

RÉSUMÉ:

La conscience phonologique tient une place importante dans l'acquisition du langage écrit chez les enfants. Son développement s'achève durant les premières années de scolarisation avec l'apprentissage de la lecture.

Cette étude a pour but de déterminer si les enfants suivant un cursus scolaire dans l'enseignement de type immersif (anglais ou néerlandais) possèdent une meilleure conscience phonologique par rapport à leurs pairs suivant un cursus scolaire classique. Afin d'étudier ce facteur, une étude longitudinale sur deux années a été effectuée. Les enfants ont été testés en fin de troisième maternelle et de première primaire. Le second but de cette étude est d'observer si, dans le contexte scolaire particulier de l'immersion, les enfants obtenant le meilleur score au test de conscience phonologique en troisième maternelle seraient les meilleurs lecteurs en fin de première primaire, sachant que cet effet existe chez les enfants monolingues.

Les résultats ont démontré que la conscience phonologique des enfants en immersion n'est pas meilleure que celle des enfants non immergés, que ce soit lors de la troisième maternelle ou lors de la première primaire. Par contre, les enfants obtenant les meilleurs scores au test de conscience phonologique sont ultérieurement les meilleurs lecteurs. Cet élément signifie que la conscience phonologique reste bien un bon prédicteur de l'acquisition de la lecture, même dans le cadre particulier de l'enseignement immersif.

MOTS CLÉS:

Apprentissage - Bilinguisme - Développement - Lecture - Enfant.

DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE ET ACQUISITION DE LA LECTURE DANS UN ENSEIGNEMENT DE TYPE IMMERSIF (ANGLAIS OU NÉERLANDAIS) : SUIVI LONGITUDINAL DE LA 3^{ÈME} MATERNELLE À LA FIN DE LA 1^{ÈRE} PRIMAIRE

par Laurence DOCQUIER, Aude ROUYR, Jean-Adolphe RONDAL

SUMMARY: *Phonological awareness development and written language acquisition in an immersive system (english or dutch) : a follow-up study from kindergarten to the end of grade 1.*

Among children, phonological awareness holds a significant place in the acquisition of the written language. Its development is completed during the first years of schooling, with the learning of reading. This study aims to determine whether children schooled in an immersive system (English or Dutch) have a better phonological awareness compared to their peers who receive a traditional education. In order to study this factor, a longitudinal two year-study was conducted. The forty five children were tested twice : firstly, at the end of their third preschool year and also at the end of grade one. The second goal of the study is to observe whether, in the particular context of immersion, the preschoolers obtaining the best scores in the phonological awareness tests would be the best readers at the end of grade one. This effect has been demonstrated in monolingual children.

The results have shown that the phonological conscience of preschoolers and grade one children following an immersion course is not better than the one of not immersed children. On the other hand, the children obtaining the best scores in the phonological conscience test are subsequently the best readers, showing that the phonological conscience is a good predictor of the acquisition of reading, even within the particular context of immersive learning.

KEY-WORDS:

Learning - Bilingualism - Development - Reading - Child.

La société actuelle devient de plus en plus multilingue. Il est par conséquent important de s'interroger sur la meilleure façon d'enseigner une langue étrangère en milieu scolaire afin de fournir aux enfants une connaissance linguistique adéquate qui leur permettra de s'insérer au mieux dans la société. Cette question est d'autant plus cruciale dans un pays officiellement multilingue comme la Belgique*.

*Mousty et coll., sous presse

Une initiative récente du gouvernement de la Communauté française de Belgique est la mise en place de programmes d'immersion (décret du 13 juillet 1998), à savoir une éducation bilingue dont le principe fondamental est d'utiliser la langue d'apprentissage pour enseigner certaines matières académiques en plus d'une instruction sur la langue elle-même. Aujourd'hui, ces programmes concernent un nombre croissant d'écoles, en particulier dans la région wallonne. Cependant, la mise en place de cette nouvelle méthode d'apprentissage d'une langue seconde en milieu scolaire en Communauté française de Belgique suscite de nombreuses questions tant sur le plan pédagogique qu'académique. Mais, comme Braun le souligne lors de son interview accordée au journal « Le Soir »* : « ... Telle que l'école existe aujourd'hui, seule l'immersion linguistique peut vraiment donner de bons résultats pour apprendre une langue... », il émet cependant une certaine réserve : « ... pour autant que cette méthode soit bien pratiquée ».

*2005

L'apprentissage précoce d'une deuxième langue semble susceptible d'avoir une incidence sur l'apprentissage de la lecture en facilitant la prise de conscience par l'enfant de la structure formelle du langage*.

*Mousty et coll., sous presse

Des études récentes s'intéressant à la contribution du bilinguisme au développement de la conscience linguistique de l'enfant soulignent l'existence d'un « bilingual avantage ». En effet, un certain nombre de résultats expérimentaux soulignent la supériorité des enfants bilingues à des épreuves métaphonologiques telles que des épreuves de manipulation de la structure phonologique du langage*. Ainsi l'exposition à une deuxième langue semble faciliter l'émergence des compétences métalinguistiques. De fait, l'enfant bilingue immergé dans un environnement linguistique complexe va adopter une attitude plus analytique et se focaliser non seulement sur le sens des énoncés mais également sur la forme. Cette expérience à analyser et structurer simultanément deux systèmes linguistiques accélérerait d'une part l'extraction des règles et structures linguistiques abstraites et, d'autre part, la compréhension du caractère arbitraire du signe linguistique. Une différence essentielle entre l'enfant bilingue et l'enfant monolingue réside donc dans l'analyse et le contrôle plus précoces par l'enfant bilingue de ses connaissances linguistiques, notamment au niveau de la structure formelle du langage*.

*Bialystok, 1988 ; Bialystok, Majumder, 1998 ; Campbell, Sais, 1995 ; Rubin, Turner, 1989 ; Bruck, Genese, 1995 in Bialystok et coll., 2003

*Weinreich, 1953 in Demont, 2001

Selon Koda*, l'une des caractéristiques fondamentales qui différencie l'acquisition de la lecture en langue seconde de l'acquisition de la lecture en langue maternelle est qu'en langue seconde les capacités de lecture se développent souvent avant une maîtrise orale adéquate dans cette langue.

*1994

Des études menées dans des contextes plurilingues s'intéressant aux effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture en langue seconde ont montré que les capacités métalinguistiques apparaissent avoir un rôle déterminant sur l'apprentissage de la lecture en langue seconde. Ces capacités semblent permettre aux bilingues de compenser leur faiblesse au niveau de leurs connaissances langagières en langue seconde*.

*Armand, 2000 ; Carlisle et coll. 1999 ; Durgunoglu et coll., 1993 ; Francis, 1999

*2001

Une étude chez des enfants français immergés en allemand effectuée par Demont* pose l'hypothèse du « bilingual advantage ». L'apprentissage précoce d'une deuxième langue devrait témoigner d'une conscience syntaxique plus développée et dès lors devrait aborder l'apprentissage de l'écrit avec plus de facilité et présenter ainsi une efficacité supérieure en lecture dès les premières étapes de cet apprentissage. Demont* a évalué la conscience linguistique et la lecture chez des enfants en immersion apprenant à lire via une méthode d'apprentissage centrée sur la mise en place des correspondances grapho-phonémiques. Elle n'a pas pu mettre en évidence des différences significatives entre les enfants monolingues et les enfants exposés à une deuxième langue aux épreuves de manipulation de la structure phonologique. Elle explique cette absence d'effet par le fait que la différence majeure entre les deux langues se situerait plus particulièrement au niveau de la structure syntaxique et non au niveau de la structure phonologique.

*2001

*2000

Cependant une étude de Geva et Siegel* suggère que la complexité orthographique relative des langues maternelle et seconde pourrait constituer tant un facteur important de succès lors de l'apprentissage initial de la lecture et de l'écriture qu'un facteur de succès dans le transfert des apprentissages de l'écrit d'une langue à l'autre. En effet, cette étude a montré que lorsque le système orthographique de la langue seconde est plus régulier que celui de la langue maternelle (comme c'est le cas du néerlandais par rapport au français), le développement des compétences en lecture et en écriture est aisé même en l'absence de compétences linguistiques suffisantes dans cette langue. En effet, la grande régularité du système orthographique pourrait faciliter le développement des habiletés métaphonologiques, essentielles dans le processus d'acquisition des compétences écrites. D'autres études menées auprès d'enfants bilingues suggèrent même que ces habiletés pourraient, par la suite, être transférées lors de l'acquisition de la lecture dans un système plus opaque*.

*Da Fontoura, Siegel, 1995 ;
Mumtaz, Humphreys, 2001

Il est à ce stade important d'évoquer certaines particularités linguistiques propres aux langues possédant des systèmes d'écriture alphabétique, en vue d'obtenir une meilleure compréhension des analogies et divergences sous-tendant ces langues, ainsi que de l'incidence que celles-ci peuvent avoir sur la mise en place des procédures de lecture et d'orthographe chez le lecteur débutant. A cet effet, il convient d'opérer une distinction entre les systèmes orthographiques dits transparents et les systèmes orthographiques dits opaques. Dans les systèmes dits transparents la langue tend à être représentée à l'écrit à un niveau strictement phonologique. De cette façon, un nombre limité de règles phono-graphémique permet la transcription correcte de quasi tous les mots de la langue. C'est le cas des langues telles que l'italien, l'espagnol ou encore le néerlandais. Dans les systèmes dits opaques, comme le français ou l'anglais, il existe par contre un nombre non négligeable de mots dont l'orthographe dépend de l'utilisation de connaissances orthographiques spécifiques. Par exemple, en langue française, le phonème /s/ se transcrit à l'aide des graphèmes /s/ dans le mot signe, /c/ dans le mot ciel et /sc/ dans le mot discipline, de telle façon que le seul accès aux représentations orthographiques propres à ces mots permettra de les écrire correctement*.

*Mousty, Alegria, 1999

*2003

Une étude réalisée par Seymour et coll.* a permis la comparaison des performances en lecture d'enfants issus de treize pays européens après la première année d'apprentissage de la lecture. En fin de première primaire, les auteurs ont mis en évidence des taux de performances supérieurs à 90% pour la majorité des langues investiguées et supérieurs à 70% pour les langues possédant un système orthographique opaque, lors de la lecture de mots familiers. En outre, le développement des habiletés en lecture des enfants anglophones serait deux fois plus lent que celui d'enfants dont la langue serait davantage transparente, ce qui laisse suggérer que le temps nécessaire à l'établissement des fondements de l'apprentissage de la lecture varie en fonction de la langue, de son système orthographique et donc de son degré de transparence.

Un des objectifs de cette recherche est d'évaluer le niveau de conscience phonologique en lien avec l'acquisition de la lecture chez les enfants en enseignement de type immersif. L'hypothèse sous-jacente étant que les enfants en enseignement de type immersif, confrontés simultanément à deux langues différentes, donc à deux inputs différents, auront un meilleur niveau de conscience phonologique. Comme l'ont démontré de nombreux auteurs, les enfants possédant une bonne conscience phonologique auront plus de facilités afin d'apprendre à lire*.

Un second objectif est de vérifier si les enfants possédant une conscience phonologique supérieure à la moyenne en troisième maternelle seront également les meilleurs lecteurs en fin de première primaire, dans le contexte particulier de l'enseignement immersif.

MÉTHODOLOGIE

Tout d'abord, l'efficacité générale des enfants a été mesurée à l'aide des épreuves non verbales de la K-ABC (Batterie pour l'examen psychologique de l'enfant)*. Les résultats obtenus par les enfants aux différentes épreuves permettent de trouver un âge de développement. Les sujets ont été comparés entre eux afin de vérifier l'équivalence des groupes. Les analyses statistiques comparant les quatre groupes donnent des résultats non significatifs au seuil de 5% ($F = 0,896$ et $p = 0,453$), ce qui permet de tolérer l'hypothèse d'équivalence des quatre groupes pour l'âge de développement. Les éventuelles différences observées entre les groupes aux épreuves de conscience phonologique et de lecture ne pourront être attribuées à des différences inter-groupes des capacités générales des enfants.

Le plan expérimental est de type test/retest. Les enfants passent un test expérimental en troisième maternelle (avant l'acquisition de la lecture) afin de connaître leur niveau de conscience phonologique. Ce test évalue les connaissances des sujets au niveau de la rime, de la syllabe et du phonème. Une évaluation identique est pratiquée en fin de première primaire (lorsque les enfants ont déjà appris à lire), ainsi qu'un autre test mesurant le niveau de lecture (élaboré à partir de la matière enseignée aux sujets).

L'évaluation s'est déroulée en fin d'année scolaire 2004, et la seconde évaluation a eu lieu à la même période l'année suivante (2005).

L'échantillon était composé de quatre groupes d'enfants sans problèmes de types logopédiques et ne répétant pas leur troisième maternelle :

- un groupe d'enfants francophones (N= 11 enfants) scolarisés dans un programme d'immersion en néerlandais,
- un groupe d'enfants francophones (N= 8 enfants) scolarisés dans un programme d'immersion en anglais (75% du temps),
- un groupe d'enfants francophones (N= 10 enfants) scolarisés dans un programme d'immersion en anglais (50% du temps),
- un groupe contrôle d'enfants monolingues francophones (N= 10 enfants).

Dans les écoles pratiquant l'immersion à raison de 75% du temps en troisième maternelle, la répartition des heures en langue seconde n'est pas équivalente d'une année à l'autre. En effet, en troisième maternelle, les heures enseignées en français concernent des activités de langage oral. En première primaire, les six heures dispensées en français se répartissent entre les cours de philosophie, de gymnastique et du langage oral, à raison de deux heures pour chacune des trois disciplines. En deuxième primaire, les heures de français restent équivalentes mais le contenu diffère. En effet, l'apprentissage

*Bradley, Bryant, 1983, 1985 ; Fox, Routh, 1984 ; Lundberg, 1987 ; MacLean, coll., 1987 ; Olofsson, Lundberg 1985 ; Perfetti, 1987 ; Torneus, 1984 ; Treiman, Baron, 1983 ; Vellutino, Scanlon, 1987

*Kaufman et Kaufman, 1983

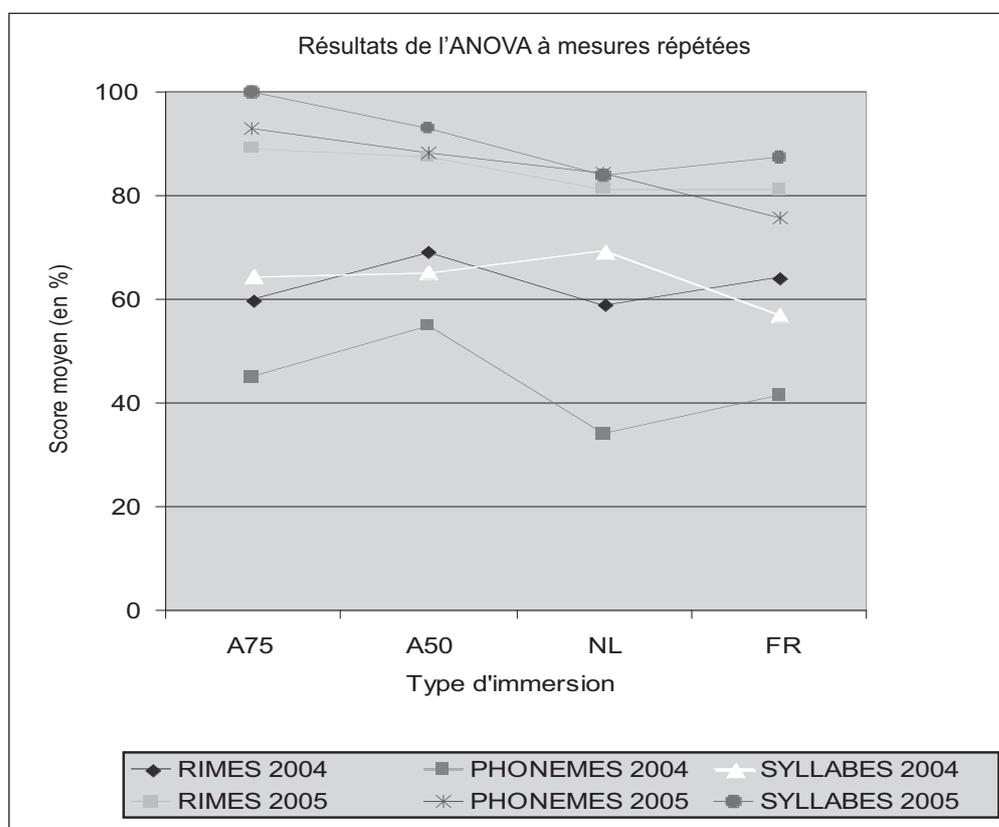
ge de la lecture est abordé en français. L'apprentissage du français écrit commence en troisième année primaire, alors que les cours de philosophie et de gymnastique sont toujours dispensés en français. A partir de la cinquième année primaire, les cours de mathématiques sont également suivis en français.

Le test expérimental mesurant la conscience phonologique comportait 12 épreuves : 3 d'entre elles portaient sur la rime (production et reconnaissance), 3 autres portaient sur la manipulation de syllabes (suppression, inversion et acronyme) et les 6 dernières portaient sur le phonème (identification, suppression). Lors de l'administration des épreuves portant sur le phonème, l'étude a observé si le fait d'apporter une aide à l'enfant lui permettait d'améliorer ses résultats. Trois conditions étaient proposées (dont deux conditions d'aide possible pour l'enfant). Le premier type d'aide apporté était de demander à l'enfant s'il savait par quel phonème commençait (ou terminait) l'item cible. Si, malgré cette aide, l'enfant n'arrivait pas à résoudre l'exercice, la seconde condition de facilitation consistait à lui donner le phonème initial (ou final suivant l'exercice).

Le test mesurant la lecture en langue d'immersion (anglais ou néerlandais suivant l'école fréquentée) était spécifique à chaque classe. Celui-ci était composé de 11 fiches de 10 mots de difficulté variable classés aléatoirement. La lecture mais également le temps de lecture ont été mesurés.

RÉSULTATS

Afin de mesurer l'évolution de la conscience phonologique entre la troisième maternelle et la première primaire, une ANOVA à mesures répétées a été effectuée.

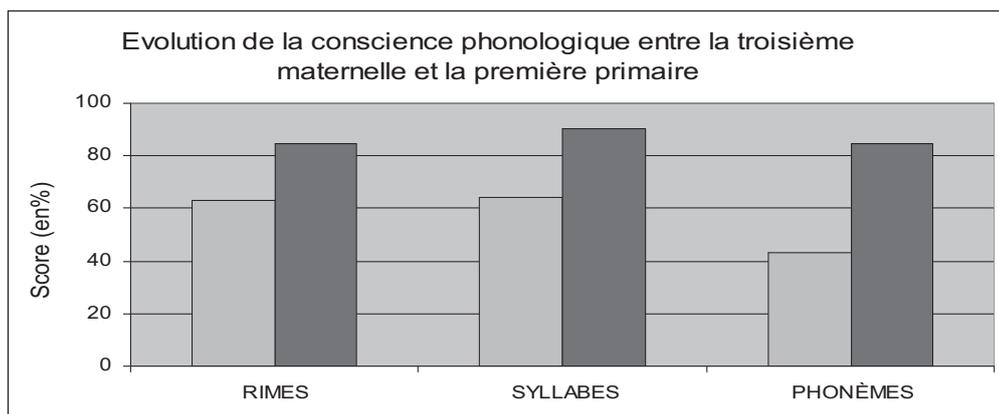


Graphie 1 : Résultats obtenus lors des analyses statistiques ANOVA à mesures répétées

Ce graphique montre clairement les résultats obtenus par les enfants lors du test de conscience phonologique effectué en 2004 (lors de la troisième maternelle) et celui

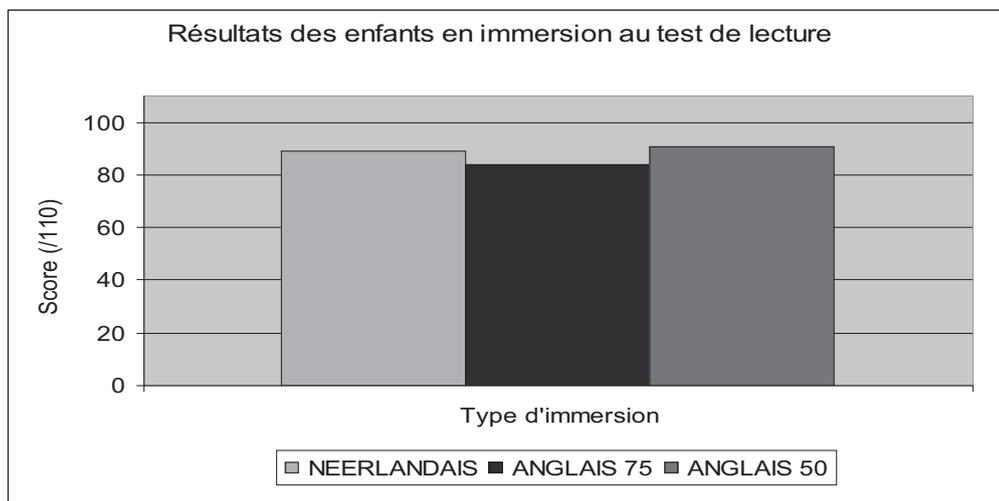
effectué en 2005 (lors de la première primaire). L'effet d'année est marqué par le fait que les épreuves passées en 2005 sont toutes mieux réussies que ces mêmes épreuves administrées en 2004. Par contre il n'y a pas d'effet de l'immersion (les différences observées ne sont pas significatives).

Au niveau de l'évolution de la conscience phonologique, tous les groupes sont meilleurs à toutes les épreuves en première primaire par rapport à la troisième maternelle. La conscience de la rime et de la syllabe est bien acquise en première primaire. Les performances au test de conscience phonémique montrent que celle-ci n'est pas encore totalement acquise au moment où le test a été administré (entre le début et le milieu du mois de mai de la première primaire).



Graphe 2 : Evolution de la conscience phonologique

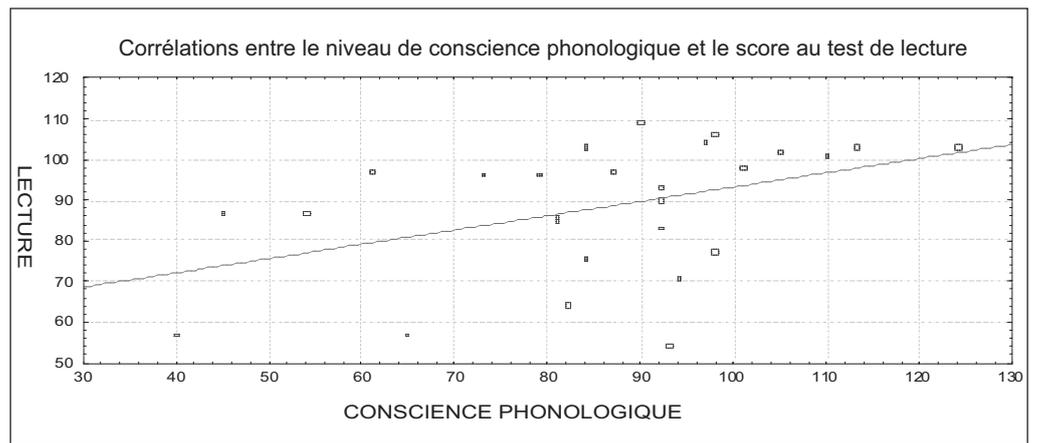
Au niveau des scores obtenus par les enfants lors du test de lecture en fin de première primaire, les résultats suivants sont observés :



Graphe 3 : Résultats des enfants en immersion au test de lecture

Il n'y a pas de différence significative, au seuil de 5% entre les trois groupes d'immersion ($F = 0,389$ et $p = 0,682$). Chaque classe obtient des scores sensiblement équivalents.

Afin de tester la seconde hypothèse, à savoir que les enfants possédant une conscience phonologique supérieure à la moyenne en troisième maternelle seront également les meilleurs lecteurs en fin de première primaire, des corrélations entre le niveau de conscience phonologique en troisième maternelle et les scores obtenus lors du test de lecture en première primaire ont été effectuées.



Graph 4 : Corrélations entre niveaux de conscience phonologique et résultats au test de lecture

La corrélation obtenue entre les scores aux tests de conscience phonologique en troisième maternelle et les scores aux tests de lecture est significative et positive, au niveau d'incertitude de 5% ($R = 0,432$ et $p = 0,024$). La fonction est donc linéaire et croissante, ce qui signifie que plus le score au test de conscience phonologique est élevé, plus le score en lecture est élevé. L'existence de cette corrélation rend compte de la nécessité de décomposer la structure phonologique du langage lors de la mise en place de la conversion phonologique utilisée essentiellement en début d'apprentissage.

Le test de conscience phonologique réalisé à la fin de la troisième maternelle montre bien que la conscience phonologique des sujets n'est que partiellement développée. La conscience phonémique n'étant pas acquise à cinq ans, les sujets obtiennent de faibles scores aux sous-tests portant sur le phonème. Par conséquent, les enfants obtiennent un score total assez peu élevé.

Les analyses statistiques réalisées sur les résultats aux tests de conscience phonologique (en troisième maternelle et en première primaire) montrent qu'il n'existe pas de différence significative entre les enfants en enseignement immersif et les enfants en enseignement traditionnel. Ces résultats ne plaident pas en faveur de l'hypothèse de départ d'un « bilingual avantage ». Cet avantage bilingue serait expliqué par une supériorité des enfants bilingues par rapport à leurs pairs monolingues au niveau de la conscience phonologique. A l'inverse des autres aspects des habiletés métalinguistiques, la conscience phonologique est impliquée de façon centrale dans l'acquisition de la lecture chez les enfants spécialement pour les systèmes alphabétiques*. Par contre, le fait que les enfants immergés obtiennent des résultats similaires aux enfants non immergés démontre que l'immersion n'a pas d'effet négatif sur le développement des habiletés de conscience phonologique.

L'analyse statistique en mesure répétée a permis de mettre en évidence un effet très significatif de l'année. Ce qui signifie que les enfants de première primaire obtiennent des scores beaucoup plus élevés par rapport aux enfants de troisième maternelle. Cet effet est expliqué par le fait que les enfants ont appris à lire entre les deux passations du test. De nombreuses études longitudinales plaident en faveur de l'hypothèse d'un rôle causal des habiletés phonologiques par rapport aux capacités de lecture. Les enfants qui deviennent de bons lecteurs ont tendance à exceller dans les tâches de conscience phonologique alors que les enfants devenant de mauvais lecteurs en première année ont tendance, lors de leurs années préscolaires, à avoir été moins conscients de la structure phonologique du langage oral*.

*Bialystok et coll., 2003

*Blachman, 1983 ; Bradley, Bryant, 1985 ; Mann, Liberman, 1984 ; Stanovich et coll., 1984

L'analyse statistique évaluant les scores en lecture ne montre pas d'effet significatif. Ce fait signifie qu'aucun des trois groupes d'enfants en immersion n'est meilleur ou moins bon que les autres. Contrairement à ce qui est décrit dans la littérature, cette étude ne montre pas de différence entre les groupes d'enfants apprenant à lire dans une langue possédant une orthographe opaque et ceux apprenant à lire dans une langue possédant une orthographe plus transparente. Cependant, les enfants en fin de première primaire n'ont pas de maîtrise du français écrit. En effet, dans les cursus scolaires immersifs testés dans cette étude, le français (au niveau de la lecture et l'écriture) n'est pas introduit avant la deuxième primaire. Il serait utile de tester à nouveau les enfants en deuxième primaire, au moment où chacun d'eux a été confronté à une orthographe relativement opaque (le français).

Certains auteurs ont démontré qu'il existe un véritable lien de causalité entre les capacités phonologiques d'un enfant et ses performances en lecture*. Les épreuves de sensibilité phonologique ont un rapport avec l'apprentissage de la lecture parce qu'elles prédisent la facilité avec laquelle un enfant apprendra à segmenter la parole en unités de taille inférieure à une syllabe. C'est la raison pour laquelle des corrélations entre le score obtenu au test de conscience phonologique en troisième maternelle et le score au test de lecture ont été effectuées. Cette corrélation est significative et positive. Ces résultats corroborent la seconde hypothèse formulée, à savoir que les enfants possédant une conscience phonologique supérieure à la moyenne en troisième maternelle sont également les meilleurs lecteurs en première primaire. Ces résultats vont également dans le même sens que ce qui est décrit dans la littérature. En effet, de nombreuses études sur l'enfant montrent que des compétences linguistiques précoces peuvent être fortement corrélées avec les performances réalisées lors du début de l'apprentissage de la lecture*.

*Bradley, Bryant, 1983, 1985 ; Fox, Routh, 1984 ; Lundberg, 1987 ; MacLean et coll., 1987 ; Olofsson, Lundberg, 1985 ; Perfetti et coll., 1987 ; Torneus, 1984 ; Treiman, Baron, 1983 ; Vellutino, Scanlon, 1987

*Lieberman, 1982 ; Mann, 1986 ; Stanovich et coll., 1984 ; Wagner, Torgesen, 1987 ; Adams, 1990 ; Goswami, Bryant, 1990

CONCLUSION

Cette étude n'a pas permis de vérifier toutes les hypothèses formulées au départ. La première hypothèse n'est pas vérifiée, les enfants en enseignement de type immersif ne présentent pas un meilleur niveau de conscience phonologique par rapport à leurs pairs monolingues, malgré leur exposition à deux codes phonologiques différents. Dans cette étude, le « bilingual avantage » expliqué par une supériorité des enfants bilingues par rapport à leurs pairs monolingues au niveau de la conscience phonologique n'est pas observé*.

Par contre, la seconde hypothèse se vérifie. En effet, les enfants possédant le meilleur niveau de conscience phonologique en fin de troisième maternelle sont les meilleurs lecteurs en fin de première primaire, et ce même dans le contexte particulier de l'immersion.

La conclusion de cette étude est que les habiletés phonologiques ne seront pas meilleures chez les enfants suivant un enseignement de type immersif, mais également que l'immersion en langue étrangère ne porte pas préjudice au développement normal de la conscience phonologique ainsi qu'aux habiletés de lecture puisque les enfants immergés obtiennent des résultats similaires à leurs pairs non immergés. Cependant, comme le prouve la seconde hypothèse, la conscience phonologique reste bien un bon prédicteur de l'acquisition de la lecture, même dans le cadre particulier de l'enseignement immersif.

*Bialystok et coll., 2003

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMS, M.J. (1990). *Beginning to Read*. Cambridge, MA : MIT Press.
- ARMAND, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *The Canadian Modern Language Review*, 56 (3), 469-495.
- BIALYSTOK, E. (1988). Levels of bilingualism, levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24 (4), 560-567.
- BIALYSTOK, E., MAJUMDER, S. (1998). The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics*, 19, 69-85.
- BIALYSTOK, E., MAJUMDER, S., MARTIN, M. (2003). Developing phonological awareness : Is there a bilingual advantage ? *Applied Psycholinguistics*, 24 (1), 27-43.
- BLACHMAN, B. (1983). Are we assessing the linguistic factors critical in early reading? *Annals of Dyslexia*, 33, 91-109.
- BRADLEY, L., BRYANT, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read, a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- BRADLEY, L., BRYANT, P.E. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- BRAUN, A. (2005, mai, 26). L'immersion ne convient pas à tous les enfants. In DUBOIS-DENGHIEN, R., *Enseignement à l'école des langues* (p. 7). Bruxelles : Le Soir.
- CAMPBELL, R., SAIS, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 61-68.
- CARLISLE, J.F., BEEMAN, M.M., FABID, L.H., SPHARIM, G. (1999). Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics*, 20, 459-478.
- DA FONTURA, H.L., SIEGEL, L.S. (1995). Reading, syntactic, and working memory skills of bilingual Portuguese-English Canadian children. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 7, 139-153.
- DEMONT, E. (2001). Contribution de l'apprentissage précoce d'une deuxième langue au développement de la conscience linguistique et à l'apprentissage de la lecture. *Journal International de Psychologie*, 36 (4), 274-285.
- DURGUNOGLU, A.Y., NAGY, W.E., HANCIN-BHATT, B.J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85, 453-465.
- FOX, B., ROUTH, D.K. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word-attack skills : revisited. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1059-1064.
- FRANCIS, N. (1999). Bilingualism, writing and metalinguistic awareness : Oral-literate interactions between first and second languages. *Applied Psycholinguistics*, 20, 533-561.
- GEVA, E., SIEGEL, L.S. (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 12, 1-30.
- GOSWAMI, U., BRYANT, P.E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- KODA, K. (1994). Second language reading research : Problems and possibilities. *Applied Psycholinguistics*, 15, 1-28.
- KAUFMAN, A.S., KAUFMAN, N.L. (1983). *Le K.A.B.C., une batterie pour l'examen psychologique de l'enfant*. Paris : les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- LIBERMAN, I.Y. (1982). A language oriented view of reading and its disabilities. In MYKELBUST, H. (Eds.), *Progress in Learning Disabilities*, Vol.5. New-York : Grune and Stratton.
- LUNDBERG, I. (1987). Are letters necessary for the development of phonemic awareness ? *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 472-475.
- MACLEAN, M., BRYANT, P., BRADLEY, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early Childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 255-281.
- MANN, V. (1986). Phonological awareness: The role of reading experience. *Cognition*, 24, 65-92.
- MANN, V., LIBERMAN, I.Y. (1984). Phonological awareness and verbal short-term memory. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 592-599.
- MOUSTY, P., ALEGRIA, J. (1999). L'acquisition de l'orthographe : données comparatives entre enfants normo-lecteurs et dyslexiques. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 7-22.
- MOUSTY, P., LECOCQ, K., KOLINSKY, R., GOETRY, V., MORAIS, J., ALEGRIA, J. (sous presse). Evaluation de programmes d'immersion en Communauté française : une étude longitudinale comparative du développement de compétences linguistiques d'enfants francophones immergés en néerlandais.
- MUMTAZ, S., HUMPHREYS, G. (2001). The effects of bilingualism on learning to read English : Evidence from the contrast between Urdu-English bilingual and English monolingual children. *Journal of Research in Reading*, 24, 113-134.
- OLOFSSON, A., LUNDBERG, I. (1985). Evaluation of long term effects of phonemic awareness training in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 26, 21-34.
- PERFETTI, C.A., BECK, J., BELL, L., HUGHES, C. (1987). Phonic knowledge and learning to read are reciprocal : A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.
- RUBIN, H., TURNER, A. (1989). Linguistic awareness skills in grade one children in a French immersion setting. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 1, 73-86.

- SEYMOUR, P.H.K., ARO, M., ERSKINE, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-147.
- STANOVICH, K.E., CUNNINGHAM, A.E., FREEMAN, D.J. (1984). Intelligence, cognitive skills, and early reading process. *Reading Research Quarterly*, 19, 278-303.
- TORNEUS, M. (1984). Phonological awareness and reading : A chicken and egg problem ? *Journal of Educational Psychology*, 70, 476-491.
- TREIMAN, R., BARON, J. (1983). Phonemic-analysis training helps children benefit from spelling-sound rules. *Memory and Cognition*, 11, 382-389.
- VELLUTINO, F., SCANLON, D. (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability : evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 321-363.
- WAGNER, R.K., TORGESEN, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.