

Similitudes et différences dans la production d'orthographe approchées en français chez des élèves arabophones en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement secondaire

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

Résumé: La présente étude traite de l'influence du facteur de l'âge de l'apprenant sur l'appropriation de l'écrit et sur le transfert langagier, et ceci, en français langue seconde/étrangère. Pour ce faire, une comparaison est effectuée entre deux groupes : un groupe des élèves arabophones égyptiens du secondaire (N=30) et un autre groupe de quatre enfants arabophones du préscolaire au Québec. Les deux cohortes ont été individuellement soumises à une épreuve écrite dans le cadre d'une rencontre semi-structurée. Les résultats démontrent que les performances écrites des élèves du secondaire sont significativement plus réussies que celles des enfants, que les élèves du secondaire sont les plus susceptibles d'utiliser leurs connaissances antérieures et que l'âge de l'apprenant peut avoir un impact sur l'appropriation de l'écrit ainsi que sur le transfert langagier.

Mots clés: la performance écrite, français langue seconde/étrangère, transfert langagier

Introduction et problématique

En Égypte, les élèves commencent à apprendre le français comme langue étrangère (LE) au secondaire. Ils s'occupent davantage du versant écrit que du versant oral du français, parce qu'ils sont soumis à des épreuves écrites à la fin de leurs cours. De nombreuses études égyptiennes ont été menées pour aborder les compétences écrites (Hafez, 2001; Ibrahim, 1995; Mohamed, 2005) et pour examiner les erreurs grammaticales commises par les élèves (Abbas, 1991; El-Battrawy, 1997; Gad, 1990). Par contre, peu nombreuses sont les études menées sur le développement orthographique chez ces élèves (Ahmed, Montésinos-Gelet & Charron, 2015)

L'âge de l'apprenant constitue un des facteurs qui peuvent exercer un effet sur le développement de l'écrit (Figueredo, 2006). À notre connaissance, il existe une seule étude effectuée pour documenter l'appropriation du français écrit chez les élèves arabophones en Égypte (Ahmed, *et al.*, 2015). Aucune étude n'a été menée, à notre connaissance, sur cet effet, et c'est la raison pour laquelle l'étude actuelle est consacrée à ce thème. La possibilité de l'existence d'une telle influence a été abordée par plusieurs chercheurs en langue seconde (L2) (Abu-Rabia & Kehat, 2004; Birdsong, 2006; Birdsong & Molis, 2001; Moyer, 2004; Singleton, 2005), mais peu nombreux ont été les travaux menés en LE en général, et aucune étude ne semble avoir abordé l'influence de l'âge sur l'appropriation de l'orthographe lexicale en particulier.

L'âge de l'apprenant pourrait également exercer un impact sur le transfert langagier produit lors de l'écrit. Selon Cloutier (2005), l'enfant a une faible possibilité de transfert parce que ses expériences langagières ne sont pas suffisamment riches en langue maternelle (L1) et en langue seconde (L2), alors que l'adolescent peut avoir tendance, lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, à transmettre ses connaissances antérieures relatives à n'importe quelle langue déjà apprise. Cette étude¹ permettra alors de vérifier si l'élève du secondaire est plus susceptible de produire un transfert langagier en apprenant le français.

¹ Ce travail découle de la thèse de doctorat d'Ahmed (2013) sous la direction d'Isabelle Montésinos-Gelet et la co-direction d'Annie Charron. La thèse est soutenue financièrement par le gouvernement égyptien et l'Université de Montréal.

Afin d'étudier l'appropriation de l'écrit chez les élèves du secondaire et du préscolaire, l'approche des orthographes approchées a été choisie pour expérimenter, approche mobilisée par plusieurs chercheurs (Besse, 2000; Charron, 2006; Ferreiro & Gomez-Palacio, 1988; Morin, 2002). Avant d'examiner l'impact de l'âge de l'apprenant sur le l'appropriation de l'écrit et le transfert langagier, il importe de définir les notions traitées dans l'étude, c'est ce que le cadre conceptuel va présenter.

Cadre conceptuel

L'orthographe française

Le français écrit « dérive du latin, puis de l'ancien français; il s'est formé selon des influences, des usages et des normalisations qui ne doivent pas toujours à la plus pure logique » (Besse, 1995, p. 53). Il comprend des phonogrammiques, morphogrammiques, logogrammiques et idéogrammiques. Sur le plan phonétique, il comporte 16 voyelles, dont 12 voyelles orales, 4 voyelles nasales, 3 semi-voyelles, et 17 consonnes (Catach, 1995). Selon Catach, les phonogrammiques consistent à transcrire les phonèmes en phonogrammes; les morphogrammiques consistent à faire intervenir des graphèmes pour marquer les éléments grammaticaux ainsi que lexicaux des mots; les logogramme correspondent à des graphies globales de lexèmes; et les idéogrammiques comportent les lettres majuscules, le trait d'union, l'apostrophe et la ponctuation. L'existence de ces unités confère à l'orthographe française une complexité qui rend son apprentissage difficile, notamment pour des élèves qui l'apprennent dans un contexte étranger.

L'âge de l'apprenant

L'apprentissage de langues non maternelles constitue un processus complexe faisant intervenir plusieurs facteurs, dont l'âge de l'apprenti, qui occupent une place importante (Defays & Deltour, 2003; Hyltenstam & Abrahamsson, 2001; Ioup, 2005; Markowski, 2008; Rieussec, 1994). Le traitement de ce facteur conduit à examiner l'hypothèse de Lenneberg (1967), l'âge critique, dont l'idée principale montre que l'enfant est davantage capable d'apprendre L2/LE que l'adulte. À la suite de Lenneberg, de nombreuses études ont visé à valider cette supposition (Abu-Rabia & Kehat, 2004; Birdsong, 2006; Birdsong & Molis, 2001; Moyer, 2004; Singleton, 2005). Ces études ont, entre autres, présenté des résultats variés et contradictoires, ce qui a soulevé un débat sur l'âge convenable de l'apprentissage d'une langue L2/LE (Singleton, 2003). L'étude actuelle s'efforce de traiter de l'impact de l'âge de l'apprenti sur l'appropriation de l'orthographe et sur le transfert langagier. Avant d'aborder ces thèmes, les caractéristiques développementales des élèves participant à l'étude seront exposées, ce qui permettra de mieux interpréter leur performance scripturale en fonction de la tranche d'âge à laquelle ils appartiennent.

L'élève du préscolaire

Sur le plan neurologique, l'enfant du préscolaire témoigne d'une maturation qui lui permet de contrôler différentes fonctions. Il est marqué par une connexion qui se situe entre les neurones par le moyen de synapses, ce qu'on appelle la synaptogénèse, qui l'amène à dessiner, à écrire, à comprendre, à compter, etc. Il se distingue par la plasticité du cerveau qui lui permet d'apprendre plusieurs langues (De Broca, 2009; Bourgeois, 2005; Cadoret & Bouchard, 2009). D'un point de vue langagier, l'enfant perfectionne la majorité des sons de sa L1; il possède un large éventail de vocabulaire; il produit des phrases; il s'intéresse au sens des mots; il tente d'employer des mots nouveaux dans différents contextes; il raconte des histoires, rapporte des événements et participe enfin à des conversations (Bouchard & Charron, 2009; Cloutier, 2005; Doyon & Fisher, 2010). En outre, il est capable de lire certains mots en s'appuyant sur leur forme écrite, de lire des textes familiers en utilisant les images et il peut inventer des mots et certains écrits conventionnels (Snow, 2006).

L'élève du secondaire

De son côté, l'élève du secondaire se distingue par une puberté qui touche tous les systèmes de son corps. Sur le plan neurologique, comparativement à l'enfant, il n'a plus l'avantage de la plasticité du cerveau. Quant aux compétences langagières, il est normalement plus avancé que l'enfant du préscolaire. Il a une

meilleure maîtrise du langage oral, ainsi que de l'écrit de sa langue maternelle, tout en continuant à enrichir son vocabulaire et à apprendre de nouvelles tournures grammaticales. Il peut formuler des concepts et produire des énoncés verbaux exprimant la possibilité et des énoncés argumentatifs d'une façon supérieure à celle de l'enfant (Coslin, 2006).

L'hypothèse de l'âge critique

Penfield (1963) est le premier à proposer la notion de période critique. Cette notion a été reprise, ensuite, par Lenneberg (1967, p.176) concernant l'apprentissage des langues. Il affirme que *l'acquisition automatique à partir de la simple exposition à une langue donnée semble disparaître [après la puberté]*, et dans le domaine de LE, il constate que *les langues étrangères doivent être enseignées et apprises à travers un effort conscient et laborieux. On ne peut venir à bout aisément des accents étrangers après la puberté*. Cela s'explique par le fait qu'en L1, l'acquisition repose sur des mécanismes innés et s'effectue automatiquement sans difficulté, alors que l'apprentissage d'une LE s'appuie sur des mécanismes conscients et s'effectue d'une manière laborieuse pour l'apprenant qui dépasse la puberté. Cette hypothèse a été confirmée en L1 (Gaonac'h, 2006; Marinova-Todd, Marshall & Snow, 2000), alors qu'elle a suscité un conflit en L2/LE.

Certaines études confirment l'influence de l'âge d'arrivée de l'apprenant sur la maîtrise de différentes compétences en anglais L2 (Bongaerts, 1999; Brianne J. Johnson, 2006), tandis que d'autres n'ont pas permis d'observer cet effet (Bialystok & Hakuta, 1999; Birdsong, 1992; Flege, 1999). En français L2/LE, aucune étude n'a été menée afin de vérifier l'impact de l'âge sur la production écrite et sur le transfert langagier, ce qui invite à le faire dans cette recherche.

Méthodologie

Sujets

La recherche actuelle s'appuie sur deux groupes de participants. Le premier comporte 30 élèves (15 féminins et 15 masculins) de 1^{re} secondaire répartis dans deux écoles gouvernementales en Égypte. Ces élèves ayant un âge moyen de 15,8 ans sont issus de milieux socioéconomiques diversifiés, et leur choix s'est basé sur l'autorisation parentale. En second lieu, il s'agit d'une cohorte de quatre élèves de maternelle qui apprennent le français L2 au Québec. Ils sont âgés, en moyenne, de 5,3 ans et fréquentent une école francophone à Montréal. Initialement, le groupe devait rassembler davantage d'enfants, mais les autorisations parentales reçues en ont limité le nombre. Ce faible nombre rend l'étude exploratoire, mais l'absence de recherche à ce sujet justifie une telle exploration.

Instruments et déroulement

Chaque élève a été soumis à une épreuve d'orthographe approchée, inspirée de Morin (2002), qui comporte 11 mots (poteau, monsieur, riz, pain, hache, cerise, oignon, trottoir, éléphant, épouvantail et macaroni) et une phrase (Je m'appelle_ et mon ami c'est _). L'expérimentatrice propose les écrits à l'élève en lui présentant des images représentatives des mots visés, ce qui évite une confusion sémantique; l'élève produit, ensuite, les mots; il lit et explique ses productions. Les élèves ont été individuellement rencontrés à quatre reprises, conjuguées à la méthode clinique piagétienne, ce qui permet d'adapter à leurs différences individuelles et de mieux suivre leur développement cognitif. Les entretiens sont également filmés, ce qui permet de se concentrer sur l'élève lors de l'écrit tout en gardant les données recueillies.

Méthode d'analyse des résultats

Trois grilles d'analyse, reprises de Montésinos-Gelet (1999) et de Morin (2002), sont utilisées afin de quantifier les données recueillies. La première grille vise à examiner les mots isolés en ce qui concerne l'extraction phonologique, la combinatoire phonologique, la séquentialité, l'exclusivité et la conventionnalité, l'exhaustivité et la conventionnalité des marques. La deuxième grille traite de la phrase en analysant le repérage d'unités lexicales, la présence de blancs lexicaux, le type de traitement adopté pour écrire le prénom et celui de l'ami et la présence d'idéogrammes. La troisième grille considère la

conventionnalité du schéma de mise en page, l'orientation de l'écriture et les caractères produits soit ce qui a trait à leur conventionnalité et à leur orientation. En fin, le test d'ANOVA est utilisé pour comparer les valeurs moyennes des résultats relatifs aux élèves du secondaire. La confiance statistique est considérée à la valeur de $p < 0.05$.

Résultats

Élèves du secondaire

Sur un total de 51 phonèmes compris dans les mots isolés, les élèves du secondaire obtiennent lors des quatre mesures des moyennes qui haussent d'une mesure à l'autre : 48,83; 48,6; 49,02; 50,06, ce qui témoigne de la progression significative de leur capacité à extraire les phonèmes [$F(3,29)=8,543$, $p < .000$]. Ils prennent des moyennes qui varient lors des quatre mesures – 19,26; 19,21; 19,60; 20,36 d'un total de 21 – dans la combinaison phonologique, ce qui indique, selon l'analyse statistique d'ANOVA, une progression significative à combiner les syllabes au sein d'un mot [$F(3,29)=15,852$, $p < 0,000$]. Quant à la conventionnalité des phonogrammes produits, leurs moyennes sont en hausse lors des quatre mesures (30,70; 34,43; 36,76; 41,00), ce qui témoigne d'une progression significative à écrire orthographiquement les phonogrammes [$F(3,29)=59,29$, $p < 0,000$].

Ils écrivent séquentiellement les phonogrammes en produisant parfois des désordres inter et intrasyllabiques : *moniseur*, *toritter*. Ils n'ont pas cependant recours aux lettres postiches, jokers ou de pseudo-lettres. Sur le plan morphogrammique, les résultats indiquent leur bonne capacité à produire les morphogrammes, puisqu'ils obtiennent ces moyennes: 5,26; 4,93; 5,33; 5,66 d'un total de cinq. En conséquence, la progression de cette production n'était pas statistiquement significative [$F(3,29)=1,26$, $p < 0,308$]. Certains élèves produisent des lettres muettes non attendues (*trottoire*, *éléphante*), ce qui conduit à accroître les scores moyens. Concernant la conventionnalité des morphogrammes, leurs moyennes augmentent toujours (3,33; 3,80; 4,30; 4,80). Ceci apparait une progression statistiquement significative dans leur capacité à écrire orthographiquement [$F(3,29)=11,99$, $p < 0,000$].

Dans l'écriture de la phrase, les élèves obtiennent ces scores : 2,9; 3; 3; 2,96 dans la production des unités lexicales. Ceci révèle leur excellente capacité à produire les mots de la phrase lors des 2^e et 3^e mesures, et une grande capacité lors des 1^{re} et 4^e mesures. L'analyse statistique n'indique pas cependant de progression significative [$F(3,29)=2,45$, $p < 0,105$].

En laissant des blancs graphiques, ils prennent des scores moyens élevés (3,90; 3,93; 3,96; 3,96), mais n'indiquent pas statistiquement d'une progression significative [$F(3,29)=0,67$, $p < 0,577$]. Pour les prénoms, ils présentent une performance parfaite, mais ce n'était pas le cas dans la production des prénoms des amis. Dans la production des majuscules et le point à la fin de la phrase, ils obtiennent, en moyenne, 1,26; 1,13; 1,16; 1,13 d'un total de 2 points. Ceci souligne une bonne connaissance à produire les idéogrammes, mais ne souligne pas d'une progression significative [$F(3,29)=0,659$, $p < 0,585$]. En conséquence, l'analyse statistique réalisée pour le score global des critères ne montre pas d'une progression significative [$F(,29)=0,09$, $p < 0,963$].

Étant donné que la production de la phrase exige d'extraire 16 phonèmes, les élèves manifestent une bonne capacité à produire les phonogrammes (moyennes 14,9; 15,5; 15,2; 15,43). L'analyse d'ANOVA prouve une progression statistiquement significative [$F(3,29)=3,75$, $p < 0,023$]. En outre, ils manifestent une capacité dans la mise en considération des aspects visuographiques de l'écriture de mots, la conventionnalité de schéma de mise en page, l'écriture de gauche à droite et de haut en bas et les blancs graphiques. Ils considèrent la conventionnalité et l'orientation des caractères produits.

Transfert langagier

Les écrits présentés manifestent un transfert créé de l'arabe et de l'anglais vers le français. Celui de l'arabe apparait dans l'écriture des voyelles : [ə] (*masu*, *mysye*), [i] (*rez*, *reise*), [e] (*serez*, *surize*), [ã] (*elephonte*, *elephone*), [Ë] (*paine*, *pann*), et [ÿ] (*onyo*, *oneau*). Certains élèves produisent le phonème [p] comme [b]

dans pain, poteau et épouvantail; et le phonème [f] au lieu du phonème [v] dans épouvantail. Alors que l'impact de l'anglais s'est trouvé dans la production des mots ayant une proximité avec l'anglais : éléphant, riz, macaroni et oignon. La maîtrise du schéma de mise en page peut être également un résultat d'un effet de l'anglais, puisque l'anglais et le français se mettent en page de façon identique.

Résultats de jeunes enfants du préscolaire

1er cas

Lors des quatre mesures, Maamoun manifeste une grande capacité à produire les phonogrammes en présentant la majorité des phonèmes visés selon la norme orthographique. Il exprime une connaissance à combiner tous les phonèmes. Ses écrits apparaissent d'une bonne capacité lors des quatre mesures dans l'exhaustivité phonogrammique et appartiennent à l'identité, il s'agit de ne pas avoir de dominance vocalique ou consonantique. Il est capable d'écrire séquentiellement les mots, à l'exception de *trotio* et *pni*. Il n'utilise pas de lettres postiches, jokers ou de pseudo-lettres. Il produit des lettres muettes, qui sont toutefois présentées de façon non conventionnelle.

Dans les quatre productions, Maamoun écrit l'ensemble des unités lexicales de la phrase visée et plusieurs blancs graphiques; il écrit orthographiquement son prénom, tandis que le prénom de son ami de façon phonologique ou partiellement phonologique; il écrit des majuscules et parfois le point. Maamoun manifeste, enfin, une capacité à considérer les aspects visuographiques de la production de mots : la conventionnalité de schéma de mise de page, la direction de gauche à droite et de haut en bas, la conventionnalité et l'orientation des caractères.

2e cas

Lors de quatre mesures, Leila écrit orthographiquement plus de la moitié des phonèmes ciblés. Elle exprime sa capacité à faire correspondre l'écrit à l'oral, à combiner et transcrire les phonèmes. Ses écrits se marquent par l'identité et la dominance consonantique. Elle présente certains désordres intragraphémiques (*Ahc*, *Mesue*). Aucune lettre postiche, ni lettre joker, ni pseudo-lettre ne sont introduites. Sur le plan morphogrammique, elle ne présente pas de morphogrammes lexicaux, ce qui souligne qu'elle n'a pas de connaissances relatives à ces aspects. Elle écrit en considérant les aspects visuographiques : l'écrit de gauche à droite et de haut en bas et les blancs graphiques. Par contre, elle introduit deux lettres en miroir : le /y/ dans oignon et le /a/ dans pain.

En outre, Leila manifeste une bonne capacité à produire la phrase ciblée. Elle écrit plus de sept mots compris dans la phrase d'un total de 10 en laissant quatre blancs graphiques; elle écrit son prénom de manière orthographique et partiellement phonologique celui de son amie; elle écrit des majuscules et le point final.

3e cas

Mustafa écrit environ la moitié des phonogrammes cibles selon la norme orthographique. Sa capacité à traiter et à transcrire les phonèmes se révèle moyenne, alors qu'il a une faible connaissance à combiner. Ses écrits reflètent des catégories variées de traitement phonologique : identité, dominance consonantique, dominance vocalique, prédominance consonantique, prédominance vocalique, exclusive consonantique et exclusive vocalique. Il apparaît une bonne capacité à écrire de façon séquentielle, puisqu'il introduit uniquement un désordre intersyllabique *OQRS* pour macaroni et deux désordres intrasyllabiques *M sui* pour monsieur, et *OR* pour macaroni. Il présente certaines pseudo-lettres dans cerise, éléphant et macaroni. De plus, il n'est pas capable d'écrire des morphogrammes lexicaux. Il considère bien les aspects visuographiques, à l'exception d'une lettre en miroir /s/ dans macaroni et cerise.

Lors des quatre mesures, Mustafa écrit la plupart des mots compris dans la phrase en laissant certains blancs graphiques; il marque son nom de façon orthographique, alors que le prénom de l'ami de façon partiellement orthographique; il produit des majuscules en délaissant le point.

4e cas

Younes apparaît une capacité moyenne à extraire et à transcrire correctement les phonèmes cibles, et une capacité moyenne, et parfois inférieure à la moyenne, dans la combinaison des syllabes. Ses écrits se

marquent par une existence prépondérante de l'identité et de la dominance consonantique. Il écrit séquentiellement les mots, à l'exception des deux ordres rei pour riz et More pour macaroni. Il ne présente pas cependant de lettres postiches, jokers ou pseudo-lettres. Il produit une lettre muette (HAH pour hache) et deux lettres (HA pour hache) et (More pour macaroni). Il maîtrise les aspects visuographiques des mots, à l'exception d'une lettre en miroir /r/ dans riz et cerise.

Lors des trois premières mesures de la production de la phrase, l'enfant écrit la plupart des unités lexicales en laissant presque quatre blancs graphiques; il écrit correctement son prénom, et le prénom de l'ami de façon partiellement orthographique et il écrit des lettres majuscules en négligeant le point à la fin. Alors qu'il refuse d'écrire la phrase lors de la 4e mesure.

Transfert langagier

La production écrite des élèves du préscolaire ne manifeste pas de transfert langagier, à l'exception d'un seul sujet, Leila, qui produit le phonème [p] comme [b] dans le mot poteau (*Boto*) lors de la 1^{re} mesure, et dans les deux mots poteau (*Boto*) et épouvantail (*EBOVONTEr*) lors de la 3^e mesure.

Discussion

Production écrite

Dans son modèle théorique, Besse (2000) présente trois préoccupations qui marquent la production écrite de jeunes francophones, visuographique, phonographique et orthographique. Dans les préoccupations visuographiques, l'élève se préoccupe des caractéristiques externes de l'écriture, comme les types de graphies (lettres, chiffres, etc.). Dans les préoccupations phonographiques, il entame l'entrée dans la phonétisation en établissant une relation entre les marques graphiques et la chaîne sonore. Quant aux préoccupations orthographiques, l'élève peut écrire orthographiquement en utilisant les marques du pluriel, du féminin et les lettres muettes. En se basant sur ce modèle, on observe généralement que les écrits présentés par les élèves des deux groupes expriment les trois types des préoccupations de Besse.

Quant aux mots orthographiés selon la norme, les élèves du secondaire introduisent plusieurs mots qui sont, en moyenne, du nombre de 5,87; 7,97; 9,07 et 11,97 lors des 4 mesures. Alors que parmi les jeunes enfants, Maamoun a orthographiquement écrit un mot (macaroni) lors de la 1^{re} mesure, deux mots (monsieur, macaronis) lors de la 2^e mesure et trois lors des deux dernières (monsieur, pain, macaroni). En outre, l'appropriation de l'écrit introduite par les sujets du secondaire est supérieure à celle des sujets du préscolaire en ce qui a trait à la dimension phonogrammique. Il faut dire qu'ils sont davantage exposés au français écrit et qu'ils bénéficient d'un enseignement explicite de l'orthographe française, ce qui n'est pas le cas des élèves du préscolaire qui, eux, sont beaucoup plus exposés au français oral.

Sur le plan morphogrammique, les élèves du secondaire présentent une bonne connaissance de l'extraction des lettres dérivables et des lettres muettes. En revanche, deux enfants présentent des morphogrammes lexicaux, Maamoun et Younes. En outre, les élèves du secondaire maîtrisent parfaitement les aspects visuographiques. Il apparaît que l'apprentissage de l'anglais LE leur a permis cette connaissance, dans la mesure où l'anglais et le français partagent les aspects visuographiques. En revanche, les jeunes enfants présentent une bonne connaissance de ces aspects, à l'exception de certaines lettres en miroir.

Dans l'écriture de la phrase, les élèves du secondaire manifestent une performance qui est supérieure à celle des enfants, notamment dans la production des blancs graphiques et le nombre des phonèmes à extraire. Il importe de souligner ici que la phrase proposée se trouve dans le manuel scolaire du secondaire, ce qui leur a permis de la produire plusieurs fois avant de participer à l'expérimentation, alors que ce n'est pas le cas des enfants qui s'efforcent d'inventer les mots de la phrase.

Transfert langagier

Les élèves du secondaire présentent différents aspects du transfert langagier. Ils rencontrent des difficultés lors du traitement des voyelles françaises, orales ou nasales : [ə], [i], [e], [ã], [ê], [ɔ̃]. Ceci peut être dû à la différence reliée au nombre des voyelles des deux langues. Le français comporte 16 voyelles, alors que l'arabe connaît trois voyelles (أ, إ, ي). De plus, certains élèves produisent le phonème [p] comme [b] et le phonème [f] à la place du phonème [v]. Ceci peut s'expliquer par le fait que l'arabe ne connaît que les deux phonèmes [b] et [f]. Ces résultats sont en accord avec ceux de Mohamed (2007) qui a indiqué l'existence des difficultés chez les arabophones dans la production des caractères français qui ne se trouvent pas en arabe. En outre, un impact de l'anglais se manifeste dans l'écriture des mots ayant une proximité dans les deux langues, notamment le mot éléphant. Un autre aspect du transfert est regardé dans la maîtrise parfaite des aspects visuo-graphiques de l'écriture, puisque l'anglais et le français se mettent en page de façon identique.

En revanche, seul un enfant du préscolaire, Leila, a produit le phonème [b] pour [p] dans poteau et épouvantail. Il nous semble que l'exposition des jeunes enfants arabophones au français oral au Québec leur permet d'intégrer correctement le phonème [p]. Ce résultat concorde avec celui de Cloutier (2005) qui montre que les expériences langagières de jeunes enfants ne sont pas riches, ce qui ne leur permet pas d'avoir recours au transfert langagier.

Conclusion

La présente recherche s'était donné pour objectif d'extraire les similitudes et les différences dans le développement orthographique en français L2/LE chez deux catégories de sujets arabophones, du secondaire et du préscolaire. Les résultats de la recherche permettent de conclure que, selon le modèle de Besse (2000), les élèves des deux groupes ont introduit des préoccupations visuo-graphique, phonographique et orthographique, et qu'à l'inverse de la période critique proposée par Lenneberg (1967), les élèves du secondaire sont davantage capables d'écrire orthographiquement en français LE que les enfants du préscolaire. Ceci peut s'expliquer, dans l'étude actuelle, par le fait que les élèves du secondaire reçoivent un enseignement explicite de l'orthographe française, alors que ce n'est pas le cas pour ceux du préscolaire qui peuvent, en dehors du facteur de l'âge, expliquer leurs meilleures performances. En outre, l'élève du secondaire apparaît le plus susceptible de produire un transfert langagier des langues déjà acquises vers la langue qu'ils sont en train d'apprendre.

À la lumière des études utilisant les orthographes approchées, cette étude vient enrichir celles qui se sont déjà penchées sur l'appropriation de l'écrit en français (Besse, 2000; Montésinos-Gelet, 1999; Morin, 2002). L'étude a été menée auprès des deux catégories, les élèves du secondaire qui apprennent le français LE en Égypte, et les jeunes enfants du préscolaire qui l'apprennent comme L2 au Québec. L'étude vérifie pour la première fois, l'effet de l'âge de l'apprenant sur le développement de l'écrit en français L2/LE, et elle examine si les élèves du secondaire sont plus susceptibles de produire un transfert langagier lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère.

Malgré les résultats qui découlent de l'étude, il est souhaitable de mener d'autres recherches plus vastes pour déterminer, de façon encore plus précise, l'impact de l'âge de l'apprenant sur le développement orthographique et pour examiner la production du transfert langagier. De plus, l'étude propose d'effectuer une étude avec des élèves ayant le même contexte étranger dans leur apprentissage du français, ce qui permettrait d'approfondir les résultats.

REFERENCES

- 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 inédit, Université d'Ain-Chams, Égypte.
- Abu-Rabia, S., & Kehat, S. (2004). The critical period for second language pronunciation: is there such a thing? Ten case studies of late starters who attained a native-like Hebrew accent. *Educational Psychology, 24*(1), 77-98.
- 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.
- Besse, J.-M. (2000). Le rapport à l'écrit. Dans J.-M. Besse & L'ACLE (Éds.), *Regarde comme j'écris!* (pp. 26-38). Paris : Magnard.
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Magnard.
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1999). Confounded age: linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. Dans D. Birdsong (Éd.), *Second language acquisition and critical period hypothesis* (pp. 161-181). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: a selective overview. *Language Learning, 56*, 9-49.
- Birdsong, D. (1992). Ultimate un second language acquisition. *Language, 68*, 706-755.
- Birdsong, D., & Molis, M. (2001). On the evidence for maturational constraints in second language acquisition. *Journal of Memory and Language, 44*, 235-249.
- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in foreign language pronunciation: the case of very advanced late foreign language learners. Dans D. Birdsong (Éd.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 133-159). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bouchard, C., & Charron, A. (2009). Le développement du langage et la littératie de 3 à 5 ans. Dans C. Bouchard et N. Fréchette (Éds.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contexte éducatif* (pp. 357-406). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Bourgeois, J. P. (2005). Synaptogénèse et épigénèse cérébrale. *Médecine Sciences, 21*, 428-433.
- Brianne J. Johnson, B. A. (2006). *Foreign language learning: an exploratory study on the external and internal influences affecting success*. Mémoire de Maîtrise, Université de Baylor.
- Cadoret, G., & Bouchard, C. (2009). Le développement neurologique de 0 à 5 ans. Dans C. Bouchard & N. Fréchette (Éds.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contexte éducatif* (pp. 29-58). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Catach, N. (1995). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- 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. Canada.
- Cloutier, R. (2005). Langage et culture. Dans R. Cloutier, P. Gosselin et T. Pierre (Éds.), *Psychologie de l'enfant* (pp. 425- 449). Montréal : Gaëtan Morin.
- Coslin, P.G. (2006). *Psychologie de l'adolescent*. Paris : Armand Colin.
- De Broca, A. (2009). *Le développement de l'enfant aspects neuro-psycho-sensoriels*. Paris, Ed. : Elsevier Masson.
- Defays, J.-M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue seconde et étrangère, enseignement et apprentissage*. Sprimont, Belgique : Mardaga.
- Doyon, D., & Fisher, C. (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- El-Battrawy, 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 inédit, Université d'Ain — Chams, Égypte.
- Ferreiro, E., & Gomez Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.
- Figueredo, L. (2006). Using the known to chart the unknown: A review of first-language influence on the development of English-as-a-second-language spelling skill. *Reading and Writing, 19*, 873-905.
- Flege, J. E. (1999). Age of learning and second-language speech. Dans D. Birdsong (Éd.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 101-131). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- 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, Égypte.
- Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette éducation.
- 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.
- Hyltenstam, K., & Abrahamsson, N. (2001). Age and L2 learning: the hazards of matching practical "implications" with theoretical "facts". *TESOL Quarterly*, 35(1), 151-170.
- Ibrahim, H. A. (1995). *Programme proposé en vue de développer les compétences de la performance écrite en français, deuxième langue étrangère chez les élèves du cycle secondaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Tanta, Égypte.
- Ioup, G. (2005). Age in second language development. Dans E. Hinkel (Éd.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 419-346). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B., & Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9-34.
- Markowski, G. (2008). L'influence de l'âge des jeunes apprenants sur leur attitude envers le processus d'apprentissage de la langue étrangère. *Synergies Pays Scandinaves*, 3, 45-50.
- 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, H. K. (2005). *Effet d'employer le brainstorming sur le développement des compétences de l'expression orale en français chez les étudiants des écoles secondaires des langues*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Zagazig, Égypte.
- 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, France.
- Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.
- Moyer, A. (2004). *Age, accent and experience in second language acquisition: an integrated approach to critical period hypothesis*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Penfield, W. (1963). *Langage et mécanismes cérébraux*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rieussec, A. (1994). Acquisition ou apprentissage d'une langue seconde en milieu institutionnel ? L'apprenant entre réflexe et réflexion. *Nouveaux cahiers d'allemand*, 12(3), 241-256.
- Singleton, D. (2005). The critical period hypothesis: a coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43, 269-285.
- Singleton, D. (2003). Critical period or general age factor(s)? Dans M. D. Mayo, & M. L. Lecumberri (Éds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (pp. 3-22). Clevedon: Multilingual Matters.
- Snow, C. E. (2006). What counts as literacy in early childhood? Dans K. McCartney & D. Phillips (Éds.), *Blackwell Handbook of early childhood development* (pp. 274-294). Oxford: Blackwell publishing.

LES AUTEURS

Doaa Mohammad Hamdan Ahmed, PH.D, Université de Montréal, Maître de conférences à l'université de Sohag, Égypte. Département de didactique du français, dmha17@gmail.com

Isabelle Montésinos-Gelet, Professeure titulaire, Université de Montréal, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, C.P. 6128, succursale Centre-ville, Montréal, QC, H3C 3J7, isabelle.montesinos.gelet@umontreal.ca

Annie Charron, Professeure, Université du Québec à Montréal, Département de didactique, CP 8888, Succursale Centre-ville, Montréal, Qc, H3C 3P8, charron.annie@uqam.ca