

Apprentissage de l'écrit en L2 (français) et la production orale en L2 : quelles interdépendances ?

Cas du français L2 appris par des locuteurs arabophones

Carine De Martin

Octogone-Lordat & Université de Toulouse
carine.demartin@univ-tlse2.fr

Résumé Notre recherche vise à analyser les effets de l'apprentissage formel de l'écrit en français langue étrangère sur le développement de la production orale de cette même langue chez des enfants arabophones marocains (5-6 ans). Nous supposons que l'apprentissage du code écrit normé en L2 a un effet sur la qualité de la production orale de l'apprenant dans cette même L2. Des observations de ce transfert sont courantes en L1 et sont observées plus rarement en apprentissage de la langue étrangère lors d'une forte exposition à cette même langue. Ainsi, nous avons choisi d'observer les comportements linguistiques d'enfants arabophones apprenant le français en milieu scolaire. Une étude longitudinale sur une année scolaire nous a permis de recueillir les performances de ce groupe d'enfants à trois moments de l'année scolaire au Maroc (octobre-février-avril). Cette population a été contrastée d'une part avec un groupe d'enfants marocains n'apprenant pas le français à l'école au Maroc et d'autre part, avec un groupe d'enfants français scolarisés en France dans une classe correspondant au même niveau scolaire. Dans l'article, nous présentons la première phase de l'étude qui se déroule au Maroc. Il s'agit d'observer l'évolution sur une année scolaire de la production de certains phonèmes vocaliques d'un groupe de 25 élèves dans leur première année de scolarisation, en contrôlant leurs habiletés d'identification de stimuli sonores et leurs caractéristiques socio-démographiques.

Abstract Our research deals with analysis of the impact of writing in French as a foreign language on the development of the oral production in the same tongue. The population is composed by Moroccan arabic-speaking children (5-6 years). The general hypothesis is that learning the written code in L2 (French) has an effect on the quality of the oral production of the learner. Observations of this transfer are current in L1 but are rarely observed in learning of foreign tongue in a strong exposure of the same tongue. To observe the linguistic behavior of the children (Moroccan arabic-speaking children learning French in Agadir /versus/ Moroccan arabic-speaking children not learning French in Agadir and French learning their own language in France), a longitudinal study was choiced (october-february-april). In the article, we present the first phase of the study which takes place in Morocco. We observe the evolution on a school year of the production of certain vocalic phonemes of a group of 25 pupils in their first year schooled in a Moroccan private school, being in control of their skills of identification of sound stimuli and their sociodemographic characteristics.

Mots-clés : Apprentissage d'une L2, arabophone, conscience phonologique, didactique cognitive, Français Langue Etrangère

Keywords: Learning L2, arabic-speaker, phonological consciousness, cognitive didactic, French as a Foreign Language

1 Contexte de la recherche

1.1 Apprentissage de l'écrit et conscience phonologique

Plusieurs travaux ont établi une corrélation fondamentale entre la capacité à apprendre le code écrit et la capacité à développer une connaissance phonologique des propriétés formelles de la langue parlée ou compétence métaphonologique (Gombert & Colé, 2000), définie comme « *la capacité à identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et à les manipuler de manière délibérée* » (Demont & Gombert, 2007). Pour déchiffrer une orthographe alphabétique il est nécessaire de savoir isoler et manipuler des phonèmes à partir de la parole (Cooper, Roth, Speece & Schatschneider, 2002). Ainsi si l'on ne peut nier l'existence de l'indépendance de la conscience phonologique de tout apprentissage du code écrit, il semblerait que le lien entre conscience phonologique et apprentissage d'une orthographe alphabétique soit irréfutable.

Le lien entre ces deux compétences s'explique par le fait que les écritures alphabétiques ont comme unité de base les unités phonémiques de la langue orale. La chaîne parlée est divisée en mots qui, à leur tour sont divisés à l'écrit par la transcription de leur structure phonologique qui n'aura de sens pour l'apprenti lecteur que lorsque les liens entre les composantes d'un mot oral et les composantes du même mot à l'écrit seront appréhendés (Shankweiler et Lundquist, 1992).

Selon la première hypothèse, la capacité à segmenter les mots parlés (capacité métaphonémique) est indispensable à la découverte du code écrit (Gough et Hillinger, 1980). De nombreuses études longitudinales montrent le caractère causal des capacités métaphonémiques sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Bradley & Bryant, 1978 ; Lecocq, 1991 ; Lundberg, Oloffson & Wall, 1980 ; Lundberg & Høien, 1991 ; Mann & Liberman, 1984). Des études ont montré que des exercices d'entraînement sur la conscience phonémique combinés à un entraînement sur les correspondances entre les lettres et les sons amélioreraient les performances à l'écrit (Bradley & Bryant, 1978). Ainsi, être conscient de la structure phonémique du langage, serait une aptitude indispensable à l'apprentissage de la lecture.

D'autres chercheurs, examinant les relations entre capacités métaphonologiques et le niveau en lecture, considèrent que la conscience phonémique accompagne le processus d'acquisition de la lecture. Ainsi, ce dernier aurait une forte incidence sur les capacités métaphonémique et rendrait l'apprenti lecteur conscient des aspects phonologiques de la langue (Alegria & Morais, 1996 ; Ehri, 1989). Les capacités métaphonémiques des enfants sont en effet très faibles avant l'apprentissage de l'écrit et augmentent de manière significative avec cet apprentissage (Liberman, Shankweiler, Fisher & Carter, 1974). Le processus est différent pour les capacités d'analyse syllabique (Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz & Tola, 1988). La manipulation de la langue orale permettrait le développement d'une structuration syllabique implicite, qui apparaîtrait précocement dans le développement linguistique du jeune enfant comme une unité d'analyse du langage parlé (Liberman, et al. 1974). En effet, contrairement à la syllabe, les phonèmes ne sont pas représentés de manière simple dans la chaîne acoustique. De la même façon, la conscience phonémique ne peut réellement se développer que dans un contexte d'instruction du principe alphabétique (Gombert, 1992). Le développement du langage oral est à l'origine de la détection précoce des syllabes alors que la conscience phonémique ne se développe qu'à partir d'un apprentissage systématique et explicite du code écrit et jamais hors de cette condition.

Apprentissage de l'écrit en L2 (français) et la production orale en L2 : quelles interdépendances ?

Les recherches réalisées au cours de ces 30 dernières années ont mis en évidence l'importance de la dimension phonologique dans l'apprentissage de la lecture. Certains chercheurs considèrent l'apprentissage de la lecture comme un facteur essentiel alors que d'autres préfèrent considérer que la conscience phonologique se développe préalablement à l'apprentissage de la lecture (Demont & Gombert, 2007). En résumé, l'acquisition du langage écrit favorise l'émergence de l'analyse phonémique elle-même stimulée par l'apprentissage de l'écrit (Sprenger-Charolles, 2003).

1.2 Production de la parole et développement du code orthographique

Les codes phonologiques et orthographiques, ces derniers développés par l'apprentissage de la lecture, semblent donc fortement interconnectés : les graphèmes joueraient un rôle dans la reconnaissance auditive de mots et les phonèmes, dans leur reconnaissance visuelle. Des études ont montré des interactions entre les représentations orales et écrites et plus particulièrement que le traitement des mots parlés est influencé par le code orthographique (Chéreau, Hallé et Ségui, 1999). Les résultats de l'étude de Ventura, Kolinsky, Brito-Mendès et Morais (2001) sur des locuteurs portugais soulignent, quant à elle, l'influence de l'orthographe sur les représentations syllabiques. Le code orthographique semble donc avoir une influence sur le traitement de la parole et ce, à plusieurs niveaux de représentation phonologique (syllabique et phonémique).

Or, l'influence possible de l'orthographe sur la production de la parole est plus rarement abordée dans la littérature. L'orthographe peut dans une certaine mesure, contraindre la production orale de mots isolés comme l'ont montré Damian et Bowers (2003). Ces auteurs ont comparé le traitement de mots ayant le même segment phonologique initial mais épelés différemment. Les résultats indiquent que les représentations orthographiques peuvent donc exercer une certaine influence sur la perception mais également sur la production de la parole. Toutefois encore peu d'études en langue maternelle et en langue seconde font état de la question. En langue maternelle, il est en effet difficile d'évaluer l'influence de l'orthographe sur l'acquisition de la parole car celle-ci est première par rapport à l'écrit. Ainsi, le domaine de l'acquisition des langues secondes est à cet égard privilégié, puisqu'il pourrait offrir la possibilité de tester cette interaction dans l'acquisition d'une langue.

C'est à cette question qu'est consacrée notre étude. Il s'agit de savoir si l'interaction entre codes phonologique et orthographique est toujours présente lorsque le système orthographique et le système phonologique de la L1 de l'apprenant diffèrent de ceux de la L2.

1.3 Problématique de la recherche

Notre étude consiste à rendre compte de la variation de la production orale des voyelles qui n'existent pas dans le système phonologique en L2 au cours de la procédure d'identification des mots écrits dans cette même L2.

Pour ce faire, nous étudions le contact entre deux langues première et seconde éloignées : l'arabe et le français. Ces deux langues sont certes alphabétiques car elles sont basées sur une correspondance phono-graphémique mais utilisent des alphabets contrastés pour lesquels la façon de transcrire les voyelles ajoute une différence supplémentaire.

Une étude comparative des systèmes phonétiques de l'arabe et du français nous permet de faire émerger certains phénomènes explicatifs des difficultés que peut rencontrer *a priori* un Arabophone parlant français.

La langue arabe possède un système linguistique spécifique et différent des langues indo-

européennes mais il est rare que l'arabe soit pris en compte dans les recherches comparatives. Pourtant, cette langue a des caractéristiques intéressantes, particulièrement dans le cadre de cette recherche qui étudie l'impact des variations interlangues sur la production de sons en français langue seconde.

Les domaines de l'interférence sont nombreux mais celui qui est considéré dans cette étude concerne l'interférence des phonèmes entre la L1 et la L2, particulièrement importante chez les locuteurs marocains qui parlent français (Hasanat, 2007). Pour mieux se rendre compte de ce phénomène il suffit de s'intéresser au paysage linguistique et historique du Maroc. Le Maroc a connu, et connaît encore actuellement, une étroite proximité avec la France, les Français et la langue française. Le français fait donc partie de la composante linguistique marocaine. La différence des deux systèmes linguistiques peut pousser le locuteur marocain à produire des erreurs de prononciation en français qui se sont perpétuées voire même fossilisées (Dweik, 2000). Les interférences phonologiques notées chez les locuteurs arabophones en langue française seraient un écart négatif par rapport à une norme (Galisson et Coste, 1976). Ces interférences sont produites car chaque langue a un système phonétique et phonologique qui lui est propre. Le français est une langue à vocalisme riche (6 voyelles écrites - A, E, I, O, U Y - et 16 phonétiques) et à consonantisme relativement pauvre (20 consonnes) tandis que le système phonémique de l'arabe se caractérise par sa richesse consonantique et sa pauvreté vocalique (Kouloughli, 1994). Il existe en effet en arabe 3 phonèmes vocaliques [a], [i] et [u] et 26 phonèmes consonantiques.

Par conséquent, les différences existant entre l'arabe et le français génèrent des variations au niveau des habitudes articulatoires et du système phonique. Les difficultés de prononciation émergent par l'absence de certains phonèmes vocaliques dans le système de l'arabe par rapport au système phonétique français. A ces sons absents dans le système phonétique arabe, l'Arabophone substitue inconsciemment un son proche, présent dans son système phonétique.

Il sera donc question dans cette étude d'examiner le caractère prédictif de l'apprentissage de l'écrit en L2 sur les habiletés de production des voyelles phonologiquement très proches, [e] et [y], présentes dans le système phonologique du français et non de l'arabe.

Nous vérifierons aussi dans quelle mesure les participants à notre étude perçoivent les phonèmes cibles de notre étude. En effet, influencés par les habits acquis par la perception des sons de leur langue maternelle, les locuteurs Arabophones peuvent ne pas entendre certains sons ou les percevoir de manière erronée car ils ne sont pas sensibles à leurs spécificités et peuvent ainsi transférer spontanément des sons de leur langue maternelle (Troubetzkoy, 1967).

2 Prémices de la recherche

Afin de rendre compte de la variation de la production des phonèmes [e] et [y], au cours de l'acquisition du code écrit de cette L2, une étude comparative et longitudinale sur une année scolaire (de septembre à juin), a été préférée portant sur trois populations contrastées.

Etude 1 : un groupe expérimental d'enfants marocains scolarisés en Grande Section Maternelle dans une école privée marocaine et ayant suivi un apprentissage de l'écrit en français (L2) ;

Etude 2 : un groupe contrôle d'enfants marocains scolarisés en Grande Section Maternelle dans une école publique marocaine et n'ayant suivi aucun apprentissage de l'écrit en français ;

Etude 3 : un groupe d'enfants français suivant un apprentissage de l'écrit en français (L1) scolarisés en classe de CP dans une école primaire publique en France.

Apprentissage de l'écrit en L2 (français) et la production orale en L2 : quelles interdépendances ?

Le programme de recherche se divise en 3 étapes d'analyse : au début de l'apprentissage de l'écrit en français de septembre à novembre puis de janvier à février et à la fin de la même année scolaire de mai à juin.

2.1 Participants

La population de l'étude 1 a été recrutée parmi des enfants fréquentant l'école Semlali, établissement primaire privé du centre ville d'Agadir.

L'école est composée de deux classes de Grande Section Maternelle où les cours de français sont donnés par deux enseignantes à raison de 25h par semaine.

Les enfants composant la population de l'étude 2 sont scolarisés à l'école publique Ibn Batouta du centre ville d'Agadir. Dans les écoles publiques marocaines l'enseignement du français n'est dispensé qu'à partir du CE2. Cette deuxième population nous servira de groupe contrôle et nous permettra de vérifier que les progrès réalisés par le groupe expérimental sont exclusivement dus à l'apprentissage de la lecture et non à un autre paramètre comme l'exposition naturelle à la langue française dans la vie quotidienne de cette ville.

La population de l'étude 3 est composée d'enfants français monolingues fréquentant le Cours Préparatoire de la circonscription de Toulouse. Les enfants ont été recrutés dans la même classe.

Cette étude se focalise sur un paramètre langagier et sur son évolution. Notre choix a donc été de ne pas tenir compte de l'âge de l'enfant mais de son niveau de langue. Ainsi, la différence du niveau scolaire choisi pour les écoles marocaines (GM) et pour l'école française (CP) s'explique par le fait que dans les écoles marocaines privées, le cycle d'apprentissage de la lecture s'étend sur 2 années correspondant aux classes de grande section et de la 1^{ère} année de l'enseignement de base (CP). Ces 2 années sont nécessaires étant donné que les élèves apprennent en même temps à lire et à écrire une autre langue, l'arabe. C'est en Grande Section Maternelle que débutent réellement les acquisitions fondamentales de lecture et d'écriture, l'identification des lettres et des sons qu'elles représentent. A la fin de cette année scolaire les enfants doivent savoir identifier les sons, déchiffrer les mots et lire des phrases. Au CP les bases sont revues et approfondies. Nous postulons donc que compte tenu des différences des systèmes scolaires, les équivalents en terme de langage correspondaient à cette paire GS-CP. Les tests de langage en arabe et en français permettent alors de vérifier l'éventuelle existence de différences trop marquées et ainsi de pouvoir exclure les sujets qui n'auraient pas un niveau langagier suffisant.

L'inclusion dans chacune des études a été réalisée sur la base d'un accord parental. Les participants doivent impérativement répondre à des critères précis (inclusions et non inclusions) qui sont vérifiés au terme d'un entretien soumis à l'enseignant et aux parents (réalisé sous la forme d'un questionnaire) ainsi que d'un pré-test portant sur l'acquisition du langage en arabe. Ont été exclus, ceux qui n'ont pas participé à l'intégralité des épreuves, qui n'avaient pas compris la consigne ou qui avaient été désorientés par la tâche, qui ont des troubles du langage en arabe (niveau langagier évalué par la batterie DEDALE (Deltour, 2001 ; Akif, 2004) ou des difficultés en français et des troubles de l'audition (testée par l'audiogramme). Dans les écoles marocaines, seuls les enfants arabophones marocains ont participé à cette étude. Dans l'école française, les enfants francophones natifs ont pu participer à l'étude. Pour chaque enfant inclus des données sociolinguistiques concernant son entourage familial et son exposition aux langues étudiées ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire.

2.2 Matériel

Le protocole expérimental se divise en deux temps :

- 1-un questionnaire donné aux parents d'élèves pour rendre compte du milieu socio-démographique de l'enfant et des habitudes d'utilisation des langues vernaculaires ;
- 2-la passation des tests qui repose sur des tests de conscience phonologique, de discriminations auditives, de production orale et de lecture.

Deux jours d'intervalle sont gardés entre chaque épreuve. Un contrôle auditif est réalisé avec un audiogramme.

Les mêmes tests, excepté le test en arabe qui permet l'évaluation du niveau langagier dans cette même langue qui est proposé seulement à la première rencontre, sont soumis aux élèves lors des trois périodes choisies (de septembre à novembre, de janvier à février et de mai à juin) afin de contrôler les variations de performances entre différents moments du développement des enfants et ainsi rendre compte de l'évolution de leurs comportements linguistiques.

Chacune des épreuves débute par une présentation et une explication de la tâche demandée. Cette information est suivie par une courte phase d'entraînement qui permet au participant de se familiariser avec les conditions expérimentales.

Matériel linguistique :

- La batterie **DEDALE (Deltour, 2001 ; Akif, 2004) adaptée en arabe** permet l'évaluation du niveau de langue en arabe. Elle comporte 4 volets destinés à évaluer les aspects phonémiques, lexicaux et morphosyntaxiques de la langue orale, tant en expression qu'en compréhension. L'ensemble des épreuves dure environ 25 minutes.
- Les tests **EVALO (Chevrier-Muller, Plaza, 2001)** et la **N-EEL (Coquet, Roustit, Jeunier 2007)** évaluent la conscience phonologique en français. Au total 5 épreuves sont proposées : une tâche de découpage syllabique, une tâche de jugement de similarité, une tâche de rimes, une tâche d'identification du phonème initial et une tâche d'inversion syllabique. Environ 20 minutes sont nécessaires à la passation de l'ensemble des épreuves.
- **Le test L'Alouette (Lefavrais, 1965)** permet d'établir le niveau et l'âge de lecture en terme de vitesse et de précision. Les enfants doivent lire à haute voix un texte de 265 mots. Le temps maximal de lecture est de 3 minutes.
- **Tâche d'identification de sons.** Cette épreuve permet de recueillir les performances d'identification des sons vocaliques [y] et [e]. Le test de discrimination est piloté à l'aide d'un ordinateur portable et d'un Pad. Cette tâche d'identification repose sur la discrimination entre un logatome (LULU) et un logatome test contenant soit [i] soit [y] en position finale. Le logatome test est issu d'une liste de 18 logatomes monosyllabiques (9 logatomes avec le phonème [y] vs 9 logatomes avec le phonème [i]). Dans une deuxième phase, on utilise de nouveaux 18 logatomes (9 phonèmes [e] et 9 phonèmes [i]). La discrimination repose alors sur la discrimination entre un logatome (GEGE) et un logatome contenant [i] ou [e] en position finale. Chacune des deux tâches dure 15 minutes.

Apprentissage de l'écrit en L2 (français) et la production orale en L2 : quelles interdépendances ?

- **Tâche de production orale.** Il est question de tester la production orale des phonèmes [e] et [y] présentées en position finale dans des non-mots monosyllabiques. Les 27 logatomes sont présentés les uns à la suite des autres (9 logatomes avec le son [e], 9 contenant le son [y] et 9 avec le son [i]). La tâche dure 5 minutes.

Toutes ces épreuves sont proposées aux enfants francophones scolarisés en France (excepté l'épreuve d'évaluation du niveau de langue en arabe). Les enfants marocains scolarisés dans l'école publique ne passeront pas le test de lecture en français étant donné l'absence d'apprentissage de l'écrit dans leur école.

3 Perspective de résultats

Un des principaux objectifs de la première phase du programme de recherche qui se déroule au Maroc, est d'évaluer la prononciation des phonèmes [e] et [y] d'une population d'enfants marocains pré-lecteurs en français. L'étude longitudinale sur une année scolaire permet de suivre l'évolution de leur prononciation en français en parallèle de leur apprentissage de l'écrit de cette même langue. Dans ce contexte, les premiers résultats obtenus en début d'année scolaire et donc en début d'apprentissage de l'écrit, nous permettent de constater qu'une majorité d'enfants de la population de l'étude 1 (groupe expérimental d'enfants marocains scolarisés dans une école privée marocaine et ayant suivi un apprentissage de l'écrit en français) présente des erreurs de prononciation du [e] et du [y]. Nous attendons que le milieu de l'année scolaire et surtout la fin soient en revanche marqués par des changements de la prononciation et de la perception des sons étudiés. Nous supposons que la production s'améliorera et que la perception phonémique de ces sons à peine sensible en début d'année scolaire s'affine au cours de l'année pour devenir très nette en fin d'année de Grande Section Maternelle et début CP. Cette évolution apparaîtrait donc sous l'influence de l'acquisition de l'écrit. En ce sens, cette étude tendrait à apporter des éléments de réponses quant à la nature encore actuellement difficilement dissociable des relations de l'apprentissage de l'écrit et du développement des habiletés de production et de perception. De plus, nous prévoyons que le groupe de l'étude 1 obtiennent globalement de meilleurs résultats, particulièrement en tâche de production et de perception, que les enfants de l'étude 2 (groupe contrôle d'enfants marocains scolarisés dans une école publique marocaine) étant donnée l'absence d'apprentissage de l'écrit en français chez ces derniers (ces résultats sont en cours de traitements et seront présentés lors de la communication). Les habiletés de perception et de production pourraient constituer un facteur essentiel au développement des habiletés en lecture et écriture et inversement. Outre le fait que les habiletés en lecture constitueraient un facteur essentiel au développement des habiletés de production orale, d'autres facteurs tel que le contact avec la langue française exercée dans les familles influeraient également sur la qualité linguistique orale.

Références

ALEGRIA J., MORAIS J., (1996). Métaphonologie, acquisition du langage écrit et troubles associés. In Carbonnel S., Gillet, P., Martory, M.D., & Valdois, S., *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte* (p. 81-96). Marseille : Solal

AKHIF Z. (2001). *Adaptation en arabe de la batterie DEDALE*. Mémoire de licence en Psychologie. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Liège.

BRADLEY L., & BRYANT P. E. (1978). Difficulties in auditory organisation as a possible cause of reading backwardness. *Nature*, 271, 746-7.

CHEREAU C., HALLE P. A., et SEGUI J. (1999). Interference between surface form and abstract representation in spoken word perception. *Proceedings of the Vth European Conference on Speech Communication and Technology*. Budapest, Hongrie.

CHEVRIER-MULLER C., PLAZA M. (2001). *Nouvelles épreuves pour l'examen du langage N-EEL*. Editions du Centre de Psychologie Appliquée-E.C.P.A, Paris.

COQUET F., ROUSTIT J., JEUNIER B. (2007). *La Batterie Evalo 2-6. Évaluation du langage oral et des comportements non verbaux du jeune enfant*. Rééducation Orthophonique, 231. 203-226. Ortho Edition.

COOPER D. H., ROTH F. P., SPEECE D. L., SCHATSCHNEIDER C. (2002). The contribution of oral language to the development of phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 23, 399-416.

COSSU G., SHANKWEILER D., LIBERMAN, I.Y., Katz L., & Tola G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9. 1-16.

DAMIAN M. F., et BOWERS J. S. (2003). Effect of orthography on speech production in a form-preparation paradigm. *Journal of Memory and Language*, 49, pp. 119-132.

DELTOUR J.J. (2001). *Dépistage expérimental des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Liège. Presses Universitaires de Liège.

DEMONT E., GOMBERT J. E. (2007). Relations conscience phonologie et apprentissage de la lecture : peut-on sortir de la relation circulaire, In Demont E., & Metz-Lutz M.N., (Eds.), *L'acquisition du langage et ses troubles* (pp. 47-79). Marseille : Solal.

DWEIK, B. 2000. *Bilingualism and the problem of linguistic and cultural interference, Arabic language and culture in a borderless world*. Kuwait University.

EHRI L. (1989). Movement into word Reading and spelling. How spelling contributes to Reading, In Mason J.M. (dir.) *Reading and Writing Connections*, Boston, MA, Allyn & Bacon.

GALISSON R., COSTE D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

GOMBERT J.E., COLE P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme, In Kail M., et M. Fayol (Eds), *L'acquisition du langage : Le langage au delà de 3 ans* (pp. 117-150), Vol 2. Collection « Psychologie et sciences de la pensée », PUF.

GOMBERT, J.E. (1992). Activité de lecture et activités associées, in Fayol M., Gombert J.E., Lecocq P., Sprenger-Charolles L., & Zagar D. (Eds.), *Psychologie Cognitive de la Lecture* (107-140). Paris : Presses Universitaires de France.

GOUGH P. B., & HILLINGER M. L. (1980). *Learning to read : An unnatural act*. Bulletin of the Orton Society, 30, 179-196.

Apprentissage de l'écrit en L2 (français) et la production orale en L2 : quelles interdépendances ?

HASANAT, M. (2007). *Acquisition d'une langue seconde : les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français* (pp. 209-226). *Monde arabe* n°4.

KOULOUGHLI D.E (1994). *La langue arabe : esquisse d'un profil historique et linguistique*. *LALIES* 13, 7-76.

LECOCQ P. (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Eds. Bruxelles : Mardaga.

LEFAVRAIS P. (1965). *Test de l'Alouette*. E.C.P.A. Paris.

LIBERMAN I.Y., SHANKWEILER D., FISHER F.W., CARTER B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.

LUNDBERG I., HOIENT. (1991). Initial enabling knowledge and skills in reading acquisition : print awareness and phonological segmentation. In Sawyer D., Fox B. (Eds.), *Phonological awareness in reading : The evolution of current perspectives* (pp.73-95). New-York : Springer Verlag.

LUNDBERG I., OLOFSSON A., WALL S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years pre-dicted from phonemic awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.

MANN. & LIBERMAN I.Y., (1984). Phonological awareness and verbal short term Memory, *Journal of Learning Disabilities*, 17, 592-599.

SAVIGNY M., et al. (2001). *BATELEM-R Batteries d'épreuves pour l'école élémentaire*, E.C.P.A. Paris.

SHANKWEILER D., & LUNDQUIST E. (1992). On the relations between learning to spell and learning to read, In Frost R., & Katz L. (Eds.), *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning* (pp. 179-192). North-Holland : Elsevier Science Publishers.

SPRENGER-CHAROLLES L. (2003). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. *Médecine et Enfance*, 249-253. [ASCL]

TROUBETZKOY N. S. (1967) *Principes de phonologie*. (*Grundzüge der Phonologie*,1939) Klincksieck. Coll. Tradition de l'humanisme 2ème ed. Paris

VENTURA P., KOLINSKY R., BRITO-MENDES C., et MORAIS J. (2001). Mental representations of the syllable internal structure are influenced by orthography. *Language and Cognitive Processes*, 16 (4), pp. 393-418.