

L'étude du développement orthographique en français langue étrangère d'élèves arabophones du secondaire en Égypte

Doaa M. H. Ahmed, postdoctorante, Université de Montréal
Isabelle Montésinos-Gelet, professeure, Université de Montréal
Annie Charron, professeure, Université du Québec à Montréal

Résumé: S'inscrivant dans le domaine d'études qui s'intéressent à l'appropriation de l'écrit, cette recherche longitudinale a pour objectif de décrire le développement orthographique en français langue étrangère d'élèves arabophones de première année du secondaire en Égypte (N=30). Pour ce faire, les élèves ont été soumis à une épreuve d'orthographe approchées dans le cadre de quatre entretiens semi-structurés individuels. Les résultats de l'étude révèlent que les élèves manifestent des écritures phonologiques et orthographiques; qu'ils utilisent des stratégies phonologique, lexicale et analogique lors de l'écrit, et qu'ils produisent un transfert langagier positif ainsi que négatif à partir des langues déjà acquises – l'arabe langue maternelle et l'anglais langue étrangère – vers le français.

Abstract: This article aims to assess French language-spelling development for the first year Arabic language-speaking students of the Secondary Schools in Egypt (30 students). To achieve this goal, the students underwent a test of invented spelling through semi-structured individual interviews. The written test was repeated four times on different occasions. The results of the study raised three writing features, that is: visuographic, phonological and orthographic concerns; during writing, students have employed three strategies: lexical, phonological and orthographic, and they showed a positive and negative language transfer produced from both Arabic as a mother language and English as a foreign language.

Mots clés : développement orthographique, orthographe approchées, langue étrangère (LE¹), élèves arabophones du secondaire, transfert langagier.

Keywords: spelling development, invented spelling, foreign language, Arabic language-speaking students in Secondary Schools, language transfer.

Introduction

En Égypte, l'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère (LE) commence lors de la première année du secondaire, alors que l'anglais première LE s'apprend dès la première année du primaire avec l'arabe L1. Dans l'enseignement du français LE, les élèves et même les enseignants s'intéressent davantage à la production écrite qu'à l'oral, puisque l'utilisation du français oral est rare dans les situations de communication spontanée en Égypte (Ebrahim, 2003). Dans ce contexte, quelques études portent sur le français écrit, notamment sur les erreurs grammaticales fréquentes chez les apprenants du secondaire (Abbas, 1991; El-Battawy, 1997; Gad, 1990), et ceux de l'université (Ali, 2006; Gadou, 1987). Ces études montrent que les élèves égyptiens rencontrent plusieurs difficultés grammaticales; que ces difficultés sont liées à l'utilisation des verbes, des pronoms personnels, des prépositions, de l'accord et du mode, et que l'influence de l'arabe peut être un des facteurs qui entravent l'apprentissage du français dans un pays arabophone comme l'Égypte (Gad, 1990).

L'orthographe lexicale du français – un des aspects importants pour maîtriser l'écriture – n'est pas une tâche facile pour les élèves (Chaves, Totereau, & Bosse, 2012), et sa difficulté vient de son système linguistique complexe (Angoujard, Jaffré, Rilliard, Sandon, & Catach, 1994). Elle comporte quatre types d'unités : phonogrammes, morphogrammes, logogrammes et idéogrammes (Catach, 1995). Cette pluralité de graphèmes pose des problèmes lors de l'apprentissage (Fayol, Pacton, & Perruchet, 1999), et ces derniers augmentent chez les élèves qui apprennent le français comme LE. Plusieurs études ont été menées sur l'appropriation du français écrit comme L1 afin de comprendre comment les jeunes scripteurs apprennent à orthographier correctement (dont Besse, 1990; Montésinos-Gelet, 1999; Morin, 2002), mais il n'existe pas, à notre connaissance, d'études effectuées sur le développement orthographique en français LE auprès d'élèves arabophones. Ce manque d'études justifie l'importance de mener la recherche actuelle².

Dans ce travail, la problématique expose la nécessité de mener cette étude et sa pertinence scientifique et sociale; le cadre théorique s'attarde ensuite aux principaux concepts de la recherche : les caractéristiques

¹ La langue étrangère (LE), la langue seconde (L2) et la langue maternelle (L1) sont les abréviations utilisées tout au long de l'article.

² Cet article découle de la thèse de doctorat d'une des auteures (Ahmed, 2013).

de l'orthographe française, les orthographes approchées comme une approche méthodologique qui sert à documenter l'appropriation de l'écrit ciblé et le transfert langagier qui peut se produire par les élèves lors de l'écrit; la méthodologie retenue pour répondre aux objectifs de la recherche est par la suite détaillée; enfin, les résultats et la discussion en lien avec le développement orthographique complètent le texte.

Problématique

En Égypte, l'apprentissage d'une LE comme le français contribue à l'insertion professionnelle des élèves dans plusieurs secteurs d'emploi, comme ceux reliés au tourisme. Toute recherche susceptible d'offrir des pistes pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de cette LE s'avère donc précieuse.

Quoique de nombreuses études se soient déjà intéressées à l'orthographe lexicale du français L1 (Besse, 1990, 2000; Charron, 2006; Luis, 1992; Montésinos-Gelet, 1999, 2007; Morin, 2002), il subsiste un manque dans le domaine du français comme LE auprès des élèves arabophones. Or, étant donné l'importance accordée à l'écrit dans l'enseignement de cette langue étrangère et le rôle de l'orthographe lexicale dans la qualité de l'expression écrite (Pacton, Foulon, & Fayol, 2005; Siffrein-Blanc & George, 2010), il est pertinent d'investiguer le développement orthographique des élèves égyptiens qui apprennent la langue française comme LE. En outre, il serait judicieux d'examiner si ces élèves mobilisent leurs connaissances antérieures en arabe ou en anglais – langues déjà acquises – lors de l'écrit en français, ce qui peut conduire au transfert langagier. Pour ce faire, l'approche des orthographes approchées va être utilisée, ce qui contribue à raffiner l'analyse et la description de l'appropriation de l'écrit ciblée.

En outre, l'étude s'ajoute à une série d'études menées sur l'appropriation de l'écrit en utilisant l'approche des orthographes approchées, approche dont l'importance a été confirmée dans différents contextes, dont le français L1 et L2³. Par ailleurs, l'étude offre également des retombées pour les enseignants égyptiens du français LE en leur permettant d'identifier les principales sources de difficultés orthographiques des élèves auxquels ils enseignent. Elle leur permet aussi de mieux comprendre les compétences orthographiques des élèves du secondaire et les stratégies que ces derniers mobilisent lors de l'écrit, ce qui leur permet de mieux soutenir les élèves, s'il y a lieu. Les résultats leur permettent également d'identifier les erreurs orthographiques qui peuvent être commises par les élèves en général, et comprendre celles qui sont dues à l'influence du recours à leurs connaissances langagières antérieures en arabe et en anglais.

Pour contribuer à ce domaine de recherche, les objectifs de cette recherche sont les suivants : décrire le développement orthographique d'élèves arabophones de première année du secondaire en français comme LE; investiguer les différentes stratégies qu'ils mobilisent lors de l'écrit; et documenter les aspects du transfert langagier qu'ils peuvent produire sous l'influence de l'utilisation de leurs connaissances antérieures.

Cadre théorique

Les caractéristiques de l'orthographe française

Le français est une langue alphabétique qui exige de faire correspondre des lettres ou groupes de lettres (phonogrammes) à des sons (phonèmes). L'orthographe française, reconnue pour sa complexité (Jaffré, 1992), se compose de quatre types d'unités, tels que les phonogrammes, les morphogrammes, les logogrammes et les idéogrammes (Catach, 1995). Avant d'expliquer ces différentes composantes, il importe de clarifier deux notions de base inspirées de Catach : le phonème et le graphème. Le phonème est « la plus petite unité distinctive de la chaîne orale » (*ibid.*, p. 16). Le système phonique du français comporte 16 voyelles, dont 12 voyelles orales – [a], [ɑ], [e], [ɛ], [i], [o], [ɔ], [y], [ø], [œ], [ə] et [u] –, 4 voyelles nasales – [ã], [ɛ̃], [ɔ̃] et [œ̃] –, 3 semi-voyelles – [j], [w] et [ɥ] – et 17 consonnes – [p], [b], [t], [d], [c], [g], [f], [v], [s], [z], [ʃ], [ʒ], [l], [r], [m], [n], et [ɲ] –, auxquelles le [ŋ] s'ajoute. Quant au graphème, il

³ La L2 se marque par un contexte linguistique où l'apprenant peut vivre, pratiquer et participer à des situations communicatives naturelles, alors que la LE n'est pas une langue de communication dans l'environnement de l'apprenant (Oxford et Crookall, 1988; Ringbom, 1987).

s'agit de la plus petite unité de la chaîne écrite qui possède une référence phonique ou sémique dans la langue parlée.

Le principe phonogrammique consiste à transcrire les phonèmes en phonogrammes. Il occupe 80 à 85% des signes du français écrit. Les phonogrammes peuvent être représentés de différentes façons : ils peuvent être simples, et composés d'une seule lettre : «i», «b»; de deux lettres : «gn», «ch», ou de trois lettres : «ain», «eau». Le principe morphogrammique renvoie au fait de faire intervenir des graphèmes pour marquer les éléments grammaticaux qui marquent les désinences graphiques des mots (les marques de genre et de nombre), et les éléments lexicaux qui signalent l'appartenance d'un mot à sa famille lexicale (la marque finale du mot grand, le d, relie le radical à ses dérivés : grande, grandeur, grandir). Quant au principe logogrammique, il correspond à des graphies globales de lexèmes. Il s'agit de mots très courts, souvent monosyllabiques et homophones. Ces derniers sont des mots ayant des sens différents, mais se prononçant de la même façon (ses, ces, c'est, s'est, sais, sait, saie) (Pelletier & Le Deun, 2004). Le principe idéogrammique correspond, enfin, aux lettres majuscules, au trait d'union, à l'apostrophe et à la ponctuation.

Lors de l'apprentissage de ce code complexe, les élèves arabophones sont susceptibles de rencontrer des difficultés à produire certains phonèmes absents du répertoire de phonèmes de l'arabe. Notamment [p] et [v] sont souvent produits [b] et [f] qui sont des phonèmes voisins, les plus proches de ceux qui sont aussi en usage en arabe (Somia, 2014/2015). Ils commettent parfois certaines erreurs pour produire les voyelles françaises qui ne sont pas présentes en arabe comme [y], [ɔ̃], [ã] (Aboubaker, 2009; Mohamed, 2007).

L'approche des orthographes approchées

L'orthographe lexicale est abordée en mettant en relief les écarts par rapport à la norme. Les écrits des apprenants se classent ainsi en deux ou trois catégories : alphabétique – qui signifie une transcription complète des phonèmes compris dans un mot même si l'écriture n'est pas correcte –, non orthographique – qui indique une performance non convenable pour les phonèmes compris dans un mot – et orthographique – qui désigne une écriture selon la convention orthographique – (Montésinos-Gelet, 2007). L'unité privilégiée ici est le mot. Une nouvelle approche méthodologique, dite les orthographes approchées, permet d'examiner les productions écrites de manière plus fine, parce que l'unité d'analyse est le graphème. Ceci permet de mettre en relief les acquis des élèves, même s'ils ne maîtrisent pas la norme orthographique. Cette approche est utilisée par plusieurs chercheurs en français L1 (Besse, 1990, 2000; Charron, 2006; Luis, 1992; Morin, 2002), en français L2 (Ababou, 2005; Fleuret, 2008), en espagnol (Ferreiro & Gomez Palacio, 1988), en danois (Frost, 2001), et en chinois (Rieben, Saada-Robert, & Maro, 1997). Selon cette approche, le chercheur incite le jeune scripteur à s'approcher de la norme orthographique en lui demandant d'essayer de réaliser des écrits qui s'appuient sur ses idées propres et ses connaissances antérieures. Plus précisément, le scripteur se trouve invité à écrire en partant de ses idées et de ses connaissances antérieures.

Plusieurs auteurs étudient les orthographes approchées. Parmi ceux-ci, Ferreiro et Gomez Palacio (1988) distinguent quatre niveaux pour les productions écrites des élèves de première année : présyllabique, syllabique, syllabico-alphabétique et alphabétique. Pour sa part, Besse (2000) présente trois types de conceptualisation lors de l'appropriation de l'écrit chez les élèves du préscolaire: visuographique, phonographique et orthographique. De son côté, Montésinos-Gelet (1999) définit sept sous-principes pour les préoccupations phonographiques des enfants: l'extraction phonologique, la combinatoire, le traitement de la quantité de caractères, l'exhaustivité phonogrammique, la conventionnalité des phonogrammes, la séquentialité et l'exclusivité graphémique. Dans contexte québécois, Morin (2002) examine le développement orthographique des jeunes élèves en ce qui concerne la dimension phonogrammique déjà traitée par Montésinos-Gelet (1999) en ajoutant la dimension morphogrammique, dans laquelle elle examine l'exhaustivité et la conventionnalité de marques produites. Également, en français L2 et dans un contexte québécois, certains chercheurs (Ababou, 2005; Fleuret, 2008) examinent les mêmes aspects de l'orthographe lexicale.

Dans la continuité des études menées en français L1 et L2 et en utilisant la même approche, la présente étude traite de l'extraction phonologique, la combinatoire phonologique, la séquentialité, l'exclusivité et la conventionnalité des phonogrammes et des marques ainsi que l'exhaustivité. L'extraction phonologique signifie la capacité d'isoler les phonèmes des mots proposés; la combinatoire phonologique renvoie à la capacité d'ordonner des unités sonores distinctes pour constituer des syllabes; la séquentialité indique l'écriture de façon séquentielle des graphèmes composant un mot; l'exclusivité désigne la capacité d'écrire des mots en s'appuyant sur les phonogrammes; la conventionnalité indique l'écriture des phonèmes

en adoptant les graphèmes convenables; et l'exhaustivité des marques consiste en la capacité de considérer toutes les marques prévues – soit les lettres dérivables (comme «t» dans éléphant) et les lettres muettes (comme «e» à la fin de cerise) – lors de la production écrite.

Le transfert langagier

Dans l'apprentissage des langues, lorsque l'élève apprend quelque chose de nouveau, il tente de le relier à ses connaissances antérieures (Ringbom, 1987), qui exercent une influence sur les nouveaux acquis : c'est ce qui s'appelle le transfert langagier. Ce dernier est abordé par plusieurs chercheurs (dont Campbell, 2004; Papadopoulou, 2006; Pienemann, 2005; Teich, 2003), ce qui montre sa grande importance dans l'apprentissage des langues. Si les connaissances acquises en L1 facilitent l'apprentissage de la L2, le transfert est dit positif. En revanche, si elles conduisent l'apprenant à commettre des erreurs, le transfert est de type négatif (Ringbom, 1987, 1990).

Dans le domaine de l'écrit, des chercheurs montrent le recours aux connaissances acquises en L1 lors de l'apprentissage d'une L2 (Ameur-Amokrane, 2009; Lefrançois, 2001a, 2001b; Woodall, 2002; Zimmermann, 2000). Dans cette optique, Zutell et Allen (1988) présentent certaines erreurs orthographiques chez les élèves en anglais L2 sous l'influence de la phonologie espagnole, leur L1. Ces derniers commettent des erreurs lors de la production de longues voyelles /e/ : sit pour seat; /a/ : med pour made.

De plus, le transfert dans la production écrite ne se manifeste pas uniquement à partir de la L1, mais aussi à partir d'une autre langue déjà apprise. Par exemple, Şavlı (2009) montre plusieurs erreurs orthographiques que les étudiants universitaires turcophones commettent en français deuxième LE sous l'influence de l'anglais première LE (ex. : personne, partie, effet, adulte pour person, part, effect, adult). Ces termes se ressemblent dans leur sonorité et dans leur forme écrite, ce qui amène les étudiants à créer un transfert langagier.

À la lumière des études précédentes, il semble pertinent de proposer aux élèves arabophones certains mots qui permettent de vérifier d'éventuels effets des connaissances antérieures à propos de l'arabe et de l'anglais lors de l'écrit en français, langue qu'ils sont en train d'apprendre.

Méthodologie

Participants

L'étude porte sur une cohorte de 30 élèves de première année du secondaire, répartis dans deux écoles publiques qui se situent dans la ville de Sohag en Égypte. Les élèves sont âgés, en moyenne, de 15,8 ans et sont issus de milieux socio-économiques diversifiés. Le choix de ces élèves s'est basé sur deux critères : la prise en compte de leurs résultats scolaires en arabe et en anglais (10 élèves forts, 10 moyens et 10 faibles) et l'autorisation parentale pour participer à la recherche.

Toute recherche comporte des limites. Lors de la sélection des participants, dans la mesure où le contexte écologique de classes réelles est privilégié, il est probable que les élèves évalués ne soient pas représentatifs de la population générale des élèves égyptiens du secondaire. Cet échantillon de convenance peut constituer un biais de sélection.

L'épreuve d'orthographe approchées

Les élèves ont été invités à écrire 24 mots⁴ en essayant de bien mettre à profit leurs propres réflexions et leurs connaissances linguistiques déjà acquises. Onze mots sont repris de Morin (2002) : poteau, monsieur, riz, pain, hache, cerise, oignon, trottoir, éléphant, épouvantail, macaroni; et treize mots sont tirés du manuel scolaire du secondaire "En Français Aussi" (Ministère de l'Éducation de la République Arabe d'Égypte [MERAÉ], 1987) : fille, matin, lycée, médecin, cinéma, mécanicien, télévision, étudiant, leçon, cinq, société, égyptien, classe. Ces derniers sont choisis pour leur familiarité ou/et leur proximité avec la langue anglaise dans la prononciation ou dans la forme écrite. En outre, certains mots présentent une proximité phonologique avec la langue arabe, il s'agit qu'ils se prononcent de la même manière en français ainsi

⁴ L'annexe 1 montre les caractéristiques de ces mots.

qu'en arabe : cinéma, télévision. D'autres mots comportent les phonèmes [p] ou [v], ce qui peut poser des difficultés aux élèves en production. Par ailleurs, plusieurs mots tiennent des voyelles qui peuvent être laborieuses à produire : poteau, monsieur, cerise, parce qu'elles ne sont pas présentes en arabe. D'autres mots ont une ressemblance aux mots anglais, et ceci sur le plan orthographique ou/et phonologique : oignon, télévision, leçon, classe. Enfin, les élèves ont été invités à produire une phrase : Je m'appelle_ et mon ami c'est_. Celle-ci se trouve dans le manuel scolaire des élèves et elle a été mobilisée par Morin (2002).

Afin de mener cette épreuve, les élèves participants à l'étude ont été rencontrés à quatre reprises, soit en février, mars, avril et mai, durant l'année scolaire 2011. À la suite des études utilisant les orthographes approchées (Besse, 1990; Ferreira & Gomez Palacio, 1988; Montésinos-Gelet; 1999; Morin, 2002), l'entretien individuel s'opère selon trois moments bien distincts. D'abord, l'expérimentatrice propose oralement les écrits ciblés en présentant à l'élève des illustrations représentatives pour chacun des mots à produire afin d'éviter la confusion sémantique. Ensuite, l'élève est invité à produire les mots en s'appuyant sur ses hypothèses orthographiques et ses connaissances antérieures. Enfin, l'élève est invité à lire et à justifier ce qu'il vient d'écrire en le montrant du doigt, ce qui lui permet de reprendre ses écrits en les corrigeant ou en ajoutant d'autres caractéristiques. Cette technique de la verbalisation de l'écrit permet de mieux comprendre comment l'élève pense l'écriture et d'identifier les stratégies qu'il adopte lors de la production. De plus, ces rencontres sont filmées, ce qui permet à l'expérimentatrice de s'occuper exclusivement de l'enfant lors de l'entretien tout en conservant les données obtenues (Morin, 2002, 2004).

Analyse des données

Le traitement des données recueillies durant cette étude longitudinale est soumis à une approche mixte. Les productions écrites des élèves ont été quantifiées afin d'opérer un traitement statistique et de décrire le développement orthographique à partir des mesures répétées (ANOVA), alors que les interprétations des élèves lors de la 4^e rencontre ont été soumises à un traitement qualitatif, ce qui permet de catégoriser les stratégies adoptées lors de l'écrit⁵.

Lors de l'analyse des données, cinq grilles, reprises de Morin (2002), furent utilisées : deux grilles permettent d'examiner les mots isolés et la phrase; une troisième grille vise à analyser les aspects visuographiques des mots écrits; et deux dernières grilles catégorisent les commentaires métagraphiques que les élèves émettent lors de l'interprétation de leurs écrits. Pour ce qui est des aspects visuographiques de l'écriture de mots, le schéma de mise en page est considéré, et ceci, en ce qui concerne la disposition conventionnelle (des mots alignés ou en colonne) et l'orientation de l'écriture (haut-bas et gauche-droite). De plus, la conventionnalité des caractères (s'il existe des pseudo-lettres et des chiffres) et l'orientation des caractères (lettres en miroir) sont abordées.

Tout d'abord, une attention a été portée aux commentaires métagraphiques qui sont « des verbalisations qui témoignent d'une réflexion sur différents aspects de la langue écrite (dimension graphique, caractères, aspects para-orthographiques) » (Morin, 2002, p. 151). Ici, deux types des verbalisations rétrospectives présentées lors de l'interprétation des écrits sont examinés : commentaires métalinguistiques ayant pour objet la langue écrite et commentaires métacognitifs liés au fonctionnement cognitif de l'élève. Les premiers portent sur des signes phonogrammiques ou non phonogrammiques, sur l'identification de différentes unités linguistiques et sur des relations analogiques phonologiques ou orthographiques entre le mot désiré et le mot produit. Alors que les seconds réunissent la mémorisation, l'évaluation, la référence à un outil métacognitif et l'évitement.

En outre, une analyse qualitative détermine les productions écrites qui témoignent un transfert langagier, soit de l'arabe et de l'anglais vers le français. La manière dont les élèves ont produit les mots choisis est abordée, et ceci, pour leur proximité avec la forme française et anglaise, de même que ceux qui présentent des phonèmes absents de la langue arabe. Ainsi, cette analyse qualitative consiste à relever les cas de transferts négatifs comme l'interférence de l'orthographe anglaise sur la production en français ou le glissement vers des phonèmes proches de ceux absents en arabe. Ce type d'analyse qualitative entraîne un biais, car il met essentiellement l'accent sur le transfert négatif. En effet, il est plus facile de repérer les erreurs des élèves imputables à l'interférence des langues que les apports d'une langue pour produire orthographiquement dans une autre.

⁵ Seuls les commentaires liés à la 4^e mesure sont considérés, car plus détaillés et plus explicites que lors des premières mesures.

Analyse et discussion des résultats

Les résultats de la recherche répondent à trois objectifs spécifiques :

- décrire le développement orthographique d'élèves arabophones de première année du secondaire en français LE;
- investiguer les différentes stratégies qu'ils mobilisent lors de l'écrit;
- et documenter les aspects du transfert langagier qu'ils peuvent produire.

Le développement orthographique

L'analyse statistique à mesures répétées d'ANOVA indique généralement une progression significative dans la performance des élèves, soit dans leur capacité d'extraction phonologique ($F=17,28$; $p<.000$), leur capacité à écrire de façon orthographique [$F=47,94$; $p<.000$] et dans leur capacité à combiner les phonèmes au sein d'une syllabe ($F=19,43$; $p<.000$). Précisons que les données sont distribuées de manière normale.

En ce qui concerne l'écriture des graphèmes de manière séquentielle, certains élèves produisent des désordres intra-syllabiques – à l'intérieur d'une syllabe –, puisque six élèves en produisent lors de la 1^{re} mesure (comme mecinsien pour mécanicien, cienma pour cinéma), 14 élèves lors de la deuxième mesure (comme meceia pour mécanicien, toretwar pour trottoir), 15 élèves lors de la troisième mesure (comme macroine, ciqn), et neuf élèves lors de la quatrième mesure (comme touretoir, touritoire). Les élèves produisent également des désordres inter-syllabiques – dans les différents graphèmes des syllabes d'un mot – : sept élèves en présentent lors des deux premières mesures (comme moniseur, sreic), 14 élèves lors de la troisième mesure (comme cires, macrione), et lors de la quatrième mesure, 11 élèves (comme medécin, creise).

Quant à la séquentialité intra-graphémique – l'ordre des différentes lettres composant un digramme ou un trigramme –, la plupart des élèves ne trouvent pas de difficultés à écrire séquentiellement, puisqu'un seul élève introduit des désordres lors des trois premières mesures (dans l'ordre : pian, ongou, mécanique), alors que deux élèves en produisent lors de la quatrième mesure (les deux élèves tracent la même production pian). Un autre type de désordres très peu produit par les élèves concerne la séquentialité morphémique – l'emplacement approprié d'indices morphémiques –, et qui est présenté uniquement par deux élèves lors de la quatrième mesure (ahche pour hache et fiell pour fille). Ceci indique une bonne capacité pour les élèves à produire séquentiellement les lettres muettes et les morphogrammes lexicaux compris dans les mots isolés. Concernant l'exclusivité graphémique - la capacité d'écrire des mots en s'appuyant sur les phonogrammes -, les élèves manifestent une bonne capacité à produire les phonogrammes. Seul un sujet réalise une répétition d'un phonogramme : ongonone pour oignon, lors de la deuxième mesure et cinq élèves répètent des phonogrammes (ahche, chache pour hache; panneau pour pain; taillitior, tainatior pour trottoir) lors de la quatrième mesure.

De plus, l'analyse statistique à mesures répétées d'ANOVA souligne une progression significative dans la capacité des élèves à produire les morphogrammes [$F=3,44$; $p<.031$] et une progression significative dans leur capacité à écrire selon la norme orthographique [$F=18,71$; $p<.000$].

En ce qui concerne les aspects visuographiques de l'écriture de mots, les élèves obtiennent les scores maximums en ce qui concerne le schéma de mise en page en écrivant les mots en colonnes, de gauche à droite et de haut en bas, et en laissant des blancs graphiques. De plus, ils produisent conventionnellement les lettres en respectant leur orientation.

Dans l'écriture de la phrase ciblée, l'analyse statistique opérée n'indique pas de progression significative, soit en ce qui concerne les unités lexicales [$F=2,45$; $p<.105$], les blancs graphiques [$F=.67$; $p<.577$], et la présence d'idéogrammes [$F=.659$; $p<.585$]. Par contre, les élèves manifestent une bonne capacité à écrire correctement leurs prénoms en obtenant les scores maximums. Cette production peut être due à une mémorisation de la phrase. Même s'ils présentent une capacité quasi complète à orthographier les prénoms de leurs amis, l'analyse statistique pour cette production ne témoigne pas d'une progression significative [$F=.976$; $p<.419$]. Quant à l'extraction des phonèmes compris dans la phrase, à l'exception du prénom et le prénom de l'ami, leur performance indique une progression statistiquement significative [$F=3,75$; $p<.023$].

Les élèves produisent alors des écritures phonographique et orthographique lors des quatre mesures, et ces résultats concordent, d'une part, avec ceux de Besse (2000) en ce qui concerne ces deux types d'écritures. D'autre part, ces élèves ont déjà appris deux langues, l'arabe et l'anglais, ce qui ne leur permet pas de produire les écritures visuographiques qui sont présentées par les jeunes enfants de Besse.

Les stratégies de l'écriture

Généralement, les commentaires émis par les élèves lors de l'interprétation des productions écrites lors de la 4^e mesure sont courts et peu variés. D'abord, les commentaires métalinguistiques émis relatifs aux mots isolés sont les plus nombreux et se relèvent de deux types : ceux qui reposent sur des signes phonogrammiques (N=300; ex. : *J'ai écrit le mot trottoir en m'appuyant sur la prononciation que j'ai entendue*) et ceux qui reposent sur l'analogie (N=67; ex. : *J'ai écrit le mot télévision à partir de sa proximité avec le mot anglais television*). En annonçant l'utilisation de l'analogie lors de l'écrit, les élèves ne précisent pas si cette ressemblance est phonologique ou orthographique. Quant aux commentaires métacognitifs émis, ils sont relatifs à la mémorisation avec exemple (N=202; ex. : *J'ai déjà appris le mot cinq dans la leçon de nombres du manuel scolaire*) ou à la mémorisation sans exemple (N=186; ex. : *J'ai déjà appris le mot monsieur*). Ensuite, lors de la production de la phrase, les élèves émettent 29 commentaires métacognitifs découlant de la mémorisation sans exemple (ex. : *J'ai déjà écrit cette phase*), et un seul commentaire s'apparente à de l'évitement, puisque l'élève lit uniquement la phrase.

À la lumière de ces commentaires, il apparaît que les élèves dépendent de la stratégie phonologique pour orthographier les mots nouveaux pour eux; ils utilisent la stratégie lexicale en écrivant la phrase cible et les mots tirés de leur manuel scolaire, et ils utilisent la stratégie analogique en produisant les mots ayant une proximité orthographique ou phonologique avec leur équivalent anglais. Ces résultats concordent avec ceux de Fleuret (2008), qui montre que les élèves créolophones ont recours à ces trois stratégies lors de l'écrit en français L2.

Le transfert langagier

L'examen des productions écrites des élèves permet d'observer un transfert langagier produit à partir des deux langues déjà apprises – l'arabe et l'anglais –, au français. Le transfert langagier de l'arabe est réalisé de manière négative dans la production du phonème [b] pour [p] dans les mots : poteau, pain, épouvantail et dans l'écriture du phonème [f] à la place de [v] dans les mots : épouvantail et télévision, et ceci, chez plusieurs élèves lors des quatre mesures. De ces quatre phonèmes, l'arabe ne comporte que [b] et [p], ce qui incite les élèves à produire des phonèmes familiers pour eux. Par contre, le mot égyptien comprend le phonème [p], mais il semble que l'apprentissage de ce mot familier en anglais leur permet de le produire correctement. Ces résultats ont déjà été exposés par Aboubaker (2009) et Mohamed (2007), qui montrent que l'apprenant arabophone rencontre une difficulté à produire ces phonèmes, qui ne sont pas présents en arabe.

En outre, plusieurs élèves rencontrent des difficultés dans la production des certaines voyelles françaises qui ne se trouvent pas en arabe : [ə] (ex. : musi, masu pour monsieur), [i] (ex. : rees, resi pour riz), [e] (ex. : lycès, licey pour lycée; surize, sereuse pour cerise), [ɑ] (ex. : elephant, elephonte pour éléphant), [ɛ] (ex. : bane, paine pour pain; matan, matane pour matin) et [ɔ̃] (ex. : onyo, oneau, pour oignon; lycent et lestant pour leçon). Cela concorde avec les résultats d'Ababou (2005), qui montre la difficulté de traiter les voyelles chez les arabophones en l'expliquant par la grande différence existant entre les deux langues. De plus, l'observation de ces transferts de type négatif de l'arabe confirme les propos de Gad (1990), qui justifie les erreurs grammaticales commises par les élèves égyptiens en français par une interférence de l'arabe L1.

Pour le transfert de l'anglais vers le français, il apparaît positivement dans la production des mots dont la forme écrite est identique (ex. : macaroni) ou ressemblante (ex. : éléphant, classe) en français et en anglais, ainsi que dans la maîtrise des aspects visuographiques lors de l'écrit des mots isolés. En outre, un transfert de type négatif est manifesté dans la production des mots ayant une forme écrite comparable dans les deux langues (riz et rice; oignon et onion; éléphant et elephant; cinéma et cinema; télévision et television) ou des mots comportant une analogie phonologique comme cinq et *thank*. Ce dernier résultat concorde avec l'étude de Şavlı (2009) qui montre l'existence d'un transfert du type négatif de l'anglais première LE vers le français deuxième LE chez des étudiants turcophones au niveau universitaire dans la production des mots semblables dans les deux langues.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif primordial de décrire le développement orthographique en français langue étrangère auprès d'élèves arabophones de la première année du secondaire. L'étude montre que les élèves

affichent des productions écrites phonologiques et même orthographiques. L'examen de ces productions révèle trois différentes stratégies que les élèves participants utilisent dans l'écriture : phonologique, lexicale et analogique. En outre, ces productions témoignent du transfert langagier des langues déjà acquises, l'arabe et l'anglais.

Malgré des choix pour éviter les biais et conserver une rigueur méthodologique en prenant de nombreuses précautions, le choix de la phrase ciblée : « Je m'appelle _ et mon ami c'est _ . » n'était pas assez pertinent. La phrase est familière à tous les élèves, ce qui conduit à une forte performance qui ne permet pas d'observer un développement orthographique.

En terminant, d'autres recherches sont nécessaires afin d'adapter les orthographes approchées en français LE auprès des élèves arabophones. Il conviendrait, entre autres, de mener une étude longitudinale sur une période plus longue et dès les tout débuts de l'apprentissage. Par exemple, en la menant durant les trois années du secondaire égyptien, cela permettrait de vérifier si les aspects du transfert langagier diminueront avec l'avancement de la performance des élèves. Il importe également d'ajouter d'autres variables à l'analyse, dont la performance des élèves – forts, moyens et faibles – et le sexe des élèves – filles et garçons – pour savoir si ces dernières ont une influence sur le développement orthographique des apprenants.

RÉFÉRENCES

- Ababou, S. (2005). *Étude comparée des différents aspects de l'entrée dans l'écrit de jeunes arabophones et francophones entre la maternelle et la fin de la première année*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, Montréal.
- Abbas, M. M. (1991). *Les erreurs fréquentes dans l'emploi des verbes dans l'expression écrite des élèves de la première année secondaire, français deuxième langue étrangère*. Mémoire de maîtrise non publié, Université d'Ain-Chams, Caire.
- Aboubaker, N. A. (2009). *L'enseignement du français aux arabophones : quelques pistes pour la correction phonétique*. En ligne : <http://langues.superforum.fr/t356-didactique-de-loral-du-discours-en-fle-lenseignement-du-francais-aux-arabophones-quelques-pistes-pour-la-correction-phonetique>
- Ahmed, D. M. H. (2013). *Étude de l'appropriation de l'orthographe française langue seconde/étrangère d'élèves arabophones du secondaire en Égypte*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Québec.
- Ali, E. A. A. (2006). *Efficacité de l'emploi d'un programme basé sur les styles d'apprentissage préférés pour l'acquisition et l'utilisation de quelques règles grammaticales chez les étudiants de section de français à la faculté de pédagogie de Sohag*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sohag, Sohag.
- Ameur-Amokrane, S. (2009). Apprentissage de l'écriture en contexte plurilingue, problèmes liés à l'acquisition de l'orthographe. *Synergies Algérie*, 6, 71-78.
- Angoujard, A., Jaffré, J.-P., Rilliard, J., Sandon, J.-M., & Catach, N. (1994). *Savoir orthographier à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation.
- Besse, J.-M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue française de pédagogie*, 90, 17-22.
- Besse, J.-M. (2000). Le rapport à l'écrit. In J.-M. Besse (Éd.), *Regarde comme j'écris!* (pp. 26-38). Paris : Magnard.
- Campbell, L. (2004). *Historical linguistics; an introduction*. Cambridge, Massachusetts : MIT Press.
- Catach, N. (1995). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographes approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.
- Chaves, N., Totereau, C., & Bosse, M.-L. (2012). Acquérir l'orthographe lexicale : quand savoir lire se suffit pas. *A.N.A.E.*, 118, 1-9.
- Ebrahim, A. T. (2003). *À la recherche d'une didactique de F.L.E en Égypte*. Égypt : El-safa.
- El-Batrawy, A. A. (1997). *Les erreurs fréquentes dans l'emploi des prépositions dans l'expression écrite des élèves de la deuxième année secondaire (français deuxième langue)*. Mémoire de maîtrise non publié, Université d'Ain-Chams, Caire.

- Fayol, M., Pacton, S., & Perruchet, P. (1999). L'apprentissage de l'orthographe lexicale: le cas des régularités. *Langue française*, 124(1), 23-39. En ligne : http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1999_num_124_1_6304
- Ferreiro, E., & Gomez Palació, M. (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.
- Fleuret, C. (2008). *Portrait du développement de la compétence orthographique d'élèves créolophones scolarisés au Québec de la maternelle à la troisième année*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.
- Frost, J. (2001). Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 14, 487-513.
- Gad, S. E. (1990). *Fautes grammaticales communes dans les écrits des étudiants de la 2^e secondaire en français comme 2^e langue étrangère, "Étude d'évaluation"*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Mansoura, Mansoura.
- Gadou, I. E. (1987). *Unité proposée pour remédier aux fautes grammaticales les plus fréquentes en français chez les étudiants de la Faculté de pédagogie*. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Tanta, Tanta.
- Jaffré, J. P. (1992). Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. *Langue française*, 95, 27-48.
- Lefrançois, P. (2001a). De la langue maternelle à la langue seconde en lecture et en écriture. *La revue de l'AQEFLES*, 23(1), 45-57.
- Lefrançois, P. (2001b). Le point sur les transferts dans l'écriture en langue seconde. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 58(2), 223-245.
- Luis, M.-H. (1992). Psychogenèse de l'écrit. Une étude en banlieue lyonnaise. *Les Dossiers de l'éducation*, 18, 17-88.
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement de la République Arabe d'Égypte. (1987). *En Français Aussi*. Paris : Hatier.
- Mohamed, H. (2007). Acquisition d'une langue seconde: les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabes/arabes-français. *Synergies Monde Arabe*, 4, 209-226.
- Montésinos-Gelet, I. (1999). *Les variations procédurales au cours du développement de la dimension phonogrammique du français: Recherches auprès d'enfants scolarisés en grande section maternelle en France*. Thèse de doctorat inédite, Université de Lumière Lyon 2, Lyon.
- Montésinos-Gelet, I. (2007). Les préoccupations du jeune scripteur et le développement des compétences langagières à l'écrit. In A.-M. Dionne & M.-J. Berger (Éds.), *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle* (pp. 35-54). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des élèves francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Morin, M.-F. (2004). Comprendre et prévenir les difficultés en écriture chez le jeune enfant : orthographe approchées et commentaires métagraphiques. In J.-C. Kalubi & G. Debeurme, (Éds.), *Identités professionnelles et interventions scolaires : contextes de formation de futurs enseignants* (pp.145-173). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Oxford, R. L., & Crookall, D. (1988). Language learning strategies. In J. B., Gleason (Éd.), *You can take it with you : helping students maintain foreign language skills beyond the classroom*. (pp. 23-49). New Jersey : Prentice Hall Regents Englewood Cliffs.
- Pacton, S., Foulon, J.-N., & Fayol, M. (2005). L'apprentissage de l'orthographe lexicale. *Rééducation orthographique*, 222, 47-68.
- Papadopoulou, D. (2006). *Cross-linguistic variation in sentence processing : evidence from RC attachment preferences in Greek*. Dordrecht : Springer.
- Pelletier, L., & Le Deun, É. (2004). *Construire l'orthographe : nouvelles pratiques, nouveaux outils*. Paris : Magrand.
- Pienemann, M. (2005). *Cross-linguistic aspects of processability theory*. Philadelphia : J. Benjamins pub.
- Rieben, L., Saada-Robert, M., & Maro, C. (1997). Word-search strategies and stages of word recognition. *Learning and Instruction*, 7(2), 137-159.
- Ringbom, H. (1987). *The role of first language in foreign language learning*. Clevedon : Multilingual Matters.

- Ringbom, H. (1990). Effects of transfer in foreign language learning. In H. W. Dechert (Éd.), *Current trends in European second language acquisition research* (pp. 205-218). Clevedon : Multilingual Matters.
- Şavlı, F. (2009). Interférences lexicales entre deux langues étrangères: anglais et français. *Synergies Turquie*, 2, 179-184.
- Siffrein-Blanc, J., & George, F. (2010). L'orthographe lexicale. *Développements*, 4, 27-36.
- Somia, N. (2014/2015). *Les erreurs récurrentes dans les productions écrites en FLE chez les élèves du secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Mohamed Khider, Biskra.
- Teich, E. (2003). *Cross-linguistic variation in system and text: a methodology for the investigation of translations and comparable texts*. New York : Mouton de Gruyter.
- Woodall, B. R. (2002). Language-switching: using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*, 11, 7-28.
- Zimmermann, R. (2000). L2 writing : subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and Instruction*, 10, 73-99.
- Zutell, J., & Allen, V. (1988). The English spelling strategies of Spanish-speaking bilingual children. *TESOL Quarterly*, 22, 333-340.

Annexe 1 : Les caractéristiques structurales de 24 mots de l'épreuve d'orthographe approchées : les caractéristiques linguistiques et les aspects de la proximité et de la différence avec l'anglais et l'arabe

<i>Mots</i>	<i>Caractéristiques linguistiques</i>
<i>riz</i>	monosyllabe (CV) morphogramme lexicale /z/ phonèmes de forte fréquence
<i>pain</i>	monosyllabe (CV) trigramme /ain/ phonème multigraphémique [ɛ̃] phonème [p] absent du répertoire arabe présence d'une voyelle non présente en arabe [ɛ̃]
<i>hache</i>	monosyllabe (VC) mutogrammes (<i>hache</i>)
<i>fille</i>	monosyllabe (CVS) mutogramme (<i>fille</i>)
<i>cinq</i>	monosyllabes (CVC) phonèmes multigraphémiques [s], [ɛ̃], [k] présence d'une voyelle non présente en arabe [ɛ̃]
<i>classe</i>	monosyllabe (CCVC) phonèmes multigraphémiques [k], [s] mutogramme (<i>classe</i>) proximité avec la langue anglaise
<i>poteau</i>	dissyllabe (CV-CV) trigramme /eau/ phonème multigraphémique [o] phonème [p] absent du répertoire arabe
<i>monsieur</i>	dissyllabe (CV-CVV) graphème exceptionnel /on/ semi-voyelle [j] présence d'une voyelle non présente en arabe [ə], [ø]
<i>cerise</i>	dissyllabe (CV-CVC) mutogramme (<i>cerise</i>) phonèmes à forte fréquence Phonèmes multigraphémiques [s], [z] présence d'une voyelle non présente en arabe [ə]
<i>oignon</i>	dissyllabe (V-CV)

	digrammes /gn/, /on/ graphème exceptionnel /ign/ phonème multigraphémique [ɔ̃] proximité avec la langue anglaise présence d'une voyelle non présente en arabe [ɔ̃]
<i>trottoir</i>	dissyllabe (CCV-CVC) attaque branchante /tr/ consonnes doubles /tt/ phonème multigraphémique [o] semi-voyelle [w]
<i>matin</i>	dissyllabique (CV-CV) phonème multigraphémique [ɛ̃] présence d'une voyelle non présente en arabe [ɛ̃]
<i>lycée</i>	dissyllabique (CV-CV) phonème rare [y] phonème multigraphémique [s] mutogramme (<i>lycée</i>)
<i>leçon</i>	dissyllabique (CV-CV) phonèmes multigraphémiques [s], [ɔ̃] proximité avec la langue anglaise présence d'une voyelle non présente en arabe [ɔ̃], [ə]
<i>éléphant</i>	trisyllabe (V-CV-CV) morphogramme lexical /t/ digrammes /ph/, /an/ phonème multigraphémique [f] proximité avec la langue anglaise présence d'une voyelle non présente en arabe [ã]
<i>médecin</i>	trisyllabe (CV-CV-CV) phonèmes multigraphémiques [s], [ɛ̃] présence d'une voyelle non présente en arabe [ɛ̃]
<i>cinéma</i>	trisyllabe (CV-CV-CV) phonème multigraphémique [s] proximité avec la langue anglaise
<i>étudiant</i>	trisyllabe (V-CV-CSV) phonème multigraphémique [ã] morphogramme lexical /t/ présence d'une voyelle non présente en arabe [ã]
<i>société</i>	trisyllabe (CV-CSV-CV) phonèmes multigraphémiques [s], [s] proximité avec la langue anglaise
<i>égyptien</i>	trisyllabe (V-CVC - CSV) phonèmes multigraphémiques [g], [t] phonème rare [y] semi-voyelle [j] proximité avec la langue anglaise présence d'une voyelle non présente en arabe [ɛ̃]
<i>épouvantail</i>	quadrissyllabe (V-CV-CV-CVVC) digrammes /ou/, /an/ phonème multigraphémique [ã] semi-voyelle [j] phonème [p] absent du répertoire arabe présence d'une voyelle non présente en arabe [ã]
<i>macaroni</i>	quadrissyllabe (CV-CV-CV-CV) phonèmes à forte fréquence phonèmes multigraphémiques [k], [o]

	proximité avec la langue anglaise
<i>mécanicien</i>	quadrisyllabique (CV-CV-CV-CSV) phonèmes multigraphémiques [k], [s] semi-voyelle [j] présence d'une voyelle non présente en arabe [ɛ̃]
<i>télévision</i>	quadrisyllabique (CV-CV-CV-CSV) phonème multigraphémique [z] proximité avec la langue anglaise phonème [v] absent du répertoire arabe présence d'une voyelle non présente en arabe [Ō]