



ÉCRITURES en contact



Actes
du colloque
des 30 et
31 mai 2006
Université
Paris III
Sorbonne

Jendry

décembre
2007

ÉCRITURES EN CONTACT
Liaisons - AIROÉ

N° 39/40

Années 2006 - 2007

Liaisons-AIROÉ est la revue de :

***L'Association pour l'information et la recherche
sur les orthographes et les systèmes d'écriture***

en liaison avec :

- * le Laboratoire DYALANG du CNRS de Rouen,
- * l'équipe *Litéracie* du Laboratoire LEAPLE du CNRS de Paris V,
- * des Professeurs de : l'EHESS, l'INALCO, l'Université de Haute-Bretagne, l'Université de Paris III, l'Université de Rouen, l'Université de Versailles/Saint-Quentin-en Yvelines.

Comité de lecture

C. Gruaz, R. Honvault-Ducrocq,
J.-P. Jaffré, M. Masson

Comité de rédaction

J.-C. Anizan, A. Bizet, C. Gruaz, R. Honvault-Ducrocq,
J.-P. Jaffré, P. Jeudy, P. Launay, L. Louvel, M. Masson

Illustration de couverture : Pierre et Chris Jeudy

Liaisons-AIROÉ a adopté l'orthographe recommandée par l'Académie française depuis 1991

Sommaire

<i>Ouverture</i>	7
Michel MASSON	
<i>Présentation</i>	9
Renée HONVAULT-DUCROCQ.....	
1. LES ÉCRITURES D'ORIGINE OU DE TYPE SÉMITIQUE	15
<i>Modes de présence de la graphie arabe dans la traduction manuscrite berbère</i>	17
Abdellah BOUNFOUR	
<i>Intégration graphique des emprunts en langue kurde</i>	27
Salih AKIN.....	
<i>L'orthographe en langue maternelle des enfants bilingues turc- français en France</i>	43
Mehmet-Ali AKINCI	
<i>L'écriture hébraïque en contact avec d'autres écritures</i>	65
Yishai NEUMAN	
2. LES ÉCRITURES À CARACTÈRES ALPHABÉTIQUES.....	121
<i>Xénographies, anglographies et mondialisation</i>	123
Michel MASSON et Renée HONVAULT-DUCROCQ.....	
<i>Intervention d'un terminologue</i>	143
Jean-Marcel LAUGINIE	

<i>Nouveaux regards sur les anglicismes</i> Claude GRUAZ.....	149
<i>L'écriture d'André Gilbert, ou l'amour de « l'ortographe un peu mal foutue » : variation et système chez un auteur patoisant de l'Orléanais, à la fin du XX^e s.</i> Fabrice JEJIC	161
<i>Emprunts graphiques : effets favorables ou perturbateurs</i> Henriette WALTER.....	197
<i>L'orthographe de l'anglais : Spelling ou Orthography ?</i> Susan BADDELEY	213
3. LES ÉCRITURES À CARACTÈRES CHINOIS OU DÉRIVÉS	231
<i>L'écriture en Chine : contacts sans mélanges</i> Viviane ALLETON	233
<i>Petite étymologie de l'emprunt graphique ou Ce que la xénographie nous apprend sur les communautés linguistiques</i> Jean Pierre JAFFRÉ	241
CLÔTURE Michel MASSON	259
Numéros 1 à 40 de <i>Liaisons-HESO</i> et de <i>Liaisons-AIROÉ</i> parus 1978 - 2007	283

L'orthographe en langue maternelle des enfants bilingues turc-français en France

Mehmet-Ali AKINCI
CNRS - Université de Rouen

Introduction

Au cours de leur histoire, les Turcs ont adopté différents systèmes d'écritures. Ces systèmes étaient soit d'origine sémitique soit d'origine hindi. Une fois convertis à l'Islam, ils ont commencé à utiliser l'alphabet arabe et l'ont conservé pendant plus d'un millénaire, alors que les caractères arabes ne correspondaient pas aux spécificités de leur langue. Avec l'usage de l'écriture arabe se sont aussi intégrés en turc le lexique et la grammaire de cette langue, aboutissant d'ailleurs à la fin du XIX^e siècle à une situation de diglossie. Cette situation s'est poursuivie jusqu'à la réforme de l'écriture en 1928 entreprise sous l'égide d'Atatürk, le fondateur de la République. Grâce à une adhésion nationale à cette cause, l'écriture arabe remplacée par l'alphabet latin-turc, rendu obligatoire à partir du 1^{er} janvier 1929, était oubliée en l'espace de quelques années (Akinci, 2006).

La réforme a profondément influencé le développement de la langue turque contemporaine et a facilité les contacts linguistiques et culturels avec l'occident. Les générations sont formées à la langue écrite du turc standard qu'elles apprennent dans les écoles, qui jouent le rôle de la standardisation de la langue au niveau national, standardisation tout à fait comparable à celle de l'école française sous la III^e République.

En partant de l'histoire des systèmes d'écriture des Turcs, nous avons voulu étudier l'orthographe en langue maternelle du turc, chez les jeunes bilingues turc-français issus de l'immigration en France. Comme pour la majorité des enfants d'immigrés dont la langue maternelle diffère du français, les jeunes issus de l'immigration turque apprennent le turc presque exclusivement dans la famille jusqu'à l'âge de 7 ans. À partir de cet âge, certains de ces enfants ont la possibilité

de suivre des cours de turc dans le cadre de l'*Enseignement des Langues et Cultures d'Origine* (ELCO) jusqu'à la fin du collège voire, dans certaines villes jusqu'à la fin du lycée dans le cadre du turc langue vivante étrangère. C'est dans ces cours que les jeunes apprennent ainsi à écrire dans leur langue maternelle (pour une étude des ELCO turcs, Gautier-Kizilyürek 2002). On y apprend aussi l'histoire et la géographie turques. Pour ce qui est du français, qui deviendra leur langue dominante, l'apprentissage commence essentiellement à l'école maternelle.

Nos données proviennent d'une étude en cours qui a pour objectif d'étudier l'évolution des productions écrites des enfants et adolescents bilingues, en la comparant à celle des monolingues français et turcs. L'étude a été réalisée auprès de 71 sujets bilingues turcs français issus de l'immigration turque en France, et de 64 sujets monolingues turcs de Turquie, tous répartis selon le niveau scolaire (un groupe de CM2, un autre de 5^e, un de 2nd^é). Chacun des sujets interrogés a produit deux textes écrits : un texte narratif et un texte expositif. Tous nos jeunes sujets (primaire et collège) ont été sélectionnés dans les classes ELCO et le groupe des lycéens bilingues sont issus d'une classe de turc enseigné en qualité de langue étrangère vivante.

La première partie de cet article fait un état des lieux des études réalisées dans une perspective développementale des erreurs d'orthographe et de ponctuation chez les enfants. La deuxième partie décrit la méthodologie que nous avons adoptée. Nous y présentons les caractéristiques de nos sujets, la collecte des données ainsi que le codage des textes. Pour finir, la troisième partie présente les résultats et les analyses des erreurs orthographiques et de ponctuation en langue turque des enfants et adolescents bilingues turc-français de France et monolingues turcs de Turquie.

Étude des erreurs d'orthographe et de ponctuation

Les erreurs ont fait l'objet de nombreuses études dans une perspective développementale (Clark & Andersen, 1979 ; Clark, 1985 ; Ochs, 1985 ; Levelt, 1983 ; Karmiloff-Smith, 1993 etc.). Ochs (1985 :

785) définit l'erreur comme « une déviation soit d'une variable sociale, soit d'une norme catégorielle et qui produit un retour négatif ». Une étude quantitative mais aussi qualitative des erreurs dans les textes écrits peut contribuer à apporter un certain éclairage sur le processus développemental de la maîtrise de la langue chez les enfants (Ochs, 1985). En effet, les erreurs chez les enfants sont les indices d'une connaissance incomplète du domaine considéré ; leur analyse, un moyen de connaître les parties du système qui ne sont pas encore complètement automatisées.

Les recherches développementales sur l'orthographe se sont centrées sur les phases d'émergence de la littéracie chez les élèves de maternelle et sur la compétence de base à l'écrit chez ceux des premières années de l'école primaire. Il était question dans ces études notamment de la construction de la relation graphème-phonème et des rapports entre représentation phonologique et apprentissage de la lecture et de l'écriture (Bentin & Leshem, 1993). D'autres recherches sur l'orthographe (Fayol, Largy & Lemaire, 1994 ; Totereau, Theverin & Fayol, 1997) ont montré que la maîtrise de l'orthographe conventionnelle est un processus plus long dans certaines langues que dans d'autres. Les langues qui exigent une connaissance morphologique considérable pour la lecture et l'écriture sont un défi spécial pour les apprenants (Ravid & Kubi, 2003).

La ponctuation est une autre facette importante des activités littéraires, puisque les lecteurs doivent suivre les signes de ponctuation afin de saisir le sens du texte proposé par l'auteur. Les auteurs pour leur part doivent connaître les règles pour ponctuer un texte afin d'assurer la compréhension de leur message comme ils l'ont souhaité. La ponctuation au sens large, comme un système d'écriture pour la gestion textuelle reflète une information suprasegmentale, syntaxique, sémantique et pragmatique et inclut non seulement des normes pour la séparation des mots, mais aussi des particularités de mise en texte comme les formulaires et les formes de mise en paragraphe (Nunberg, 1990). Les études montrent que même les enfants de l'école maternelle distinguent les signes de ponctuation des lettres (Ferreiro & Teberosky, 1982), mais ceux de la première année de l'école primaire méconnaissent la plupart des signes de ponctuation lorsqu'on leur demande de copier un texte. Les études de Fayol (1997) sur des enfants

français ont montré que les signes de ponctuation apparaissent d'abord au cours de la deuxième année (CE1) et augmentent en fréquence et en variété vers la cinquième année (CM2).

Une telle étude sur des erreurs orthographiques et de ponctuation dans une perspective développementale s'est avérée pertinente parce que, d'une part, des différences sont apparues dans d'autres domaines. Nous avons notamment déjà observé un retard qui tend à disparaître avec l'âge par exemple dans l'étude des compétences de productions de textes oraux chez les bilingues par rapport aux monolingues (Akinci & Kern, 1998, Akinci, Jisa & Kern, 2001). D'autre part, certaines théories sur le bilinguisme n'hésitent pas à placer les enfants issus de l'immigration dans une catégorie dite semilingue (cf. Skutnabb-Kangas & Toukoma, 1976). Ces enfants non seulement confondent et mélangent les deux langues mais aussi ont des points communs avec les apprenants d'une langue seconde, dont l'instabilité des connaissances (cf. Lüdi & Py, 2003 : 119).

Partant de ces considérations théoriques, nous faisons les hypothèses suivantes :

Hypothèse (1) : dans la mesure où le développement de la littéracie se fait de façon progressive, allant d'un stade où l'enfant débute son apprentissage jusqu'à atteindre le système cible (celui de l'adulte), nous prédisons une diminution avec l'âge non seulement du nombre d'erreurs, mais aussi de leurs variétés.

Hypothèse (2) : la comparaison de nos résultats avec ceux des monolingues turcs de Turquie va nous éclairer, d'abord, sur les erreurs spécifiques des sujets bilingues, et, ensuite, elle va montrer la diminution, avec l'âge, de l'écart que l'on peut observer entre les deux populations.

Hypothèse (3) : une telle comparaison et le repérage des erreurs dans les productions de textes à travers les âges et les groupes de langue peuvent nous permettre d'évaluer les effets de l'apprentissage de la langue maternelle sur les capacités de production de textes des enfants bilingues qui relèvent d'un double système linguistique. Ainsi l'éducation en langue maternelle en France devrait avoir pour conséquence de réduire en orthographe turque la différence entre les erreurs des bilingues et celles des monolingues à travers le développement des compétences liées à la littéracie.

Méthodologie

Sujets et collectes des données

Les sujets bilingues de cette étude proviennent de la communauté issue de l'immigration turque résidant à Rouen et à Grenoble (groupe lycée uniquement pour Grenoble). Ils sont tous nés en France et sont aussi fils et filles d'immigrés de la première génération en France.

Les données des monolingues turcs ont été collectées dans une petite ville de Turquie correspondant au lieu dont sont originaires les parents des sujets bilingues. Ce groupe est comparable à celui des bilingues en termes d'appartenance socioéconomique. Pour les bilingues, les pères sont majoritairement ouvriers ou maçons, et les mères, femmes au foyer ; pour les monolingues turcs de Turquie, les pères sont paysans, ouvriers, et pour quelques-uns employés, et toutes les mères sont femmes au foyer.

L'ensemble du protocole comprenait quatre tâches. Avant de les réaliser, les sujets ont d'abord rempli un questionnaire sur leur pratique d'activités littéraires (lecture et écriture en dehors de l'école) et ensuite ont regardé un film de trois minutes tourné dans un collège. Ce film présente des problèmes qui ont lieu quotidiennement à l'école : des élèves qui copient les uns sur les autres, des bagarres entre élèves, des filles qui excluent de leur groupe une autre fille, etc. Après avoir visionné le film, chacun des sujets interrogés a produit 4 textes : un texte narratif oral, un texte expositif oral, un texte narratif écrit et un texte expositif écrit. Afin de réduire les effets dus à la production dans l'ordre oral avant écrit (ordre A) ou écrit avant oral (ordre B), deux ordres de passation ont été élaborés.

Le tableau suivant présente les sujets selon les groupes d'âge par population. Ces derniers sont équilibrés de telle sorte que le nombre de filles soit égal à celui des garçons.

Groupe Ordre	École primaire		Collège		Lycée	
	A	B	A	B	A	B
Population	Bilingue turc-français					
Nb. de sujet	11	13	13	12	9	13
Âge moyen	11;00		13;01		16;01	
Amplitude	09:07 – 11;11		12;07 – 13;09		15;00 – 18;09	
Population	Monolingue turc					
Nb. de sujet	11	11	10	12	10	10
Âge moyen	11;00		12;09		15;06	
Amplitude	10;04 – 11;07		12;06 – 13;04		13;10 – 16;11	

Tableau 1 : Nombre de sujets par population et niveau éducatif

L'ensemble des textes obtenus, aussi bien oraux qu'écrits, ont été saisis sur ordinateur et segmentés en propositions, conformément à la définition de Berman & Slobin (1994) qui considèrent comme propositions, « toute unité qui contient un prédicat unifié. Par unifié, nous entendons un prédicat qui exprime une seule situation (activité, évènement, état). Dans les prédicats sont inclus les verbes fléchis et non fléchis, ainsi que les adjectifs prédicatifs. En général, les propositions comprennent un seul élément verbal. Cependant les infinitifs et les participes qui sont complément d'un verbe modal ou aspectuel sont intégrés à la matrice et considérés comme formant une seule proposition ». La règle de base est que les propositions contiennent un verbe fléchi ou non fléchi avec un sujet.

Codage des erreurs

Dans la mesure où il est question dans cet article des erreurs orthographiques, nous les avons considérées en termes de quantité et de type. Ces catégories ont été établies selon la spécificité de la langue turque écrite conformément à d'autres études réalisées dans d'autres langues (cf. Akinci & Koçbas, 2006). Chaque type a ainsi été codé sous 6 catégories.

Premièrement, nous avons classé les erreurs d'orthographe telles que les lettres fausses, les omissions, les ajouts de lettres. Le premier exemple provient du texte narratif d'un élève bilingue d'école primaire et le second d'un élève monolingue de même âge.

(1) Bir gün benim arkadaşım çardı aşay'a gitim aç'a bindim (TB-P03A-N)¹

Forme attendue : Bir gün benim arkadaşım çağardı aşıya gitim ağaca çıktım

« Un jour un copain m'a appelé je suis descendu je suis monté à l'arbre »

(2) Ben Teşekkür edim (TM-P08A-N)

Forme attendue : Ben teşekkür ettim. « J'ai remercié »

La deuxième catégorie d'erreurs concerne l'influence de la langue orale. Comme le rappelle Grevisse (1993), « le langage écrit a l'oral pour fondement, il n'est pas rare que celui-ci soit influencé par l'oral ». Selon Tannen (1982), une des caractéristiques des textes écrits est qu'ils sont plus intégrés que les textes oraux. Comparés aux textes écrits, les textes oraux possèdent comme particularité essentielle d'être spontanés, reflétant la nature instable des pensées. Nous avons intégré sous cette catégorie des expressions propres au langage oral familier telle que « ya, yani, şey, falan, işte » (respectivement signifiant *bon/ben, c'est-à-dire, truc/machin, un tel/à peu près, voici/voilà*) qui réduisent le texte écrit en un texte plus fragmenté. L'exemple (3) d'un lycéen monolingue illustre la présence d'une telle expression dans son texte.

(3) 1 ay falan geçti (TM-C11A-N)

« un mois s'est à peu près passé »

Par ailleurs, l'usage de mots ou d'expressions spécifiques aux prononciations régionales a été également considéré comme une déviation de la norme standard de la langue écrite turque, comme l'illustre l'exemple suivant :

(4) Ablalarda ip oynuyorular (TM-P07A-N)

Forme attendue : Ablalar da ip oynuyorlardı « et les grandes filles jouaient à la corde à sauter »

¹ Le code attribué à chaque sujet se présente ainsi : les premières lettres indiquent la population ; TB = bilingue turc-français, TM = monolingue turc. La lettre qui suit indique le niveau éducatif : P = école primaire, C = collège, L = lycée ; le nombre sert d'identification du sujet dans son groupe, ensuite les lettres A ou B indiquent l'ordre de passation du sujet (A = oral-écrit, B = écrit-oral). La dernière lettre indique le type de texte : N = texte narratif et E = texte expositif.

Forme attendue : Bir gün **denizdeydim** « un jour j'étais à la mer »

(9) **oda** lavagun suyuyla yerleri islatiyordu (TB-P07B-N)

Forme attendue : **o da** lavabonun suyuyla yerleri islatiyordu
« Elle aussi mouillait avec l'eau du lavabo les sols »

(10) yani **copier** céqutim (TB-C09A-N)

Forme attendue : yani kopya çektim « c'est-à-dire que j'ai copié »

(11) (...) fransız okulunda **kontrol** yaptık (TB-C10A-E)

Forme attendue : (...) fransız okulunda **sinav** olduk « nous avons passé un examen à l'école française »

Nous avons par ailleurs relevé dans les textes écrits des bilingues et des monolingues des erreurs que nous avons qualifiées d'« erreurs d'organisation textuelle ». Il est question ici du bon usage de la cohésion textuelle (Halliday & Hasan, 1976). Selon Halliday et Hasan, le concept de cohésion est un concept sémantique qui renvoie aux relations de sens existant dans un texte et le définissant comme tel. Plus précisément, « la cohésion survient là où l'interprétation d'un élément dans le discours dépend d'un autre élément de ce discours. L'un présuppose l'autre en ce sens qu'il ne peut être effectivement décodé que par recours au précédent » (1976 : 4). Les relations cohésives n'étant pas des relations structurales, elles peuvent survenir tant entre des phrases qu'à l'intérieur d'une phrase. Parmi les éléments sous-jacents à la cohésion, les auteurs définissent celle de la référence. La plupart de nos sujets ont fait des erreurs liées à la référence. L'exemple qui suit provient d'un élève de collège monolingue. Dans cet exemple, il n'est pas évident de connaître dans le texte de cet élève à quel référent se rapporte le pronom démonstratif « bu » (*ceci*).

(12) Ama Türkiye'deki okullarda **bu** mümkün olsaydı bençe zarar verilemezdi. (TM-P03B-E)
« Mais si dans les écoles en Turquie **ceci** était possible, pour moi ça n'aurait pas endommagé »

La dernière catégorie d'erreurs concerne les marques casuelles et l'usage des suffixes en turc. À la différence des principales langues indo-européennes (telles que le français et l'allemand), le turc est un

Dans cet exemple, l'élève fait une inversion de l'ordre canonique dans la formation du verbe à la troisième personne du pluriel au progressif parfait où la marque du pluriel, habituellement toujours placé la fin du mot, précède ici exceptionnellement la marque du parfait. Il s'agit d'une généralisation très fréquente dans certaines régions de Turquie. Dans cet autre exemple d'un élève de collège bilingue, l'emploi d'une forme régionale (*gile* : *chez*) est très évident :

(5) Teyzem**gile** ziyarete gitmistim (TB-C06-N)

Forme attendue : Teyzem**lere** ziyarete gismistim « j'étais parti visiter ma tante »

En outre, certains sujets ont transcrit à l'écrit les prononciations orales des mots. Ces transferts directs de la langue orale, nous les avons également classés sous cette catégorie. Les deux exemples suivants montrent cet emploi de plus en plus fréquent dans les langues, dû certainement aux messages électroniques tels que les courriels ou les SMS.

(6) sigara onnarn hayatına hiş bişe getirmicek (TB-C04A-E)

Forme attendue : sigara onların hayatına hiş bir şey getirmeyecek « la cigarette n'apportera rien dans leur vie »

Dans cet exemple, les traces de la langue orale sont multiples : l'élève transcrit ici presque ce qu'il prononcera en changeant des sonorités (le *l* devient *n*, des omissions de lettres telles que *r* de *bir* (*un*) et le *y* de *şey* (*un truc*), et aussi la forme contractée de la conjugaison du futur turc *-ecek* qui devient ainsi *-icek*).

(7) vidyoda ... (TM-C01B-E)

Forme attendue : **videoda** öğrenciler kopya çekiyordu « dans la cassette vidéo les élèves copiaient »

La troisième catégorie contient des erreurs lexicographiques. Sous cette catégorie, nous avons intégré, i) les séparations des bases de leurs suffixes (ex. 8), ii) les collages de deux morphèmes séparés (ex. 9), iii) les traductions ou emprunts au français (ex. 10) et iv) les constructions verbales auxiliaires turcs *yapmak* (*to make*) et *etmek* (*to do*) tous deux signifiant (*faire*) qui servent à former des verbes composés tel que *telefon etmek* (*téléphoner*) (ex. 11).

(8) Bir gün **denis dé y dim** (TB-P05A-N)

exemple parfait d'une langue agglutinante, où les mots sont une combinaison de plusieurs morphèmes et suffixes. Les mots contiennent une racine et l'adjonction de suffixes modifie la signification de ce mot ou crée d'autres classes de mots. Dans la mesure où le système morphologique du turc est très régulier, les erreurs sur les suffixes sont très rares après l'âge de 5 ans à l'oral (Aksu-Koç & Slobin, 1985). En revanche à l'écrit, sous l'influence de l'oral, ces erreurs peuvent perdurer au-delà de cet âge. Sous cette catégorie ce sont surtout des erreurs sur les suffixes de l'accusatif que nous avons observées comme le montre l'exemple ci-dessous :

(13) "Problem yakkabilar oldugunu anladam" (TB-L13A-N)

Forme attendue: « *Problem'in ayakkabilar oldugunu anladam* »

Analyse des résultats

Les tableaux suivants présentent les longueurs des textes narratifs (tab. 2) et expositifs (tab. 3) chez les deux populations à travers les différents groupes.

Il apparaît d'après ce tableau que les monolingues turcs ont produit des textes expositifs plus longs que les bilingues. En revanche, les différences ne sont pas statistiquement significatives pour les sujets d'école primaire. Il en est de même pour les collégiens des groupes A. Quant aux deux groupes de collégiens et de lycéens, les différences sont significatives aussi bien pour les narrations que pour les textes expositifs. Nous pouvons dès lors conclure que les monolingues turcs produisent des textes significativement plus longs que les bilingues lorsqu'ils sont âgés. Les amplitudes des propositions montrent l'importance des différences individuelles à tous les niveaux quel que soit le genre de texte écrit à produire et quel que soit l'ordre.

Nous observons des textes de plus en plus longs chez les monolingues alors qu'un tel développement n'est visible ni chez les bilingues ni chez les lycéens.

Groupe Ordre	Ecole primaire		Collège		Lycée	
	A	B	A	B	A	B
Population	Bilingue					
Total proposition	117	63	99	131	216	191
Nb. moyen proposition/sujet	8,4	5,7	9	13,1	18	24
Population	Monolingue turc					
Total proposition	126	198	182	276	279	372
Nb. moyen proposition/sujet	11,5	16,5	18,2	23	27,9	37,2

Tableau 2 : Nombre total de propositions dans les textes narratifs par groupe et ordre chez les bilingues et les monolingues.

Groupe Ordre	Ecole primaire		Collège		Lycée	
	A	B	A	B	A	B
Population	Bilingue					
Total proposition	104	80	83	91	209	115
Nb. moyen proposition/sujet	7,4	7,3	7,5	9,1	17,5	14,5
Population	Monolingue turc					
Total proposition	163	213	138	340	386	381
Nb. moyen proposition/sujet	14,6	17,8	13,8	28,3	38,6	38,1

Tableau 3 : Nombre total de propositions dans les textes expositifs par groupe et ordre chez les bilingues et les monolingues.

Avant d'aborder l'analyse des catégories d'erreurs, nous en donnons dans les tableaux (4) et (5) le résultat quantitatif.

Groupe	Ecole primaire		Collège		Lycée	
	A	B	A	B	A	B
Population	Bilingue turc-français					
Total erreurs	215	186	231	148	217	130
Nb. moyen erreur/sujet	15,3	16,9	21	14,8	18	16,2
Ecart	2-49	2-34	14- 59	6-27	1-52	2-28
Population	Monolingue turc					
Total erreurs	64	103	64	116	96	115
Nb. moyen erreur/sujet	5,8	8,5	6,4	9,6	9,6	11,5
Ecart	0-12	2-18	3-14	1-18	4-13	3-36

Tableau 4 : Nombre total d'erreurs dans les textes narratifs écrits des bilingues et des monolingues.

Groupe	Ecole primaire		Collège		Lycée	
	A	B	A	B	A	B
Population	Bilingue turc-français					
Total erreurs	217	191	196	161	221	77
Nb. moyen erreur/sujet	15,5	17,3	17,8	16,1	18,4	9,6
Ecart	7-39	7-30	5-57	3-37	7-94	2-23
Population	Monolingue turc					
Total erreurs	126	69	52	128	160	100
Nb. moyen erreur/sujet	11,4	5,8	5,2	10,6	16	10
Ecart	9-74	1-14	1-9	2-22	5-25	4-21

Tableau 5 : Nombre total d'erreurs dans les textes expositifs écrits des bilingues et des monolingues.

Les résultats de ces tableaux ne confirment pas notre première hypothèse quant à la diminution du nombre d'erreurs avec l'âge puisqu'il y a aussi bien chez les bilingues que chez les monolingues, le nombre moyen d'erreurs est presque constant. Chez les bilingues, seul le

groupe B des lycéens se démarque des autres en produisant des textes avec peu d'erreurs. Chez les monolingues, quelques groupes font également exception. Les amplitudes des erreurs observées chez les deux populations montrent des différences interpersonnelles importantes. Par exemple, les erreurs s'étendent de 9 à 74 pour les écoliers monolingues du groupe A pour les textes expositifs (tableau 5). Étant donné que le nombre total d'erreurs relevé pour ce groupe est de 126, cela signifie que plus de la moitié des erreurs a été produite par un seul élève. La même observation est également valable pour les lycéens bilingues du groupe A pour les textes expositifs (amplitude de 7 à 94 pour ce groupe).

La comparaison du nombre total d'erreurs entre les deux populations nous montre des différences significatives entre les enfants d'école primaire, sauf pour les textes expositifs du groupe B. Les différences sont également significatives pour les deux textes du groupe A des collégiens. Quant aux élèves de collège du groupe B et pour les deux groupes de lycéens, les résultats ne sont pas significatifs. Même si les bilingues produisent des textes plus courts par rapport aux monolingues, les élèves bilingues du primaire font plus d'erreurs, ce qui montre que l'apprentissage de l'écrit en turc est un processus en cours.

Dans ce qui suit, nous présentons le pourcentage d'erreurs par catégorie chez les deux populations.

Il apparaît d'après les tableaux (6) et (7) que les bilingues turcs français produisent des textes avec davantage d'erreurs d'orthographe que les monolingues. Cependant il convient de relativiser ce résultat puisque les bilingues ont tendance à emprunter un certain nombre de caractéristiques de l'orthographe du français pour écrire en turc, comme l'illustre la totalité des deux textes de deux élèves bilingues, l'un au CM2 et l'autre en 5^e (ex. 14 et 15). Selon Ravid et Kubi (2003) l'acquisition de l'orthographe interagit avec la langue, c'est pourquoi les erreurs d'orthographe des sujets bilingues lorsqu'ils écrivent en turc sont sous l'influence du français qui est la langue écrite dominante apprise avant le turc et pratiquée quotidiennement à l'école. Par conséquent, chez les élèves du primaire et du collège, les erreurs provenant de l'influence du français sont abondantes (emprunts de lettres, de morphèmes, de lexèmes, etc.).

Groupe Ordre	Ecole primaire			Collège			Lycée		
	A	B	E	A	B	E	A	B	E
Type texte									
Orthogra phe	83	75, 5	81, 5	8	81, 5	72	74, 5	7	7
Influ- ence de l'oral	7	13, 5	5	1, 5	6,5	15, 5	8	5, 5	1
Lexique	1,5	3	4,5	4, 5	1,5	4	3	2	0
Cohésion	2,7	5	4	7,5	4	5	8	4,5	5
Suffixes	1,2	2	2	5,5	1	4	5	1,2	3,5
Autres	4	1	3	4	8	1,5	2,5	4,5	5,8

Tableau 6 : Pourcentage d'erreurs par catégorie et tranche d'âge pour les bilingues.

Groupe Ordre	Ecole primaire			Collège			Lycée		
	A	B	E	A	B	E	A	B	E
Type texte									
Orthograp he	69	59	54	55	57	70	60	69	58
Influence de l'oral	8	15	14	3	16	11	8,	6,	19
Lexique	0	3,	3,	5,	3,	0,	3,	1	4,
Cohésion	12	9,	16	29	17	14	11	14	17
Suffixes	3	5	6,	7	4,	1	7	3	6,
Autres	6	9,	4	19	3	0	1	7	4

Tableau 7 : Pourcentage d'erreurs par catégorie et tranche d'âge pour les monolingues.

(14) turquiey kitiyorduk kotu **ouchece** aldique kayseri'ye kitimeqe istiyorduk ama istabula kitiqeqe o zaman **outsaque** kasti bir camiyon bizi **hotel' er ceuturduler** 1 2 gün kadik sona kayseriyer kitik. (TB-P02A-N)²

(15) 1 sabah Bir kızı şarımıya **outoume** okula keldi dedi niye beni şarmadır ben de dedi ben de dedin **ounoutoum** sona bana kuştı (BT-C08A-N)³

Ces deux textes sont difficilement compréhensibles pour un Turc monolingue, surtout le second qui comporte de nombreuses omissions de lettres. Si l'on devait classer les graphies qui sont le signe de l'influence du français sur la graphie du turc, nous aurions :

Graphie utilisée par les deux élèves	l'équivalent turc
qu / que / c	k
ou	u
i	i
er	e
eu	ö
ch	ş
e (muet français)	non utilisé en turc

Par ailleurs, les mots *camion* et *hôtel* sont calqués sur le modèle français, le turc les transcrivant respectivement *kamyon* et *otel*. Il faut signaler que dans notre corpus seul trois élèves, dont les deux ci-

² La version standard de ce texte est : Türkiye'ye gidiyorduk, yanlış uçağa bindik. Kayseri'ye gitmek istiyorduk ama İstanbul'a gittik. O zaman uçak kaçığında bizi minibüsle otele götürdüler. Bir iki gün kaldık ve sonra Kayseri'ye gittik. (le vocabulaire erroné a également été remplacé).

³ Nous allions en Turquie et avons pris le mauvais avion. Nous voulions aller à Kayseri mais sommes allés à İstanbul. Comme nous avions rates l'avion, ils nous ont amenés avec un minibus à un hotel. Nous y sommes restés un ou deux jours et après nous sommes parties à Kayseri.

⁴ La version standard de ce texte est : Bir sabah bir kız çığırmaı unuttum. Okula geldiğinde bana "beni niye çağırmadın?" dedi. Ben de ona "unuttum" dedim. Bu yüzden bana küstü.

Un matin j'ai oublié d'appeler une fille. Lorsque je suis arrivée à l'école, elle m'a dit « pourquoi tu ne m'as pas appelée ? ». Et moi, je lui ai dit « j'ai oublié ». C'est pourquoi elle s'est fâchée à moi.

dessus, ont eu recours majoritairement à la graphie française pour transcrire le turc, tandis que chez l'ensemble des autres élèves, l'influence la plus évidente du français concerne les transcriptions des voyelles *i, u* et *o* puisque le turc différencie *i / i, u / ü* et *o / ô*. Le texte d'un élève de primaire illustre ces confusions de voyelles.

(16) 8 yasındayken bir arkadasın gözü kırışım ve o çok alamıştı ve annesi beni covalamıştı. çünkü o çocuk beni yienimi dövmüşdü. Bende çok sinirlenmişim ve onu dövmüşdü⁴. (TB-P01B-N)

Les différences significatives entre les deux populations pour les élèves du primaire et du collège sont donc dues à un décompte des erreurs particulièrement sévère pour les élèves bilingues. Ainsi, dans ce texte, plus de 17 erreurs sont uniquement dues à l'utilisation des lettres françaises. Dans la mesure où l'apprentissage académique du turc commence en CE1 pour les jeunes bilingues issus de l'immigration, ces erreurs persistent jusqu'à la fin du collège. Avec la poursuite de l'apprentissage du turc dans le cadre des ELCO et en qualité de LVE, cette influence est peu visible chez les lycéens. Afin d'illustrer l'importance de la scolarisation en langue maternelle pour les enfants bilingues, nous avons pris le cas de l'élève cité ci-dessus au collège qui a produit dans le cadre du projet le premier texte (exemple 15) et le second (exemple 17) une année plus tard, alors qu'elle poursuivait ses cours de turc par ailleurs. Alors que son premier texte paraît provenir d'un élève de CP qui aurait d'énormes difficultés en orthographe turque, le nouveau texte est beaucoup plus long, très clair, avec peu d'influence du français.

(17) Baştan sabirsızlıkla tatilleri bekliyordum çünkü 23 Nisan'ı kutlayacaktık ama 25 Nisan kutladık. Herkes güzel elbiselerini giymişlerdi, herkes çok güzeldi. Canım bir şeye sikiydi ama gesti, iyi oyunlar vardı ve theatrolar çok güzeldi, herkes egleniyordu. 23 Nisan'ın sonunda bir çekiliş vardı kim билет alana ve şanslı bolsa Televizyon, teyip kazanıyordu. Ama ben 23 Nisan'ın sonua kadar durmadım çünkü tezemin

⁴ Lorsque j'avais 8 ans, j'avais cassé les lunettes d'un copain et sa maman m'avait poursuivi. Parce que cet enfant avait frappé mon neveu. Et moi j'étais énervée et je l'avais frappé.

çocukları durmuyordu ağılyorlardı. Tezem bizi eve biraktıktan sonra annem beni mazaya yolladı ordan ekmeç ve 2 kartonşu aldık, şulari daşıyamadık iyiki Tayfun vardı bize yardım etti. Bana göre 15 tatil yetti. (BT-C08A-N, en classe de 4⁵).

Pour ce qui est des erreurs dues à l'influence de la langue orale, les pourcentages sont souvent proches entre les deux populations sauf pour les groupes A des collèges et des lycées et le groupe B du primaire, pour lesquels ce sont les monolingues turcs de Turquie qui ont recours deux fois plus souvent que les bilingues à ces éléments de la langue orale dans leurs textes. Chez les bilingues, l'influence régionale est plus visible, ce qui une fois de plus explique le rôle du turc parlé par les parents immigrés dans la transmission de leur langue maternelle à leur enfant.

Concernant les erreurs sur le lexique, les résultats montrent que les sujets bilingues traduisent systématiquement le verbe *faire* français par seulement *yapmak* alors qu'en turc tous les verbes ne se conjuguent pas avec celui-ci. Même si cette catégorie est presque absente dans les textes des monolingues, nous avons aussi relevé quelques constructions comme l'illustre l'exemple (18).

(18) Benimle yardımılaşma yapmıyolar. (TM-P01B-N)

Forme attendue : Benimle yardımılaşmıyolar. « *Ils ne s'entraident pas avec moi* »

Nous avons également comparé les erreurs liées à l'organisation textuelle. Cette catégorie a été davantage observée chez les monolingues, jusqu'à 29% de l'ensemble total des erreurs (dans les textes expositifs des élèves monolingues du collège). Comparés aux mono-

⁵ J'attendais impatiemment les vacances parce que nous allions fêter le 23 avril mais nous l'avons fêté le 25 avril. Tous avaient revêtu leurs beaux vêtements, tout le monde était beau. J'étais déçu d'un truc mais ça a vite passé, y avait de belles saynètes, de belles pièces de théâtre, tout le monde s'amusait. Y avait une tombola à la fin du 23 avril, à celui qui avait acheté des tickets et s'il avait de la chance, il gagnait une télévision, un magnétophone. Mais moi je n'ai pas pu rester jusqu'à la fin du 23 avril parce que les enfants de ma tante étaient fatigués, ils pleuraient. Après que ma tante nous ait ramenés à la maison, ma mère nous a demandé d'aller au magasin, nous y avons acheté du pain et deux packs d'eau, nous n'avons pas pu transporter les packs, heureusement que Tayfun était là il nous a aidés. Pour moi 15 jours m'ont suffi.

lingues, les bilingues font en revanche moins d'erreurs de cohésion textuelle, mais cela ne signifie pas que leurs textes soient mieux organisés. On peut expliquer cette différence par le fait que les monolingues ont produit des textes plus longs que les bilingues. Outre les longueurs des textes, il convient donc de regarder de près la complexité des textes produits. Nous pensons qu'avec l'augmentation de la complexité, contrairement aux lycéens, les jeunes élèves ont plus de difficultés à organiser leurs textes narratifs et expositifs.

Nous avons relevé pour cette catégorie trois types d'erreurs très fréquents : il s'agit dans un premier temps, et dans la moitié des cas, de l'absence de ponctuation, ensuite de la cohésion textuelle (un quart des erreurs) et pour finir de l'usage des lettres majuscules dans le texte ou de lettres minuscules en début d'une phrase (l'autre quart restant). Nous avons également intégré dans cette catégorie l'usage des nombres en chiffres (autre que les sommes ou indications temporelles d'usage) dans des textes. Ces cas de figures sont illustrés dans cet exemple d'un élève bilingue d'école primaire :

(19) o okulda çok kopya çekiyorlar çok saygızızlık yapıyorlar. hocalarına küfür ediyorlar o okul çok kötü (TB-P01A-E)

Texte attendu : **O [video kasette görüğüümüz] okulda [çocuklar] kopya çekiyorlar. Çok saygızızlık yapıyorlar. Hocalarına küfür ediyorlar. O okul çok kötü.** « Dans l'école que nous avons vue, dans la cassette vidéo les enfants copient. Ils sont très irrespectueux. Ils insultent leur enseignant. C'est une très mauvaise école. »

L'élève reporte ici le film qui nous a servi d'exemples lors de la collecte des données. Sans explicitement s'y référer, il commence sa phrase par « o okul » (*cette école*), ensuite dans la même phrase, le sujet est absent. Certes dans la cassette il est questions d'élèves, mais dans un texte cohérent l'élève ne peut omettre le sujet de sa phrase. Par ailleurs, les majuscules et la ponctuation ne sont pas respectées, puisqu'à part un point au milieu du texte, toute trace de ponctuation est inexistante chez ce même élève.

Pour ce qui est des erreurs de suffixes de voix et de cas, les comportements sont très proches entre les deux populations. Cependant ce sont, contrairement à ce que l'on aurait pu s'y attendre, plutôt

les enfants monolingues qui commettent des erreurs d'usages des suffixes de cas ou de voix comme le montre l'exemple (20) ci-dessous. Les erreurs rencontrées dans ce domaine concernaient essentiellement des difficultés dans les marquages casuels et surtout dans les suffixes concernant la voix et l'utilisation de l'accusatif dans les constructions passives.

(20) "Ben ablam yazılarını bile yazıyorum." (TM-P01B-N)

Forme attendue: "Ben ablamın yazılarını bile yazıyorum. « *Moi j'écris même les textes de ma grande sœur* ».

De même, nous avons relevé chez un élève bilingue un des rares exemples d'erreurs sur le suffixe du possessif 3^e personne du singulier qui est obligatoire dans les constructions génitives turques (sous forme {-in + (s)}):

(21) bizim evin karşında bir tane komşu vardı (TB-P09-N)

Forme attendue : Bizim evin karşında bir tane komşu vardı
« *En face de chez nous y avait un voisin* »

Conclusion

En ce qui concerne le développement de la langue maternelle à l'oral chez les enfants bilingues turc-français, nos recherches antérieures (Akinci, 2001, 2003) nous avaient permis de conclure que jusqu'à l'âge de 14 ans les jeunes bilingues avaient une langue maternelle proche de celle de leurs parents, et que par la suite ils se démarquaient de cette langue et parlaient une langue proche de celle des monolingues turcs de niveau éducatif similaire. Nous mettons en avant la scolarisation en turc comme étant le principal facteur explicatif de ce développement. Notre présente étude des erreurs d'orthographe et de ponctuation dans les textes écrits turcs des bilingues confirme cette conclusion. Elle montre, par ailleurs, qu'en termes de fréquence, bien que les bilingues franco-turcs fassent plus d'erreurs, la plupart de ces erreurs sont également présentes dans les textes des monolingues. Les erreurs dues à l'influence du français sont nombreuses chez les jeunes bilingues, et cette influence diminue nettement avec l'âge.

Nous pouvons donc conclure que le développement des compétences de productions textuelles en langue maternelle chez les bilingues turc-français se poursuit jusqu'au lycée. L'éducation en est un facteur primordial, d'où la nécessité de convaincre non seulement les parents turcs mais aussi les enseignants français de l'utilité de son apprentissage. Par ailleurs, du fait de la transparence et la construction régulière de la morphologie turque, le taux d'erreurs d'orthographe relevé est relativement bas voire dérisoire chez de nombreux élèves.

Bibliographie

- AKINCI, M.-A. (2006) « La réforme de l'écriture en Turquie », in R. HONVAULT (éd.), *L'orthographe en questions*, Rouen : Publications des Universités de Rouen et du Havre, pp. 299-319.
- AKINCI, M.-A. & KOÇBAS, D. (2006) « Literacy development in bilingual context: the case of Turkish of bilingual and monolingual children and teenagers », in A. SEMIRAMIS YAĞCIOĞLU & A. CEM DEĞER (eds), *Advances in Turkish Studies*, Izmir: Dokuz Eylül University Press, pp. 547-562.
- AKINCI, M.-A., JISA, H. & KERN, S. (2001) « Influence of L1 Turkish on L2 French narratives », in VERHOEVEN, L. & STRÓMQVIST, S. (eds), *Narrative Development in a Multilingual Context* : 189-208. Amsterdam, John Benjamins.
- AKSU-KOÇ, A. & SLOBIN, D.I. (1985) « The acquisition of Turkish » in D.I. Slobin (ed.) *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. 1 : *The data*. Hillsdale, NJ : L. Erlbaum Associates, pp. 839-878.
- BENTIN, S. & LESHEM, H. (1993) « On the interaction between phonological awareness and reading acquisition: It's a two-way street ». *Annals of Dyslexia*, 43, 125-148.
- BERMAN, R.A. & SLOBIN, D.I. (1994) *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- CLARK, E. V. (1985) « The Acquisition of Romance, with Special Reference to French », in D.I. SLOBIN (ed.) *The Cross-linguistic Study of Child Language, Vol. 1: The Data*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 687-782.
- CLARK, E.V. & ANDERSEN, E.S. (1979) « Spontaneous Repairs : Awareness in the process of Acquiring Language », Papier présenté au

- Symposium on Reflections on Metacognition*, the Bienal Meeting of The Society for Research in Child development, San Francisco, March 15-19.
- FAYOL, M. (1997) *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.
- FAYOL, M., LARGY, P. & LEMAIRE, P. (1994) « Cognitive overload and orthographic errors: When cognitive overload enhances subject-verb agreement errors. A study in French written language ». *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47A, 437-464.
- FERREIRO, E. & A. TEBEROSKY (1982) *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann.
- GAUTIER-KIZILYÜREK, S. (2002). *Les enseignements de langue et culture d'origine en France : chronique d'une mort annoncée ? Le cas de la langue turque*. Mémoire de DEA non publié. Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- GREVISSSE, M. (1993) *Le Bon Usage : Grammaire Française*. (13^{ème} éd.) Duculot : Louvain-la-Neuve.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. (1976) *Cohesion in English*. London: Longman (English Language Series 9).
- KARMILOFF-SMITH, A., JOHNSON, H., GRANT, J. JONES, M.C., KARMILOFF, Y.N., BARTTRIP, J. & CUCKLE C., (1993) « From sentential to discourse functions: Detection and explanation of speech repairs in children and adults », *Discourse Processes* 16: 565-589.
- Levelt, W.J.M. (1983) « Monitoring and self-repair in speech », *Cognition* 14: 41-104.
- LÜDI G. & Py B. (2003) *Eire bilingue*, Peter Lang, Berne.
- NUNBERG, G. (1990) *The Linguistics of Punctuation*. Stanford, CA : CSLI Publications.
- OCHS, E. (1985) « Variation and Error: A Sociolinguistic Approach to Language Acquisition in Samoa », in D.I. SLOBIN (ed.) *The Cross-linguistic Study of Child Language, Vol. 1: The Data*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 783-838.
- RAVID, D. & KUBI, E. (2003) «What is a Spelling Error? The Discrepancy between Perception and Reality' *Faits de Langue*, special issue (22): 87-98.
- SKUTNABB-KANGAS, T. & TOUKOMAA, P. (1976) *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-cultural Situation of the Migrant Family*, Helsinki, Finnish National Commission for UNESCO.
- TANNEN, D. (1982) « Oral and literate Strategies in Spoken and Written Narratives », *Language* 58(1): 1-21.

Mehmet-Ali AKINCI

TOTEREAU, C., THEVERIN, M. & FAYOL M. (1997) « The development of the understanding of number morphology in written French ». In C. PERFETTI, M. FAYOL & L. RIEBEN (eds) *Learning to spell*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 97-114.