

## Portrait du développement orthographique en arabe de jeunes enfants du préscolaire scolarisés au Québec

## Portrait of the Arabic orthographic development of preschool children attending school in Quebec

## Retrato del desarrollo ortográfico en árabe de niños de preescolar escolarizados en Quebec

Doaa Mohammad Hamdan Ahmed, Isabelle Montésinos-Gelet and Annie Charron

Volume 44, Number 2, 2018

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1058112ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1058112ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Ahmed, D. M. H., Montésinos-Gelet, I. & Charron, A. (2018). Portrait du développement orthographique en arabe de jeunes enfants du préscolaire scolarisés au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(2), 46–76. <https://doi.org/10.7202/1058112ar>

Article abstract

This multiple case study aims to assess the Arabic language-spelling development for nine preschool Arabic language-speaking children schooled in Quebec. To achieve this goal, the children underwent a test of invented spelling through semi-structured individual interviews (N = 9). The written test was repeated four times on different occasions. The results of the study raised three writing features, namely: visuographic, phonological and orthographic concerns. The children adapted the writing process by expressing a capacity to produce the sounds conventionally, to combine the syllables within a word, not to resort to an exclusive treatment of the vowels or consonants and to respect the diagram of page layout conventionally. Their writings sometimes present the pseudo-letters and disorders inter and intra-syllabic.

## Portrait du développement orthographique en arabe de jeunes enfants du préscolaire scolarisés au Québec



**Doaa Mohammad Hamdan Ahmed**  
Maître de conférences  
Université de Sohag



**Isabelle Montésinos-Gelet**  
Professeure  
Université de Montréal



**Annie Charron**  
Professeure  
Université du Québec à Montréal

**RÉSUMÉ**—Cette étude de cas multiples vise à décrire le développement de l'orthographe lexicale en arabe chez de jeunes enfants arabophones du préscolaire scolarisés au Québec (N = 9). À quatre reprises, les enfants ont été individuellement invités à une épreuve d'orthographe approchées, et ce, à partir d'un entretien semi-dirigé enregistré par vidéo. L'analyse des productions écrites réalisées nous a permis d'observer trois préoccupations des scripteurs : visuographiques, phonologiques et orthographiques. Les enfants se sont approprié l'écrit en exprimant une capacité à produire conventionnellement les phonogrammes, à combiner les syllabes au sein d'un mot, à ne pas avoir recours à un traitement exclusif des voyelles ou des consonnes et à respecter le schéma de mise en page de façon conventionnelle. Toutefois, leurs écrits ont parfois témoigné de pseudolettres et de désordres inter et intrasyllabiques.

**MOTS CLÉS**—appropriation de l'écrit, arabe langue maternelle, orthographe approchées, enfants arabophones du préscolaire, rencontre individuelle et semi-dirigée.

## 1. Introduction et la problématique de la recherche

La langue arabe, langue du Coran, occupe une place privilégiée dans l'apprentissage de différentes langues, grâce à la religion islamique qui exige que la lecture des textes religieux soit réalisée en arabe. L'arabe oral se distingue considérablement du langage arabe écrit quant à la phonologie, à la morphologie, à la syntaxe et au vocabulaire utilisé (Abu-Rabia et Saliba, 2008). L'arabe oral diffère d'un pays à l'autre et d'une région à l'autre dans le même pays et il se pratique dans les conversations quotidiennes (Besse, 2007). L'aspect écrit est presque identique dans l'ensemble des pays arabophones (Ammar, 1997 ; Besse, 2007) et les élèves l'utilisent dans la scolarisation (Abu-Rabia et Saliba, 2008). À leur entrée à l'école, les élèves arabophones font ainsi face à l'arabe écrit comme une nouvelle langue à apprendre afin de pouvoir commencer leur cheminement scolaire (Abu-Rabia, 1995).

L'arabe écrit n'a pas attiré l'attention des chercheurs jusqu'à récemment (Abu-Rabia, 2001). Dans cette perspective, Baccouche (2009) s'est intéressé à l'évolution et à la dynamique de l'arabe et Abu-Rabia s'est penché dans ses travaux sur les aspects phonologique, morphologique, lexical et sur les compétences à lire/écrire de façon générale (Abu-Rabia, 2001, 2005, 2007 ; Abu-Rabia et Saliba, 2008 ; Abu-Rabia, Share et Mansour, 2003). L'orthographe lexicale est une partie intégrante de l'écriture ; elle permet aux apprentis de parvenir à acquérir les normes et les conventions de l'écrit. Bien que toutes les langues alphabétiques attachent de l'importance de l'orthographe lexicale, il n'existe pas, à notre connaissance, de recherches qui visent à examiner comment les élèves arabophones s'approprient l'arabe écrit.

Au Québec, et plus précisément à Montréal, l'arabe se classe dans le premier rang des langues maternelles (L1) des élèves allophones inscrits dans les écoles publiques. En effet, 11,08 % de ces élèves sont arabophones (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2016). Cette langue s'apprend dans des écoles privées, car le français et l'anglais sont les seules langues officielles autorisées dans la scolarité canadienne. Malgré la place considérable qu'occupe l'arabe comme L1 pour plusieurs élèves scolarisés au Québec, très peu nombreuses sont les études qui ont porté sur les apprenants arabophones ou sur leur L1. Ce vide empirique nous incite à consacrer le présent travail à étudier un aspect linguistique important en arabe écrit, à savoir l'orthographe lexicale. Plus précisément, nous visons à décrire le développement orthographique chez les jeunes arabophones qui commencent l'apprentissage de l'arabe au préscolaire, au Québec.

Une approche méthodologique appelée les orthographe approchées est adoptée par plusieurs chercheurs pour envisager l'appropriation de l'écrit. Cette approche permet d'examiner les écrits des élèves de manière minutieuse, étant donné qu'elle considère le graphème comme unité d'analyse, et non pas le mot, au contraire de la façon traditionnelle d'étudier le développement orthographique. Des épreuves d'orthographe approchées ont été donc administrées dans différentes langues (Besse, 1990, 1995, 2000 ; Charron, 2006 ; Ferreiro et Gomez Palacio, 1988 ; Morin, 2002 ; Rieben, Saada-Robert et Maro, 1997 ; Teberosky, Tolchinsky Landsmann, Zelcer, Gomes de Morais et Rincon, 1993), ce qui nous incite à utiliser la même approche méthodologique dans le cadre de la présente étude.

## **2. Cadre conceptuel**

Avant de présenter les traits de l'appropriation de l'arabe écrit chez les jeunes scripteurs de la maternelle, il importe de rappeler ce que les recherches antérieures ont déjà souligné, ce qui nous permet de définir les notions que nous mobilisons et de faire des choix méthodologiques. Dans notre cadre conceptuel, nous présenterons d'abord les caractéristiques de l'arabe écrit, ensuite les études scientifiques menées sur l'arabe écrit, l'approche des orthographe approchées, et enfin, des études qui ont utilisé cette approche.

### **2.1 Les caractéristiques de l'arabe écrit**

#### **2.1.1 L'alphabet arabe**

L'alphabet arabe comporte 28 lettres : 25 consonnes (ب - ت - ث - ج - ح - خ - د - ذ - ر - ز - س - ش) et trois voyelles (أ - و - ي : alif - waw - ya). L'annexe 1 présente ces lettres alphabétiques, leurs transcriptions phonologiques et les différentes positions dans le mot. Cet alphabet se marque en général par certaines caractéristiques que nous présentons dans les lignes suivantes (Abu-Rabia et Saliba, 2008 ; Al-Mansouri, 2002 ; Holes, 2004 ; Imbert et Pinon, 2008 ; Neyerneuf, 2001) :

- l'alphabet arabe s'écrit et se lit de droite à gauche ;
- il ne connaît pas de majuscules ;
- il ne connaît ni digrammes, ni trigrammes ;
- il est toujours cursif, puisque les lettres composant les mots sont attachées ;
- chacune des lettres porte un nom qui la désigne hors contexte ;
- certaines lettres ont des formes écrites similaires qui se discriminent les unes des autres par le nombre de points diacritiques qui se placent au-dessus ou au-dessous des lettres comme : ف - ع - غ ; ط - ظ ; ص - ض ; س - ش ; ر - ز ; د - ذ ; ج - ح - خ ; ب - ت - ث ; ق ;

- certaines autres ont une proximité phonétique comme : ه – أ ; د – ض ; ط – ت ; ص – س et ذ – ظ ;
- certaines lettres changent de graphie selon leur position dans le mot : au début, au milieu ou à la fin d'un mot ;
- certaines lettres (N = 6) ne se lient pas à la lettre qui les suit ( ا – د – ذ – ر – ز – و ) ;
- on utilise les mêmes signes de ponctuation qu'on emploie en français ou en anglais, et
- il existe différents styles codifiés de l'écrit (par exemple : le style naskh, rekaa, koufy, etc.).

### 2.1.2 Les voyelles courtes et longues

La langue arabe se distingue par la présence de deux types des voyelles : les voyelles courtes ou brèves et les voyelles longues, que nous présentons ici selon les chercheurs (Alhawary, 2011 ; Mumin et Versteegh, 2014 ; Neyerneuf, 2001 ; Zamakhsharī et Kouloughli, 2007). Les voyelles brèves sont au nombre de trois : fatha qui se place au-dessus d'une lettre et qui veut dire ouverture (elle se prononce comme "a" en français) ; *damma* qu'on met au-dessus d'une lettre et qui veut dire fermeture (elle se prononce comme "ou") ; le kasra qui se place au-dessous d'une lettre et qui veut dire cassure (elle se prononce comme "i"). De plus, il existe en arabe un سکون *sukun* qui se pose au-dessus d'une lettre et qui veut dire fixe, c'est-à-dire l'absence de mouvement dans la prononciation de la lettre. Même si l'orthographe arabe se caractérise par une correspondance phonographique strictement régulière (Ammar, 1997), l'utilisation de ces voyelles courtes est assez importante, notamment chez les lecteurs débutants ou ceux qui sont faibles en lecture. Ceci fait en sorte que les textes écrits présentés aux élèves ne peuvent ignorer la présence des voyelles courtes qu'après la 4<sup>e</sup> année du primaire (Abu-Rabia et Saliba, 2008), car il existe certains mots ayant la même graphie, mais dont le sens est différent selon le changement dans ces voyelles. À titre d'exemple, la forme écrite علم peut indiquer plusieurs significations selon le mouvement qui accompagne les lettres qui le composent عِلْمُ « science », عَلْمٌ « drapeau », عَلِمَ « v. savoir » et عَلَّمَ « v. enseigner ». Le tableau 1 présente ces différents diacritiques et leurs positions au-dessus/au-dessous des caractères.

Tableau 1  
Les voyelles courtes en arabe

Mouvements	Exemples
Fatha : « a »	بَ - تَ - فَ - قَ - كَ - لَ - مَ - نَ - هَ - وَ - يَ
Damma : « ou »	بُ - تُ - فُ - قُ - كُ - لُ - مُ - نُ - هُ - وُ - يُ
Kasra : « i »	إِ - بِي - تِي - ثِي - دِي - ذِي - سِي - صِي - لِي - مِي - نِي
Sukun : absence du mouvement	بْ - تْ - فْ - قْ - كْ - لْ - مْ - نْ - هْ - وْ - يْ

Quant aux secondes, les voyelles longues, elles sont au nombre de trois : أ - و - ي (le alif, le waw et le ya). Ces voyelles se considèrent également des lettres d'allongement et, dans ce cas, l'alif doit être devancé par une lettre accompagnée de fatha "a" ; le waw doit être précédé d'une lettre ayant le damma "ou" ; alors qu'une lettre avec un kasra "i" doit devancer le ya (Mégally, 2002). Le tableau 2 présente certains exemples pour les trois cas d'allongement.

Tableau 2  
Les trois lettres d'allongement

Lettres d'allongement	Exemples
أ « alif »	كُتَاب « livre » ; قَالَ « il a dit »
و « waw »	يَقُول « il dit » ; فُؤُل « fève »
ي « y »	يَمْشِي « il marche » ; سَلِيم « sain »

### 2.1.3 Les consonnes doublées, le tanween et le tta

L'arabe connaît également des lettres consonnes doublées, le tanween, le tta ouvert « ت » et le tta fermé « ة » (Mustafa, 2008). On exprime les consonnes doublées par le signe de shadda. Celui-ci signifie un doublement phonétique pour la consonne et il se met avec une voyelle courte au-dessus ou au-dessous d'une consonne (par exemple : حَسِينٌ il a développé — تَشِيدٌ il tire — يُحَسِّنُ il développe). Le tanween s'utilise avec la dernière lettre du mot et il s'écrit avec deux fathas (وَرَقَةٌ: feuille), deux dammas (وَرَقَةٌ) ou deux kasras (وَرَقَةٍ). Dans ce cas, on prononce uniquement le son de la lettre/ن/« nun - /n/ » sans l'existence de sa forme écrite. Quant au tta ت, les Arabes distinguent entre deux types : le tta ouvert/ت/ (بيتٌ: maison ; زهراء: des fleurs) et le tta fermé/ة/ (بطة: cune ; زهرة: une fleur) (Mégally, 2002 ; Mustafa, 2008).

#### 2.1.4 Le système morphologique

« La principale caractéristique du système morphologique arabe réside dans sa structuration dérivationnelle qui fait de lui un système paradigmatique de schèmes, alliant complexité et rigueur » (Baccouche, 2003, p. 380). À partir de la racine, la langue arabe construit par dérivation au moyen des affixes et surtout de la flexion interne l'ensemble de son vocabulaire (Boukadida, 2008). La racine arabe se compose, dans la plupart des cas, de trois lettres (trilitère) (par exemple : قراءة : lecture, dont la racine est les lettres /أ, /ر, /ق/ et كتابة : écriture, dont la racine est les lettres /ب, /ت, /ك/). On trouve quelquefois des racines formées de quatre (ثرثر : v. bavarder), de cinq (اندفع : v. se pousser) ou plus de cinq caractères. Ces dernières comportent des affixes (Roman, 2011 ; Shartūnī et Grand'henry, 2000).

Deux types d'affixes existent : des affixes flexionnels et des affixes dérivationnels. Selon Boukadida (2008), les premiers correspondent aux morphèmes associés au début, au milieu et à la fin de la racine. Ils indiquent le genre et le nombre des noms et des adjectifs (par exemple : باب – une porte – des portes ; أبيض – blanc – blanche) ou le temps et le nombre des verbes (par exemple : يمشى – il marche, ils ont marché). Alors que les seconds, les affixes dérivationnels, comportent trois sous-types : des préfixes, des infixes et des suffixes. On met les préfixes à droite de la racine (par exemple : مكتب – bureau) ; on place les suffixes à gauche de la racine (par exemple : فتحة – ouverture), alors que les infixes se placent au milieu (par exemple : زرع – la personne qui cultive ou qu'il sème).

## 2.2 Les études antérieures menées sur l'arabe

Abu-Rabia (2001) a examiné l'effet des voyelles courtes et du contexte sur la lecture en arabe langue maternelle (L1) et en hébreu langue seconde (L2) auprès de 65 étudiants à l'université. Ces derniers ont été invités à lire certains textes dans les deux langues. Les résultats ont démontré que les voyelles courtes ainsi que le contexte des passages lus avaient un effet statistiquement significatif sur la lecture, puisque la maîtrise et la compréhension écrite ont été significativement améliorées avec la présence des voyelles courtes, et ceci, en arabe et en hébreu.

Abu-Rabia (2007) a également examiné le rôle joué par les voyelles courtes, l'orthographe et la morphologie dans la compréhension écrite en arabe. L'étude a été menée auprès de 240 élèves lecteurs normaux et dyslexiques de 3<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années (30 élèves lecteurs normaux et 30 élèves ayant des difficultés à lire de chacun des quatre niveaux scolaires cités). Les élèves de chaque niveau ont été soumis à sept épreuves en phonologie, en identification morphologique, en

production morphologique, en syntaxe, en mots séparés, en écrit et en compréhension écrite. Les résultats obtenus ont montré une différence statistiquement significative dans les performances des deux catégories d'élèves en faveur des élèves normaux. En outre, l'identification et la production morphologique et l'écriture sont les facteurs les plus déterminants pour prédire la maîtrise de la compréhension écrite chez les deux groupes d'élèves participants.

En analysant les erreurs commises par les élèves de 5<sup>e</sup> année en arabe écrit, Abu-Rabia et Taha (2004) ont comparé la performance écrite de 20 enfants dyslexiques avec celle de 20 enfants normolecteurs ayant le même niveau en lecture et celle de 20 enfants normolecteurs qui ont le même âge. Les chercheurs ont examiné la performance des élèves en lecture et en écriture de textes, de mots séparés et de pseudomots. L'analyse des données a montré que les erreurs les plus fréquentes dans les deux groupes, celui des élèves dyslexiques et celui des élèves de même niveau en lecture, sont similaires et qu'elles sont de type morphologique et semiphonétique, mais ceci n'est pas le cas pour les élèves ayant le même âge. Les chercheurs ont expliqué les erreurs commises par la complexité de l'orthographe arabe et par la faible connaissance des règles grammaticales chez les élèves arabophones participants.

De plus, Abu-Rabia (2005) a examiné les relations qui existent entre les compétences langagières dans quatre langues — l'arabe, l'hébreu, l'anglais, le circassien — et l'attitude des apprenants envers ces langues. Le chercheur a mené son étude auprès de 40 élèves arabes-israéliens de 9<sup>e</sup> année, dont l'âge moyen est de 14 à 15 ans, et qui parlent le circassien comme langue maternelle. Il a soumis les élèves à différentes tâches individuelles de lecture, d'écriture, de conscience phonologique et syntaxique, d'orthographe, de reconnaissance de mot et de mémoire de travail. Les élèves ont été invités, par la suite, à répondre à un questionnaire qui mesure leurs attitudes envers ces langues. L'étude a démontré que la mémoire de travail et les différentes compétences langagières sont reliées à l'intérieur de chacune de ces langues, mais aussi entre les quatre langues. Ceci indique la possibilité de produire un transfert langagier, puisque les élèves ont bien profité de leurs connaissances linguistiques relatives à une ou plusieurs des langues visées lors de leur apprentissage de l'autre. En outre, les élèves ont manifesté des attitudes positives envers l'apprentissage des langues ciblées.

Les études antérieures susmentionnées prouvent que l'orthographe arabe a récemment attiré l'attention des chercheurs et que les études menées se sont penchées sur l'importance des voyelles courtes et sur la compréhension écrite. Cependant, à notre connaissance, il n'existe pas d'études expérimentales qui abordent les compétences orthographiques en arabe. Afin de combler



ce manque, nous nous proposons de mener cette étude de cas multiples pour documenter le développement orthographique des jeunes scripteurs arabophones.

## **2.3 Les orthographes approchées**

### **2.3.1 L'approche des orthographes approchées**

Les orthographes approchées se considèrent comme une approche méthodologique visant à documenter le développement de l'écrit et comme une pratique de l'enseignement qui permet aux apprenants de favoriser l'apprentissage de l'écrit. Dans le présent travail, nous les adoptons comme une approche méthodologique afin d'examiner le développement orthographique chez les élèves apprentis en arabe L1. Selon les procédures de cette approche, l'expérimentateur (ou l'expérimentatrice) demande oralement aux élèves de produire quelques mots ou phrases sans modèle à suivre, et ce, en s'appuyant sur leurs idées propres et sur leurs connaissances. Une fois ces écrits présentés, chaque élève se trouve invité à interpréter et à justifier ses écrits (Charron, 2006). Cette approche permet ainsi à l'expérimentateur de s'adapter aux différences individuelles des élèves.

### **2.3.2 Les études menées sur les orthographes approchées**

Nombreuses sont les études scientifiques qui ont repris l'approche méthodologique des orthographes approchées afin d'étudier les compétences orthographiques des élèves au début de leur apprentissage. En espagnol, Ferreiro et Gomez Palacio (1988) ont envisagé le développement orthographique de 959 élèves de 1<sup>re</sup> année. Ces derniers ont été individuellement soumis, à quatre moments, à une épreuve d'orthographes approchées qui se compose de quatre mots et une phrase, et ceci, dans le cadre d'entretiens semi-structurés enregistrés au magnétophone. Les enfants ont été invités, ensuite, à expliquer et à justifier leurs écrits, ce qu'on appelle la verbalisation de l'apprentissage. En analysant les écritures présentées, Ferreiro et Gomez Palacio ont distingué quatre étapes ordonnées pour que les enfants hispanophones arrivent à la norme écrite, telles que les écritures présyllabique, syllabique, syllabico-alphabétique et alphabétique.

Dans le contexte francophone, Besse (1990) a effectué sa recherche afin d'envisager l'appropriation de l'écrit auprès de 27 enfants du préscolaire. En utilisant les mêmes choix méthodologiques utilisés par Ferreiro et Gomez Palacio (1988), Besse a soumis les enfants à une tâche d'orthographes approchées comportant des mots et des phrases différentes à partir des trois

rencontres individuelles semi-dirigées et enregistrées au magnétoscope. Comme dans l'étude espagnole, chacun des enfants a produit les mots et les phrases, puis il a expliqué ce qu'il a tracé. Cette recherche et d'autres similaires (Besse, 1993a, 1993b, 1993c, 2000) ont permis à Besse de distinguer trois types de préoccupations chez les enfants : visuographiques, phonographiques et orthographiques.

Afin d'examiner le rapport entre la conscience phonémique et les écritures spontanées — les orthographes approchées —, le développement de la lecture et de l'orthographe danoise, Frost (2001) a réalisé une étude auprès de 44 jeunes enfants du préscolaire. Les sujets ont été suivis de la fin de la maternelle à la 2<sup>e</sup> année du primaire et ont été divisés en deux groupes : un groupe (N = 21) ayant un haut niveau de conscience phonémique à l'entrée de l'école (HCP) et un autre groupe (N = 23) ayant un faible niveau de conscience phonémique à l'entrée de l'école (BCP). Afin d'atteindre ses objectifs, le chercheur a administré six épreuves en orthographes approchées, quatre épreuves en lecture et deux autres en orthographe conventionnelle. Les épreuves écrites ont été administrées individuellement à six reprises. Les résultats de l'étude ont permis au chercheur de distinguer quatre niveaux de développement orthographique : pseudoécriture, écriture globale, écriture phonémique et écriture morphophonémique. L'étude a également montré que les élèves ayant un haut niveau de conscience phonologique ont atteint des résultats significativement plus élevés en orthographes approchées que ceux de l'autre groupe, et qu'il existe un lien entre l'orthographe et la lecture ainsi que l'écriture chez les élèves qui se sont caractérisés par une conscience phonologique élevée au début de la 1<sup>re</sup> année.

Au Québec, Morin (2002) a visé, entre autres, à examiner l'évolution des habiletés orthographiques de 202 jeunes enfants du préscolaire. Pour ce faire, les élèves ont été soumis à une épreuve d'orthographes approchées dans le cadre d'un entretien individuel semi-dirigé et enregistré au magnétoscope. Cette épreuve a porté sur deux dimensions, phonogrammique et morphogrammique, et ce, en invitant les élèves à produire certains mots et une phrase. Elle a également traité des aspects visuographiques des mots produits ainsi que des commentaires émis par les enfants lors de l'écrit. L'analyse des écritures des élèves a permis d'observer que ces derniers ont présenté, à la fin de la maternelle, des écritures phonographiques, visuographiques et orthographiques, que la majorité (89,11 %) a commencé la phonétisation et qu'une minorité (4,95 %) a produit des morphogrammes dans leur production. De plus, les élèves ont exprimé une faible connaissance quant à l'écriture de la phrase, alors qu'ils avaient une connaissance plutôt élevée relative aux aspects visuographiques de l'écriture des mots isolés. Au milieu de la

première année, les élèves ont uniquement présenté des écritures phonographiques et orthographiques, et l'ensemble des écritures était orthographique à la fin de l'année. La production de la phrase a témoigné d'une progression chez la plupart des élèves. Quant aux explications introduites, l'étude a démontré que les élèves ont présenté des commentaires rétrospectifs plus nombreux que ceux qui ont été émis lors de la production écrite et davantage de commentaires métalinguistiques que métacognitifs.

Prenant appui sur ces études antérieures, nous mobiliserons les mêmes choix méthodologiques pour décrire l'appropriation de l'arabe écrit chez de jeunes enfants du préscolaire.

### 3. Méthodologie

#### 3.1 Les participants

Neuf enfants du préscolaire (6 garçons et 3 filles) dont l'âge moyen est de cinq ans et sept mois ont participé à cette étude de cas multiples. Dans le choix de ces enfants, nous avons pris en compte l'autorisation parentale, ce qui a mené à réduire le nombre total de cet échantillon. De plus, le voyage de certaines familles durant l'année scolaire a aussi diminué leur nombre. Les enfants sont issus d'un haut milieu socioéconomique et sont inscrits à une école arabe privée à Montréal. Dans cette école, les élèves fréquentent le cours d'arabe (Al Kabasse et Al Karmi, 2006) un seul jour par semaine — le samedi — et une école francophone ou anglophone cinq jours par semaine.

#### 3.2 Les instruments

Les jeunes enfants ont été invités à une tâche d'orthographe approchées qui se compose de 11 mots et une phrase. Les mots sont les suivants : *أَرَنْبُ* « lapin », *أَسَدُ* « lion », *دُبُّ* « ours », *أَنْتَانَسُ* « ananas », *لَيْمُونُ* « citron », *تِفَّاحَةُ* « pomme », *يَدُ* « main », *وَلَدُ* « garçon », *بَابُ* « porte », *بِنْتُ* « fille », *نَمْلَةٌ* « fourmi ». Ces mots varient dans leurs caractéristiques structurales, puisque quatre mots sont de type monosyllabique (V : voyelle, C : consonne) : *أَسَدُ* (VVV), *دُبُّ* (VCV), *يَدُ* (VV) et *وَلَدُ* (VVV); quatre autres mots sont de type dissyllabique : *أَرَنْبُ* (VC-VV), *بَابُ* (VC-V), *بِنْتُ* (VC-V) et *نَمْلَةٌ* (VC-VV); deux mots sont de type trisyllabique : *لَيْمُونُ* (VC-VC-V) et *تِفَّاحَةُ* (VC-VC-V) et un mot est de type quadrisyllabique : *أَنْتَانَسُ* (V-VC-VC-V). En ce qui concerne le mot *دُبُّ*, il existe la lettre *ب* qui comporte la shadda et se prononce deux fois, mais on l'écrit une seule fois. Ces mots proposés ont été présentés oralement aux enfants sans modèle à suivre, et ceci, avec des illustrations représentatives pour chaque mot. Les enfants ont été invités à bien profiter

de leurs connaissances antérieures en écrivant. Après la production des mots isolés, ils ont été invités à écrire une phrase — qui a été traduite de la version française utilisée par Morin (2002) — : *... و اسم صديقي ... اسمي* « Je m'appelle X et mon ami c'est Y. ».

En outre, nous avons utilisé quatre grilles afin d'analyser nos données arabes recueillies, la production des mots, l'écriture de la phrase, les aspects visuographiques des mots isolés et les commentaires présentés lors de l'écrit. La tâche écrite et les grilles sont élaborées en se basant sur les outils utilisés dans des études françaises, dont celle de Morin (2002).

### **3.3 Le déroulement**

Les enfants participants ont été observés individuellement à quatre reprises, et ce, lors de quatre mois successifs. Dans le cadre d'une rencontre semi-dirigée conjuguée à la méthode clinicocritique de Piaget (1972), ils ont produit les écrits proposés. Selon Besse (2000), le protocole relatif à cet entretien se déroule en trois moments distincts : l'enfant identifie en premier les mots de façon orale en regardant des illustrations représentant ces mots ; il produit, ensuite, les écrits selon ses hypothèses orthographiques ; enfin, il lit et interprète ce qu'il vient d'écrire en le montrant du doigt. Cette procédure appelée la verbalisation de l'apprentissage donne au jeune scripteur une occasion de réviser et de corriger son travail si nécessaire. En outre, les rencontres réalisées étaient filmées, ce qui a permis à l'expérimentatrice de bien s'occuper de l'enfant lors de la production en s'assurant d'avoir toutes les données pour réaliser l'analyse requise.

### **3.4. La méthode d'analyse des données**

En adaptant les grilles françaises de Montésinos-Gelet (1999) et de Morin (2002), nous avons élaboré quatre grilles afin d'analyser les données recueillies. La première grille examine la dimension phonogrammique des mots à produire. Elle traite l'extraction phonologique qui indique la capacité d'isoler les phonèmes ; le traitement phonologique qui montre la capacité de segmenter la chaîne phonologique pour en isoler les composants ; la combinatoire phonologique qui est la capacité d'ordonner des unités sonores distinctes, soit les consonnes et les voyelles ; l'exhaustivité phonogrammique qui signifie la transcription en graphèmes de la totalité des phonogrammes composant les mots ciblés ; la séquentialité qui indique l'écriture séquentielle des graphèmes des mots ; l'exclusivité qui est la capacité de tracer des mots en s'appuyant sur des

informations linguistiques, et la conventionalité qui s'intéresse à établir la correspondance phonèmes/signes écrits.

La deuxième grille analyse les caractéristiques de l'écriture de la phrase en considérant le repérage des unités lexicales de la phrase, la présence de blancs lexicaux qui séparent les mots de la phrase, la production du prénom du locuteur et de celui de son ami ; la présence d'idéogrammes, qui est l'écriture de points et la production correcte de la position des lettres.

La troisième grille traite la prise en considération des aspects visuographiques des mots isolés, tels que la conventionalité du schéma de mise en page, l'orientation de l'écriture (droite-gauche et haut-bas), la conventionalité et l'orientation des caractères produits.

La quatrième et dernière grille examine les commentaires émis par les enfants lors de l'écrit. Nous avons considéré deux types de commentaires : les commentaires métalinguistiques qui ont pour objet la langue écrite et les commentaires métacognitifs relatifs au fonctionnement cognitif de l'enfant. Les premiers s'intéressent aux signes phonogrammiques ou non phonogrammiques, à l'identification d'unités linguistiques et aux relations analogiques phonologiques ou orthographiques entre le mot désiré et le mot produit. Les commentaires métacognitifs comportent la mémorisation, l'évaluation, la référence à un outil métacognitif et l'évitement (voir les annexes 2, 3, 4, 5, 6 et 7 pour plus de détails en ce qui concerne les outils et les grilles d'analyse).

### **3.5 Les considérations éthiques**

Dans des formulaires de consentement pour les parents de jeunes enfants, nous avons confirmé que les renseignements que les enfants présenteront demeureront confidentiels ; que chaque enfant prendra un numéro et seule la chercheuse principale aura la liste des enfants et leurs numéros accordés ; que les renseignements personnels seront détruits sept ans après la fin de l'étude et que seules les données qui ne permettent pas d'identifier l'enfant seront conservées après cette date. Finalement, le formulaire mentionnait également que les résultats de l'étude seraient publiés, mais qu'ils ne seraient communiqués ni aux enfants ni à leurs parents.

### **4. Présentation des résultats**

Dans la présentation des résultats de cette étude de cas multiples, nous exposons la production écrite individuelle de chaque enfant en ce qui concerne l'écriture des mots isolés (ou séparés), l'écriture de la phrase, les aspects visuographiques des mots produits, et les commentaires émis

lors de l'écrit. Après avoir présenté ces performances individuelles, nous présentons une synthèse qui porte sur la production effectuée par l'ensemble des sujets.

#### **4.1 Le 1<sup>er</sup> enfant**

La production de cet enfant montre qu'il a écrit moins de la moitié des mots ciblés tout au long des quatre mesures en présentant une seule lettre pour la plupart des mots produits ; qu'il a une faible capacité à extraire les phonèmes et à combiner les syllabes du mot ; qu'il présente des écrits se situant dans la prédominance consonantique, l'exclusivité vocalique et l'identité ; qu'il ne produit pas de désordres, et qu'il produit des phonogrammes sans avoir recours aux lettres postiches, aux lettres jokers ou aux pseudolettres. Pour la phrase, il refuse la production tout en gardant le silence, ce qui peut être dû, comme le montre Montésinos-Gelet (1999), à son souhait de ne pas se confronter à une tâche dans laquelle il risque de se sentir en échec. Ses écrits limités témoignent d'une bonne connaissance quant à la conventionalité de la mise en page, à l'orientation de droite à gauche et de haut en bas, à la conventionalité et à l'orientation des lettres produites.

#### **4.2 La 2<sup>e</sup> enfant**

Les écrits de cette enfant indiquent qu'elle ne présente que peu de mots tout au long des quatre rencontres ; qu'elle fait preuve d'une forte capacité à extraire les phonèmes et d'une bonne capacité à combiner les syllabes ; que ses écrits appartiennent aux différentes catégories : l'identité, la dominance vocalique et consonantique et l'exclusivité vocalique ; et qu'elle ne présente pas de désordres, de lettres postiches, de jokers ou de pseudolettres. Dans la production de la phrase, elle écrit peu de mots en laissant parfois certains blancs lexicaux pour séparer ces mots ; elle écrit son prénom et le prénom de son amie de façon partiellement orthographique et elle néglige tout le temps le point final. De plus, dans les quatre mesures, ses écrits montrent qu'elle présente conventionnellement les mots en considérant le schéma de mise en page, l'orientation de droite à gauche et de haut en bas ; alors qu'elle ne distingue parfois pas les lettres similaires (/ن/ et /ب/ dans le mot نَمْلَة « fourmi »), et ne considère ni la conventionalité, ni l'orientation, ni la position des caractères au sein du mot.

### 4.3 Le 3<sup>e</sup> enfant

Lors de la 1<sup>re</sup> mesure, l'enfant présente certaines pseudolettres pour produire des mots et il dessine des images pour produire d'autres. Il produit, ensuite, la plupart des mots ciblés lors des trois autres mesures. Dans ses écrits, il ne rend pas compte d'une bonne capacité à combiner les phonèmes ; il produit des écrits marqués par l'identité et l'exclusivité vocalique, et il présente un désordre intersyllabique/ن ر ب / pour le mot أرنب « lapin » et un autre intrasyllabique/ب با / pour le mot باب « porte ». Dans l'écriture de la phrase, il refuse parfois la production, et parfois, il écrit uniquement son prénom et le prénom de son ami de manière partiellement orthographique. Quant à sa production des mots, à l'exception de la 1<sup>re</sup> fois, elle montre qu'il maîtrise conventionnellement l'orientation de droite à gauche et de haut en bas, la distinction des lettres similaires, la conventionalité et l'orientation des caractères. En revanche, il produit séparément les caractères à l'intérieur des mots au lieu de les produire de manière liée.

### 4.4 Le 4<sup>e</sup> enfant

Cet enfant manifeste une bonne capacité à extraire les phonèmes, alors qu'il n'était pas capable de combiner ces phonèmes au sein du mot ; il présente des écrits exprimant le mode de l'exclusivité vocalique, l'identité, la dominance et la prédominance consonantique ; il introduit deux fois un désordre intrasyllabique lors de la première syllabe/ر أ / du mot أرنب « lapin » et il n'a recours ni aux lettres postiches, ni aux lettres jokers, ni aux pseudolettres. Dans sa production de la phrase, il écrit correctement, deux fois, son prénom et la première lettre du prénom de son ami, mais il refuse de produire la phrase deux autres fois. Ses écrits très limités montrent qu'il respecte l'écriture de haut en bas ; qu'il distingue des lettres similaires, alors qu'il transcrit séparément les lettres alphabétiques à l'intérieur du mot en suivant la direction de gauche à droite et en présentant certains caractères en miroir.

### 4.5 Le 5<sup>e</sup> enfant

Les écrits de cet enfant indiquent une bonne capacité à extraire et à combiner les phonèmes ; ils se marquent par l'identité, la dominance consonantique, l'exclusivité et la dominance vocalique ; ils se présentent de manière séquentielle à l'exception d'un désordre intrasyllabique (la deuxième syllabe du mot أرنب « lapin ») et ils ne contiennent ni lettres postiches, ni jokers, ni pseudolettres. Quant à l'écriture de la phrase, il écrit toutes les unités lexicales en produisant des blancs graphiques ; il écrit orthographiquement son prénom et celui de son ami de manière phonologique

et il ne produit pas de point. En outre, il maîtrise la conventionalité du schéma de mise en page ; il respecte l'orientation de droite à gauche et de haut en bas ; il respecte également la position des lettres dans le mot, mais il ne distingue pas la plupart du temps des lettres similaires : /ب/et/ن/ ; /ت/et/ي/et parfois/س/et/ص/. Enfin, il maîtrise la conventionalité et l'orientation des caractères produits.

#### **4.6 La 6<sup>e</sup> enfant**

Cette jeune enfant montre une bonne capacité à extraire les phonèmes, mais elle n'était pas suffisamment capable de combiner ces phonèmes. Ses écrits se distinguent par l'identité, la dominance consonantique et vocalique et l'exclusivité vocalique et ils ne sont marqués ni par des difficultés quant à l'écriture séquentielle ni par des lettres postiches, des jokers ou des pseudolettres. Lors de l'écriture de la phrase, cette enfant écrit plusieurs mots en laissant des blancs graphiques ; elle écrit orthographiquement son prénom ; elle écrit celui de son amie en caractères français, et elle néglige le point. De plus, sa production des mots manifeste la conventionalité du schéma de mise en page ; elle respecte l'orientation de haut en bas, mais l'orientation de droite à gauche n'est pas respectée ; elle ne respecte pas souvent la position des lettres dans le mot ; elle ne distingue parfois pas les deux lettres similaires : /ت/et/ي/. Enfin, elle maîtrise la conventionalité des caractères alors que leur orientation n'est pas respectée lors des deux premières mesures, puisque les caractères produits sont tous en miroir et de gauche à droite.

#### **4.7 La 7<sup>e</sup> enfant**

Cette enfant produit plusieurs mots ciblés, ce qui indique sa capacité à extraire les phonèmes. Cependant, ceci n'était pas le cas quand il s'agit de combiner ces phonèmes au sein du mot, puisqu'elle présente uniquement deux syllabes combinées tout au long de l'expérimentation. Quoiqu'ils se distinguent par l'identité, la dominance consonantique, l'exclusivité consonantique et vocalique, ses écrits limités n'ont pas permis d'observer des désordres dans la séquentialité ni des lettres postiches, jokers ou pseudolettres. Concernant la phrase cible, l'enfant n'a produit que son prénom lors de la 3<sup>e</sup> rencontre. La production des mots montre qu'elle maîtrise la conventionalité du schéma de mise en page, l'orientation de droite à gauche et de haut en bas ; qu'elle écrit séparément les lettres ; qu'elle maîtrise la conventionalité et l'orientation des caractères, et ceci, lors des quatre observations.



#### 4.8 Le 8<sup>e</sup> enfant

La production de l'enfant pour certains mots témoigne d'une faible capacité à extraire et à combiner les syllabes du mot. Ses écrits se marquent par l'identité, l'exclusivité vocalique, la prédominance consonantique et vocalique. Ils ne rendent compte de désordres que dans deux cas : intersyllabique dans le mot تفاحة « pomme » et intrasyllabique dans sa production du mot بنت « fille ». De plus, l'enfant a produit une seule pseudolettre. Dans l'écriture de la phrase, il n'écrit que son prénom selon la norme orthographique et celui de son ami de façon partiellement orthographique. En outre, il maîtrise la conventionalité du schéma de mise en page ; il respecte l'orientation de droite à gauche et de haut en bas ; il ne respecte pas la position des lettres dans le mot ; il ne distingue pas toutefois les deux lettres : /ق/et/ف/. Enfin, il maîtrise la conventionalité et l'orientation des caractères produits.

#### 4.9 Le 9<sup>e</sup> enfant

De manière orthographique, cet enfant produit certains mots qui manifestent sa capacité moyenne à extraire des phonèmes et sa capacité faible à en combiner. Ses écrits se distinguent par l'identité, la dominance consonantique, la dominance et l'exclusivité vocalique. Aucun désordre n'est produit et aucune lettre postiche, joker ou pseudolettre n'est présente dans sa production. Dans l'écriture de la phrase, il produit la plupart des unités lexicales en extrayant la majorité des phonèmes compris et en laissant des blancs graphiques ; il écrit orthographiquement son prénom et phonologiquement celui de son ami et il n'écrit pas de point. Tout au long de l'expérimentation, il considère l'orientation de droite à gauche et de haut en bas ; il respecte souvent la position des lettres au sein du mot et distingue les lettres similaires, à l'exception de/ب/et/ن/et de «tta » ouvert/ ت/ et «tta » fermé/ة/. Enfin, il prend en compte la conventionalité et l'orientation des caractères présentés.

Les neuf enfants participants ont ainsi présenté des performances variées. Certains enfants ont montré une bonne capacité à traiter les phonèmes, à combiner les syllabes au sein du mot, et à écrire de manière séquentielle, alors que ce n'était pas le cas pour d'autres. Les enfants n'ont pas privilégié de traitement exclusif des voyelles ou des consonnes. Aucune lettre postiche ou joker n'est produite par eux, mais il existe des pseudolettres et des désordres, et un seul enfant a dessiné des images pour certains mots au lieu de les écrire, et ce, seulement lors du premier entretien. Dans leur production de la phrase, ils ont écrit plusieurs unités lexicales en laissant des blancs graphiques, mais ils oublient toujours le point final. La plupart des enfants ont écrit leurs

prénoms selon la norme et celui de l'ami de manière phonologique. En produisant les mots isolés, la plupart des enfants ont considéré le schéma de mise en page, l'orientation de droite à gauche et de haut en bas, et l'orientation des caractères, mais la position de la lettre au sein du mot n'est pas respectée, puisqu'ils ont séparément écrit les caractères au lieu de les écrire de manière attachée.

## **5. Discussion des résultats**

Notre étude avait pour objectif d'étudier le développement orthographique de l'arabe écrit chez de jeunes enfants arabophones du préscolaire. L'analyse des mots séparés et de la phrase présentés nous a permis de constater qu'en comparaison avec les recherches antérieures, les enfants arabes présentent des écritures variées, soit visuographique, phonographique et orthographique, préoccupations déjà observées chez les jeunes scripteurs francophones de Besse (2000) et les petits Québécois de Morin (2002). En outre, deux de nos enfants arabes ont présenté des pseudolettres au début de l'expérimentation ; cela concorde avec ce qui a été fait par les jeunes scripteurs de Frost (2001). Ceux-ci ont présenté quatre niveaux du développement orthographique en danois, dont le premier est la pseudoécriture. De plus, les enfants arabophones n'utilisent pas de lettres postiches. En ce sens, ils ont des comportements plus proches des enfants hispanophones de Ferreiro et Gomez Palacio (1988).

Par ailleurs, alors que moins de 15 % d'élèves francophones de l'étude de Montésinos-Gelet (1999) avaient refusé de produire un mot ou plus lors de la première rencontre, que ces élèves, plus en confiance, écrivaient davantage, en général, lors de la deuxième rencontre et que seuls quelques rares enfants francophones persistaient dans leur refus tout au long des quatre rencontres, dans notre étude, au contraire, les élèves arabophones refusaient de produire tout au long des quatre rencontres. Comme le montre Montésinos-Gelet (1999), cette situation peut être due à leur souhait de ne pas se confronter à une tâche dans laquelle ils risquent de se sentir en échec. Ce comportement a également été remarqué dans d'autres études (Ababou, 2005 ; Alves Martins, 1993 ; Luis, 1992). Enfin, les enfants arabophones se sont contentés d'épeler leurs écrits limités et ils n'ont pas présenté de commentaires lors de l'écriture de la phrase, ce qui n'était pas le cas avec les jeunes Québécois de Morin (2002) qui ont émis des commentaires métalinguistiques ainsi que des commentaires métacognitifs lors de l'écrit.

Dans l'étude actuelle, la production des lettres séparées et des lettres françaises et l'orientation de droite à gauche indiquent l'existence d'un transfert langagier réalisé de l'anglais ou du français — L2s pour les enfants — vers l'arabe, leur L1. Il nous semble que l'exposition

accrue des enfants du préscolaire au français ou à l'anglais au Québec les a conduits à commettre des erreurs lors de l'apprentissage de l'arabe L1, langue qu'ils apprennent un jour par semaine dans un établissement scolaire. Il semble ainsi que l'apprentissage d'une langue autre que la langue maternelle peut être un facteur qui influence cet apprentissage.

Malgré nos efforts pour atteindre une rigueur méthodologique, certaines limites ont influencé les résultats obtenus. Le nombre restreint de jeunes enfants participant à cette étude de cas multiples ainsi que le nombre très limité de commentaires produits n'en constituent que les plus importantes. Mieux encourager les enfants à interpréter leurs productions en leur expliquant l'importance de cette verbalisation d'apprentissage serait un des moyens qui permettrait de surmonter certaines de ces limites.

## **6. Conclusion**

La présente étude de cas multiples visait à documenter pour la première fois le développement orthographique en arabe L1 chez de jeunes enfants arabophones du préscolaire qui sont scolarisés au Québec, domaine rarement abordé dans les recherches antérieures, à notre connaissance. Elle détaille les performances d'appropriation de l'arabe écrit chez ces jeunes enfants, ce qui constitue une contribution dans le domaine des recherches qui se sont penchées sur l'arabe écrit.

Afin d'atteindre les objectifs ciblés par la présente étude, neuf enfants arabophones inscrits dans une école privée à Montréal pour apprendre l'arabe ont été soumis à quatre entretiens individuels. Dans ces rencontres, ils ont produit onze mots et une phrase dans le cadre d'une tâche d'orthographe approchée. L'examen des productions écrites introduites a fait émerger trois préoccupations, visuographiques, phonologiques et orthographiques. En effet, ces jeunes enfants fréquentant le préscolaire ont pu rendre compte d'une capacité à écrire les phonogrammes, à combiner les syllabes, à ne pas utiliser un traitement exclusif des voyelles ou des consonnes et à respecter le schéma de mise en page. Cependant, certains d'entre eux ont présenté des pseudolettres et des désordres inter et intrasyllabiques.

Toutefois, d'autres recherches devront être menées avec un échantillon plus grand parce que le nombre restreint des élèves du préscolaire de notre étude ne permet pas de généraliser ses conclusions. Il sera également nécessaire de mener une autre étude qui s'intéresserait, cette fois, aux élèves scolarisés dans un pays arabophone non bilingue. Pour cette recherche, il serait souhaitable de mieux documenter l'évolution des compétences orthographiques et d'éviter la production d'un transfert langagier d'une autre langue vers l'arabe L1. En outre, ce contexte de

recherche nous semble également pertinent, car la scolarité dans un pays arabophone permet aux élèves de vivre la culture arabe et de pratiquer la langue maternelle tout le temps, ce qui consolide et favorise leur apprentissage.

**ENGLISH TITLE—Portrait of the Arabic orthographic development of preschool children attending school in Quebec**

**SUMMARY**—This multiple case study aims to assess the Arabic language-spelling development for nine preschool Arabic language-speaking children schooled in Quebec. To achieve this goal, the children underwent a test of invented spelling through semi-structured individual interviews (N = 9). The written test was repeated four times on different occasions. The results of the study raised three writing features, namely: visuographic, phonological and orthographic concerns. The children adapted the writing process by expressing a capacity to produce the sounds conventionally, to combine the syllables within a word, not to resort to an exclusive treatment of the vowels or consonants and to respect the diagram of page layout conventionally. Their writings sometimes present the pseudo-letters and disorders inter and intra-syllabic.

**KEYWORDS**—spelling appropriation, Arabic as a mother language, invented spelling, preschool Arabic language-speaking children.

**TÍTULO—Retrato del desarrollo ortográfico en árabe de niños de prescolar escolarizados en Quebec.**

**RESUMEN**—Este estudio de casos múltiples se propone describir el desarrollo de la ortografía lexical en árabe en niños arabófonos del nivel prescolar escolarizados en Quebec (N = 9). En cuatro ocasiones, los niños participantes fueron invitados individualmente a una prueba de términos con ortografías próximas, usando una entrevista semidirigida videograbada. El análisis de las producciones escritas de los participantes nos ha permitido observar tres preocupaciones en los participantes: visuográficas, fonológicas y ortográficas. Los niños se apropiaron la escritura expresando una capacidad de producir los fonogramas de forma convencional, de combinar las sílabas al interior de una palabra, de no hacer recurso a un tratamiento exclusivo de las vocales o las consonantes y de respetar el esquema de disposición de forma convencional. Sin embargo, sus escritos revelan en ocasiones la presencia de pseudo-letras y de desorden inter e intra silábico.

**PALABRAS CLAVE**—apropiación de la escritura, árabe como lengua materna, ortografías próximas, niños arabófonos de prescolar.

## 7. 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). Université de Montréal.
- Abu-Rabia, S. (2007). The role of morphology and short vowelization in reading Arabic among normal and dyslexic readers in grades 3, 6, 9, and 12. *Journal of psycholinguistic research*, 36, 89-106.
- Abu-Rabia, S. (2005). Social aspects and reading, writing, and working Memory skills in Arabic, Hebrew, English, and Circassian: The quadrilingual case of Circassians. *Language, culture and curriculum*, 18(1), 27-58.
- Abu-Rabia, S. (2001). The role of vowels in reading semitic scripts: Data from Arabic and Hebrew. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, 14, 39-59.
- Abu-Rabia, S. (1995). Learning to read in Arabic: Reading, syntactic, orthographic and working memory skills in normally achieving and poor Arabic readers. *Reading psychology: An international quarterly*, 16(4), 351-394.
- Abu-Rabia, S. et Saliba, F. (2008). The lexical status of basic Arabic verb morphemes among dyslexic children. *Australian journal of learning difficulties*, 13(2), 115-144.
- Abu-Rabia, S., Share, D. et Mansour, S. M. (2003). Word recognition and basic cognitive processes among reading disabled and normal readers of Arabic. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, 16, 423-442.
- Abu-Rabia, S. et Taha, H. (2004). Reading and spelling errors analysis of native Arabic dyslexic readers. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, 17, 651-689.
- Alhawary, M. T. (2011). *Modern standard Arabic grammar: A learner's guide*. Malden, Massachusetts : Wiley-Blackwell.
- Al Kabasse, A. et Al Karmi, Z. (2006). *Haia ila al-arabia (Allons à l'arabe)*. Aman, Jordanie : La maison de Manhal.
- Al-Mansouri, A. A. (2002). *Arabe express : guide de conversations, les premiers mots utiles, grammaire, culture, renseignements pratiques*. Paris, France : Édition du Dauphin.
- Alves Martins, M. (1993). Évolution des conceptualisations d'un groupe d'enfants d'âge préscolaire sur l'écriture du portugais. *Étude de linguistique appliquée*, 91, 60-69.
- Ammar, M. (1997). *Les stratégies d'identification de mots écrits en Arabe* (Thèse de doctorat). Université de Nantes.

- Baccouche, T. (2009). Dynamique de la langue arabe. *Synergies Tunisie*, (1), 17-24.
- Baccouche, T. (2003). L'arabe, d'une koiné dialectale à une langue de culture. *Mémoire de la Société linguistique de Paris*. Tome XI - Les langues de communication, 87-93.
- Besse, A.-S. (2007). *Caractéristiques des langues et apprentissage de la lecture en langue première et en français langue seconde : perspective évolutive et comparative entre l'arabe et le portugais* (Thèse de doctorat). Université Rennes 2.
- Besse, J.-M. (2000). Le rapport à l'écrit. Dans J.-M. Besse et L'ACLE (dir.), *Regarde comme j'écris !* (p. 26-38). Paris, France : Magnard.
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris, France : Magnard.
- Besse, J.-M. (1993a). De l'écriture productive à la psychogenèse de la langue écrite. Dans G. Chauveau, M. Rémond et E. Rogovas-Chauveau (dir.), *L'enfant apprenti lecteur* (p. 43-72). Paris, France : L'Harmattan.
- Besse, J.-M. (1993b). De pouvoir lire-écrire son prénom au savoir lire-écrire. *Études de linguistique appliquée*, 91, 8-21.
- Besse, J.-M. (1993c). L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit. Dans J. P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (dir.), *Lecture, écriture, acquisition : actes de la Villette* (p. 230-240). Paris, France : Nathan.
- Besse, J.-M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue française de pédagogie*, 90, 17-22.
- Boukadida, N. (2008). *Connaissances phonologiques et morphologiques dérivationnelles et apprentissage de la lecture en arabe (étude longitudinale)* (Thèse de doctorat). Université de Rennes 2 et Université de Tunis.
- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographes approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2016). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Québec, Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Ferreiro, E. et Gomez Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* Lyon, France : Centre régional de documentation pédagogique.

- Frost, J. (2001). Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, 14, 487-513.
- Holes, C. (2004). *Modern Arabic structures, functions and varieties*. Washington, District de Columbia : Georgetown University Press.
- Imbert, F. et Pinon, C. (2008). *L'arabe dans tous ses états ! : Al-arabiyya Èt aġskĀal wa alwĀan : la grammaire arabe en tableaux*. Paris, France : Ellipses.
- Luis, M.-H. (1992). Psychogenèse de l'écrit. Une étude en banlieue lyonnaise. *Les dossiers de l'éducation*, 18, 17-88.
- Mégally, S. (2002). *L'arabe facile : cours de grammaire et exercices*. Paris, France : S. Mégally.
- Montésinos-Gelet, I. (1999). *Les variations procédurales au cours du développement de la dimension phonogrammique du français. Recherches auprès d'enfants scolarisés en grande section maternelle en France* (Thèse de doctorat). Université de Lumière Lyon 2.
- Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke.
- Mumin, M. et Versteegh, K. (2014). *The Arabic script in Africa: Studies in the use of a writing system*. Repéré à <http://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=1633854>
- Mustafa, H. (2008). *Silah el-telmise (l'arme de l'élève)*. Le Caire, Égypte : L'établissement moderne de l'arabe.
- Neyerneuf, M. (2001, novembre). *Langue arabe, langue française*. Communication présentée à la conférence du Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs - Casnav de l'académie de Paris.
- Piaget, J. (1972). *Problèmes de psychologie génétique*. Paris, France : Denoël.
- Rieben, L., Saada-Robert, M. et Maro, C. (1997). Word-search strategies and stages of word recognition. *Learning and instruction*, 7(2), 137-159.
- Roman, A. (2011). *Grammaire systématique de la langue arabe*. Paris, France : L'Harmattan.
- Shartūnī, R. I. A. et Grand'henry, J. (2000). *Grammaire arabe à l'usage des Arabes*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Peeters.

Teberosky, A., Tolchinsky Landsmann, L., Zelcer, J., Gomes de Morais, A. et Rincon, G. (1993).  
Segmentation phonologique et acquisition de l'écriture en castillan, catalan et hébreu. *Étude  
de linguistique appliquée*, 91, 48-59.

Zamakhsharī, M. I. et Kouloughli, D. E. (2007). *Le résumé de la grammaire arabe par maḳṣarī :  
texte, traduction et commentaires*. Lyon, France : ENS Éditions.

### **Correspondance**

dmha17@gmail.com

isabelle.montesinos.gelet@umontreal.ca

charron.annie@uqam.ca

### **Contribution des auteures**

Doaa Mohammad Hamdan Ahmed : 80 %

Isabelle Montésinos-Gelet : 10 %

Annie Charron : 10 %

Ce texte a été révisé par : Viviane Boucher

Texte reçu le : 8 aout 2017

Version finale reçue le : 18 mai 2018

Accepté le : 18 juin 2018



**Annexe 1**

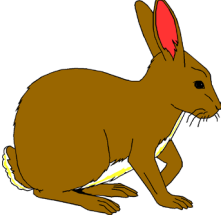



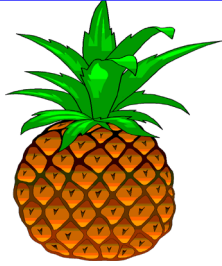
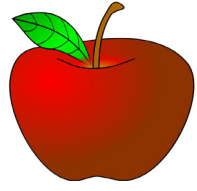





Liste de l'alphabet arabe selon l'API

Nom en arabe	Transcription Phonologique	Isolée	Initiale	Médiane	Finale	Transcription phonologique <sup>3</sup>
الف	/ʔalif/	ا	ا	أ، آ، إ، ع، هـ، و، ي	أ، آ، إ، ع، هـ، و، ي	/ʔ/
باء	/ba:ʔ/	ب	ب	ب	ب	/b/
تاء	/ta:ʔ/	ت، ث	ت	ت	ت، ث	/t/
ثاء	/θa:ʔ/	ث	ث	ث	ث	/θ/
جيم	/dʒi:m/	ج	ج	ج	ج	/dʒ/
حاء	/ha:ʔ/	ح	ح	ح	ح	/h/
خاء	/xa:ʔ/	خ	خ	خ	خ	/x/
دال	/da:l/	د	د	د	د	/d/
ذال	/ða:l/	ذ	ذ	ذ	ذ	/ð/
راء	/ra:ʔ/	ر	ر	ر	ر	/r/
زاي	/z a:ʒ/	ز	ز	ز	ز	/z/
سين	/si:n/	س	س	س	س	/s/
شين	/ʃi:n/	ش	ش	ش	ش	/ʃ/
صاد	/ʂa:d/	ص	ص	ص	ص	/ʂ/
ضاد	/ʒa:d/	ض	ض	ض	ض	/ʒ/
طاء	/ʔa:ʔ/	ط	ط	ط	ط	/ʔ/
ظاء	/ʒa:ʔ/	ظ	ظ	ظ	ظ	/ʒ/
عين	/ʕajn/	ع	ع	ع	ع	/ʕ/
غين	/ɣajn/	غ	غ	غ	غ	/ɣ/
فاء	/fa:ʔ/	ف	ف	ف	ف	/f/
قاف	/qa:f/	ق	ق	ق	ق	/q/
كاف	/ka:f/	ك	ك	ك	ك	/k/
لام	/la:m/	ل	ل	ل	ل	/l/
ميم	/mi:m/	م	م	م	م	/m/
نون	/nu:n/	ن	ن	ن	ن	/n/
هـاء	/ha:ʔ/	هـ	هـ	هـ	هـ	/h/
واو	/wa:w/	و	و	و	و	/w/
ياء	/ja:ʔ/	ي	ي	ي	ي	/j/

Référence : Boukadida (2008, p. 11)

## Annexe 2

Les mots et les illustrations de l'épreuve d'orthographe approchées

			
أَرْتَبُّ	أَسَدٌ	دَبُّ	لَيْمُونٌ
			
أَتَاتَأَسُ	تَفَاحَةٌ	يَدٌ	بَابٌ
			
وَلَدٌ	بِنْتٌ	نَمْلَةٌ	

**Annexe 3**

Les caractéristiques structurales des mots de l'épreuve d'orthographe approchées

Le mot	Les caractéristiques linguistiques
أَسَدٌ	monosyllabique (VVV)
دَبٌ	monosyllabique (VCV) la chadda sur la lettre : بٌ
يَدٌ	monosyllabique (VV)
وَلَدٌ	monosyllabique (VVV)
أَرْنَبٌ	dissyllabique (VC-VV)
بَابٌ	dissyllabique (VC-V) le mad avec la lettre : أٌ
بِنْتُ	dissyllabique (VC-V) la confusion entre les deux lettres : تُ - ةٌ
نَمَلَةٌ	dissyllabique (VC-VV) la confusion entre les deux lettres : تُ - ةٌ
لَيْمُونٌ	trissyllabique (VC-VC-V) le mad avec la lettre : وٌ
نُقَاحَةٌ	trissyllabe (VC-VC-VV) la chadda sur la lettre : فٌ la confusion entre les deux lettres : تُ - ةٌ
أَنَانَسٌ	quadrisyllabique (V-VC-VC-V) le mad avec les deux lettres : أٌ - أٌ

**Annexe 4**

## La grille d'analyse de production graphique

Sujet : -----

numéro : -----

Habilités (niveau de performances concernant un traitement phonologique)

Extraction phonogrammique : /40

Niveau de conventionalité des phonogrammes :

Non conventionnel : /

Conventionnel : /

Orthographique : /

conv. ortho.	7. ب ن ت non-conv : Convent : orthogr. :	conv. ortho.	1. أ س د non-conv : Convent : orthogr. :
conv. ortho.	8. ن م ل ة non-conv : Convent : orthogr. :	conv. ortho.	2. ذ ب non-conv : Convent : orthogr. :
conv. ortho.	9. ل ي م و ن non-conv : Convent : orthogr. :	conv. ortho.	3. ي د non-conv : Convent : orthogr. :
conv. ortho.	10. ت ف آ ح ة non-conv : Convent : orthogr. :	conv. ortho.	4. و ل د non-conv : Convent : orthogr. :
conv. ortho.	11. أ ن أن أس non-conv : Convent : orthogr. :	conv. ortho.	5. أر ن ب non-conv : Convent : orthogr. :
		conv. ortho.	6. ب أ ب non-conv : Convent : orthogr. :

Combinatoire (syllabes combinées) : /18

Niveau de séquentialité :

Inter-syllab. : /

Intra-syllab. : /

7. بِنْتُ	1. أَسَدُ
8. نَمْلَةٌ	2. دَبُّ
9. لَيْمُونُ	3. يَدُ
10. تَفَّاحَةٌ	4. وِلْدُ
11. أَنَانَسُ	5. أَرْنَبُ
	6. بَابُ

➤ Niveau d'exclusivité graphémique :

**Annexe 5**

La grille d'analyse de la phrase : (اسْمِيْ \_ وَ اسْم صَدِيْقِيْ .)

Sujet : -----

Numéro : -----

Précolaire : ( ) février, ( ) mars, ( ) avril, ( ) mai

• Présence de l'ensemble des mots	/3
-----------------------------------	----

اسْمِيْ \_ وَ اسْم صَدِيْقِيْ .

0 = 0                      1 = ≤ 3                      2 = ≥ 4 et ≤ 6                      3 = ≥ 7

• Blancs graphiques lexicaux	/4
------------------------------	----

- 0 = Aucun
- 1 = Blancs graphiques délimitant les prénoms
- 2 = Blancs graphiques sub ou sans lexicaux
- 3 = Blancs graphiques lexicaux ≤ 3
- 4 = Blancs graphiques lexicaux > 4

• Prénom	/3
----------	----

- 0 = pas produit ou produit sans mobiliser les voies phonologiques ou lexicales
- 1 = production partielle phonologique ou production partielle lexicale
- 2 = production totale phonologique
- 3 = production orthographique

• Prénom de l'ami	/3
-------------------	----

- 0 = pas produit ou produit sans mobiliser les voies phonologiques ou lexicales
- 1 = production partielle phonologique ou production partielle lexicale
- 2 = production totale phonologique
- 3 = production orthographique

• Para orthographique	/2
-----------------------	----

- 0 = Aucun
- 1 = point ou la position de la lettre dans le mot (au début, au milieu, enfin)
- 2 = point et la position de la lettre dans le mot

TOTAL : /15
-------------

Extraction phonologique : /13	[ اسْمِيْ وَ اسْم صَدِيْقِيْ . ]
-------------------------------	----------------------------------

Remarques : -----  
 -----  
 -----

## **Annexe 6**

### La grille d'analyse des aspects visuographiques

#### 1) Schéma de mise en page

Conventionnel

0 = non

1 = oui

Type A = colonne          Type B = aligné

Orientation D-G

0 = non

1 = la plupart du temps

2 = systématiquement

Orientation H-B

0 = non

1 = la plupart du temps

2 = systématiquement

Distinction de lettres ayant des formes similaires

0 = non

1 = la plupart du temps

2 = systématiquement

Formation de lettres en fonction de la position dans le mot (au début, au milieu, enfin)

0 = non

1 = la plupart du temps

2 = systématiquement

#### 2) Caractère

Conventionnel

0 = présence de pseudo lettres

1 = présence de chiffres

2 = présence de pseudo lettres et de chiffres

Orientation

0 = présence de lettres en miroir

1 = absence de lettres en miroir

TOTAL :          /12

**Annexe 7**

La catégorisation des commentaires métagraphiques pour l'écriture des mots

Sujet : -----

Numéro : -----

Le préscolaire : mai

Mots produits au secondaire

أَرَنْبُ – أَسَدُ – دُبُّ – لَيْمُونُ – أَنَانَاْسُ – تُفَّاحَةٌ – يَدُ – بَابُ – وَالدُّ – بِنْتُ – نَمْلَةٌ
---

	Commentaires métalinguistiques	
	Verbalisations spontanées	Verbalisations rétrospectives
1.1 Corresp. son/lettre		
1.2 Signe non-phonogrammique		
• MO-Morphogr.		
• idéogramme		
• diacritique		
1.3 Identification		
• lettre		
• syllabe du mot		
• lexical		
• phonème		
1.4 Analogie		
• orthographique		
• phonologique		
1.5 Autres		
TOTAL		

La catégorisation des commentaires métagraphiques pour l'écriture des mots arabes (préscolaire)  
(suite)

	Commentaires métacognitifs	
	Verbalisations spontanées	Verbalisations rétrospectives
2.1 Mémorisation		
• Avec exemple		
• Sans exemple		
2.2 Évaluation		
2.3 Référence à outil métacognitif		
2.4 Évitement		
2.5 Autre référence		
TOTAL		

	Correction sans norme (SN)	Correction avec norme (AN)
Seulement à l'écrit		
Seulement à l'oral		
Oral-Écrit		
TOTAL		

Remarques : -----  
-----  
-----