

AHMED Doaa Mohammad Hamdan  
Université de Sohag  
Sohag - Égypte

LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT EN  
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE  
D'ÉTUDIANTS ÉGYPTIENS

**Résumé**

Cette recherche a pour objectif de cerner les stratégies mises en œuvre à l'écrit, en français seconde langue étrangère, par les étudiants égyptiens. Notre démarche consiste, dans un premier temps, à établir un état de la recherche sur l'enseignement/acquisition d'une langue étrangère, pour situer notre intervention en didactique de l'écrit du français langue étrangère. Dans un second temps, nous présentons les résultats d'une enquête que nous avons menée auprès de cent quatre-vingts (180) étudiants de la section de français de la faculté d'éducation de l'université égyptienne de Sohag. Enfin, dans un troisième temps, nous comparons les stratégies mobilisées par les apprenants, au cours de cette expérience, avec celles qu'ils sollicitent en utilisant leur langue maternelle, avant de conclure sur l'opportunité d'une telle investigation pour l'enseignement d'une langue étrangère en Égypte.

**Mots clés :** Didactique de l'écrit - français langue étrangère - stratégies d'apprentissage de l'écrit - commentaires métagraphiques – commentaires métalinguistiques – orthographes approchées – apprenants arabophones

**EGYPTIAN STUDENTS' LEARNING STRATEGIES FOR  
WRITING IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract**

This research work addresses the teaching of writing in French as a foreign language. Our objective is to determine the strategies used by the Egyptian students for whom French represents the second foreign language. Thus, we initially outlined the state of the art concerning the teaching/acquisition of French as a second language so as to determine the value of our intervention into this process. Then, we described the experiment (that was conducted) with students Department of French at the Faculty of Education of Sohag University (Egypt). This work allowed the analysis of the written products in French as well as the comments of one hundred eighty students. We identified three strategies used by the learners: lexical, phonological, and analogical.

**Keywords:** Teaching of the writing - French as a foreign language - writing learning strategies - metagraphic comments - metalinguistics comments - invented writing - Arabic speaking students

العنوان: استراتيجيات تعلم المكتوب باللغة الفرنسية "لغة أجنبية" للطلبة  
المصريين

الكلمات المفاتيح: تعليمية المكتوب - لغة فرنسية "لغة أجنبية" - استراتيجيات تعلم  
المكتوب - تعليقات ما وراء خطية - تعليقات ما وراء لسانية - كتابات مقارَبة -  
متعلمون ناطقون باللغة العربية

**LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT EN FRANÇAIS  
LANGUE ÉTRANGÈRE D'ÉTUDIANTS ÉGYPTIENS**

En Égypte, la langue maternelle est l'arabe, l'anglais est la première langue étrangère et la langue française la seconde. Celle-ci s'enseigne dans les écoles du secteur public durant tout le cycle secondaire (3 ans), et à l'université dans une des sections de langues étrangères qui lui est réservée. Le manuel proposé par le Ministère de l'Éducation de la République Arabe d'Égypte (2015), au cycle secondaire, s'intitule *Club @ dos*. La méthode d'enseignement du français préconisée s'inspire essentiellement de l'approche actionnelle. Les activités ciblées sont, pour plusieurs d'entre elles, issues des recommandations du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) : tâches thématiques, de grammaire et de lexique, travaux relevant des quatre compétences langagières – écouter, parler, lire et écrire –, projets collectifs et individuels. Dans le contexte égyptien, le français se pratique peu en dehors de ses espaces d'enseignement, d'où l'absence de situations francophones spontanées (Ebrahim, 2003) et l'intérêt accru des élèves et des étudiants pour l'écrit, d'autant que les évaluations durant le cursus d'étude portent exclusivement sur des épreuves écrites.

Or, comme le montrent certains chercheurs, l'apprentissage de la langue écrite est plus difficile et plus long dans :

*Certaines langues qui sont opaques, dont le français, le portugais, le danois et l'anglais, [qui] sont beaucoup plus difficiles à orthographier que d'autres telles que l'espagnol ou le finnois qui sont transparentes, puisqu'elles comportent plus de graphèmes que de phonèmes (Jaffre, 2003; Seymour, Aro, & Erskine, 2003). La langue française contient d'ailleurs 36 phonèmes, c'est-à-dire 17 consonnes, 16 voyelles et 3 semi-voyelles, et environ 130 graphèmes (Bégin, Giasson, & Saint-Laurent, 2005; Cogis, 2005). (M. Villeneuve-Lapointe et L. Lafontaine, 2015 : 134).*

Pour illustrer cette « opacité » du français, M. Villeneuve-Lapointe et L. Lafontaine rappellent l'« *exemple, [du] phonème [o] [qui] peut être associé à plusieurs graphèmes : "o", "au", "eau", "aud", "aut", "ot" (Bosse, Commandeur-Lacôte, & Limbert, 2007) » (id.).*

En outre, l'orthographe française constitue un plurisystème graphique composé de quatre unités différentes : les phonogrammes, les morphogrammes, les logogrammes et les idéogrammes (Catach, 1995). Ainsi, la complexité de l'alphabet français, le temps limité réservé à l'enseignement du français langue étrangère et ses modalités d'évaluation scolaire en Égypte accroissent l'importance accordée aux stratégies mises en œuvre par l'apprenant pendant son apprentissage de l'écrit.

Nous tenterons de les cerner à travers une expérience que nous décrirons à la lumière d'un état de la question succinct.

## 1 - LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT

Les stratégies d'apprentissage ont pour finalité d'optimiser l'apprentissage. En effet, une stratégie d'apprentissage est :

*Un ensemble d'opérations mentales qu'un apprenant utilise pour acquérir des connaissances. Les stratégies d'apprentissage sont des habiletés généralisables qui peuvent être appliquées dans différents domaines. Elles visent à accroître le nombre d'associations entre de nouvelles informations et les informations déjà acquises. Au nombre de ces stratégies, on trouve différentes formes de construction graphique ou de tableau. (G. Paquette, 2002 : 36)*

Ainsi, ces stratégies visent à rendre l'apprentissage plus facile, plus rapide, plus efficace, autodirigé et transférable à de nouvelles situations similaires (Oxford, 1990). Elles permettent également d'organiser et d'automatiser de nouveaux acquis (Pepen, 1993). Elles favorisent donc les performances dans la langue à apprendre (Cohen, 1996). Le rôle qu'elles jouent dans le processus de l'apprentissage de l'écrit est à ce point déterminant qu'O'Malley (1985 : 43) parle de "an extremely powerful learning tool" – [un outil d'apprentissage extrêmement puissant]. Ceci explique le nombre de chercheurs qui s'y intéressent depuis près d'un demi-siècle.

Selon Ortega (2009), les premières études scientifiques consacrées aux stratégies d'apprentissage en L2 sont apparues au milieu des années 1970, dans des travaux portant sur « the good language learner » - [Le bon apprenant en langue]. Elles avaient pour objectif principal (comme celle de l'équipe des

chercheurs canadiens de Naiman, Frohlich, Stern & Todesco, 1978, citée par Ortega, 2009) de s'interroger sur les facteurs à même d'expliquer pourquoi certains apprenants réussissaient leur apprentissage de la L2, tandis que d'autres échouaient. Par la suite, les études dans ce domaine se sont préoccupées d'investir les stratégies des apprenants - celles qu'ils utilisent et celles qu'ils préfèrent - au cours de l'apprentissage d'une L2/LE en général (Oxford et Nam, 1998; Reid, 1998), et à l'écrit en particulier.

Les années 1990 ont enregistré, dans le domaine des L2, un certain nombre de recherches qui ont été déterminantes comme celles des pionniers tels que R. Ellis (1985, 1986), Oxford (1990), O'Malley et Chamot (1990) qui ont proposé des taxinomies de stratégies d'apprentissage parmi les plus connues.

La recherche de R. Ellis (1986) dans le domaine de l'acquisition des langues secondes (L2), vise en priorité les enseignants : « (...) *teachers will be better off with an explicit set of ideas about language learning* » (1985 : 2) - [les enseignants seraient mieux lotis s'ils disposaient d'un ensemble explicite d'idées sur l'apprentissage des langues].

Selon lui, en L2, "*the processes involved in using L2 knowledge consist of production and reception strategies and also communication strategies* (Ellis, 1985 :165)" – [les processus impliqués dans l'apprentissage de L2 relèvent de trois types de stratégies : production, réception, communication].

Il propose certes de distinguer les stratégies d'apprentissage (learning strategies : LS) des stratégies de communication (communication strategies : CS), mais il admet aussi qu'il est difficile de le faire quand on ne peut pas déterminer si la

stratégie a été mobilisée par l'apprenant pour apprendre ou pour communiquer (1986 : 165).

Dans les années 1990, Oxford (1990) propose une nouvelle taxinomie dans le sillage des travaux de Dansereau (1978, 1985)<sup>1</sup>, également reconnue par les chercheurs (Ortega, 2009). Elle est composée de deux catégories de stratégies, directes et indirectes, et de six (6) sous-stratégies.

La première, la catégorie des stratégies directes, comporte les stratégies de mémorisation de la langue qui concernent surtout les techniques mnémoniques d'apprentissage du vocabulaire, les stratégies cognitives qui se rapportent à l'usage direct de matières linguistiques pour améliorer la performance en L2, et les stratégies compensatoires auxquelles recourt l'apprenant pour résoudre ses difficultés de compréhension et de production. Les stratégies indirectes diffèrent des premières parce qu'elles ne concernent pas l'apprentissage de la L2 proprement dit, mais elles ont pour but de le faciliter. Elles se répartissent en trois types : métacognitif, affectif et social. Les stratégies métacognitives orientent l'apprentissage et sont organisées en trois sous-stratégies : la centration de l'apprentissage (ex. : le lien entre ce qui est déjà appris et ce qui est à apprendre), l'organisation et la planification de l'apprentissage et son évaluation.

Les stratégies affectives concernent le contrôle, la gestion des émotions et la motivation des apprenants. Elles sont constituées de trois sous-stratégies : la réduction de l'anxiété (ex. :

---

<sup>1</sup> D.F. Dansereau (1978) s'est préoccupé de faciliter l'apprentissage aux apprenants en leur proposant des méthodes de représentation des connaissances à acquérir.

l'utilisation de la musique), l'auto-encouragement (ex. : faire des déclarations positives) et la prise de la température émotionnelle (ex. : l'écriture d'un journal d'apprentissage).

Les stratégies sociales permettent d'entrer en contact avec les autres. Elles comportent trois sous-stratégies : la question (ex. : le questionnement pour demander une clarification), la coopération avec les autres (ex. : la coopération avec les pairs) et l'empathie envers les autres (ex. : la prise en considération de l'autre).

L'ensemble des stratégies se décompose en soixante-deux (62) techniques et a permis l'élaboration de la méthode du célèbre questionnaire associé à des entretiens - *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) – pour identifier et classer les stratégies de l'apprenant en langue.

Mais, malgré son agrément par les chercheurs, cette typologie est réputée difficile à appliquer parce que pointilleuse, et sans hiérarchisation des stratégies par rapport à leurs objectifs, sans distinction nette entre les stratégies compensatoires de communication et les stratégies compensatoires d'apprentissage. Certains chercheurs dont O'Malley et Chamot (1990) lui reprochent aussi et surtout de ne reposer que sur l'observation et l'intuition, sans aucune référence aux théories d'apprentissage.

La taxinomie qu'ils proposent eux-mêmes (1990), qui est également reconnue, est, certes, en partie issue des travaux en psychologie de J.R. Anderson (1983, 1985)<sup>2</sup>, mais elle est aussi

---

<sup>2</sup> Selon P. Griggs et al, dans « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères » : « *La théorie d'apprentissage d'Anderson sur laquelle nous nous appuyons repose sur la distinction classique en psychologie cognitive entre un savoir déclaratif, constitué d'un assemblage*

conçue pour pallier les insuffisances de la taxinomie citée plus haut : « *s'inspirant de la psychologie cognitive, O'Malley et Chamot (1990 : 137-139, cité in : Cyr, 1998 : 39) proposent une classification plus synthétique et plus opérationnelle que la classification de Oxford* » (K. Szymankiewicz, 2012 : 51).

Elle comprend trois types de stratégies : métacognitives, cognitives et socio-affectives.

Les stratégies métacognitives désignent, comme les stratégies indirectes d'Oxford, les stratégies qui aident l'apprenant à prendre du recul pour réfléchir aux stratégies qu'il utilise et pour les comprendre, pour s'auto-corriger, s'auto-évaluer et planifier les tâches de son apprentissage. Elles englobent sept sous-stratégies : la planification, l'attention directe, l'attention sélective, l'auto-direction, l'auto-surveillance, l'identification de problème et l'auto-évaluation.

Les stratégies cognitives, comme les stratégies directes d'Oxford, concernent l'« *interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, [la] manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage* » (Cyr, 1996 : 46-47). Elles comprennent onze sous-stratégies : la répétition, l'utilisation des ressources, le classement, la prise de notes, la déduction/l'induction, la substitution, l'élaboration, le

---

*d'informations indispensables pour générer une action, et un savoir procédural constitué de procédures de mise en œuvre de l'action* », in *Revue française de linguistique appliquée*, N°2, Vol. VII, 2002, pp.25-38.

Disponible sur le site :

<<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-25.htm>>

résumé, la traduction, le transfert de connaissances et l'inférence.

Enfin, les stratégies socio-affectives concernent l'interaction dans le but d'améliorer l'apprentissage. Elles sont composées de quatre sous-stratégies : les questions de clarification, la coopération, le contrôle des émotions et l'auto-renforcement.

Après ce survol de quelques taxinomies des stratégies d'apprentissages des L2, parmi les plus connues, notamment celles d'Oxford et d'O'Malley et Chamot, nous noterons que celles-ci sont toujours d'actualité comme l'attestent les nombreux travaux de jeunes chercheurs de nombreux pays. Elles sont également prises comme référence par le *Cadre Européen Commun de référence* (CECR), comme c'est le cas dans l'une de leurs publications intitulée *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe* (Harris V. et al., 2002).

En français langue maternelle (L1), de nombreuses études ont été également effectuées pour comprendre comment les jeunes natifs s'appropriaient la norme orthographique et les procédures d'écriture.

Or, maîtriser l'écriture constitue un défi de taille (Lefrançois, 2001), parce que c'est une activité complexe qui implique la mise en œuvre des connaissances multiples (référentielles, linguistiques et pragmatiques), au moyen de l'activation et de l'articulation de nombreux processus mentaux (Morin, 2009). Le défi est d'autant plus grand quand il s'agit d'écrire dans une langue « opaque » comme le français.

Étant donné l'importance des stratégies mobilisées lors de la production écrite, ces dernières font encore l'objet de

nombreuses études. Certaines ont abouti notamment à la notion d'« orthographes approchées » dont A. Charron et G. Fortin-Clément (2010) retracent la genèse :

*Chomsky (1971, 1975, 1979), Read (1971, 1986), Ferreiro (1980, 1984) et Teberosky (1982) sont les premiers chercheurs à s'être intéressés aux invented spelling. Ce terme, traduit en français par « écritures inventées », a été critiqué par Rieben (2003), car selon elle, les enfants n'inventent pas un code d'écriture. Récemment, Montésinos-Gelet et Morin (2006) ont proposé une nouvelle appellation, soit les « orthographes approchées ». Cette appellation permet de décrire davantage ce que l'enfant fait lors de ces tentatives d'écriture, soit de s'approcher progressivement de la norme orthographique.*

Les plus reconnues de ces études remontent à une source commune, comme le rappellent plusieurs chercheurs, dont J. Bolduc et A. Fleuret, en introduction à un travail de recherche intitulé « Les orthographes approchées au primaire » (2009) :

*Les travaux de Ferreiro et Gomez-Palacio (1988)<sup>3</sup> menés auprès d'une population hispanophone ont*

---

<sup>3</sup> J. Fijalkow, J. Cussac-Pomel et D. Hannouz résument l'hypothèse et la méthodologie d'A. Ferreiro, dans un article intitulé « L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme » : « *Ferreiro (1988) présente une vaste recherche longitudinale auprès de 1000 enfants hispanophones durant leur première année scolaire et analyse quelque 3680 productions d'écriture inventée. Avec chaque enfant, quatre entretiens individuels sont conduits durant l'année scolaire (début d'année, décembre, février, fin d'année). Diverses épreuves de lecture et d'écriture sont utilisées, avec chaque fois l'écriture inventée de mots et d'une phrase : l'enfant écrit sans modèle, à sa façon, puis justifie ses choix. On identifie alors les règles d'écriture de l'enfant. Une grande diversité de procédures apparaît, soit*

*largement inspiré la plupart des recherches qui traitent des orthographes approchées en contexte francophone (Besse, 1990; Charron, 2006; Montesinos-Gelet, 1999; Morin, 2002). Ces études ont d'ailleurs adopté la méthodologie de Ferreiro et Gomez-Palacio, apparentée à l'entrevue clinico-critique piagétienne : les sujets sont soumis à des tâches d'écriture (écriture de mots et d'une phrase) durant lesquelles l'expérimentateur questionne l'enfant sur ses idées construites sur l'écrit, en s'adaptant au cheminement cognitif du jeune scripteur. Durant ces entretiens, qui peuvent être individuels ou composés de deux ou trois enfants, des verbalisations sont émises par le ou les sujets soit spontanément, soit en réponse aux questions de l'examineur (par ex.: « est-ce que tu entends le /s/ dans le mot cerise? »).*

Montésinos-Gelet (1999), par exemple, a eu recours au protocole que Ferreiro a mis au point et expérimenté en 1988 (voir note n°3) pour étudier, dans le cadre d'« écritures inventées », les stratégies mises en œuvre lors de l'écrit par des enfants français du niveau de la maternelle, en France. Ces derniers ont été invités à réaliser une tâche d'écriture (des mots et une phrase). L'analyse des écrits présentés par les enfants ainsi que leurs commentaires métalinguistiques et métacognitifs ont permis de distinguer la mise en œuvre de trois stratégies : les

---

*vingt-deux types d'écriture montrant que les conceptualisations de l'enfant sur l'écrit sont différentes de celles de l'adulte, qu'elles ne sont pas directement liées à ses compétences graphiques, et que le principe alphabétique se construit de façon progressive ». In Éducation et Didactique, N°3, Vol.3, octobre 2009, Varia, pp. 63-97. Consultable sur le site : <<https://educationdidactique.revues.org/576?lang=en>>*

stratégies phonographique, lexicale et analogique. Selon Morin et Montesinos-Gelet (2005 : 515-516),

*Les travaux menés par Montésinos-Gelet (1999) auprès de 373 sujets français de grande section de maternelle (âge moyen = 5;7) ont particulièrement contribué à mieux comprendre le développement de la dimension phonogrammique à partir de l'analyse de données recueillies à une tâche d'écriture de mots. Ces analyses ont notamment montré que 79% (n=273) des sujets procèdent à une extraction phonologique des phonèmes compris dans les mots et que, de ces sujets, 66% arrivent à produire des combinaisons voyelle-consonne à l'intérieur d'une même syllabe. Cette étude a également permis d'observer qu'une proportion importante (75%) des sujets procèdent à un traitement phonologique privilégiant majoritairement le traitement vocalique et l'analyse de la conventionnalité des phonogrammes choisis par les jeunes élèves indique que la présence de caractères non conventionnels est observée chez 90% des enfants, dans, en moyenne, 14% seulement des productions. (...) Ces résultats indiquent qu'une proportion importante d'enfants de maternelle ont souvent ajouté des lettres jokers (qui servent à remplacer un phonème ou une syllabe) ou des lettres postiches (qui n'ont pas de valeur phonologique) dans leurs productions, ce qui pourrait s'expliquer par le caractère opaque de la langue française.*

Selon A. M. Dionne et M.J. Berger, « les préoccupations d'ordre phonographique ont un rôle crucial à jouer dans une

*langue régie par un principe alphabétique comme le français »* (2007 : 15).

Lors du recours à la stratégie phonographique, l'enfant essaie d'écrire les graphèmes composant les mots en s'appuyant sur les phonèmes qu'il entend. Or, en français, la correspondance phonème-phonogramme n'est pas systématique. Cela le conduit à commettre de nombreuses fautes d'orthographe (Gray-Charpentier & Charron, 2012).

Par contre, grâce à la stratégie lexicale, l'enfant écrit correctement un mot parce qu'il le reconnaît pour l'avoir mémorisé dans son lexique (Morin & Montésinos-Gelet, 2004) : ex. : il écrit correctement le mot « train », car il l'a déjà vu dans un livre d'histoire. Donc, plus l'enfant mémorise de mots, plus sa capacité d'écrire se développe. Cette stratégie est, sur le plan cognitif, moins coûteuse que la précédente (Montésinos-Gelet & Morin, 2006).

En utilisant la stratégie analogique, l'enfant peut orthographier un mot correctement en s'appuyant sur l'orthographe d'un autre mot avec lequel il partage certains phonèmes, et dont l'enfant connaît la forme écrite (Bosse & Pacton, 2008). Par exemple, l'enfant reproduit le mot « photo » à partir du mot « Philippe » qui lui est familier, les deux mots partageant le même phonogramme/ph/ (Parent & Morin, 2005).

Pour son étude, Morin (2002) a suivi le même protocole que Montésinos-Gelet (1999), avec un groupe expérimental de deux cent deux (202) jeunes enfants francophones québécois de la maternelle et de la première année primaire, testés à des moments différents de leur cursus scolaire. La tâche consistait en l'écriture de plusieurs mots et d'une phrase, ponctués de

commentaires métagraphiques et métacognitifs à travers lesquels l'apprenant scripteur expliquait et justifiait ses choix et ses décisions pendant son exécution. Ainsi, Morin définit ces commentaires métagraphiques (2002 : 151-155) comme des « verbalisations qui témoignent d'une réflexion sur différents aspects de la langue écrite (dimension graphémique, caractères, aspects para-orthographiques) ». Elle a organisé les « verbalisations » métagraphiques en quatre catégories : les signes phonogrammiques (multi-graphème, multi-phonème, correspondance simple entre phonème et graphème), les signes non phonogrammiques (morphogrammes, logogrammes), l'identification (nom d'une lettre ou syllabe), l'analogie (phonologique ou orthographique). Elle a fait de même pour les commentaires métacognitifs en les décomposant en quatre catégories : la mémorisation, l'évaluation, la référence à une stratégie d'écriture et l'évitement.

Quant aux productions écrites, elle les a analysées en fonction de paramètres phonogrammiques, morphogrammiques et visuographiques.

Elle a abouti à un certain nombre de conclusions quant au processus d'acquisition du système orthographique. Elle a établi, notamment, qu'en matière de compétences orthographiques des élèves francophones, les connaissances se construisaient en parallèle et en suivant des étapes précises - d'abord visuographiques, puis phonogrammiques et morphogrammiques - et que leurs expériences des littératies influençaient leur progression. Ses observations et analyses ont débouché sur l'élaboration d'un modèle de développement de l'écriture dont la méthodologie est très utilisée par les chercheurs.

Dans leurs travaux, Montésinos-Gelet et Morin ont fait ressortir l'importance de la dimension phonogrammique de l'écriture dans l'acquisition du système orthographique du français chez l'enfant francophone.

Pour sa part, Fleuret (2008) a étudié les stratégies utilisées à l'écrit, en français L2, par onze (11) élèves créolophones de différents niveaux scolaires. Elle a demandé à ceux de maternelle de produire six mots et à ceux de 1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> années, onze mots. Ils devaient également justifier leurs choix. L'examen des commentaires des élèves a confirmé leur recours aux mêmes stratégies que celles utilisées par les élèves de français L1, à savoir les stratégies lexicale, analogique et notamment phonologique.

M. H. Ahmed (Montésinos-Gelet & Charron, 2015) a obtenu les mêmes résultats dans le cas du français L2, en suivant la même démarche - écriture de 24 mots et d'une phrase par trente (30) élèves arabophones égyptiens de la 1<sup>re</sup> année du secondaire - et sur la base de leurs commentaires sur les stratégies qu'ils ont utilisées.

C'est, à notre connaissance, l'une des rares investigations dans ce domaine en Égypte et elle n'a traité que des stratégies mobilisées par des élèves au tout début de leur apprentissage du français langue étrangère (première année du secondaire).

La présente étude consacrée aux stratégies convoquées par les étudiants arabophones de la faculté de l'éducation lors de l'écrit de français, si sommaire soit-elle, s'inscrit dans le sillage de la précédente en vue d'en approfondir les résultats.

**2 – MÉTHODOLOGIE, CORPUS ET ANALYSE DES RÉSULTATS****2.1 – Méthodologie et corpus**

Notre objectif est de catégoriser les verbalisations opérées par les apprenants en fonction des questions de l'expérimentatrice en recourant à la grille d'analyse élaborée par Morin (2002).

Les participants à l'étude sont au nombre de cent quatre-vingts (180) étudiants inscrits à la section de français de la faculté de l'éducation de l'université de Sohag. Soixante (60) d'entre eux sont en 3<sup>ème</sup> année, trente-cinq (35) en 4<sup>ème</sup> année et quatre vingt-cinq (85) ont obtenu un premier diplôme universitaire et sont en post-graduation pour l'obtention d'un diplôme général en éducation. Ils sont issus de divers milieux sociaux et leur sélection s'est opérée sur leur consentement à participer à l'expérience.

Ils ont été invités à écrire, sous la dictée, les 24 mots : poteau, monsieur, riz, pain, hache, cerise, oignon, trottoir, éléphant, épouvantail, macaroni, fille, matin, lycée, médecin, cinéma, mécanicien, télévision, étudiant, leçon, cinq, société, égyptien, classe.

Nous avons délibérément repris la même liste que celle que nous avons proposée aux élèves du secondaire lors de la première expérience dans le cadre de la préparation de notre thèse de doctorat (2013), et lors d'une seconde expérience plus récente (2015), parce qu'il y a nécessité pour nous de confirmer et de consolider nos résultats avant leur généralisation. D'où notre choix de mots : certains parce que leur étude est déjà scientifiquement reconnue, d'autres parce que leur écriture et ses

commentaires sollicitent les langues en présence dans le contexte linguistique égyptien (l'arabe et l'anglais), d'autres enfin parce qu'ils sont relativement familiers aux apprenants concernés. Ainsi, comme nous le disions dans les analyses précédentes (2013, 2015), nous avons emprunté onze (11) mots à Morin (2002) - poteau, monsieur, riz, pain, hache, cerise, oignon, trottoir, éléphant, épouvantail, macaroni -, treize (13) mots sont extraits du manuel scolaire du secondaire *En Français Aussi* du Ministère de l'Éducation de la République Arabe d'Égypte (1987) - fille, matin, lycée, médecin, cinéma, mécanicien, télévision, étudiant, leçon, cinq, société, égyptien, classe - .

Parmi ces onze derniers mots, certains ont été retenus pour leur similarité avec leur équivalent en anglais et/ou en arabe.

Cette liste contient également des mots avec des voyelles dont le graphème est différent du phonème – poteau, monsieur, cerise –, et des mots qui contiennent des phonèmes tels que [p] ou [v] qui n'existent pas non plus en arabe - poteau, pain, télévision -; ce qui constitue une difficulté supplémentaire à l'écrit pour les apprenants arabophones.

Pour rendre compte de nos critères de choix pour chacun des vingt-quatre (24) mots, nous avons proposé de les visualiser sous forme de tableau (2015 : 41-43) que nous reproduisons ici parce qu'ils sont toujours d'actualité :

Mots	Caractéristiques linguistiques
Riz	monosyllabe : consonne + voyelle (CV) - morphogramme lexicale /z/ - phonèmes de forte fréquence
Pain	monosyllabe (CV) - trigramme /ain/ - phonème multigraphémique [ɛ - ]phonème [p] absent du répertoire arabe - présence d'une voyelle non présente en arabe [ɛ]

Hache	monosyllabe (VC) - mutogrammes ( <i>hache</i> )
Fille	monosyllabe (CVS) - mutogramme ( <i>fille</i> )
Cinq	monosyllabes (CVC) - phonèmes multigraphémiques [s], [ɛ], [k] - présence d'une voyelle non présente en arabe - [ɛ]
Classe	monosyllabe (CCVC) - phonèmes multigraphémiques [k], [s] - mutogramme ( <i>classe</i> ) - proximité avec la langue anglaise
Poteau	dissyllabe (CV - CV) - trigramme /eau/ - phonème multigraphémique [o] - phonème [p] absent du répertoire arabe
Monsieur	dissyllabe (CV-CVV) - graphème exceptionnel /on/semi-voyelle [j] - présence d'une voyelle non présente en arabe [ɔ], [ø]
Cerise	dissyllabe (CV-CVC) - mutogramme ( <i>cerise</i> ) - phonèmes à forte fréquence - Phonèmes multigraphémiques [s], [z] - présence d'une voyelle non présente en arabe [ə]
Oignon	dissyllabe (V-CV) - digrammes /gn/, /on/ - graphème exceptionnel /ign/ - phonème multigraphémique [ɔ] - proximité avec la langue anglaise - présence d'une voyelle non présente en arabe [ɔ]
Trottoir	dissyllabe (CCV-CVC) - attaque branchante /tr/ - consonnes doubles /tt/ - phonème multigraphémique [o] semi-voyelle [w]
Matin	dissyllabique (CV-CV) - phonème multigraphémique [ɛ] - présence d'une voyelle non présente en arabe [ɛ]
Lycée	dissyllabique (CV-CV) - phonème rare [y] - phonème multigraphémique [s] - mutogramme ( <i>lycée</i> )
Leçon	dissyllabique (CV-CV) - phonèmes multigraphémiques [s], [ɔ] - proximité avec la langue anglaise - présence d'une voyelle non présente en arabe [ɔ], [ə]
Éléphant	trisyllabe (V-CV-CV) - morphogramme lexical /t/ - digrammes /ph/, /an/ - phonème multigraphémique [f] - proximité avec la langue anglaise - présence d'une voyelle non présente en arabe [ɑ]
Médecin	trisyllabe (CV-CV-CV) - phonèmes multigraphémiques [s], [ɛ] - présence d'une voyelle non présente en arabe [ɛ]
Cinéma	trisyllabe (CV-CV-CV) - phonème multigraphémique [s] - proximité avec la langue anglaise

Étudiant	risyllabe (V-CV-CSV) - phonème multigraphémique [ɑ] - morphogramme lexical /t/ - présence d'une voyelle non présente en arabe [ɑ]
Société	trisyllabe (CV-CSV-CV) - phonèmes multigraphémiques [s], [s] - proximité avec la langue anglaise
Égyptien	risyllabe (V-CVC-CSV) - phonèmes multigraphémiques [g], [t] - phonème rare [y] semi-voyelle [j] - proximité avec la langue anglaise - présence d'une voyelle non présente en arabe [ε]
Épouvantail	quadrisyllabe (V-CV-CV-CVVC) - digrammes /ou/, /an/ - phonème multigraphémique [ɑ] semi-voyelle [j] - phonème [p] absent du répertoire arabe - présence d'une voyelle non présente en arabe [ɑ]
macaroni	quadrisyllabe (CV-CV-CV-CV) - phonèmes à forte fréquence - phonèmes multigraphémiques [k], [o]
Mécanicien	quadrisyllabique (CV-CV-CV-CSV) - phonèmes multigraphémiques [k], [s] semi-voyelle [j] - présence d'une voyelle non présente en arabe [ε]
Télévision	quadrisyllabique (CV-CV-CV-CSV) - phonème multigraphémique [z] - proximité avec la langue anglaise - phonème [v] absent du répertoire arabe - présence d'une voyelle non présente en arabe [Ō]

Tableau 1 : Caractéristiques linguistiques comparatives des mots français

Après la production écrite des mots, les étudiants ont été sollicités individuellement pour justifier leurs écrits. Leurs commentaires ont été transcrits et leur examen a permis d'analyser les stratégies métalinguistiques et métacognitives qu'ils ont mobilisées durant la tâche d'écriture.

Les résultats de cette recherche répondent aux mêmes objectifs que ceux des deux études précédentes, à savoir :

- décrire le développement orthographique, ici d'étudiants arabophones de licence de français langue étrangère;

- identifier et analyser les différentes stratégies qu'ils mobilisent lors de l'écrit ;
- identifier et analyser les cas typiques de contamination linguistique du français par les autres langues en présence.

## 2.2 – Analyse des résultats

Après l'écriture, les étudiants ont commenté les stratégies d'écriture auxquelles ils ont pensé pendant l'exercice. Cela nous a permis d'obtenir un total de 4705 commentaires métagraphiques que nous avons classés en trois catégories :

Catégorie de commentaires	Nombre de commentaires
Commentaires reposant sur des signes phonogrammiques	603
Commentaires portant sur l'analogie (sans précision phonologique ou orthographique)	598
Mémorisation sans exemple	3504

Tableau 2 : Les commentaires métagraphiques d'étudiants en FLE

Les commentaires métacognitifs les plus récurrents sont ceux renvoyant à la stratégie de mémorisation. Nous en avons recensés trois mille cinq cent quatre (3504), soit 74.47% des commentaires.

Nous avons constaté que les commentaires relevant de cette stratégie concernaient les mots déjà pratiqués par les étudiants tout au long de leur apprentissage du français, au secondaire et à l'université. C'est le cas de : « monsieur », « fille », « étudiant », « égyptien », « lycée », « matin », « cinq ». Cependant, les étudiants se contentent d'invoquer cette stratégie sans autre explication quant à leur décision d'écriture :

Ex. « Je connais bien le mot "matin", je l'ai déjà appris » ; « Je mémorise le mot "cinq", je l'ai déjà écrit plusieurs fois », etc.

La deuxième catégorie de commentaires est constituée de ceux relevant de la stratégie phonogrammique. Elle concerne six cent trois (603) commentaires (12.81%). Elle intervient lors de l'écriture de mots nouveaux ou peu familiers comme « cerise », « trottoir », « épouvantail » et « hache » :

Ex. « J'ai écrit le mot "cerise" selon les phonèmes que j'ai entendus » ; « J'ai produit le mot "épouvantail" selon la prononciation de mot », etc.

La troisième catégorie regroupe les commentaires de recours à la stratégie de l'analogie. Nous en avons dénombrés cinq cent quatre vingt dix-huit (598), soit 12.7%. Ils sont invoqués pour les mots ayant des similitudes phoniques avec leur équivalent en anglais, comme « oignon »/[onion], « éléphant »/[elephant], « macaroni »/[ macaroni], « cinéma »/[ cinema], « télévision »/[ television], « leçon »/[lesson], « société »/[society], « égyptien »/[egyptian], « classe »/[class] :

Ex. « J'ai facilement marqué le mot "classe", parce que je déjà appris le mot anglais "class" », « J'ai écrit le mot "éléphant" qui a une similitude avec le mot anglais "elephant" », etc.

L'analyse des commentaires des étudiants sur leurs décisions et leurs choix d'écriture a permis de retenir qu'ils ont recouru à trois stratégies : la stratégie lexicale (74.47%) pour écrire les mots qu'ils connaissaient déjà, la stratégie phonographique (12.81%) pour les mots nouveaux, en établissant la correspondance des sons entendus avec les graphèmes adéquats, et la stratégie analogique (12.7%) pour les mots ayant une similitude avec des mots anglais.

### 3 - DISCUSSION

Les résultats mettent en évidence le recours aux mêmes stratégies, à l'écrit en français langue étrangère, par les jeunes élèves du secondaire et par les étudiants et ce, malgré la différence du niveau d'étude (début d'apprentissage au secondaire et études avancées à l'université) et la différence d'âge : stratégies lexicale, phonographique et analogique.

Ce qui distingue les résultats des deux études porte sur la hiérarchisation des stratégies mobilisées selon l'importance qui leur est accordée par les jeunes élèves au début de leur apprentissage en FLE et les étudiants d'un niveau de langue supérieur.

La majorité des étudiants (74.47%) utilisent, à l'écrit, les stratégies de mémorisation alors que la moitié seulement (51,32%) des élèves du secondaire y recourt. Par contre, l'utilisation de la stratégie phonographique est relativement basse chez les étudiants (12.81%), alors qu'elle est importante chez les jeunes élèves (39,68%).

Les résultats de nos études concordent également avec ceux de Montésinos-Gelet (2007) en français langue maternelle et avec ceux de Fleuret (2008) en français langue seconde. Nous en déduisons qu'à l'écrit de français soit langue maternelle, soit langue seconde, soit langue étrangère, les apprenants recourent aux mêmes stratégies - lexicale, phonologique et analogique – même si c'est dans des proportions différentes selon le statut de la langue et le niveau d'étude.

Ainsi, deux conclusions cruciales méritent d'être soulignées. La première est que, grâce à la pratique des « orthographes approchées », nous avons pu identifier les stratégies mobilisées

par les apprenants en FLE à différents niveaux de leur cursus et à différents niveaux de leur progression, et la seconde, nous avons pu rapprocher nos résultats de ceux des chercheurs en français L1 qui utilisaient la même méthodologie.

La première permet d'améliorer l'écrit en FLE, étant donné qu'avoir une bonne compétence scripturale a une importance considérable dès le début de la scolarisation. Celle-ci influence les progrès des apprenants dans les différentes matières enseignées tout au long de leur scolarité (Hymel & Ford, 2004 ; Simard, Dufays, Dolz, & Gurcia-Debanc, 2010). Et pour cela, les apprenants en FLE ont besoin de maîtriser l'orthographe lexicale des mots en mobilisant différentes stratégies. Pour les convoquer et les exploiter à bon escient, l'enseignant doit pouvoir les déterminer en les identifiant; et pour cela une initiation aux pratiques d'« orthographe/écritures » est nécessaire.

À la lumière de nos résultats, nous avons conclu qu'au début de l'apprentissage, l'élève mobilisait surtout des stratégies phonographiques (Morin citée par M.F. Sénéchal, 2013 : 41) :

*Parmi les procédures phonographiques, Jaffré a relevé les procédures épellatives (l'enfant se base sur le nom des lettres pour faire des correspondances son-signe adéquates lors de l'écriture), les procédures quasi épellatives (l'enfant se base également sur le nom des lettres pour faire des correspondances son-signe, mais ne maîtrise pas la dénomination de toutes les lettres et fait des erreurs dans ses productions), les procédures syllabiques (où une lettre correspond à une syllabe sonore), les procédures logo-syllabiques (comme les*

*procédures syllabiques, une lettre correspond à une syllabe, mais l'enfant ajoute, en plus, des lettres non fonctionnelles), les procédures phonogrammiques (mise en correspondance d'un phonème et d'une lettre), les procédures digrammiques (mise en correspondance d'un phonème et de deux lettres), les procédures logo-phonogrammiques (tous les phonèmes sont représentés par des lettres) et les procédures distributionnelles (où les multigraphèmes sont produits en respectant une distribution orthographique).*

C'est ce dont il doit être tenu compte en priorité (mais pas à l'exclusivité) dans l'acquisition de la compétence orthographique des apprenants en FLE, au début de leur apprentissage.

Dans le cas des étudiants arabophones, les stratégies de cet ordre étant faiblement sollicitées, on pourrait choisir de ne traiter que celles relevant du principe logogrammique, ou de celui des interférences vocaliques et consonantique surtout avec l'arabe et dans une proportion moindre avec l'anglais. En effet, nous avons relevé (op. cit., 2013) que :

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

*comme [y], [ɔ], [a] (Aboubaker, 2009; Mohamed, 2007).*

Ces stratégies que l'on pourrait qualifier de compensatoires ne sont certes pas spécifiques aux étudiants égyptiens, parce que : « *L'apprentissage du français par les arabophones implique, à la base, un système phonétique radicalement différent de celui de leur langue naturelle* » (Maume, 1973 : 90).

Quant aux stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale utilisées par les étudiants égyptiens pour développer leur compétence scripturale, elles peuvent également faire l'objet d'une formation de formateur adaptée au contexte sociolinguistique du pays, pour être maîtrisées et exploitées, surtout dans le cas du français qualifié d'« opaque ». Selon M. Villeneuve-Lapointe et L. Lafontaine (2015 : 135),

*Pour être en mesure d'orthographier adéquatement les mots à apprendre, les élèves doivent utiliser des stratégies de mémorisation (Brissaud & Cogis, 2011). Viau (2009) précise qu'une stratégie de mémorisation se définit comme un moyen utilisé par les élèves lors d'une activité où ils doivent se souvenir d'une information. Weinstein et Meyer (1991) soulignent que les stratégies de mémorisation permettent de mémoriser une connaissance, mais pas de la comprendre. Cette distinction est nécessaire puisque l'apprentissage de l'orthographe lexicale doit se faire en partie par mémorisation même si certaines régularités existent dans le système orthographique français et que l'apprentissage de l'orthographe lexicale peut faire appel à un travail de compréhension et d'analyse (Brissaud & Cogis, 2011; MELS 2009).*

C'est à ce niveau qu'intervient l'intérêt de la seconde conclusion : puisque les mêmes catégories de stratégies sont mobilisées par les apprenants de français en L1, en L2 et en LE, tous les chercheurs intéressés à la question traitée ici peuvent bénéficier des avancées scientifiques dans le domaine en ayant accès à toute sa littérature scientifique et expérimentale. C'est dans cet esprit que les pratiques d'« orthographes approchées », que nous avons analysées dans le cadre de la didactique de l'écrit, sont conçues comme des contributions, certes modestes, au développement de la compétence scripturale des apprenants égyptiens en FLE, domaine peu investi d'un point de vue pragmatique. Dans le domaine de l'orthographe lexicale, la catégorisation des stratégies mobilisées lors de l'écrit, en particulier chez les scripteurs arabophones pourrait être développée et proposée aux professeurs égyptiens de français.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

AHMED D. M. H., *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, Québec, 2013.

AHMED D. M. H., MONTÉSINOS-GELET I., & CHARRON A., « L'étude du développement orthographique en français langue étrangère d'élèves arabophones du secondaire en Égypte », in *Canadian Journal for New Scholars in Education. Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en Éducation*, Volume 6, no 2, Fall/ automne 2015, pp. 32-43.

BOSSE M-L., & PACTON S., « Comment l'enfant produit-il l'orthographe des mots ? », dans P. Dessus & E. Gentaz, (dirs.), *Apprentissage et enseignement*, Dunod, Paris, 2008, pp. 43-58.

CATACH N., *L'orthographe française*, Nathan, Paris, 1995.

COHEN A. D., "Second language learning and use strategies: clarifying the issues"[en ligne]. Consulté le 17 mars 2016 sur le site :

<<http://carla.umn.edu/strategies/resources/SBIclarify.pdf>>

CYR P., *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE international, 1998.

DANSEREAU D.F., *The development of a learning strategies curriculum*, in O'NEIL, H.F. Jr. (Réd.) *Learning strategies*, Academic Press, New York, 1978.

DIONNE A. M. et BERGER M. J., (dirs.), *Les Littéraracies : Perspectives linguistique, familiale et culturelle*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2007.

EBRAHIM A. T., *À la recherche d'une didactique de F.L.E en Égypte*, El-Minia, Dar El-Safa, 2003.

ELLIS R., *Understanding second language acquisition*, OXFORD, 1986.

FLEURET C. ET BOLDUC J., « LES ORTHOGRAPHES APPROCHÉES AU primaire : vers une meilleure appropriation de la langue écrite », in *Monographie*, N°24, Décembre 2009.

Consulté sur le site :

<[http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW\\_orthographes\\_primaire.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_orthographes_primaire.pdf)>

FLEURET C., *Portrait du développement de la compétence orthographique d'élèves créolophones scolarisés au Québec de*

*la maternelle à la troisième année*, Thèse de doctorat, ProQuest Digital Dissertations, (AAT NR57749), 2008.

FIJALKOW J., J. CUSSAC-POMEL J. ET HANNOUZ D., « L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme », in *Education et Didactique*, N°3, Vol.3, Varia, octobre 2009, pp. 63-97. Consultable sur le site :

<<https://educationdidactique.revues.org/576?lang=en>>

GRAY-CHARPENTIER M. & CHARRON A., « L'enseignement des stratégies orthographiques au primaire », dans C., Fleuret & I., Montésinos-Gelet (dirs.), *Le rapport à l'écrit, habitus culturels et diversité*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2012, pp. 91-111.

GRIGGS P., « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », in *Revue française de linguistique appliquée*, N°2, Vol. VII, 2002, pp.25-38. Consulté sur le site :

<<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-2-page-25.htm>>

HAFEZ H. 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*, N°5, 2001, pp.1-20.

HARRIS V. et al., *Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

HYMEL S., & FORD L., « Diplomation et succès scolaire: l'impact de la compétence socioémotive précoce », dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Université de Montréal, 2004. Consulté sur le site :

<<http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/Hymel-FordFRxp.pdf>>

JAFFRÉ J. P., « La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable orthographe », in *Revue des sciences de l'éducation*, N°1, Vol. 29, 2003, pp.37-49.

LEFRANÇOIS P., « Le point sur les transferts dans l'écriture en langue seconde », in *La Revue canadienne des langues vivantes*, N°2, Vol.58, 2001, pp.223-245.

LEFRANÇOIS, P., *Capacités métalinguistiques en langues maternelle et seconde dans l'apprentissage de la lecture en français chez des hispanophones*, Thèse de doctorat, ProQuest Digital Dissertations, (AAT NQ53299), 2000.

MAUME, J.L., « L'apprentissage du français chez les arabophones maghrébins (diglossie et plurilinguisme en Tunisie) », in *Langue française*, N°1, Vol.19, Larousse, 1973, pp. 90-107.

Consulté sur le site : <[http://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1973\\_num\\_19\\_1\\_5642](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1973_num_19_1_5642)>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA RÉPUBLIQUE ARABE D'ÉGYPTE, *Club @ dos*, Centre de Recherche et de Publications de Langues, Égypte, 2015.

MOHAMED H. K., *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, 2005.

MONTÉSINOS-GELET I., « La construction de la dimension phonogrammique du français écrit », dans J. Fijalkow (Dir.),

*Des enfants, des livres et des mots*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 1999.

MONTÉSINOS-GELET I., *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 Lumière Lyon 2, Lyon, 1999.

MONTÉSINOS-GELET I., « Les préoccupations du jeune lecteur et le développement des compétences langagières à l'écrit », dans A.-M. DIONNE & M.-J. BERGER (dirs.), *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2007, pp. 35-54.

MONTÉSINOS-GELET I., « Les préoccupations du jeune scripteur », in *Revue préscolaire*, N°3, Vol. 42, publiée par l'Association d'éducation préscolaire du Québec, Université du Québec, Montréal, 2004, pp. 12-14.

MONTÉSINOS-GELET I. & MORIN M.-F., *Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*, Chenelière/Didactique, Montréal, 2006.

MORIN M.-F., « Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire », MELS, Direction du service de la recherche et de l'évaluation. Consulté sur le site : <[http://chairelectureecriture.educ.usherbrooke.ca.document/Synthese\\_ens%20écriture\\_Morin\\_2009.pdf](http://chairelectureecriture.educ.usherbrooke.ca.document/Synthese_ens%20écriture_Morin_2009.pdf), 2009>

MORIN M.-F., *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, ProQuest Digital Dissertations, (AAT NQ80238), 2002.

MORIN M.-F., & MONTÉSINOS-GELET I., « La diversité des procédures utilisées par le jeune scripteur en début d'apprentissage de l'écrit », in *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XLI (2), 2004, pp.301-326.

MORIN M.-F. & MONTÉSINOS-GELET I., « Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : Comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec », in *Canadian journal of education* N°3, Vol. 28, 2005, pp. 508-533. Disponible sur le site :

<<http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE28-3/CJE28-3-morin.pdf>>

O'MALLEY J. M. & CHAMOT A. U., *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

ORTEGA L., *Understanding second language acquisition*, London, Hodder Education, 2009.

OXFORD R. L., *Language learner strategies: what every teacher should know*, Newbury House, New York, 1990.

OXFORD R. L., & NAM C., "Learning Styles and Strategies of a Partially Bilingual Students Diagnosed as Learning Disabled : A Case Study", dans J. M. Reid (dir.), *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*, Prentice-Hall, New Jersey, 1998, pp. p. 53-61.

PEPEN R., « Le rôle des stratégies d'apprentissage dans les processus d'apprentissage d'une langue seconde », in *La revue de l'AQEFLS*, N°2-3, Vol. 14, 1993, pp. 11-26.

PAQUETTE G., *Modélisation des connaissances et des compétences*, Presses de l'Université du Québec, 2002.

PARENT J., *L'évolution des connaissances et des stratégies utilisées et verbalisations en lecture/écriture chez les élèves de première année du primaire à risque de rencontrer des difficultés dans l'apprentissage de la langue écrite*, Mémoire de recherche, Université de Sherbrooke. Québec, 2007.

PARENT J. & MORIN M.-F., *Observer les stratégies de l'apprenti lecteur/scripteur pour mieux l'accompagner*, N° 138, Québec, 2005, pp. 58-60.

REID J., "Teachers as perceptual learning styles researchers", dans J. M. REID, (dir.), *Understanding learning styles in the second language classroom*, New Jersey, Prentice-Hall, 1998, pp.15- 26.

RINGBOM H., *The role of first language in foreign language learning*, Clevedon, Multilingual Matters, 1987.

SÉNÉCHAL M. F., *L'acquisition du système orthographique du français chez des enfants francophones et des enfants allophones fréquentant la maternelle en contexte québécois*, Mémoire de maîtrise, Université Laval, Quebec, 2013.

SEYMOUR P. H. K., ARO M., & ERSKINE J. N., "Foundation literacy acquisition in European orthographies", in *British Journal of Psychology*, N°94, 2003, pp. 143-174.

SIMARD C., DUFAYS J. L., DOLZ J., & GURCIA-DEBANC C., *Didactique du français langue première*, De Boeck, Bruxelles, 2010.

SZYMANKIEWICZ K., « La complexité des facteurs déterminant l'emploi inefficace des stratégies d'apprentissage des langues étrangères – Etude de cas », in *Synergies Pologne*, N°9, Gerflint , 2012, pp.49-62.

VIGNOLA M.-J., *Les prises de décision lors du processus d'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française*, Thèse de doctorat, ProQuest Digital Dissertations, (AAT NN96006), 1995.

VILLENEUVE-LAPOINTE M. et LAFONTAINE L., « Stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale chez des élèves du 1er cycle du primaire : une exploration », in *Language and Literacy*, Volume 17, Issue 3, 2015, pp. 134-151.