

**Catherine Brissaud, Jean-Pierre Jaffré
et Jean-Christophe Pellat (éds)**

**NOUVELLES RECHERCHES
EN ORTHOGRAPHE**

*Actes des journées d'études des 14 et 15 juin 2007
Université de Strasbourg*



Lambert-Lucas
LIMOGES
2008

TABLE DES MATIÈRES

Catherine Brissaud, Jean-Pierre Jaffré et Jean-Christophe Pellat	
Introduction	7
1. Jean-Pierre Jaffré et Jean-Christophe Pellat	
Sémiographie et orthographes : le cas du français	9
2. Mehmet-Ali Akinci	
Apprendre une orthographe transparente : le cas du turc	31
3. Christian Galan	
L'« orthographe » mixte du japonais : le libre choix du scripteur	53
4. Françoise Gadet	
Variation et polygraphie : les écrits électroniques	71
5. Bernard Lété	
La consistance phonographique : une mesure statistique de la complexité orthographique	85
6. Pierre Largy	
De la perméabilité de la syntaxe : le cas de l'accord sujet - verbe	101
7. Michel Fayol	
L'apprentissage de la morphologie du nombre	119
8. Annie Camenisch et Serge Petit	
Les mathématiques et l'apprentissage du pluriel des noms au cycle 2	137
9. Fanny Heniqui et Martha Makassikis	
Sémiographie et didactique de l'orthographe française	159
10. Danièle Cogis	
Morphographie et didactique, au carrefour des recherches	181
11. Claudie Péret, Jean-Pierre Sautot et Catherine Brissaud	
Les professeurs des écoles entrant dans le métier et la norme orthographique	203

APPRENDRE UNE ORTHOGRAPHE TRANSPARENTE : LE CAS DU TURC

par Mehmet-Ali AKINCI
Laboratoire Dynamique du Langage (UMR 5596) CNRS,
Université Lumière Lyon 2

« Les orthographes du monde diffèrent considérablement, aussi bien dans leur structure que dans la façon dont elles représentent la langue à l'écrit. Les ressemblances et les différences dans le développement général de la littéracie peuvent nous aider à mieux distinguer les universaux et les spécificités cognitives d'une langue écrite » (Durgunoğlu 2006 : 219)

Selon Jaffré (1997, 2006), tous les systèmes d'écriture sont étroitement liés à la langue orale correspondante. La relation peut être exprimée en fonction de deux grands principes qui permettent de classer les systèmes d'écriture, qu'il a appelés le principe sémiographique et le principe phonographique. Le premier privilégie la dimension morphosyntaxique de la langue, la décomposition en morphèmes et mots. Selon ce principe, ce qui s'écrit est ce qui signifie : l'orthographe est la représentation d'un sens. En revanche, le principe phonographique met l'accent sur la dimension sonore de la langue, décomposée en phonèmes et en syllabes. Selon ce principe, ce qui s'écrit est ce que l'on entend. Ainsi, pour Jaffré (2006), l'orthographe de la langue turque, qui appartient à la famille des langues altaïques, ferait partie des sémiographies mineures ¹, au même titre que l'écriture kana du japonais, par exemple. Elle serait de ce fait l'une des orthographes phonétiquement les plus transparentes du monde. C'est ce système régulier de l'orthographe turque que nous allons tenter de décrire et d'illustrer par des recherches en cours.

1. Selon Jaffré (2006), sur le plan sémiographique, certaines langues séparent au niveau orthographique les plus petites unités significatives, c'est-à-dire les morphèmes, à l'aide de blancs graphiques. Lorsque ce procédé de démarcation fonctionne *a minima*, on parle de « sémiographie mineure ».

Au cours de leur histoire, les Turcs ont adopté différents systèmes d'écriture qui étaient soit d'origine sémitique, soit d'origine hindi (Rôna-Tas 1998). 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. Mais l'usage de cette nouvelle écriture s'est également soldé par l'intégration d'un lexique et d'une grammaire arabes, ce qui a créé une situation de diglossie à la fin du XIX^e siècle. 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 turque. Grâce à une adhésion nationale à cette cause, l'écriture arabe fut oubliée en l'espace de quelques années et remplacée par l'alphabet latin-turc, rendu obligatoire à partir du 1^{er} janvier 1929. Cette réforme de l'écriture turque a profondément influencé le développement de la langue turque contemporaine et a facilité son apprentissage (Akinci 2006a).

Dans cette étude, on évoquera d'abord quelques-unes des propriétés du turc oral et écrit et leur influence sur le développement de la littéracie en général et de l'orthographe en particulier. Dans un second temps, nous illustrerons nos propos, d'une part, par un état des lieux des études réalisées sur le développement de l'orthographe chez les enfants et adultes turcs monolingues, et, d'autre part, par une étude réalisée sur l'orthographe du turc des enfants bilingues essentiellement en Europe. Parmi ces études, nous faisons une large part à notre recherche basée sur des enfants et adolescents turc-français issus de l'immigration turque en France, comparée à celle des enfants monolingues turcs de Turquie (Akinci 2006b et 2007). Sur ce dernier point, notre objectif est triple : (a) voir s'il y a des différences orthographiques entre les textes turcs produits par les enfants et adolescents bilingues en France et ceux produits en Turquie ; (b) tenter de répertorier la nature de ces différences et (c) trouver les facteurs qui motivent des divergences ou convergences entre les deux populations.

Mais avant d'entrer dans le vif du sujet, nous avons jugé utile de rappeler quelques principes fondamentaux de la langue turque qui ne sont pas sans effet sur l'orthographe.

1. PARTICULARITÉS DU TURC

La langue turque ² appartient au *sous-groupe altaïque* du groupe des *langues ouralo-altaïques*, parmi lesquelles on trouve le finnois et le hongrois. Du point de vue *morphologique*, ces langues sont dites *agglutinantes*. À ce propos, selon Lyons, « le turc constitue un exemple de langue agglutinante, très proche de l'idéal du type » (1968 : 145).

2. Pour une étude détaillée du turc, voir Deny 1955, Underhill 1976, Bazin 1987, Kornfilt 1997, Csátó and Johanson 1998.

La langue fonctionnant ainsi par suffixation, il est techniquement possible de produire de très longs mots ³.

Du point de vue *syntactique*, l'ordre des mots est sujet-objet-verbe (SOV) et le déterminant précède le déterminé (Kornfilt 1997). Il s'agit d'un ordre canonique relativement flexible, puisque l'ordre des mots dans les phrases simples et les propositions principales connaît un haut degré de variation pragmatique, notamment pour signaler des points de vue contrastifs, la topicalisation et l'arrière-plan (Erguvanli-Taylan 1987).

Du point de vue *phonétique et orthographique*, le turc possède 8 voyelles (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) et 20 consonnes ⁴. La réforme de l'écriture de 1928 a remplacé l'alphabet arabe par un alphabet turc-latin (Akinci 2006a). Ce nouveau système d'écriture a été mis en place afin de représenter de la manière la plus transparente possible la structure phonologique de la langue. L'interprétation phonémique d'une lettre ne change pas avec le contexte, et il n'existe pas de lettres muettes. Ainsi, cette réforme a permis une correspondance quasi parfaite entre les phonèmes et leurs graphies, rendant l'apprentissage de l'orthographe du turc l'un des plus aisés au monde.

Une des caractéristiques importantes de la phonologie turque est la règle de l'harmonie vocalique. Il s'agit en fait de l'assimilation de toute voyelle par la voyelle de la syllabe précédente (Deny 1955 : 61-62). Ainsi, tous les mots, suffixes ou groupes de suffixes sont soumis à cette loi. L'harmonie vocalique est un processus de gauche à droite fonctionnant par séquences de syllabes. L'une des huit voyelles peut apparaître dans la première syllabe d'un mot ; ensuite, chacune des voyelles qui apparaîtra sera conditionnée par la voyelle précédente. Selon cette règle, les suffixes du turc ont des formes variables. Le suffixe du pluriel sera, par exemple, soit *-lar*, lorsque la voyelle de la dernière syllabe du mot sera « a », « ı », « o » ou « u », soit *-ler*, lorsque cette voyelle sera « e », « i », « ö » ou « ü ».

Il existe également en turc une assimilation consonantique. C'est une règle qui concerne le voisement. Dans un mot, seules les sonores peuvent se trouver au contact de sonores. Il en est de même pour les sourdes. Cela concerne uniquement la suffixation. Ainsi, le suffixe du locatif – *-de* ou *-da* selon l'harmonie vocalique – a également ses variantes selon la règle de voisement : au contact d'une consonne

3. Par exemple, à partir du mot *fransız* « français », on peut former, en turc, à l'aide de différents suffixes, *Fransızlaştıramadıklarımızdansızdır*, qui signifie « Vous êtes sans doute un de ceux que nous n'avons pas pu franciser ». Dans cette agglutination, on ne compte pas moins de 11 suffixes.

4. Il y a 20 consonnes, mais 21 lettres. Le « g » dit mouillé, qui s'écrit « ğ », rallonge la voyelle précédente, mais ce n'est pas un phonème par lui-même (Durgunoğlu 2006 : 221).

sourde, le *d* se transforme en *t*, comme dans *sinif*, « une classe », *sinif-ta*, « dans une classe », alors que dans le mot *okul*, « école », la sonorité est préservée : *okul-da*, « à l'école ».

L'orthographe turque n'utilise pas de consonnes doubles, excepté pour les emprunts. Lorsque ces mots empruntés sont prononcés, et parfois même lorsqu'ils sont écrits, le regroupement est rompu à l'aide d'une voyelle insérée, comme dans le cas de *tren* « train », prononcé [tiren]. Cependant, on permet des regroupements harmonieux, tels que le *-ft* (*çift-lik* « une ferme »), le *-nt* (*kent* « une ville ») et le *-rk* (*Türkçe* « langue turque ») (Durgunoğlu 2006).

Les syllabes constituent l'unité de base de l'articulation et déterminent les frontières des mots, dérogeant parfois même aux frontières des morphèmes lorsque des suffixes sont ajoutés au radical. La voyelle attire la consonne, y compris donc lorsqu'il est question de séparation du mot avec son suffixe.

« Par exemple, le radical de "trouver" est *bul* ; si on lui ajoute le suffixe du présent aoristique (3^e personne du singulier), il devient *bul-ur* "il/elle trouve". Cependant, ce nouveau mot subit un redécoupage syllabique *bu-lur* (selon l'attraction de la voyelle) ; de ce fait il change de marquage et le radical du mot est ainsi brisé. » (Öney et Durgunoğlu 1997 : 2)

La structure syllabique du turc est relativement homogène : 98 % de toutes les syllabes turques appartiennent à un des quatre types simples de syllabe (V, VC, CV, CVC). La forme de syllabe la plus fréquente est, de loin, CV, qui représente plus de la moitié des syllabes (Durgunoğlu 2006 : 221-222). Par conséquent, les mots turcs sont très faciles à découper en syllabes. Ceci permet une conscience syllabique précoce en turc par rapport à des langues comme l'anglais (cf. les travaux en acquisition d'Aksu-Koç et Slobin 1985 ou d'Aksu-Koç 1994). Par ailleurs, étant donné que la structure syllabique n'inclut pas de consonne double (les structures syllabiques VCC, CCVC, CVCC sont extrêmement rares), les phonèmes dans les syllabes sont faciles à identifier (Öney et Durgunoğlu 1997 : 2).

2. QUELQUES ÉTUDES SUR L'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE TURQUE

Nous pouvons diviser en deux groupes les études réalisées sur l'orthographe du turc : celles qui ont porté sur des enfants monolingues turcs de Turquie et celles qui se sont centrées sur le cas des enfants issus de l'immigration turque en Europe, notamment en Allemagne et aux Pays-Bas. Notre objectif n'étant pas de rapporter exhaustivement toutes ces recherches, nous avons repris ci-dessous quelques-unes des plus significatives.

Partant des travaux d'Aksu-Koç et Slobin (1985) sur l'acquisition du turc par l'enfant monolingue, travaux qui ont montré qu'en choisissant

sant la bonne forme morphophonologique, les enfants turcs faisaient très peu d'erreurs, Aydın Yücesan Durgunoğlu (Université de Minnesota) a réalisé un certain nombre d'études sur l'orthographe turque. Selon Durgunoğlu (2003) et Durgunoğlu et Öney (2002), deux facteurs seraient à l'origine du développement précoce de la reconnaissance du mot et de l'orthographe chez les lecteurs débutants turcs. Le premier est l'orthographe systématique et transparente du turc (cf. aussi Öney et Goldman 1984). Le second est le développement rapide de la conscience phonologique. Partant de là, Öney et Durgunoğlu (1997) ont analysé les performances de décodage sur un même ensemble de mots et de pseudomots chez des enfants de 1^{re} année de primaire (1P).

Octobre	Février	Mai
Tests d'orthographe, tests de reconnaissance de mots et de pseudomots, suppression de phonèmes, combinaison de phonèmes, combinaison de syllabes, segmentation en phonèmes, segmentation en syllabes et reconnaissance de rythme, tâche de reconnaissance de lettres, tests de compréhension d'écoute, tests de conscience syntaxique.	Tests de reconnaissance de mots et de pseudomots.	Tests d'orthographe, tests de compréhension de lecture, tests de reconnaissance de mots et de pseudomots.

Tableau 1 : Les tâches proposées aux élèves
(Öney et Durgunoğlu 1997 : 9)

Les participants à cette étude issus de classes sociales moyennes et fréquentant une école primaire publique d'Istanbul étaient au nombre de 30 (14 garçons et 16 filles), tous en 1P. Leur âge moyen était de 6,4 ans au début de l'expérimentation, et ils ne présentaient aucun problème langagier (auditif, visuel ou de retard de langue). Leur niveau d'intelligence a été par ailleurs mesuré avec un test d'intelligence (*Wechsler Intelligence Scale*) et la moyenne obtenue était de 118. Le développement de la littéracie chez ces élèves a été évalué à trois moments de l'année scolaire, en octobre, en février et en mai et les sujets ont été testés individuellement lors de sessions de 30 minutes. Le tableau ci-dessus résume les différentes périodes avec les différentes tâches proposées aux élèves.

Les résultats ont montré que, pour chaque session de tests, les performances d'identification des mots et des pseudomots étaient fortement corrélées (0,97 en octobre, 0,92 en février et 0,85 en mai). De même, les performances d'orthographe des mots et des pseudomots étaient fortement corrélées (0,89 et 0,72 pour octobre et mai respectivement). Selon les auteurs, ces corrélations permettent d'affirmer que les mêmes stratégies sont mises en place pour la lecture et l'écriture des mots et des pseudomots et qu'on peut l'expliquer par les correspondances phonographiques très régulières en turc.

Tâche		Maximum possible	Moyenne	Écart-type	%
Octobre	Reconnaissance mots et pseudomots	20	5,30	5,50	26
	Orthographe mots et pseudomots	8	1,58	2,43	20
Février	Reconnaissance mots et pseudomots	20	14,52	4,63	72
Mai	Reconnaissance mots et pseudomots	20	18,55	3,54	93
	Orthographe mots et pseudomots	8	7,43	1,04	93

Tableau 2 : Résultats des tests de reconnaissance et d'orthographe des mots et pseudomots (Öney et Durgunoğlu 1997 : 9)

Comme le montre le tableau 2, l'amélioration de la reconnaissance et de l'orthographe des mots et des pseudomots est saisissante. Sur un ensemble identique de mots et de non-mots, le pourcentage d'identification, qui était de 26 % en octobre, est passé à 72 % en février, pour atteindre en mai le taux de 93 %. Pour ce qui est de l'orthographe, les enfants pouvaient orthographier correctement 20 % des mots et des pseudomots en octobre, pourcentage qui a atteint 93 % en mai. Selon Öney et Durgunoğlu (1997 : 8), « cette augmentation des compétences prouve que les correspondances systématiques graphème-phonème permettent aux enfants turcs d'être considérés comme de bons élèves en décodage et en orthographe ».

Dans une tout autre étude, Durgunoğlu et Öney (1999) ont comparé les compétences de décodage des lettres et des mots des enfants

turcs et américains de grande section de maternelle (GS) et de première année de primaire. Les enfants dans les deux communautés étaient au même niveau d'identification des lettres à la fin de la 1^{re} primaire (1P), bien que les enfants turcs de GS aient commencé par un niveau plus bas d'identification des lettres. Pour ce qui est de la tâche d'identification des mots, les enfants turcs de GS avaient un faible niveau de décodage (14 %), mais celui-ci a atteint 100 % pour les 1P. Le taux de développement était plus limité pour les enfants américains, puisqu'ils sont passés de 22 % en GS à 82 % en 1P.

Par ailleurs, Durgunoğlu *et al.* (2003) ont également observé les effets facilitateurs de l'orthographe transparente du turc chez des adultes lecteurs débutants. Les auteurs ont développé en Turquie un programme de littéracie des adultes qui a touché 47 000 participants dans 13 départements. Ce programme ne durait que 3 mois (120 heures d'instruction au total). Ce programme était fondé sur l'enseignement explicite des correspondances phonèmes-graphèmes, exploitant ainsi la correspondance parfaite entre graphèmes du système d'écriture turc et phonèmes. Ce programme visait explicitement aussi à développer une conscience phonologique. Les résultats ont montré qu'y compris chez les adultes, qui ont traditionnellement plus de difficultés avec l'acquisition de la littéracie, les performances d'identification du mot et de l'orthographe étaient significatives après seulement 90 à 120 heures d'enseignement.

Les seconds types d'études pertinentes que l'on peut évoquer sur l'orthographe turque concernent les enfants de migrants en Allemagne et aux Pays-Bas. Parmi ces études, nous citerons notamment celles d'Aarts et Verhoeven (1998, 1999) et de Schroeder (2007)⁵.

Afin d'évaluer la littéracie chez des bilingues, Aarts et Verhoeven (1998, 1999) ont développé un certain nombre de tests qu'ils ont soumis à 222 enfants bilingues d'école primaire âgés de 11 à 14 ans, avec un âge moyen de 12,7 aux Pays-Bas. Ces enfants bilingues ont été comparés à leurs pairs monolingues des deux pays (140 élèves monolingues néerlandais et 276 monolingues turcs de Turquie).

Dans le domaine de la littéracie, les compétences scolaires ont été mesurées à partir de divers tests : ces tests sont composés de cinq tâches différentes qui évaluent les divers niveaux langagiers. Au niveau du graphème, Aarts et Verhoeven ont construit un test de décodage de mots : un mot était prononcé à l'enfant qui disposait de 4 représentations écrites, dont une correspondait à la représentation correcte du mot. Pour ce qui est de l'orthographe, il était demandé à l'enfant de sélectionner la graphie correcte dans une liste de 4 propositions pour un item. La tâche de lecture de vocabulaire consistait en la

5. Schroeder (2007) mentionne d'autres études sur l'allemand.

proposition d'un mot accompagné de quatre définitions dont l'une était la bonne. Au niveau phrastique, quatre constructions syntaxiques étaient proposées, parmi lesquelles une seule était correcte. Et enfin, au niveau textuel, les auteurs ont construit un test de compréhension de lecture qui consistait en quatre extraits de textes avec 19 questions à choix multiples.

Tâche	Nombre d'items	Moyenne		Déviation standard	
		Pays-Bas	Turquie	Pays-Bas	Turquie
Décodage de mots	35	33,66	33,62	2,05	3,37
Orthographe	35	19,24	26,53*	6,61	6,24
Lecture vocabulaire	36	23,18	28,55*	5,35	5,00
Syntaxe	31	21,30	23,38*	5,38	4,90
Compréhension lecture	19	10,37	10,09	3,20	3,98

Tableau 3 : Résultats des tests de littéracie à l'école en turc aux Pays-Bas et en Turquie

(*Différences significatives : orthographe : $t(537) = 11,33$, $p < .001$
 lecture vocabulaire : $t(535) = 10,88$, $p < .001$
 syntaxe : $t(536) = 3,99$, $p < .001$)
 (Aarts et Verhoeven 1999 : 386).

Les auteurs font observer que

« dans l'ensemble, les enfants turcs aux Pays-Bas n'atteignent pas les niveaux de compétence de littéracie des monolingues dans les deux pays. Ils ont deux à trois ans de retard dans leurs compétences littéraciques en turc lorsqu'on les compare aux enfants turcs de Turquie. Dans le même temps, leurs performances en littéracie sont sensiblement inférieures à celles des enfants monolingues néerlandais et leur réussite scolaire moins grande. En d'autres termes, les enfants turcs des Pays-Bas sont incapables de concurrencer les monolingues de l'un ou l'autre pays » (Aarts et Verhoeven 1999 : 390).

En ce qui concerne le niveau de littéracie en turc, il est évident qu'il faut prendre en considération le fait qu'aux Pays-Bas, les enfants bilingues n'ont reçu qu'un enseignement très limité du turc (seulement 2 à 3 heures par semaine). Le décodage des mots n'a pas semblé être un problème pour les élèves bilingues aux Pays-Bas. Leurs scores pour cette tâche égalaient ceux des élèves de la Turquie. Ceci est cer-

tainement dû au fait que le décodage de mots est une compétence de base que les enfants de la fin de l'école primaire maîtrisent indépendamment de l'environnement linguistique dans lequel ils grandissent. Par ailleurs, il est vrai qu'apprendre à lire en turc est relativement simple, en raison de la transparence de l'orthographe turque (Öney et Goldman 1984) : il est en effet possible de lire dès que le système de correspondance graphème / phonème est maîtrisé. De plus, le fait que les deux langues soient écrites avec un alphabet latin suggère que les compétences de décodage sont facilement transférées d'une langue à une autre (Verhoeven 1994).

Pour ce qui est de l'orthographe, du lexique et de la syntaxe, les enfants bilingues aux Pays-Bas ont obtenu des résultats satisfaisants mais inférieurs à ceux de leurs pairs en Turquie. Ces tâches étant principalement scolaires, elles ne sont pas entièrement maîtrisées dans un environnement de langue seconde qui n'offre qu'un faible nombre d'heures d'enseignement dans la langue d'origine.

Dans son étude de l'orthographe dans un contexte de contact de langues (turc-allemand), Schroeder (2007) ne s'est pas contenté des productions d'adolescents bilingues turc-allemand, mais a élargi les types de textes jusqu'à s'intéresser aux annonces et publicités turques parues dans des journaux et/ou revues en Allemagne. Il a collecté les mêmes types de données en Turquie. L'auteur a axé son analyse sur trois paramètres qu'il juge pertinent de comparer, à savoir : (a) l'utilisation des lettres majuscules et minuscules en initiale de mot, (b) l'usage de l'orthographe de certains morphèmes joints ou disjoints au radical de mot, et (c) l'utilisation de l'apostrophe. Ces aspects de l'orthographe paraissent d'autant plus significatifs que l'on connaît les différences morphologiques des deux langues en contact : l'allemand est une langue flexionnelle et le turc, une langue agglutinante davantage synthétique avec une morphologie dérivative riche, comme nous l'avons montré dans la première partie.

Parmi les résultats les plus significatifs, Schroeder (2007) a observé, aussi bien en turc de Turquie qu'en turc d'Allemagne, des problèmes d'application des normes orthographiques turques pour les trois aspects étudiés. Il s'avère en effet que ces normes ne sont pas suffisamment transparentes pour les scripteurs. Dans ces cas, ces derniers ne comptent d'ailleurs que sur leur propre intuition. Contrairement à certaines études, Schroeder (2007) conclut en affirmant qu'on ne peut pas parler d'une influence de l'orthographe allemande sur l'orthographe turque, ni du remplacement de l'orthographe turque par l'orthographe allemande. Les choses sont plus complexes que cela ; les variations observées par Schroeder (2007) trouvent leur origine dans les spécificités de l'orthographe turque et sont amplifiées par la distance des scripteurs bilingues d'Allemagne avec le pays d'origine et par le

contact avec l'allemand. Ce résultat confirme d'ailleurs celui de Boeschoten et Broeder (1999), qui prouvent que dans le contexte de contact de langues turc-allemand, « des dynamiques de changement et de variation précèdent le transfert de l'allemand ou l'interférence » (Schroeder 2007 : 118-119).

3. ÉTUDE DES ERREURS D'ORTHOGRAPHE DES BILINGUES TURC-FRANÇAIS

Partant de ces études et des considérations théoriques concernant le développement de l'orthographe turque, nous avons voulu étudier l'orthographe en langue maternelle des enfants et adolescents bilingues turc-français de France (pour une présentation détaillée, cf. Akinçi 2007). Pour ce faire, nous nous sommes limité aux productions écrites des jeunes en leur demandant de produire deux types de textes : des textes narratifs et des textes expositifs.

Les résultats des recherches évoquées ci-dessus nous ont permis de faire les hypothèses suivantes :

- (1) Dans la mesure où le développement de la littéracie se fait de façon progressive, nous prédisons une diminution avec l'âge non seulement du nombre d'erreurs, mais aussi de leur variété.
- (2) Étant donné que, dans leur vie quotidienne, les bilingues sont peu confrontés aux normes orthographiques du turc, celles-ci auront peu d'impact sur leurs productions écrites.
- (3) La comparaison des résultats obtenus par les bilingues et les monolingues va nous éclairer, d'abord, sur les erreurs spécifiques des sujets bilingues, et elle va ensuite montrer la diminution, avec l'âge, de l'écart que l'on peut éventuellement observer entre les deux populations.
- (4) Une telle comparaison devrait nous permettre d'évaluer les effets de l'apprentissage de la langue maternelle sur les capacités de production de textes écrits des enfants bilingues. Ainsi, l'éducation en langue turque en France devrait avoir pour conséquence de réduire en orthographe turque la différence entre les erreurs des bilingues et celles des monolingues.

3.1 MÉTHODOLOGIE

3.1.1 SUJETS ET PROTOCOLE DE COLLECTE DES DONNÉES

L'étude a été réalisée auprès de 68 sujets bilingues turc-français et 65 sujets monolingues turcs de Turquie. Chacun des 2 groupes était divisé en 3 sous-groupes d'au moins 20 sujets répartis selon le niveau scolaire (un groupe de CM2, un de 5^e et un autre de seconde). Les sujets bilingues issus de l'immigration turque sont tous nés 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. En termes de catégorie socio-économique, ce groupe est comparable à celui des bilingues.

L'ensemble du protocole comprenait quatre tâches. Avant de les réaliser, les élèves ont d'abord rempli un questionnaire sur leur pratique des activités littéraires (lecture et écriture en dehors de l'école) et ont ensuite visionné un film de trois minutes. Ce film présente des problèmes quotidiens de 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 quatre textes : un texte narratif oral, un texte expositif oral, un texte narratif écrit et un texte expositif écrit. Les sujets bilingues ont produit leurs textes dans les deux langues. Le texte dit *narratif* est une narration d'expérience personnelle : le sujet doit raconter une histoire à propos d'une bagarre qui lui est arrivée ; le texte *expositif* consiste en l'expression d'une opinion personnelle au sujet de la violence et des incivilités à l'école. Afin de réduire d'éventuels effets de l'ordre de passation, on a adopté deux ordres de passation différents : « oral avant écrit » (ordre A) et « écrit avant oral » (ordre B). Dans le cadre de cet article, nous analyserons uniquement les textes écrits.

Dans la mesure où il est question dans cet article des erreurs d'orthographe et de ponctuation, nous les avons considérées suivant leur quantité et leur type. Ces catégories ont été établies selon la spécificité de la langue turque écrite conformément à d'autres études réalisées dans d'autres langues (Akinci et Koçbaşı 2006). Chaque type a ainsi été codé sous 4 grandes catégories.

3.1.2 CLASSEMENT DES ERREURS

Une première catégorie d'erreurs a permis de regrouper les pseudolettres, l'omission des lettres, l'usage des lettres françaises et également l'absence de ponctuation. Nous y avons également intégré l'usage de lettres majuscules dans le texte ou de lettres minuscules au début d'une phrase, l'usage des nombres en chiffres (autre que les sommes ou indications temporelles d'usage). Le premier exemple provient du texte narratif d'un élève bilingue d'école primaire et le second d'un élève monolingue du même âge.

(1) *Bir gün benim arkadaşım çardı aşay'a gitim aç'a bindim*

(Bilingue, primaire, narratif)

Forme attendue :

Bir gün benim arkadaşım çağardı aşağıya gittim ağaca çıktım.

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

- (2) *Ben Teşekkür edim.*
 (Monolingue, primaire, narratif)
 Forme attendue :
Ben teşekkür ettim.
 « J'ai remercié. »

La deuxième catégorie d'erreurs concerne *les transcriptions à l'écrit des prononciations orales des mots*. 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.

- (3) *sigara onların hayatına hiç bişe getirmicek*
 (Bilingue, collège, narratif)
 Forme attendue :
sigara onların hayatına hiç 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*).

La troisième catégorie rassemble *des erreurs lexicographiques*. Sous cette catégorie, nous avons intégré : (a) les séparations des bases de leurs suffixes (ex. 4), (b) les collages de deux morphèmes séparés (ex. 5), (c) les traductions ou emprunts au français (ex. 6) et (d) les constructions verbales avec les auxiliaires *yapmak* et *etmek*, tous deux signifiant « faire », qui servent à former des verbes composés (ex. 7) :

- (4) *Bir gün deniz dé y dim*
 (Bilingue, primaire, narratif)
 Forme attendue :
Bir gün denizdeydim
 « un jour j'étais à la mer »
- (5) *oda lavagun suyuyla yerleri islatiyordu*
 (Bilingue, primaire, narratif)
 Forme attendue :
o da lavabonun suyuyla yerleri islatıyordu
 « Elle aussi mouillait avec l'eau du lavabo les sols »
- (6) *yani copier céqutim*
 (Bilingue, collège, narratif)
 Forme attendue :
yani kopya çektim
 « c'est-à-dire que j'ai copié »
- (7) [...] *fransız okulunda controle yaptik*
 (Bilingue, collège, expositif)
 Forme attendue :
 [...] *fransız okulunda sınav olduk*
 « nous avons passé un examen à l'école française »

La dernière catégorie d'erreurs concerne *les marques casuelles et l'usage des suffixes en turc*. 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 et 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 :

- (8) *Problem yakkabilar olduđunu anladım*
 (Bilingue, lycée, narration)
 Forme attendue :
Problemın ayakkabilar olduđunu anladım
 « J'ai compris que le problème c'était les chaussures »

3.2 ANALYSE DES RÉSULTATS

Avant d'aborder l'analyse des catégories d'erreurs, nous en donnons le résultat, toutes catégories confondues, dans le tableau 4 ci-dessous :

Groupe	Texte narratif						Texte expositif					
	Primaire		Collège		Lycée		Primaire		Collège		Lycée	
Ordre	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Population bilingue turc-français												
Total erreurs	206	177	214	138	203	152	205	175	187	147	209	100
Nbre moyen erreurs / sujet	14,7	16,1	19,4	13,8	16,9	15,5	14,6	15,9	17	14,7	17,4	10
Écart	2-49	2-34	14-59	6-27	1-52	5-28	7-39	7-30	5-57	3-37	7-94	1-25
Population monolingue turc												
Total erreurs	56	85	53	99	82	103	112	49	40	114	125	79
Nbre moyen erreurs / sujet	5,1	7,1	5,3	8,2	8,2	10,3	10,1	4,4	4,4	9,5	12,5	7,9
Écart	0-12	2-18	3-14	1-18	4-13	3-36	2-55	1-14	1-9	2-22	5-25	4-21

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

Les résultats de ce tableau ne confirment pas notre première hypothèse quant à la diminution du nombre d'erreurs avec l'âge puisqu'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. Les différences interpersonnelles observées chez les deux populations sont très importantes. Dans les textes expositifs par exemple, les erreurs s'étendent de 7 à 94 pour les lycéens bilingues du groupe A. Étant donné que le nombre total d'erreurs relevé pour ce groupe est de 209, cela signifie qu'un élève a quasiment produit la moitié des erreurs à lui tout seul. La même observation vaut également pour les écoliers monolingues du groupe A, pour les textes expositifs (amplitude de 2 à 55 pour ce groupe sur un total de 112 erreurs). Aarts et Verhoeven (1998 : 131) observent eux aussi, à l'écrit comme à l'oral, des variations individuelles dans les compétences d'enfants bilingues turc-néerlandais, en L1 et L2. Selon ces auteurs, des facteurs très comparables aux nôtres permettent de prédire de telles variations : la stimulation familiale, les motivations des parents pour la réussite à l'école et l'estime de soi des enfants.

La comparaison du nombre total d'erreurs entre les deux populations fait apparaître des différences significatives entre les enfants d'école primaire, à l'exception des textes expositifs du groupe B. Les différences sont également significatives pour les deux textes du groupe A des collégiens. Elles ne le sont en revanche pas pour les élèves de collège du groupe B et pour les deux groupes de lycéens⁶. Les élèves bilingues du primaire font donc davantage d'erreurs, ce qui montre que l'apprentissage de l'écrit en turc relève d'un processus en cours.

Nous présentons ci-contre le pourcentage d'erreurs par catégorie chez les deux populations.

On voit que, quels que soient le groupe concerné, le type de texte ou l'ordre de passation, les bilingues turc-français commettent plus d'erreurs d'orthographe que les monolingues. En pourcentage, les différences entre les deux populations peuvent aller jusqu'à 50 %.

Pour ce qui est des erreurs dues à l'influence de la langue orale, les pourcentages montrent que 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. Ceci est valable pour tous les groupes monolingues sauf trois : groupe A lycée pour les narrations et groupes B primaire et collège pour les textes expositifs.

6. Le test *Anova* a été appliqué à l'ensemble des erreurs produites dans les textes écrits. Les valeurs des tests ont été acceptées comme significatives pour $p < .05$. Pour le détail de ces tests, voir Akinci et Koçbaş 2006.

Groupe	Texte narratif						Texte expositif					
	Primaire		Collège		Lycée		Primaire		Collège		Lycée	
Ordre	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
<i>Ortho.</i>	86,5	86	88	77	80	81,5	80	79	85,5	79	82,5	87
Langue orale	6,5	5	2	13	9	8	13,5	6,5	7	16,5	5,5	8
Lexique	1	4,5	4,5	4,5	2	2,5	3,5	5	1,5	3,5	2,5	0
Suffixes	2	2,25	1	5	7	5,5	2	5,5	4,5	0,5	4	3
Autres	4	2,25	4,5	0,5	2	2,5	1	4	1,5	0,5	5,5	2

Tableau 5 : Pourcentages d'erreurs par catégorie et tranche d'âge pour les bilingues.

Groupe	Texte narratif						Texte expositif					
	Primaire		Collège		Lycée		Primaire		Collège		Lycée	
Ordre	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
<i>Ortho.</i>	69,5	60	55	72	71	52,5	65	30,5	52,5	58	47,5	50,5
Langue orale	9	17,5	19	15	7,5	21,5	17	4	15	9,5	9,5	12,5
Lexique	2	5	5,5	1	3,5	1	2	12,5	5	7	21,5	1,5
Suffixes	3,5	7	5,5	1	3,5	3,5	4,5	10	5	8	5,5	5
Autres	16	10,5	15	11	14,5	21,5	11,5	43	22,5	17,5	16	30,5

Tableau 6 : Pourcentages d'erreurs par catégorie et tranche d'âge pour les monolingues.

Concernant les erreurs sur le lexique, les pourcentages des deux populations sont souvent proches. La seule exception pour cette catégorie provient du groupe A des lycéens monolingues turcs : 21,5 % de leurs erreurs concernent le lexique, contre 5,5 % chez les bilingues de même groupe.

Pour ce qui est des erreurs de suffixes, de voix et de cas, les deux populations présentent des comportements également très proches. Cependant, contrairement à ce que l'on aurait pu attendre, ce sont plutôt les enfants monolingues qui commettent de telles erreurs, comme le montre l'exemple (9) 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.

(9) *Ben ablam yazılarını bile yazıyorum*

(Monolingue, primaire, narration)

Forme attendue :

Ben ablamın yazılarını bile yazıyorum

« Moi j'écris même les textes de ma grande sœur. »

Étant donné que la différence la plus significative entre bilingues et monolingues, quels que soient le niveau éducatif et l'ordre de passation, concernait les erreurs d'orthographe, nous avons détaillé les types d'erreurs relevant de cette catégorie dans le tableau 7.

Groupe	Texte narratif						Texte expositif					
	Primaire		Collège		Lycée		Primaire		Collège		Lycée	
Ordre	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Population bilingue turc-français												
Pseudo-lettres	53	70	74	47	85	50	81	76	87	53	116	45
Omission	15	17	16	7	11	17	11	9	17	9	4	11
Lettres françaises	24	3	22	0	1	0	9	4	16	2	1	2
Ponctuation	55	29	35	27	17	18	40	22	19	21	19	16
Autres*	32	33	41	25	54	34	23	27	21	31	32	19
Population monolingue turc												
Pseudo-lettres	12	8	4	5	4	8	15	4	5	16	4	10
Ponctuation	15	26	12	36	37	27	21	6	3	24	37	12
Autres*	12	17	13	30	17	19	36	5	13	26	18	18

Tableau 7 : Nombre d'erreurs orthographiques dans les textes écrits des bilingues et des monolingues (* majuscule-minuscule, séparation-unification morphèmes, nombre).

Ce dernier tableau fait clairement apparaître que les bilingues utilisent majoritairement des pseudolettres et ne marquent pas la ponctuation. Une catégorie telle que *omission de lettres* est en revanche totalement absente chez les monolingues. Par ailleurs, chez les bilingues, l'usage de lettres françaises disparaît presque totalement dès le collège. Dans la mesure où, pour les jeunes bilingues issus de l'immigration, l'apprentissage académique du turc ne commence qu'en CE1, la majorité de ces erreurs persistent jusqu'au collège. Mais avec la poursuite de l'apprentissage du turc dans le cadre des ELCO (Ensei-

nement des langues et culture d'origine) et de la LVE (Langue vivante étrangère), cette influence est presque invisible chez les lycéens.

Nous devons en revanche nous interroger sur l'usage massif de pseudolettres, y compris au lycée. Il semble en fait que cet usage soit dû à l'influence du français dans la mesure où, pour écrire en turc, les bilingues ont tendance à emprunter un certain nombre de caractéristiques de l'orthographe du français. C'est ce qu'illustre le texte d'un élève bilingue de primaire (ex. 10). Selon Ravid et Kubi (2003), l'acquisition de l'orthographe d'une langue interagit avec celle des autres langues parlées, c'est pourquoi les erreurs d'orthographe des sujets bilingues lorsqu'ils écrivent en turc sont sous l'influence du français, langue écrite dominante apprise avant le turc et pratiquée quotidiennement à l'école.

(10) *1 sabah Bir kizi şarmiya outoume okula keldi dedi niye beni şarmadir ben de dedi ben de dedin ounoutoum sona bana kuştu*
(Bilingue, collège, narration, en 5^e)⁷

Ce texte est difficilement compréhensible pour un Turc monolingue parce qu'il comporte de nombreuses omissions de lettres. Signalons que dans notre corpus seuls trois élèves, dont celui qui est cité ci-dessus, ont eu majoritairement recours à la graphie française pour transcrire le turc. Chez l'ensemble des autres élèves en effet, l'influence la plus évidente du français concerne les transcriptions des voyelles *i*, *u* et *o* puisque le turc différencie *i* / *ı*, *u* / *ü* et *o* / *ö*. Le texte (11) d'un élève de primaire illustre ces confusions de voyelles (catégorie que nous avons appelée « pseudolettres ») :

(11) *8 yasındayken bir arkadasın gözlü kirmiştım ve o çok alamişti ve anesi beni covalamişti. cunkü o çocuk beni yienimi dovmuşdü. Bende çok sinirlenmiştım ve onu dovmuşdü*⁸.
(Bilingue, primaire, narration)

Ces deux exemples illustrent l'importance de la scolarisation en langue maternelle pour les enfants bilingues. Nous avons demandé à l'auteur du texte de l'exemple 10, en 5^e, d'en produire un autre une année plus tard, alors qu'il poursuivait ses cours de turc par ailleurs. Mais alors que son premier texte paraît provenir d'un élève de CP qui aurait d'énormes difficultés en orthographe turque, le nouveau texte (ex. 12), beaucoup plus long, est très clair, et peu influencé par le français.

7. La version standard de ce texte est : *Bir sabah bir kızı çağırmayı 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 contre moi. »

8. « Lorsque j'avais 8 ans, j'ai cassé les lunettes d'un copain et sa maman m'a pourchassé. Parce que cet enfant avait frappé mon neveu. Et moi j'étais énervé et je l'avais frappé. »

(12) *Baştan sabirsızlıkla tatilleri bekliyordum çünkü 23 Nisan'ı kutlayacaktık ama 25 Nisan kutladık. Herkes güzel elbiselerini giymişlerdi, herkes çok güzeldi. Canım bir şeye sikildi ama gesti, iyi oyunlar vardı ve theatrolar çok güzeldi, herkes eğleniyordu. 23 Nisan'ın sonunda bir çekiliş vardı kim bilet alana ve şanslı bolsa Televizyon, teyip kazanıyordu. Ama ben 23 Nisan'ın sonuna kadar durmadım çünkü tezemin çocukları durmuyordu ağlıyorlardı. Tezem bizi eve bıraktıktan sonra annem beni mazaya yolladı oradan ekmek ve 2 kartonşu aldık, şuları daşıyamadık iyiki Tayfun vardı bize yardım etti. Bana göre 15 tatil yetti.* (Bilingue, collège, narration, en classe de 4^e)⁹.

CONCLUSION

« Plus une orthographe est régulière et plus la maîtrise du principe alphabétique a des chances de conduire les apprentis au seuil de la maîtrise orthographique », rappelle Jaffré (2006 : 114). Comme nous l'avons précisé dans la première partie de cette étude, parmi les caractéristiques les plus distinctives de la langue turque, nous trouvons le phénomène de l'harmonie vocalique, la morphologie agglutinative avec une suffixation peu complexe, la saillance et la structure claire des syllabes, ainsi que l'ordre des mots flexible. Pour ce qui est de l'orthographe du turc, les études sont unanimes pour la qualifier de « transparente » ou « de surface ». De nombreuses études (Durgunoğlu 2006, Schroeder 2007) ont en outre montré une influence certaine de ces propriétés sur l'acquisition de la littéracie du turc avec un développement rapide de la conscience phonologique et du décodage des mots.

Les résultats de notre étude sur l'acquisition de l'orthographe du turc indiquent donc que le taux d'erreurs demeure relativement plus élevé chez les bilingues de France que chez les monolingues. Ce constat s'explique principalement par l'influence de la langue dominante qu'est le français. En effet, les erreurs des enfants bilingues sont nombreuses quel que soit leur âge. En outre, si l'usage des lettres françaises disparaît dès le collège, celui des pseudolettres demeure stable. Les bilingues utilisent très souvent un « o » à la place du « ö » turc, phénomène très rare chez les monolingues. Quant à la ponctuation, son usage reste faible chez les jeunes bilingues du primaire alors

9. « J'attendais impatiemment les vacances parce que nous allions fêter le 23 avril mais nous l'avons fêté le 25 avril. Tous avaient mis leurs beaux vêtements, tout le monde était beau. J'étais déçue d'un truc mais ça a vite passé, il y avait de belles saynètes, de belles pièces de théâtre, tout le monde s'amusait. Il 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 a ramenés à la maison, ma mère nous a demandé d'aller au magasin, nous y avons acheté du pain et deux bonbonnes d'eau, nous n'avons pas pu transporter les bonbonnes, heureusement que Tayfun était là, il nous a aidés. Pour moi quinze jours m'ont suffi. »

qu'il est plus fréquent et plutôt similaire chez les collégiens et les lycéens aussi bien monolingues que bilingues.

Hormis ces usages des pseudolettres et de la ponctuation, deux facteurs expliquent l'acquisition rapide de l'orthographe turque chez les bilingues turc-français : en amont, la transparence de l'orthographe et la structure régulière de la morphologie turque et, en aval, l'efficacité d'un apprentissage formel dans le cadre de l'enseignement des langues et cultures d'origine. C'est pourquoi il serait intéressant d'approfondir cette étude en l'élargissant à des enfants bilingues ne fréquentant pas les cours de turc et de vérifier si l'orthographe du turc leur paraît aussi transparente. Nous faisons le pari que ces élèves écriraient le turc comme les trois sujets qui se démarquent du groupe en utilisant systématiquement la graphie française pour rendre les sons du turc, comme le faisait d'ailleurs cent ans plus tôt Atatürk dans ses correspondances avec les Européens, avant d'imposer la réforme de l'écriture du turc, en 1928.

BIBLIOGRAPHIE

- AAARTS Rian et VERHOEVEN Ludo, 1998, "Attaining functional biliteracy in the Netherlands", in Aydın Y. Durgunoğlu and Ludo Verhoeven (eds.), *Literacy Development in a Multilingual Context: Cross Cultural Perspectives*, Mahwah (NJ), L. Erlbaum Associates: 111-133.
- AAARTS Rian et VERHOEVEN Ludo, 1999, "Literacy attainment in a second language submersion context", *Applied Psycholinguistics* 20: 377-393.
- AKINCI Mehmet-Ali, 2006a, « La réforme de l'écriture en Turquie », in R. Honvault (éd.), *L'Orthographe en questions*, Rouen, Publications des Universités de Rouen et du Havre : 299-319.
- AKINCI Mehmet-Ali, 2006b, « Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français », *Langage et Société* 116 : 93-110.
- AKINCI Mehmet-Ali, 2007, « De l'écriture des Turcs à celle des enfants bilingues turc-français en France », in Actes du Colloque *Écritures en contact* organisé par l'Airoé, Univ. Paris 3, 30-31 mai 2006 : 43-64.
- AKINCI Mehmet-Ali et KOÇBAŞ Dilara, 2006, "Literacy development in bilingual context: the case of Turkish of bilingual and monolingual children and teenagers", in Semiramis Yağcıoğlu and Ayşen Cem Değer (eds.), *Advances in Turkish Studies*, Izmir, Dokuz Eylül University Press: 547-562.
- AKSU-KOÇ Ayhan, 1994, "Development of linguistic forms: Turkish", in Ruth A. Berman and Dan I. Slobin (eds.), *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*, Hillsdale (NJ), L. Erlbaum Associates: 329-385.
-

- AKSU-KOÇ Ayhan et SLOBIN Dan, 1985, "The acquisition of Turkish", in Dan I. Slobin (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Vol. 1: The Data*, Hillsdale (NJ), L. Erlbaum Associates: 839–878.
- BAZIN Louis, 1987, *Introduction à l'étude pratique de la langue turque*, Paris, Maisonneuve.
- BOESCHOTEN Hendrik et BROEDER Peter, 1999, „Zum Interferenzbegriff in seiner Anwendung auf die Zweisprachigkeit türkischer Immigranten“, in Lars Johanson und Jochen Rehbein (Hrsg.), *Türkisch und Deutsch im Vergleich*, Wiesbaden, Harrassowitz: 1–21.
- CSATÓ Éva Á. et JOHANSON Lars, 1998, "Turkish", in Lars Johanson and Éva Á. Csató (eds.), *The Turkic Languages*, London and New York, Routledge: 203–235.
- DENY Jean, 1955, *Principes de grammaire turque, « Turk » de Turquie*, Paris, Maisonneuve.
- DURGUNOĞLU Aydın Yücesan, 2003, "Recognizing morphologically complex words in Turkish", in Egbert M.H. Assink and Dominiek Sandra (eds.), *Reading Complex Words, Cross-Language Studies*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers: 81–92.
- DURGUNOĞLU Aydın Yücesan, 2006, "How language characteristics influence Turkish literacy development", in Malatesha R. Joshi and Gnanaolivu P. Aaron (eds.), *Handbook of Orthography and Literacy*, Mahwah (NJ), L. Erlbaum Associates: 219–231.
- DURGUNOĞLU Aydın Yücesan et Öney Banu, 1999, "A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition", *Reading & Writing* 11: 281–299.
- DURGUNOĞLU Aydın Yücesan et ÖNEY Banu, 2002, "Phonological awareness in literacy development: It's not only for children", *Scientific Studies of Reading* 6: 245–266.
- DURGUNOĞLU Aydın Yücesan, ÖNEY Banu et KUŞÇUL Hilal, 2003, "Development and evaluation of an adult literacy program in Turkey", *International Journal of Educational Development* 3: 17–36.
- ERGUVANLI-TAYLAN Eser, 1987, "The role of semantic features in Turkish word order", *Folia Linguistica* 21: 215–227.
- JAFFRÉ Jean-Pierre, 1997, « Des écritures aux orthographes : fonctions et limites de la notion de système », in Laurence Rieben, Michel Fayol et Charles A. Perfetti (éds), *Des orthographes et leur acquisition*, Lausanne, Delachaux et Niestlé : 19-36.
- JAFFRÉ Jean-Pierre, 2006, « Du fonctionnement des orthographes à leur acquisition. Effets psycholinguistiques sur une linguistique de l'écrit », in Claude Gruaz (éd.), *A la recherche du mot : De la langue au discours*, Limoges, Lambert-Lucas : 99-116.
- KORNFILT Jaklin, 1997, *Turkish*, London and New York, Routledge.
- LYONS John, 1968, *Introduction to Theoretical Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.

- ÖNEY Banu et DURGUNOĞLU Aydın Yücesan, 1997, "Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography", *Applied Psycholinguistics* 18: 1-15.
- ÖNEY Banu et GOLDMAN Susan, 1984, "Decoding and comprehension skills in Turkish and English: Effects of the regularity of grapheme-phoneme correspondences", *Journal of Educational Psychology* 76: 557-568.
- RAVID Dorit et KUBI Edna, 2003, "What is a spelling error? The discrepancy between perception and reality", *Faits de Langue*, numéro spécial 22 : 87-98.
- RÓNA-TAS Andras, 1998, "Turkic writing systems", in Lars Johanson and Éva Á. Csató (eds.), *The Turkic Languages*, London and New York, Routledge: 126-137.
- SCHROEDER Christoph, 2007, "Orthography in German-Turkish language contact", in Fabienne Baidier (éd.), *Emprunts linguistiques, empreintes culturelles*, Paris, L'Harmattan : 101-121.
- UNDERHILL Robert, 1976, *Turkish Grammar*, Cambridge (MA), MIT Press.
- VERHOEVEN Ludo, 1994, *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications*, Amsterdam, John Benjamins.