

## *L'effet des pratiques enseignantes "les orthographes approchées" sur la conscience phonémique et sur l'écriture selon la norme chez les élèves du secondaire en FLE*

**Dr. Doaa Mohammad Hamdan Ahmed**

Maître de conférences en didactique du FLE, Faculté de l'éducation, Université de Sohag

### **Résumé**

**L**a présente étude porte sur une démarche innovante en enseignement de l'écrit : les orthographes approchées. L'étude a pour objectif d'évaluer l'impact de cette démarche didactique sur la conscience phonémique et sur l'atteinte de l'écriture conventionnelle orthographique en français langue étrangère (FLE). L'étude se déroule auprès des élèves égyptiens de la première année du secondaire, qui commencent l'apprentissage du français à cet âge. Pour ce faire, nous avons adopté un plan de recherche expérimentale : d'abord, un prétest pour deux groupes : un groupe expérimental (N=35 élèves) et un autre groupe contrôle (N=35 élèves); ensuite, un programme basé sur des pratiques d'orthographes approchées pour uniquement les élèves du groupe expérimental et, enfin, un post-test pour les deux groupes. L'enseignante expérimentatrice a suivi une formation sur les orthographes approchées avant et durant l'intervention. L'analyse des données a permis de trouver un impact positif de cette pratique sur la conscience phonémique et sur l'écriture selon la norme orthographique. Les élèves du groupe expérimental ont manifesté une performance significative plus supérieure à celle des élèves du groupe contrôle en extraction et en combinatoire phonologique, en conventionalité phonologique et orthographique.

**Mots clés :** les orthographes approchées, une démarche didactique, les élèves du secondaire, la conscience phonémique, le français langue étrangère (FLE)

### **Abstract**

This study focuses on "the invented spelling method" which represents an innovative approach in teaching the writing up in French Language. The aim of the study was to evaluate the impact of this didactic method on the achievement of phonemic awareness conventional writing in French Language as a foreign language. The study was carried out on the first year Arabic language-

*speaking students of the Secondary Schools in Egypt who were starting to learn French at this age. To achieve this goal, we adopted a research plan consisting of the following steps: a pre-test for two groups, an experimental group and a control group (35 students, each); a program that depends on the invented spelling only for the students in the experimental group, and finally a post-test for the two groups. The students of the control group studied the French writing using the traditional method. The experimental teacher has conducted training on the new method both before and during the intervention. The analysis of our data clearly indicated the presence of significant positive impact of this practice on the phonemic awareness and on the conventional writing. Also, the study revealed that the students of the experimental group demonstrated a much better performance when compared to those of the control groups in the phonological extraction, phonological combinatory, phonological and orthographic writing.*

**Key words:** *invented spelling, didactic method, secondary school students, phonemic awareness, French as a foreign language*

## 1. Introduction

La conscience phonologique est une habilité importante ayant sa place dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les deux processus qui conduisent les élèves apprentis à réussir dans leur scolarité. Cette habilité, la conscience phonologique, renvoie à « la capacité d'identifier les unités segmentales de la parole et de les manipuler mentalement et délibérément » (Desrochers, Kirby, Thompson et Fréchette, 2009, p. 60). En français, comme une langue alphabétique, l'écrit commence par la mise en relation entre les phonèmes et les graphèmes. Dans cette perspective, la linguiste Catach (2005) identifie plus de 130 phonogrammes français. Ceux-ci peuvent être simples donc formés par une seule lettre – voyelle comme /i/ ou consonne comme /t/ –; ils peuvent porter un signe diacritique – le tréma /ï/, la cédille /ç/, ou l'accent comme /é/, /ê/, /è/ –; ils peuvent être formés de deux lettres (digrammes, ex. : /gn/, /ch/, /on/) ou de trois lettres (trigrammes, ex. : /ain/, /eau/).

L'apprentissage de ces phonogrammes français se manifeste dans la capacité des élèves de faire correspondre entre

chaque unité segmentale à l'écrit et une unité à l'oral et de lire de façon correcte des mots et des pseudomots à voix haute (Desrochers *et al.*, 2009). Cet apprentissage n'est pas facile pour les élèves à cause de la complexité qui caractérise le français écrit. Puisque le même phonème peut être présenté par plusieurs façons, ce qui constitue une difficulté pour le scripteur débutant (ex. : le phonème [o] peut s'écrire différemment : eau, o, ho, au, ô, oo, oh). Il existe également d'autres difficultés relatives aux règles du *c* et du *g* durs et doux, à la substitution du *m* devant *b* ou *p* à la suite des voyelles nasales /on/ et /an/, et au doublement de *s* entre deux voyelles (Handy, 2009). De plus, il existe plusieurs lettres qui ne sont plus prononcées depuis le Moyen Âge, mais sont cependant requises par l'orthographe des mots comme *doigt*, *tort*, *lourd* (Grévisse, 1995).

Les difficultés du français écrit s'accroissent davantage chez les élèves qui apprennent le français comme langue étrangère (FLE). Dans le contexte étranger, comme le montre Ringbom (2007), les apprenants ne passent que peu de temps dans l'apprentissage; ils reçoivent une quantité très limitée de données structurées, choisies et séquentielles; ils voient l'enseignant comme la source principale dans la construction de leurs savoirs; ils utilisent souvent des matériaux écrits et ils manquent d'exposition à l'oral dans les situations communicatives. En outre, ils pratiquent uniquement la langue orale dans la salle de classe, et ce, à partir des activités de la communication qui se trouvent dans leur cours. Les difficultés du français écrit et le manque de la pratique de la langue dans le contexte étranger d'enseignement/apprentissage influencent les capacités des apprenants débutants à établir la correspondance entre les unités phonologiques et celles orthographiques, ce qui influe, à son tour, sur l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

En tant que chercheuse et directrice pour les enseignants du français dans le programme du stage pratique au cycle secondaire, nous avons remarqué que les élèves du secondaire rencontrent plusieurs problèmes en écrit, notamment dans la correspondance entre les sons et les graphèmes convenables.

Plusieurs enseignants confirment cette remarque en ajoutant que les élèves rencontrent des problèmes à prononcer et à lire les mots à voix haute (décodage). Ahmed (2013) a montré que ces élèves commencent l'apprentissage du français en possédant la capacité de faire cette correspondance, parce qu'ils ont déjà appris deux langues, l'arabe comme langue maternelle et l'anglais comme première langue étrangère. Néanmoins, cette capacité se manifeste dans l'écriture de mots connus et déjà appris ou de mots nouveaux qui n'ont pas de difficulté à extraire les phonèmes. Lors de la production des mots difficiles, des mots non familiers qu'ils ne savent pas les sens et des mots comportant des phonèmes multigraphémiques (ex. : [ɛ̃], [k], [s]) et des mutogrammes (ex. : /e/ à la fin de plusieurs items), cette stratégie phonologique ne les aide pas à bien écrire.

La conscience phonologique semble également avoir une importance dans la maîtrise de l'orthographe, puisque plusieurs études ont indiqué le lien entre le niveau de la conscience phonologique et l'orthographe chez les élèves apprentis (Bégin, 2005; Morin, 2002; Tangel et Blachman, 1995; Vernon et Ferreiro, 1999). Nombreuses sont les études égyptiennes qui se sont intéressées à l'apprentissage de la lecture (Ahmed, 2011; Taha, 2009; Tewfiq, 2004) et de la l'écriture (Hafez, 2001; Mohammed, 2005; Nawar, 2004, Sadek, 2005). Ce domaine de recherche manque – à notre connaissance, des études menées sur la conscience phonologique et son lien avec l'orthographe. Ce manque nous invite à consacrer l'étude actuelle à favoriser le niveau de la conscience phonologique des élèves du secondaire et de leur capacité à écrire orthographiquement.

Une démarche, issue de la culture anglo-saxonne, a été proposée pour favoriser l'apprentissage de l'écrit. Il s'agit de la démarche des orthographes approchées, qui pose un regard différent sur les processus de la lecture et de l'écriture chez les élèves scripteurs. Cette démarche contribue à développer leurs capacités à s'exprimer en écrit tout en employant davantage de nouveaux mots (Brasacchio, Kuhu et Martin, 2001). Elle met en considération une vision globale de l'écrit en permettant aux

élèves de se questionner et de formuler des hypothèses sur la langue, ce qui favorise la construction de représentations liées aux fonctions et aux usages de l'écrit (Prévost et Morin, 2003). Nombreuses sont les études réalisées en orthographe approchées en français, notamment dans le contexte québécois (Charron, 2005, 2006; Charron, Montésinos-Gelet, et Morin, 2009; Montésinos-Gelet, 2001; Montésinos-Gelet et Morin, 2004; Morin et Montésinos-Gelet, 2004, 2007). Ces études ont en effet prouvé la pertinence des orthographe approchées comme une pratique enseignante<sup>1</sup> dans le domaine de la lecture, de l'écriture, et de l'orthographe lexicale, en particulier. Néanmoins, cette pratique est plutôt méconnue dans le domaine de l'enseignement/apprentissage en FLE, ce qui nous incite à l'expérimenter dans notre étude. L'étude actuelle vise donc à vérifier si la démarche des orthographe approchées permet aux élèves égyptiens de première année du secondaire à améliorer leur niveau en conscience phonologique et en écriture selon la norme de manière plus importante que ceux qui bénéficient d'une forme plus traditionnelle de l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

## 2. Le problème de la recherche

La conscience phonologique est « la capacité métalinguistique qui permet d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler intentionnellement » (Gombert et Colé, 2000, p. 122). Dans les langues alphabétiques, les élèves commencent l'apprentissage de la lecture/écriture en essayant de faire la correspondance entre les phonèmes et les phonogrammes convenables. Le succès relatif à cette correspondance conduit ces élèves à réussir dans leur apprentissage en lecture/écriture, en particulier, et dans leur cheminement scolaire, en général. La conscience phonologique a donc un rôle majeur dans l'acquisition de l'écrit

---

1 Nous allons montrer, sous peu, la différence entre l'utilisation des orthographe approchées comme une pratique enseignante pour favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et comme une approche méthodologique qui permet de documenter le développement orthographique.

(lecture/écriture), et elle mérite donc d'être l'objet de notre recherche. Elle est également reliée à l'orthographe lexicale (Bégin, 2005; Morin, 2002). Celle-ci constitue le moteur de la lecture et de l'écriture chez le lecteur/scripteur expert (Diagle et Plisson, 2015; Templeton et Morris, 1999).

La non-maîtrise de l'orthographe lexicale ne permet pas à l'élève d'être autonome et fonctionnel dans les situations où le recours à l'écriture est indispensable, notamment au moment des examens scolaires. Malgré la place de la conscience phonologique et celle de l'orthographe, leur enseignement est encore se déroule à partir d'une pratique traditionnelle qui invite l'élève à stocker la forme écrite des mots appris dans la mémoire. Ainsi, l'élève n'apprend pas comment faire une relation entre les sons et les graphèmes convenables pour lire/écrire le vocabulaire. Par conséquent, plusieurs enseignants constatent que leurs élèves éprouvent plusieurs difficultés à lire et à lexicaliser les mots.

La pratique des orthographes approchées est une nouvelle orientation didactique qui a vigoureusement imposé sa présence et son impact sur l'apprentissage de l'écrit chez les apprentis des langues. Selon le protocole de cette pratique, on place l'élève dans une situation où il est amené à se servir de la langue écrite, quand il n'en sait encore que peu de choses, cela incite clairement à s'interroger, à demander et à vouloir en savoir plus (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Cette pratique a réussi à favoriser les compétences phonologiques et orthographiques des élèves scripteurs (Prévost et Morin, 2008; Charron, Montésinos-Gelet et Morin, 2008). Mais, elle n'est pas encore connue, à notre connaissance, dans le contexte du FLE. L'étude actuelle vient alors à remplir ce vide en expérimentant, pour la première fois, la pratique des orthographes approchées pour investiguer son effet sur la conscience phonologique et sur l'écriture conventionnelle auprès des élèves égyptiens du secondaire. L'étude offre des retombées pour les enseignants égyptiens du français en leur permettant d'investiguer une pratique didactique nouvelle qui les aide à favoriser le niveau des élèves en conscience phonologique et en orthographe lexicale. Cette

pratique permettra également aux enseignés de mieux apprendre et comprendre comment ils peuvent améliorer leurs capacités à lier les phonèmes avec les graphèmes pour lire et écrire correctement les mots du vocabulaire sans avoir besoin de mémoriser les formes écrites.

### 3. Les questions de l'étude

L'étude actuelle essaie de répondre à ces deux questions :

1. Est-ce que la pratique des orthographe approchées favorise la conscience phonologique chez les élèves de la première année du secondaire de manière plus importante que l'enseignement traditionnel?
2. Est-ce que la pratique des orthographe approchées favorise l'écriture conventionnelle orthographique chez les élèves de la première année du secondaire de manière plus importante que l'enseignement traditionnel?

### 4. Le cadre théorique

Nous jugeons qu'il est pertinent de commencer le cadre théorique par la définition des quelques concepts importants dans l'étude, tels que : le phonème, le graphème, la syllabe, les pseudomots, et ce, avant de montrer la conception de la conscience phonologique et celle de l'orthographe lexicale.

#### 4.1. Concepts de base

##### Le phonème

Le phonème représente la plus petite unité distinctive de la chaîne orale, et il est un ensemble des sons reconnus à un auditoire de la langue (Catach, 1995). Il existe 36 phonèmes français qui peuvent former n'importe quel mot dans cette langue. Ils comportent 16 voyelles ([a], [ɑ], [e], [ɛ], [i], [o], [ɔ], [y], [ø], [œ], [ə] et [u], [ã], [ẽ], [õ], [œ]), 3 semi-voyelles ([j], [w], [ɥ]) et 17 consonnes ([p], [b], [t], [d], [c], [g], [f], [v], [s], [z], [ʃ], [ʒ], [l], [r], [m], [n], [ɲ]). Ces phonèmes se traduisent par 130 graphèmes en écrit.

##### Le graphème

Le graphème est la plus petite unité distinctive et significative de l'écrite, et il se compose d'une seule lettre,

portant un signe diacritique (accent aigu, accent grave, accent circonflexe, cédille) ou non, ou d'un groupe de lettres (Catach (1995).

### **La syllabe**

La syllabe est la réunion de certains phonèmes que l'on prononce par une seule émission de voix. Exemple, le mot cinéma se compose de trois syllabes : /si.ne.ma/.

### **Les pseudomots**

Les pseudomots sont des mots qui n'ont pas de sens ou qui ne présentent pas de sens au lecteur (ex. : fen, teen, fardet, dasns).

### **La conscience phonologique**

La conscience phonologique correspondant à « la pratique qu'ont les sujets à prendre des distances par rapport au langage comme moyen de communication, à se représenter la parole comme une séquence d'unités discrètes de dimensions variées et à effectuer sur ces unités certaines opérations » (Casalis et Lecocq, 1992, p. 198). Selon ces auteurs, la conscience phonologique exige la capacité à percevoir et à découper les phonèmes et les syllabes qui représentent les unités sonores d'une langue. Le rôle de la conscience phonologique est essentiel dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture. L'élève ayant des difficultés à lire se manifeste souvent des défaillances à extraire les phonèmes et à combiner ces phonèmes dans les syllabes composant les mots. Ce lien existant peut être expliqué par le fait que le français est une langue alphabétique, dans laquelle certains graphèmes (des caractères) constituent un phonème (une unité sonore). Afin de maîtriser cette langue alphabétique, on doit avoir un traitement phonémique; et pour acquérir le décodage, on doit savoir les noms des lettres alphabétiques et pouvoir découper la chaîne sonore en unités plus petites : les phonèmes.

Dans cette étude, on s'intéresse au développement des habiletés des élèves en conscience phonologique parce que ce développement permet d'améliorer leurs performances en



lecture et en écriture et en orthographe, et d'améliorer la compréhension écrite et la mémoire verbale de travail, et ce, pour les élèves normaux ou qui sont en difficulté.

### **L'orthographe**

L'orthographe est une partie intégrante ayant son importance dans le processus de l'écriture, puisque l'élève scripteur doit porter son attention aux éléments internes compris dans les mots (Hughes et Searle, 2000). Et, la maîtrise de la relation entre le phonème et le graphème est primordiale pour la lecture et même pour l'orthographe (Roy, 2002). Cette dernière renvoie au processus dans lequel l'élève est capable de segmenter le mot en phonèmes et de sélectionner les graphèmes qui sont correspondants (Tangel et Blachman, 1995). La base essentielle en français écrit, comme un système alphabétique, est de faire correspondance entre les unités orales (sons) et celles écrites (les graphèmes).

### **4.2. L'enseignement du FLE au secondaire : Club @ dos plus**

En Égypte, les élèves du secondaire qui fréquentent les écoles gouvernementales étudient un cours du français appelé « Club @ dos plus », et ce, depuis l'année scolaire 2015/2016. Ce cours se compose de trois niveaux (Club @ dos plus 1, 2, 3). Le cours se base sur les recommandations du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL); il s'appuie sur l'approche actionnelle qui incite les apprenants adolescents du secondaire à communiquer pour agir et interagir dans différentes situations de la vie courante, et il essaie de répondre à leurs besoins linguistiques en leur offrant de nombreuses tâches actionnelles, en particulier les tâches collectives qui exigent la coopération des copains (Ministère de l'Éducation de la République arabe d'Égypte, 2015).

Le contenu du cours présente plusieurs sujets à aborder qui comprennent des outils lexicaux, grammaticaux et phonétiques qui permettent de favoriser efficacement les compétences linguistiques des apprenants. Ces derniers sont invités à participer à des activités variées et ludiques pour des sujets

dynamiques et vivants. Le cours jette, en fin, un œil sur la culture et la civilisation française et égyptienne qui attirent la curiosité et la motivation des élèves à apprendre la langue. Chacun des trois niveaux du manuel scolaire se compose de quatre unités, un aide de mémoire, un précis grammatical, et un cahier d'exercices. Chaque unité aborde, à partir des trois leçons, cinq parties qui sont les suivantes : la communication, le vocabulaire, les sons/graphies, la grammaire, la culture et la civilisation.

### **4.3. Les orthographes approchées**

Avant de parler des orthographes approchées mobilisées dans notre étude, nous jugeons qu'il est pertinent de distinguer d'abord entre son utilisation comme une pratique de l'enseignement qui permet aux apprenants de favoriser leur apprentissage de l'écrit et comme un moyen de documenter le développement de l'écrit. Comme un moyen de l'étude de l'appropriation de l'écrit auprès de nouveaux apprentis, les orthographes approchées peuvent constituer une procédure que l'expérimentateur utilise afin d'investiguer le développement écrit. Il leur propose oralement de produire un certain nombre des écrits soit des mots ou de phrases sans modèle en leur demandant d'essayer de bien profiter de leurs propres idées et de leurs acquis (connaître des lettres alphabétiques, connaître leurs prénoms et ceux de leurs amis, quelques mots familiers s'il y a lieu, etc.). Une fois ces écrits produits, il leur demande d'argumenter et de justifier leurs productions, ce qui veut dire qu'il les encourage à verbaliser leur apprentissage. Cette verbalisation permet à l'expérimentateur de mieux comprendre les stratégies adoptées pendant l'écriture, ce qui l'aide à décrire et à catégoriser leur développement écrit. Néanmoins, il ne juge pas leurs productions écrites et il ne leur donne pas de réponses correctes à la fin de la séance. Il va répéter ces procédures pour trois ou quatre fois et d'une façon individuelle, ce qui lui permet de documenter leur développement écrit tout au long de ces entretiens individuels. Cette approche méthodologique a été mobilisée dans de nombreuses études en espagnol (Vernon et Ferreiro, 1999; Ferreiro et Pontcorvo, 2002), en anglais (Kamii, Long, Manning et Manning, 1993; McBrid-Chang (1998), en

français langue maternelle (Besse, 2000; Bégin, 2005; Morin, 2002), en français langue seconde (Ababou, 2005; Fleuret, 2008) et en français langue étrangère (Ahmed, 2013). Ces études ont prouvé, dans leurs résultats, l'efficacité de cette approche méthodologique dans la réalisation des objectifs ciblés.

Les orthographes approchées sont également utilisées comme une pratique enseignante qui peut soutenir l'apprentissage de l'écrit chez les élèves apprentis, comme le cas de notre étude actuelle. Cette pratique offre, comme le montre Charron, Montésinos-Gelet et Morin (2009), des situations d'écriture encourageant les élèves à tenter d'écrire des mots en s'appuyant sur leurs connaissances déjà acquises. En essayant d'écrire, les élèves s'approchent de la norme orthographique à partir de leurs savoirs, de leurs stratégies d'écriture et de leurs stratégies de la révision.

De plus, elle peut être réalisée comme une démarche pédagogique à tous les niveaux scolaires des élèves (Montésinos-Gelet et Morin, 2001). Plus l'élève est âgé, plus laborieux sont les mots qu'il doit essayer d'orthographier selon la norme (Anctil, 2010; Charron, 2006). L'élève est alors invité à s'approcher de cette norme au lieu de remettre les listes de vocabulaire à apprendre en mémorisant et en restituant l'orthographe des mots correctement à l'écrit (Ouarab, 2016). L'enjeu majeur de cette démarche est de mettre l'apprentissage de l'écrit dans une pratique réflexive sur la langue, où l'élève peut prendre un rôle principal dans son apprentissage (Ouarab, 2016; Brissaud et Cogis, 2011; Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Montésinos-Gelet et Saulnier-Beaupré, 2008). Ainsi, elle a pour but de donner du sens aux apprentissages des élèves en leur offrant l'occasion de découvrir et d'analyser les particularités orthographiques des mots appris (Ouarab, 2016). En nous inspirant de chercheurs intéressés à cette pratique (Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Prévost et Morin, 2008), nous présentons les principes qui la caractérisent.

### **Les principes et les étapes des orthographes approchées**

1. Placer les élèves apprentis dans une situation où ils sont amenés à se servir de la langue écrite. Cette situation doit

piquer leur curiosité et de favoriser leur engagement. Dans cette perspective, l'enseignant peut proposer différentes situations d'écriture en vue de stimuler ses élèves dans la recherche de mots à orthographier (ex. : choisir le nom d'un camarade de classe à écrire, déterminer le titre d'un livre à écrire, utiliser le dictionnaire pour trouver l'orthographe d'un ou de plusieurs mots, jumeler des élèves qui sont responsables de trouver l'orthographe d'un mot).

2. L'enseignant se met par la suite à l'écoute des représentations des élèves par rapport à la langue écrite. Il s'intéresse aux préoccupations des élèves sur la langue écrite en les encourageant à parler et à écrire.
3. L'enseignant valorise ce qui a été produit par les élèves en faisant ressortir ce qu'ils ont construit de bon, et ceci, tout en leur posant des questions pour mieux comprendre leurs choix graphiques, tout en les stimulant à compléter leurs écrits jusqu'à l'arrivée à la norme orthographique.
4. L'enseignant encourage la réflexivité des élèves par rapport à la langue écrite, en leur donnant des pistes et en les faisant verbaliser leurs représentations.
5. L'enseignant invite les élèves à partager leurs connaissances et leurs stratégies utilisées avec d'autres élèves pour parvenir à l'écriture conventionnelle.

### **Les avantages des orthographes approchées comme une pratique enseignante**

La mise en pratique des orthographes approchées en classe suscite des situations didactiques profitables tant pour les enseignants que pour les apprenants. Dans ces situations, l'enseignant prend le rôle du guide qui accompagne les élèves dans leur cheminement scolaire. Il les encourage et les incite à découvrir eux-mêmes le monde de l'écrit, et il leur propose des situations propices où ils peuvent profiter de leurs connaissances antérieures : savoir les lettres du nom et du prénom, les lettres de quelques mots familiers, etc. (Charron, 2004).

### **Les avantages des orthographes approchées pour les enseignants**

La pratique des orthographes approchées permet à l'enseignant de ne pas avoir recours à épeler les mots à produire et de mettre ses élèves, en particulier ceux qui sont peu familiers avec l'écrit, dans des situations variées où ils peuvent s'interroger, poser et examiner leurs hypothèses jusqu'à l'arrivée à la norme orthographique. En outre, l'enseignant dirige ses élèves vers leurs préoccupations relatives à l'écrit, ce qui le conduit à s'adopter avec leurs différences individuelles. Il peut alors mieux répondre aux besoins de chacun et davantage différencier son enseignement (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

### **Les avantages des orthographes approchées pour les élèves apprentis**

Cette pratique considère l'enseignement comme une construction du savoir, et elle rend compte d'un modèle axé sur l'apprentissage (constructivisme et socio constructivisme), ce qui implique de considérer l'apprenant et son processus d'apprentissage (Charron, 2006). Dans cette pratique, le fait de demander d'écrire à un élève apprenti l'encourage à porter son attention sur la langue écrite autour de lui et à récolter des indices qui lui permettent de comprendre le fonctionnement de l'écrit (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). De plus, comme le montre Routman (1993), la mise en œuvre des orthographes approchées permet de libérer les apprenants pendant l'écriture, puisque l'enseignant les aide à s'exprimer et à exprimer les idées, les intérêts, les besoins, etc. Par ailleurs, la valorisation des connaissances construites par les élèves soutient leur estime, leur sentiment de compétence, ce qui contribue à leur motivation et à leur confiance face au difficile effort d'appropriation (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

### **4.4. Recension des recherches menées en orthographes approchées et leur impact sur la conscience phonologique et sur l'orthographe lexicale**

Très nombreuses sont les études menées en orthographes approchées comme une pratique enseignante. Certaines études

se sont penchées sur l'impact des orthographes approchées sur l'apprentissage de l'écrit, en comparaison avec les pratiques traditionnelles (Nicholson, 1996; Saulnier-Beaupré, 2006). Certaines d'autres ont mesuré l'impact de ces pratiques sur la conscience phonologique (Alves Martins et Silva, 2006; Montésinos-Gelet, 2001; Montésinos-Gelet et Morin, 2003; Silva et Alves Martins, 2003) et sur le développement orthographique (Charron et Fortin-Clément, 2011; Morin et Montésinos-Gelet, 2007). D'autres études ont décrit les orthographes approchées comme des pratiques utilisées par les enseignantes de maternelle et de la troisième année du primaire (Ouarab, 2016; Charron, Montésinos-Gelet et Morin, 2008, 2009). Les lignes suivantes présentent un portrait détaillé pour ces différentes études et leurs résultats conclus en commençant par les études menées sur la conscience phonologique, ensuite, sur l'orthographe lexicale.

Silva et Alves Martins (2003) ont visé à vérifier l'impact d'un programme d'orthographes approchées sur la performance des élèves portugais de maternelle en conscience phonologique. Au total, 30 élèves préscolaires âgés en moyen cinq ans et six mois ont participé dans cette étude. Ils ont été divisés au hasard en deux groupes : un groupe expérimental qui a reçu un programme d'orthographes approchées durant 8 séances de 15 minutes et un groupe contrôle qui n'a produit que de dessins. Au début de l'expérimentation, les deux chercheuses ont divisé les écritures des sujets en deux types : préphonétique et phonémique en utilisant des trois pré-tests en phonologique. Les élèves du groupe expérimental ont étudié, par la suite, le programme élaboré; et tous les élèves ont été soumis à la fin, aux post-tests. Les résultats de l'étude ont démontré que tous les élèves du groupe expérimental et deux enfants seulement de l'autre groupe ont produit des écritures phonétiques. De plus, le groupe expérimental a manifesté une performance significative supérieure à celle du groupe témoin dans tous les post-tests de conscience phonologique. Ces résultats confirment que l'entraînement aux orthographes approchées permet de favoriser les niveaux des élèves en conscience phonologique.

Alves Martins et Silva (2006) ont mené une autre étude collaborative qui est dans la même lignée de leur étude précédente, dont le but est d'évaluer l'impact d'un programme d'entraînement conçu pour développer l'appropriation de l'écrit portugais sur la conscience phonémique des jeunes enfants du préscolaire. L'échantillon a compris 90 élèves. Les sujets ont été divisés en trois groupes selon leur maîtrise de l'orthographe à partir d'un pré-test en orthographe. Chacun de groupes s'est composé de 30 enfants : un 1<sup>er</sup> groupe d'enfants dont l'écriture était du niveau pré-syllabique; un 2<sup>e</sup> groupe dont l'écriture était du niveau syllabique sans correspondance avec la phonétique et un 3<sup>e</sup> groupe dont l'écriture était du niveau syllabique avec une correspondance avec la phonétique. Chaque groupe a également été divisé au hasard en deux sous-groupes : un groupe expérimental et un groupe contrôle. Avant l'application du programme proposé, tous les sujets ont été soumis aux pré-tests en orthographes approchées et en conscience phonémique. Les résultats obtenus ont indiqué que le programme d'orthographes approchées a permis aux élèves des groupes expérimentaux d'améliorer leur performance dans les tâches de conscience phonémique, ce qui concorde avec l'étude précédente de Silva et Alves Martins (2003). De plus, le 2<sup>e</sup> et le 3<sup>e</sup> groupes expérimentaux dont le niveau de leur écriture était syllabique ont obtenu des résultats significatifs supérieurs dans les post-tests.

Pour sa part, Montésinos-Gelet (2001) a réalisé une recherche auprès 35 enfants francophones de maternelle. L'étude vise à vérifier l'influence des interactions sociales entre les enfants sur leur appropriation de l'écrit. La chercheuse a comparé deux groupes, un groupe contrôle et un autre expérimental qui a bénéficié des situations collaboratives d'orthographes approchées. Les enfants du groupe expérimental ont été divisés en trio et ont été invités à essayer d'écrire des mots en s'appuyant sur leurs propres connaissances. Avant l'intervention, la moyenne du groupe expérimental était similaire avec celle du groupe contrôle en ce qui concerne le niveau d'extraction phonologique, alors qu'elle était significativement

supérieure à celle du group contrôle après l'échange entre les pairs. Ce résultat confirme la pertinence du travail d'échange entre les pairs, puisqu'il a permis un changement des conduites de traitement de l'écrit durant des situations collaboratives, ce qui indique l'efficacité des orthographe approchées.

De leur côté, Montésinos-Gelet et Morin (2003) ont comparé le niveau d'extraction phonologique chez 20 enfants québécois de la maternelle répartis en deux groupes. Un groupe expérimental (N=12 enfants) a bénéficié d'une situation d'orthographe approchées en trio, alors que le groupe contrôle (N=8 enfants) n'utilisait pas cette façon du travail. Avant de participer à ces situations, les élèves du groupe expérimental ont été individuellement invités à produire certains mots. Comme dans l'étude française de Montésinos-Gelet (2001), la moyenne des scores obtenus par les enfants du groupe expérimental était, après l'intervention, supérieure à celle des enfants du groupe contrôle, ce qui confirme l'importance des pratiques des orthographe approchées dans l'amélioration du niveau d'extraction phonologique.

En écriture, Nicholson (1996) a réalisé une recherche qui visait à mesurer les effets des pratiques d'orthographe approchées sur la longueur des textes et sur l'élaboration des idées et sur les attitudes des élèves lors des situations d'écriture. L'étude a été menée auprès des élèves de deux classes de deuxième année du primaire : une classe expérimentale comportant 16 élèves qui sont encouragés à intégrer les orthographe approchées et une autre classe contrôle ayant 16 élèves qui ont appris l'orthographe par le moyen de la méthode traditionnelle. Dans les résultats de l'étude, la chercheuse a confirmé que les élèves du groupe expérimental ont produit des mots qui étaient en moyenne le double de ceux produits par l'autre groupe. De plus, les élèves utilisant les orthographe approchées étaient plus détendus que les autres lors des situations d'écriture, et ils ont produit des textes plus variés et plus riches que les élèves du groupe contrôle.

Dans le domaine de la comparaison entre les pratiques des orthographe approchées et l'enseignement traditionnel,



Saulnier-Beaupré (2006) a effectué son étude auprès des 37 jeunes enfants allophones de la première année du primaire. La chercheuse a soumis ses participants à une dictée de 11 mots qu'elle a présentés sans modèle référentiel. L'analyse des données a montré que les élèves bénéficiant des pratiques d'orthographe approchées ont amélioré leur orthographe (15,3 %) comparativement à une amélioration de 4,9 % pour les élèves qui ont reçu un enseignement traditionnel. En outre, les élèves utilisant les orthographe approchées ont développé leurs préoccupations de la norme orthographique et du principe alphabétique, alors que ce n'était pas le cas pour les élèves de l'enseignement traditionnel.

En comparant trois pratiques : la copie des mots, les orthographe approchées sans retour sur la norme orthographique et les orthographe approchées avec le retour sur la norme orthographique, Rieben, Ntamkilor, Gonthier et Fayol (2005) ont mené leur étude qui a pour objectif d'examiner l'effet de ces différentes pratiques d'éveil à l'orthographe sur la lecture chez les jeunes enfants de maternelle (N=145). L'étude a comporté quatre groupes des élèves, trois groupes expérimentaux relatifs aux trois stratégies proposées et un groupe contrôle. Celui-ci a uniquement utilisé les dessins. Les résultats de l'étude ont montré que le groupe des enfants bénéficiant de pratiques d'orthographe approchées avec le retour sur la norme orthographique a manifesté une performance significativement supérieure en orthographe ainsi qu'en lecture à celle présentée par les deux autres groupes expérimentaux. En outre, les élèves bénéficiant des orthographe approchées sans retour sur la norme orthographique et ceux bénéficiant de la copie des mots n'ont pas présenté de performances supérieures à ceux du groupe contrôle. L'étude confirme alors la place accordée aux orthographe approchées avec le retour sur la norme orthographique.

Afin de mesurer l'effet de ces pratiques enseignantes sur l'appropriation de l'écrit, Charron et Fortin-Clément (2011) ont effectué leur étude auprès des jeunes enfants de maternelle.

L'étude a comporté 32 enseignantes, dont 26 classes expérimentales et 6 classes contrôles. Les jeunes scripteurs sélectionnés (N=476) ont été invités au pré et post-test d'écriture avant et après les situations d'orthographe approchées proposées. De plus, les enseignantes des classes expérimentales ont reçu une formation sur le fonctionnement de ces pratiques et ils ont consigné de leurs pratiques dans un journal de bord. L'analyse des données obtenues a permis d'observer un impact positif de ces pratiques sur l'appropriation de l'écrit chez les sujets de l'étude.

De leur part, Morin et Montésinos-Gelet (2007) ont mené une étude ayant le but de valider l'impact d'un programme d'orthographe approchées sur l'amélioration des habiletés littéraires. L'étude s'est déroulée auprès des 90 jeunes enfants de maternelle à risque. Au total, 127 enfants ont été suivis (58 filles, 69 garçons; 15 gauchers, 3 ambidextres, 109 droitiers, dont l'âge moyen est de 5 ans et 6 mois). Ces élèves proviennent de huit classes : cinq classes ont reçu un programme d'orthographe approchées tout au long de l'année scolaire, mais ce n'était pas le cas pour les trois autres classes contrôles. Les résultats de l'étude ont montré que les élèves bénéficiant du programme proposé ont manifesté des performances écrites significativement plus élevées en fin de maternelle et à la fin de la première année, et ceci en comparaison de celles présentées par les élèves du groupe contrôle. L'étude indique ainsi l'importance des pratiques d'orthographe approchées dans la prévention des difficultés d'apprentissage en écriture.

En ce qui concerne la description et la catégorisation des pratiques des enseignants, Charron, Montésinos-Gelet et Morin (2008) ont décrit la progression des pratiques utilisées par cinq enseignantes de maternelle tout au long d'une année scolaire et d'évaluer l'influence des rencontres mensuelles auprès de ces enseignantes en ce qui traite de la temporalité didactique de leurs pratiques déclarées. L'étude s'est basée sur l'analyse de témoignages et de pratiques déclarées en orthographe approchées, dont le nombre total est de 78. Les enseignantes ont

reçu une journée de réflexion par mois durant l'année de l'expérimentation. Les enfants de maternelle ont été invités à produire des mots selon leurs hypothèses orthographiques. Les résultats ont indiqué l'importance de la progression dans les situations d'écriture avec les jeunes enfants et la pertinence des orthographe approchées comme une démarche didactique. Charron, Montésinos-Gelet et Morin (2009) ont également mené une autre étude dont l'objectif est de décrire et de catégoriser les pratiques des orthographe approchées que les enseignantes de maternelle pratiquent (N=5). L'étude a montré que les enseignantes de maternelle peuvent profiter de ces pratiques de différentes manières et dans différentes situations d'écriture. Les résultats ont démontré qu'il existe certaines variables que l'on doit prendre en considération lors de l'utilisation de ces pratiques, telles que la gestion du temps, la fréquence durant la semaine et les objectifs ciblés.

Pour sa part, Ouarab (2016) a mené une étude de cas ayant pour objectif d'écrire les pratiques déclarées d'une enseignante avec les élèves de troisième année du primaire; de décrire les pratiques observées de l'enseignante et d'analyser des pratiques déclarées et observées de cette enseignante. Pour ce faire, l'enseignante sélectionnée a expliqué le mode du travail selon la pratique des orthographe approchées durant trois entretiens. On a également réalisé trois observations en classe en utilisant une grille d'observation. Les résultats de l'étude montrent que cette enseignante perçoit la démarche considérée plutôt comme une pratique didactique en respectant ses phases et ses principes. L'enseignante applique la démarche de manière régulière en favorisant l'interaction parmi les élèves sur l'orthographe des mots, ce qui permet de construire la connaissance chez eux.

À la lumière de ces études recensées, nous pouvons conclure que les orthographe approchées sont des pratiques enseignantes convenables aux élèves qui sont au début de leur apprentissage de langue; qu'elles contribuent à favoriser l'apprentissage de l'écrit de manière plus supérieure que la

méthode traditionnelle d'enseignement de l'écrit et qu'elles ont un impact positif sur le niveau de la conscience phonologique, sur l'orthographe lexicale et sur l'appropriation de l'écrit. En outre, elles constituent des pratiques enseignantes, dont l'importance a été confirmée pour les enseignants et même pour les apprentis. L'étude actuelle vient à enrichir le domaine du français écrit en menant cette expérimentation dans le domaine du FLE. L'étude vise à vérifier l'impact des pratiques d'orthographe approchées sur le niveau de la conscience phonologique et sur l'écriture selon la norme, et ceci, en comparaison de la méthode traditionnelle de l'enseignement. L'étude sera menée auprès des élèves égyptiens apprentis de la 1<sup>re</sup> année du secondaire qui commencent l'apprentissage du FLE à cet âge, et ce, dans le cadre des écoles gouvernementales en Égypte.

## **5. La méthodologie**

### **5.1. Les sujets participants**

La recherche actuelle s'appuie sur deux groupes, un groupe expérimental (une classe comportant 35 élèves) et un autre contrôle (une autre classe comportant 35 élèves). Les deux classes fréquentent la première année du secondaire dans une école publique qui relève de la commission scolaire de Sohag. Les élèves ont un âge moyen de 15 ans et 5 mois et ils sont issus de milieux socio-économiques diversifiés. D'abord, les élèves de deux classes ont été soumis à un prétest d'écriture; ensuite, seuls les élèves du groupe expérimental ont été soumis à un programme dont les activités se basent sur les pratiques des orthographe approchées durant six semaines; et après la fin de ce programme, les deux groupes ont été soumis au post-test d'écriture.

### **5.2. Les procédures**

Tous les élèves participants à la recherche ont été soumis à un pré et post-test. Il s'agit d'une dictée composant d'un paragraphe qu'ils ont à produire selon leurs connaissances et leurs hypothèses orthographiques. Les mots compris dans cette

dictée ont été sélectionnés selon plusieurs critères : les mots proposés se différencient par les structures et les complexités orthographiques : nombre de syllabes (monosyllabes, dissyllabes, trissyllabes et quadrisyllabes), structure syllabique (consonne-voyelle; consonne-voyelle-voyelle; consonne-voyelle-consonne, etc.), digrammes, trigrammes, morphogrammes, phonèmes multigraphémiques et mutogrammes, etc. Seuls les élèves du groupe expérimental ont participé à des situations d'orthographe approchées à partir du programme proposé, alors que ce n'est pas le cas pour l'autre groupe. Avec le groupe contrôle, l'enseignante a utilisé la méthode traditionnelle en présentant les mots de vocabulaire sous une forme d'une liste à connaître et à mémoriser pour la dictée. Elle lit toujours les mots à haute voix en donnant, par la suite, l'occasion aux élèves de les lire.

### **5.3. Les critères d'analyse des données**

Dans l'analyse des données présentées par les sujets de l'étude, nous avons considéré quatre critères, tels que : l'extraction phonologique et la combinatoire phonologique, la conventionalité phonologique et la conventionalité orthographique. Nous avons retenu les deux critères : l'extraction et la combinatoire phonologiques, parce qu'ils sont directement reliés à la conscience phonémique. Cette dernière est le plus haut niveau de la conscience phonologique et qui renvoie à la capacité à identifier et à manipuler les phonèmes. Ensuite, nous avons retenu les deux autres, la conventionalité phonologique et la conventionalité orthographique, parce qu'ils ont un lien à l'écriture selon la norme.

L'extraction phonologique comme une capacité correspond à isoler les phonèmes de la langue pour ensuite les transcrire en forme écrite. On calcule le niveau de cette capacité en divisant le nombre total des phonèmes produits – par l'élève – par le nombre total des phonèmes compris dans l'ensemble des mots ciblés. Si l'élève produit, par exemple, deux phonèmes dans le mot monsieur /m ə s j ø/, il obtient, dans ce cas, un score 3/5. On fait cette façon pour tous les items visés.

La combinatoire phonologique signifie la capacité de l'élève à agencer des unités sonores différentes, les consonnes, les voyelles, les semi-voyelles, pour construire des syllabes composant les mots. On suit le même principe utilisé pour calculer l'extraction phonologique pour compter le niveau de la combinatoire. On divise le nombre des syllabes combinées présentées par l'élève par le nombre total de syllabes à produire. À titre d'exemple, si l'élève produit une seule syllabe pour le mot /mæ. sjø/, son score sera un point, et s'il produit partiellement une syllabe, il obtient 0.5 point.

La conventionalité phonologique montre la capacité à faire une correspondance entre les phonèmes et les graphèmes. Elle indique, dans notre étude, le choix des graphèmes convenables sans être orthographiquement corrects (ex. le graphème /f/ est convenable au phonème [f] dans le mot photo, mais il n'est pas orthographique). On compte le niveau de ce critère en divisant le nombre des phonogrammes conventionnels par le nombre total de phonogrammes présentés par le sujet.

La conventionalité orthographique correspond à la capacité de bien choisir des phonogrammes conventionnels orthographiques. Le niveau de ce critère se calcule en divisant le score de ces phonogrammes produits par l'élève par le nombre total de marques conventionnels orthographiques ciblées (ex. : le graphème /ç/ est conventionnel orthographique pour le phonème [s] dans le mot leçon).

### **L'analyse statistique des données**

Afin de traiter des données recueillies sur le plan statistique, nous avons utilisé le programme "SPSS" pour réaliser des comparaisons statistiques entre les moyennes du groupe contrôle au pré et au post-test, entre les moyennes du groupe expérimental au pré et au post-test et entre les moyennes du groupe contrôle et celles du groupe expérimental au post-test, tout en considérant la valeur de  $P < 0.05$ . Ces différentes comparaisons ont été effectuées pour tous les critères évalués.

### **5.4. Le programme proposé d'orthographe approchées**

Avant de présenter l'analyse de nos résultats, il convient d'apporter quelques précisions sur le programme

d'orthographe approchées proposé. Rappelons ici qu'afin de mettre en œuvre la démarche d'orthographe approchées, on suit cinq principes : 1) placer les élèves dans des situations où ils sont amené à se servir de la langue écrite; 2) être à l'écoute et questionner leurs représentations par rapport à l'écrit; 3) valoriser ce que les élèves ont présenté; 4) développer leur réflexivité et 5) les inciter à partager leurs connaissances et leurs stratégies (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

L'enseignante expérimentatrice, dans notre étude, a reçu préalablement deux formations en ce qui concerne la mise en œuvre de la pratique proposée en classe, et ceci, à raison d'une journée par semaine. Pendant toute la période de la recherche, deux mois, des rencontres téléphoniques se sont poursuivies de temps en temps pour offrir une supervision des pratiques. Pour réaliser ce programme<sup>2</sup>, l'enseignante a suivi quatre étapes essentielles, telles que 1) la mise en contexte (le contexte de l'écriture, le choix des mots et des phrases et la présentation des consignes de départ); 2) la réalisation des activités suggérées (la tentative d'écriture et l'échange de stratégies mobilisées par les élèves); 3) l'intégration (on doit faire le retour collectif sur la bonne écriture des mots choisis); et 4) le transfert des apprentissages (la conservation des traces effectuées et la réutilisation des mots dans différentes situations).

La 1<sup>re</sup> phase : le contexte d'écriture et le choix du mot-phrase : l'enseignante choisit les mots proposés (ou les phrases) en essayant de piquer la curiosité des élèves et de favoriser leur engagement. Elle peut également inviter ses élèves à proposer eux-mêmes des écrits. La 2<sup>e</sup> phase : les consignes de départ : l'enseignante explique le but de ces pratiques en dédramatiser les erreurs qu'ils vont commettre lors de l'écrit. Le travail peut être individuel ou collectif ou en trio. Dans le travail en équipe, on a plusieurs rôles à proposer, comme le scripteur, le gardien du temps, le porte-parole, etc. La 3<sup>e</sup> phase : la tentative d'écriture et l'échange de stratégies : dans cette phase, l'enseignante sera un guide qui accompagne les élèves dans la recherche d'un mot ou

---

<sup>2</sup> En nous inspirant de Montésinos-Gelet et Morin (2006), nous avons présenté comment l'enseignante travaille les pratiques d'orthographe approchées dans la salle de classe.

d'une phrase. Elle les invite à s'interroger et à partager leurs idées, leurs connaissances et leurs stratégies mobilisées. La 4e phase : le retour collectif sur l'écriture selon la norme : l'enseignante doit effectuer rapidement au retour sur l'écriture conventionnelle des mots. Elle doit inviter les élèves à présenter à l'ensemble de la classe leurs connaissances et leurs hypothèses orthographiques. La 5e phase : la norme orthographique : les élèves inscripteurs vérifient, dans cette étape, s'ils s'approchent de l'orthographe conventionnelle du mot et ils valident leurs hypothèses d'écriture. La 6e phase : la conservation des traces et la réutilisation des mots : l'enseignante conserve les traces écrites présentées par les élèves en leur proposant des situations qui leur permettent de réutiliser les mots : illustrer le mot dans un carnet de bord ou inscrire le mot produit par les élèves et le mot correctement orthographier.

Les élèves de notre étude ont été invités à réaliser 12 séances d'orthographe approchées, à raison de deux séances par semaine, durant six semaines. La durée des exercices proposés dépend des commentaires et de la participation des élèves. Les activités proposées ont compris, entre autres, des mots et des phrases pris des leçons du livre scolaire Club @ dos plus (Ministère de l'Éducation et de l'enseignement de la République Arabe d'Égypte, 2015). Au titre d'exemples, l'enseignante demande aux élèves de lui écrire un message exprimant leurs besoins, d'écrire les noms des nourritures qui ont pour la collation, d'écrire les règles du travail dans la classe (ex. : 1) écouter l'explication de l'enseignant; 2) lever la main avant de répondre; 3) écouter le copain qui parle.), d'écrire la date de chaque jour, les jours de la semaine, les mois de l'année, certains nombres en lettres, etc. En outre, l'enseignante a proposé quelques pseudomots et quelques devinettes (ex. : j'ai quatre fois l'âge de mon fils et dans 20 ans j'aurai 2 fois son âge, quel âge avons-nous? Les élèves répondent en écrivent la réponse qui est : j'ai 40 ans et mon fils a 10 ans).

### **La pertinence du retour sur la norme orthographique**

Les pratiques d'orthographe approchées proposées dans cette étude ont été suivies d'un retour collectif sur la norme orthographique. Ce retour important pour les apprentis permet de favoriser la conscience phonologique et l'écriture



conventionnelle. Comme le montre Reiben et al., (2005), le retour sur la norme orthographique permet aux élèves de manifester des performances supérieures en orthographe et en lecture à ceux n'ayant pas bénéficié de ce retour. De plus, nous avons remarqué lors de l'expérimentation que les élèves attendaient toujours la production correcte des mots proposés, ce qui les encourage à compléter les activités.

## 6. Les résultats de l'étude

L'étude actuelle essaie de répondre à ces deux objectifs : examiner l'impact des pratiques d'orthographe approchées sur la favorisation de la conscience phonémique et de l'écriture selon la norme chez des élèves de première année du secondaire. Pour répondre à nos deux objectifs, l'analyse des données recueillies a compris quatre critères qui caractérisent les niveaux des élèves en conscience phonémique et en compréhension du principe alphabétique : l'extraction des phonèmes, la combinatoire phonologique, la conventionalité phonologique et la conventionalité orthographique. Dans ce dernier critère, nous avons voulu savoir si les pratiques d'orthographe approchées favorisent l'appropriation de l'écrit selon la norme orthographique.

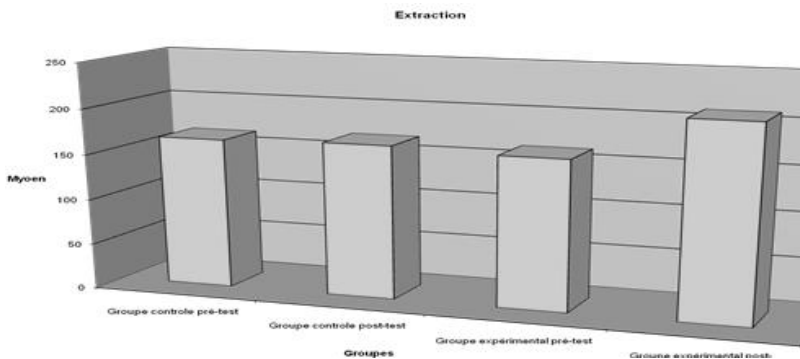
### Le premier critère : l'extraction phonologique

Le tableau 1 présente de différentes données pour les notes obtenues par les élèves de deux groupes quant à l'extraction phonologique : le score maximal et minimal, le médian, la moyenne, la déviation standard et la valeur d'erreur standard du moyen.

*Le tableau 1 : le critère de l'extraction phonologique : groupe contrôle et groupe expérimental*

Extraction phonologique	Groupe contrôle prétest	Groupe contrôle post-test	Groupe expérimental prétest	Groupe expérimental post-test
Maximum	203	207	200	231
Minimum	116	120	118	188
Médian	167	170	167	209
Moyen	165.5	168.5	164.3	211.4
Déviation standard	21.7	21.4	21.6	11.3
Erreur standard du moyen	3.6	3.6	3.6	1.9

Quant au groupe contrôle, l'analyse statistique d'ANOVA qui compare les moyennes des notes obtenues par les élèves au prétest (165.5 phonèmes extraits sur 232 phonèmes à produire) et au post-test (168.5 phonèmes extraits sur 232 phonèmes à produire) ne montre pas de relation significative [ $p < 0.62$ ]. Tandis que la comparaison entre la moyenne du groupe expérimental au prétest (164.3 phonèmes extraits sur 232 phonèmes à produire) et au post-test (211.4 phonèmes extraits sur 232 phonèmes à produire) indique une relation significative d'intensité modérée à élever [ $p < 0.0001$ ]. De plus, la comparaison entre la moyenne du groupe contrôle et celle du groupe expérimental au post-test indique une relation statistiquement significative [ $p < 0.0001$ ]. Nous présentons ces résultats dans la figure 1.



**Figure 1 : La comparaison des performances écrites des élèves des deux groupes, contrôle et expérimental dans l'extraction phonologique**

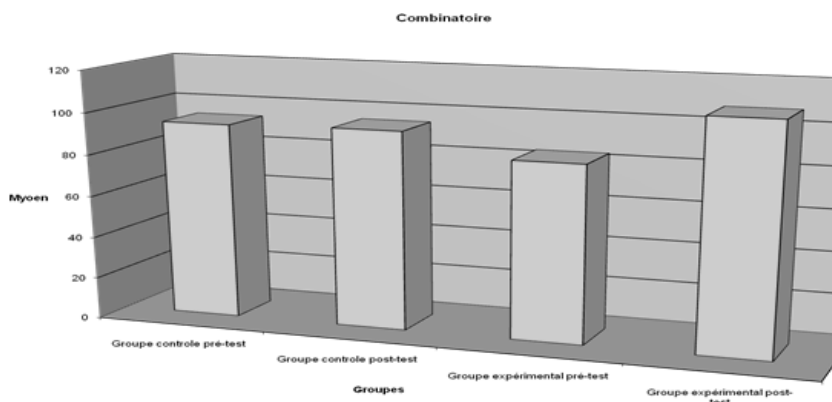
### **Le deuxième critère : la combinatoire phonologique**

Dans la combinaison des syllabes, le tableau 2 montre les moyennes des notes des élèves du groupe contrôle : 94 combinaisons reconnues au prétest et 95 combinaisons reconnues au post-test sur 120 combinaisons à traiter. Sur le plan statistique, ce résultat ne montre pas de relation significative, puisque  $P < 0.58$ .

*Le tableau 2 : le critère de la combinatoire phonologique : groupe contrôle et groupe expérimental*

Combinatoire	Groupe controle prétest	Groupe controle post-test	Groupe expérimental prétest	Groupe expérimental post-test
Maximum	103	108	1.6	120
Minimum	40.85	67	59	96
Médian	93	96	89	108
Moyen	94	95	84.4	108.3
Déviati on standard	5.4	8.9	12.2	6.4
Erreur standard du moyen	0.9	1.5	2.6	1

Pour le groupe expérimental, ses moyennes au prétest (84.4 combinaisons reconnues) et au post-test (108.3 combinaisons reconnues sur 120 combinaisons demandées) révèlent une relation significative d'intensité modérée à élever [ $p < 0.0001$ ]. En outre, la comparaison entre les moyennes de deux groupes au post-test manifeste une relation statistiquement significative [ $p < 0.0001$ ]. La figure 2 illustre ces résultats obtenus.



*Figure 2 : La comparaison des performances écrites des élèves des deux groupes, expérimental et contrôle dans la combinatoire phonologique*

### **Le troisième critère: la conventionalité phonologique**

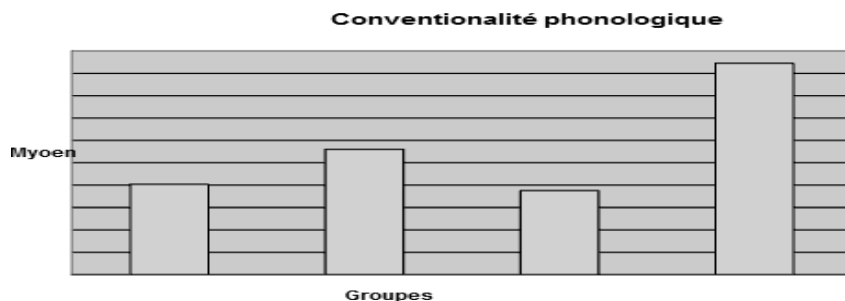
Le tableau 3 montre les résultats relatifs à la conventionalité phonologique. Les élèves du groupe contrôle ont produit, en moyenne, 145.2 phonèmes conventionnels sur 232

phonèmes à écrire au prétest et 153 phonèmes conventionnels au post-test, ce qui ne montre pas de progression statistiquement significative dans ce critère [ $p < 0.38$ ].

**Le tableau 3 : le critère de la conventionalité phonologique : groupe contrôle et groupe expérimental**

Conventionalité phonologique	Groupe controle prétest	Groupe controle post-test	Groupe expériment al prétest	Groupe expérimental post-test
Maximum	180	185	182	201
Minimum	99	105	94	109
Médian	146	154	146	176
Moyen	145.2	153	143.8	172.3
Déviati on standard	21.8	20.5	21.7	20.1
Erreur standard du moyen	3.6.	3.4	3.6	3.4

Quant au groupe expérimental, les élèves ont extrait, en moyenne, 143.8 phonèmes conventionnels sur 232 phonèmes à écrire au prétest et 172.3 phonèmes conventionnels au post-test, ce qui permet d'observer une progression significative sur le plan statistique [ $p < 0.022$ ]. La comparaison des moyennes des deux groupes au post-test montre également une relation statistiquement significative [ $p < 0.0001$ ]. La Figure 3 présente ces résultats.



**Figure 3 : La comparaison des performances écrites des élèves des deux groupes, expérimental et contrôle dans la conventionalité phonologique**

### **Le quatrième critère : la conventionalité orthographique**

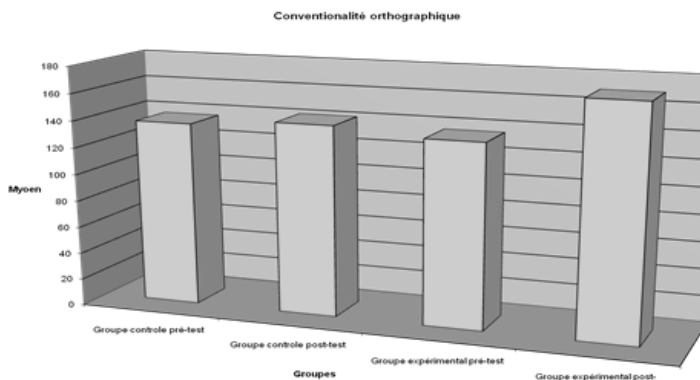
Comme le montre le tableau 4, les élèves du groupe contrôle produisent orthographiquement, en moyenne, 137.3

phonèmes au prétest et 142.1 phonèmes sur 232 phonèmes à écrire au post-test. L'analyse statistique pour ces moyennes n'indique pas d'une progression significative [ $p < 0.13$ ].

**Le tableau 4 : le critère de la conventionalité orthographique: groupe contrôle et groupe expérimental**

Conventionalité orthographique	Groupe controle prétest	Groupe controle post-test	Groupe expérimental prétest	Groupe expérimental post-test
Maximum	173	186	173	180
Minimum	86	94	84	138
Médian	140	145	140	178
Moyen	137.3	142.1	136.7	170.6
Déviati on standard	22.3	23.2	21.9	12.3
Erreur standard du moyen	3.7	3.9	3.7	2

Le tableau 4 présente également les moyennes du groupe expérimental au prétest (136.7 phonèmes conventionnels orthographiques sur 232 phonèmes à écrire) et au post-test (170.6 phonèmes sur 232 phonèmes à écrire). L'analyse statistique montre une progression significative [ $p < 0.0001$ ]. Une progression statistiquement significative [ $p < 0.0001$ ] a été également manifesté à partir de l'analyse des moyennes des deux groupes au post-test. Nous présentons ces résultats dans la figure 4 suivante.



**Figure 4 : La comparaison des performances écrites des élèves des deux groupes, expérimental et contrôle dans la conventionalité orthographique**

## 7. La discussion

S'insérant dans le domaine de l'écrit en FLE, notre étude avait pour objectif de vérifier l'impact des orthographes approchées, comme des pratiques enseignantes, sur le niveau de la conscience phonémique et sur la réalisation de l'écriture conventionnelle orthographique chez les élèves apprentis en FLE. De manière générale, les élèves du groupe expérimental bénéficiant de ces pratiques ont été en mesure, en moyenne, d'extraire davantage des phonèmes, d'identifier davantage de combinaisons de phonèmes, de respecter davantage la conventionalité phonologique et la conventionalité orthographique des phonogrammes produits que ceux du groupe contrôle qui ont appris l'écrit selon la méthode traditionnelle. L'analyse des données a montré que les élèves du groupe expérimental ont une meilleure compréhension du principe alphabétique; et les échanges entre eux ont permis de favoriser leurs différentes préoccupations qui caractérisent leur cheminement cognitif. Les résultats obtenus ont montré que les performances écrites présentées par les deux groupes sont équivalentes au prétest de l'écriture, alors que les performances moyennes des élèves du groupe expérimental sont significativement plus supérieures que celles des élèves du groupe contrôle au post-test. Cette supériorité concerne tous les critères d'analyse abordés : l'extraction, la combinatoire et la conventionalité phonologiques, et la conventionalité orthographique.

Dans l'ensemble, ces résultats sont cohérents avec la littérature sur l'amélioration des habiletés écrites par l'utilisation des orthographes approchées. Nous pouvons dire que les résultats de cette étude menée dans le domaine du FLE concordent avec ceux des études précédentes menées en portugais (Alves Martins et Silva, 2006; Silva et Alves Martins, 2003), en anglais (Rieben *et al.*, 2005) et en français langue maternelle (Montésinos-Gelet, 2001; Montésinos-Gelet et Morin, 2003). Ceci confirme l'efficacité des programmes proposés basés sur les orthographes approchées sur la conscience phonologique

et sur l'orthographe dans différentes langues, portugaise, anglaise, française comme langue maternelle et étrangère. Les résultats de l'étude sont également en accord avec ceux de Saulnier-Beaupré (2008) en ce qui concerne l'impact positif des pratiques des orthographes approchées sur l'atteinte de la norme orthographique. Cette dernière étude a été menée auprès des élèves allophones, dont leur langue maternelle n'est pas le français. Ces élèves parlaient onze langues différentes, comme l'arabe, l'anglais, l'espagnol, le roumain, le chinois, etc. Il nous semble que la diversité des langues n'est pas une variable influençant l'impact de l'utilisation ces pratiques, puisqu'elles sont efficaces dans l'amélioration des compétences littéraires dans n'importe quelle langue abordée. Notre étude ajoute ici l'effet positif relié à ces pratiques dans une langue apprise dans le cadre d'un contexte étranger, qui est le FLE, et ceci, en comparaison avec la méthode traditionnelle de l'écrit.

Or, cette étude ne se déroule pas dans un laboratoire, et toutes recherches dans le domaine de la didactique comportent certaines limites. Lors de la sélection des élèves participants, dans la mesure où le contexte écologique de classes réelles est privilégié, ces deux classes évaluées (nos deux groupes, expérimental et contrôle) ne soient pas probablement représentatives de la population générale des élèves arabophones du secondaire en Égypte. Cet échantillon de convenance peut être un biais de sélection.

## **8. La conclusion**

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est la clé fondamentale de la réussite scolaire des apprenants. L'étude actuelle a pour objectif d'alimenter ce domaine de recherche en FLE, tout en évaluer l'impact d'un programme proposé basé sur les pratiques d'orthographes approchées sur la conscience phonémique et sur l'atteinte de l'écriture selon la norme, et ce, auprès des élèves apprentis du secondaire en Égypte. Il en ressort que ce programme proposé a favorisé les préoccupations relatives à la conscience phonémique, à la norme orthographique et au principe alphabétique de façon plus importante que la

méthode traditionnelle utilisée dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Puisque les activités présentées ont développé la réflexivité à propos de la langue écrite en français en conduisant les élèves à partager leurs connaissances linguistiques ainsi que leurs stratégies mobilisées lors de l'écrit. Les pratiques des orthographe approchées ont permis aux élèves d'améliorer leurs capacités à extraire les phonèmes, à combiner les syllabes, à écrire de manière conventionnelle et conventionnelle orthographique. L'étude confirme donc la pertinence de cette pratique en ajoutant qu'elle a un effet positif dans le domaine de l'écrit en FLE, domaine non abordé préalablement, à notre connaissance.

Enfin, dans le prolongement des recherches s'intéressant aux orthographe approchées comme une démarche enseignante, il serait souhaitable de réaliser d'autres études pour savoir si les élèves bénéficiant des situations d'orthographe approchées conservent leur avance en ce qui concerne la norme orthographique lorsque parvenus à la fin du cycle secondaire (il s'agit à la fin de la 3<sup>e</sup> année du secondaire). Il serait pertinent donc de comparer leurs scores avec ceux qui suivent la méthode traditionnelle dans l'enseignement/apprentissage du français à la fin du cycle. Nous proposons également une autre étude pour vérifier l'impact de ces pratiques sur les autres compétences linguistiques en français chez ces élèves.

### **Remerciement**

Je remercie vigoureusement l'enseignante experte du secondaire, Mme Nisserin Mahmoud, pour la réalisation de l'expérimentation de l'étude dans sa classe.

### **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.
- 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 inédite). Université de Montréal.
- Ahmed, H. (2011). L'effet de l'utilisation des multimédia sur le développement de quelques compétences de la compréhension écrite chez les étudiants du département de français (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Sud de la Vallée.
- Alves Martins, M., et Silva, C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16, 41-56.
- Anctil, D. (2010). L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- 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 inédit). Université Laval.
- Besse, J.-M. (2000). Le rapport à l'écrit. Dans J.-M. Besse et L'ACLE (Éds.), *Regarde comme j'écris!* (pp. 26-38). Paris : Magnard.
- Brasacchio, T., Kuhu, B. et Martin, S. (2001). How does encouragement of invented spelling influence conventional spelling development. Document ERIC no ED 452546.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris : Nathan.
- Casalis, S., et Lecocq, P. (1992). Les dyslexies. Dans M. Fayol, J. É. Gommer, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (Éds.), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 195-237). Paris : Presses Universitaires de France.
- Catach, N. (2005). *L'orthographe française*. La 3<sup>e</sup> édition. Paris : Colin.
- 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 inédite). Université de Montréal.

- Charron, A. (2005). Un heureux mélange d'éveil à l'écrit et d'arts plastiques au préscolaire. *Québec français*, 136 (63-65).
- Charron, A. (2004). Les orthographes approchées dans ma classe. Oui, mais comment ? *Revue préscolaire, Dossier spécial*, 42(3), 19-21.
- Charron, A. et Fortin-Clément, G. (2011). Les orthographes approchées pour construire la compréhension du principe alphabétique d'élèves de la maternelle. (Colloque de l'AREF).
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M-F. (2009). Description et catégorisation des pratiques déclarées en orthographes approchées chez des enseignants du préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 85-106.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M-F. (2008). La temporalité didactique dans les pratiques déclarées en orthographes approchées chez des enseignantes de maternelle. *Revue française de pédagogie*, 163, 91-103.
- Daigle, A. et Plisson, D. (2015). L'enseignement de l'orthographe lexicale au secondaire : pourquoi et comment ? *Québec français*, 174, 90-91.
- Desrochers, A., Kirby, J., Thompson, G. et Fréchette, S. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 59-82.
- Ferreiro, E., et Pontecorvo, C. (2002). Word Segmentation in Early Written Narratives. *Language and Education*, 16(1), 1-17.
- 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.
- Gombert, J. É. et Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illétrisme. Dans M. Kail, et M. Fayol (Éds.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans* (pp. 117- 149). Paris : PUF.
- Grévisse, M. (1995). *Précis de grammaire française*. Louvain-la Neuve : Éditions Duculot.

- 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<sup>e</sup> année du primaire (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Hughes, M. & Searle, D. (2000). Spelling and the second "R". *Language Arts*, 77(3), 203-208.
- Kamii, C., Long, R., Manning, G., et Manning, M. (1993). Les conceptualisations du système alphabétique chez les jeunes enfants Anglophones. *Étude de Linguistique Appliquée*, 91, 34-47.
- McBride-Chang, C. (1998). The development of invented spelling. *Early Education & Development*, 9(2), 147-160.
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement de la République Arabe d'Égypte. (2015). *Club @ dos plus*. Centre de Recherche et de Publications de Langues : Egypte.
- Mohammed, N. S. (2005). Efficacité de l'approche constructiviste sur le développement de quelques compétences de l'expression écrite fonctionnelle chez les étudiants-maîtres du département de français (Mémoire de maîtrise inédit). Université d'Ain-Chams.
- Montésinos-Gelet I. (2001). Quelles représentations de notre systèmes d'écriture ont les enfants au préscolaire ? *Québec français*, 122, 33-37.
- Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (2006). Les orthographe approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire. Montréal : Chenelière/ Didactique.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2004). « La littérature de jeunesse : approcher la langue à pas loup... ». *Québec français*, 135, 71-73.

- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2003). L'émergence de l'écrit avant la maternelle. *Revue préscolaire*, 41(3), 7-9.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2001). S'approcher de la norme orthographique en 1<sup>re</sup> année du primaire : qu'en est-il de la pluralité des conceptions linguistiques ? *Archives de Psychologie*, 69, 159-176.
- Montésinos-Gelet, I. et Saulnier-Beaupré, K. (2008). Soutenir l'apprentissage du vocabulaire avec les orthographes approchées. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques* (p. 29-43). Ste-Foy : Presses universitaires du Québec.
- 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 inédite). Université de Sherbrooke, Québec.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographes approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2004). Des pratiques d'écriture en maternelle pour soutenir le passage de l'oral à l'écrit. *Québec français*, 133, 63-66.
- Nawar, H. F. (2004). L'efficacité de l'apprentissage coopératif et de l'enseignement individualisé sur le développement de l'aspect grammatical en expression écrite chez les étudiants des facultés de pédagogie (Thèse de doctorat inédite). Université de Zagazig.
- Nicholson, M.-J. S. (1996). The effect of invented spelling on running word counts in creative writing (Unpublished master dissertation). Kean College of New Jersey, New Jersey.
- Ouarab, K. (2016). Application de la démarche des orthographes approchées au deuxième cycle du primaire : une étude de cas (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Québec à Montréal, Montréal.

- Prévost, N. et Morin, M.-F. (2008). Les orthographes approchées : une voie pour réfléchir sur la langue écrite. Québec français, 150, 64-65.
- Prévost, N., et Morin, M.-F. (2003). Les orthographes approchées : une voie pour réfléchir sur la langue écrite. Québec français, 150, p.64-65.
- Rieben, L., Ntamakiliro, L. et Gonthier, B. (2005). Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 145–166.
- Ringbom, H. (2007). Cross-linguistic similarity in foreign language learning. Clevedon : Multilingual Matters.
- Routman, R. (1993). The Uses and Abuses of Invented Spelling. *Instructor*, 102(9), 53-39.
- Roy, M. (2002). Évaluation d'un programme d'enseignement de l'orthographe lexicale en sixième année (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Laval.
- Sadek, W. (2005). Utilisation du portfolio pour développer les compétences de l'écriture chez les étudiants du département du français des facultés de pédagogie (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Mansoura.
- Saulnier-Beaupré, K. (2006). Une démarche des orthographes approchées pour favoriser l'atteinte de la norme orthographique des élèves allophones de première année du primaire (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal.
- Silva, C., et Alves Martins, M. (2003). Relations between children's invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology*, 23(1), 3-16.
- Taha, H. (2009). L'effet du multimédia sur le développement de la compréhension écrite chez les étudiants de la faculté de Pédagogie de Sohag. *La revue pédagogie de la faculté de pédagogie*, Université de Sohag, 26.
- Tangel, D. M., et Blachman, B. A. (1995). Effect of phoneme awareness instruction on the invented spelling of first-grade children: A one-year follow-up. *Journal of Reading Behavior*, 27, 153-185.

- Templeton, S. et Morris, D. (1999). Questions teachers ask about spelling. *Reading research quarterly*, 45(1), 102-112.
- Tewfiq, A. (2004). L'effet d'utiliser l'approche systématique dans l'enseignement de la lecture sur le développement des compétences de la communication écrite chez les étudiants de la première année de section de français à la faculté de pédagogie de Sohag. La quatrième conférence arabe concernant l'approche systématique en enseignement et apprentissage. Le Caire 3-4 avril, p.502-537.
- Vernon, S. A., et Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the considération of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69(4), 345-415.

