit*, édité par Olivier Grojean et Olivier Grojean, 117-44. Paris: Presses de Sciences Po.

Schegloff, Emanuel A. 1968. « Sequencing in Conversational Openings ». *American Anthropologist* 70 (6): 1075-95.

———.1993. « Reflections on Quantification in the Study of Conversation ». *Research on Language & Social Interaction* 26 (1): 99-128.

Schegloff, Emanuel A., Gail Jefferson et Harvey Sacks. 1977. « The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation ». *Language* 53 (2): 361-382.

Schmidt, Manfred. 2012. « Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2012 ». Berlin: Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge.

Schröder, Christoph. 2007. « Integration und Sprache ». Bundeszentrale für politische Bildung. En ligne. http://www.bpb.de/apuz/30449/integration-und-sprache?p=all. Page consultée le 09.08.2016.

Schwartz, Mila. 2010. « Family language policy: Core issues of an emerging field ». *Applied Linguistics Review* 1: 171-192.

Schwartz, Mila et Anna Verschik. 2013. « Achieving Success in Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction ». In *Successful Family Language Policy*, édité par Mila Schwartz et Anna Verschik, 1-20. Dordrecht: Springer.

Scott, James C. 1985. *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven, CT: Yale University Press.

———.1990. *Domination and the arts of resistance: hidden transcripts*. New Haven, CT: Yale University Press.

Sears, Coreen. 2012. « Negotiating Identity in English-Medium Settings: Agency, Resistance and Appropriation among Speakers of Other Languages in an International School ». *Journal of Research in International Education* 11 (2): 117-136.

Sebaux, Gwénola. 2007. « Nation allemande et stratégie migratoire de la République fédérale d'Allemagne : paradoxe identitaire ». *Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain. Cahiers du MIMMOC* 3 [en ligne].

Silvestri, Elena. 1996. « L'alternance des langues dans une conversation familiale bilingue italo-canadienne ». Thèse de doctorat, Université René Descartes Paris V.

Smith-Kocamahhul, Joan. 2003. « Language choice, code-switching and language shift in Antakya, Turkey ». Thèse de doctorat, University of Canterbury.

Sofu, Hatice. 2009. « Language shift or maintenance within three generations: examples from three Turkish–Arabic-speaking families ». *International Journal of Multilingualism* 6 (3): 246-257.

SOL International. 2017. « Turkey's Religious Affairs asks for more despite huge budget ». En ligne. https://news.sol.org.tr/turkeys-religious-affairs-asks-more-despite-huge-budget-171881. Page consultée le 28.03. 2017.

Sönmez, Seyit. 2017. « Aleviler, AKP dönemimde hiç olmadıkları kadar ayrımcılığa uğramışlardır! » Journal. *Alevinet* (blog). 15 janvier 2017.

https://www.alevinet.com/2017/01/15/aleviler-akp-donemimde-hic-olmadiklari-kadar-ayrimciliga-ugramislardir/. Page consultée le 28.03. 2017.
Sornig, Karl. 1981. *Lexical Innovation: A Study of Slang, Colloquialisms and Casual Speech*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
Soulé, Bastien. 2007. « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales ». *Recherches qualitatives* 27 (1): 127-140.
Souza, Ana. 2015. « Motherhood in migration: A focus on family language planning ». *Women's Studies International Forum* 52: 92-98.
Spaulding, Angela McNabb. 1995. « A Qualitative Case Study of Teacher-Student Micropolitical Interaction: The Strategies, Goals, and Consequences of Student Resistance ». En ligne. https://eric.ed.gov/?id=ED388622. Page consultée le 18.01. 2016.
Spaulding, Angela McNabb. 1995. « A Qualitative Case Study of Teacher-Student Micropolitical Interaction: The Strategies, Goals, and Consequences of Student Resistance. », présenté à *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, 18-22 avril.
Spolsky, Bernard. 2004. *Language Policy*. Cambridge University Press.
———.2009. *Language Management*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
———.2012. « Family Language Policy – the Critical Domain ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 33 (1): 3-11.
———.2013. « Obituary: Robert Cooper ». *Language Policy* 12 (1): 103-114.
Statistik Berlin-Brandenburg. 2016a. « Statistischer Bericht-Einbürgerungen im Land Berlin 2015 ». Potsdam: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg.
———.2016b. « Statistischer Bericht-Einwohnerinnen und Einwohner im Land Berlin am 31. Dezember 2015 ». Potsdam: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg.
Statistisches Bundesamt. 2014. « 15,3 Millionen Personen haben einen Migrationshintergrund - Statistisches Bundesamt (Destatis) ». En ligne. https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2014/06/PD14_193_125.html. Page consultée le 04.08.2016.
———.2015. « Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2014 ». Fachserie 1 reihe 2.2. Wiesbaden: DESTATIS.
———.2016. « Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters ». Fachserie 1 reihe 2.2. Wiesbaden: DESTATIS.
———.2017a. « Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Einbürgerungen 2015 ». Fachserie 1 Reihe 2.1. Wiesbaden: DESTATIS.
———.2017b. « Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2016 ». Fachserie 1 reihe 2.2. Wiesbaden: DESTATIS.
Steensig, Jakob. 2012. « Conversation Analysis and Affiliation and Alignment ». In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Malden,MA/Oxford,UK: Blackwell Publishing Ltd.
Sterponi, Laura et Usree Bhattacharya. 2012. « Dans les traces de Hymes et au-delà : les études de la socialisation langagière ». *Langage et société* 139: 67-82.

Stivers, Tanya. 2008. « Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation ». *Research on Language & Social Interaction* 41 (1): 31-57.

Stivers, Tanya, Lorenza Mondada et Jakob Steensig, éd. 2011. *Knowledge and Morality in Conversation. Rights, Responsibilities and Accountability*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strauss, Johann. 1995. « Diglossie dans le domaine ottoman. Évolution et péripéties d'une situation linguistique ». *Revue du monde musulman et de la Méditerranée* 75 (1): 221-255.

Suleiman, Yasir. 2006. « 'Arabiyya ». *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, édité par Kees Versteegh, 173-178. Leiden/Boston: Brill.

Szurek, Emmanuel. 2013. « Gouverner par les mots : une histoire linguistique de la Turquie nationaliste ». Thèse de doctorat, EHESS, Paris.

Tannenbaum, Michal. 2012. « Family language policy as a form of coping or defence mechanism ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 33 (1): 57-66.

Tenezaki, Xenophon. 2013. « Baisse de la population en Allemagne : les surprises du recensement de 2011 ». Juin. En ligne. http://esprit.presse.fr//actualites/baisse-de-la-population-en-allemagne-les-surprises-du-recensement-de-2011-273. Page consultée le 11.05.2016.

Thamin, Nathalie et Diana-Lee Simon. 2011. « Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières ». In *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, édité par Emmanuelle Huver et Muriel Molinié, 15-33. Paris: L'Harmattan.

Thomason, Sarah Grey. 2001. *Language Contact: an Introduction*. Edinburg: Edinburg University Press.

Thomason, Sarah Grey et Terrence Kaufman. 1988. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley, LA/ Oxford,UK: University of California Press.

Timetürk. 2012. « Malatya'da alevilere saldırı iddianamesi tamamlandı ». 20 septembre 2012. https://www.timeturk.com/tr/2012/09/20/malatya-da-alevilere-saldiri-iddianamesi-tamamlandi.html.Page consultée le 20.01.2016.

Tongas, Gérard. 1937. *Atatürk et le vrai visage de la Turquie moderne*. Paris : P. Geuthner.

Toumarkine, Alexandre. 2014. « Historiographie turque de la Première Guerre mondiale sur les fronts ottomans : problèmes, enjeux et tendances, Abstract ». *Histoire@Politique* 22: 194-214.

Toumarkine, Alexandre et Benjamin Gilles. 2015. « La Turquie d'aujourd'hui et la Grande Guerre, Turkey: Turkey today and the Great War ». *Matériaux pour l'histoire de notre temps* 113-114: 32-41.

Trang, Tran Thi Thu et Richard B. Baldauf Jr. 2007. « Demotivation: Understanding Resistance to English Language Learning - The Case of Vietnamese Students ». *The Journal of Asia TEFL* 4 (1): 79-105.

Traverso, Véronique. 1996. *La conversation familière. Analyse pragmatique des interactions*. Linguistique et sémiologie. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

———.2003. « Analyse des interactions : questions sur la pratique ». Habilitation à diriger des recherches, Université Lumière Lyon 2.

———.2006. *Des échanges ordinaires à Damas* - Lyon: PUL.
Trinh, Duc Thai. 2002. « Etude comparative du fonctionnement des interactions dans les petits commerces en France et au Vietnam ». Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2.
Trudgill, Peter. 1974. *Sociolinguistics. An Introduction to Language and Society*. Londres: Penguin.
Tucci, Ingrid. 2010. « Les descendants de migrants maghrébins en France et turcs en Allemagne : deux types de mise à distance sociale ? » *Revue française de sociologie* 51 (1): 3-38.
Tuominen, Anne. 1999. « Who decides the home language? A look at multilingual families : International Journal of the Sociology of Language ». *International Journal of the Sociology of Language* 140 (1): 59-76.
Türk Dil Kurumu. 2017a. « Aile ». *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK. En ligne. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.593848f077fa14.85194905. Page consultée le 07.01.2017.
———.2017b. « baybay ». *Türk Dil Kurumu*. Türk Dil Kurumu. En ligne. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.59416f3e249b13.70571408. Page consultée le 14.01.2017.
Turquie, Empire britannique, France, Royaume d'Italie, Empire du Japon, Royaume de Grèce et Royaume de Roumanie. 1923. *Traité de Lausanne*. Genève, Suisse: Société des Nations. Recueil de Traités. N° 701, p. 12-112.
Tyrrell, Naomi. 2015. « Transnational Migrant Children's Language Practices in Translocal Spaces ». *Diskurs Kindheits- Und Jugendforschung* 10 (1): 11-23.
Vaillant, Pascal et Isabelle Léglise. 2014. « A la croisée des langues : Annotation et fouille de corpus plurilingues ». *Revue des Nouvelles Technologies de l'Information RNTI-SHS* 2: 81-100.
Vatin, Nicolas. 1988. « De l'osmanli au turc de Turquie, les aventures d'une langue ». *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée* 50 (1): 68-84.
Vaumas etienne de. 1954. « Montagnes du Moyen-Orient : L'Amanus et le Djebel Ansarieh. Etude morphologique ». *Revue de géographie alpine* 42 (1): 111-142.
Vermès, Geneviève et Josiane Boutet, dir. 1987. *France, Pays multilingue. Pratiques des langues en France*. Paris: L'Harmattan.
Versteegh, Kees. 1984. *Pidginization and creolization: the case of Arabic*. Amsterdam: John Benjamins.
———.éd. 2006a. *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*. Vol. 3. Leiden/Boston: Brill.
———.éd. 2006b. *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*. Vol. 2. Leiden/Boston: Brill.
———.éd. 2006c. *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*. Vol. 4. Leiden/Boston: Brill.
———.éd. 2006d. *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*. Vol. 5. Leiden/Boston: Brill.
Vie publique. 2014. « Quels sont les principes fondamentaux de la République française ? » Text. En ligne. http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/ veme-republique/heritages/quels-sont-principes-fondamentaux-republique-francaise.html. Page consultée le 21.08.2016.

Villanova, Roselyne De. 1988. « Le portugais : une langue qui se ressource en circulant ». In *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France : Les langues immigrées*, 2 : 283-300. Paris: L'Harmattan.

Virtanen, Özlem Eraydin. 2003. *Recent Changes in Turkey's Language Legislation*. Barcelona: Escarré International Centre for Ethnic Minorities and Nations.

Vitzthum, Thomas. 2008. « Wirtschaft begrüßt Türkisch als 2. Fremdsprache: Arbeitsmarkt ». *DIE WELT*, février 15. En ligne. https://www.welt.de/politik/article1679361/Wirtschaft-begruesst-Tuerkisch-als-2-Fremdsprache.html. Page consultée le 16.08.2015.

Walter, Henriette. 1984. « L'innovation lexicale chez les jeunes Parisiens ». *La Linguistique* 20 (2): 69-84.

———.1991. « Où commencent les innovations lexicales ? - Persée ». *Langue française*, Parlures argotiques 90 (1): 53-64.

Wei, Li. 1994. *Three Generations, Two Languages, One Family: Language Choice and Language Shift in a Chinese Community in Britain*. Multilingual Matters.

———.2000. *The Bilingualism Reader*. 2e éd. London/New York: Routledge.

———.2012. « Language policy and practice in multilingual, transnational families and beyond ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 33 (1): 1-2.

Will, Ernest. 1997. « Antioche sur l'Oronte, métropole de l'Asie ». *Syria* 74 (1): 99-113.

Winford, Donald. 2003. *An Introduction to Contact Linguistics*. Malden, MA/Oxford, UK: Blackwell.

Woolard, Kathryn A. 1998. « Simultaneity and Bivalency as Strategies in Bilingualism ». *Journal of Linguistic Anthropology* 1 (8): 3-29.

Worbs, Susann, Eva Bund, Martin Kohls et Christian Babka von Gostomski. 2013. « (Spät)Aussiedler in Deutschland. Eine Analyse aktueller Daten und Forschungsergebnisse ». Forschungsbereicht 20. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. En ligne. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb20-spaetaussiedler.pdf. Page consultée le 29.06.2017.

Wright, Cecile et Debbie Weekes. 2003. « Race and Gender in the Contestation and Resistance of Teacher Authority and School Sanctions: The Case of African Caribbean Pupils in England ». *Comparative Education Review* 47 (1): 3-20.

Yacoub, Joseph. 2015. « Pour la reconnaissance du génocide des Assyro-Chaldéens ». En ligne. http://www.lemonde.fr/idees/article/2015/04/23/pour-la-reconnaissance-du-genocide-des-assyro-chaldeens_4620930_3232.html. Page consultée le 15.06.2015.

Yağmur, Kutlay. 2015. « Dealing with Super-Diversity in Education: The Deep Gap between Discourse and Practice in Some European Schools ». In *Doing Diversity in Education through Multilingualisme, Media and Mobility*, édité par Almut Küppers et Çiğdem Bozdağ, 9-11. Istanbul: Istanbul Policy Center/Sabanci University/Stiftung Mercator Initiative.

Yağmur, Kutlay et Guus Extra. 2011. « Urban multilingualism in Europe: Mapping linguistic diversity in multicultural cities ». *Journal of Pragmatics* 43 (5): 1173-1184.

Yağmur, Kutlay et Fons J. R. van de Vijver. 2012. « Acculturation and Language Orientations of Turkish Immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands ». *Journal of Cross-Cultural Psychology* 43 (7): 1110-1130.

Yorulmaz, Şerife. 1999. « Fransız Manda Yönetimi Döneminde İskenderun Sancağı (Hatay)'nın Sosyo-Ekonomik ve Siyasal Durumuna İlişkin Bazı Kayıtlar (1918-1939) ». *Ankara Üniversitesi Türk İnkilap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi* 6 (22): 231-259.

Yu, Liming. 2001. « Communicative Language Teaching in China: Progress and Resistance ». *TESOL Quarterly* 35 (1): 194-198.

Yüksel, Sedat. 2004. « Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Direnç Davranişlari ». *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 2 (3): 341-354.

Ziamari, Karima. 2003. « Le code switching intra-phrastique dans les conversations des étudiants marocains de l'ENSAM: approche linguistique du duel entre l'arabe marocain et le français ». Thèse de doctorat, INALCO, Paris.

———.2008. *Le code-switching au Maroc. L'arabe marocain au contact du français*. Espaces discursifs. Paris: L'Harmattan.

Zentella, Ana Celia. 1997. *Growing up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Annexe 1. Convention de transcription

L'analyse phonétique n'est pas une partie centrale de mon travail. Je transcris le français et le truc orthographiquement. Pour l'arabe, je reprends la tradition déjà établie par Werner Arnold, un arabisant ayant effectué un travail phonologique sur les dialectes de l'arabe antiochien, dans le tableau-ci-dessous (Arnold 1998, 33) :

	Labiales	dentales	palatales	vélaires	uvulaire	pharyngale	glottale
Occlusives	**b** **baqra** (une vache) **p** (minoritaire, emprunts) **parīs**	**t** **tīne** (une figue) **ṭ** **ṭīn** (l'argile avec laquelle on enduit les murs des maisons anciennes) **d** **bɛdde** (je veux) **ḍ abyaḍ** (blanc)		**k** **kɛlb** (un chien)	**q** **qalb** (cœur) **qeᶜdīn** (nous sommes assis)		**ɔ**
Affriquées			**ǧ** **ǧīǧe** (une poule) **č** **čāq** (une branche)				
Fricatives / sifflantes	**f** **fransāwe** (français)	**s salām** (salut) **ṣ** **ṣalaḥ** (prénom garçon) **z** **zahrā** (prénom fille) **ẓālem** (cruel)	**š** **šukrän** (merci)	**x** **xāl** (oncle maternel) **ġ** **ġanme** (brebis)		**ḥ** **aḥmar** (rouge) **ᶜ** **ᶜale** (prénom garçon) **ᶜirs** (mariage)	**h** **hōne** (ici)
Nasale	**m** **mliḥīn** (nous allons bien)	**n** **nūr** (lumière)					
Latérale		**l** **lyōm** (aujourd'hui) **ḷ** **yaḷḷāh** (allez)					
Vibrante		**r** **riǧǧäl** (un homme)					
Spirantes ou semi voyelles	**w** **waḷḷāh** (vraiment)		**y** **yaḷḷāh** (allez)				

En arabe littéral, il existe trois voyelles (a, i, u), avec une variante courte ou longue qui a le signe diacritique - au-dessus : a/ā, i/ī, e/ē, u/ū. J'utilise parfois le signe [ː] pour une voyelle allongée qui n'a pas la version longue dans la police de caractère, comme [ɛː]. Un même phonème peut être réalisé en tant que différents sons, comme /a/ en ä, etc. comme dans le tableau ci-dessous dans lequel sont résumées les occurrences de voyelles qu'on peut retrouver. De manière générale dans les études de dialectes arabes, et c'est le cas dans mes corpus, on entend plus que ces six voyelles. En effet, un même phonème peut apparaître sous plusieurs sons. Dans mon travail j'utilise des caractères différents afin d'être le plus fidèle possible à ce que j'entends. En plus des six voyelles citées plus haut, j'utilise ä/ ǟ et o/ō. Ces voyelles sont parfois des allophones, comme par exemple a qui peut être exprimé en ä, i ou o. Pour plus de détails, voir Arnold (1998, 46-96).

Il m'est arrivé d'utiliser [ɛ/ɛː] qui est plus ouvert que [ä], comme par exemple pour transcrire **mɛktɛːb** (école) ou **ʿinnɛːb** (jujube) et **ə** comme dans **mərdōn** (il est malade). L'allophone [u] peut paraître comme [ü] comme dans **türkiyya** (la Turquie) comme emprunt ou y**üsif** (prénom Yusuf).

Le signe égal /=/ est utilisé pour segmenter les clitiques dans les extraits de corpus.

	a - ā	salām (salut)
	ä - ǟ e-ē ɛ-ɛː ə-əː	**älf**ɛː**n** (deux mille)**e** (oui) **e** (oui) **mɛktɛːb** (école) **ʿinnɛːb** (jujube) **mərdōn** (il est malade)
	i-ī	**izn** (une permission)
	u-ū o-ō ü	**rūḥe** (mon/ma chéri(e) **hōn** (ici) **türkiyya** (la Turquie)
	g	**gḇīr** (grand) (k prononcé g en fonction du contexte -ḇ sonore donc la sourde avant la sonore est sonorisée)
	p	**puːlis** (police)

Pour le turc, je présente l'ensemble de l'alphabet dont la prononciation est semblable au français, à l'exception de certaines lettres que j'ai mis en rouge. Les voyelles peuvent avoir une version longue précisée par l'accent circonflexe *â,* comme dans les emprunts à l'arabe.

	Lettre en turc	**API éventuellement, exemples et commentaires**
1	**A**, **a**	anne (*maman, mère*)

2	**B, b**	baba (*papa, père*)
3	**C, c**	ʤ : affriquée palato-alvéolaire voisée Cemal (*prénom masculin*)
4	**Ç, ç**	ʧ : affriquée palato-alvéolaire sourde çanta (*sac*)
5	**D, d**	dede (*papi*)
6	**E, e**	ä : voyelle toujours ouverte centrale elma (*pomme*)
7	**F, f**	fırın (*four, fournil*)
8	**G, g**	consonne occlusive vélaire voisée. Elle se palatise devant *e*, *i*, *ö*, *ü* et *â* (comme dans rüzgâr [*vent*]). gelmek (*venir*)
9	**Ğ, ğ**	ɯ : consonne spirante vélaire voisée. Après *e*, *i*, *ö*, *ü*, elle se palatise et se rapproche du j. En fin de syllabe, elle prolonge la voyelle précédente, comme çağdaş (*contemporain*) se prononce *tʃa:daʃ.* yağmur (*pluie*)
10	**H, h**	h : consonne fricative glottale sourde hala (*tante paternelle*)
11	**I, ı**	ɯ : voyelle fermée postérieure non arrondie. ışık (*lumière*)
12	**İ, i**	*isim* (*nom, prénom*)
13	**J, j**	ʒ : consonne fricative palato-alvéolaire voisée Jülide (*prénom féminin*)
14	**K, k**	k : Consonne occlusive vélaire sourde. Elle se palatise devant *e*, *i*, *ö*, *ü* et *â, se* prononce comme une occlusive muette vélaire k ou bien uvulaire q dans certains termes venant de l'arabe. kitap (*livre*) kalb (*cœur*]
15	**L, l**	lale (*tulipe*)
16	**M, m**	menekşe (*violette*)
17	**N, n**	nene (*mamie*)
18	**O, o**	toujours ouvert onur (*honneur, prénom masculin*)
19	**Ö, ö**	œ : voyelle mi-ouverte antérieure arrondie *özgür* (*libre, prénom mixte*)
20	**P, p**	*para* (*argent*)
21	**R, r**	r : consonne roulée alvéolaire voisée *renk* (*couleur*)
22	**S, s**	*su* (*eau*)
23	**Ş, ş**	ʃ : consonne fricative palato-alvéolaire sourde

		şu (*ça*)
24	**T**, **t**	Türkiye (*Turquie*)
25	**U**, **u**	u : voyelle fermée postérieure arrondie *uçak* (*avion*)
26	**Ü, ü** y	y : voyelle fermée antérieure arrondie *ülke* (*pays*)
27	**V**, **v**	v : consonne fricative labio-dentale voisée Lorsqu'elle est suivie de *a*, elle peut être réalisée [w] dans des emprunts comme « *kuvaför* » [kuwɑfœr] ou « *tuvalet* » [tuwalɛt] *vermek* (*donner*)
28	**Y**, **y**	j : consonne spirante palatale voisée *yemek* (*nourriture, repas, manger, consommer*)
29	**Z**, **z**	Z ou z̲ : consonne fricative alvéolaire voisée ou dentale, peut avoir un côté emphatique Zeynep (*prénom*)

En turc, le signe égal /=/ est parfois utilisé pour segmenter les suffixes.

À chaque fois que je remarque un décalage entre le sens lexical, littéral, étymologique et la valeur sémantique contextuelle, je glose pour montrer la différence. Je peux également insérer en API une partie prononcée de façon remarquable ou inhabituelle, comme un r roulé dans un énoncé en français.

Dans les entretiens et les conversations, j'utilise les conventions suivantes basées sur deux ouvrages : *Le français parlé - Transcription et édition* (Blanche-Benveniste et Jeanjean 1986) et Cosnier et *Décrire la conversation* (Kerbrat-Orecchioni 1987) et que l'on peut retrouver adoptées par certains auteurs.

1. **Les pauses et interruptions** sont exprimées par [/] pour une seconde. Lorsqu'il y a une pause de plus de trois secondes, je note le nombre [4''].
2. **L'allongement** après une voyelle ou une consonne est exprimé par le signe diacritique [:], comme par exemple « allo::: », « e:::n section », « que: s::i », « ils vo:::nt ».
3. La liaison est précisée par une majuscule lorsqu'elle est remarquable comme « aller□ à », par un ombrage lorsqu'elle est absente comme « il est à ».
4. **Pour l'intonation**, je ne précise que les parties remarquables et significatives (comme Traverso 1996 : 26). J'utilise des flèches pour le ton montant↑, descendant ↓ et égal→. Pour la question, j'utilise le signe de ponctuation [?] qui montre la différence avec la flèche montante qui ne traduit pas la question.

J'utilise les majuscules pour une partie insistée ou dite fortement, comme par exemple « je t'AI dit d'y ALLER ».

5. Incertitudes : lorsqu'une partie d'enregistrement est incompréhensible, je le signale par [XXX], lorsqu'il y a des difficultés à reconnaître et trancher sur un terme, j'utilise les barres obliques pour le transcrire, en commençant par le plus probable [/d'accord, d'abord/] ou bien lorsqu'il s'agit d'alternances orthographiques comme [/ces, ses/], les marques graphiques dont il faut éventuellement tenir compte entre parenthèses comme il(s) chante(nt).

6. Lorsque le locuteur amorce un mot et qu'il s'interrompt, je le signale par un tiret « adminis- », ou qu'il est interrompu « adminis-/ »

7. Pour la citation et le discours rapporté, j'utilise les guillemets d'ouverture et de fermeture [« … »].

8. J'indique les commentaires concernant des **faits notables** (prononciation, geste, événement) entre parenthèses comme par exemple (rire), (baille).

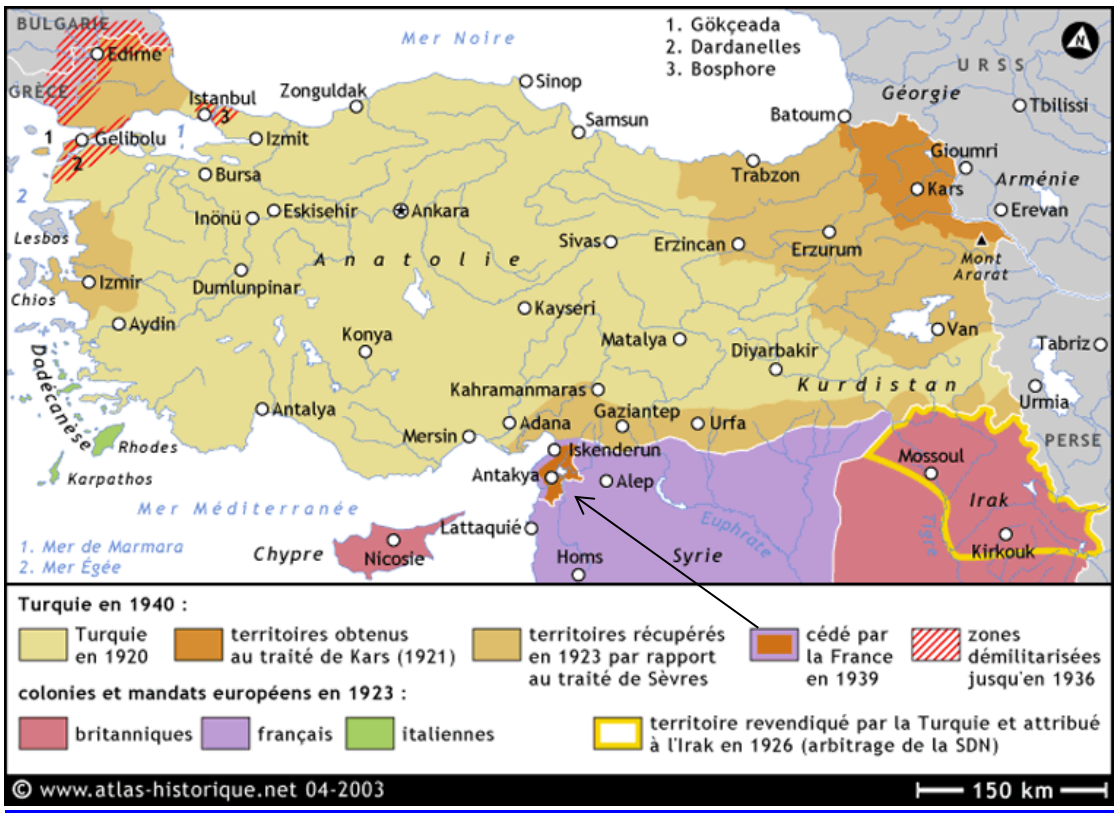
Pour certains éléments typiques de la langue parlée, j'ai adopté l'orthographe devenue usuelle, comme par exemple « *ben », « eh », « euh », « hein et « ouais ».*

Annexe 2. Cartes montrant les territoires de l'Empire ottoman et puis de la Turquie (1914, 1920, 1940).

L'Empire ottoman avant 1914 (Balavoine 2003c)

En 1920, le partage de l'Empire ottoman par le traité de Sèvres : de 1 780 000km^2 il est passé à 420 000km2, comme on le voit sur carte ci-dessous (Balavoine 2003a).

Les frontières de la Turquie fixées par le Traité de Lausanne en 1923, avec quelques changements ultérieurs, dont le rattachement de la région d'Antioche en 1939 comme on le voit sur la carte ci-dessous (Balavoine 2003b).

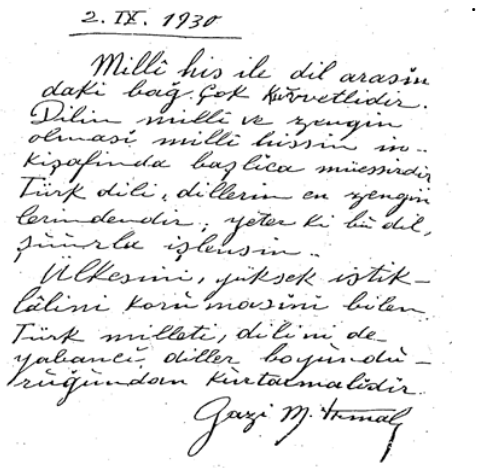


Annexe 3. Deux extraits de textes réunis relatant le parcours des réformes sur la langue turque (traduits par Bozdémir et Berk 2014)

1 – Texte de Ziya Gökalp (1876-1924)

DİLDE TÜRKÇÜLÜĞÜN İLKELERİ	LES PRINCIPES DE LA TURCITÉ DANS LA LANGUE
Şimdi burada dilde Türkçülüğün ilkelerini sıralayalım:	Maintenant énumérons ici les principes de la turcité :
1. Millî dilimizi meydana getirmek için, Osmanlı dilini hiç yokmuş gibi bir tarafa atarak, halk edebiyatında temel görevi gören Türk dilini aynen kabul edip, İstanbul halkının ve özellikle İstanbul hanımlarının konuştukları gibi yazmak.	1. Afin de construire notre langue nationale en mettant la langue ottomane de côté, comme si elle n'existait pas, et en adoptant la langue turque qui remplit une fonction de base dans la littérature populaire telle qu'elle est, l'écrire comme le peuple d'Istanbul et plus particulièrement comme les dames d'Istanbul la parlent.
2. Halk dilinde Türkçe eşanlamı bulunan Arapça ve Farsça kelimeleri atmak, tamamen eşanlamlı olmayıp, küçük bir nüansa sahip olanları dilimizde bırakmak.	2. Rejeter les mots arabes et persans qui ont des synonymes dans la langue du peuple, garder ceux qui ne sont pas tout à fait synonymes et qui introduisent des nuances fines.
3. Yerlerine yeni kelimeler konulduğu için fosilleşmiş eski Türkçe kelimeleri diriltmeğe çalışmamak.	3. Ne pas chercher à ressusciter les vieux mots turcs fossilisés, puisqu'ils sont remplacés par de nouveaux mots.
4. Türkçede Arap ve Fars dillerinin kapitülasyonları kaldırılarak, bu iki dilin ne çekimlerini, ne edatlarını, ne de tamlamalarını dilimize almamak.	4. Ne pas accepter des constructions d'adverbes et de conjugaisons arabes et persanes dans notre langue, en supprimant les capitulations des langues arabe et persane.
(…)	(…)
Ziya Gökalp, *Türkçülüğün Esasları,* 1923.	Ziya Gökalp, *Les Principes de la turcité,* 1923.

2 - Texte de Mustafa Kemal Atatürk en 1930


2. IX. 1930

Millî his ile dil arasın-
daki bağ çok kuvvetlidir.
Dilin millî ve zengin
olması millî hissin in-
kişafında başlıca müessirdir.
Türk dili, dillerin en zengin-
lerindendir; yeter ki bu dil,
şuurla işlensin.
Ülkesini, yüksek istik-
lâlini korumasını bilen
Türk milleti, dilini de
yabancı diller boyundu-
ğundan kurtarmalıdır.
Gazi M. Kemal

"Türk demek Türkçe demektir"* Mustafa Kemal Atatürk

*« Le Turc signifie la langue turque » : c.à.d. il n'y a pas d'autre identifiant (racial, religieux…) que linguistique pour définir le Turc

Texte original en turc	*Traduction en français*
Atatürk'ün kendi el yazısıyla dil konusundaki "direktifi" :	*Directive écrite par la main d'Atatürk au sujet de la langue :*
"Millî his ile dil arasındaki** bağ çok kuvvetlidir. Dilin millî ve zengin olması millî hissin inkişâfında başlıca müessirdir. Türk dili dillerin en zenginlerindendir ; yeter ki bu dil şuurla işlensin.	*Le lien entre le sentiment national et la langue est très puissant. Le fait que la langue soit nationale est le principal facteur du développement du sentiment national. La langue turque est une des langues les plus riches, il suffit qu'elle soit consciencieusement travaillée.*
Ülkesini, yüksek istiklâlini korumasını bilen Türk milleti, dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır."	*La nation turque qui a su sauvegarder son pays et sa haute indépendance doit également libérer sa langue du joug des langues étrangères.*
Gazi Mustafa Kemal, 2 eylül 1930	*Gazi Mustafa Kemal, le 2 septembre 1930*

** Remarque : sur le texte manuscrit, le i sans point n'apparaît pas comme il le serait dans le turc moderne, comme par exemple à la fin de la première ligne « arasindaki » et quatrième ligne « olmasi ».

Annexe 4. Les Aussiedler selon le pays de provenance de 2001 à 2012 (Worbs *et al*. 2013, 33)

Tabelle 2-3: Zuzug von (Spät-)Aussiedlern in die Bundesrepublik Deutschland nach Herkunftsländern, 1990-2012 (Teil 2)

Herkunftsland	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Polen	623	553	444	278	80	80	70	44	45	34	33	12
Rumänien	380	256	137	76	39	40	21	16	23	15	21	22
(Ehem.) Sowjetunion*	97.434	90.587	72.289	58.728	35.396	7.626	5.695	4.301	3.292	2.297	2.092	1.782
davon aus:												
Estland	*77*	*79*	*69*	*47*	*32*	*0*	*5*	*3*	*12*	*7*	*3*	*1*
Lettland	*115*	*44*	*45*	*51*	*43*	*10*	*6*	*5*	*2*	*2*	*10*	*8*
Litauen	*97*	*178*	*123*	*87*	*30*	*14*	*9*	*9*	*16*	*3*	*6*	*0*
Armenien	*52*	*92*	*25*	*4*	*10*	*4*	*1*	*6*	*19*	*0*	*10*	*2*
Aserbaidschan	*54*	*23*	*32*	*43*	*34*	*0*	*10*	*10*	*0*	*0*	*1*	*0*
Georgien	*27*	*35*	*35*	*41*	*22*	*3*	*13*	*0*	*15*	*3*	*0*	*5*
Kasachstan	*46.178*	*38.653*	*26.391*	*19.828*	*11.206*	*1.760*	*1.279*	*1.025*	*836*	*508*	*616*	*422*
Kirgisistan	*2.020*	*2.047*	*2.040*	*1.634*	*840*	*183*	*211*	*124*	*115*	*95*	*65*	*97*
Moldau	*186*	*449*	*281*	*220*	*130*	*26*	*31*	*39*	*18*	*17*	*1*	*0*
Russische Föd.	*43.885*	*44.493*	*39.404*	*33.358*	*21.113*	*5.189*	*3.735*	*2.682*	*1.935*	*1.462*	*1.257*	*1.119*
Tadschikistan	*56*	*32*	*26*	*27*	*15*	*6*	*10*	*11*	*2*	*6*	*8*	*0*
Turkmenistan	*190*	*126*	*120*	*168*	*72*	*23*	*2*	*9*	*2*	*4*	*0*	*1*
Ukraine	*3.176*	*3.179*	*2.711*	*2.299*	*1.306*	*314*	*244*	*216*	*266*	*160*	*90*	*118*
Usbekistan	*990*	*844*	*714*	*646*	*307*	*62*	*96*	*121*	*44*	*12*	*9*	*6*
Weißrussland	*331*	*313*	*273*	*275*	*236*	*32*	*43*	*41*	*10*	*18*	*16*	*3*
Sonstige Länder**	47	20	15	11	7	1	6	1	0	4	2	1
Insgesamt	**98.484**	**91.416**	**72.885**	**59.093**	**35.522**	**7.747**	**5.792**	**4.362**	**3.360**	**2.350**	**2.148**	**1.817**

* Die Sowjetunion hat sich am 21.12.1991 aufgelöst.

** Umfasst die ehemalige CSFR, das ehemalige Jugoslawien, Ungarn, „sonstige Gebiete" sowie die Vertriebenen, die über das sonstige Ausland nach Deutschland kamen.

Quelle: Bundesverwaltungsamt. Ab 1991 Zahlen für Gesamtdeutschland.

Die Zuwanderung von (Spät-)Aussiedlern und ihren Familienangehörigen in Zahlen

Annexe 5. CILS et PISA, enquêtes utilisées par Esser (2006, 102-103)

Four key data sets analysed in the AKI Research Review 4

CILS

The "Children of Immigrants Longitudinal Study" (CILS) is a major panel study consisting of three survey waves and intended to provide a basis for the study of the integration of second-generation immigrants in the USA. The topics covered by this study include language use, ethnic identity, school performance and, in the third survey wave, inter alia employment status, income, marriage and partnership, political and civil societal engagement. In 1992/93, over 5,000 ninth-graders in Miami/Fort Lauderdale (Florida) and San Diego (California) were interviewed, who were either born in the USA and had at least one parent who had been born abroad (in 77 different countries of origin) or had themselves migrated to the USA as young children. The second survey wave took place shortly before they completed high school in 1995 and was complemented by a survey of the parents of around half of the participating youths. A third survey wave was conducted (68% of the original sample) in 2002/03 ; at this stage the panel members were on average 24 years of age.

Further information may be obtained from Portes and Rumbaut (2001: xxi ff. and 287-347) and on the CILS website: http://cmd.princeton.edu/cils.shtml.

KITTY

The study *Kulturelle und ethnische Identität bei Arbeitsimmigranten im interkontextuellen und intergenerationalen Vergleich*("Cultural and Ethnic Identity of Immigrant Workers in an Intercontextual and Intergenerational Comparison") is a survey which was carried out in 1984 and in which Turkish and Yugoslav immigrant workers and equal numbers of their 15 to 25-year-old children (1846 respondents in total) were interviewed. The survey's thematic focuses included inter aliaethnic identity, language skills, inter-ethnic friendships, school careers, gender-role orientation. The survey locations were Duisburg, Essen, Munich, Nuremberg and Hamburg. In order to facilitate the analysis of the effects of the respondents' living environment on integration processes, the socio-ecological context was recorded on a small-scale basis, in that the sample was further stratified on the basis of districts (three per city) and individual accommodation units within them (two per district) and objective and subjective indicators of ethnic concentration were collected.

Further information can be found in Esser and Friedrichs (1990: 20 ff.) and on the website of the Central Archive for Empirical Social Research:
http://info1.za.gesis.org/dbksearch12/SDESC2.asp?no=1580&search=Esser&search2=&DB=D

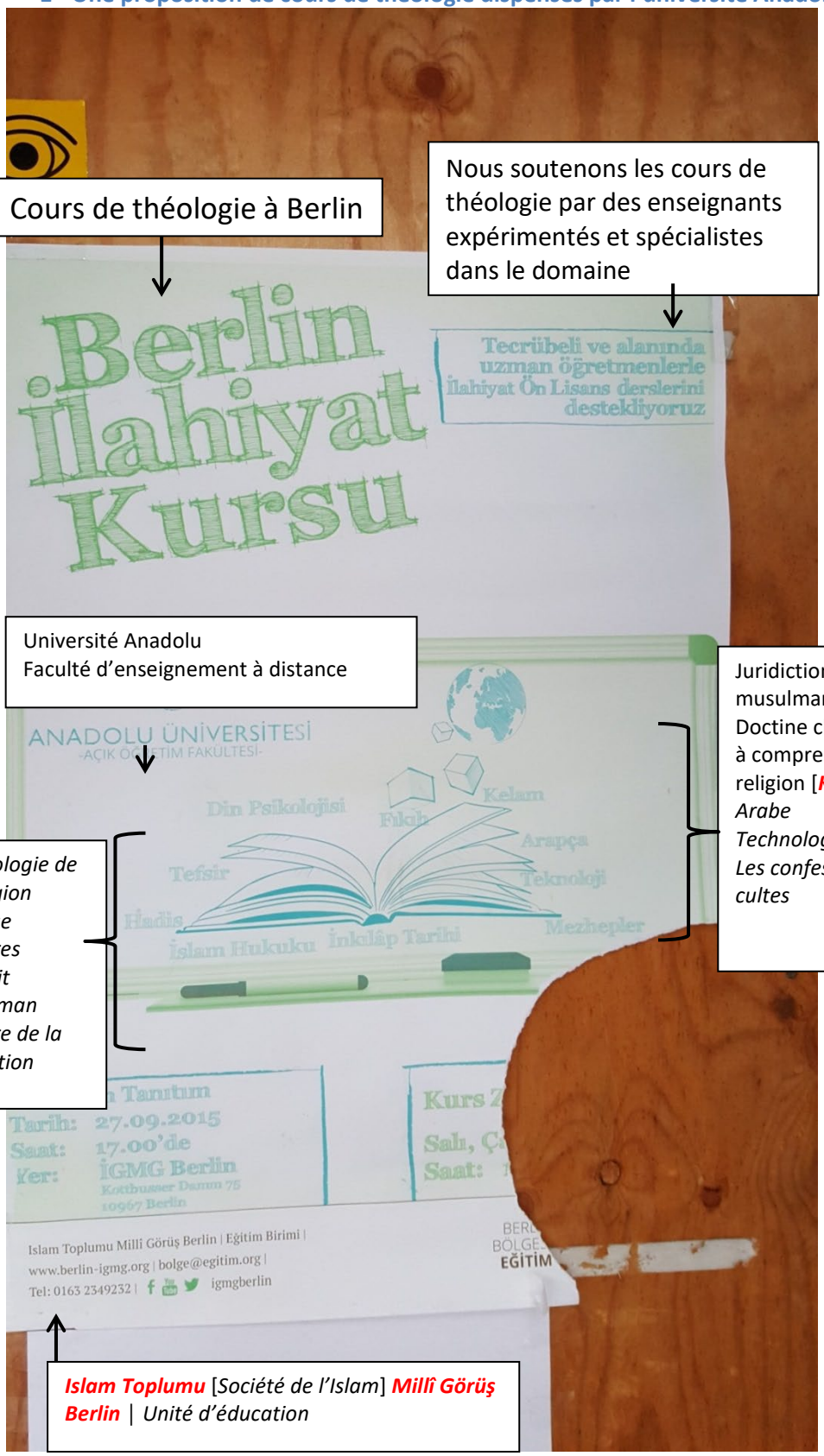
PISA

The "Programme for International Student Assessment" (PISA) is an international school performance study carried out by the Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) and its member states. The first ofthree survey cycles carried out in 2000 focused on the examination of the area of reading literacy, along with the mathematical literacy and scientific literacy, of 15-year-old pupils in a total of 32 states. The extended German national sample (PISA-E) in its publicly accessible form, which includes a total of 33,809 15-year-old pupils from 1460 German schools, provided the basis for the re-analyses conducted in this AKI Research Review 4. This sample allows for representative statements to be made also about young people with a migration background (i.e. who have at least one parent who was born abroad). In addition to the performance tests, questionnaires completed by the pupils, parents and school principles recorded numerous characteristics of the participating students and schools. The database, which is accessible tothe public, does not provide information (inter alia) about the schools and basic cognitive skills (BCS), so that the author of this review was unable to examine the influence of these factors in his analyses.

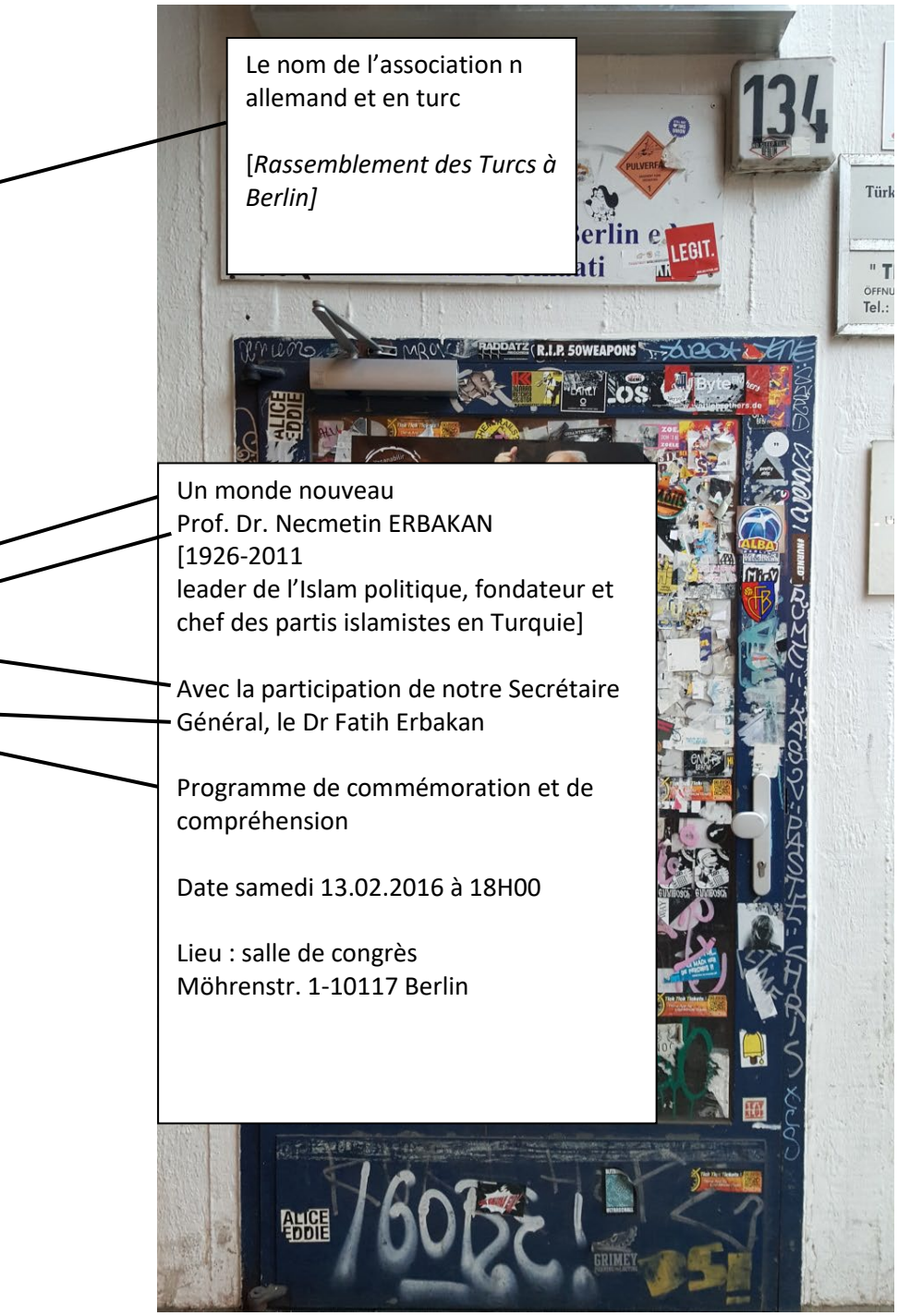
Further information can be found in Baumert *et al*. (2002) and on the website of the Max Planck Institute for Human Development Berlin (MPI): http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/

Annexe 6. 2 photos prises dans une rue de Berlin (10.02.2016) montrant la présence d'activités religieuses

1 - Une proposition de cours de théologie dispensés par l'université Anadolu (de Turquie)



2 - Une affiche annonçant la commémoration d'une figure importante de la politique islamiste en Turquie.



Annexe 7. Formulaire ELCO Académie de Créteil 2015

Langues proposées : arabe, croate, espagnol, italien, portugais, serbe, turc

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

DIRECTION GENERALE
DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

Madame, Monsieur,

Votre enfant peut recevoir à l'école un enseignement de langue arabe défini par un programme national établi sous la responsabilité du ministère chargé de l'éducation nationale.

Cet enseignement est ouvert aux familles volontaires dans la limite des places disponibles.

Les cours sont d'une durée de 1h30 à 3 heures par semaine et peuvent être intégrés à l'horaire scolaire en tant qu'enseignement de langue vivante ou donnés après la classe.

Par accord entre l'Algérie, le Maroc, la Tunisie et la France, ces cours sont assurés par des enseignants algériens, marocains et tunisiens qualifiés.

Si vous souhaitez que votre enfant commence un tel enseignement l'année scolaire prochaine ou qu'il le continue s'il l'a déjà commencé, remplissez le formulaire joint et remettez-le au directeur de l'école de votre enfant auprès de qui vous pouvez détenir toute information complémentaire.

PARTIE A RETOURNER OBLIGATOIREMENT A L'ECOLE

AVANT LE :

TAMPON DE L'ECOLE

Cours de : LANGUE ARABE

Partie à remplir par les parents
(même si votre enfant suit déjà un cours d'ELCO)

Madame, Monsieur : .....

demandent que leur enfant : .....

Inscrit à l'école : .....

Classe : .....

Commune : .....

Suive un enseignement de langue arabe pendant la prochaine année scolaire, pris en charge par des enseignants de l'ambassade :

d'Algérie ☐ du Maroc ☐ de la Tunisie ☐

A .....le 2015

Signature des parents :

http://www.ac-versailles.fr/public/jcms/p1_108431/enquete-elco-carte-scolaire-rentree-2015
page consultée le 1.10.2015

Annexe 8. Tableau récapitulatif de l'utilisation du turc par les locuteurs, interlocuteur et alternances de langues

Locuteur	**Interlocuteur**	**Turc utilisé avec**
G1,Hasna	G2,Manira	A+T ou T + A
	G3,Elina	A
	G2,Sami	A
	G2,Emir	T +1 TP A
	G3,Mehmet	T + A ou ML
G2,Manira	G1,Hasna	A + T ou T + A ou ML
	G2,Kemal	T +D ou D + T ou ML
	G2,Emir	D
	G3,Mehmet	D puis T
G2,Emir	G1,Hasna	T
G1,Hasan	G1,Hasna	T + A
	G2,Manira	D au début puis + T car interactions avec multiple, ac Hasna et Manira

Annexe 9. Tableaux récapitulatifs comparatifs des variantes phonologiques en syro-libanais-palestinien et en arabe antiochien

Mot + total occurrences	Utilisé par	Génération	Utilisé à	Génération	Fréquence	Corpus
ˁarābe x 9	Ibrahim	G1	Alya	G3	1	C2
	Hasna	G1	Kerim	G3	2	C3
	Hasna	G1	Suat	G2	1	C3
	Hasna	G1	Kerim	G3	2	C4
	Hasna	G1	Manira	G2	2	C4
	Elina	G3	Kerim	G3	1	C4
ˁarbe x 19	Katifa	G1	Alya	G3	1	C1
	Katifa	G1	Salma	G2	3	C1
	Salma	G2	Katifa	G1	1	
	Alya	G3	Ibrahim	G1	1	C1
	Ibrahim	G1	Alya	G3	1	C1
	Ibrahim	G1	Multiple		1	C1
	Ibrahim	G1	Multiple		2	C2
	Katifa	G1	Multiple (A+ Z)		4	C2
	Katifa	G1	Alya	G3	1	C2
	Ibrahim	G1	Multiple		2	C2
	Ibrahim	G1	Alya	G3	1	C2
	Salim	G2	Multiple		2	C2
ˁläyke x 3	Ibrahim	G1	Alya	G3	1	C1
	Katifa	G1	Alya	G3	1	C1
	Katifa	G1	Zahra	G3	1	C1
ˁläyye x 1	Salma	G2	Katifa	G1	1	C1
ˁläyya x 1	Katifa	G1	Salim	G2	1	C1
ˁläyyin x 1	Salim	G2	Multiple		1	C1
ˁaläyke x 2	Katifa	G1	Zahra	G3	1	C1
	Manira	G2	Hasna	G1	1	C3
	Elina	G3	Hasna	G1	1	C3
ˁaläykin x 1	Elina	G3	Hasna	G1	1	C3
ˁaläykum x 5	Zahra	G3	Multiple	G2,G3	1	C1
	Zahra	G3	Katifa	G1	1	C1
	Katifa	G1	Zahra	G3	1	C1
	Zahra	G3	Ibrahim	G1	1	C1
	Ibrahim	G3	Zahra	G3	1	C1
ˁläyhim x 4	Ibrahim	G1	Alya (prière)	G3	2	C1
	Ibrahim	G1	Alya (prière)	G3	2	C2
ˁala(ismallāh) x 3	Ibrahim	G1	Salma (prière)	G2	2	C1
	Salma		Ibrahim (prière)	G1	1	C1
ˁläyhu x 1	Ibrahim	G3	Salma	G2	1	C1
ˁālamīn x 1	Ibrahim	G1	Salma (prière)	G2	1	C1
ˁalmīn x 3	Alya	G3	Ibrahim	G1	1	C1
	Ibrahim	G3	Alya	G3	1	C1
	Ibrahim	G1	Alya (prière)	G3	1	C2

Prononciation en		Occurrences	
en arabe antiochien	arabe syro-libanis-palestinien	Paris	Berlin
	ᶜarābe x 9	1	8
ᶜarbe x 19		19	2
ᶜläyke x 3		3	
ᶜläyye		1	
ᶜläyya		1	
ᶜläyyin		1	
	ᶜaläyke	2	
	ᶜaläykin		1
	ᶜaläykum	5	
	ᶜaläyhim	4	
	ᶜala	3	
	ᶜaläyhu	1	
	ᶜālamī	1	
	ᶜalmīn	3	

Annexe 10. Photo d'affiches de théâtre en turc prise à Berlin

Liste des annexes

Annexe 1. Convention de transcription 442
Annexe 2. Cartes montrant les territoires de l'Empire ottoman et puis de la Turquie (1914, 1920, 1940) 447
Annexe 3. Deux extraits de textes réunis relatant le parcours des réformes sur la langue turque (traduits par Bozdémir et Berk 2014) 449
Annexe 4. Les Aussiedler selon le pays de provenance de 2001 à 2012 (Worbs *et al*. 2013, 33) 451
Annexe 5. CILS et PISA, enquêtes utilisées par Esser (2006, 102-103) 452
Annexe 6. 2 photos prises dans une rue de Berlin (10.02.2016) montrant la présence d'activités religieuses 453
Annexe 7. Formulaire ELCO Académie de Créteil 2015 455
Annexe 8. Tableau récapitulatif de l'utilisation du turc par les locuteurs, interlocuteur et alternances de langues 456
Annexe 9. Tableaux récapitulatifs comparatifs des variantes phonologiques en syro-libanais-palestinien et en arabe antiochien 457
Annexe 10. Photo d'affiches de théâtre en turc prise à Berlin 459

Liste des cartes

Carte 2. Hatay au sud de la Turquie 15
Carte 3. La région d'Antioche au sud de la Turquie 18
Carte 4. La langue arabe dans le Hatay (Arnold 1998, 213) 23
Carte 5. La langue arabe dans le Hatay selon la religion et le mode de vie (sédentaires *vs.* bédouins) (Arnold 1998, 215) 24
Carte 6. Répartition de la population immigrée sur le territoire français, avec une forte concentration en région parisienne (Insee 2016d) 32
Carte 7. Pourcentage de la population ayant un parcours lié à la migration sur le territoire allemand (Statistisches Bundesamt 2015, 17) 50
Carte 8. Présence des personnes ayant un parcours lié à la Turquie selon les régions (micro-recensement de 2014, Statistisches Bundesamt 2015b, 26) 57

Liste des schémas

Schéma 1. Langues parlées et transmises en France (Héran *et al.* 2002, 2) 46
Schéma 2. Différence entre migration et transnationalisme 76
Schéma 3. Gestion déclarée du plurilinguisme en fonction des interlocuteurs (Léglise 2007, 26) 167
Schéma 4. Gestion du plurilinguisme de G3,Alya dans les pratiques en fonction des interlocuteurs 167
Schéma 5. Les trois prototypes de l'alternance de langue dans la typologie dynamique des discours bilngues (Auer 1998, 21) 338
Schéma 6. Triangle de *stance* de Kiesling (en cours, 16) basé sur Du Bois (2007 : 163) 346

Schéma 7. Alignement/désalignement dans un tour de parole 347
Schéma 8. Exemple d'alignement de G1,Ibrahim à G3,Alya 348
Schéma 9. Reformulation par les participants des corpus parisiens et berlinois 353
Schéma 10. Désalignement de la 3ème génération à la 1ère génération 367
Schéma 11. Exemple de la résistance de G3,Alya à parler arabe 373

Liste des figures

Figure 1. Immigrés et descendants d'immigrés en France (Insee 2012b) 31
Figure 2. Répartition des immigrés par pays de naissance en 2013 (Insee 2016d) 33
Figure 3. Courbes historiques des groupes de migrants les plus représentés (Insee 2016c, 1) 34
Figure 4. Chronologie des migrants de Belgique, Italie, Allemagne, Espagne, Pologne et Portugal (Insee 2012b, 4) 37
Figure 5. Population en Allemagne et les personnes ayant un parcours lié à la migration (Mediendienst Integration 2014) 48
Figure 6. Population avec un parcours lié à la migration par catégorie (Bundeszentrale für politische Bildung 2016)..... 49
Figure 7. Personnes de parcours lié à la migration, du côté d'au moins un parent en 2012 (Schmidt 2012, 139)..... 55
Figure 8. Population étrangère en Allemagne avec les 10 nationalités les plus fréquentes en 2012 (Schmidt 2012, 145)..... 55
Figure 9. Naturalisation des étrangers en Allemagne entre 1991-2015 (Statistisches Bundesamt 2017a, 13)..... 58
Figure 10. Corpus 1 appel téléphonique Paris : nombre de tours de parole par participant 136
Figure 11. Corpus 1 appel téléphonique Paris : nombre de tours monolingues *vs.* multilingues 137
Figure 12. Corpus 1 appel téléphonique Paris : quantité de tours de parole pour chacune des langues 140
Figure 13. Corpus 1 appel téléphonique Paris : quantité de chaque langue utilisée dans les tours de parole par participant 141
Figure 14. Corpus 1 appel téléphonique Paris : énoncés comprenant des éléments attribuables à plusieurs langues *vs.* énoncés alternant les langues 142
Figure 15. Corpus 1 appel téléphonique Paris : nombre d'alternances codiques par tour de parole..... 142
Figure 16. Corpus 1 appel téléphonique Paris : composition des tours multilingues comprenant l'alternance entre deux langues 143
Figure 17. Corpus 1 appel téléphonique Paris : les différentes langues qu'on trouve dans les TP multilingues comprenant l'alternance entre trois langues..... 143
Figure 18. Corpus 1 appel téléphonique Paris : les alternances codiques de chaque participant 144
Figure 19. Corpus 1 appel téléphonique Paris : qui parle dans quelle langue à qui 146
Figure 20. Corpus 2 visite Paris : nombre de tours de parole par participant 171
Figure 21. Corpus 2 visite Paris : tours de parole monolingues *vs.* multilingues..... 172

Figure 22. Corpus 2 visite Paris : quantité de tours de parole pour chacune des langues 172
Figure 23. Corpus 2 visite Paris : quantité de chaque langue utilisée dans les tours de parole par participant 174
Figure 24. Corpus 2 visite Paris : énoncés comprenant des éléments attribuables à plusieurs langues *vs.* énoncés alternant les langues 175
Figure 25. Corpus 2 visite Paris : nombre d'alternances de langue dans les tours de parole multilingues 176
Figure 26. Corpus 2 visite Paris : composition des tours de parole multilingues comprenant une alternance entre deux langues 176
Figure 27. Corpus 2 visite Paris : composition des tours de parole multilingues comprenant une alternance entre trois langues 177
Figure 28. Corpus 2 visite Paris : les alternances codiques de chaque participant 177
Figure 29. Corpus 2 visite Paris : qui parle dans quelle langue à qui 179
Figure 30. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : quantité de tours de parole par participant 222
Figure 31. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : quantité de tours de parole monolingues *vs.* multilingues 223
Figure 32. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : quantité de tours de parole pour chacune des langues 224
Figure 33. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : quantité de chaque langue utilisée dans les tours de parole par participant 225
Figure 34. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : énoncés multilingues attribuables à plusieurs langues *vs.* énoncés multilingues alternant les langues 226
Figure 35. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : nombre d'alternances de langue dans les tours de parole multilingues 227
Figure 36. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : Composition des tours de parole multilingues présentant une alternance entre deux langues 228
Figure 37. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : composition des tours de parole multilingues présentant une alternance entre trois langues 229
Figure 38. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : les alternances codiques de chaque participant 230
Figure 39. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : qui parle dans quelle langue à qui .. 232
Figure 40. Corpus 4 visite Berlin : quantité de tours de parole par participant 276
Figure 41. Corpus 4 visite Berlin : quantité de tours de parole monolingues *vs.* multilingues 277
Figure 42. Corpus 4 visite Berlin : quantité de tours de parole pour chacune des langues 277
Figure 43. Corpus 4 visite Berlin : quantité de chaque langue utilisée dans les tours de parole par participant 279
Figure 44. Corpus 4 visite Berlin : énoncés comprenant des éléments attribuables à plusieurs langues *vs.* énoncés alternant les langues 280
Figure 45. Corpus 4 visite Berlin : nombre d'alternances de langue dans les tours de parole multilingues 281
Figure 46. Corpus 4 visite Berlin : composition des tours de parole multilingues comprenant l'alternance entre deux langues 281

Figure 47. Corpus 4 visite Berlin : composition des tours de parole multilingues comprenant l'alternance entre trois langues 282
Figure 48. Corpus 4 visite Berlin : les alternances codiques de chaque participant 283
Figure 49. Corpus 4 visite Berlin : qui parle dans quelle langue à qui 285
Figure 50. Corpus 3 & Corpus 4 Berlin : Langues des tours de parole produits par la 3ème génération 307
Figure 51. Corpus 3 & Corpus 4 Berlin : langues des tours de parole adressés à et produits par la 3ème génération 308
Figure 52. Langues parlées entre la 1èG et la 3èG à Paris en fonction de son interlocuteur 349
Figure 53. Corpus 2 visite Paris : Disproportions dans l'utilisation de l'arabe 374
Figure 54. Corpus 4 et Corpus 2 visite : Le petit-fils parle peu lorsqu'on lui impose l'arabe et la petite-fille ne parle pas arabe du tout et parle également peu avec son oncle .. 379
Figure 55. Paris utilisation de l'arabe par G1 <->G3 394
Figure 56. Berlin utilisation de l'arabe par G1 <->G3 395
Figure 57. *Language shift* progressif à Paris et Berlin 406

Liste des extraits

Extrait 1. Exemple de transcription de corpus (Corpus 1 appel téléphonique Paris) .. 135
Extrait 2. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G3,Alya, G3,Zahra , G2,Salma, G1,Katifa 150
Extrait 3. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G1,Ibrahim, G2,Salma, G3,Zahra, G3,Alya 156
Extrait 4 : Prise de congé dans le Corpus 1 : G1,Katifa initie la séquence 159
Extrait 5. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G1,Katifa, G3,Alya 161
Extrait 6. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G3,Alya, G1,Ibrahim 161
Extrait 7. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G3,Alya, G1,Ibrahim 162
Extrait 8. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G1,Ibrahim, G3,Zahra 162
Extrait 9. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G1,Katifa, G3,Alya 163
Extrait 10. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G3,Alya 163
Extrait 11. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G1,Katifa, G3,Alya 163
Extrait 12. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G1,Ibrahim, G3,Alya, G2,Salma 164
Extrait 13. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G2,Salma, G3,Zahra 165
Extrait 14. Corpus 2 visite Paris : G1,Ibrahim, G1,Katifa, G2,Salim, G3,Zahra, G3,Alya 182
Extrait 15. Corpus 2 visite Paris : G1,Katifa, G2,Salim, G3,Alya 183
Extrait 16. Corpus 2 visite Paris : G1,Ibrahim, G1,Katifa, G2,Salim, G2,Salma, G3,Zahra , G3,Alya 185
Extrait 17. Corpus 2 visite Paris: récitation de prière en arabe coranique par le grand-père G1,Ibrahim pour G3,Alya 191
Extrait 18. Corpus 2 visite Paris : comportement linguistique des G1 et G2 envers G3 193
Extrait 19. Corpus 2 visite Paris: 197
Extrait 20. Exemple de transcription de corpus berlinois (Corpus 3 appel téléphonique Berlin) 221
Extrait 21. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G2,Manira et G1,Hasna se saluent . 235

Extrait 22. Corpus 3 second appel téléphonique Berlin : prise de contact de G2,Manira et G1,Hasna 236
Extrait 23. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G1,Hasna raconte à G2,Manira ce qu'ils font avec son père 237
Extrait 24. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G1,Hasna et G2,Manira prennent congé 238
Extrait 25. Corpus 3 second appel téléphonique Berlin : G2,Manira et G1,Hasna prennent congé 239
Extrait 26. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G2,Kemal et G2,Manira prennent contact 240
Extrait 27. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G2,Manira et G2,Kemal prennent congé 242
Extrait 28. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G1,Hasna et G2,Sami prennent contact 243
Extrait 29. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G2,Sami prend congé et annonce G3,Elina 246
Extrait 30. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G3,Elina prend contact avec sa grand-mère G1,Hasna 246
Extrait 31. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G3,Elina crée une expression en arabe avec un calque de l'allemand 248
Extrait 32. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : termes empruntés au syro-libanais-palestinien (soulignés) 249
Extrait 33. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G3,Elina discute avec sa grand-mère qui dit en turc le mois, que G3, Elina comprend mais réplique en allemand 250
Extrait 34. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : Corpus 3 emprunts à l'arabe syro-libanais-palestinien 251
Extrait 35. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : fin de conversation entre G3,Elina et sa grand-mère G1,Hasna 252
Extrait 36. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G3,Kerim entre en contact avec sa grand-mère 253
Extrait 37. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G1,Hasna et G3,Kerim interagissent, aidé par sa mère et sa sœur aînée 254
Extrait 38. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G3,Derya entre en contact avec sa grand-mère G1,Hasna 261
Extrait 39. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : fin de l'appel téléphonique entre G2,Manira et G1,Hasna 264
Extrait 40. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G3,Elina comprend le turc plus qu'elle ne le parle 268
Extrait 41. Corpus 4 visite Berlin : G3,Kerim et G1,Hasna se saluent 287
Extrait 42. Corpus 4 visite Berlin : G2,Manira et G1,Hasna se saluent 288
Extrait 43. Corpus 4 visite Berlin : 4 G1,Hasna entame une discussion avec G3,Derya au sujet de son pied foulé 289
Extrait 44. Corpus 4 visite Berlin : G1,Hasna fait part de ses remarques sur leurs pratiques langagières multilingues en raison des ressources en arabe et turc des petits-enfants 290
Extrait 45. Corpus 4 visite Berlin : 4 G1,Hasna et G2,Manira discutent 291
Extrait 46. Corpus 4 visite Berlin : G3,Elina arrive et salue sa grand-mère 291

Extrait 47. Corpus 4 visite Berlin : éléments régulateurs en allemand par G3,Elina.... 292
Extrait 48. Corpus 4 visite Berlin : Vocabulaire en allemand 293
Extrait 49. Corpus 4 visite Berlin : G1,Hasna reformule le mois en arabe 293
Extrait 50. Corpus 4 visite Berlin : précision en turc 294
Extrait 51. Corpus 4 visite Berlin : difficultés de vocabulaire 294
Extrait 52. Corpus 4 visite Berlin : G2,Emir salue sa tante G1,Hasna en allemand et turc, puis ils parlent en turc 297
Extrait 53. Corpus 4 visite Berlin : G1,Hasna accueille G3,Mehmet son petit-fils 299
Extrait 54. Corpus 4 visite Berlin : G1,Hasna parle turc, G2,Manira allemand à G3,Mehmet..... 299
Extrait 55. Corpus 4 visite Berlin : G3,Kerim est dérangé par le fait d'être filmé 301
Extrait 56. Corpus 4 visite Berlin : Alternance de langue arabe et allemand par G1,Hasna avec G3,Derya..... 301
Extrait 57. Corpus 4 : Séquence d'interactions en allemand entre la grand-mère et la petite-fille 302
Extrait 58. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G3,Zahra salue en arabe maghrébin sa grand-mère, qui lui répond dans la même variété..... 317
Extrait 59. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G3,Alya suggère à sa cousine un terme de l'arabe maghrébin (en C1,290), Zahra le répète (C1,293), la grand-mère aussi (C1,294, 297)..... 318
Extrait 60. Corpus 1 appel téléphonique Paris : Arabe coranique entre G1,Ibrahim et G3,Alya..... 320
Extrait 61. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : Prononciation de « ᶜaläyke » par G3,Elina..... 321
Extrait 62. Paris et Berlin : Prononciation de « ᶜläyke » par G1,Ibrahim et G2,Manira 322
Extrait 63. Corpus 3 et 4 Berlin : Prononciation par G1,Hasna du même terme de deux façons distinctes « ᶜarbe » et « ᶜarabe » 322
Extrait 64. Prononciation par G3,Alya du terme « ᶜarbe »..... 322
Extrait 65. Corpus 2 visite Paris : Ibrahim prononce « ᶜarabe » en raison de l'influence du verbe employé..... 323
Extrait 66. Corpus 2 visite Paris : Différents verbes utilisés pour « savoir parler » une langue 323
Extrait 67. Prononciation par G3,Elina ᶜarābe..... 324
Extrait 68. Corpus 1 appel téléphonique Paris : terme turc dädä en auto-désignation 329
Extrait 69. Corpus 1 appel téléphonique Paris : terme turc dädä utilisé comme adresse par la fille du grand-père 330
Extrait 70. Corpus 1 appel téléphonique Paris : terme d'adresse turc utilisé pour ᶜamca oncle 330
Extrait 71. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G1,Katifa a recours au turc en Turquie 331
Extrait 72. Corpus 2 visite Paris : Utilisation du turc par G1,Katifa de façon impromptue pour une expression qu'elle est capable de dire en arabe 332
Extrait 73. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : utilisation du turc par G1,Hasna et G2,Manira ensemble 333
Extrait 74. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : Terme d'adresse déictique en turc utilisé par G1,Hasna à sa petite-fille Elina..... 333

Extrait 75. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G,Hasna s'adresse en turc à G3,Kerim qui ne comprend pas le turc 334
Extrait 76. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : Interactions de G2,Manira et G2,Kemal en mode multilingue (allemand et turc) 334
Extrait 77. Corpus 4 visite Berlin : le turc dans le discours rapporté direct 335
Extrait 78. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : language mixing, CS alternationnel, insertionnel ? 341
Extrait 79. Corpus 1 appel téléphonique Paris : Alignement de G1,Katifa à G3,Alya .. 349
Extrait 80. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G3,Kerim entre en contact avec sa grand-mère G1,Hasna 350
Extrait 81. Corpus 1 appel téléphonique Paris : Alignement de G3,Zahra à l'arabe initié par G1,Ibrahim 350
Extrait 82. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : Alignement de G3,Derya à l'arabe initié par G1,Hasna, répété par G2,Manira 351
Extrait 83. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G3,Alya reformule jusqu'à obtenir une réponse 355
Extrait 84. Corpus 4 visite Berlin : La grand-mère G1,Hasna reformule sa question adressée à son petit-fils G3,Mehmet 356
Extrait 85. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : Reformulation de G1,Hasna adressée à G2,Manira au sujet des ressources de G3,Derya en arabe 358
Extrait 86. Corpus 1 appel téléphonique Paris : Reformulation de G1,Katifa 358
Extrait 87. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : Reformulation de G2,Manira en arabe pour sa fille Derya 359
Extrait 88. Corpus 1 appel téléphonique Paris : Reformulation de G3,Zahra, puis G3,Alya 360
Extrait 89. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G3,Alya traduit à sa cousine G3,Zahra ce que leur grand-père G1,Ibrahim est en train de raconter au téléphone 362
Extrait 90. Corpus 2 visite Paris : G3,Alya traduit à sa cousine G3,Zahra ce que leur grand-mère G1,Katifa est en train de raconter au téléphone 362
Extrait 91. Corpus 1 appel téléphonique Paris : G3,Alya reformule/traduit à sa cousine G3,Zahra du turc vers le français 363
Extrait 92. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : Traduction de G3,Elina à son frère G3,Kerim de l'arabe en allemand 363
Extrait 93. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G2,Manira traduit à sa fille Derya ce que dit sa grand-mère 364
Extrait 94. Corpus 2 visite Paris : les trois générations au salon 368
Extrait 95. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G3,Kerim entre en contact avec sa grand-mère 368
Extrait 96. Corpus 2 visite Paris : Exemple de résistance de G3,Alya à G2,Salim et G1,Katifa 375
Extrait 97. Corpus 2 visite Paris : Résistance de G3,Alya à G1,Ibrahim 376
Extrait 98. Corpus 1 appel téléphonique Paris : Vérification explicite par G2,Salma de la compréhension de sa nièce G3,Zahra 380
Extrait 99. Corpus 2 visite Paris : Vérification explicite par G2,Salma de la compréhension de G3,Zahra 380
Extrait 100. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : Vérification explicite par G2,Manira de la compréhension de son fils G3,Kerim 381

Extrait 101. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : Vérification explicite par G2,Manira de la compréhension de sa fille Derya 382
Extrait 102. Corpus 2 visite Paris : Aide de l'oncle à sa nièce en arabe 383
Extrait 103. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G2,Sami aide sa fille G3,Derya 384
Extrait 104. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : la mère propose à son fils un sujet de conversation 385
Extrait 105. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : la grande sœur propose à son jeune frère un sujet de conversation 386
Extrait 106. Corpus 3 Berlin. Propositions de G2,Manira à sa fille..... 386
Extrait 107. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : termes affectueux de la grand-mère à son petit-fils 388
Extrait 108. Corpus 1 appel téléphonique Paris : démonstration affectueuse du grand-père à sa petite-fille 388
Extrait 109. Corpus 1 appel téléphonique Paris : déclaration affective mutuelle grand-père et petite-fille 389
Extrait 110. Corpus 1 appel téléphonique Paris : Remarque de G1,Katifa sur sa propre (in)compétence en français 390
Extrait 111. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G1,Hasna se moque de sa propre compétence en allemand 391
Extrait 112. Corpus 3 appel téléphonique Berlin : G1,Hasna s'adresse à son petit-fils G3,Kerim en turc..... 392

Table des matières

Remerciements

Introduction 1

1. Éléments de contexte : Antioche, France, Allemagne 11

1.1. Éléments de contexte en Turquie 13

1.1.1. Antioche : éléments historiques et linguistiques.....16

1.1.2. Conclusion sur la minorisation linguistique et culturelle des familles antiochiennes arabo-turcophones 29

1.2. Éléments de contexte en France.....30

1.2.1. Population immigrée et étrangère en France.....31

1.2.2. Part d'immigrés en Île-de-France.....35

1.2.3. Enquêtes nationales sur les pratiques langagières des immigrés en France.....36

1.3. Eléments de contexte en Allemagne 47

1.3.1. Immigrés, étrangers et rapatriés 48

1.3.2. Personnes ayant un parcours lié à la Turquie et aux pays arabes à Berlin.....59

1.3.3. Les langues des personnes ayant un parcours lié à la migration 61

1.3.4. Études sur les langues des migrants en Allemagne 64

1.4. Conclusion sur la place de l'arabe et du turc dans les trois contextes (Turquie, France, Allemagne).....67

2. Pratiques langagières familiales dans la migration 71

2.1. Terminologie : famille, migration, mobilité transnationale et pratiques langagières 71

2.1.1. Famille 71

2.1.2. Migration et mobilité transnationale 74

2.1.3. Espace vécu et familles transnationales 77

2.2. Les pratiques langagières des familles migrantes en France.....79

2.2.1. Le bilinguisme des migrants en France, éléments historiques 81

2.2.2. Pratiques langagières familiales dans la migration : méthodologie 86

2.3. Politique linguistique familiale.....91

2.3.1. La littérature sur la politique linguistique familiale.....94

2.3.2. Rôle de différents facteurs influant dans les politiques linguistiques familiales.....97

2.4. Approche du terrain et méthode choisies pour la collecte de mes données.....102

2.4.1. Quelques remarques avant le début de l'enquête de terrain 102

2.4.2. Préparation de l'enquête et de la collecte des données sur le terrain....108
2.4.3. Méthode pour les entretiens individuels enregistrés....110
2.4.4. Méthode pour les enregistrements de pratiques langagières spontanées....112
2.5. Recueil de données : terrains, enquêtes et corpus....113
2.5.1. Les familles rencontrées en région parisienne....114
2.5.2. Les familles rencontrées à Berlin en Allemagne....115
2.5.3. Les familles rencontrées à Antioche....115
3. Pratiques langagières familiales à Paris....117
3.1. Présentation des participants de la Famille 1....119
3.1.1. Ibrahim, grand-père, 1ère génération....119
3.1.2. Katifa, grand-mère, 1ère génération....122
3.1.3. Salim, fils aîné, 2ème génération....124
3.1.4. Salma, fille aînée, 2ème génération....127
3.1.5. Zahra, petite-fille, 3ème génération....129
3.1.6. Alya, petite-fille, 3ème génération....130
3.2. Étude du Corpus 1 : appel téléphonique à Paris....131
3.2.1. Présentation du Corpus 1 et des participants....132
3.2.2. Approche quantitative du plurilinguisme dans le Corpus 1....133
3.2.3. Discussion de l'analyse quantitative du Corpus 1....147
3.2.4. Approche interactionnelle du Corpus 1....149
3.2.5. Discussion de l'analyse interactionnelle du Corpus 1....160
3.2.6. Conclusion des analyses quantitative et interactionnelle du Corpus 1....168
3.3. Étude du Corpus 2 : conversation dans le salon à Paris....169
3.3.1. Présentation du Corpus 2 et des participants....169
3.3.2. Approche quantitative du plurilinguisme du Corpus 2....170
3.3.3. Discussion de l'analyse quantitative du Corpus 2....180
3.3.4. Approche interactionnelle du Corpus 2....181
3.3.5. Discussion de l'analyse interactionnelle du Corpus 2....195
3.3.6. Conclusion des analyses quantitative et interactionnelle du Corpus 2....196
3.4. Synthèse et conclusion des analyses des Corpus 1 et 2....198
3.5. Éléments de conclusion en région parisienne....200
4. Pratiques langagières familiales à Berlin....203
4.1. Présentation des participants de la Famille 2....204
4.1.1. Présentation de Yusuf, grand-père, 1ère génération....205
4.1.2. Présentation de Hasna, grand-mère, 1ère génération....205
4.1.3. Présentation de Manira, fille, 2ème génération....208
4.1.4. Présentation de Sami, beau-fils, 2ème génération....212
4.1.5. Présentation de Kemal, fils, 2ème génération....215
4.1.6. Présentation d'Elina, petite-fille, 3ème génération....216

4.1.7. Présentation de Derya, petite-fille, 3ème génération 218
4.1.8. Présentation de Kerim, petit-fils, 3ème génération.....219
4.2. Étude du Corpus 3 : appel téléphonique à Berlin 219
4.2.1. Présentation du Corpus 3 et des participants 220
4.2.2. Approche quantitative du plurilinguisme dans le Corpus 3 221
4.2.3. Discussion de l'analyse quantitative du Corpus 3.....233
4.2.4. Approche interactionnelle du Corpus 3.....234
4.2.5. Discussion de l'analyse interactionnelle du Corpus 3.....267
4.2.6. Conclusion des analyses quantitative et interactionnelle du Corpus 3 271
4.3. Étude du Corpus 4 : conversation dans le salon à Berlin.....272
4.3.1. Présentation du Corpus 4 et des participants 274
4.3.2. Approche quantitative du plurilinguisme dans le Corpus 4 275
4.3.3. Discussion de l'analyse quantitative du Corpus 4.....286
4.3.4. Approche interactionnelle du Corpus 4.....286
4.3.5. Discussion de l'analyse interactionnelle du Corpus 4.....300
4.3.6. Conclusion des analyses quantitative et interactionnelle du Corpus 4 303
4.4. Synthèse et conclusion des analyses des Corpus 3 et 4 305
4.5. Éléments de conclusion à Berlin 310
5. Emploi et comparaison des ressources linguistiques dans les pratiques langagières familiales à Paris et Berlin 312
5.1 Les ressources linguistiques présentes dans les corpus.....312
5.1.1. Variétés et variation en arabe à Paris et à Berlin 313
5.1.2. Utilisation du turc dans les corpus parisiens et berlinois ...329
5.1.3. Utilisation du mode multilingue 336
5.1.4. Conclusion sur les langues et variétés utilisées dans les corpus 343
5.2. Utilisation des ressources linguistiques dans l'interaction.....343
5.2.1. L'alignement aux choix de langue(s) de son interlocuteur.344
5.2.2. Les phénomènes de reformulation.....352
5.2.3. Conclusion sur alignement et reformulation.....365
5.2.4. Le désalignement aux choix de langues de son interlocuteur 367
5.2.5. Résistance dans les interactions 369
5.2.6. Conclusion sur les phénomènes défavorisant la communication 378
5.3. Les aides et expressions facilitatrices 379
5.3.1. Vérification explicite de la compréhension des petits-enfants 380
5.3.2. Proposition de ce qu'il faut dire en arabe 383
5.3.3. Proposition de sujets ou de questions pour continuer à parler 385

5.3.4. Expressions affectives favorisant la communication 387
5.4. Les commentaires métalinguistiques des participants sur les langues et les compétences 390
5.4.1. Commentaires sur ses propres ressources 390
5.4.2. Expression de désapprobation d'une grand-mère envers son petit-fils 392
5.5. Conclusion sur les facteurs favorisant ou bloquant la communication 393
6. Conclusion générale et discussion..... 398
Bibliographie 415
Liste des annexes 460
Liste des cartes 460
Liste des schémas 460
Liste des figures..... 461
Liste des extraits 463
Table des matières 468

Suat ISTANBULLU

Pratiques langagières intergénérationnelles : le cas de familles transnationales plurilingues (Antioche, Île-de-France, Berlin)

À côté des études, en France, sur le plurilinguisme des familles de migrants et des travaux internationaux sur les politiques linguistiques familiales, cette thèse s'intéresse aux pratiques langagières intergénérationnelles de familles transnationales. Résidant en Ile de France, à Berlin ou à Antioche au Sud de la Turquie, où les membres les plus âgés sont nés, leur répertoire linguistique comprend l'arabe, le turc et le français ou l'allemand. À partir d'une ethnographie multi-sites auprès de 13 familles dont 100 membres ont été rencontrés, et d'analyses quantitative puis interactionnelle de quatre corpus recueillis dans deux familles à Paris et Berlin, les notions de *language shift*, de transmission ou d'agentivité sont notamment discutées. Dans un contexte où les participants présentent tous des profils différents et des ressources asymétriques dans les différentes langues, on observe l'utilisation de toutes les langues et en particulier de l'arabe dont la pratique est favorisée, pour les plus jeunes, par des phénomènes d'alignement aux choix linguistiques qu'ils initient dans l'interaction. Le turc se trouve pour sa part utilisé dans des prises de parole multilingues. Les reformulations, aides et traductions font ressortir le rôle prépondérant de la bienveillance entre les adultes et les plus jeunes pour favoriser la communication intergénérationnelle et, par là, l'utilisation des langues familiales.
Cette thèse constitue une contribution à la description de pratiques langagières familiales, à l'approche de politiques linguistiques de familles transnationales, à la documentation de la variété d'arabe antiochien en interaction et à l'étude de corpus hétérogènes trilingues.
Mots clés : pratiques langagières hétérogènes, familles transnationales, plurilinguisme, sociolinguistique interactionnelle, arabe, turc, français, allemand, variation linguistique

Along with many French studies on migrant families' multilingualism and international studies on family language policy, this thesis deals with intergenerational language practices within transnational families. The linguistic repertoire of these families living in Paris, Berlin or Antioch in South Turkey, where the oldest members were born, includes Arabic, Turkish, French or German. Drawing on a multisited ethnography with 13 families and 100 members interviewed, along with quantitative and interactional analysis of four corpora collected in two families in Paris and in Berlin, notions of language shift, transmission and agentivity are discussed. In this context where all the participants present different profiles and show varying resources in the languages used, we observe the use of all languages. Arabic is being used in particular by the youngest thanks to the phenomena of alignment by the oldest to the linguistic choices they initiate in the interaction. Turkish, in contrast, is more used in multilingual turns. The help of family members together with rewording and translating, fosters the role of goodwill between adults and the youngest family members, which enables the intergenerational communication and the use of heritage languages.
This thesis is a contribution to the description of family language practices, approaches transnational families' language policy, allows the documentation of Antiochian Arabic and contributes to the analysis of the trilingual heterogeneous corpora.
Keywords: multilingual practices, transnational families, multilingualism, interactional sociolinguistics, Arabic, Turkish, French, German, linguistic variation