



**HAL**  
open science

# L'influence des proximités orthographiques pour l'acquisition de lexique dans une seconde langue. Le cas du français et du turc

Loïc Caillet

► **To cite this version:**

Loïc Caillet. L'influence des proximités orthographiques pour l'acquisition de lexique dans une seconde langue. Le cas du français et du turc. Education. 2017. dumas-01535013

**HAL Id: dumas-01535013**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01535013>**

Submitted on 8 Jun 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



UPEC/ESPE de l'Académie de Créteil

**L'influence des proximités orthographiques pour  
l'acquisition de lexique dans une seconde langue.  
Le cas du français et du turc**

CAILLET Loïc

Master « Éducation et métiers de l'enseignement du premier degré », 2<sup>e</sup> année

Option 10 groupe 1N

Année universitaire 2016-2017

Sous la direction de **Xavier Aparicio**

Introduction .....	5
1. Cadre théorique.....	6
1. 1. Les élèves allophones en France .....	6
1.2. De l'arrivée à l'intégration : le cas de la communauté turque en France .....	8
1.2.1. La venue de la communauté turque en France .....	8
La scolarisation des enfants turcs dans les écoles françaises .....	8
1.3. La langue turque depuis le XX <sup>e</sup> siècle : un pas vers l'Europe.....	9
1.3.1. Une révolution linguistique plus qu'une évolution .....	9
1.3.2. Un cas particulier : les proximités orthographiques entre le français et le turc	11
1.4. De la turcophonie au bilinguisme franco-turc .....	13
1.4.1. Acquisition et développement du langage chez l'enfant.....	13
1.4.2. Le bilinguisme : approches et définition .....	15
1.4.2.1. Qu'est-ce que le bilinguisme ? .....	15
1.4. 2. 2. Le bilinguisme précoce : vers l'apprentissage d'une seconde langue .....	16
1.5. La dénomination d'image : un moyen d'apprentissage du lexique .....	22
2. Méthodologie.....	28
2.1. Présentation et sélection des participants .....	29
2.1.1. Présentation de l'élève turcophone.....	29
2.1.2. Présentation des deux élèves francophones.....	30
2.2. Méthodologie mise en place pour recueillir les données.....	30
2.2.1. Appareillage.....	30
2.2.2. Matériel.....	31
2.3 Procédure .....	32
2.3.1. Consignes et déroulement du jeu.....	32
2.3.2. Collecte des données .....	33
3. Résultats .....	36
3.1. Résultats du pré-test .....	36
3.2. Résultats de l'entraînement hebdomadaire.....	37
3.3. Résultats du post-test.....	38
4. Discussion.....	40
4. 1. Analyse des résultats .....	40
4. 2. Interprétation .....	42
4.2.1. Limites et avantages de la dénomination des images .....	42
4.2.2. Famille et enseignant : l'importance de ces deux acteurs .....	44

4. 3. Conclusion .....	46
5. Perspectives .....	47
Références bibliographiques.....	49
Annexes .....	53

## Remerciements

Je tiens à remercier Xavier Aparicio, maître de conférences en psychologie cognitive et directeur de ce mémoire de recherche, qui m'a initié à la recherche, tout particulièrement dans le domaine du bilinguisme auquel je n'étais pas familier. Merci de m'avoir suivi tout au long de ce travail et de m'avoir encouragé par des conseils et des échanges riches sans lesquels cette recherche n'aurait pas été aussi aboutie.

Je remercie également ma grande sœur, Gaëlle, qui a été présente tout au long de ce travail et qui y a consacré beaucoup de temps, pour m'aider à la rédaction, à réaliser les histogrammes, pour ses relectures, son point de vue extérieur et ses nombreux conseils. Merci de toujours croire en moi.

Je remercie Selda Barlas, bilingue franco-turc pour sa grande disponibilité et le temps qu'elle a consacré à la traduction écrite et orale du lexique et des consignes en turc pour me permettre de réaliser mon étude. *Çok teşekkür ederim !*

Je tiens à remercier Audrey, pilier de ma vie. Merci d'être toujours à mes côtés, dans les bons moments comme les plus difficiles. Merci de me soutenir, de m'encourager et de constamment croire en mes capacités. Merci pour ta présence et les encouragements de ta famille.

Je tiens à remercier Camille Bruneau, ma colocataire et surtout mon amie. Ta présence a été indispensable, notamment dans les périodes de doute et d'anxiété. Merci de m'avoir remotivé tout au long de cette année lorsque je doutais.

Un grand merci aux membres de ma famille, toujours présents à mes côtés malgré la distance. Merci de toujours croire en moi et en mes capacités. Merci à vous, mes parents, d'avoir fait de moi, par votre éducation, ce que je suis aujourd'hui.

## Introduction

Affecté depuis le début de l'année scolaire en Île-de-France, et plus précisément en Seine-Saint-Denis, dans l'école Jacques Decour de la ville de Blanc-Mesnil, je suis en charge d'une classe de petite section composée de 22 élèves, âgés de 2 à 4 ans. Ces élèves reflètent la population du département de Seine-Saint-Denis, riche en mixité sociale et culturelle puisque l'Île-de-France, en raison de son activité économique, est la première région de résidence des immigrés, et ce, quelle que soit leur origine.

Rappelons que « selon la définition adoptée par le Haut Conseil à l'Intégration, un immigré est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France (...). La qualité d'immigré est permanente : un individu continue à appartenir à la population immigrée même s'il devient français par acquisition. C'est le pays de naissance, et non la nationalité à la naissance, qui définit l'origine géographique d'un immigré »<sup>1</sup>. Selon les données du recensement de l'Insee de 2012, la France qui comptait 65,2 millions d'habitants, accueillait 5,7 millions d'immigrés (2,3 millions de Français « par acquisition » et 3,4 millions d'étrangers)<sup>2</sup>. Selon les données de l'Insee de 2011, 37% des immigrés résidant en France viennent d'autres pays européens (majoritairement du Portugal, mais également de l'Italie et de l'Espagne) et 43% viennent d'Afrique (principalement des pays du Maghreb). Depuis une quarantaine d'années, de nouveaux flux migratoires se sont développés ; l'Afrique subsaharienne et la Turquie sont pourvoyeuses de nouveaux arrivants.

C'est le département de Seine-Saint-Denis qui regroupe, avec 27 %, le plus d'immigrés dans la région Île-de-France<sup>3</sup>. En effet, dans celle-ci « un enfant sur quatre est considéré comme vivant dans un environnement multilingue » (Deprez, 1994 cité par Kihlstedt, 2015).

Se pose alors la question de l'intégration de ces nouveaux arrivants (dont les codes culturels et langagiers sont différents) dans l'Hexagone, question qui peut notamment être abordée par le biais de la scolarisation des enfants. Il serait donc par exemple intéressant de s'interroger sur les méthodes et techniques à mettre en œuvre

---

<sup>1</sup> Voir : [www.insee.fr](http://www.insee.fr)

<sup>2</sup> Voir : [www.ladocumentationfrançaise.fr](http://www.ladocumentationfrançaise.fr)

<sup>3</sup> Voir : [www.insee.fr](http://www.insee.fr)

pour favoriser l'apprentissage du français, en s'appuyant sur la langue maternelle des enfants immigrés nouvellement arrivés en France. De Groot & Nas, (1991) ont étudié la représentation des proximités orthographiques entre deux langues en mémoire sémantique chez des bilingues anglais-néerlandais. Ils ont « supposé » que les bilingues avaient la capacité de se représenter les mots partageant des liens en orthographe proche et un sens identique. Par la suite, De Groot & Keijzer, (2000) ont montré que, chez les enfants âgés de cinq à dix ans tout comme chez les adultes, il y avait une activation simultanée des deux langues lors de la présentation de mots sémantiquement proche entre ces langues. Dans le cadre de cette étude, nous allons vérifier si les similitudes linguistiques entre deux langues peuvent favoriser l'acquisition de vocabulaire dans une langue seconde chez les enfants allophones de petite section.

La première partie de ce mémoire portera sur l'identification, la définition et l'analyse des concepts liés à notre sujet d'étude (acquisition du langage, allophonie, bilinguisme...). Dans un second temps, nous présenterons le dispositif mis en place au sein de notre classe (dénomination d'images) pour apporter une réponse à notre problématique, dispositif qui a déjà été testé par d'autres chercheurs. Les résultats de cette analyse seront présentés, interprétés et critiqués dans un dernier temps.

## **1. Cadre théorique**

### **1. 1. Les élèves allophones en France**

Le terme « allophone », d'origine grecque, est formé du préfixe « allo » ou « allos » qui signifie « autre » et du suffixe « phone » qui signifie « son » ; ce terme est synonyme de celui d'« alloglotte » (Scheffer, 2014).

Ce terme désigne, pour une personne adulte, le fait que sa langue d'origine soit différente de celle du pays où elle réside.

Un élève allophone est « un élève arrivé en France depuis moins d'un an dont la langue maternelle n'est pas le français et qui est débutant complet en langue française ou qui n'en maîtrise que quelques éléments écrits et parlés » ; le terme utilisé est celui d'« élève allophone nouvellement arrivé » (EANA). On parle d'EANA-NAS pour les élèves allophones nouvellement arrivés et Non Scolarisés Antérieurement (NAS).

Signalons que l'acronyme EANA remplace depuis quelques années celui d'ENAF qui désignait les « élèves nouveaux arrivants en France ». D'autre part, c'est en 2012 que le ministère de l'Éducation nationale a décidé de remplacer le terme « non francophone » (utilisé depuis 1986) par celui d'« allophone », largement utilisé dans les sciences du langage, pour supprimer la connotation négative induite par le « non » francophone et mettre en avant le fait que l'élève parle déjà une autre langue<sup>4</sup>.

Selon une enquête de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), au cours de l'année 2014-2015, 5 400 écoles élémentaires françaises ont accueilli 25 500 élèves allophones (sur un total de 52 200)<sup>5</sup>. La carte qui suit montre l'importance de la région Île-de-France, qui accueille à elle seule trois élèves allophones sur dix.

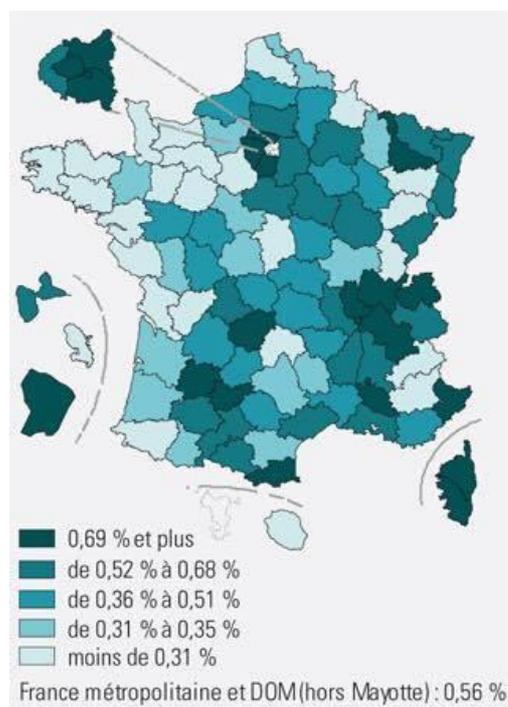


Figure 1. Répartition des élèves allophones dans les écoles françaises selon les départements  
(Source : MENESR-DEPP, enquête EANA 2014-2015).

<sup>4</sup> « L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratique didactiques – juillet 2013 », <http://eduscol.education.fr/FLS>

<sup>5</sup> « Note d'information, no 35 – octobre 2015 », [www.cache.media.education.gouv.fr](http://www.cache.media.education.gouv.fr).

## **1.2. De l'arrivée à l'intégration : le cas de la communauté turque en France**

### **1.2.1. La venue de la communauté turque en France**

L'immigration turque est une immigration récente, qui a commencé dans les années 1970. Contrairement à une idée véhiculée, la France n'a pas « ramassé » les Turcs qui avaient été refusés en Allemagne » ; en effet les Turcs sont restés en France pour le travail et n'ont pas « été refoulés à la frontière allemande » (Poinsot, et al. 2009).

Selon des statistiques établies par le ministère français de l'Intérieur à partir du recensement des titres de séjours en 2006, les 185 008 migrants turcs (sur un total de 3 142 232 immigrés) représentaient près de 6 % des immigrés. La communauté turque en France est importante depuis le milieu des années 1970, moment où les migrations ont été plus nombreuses. Selon cette même étude, l'Île-de-France et la région Rhône-Alpes sont les deux régions qui comptent le plus de migrants turcs, concentrant respectivement 28 % et 18 % des Turcs résidents en France. L'Alsace arrive en troisième position avec 23 077 Turcs, contrairement à ce qui est généralement admis (Alsace souvent considérée comme la première région) du fait d'une immigration plus visible dans cette région (Tapia, 2009).

Les primo-arrivants turcs sont venus en France, non pas pour s'installer définitivement, mais pour travailler quelques années et mettre de l'argent de côté avant de repartir en Turquie. Ce rapport à la France a eu comme conséquence un désintérêt vis-à-vis du système scolaire, désintérêt qui s'est pérennisé au cours des générations (Poinsot et al, 2009)

### **La scolarisation des enfants turcs dans les écoles françaises**

L'intégration des Turcs à la société française est un sujet au cœur de l'actualité même si les études sur la scolarisation des enfants ou descendants d'immigrés ne se sont développées qu'à partir des années 1990, avec un certain retard par rapport à ce qui a été réalisé dans d'autres pays européens (Brinbaum & Primon, 2013). La scolarisation des enfants turcophones en France, c'est-à-dire des enfants issus de l'immigration

turque, fait l'objet d'analyses depuis peu. Rappelons qu'il existe deux types de turcophones. Est turcophone un enfant né à l'étranger, de deux parents turcs, et scolarisé en France dès son arrivée (à trois ans ou plus tard selon l'âge où il arrive sur le territoire). Un enfant turcophone peut également être né sur le territoire français, de deux parents turcs.

L'étude « Trajectoire et origine » (TeO), réalisée par l'Institut national d'études démographiques (Ined), à partir de 2008-2009, sur l'intégration des immigrés et de leurs descendants en France, a permis de mieux connaître la scolarisation de ces élèves à l'école (Ichou, 2013). Celle-ci a révélé que cette immigration turque se caractérise par une faible réussite scolaire. Pendant le primaire, les résultats scolaires sont plutôt faibles, ce qui se traduit par un taux de redoublement nettement plus élevé que pour les autres élèves (44 % contre 25 %). Par la suite, 27 % des élèves turcs, aussi bien les filles que les garçons, quittent le système scolaire sans diplôme.

Il n'existe aucune directive en matière de scolarisation des enfants immigrés, mais il est conseillé de les scolariser le plus tôt possible (dès deux ans et demi) pour permettre « une appropriation plus rapide et plus efficace de la langue et de la culture de leur pays d'accueil » (Caille, 2001).

### **1.3. La langue turque depuis le XX<sup>e</sup> siècle : un pas vers l'Europe**

#### **1.3.1. Une révolution linguistique plus qu'une évolution**

Le français et le turc présentent des similitudes sur de nombreux points (Oker & Akinci, 2012). L'évolution de la langue turque dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle n'y est pas étrangère.

Contrairement aux idées reçues, la langue turque est actuellement très éloignée des langues arabe et perse ; elle est en effet composée de nombreuses voyelles, contrairement à la langue arabe ou à la langue persane. C'est avec le mongol, sa langue voisine, que la langue turque partage beaucoup de « traits communs » (Akin & Akinci, 2003). Jusque dans les années 1920, l'alphabet de la langue turque était l'alphabet arabe, ce qui posait un certain nombre de problèmes quant aux échanges linguistiques avec l'Europe. Entre 1927 et 1932, une révolution linguistique, qui s'inscrit dans les

réformes politiques, sociales et économiques réalisées pour moderniser le pays, est menée sous l'égide de Mustafa Kemal Atatürk (1881- 1938). Deux langues étaient alors parlées en Turquie, celle de « l'élite », dialecte ottoman appelé « langue turco-ottomane », et celle du peuple, la communication entre ces deux « entités » étant alors « totalement absente ».

Si de nombreux pays ont connu des réformes linguistiques, peu « ont été aussi rapides et aussi radicales que celle connue en Turquie dans les années 1920 » (Akin & Akinci, 2003). Selon Lewis (1999), il s'agit d'ailleurs plus d'une révolution que d'une réforme puisque « la réforme implique une amélioration » alors qu'ici, la langue turque est complètement revisitée (Lewis, 1999 cité par Akin & Akinci, 2003). En laïcisant l'alphabet turc, le président souhaitait réduire la différence entre le turc-ottoman parlé par l'élite et le turc parlé par le peuple et encourager les échanges linguistiques avec les pays européens (Akin & Akinci, 2003).

C'est en 1927 qu'ont lieu les débats autour de l'écriture turque : les partisans de l'alphabet latin étant encore beaucoup trop minoritaires, les discussions furent orientées sur la modification ou le rajout de caractères arabes. Le mouvement nationaliste de Mustafa Kemal permit aux partisans de l'alphabet latin d'avoir gain de cause et la réforme de l'écriture eut lieu au bout de cinq ans. L'adoption de l'alphabet latin a été remise en question, car il entraînait une rupture de la « tradition culturelle », ce que souhaitait Mustafa Kemal « persuadé que l'éducation islamique était, par son conservatisme, responsable du retard pris sur l'Occident par les Turcs dans les domaines économique, social et militaire » (Akin & Akinci, 2003). En 1928, une commission est chargée « de mettre au point un alphabet phonétique turc latin » et celui-ci est adopté par l'Assemblée nationale l'année même et est ensuite étendu à l'ensemble du pays. Dans les établissements scolaires, le nouvel alphabet est le seul enseigné et il est interdit de continuer à écrire en arabe ou en persan. Cette réforme linguistique a eu comme conséquence qu'aujourd'hui, seules quelques personnes âgées de plus de 70 ans peuvent encore lire le turc écrit avant 1928.

Cette réforme linguistique a permis l'émergence d'un des alphabets les plus parfaits ; il est composé de vingt-neuf lettres (huit voyelles et vingt et une consonnes) (Raman, Raman & Mertan, 2013) et d'une écriture purement phonétique où toutes les lettres sont prononcées (Akin & Akinci, 2003). 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 » (Akinci, 2008 cité par Oker & Akinci, 2012).

### **1.3.2. Un cas particulier : les proximités orthographiques entre le français et le turc**

La réforme linguistique des années 1920 a entraîné un fort emprunt aux langues occidentales telles que l'anglais, l'italien ou encore le français (Moore & Uni, 2015).

Ersoy a étudié les emprunts à la langue française : environ 720 mots en 1920, 1 226 en 1945, et 4 598 en 1998 (Ersoy, 2005 cité par Oker & Akinci, 2012). De nombreux mots du turc moderne utilisés en français ont une étymologie latine ou grecque : « biyoloji » (« biologie » en français), « fizik » (« physique » en français), « kültür » (« culture » en français), « teknoloji » (« technologie » en français) (Moore & Uni, 2015). La Turquie a ainsi adopté dans sa langue les unités de mesure employées en français : le « metre » (« mètre » en français), « santimetre » (« centimètre » en français) et « litre » (« litre » en français). Ces emprunts concernent tout autant les domaines scientifique, technologique, artistique ou culinaire que des mots plus quotidiens tels que « telefon » (« téléphone » en français), « otel » (« hôtel » en français), « restoran » (« restaurant » en français), « sinema » (« cinéma » en français). La langue turque étant plus phonétique que la langue française, l'apprentissage de l'orthographe turque est l'un des plus faciles au monde (Akinci, 2008).

Ce fort emprunt à la langue française est dû au « rôle joué par le français dans l'économie politique et la diplomatie turques ». Selon Moore & Uni (2015), les mots d'origine française ont été introduits dans la langue turque par l'Empire ottoman, afin de garder une « relation diplomatique favorable avec la France ».

Dans ses travaux sur l'acquisition comparée de l'orthographe du turc par les enfants turcs en Allemagne et aux Pays-Bas, Akinci a mis en évidence que les différentes langues et orthographes peuvent favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans des langues cibles, mais également créer des liens vers des langues étrangères (Moore & Uni, 2015).

Les mots turcs similaires aux termes français sont appelés « cognats ». Moore & Uni (2015) reprennent la définition de Ringbom (2007) qui expliquait que les mots cognats sont des « mots historiquement liés dont les formes et le sens sont ressemblants ou identiques ». D'autres chercheurs sont plus précis : « les mots cognats sont des équivalents de traduction dont l'orthographe et la phonologie sont relativement proches (i.e. TOMATE en français et TOMATO en anglais) voire identiques (i.e. TAXI en français et en anglais) » (Laxén, Lavour & Aparicio, 2011). Certains auteurs parlent d'« items congénères » ou de « congénères » (Selva, 1999) plutôt que de mots « cognats », qui sont « des mots qui ont un sens identique dans les deux langues d'un bilingue, ainsi qu'un degré de recouvrement sur le plan orthographique et/ou phonologique » (Dijkstra, Van Heuven & Grainger, 1999 cités par Oker & Akinci, 2012).

Ces mots cognats doivent être différenciés des homographes homophones interlangues qui ont une orthographe similaire, voire identique, qui se prononcent de la même manière dans deux langues différentes (tout comme les mots cognats) mais qui n'ont pas le même sens. Par exemple, le sens du terme « coin » en français (qui désigne notamment un outil utilisé par le bûcheron) est très différent du terme « coin » en anglais (qui désigne une pièce de monnaie) (Laxén, Lavour & Aparicio, 2011). Il est donc important de bien distinguer ces deux notions – mots cognats et homographes homophones interlangues - très différentes.

Swan (1997) et Schmitt (2010) ont montré l'importance d'utiliser des mots cognats entre la langue maternelle et une langue étrangère pour faciliter l'apprentissage de cette dernière, car « les ressemblances langagières peuvent faciliter l'apprentissage de la phonologie de la langue cible » (Moore & Uni, 2015). Ainsi, « les mots cognats sont plus rapidement reconnus que les mots spécifiques à une langue, c'est-à-dire distants orthographiquement de leur traduction et de tous les mots de l'autre lexique » (Laxén, Lavour & Aparicio, 2011). Dès les années 1990, des recherches avaient mis en évidence l'avantage présenté par les mots cognats lors des tâches d'amorçage par la traduction (tâches permettant de faire intervenir la mémoire de façon non consciente, de manière implicite), ces mots étant par ailleurs « traduits plus rapidement que des mots spécifiques d'une langue » (Groot & Nas, 1991 ; Sánchez-Casa, 1992 ; Kroll & Stewart,

1994 ; Gollan, 1997 ; van Hell & de Groot, 1998 cités par Laxén, Lavour & Aparicio, 2011).

Les mots cognats sont donc « facilitateurs » dans les tâches effectuées en langue seconde ; ces effets facilitateurs sont encore plus importants lorsque l'orthographe des mots cognats est identique. Les termes « biberon » et « panda » s'écrivent par exemple de la même manière en français et en turc tandis que le terme « pantalon » s'écrit « pantolon » en turc.

Pourtant, ces effets facilitateurs disparaissent lorsque les participants doivent décider à quelle langue appartient le mot présenté, justement en raison de ces proximités orthographiques. Ainsi, dans une tâche de décision de langue, « la proximité orthographique entre un mot et sa traduction ralentit significativement le choix d'attribution de la langue » (Dijkstra & Snoeren, 2004 ; Dijkstra et al., 2010 ; Font, 2001 cités par Laxén, Lavour & Aparicio, 2011).

## **1.4. De la turcophonie au bilinguisme franco-turc**

### **1.4.1. Acquisition et développement du langage chez l'enfant**

L'acquisition du langage s'effectue dès la naissance puisque l'enfant baigne dans un environnement où il entend la ou les langues de ses parents (si le père et la mère ont deux langues maternelles différentes) et acquiert donc une ou deux langues « dans un contexte familial et de façon naturelle » (Scheffer, 2014), avant d'être exposé à une autre langue, celle du pays.

Le langage, « moyen de communication sociale », a pour fonction initiale « la fonction de communication, de liaison sociale, d'action sur l'entourage, aussi bien chez les adultes que chez l'enfant » (Vygotski, 1997). Selon Bruner, l'apprentissage de la langue maternelle se fait « au tout début de l'existence », avant même la naissance grâce à une « relation de coopération intersubjective » naturelle entre la mère et l'enfant (Firode, 2016). Vygotski donne une autre définition pour l'acquisition du langage : l'enfant est dès la naissance « au contact du réel, d'emblée réaliste dans son rapport aux choses, et non comme chez Bruner, d'emblée en communication avec d'autres consciences » (Firode, 2016). Ainsi, « le langage et les comportements n'apparaissent pas comme des moyens de « comprendre » l'esprit d'autrui, mais comme des moyens

d'agir sur lui, de contrôler ses comportements » (Firode, 2016). L'apprentissage de la langue est la « capacité à interagir avec autrui, à communiquer avec lui, et c'est la conséquence de notre capacité à parler et à user des signes » (Firode, 2016), et non « l'intersubjectivité », comme le soutient Bruner. Pour Joubert (2007), le langage « sert avant tout à l'organisation de la pensée humaine ». Celui-ci permet de structurer la pensée et les idées afin de les transmettre aux autres. Le langage soutient la fonction de communication, c'est ainsi que la communication permet de provoquer du sens chez les autres. Le langage « constitue la compétence que tout sujet a de parler une langue naturelle » (Joubert, 2007).

Plusieurs études renseignent les modes opératoires concernant l'acquisition d'une langue et notamment d'une langue maternelle. Selon Bernicot (1998), elle s'effectue en quatre grandes étapes.

La première étape, entre la naissance et un an, est qualifiée de période « prélinguistique ». Au cours de cette période, l'enfant acquiert les bases de la communication en émettant « une gamme très étendue de phonèmes (unités de sons) », sans aucun rapport avec la langue maternelle jusqu'à l'âge de six mois (gestes et balbutiements). Ceux-ci se rapprochent de la langue maternelle après cette période (Boysson-Bardies, 1996 cité par Bernicot, 1998). Lors de cette période « prélinguistique », l'enfant âgé d'un mois est capable « de distinguer la voix humaine des autres sons » (Bernicot, 1998). Dans ses travaux, Mehler a montré que dès l'âge de deux mois, le nourrisson est capable de faire la distinction entre la voix de sa mère et celle d'une personne étrangère (Mehler, 1978 cité par Bernicot, 1998).

La deuxième période, appelée « les énoncés d'un seul mot », se situe à l'âge d'un an, âge à partir duquel un enfant « commence à produire ses premiers mots » (la production langagière se limite à des mots du type « papa » ou « maman »). C'est à partir de cette période que les enfants commencent à nommer des objets concrets (verbes, adverbes, prépositions et négations). Certains produisent des énoncés d'un seul mot pour décrire un objet qu'ils voient alors que d'autres produisent des énoncés, pour demander ou refuser une chose. Les mots que les enfants utilisent à cet âge sont difficiles à comprendre puisqu'à travers un ou plusieurs mots, ils peuvent vouloir faire passer un message d'aide, ou désigner quelque chose.

La troisième étape, « les énoncés de deux mots », se situe vers deux ans. Elle est plus compliquée pour les enfants, car la production de deux mots est moins évidente que celle d'un mot unique (Bernicot, 1998). Ces énoncés sont régis par la « grammaire pivot » (Braine, 1963 cité par Bernicot, 1998), composée de mots « pivots (P) » et « ouverts (O) » ; les enfants produisent des énoncés de deux mots de la forme « O + P ou P + O ».

Vers trois ans, l'enfant acquiert la quatrième étape du langage à savoir, « un énoncé de plus de deux mots » (Bernicot, 1998). L'enfant commence alors à produire des phrases contenant des « syntagmes nominaux (SN) » (groupe nominal constitué de plusieurs mots dont le cœur est un nom fonctionnant comme un pronom) et des « syntagmes verbaux (SV) » (proposition ou phrase).

## **1.4.2. Le bilinguisme : approches et définition**

### **1.4.2.1. Qu'est-ce que le bilinguisme ?**

Il existe deux conceptions bien différentes du bilinguisme.

La première découle des travaux de Bloomfield, réalisés dans les années 1930, et a ensuite été reprise par différents auteurs – Haugen en 1953, Macnamara en 1966, Titone en 1972, Lebrun en 1982 ou encore Hagège en 1996 – qui considèrent que « les bilingues sont ceux qui maîtrisent les deux langues comme des natifs » (Bloomfield, 1933).

La seconde conception du bilinguisme est beaucoup plus large. Elle a été établie dans les années 1980 par Grosjean pour qui un bilingue est une « personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours », sans pour autant posséder « une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues ». Dans cette conception, connaître quelques mots dans une seconde langue est suffisant pour parler de bilinguisme (Weinreich, 1953 cité par Akinci, 2008).

Le bilinguisme a alors été évalué en terme quantitatif : des tests ont été créés par des psychologues pour établir le « degré de bilingualité » des personnes, en fonction de leur maîtrise des deux langues (Hammers & Blanc, 1983 cités par Akinci, 2008). Macnamara a regroupé ces tests en quatre catégories : les échelles d'évaluations (interviews et auto-évaluation par exemple), les tests d'aisances (nommer des images,

compléter des mots, lecture ou encore suivre des instructions par exemple), tests de flexibilité (compréhension orale et écrite par exemple) ainsi que tests de dominante (évaluation de la maîtrise de chacune des deux langues) (Macnamara, 1967 ; Macnamara, 1969 cités par Akinci, 2008). Lorsque la maîtrise des deux langues est évaluée comme parfaite, le bilinguisme est dit « équilibré » (ce qui correspond à la conception du bilinguisme chez Bloomfield).

## 1.4. 2. 2. Le bilinguisme précoce : vers l'apprentissage d'une seconde langue

### Le bilinguisme précoce

L'apprentissage d'une seconde langue dès le plus jeune âge s'appelle le « bilinguisme précoce ». Il existe deux types de bilinguisme précoce : le bilinguisme « simultané » ou le bilinguisme « successif » (également appelé bilinguisme « consécutif »). Dans le premier cas, l'acquisition des deux langues s'effectue simultanément dès la naissance alors que dans le second cas, la seconde langue est apprise après la langue maternelle.

L'apprentissage d'une seconde langue après l'âge de sept ans est le « bilinguisme tardif ».

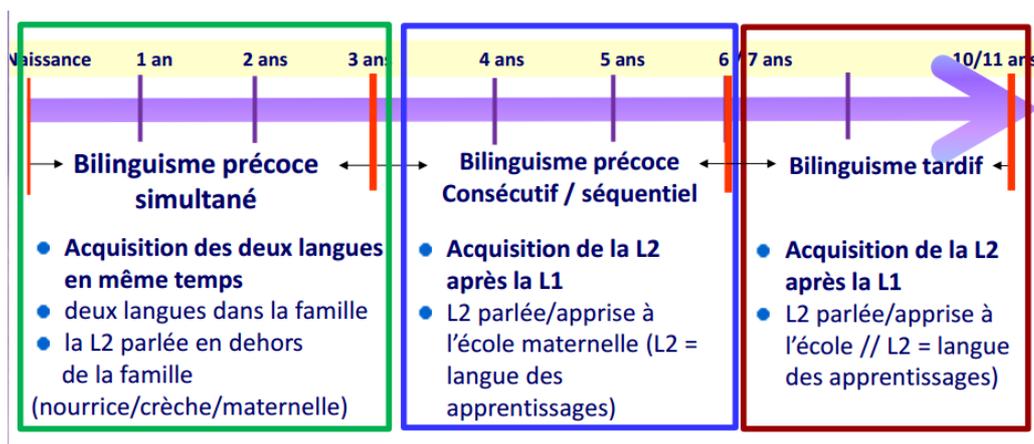


Figure 2. Définitions des différents types de bilinguisme selon l'âge d'acquisition (Source : J. Hamers & M. Blanc, 1983 : Conférence bilinguisme, éducation & immigration : l'enfant turc au cœur des questionnements)

L'élève que nous étudions, d'origine turque, est scolarisée pour la toute première fois (en petite maternelle) et ses parents, qui viennent d'arriver en France, n'ont pas de notion dans cette langue. Il s'agit donc de bilinguisme « successif », le français étant appris après le turc. L'élève allophone devient bilingue du fait de sa scolarisation dans un établissement du pays où il réside.

Selon Romaine, il existe six catégories de bilinguisme précoce (Romaine, 1995 cité par Akinci, 2002).

1. Les parents ont des langues maternelles différentes, l'une est la langue dominante du pays où la famille réside, et chacun s'adresse à l'enfant dans sa langue maternelle.
2. Les parents ont des langues maternelles différentes, l'une est la langue dominante du pays où la famille réside, mais les parents ne s'adressent à l'enfant que dans la langue non dominante du pays.
3. Les parents ont la même langue maternelle, mais ce n'est pas la langue du pays où ils résident ; ils s'adressent à leur enfant dans leur langue maternelle.
4. Les parents ont des langues maternelles différentes, mais aucune n'est la langue du pays où ils résident ; ils s'adressent à leur enfant, chacun dans sa langue.
5. Les parents ont la même langue maternelle, mais ce n'est pas la langue du pays où ils résident ; ils s'adressent à leur enfant dans la langue du pays.
6. Les parents parlent deux langues différentes (bilingues) et s'adressent à leur enfant dans l'une des deux langues, selon le contexte.

Le bilinguisme précoce successif de notre élève correspond à la troisième catégorie. Les recherches d'Akinci ont montré qu'au sein la communauté en France, les enfants se retrouvent majoritairement dans cette catégorie, et parfois dans la sixième catégorie (Akinci, 2002). En effet, les parents de la seconde génération auront tendance à parler à leur enfant dans la langue dominante du pays.

## **L'apprentissage d'une seconde langue**

Les travaux en linguistique, neurologie, biologie et psychologie, couplés aux avancées de l'imagerie mentale et de logiciels de plus en plus précis et sophistiqués sur l'activité du cerveau de l'enfant, ont révélé que l'âge idéal et optimal pour apprendre une seconde langue se situe entre trois et sept ans, car « plus une langue est introduite tôt, plus facile sera son assimilation » (Kihlstedt, 2005).

Les stades du développement du langage chez l'enfant bilingue sont les mêmes que chez l'enfant monolingue et l'on retrouve les stades de développement définis par Bernicot (1994). Tout comme les enfants monolingues, les enfants bilingues babillent pendant la première année de leur vie ; commencent à produire des énoncés à un mot à la fin de la deuxième année et des énoncés plus complexes (deux ou trois mots) à l'âge de trois ans (De Houwer, 2006). Les enfants bilingues se distinguent des enfants monolingues dans leur capacité à utiliser leurs deux langues lorsqu'ils produisent des énoncés à plusieurs mots. Ils choisissent la langue qu'ils souhaitent utiliser pour produire du langage. « Les enfants qui grandissent avec deux langues produisent le premier mot au même âge que les monolingues » (Wallon et al., 2008). En revanche « selon l'âge de début d'exposition et la proximité entre les deux langues, la construction des systèmes phonologiques sera différente chez l'enfant bilingue » (Schmitt & Simões-Perlant, 2014). L'âge d'acquisition d'une seconde langue a une influence très importante : plus la seconde langue est apprise tardivement, plus l'enfant aura des chances « de présenter des déformations phonologiques » (Schmitt & Simões-Perlant, 2014).

Dans les années 1970, Skutnabb-Kangas et Toukoma (1976) se sont penchés sur les performances d'enfants d'origine finlandaise en Suède et d'enfants monolingues suédois et finlandais. Leurs recherches ont montré que les enfants bilingues présentaient un retard important dans les compétences langagières, dans chacune des deux langues. Les compétences dans les deux langues étant en adéquation, si un enfant ne développe pas correctement son lexique et sa syntaxe dans sa première langue, l'exposition à une seconde langue perturbe l'apprentissage de la première langue. De là, est née l'idée du retard langagier des enfants issus de l'immigration. Toute une série d'idées reçues négatives sont associées au bilinguisme : l'enfant mélangera les langues ; les deux langues seront apprises imparfaitement ; ce double apprentissage retardera son

développement et diminuera son intelligence ; les enfants bilingues, moins exposés à chacune des deux langues, ne seront jamais aussi compétents que les enfants monolingues (Kihlstedt, 2005 ; Akinci, 2015).

Ces idées ont été véhiculées au sein du corps professoral et de nombreux enseignants ont tendance à considérer négativement le bilinguisme, pensant que les enfants devraient avant tout se concentrer sur l'apprentissage du français. Les enseignants se sentent probablement dépourvus face aux nombreuses langues auxquels ils sont confrontés et qu'ils ne maîtrisent pas forcément. Les différences entre les systèmes alphabétiques constituent d'ailleurs des barrières qu'il semble difficile de franchir (les pays du Maghreb et la Russie ne disposent pas d'un alphabet latin par exemple), tout comme les différences phonologiques qui varient d'une langue à une autre (la langue arabe n'est composée que de trois voyelles, constituées de plusieurs sons) (Akin & Akinci, 2003). Par conséquent, l'échec scolaire chez les enfants issus de l'immigration n'est pas lié à leur contact avec deux langues, mais plutôt parce qu'ils ne sont pas assez exposés à ces deux langues (Young, 2008).

Depuis quelques années, de nouvelles études remettent en question la soi-disant nocivité de l'apprentissage d'une seconde langue dès l'enfance. Des études ont en effet révélé qu'apprendre une ou plusieurs langues favorise le développement cognitif (Vygotski, 1962 ; Cummins, 2001 cités par Young, 2008). Wallon et al. (2008) appuient le fait qu'un enfant soit exposé à une langue, en plus de sa langue maternelle, n'influence pas de manière négative son développement cognitif. « Le bilinguisme infantin n'est pas l'addition de deux langues dans le cerveau de l'enfant » mais la « construction d'une capacité linguistique à deux volets » (Kihlstedt, 2005). Selon Akinci (2008), il « est tout à fait possible de développer un bilinguisme qui permettrait à ces enfants de mieux maîtriser les deux langues ». De plus, des études réalisées sur le développement morphosyntaxique de jeunes enfants bilingues (âgés deux ans) ont montré qu'ils étaient en mesure de choisir la langue dans laquelle ils souhaitaient s'exprimer, sans pour autant mélanger les deux langues lors de la formulation d'un même énoncé (De Houwer, 2006). Selon De Houwer (2006), c'est parce que les enfants bilingues baignent dans un environnement constitué de deux langues depuis leur naissance qu'ils « développent deux systèmes morphosyntaxiques différents », le premier n'impactant pas le second. Lorsqu'un enfant bilingue produit, dans un même

énoncé, des mots dans ses deux langues, c'est parce qu'il parle avec un autre enfant bilingue qui possède les mêmes langues que lui et qu'il a conscience que l'autre enfant comprendra ce qu'il dit même s'il mélange les deux langues (De Houwer, 2006).

L'apprentissage d'une seconde langue, pour être efficace, doit être réalisé à un moment particulier : pour que plusieurs langues soient apprises et assimilées sans difficultés, il est nécessaire qu'elles soient apprises à « l'âge du langage » (Dalgalian, 2000 cité par Kihlstedt, 2005) car c'est à ce moment précis que « la plasticité cérébrale (plus on apprend de choses, plus le cerveau est en activité ce qui permet d'augmenter et de continuer le développement des capacités du cerveau) est en plein essor, il est tout aussi naturel d'apprendre une que deux langues » (Kihlstedt, 2005). En effet, jusqu'à sept ans, le cerveau de l'enfant, de par sa structure, est capable d'apprendre et d'assimiler deux ou trois langues aussi facilement qu'une seule, car le développement cognitif de l'enfant s'axe sur le langage qui est une « faculté que l'enfant découvre et construit » (Kihlstedt, 2005).

Après l'âge de sept ans, les mécanismes du cerveau permettant l'assimilation d'une nouvelle langue évoluent, car l'apprentissage d'une seconde langue s'effectue par « le détour » de la langue maternelle de l'enfant (Kihlstedt, 2005). En cela, l'aménagement neuronal des enfants bilingues et monolingues est différent. Les langues apprises après sept ans par les enfants monolingues ne sont pas stockées dans le même endroit du cerveau que celles apprises simultanément depuis le plus jeune âge. Dalgian (2000) estime « qu'après sept ans, on n'apprend plus du langage, mais des langues » (Kihlstedt, 2005). La septième année de l'enfant constitue donc une phase « critique » dans l'acquisition du langage.

Chez un enfant monolingue, « il n'est pas nécessaire que la première langue soit totalement établie pour entamer l'acquisition de la deuxième » (Kihlstedt, 2005). Néanmoins, pour améliorer ses compétences dans une seconde langue, il est nécessaire que la première langue de l'enfant soit riche et développée. Plus les enfants sont exposés aux langues et plus leurs performances seront bonnes (Chondrogianni et coll., 2011 cités par Schmitt & Simoës-Perlant, 2014). Pour les enfants de parents migrants, l'apprentissage d'une seconde langue dépend du niveau de connaissance de la langue maternelle de l'enfant. Cette dernière constitue en effet les « bases cognitives et affectives » (Walon et al, 2008). Si l'enfant n'acquiert pas les bases de sa langue

maternelle, et n'a pas de connaissance de celle-ci alors il ne pourra pas apprendre une seconde langue sans cumuler les difficultés de retard de sa langue maternelle (Wallon et al. 2008).

### **L'impact de l'environnement social dans l'acquisition d'une seconde langue**

« L'apprentissage d'une deuxième langue se construit sur les bases que l'enfant a déjà acquises en famille ou au sein de la communauté culturelle » (Scheffer, 2014). On parle de « forme additive du bilinguisme » lorsque les parents « accordent une importance sociale équivalente aux deux langues » alors que la « forme soustractive du bilinguisme » s'apparente au fait que « la langue socialement dominante a tendance à éliminer la langue maternelle minoritaire » (Lambert, 1974 cité par Akinci, 2002). La forme soustractive du bilinguisme peut aller jusqu'à « l'attrition » de la langue minoritaire, c'est-à-dire que les compétences que l'enfant aura acquises dans sa langue maternelle vont disparaître (Schmitt & Simoës-Perlant, 2014). Ce phénomène d'attrition peut être grave pour l'enfant, car s'il avait été initialement exposé à sa langue maternelle, il aurait développé des compétences langagières qui auraient favorisé son apprentissage d'une seconde langue (Schmitt & Simoës-Perlant, 2014). « L'arrêt précoce de l'acquisition de la langue première interrompt le processus d'acquisition du langage » (Scheffer, 2014). Il est primordial que l'enfant soit dans une forme additive du bilinguisme pour ne pas mettre en « danger son identité culturelle » ainsi que son « développement langagier » (Hamers & Blanc, 1983 cités par Akinci, 2002).

Ainsi, l'environnement social de l'enfant joue un rôle primordial dans le développement du bilinguisme : s'il encourage la forme additive du bilinguisme, alors l'enfant est « non seulement capable de ne pas se perdre dans sa dualité culturelle » (Akinci, 2002) mais va « également en tirer des avantages sur le plan cognitif » (Hamers, 1991 cité par Akinci, 2002). Cela permet de développer « les capacités métalinguistiques, essentielles dans l'apprentissage des langues » (Schmitt et Simoës-Perlant, 2014). Il est donc primordial de valoriser les deux langues.

Le rôle des parents est primordial dans le développement bilingue de l'enfant, car ce sont eux qui « représentent le modèle linguistique central de l'enfant » (Kihlstedt,

2005) et qui créent les interactions permettant la production de langage chez l'enfant en s'adressant à lui dans leur langue maternelle.

Dans la communauté turque, les immigrés utilisent majoritairement le turc et ne parlent français qu'au travail ou lorsqu'ils y sont obligés. Il s'agit donc d'une communauté repliée sur elle-même, afin de « maintenir et de faire vivre sa culture et sa religion » (Akinci, 2002). Les enfants turcs sont donc dans un phénomène « d'enculturation » c'est-à-dire qu'ils s'approprient d'abord leur culture pour ensuite s'acculturer, au contact de la culture française (Akinci, 2002).

### **1.5. La dénomination d'images : un moyen d'apprentissage du lexique**

On retrouve deux aspects distincts dans le vocabulaire : un aspect concerne la phonétique (c'est-à-dire le son émis par le mot) et la graphie (manière dont le mot est écrit) tandis que le second aspect se rapporte au sens du mot (sémantique) (Tréville & Duquette, 1996 cités par Selva, 1999). Ces deux aspects sont bien distincts, car ils ne sont pas traités par « les mêmes capacités cognitives » (Selva, 1999). L'aspect phonétique intervient dès le début dans l'acquisition d'une langue. Selva explique que c'est le premier aspect du vocabulaire, c'est-à-dire l'aspect phonétique et graphique qui « déclenche le processus d'acquisition des vocables en langue maternelle » (Selva, 1999).

Lorsqu'un enfant apprend une seconde langue, les deux aspects du vocabulaire sont présents dès le départ.

« L'acquisition lexicale est un processus graduel et lent » (Selva, 1999). En effet c'est la répétition du lexique qui va permettre son intégration dans la mémoire à long terme. Ainsi, il faut voir et répéter un mot entre six et dix fois pour qu'il soit mémorisé en mémoire à long terme. Certains chercheurs préconisent de créer un emploi du temps avec des révisions de lexique pour permettre l'intégration du vocabulaire dans la mémoire à long terme (Oxford & Crookall, 1990 cités par Selva, 1999).

Pourtant, révision et répétition ne sont pas les seuls facteurs pour apprendre du lexique. Il est primordial que l'enfant ait envie d'apprendre : s'il n'en voit pas l'intérêt, il ne fixera pas le vocabulaire dans sa mémoire à long terme. D'autre part, comme chaque enfant est différent, la situation d'apprentissage du lexique peut varier d'un

enfant à l'autre ; il faut parfois changer l'environnement d'acquisition du lexique pour que l'apprentissage porte ses fruits (Selva, 1999).

Enfin, la compréhension du lexique est primordiale : si l'enfant ne comprend pas le mot vu, alors son « acquisition est fortement limitée » (Selva, 1999). « Le processus de la compréhension peut se définir comme l'interaction entre les connaissances antérieures et les connaissances nouvelles » (Tréville & Duquette, 1996 cités par Selva, 1999). Selva (1999), souligne que lors de l'apprentissage lexical d'une seconde langue, certains mots sont plus simples à apprendre ; c'est le cas des mots « congénères » du fait de leur forte proximité orthographique et d'un sens identique. D'autres mots sont plus complexes à apprendre : ceux qui n'ont aucun lien orthographique et phonétique et dont le sens est différent. Les mots cognats créent une attention particulière chez les enfants apprenant une seconde langue, car ils suscitent chez eux un rapprochement entre langue maternelle (la langue dominante) et langue cible. Implicitement, ils reconnaissent les éléments communs, au niveau de l'orthographe, mais également de la phonétique (Selva, 1999).

La langue maternelle peut influencer l'acquisition d'une seconde langue. En effet, si les langues ont des caractéristiques communes, alors l'enfant sera en mesure d'apprendre plus facilement cette seconde langue (Schmitt & Simoës-Perlant, 2014).

### **Études portant sur les tâches lexicales**

Les tâches lexicales consistent à utiliser le lexique « interne », c'est-à-dire « l'ensemble des représentations abstraites en mémoire ou l'ensemble des représentations lexicales, c'est-à-dire toutes les informations qui concernent les mots » (Joubert, 2007). Joubert (2007) recense sept formes de tâches lexicales :

1. La présentation d'une suite de lettres ou d'un mot au participant, en lui demandant si ce mot existe ou non. Ce mot peut être proche de la langue (non-mot) ou être un mot qui n'existe pas (logatome).
2. Le but de la désignation est de présenter plusieurs images au participant ; celui-ci doit montrer l'image qu'il a entendue oralement.
3. La fluence verbale, aussi appelée tâche d'évocation, est composée de la fluence sémantique (ou catégorielle) et de la fluence phonologique (ou formelle). On

donne au participant un champ lexical et celui-ci doit citer des éléments qui y renvoient (fluence sémantique) ou, il est demandé au participant d'énoncer des mots avec une lettre de l'alphabet donnée au préalable (fluence formelle).

4. La tâche de définition de mots consiste à demander au participant la définition d'un mot ou donner le mot correspondant à une définition donnée.
5. Le but de la closure de phrases est de montrer au participant une phrase à trou ; à l'aide du contexte préalablement donné, il doit compléter la phrase.
6. La dénomination orale d'images consiste à montrer une image au participant et lui demander de fournir le nom correspondant à l'image.
7. L'appariement sémantique (ou catégoriel) et l'appariement fonctionnel sont des tâches où le participant doit relier des objets qui vont ensemble, d'un point de vue catégoriel où s'ils ont un usage complémentaire.

Des études comparatives ont été menées pour évaluer l'activation des mots en mémoire chez les enfants bilingues et monolingues, grâce aux tests EXALang, spécifiques aux professionnels de santé (orthophonistes, logopèdes et logopédistes). Ceux-ci, par une batterie de tests regroupés par tranche d'âges (3-6, 5-8, 8-11 et 11-15 ans), évaluent les compétences en langue écrite et orale, la mémoire, l'attention, la pragmatique et d'autres domaines spécifiques pour déceler d'éventuels troubles du langage (oral et écrit) et les traiter. Schmitt et Simoës-Perlant (2014) ont montré que ces tests (dénomination d'images avec EXALang 5-8) n'étaient pas pertinents pour comparer le lexique des enfants monolingues et bilingues. En effet, les bilingues ont des scores très inférieurs, ce qui confirme « les recherches antérieures qui indiquent la présence d'une restriction lexicale chez les enfants bilingues lorsque ceux-ci sont évalués dans une seule langue, du fait du partage de l'*input* linguistique entre deux langues » (Schmitt & Simoës-Perlant, 2014). Mesurer le lexique des enfants bilingues dans une seule langue (langue dominante), et les comparer aux enfants monolingues, « ne permet pas de faire ressortir leurs performances réelles » (Schmitt & Simoës-Perlant, 2014). Ces tests sont donc inadéquats pour évaluer le lexique des enfants bilingues puisqu'ils « ne tiennent pas compte du contexte bilingue dans l'établissement des scores » (Schmitt & Simoës-Perlant, 2014).

En revanche, plusieurs études ont révélé l'efficacité des tâches de décision lexicale, qui sont « les plus utilisées en psycholinguistique », sur les personnes bilingues

(Aparicio, 2011). Elles permettent « d'étudier l'organisation et le fonctionnement du lexique mental multilingue » (Aparicio, 2011). Celles-ci consistent à présenter aux participants une suite de lettres et leur demander si elle forme un mot ou non ; ils doivent répondre le plus rapidement possible. Ces tests ont l'avantage de pouvoir être utilisés dans plusieurs langues (Aparicio, 2011). Chez des personnes bilingues, cette tâche est appelée « décision lexicale généralisée » (Aparicio, 2011). Il est possible d'évaluer les compétences langagières de la personne en lui présentant des listes de lettres dans différentes langues.

La tâche de décision lexicale généralisée permet d'étudier les proximités orthographiques entre différentes langues, mais également « d'étudier des effets liés aux langues, même lorsque celles-ci ne sont pas explicitement testées dans la tâche » (Grainger & Beauvillain, 1987 cités par Aparicio, 2011). Ces tests révèlent, ou non, l'activation des deux langues lors de la présentation d'une suite de lettres, ce qui permet d'« exploiter les similarités existantes entre les langues en termes d'orthographe et de phonologie (Kroll, Gerfen & Dussias, 2008 cités par Aparicio, 2011). Étudier les similarités orthographiques (mots cognats) entre les langues révèle qu'une personne bilingue « peut accéder à un mot d'une langue sans contracter la représentation lexicale de l'autre langue, alors les performances à une tâche de décision lexicale seront identiques pour des mots cognats et non-cognats (spécifiques à une langue) » (Aparicio, 2011). Au début des années 1990, Groot et Nas ont mené auprès de bilingues néerlandais-anglais des études sur « la représentation des mots cognats et non-cognats dans la mémoire bilingue » (Aparicio, 2011). Tâches de décisions lexicales ont été couplées à des tâches d'amorçage masqué (un symbole de type # précède un mot amorcé, afin d'en limiter la visibilité, qui est affichée très brièvement avant la présentation du mot) et non masqué. Les résultats semblent montrer que les mots cognats ont une « représentation conceptuelle commune » en mémoire sémantique alors que les mots non-cognats semblent représentés plus spécifiquement dans chacune des deux langues en mémoire sémantique (Aparicio, 2011). Cette étude révèle également une « co-activation de différents codes au sein du lexique mentale », ce qui facilite l'apprentissage d'une seconde langue. Les mots cognats facilitent l'apprentissage du lexique chez les bilingues car ils connaissent la signification du mot dans les deux langues. En revanche, la production du mot est ralentie en raison de la compétition entre

les « deux formes lexicales » car le mot est inhibé dans la langue non cible (Kihlstedt, 2013). Ainsi, les bilingues acquièrent les mots cognats plus rapidement que les mots non-cognats, qui sont plus spécifiques (l'orthographe, la phonologie et le sens sont différents). Les mots cognats sont donc mieux intégrés et retenus sur le long terme (De Groot & Keijzer, 2000).

L'étude de Font et Lavour (2004) démontre que les bilingues « reconnaissent plus lentement les voisins orthographiques interlangues que les mots spécifiques à la fois dans leur langue non dominante et dans leur langue dominante ». En effet, « la reconnaissance visuelle d'un mot d'une langue donnée est significativement influencée par la proximité orthographique qu'il entretient avec les mots de l'autre langue ». Ainsi, « les processus de reconnaissance visuelle permettent d'activer un ensemble de représentations proches formellement de celle du mot stimulus » c'est-à-dire que si l'on présente un mot cible comme « bleu », toutes les autres représentations proches de ce mot (la couleur jaune par exemple) sont activées en même temps dans les deux langues. D'autres chercheurs ont montré que lors de la présentation d'un mot, « le système va activer non seulement sa représentation lexicale, mais aussi les représentations lexicales des mots qui lui sont reliés dans les autres langues » (Dijkstra & Van Heuven, 2002 ; Green, 1998 cités par Aparicio, 2011). Ce sont des représentations sémantiquement reliées (Joubert, 2007). Les bilingues auraient donc « deux lexiques » intégrés en mémoire sémantique, activés parallèlement (Font & Lavour, 2004) alors que les monolingues ne font pas de différence entre les mots cognats et non-cognats lors de tâche de décisions lexicales

L'étude de Costa, Caramazza & Sebastian-Galles (2000), qui portait sur la comparaison des résultats de dénomination d'images entre des bilingues catalans-espagnols (le catalan étant la langue natif) et des monolingues espagnols, a révélé chez les bilingues, un meilleur score de dénomination pour les mots cognats que pour les mots non-cognats, ce qui signifie qu'il existe un effet facilitateur dans l'accès aux mots cognats.

Les études de Gollan, Montova et Werner (2002) et, plus récemment, celles d'Oker et Akinci (2012) sur les performances des bilingues et monolingues lors de dénomination d'images, montrent que lors des tâches de dénomination d'images, les bilingues ont des scores inférieurs aux monolingues, ce qui s'explique « dans le mode

de traitement des bilingues » (Kihlstedt, 2013). En effet, lorsque les bilingues décident de produire un mot dans une langue donnée, « deux formes lexicales sont activées » et en concurrence. Ils doivent sélectionner le mot dans la langue donnée et l'inhiber dans l'autre langue ; le mot est récupéré plus lentement en mémoire sémantique chez les bilingues en raison de cette « compétition » entre les deux formes lexicales (Kihlstedt, 2013).

En revanche, l'étude d'Oker et Akinci (2012) souligne que les enfants bilingues dénomment plus facilement les mots cognats que les mots non-cognats. Par conséquent, les performances de dénomination sont influencées en fonction de la catégorie des mots.

Le cerveau fonctionnant plus facilement avec des images qu'avec des éléments abstraits, il est important d'associer un mot à une image pour une mémorisation efficace. La dénomination d'images est un processus qui permet « de simuler une situation de production de parole » en opérationnalisant « une situation plus naturelle de production, c'est-à-dire de décomposer les étapes de la production verbale » (Joubert, 2007). La dénomination d'images, contrairement à la production naturelle de langage, permet l'activation du concept lié à l'image présentée et non pas une intention directe (Joubert, 2007).

Ce processus est utilisé dans des situations cliniques afin d'analyser les erreurs de production pour les corrélérer avec de potentielles lésions cérébrales ou pathologies. Dans les tâches expérimentales, la dénomination d'images est utilisée pour étudier la vitesse de production du mot lié à l'image vue. Il est ainsi possible de calculer les « latences d'initialisation articulatoire » entre la présentation du stimulus (l'image) et le fait de commencer à produire la première sonorité correspondant au nom de l'image (Joubert, 2007).

Grâce aux tâches de dénomination d'images, il est possible d'étudier les variables qui lui sont liées. Dans le cadre de notre étude, la variable dépendante est le score de dénomination par les participants francophones et la participante turcophone. L'utilisation des images permet donc d'étudier « la production verbale de mots » (Joubert, 2007) c'est-à-dire que l'on peut évaluer le lexique, l'articulation et les concepts liés à l'image affichée et cela même chez les personnes bilingues et allophones. L'effectuer par le biais d'un jeu – le memory - est un moyen de la rendre efficace. Pour ancrer un terme en mémoire à long terme, il faut aller du concret vers l'abstrait : les

images offrent une vision très concrète du vocabulaire pour des enfants âgés de trois ans et font office de stimuli c'est-à-dire d'éléments externes permettant de déclencher une réaction physique, nerveuse ou endocrinienne.

La reconnaissance visuelle est un point central de notre étude. Cette méthode permet de stimuler la mémoire à long terme et plus précisément la mémoire sémantique, où s'effectue le stockage du lexique. Les tâches de reconnaissance visuelle des mots par le biais de tâches de décision lexicale sont très avantageuses pour étudier le lexique chez les bilingues et les allophones. Dans le cadre de notre étude, les participants sont âgés de trois ans, la tâche de décision lexicale n'est pas un choix pertinent, car les enfants ne savent pas lire. Il faut donc utiliser un autre moyen pour étudier leur lexique. La dénomination d'images paraît le moyen le plus approprié même si des études ont montré que la dénomination ralentissait la production de langage chez des personnes bilingues dans le traitement des mots cognats ; les images permettent une dénomination supérieure avec un effet facilitateur pour les mots cognats dans les deux langues du bilingue par rapport aux mots non-cognats.

L'objectif de mon mémoire est donc d'éclairer les proximités orthographiques existant entre le français et une langue étrangère, ici le turc, pour voir si elles peuvent influencer l'acquisition de vocabulaire en français chez des élèves allophones turcs âgés de trois ans, étant donné que le français est destiné à devenir la langue dominante.

## **2. Méthodologie**

L'intérêt de cette étude est d'utiliser des mots cognats pour déterminer s'ils sont plus facilement dénommables par l'élève turcophone, du fait des proximités orthographiques avec le français, sa langue dominante. L'élève obtient-elle un score de dénomination plus élevé pour les mots cognats ? Les homographes homophones interlangues<sup>6</sup> ont été écartés de cette étude car ils sont susceptibles d'altérer la capacité de l'élève à dénommer les images.

---

<sup>6</sup> Rappelons qu'il s'agit de mots dont l'orthographe est similaire, voire identique, qui se prononcent de la même manière dans deux langues différentes, mais qui n'ont pas le même sens.

## 2.1. Présentation et sélection des participants

Notre étude de cas porte sur trois participants, une élève turcophone et deux élèves francophones, âgés de 3 ans.

### 2.1.1. Présentation de l'élève turcophone

Notre élève turcophone, âgée de trois ans, est une élève allophone nouvellement arrivée et non scolarisée antérieurement. Cette enfant est un « débutant complet », c'est-à-dire qu'elle « n'a aucune notion de base » en français et « est incapable d'exprimer ou de comprendre le moindre mot »<sup>7</sup>.

Un questionnaire, traduit en turc (voir annexe n°1), a été adressé aux parents pour appréhender l'exposition de l'enfant à la langue française au sein de son environnement familial. Lors de la remise du questionnaire (en main propre), la mère de l'élève s'est montrée méfiante et dès le lendemain, par l'intermédiaire d'une mère d'origine kurde qui maîtrisait quelques mots de turc et français, elle nous a expliqué qu'il n'y avait aucun intérêt à ce qu'elle le remplisse étant donné que sa fille n'a aucun contact avec la langue française en dehors de l'école, notamment car elle ne pratique pas d'activité scolaire. Comme les parents de l'élève turc n'ont pas souhaité remplir le questionnaire, nous avons dû utiliser les fiches de renseignements élèves pour obtenir quelques informations supplémentaires sur l'élève turcophone, notamment la profession de ses parents et s'il elle avait été scolarisé en France ou dans un autre pays.

Nous supposons que le père maîtrise quelques éléments écrits et parlés de la langue française puisqu'il est salarié sur le territoire français. La mère quant à elle, mère au foyer, est débutante complète en langue française. Cette situation traduit donc pour l'enfant un bilinguisme précoce consécutif puisque les deux parents allophones ne parlent pas français et s'adressent uniquement à leur enfant en turc. Rappelons qu'Akinci (2002) définit ce type de bilinguisme comme étant dépourvu de « langue dominante à la maison sans le support communautaire ». C'est donc uniquement par le biais de l'école que l'apprentissage de la langue française peut débuter.

---

<sup>7</sup> Durand, M. & Ceccaldi, P. « Débutant complet : que faire ? », [www.actilangue.com](http://www.actilangue.com).

## **2.1.2. Présentation des deux élèves francophones**

Il a été décidé de comparer l'élève turcophone non pas à un, mais à deux élèves francophones puisque les enfants, du fait de leur environnement familial, peuvent avoir un dictionnaire de lexique différent, et des représentations différentes.

Les deux élèves francophones ont été choisis selon des critères bien précis. Également âgés de trois ans, le premier est allé à la crèche avant sa scolarisation (en petite section de maternelle), et a donc déjà été au contact d'autres enfants et de personnes lui ayant donné du lexique, en plus de son environnement familial. Nous avons choisi un second participant ayant uniquement grandi au sein de son environnement familial (sans passage par la crèche) avant sa scolarisation en petite section de maternelle. La production langagière de ce dernier est donc moins développée que celle du premier élève francophone, phénomène qui a d'ailleurs été constaté lors de différentes activités réalisées en classe. Ce choix a été opéré pour observer les différences de lexique entre ces deux élèves dont les caractéristiques de préscolarisation sont différentes.

Le choix des élèves tient également compte de la catégorie socioprofessionnelle des parents de l'élève turc : des profils identiques d'élèves francophones ont été sélectionnés dans la classe. Comme le père de l'élève turc est salarié et que sa mère est femme au foyer, les élèves francophones sélectionnés ont été choisis selon les mêmes parcours des parents.

Comme les élèves ne savent pas encore lire, l'étude du lexique s'effectue *via* la dénomination d'images ; ce procédé permet en effet d'étudier la production de langage par les élèves en leur demandant de nommer les images qu'ils voient.

## **2.2. Méthodologie mise en place pour recueillir les données**

### **2.2.1. Appareillage**

Le matériel a été disposé sur une table autour de laquelle les élèves étaient assis. Une grille d'observation a été éditée dans le but de relever le score de dénomination de chaque image (cognats et non-cognats) de chaque participant de l'étude au cours des

phases de pré et post test (voir annexes n°2 et n°3). Lors de chaque séance d'entraînement, une grille a été réalisée ; elle comporte les mots cognats et non-cognats vus au cours des séances précédentes et les mots abordés lors de la séance du jour (voir annexe n°4). Ces grilles ont permis de relever les scores de dénomination des images en français de chaque entraînement de l'élève turcophone et ainsi voir son évolution au fil des séances.

### **2.2.2. Matériel**

Nous avons souhaité étudier le lexique de manière ludique ; notre choix s'est donc porté sur le jeu du « Memory ». C'est un jeu accessible dès l'âge de trois ans et il est possible de le proposer sous plusieurs formes. Ici, nous avons utilisé des images représentant les mots cognats et non-cognats définis au préalable.

Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé les images qui constituent ici des stimuli destinés à activer la mémoire de travail des élèves. Les images ont été réalisées et organisées avec le logiciel de traitement de texte Word. Elles ont été imprimées sur du papier épais blanc. Toutes ont un format identique de 7,5 cm par 7,7 cm. Elles ont ensuite été plastifiées pour plus de résistance.

Comme l'élève turque n'a pas de contact avec la langue française en dehors de l'école, les consignes du « Memory » ont été traduites en turc par une personne bilingue ; celles-ci ont été enregistrées sur le dictaphone d'un téléphone. Lors de chaque séance, l'élève a été exposée à la consigne en français puis en turc.

Pour cette étude, nous avons utilisé une liste de mots, cognats et non-cognats, établie par une étudiante bilingue franco-turque de l'Université de Montpellier. Cette liste est constituée de 63 mots (31 mots cognats et 32 mots non-cognats) et accompagnée d'une série d'images, chacune représentant l'un des mots de la liste.

Nous avons choisi 22 mots de cette liste (11 cognats et 11 non-cognats), sélectionnés en fonction des termes auxquels est confronté un enfant de trois ans dans sa vie quotidienne. Toutes les images adjointes à la liste initiale n'ont pas été sélectionnées, car certaines ne semblaient pas appropriées pour être conceptualisées par des enfants de trois ans. Ces dernières ont donc été recherchées sur internet.

À partir de ces images, différentes grilles d'évaluations ont été établies. L'une pour la réalisation du pré-test, qui regroupait les scores de dénomination des images des trois élèves, et une autre pour le suivi de l'élève turque sur la durée de l'entraînement (5 semaines).

**Tableau n° 1. - Liste des mots cognats et non-cognats utilisés dans l'étude**

Cognats		Non-cognats	
FR	TR	FR	TR
guitare	Gitar	Arbre	Ağaç
biberon	Biberon	Carotte	Havuç
docteur	Doktor	Couteau	Bıçak
écharpe	Eşarp	chaussure	Ayakkabı
pantalon	Pantolon	Feuille	yaprak
dinosaure	Dinozor	Étoile	Yıldız
piano	Piyano	Lapin	Tavşan
train	Tren	Bleu	Mavi
camion	Kamyon	éléphant	Fil
autobus	Otobüs	Pied	Ayak
collier	Kolye	Verre	Bardak

## 2.3 Procédure

### 2.3.1. Consignes et déroulement du jeu

Le jeu du « Memory » consiste à retourner des images par paire. Si celles-ci sont identiques, elles sont gagnées par la personne qui a rassemblé la paire et ensuite retirées du jeu. Dans le cas contraire, les deux images sont retournées face cachée jusqu'à l'obtention d'une paire.

L'élève doit nommer chacune des images qu'il retourne, même si elles ne sont pas identiques. La consigne donnée (traduite en turc), est une consigne simple, adaptée à un enfant de trois ans : « Dis-moi ce que c'est en français » / « Bana bunun ne olduğunu fransızca söyle ». S'il n'y arrive pas, il lui est demandé de donner le nom du mot en turc « Eğer bilmiyorsan türkçe söyle ».

### **2.3.2. Collecte des données**

#### **Le pré-test**

La grille d'observation a été élaborée pour réaliser un pré-test afin d'appréhender le score de performance des trois élèves, en ce qui concerne la dénomination des images, au début de l'expérience. Ce pré-test devait permettre, par la suite, de comparer ce score à celui réalisé après dix séances d'entraînement.

Ce test a également permis, *a posteriori*, d'identifier le niveau de lexique de chaque élève. En effet, nous avons sélectionné le mot « panda » mais lors de la présentation de l'image aux trois élèves, aucun ne fut en mesure de nous la dénommer et nous avons décidé de la remplacer par un autre mot cognat, le terme « collier ». De la même manière, l'image associée au mot « bouteille » ne semble pas avoir été comprise par les enfants qui dénommaient le contenu et non le contenant (utilisation des mots « eau » et « coca cola » pour désigner la bouteille). Il a donc été décidé de remplacer ce mot par une couleur puisque celles-ci sont des mots utiles dans le lexique des enfants. Le bleu a été choisi, car l'élève turque se trouve dans le groupe bleu de la classe, ce qui lui offrait un point de repère supplémentaire<sup>8</sup>.

#### **Organisation spatiale et temporelle de l'activité**

Cette étude s'est déroulée pendant cinq semaines sur le temps d'accueil (8h20-9h00), c'est-à-dire lorsque les élèves arrivaient en classe. Cette tranche horaire est particulièrement efficace pour stimuler l'élève puisque la concentration est à son maximum. D'autre part, l'autonomie des autres élèves pendant ce temps permettait de lui consacrer plus facilement notre attention lors de ces entraînements.

Chaque entraînement était programmé sur quinze minutes au cours desquels deux à trois paires d'images étaient présentées à l'élève. Ainsi, l'apprentissage concernait cinq images par semaine, nombre qui pourrait paraître faible au premier abord, mais qui est en réalité assez conséquent pour un élève allophone âgé seulement de trois ans. Un tel nombre permettait d'éviter la surcharge cognitive de l'enfant. Les

---

<sup>8</sup> La classe est divisée en quatre groupes de couleur.

entraînements se déroulaient tous les jeudis et vendredi et il y avait également deux séances le mercredi, lorsque j'étais affecté à mon école.

Nous avons également mis en place un temps pour réviser les mots vus lors des séances précédentes. Au départ, nous avions prévu de ne revoir que les mots vus pendant la séance précédente c'est-à-dire le jeudi, revoir les mots du mercredi ; le vendredi, les mots du jeudi ; et le mercredi, les mots du vendredi de la semaine précédente. Mais, dès la deuxième séance d'apprentissage de nouveaux mots (jeudi 12 janvier), l'élève a manifesté son mécontentement lors de la présentation de nouvelles images. Elle voulait d'abord revoir les mots vus au cours de la séance précédente avant d'en découvrir de nouveaux. Le programme de révision initial a donc été réadapté : tous les mots précédemment vus ont été revus au début de chaque nouvelle séance d'entraînement. Au total, ce sont vingt mots qui ont été revus avant la dernière séance consacrée au post test (lors de l'avant dernière séance, vingt mots ont été revus et deux nouveaux mots ont été présentés, le total de vingt-deux mots ayant donc bien été respecté).

Le tableau présenté ci-après récapitule le déroulement complet de l'étude et comprend les trois phases de cette étude, à savoir le pré-test, les treize séances d'entraînement et le post-test.

**Tableau n° 2. – Tableau récapitulatif de la collecte des données**

	Dates	Mots cognats	Mots non-cognats	Révision
Semaine 1	Jeudi 5/01	Pré-test		
	Vendredi 6/01	2	3	
Semaine 2	Mercredi 11/01			5 mots (6/01)
	Jeudi 12/01	2	1	5 mots (6/01)
	Vendredi 13/01	1	1	5 mots (6/01) + 3 nouveaux (12/01) = 8
Semaine 3	Jeudi 19/01	2	1	8 mots (13/01) + 2 nouveaux (13/01) = 10
	Vendredi 20/01	1	1	10 mots (19/01) + 3 nouveaux (19/01) = 13
Semaine 4	Mercredi 25/01			13 mots (20/01) + 2 nouveaux (20/01) = 15
	Jeudi 26/01	1	2	15 mots (25/01)
	Vendredi 27/01	1	1	15 mots (25/01) + 3 nouveaux (26/01) = 18
Semaine 5	Jeudi 2/02	1	1	18 mots (27/01) + 2 nouveaux (27/01) = 20
	Vendredi 3/02	Post-test		

La colonne « révision » du tableau correspond à un temps pris avant chaque début de nouvelle séance (environ cinq minutes) pour vérifier si les mots vus lors de la séance précédente (vu le jeudi et révisés le vendredi ou vu le jeudi et le vendredi et révisés le mercredi suivant) ont été assimilés par l'élève turque. Revoir les mots d'une séance sur l'autre permet de réactiver les connaissances avant de débiter l'apprentissage de nouveaux mots.

## **Post-test**

Le dernier vendredi de la cinquième semaine a été consacré au post-test. Il s'agissait, comme lors du pré-test, d'une dénomination des vingt-deux images en français. La comparaison du pré-test et du post-test permet d'étudier la progression de l'élève au cours des cinq semaines d'entraînement.

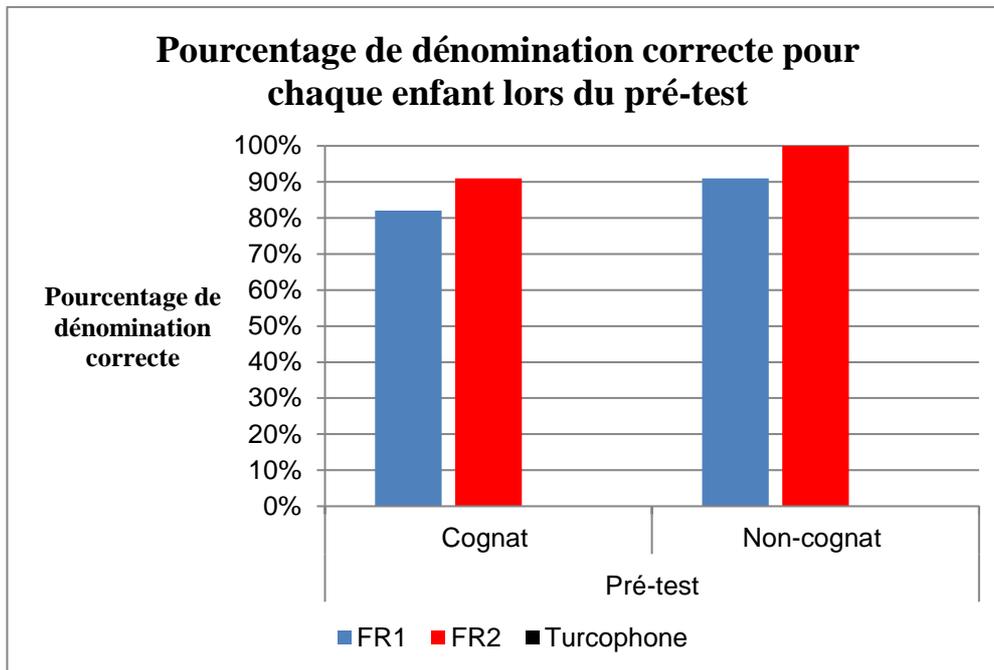
## **3. Résultats**

Dans cette partie sont présentés les résultats de l'étude portant sur les proximités orthographiques et plus précisément sur la comparaison de dénomination d'image entre des mots cognats et non-cognats.

### **3.1. Résultats du pré-test**

Figurent ci-dessous les résultats du pré-test de l'étude. Rappelons que celle-ci portait sur vingt-deux mots, figurant théoriquement dans le lexique d'un enfant de trois ans. Le tableau ci-dessous fait une distinction entre les mots cognats et non-cognats pour les trois participants. Le tableau est composé de trois colonnes, chacune correspondant à l'un des participants de l'étude ; chaque ligne correspond au score de dénomination des vingt-deux mots et figure le score de dénomination des mots cognats et des non-cognats. Un tableau de pré-test plus précis figure en annexe (Annexe n° 2) : il comprend la dénomination des mots en français et en turc pour l'élève turcophone et différencie les mots cognats des mots non-cognats.

**Graphique n° 1. – Résultats du pré-test (histogramme)**



*Cet histogramme présente les scores de dénomination des trois participants de l'étude.*

Les deux élèves francophones ont un score de dénomination différent que ce soit pour les mots cognats ou non-cognats. En revanche, tous deux obtiennent un score supérieur pour les mots non-cognats. Le premier élève francophone, qui n'a pas été en crèche avant sa scolarisation en petite section de maternelle obtient un score de 91 % pour les images représentant des mots non-cognats contre 82 % pour les cognats. Le deuxième élève francophone, ayant été à la crèche avant sa première scolarisation en petite section en maternelle, obtient quant à lui un score de 100 % pour les mots non-cognats contre 91 % pour les cognats. L'élève turcophone obtient un score nul pour les mots cognats comme pour les mots non-cognats.

### **3.2. Résultats de l'entraînement hebdomadaire**

Les résultats de l'entraînement hebdomadaire figurent en annexe (Annexe n° 5). Y figurent les scores de dénomination d'images, représentant les mots cognats et non-cognats, par l'élève turcophone au cours des cinq semaines d'entraînement (huit séances) ainsi que les mots dénommés en turc et en français. Au cours des séances

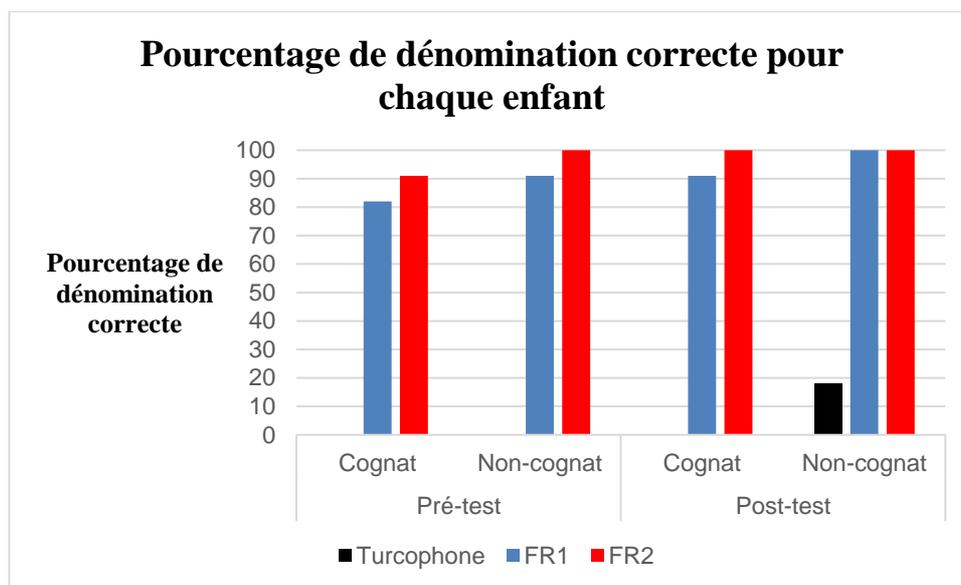
d'entraînement, l'élève turcophone révisait les mots cognats et non-cognats vus lors de la séance précédente.

### 3.3. Résultats du post-test

Un tableau des résultats du post-test des trois participants de l'étude figure en annexe (Annexe n°3). Y sont indiqués les scores de dénomination d'images (en pourcentage) de l'élève turcophone et des deux élèves francophones.

Ci-dessous se trouve un histogramme mettant en relation les résultats du pré-test et du post-test entre les trois participants. Les scores de dénomination entre les mots cognats et non-cognats des trois élèves sont mentionnés.

**Graphique n° 2. – Résultats des comparaisons pré et post-test (histogramme)**

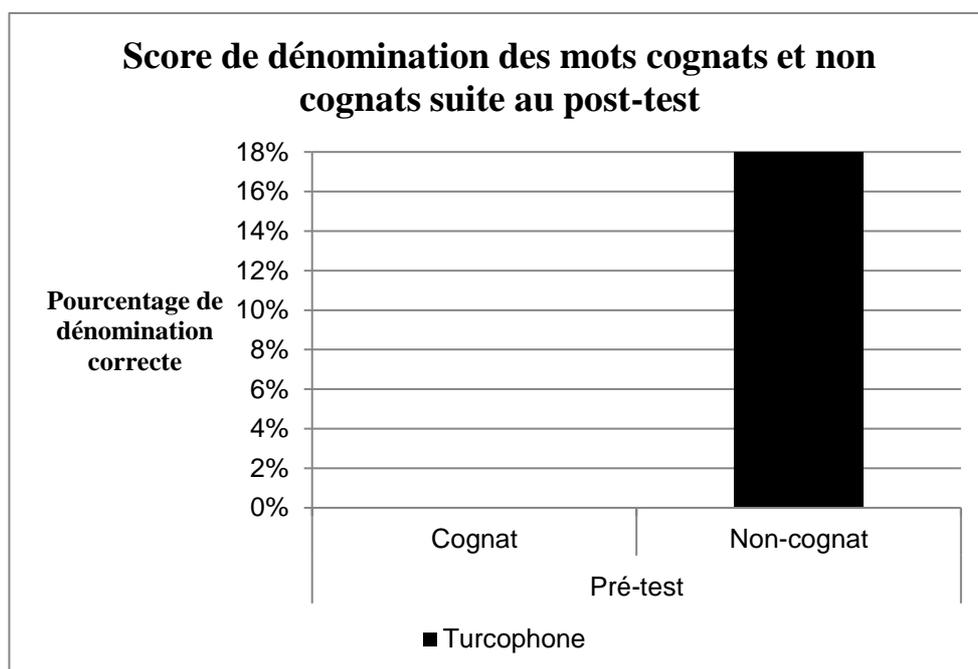


*Cet histogramme présente les scores de dénomination des trois participants de l'étude après cinq semaines d'entraînement et distingue les scores, en fonction des mots (cognats ou non-cognats).*

Les trois participants de l'étude ont augmenté leurs scores de dénomination après les cinq semaines d'entraînements, les résultats du post-test montrent cette augmentation avec 100 % de dénomination pour l'élève francophone 2 autant pour les mots cognats que non-cognats. L'élève francophone 1 obtient quant à lui 100 % de

dénomination pour les mots non-cognats et 91 % pour les mots cognats ce qui représente une dénomination de dix des onze mots cognats. L'élève turcophone a également augmenté son score de dénomination entre le pré et le post-test. Ci-dessous figure un histogramme précisant la dénomination correcte de l'élève turcophone au cours des cinq semaines d'entraînements.

**Graphique n° 3. – Résultats du post-test de l'élève turcophone : comparaison entre les mots cognats et les mots non-cognats (histogramme)**



*Cet histogramme présente les scores de dénomination de l'élève turcophone en fonction des mots cognats et non-cognats.*

Cet histogramme reprend les scores de dénomination de l'élève turcophone après les cinq semaines d'entraînements, lors des résultats du post-test. Sur les vingt-deux mots à dénommer, l'élève turcophone en a dénommé deux, ce qui représente 18 % de la totalité des mots. Signalons que ce score est constitué uniquement des mots non-cognats dénommés.

## **4. Discussion**

### **4. 1. Analyse des résultats**

Rappelons que notre hypothèse de départ était de vérifier si les proximités orthographiques existantes entre la langue maternelle et une seconde langue (le français) chez un enfant turcophone pouvaient influencer l'apprentissage de cette seconde langue. L'expérience qui a été réalisée avait pour objectif de voir si les proximités orthographiques avaient une influence sur l'acquisition de lexique. En effet l'étude de De Groot & Nas (1991) qui portait sur la représentation des mots cognats et non-cognats en mémoire chez des bilingues supposait que les personnes bilingues avaient une représentation conceptuelle commune entre leurs deux langues, ce qui entraînait une reconnaissance, plus lente, des mots cognats (Font & Lauvaur, 2004) car ceux-ci sont phonologiquement et orthographiquement très similaires. Les bilingues éprouvent donc des difficultés pour reconnaître la langue dans laquelle les mots se trouvent. Le temps de production des mots est donc plus long car les mécanismes cognitifs activent le processus d'inhibition pour inhiber le mot dans la langue non cible (Kihlstedt, 2013).

L'étude de Costa, Caramazza & Sebastian-Galles (2000), réalisée avec une dénomination d'images auprès de bilingues, a montré que les mots cognats étaient dénommés avec un meilleur score que les mots non-cognats du fait de l'effet facilitateur qu'ils permettaient. Oker et Akinci (2012), qui ont également travaillé sur les mots cognats et non-cognats en comparant les scores de bilingues et monolingues, ont montré que les mots cognats étaient dénommés plus facilement et avec un meilleur score de réponse.

Ces études, réalisées sur des enfants et des adultes bilingues révèlent qu'en mémoire, les mots cognats sont traités différemment des mots non-cognats, traités de manière plus spécifique. Ceux-ci sont dénommés avec un meilleur score de réponse en raison de leur représentation commune dans deux langues.

Les résultats du post-test de notre étude montrent que les scores de dénomination correcte pour les deux élèves francophones est de 100% pour les mots non-cognats. L'élève francophone 1 n'a pas réussi à dénommer tous mots cognats, son score s'élève à 91% , soit dix mots dénommés sur onze vus.

La participante turcophone a obtenu, lors du post-test, un score de dénomination quasiment nul pour les vingt-deux images. Elle n'a réussi à dénommer correctement que deux images : les mots « bleu » et « couteau » qui sont deux mots non-cognats. Lors des séances d'entraînement, l'élève dénommait les images représentant des mots cognats dans sa langue, en turque et non en français.

Il s'est révélé difficile d'interpréter les réponses de l'élève, du fait des fortes proximités de ces mots (on pouvait penser qu'elle les dénommait en français), mais ce qui permet d'affirmer que l'élève turcophone donnait les noms d'images en turc et non en français est qu'elle réfléchissait avant de donner le nom de l'image, comme si elle cherchait le terme en français. Ceci signifie par ailleurs qu'elle donnait les autres mots cognats en turc et non en français. Comme les différents entraînements au cours de l'étude l'ont montré, l'élève turcophone n'avait pas conscience que les images représentant des mots cognats se prononçaient de la même manière en français. Elle ne comprenait pas qu'elle n'avait pas besoin de retenir le nom des images car la prononciation de celles-ci était semblable à celle du turc.

En outre, les dix séances d'entraînement réparties sur cinq semaines ont permis de travailler sur l'apprentissage de vingt-deux mots (onze cognats et onze non-cognats). Malgré des révisions réalisées au début de chaque séance, le bilan de ces dix séances est faible, car l'élève turcophone n'a mémorisé que deux mots (« couteau » et « bleu ») et aucun n'est un mot cognat.

Les résultats de notre étude ne sont pas en adéquation avec les différents résultats de la recherche scientifique sur les proximités orthographiques auprès des personnes bilingues (enfants ou adultes). Rappelons que notre hypothèse de départ était de vérifier si les proximités orthographiques entre deux langues, à savoir le turc, en tant que langue maternelle, et le français, en tant que langue dominante, pouvaient influencer l'apprentissage de la langue dominante.

Nos résultats révèlent que les mots cognats ne sont pas dénommés avec un score supérieur aux mots non-cognats, c'est même le contraire. Ce sont pour les mots non-cognats que les scores de dénomination sont les plus élevés, à l'inverse des résultats généralement obtenus dans les études scientifiques (Costa, Caramazza & Sebastian-Galles, 2000 ; Oker & Akinci 2012). Si ces dernières montrent que les mots cognats sont dénommés plus facilement et avec un meilleur taux de réponse que les mots non-

cognats, du fait d'une représentation commune des deux langues en mémoire sémantique, les résultats de notre étude montrent l'inverse. Ici, le score de dénomination des mots cognats est nul tandis que deux mots non-cognats ont été dénommés.

## **4. 2. Interprétation**

### **4.2.1. Limites et avantages de la dénomination des images**

#### **Le jeu du Memory : un outil d'apprentissage ludique**

L'apprentissage par le jeu est un moyen ludique qui pousse l'élève à acquérir de nouvelles connaissances. Malgré des séances répétitives (deux ou trois jours d'affilée par semaine pendant cinq semaines), l'élève a participé sans contrariété et avec entrain à ces séances. L'activité de manipulation n'est certainement pas étrangère à l'engouement de l'élève pour cette activité.

#### **L'importance du contexte d'acquisition des mots**

Le choix des mots semble très important dans le processus de dénomination des images. En effet, les deux mots qui ont été restitués spontanément par l'élève sont les termes « couteau » (« bıçak ») et « bleu » (« mavi » en turc). Ils ont probablement été restitués sans aucune difficulté parce qu'ils sont fréquemment utilisés par l'élève et font partie intégrante de son environnement.

En effet, la classe est divisée en quatre groupes, chacun associé à une couleur (rouge, bleu, jaune, vert), et l'élève turcophone fait partie du groupe bleu. Cette couleur est souvent dénommée lors des activités de la classe. Il a été observé, de manière générale, qu'elle dénomme plus facilement les couleurs en français. Ceci s'explique probablement parce que les couleurs sont utilisées lors des activités de coloriage ; le contact avec les autres élèves de la classe favorise cet apprentissage puisqu'ils s'échangent les feutres et crayons en précisant, la plupart du temps, la couleur associée à ces objets.

Le mot « couteau », vu lors de la première séance d'entraînement, a été restitué dès la séance de révision suivante. Cette assimilation rapide pourrait s'expliquer par la présence de cet objet (en plastique) dans le « coin cuisine » de la classe. Les autres

élèves dénomment très souvent cet objet, ce qui a très certainement favorisé la reconnaissance visuelle associée à un terme qu'elle entendait très souvent dans la bouche des autres.

Ainsi, pour acquérir du lexique dans une nouvelle langue, les interactions qui existent entre l'élève allophone et les autres élèves de la classe sont primordiales pour faciliter l'acquisition de mots nouveaux. En effet, c'est par le contact des autres élèves que l'élève allophone se socialise et construit son identité culturelle. En intégrant un groupe, les interactions avec les autres élèves lui permettront d'intérioriser les codes du langage (Barateau, 2013). La question de la fréquence d'exposition des mots est également primordiale : des mots sont plus fréquemment utilisés que d'autres, ce qui peut expliquer la dénomination de ces deux mots non-cognats lors de l'étude (Selva, 1999).

### **L'importance du choix des mots**

L'utilisation de mots cognats chez les élèves de trois ans présente une limite d'interprétation : les réponses données par l'élève ne peuvent être déchiffrés de manière fiable. En effet, comme les mots cognats sont phonétiquement très proches d'une langue à l'autre, il n'est pas toujours possible de savoir si l'élève donne les réponses en français ou en turc. Nous pensons d'ailleurs que lors des séances de révision, tous les mots cognats ont été dénommés en turc et non en français. Par exemple, l'élève turcophone désignait l'image représentant le bus « autobus », ce qui signifie donc que ce mot était restitué en turc et non pas en français à la différence de l'expérience de Oker & Akinci (2012) où les élèves de cinq ans dénommaient les images représentant des noms cognats dans la langue cible car ils étaient conscient de la similarité de ces mots.

Par ailleurs, nous nous sommes rendus compte que parfois l'élève hésitait avant de donner les réponses. Elle semblait perturbée par le fait que certains mots dans sa langue maternelle soient les mêmes en français alors que d'autres mots étaient différents. Ainsi, les mots cognats ne semblent pas être les plus faciles pour l'apprentissage d'une seconde langue, car ils introduisent des incertitudes langagières : l'élève est troublée et ne comprend pas que certains mots dans sa langue maternelle sont les mêmes en français.

## **4.2.2. Famille et enseignant : l'importance de ces deux acteurs**

### **Apprendre une langue : la nécessité d'un accord entre la famille et l'école**

Le travail effectué en classe ne peut porter ses fruits que s'il est poursuivi en dehors de l'école par la famille et l'entourage de l'élève. En effet, l'acquisition d'une langue seconde ne peut s'effectuer pleinement que si l'entourage participe à ce projet. Le rôle des parents est majeur dans l'apprentissage d'une seconde langue et pour placer leur enfant dans une forme « additive » du bilinguisme, pour qu'il puisse se développer pleinement sur le plan cognitif sans négliger et perdre l'identité culturelle relatif à sa langue maternelle (Akinci, 2002).

Dans notre cas, nous avons constaté que les parents de notre élève ne souhaitaient pas s'ouvrir au français : ils n'ont pas voulu remplir le questionnaire mis en place pour connaître la fréquence d'exposition de leur enfant à la langue française. Cette situation constitue un frein important à l'apprentissage du français à leur enfant. La méfiance des parents s'explique peut-être par une situation irrégulière de la famille sur le territoire français.

La famille crée un lien affectif avec l'enfant. Si la famille n'accepte pas le travail de l'école, cela l'empêchera d'acquérir et de développer pleinement la langue française lui permettant de se socialiser au sein des autres élèves et créera une forme « soustractive » du bilinguisme (Akinci, 2002). De plus, si la famille ne poursuit pas le travail fait avec l'élève et ne crée pas d'engouement chez celui-ci, un frein sera créé dans la socialisation de l'élève au sein de la classe et d'un groupe de pair.

### **L'importance des choix de l'enseignant et de l'enseignement dans l'apprentissage d'une langue seconde**

Il est important que l'enseignant favorise l'apprentissage de la langue française chez les élèves allophones, « en effet, l'arrivée d'un élève allophone dans une classe lui permettra de s'insérer socialement en partageant des moments d'apprentissage, de jeu, de vie commune avec le groupe de pairs » (Barateau, 2013). L'enseignant doit donc veiller à la bonne immersion des élèves allophones, car pour ces élèves scolarisés pour la première fois (petite section de maternelle) il est déjà souvent difficile de sortir du

cercle familial et le fait de ne pas pouvoir communiquer avec les autres enfants, en raison de la barrière de la langue, risque de tourmenter l'élève et de créer chez lui une peur de l'école et du contact avec les autres enfants.

Il est donc primordial que l'enseignant ne minimise pas la langue maternelle de l'élève allophone car comme le montre Hammers (1991 cité par Akinci, 2002), l'enfant ne pourra pas développer pleinement la langue dominante et ne créera pas un bilinguisme additif. La valorisation de la langue maternelle est donc très importante pour que l'élève puisse développer sa seconde langue.

Il ne faut pas oublier la bienveillance de l'enseignant dans le développement de la seconde langue : celui-ci doit toujours valoriser et motiver l'élève dans ses nouvelles connaissances.

Il est important que les enseignants facilitent l'apprentissage de la langue française auprès des élèves allophones dans l'école de la République. Néanmoins, ils ne doivent pas remplacer la langue française par la langue maternelle ; il faut permettre aux élèves de développer leur bilinguisme pour ne pas tomber dans le phénomène d'attrition (Schmitt & Simoës-Galles, 2014). Comme les élèves allophones sont destinés à devenir des bilingues, du fait de leur bilinguisme précoce consécutif (Kishledt, 2013), il faut que les deux langues s'imprègnent avec la même fréquence. La langue maternelle ne doit pas, au sein de l'école, être remplacée par la langue dominante car c'est en s'appuyant sur ses connaissances de sa langue maternelle que l'enseignant pourra permettre aux élèves allophones d'apprendre la langue dominante, ici le français. Comme l'ont montré certaines études, notamment celle de Scheffer (2014), les élèves allophones ne sont pas vides de connaissance en linguistique : ils ont développé leur langage. Les compétences acquises dans leur langue maternelle doivent servir de support à l'apprentissage d'une seconde langue comme langue dominante.

Plus les enseignants tardent à apprendre du lexique à ces élèves et plus l'apprentissage du français est difficile. Kihlstedt (2005) révélait d'ailleurs que tout se joue avant sept ans.

### 4. 3. Conclusion

Si dans leurs travaux Moore et Uni (2015) ont constaté que « le travail sur la transparence et la proximité linguistiques des langues peut constituer une voie d'accès à la compréhension de langues typologiquement proches ou non », notre étude de cas a démontré que pour un enfant de trois ans, une approche par les proximités orthographiques n'est pas le meilleur moyen pour favoriser l'acquisition de lexique d'une langue seconde. Ceci confirme bien l'état actuel des recherches puisque les participants des études sur les similitudes orthographiques sont âgés, au minimum de cinq ans (selon nos recherches bibliographiques). N'oublions pas non plus que ces études ont été réalisées sur des personnes bilingues simultanées, c'est-à-dire dont les deux langues ont été introduites depuis la naissance par les parents, ou des bilingues précoces consécutifs (âgés de cinq ans au minimum et scolarisés depuis la petite section de maternelle à l'âge de trois ans) et qui sont donc en mesure de distinguer leur langue maternelle de la langue de scolarisation, d'où de meilleurs résultats lors des tests de dénomination d'images.

Notre participante, âgée de trois ans, étant nouvellement arrivée en France, l'on peut donc supposer qu'elle n'est pas encore en mesure de comprendre et conscientiser les proximités orthographiques qui peuvent exister entre sa langue maternelle et la langue dominante (ici le français). Les résultats de notre étude doivent être interprétés comme une première piste sur l'influence des proximités orthographiques chez des élèves turcophones âgés de trois ans. Première piste car elle ne s'est déroulée qu'auprès d'une seule participante turcophone, ce qui est insuffisant pour confirmer le fait qu'à l'âge de trois ans les enfants ne dénomment pas plus facilement les mots cognats que les mots non-cognats et que les mots cognats influencent l'acquisition de lexique. La question de la précocité de chaque enfant se pose : est-ce qu'un autre élève turcophone de trois ans serait en mesure de comprendre les ponts entre sa langue maternelle et la langue dominante qu'il est en train d'apprendre ?

## 5. Perspectives

Pour favoriser l'apprentissage d'une langue seconde destinée à devenir la langue dominante chez des élèves âgés de trois ans, il faut adopter une démarche un peu différente. Il serait peut-être plus judicieux d'utiliser des mots de son vocabulaire plutôt que de favoriser l'apprentissage de termes à forte proximité orthographique (mots cognats). En présentant à l'élève des mots qu'il a déjà entendus et qu'il peut se représenter ou visualiser, les résultats obtenus seraient bien meilleurs, comme le montrent les deux mots retenus par l'élève turcophone dans le cadre de notre étude. Les termes les plus appropriés seraient des objets du quotidien de la classe portant sur le matériel utilisé lors des activités (crayons de couleur, feutres, feuille...), les couleurs, l'équipement de la classe (table, chaise, lit, livre, puzzle...), les accessoires du coin cuisine. Il faudrait traduire ce lexique dans chacune des langues maternelles des élèves allophones qu'il peut y avoir dans une classe. Ce lexique fournirait un point de repère aux élèves allophones dans leur langue maternelle lors du jeu du Memory.

Pour favoriser la mémorisation d'un mot, il est nécessaire de le faire répéter à l'enfant plusieurs fois : au moins six fois par jour jusqu'à ce que l'on constate que le terme est acquis et donc ancré dans la mémoire à long terme.

La mixité et l'hétérogénéité des classes sont importantes pour favoriser l'apprentissage de la langue française par les élèves allophones, car c'est par les interactions avec les autres enfants que les élèves allophones vont se socialiser et s'intégrer à l'école.

Il est primordial que les familles issues de l'immigration acceptent l'apprentissage de la langue du pays. Il faudrait donc réfléchir aux dispositifs à mettre en place pour instaurer un climat de confiance avec les familles, en leur expliquant le bien-fondé de l'acquisition de la langue française (qui ne se traduit pas par un effacement de leurs racines) pour l'intégration de leurs enfants à la société.

Lorsqu'on travaille avec un enfant allophone de trois ans, le premier enjeu n'est pas de lui faire acquérir du vocabulaire, mais d'abord de structurer sa mémoire, car sans cela, l'acquisition et la mémorisation de mots est plus difficile. Un travail de fond sur la mémoire est donc nécessaire pour activer le processus de mémorisation sémantique des élèves allophones. Il faut donc concevoir des séquences d'apprentissage pour structurer

la mémoire, d'abord en travaillant sur la structuration spatiale (positionnement, symétrie, progression, alternance), puis sur la structuration logique (algorithme, déduction), et enfin sur la structuration sémantique (relation entre les mots, regroupements), cette dernière permettant de mémoriser du vocabulaire. Ce processus peut également être développé grâce à la structuration rythmique (répétition des mots) même si celle-ci n'est pas forcément adaptée aux élèves de trois ans.

## Références bibliographiques

Akinci, M.-A. (2002). *Développement des compétences narratives des enfants bilingues Turcs-Français en France âgés de 5 à 10 ans*. München : LINCOM academic publishers.

Akinci, M.-A. (2008). *Apprendre une orthographe transparente : le cas du turc*. Laboratoire Dynamique du Langage. Lyon : Université Lumière Lyon 2.

Akinci, M.-A. (2008). *Bilinguisme, éducation & Immigration : l'enfant bilingue franco-turc au cœur des questionnements*, Conférence donnée au Lycée Marc Bloch, Val de Reuil (27).

<http://ecoles.acrouen.fr/circlouviers/animations/bilinguisme/bilinguisme1.pdf>, consulté le 07/02/2015.

Aparicio, X. (2011). *Mécanismes cognitifs du changement de langue chez les multilingues : Études comportementales et électrophysiologiques*. Éditions Universitaires Européennes.

Barateau, M. (2013). *Expérimentation de séances d'Éveil aux langues en petite et grande sections*. Grenoble : Université Stendhal 3.

Brissaud, C., Jaffré, J.-P. & Pellat, J.-C. (2008). *Apprendre une orthographe transparente : le cas du turc. Nouvelles recherches en orthographe* (pp. 31-51). Limoges : Lambert-Lucas.

Bernicot, J. (1998). L'acquisition du langage : Étapes et théories. Dans R. Ghriglione et J.-F. Richard (éds.), *Développement et intégration des fonctions cognitives. Cours de Psychologie, 3* (p. 420-439). Paris : Dunod.

Brinbaum, Y., Primon, J.-L. (2013). Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés. *Économie et statistique*, 464-465-466, 215-243.

Caille, J.-P. (2001). Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Éducation & formation*, 60, 1-80.

Costa, A., Caramazza, A., Sebastian-Galles, N. (2000). The cognate facilitation effect : Implications for models of lexical access. *Journal of Experimental Psychology*, 26 (5), 1283-1296.

De Groot, A. M. B., Keijzer, R. (2000). What is Hard to Learn is Easy to Forget : The Roles of Word Concreteness, Cognate Status, and Word Frequency in Foreign-Language Vocabulary Learning and Forgetting. *Language Learning A Journal of Research in Language Studies*, 50 (1), 1-56.

De Houwer, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilingue de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société*, 116 (2), 29-49.

Firode, A. (2016). *Langage et apprentissage chez J.S. Bruner et L. Vygotski*. <http://skhole.fr/langage-et-apprentissage-chez-j-s-bruner-et-l-vygotski-par-alain-firode>.

Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, 54 (1), 5-52.

Joubert, E. (2007). *Étalonnage du DO 80 pour les personnes âgées de plus de 75 ans et proposition d'une grille d'analyse des erreurs*. Mémoire sous la direction de J. Terpereau pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste. Nantes : Université de Nantes.

Kihlstedt, M. (2005). Bilinguisme : tout se joue avant sept ans. *Liens*, 36, 1-18.

Kihlstedt, M. (2013). *La route vers le bilinguisme : étapes et contextes. Études comparatives de l'acquisition du français entre adultes dits avancés et enfants bilingues (suédois-français)*. Paris : Université Paris Ouest Nanterre- La Défense.

Kihlstedt, M. (2013). Le bilinguisme est-il un atout ? *Sciences Humaines*, 246 (3), 46-47.

Kihlstedt, M. (2005). *Les avantages du bilinguisme précoce*. <http://www.lfsl.net/les-enseignements/espace-ecole-maternelle-et-elementaire/bilinguisme/>, consulté le 8/03/2017 à 10h00.

- Font, N., Lauvaur, J.-M. (2004). Effets de la fréquence du voisinage orthographique interlangue lors de la reconnaissance visuelle de mots chez les bilingues. *In : L'année psychologique*, 104 (3), 377-405.
- Laxén, J., Lavaur, J.-M, Aparicio, X. (2011). Reconnaissance en traduction et homographie interlangue. *Psychologie française*, 56, 161-172.
- Moore, D., Uni, K. (2015). L'emprunt linguistique comme pont d'apprentissage. Quelques réflexions à partir de l'étude des emprunts au français, à l'arabe et au persan dans les langues turques. *Revue japonaise de didactique du français*, 10 (2), 197-213.
- Oker, A., Akinci, M.-A. (2012). Processus implicite de dénomination de mots chez des enfants bilingues franco-turcs de 5 ans. *Revue de l'association française de linguistique cognitive*, 8, 1-12.
- Poinsot, M., Seymen-Hüküm, P., Alkis, Z., Acikel, Z & Gürsel, N. (2009). Migrations, situations familiales et relations intergénérationnelles. *Hommes et migrations*, 1280, 88-98.
- Raman, I., Raman, E., Mertan, B. (2013). A standardized set of 260 pictures for Turkish : Norms of name and image agreement, age of acquisition, visual complexity, and conceptual familiarity. *Behavior Research Methods*, 45 (2), 1-8.
- Scheffer, M. (2014). *Étude de cas : Analyse des représentations de trois enseignantes concernant l'apprentissage du français par des enfants allophones en maternelle*. Mémoire sous la direction de A. Young pour l'obtention du grade Master. Strasbourg : Université de Strasbourg.
- Schmitt, C., Simoës, A. (2014). *L'évaluation du langage oral chez les enfants bilingues au moyen d'Exalang 5-8*. Paris : Université Paris VI.
- Selva, T. (1999). *Ressources et activités pédagogiques dans un environnement informatique d'aide à l'apprentissage lexical du français langue seconde*. Thèse sous la direction de T. Chantier pour l'obtention du grade de docteur. Besançon : Université de Franche-Comté.

Tapia, S. de. (2009). Permanence et mutations de l'immigration turque en France. *Hommes et migrations*, 1280, 8-20.

Wallon, E., Rezzoug, D., Bennabi-Bensekhar, M., Sanson, C., Serre, G., Yapo, M., Drain, E., Moro, M.-R. (2008). Évaluation langagière en langue maternelle pour les enfants allophones et les primo-arrivants. *Presses Universitaires de France « La psychiatrie de l'enfant »*, 51 (2), 597-635.

Young, A. (2008). La prise en compte des enfants bilingues à l'école primaire : Penser la formation des enseignants autrement. Dans C. Hélot, B. Benert, S. Ehrhart & A. Young (éds). *Penser le bilinguisme autrement*, (p. 185-199). Frankfurt am Main, Berlin, Bern : P. Lang.

## **Annexes**

### **Annexe n° 1. – Questionnaire adressé aux parents de l'élève turcophone traduit en turc**

#### **Anket : ikinci dil edinme ve-kullanışı**

#### **Anket yönetimi : Songul Koyuncu,**

Bu anketi size sunmamızın tek amacı, bir çalışma içerisinde, çocukların dilleri nasıl kullandığını öğrenmektir.

Anketin soruları sadece çalışma üzeri kullanılacaktır ve tamamen gizli kalmaktadır.

Bu ankete katılmanız serbestir

Bu çalışmaya katılmaya karar verirseniz, bana okulumu bitirmek için çok yardımcı olursunuz.

Daha fazla bilgi için, bana her türlü ulaşabilirsiniz.

Tarih :

Çocuğun soyadı :

Çocuğun adı :

Çocuğun yaşı :

Çocuk : erkek / kız ?

Çocuğun ana dili :

Annenin ana dili :

Babanin ana dili :

- Çocuk fransız okuldan hariç başka bir okuldan eğitim gördü mü?

EVET - HAYIR

- Evet'se, hangi dilde ?

- Çocuğunuz farklı diller konuşuyormu ? Evet'se, her birini tablo ya işleyin, ana dilinden başlayarak ve devam edin : en kullanılan dilden => en az kullanılan dile kadar

Her farklı dil için, nerde dili öğrendiğini ve nerde dili kullandığını belirtmeyi unutmayınız

Sıra	Konuşulan dil	Dili edinme/öğrenme yeri (ev, okul, başka)	Dili kulanma yeri (ev, okul, başka)
1			
2			
3			
4			

- Ne kadar vakit çocuğunuz her dille karşı karşıya geliyor ?

Tablo'da her dil için doğru cevabı seçin

Ana dil	İkinci dil
Saat olarak/günlük	Saat olarak/günlük
2 saat - 4/5 saat	2 saat - 4/5 saat
5 saat'dan 8 saat'e kadar	5 saat'dan 8 saat'e kadar
8 saaten fazla - başka	8 saaten fazla - başka

- Karşısındaki insanla (o insan, çocuğunuzun bildiği dilleri konuşabilen) ; hangi dilde çocuğunuz konuşmayı tercih ediyor ?

Çocuğunuzun dil kullanma tercihini sıralayın

( 1 =hiç ya da çok az ; 7 = her zaman)

Fransızca : 1 2 3 4 5 6 7

İkinci dil (hangisi ?) :

1 2 3 4 5 6 7

- Çocuğunuz hangi kulture kendisini daha yakın hissediyor ?

Fransız kültürü : 1 2 3 4 5 6 7

Başka kultur (hangisi ?)

1 2 3 4 5 6 7

- Çocuğunuz oynarken, hangi dilde oynuyor ?

- Fransızca

- Başka dilde (hangisi ?)
  
- Çocuğunuz sinirlenirken, hangi dilde sinirlenir ?
  - Fransızca
  - Başka dilde (hangisi ?)
  
- Çocuğun anlama kapasitesi fransızcada ve ikinci dilinde
 

: (1) demektir ki çocuğun anlama kapasitesi zayıf ; (7) demektir ki çocuğun anlama kapasitesi yüksek

Fransızca : 1    2    3    4    5    6    7

Başka dilde : 1    2    3    4    5    6    7
  
- Çocuğun konuşma kapasitesi fransızcada ve ikinci dilinde
 

: (1) demektir ki çocuğun konuşma kapasitesi zayıf ; (7) demektir ki çocuğun konuşma kapasitesi yüksek

Fransızca : 1    2    3    4    5    6    7

Başka dilde : 1    2    3    4    5    6    7
  
- Baba : Hangi dilde çocuğunuza konuşuyorsunuz ?
  - Fransızca            - Başka dilde (hangisi) :
  
- Anne : Hangi dilde çocuğunuza konuşuyorsunuz ?
  - Fransızca            - Başka dilde (hangisi) :
  
- Çocuğunuz fransızca konuşulmıyan bir ülkede yaşad mı?

Evet'se, hangi ülkede ve ne kadar zaman ?

- Yabancı ülkelere gidermisiniz ? Evet'se, hangi ülkeye ?
- Kaç senedir Fransa'da yaşıyorsunuz ?
- Çocuğunuzun Fransız televizyonuna bakma frekansı : (1 : hiç ; 7 : her zaman)

1 2 3 4 5 6 7

Çocuğunuzun başka dilde televizyona bakma frekansı :

- Hangi dil :

1 2 3 4 5 6 7

- Hangi dilde çocuğunuz kitap ve çizgi romanlar okuyor ?

(1 : hiç ; 7 : her zaman)

Fransızca : 1 2 3 4 5 6 7

Başka dilde : Hangisi :

1 2 3 4 5 6 7

**Annexe n° 2. - Résultats du pré-test pour les trois participants de l'étude  
(tableau)**

	Élève turcophone	Élève francophone 1	Élève francophone 2	Score moyen de dénomination des élèves
guitare	0%	0%	100%	33%
biberon	0%	100%	100%	66%
docteur	0%	100%	100%	66%
écharpe	0%	100%	0%	33%
pantalon	0%	100%	100%	66%
dinosaure	0%	100%	100%	66%
piano	0%	0%	100%	33%
train	0%	100%	100%	66%
camion	0%	100%	100%	66%
autobus	0%	100%	100%	66%
collier	0%	100%	100%	66%
arbre	0%	100%	100%	66%
carotte	0%	100%	100%	66%
couteau	0%	100%	100%	66%
chaussure	0%	100%	100%	66%
feuille	0%	0%	100%	33%
étoile	0%	100%	100%	66%
lapin	0%	100%	100%	66%
bleu	0%	100%	100%	66%
éléphant	0%	100%	100%	66%
pied	0%	100%	100%	66%
verre	0%	100%	100%	66%
Score moyen de dénomination par élève	0%	86%	95%	

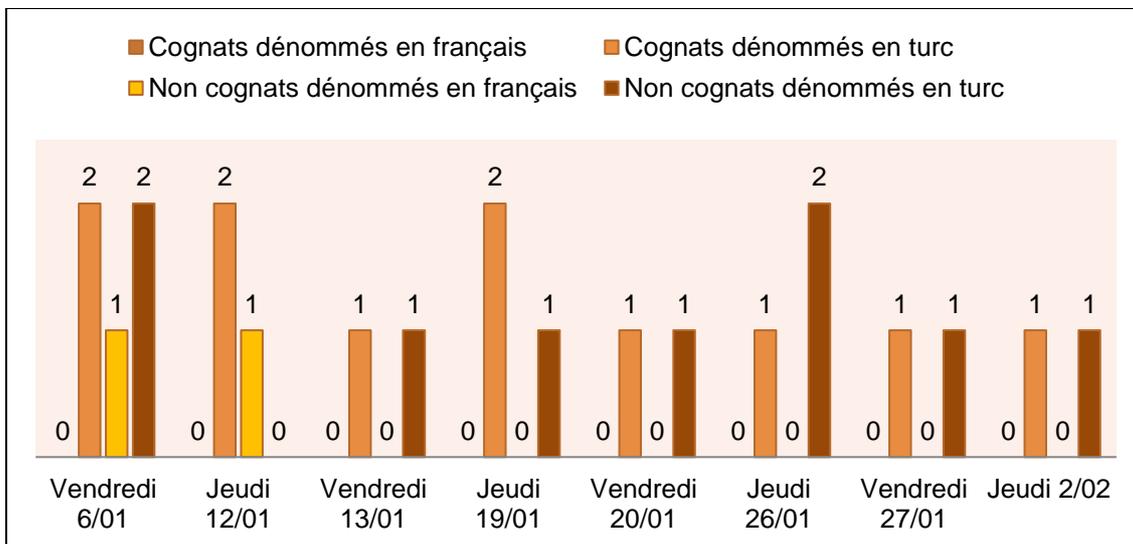
**Annexe n° 3. – Résultats du post-test pour les trois participants de l'étude (tableau)**

	Élève turcophone	Élève francophone 1	Élève francophone 2	Score moyen de dénomination des élèves
guitare	0%	0%	100%	33%
biberon	0%	100%	100%	66%
docteur	0%	100%	100%	66%
écharpe	0%	100%	100%	33%
pantalon	0%	100%	100%	66%
dinosaure	0%	100%	100%	66%
piano	0%	100%	100%	33%
train	0%	100%	100%	66%
camion	0%	100%	100%	66%
autobus	0%	100%	100%	66%
collier	0%	100%	100%	66%
arbre	0%	100%	100%	66%
carotte	0%	100%	100%	66%
couteau	100%	100%	100%	66%
chaussure	0%	100%	100%	66%
feuille	0%	100%	100%	33%
étoile	0%	100%	100%	66%
lapin	0%	100%	100%	66%
bleu	100%	100%	100%	66%
éléphant	0%	100%	100%	66%
pied	0%	100%	100%	66%
verre	0%	100%	100%	66%
Score moyen de dénomination par élève	9%	95%	100%	

**Annexe n° 4. – Fiche entraînement pour l'élève turcophone révision + nouveaux mots (tableau)**

<b>Entraînement de dénomination d'images du 19/01/2017 (matin)</b>	
<b>Révisions des mots de la séance précédente du 13/01/2017</b>	
<b>Révisions</b>	<b>Dénommes en français :</b>
<b>Biberon</b>	Non
<b>Docteur</b>	Non
<b>Pantalon</b>	Non
<b>Train</b>	Non
Couteau	Oui
Carotte	Non
Lapin	Non
Bleu	Oui
<b>Nouveaux mots</b>	<b>Dénommes en français :</b>
<b>Cognats</b>	
<b>Non-cognats</b>	
Camion	Non
<b>Verre</b>	Non
<b>Pied</b>	Non

**Annexe n° 5. – Récapitulatif des séances d’entraînement hebdomadaire (graphique)**



Cet histogramme résume les mots dénommés lors des huit séances d’apprentissage de lexique. Sont différenciés les mots cognats des mots non-cognats et les scores de l’élève ont été donnés en fonction de la langue de dénomination (français ou turc). En effet, la consigne donnée à l’élève était de dénommer les mots en turc si elle n’y arrivait pas en français.

**Annexe n° 6. – Grille prêt-test pour les trois participants de l'étude (tableau)**

<b>Évaluation pré-test de score de dénomination d'images 04/01/2017 (matin)</b>			
Images représentants <b>mots cognats</b> et non- cognats	Score dénomination (Turcophone)	Score dénomination (Francophone 1)	Score dénomination (Francophone 2)
<b>Guitare</b>			
<b>Biberon</b>			
<b>Docteur</b>			
<b>Echarpe</b>			
<b>Pantalon</b>			
<b>Dinosaure</b>			
<b>Piano</b>			
<b>Train</b>			
<b>Panda</b>			
<b>Camion</b>			
<b>Autobus</b>			
Arbre			
Carotte			
Couteau			
Chaussure			
Feuille			
Étoile			
Lapin			
Bouteille			
Eléphant			
Pied			
Verre			

**Annexe n° 7. – Grille post-test pour les trois participants de l'étude (tableau)**

<b>Évaluation post-test de score de dénomination d'images 03/02/2017 (matin)</b>			
Images représentants <b>mots cognats</b> et non- cognats	Score dénomination (Turcophone)	Score dénomination (Francophone 1)	Score dénomination (Francophone 2)
<b>Guitare</b>			
<b>Biberon</b>			
<b>Docteur</b>			
<b>Echarpe</b>			
<b>Pantalon</b>			
<b>Dinosaure</b>			
<b>Piano</b>			
<b>Train</b>			
<b>Camion</b>			
<b>Autobus</b>			
<b>Collier</b>			
Arbre			
Carotte			
Couteau			
Chaussure			
Feuille			
Étoile			
Lapin			
Bleu			
Eléphant			
Pied			
Verre			

Annexe n° 8. – Exemple images du jeu « Memory » utilisées pour l'étude

