



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

N°5 – Janvier 2005

*Situations de plurilinguisme en France : transmission,
acquisition et usages des langues*

SOMMAIRE

Clara Mortamet : *Présentation*

Jeanne Gonac'h : *Interférences linguistiques et culturelles dans les écrits des lycéens et étudiants d'origine turque en France*

Fabienne Leconte : *Récits d'enfants bilingues*

Clara Mortamet : *Usages des langues au quotidien : le cas des immigrations maghrébines, africaines et turques dans l'agglomération rouennaise*

Sophie Barnèche : *Vie urbaine et transmission des langues à Nouméa*

Anne-Frédérique Harter : *Cultures de l'oral et de l'écrit à Yaoundé*

Compte-rendu

Jacques Treignier : Frédéric François, 2004, *Enfants et récits, Mise en mots et « reste »*, Textes choisis et présentés par Régine Delamotte-Légrand, Presses universitaires du Septentrion, collection didactiques, Villeneuve d'Ascq, 230 pages.

Réactions au rapport parlementaire Bénisti

INTERFERENCES LINGUISTIQUES ET CULTURELLES DANS LES ECRITS DES LYCEENS ET ETUDIANTS D'ORIGINE TURQUE EN FRANCE

Jeanne Gonac'h

Université de Rouen – Laboratoire DYALANG

Notre article se propose d'étudier l'influence de la culture sur les pratiques d'écriture de lycéens et d'étudiants d'origines turque et française¹. Les textes que nous avons choisis d'analyser ont été recueillis dans le cadre d'un projet de recherche² en cours.

Les chercheurs qui s'intéressent aux rapports entre cultures et productions langagières concentrent leur attention sur les pratiques orales des locuteurs. Dans le domaine de la communication interculturelle, Kerbrat-Orecchioni (1992 : 17), montre que « *les normes conversationnelles des uns et des autres constituent à coup sûr la source principale des conflits interculturels entre anglo-saxons et latins* ». Platt (1989 : 13) estime qu'« *un locuteur non anglais peut utiliser des stratégies communicatives qui sont dictées par les règles de son sous-système culturel, celles-ci peuvent être interprétées par un locuteur anglais non pas comme des normes culturelles de son système mais plutôt comme des normes sociales ou psychologiques*³ ». Ces problèmes d'interprétations engendrent des problèmes de communication. En anthropologie linguistique, Foley (1997) explique que dans un tribunal le comportement langagier des aborigènes australiens n'est compris ni des avocats ni des juges australiens blancs et que ceci est dû aux rituels conversationnels particuliers à chaque culture.

A l'oral, chaque interlocuteur doit interpréter immédiatement les dires de l'autre pour maintenir une conversation cohérente. En revanche, à l'écrit, le destinataire ne peut interrompre l'énonciateur pour lui demander ce que signifie telle ou telle expression. Son absence physique empêche toute explication ou clarification en cas de problème de compréhension. Pour autant, les influences de la culture d'origine ne sont pas absentes à l'écrit. Ainsi, nous posons l'hypothèse que la culture d'origine d'une personne bilingue laisse des traces dans ses pratiques d'écriture. Ce sont ces traces que nous souhaitons rechercher. Nous analyserons ce qui pourrait relever d'interférences culturelles à travers les pratiques

¹ Les groupes d'élèves seront désormais cités de façon abrégée : les lycéens d'origine française (LOF), les lycéens d'origine turque (LOT), les étudiants d'origine française (EOF), les étudiants d'origine turque (EOT).

² « Etude psycho-sociolinguistique du développement de la littéracie chez les bilingues et les monolingues », dirigée par M.-A. Akinci.

³ Traduit par nos soins.

langagières des locuteurs d'origine turque. La spécificité de notre approche tient au fait que nous nous attachons aux compétences scripturales.

Le point de départ de notre étude est l'idée selon laquelle l'individu bilingue maîtrise deux langues et est investi de deux cultures. L'apprentissage de la langue du pays d'accueil s'accompagne de l'apprentissage de la culture de celui-ci autant que le maintien de la langue d'origine reflète et entraîne le maintien de la culture d'origine. La culture et la langue sont donc deux notions extrêmement liées. En anthropologie sociale, la culture est définie comme « *l'ensemble des formes mentales, des institutions et des objets matériels qui spécifient une société quelconque. Ainsi la culture implique-t-elle langue et façon de vivre, organisation de la parenté et techniques, comme outillages, nourriture et vêtement, manière de penser et de sentir, interdits et obligations, pratiques sexuelles, politesse et distractions, etc.* » (Fourier, Vermes, 1994 : 164).

Diverses études (Akinci, 1996 ; Irtis-Dabbagh, 2003) ont montré que la communauté turque de France est soudée et qu'elle reste très attachée à ses pratiques culturelles. La fréquence des mariages intra-communautaires, qui concernent plus de 90 % des Turcs en France, en est un signe manifeste. Un autre signe fort de l'attachement des Turcs à leur culture d'origine apparaît à travers la transmission et l'usage de la langue : 77 % des familles parlent uniquement le turc dans les foyers (Akinci, 1996 : 15). Les données exploitées par Mortamet montrent les particularités des étudiants d'origine turque par rapport à d'autres étudiants d'origine étrangère dans leurs usages de la langue d'origine : « *cette population maintient un lien beaucoup plus fort avec ses origines, à travers le maintien de pratiques langagières en turc : ils lisent davantage que les autres la presse et des livres en turc, ils regardent davantage la télévision turque, ils pratiquent beaucoup plus leur langue maternelle avec leurs parents, et appartiennent plus souvent à des associations liées à leurs origines.* » (Mortamet : 59 de ce numéro).

Ces résultats nous ont incitée à analyser notre corpus davantage du point de vue de l'influence du culturel sur le linguistique que du point de vue purement linguistique. Ainsi, nous relèverons les interférences linguistiques et culturelles entre les élèves d'origine française et les élèves d'origine turque.

Après avoir présenté notre méthodologie, nous développerons notre première partie sur les interférences linguistiques que nous avons étudiées à partir des erreurs d'orthographe. Dans une seconde partie, nous analyserons des éléments du discours qui indiquent des variations culturelles. Dans une troisième partie, nous avons observé l'évolution de l'utilisation de certains procédés énonciatifs qui révèlent un processus d'acculturation.

Méthodologie

L'enquête s'est déroulée auprès de lycéens et d'étudiants « monolingues » et « bilingues turc-français ». Nous avons choisi nos interviewés de la manière suivante : les « monolingues » sont nés en France de parents français, les « bilingues » sont nés en France de parents turcs et ils suivent des cours de turc⁴. Nous avons nommé les groupes selon leur origine (LOT et LOF, EOT et EOF) afin de souligner leur identité culturelle. Les dénominations associées aux compétences linguistiques – *bilingues* et *monolingues* – seront également utilisées.

Les lycéens ont été rencontrés dans leurs lycées, les étudiants se sont déplacés dans notre laboratoire pour participer à l'enquête. L'ensemble du protocole comprenait quatre tâches.

⁴ Dans le protocole d'enquête établi par le projet de recherche, il était en effet important de pouvoir comparer les productions des bilingues français-turc en français, mais aussi en turc. On l'aura compris, toutes ces données ne sont pas exploitées ici.

Avant de les réaliser, les interviewés ont regardé un film de trois minutes tourné dans une école. Ce film présente des problèmes qui ont lieu quotidiennement à l'école : des élèves qui copient les uns sur les autres, des bagarres entre garçons, des filles qui excluent de leur groupe une autre fille, etc. Après avoir visionné ce film, les interviewés devaient produire quatre textes : un texte narratif écrit, un texte narratif oral, un texte expositif écrit et un texte expositif oral.

Les consignes étaient les suivantes :

- a. Pour les textes narratifs : « *Vous avez vu différentes sortes de problèmes (ou conflits, situations difficiles, ...). Nous souhaitons faire un recueil d'histoires à propos des problèmes entre les gens (ou des problèmes dans la vie scolaire). Nous aimerions alors que tu nous racontes un incident (ou un problème) que tu as rencontré avec quelqu'un. Ne me rapporte pas ce que tu as vu dans la vidéo mais raconte une histoire personnelle qui t'est arrivé. Tu peux prendre ton temps.* »
- b. Pour les textes expositifs : « *Maintenant j'aimerais que tu écrives une composition (ou un essai sur le sujet, le thème, ...) des problèmes entre les gens (des problèmes de la vie scolaire). Discute sur le thème et présente tes idées. N'écris pas une histoire, mais un exposé (une composition, une dissertation, une discussion). Tu peux prendre du temps pour réfléchir et ensuite tu commenceras à écrire.* »

Nous analyserons dans cet article uniquement les textes écrits⁵, soit 80 textes en tout, puisque nous avons interrogé dix personnes pour chaque groupe (LOT, EOT, LOF et EOT) et que ces personnes devaient produire un texte expositif et un texte narratif.

Nous voulons vérifier s'il y a des régularités dans les productions écrites des élèves d'origine turque qui les distinguent des élèves d'origine française. Pour cela, nous devons répondre à la question suivante : les traces de la langue maternelle et de la culture d'origine sont-elles visibles dans les textes des élèves ? Les interférences sont-elles à rechercher dans le linguistique ou dans le culturel ? Si l'on en croit Brahim (1992 : 50), les choses semblent claires :

« La cause principale des difficultés et des erreurs dans l'apprentissage d'une deuxième langue réside dans les interférences de la langue maternelle. Celles-ci proviennent des différences entre les deux langues auxquelles elles sont directement proportionnelles ».

Nous commencerons donc par analyser cette dimension linguistique des interférences entre les deux langues, en nous concentrant sur les écarts à la norme orthographique.

Au-delà des interférences linguistiques, la question des interférences culturelles est traitée de deux façons. Dans un premier temps, nous voulons montrer que l'analyse de certains éléments stables permettent de distinguer les populations sur des critères culturels. Ainsi nous soumettrons un élément du lexique à une analyse de discours de type praxématique. L'actualisation de certains termes dans le discours des bilingues est-elle le reflet d'une culture, d'une idéologie ? Nous analyserons également l'expression de propositions à travers l'emploi spécifique des verbes modaux *devoir* et *falloir*. Dans un second temps, nous comparerons l'utilisation de certains procédés énonciatifs – phrases interrogatives et guillemets – par les deux populations concernées. Ainsi, ces deux analyses nous permettront de dépasser l'analyse d'interférences purement linguistiques et d'aborder la question des interférences culturelles que l'on peut rencontrer dans notre corpus.

⁵ Le projet compte en outre deux ordres de passation : A) oral avant écrit ; B) écrit avant oral. Nous avons conservé pour cette étude uniquement les textes de l'ordre B.

Nous sommes consciente que l'échantillon que nous analysons est trop petit pour pouvoir généraliser nos résultats, ainsi toutes nos conclusions ou propositions devront être comprises comme des pistes de réflexion pour des études ultérieures.

Les interférences linguistiques : analyse contrastive des erreurs⁶

Les élèves interrogés sont âgés de 15 à 22 ans. Tous les élèves d'origine turque que nous avons interrogés ont été scolarisés en France. Leur pratique d'écriture en turc est donc moins fréquente que leur pratique en français. Les questionnaires⁷ montrent que la plupart des lycéens disent écrire « parfois » en turc. En revanche, les étudiants sont plus nombreux à déclarer ne jamais écrire en turc, comme le montre le tableau suivant⁸.

Écriture en turc	Souvent	Parfois	Jamais	Total
Lycéens	1	6	3	10
Étudiants	1	3	6	10
Total	2	9	9	20

Leurs motivations correspondent d'une part à la rédaction de lettres et d'autre part à des écrits scolaires, plus formels donc, car les élèves que nous avons interrogés suivent tous des cours de turc.

Nous avons décidé de comparer les erreurs d'orthographe dans les textes expositifs des LOT et des EOT à ceux des LOF et des EOF. Dans cette sous partie, nous aurions pu choisir d'analyser également les textes narratifs mais nous ne l'avons pas fait car les erreurs des textes expositifs sont représentatives des erreurs de notre corpus. Dans notre analyse, nous avons veillé à éviter un écueil : ne pas expliquer toutes les erreurs des élèves d'origine turque en fonction des interférences avec la langue maternelle. Quand par exemple, un LOT écrit : *la personne concerné*, il serait tentant de déduire que l'erreur du LOT est liée à une interférence linguistique avec sa langue maternelle dans la mesure où une des différences fondamentales entre le turc et le français réside en ce que le turc ne connaît pas la notion de genre, ni pour le nom, ni pour l'adjectif, ni pour le pronom. Pour autant, nous ne pouvons interpréter cette erreur comme une interférence car un LOF écrit par exemple : *la violence moral*. Il semble ainsi plus juste de compter et de classer les erreurs des quatre groupes et de relever les écarts entre eux, plutôt que de se référer à la norme pour chaque erreur. Cette comparaison systématique nous permettra de dégager les erreurs qui peuvent relever d'un apprentissage en cours de la norme, et celles qui sont liées à des interférences plus particulières.

Par exemple, nous avons relevé dans le texte d'un LOT : *Je trouve ça honteuse*. Dans ce cas, il nous semble que c'est l'interférence avec la langue maternelle qui explique l'erreur. En effet, quand les élèves d'origine turque prennent conscience qu'il existe un genre, ils deviennent soucieux de l'existence du féminin et ils ont tendance à l'employer là où le masculin s'impose (Akinci, 2000).

Nous nous fonderons sur la typologie des erreurs établie par Catach (1986). Nous ne traiterons pas les erreurs idéogrammatiques, leur nombre étant insignifiant (3).

⁶ Nous avons choisi le terme *erreur* pour désigner les écarts à la norme orthographique. Nous tenons à signaler que ce terme ne traduit en aucun cas un jugement de valeur sur les pratiques d'écriture des locuteurs de notre corpus.

⁷ Une analyse de ces questionnaires est proposée dans ce numéro par Mortamet : 44-66. Son corpus d'étudiants d'origine turque s'élève toutefois à 20 étudiants, dans la mesure où elle a conservé tous les étudiants de l'enquête, quel que soit l'ordre de passation, A ou B.

⁸ Ce tableau ne reprend donc que les réponses des lycéens et des étudiants de notre propre corpus (10+10).

Les lycéens

Les erreurs phonogrammiques

Nous avons trouvé dans l'ensemble de nos textes onze erreurs qui altèrent la valeur phonique, dont sept écrites par les LOT. Dans les deux groupes, sept erreurs sont liées à l'omission ou à la mauvaise utilisation des accents : *severement, réve, récreation, betises, resoud, prefere, éleve*.

Huit erreurs ont été identifiées comme des erreurs phonogrammiques qui n'altéraient pas la valeur phonique, dont quatre dans les textes des LOT, qui sont les suivantes : *empir, Ecol, eut* au lieu de *eux* et *rejetets* au lieu de *rejeter*. Ces mots font partie du vocabulaire courant. Ils ne poseraient certainement pas de problème aux LOF. En revanche, on trouve dans les textes des LOF *insivilité* et *armonie*, termes moins employés dans le langage courant.

Les erreurs phonogrammiques sont plus élevées dans les textes des LOT, cependant le nombre d'erreurs reste peu élevé et ne peut, me semble-t-il, être utilisé comme critère pour distinguer les différents groupes.

Les erreurs morphogrammiques grammaticales

Les erreurs morphogrammiques grammaticales sont les erreurs les plus fréquentes dans notre corpus. On s'aperçoit qu'elles ne nous permettent pas de distinguer les bilingues des monolingues.

LOF		Nous sommes délaissé Je ne partirait	
1	Elle prends Elle résouds les ex qui marque		
LOF		LOT	
2	Certains se croit des psychopatte Les enfants pense La meilleur Ils joue C'est devenu	1	On ne pourras
		2	Triché/tricher Pour nous aidez Je le rendrais La personne concerné Ils ont appelaient
3	Elles sont grandissante	3	Eux se récolte
4	Une sujet / un sujet Violence moral Solutions concrets Mettre du siens Chaque individus Meilleur entente Des gens qui juge	4	Tout les événements qui se passe Les côntrôle
5	Tu lui répond Tu n'a pas Il peux	5	C'est réservée
6	Je pourrait Je prefere pensais Au / aux	6	Les élèves se rend compte de leur betises
7	L'histoire racontée, réel On a tripper	7	La vidéo aperçut Des personnes qui triche, qui réve Des personnes normal Des affaires personnel
8	Son évolution poussé	8	C'est réservée
		9	Le lycée générale Beaucoup de violences + moins de violences Des lycées professionnel [Ils] me raconte

Les erreurs morphogrammiques lexicales

On trouve *rejetets* au lieu de rejeter dans un des textes de LOT, mais les LOF sont plus nombreux à faire ce type d'erreur. On trouve ainsi dans leurs textes : *psychopatte, précédament*.

Les erreurs logogrammiques

Quatre sur les dix LOT interrogés font des erreurs logogrammiques grammaticales : *Il m'on appelé, se ne sont pas, ont voit que et sa arrange*. On ne retrouve aucune erreur de ce type dans les écrits des monolingues. En revanche, ces derniers font des erreurs logogrammiques lexicales que ne font pas leurs homologues d'origine turque : *mois / moi, sens / sans*.

En résumé, il apparaît que les erreurs logogrammiques grammaticales sont particulières aux LOT. Les erreurs phonogrammiques sont également plus élevées dans leurs textes que dans ceux des LOF. On peut à présent se demander si ces écarts se maintiennent dans les textes des étudiants.

Les étudiants

Une des différences les plus remarquables entre les deux groupes d'étudiants porte sur les erreurs morphogrammiques lexicales. Elles sont présentes chez les étudiants bilingues alors qu'elles sont absentes chez les monolingues. Ex : *rachetter, récurrants, reccours, sencés, conflis...* Mais ce qui est également remarquable, c'est que ces erreurs, liées à la non-connaissance des marques du radical, du suffixe ou du préfixe n'apparaissent pas dans les écrits des LOT. Parmi les hypothèses envisageables, la plus probable est que l'utilisation d'un vocabulaire moins courant induit des erreurs dans les textes des EOT.

Si l'on regarde les erreurs morphogrammiques grammaticales, on constate qu'elles constituent pour les étudiants aussi le type d'erreur le plus fréquent. On compte 34 erreurs dans l'ensemble des textes des EOF et 18 dans ceux des EOT (voir tableaux page suivante). Cet écart important peut s'expliquer par la longueur des textes, plus courts pour les EOT que pour les EOF.

Les autres types d'erreur ne sont que très faiblement représentés dans le corpus des étudiants. Pour cette raison, leur analyse n'est pas pertinente.

En résumé, l'analyse comparée des erreurs d'orthographe dans notre corpus ne révèle pas de différences flagrantes entre nos deux populations. Seules les erreurs morphogrammiques lexicales apparaissent plus nombreuses chez les EOT que chez les EOF. Mais il est difficile d'en déduire des conclusions certaines dans la mesure où d'une part nous observons l'inverse chez les lycéens, et d'autre part ce résultat peut s'expliquer par l'utilisation d'un vocabulaire plus étendu chez les EOT que chez les EOF.

Ces données nous amènent à rechercher de nouvelles pistes pour déceler des interférences entre nos deux populations. Dans la partie suivante, nous nous intéresserons ainsi à la question des interférences culturelles dans leur relation aux pratiques d'écriture.

EOF	EOT
1 Des violence physiques Les parents ont existés La majeure partie Des choses peu civique Je parlait Lumière accroché Je lui aurait Les thèmes nous présente	1 Ce soient
2 Les parents et la société accorde	2 Que se soit /ce Quartiers dit défavorisés Ils ont tendances
3 De manière différentes Un seul geste désobligeants Cela paraît [...] invraisemblables	3 Bandes regroupés Ils se sentent fort et invincible Ces actes ont différent ampleur Des sanctions dite
4 Des projets [...] radicales	4 Leur intérêts
5 Les violence physique Des lieux public Le feu Elles semble	5 Toutes sortes de violences est
6 [Ils] nous présente des actes d'incivilités ou de violence causés Les adultes sont coupable Ce types La violence est du Les jeunes montres	6 L'insécurité est devenu Une minorité d'élèves qui enroutent les plus vulnérable
7 Meilleur sensibilisation	7 Les problèmes [...] reste La majorité des familles essayent Les même problème L'incivilité est lié
8 Difficile à traité Le corps enseignants Ceux-ci vous dirons C'est aux enseignants de les éduqué	8 Des formes de communications
9 D'autre multiplie Violence dirigé	
10 Les établissements scolaire Elle a augmenter Sans amis D'autres commettrons	

Des indices d'interférences culturelles⁹

Nous avons choisi de soumettre des éléments du lexique de notre corpus (le nom *professeur* et les verbes modaux *devoir* et *falloir*) à une analyse détaillée. Les divergences

⁹ Dans cette étude, il est question de relever des indices d'interférence de la culture turque sur les pratiques d'écriture en français. Nous sommes consciente qu'en partant des données linguistiques et non de certaines particularités culturelles turques, notre étude manque d'appuis empiriques dans ce domaine. Distinguer ce qui relève de la culture turque et de la culture française nous permettrait en particulier de nous extraire de certains stéréotypes.

rencontrées entre nos deux populations, LOF, EOF vs LOT, EOT, nous ont permis de mettre à jour des différences sémantiques importantes.

Le terme *professeur*

Dans la vidéo que les élèves ont visionnée¹⁰, le professeur apparaît à deux reprises (sur la douzaine saynètes du film). La première fois qu'il entre en scène, il surveille un contrôle, la seconde il sépare deux personnes qui se bagarrent. Nous avons comparé l'image du professeur dans les discours des monolingues avec celle qui apparaît dans les discours des bilingues, afin de souligner la spécificité propre à chaque groupe. En effet, dans les textes des monolingues, le professeur véhicule une image plutôt péjorative, contrairement aux textes des bilingues qui dépeignent une image « respectable » du professeur.

Les lycéens monolingues ne mentionnent pas les professeurs dans leurs textes narratifs. L'image du professeur est dépeinte uniquement dans les textes expositifs :

- (1) *Les garçons sont plus agressifs envers les profs [...] L'impolitesse est présente surtout au niveau des profs.*
- (2) *Une violence entre élève et professeurs [...] Les profs disent aux élèves qu'ils sont nuls.*

Dans ces deux extraits, les lycéens évoquent les formes de violence qui existent entre les élèves et les professeurs. Dans les deux cas, ils ne se réfèrent pas ici à un professeur en particulier. Mais cela tient sans doute au type de texte, expositif, qui implique que l'on traite des idées en général.

En outre, l'image qui se dégage de ces quatre phrases est loin d'être positive. Ces deux élèves critiquent l'attitude des professeurs, qu'ils rendent responsables des problèmes de violence à l'école. En effet, même si les garçons sont « agressifs », ce sont « surtout » les professeurs qu'ils condamnent.

Dans les textes narratifs des étudiants monolingues, le terme *professeur* ou *enseignant* n'apparaît qu'à deux reprises. En revanche, ils sont cinq étudiants à mentionner les professeurs dans leurs textes expositifs. La présence des professeurs dans ces textes est significative du rôle que les étudiants d'origine française leur attribuent. Ils font partie de la question « la violence à l'école ». Leur quasi-absence des textes narratifs peut s'expliquer par le fait que les étudiants ne veulent pas critiquer un professeur en particulier et qu'ils sont peut-être soucieux des conséquences que cela pourrait entraîner. Ils préfèrent les critiquer globalement quand ils expriment leurs opinions dans un texte argumentatif.

Dans leurs arguments pour contenir la violence à l'école, les étudiants monolingues proposent de changer le professeur et la relation professeur-élève :

- (3) *Il faudrait un peu plus d'entente entre parents et enseignants [...] c'est à tout le monde de s'investir : enseignants, parents et enfants.*
- (4) *Les résolutions doit être pris en charge par tous les professeurs, comme les parents.*

Derrière ces différentes revendications, les étudiants monolingues dénoncent le manque d'investissement des professeurs. Ils rendent les adultes en partie responsables des problèmes de violence. *A contrario*, deux étudiants évoquent les « agressions » dont sont victimes les professeurs.

- (5) *Agressions et insultes de professeurs*

¹⁰ Voir le protocole exposé ci-dessus p. 7.

(6) *un autre élève vient d'insulter son professeur*

Il se dégage du terme *professeur* une image controversée. Plusieurs d'entre eux souhaitent que les enseignants s'investissent davantage, d'autres les plaignent. Ils sont à la fois victimes et responsables de la violence des jeunes.

Dans le discours des LOT et des EOT

L'image du professeur qui se dégage des textes des bilingues est tout à fait différente de celle des textes des monolingues.

Si l'on regarde les textes écrits par les lycéens, le terme de *professeur* apparaît à deux reprises :

(7) *le professeur l'a repéré [...] Cette fille n'a pas vraiment eu de sanction sauf une note divisée par deux.*

(8) *la prof était très étonné mais n'a rien dit*

Dans ces deux exemples, les LOT soulignent le manque d'autorité des professeurs. Dans la phrase (7), les adverbes « vraiment » et « sauf » montrent que l'interviewé porte un jugement sur la sanction appliquée par le professeur. Dans le second extrait, l'énonciateur souligne la réaction du professeur qu'il juge « anormale ». D'une part, il utilise le « mais » pour opposer les deux réactions : être étonné mais ne rien dire. D'autre part, il utilise l'adverbe « très » pour insister sur le caractère paradoxal de la situation.

Les LOT attribuent une image positive au professeur dans leurs textes expositifs :

(9) *Lorsque [les élèves] comprendront que les professeurs sont là pour leur avenir*

(10) *C'est un manque de respect envers le professeur*

(11) *On doit se respecter, Respecter les professeurs [...] répondre aux professeurs n'est pas une solution car on doit respecter les professeurs.*

L'écart entre les phrases (1), (2) et (8),(10) révèle bien il me semble les divergences entre les LOT et LOF. Les LOF remettent en cause tous les acteurs, parents, professeurs et élèves ; les LOT, eux, défendent unanimement les professeurs contre les éventuelles critiques. En critiquant l'attitude des élèves en général, l'auteur de (9) insiste sur l'utilité et l'importance d'un professeur : c'est quelqu'un qui est là pour notre avenir.

Le respect du professeur est un argument repris par les EOT. En effet, ils dénoncent l'attitude de ceux qui ne respectent pas les professeurs dans les textes narratifs et expositifs :

(12) *C'est une forme de non respect envers le personnel enseignant*

(13) *Le manque de respect à l'égard d'un professeur est certainement le premier point sur lequel l'éducation devrait enseigner*

(14) *Le non ou le manque de respect à l'égard du professeur ou de l'enseignant*

L'homogénéité de ces réflexions tient au fait que les élèves bilingues sont témoins de scènes qu'ils décrivent comme « du non-respect des professeurs ». Les LOF doivent également être témoins de ces mêmes scènes mais ils ne les décrivent pas de la même manière.

Toutefois, le témoignage d'une EOT attire notre attention car elle se distingue du groupe des EOT. Dans son texte narratif, elle critique sévèrement l'attitude d'une de ses professeurs :

- (15) *le sujet en arriva au port du voile, et notre professeur marquée une intolérance à ce sujet [...] notre professeur voulant nous imposer son point de vue*

L'étudiante essaie de démontrer que la professeure a tort. Elle développe son argumentation pour justifier son comportement envers cette enseignante. Elle souligne de cette façon que son attitude est exceptionnelle, qu'elle n'a pas pour habitude de contester les professeurs.

Le terme *professeur*, en tant que praxème, ne fonctionne donc pas de la même manière dans le discours des élèves d'origines turque et française. L'hypothèse que nous soumettons est la suivante : les LOT et EOT revendiquent le respect du professeur parce que leur modèle culturel le leur impose¹¹ ; dans le modèle français par contre, en particulier à l'adolescence, il est normal de critiquer l'autorité : le professeur, le policier ou le parent abuse toujours de son statut.

Les solutions proposées pour résoudre les problèmes de violence à l'école

L'expression des solutions proposées par les étudiants pour stopper la violence se traduit principalement par l'usage récurrent des verbes *falloir* et *devoir*. Nous nous intéresserons plus particulièrement à ces deux formes afin de dégager les recommandations des étudiants.

Le format du texte expositif, proche du texte argumentatif, impose à l'auteur de convaincre son auditoire. Nous nous attacherons à la valeur modale de ces verbes, c'est-à-dire à la valeur qui transcrit « *une attitude prise par le sujet parlant à l'égard du contenu de son énoncé* » (Ducrot, Todorov, 1972 : 393). L'emploi de ces deux modaux a une valeur de recommandation. Ce sont ces recommandations et les principes qu'elles sous-entendent qui nous intéressent ici.

Tout d'abord, les EOT utilisent ces verbes moins fréquemment et dans des phrases relativement longues.

Les EOT :

- (1) *Il faut apprendre à vivre dans une société multiculturelle, où différentes religions, différents « statuts sociaux » se mélangent.*
- (2) *La tolérance, le respect, l'amour de l'autre doivent être les mots d'ordre et la communication. Nous devons vivre ainsi pour nous-mêmes et notre entourage, mais aussi pour nos enfants et leurs futurs.*

Un autre exemple de recommandation est exprimé à travers l'usage d'une périphrase :

- (3) *La solution unique est de remettre un ordre social et de redistribuer les rôles à chaque institution comme le rôle de la famille, le rôle de l'école et peut-être celui de la religion.*

En proposant leurs solutions aux problèmes de violence, les EOT dévoilent également leur vision du bon fonctionnement de la société. Ils décrivent un certain idéal, où se mélangent amour, respect et aussi religion. Si ce terme apparaît dans les phrases où l'énonciateur essaie de convaincre son lecteur de son point de vue, ce n'est pas un hasard. Les Turcs sont en effet très attachés à leur religion : selon les chiffres officiels, 98 % des Turcs sont musulmans.

¹¹ Au demeurant, une preuve supplémentaire de ce mécanisme est donnée par l'exemple (15), où apparaît un principe de hiérarchie des respects : on ne conteste les enseignants que lorsque ceux-ci manquent de respect sur des questions aussi sensibles que le voile pour les jeunes musulmanes d'origine turque.

Les EOF :

(4) *Il faut faire quelque chose assez rapidement*

(5) *Il faut trouver la bonne méthode*

Le ton des EOF est plus incisif mais les propositions sont aussi beaucoup plus générales. En effet, dans les phrases (4) et (5), les énonciateurs réclament un changement mais n'expliquent pas sur quels points en particulier il faudrait changer les choses.

Dans les propositions suivantes, les monolingues visent certaines personnes en particulier :

(6) *Les parents doivent s'en charger [de l'éducation de leurs enfants]*

(7) *[les parents] doivent être irréprochables*

(8) *Il ne faut pas oublier que le nombre des adultes que bon nombre des adultes sont aussi coupable*

(9) *Les résolutions doit être pris en charge par tous les professeurs.*

Les EOF demandent indirectement aux adultes de se responsabiliser, d'« être irréprochables ». En revanche, dans le discours des EOT, le « *devoir* » et le « *falloir* » sont adressés à chacun et à tout le monde. La responsabilité n'incombe à personne directement. L'absence de responsable est caractéristique de leur discours. Ces écarts dans la façon d'exprimer leurs propositions différencient les deux groupes qui nous intéressent.

Dans cette partie, nous avons démontré que les bilingues partagent des valeurs entre pairs qui les distinguent des monolingues. C'est, à mon sens, à travers ces divergences sémantiques que l'identité culturelle de chaque groupe se révèle le plus nettement. L'analyse de ces procédés discursifs met à jour des divergences significatives qui constituent une piste féconde pour de futures recherches sur les interférences culturelles dans les discours.

Des éléments révélateurs d'un processus d'acculturation

Dans la partie suivante, nous nous intéresserons à l'évolution de l'utilisation des procédés énonciatifs dans le discours des lycéens et des étudiants de nos deux populations. Nous avons montré que le sens de *professeur* et des verbes modaux *falloir* et *devoir* révèlent les indices de la culture de chacune de nos populations.

Nous allons maintenant exposer quelques différences d'utilisation de certains procédés d'écriture, qui nous permettront de mettre à jour le processus d'acculturation des étudiants d'origine turque. Plus particulièrement, nous analyserons les procédés discursifs liés à la modalisation afin de montrer l'effet de la culture de l'école¹² sur les pratiques linguistiques des élèves d'origine turque. En effet, à l'instar de Charaudeau et Maingueneau, il nous semble que « *la prise en compte de la modalisation [...] est cruciale pour l'analyse de discours, qui, par définition, a affaire à des énonciations par lesquelles les locuteurs instituent une certaine relation à d'autres sujets parlants et à leur propre parole* » (2002 : 383). Nous entendrons donc ici par modalisation l'ensemble des procédés énonciatifs utilisés par le sujet pour commenter son discours et pour instaurer une relation avec le lecteur. Existe-t-il des différences entre les deux populations – monolingues et bilingues – dans leur façon d'établir une relation avec leur destinataire ? En tentant de répondre à cette question, nous nous

¹² D'autres choix terminologiques sont possibles, mais nous avons préféré celui-ci à la formule plus précise mais plus lourde de *culture transmise par le système scolaire français*.

éloignons des différences purement linguistiques et nous rapprochons davantage des distinctions culturelles entre les deux populations.

Nous avons privilégié l'analyse des questions et des guillemets pour aborder ce problème. L'usage des questions est particulier aux textes expositifs, ils seront donc les seuls textes utiles pour cette analyse. En revanche, les guillemets sont présents dans les deux types de textes, les textes expositifs et narratifs seront donc examinés.

Les énoncés interrogatifs

Nous considérerons comme un énoncé interrogatif un énoncé qui se termine par un point d'interrogation. Le tableau suivant présente le nombre et la distribution des interrogatives dans notre corpus.

	Nombre de textes expositifs où des questions apparaissent	Nombre de questions posées
LOF	1	1
LOT	0	0
EOF	5	20
EOT	2	2

On trouve un seul exemple de phrase interrogative dans l'ensemble du corpus des lycéens. Ce chiffre est significatif et prouve que poser des questions dans une argumentation ne fait pas partie des pratiques courantes des scripteurs de cet âge-là. En revanche, les questions sont des stratégies discursives très employées dans les argumentations des étudiants monolingues. En effet, on relève dans le discours des étudiants monolingues vingt questions posées par cinq scripteurs différents. Il est important de remarquer que contrairement aux monolingues, seulement deux étudiants bilingues posent chacun une question.

La quasi-absence des questions dans le corpus des lycéens et leur forte présence chez les étudiants monolingues révèlent donc que ce procédé est acquis tardivement. Ce changement doit être mis en relation avec le fait que les scripteurs comprennent que dans ce type de texte, ils peuvent et même doivent solliciter leurs lecteurs. Quant aux écarts entre nos populations, nous pensons qu'ils relèvent d'une certaine distance culturelle. En effet, les bilingues n'ignorent pas l'existence des questions ; il ne s'agit donc pas d'un manque de compétence linguistique. L'écart entre les deux groupes est lié, nous semble-t-il, à la question de l'apprentissage culturel.

Mais monolingues et bilingues ne se distinguent pas seulement du point de vue de leur fréquence d'emploi des interrogatives, mais aussi du point de vue de la variété des usages qu'ils en font.

Une des principales fonctions des questions est de maintenir un lien constant entre l'énonciateur et le destinataire du message. En effet, quelles que soient les questions des étudiants, elles sont toutes implicitement posées au lecteur qui est contraint de se les poser à son tour. Les questions sont des outils pratiques afin de solliciter l'attention d'autrui. Même si nous reconnaissons d'autres fonctions aux phrases interrogatives, c'est dans cette perspective qu'il nous semble pertinent de les analyser ici.

Les questions des EOT

- (1) *Mais ne faut-il pas que le changement se fasse sur le fond et non sur la forme ?*

Dans cette interro-négative, l'étudiant reprend un présupposé qui consiste à penser que les changements ne se font jamais sur le fond mais sur la forme. L'orientation argumentative fait de cette question une question rhétorique, c'est-à-dire une question dans laquelle le locuteur n'interroge pas réellement son lecteur. Ce procédé lui permet de gagner habilement l'adhésion du lecteur à ses propos.

(2) *Peut-on expliquer ces problèmes de comportements comment peut-on trouver une solution ?*

Deux questions sont juxtaposées ici, ce qui intensifie l'effet d'interrogation. L'utilisation du déictique « on » permet à l'énonciateur d'impliquer son lecteur et de faire en sorte que tout le monde se pose la question. L'auteur souligne la difficulté de la question et d'une éventuelle réponse avec le modal *pouvoir*. L'utilisation du verbe *pouvoir* et du déictique *on* permettent à l'énonciateur de prévenir son lecteur de la difficulté du problème posé et ainsi de se préserver face à d'éventuelles critiques.

Les questions des EOF

Le texte de Marie contient six questions qui représentent bien la diversité des procédés interrogatifs utilisés par les étudiants monolingues.

*Marie*¹³

Le problème de l'incivilité est un grave problème difficile à traité. Que faut-il faire pour que cela cesse ? je pense que tout d'abord il est important d'en parler avec les jeunes, de les responsabiliser, de leur montrer que la violence n'aboutit à rien et que dans la vie il faut être solidaire. Mais qui doit en parler ?

Les instituteurs ou les professeurs mais aussi les parents. [...] Les parents ne s'intéressent pas à la scolarité de leurs enfants ? Je ne pense. [...] Par quels moyens traiter l'incivilité ? Ce n'est pas en forçant l'enfant, en criant en le disputant qu'il comprendra. [...] Le fait de prévenir les parents quand leur enfant n'est pas allé en cours permet de responsabiliser un peu plus les parents- mais est-ce que ça suffit ? N'est ce pas un bon moyen pour l'école de rejeter la faute sur les parents ?

(1) *Que faut-il faire pour que cela cesse ?*

Cette question partielle se situe au début de l'argumentation. Trois autres textes commencent de la même façon. Ce type de question est donc relativement courant, il sert de tremplin pour lancer l'argumentation.

(2) *Mais qui doit en parler ?*

Le coordinateur « mais » rompt le rythme de ce premier paragraphe. La question ainsi introduite est soulignée. Ce type de question est également fréquent dans notre corpus. Elle correspond à ce que Plantin appelle des « questions génératrices d'argumentation » : « *On retrouve sur le mode monologique la thématique des questions génératrices d'argumentation* » (1991 : 76). En effet, ces questions sont utilisés presque mécaniquement pour faire avancer l'argumentation.

(3) *Les parents ne s'intéressent pas à la scolarité de leurs enfants ?*

Le point d'interrogation qui ponctue cette phrase est le seul signe qui indique que l'auteur pose une question. L'étudiante propose une hypothèse qu'elle retire immédiatement en y

¹³ Le texte entier est disponible en annexe.

répondant négativement. Ce couple question-réponse symbolise les difficultés de l'énonciateur à trancher sur la question.

(4) *Par quels moyens traiter l'incivilité ?*

Cette question partielle ressemble à la question (2) dans la mesure où elle permet à l'énonciateur de développer son argumentation tout en annonçant un nouveau thème. Ces questions permettent de rétrécir dans un premier temps le champ du thème initial, qui est vaste et relativement transparent. En effet, « que pensez-vous de la violence à l'école ? » implique pour eux qu'il faut répondre à d'autres questions qui découlent de ce problème plus vaste.

(5) *Mais est-ce que ça suffit ? N'est-ce pas un bon moyen pour l'école de rejeter la faute sur les parents ?*

Dans ces deux phrases, l'énonciateur fait comme si les réponses aux questions allaient de soi, aussi bien pour lui que pour l'allocutaire. Ces questions rhétoriques sont typiques du texte argumentatif, elles jouent le rôle d'assertion.

Cette question peut être rapprochée de celle-ci, que l'on trouve dans le discours d'un autre étudiant :

(6) *N'est-ce pas grave de laisser les insultes passer sans rien dire ?*

Derrière ces questions se cachent les réponses que les étudiants proposent. Là encore, nous retrouvons un procédé rhétorique : par le moyen de l'interrogation, l'étudiant donne habilement son avis sans l'imposer.

(7) *Qu'est ce qu'une petite ou une grave incivilité me direz-vous ?*

Ces deux derniers exemples (6) et (7) sont particulièrement significatifs de la volonté de l'énonciateur d'impliquer son co-énonciateur, à la fois avec le modal *falloir* et les deux déictiques personnels : *vous* et *me*.

Dans la mesure où nous ne savons pas comment les personnes interrogées ont appris à construire les textes argumentatifs, nous ne pouvons interpréter ces questions de manière certaine. Néanmoins, nos résultats révèlent que le fait de poser des questions est une pratique courante chez les monolingues, contrairement aux bilingues qui les utilisent de façon très marginale. Les EOT ne se sont donc pas appropriés ces procédés discursifs, ce qui s'explique selon nous par le fait qu'ils ne sont pas enseignés explicitement. Nous retiendrons donc de cette analyse que l'usage des questions relève davantage d'une appropriation culturelle de l'écrit que d'une acquisition linguistique.

Les guillemets

Les résultats de la partie précédente mettent à jour le rôle joué par les interférences culturelles dans les pratiques scripturales des étudiants. L'examen d'autres éléments linguistiques peut-il confirmer cette tendance? C'est ce que nous allons nous efforcer de démontrer en étudiant l'usage des guillemets par les élèves. Nous nous appuyons pour cela sur les propos de Maingueneau qui décrivent bien les fonctions des guillemets dans les textes écrits :

« En mettant les mots entre guillemets, l'énonciateur se contente d'attirer l'attention du récepteur sur le fait qu'il emploie précisément ces mots entre guillemets : il les souligne en laissant au récepteur le soin de comprendre pourquoi il attire ainsi son attention, pourquoi il ouvre ainsi une faille dans son propre discours » (Maingueneau, 2002 : 290).

Nous avons choisi d'étudier ce procédé parce que comme les questions, il indique donc une certaine attitude du sujet parlant face à son propre discours mais également à l'égard de

son destinataire. La difficulté pour nous est d'essayer de reconnaître dans quel but l'énonciateur les a utilisés. Nous verrons par exemple que les guillemets peuvent aussi être employés pour citer le discours d'autrui.

Les monolingues

Le tableau suivant nous permet de visualiser la fréquence de l'utilisation de ce procédé pour le groupe des monolingues :

	Nombre de textes (/20) où apparaissent des expressions entre guillemets	Nombre d'expressions entre guillemets rencontrées dans chaque corpus
LOF	8	18
EOF	10	22

Cinq lycéens utilisent ce procédé, deux l'emploient dans les deux types de texte. Les chiffres du tableau indiquent que les EOF ne se distinguent pas des LOF par leur fréquence d'emploi des guillemets. Dans les exemples suivants, nous présentons les fonctions des guillemets utilisées par les LOF. Nous verrons que les EOF se détachent des LOF dans leur façon d'utiliser guillemets.

- (1) *il avait fait du « Karaté self auto-défense »[...] Notre classe n'est pas « soudée »*
- (2) *Je pense que chaque collègue à ses « caïd »[...] un des « chefs » (le titre est complètement inutile) [...] une autre « racaille ».[...] Par conséquent les deux cités au dessus, on décidé de se battre ce midi, pour « butter » l'autre (ça c'est comme cela qui parle).[...] la foule d'idiot criait : « pète lui sa geule », « fait toi respecter ».*
- (3) *Je me suis approcher de mon « pote » et je lui est lancé un direct.*
- (4) *Les « gentils » sont des psychopattes*
- (5) *Le délit de « sale gueule » [...] le problème de « sale gueule » restera*
- (6) *2 garçons habillés style « racaille »*
- (7) *Un homme a dit « Si le monde ne s'adapte pas à toi, adapte toi à lui »*
- (8) *Pour cela il faut se battre « Bats-toi avec les meilleurs ou « crève » avec les autres ».*

Les guillemets permettent tout d'abord aux scripteurs de se distancer par rapport à leur discours. Avec les guillemets, ils ont ainsi la possibilité d'employer des mots qu'ils n'emploient pas d'habitude à l'écrit et qui sont condamnés à l'école. « racaille », « salope », « butter », tous ces termes sont employés comme des emprunts aux discours d'autres locuteurs : « c'est comme cela qui parle » (2). Ils utilisent ces mots pour retranscrire une situation verbale orale mais se défendent bien d'être les auteurs de telles expressions en employant les guillemets.

Les LOF utilisent également les guillemets pour montrer une non-coïncidence entre les mots et les choses : mon « pote » (3) (on comprend que ce n'en est pas un puisqu'il lui met un « direct »), les « grands » (6), les « gentils » (4) et « soudée » (1). Ces emplois pourraient tous être paraphrasés à l'aide de l'expression « soi-disant ... ». Nous retrouvons ici l'un des cas

traités par Authier-Revuz dans sa typologie (1990 :174). Reste le cas du « karaté auto-défense » difficile à classer. On peut supposer en effet qu'il s'agit d'un discours emprunté (« comme il l'a dit lui-même), ou d'une mise en doute de la véracité de l'affirmation (du « soi-disant karaté auto-défense »). Remarquons toutefois qu'il ne s'agit ici que notre interprétation des raisons de l'emploi des guillemets, mais il faudrait pour en être sûr discuter avec les élèves.

Enfin, les LOF emploient ce procédé afin de rapporter le discours d'autrui. Dans l'exemple (2), les expressions « pète lui sa gueule » et « fais toi respecter » correspondent à du discours rapporté d'une situation orale. En revanche, dans l'exemple (7), le scripteur cite un texte écrit ; il fait appel à ses connaissances encyclopédiques pour appuyer son argumentation. C'est la seule citation de ce type dans notre corpus des lycéens, on remarque que cet emploi n'est pas correctement utilisé dans la mesure où la source énonciative, « un homme », reste très floue. Par ailleurs, comme nous allons le voir maintenant, c'est sur ce tout dernier emploi spécifique des guillemets que les lycéens et les étudiants monolingues se différencient.

Parmi les réponses des étudiants monolingues, nous avons relevé les emplois suivants des guillemets.

- (1) *on la croyait « bête ». [...] « Nolwenn » n'est pas un prénom commun, mais je n'ai pas fait le parallèle. J'ai dit : « C'est bizarre ! J'ai une fille qui s'appelle Nolwenn aussi dans ma classe. elle était déjà « morte »*
- (2) *La réponse de l'un d'entre eux a été = « va te faire foutre s..... ! ».*
- (3) *la seule expression malheuse et pas très jolie qui est sortie de ma bouche était « pauvre con »*
- (4) *Constitution des droits de l'homme : « La liberté consiste à faire tout ce qui ne nuit pas à autrui ». Article 1725 du Code Civil : « Le propriétaire d'un logement est le garant pour le locataire de la jouissance des lieux loués ».*
- (5) *Danton disait « Après le pain, l'éducation est le premier besoin du peuple. »*

On retrouve les fonctions de l'emploi des guillemets des LOF dans les textes des EOF. Dans les exemples (2) et (3) les guillemets sont utilisés dans le but de citer des termes grossiers « va te faire foutre s... ! », ou encore « pauvre con ».

Dans la phrase (1), le scripteur utilise la fonction de mise à distance des guillemets. On trouve dans cette phrase trois emplois différents des guillemets : « bête » est le mot que tout le monde employait pour désigner Nolwenn, mais le mot ne coïncide plus avec ce que l'énonciateur souhaite exprimer ; « Nolwenn » était le prénom de cette personne qui n'existe plus, de fait, l'énonciateur utilise des guillemets afin de montrer que ce nom ne lui correspond plus ; enfin « morte » est utilisé ainsi car le mot n'est pas accepté par l'énonciateur car il cause trop de peine et d'incompréhension. A chaque fois, nous retrouvons donc un emploi des guillemets qui sert à marquer la non coïncidence des mots et des choses auxquelles ils renvoient.

Dans les deux derniers exemples, (4) et (5), il convient de remarquer que les scripteurs exploitent correctement une fonction des guillemets qui n'apparaît que très marginalement dans les textes des lycéens. En effet, ils intègrent dans leurs discours le discours d'un autre locuteur. Contrairement à l'exemple (2), il s'agit de textes (4) et (5) clairement identifiés,

connus de tous et qui font référence. Dans l'exemple (7) du corpus des lycéens, l'énonciateur tente d'utiliser ce procédé mais il ne le fait pas correctement : le fait de ne pas connaître l'auteur de sa célèbre citation fait tomber l'effet d'érudition. En revanche, dans les deux exemples des étudiants, les sources énonciatives sont citées. Ces références sont utilisées d'une part parce que le scripteur veut illustrer et appuyer ses arguments, d'autre part parce qu'il souhaite partager ses connaissances avec son lecteur.

En résumé, il apparaît que les LOF utilisent beaucoup les guillemets, mais toujours avec la même fonction : pour mettre de la distance entre leur discours et la réalité ou des discours d'un niveau de langue oral et familier. Ils ont compris que les guillemets les autorisaient à écrire comme ils parlent, à enfreindre les règles du bon usage écrit scolaire. Les EOF, quant à eux, combinent d'autres utilisations des guillemets, et en particulier la citation de textes qui font référence et témoignent de leurs connaissances.

Les bilingues

Le tableau suivant nous permet de visualiser la fréquence de l'utilisation de ce procédé pour le groupe des bilingues :

	Nombre de textes (/20) où apparaissent des expressions entre guillemets	Nombre d'expressions entre guillemets rencontrées dans chaque corpus
LOT	0	0
EOT	12	16

Il apparaît dans ce tableau qu'aucun lycéen bilingue n'utilise ce procédé discursif. Ils se différencient en cela de leurs pairs monolingues. Les bilingues semblent donc ne pas encore avoir acquis ce procédé comme un outil possible pour modaliser leur discours.

En revanche, huit étudiants bilingues sur les dix étudiés utilisent ce procédé à la fois dans les textes narratifs et dans les textes expositifs. Les exemples suivants mettent à jour les différentes fonctions exploitées dans l'utilisation des guillemets :

- (6) *Son « camarade » chez lui et l'a « torturé »*
- (7) *J'avais l'impression que ce « dialogue » n'était qu'à sens unique*
- (8) *On devient peu à peu « le tricheur » (il a triché une fois et maintenant)*
- (9) *voir des étudiants (à l'université) pendant les cours, de faire naître un « brouilla » assez désagréable*
- (10) *une fille est venir me voir en disant « Qu'est-ce que tu as à me regarder ? »*

L'exemple (9) est un cas particulier qui n'est pas utilisé dans les textes des monolingues. Il semble que le scripteur ne connaisse pas le terme exact qu'il souhaite communiquer et qu'il utilise les guillemets pour nous en avertir. Les fonctions des guillemets dans les exemples (6), (7) et (8) sont proches de celles déjà étudiées dans les textes des monolingues. Globalement, ils établissent une distance entre les mots qu'ils emploient et ce qu'ils veulent exprimer. Cette utilisation tardive marque qu'ils ont compris qu'ils pouvaient, à l'aide d'outils typographiques, marquer un commentaire sur ce qu'ils veulent exprimer.

L'exemple (10) est un cas d'utilisation des guillemets pour baliser un discours rapporté. Il s'agit dans ce cas du discours rapporté d'un autre mais pas d'un autre connu du lecteur. On

n'a par contre aucune citation d'un autre connu du lecteur, comme nous l'avons relevé chez les étudiants monolingues.

La présence des guillemets dans le texte des étudiants bilingues montre une évolution dans la prise de conscience des EOT d'exploiter la fonction métalinguistique qu'offrent ces outils. Les EOT s'approprient ce procédé discursif tardivement, ils manifestent ainsi une amélioration de leur maîtrise de l'écrit en français et de ses possibilités discursives. La seule fonction qui n'est pas utilisée par les EOT est celle qui consiste à mettre en avant ses références culturelles, comme dans les exemples (4) et (5) des étudiants monolingues. Cette différence est fondamentale dans la mesure où elle dévoile que le processus d'apprentissage des pratiques qui relèvent du domaine culturel reste partiel.

L'étude de l'utilisation des guillemets nous a donc permis de mettre à jour le processus d'acculturation des bilingues, qui s'approprient plus tardivement que les monolingues ce procédé discursif.

Conclusion

L'exploration de notre corpus permet d'avancer des éléments de réponse à la question des interférences culturelles. Contrairement à ce que soutient Brahim (1992) dans les propos que nous avons cités au début de cet article, les principales différences observées entre deux populations ne relèvent pas d'interférences purement linguistiques. En effet, notre analyse sur les écarts par rapport à la norme linguistique prouve que ces erreurs ne sont pas des critères suffisants pour distinguer les monolingues des bilingues. De toutes les dimensions que nous avons étudiées, les différences les plus intéressantes et les plus manifestes entre nos deux populations – monolingues et bilingues – relèvent davantage d'interférences culturelles que d'interférences linguistiques.

Dans notre seconde partie, nous avons décelé des variations qui nous permettent d'affirmer que la culture d'origine agit sur les pratiques scripturales. De notre analyse du nom *professeur* et des verbes modaux *devoir* et *falloir*, nous retenons deux choses : les valeurs associées à ces termes, actualisées dans le discours de chaque population, prennent un sens différent ; les représentations attachées à ces termes restent stable entre les deux groupes d'âge. D'autres éléments du corpus¹⁴ devront être soumis à cette analyse afin de confirmer l'idée que le sens est non seulement différent en fonction des populations mais également qu'il n'évolue pas en fonction de l'âge.

Dans notre troisième partie, nous avons montré au contraire qu'un processus d'acculturation s'opère à travers la façon dont les EOT modalisent leurs discours, qui les différencient des LOT. En effet, les EOT ont acquis une maîtrise des procédés énonciatifs (énoncés interrogatifs et guillemets) qui les rapprochent de leurs pairs monolingues. Nous devons élargir cette question à tout le corpus et repérer si un processus d'acculturation de même type existe entre le groupe des collégiens et des lycéens. Nous devons également comparer les textes en turc et en français des bilingues pour affiner nos résultats sur la question de l'impact de la culture sur les pratiques d'écriture.

En d'autres termes, cette recherche a permis de désintriquer ce qui relève du linguistique et du culturel dans les différences observées entre nos deux populations, et de montrer l'importance des interférences culturelles dans les pratiques d'écriture des lycéens et des

¹⁴ Nous disposons également de textes expositifs et narratifs de collégiens et d'élèves de l'école élémentaire (CM2) monolingues et bilingues. Par ailleurs, comme nous l'avons signalé, nous n'avons ici exploité que textes écrits dans l'ordre B.

étudiants d'origine turque. Mais si ces premiers résultats permettent de valider quelques hypothèses, ils laissent aussi présager des analyses intéressantes pour le reste de notre corpus.

Bibliographie

- AKINCI M.-A., 1996, « Les pratiques langagières chez les immigrés turcs en France », *Écarts d'identité*, n°76, 14-17.
- AKINCI M.-A., 2000, « Erreurs, autocorrections et autoreformulations en français chez des enfants bilingues (turc-français) issus de l'immigration en France », in Felici I., Actes du Colloque Bilinguisme : Enrichissements et conflits. PU de la faculté des Lettres de Toulon et du Var, coll. Babelania n°2, Paris, Honoré Champion, pp. 275-301.
- AKINCI M.-A., KOCBAS D., 2004, « Literacy development in Turkish context : the case of the written texts of bilingual and monolingual children and teenagers ». *A paraître*
- AUTHIER-REVUZ J., 1990, « La non-coïncidence interlocutive et ses reflets méta-énonciatifs », in Berrendonner A. et Parret H. (eds.), *l'Interaction communicative*, Berne, Peter Lang, 173-193.
- BRAHIM A., 1992, *Analyse contrastive et fautes de français*, Tunis, Publications de la Faculté des Lettres de Manouba.
- CATACH N., GRUAZ C. (coll.), DUPREZ D. (coll.), 1986, *L'orthographe française*, Paris, Nathan.
- CHARAUDEAU P., MAINGUENEAU D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- DUCROT O., TODOROV T., 1972, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.
- FOLEY W. A., 1997, *Anthropological Linguistics*, Oxford, Blackwell publishing.
- FOURIER M., VERMES G., 1994, *Ethnicisation des rapports sociaux*, Paris, l'Harmattan.
- JUND A., DUMONT P., DE TAPIA S. (dirs.), 1995, *Enjeux de l'immigration turque en Europe*, Paris, l'Harmattan.
- IRTIS-DABBAGH V., 2003, *Les jeunes issus de l'immigration turque en France*, Paris, L'Harmattan.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1992, *Les interactions verbales*, t. II, Paris, Armand Colin.
- PLANTIN C., 1991, « Questions, Arguments, Réponses » in Orecchioni C. (éd.), *La question*, Lyon, PUL.
- PLATT J., 1989, « Some Types of Communicative Strategies across Cultures », in Garcia O., Otheguy R. (eds.), *English across Cultures, Cultures across English*, London, Mouton de Gruyter.

Annexe

Texte expositif d'une étudiante d'origine française

Le problème de l'incivilité est un grave problème difficile à traité. Que faut-il faire pour que cela cesse ? je pense que tout d'abord il est important d'en parler avec les jeunes, de les responsabiliser, de leur montrer que la violence n'aboutit à rien et que dans la vie il faut être solidaire. Mais qui doit en parler ?

Les instituteurs ou les professeurs mais aussi les parents. Chacun a son point de vue si vous interrogez le corps enseignants ceux-ci vous dirons que les parents ne s'occupent pas de leurs enfants. Ils rentrent tard du travail, fatigués et laissent leurs enfants devant la télévision ou l'ordinateur pour avoir la paix.

Certains enfants trainent dans les rues tard le soir, ne font pas leurs devoirs ou pire manquent les cours. Les parents ne s'intéressent pas à la scolarité de leurs enfants ? Je ne pense. en tout cas pas jusqu'au collège, ils viennent chercher leurs enfants à la sortie, participent aux activités organisées par l'école. C'est au niveau du collège, au moment de l'adolescence que le problème apparaît. Les enfants se rebiffent, veulent leur liberté et intimité. Pour les parents, le problème est au niveau de l'enseignement. C'est aux enseignants de les éduquer. Il faudrait un peu plus d'entente entre parents et enseignants. Par quels moyens traiter l'incivilité ? Ce n'est pas en forçant l'enfant, en criant en le disputant qu'il comprendra. On en est arrivé aujourd'hui à ce que le gouvernement applique des lois comme des punitions qui ressemblent à des interdictions. Peut-être est-il bon de montrer les limites à ne pas franchir. Le fait de prévenir les parents quand leur enfant n'est pas allé en cours permet de responsabiliser un peu plus les parents- mais est-ce que ça suffit ? N'est ce pas un bon moyen pour l'école de rejeter la faute sur les parents ? Aujourd'hui on demande beaucoup de choses, il est vrai, à l'enseignant qui doit être à la fois éducateur et psy en même temps. Il y a de plus en plus d'enseignants qui n'arrivent pas à tenir une classe pourtant les élèves indisciplinés ne font pas la majorité mais ils suffisent pour dissiper toute une classe.

Les adultes quels qu'ils soient n'arrivent plus eux même à se faire respecter. Je ne sais par quel moyen, s'il y en a un de stopper cette incivilité mais ce n'est ni par la force ni par le laisser aller qu'on y arrivera. Il faut en parler comme on parle des autres problèmes comme les maladies, le tabac, ect...

C'est à tout le monde de s'investir = enseignants, parents et enfants.

Texte expositif d'une étudiante d'origine turque

La violence fait partie des sujets d'actualité et constitue aujourd'hui un réel problème dans notre pays.

Toutes sortes de violences est ici visées : conjugales, scolaires, professionnelles etc....

Il est important d'essayer de comprendre d'où vient cette violence, quelles en sont les causes, les motivations et bien sûr quels en sont les effets parfois irréversibles.

Nous pouvons constater au premier abord que les différences culturelles au autres motivent cette violence.

Je pense qu'au fond du problème se cache l'intolérance, le manque de respect de l'autre, mais aussi une certaine peur et un manque de confiance envers l'autre.

Que ce soit les médias, les films ou feuilletons et même aujourd'hui la musique, nous remarquons que la violence prend de l'ampleur et dans les pensées et dans les actes.

Nos enfants grandissent dans cette atmosphère où la loi du plus fort règne ou essaye de régner. Je me considère plus heureuse que les enfants d'aujourd'hui d'avoir vécu une enfance où la violence n'était pas d'actualité pas par le fait qu'elle n'existait pas mais elle n'était pas autant banalisée qu'aujourd'hui.

La violence amène l'insécurité et par conséquent prépare un terrain de conflits, stérile de tous dialogues où la peur, la haine, la force et la vengeance régissent.

Quelque soit les événements vécus la violence n'est sûrement pas le meilleur moyen d'exprimer ses malaises.

La tolérance, le respect, l'amour de l'autre doivent être des mots d'ordre et la communication, le dialogue sont les seuls moyens de régler, à bien, nos différends.

Nous devons vivre ainsi pour nous-mêmes et notre entourage, mais aussi pour nos enfants et leurs futurs. XX montrer le bien et le mal mais leur apprendre le bien pour qu'ils puissent vivre et faire vivre la communauté.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Claude Caitucoli.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Suzanne Lafage, Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture : constitué selon le thème du numéro sous la responsabilité de Claude Caitucoli