

L'appropriation de français écrit par des élèves arabophones du secondaire : une comparaison en fonction du genre

Doaa Mohammad Hamdan Ahmed, Université de Sohag, Égypte
Isabelle Montésinos-Gelet, Université de Montréal, Canada
Annie Charron, Université du Québec à Montréal, Canada

Résumé : Cette étude vise à décrire les différentes caractéristiques qui distinguent l'appropriation de l'écrit des élèves filles et garçons arabophones qui apprennent le français comme langue étrangère en Égypte. À cet effet, un groupe des 20 filles et un autre des 18 garçons de première année du secondaire sont soumis à une tâche d'orthographe approchées, dans laquelle les deux groupes ont été invités à écrire certains mots et une phrase. Ceci a été individuellement réalisé à quatre reprises à partir d'une rencontre semi-structurée et filmée. L'analyse des données recueillies a révélé que le genre des élèves peut avoir un impact sur certains aspects – la production des phonèmes, la combinaison des syllabes et la production des lettres dérivables et muettes –; qu'il n'avait pas d'impact sur certains autres – la mise en compte des aspects visuographiques des mots écrits et le recours au transfert langagier –; et qu'il peut avoir une influence sur les stratégies mobilisées durant les situations d'orthographe approchées.

Mots clés : Appropriation de l'écrit français, orthographe approchées, élèves arabophones du secondaire, français langue étrangère FLE, genre des élèves

Abstract : The aim of this study is to describe the different characteristics that distinguish girls and boys – all first year Arabic-speaking pupils of the Secondary Schools who learn French as a foreign language in Egypt - in their appropriation of French spelling. To achieve this goal, a group of 20 girls and another of 18 boys were asked (on an individual basis) to produce some words and one sentence. This was done individually four times from a semi-structured encounter. The results of these tests raised that the gender of the students can have an impact on some aspects – the production of phonemes, the combination of syllables and the production of the derivable and dumb letters -; it doesn't have an impact on others - consideration of the visuographic aspects of words and the production of the linguistic transfer; and it can have a little influence on the strategies used during the situations of the invented spelling.

Keywords : Appropriation of French spelling, invented spelling, Arabic speaking student of secondary school,, French as a foreign language, gender of the students

Introduction

L'écriture est une des compétences essentielles de la langue, dont sa maîtrise permet aux élèves de favoriser leur réussite scolaire tout au long de leur cheminement scolaire (Gaudreau, 2017; Gelbert, 2008; Hymel & Ford, 2004). La production écrite n'est pas un processus facile à maîtriser par les élèves, notamment dans une langue opaque comme le français, langue qui peut s'orthographier avec de nombreux graphèmes. Le français comporte 36 phonèmes qui servent à écrire 130 graphèmes (Ducard, Honvault & Jaffré, 1995). La maîtrise des phonèmes est alors importante pour les élèves, mais elle ne leur permet cependant pas d'écrire selon la norme. Par exemple, le phonème [o] s'écrit au moyen de différents graphèmes (eau, o, ho, au, ô, oo, oh). On peut ajouter à cette difficulté le dédoublement du *s* entre deux voyelles, les règles relatives au *c* et au *g* durs et doux, et la substitution du *m* ou *n* devant *b* ou *p* à la suite des voyelles nasales (Handy, 2009).

Dans le cadre des langues secondes/étrangères, l'élève assimile habituellement l'apprentissage par l'alphabet (Vygotski, 1985), puisque la maîtrise graduelle des lettres alphabétiques lui permet de commencer la lecture et l'écriture (Gaudreau, 2004; Goody,

2007). En Égypte, pays arabophone, les élèves fréquentant les écoles gouvernementales commencent l'apprentissage du français à la première année du secondaire. Ils apprennent cette langue comme deuxième langue étrangère (FLE), ce qui ne leur permet de pratiquer cette langue que dans la salle de classe et que durant le cours de français. L'apprenant d'une langue étrangère (LE), comme le montre Ringbom (1987, 2007), passe peu de temps dans les cours de la langue; il reçoit une quantité très limitée de données structurées, choisies et séquentielles; il voit l'enseignant comme la source principale dans la construction de son savoir; il utilise le plus souvent des matériaux écrits et il manque d'exposition à l'oral dans les situations communicatives. En outre, les élèves sont toujours soumis aux examens écrits lors de l'évaluation formative et sommative, ce qui les conduit à s'intéresser à l'aspect écrit plus qu'à l'oral (Ahmed, 2013). Pour ces raisons, de nombreuses études mettent l'accent sur le français écrit. Dans le contexte égyptien, on trouve plusieurs études qui s'intéressent à la littératie, à la lecture (Ahmed, 2011; Ali, 2012) et à l'écriture (Abdrabou, 2013; Eid, 2013, Hafez, 2001; Mohamed, 2005).

L'orthographe lexicale constitue une composante linguistique qui sert à enseigner l'écrit. Elle permet au scripteur de retrouver, une à une et dans l'ordre, les lettres qui composent un mot précis et le distingue de ceux qui lui ressemblent phonologiquement (Ehri, 1997). À notre connaissance, en FLE, peu nombreuses sont les études qui ont été menées en orthographe lexicale. Dans cette optique, l'étude d'Ahmed, Montésinos-Gelet et Charron (2015) s'est consacrée au développement orthographique d'élèves égyptiens du secondaire. Pour sa part, Ahmed (2017) s'est intéressé aux interférences lexicales dans les écrits des étudiants universitaires en FLE. Le manque d'études menées sur les compétences orthographiques en FLE nous incite à essayer d'enrichir ce domaine de recherche en réalisant cette étude qui vise à décrire les différentes caractéristiques des écrits français chez les élèves du secondaire selon les genres (garçons/filles).

Les élèves égyptiens du secondaire, et plus précisément en Haut-Égypte fréquentent des écoles non mixtes. Le genre des apprenants est un facteur occupant une importance quant au rapport à l'écrit (Baudelot, Cartier, & Detrez, 1999; Charlot, Bautier, & Rochex, 2000; Chartrand & Prince, 2009; Ministère de l'Éducation du Québec, 1994; Penloup, 2000). Les études effectuées ont examiné la relation entre le genre des élèves et leur motivation à l'apprentissage (Bouffard, Vezeau, & Simard, 2006), la relation entre le genre et l'utilisation des pronoms dans l'écriture des textes (Boily, 2001), ou le lien entre le genre et la dimension affective relative au rapport à l'écrit (Chartrand & Prince, 2009). L'analyse des données recueillies dans ces études a permis de donner des résultats variés, mais contradictoires quant à l'importance de ce facteur, comme nous le verrons sous peu. Or, les élèves du secondaire sont séparés selon leur genre dans les écoles d'haute Égypte : écoles consacrées aux filles et des autres destinées aux garçons, et il n'existe pas, à notre connaissance, d'études qui examinent le rôle de ce facteur – le genre des apprenants – dans le domaine de l'écrit en FLE. Cette étude souhaite attirer l'attention des enseignants et des chercheurs en vérifiant si ce facteur a un impact sur le développement de l'orthographe lexicale. Dans notre étude, l'approche des orthographes approchées sera mobilisée, approche déjà utilisée avec efficacité par plusieurs chercheurs pour documenter le développement de l'écrit en français langue maternelle (ex. : Besse, 2000; Charron, 2006; Montésinos-Gelet, 1999; Morin, 2002).

Problématique

En Égypte, l'apprentissage des langues étrangères, comme le français, poursuit des objectifs politiques, sociaux, culturels et pratiques. Il contribue à répondre aux besoins des personnes diplômées qui cherchent des emplois ou veulent immigrer dans des pays francophones. L'apprentissage du français contribue efficacement à l'insertion professionnelle de ces diplômées dans plusieurs secteurs d'emploi. Toute étude menée en FLE est susceptible donc de présenter des pistes pour améliorer le processus de l'enseignement et de l'apprentissage de cette langue.

L'orthographe lexicale, aspect important lié à l'écriture, a été l'objet de nombreuses études dans le domaine du français langue maternelle (ex. : Besse, 2000; Charron, 2006; Fejzo, Godard, & Laplante, 2016; Montésinos-Gelet, 1999; Morin, 2002) et du français langue seconde (ex. : Ababou, 2005; Fleuret, 2008), alors qu'il existe un manque dans les études menées en langue étrangère (Ahmed *et al.*, 2015). Étant donné la place accordée à l'apprentissage de l'écrit et celle accordée à l'orthographe lexicale dans la qualité de la production écrite (Pacton, Foulin & Fayol, 2005; Siffrein-Blanc & George, 2010), et l'importance du genre des apprenants dans le rapport à l'écrit (Baudelot *et al.*, 1999; Charlot *et al.*, 2000; Chartrand & Prince, 2009; Penloup, 2000), il est pertinent d'examiner, dans cette étude, le développement orthographique des élèves égyptiens qui commencent l'apprentissage du FLE à la 1^{re} année du secondaire, tout en vérifiant l'effet de leur genre sur l'écrit. Pour ce faire, l'approche méthodologique des orthographes approchées va être utilisée, ce qui conduit à analyser les écrits émis par les élèves de manière plus fine. Parce que dans cette approche proposée, le graphème se considère l'unité d'analyse abordée (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

L'étude actuelle enrichit le domaine de l'écrit en FLE en abordant, pour la première fois dans le contexte arabophone, l'influence du genre des élèves sur leur développement de l'écrit, aspect non abordé auparavant, à notre connaissance. Elle peut aider les enseignants au cycle secondaire à savoir si les deux groupes, filles et garçons, s'approprient le français écrit de la même manière. En outre, elle leur permet de connaître et de mieux comprendre les différences qui se trouvent peut-être dans la performance écrite de leurs élèves. Pour contribuer à ce domaine de recherche, la question générale de cette étude est la suivante : le genre des élèves égyptiens de la première année du secondaire a-t-il un impact sur leur développement orthographique en FLE?

Cadre théorique

Dans les lignes suivantes, le cadre théorique montre un descriptif de plusieurs des enjeux soulevés dans l'étude actuelle. Il commence par une clarification des composantes de l'orthographe française, l'enseignement des langues étrangères en Égypte, y compris le français comme deuxième langue étrangère, et le transfert langagier. Ensuite, il traite des études menées en français écrit dans le contexte égyptien. Cette partie se termine par le traitement de l'approche des orthographes approchées et les études mobilisant cette approche méthodologique.

L'orthographe française

L'orthographe est, selon les linguistes, un

«terme polysémique [qui] possède trois dimensions : le vêtement graphique quand on parle de l'orthographe d'un mot donné, l'existence d'un système de règles (ou de lois) qui régit le code scriptural quand on parle de l'orthographe du français et enfin, l'intériorisation par un ou des sujets du système sous forme d'une compétence spécifique» (Chiss & David, 1992, p.7).

La langue française est une langue alphabétique qui exige la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes. Néanmoins, pour orthographier correctement les mots, il faut non seulement connaître les règles de cette correspondance, mais également maîtriser la forme écrite de ces mots. On appelle la langue française «langue opaque», puisqu'une même configuration sonore s'écrit par différentes manières. À titre d'exemple, le phonème [s] peut se transcrire comme *s* (bonsoir), *ss* (classe), *c* (cinéma), *ç* (leçon), *tion* (attention), et *sc* (scier), ce qui montre que la correspondance phonème/graphème n'est pas biunivoque (Fayol & Jaffré, 1999).

Pour sa part, la linguiste Catach (1995) décrit l'orthographe française en présentant quatre types d'unités distinctives : les phonogrammes, les morphogrammes, les logogrammes, auxquels s'ajoutent les idéogrammes. Selon Catach (1995), les phonogrammes, occupant 80 à 85 % des signes écrits, consistent à transcrire les phonèmes en graphèmes. Ils sont reconnaissables de différentes façons. Ils peuvent être simples, et composés d'une seule lettre (ex. : une voyelle /i/ ou une consonne /t/); ils peuvent porter un signe diacritique (ex. : le tréma /ï/, la cédille /ç/, ou un accent /é/, /ê/, /è/); ils peuvent être formés de deux lettres, on les appelle alors des digrammes (ex. : /gn/, /ch/, /on/) ou être formés de trois lettres, on les appelle alors les trigrammes (ex. : /ain/, /eau/). Les morphogrammes renvoient au fait de faire intervenir des graphèmes pour marquer les éléments grammaticaux et lexicaux des mots. Les éléments grammaticaux servent à marquer les désinences graphiques des mots (ex. : le marque de genre : petit/petite ; et le marque de nombre : grand/grands), alors que les éléments lexicaux permettent d'établir un lien entre le mot et sa famille lexicale (ex. : le /d/ muet du mot «grand» permet de dériver : grande, grandeur, grandir). On a également le principe logogrammique qui correspond à des graphies globales de lexèmes. Il s'agit de mots très courts, monosyllabiques et homophones. Ces derniers sont des mots qui se prononcent de la même façon, mais ayant des sens différents (ex. : ses, ces, saie s'est, sais, c'est, sait) (Pelletier et Le Deun, 2004). Les idéogrammes comportent, enfin, les lettres majuscules, le trait d'union, l'apostrophe et la ponctuation.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'anglais et le français

Les élèves égyptiens apprennent la langue anglaise comme première langue étrangère au début de l'enseignement obligatoire. Ils apprennent ainsi l'anglais à la 1^{re} année du primaire. Le ministère de l'Éducation leur présente un cours appelé «*Time for English*». Celui-ci est une série des six niveaux qui portent sur l'approche communicative. Chaque

niveau englobe un manuel scolaire, CD-Rom, et un cahier d'exercices pour l'élève, et pour l'enseignant, un guide pédagogique. Le cours s'intéresse à développer les différentes compétences linguistiques, la parole, l'écoute, la lecture et l'écriture à partir des activités qui attirent la curiosité des élèves (*Ministry of Education of Arabe Republic of Egypt*, 2015). Au secondaire, les élèves apprennent un autre programme communicatif dit «*Hello English*», qui vise à développer la littératie et qui met l'accent sur les compétences nécessaires qui préparent les élèves à l'accès à l'université (*Ministry of Education of Arabe Republic of Egypt*, 2011).

Dans les écoles gouvernementales, les élèves commencent à apprendre le français comme deuxième langue étrangère¹ à la première année du secondaire. Les élèves pratiquaient le français à partir d'un cours appelé «En français aussi» (Ministère de l'Éducation de la République arabe d'Égypte, 1987). Le cours vise à enseigner le français comme un outil de communication, et dont le contenu favorise la découverte, l'observation, la déduction, l'écoute, la lecture, la prononciation et l'écriture. Le ministère a présenté, depuis trois années scolaires, un programme dit «Club @ dos plus» qui s'appuie sur les recommandations du Cadre européen commun de référence pour les langues (Ministère de l'Éducation de la République arabe d'Égypte, 2015). Ce cours se basant sur l'approche actionnelle encourage les élèves à communiquer pour agir et interagir dans différentes situations de leur vie courante. Le cours tente de satisfaire les besoins langagiers des élèves et de répondre à leurs différents désirs en leur présentant plusieurs tâches, notamment de type collectif (Ministère de l'Éducation de la République arabe d'Égypte, 2015).

Le transfert langagier et l'apprentissage de plusieurs langues

Le transfert est un processus dynamique par lequel un individu utilise des connaissances déjà acquises soit pour intégrer une nouvelle connaissance ou un nouveau savoir-faire parmi ses connaissances, soit pour résoudre un problème dans un nouveau contexte (Moffet, 2000). L'apprentissage de deux ou plus de deux langues conduit l'apprenant à produire le transfert langagier puisqu'il essaie de profiter de ses connaissances précédentes relatives à une langue déjà acquise pour apprendre une autre langue (Joy, 2011; Le François, 2001a, 2001b). Étant donné que les langues ne présentent pas les mêmes caractéristiques linguistiques, elles se ressemblent ou se distinguent dans leurs traits propres (Ahmed, 2013). Les apprenants cherchent toujours à profiter des aspects semblables, ce qui facilite éventuellement l'apprentissage.

Selon Ringbom (1987, 1990), si les connaissances déjà acquises et utilisées par l'apprenant facilitent l'apprentissage d'une autre langue (ex. langue seconde ou étrangère), le transfert est considéré, dans ce cas, comme positif. Alors que si elles l'ont conduit à commettre des erreurs, le transfert est dit négatif. Ce dernier type s'appelle également interférence. Dans le cadre du type négatif, l'apprenant francophone, à titre d'exemple, peut dire ou écrire en anglais «*I them like*» au lieu de «*I like them*», puisqu'il dit en français «*Je les aime*» (Mitchell & Myles, 1998).

¹ Selon le système actuel, les élèves choisissent le français ou l'allemand comme deuxième langue étrangère.

Pour les élèves égyptiens du secondaire, ils ont déjà appris deux langues, l'arabe et l'anglais, avant l'apprentissage du français, ce qui conduit ces élèves à aller et venir parmi ces trois langues en produisant un transfert langagier. Ce dernier peut réaliser de l'arabe au français et de l'anglais vers le français (Ahmed, 2013).

Le transfert langagier peut être considéré en rapport aux différents niveaux linguistiques : phonétique, syntaxique, morphologique, lexical, discursif (De Angelis, 2007; Ringbom, 1992, 2007), ainsi que phonologique, orthographique, pragmatique et sociologique (Jarvis & Pavlenko, 2008). De plus, il peut se produire d'une langue maternelle ou non maternelle vers n'importe quelle langue (Ringbom, 2001). Dans la réalisation de ce transfert, il existe plusieurs facteurs qui peuvent influencer la performance des apprenants. De Angelis (2007) résume ces facteurs comme tels : la distance linguistique, la compétence de l'apprenti dans la langue source ou dans la langue cible², l'antériorité de l'apprentissage, la durée du séjour dans l'environnement relatif à la langue cible, l'ordre des langues acquises et la formalité du contexte langagier.

Les études menées en français écrit

Nombreuses sont les études égyptiennes qui ont été menées en français écrit. Certaines études se sont intéressées au développement des compétences à l'écrit (Abdrabou, 2013; Eid, 2013; Hafez, 2001; Mohamed, 2005). Une autre étude (Ali, 2006) a examiné les erreurs fréquentes dans la production écrite des étudiants universitaires concernant la production des verbes, des prépositions, du temps, des pronoms et du mode. Après avoir précisé les erreurs les plus fréquentes, Ali a proposé certaines activités qui contribuent à améliorer la performance écrite et à réduire le nombre des erreurs fréquentes.

Cependant, les études menées sur l'orthographe lexicale en FLE sont peu nombreuses. Dans cette perspective, Ahmed (2013) a mené une étude qui visait à documenter le développement orthographique chez 30 élèves égyptiens fréquentant la 1^{re} année du secondaire. La chercheuse a soumis chaque élève à la même tâche d'orthographe approchées dans le cadre des quatre rencontres semi-structurées et filmées. L'examen des écrits présentés, des aspects visuographiques des mots écrits et des commentaires émis par les élèves a permis d'observer trois types de conceptualisation de l'écrit : visuographique, phonologique et orthographique. Lors de l'écrit, les élèves ont mobilisé trois différentes stratégies : lexicale, phonologique et analogique. En outre, les écrits présentés ont témoigné de différents aspects du transfert langagier de l'arabe et de l'anglais vers le français. Un transfert négatif de l'arabe au français s'est manifesté dans le traitement de certaines voyelles et consonnes françaises (ex. : [e], [ə], [i], [ã], [ẽ], [õ], [p], [v]). Alors qu'un transfert positif dont la source est l'anglais est apparu dans l'écriture conventionnelle du français comme l'écriture des mots français de gauche à droite et de haut en bas, comme dans le cas de l'anglais.

² Langue source : langue déjà acquise et qui influence l'apprentissage d'une autre langue; langue cible : langue que l'individu en train d'apprendre.

Impact du genre de l'élève sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit

Les études menées sur l'impact du genre des élèves sur le processus de l'écriture sont peu nombreuses. Certains chercheurs accordent une importance au facteur du genre de l'élève, dont Lahire (1996) qui montre que l'écriture est une activité féminine. Il indique que «[...] nos travaux montrent qu'à niveau de diplôme équivalent, les femmes de milieux populaires (mais aussi celles de milieux à plus fort capital scolaire) sont de plus fortes pratiques de l'écrit domestique que les hommes» (Lahire, 1996, p. 120).

Pour sa part, Boily (2001) a visé à décrire l'utilisation que les élèves de deuxième année du secondaire font des pronoms lors de l'écriture des textes pour connaître les difficultés rencontrées par ces derniers et pour en tirer des indications pour l'enseignement de la cohérence textuelle. Pour ce faire, la chercheuse a analysé 100 textes produits par les élèves durant huit ans, textes qui comportent au total 2 296 pronoms. Trois variables, dont le genre de l'élève, ont été considérées lors de l'analyse des textes. Pour cette variable, la chercheuse a examiné le type de pronom, le type de référence, le type de représentation des pronoms dans le texte et les problèmes de cohérence et d'orthographe rencontrés. Selon les résultats de l'étude, le genre de l'élève ne semble pas influencer les aspects abordés et associés à l'emploi des pronoms dans les textes produits : les types de pronom, de référence, de représentation et la distribution des pronoms. Par contre, l'analyse réalisée a permis d'observer que les filles emploient plus de pronoms que les garçons, et qu'elles font davantage d'erreurs de cohérence et d'erreurs orthographiques.

De leur côté, Chartrand et Prince (2008) ont étudié la dimension affective relative au rapport à l'écrit chez les élèves québécois, filles et garçons, du secondaire, et ceci, à partir des activités de lecture et d'écriture dans les cours d'histoire et de sciences. Les chercheurs ont utilisé un questionnaire adressé aux élèves (N = 1 150), un autre destiné aux enseignants et des séquences de classe filmées. L'analyse des données recueillies a permis d'observer une différence significative entre les filles et les garçons quant à la dimension affective traitée, et ceci, en faveur des filles. Celles-ci s'investissent vigoureusement dans tous les genres, conversationnels, informationnels et ceux valorisés culturellement (romans, chansons, poèmes, journal personnel).

Une autre étude, celle de Bouffard *et al.* (2006), a étudié la motivation à l'apprentissage du français et des mathématiques chez les élèves des deux genres des 4^e et 6^e années du primaire : filles (N = 204) et garçons (N = 202). Les élèves ont été interrogés sur différents aspects de la motivation : le sentiment d'efficacité personnelle, les buts de maîtrise, de performance et d'évitement du travail, la valeur accordée aux matières et les perceptions des attentes parentales de rendement à leur égard, et ceci, dans les deux matières, le français et les mathématiques. Les résultats ont manifesté peu de différences entre les garçons et les filles dans le profil motivationnel concernant les deux matières scolaires. En outre, le profil motivationnel des élèves garçons est moins favorable à l'apprentissage du français qu'à celui relatif aux mathématiques et que les filles réalisent moins de différence entre ces deux matières. Par conséquent, le genre des élèves est peu important dans la motivation à l'apprentissage chez les sujets de l'étude.

Les études déjà mentionnées (Boily, 2001; Bouffard *et al.*, 2006; Chartrand et Prince, 2008) ont examiné l'impact du genre des élèves sur différents aspects (l'utilisation des pronoms dans l'écriture des textes, sur la dimension affective relative au rapport à l'écrit et sur la motivation à l'apprentissage du français et des mathématiques. Il n'existe pas, à notre connaissance, d'études ayant le but de vérifier l'impact du genre des élèves sur le développement orthographique, ce qui vous invite à consacrer cette étude à vérifier cet impact chez les élèves apprentis égyptiens qui apprennent le français au cycle secondaire.

L'approche traditionnelle et l'approche des orthographes approchées

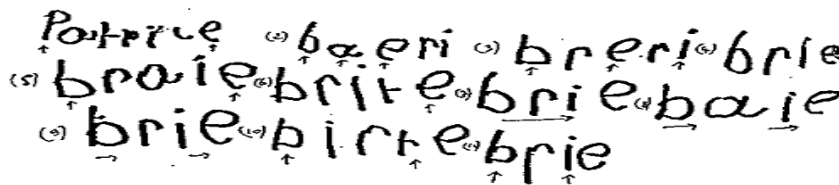
Dans une approche traditionnelle, l'orthographe lexicale était traitée par la mise en relief des écarts par rapport à la norme orthographique. Les chercheurs ont divisé les traces écrites émises par les apprentis en deux ou trois types, tels que : alphabétique, non orthographique et orthographique (Montésinos-Gelet, 2007). L'écriture alphabétique indique une transcription complète des phonèmes existants dans un mot même si l'écriture n'est pas correcte (ex. : kdo, cado, kadau pour le mot cadeau). L'écriture non orthographique manifeste une performance non convenable pour les phonèmes compris dans un mot (ex. : pan, pon et bain pour le mot pain), alors que l'écriture orthographique désigne une écriture présentée selon la convention orthographique (ex. : ami, garçon, bonsoir). Dans l'analyse des écrits émis par les apprentis, cette méthode traditionnelle considère le mot comme une unité d'analyse.

Une autre approche méthodologique, celle des orthographes approchées, est apparue pour analyser les productions écrites de manière plus fine, puisqu'elle considère le graphème comme unité d'analyse (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Le graphème est la plus petite unité de la chaîne écrite et possède une référence phonique ou sémique dans la langue (Catach, 1995). L'analyse au niveau des graphèmes apporte considérablement plus d'informations en permettant d'identifier les graphèmes les plus problématiques pour les scripteurs. Les orthographes approchées, comme une approche servant à décerner l'évolution des compétences orthographiques chez les apprentis scripteurs a été mobilisée dans différents contextes en français (ex. : Besse, 2000 ; Montésinos-Gelet, 1999 ; Morin, 2002), en espagnol (Ferreiro & Gomez Palacio, 1988), en danois (Frost, 2001), et en chinois (Rieben, Saada-Robert & Maro, 1997).

Selon le protocole de cette approche, l'enseignant encourage les élèves à produire des écrits en s'appuyant sur leurs idées propres et leurs connaissances déjà acquises. La séance d'orthographe approchée s'opère, selon Besse (2000), à partir de trois moments : 1) l'enseignant présente oralement certains écrits ciblés en offrant à l'élève des illustrations représentatives pour les mots à produire, ce qui empêche la confusion sémantique chez eux; 2) l'élève produit les mots à partir de ses connaissances antérieures et ses hypothèses orthographiques; et, enfin, 3) l'enseignant demande à l'élève de lire et d'expliquer ce qu'il a écrit. On nomme cette dernière étape la verbalisation de l'apprentissage. Cette technique permet à l'apprenti scripteur de reprendre ses écrits et de prendre le temps pour corriger, ajouter ou enlever certains caractères s'il le juge nécessaire. Elle permet à l'enseignant de mieux comprendre comment l'élève pense l'écriture et d'identifier les procédures qu'il adopte lors de l'écrit.

Les études menées en orthographe approchées

Les travaux de Besse (1990, 1993, 2000) lui ont permis de formuler un modèle théorique, dans lequel il propose trois types de conceptualisations que les enfants francophones manifestent lors de l'écrit : visuographiques, phonographiques et orthographiques. Dans le type visuographique, l'enfant commence à lier les signes écrits à leurs significations sans considération de la chaîne sonore (Figure 1). Il s'intéresse aux caractéristiques externes de l'écriture, comme les types de graphies, soit des lettres, des pseudo-lettres et des chiffres. Il essaie également de marquer ce qui ressemble à des caractères conventionnels, néanmoins il n'est pas encore capable d'établir de rapports réguliers liés à ces graphies. Dans le type phonographique, l'enfant peut établir la correspondance entre les signes écrits et la chaîne sonore, mais sans avoir de souci orthographique (ex. : chokola et chaucola pour le mot chocolat). Il réfléchit donc à la manière de transcrire le phonème. Certaines écritures relatives à ce type sont ajustées parfois syllabiquement, ce qui conduit l'élève à établir une relation entre la syllabe et la marque graphique. Quant à la troisième et dernière catégorie, les écrits orthographiques, le jeune scripteur peut utiliser des traces graphiques et réaliser la norme orthographique. Il ajoute les marques du pluriel, du féminin et les lettres muettes; il distingue les formes sonores équivalentes, et il utilise des morphogrammes et des logogrammes (ex. : Je m'appelle Jean.).



MOTS ET PHRASES DEMANDÉS PAR L'EXPÉRIMENTATEUR :

1. Patrice
2. C'est quand, les vacances ?
3. On joue pas au ballon, ici
4. Moi, j'aime regarder la télé
5. Mon copain, y m'a pris toutes mes billes
6. Ballon
7. Dormir
8. Télévision
9. Vacances
10. Difficile
11. Bille

Figure 1 : Écritures visuographiques présentées par les enfants de maternelle
(Besse, 1990, p. 20)

Montésinos-Gelet (1999) a utilisé les orthographe approchées à partir de l'entretien semi-structuré et individuel avec 373 jeunes enfants de la maternelle. Elle a visé à catégoriser les procédures de production de l'écrit. L'analyse des écrits des enfants indique que la majorité des enfants commencent à comprendre le principe phonographique lors du préscolaire. Ce principe phonographique n'est pas unitaire, comme dans le cas des sujets de Besse (2000) parce qu'il exige la compréhension de sept aspects que l'enfant doit considérer et qui sont liés aux aspects phonologiques, phonogrammiques et graphiques : la relation de l'oral et de l'écrit, l'extraction phonologique, la combinatoire, l'exhaustivité, la conventionalité des phonogrammes, la séquentialité et l'exclusivité graphémique.

En 2004, Montésinos-Gelet a également examiné les différentes préoccupations de l'écrit de 126 enfants du préscolaire. Elle a soumis les enfants à une tâche d'orthographe

approchées. L'analyse des productions écrites et les commentaires de ses participants montre cinq types des préoccupations : visuographiques, sémiographiques et lexicales, phonographiques, celles qui sont liées à la norme orthographique et aux stratégies d'appropriation. Dans ces dernières, les enfants ont adopté trois stratégies (phonographique, lexicale, analogique). Dans la stratégie phonographique, les enfants essaient de tracer les signes graphiques correspondants aux phonèmes, ce qui les conduit à commettre des erreurs, alors qu'en utilisant la stratégie lexicale, ils tracent des mots selon la forme écrite stockée dans leur lexique mental (Montésinos-Gelet, 2004 ; Montésinos-Gelet & Morin, 2006). La stratégie analogique leur permet, enfin, d'écrire les mots à partir d'autres mots qui partagent certains phonèmes.

Pour sa part, Morin (2002) a visé à documenter le développement orthographique de 202 enfants du préscolaire. Morin a soumis ses participants à trois tâches écrites, dont une tâche d'orthographe approchées. La chercheuse a examiné les écrits, les aspects visuographiques de l'écriture et les commentaires des enfants. Les résultats ont montré que, dès la fin de la maternelle, la majorité des enfants ont manifesté une connaissance à considérer la correspondance écrit/oral ; qu'une minorité a produit des morphogrammes dans les écrits ciblés ; que les enfants ont manifesté une faible connaissance quant à la production de la phrase, alors qu'ils détenaient une connaissance plutôt élevée dans la considération des aspects visuographiques de l'écriture. À la mi-première année, les enfants ont écrit les mots de manière phonologique et orthographique, alors qu'à la fin de l'année, ils les ont écrits selon la norme orthographique et plus de la moitié des enfants ont développé leurs compétences morphogrammiques. La chercheuse a observé que les commentaires qui effectuent l'identification de différentes unités linguistiques et ceux qui mettent l'accent sur des signes phonogrammiques sont les commentaires les plus fréquents et que les stratégies de mémorisation, d'évaluation et d'évitement sont les plus utilisées.

En 2005, Bégin a mené une étude longitudinale auprès de 433 jeunes élèves scolarisés au Québec. L'étude a visé, entre autres, à documenter les écritures provisoires,³ à examiner le rapport entre les écritures provisoires et la conscience phonologique en première année et le rapport entre les écritures provisoires et la réussite en orthographe lexicale de la première à la quatrième année. Pour ce faire, la chercheuse a invité ses élèves à une épreuve d'écritures provisoires de cinq mots (girafe, abeille, escargot, hibou et éléphant), et ceci, au début et au milieu de l'année scolaire. L'analyse des écrits présentés a montré que 8,9 % des élèves ont émis des lettres au hasard (les écritures ne sont pas faites de graphies conventionnelles) et que 3,2 % des élèves ont présenté des écritures alphabétiques, alors que la majorité a commencé la première année en réalisant la correspondance entre l'oral et l'écrit.

L'étude actuelle tente d'enrichir les résultats liés au développement orthographique en FLE auprès des élèves arabophones. Nous comparons la performance écrite des élèves filles et garçons, aspect non abordé auparavant. Afin de faire cette comparaison, nous utiliserons une épreuve d'orthographe approchées qui se déroule individuellement dans le cadre des entretiens semi-structurés et filmés. Étant donné qu'il n'existe pas de recherches, à notre connaissance, sur la comparaison entre les élèves filles et garçons, en ce qui

³ Bégin (2005) a utilisé le terme des écritures provisoires qui signifie des orthographe approchées.

concerne leur développement de l'écrit en FLE, l'étude actuelle vérifie s'il y a une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes du groupe des filles et celles du groupe des garçons en ce qui concerne la production des mots isolés, la production de la phrase, les aspects visuographiques des mots produits, le transfert langagier produit et les stratégies qu'ils adoptent lors de l'écrit.

Méthodologie

Participants

La recherche porte sur deux cohortes d'élèves. Le premier groupe comporte 20 filles scolarisées en 1^{re} année du secondaire, dont l'âge moyen est de 15,7 ans. Le deuxième groupe se compose de 18 garçons du secondaire en 1^{re} année, et qui ont 15,3 ans comme moyenne d'âge. Les deux groupes sont scolarisés dans deux écoles gouvernementales qui suivent la même commission scolaire. Ils sont issus de milieux socioéconomiques diversifiés et leur sélection est basée sur le consentement parental à participer à l'étude.

Instruments mobilisés

Épreuve d'orthographe approchées

Les deux groupes d'élèves ont été soumis à la même épreuve d'orthographe approchées, celle proposée par Ahmed (2013). La tâche comporte une phrase (*Je m'appelle _ et mon ami c'est _*) et 24 mots isolés à produire : *poteau, monsieur, riz, pain, hache, cerise, oignon, trottoir, éléphant, épouvantail, macaroni, fille, matin, lycée, médecin, cinéma, mécanicien, télévision, étudiant, leçon, cinq, société, égyptien* et *classe*. Ces mots se distinguent par un certain nombre de caractéristiques structurales et de complexités. Puisque certains mots sont de type monosyllabique : *riz, pain, hache, fille, cinq, classe*; ou de type dissyllabique : *poteau, monsieur, cerise, oignon, trottoir, matin, lycée, leçon*; ou de type trisyllabique : *éléphant, médecin, cinéma, étudiant, société, égyptien*; ou de type quadrisyllabique : *épouvantail, macaroni, mécanicien et télévision*. Quant à complexité liée aux mots, on trouve que, par exemple, le mot «riz» se termine par un morphogramme lexical /z/; le mot «pain» comprend un trigramme /ain/; les mots *pain, macaroni, mécanicien* et *télévision* comportent des phonèmes multigraphémiques : [ɛ̃], [k], [o] et [z]; et les mots *hache* et *fille* comportent des mutogrammes /h/ et /e/.

Dans quatre entretiens semi-structurés et filmés menés selon la méthode clinico-critique de Piaget (1972), chaque élève est invité à produire ces mêmes écrits selon ses connaissances linguistiques déjà acquises. Les quatre entretiens sont menés mensuellement durant l'année scolaire 2014/2015, de septembre à décembre. Le protocole de la rencontre ciblée s'est déroulé en trois étapes : 1) l'élève identifie d'abord les mots visés de façon orale en regardant des illustrations représentant bien ces mots⁴; 2) il écrit, ensuite, les mots selon ses hypothèses orthographiques; et, 3) il lit et interprète, enfin, ce qu'il vient d'écrire en le montrant du doigt. Cette dernière étape donne à l'élève scripteur une bonne occasion de revoir et de corriger sa production si nécessaire (Ferreiro et Gomez Palacio, 1988). Dans

⁴ Voir l'annexe I.

son analyse des écritures présentées par les sujets, les auteures ont considéré des critères quantitatifs ainsi que qualitatifs. Les premiers sont le contrôle de quantité et la correspondance quantité des graphies/nombre d'unités sonores perçues, alors que les seconds constituent la connaissance des lettres conventionnelles, la variété du répertoire, la variation de la position des lettres et la valeur sonore conventionnelle des lettres. Ces différents critères renvoient à des caractères structuraux du système linguistique.

Analyse des données recueillies

Nous avons analysé la performance des élèves lors de l'écriture des mots en considérant les deux dimensions phonogrammique et morphogrammiques. Dans la première, nous avons examiné l'extraction phonologique qui indique la capacité d'isoler les phonèmes de la langue; le traitement phonologique qui se réfère à la capacité de segmenter la chaîne phonologique pour en isoler les constituants; la combinatoire phonologique qui correspond à la capacité d'ordonner les unités sonores distinctes pour former des syllabes; la séquentialité qui souligne l'écriture de manière séquentielle des phonogrammes; l'exclusivité phonologique qui signifie la transcription des phonogrammes en graphèmes; et la conventionalité qui établit une correspondance entre les phonèmes et les signes écrits convenables. Quant à la dimension morphogrammique, l'exhaustivité qui considère les marques prévues (lettres dérivables et lettres muettes) et la conventionalité de ces marques ont été observées.

Dans la production de la phrase, nous avons considéré la capacité de l'élève à écrire l'ensemble des mots la composant, en produisant des blancs graphiques qui séparent ces mots, en produisant son prénom et celui de son ami, et en présentant, enfin, des majuscules et des points. En outre, nous avons considéré les aspects visuographiques des mots présentés, la conventionalité du schéma de mise en page, l'orientation de l'écriture (de gauche à droite et de haut en bas), la conventionalité des caractères utilisés (lettres, pseudo-lettres et chiffres) et leur orientation (si les lettres sont écrites en miroir). Les commentaires métagraphiques ont été, enfin, abordés, puisque nous avons observé les commentaires spontanés émis par les élèves participants lors de l'écrit, et les commentaires rétrospectifs qui sont opérés en fonction des questions de l'expérimentatrice.

Le traitement de nos données recueillies est soumis à une approche mixte puisque les écritures présentées par les élèves participants ont été quantifiées afin d'opérer un traitement statistique et de documenter l'évolution du développement orthographique. Nous avons utilisé l'analyse de la variance à mesures répétées. La confiance statistique est considérée à la valeur de $p < 0,05$. En outre, nous avons soumis les commentaires émis par ces élèves durant le 4^e entretien à un traitement qualitatif, ce qui nous a permis de catégoriser les stratégies adoptées lors de l'écrit⁵. Deux types des commentaires ont été considérés et élaborés dans le cadre d'une grille d'analyse. D'abord, les commentaires métalinguistiques qui ont pour objet la langue écrite, et qui penchent sur les signes phonogrammiques, non phonogrammiques, l'identification des unités linguistiques, et sur des relations analogiques, phonologiques ou orthographiques entre le mot ciblé et le mot

⁵ Seuls les commentaires liés à la 4^e mesure sont considérés parce qu'ils sont plus détaillés et plus explicites que ceux des trois premières mesures. Alors que les productions écrites réalisées lors des 4 mesures sont analysées.

présenté. Ensuite, les commentaires métacognitifs qui sont relatifs au fonctionnement cognitif des élèves et qui comportent certains types : une mémorisation, une évaluation, une référence à un outil métacognitif et un évitement (ex. : l'élève refuse de justifier sa production). Dans notre analyse des commentaires, nous avons considéré ceux faits lors de la 4^e mesure, puisque nous prévoyons que les interprétations y seront plus détaillées et plus explicites que lors des trois premières mesures.

Présentation des résultats

La comparaison entre les filles et les garçons quant à la production des mots

Sur le plan phonologique et comme le montre le tableau 1, les moyennes obtenues par les élèves filles sont souvent supérieures à celles obtenues par les garçons concernant la production des phonogrammes et des syllabes combinées. La performance écrite des filles témoigne statistiquement d'une progression significative à extraire les phonèmes ($F(3) = 0,785, p < 0,000^6$), alors ce n'est pas le cas pour les garçons ($F(3) = 0,238, p < 0,241$). Par contre, il existe une différence significative entre les deux en faveur des filles ($p < 0,0001$). La performance des filles concernant la combinaison des syllabes témoigne d'une progression significative ($F(3) = 0,639, p < 0,000$), et ceci, à l'inverse du cas des garçons ($F(3) = 0,232, p < 0,253$). Une différence significative entre les deux performances est aussi présente en faveur des filles ($p = 0,0004$).

Tableau 1 : Les moyennes et les écarts-types des scores obtenus par les élèves filles et garçons du secondaire dans la dimension phonogrammique

<i>Critère abordé</i>	<i>1^{re} mesure</i>	<i>2^e mesure</i>	<i>3^e mesure</i>	<i>4^e mesure</i>
<i>Extraction phonologique</i>				
<i>Filles</i>	120,00 (1,13)	119,61 (1,19)	120,00 (1,18)	120,33 (1,18)
<i>Garçons</i>	115,35 (3,82)	116,15 (3,29)	117,80 (2,50)	120,80 (1,60)
<i>Combinatoire phonologique</i>				
<i>filles</i>	48,41 (1,29)	48,19 (0,49)	48,19 (0,95)	48,71 (1,02)
<i>garçons</i>	46,06 (3,20)	46,67 (3,20)	47,47 (1,63)	49,07 (1,20)
<i>Conventionalité des phonogrammes</i>				
<i>Non conventionnels</i>				
<i>Filles</i>	22,88(5,97)	18,35 (4,52)	15,75 (4,56)	9,80 (5,17)
<i>élèves garçons</i>	21,50 (6,67)	18,77 (5,18)	17,88 (6,38)	17,38 (4,55)
<i>Conventionnels</i>				
<i>filles</i>	8,30 (2,69)	6,80 (3,3)	3,70 (2,07)	0,55 (0,82)
<i>garçons</i>	6,27 (1,99)	6,33 (3,1)	5,61 (2,24)	6,16 (3,31)
<i>Orthographiques</i>				
<i>filles</i>	83,45 (11,71)	91,40 (8,08)	98,35 (7,91)	110,45 (6,50)
<i>garçons</i>	92,22 (8,31)	94,61 (7,79)	96,50 (8,36)	96,83(7,50)

Afin d'étudier la conventionalité des phonogrammes, trois types ont été observés : phonogrammes non conventionnels (ex. : *mensieur, epouventail etudiant*), conventionnels sans être orthographiques (ex. : *makaroni, poto, lesson*) et orthographiques (*riz*,

⁶ Nous avons considéré la valeur de $P < 0.05$ tout au long des résultats de l'étude.

mécanicien, cinéma). Les scores moyens accordés aux filles soulignent, comme le montre le tableau 1, que la production des phonogrammes non conventionnels et conventionnels diminue d'une mesure à l'autre, alors que la production du type orthographique augmente, ce qui conduit à une progression significative relative à ce dernier ($F(3) = 0,913, p < 0,000$). Pour les garçons, leurs scores moyens liés aux phonogrammes non conventionnels diminuent d'une mesure à l'autre, ceux des phonogrammes conventionnels varient, et ceux du type orthographique sont en hausse. L'analyse statistique d'ANOVA indique que les garçons présentent significativement une progression dans la production orthographique des phonèmes ciblés ($F(3) = 0,456, p < 0,024$). En comparant les deux productions orthographiques, on ne trouve pas de différence significative entre ces deux productions ($p = 0,63$).

Tableau 2 : Les moyennes et les écarts-types des résultats obtenus par les élèves filles et garçons du secondaire dans la dimension morphogrammique

<i>Critère abordé</i>	<i>1^{re} mesure</i>	<i>2^e mesure</i>	<i>3^e mesure</i>	<i>4^e mesure</i>
<i>Exhaustivité morphogrammique</i>				
<i>Filles</i>	10,65 (3,64)	9,40 (2,08)	9,95 (1,79)	10,20 (1,00)
<i>garçons</i>	9,33 (1,90)	7,94 (2,33)	8,66 (1,87)	9,11 (2,11)
<i>Conventionalité morphogrammique</i>				
<i>Non conventionnels</i>				
<i>Filles</i>	2,80 (2,62)	2,30 (1,68)	1,60 (1,39)	0,65 (1,08)
<i>garçons</i>	2,00 (1,28)	1,22 (1,39)	1,44 (1,04)	1,16 (1,04)
<i>Conventionnels</i>				
<i>Filles</i>	0,95 (0,06)	0,55 (0,68)	0,15 (0,36)	0,10 (0,30)
<i>garçons</i>	0,66 (0,68)	0,27 (0,46)	0,05 (0,23)	0,55 (0,51)
<i>Orthographiques</i>				
<i>Filles</i>	6,90 (1,77)	6,55 (1,23)	8,20 (1,23)	9,45 (0,75)
<i>garçons</i>	6,77 (1,89)	6,44 (1,88)	7,22 (1,30)	7,38 (1,81)

Sur le plan morphogrammique, le tableau 2 indique que les moyennes obtenues par les élèves filles ainsi que les garçons varient lors des quatre mesures, et que celles des filles sont supérieures à celles des garçons. Selon les résultats de l'analyse statistique d'ANOVA, la progression liée à ce critère n'est pas significative chez les deux groupes, soit les filles ($F(3) = 0,361, p < 0,050$) et les garçons ($F(3) = 0,282, p < 0,163$). Comme dans le cas des phonogrammes, nous avons analysé trois catégories de morphogrammes : non conventionnels (ex. : *ban, ebofnt*), conventionnels (ex. : *epovanti, makarony*) et orthographiques (*épouvantail, monsieur, hache*). Les scores moyens obtenus par les filles et ceux obtenus par les garçons diminuent d'une mesure à l'autre dans le type non conventionnel et conventionnel, alors que la production orthographique augmente tout au long des mesures. Le rendement des filles semble supérieur à celui des garçons, et présente une progression statistiquement significative ($F(3) = 0,883, p < 0,000$), alors que ce n'est pas le cas pour les garçons ($F(3) = 0,234, p < 0,249$). Les écarts-types des scores obtenus par les filles et les garçons sont faibles, ce qui témoigne d'une faible variation de leur rendement. La comparaison statistique de la production orthographique montre une différence significative en faveur des filles ($p = 0,0043$).

La comparaison entre les filles et les garçons quant à l'écriture de la phrase

Dans la production de la phrase, les filles présentent, comme le montre le tableau 3, une capacité parfaite dans la production de leurs prénoms et une capacité quasi parfaite dans les autres critères. Cependant, l'analyse statistique montre que leurs écrits ne témoignent pas d'une progression significative ni dans le repérage d'unités lexicales ($F(2) = 0,200$, $p < 0,134$), ni la production de blancs graphiques ($F(3) = 0,111$, $p < 0,561$). Il n'existe pas également de progression significative dans la production de prénom de l'ami ($F(1) = 0,050$, $p < 0,330$), quant à la production d'idéogrammes ($F(3) = 0,111$, $p < 0,561$) et dans le score global des critères ($F(3) = 0,158$, $p < 0,391$). Leur progression est uniquement statistiquement significative dans l'extraction des phonèmes compris dans la phrase ($F(3) = 0,478$, $p < 0,010$). En revanche, les moyennes des garçons sont parfois un peu supérieures à celles des filles lors des quatre mesures puisque les garçons obtiennent des scores maximums dans plusieurs critères (unités lexicales, blancs graphiques, prénom), et ils manifestent une forte connaissance dans l'écriture du prénom de l'ami, des majuscules, de l'apostrophe et l'extraction des phonèmes. Par conséquent, le score global des critères était plus supérieur à celui obtenu par les filles. L'analyse statistique des écrits des garçons ne montre de progression significative ni à produire le prénom de l'ami ($F(1) = 0,050$, $p < 0,330$), ni à écrire des idéogrammes ($F(3) = 0,178$, $p < 0,387$), ni à extraire les phonèmes ($F(3) = 0,365$, $p < 0,071$).

Tableau 3 : Les moyennes et les écarts-types des résultats obtenus par les élèves filles et garçons du secondaire dans la production de la phrase

<i>Critère abordé</i>	<i>1^{re} mesure</i>	<i>2^e mesure</i>	<i>3^e mesure</i>	<i>4^e mesure</i>
<i>Repérage d'unités lexicales</i>				
<i>Filles</i>	2,85 (0,36)	3,00 (0,00)	3,00 (0,00)	2,95 (0,22)
<i>Garçons</i>	3,00 (0,00)	3,00 (0,00)	3,00 (0,00)	3,00 (0,00)
<i>Présence de blancs graphiques</i>				
<i>Filles</i>	3,85 (0,36)	3,90(0,30)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)
<i>élèves garçons</i>	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)
<i>Production du prénom</i>				
<i>Filles</i>	3,00 (0,00)	3,00 (0,00)	3,00 (0,00)	3,00 (0,00)
<i>garçons</i>	3,00 (0,00)	3,00 (0,00)	3,00 (0,00)	3,00 (0,00)
<i>Production du prénom de l'ami</i>				
<i>Filles</i>	2,90 (0,44)	3,00 (0,00)	3,00 (0,00)	3,00 (0,00)
<i>garçons</i>	3,00 (0,00)	2,88 (0,47)	2,88 (0,47)	3,00 (0,00)
<i>Présence d'idéogrammes</i>				
<i>Filles</i>	1,20 (0,41)	1,10 (0,30)	1,15 (0,36)	1,10 (0,30)
<i>garçons</i>	1,33 (0,48)	1,11 (0,32)	1,11 (0,32)	1,11 (0,32)
<i>Score global</i>				
<i>Filles</i>	13,85 (1,08)	14,00 (0,45)	14,10 (0,36)	13,95 (0,60)
<i>garçons</i>	14,33 (0,48)	14,00 (0,59)	14,00 (0,59)	14,05 (0,41)
<i>Extraction phonologique</i>				
<i>Filles</i>	14,50 (1,60)	15,45(0,68)	15,35 (1,63)	15,10 (1,55)
<i>garçons</i>	15,83 (0,38)	15,72 (0,57)	15,33 (0,84)	15,55 (0,51)

La comparaison statistique relative à la production de la phrase chez les deux genres démontre une différence significative en faveur des garçons, et ceci, en ce qui concerne la production de blancs graphiques ($p = 0,044$) et l'extraction des phonèmes ($p = 0,0062$). Alors qu'il n'existe pas de différence significative entre les deux genres concernant le score global ($p = 0,23$), les unités lexicales ($p = 0,055$) et la production des idéogrammes ($p = 0,62$).

La comparaison entre les filles et les garçons quant aux aspects visuographiques de mots

Les élèves du secondaire font preuve d'une forte connaissance à adopter le schéma de mise en page et cela se manifeste dans l'écriture des mots proposés en colonne, de gauche à droite et du haut vers le bas, et dans l'évitement des pseudo-lettres, des chiffres et des lettres en miroir. La bonne maîtrise des aspects visuographiques des mots s'applique parfaitement au rendement écrit des élèves, filles et garçons. Il n'existe pas alors de différence relative au genre des élèves.

La comparaison entre les filles et les garçons quant au Transfert langagier

Les écrits présentés par les élèves indiquent qu'ils se réfèrent à l'arabe et à l'anglais lors de l'écrit en français. De nombreux élèves des deux groupes ont rencontré des difficultés dans l'écriture des voyelles : [e], [ə], [i], [ã], [ẽ] et [õ]. La difficulté à extraire ces voyelles est due, comme le montre Ahmed (2013), à la différence des deux systèmes phonologiques. Le français comporte seize voyelles et l'arabe comporte trois voyelles de base. L'arabe ne comprend pas ces voyelles, ce qui a conduit les élèves à commettre des erreurs. Il semble que ces élèves n'ont pas pu maîtriser ces voyelles françaises.

En outre, plusieurs élèves produisent le phonème [b] au lieu du phonème [p] dans la production des mots comme *poteau*, *pain* et *épouvantail*, et le phonème [f] à la place de [v] dans d'autres mots (*épouvantail* et *télévision*). Les productions écrites des élèves filles comportent, d'une part, la production du phonème [b] pour 15 reprises lors des 1^{re} et 2^e mesures, 7 reprises lors de la 3^e mesure, alors qu'aucune méprise sur ce phonème lors de la 4^e mesure. Elles introduisent, d'autre part, le phonème [f] dans les mots comprenant le phonème [v] à 9 reprises lors de la 1^{re} mesure, 7 reprises lors de la 2^e mesure, 5 reprises lors de la 3^e, et lors de la 4^e mesure, à 3 reprises. En revanche, les écrits des garçons témoignent d'une écriture du phonème [b] à la place de [p] à 10 reprises lors des 1^{re} et 2^e mesures, 11 reprises lors de la 3^e reprise, et lors de la 4^e reprise, à 6 reprises. Ils présentent également le phonème [f] au lieu de [v] à 3 reprises lors des trois premières mesures et 5 reprises lors de la dernière mesure. L'arabe comporte uniquement le [b] et [f], ce qui a conduit les élèves à produire ces deux phonèmes au lieu de le [p] et [v]. La comparaison entre les deux groupes indique que la production orthographique des phonèmes le [p] et [v] est en faveur des garçons.

L'examen des écrits présentés par les élèves du secondaire révèle également qu'ils ont recours à l'anglais, la première LE qu'ils apprennent dès le primaire. Les deux groupes commettent des erreurs dans les mots ayant une forme écrite comparable dans les deux langues (français et anglais) comme riz et *rice*; oignon et *onion*; éléphant et *elephant*; leçon et *lesson*; égyptien et *egyptian*, etc. De plus, le français et l'anglais partagent les mêmes aspects visuographiques, ce qui a permis à l'ensemble des élèves, filles et garçons, de maîtriser conventionnellement ces aspects. Cette caractéristique a mené à un transfert langagier de type positif de l'anglais au français.

Commentaires métagraphiques

L'analyse des commentaires émis par les élèves lors de la 4^e rencontre présente deux types de commentaires métagraphiques : métalinguistiques et métacognitifs. Généralement, les commentaires présentés par les filles et garçons lors de la production des mots sont plus nombreux que ceux émis lors de l'écriture de la phrase. La tâche des mots permet aux élèves d'argumenter les productions à partir de possibilités variées alors qu'une seule est offerte dans la phrase.

Tableau 4 : Les commentaires métagraphiques de type rétrospectif émis par les élèves filles et garçons du secondaire lors de l'écriture des mots isolés

<i>Catégorie observée de commentaires</i>	<i>Nombre de commentaires</i>
<i>Écriture de mots</i>	
<i>Commentaires métalinguistiques</i>	
<i>Commentaires. reposent sur des signes phonogrammiques</i>	
filles	205
garçons	181
<i>Correspondance simple</i>	
filles	0
garçons	1
<i>Commentaires portant sur l'analogie</i>	
filles	28
garçons	55
<i>Commentaires métacognitifs</i>	
<i>Mémorisation</i>	
<i>Mémorisation avec exemple</i>	
filles	80
garçons	140
<i>Mémorisation sans exemple</i>	
filles	193
garçons	101

Lors de l'écriture des mots, les filles faites, comme le montre le tableau 4, 205 commentaires (40,51 % de l'ensemble de leurs commentaires) qui reposent sur des signes phonogrammiques (ex. : J'ai tracé le mot *cerise* en m'appuyant sur les sons entendus.) et 28 commentaires (5,53 %) appartenant à l'analogie (ex. : J'ai écrit le mot *classe* puisque je connais le mot anglais *class.*). Elles présentent plusieurs commentaires qui indiquent la mémorisation, soit avec exemple (N = 80 ; 29,3 % ; des commentaires liés à la mémorisation (ex. : J'ai appris le mot cinq dans la leçon de nombres.), ou sans citer d'exemples (N = 193 ; 70,7 % des commentaires de la mémorisation (ex. : J'ai déjà écrit le mot monsieur plusieurs fois.). Les commentaires relatifs à la mémorisation constituent 53,95 % de leurs explications. Les garçons présentent les mêmes catégories de commentaires que les filles avec une différence relative à leur nombre : 181 commentaires métalinguistiques (38,07 %) qui se reposent sur des signes phonogrammiques et 55 autres (11,29 %) liés à l'analogie existant entre le français et l'anglais. Ils présentent des commentaires témoignant de la mémorisation, dont le nombre est moindre que celui des

filles : 140 commentaires avec des exemples et 101 sans exemple, ce qui représente 50,41 % de leur argumentation.

Tableau 5 : Les commentaires métagraphiques de type rétrospectif émis par les élèves filles et garçons du secondaire lors de l'écriture de la phrase

<i>Catégorie observée de commentaires</i>	<i>Nombre de commentaires</i>
<i>Commentaires métacognitifs</i>	
<i>Mémorisation</i>	
<i>Mémorisation sans exemple</i>	
<i>élèves filles</i>	20
<i>élèves garçons</i>	17
<i>Évitement</i>	
<i>élèves filles</i>	0
<i>élèves garçons</i>	1

Le tableau 5 montre que dans la production de la phrase, les deux groupes présentent uniquement des commentaires métagraphiques qui sont rétrospectifs. Toutes les filles (N = 20) et dix-huit élèves garçons ont présenté des verbalisations relatives à la mémorisation. Un seul garçon a refusé de justifier son écriture.

Discussion

Les résultats de notre étude approfondissent et renforcent les résultats d'Ahmed (2013) en montrant que les élèves de la 1^{re} année du secondaire (filles et garçons) ont des préoccupations qui se situent à trois niveaux différents (visuographiques, phonologiques et orthographe). L'ensemble des élèves a commencé l'apprentissage du français langue étrangère en possédant la capacité de faire la correspondance entre l'oral et l'écrit et de produire des morphogrammes lexicaux ou des lettres muettes. Ces résultats concordent donc avec les études antérieures menées en français langue maternelle (Besse, 2000; Montésinos-Gelet, 1999; Morin, 2000).

Quant à l'impact du genre des élèves, l'analyse a démontré une différence significative en faveur des filles dans l'extraction phonologique, la combinatoire, la production orthographique des lettres dérivables et muettes des mots proposés. Par contre, il n'existe pas de différence significative entre les deux genres dans la production orthographique des phonèmes, l'écriture des unités lexicales, des lettres majuscules et des points dans la phrase. Ces résultats ne nous permettent pas d'observer une différence définitive qui distingue la production écrite des deux groupes puisque les écritures des garçons sont plus avancées dans certains aspects et que les écritures des filles sont plus développées dans d'autres.

Les deux élèves de deux genres sont généralement capables d'extraire les phonèmes, de combiner les syllabes, d'écrire les phonèmes selon la norme et de considérer les différents critères dont on doit tenir compte lors de l'écriture des mots isolés et de la phrase complète.

En tenant compte des aspects visuographiques des mots isolés, l'analyse de la production manifeste une forte connaissance dans la conventionalité du schéma de mise en page, l'écriture des mots dans la direction adéquate (de gauche à droite et du haut vers le bas), et le fait de ne pas intégrer des pseudo-lettres, des chiffres et des lettres en miroir. Le genre des élèves n'a pas eu donc d'influence sur la maîtrise des aspects visuographiques. Cela peut être justifié par le fait que le français et l'anglais se marquent par le même schéma de mise en page. Or, ces élèves ont appris l'anglais avant le français et durant une période plus longue, ce qui leur a tous permis de bien considérer ces aspects lors de l'écrit en français.

Il apparaît également que le facteur du genre n'a pas eu d'effet sur la production du transfert langagier puisque la plupart des élèves, filles et garçons, trouvent des difficultés dans la production écrite. La production de phonème [b] au lieu de [p] a été faite par les filles et même par les garçons à 37 reprises, et la présence de phonème [f] au lieu de [v] a été faite 24 fois par les filles, et par les garçons, 14 fois. Une performance plus avancée est en faveur des garçons dans la production de phonème [v]. La plupart des élèves, les filles comme les garçons, ont connu des problèmes dans le traitement des voyelles françaises (Mohamed, 2007) qui ne sont pas existantes en arabe, soit des voyelles orales (notamment [e], [ə], [i]) ou nasales (notamment [ã], [ɛ̃], [õ]).

Le genre n'avait pas, enfin, d'effet important sur les commentaires émis par les élèves lors des situations d'orthographe approchées. Les commentaires des deux groupes ont indiqué l'utilisation des mêmes stratégies : la stratégie phonologique, lexicale et analogique. Toutefois, plus de la moitié des commentaires présentés par les filles (53,95 %) et les garçons (50,41 %) indiquent l'utilisation de la stratégie lexicale. Ces derniers ont justifié leurs écrits en présentant des exemples (29,28 %) plus que les filles (15,81 %).

Il semble que les garçons veulent expliquer leur utilisation de leur mémoire et mieux justifier leurs écrits. En outre, les garçons ont plus utilisé la stratégie analogique (11,29 %) que les filles (5,53 %), ce qui indique que les garçons dépendent du transfert langagier, en profitant efficacement de leur apprentissage de l'anglais. La mobilisation de leur stratégie phonologique peut être similaire, soit 40,51 % pour les filles et 38,07 % pour les garçons. Les filles essaient un peu plus d'avoir recours à la correspondance graphème-phonème plus que les garçons.

Les résultats de l'étude concordent avec certaines études même si elles n'abordent pas le même aspect linguistique. L'étude de Boily (2001) n'a pas trouvé que le genre des élèves avait une influence sur les types de pronoms de référence, de représentation et sur la distribution des pronoms utilisés dans l'écriture. Boily (2001) a remarqué que les élèves filles ont utilisé des pronoms et elles ont fait davantage des erreurs de cohérence et des erreurs orthographiques plus que les garçons. Pour leur part, Bouffard *et al.*, (2006) ont observé un effet peu important pour le genre des élèves sur la motivation à l'apprentissage, et ceci, en ce qui concerne deux matières scolaires : le français et les mathématiques.

Conclusion

La recherche actuelle alimente les études menées sur la production écrite dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, notamment en FLE. Elle traite de l'impact du genre des élèves sur le développement du français écrit chez les élèves de la 1^{re} année du secondaire qui sont scolarisés en Égypte, domaine non abordé préalablement, à notre connaissance. L'analyse des données a indiqué trois conclusions. D'abord, le genre des élèves peut avoir un impact sur certains aspects de l'écrit : la production des phonèmes, la combinaison des syllabes ainsi que l'écriture des lettres dérivables et muettes. Ensuite, il n'existe pas d'impact dans les aspects visuographiques des mots, et dans le recours au transfert langagier réalisé de l'arabe et de l'anglais vers le français. Cependant, une performance plus avancée se trouve en faveur du groupe masculin, notamment dans la production de phonème [v], phonème non existant en arabe. Enfin, le genre a un effet, mais de moindre importance sur le choix des stratégies de l'écrit, et ceci a été dévoilé par les traces écrites et des commentaires émis par les élèves. Les deux groupes ont utilisé les mêmes stratégies, mais les garçons donnent des exemples pour leurs choix.

Dans le cadre de notre étude, nous avons essayé d'éviter les biais afin de conserver une rigueur méthodologique, néanmoins il existe certains éléments qui ont pu exercer une influence sur les résultats obtenus. Tout d'abord, le nombre restreint d'élèves participant à l'étude influence le développement des résultats.

Ensuite, les deux groupes de filles et de garçons ne sont pas assez équivalents, puisque nous n'avons pas contrôlé toutes les différences quant à leurs compétences linguistiques, leurs développements cognitifs et intellectuels et leurs niveaux d'intelligence. Enfin, même s'ils reçoivent le même cours de FLE, qui comporte les mêmes tâches, activités et exercices, etc., ils fréquentent deux lycées différents et ils sont encadrés par des enseignants différents. Ces derniers ne leur présentent pas la matière à enseigner de la même manière. Chaque enseignante a ses connaissances, sa méthode dans la pratique du métier de l'enseignement, ce qui influence l'apprentissage des élèves et leur maîtrise de la langue française.

En terminant, il serait important de mener d'autres études à partir d'un plus grand nombre de sujets pour pouvoir généraliser les résultats. D'autres études sont nécessaires pour vérifier l'impact du genre des élèves tout en choisissant deux groupes équivalents au niveau de la compétence linguistique, et cette étude pourrait être, entre autres, réalisée par la vérification de leurs notes obtenues à la fin de l'année précédente (grade 9) ou par l'application des prétests. Il est souhaitable, enfin, de mener d'autres recherches avec deux groupes fréquentant la même école, et ceci, peut être opéré dans une autre région en Égypte, où les écoles sont mixtes.

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.
- Abdrabou, D. (2013). *Développement de quelques compétences de la compréhension et de la production écrite chez les futurs enseignants de la Faculté de pédagogie à travers l'utilisation des techniques d'analyse des articles journalistiques*. Mémoire de magistère inédit, Université de Tanta, Tanta.
- Ahmed, D. M. H. (2017). Les interférences lexicales dans les écrits des étudiants de la Faculté de

- l'éducation en français langue étrangère (FLE). *Revue de la Faculté de l'éducation, Université de Sohag*, 50(4), 1-13.
- 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, Université de Montréal, Montréal.
- Ahmed, D. M. H., Montésinos-Gelet, I., & Charron, A. (2015). L'étude du développement orthographique en français langue étrangère d'élèves arabophones du secondaire en Égypte. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 2(6), 32-43.
- Ahmed, H. (2011). *L'effet de l'utilisation des multimédias sur le développement de quelques compétences de la compréhension écrite chez les étudiants du Département de français, Faculté de pédagogie de Kena*. Mémoire de magistère inédit, Université du Sud de la Vallée, Kena.
- 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.
- Ali, F. (2012). *Efficacité d'un programme proposé basé sur le e – Learning en vue de développer les compétences de la compréhension écrite et la compréhension orale auprès des étudiants, section du français*. Thèse de doctorat inédite, Université de Beni Souef, Beni Souef.
- Baudelot, C., Cartier, M. & Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent ...*. Paris : Seuil.
- Bégin, C. (2005). *L'évolution des écritures provisoires et l'orthographe lexicale d'élèves francophones de la première à la quatrième année du primaire*, Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec.
- Besse, J.-M. (2000). Le rapport à l'écrit. In J.-M. Besse et L'ACLE (Eds.), *Regarde comme j'écris!* (pp. 26-38). Paris : Magnard.
- Besse, J.-M. (1993). De pouvoir lire-écrire son prénom au savoir lire-écrire. *Études de linguistique appliquée*, 91, 8-21.
- Besse, J.-M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue française de pédagogie*, 90, 17-22.
- Boily, M. (2001). *L'emploi des pronoms dans des textes d'élèves de deuxième secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.
- Bouffard, T., Vezeau, C., & Simard, G. (2006). Motivations pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles et selon les matières. *Enfance*, 4, 395-409.
- Catach, N. (1995). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (2000). *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : Bordas.
- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Chartrand, S-G., & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 317-343.
- Chiss, J.-L., & David, J. (1992). La règle orthographique : Représentations, conceptions théoriques et stratégies d'apprentissage. In M. Fayol et J.-P. Jaffré (Eds.), *L'orthographe : perspectives linguistiques et psycholinguistiques*. *Langue française*, 95, 6-26.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ducard, D., Honvault, R. & Jaffré, J.-P. (1995). *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan.
- Eid, T. (2013). *Effet d'un programme basé sur l'utilisation de quelques stratégies de l'enseignement actif sur le développement de quelques notions culturelles et des compétences de l'expression orale et écrite en français chez les élèves du cycle secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Minia, Minia.
- Ehri, L. (1997). *Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même pour les élèves à risque*. Boucherville : Gaëtan.
- Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue française de pédagogie*, 126, 134-170.
- Fejzo, A., Godard, L. et Laplante, L. (2016). Les effets d'une intervention en conscience morphologique sur l'orthographe lexicale chez des élèves arabophones. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76,45-64.
- Ferreiro, E., & Gomez Palacio, 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, 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.
- Gaudreau, A. (2004). *Émergence de l'écrit : éducation préscolaire et premier cycle du primaire*. Montréal : Chenelière.
- Gaudreau, A. (2017). *Émergence de l'écrit pour mieux préparer la réussite scolaire*. Montréal : Chenelière.
- Gelbert, A. (2008). *Le rapport à l'écrit de quatre élèves du secondaire provenant de milieux socioculturels contrastés*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Laval, Québec.
- Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : Dispute.
- Hafez, H. (2001). Efficacité de l'apprentissage coopératif sur l'acquisition des compétences de la performance écrite en français langue étrangère chez les étudiants du cycle secondaire. *Revue de la lecture et de la connaissance*, 5, 1-20.
- Handy, M. J. (2009). *La différenciation de l'enseignement de l'orthographe lexicale par les entrées sensorielles les gestes mentaux et la métacognition stratégique, auprès des élèves de 3^e année du primaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Hymel, S., & Ford, L. (2004). Diplomation et succès scolaire: l'impact de la compétence socioémotive précoce. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. En ligne : <http://www.child-encyclopedia/Pages/PDF/Hyme-FordFRxp.pdf>.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York : Routledge.
- Joy, R. (2011). The concurrent development of spelling skills in two languages. *International Electronic journal of Elementary Education*, 3(2), 105-121.
- Lahire, B. (1996). Inégalité, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit. In C. Barré-De Miniac (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 115-128). Bruxelles : De Boeck.
- 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.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement de la République arabe d'Égypte. (2015). *Club @ dos plus*. Le Carie : Centre de recherche et de publications de langues.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement de la République arabe d'Égypte. (1987). *En Français Aussi*. Paris : Hâtier.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1994). *La lecture chez les jeunes du secondaire. Des policiers aux classiques*. Québec : gouvernement du Québec, Direction de la recherche.
- Ministry of Education of Arab Republic of Egypt. (2015). *Time for English*. Arab Republic of Egypt: Egyptian International Publishing Company – Longman.
- Ministry of Education of Arab Republic of Egypt. (2011). *Hello English for secondary schools year one*. LE Carie : Egyptian International Publishing Company – Longman.
- Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second language, learning theories*. London : Arnold.
- Moffet, J. D. (2000). La compétence langagière et le transfert. *Correspondance*, 6(2), 1-7.
- 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.
- Mohamed, S. F. (2005). *Élaboration d'un modèle d'apprentissage fondé sur l'autonomie pour développer la compétence de la communication écrite en (F.L.E) comme deuxième langue étrangère chez les élèves du cycle secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Tanta, Tanta.
- Montésinos-Gelet, I. (2007). Les préoccupations du jeune lecteur et le développement des compétences langagières à l'écrit. In A.-M. Dionne et M.-J. Berger (Éds.), *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle* (pp. 35-54). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Montésinos-Gelet, I. (2004). Les préoccupations du jeune scripteur. *Revue préscolaire*, 42(3), 12-14.
- 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, Université de Lumière Lyon 2, Lyon.

- Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière.
- Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des apprenants francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Québec.
- Pacton, S., Foulon, J.-N., & Fayol, M. (2005). L'apprentissage de l'orthographe lexicale. *Rééducation orthographique*, 222, 47-68.
- Pelletier, L., et Le Deun, É. (2004). *Construire l'orthographe : nouvelles pratiques, nouveaux outils*. Paris : Magrand.
- Penloup, M.-C. (2000). *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris : ESF.
- Piaget, J. (1972). *Problèmes de psychologie génétique*. Paris : Denoël-Gonthier
- 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. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon : Multilingual Matters.

ANNEXE I











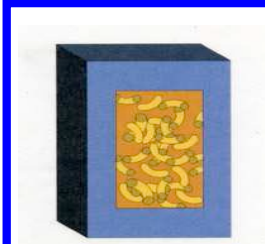

Les mots et leurs illustrations de l'épreuve d'orthographe approchées⁷
(Ahmed, 2013, pp. xvii-xviii)

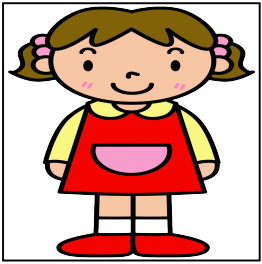
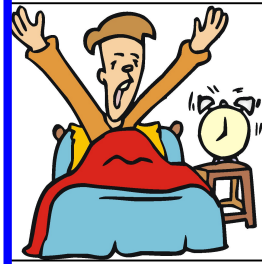

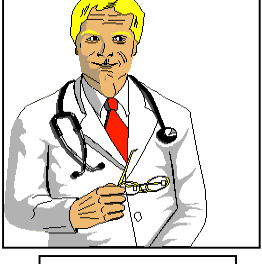
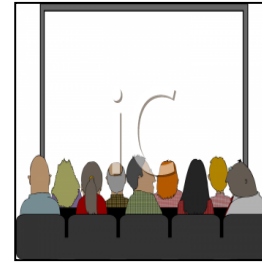


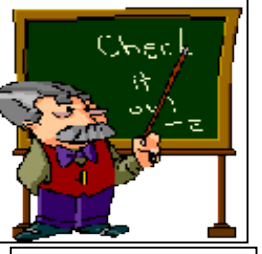
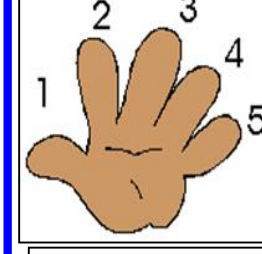
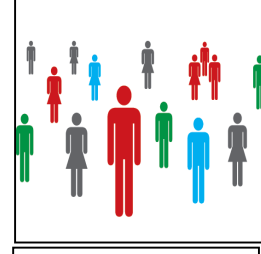

Poteau monsieur riz	oignon trottoir éléphant	matin lycée médecin	étudiant leçon cinq
---------------------------	--------------------------------	---------------------------	---------------------------

⁷ Une partie de l'épreuve écrite proposée par Ahmed (2013) est prise de Morin (2002).

pain hache cerise	épouvantail macaroni fille	cinéma mécanicien télévision	société égyptien classe
-------------------------	----------------------------------	------------------------------------	-------------------------------

Les mots et leurs illustrations de l'épreuve

 <p>poteau</p>	 <p>monsieur</p>	 <p>riz</p>	 <p>pain</p>
 <p>hache</p>	 <p>cerise</p>	 <p>oignon</p>	 <p>trottoir</p>
 <p>éléphant</p>	 <p>épouvantail</p>	 <p>macaroni</p>	 <p>classe</p>

 <p>Fille</p>	 <p>Matin</p>	 <p>Lycée</p>	 <p>Médecin</p>
 <p>Cinéma</p>	 <p>Mécanicien</p>	 <p>Télévision</p>	 <p>Étudiant</p>
 <p>Leçon</p>	 <p>Cinq</p>	 <p>Société</p>	 <p>Égyptien</p>