ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants

DEUXIÈME LANGUE

Apprendre à lire dans une langue seconde : recherche, implications et recommandations pour les services

Esther Geva, Ph.D.

University of Toronto, Canada

Janvier 2009

Introduction et sujet

Dans les pays d'immigration, comme le Canada, qui promeuvent le multiculturalisme et le bilinguisme, il est important que les éducateurs, les intervenants en santé mentale et les décideurs politiques prennent en considération le développement normal et problématique du langage et de la littératie. Surtout chez les jeunes enfants qui développent leurs habiletés en lecture dans un environnement de langue seconde (L2). Les études sur le développement de la littératie dans une L2, sur lesquelles se base cette vue d'ensemble, ont été effectuées dans différents contextes : a) apprendre à parler et à lire dans le langage sociétal, ce qui diverge très souvent de la langue parlée à la maison, comme c'est le cas pour les enfants dont l'anglais est la deuxième langue (EDL); b) la situation propre aux enfants qui suivent les programmes du

patrimoine en plus de fréquenter l’école dans la langue de la société (anglais ou français au Canada); ou c) les programmes qui promeuvent la bi-littératie, comme c’est le cas pour l’immersion en français ou pour diverses écoles de jour bilingues. Cet article est un concentré des découvertes clés et des implications pratiques et politiques tirées de cette recherche. Cette dernière visant à offrir des services aux jeunes enfants L2 qui pourraient avoir des déficiences en lecture.

Contexte de la recherche

Il faut tenir compte de deux principaux cadres de référence lors de l’évaluation et du traitement du développement de la littératie dans une L2. D’une part, certaines questions concernent ce que l’on appelle le cadre de référence « universel » ou « de traitement central ». Selon ce cadre, ce sont les mêmes habiletés cognitives et linguistiques sous-jacentes qui sont cruciales à l’apprentissage de la lecture et de l’écriture chez les enfants monolingues ou L1 (p. ex., la conscience phonémique, la rapidité du traitement de l’information, les processus visuels) et qui sont impliquées dans divers langues et systèmes d’écriture. Ceci signifie aussi que ces habiletés influencent le développement des compétences en littératie dans des environnements bilingues et de L2.

Le concept répandu du « transfert » peut être considéré comme une version du cadre universel. Voici la logique qui le sous-tend : si on découvre que les mêmes habiletés de traitement sont importantes à la fois quand les enfants apprennent à lire en L1 et en L2, on peut s’attendre à ce que ces habiletés se « transfèrent » de la L1 à la L2 (et de la L2 à la L1). C’est-à-dire que l’on peut croire à un transfert positif si les mêmes facteurs de traitement sous-jacents facilitent l’acquisition d’habiletés en littératie dans la L2, comme ils le font dans la L1. Cela signifie aussi que la performance de ces facteurs de traitement dans une langue serait reliée aux habiletés en lecture dans l’autre langue. La recherche qui soutient les cadres universels ou de traitement central a d’importantes implications pour l’évaluation des enfants bilingues ou appartenant à une minorité qui risquent d’éprouver des déficiences en lecture (DL).[a]

On peut envisager que la contribution des compétences langagières aux aptitudes en lecture et en écriture se situe dans ce centre de traitement central. Le développement des compétences dans la L2 s’apparente à une augmentation graduelle des habiletés reliées à la capacité de comprendre et de s’exprimer dans la L2, à la fois oralement et à l’écrit, au quotidien et à l’école. Le sujet doit développer plusieurs habiletés réceptives et expressives. Il doit se familiariser avec la

phonologie de la L2, son vocabulaire (celui de tous les jours et le vocabulaire académique), sa morphologie et sa grammaire. Certains éducateurs et intervenants pensent que la principale raison pour laquelle les personnes qui apprennent une L2 manquent de précision et d'aisance en ce qui concerne leurs habiletés de littératie en L2 est leur manque de maîtrise de la L2 à l'oral.[1,2] Le problème qui y est associé est la croyance selon laquelle tant que les étudiants n'ont pas développé une connaissance adéquate de la L2, il est impossible ou déconseillé d'évaluer les difficultés en lecture.[3] Ce problème comporte deux composantes : d'une part, on cherche à éviter d'interpréter le faible développement des habiletés de langage et d'alphabétisation chez les apprenants de L2 comme une indication de DL, un processus qui pourrait conduire à une *surévaluation* des enfants L2 ayant une DL. D'autre part, le manque de formation et de sensibilité, ou la forte croyance selon laquelle ce qui contrecarre le développement adéquat des habiletés de langage et de littératie chez les enfants suppose une faible connaissance du langage, peuvent conduire à une sous-évaluation des apprenants de L2 pouvant être réellement aux prises avec des DL. Cela constitue une autre forme de biais.

L'autre cadre de référence important est centré sur les différences *typologiques*. Les langues varient selon plusieurs dimensions associées aux aspects oraux et écrits. Certaines de ces différences ont des implications significatives pour les processus associés à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans différentes langues. En termes de systèmes d'écriture, les langues présentent des différences de « profondeur » orthographique, soit la régularité de la correspondance entre les lettres ou les combinaisons de lettres et les sons associés. L'orthographe anglaise est considérée comme « profonde » comparée à des langues comme l'espagnol ou l'allemand, dont les orthographes sont « peu profondes ». Les langues peuvent être différentes les unes des autres selon le contenu phonémique et syllabique de leurs répertoires, la complexité de leurs morphèmes et de la syntaxe, etc.

La recherche sur le cadre typologique cherche à découvrir si les facteurs développementaux et de traitement varient d'une langue à l'autre dû à des différences typologiques du langage oral ou écrit. Certaines études comparent le rôle que les exigences de traitement joue dans les différentes langues. Selon cette analyse, les ressources cognitives sous-jacentes sont exploitées de façon différentielle selon le niveau exigé par les caractéristiques typologiques du système oral et écrit considéré. Par exemple, le traitement visuel peut être plus crucial lorsque l'on apprend à lire une langue basée sur des caractères, en l'occurrence le chinois, que lorsqu'il s'agit d'une langue alphabétique, comme l'anglais ou le français. Les croyances associées à ce cadre incluent

l’argument selon lequel l'enfant éprouve des difficultés à apprendre à lire dans la L2 à cause de différences typologiques entre sa L1 et sa L2. Par exemple, les éducateurs et les parents pourraient argumenter qu’un enfant dont la L1 est l’hébreu éprouve des difficultés à développer des aptitudes adéquates de lecture en anglais ou en français parce que l’hébreu se lit de droite à gauche. Une autre croyance est que la prévalence des déficiences en lecture peut varier selon le système d’écriture et les différents défis que posent les diverses orthographes aux jeunes apprenants.

Récents résultats de recherche

Cette section énumère les résultats clés concernant le développement d’habiletés en lecture chez les jeunes apprenants d’une L2. La section finale traite des implications pratiques et politiques pouvant être tirées de cette recherche.

Résultats de recherche qui appuient le cadre de référence « universel » :

- Le développement des habiletés au niveau du mot, comme le décodage et l’orthographe, présente des parallèles dans plusieurs comparaisons de langues typologiquement différentes.[4-10]
- On constate des corrélations positives et significatives entre les habiletés parallèles de la L1 et de la L2, notamment celles impliquées au niveau du mot, comme la reconnaissance des mots, le décodage de pseudo-mots (des unités de parole ou de texte qui ressemblent à des mots dans une langue particulière ou qui sonnent comme des mots, mais qui n’en sont pas) et l’orthographe.[11,12]
- Lorsque des aspects reliés à la lecture de textes sont développés dans une langue, comme par exemple la compréhension de la lecture, il y a une correspondance de la compréhension de la lecture dans l’autre langue.[9,13-17]
- Peu importe le type d’orthographe impliqué, les apprenants d’une L2 qui éprouvent des problèmes de décodage et d’orthographe dans leur L1 en éprouvent aussi dans leur L2.[18-21]
- La conscience phonologique (l’aptitude à segmenter les mots selon leurs composantes, à synthétiser leurs sons et à apprendre leurs caractéristiques) et la dénomination rapide (l’acte de nommer rapidement des objets, des couleurs, des nombres ou des lettres grâce à la mémoire à long terme) et, jusqu'à une certaine mesure, la mémoire de travail verbale (qui

enregistre temporairement l’information et la manipule) sont des sources de différences individuelles associées au développement de la lecture et aux difficultés en lecture en L1. Peu importe que ces habiletés soient mesurées dans la L1 ou la L2 de l'enfant, ces processus sont eux aussi sources de différences individuelles dans le développement des habiletés au niveau du mot dans la L2, que ce soit dans les langues alphabétiques ou non alphabétiques.[11,12,22-27]

- Ces habiletés de traitement mesurées dans la L1 et dans la L2 peuvent souvent correspondre l’une à l’autre et peuvent prédire les compétences en décodage et en orthographe dans les deux langues. Ce résultat a été découvert dans plusieurs groupes linguistiques.[7,8,10,28,29]
- Les apprenants d’une L2 qui éprouvent de sérieux problèmes avec les habiletés de lecture de mots ainsi qu’avec les processus cognitifs nécessaires au développement de ces mêmes compétences en L2, lisent aussi de manière moins fluide, ont de pauvres habiletés de compréhension de la lecture et éprouvent des problèmes en écriture.[9,26,27,30-33]
- Quand on détermine les DL d’après le degré des habiletés au niveau du mot, comme la reconnaissance des mots et le décodage des pseudo-mots, ainsi qu’en se basant sur les mesures de traitement phonologique, telles que la conscience phonologique et la dénomination rapide, la prévalence de la DL est similaire chez les enfants EDL et ceux qui sont L1.[2,30,34]

La recherche sur le rôle de la maîtrise orale de la L2 :

- Les enfants L2 mettent beaucoup de temps à développer leur compétence orale dans la L2. Même après avoir fréquenté l’école pendant cinq à six ans dans l’environnement de la L2, certains aspects de la compétence orale dans la L2, et surtout ceux requis pour l’apprentissage scolaire, continuent à être plus faibles que ceux de leurs pairs L1.[35-37]
- Au cours des premières années scolaires, quand les compétences orales dans la L2 en sont à leurs débuts, le vocabulaire de la L2 explique uniquement une petite partie de variance des habiletés de reconnaissance des mots et d’épellation en L2.[38]
- Vers le début de la deuxième année scolaire (après une année d’enseignement en anglais), la performance en ce qui a trait à la conscience phonologique et à la dénomination rapide peut prédire le niveau subséquent des habiletés dans la lecture des mots chez les enfants EDL.[39]

- Même quand les compétences langagières des enfants L2 sont encore en développement, ils peuvent apprendre à lire et à orthographier les mots avec autant de précision que les enfants L1.[11,20,22,26,38,39,40-42]
- Certains aspects des compétences langagières dans la L2, comme le vocabulaire et les habiletés grammaticales, *sont* reliées aux aspects de la lecture de textes, comme la fluidité et la compréhension de la lecture ainsi que la capacité à écrire.[15,16,30,33,38,43-45]
- Malgré les différences en matière de maîtrise de la langue orale, les profils de traitement cognitifs des étudiants L2 qui ont des DL sont similaires à ceux des étudiants L1 qui ont des DL. Peu importe le contexte linguistique dans lequel les enfants vivent à la maison, les profils des lecteurs à risque comprennent une performance extrêmement faible et répétée à certaines tâches dont la reconnaissance de mots, le décodage de pseudo-mots, les habiletés à épeller et présentent de pauvres résultats concomitant en mesures de traitement phonologique.[7,10,18,19,40,46,47]

Résultats de recherche qui documentent les différences typologiques :

- Comme les caractéristiques orthographiques présentent des exigences différentes, les trajectoires développementales associées au développement de la lecture et de l'écriture dans différentes langues ne sont pas identiques. Si la L2 est associée à une orthographe peu profonde, les enfants réussissant normalement liront les mots avec précision plus rapidement dans leur L2 que dans leur L1.[41,43,45,48-50]
- Les différences typologiques entre l'orthographe de la L1 et de la L2 influencent le poids de processus cognitifs qui sous-tendent la lecture des mots, tels que la conscience phonologique, la dénomination rapide et le traitement visuel.[11,19,51-53] Par exemple, dans les orthographes peu profondes, comme l'allemand et le néerlandais, la dénomination rapide est un meilleur avertisseur de la réussite ou de l'échec en lecture que la conscience phonémique.[54]
- Dans les premières étapes du développement de l'orthographe dans la L2, la phonologie de la L1 et ses règles d'association graphème-phonème ont des répercussions sur la façon dont les étudiants écrivent dans leur L2; de plus, le *type* d'erreurs de lecture et d'écriture observé dans la L2 reflète les influences typologiques.[29,38,41,43,55-58]

- Les enfants qui ont des déficiences en lecture et qui lisent différents systèmes orthographiques ont des caractéristiques communes, comme de la difficulté à décoder les pseudo-mots, et des profils cognitifs similaires, mais aussi des caractéristiques uniques associées à la typologie de la langue et du système d'écriture.[47,59]

Conclusions

Des processus complexes sont impliqués dans l'acquisition d'habiletés langagières et de littératie dans les contextes de L2. La recherche effectuée au cours des dix dernières années permet de conclure qu'aucun de ces cadres de référence ne peut expliquer à lui seul à quel moment les enfants L2 développent leurs habiletés langagières et de littératie, pas plus qu'ils ne peuvent expliquer l'incidence ou la nature des déficiences en lecture. Il est utile de considérer les deux perspectives de la lecture dans une L2, universelle ou spécifique au système orthographique, comme étant complémentaires.[60] Les compétences linguistiques dans une L2 mettent du temps à se développer. Chez les jeunes apprenants d'une L2, bien que ces compétences soient reliées aux aspects de la littératie basés sur le texte, comme la facilité à lire et la compréhension de la lecture et l'écriture, les compétences linguistiques dans la L2 expliquent une petite partie de variance mesurée pour les habiletés qui sous-tendent la lecture de mots. Par ailleurs, des processus cognitifs similaires expliquent les différences individuelles dans la reconnaissance des mots et dans les habiletés en orthographe dans différentes langues et chez les apprenants de L1[32] et de L2. De plus, les profils cognitifs et profils de lecture des enfants L2 avec DL ressemblent à ceux de leurs pairs L1 avec DL. Cependant, les différences typologiques peuvent affecter l'aisance ou la difficulté avec lesquelles les enfants L2 acquièrent des éléments particuliers de la langue parlée et écrite. Elles peuvent aussi influer sur le type d'erreurs que ces enfants commettent au cours des premières étapes du développement de littératie. Les enseignants qui œuvrent dans des classes multiethniques ont tendance à ne pas faire part de leur jugement concernant les enfants EDL qui peuvent manifester des signaux avertisseurs similaires à ceux qui sont observés chez les enfants L1 à risque parce qu'ils tendent à attribuer ces difficultés au manque d'habiletés langagières orales.[2] Pourtant, la recherche nous a montré qu'il était possible de diagnostiquer assez tôt la DL chez les enfants L2. La pratique qui consiste à retarder le diagnostic de DL potentielle chez les enfants L2 peut être motivée par le souci d'éviter les biais ou d'attribuer des difficultés persistantes à d'autres causes, comme le manque de compétences orales dans la L2 et les influences typologiques. Cependant, les résultats de telles pratiques s'avèrent coûteux et entraînent des conséquences négatives à long terme pour les enfants L2 sous-diagnostiqués et

non traités qui ont des difficultés à apprendre à lire et à écrire dans la langue de scolarisation. Les récentes avancées de la recherche dans ce domaine devraient permettre aux éducateurs et aux autres professionnels de diminuer le nombre de diagnostics erronés.

Implications

Politiques : formation des professionnels

- Il est important de continuer à donner aux enfants L2 l'opportunité de maintenir systématiquement les occasions de développer leurs compétences orales dans leur L2. Pour améliorer la réussite scolaire, il est important de considérer cet argument avec sérieux et de ne pas être trop satisfait quand les niveaux acceptables d'aisance orale dans la langue de tous les jours ont été atteints. Ces éléments ont des implications pour le contenu des programmes de formations préalables à l'entrée en fonction et en cours d'emploi.[61]
- Certains enfants L2 peuvent avoir des difficultés à lire, non seulement parce qu'ils ont besoin de plus de temps pour développer leurs compétences orales dans la L2, mais aussi parce qu'ils éprouvent des problèmes à acquérir les habiletés de base en lecture. Il est donc important de voir au-delà des compétences langagières orales et de ne pas retarder l'évaluation ni l'intervention.
- Il n'est pas nécessaire ni éthiquement justifié de retarder l'évaluation et l'intervention auprès des apprenants d'une L2 qui manifestent des signes indiquant une DL. Les professionnels de la santé, aussi bien que les enseignants, doivent être formés et habilités à identifier tôt les signes avertisseurs afin d'adapter leur enseignement en conséquence.

Évaluation de la L2

- Comme il y a une corrélation positive et significative entre les composantes parallèles des habiletés en lecture dans la L1 et la L2 et les avertisseurs d'une réussite dans le développement de la lecture dans les deux langues, le fait d'administrer aux apprenants d'une L2 les mêmes mesures de traitement (par exemple, une sensibilisation phonologique et une dénomination rapide) utilisées pour évaluer la DL chez les enfants L1 est très instructif. On peut y parvenir lorsqu'un niveau rudimentaire de compétences langagières orales dans la L2 est atteint.

- Étant donné que la maîtrise orale dans la L2 ne joue pas un rôle prépondérant dans la compréhension des difficultés de lecture des enfants L2, les habiletés impliquées lors de la lecture des mots, y compris la reconnaissance des mots, le décodage des pseudo-mots et les habiletés en orthographe, peuvent et doivent être évaluées à l'aide de mesures standardisées.
- Comme les différences individuelles en L2 liées aux habiletés qui sous-tendent la lecture de mots sont en corrélation avec la performance des aspects reliés à la lecture de textes et à l'écriture, il est important d'évaluer les jeunes apprenants L2 qui peuvent être à risque d'avoir des difficultés de lecture à tous les domaines connus comme ayant un lien possible avec le DL.
- Examiner l'écart entre la compréhension auditive et la compréhension de la lecture est très instructif, surtout si la compréhension auditive de la L2 est supérieure à celle de la compréhension de la lecture.

Assembler les morceaux du casse-tête

- Il est utile de rassembler des données portant sur la performance de l'enfant dans la langue de la maison, parce que cela aide à valider les observations faites dans le contexte de la L2. Cependant, ceci peut être infaisable pour diverses raisons, par exemple à cause de l'attrition de la L1, du manque de mesures appropriées en L1 et des perturbations dans l'éducation de l'enfant, pour n'en citer que quelques-unes.[60]
- D'autres sources d'information, dont l'évaluation de la L2, sont des morceaux importants du casse-tête. Elles contribuent à la validité du diagnostic. Parmi celles-ci, on compte les bulletins scolaires du pays d'origine, les données recueillies lors d'entrevues portant sur la réussite des étapes importantes du développement dès l'enfance, plus précisément sur celui du langage, les évaluations antérieures, ainsi que la performance académique et langagière des frères et sœurs.
- Une source d'information très instructive vient du suivi des progrès et de l'apprentissage au fil du temps. Les difficultés langagières et de lecture persistantes, malgré un enseignement adéquat, ne devraient pas être ignorées. Des approches telles l'évaluation dynamique et l'évaluation des programmes d'enseignement sont particulièrement favorables dans ce cas.
- Les mesures d'habiletés générales ne sont pas particulièrement utiles pour identifier la DL chez les enfants L2. Les intervenants doivent aussi s'attarder au fait que, dans le cas des

apprenants L2, il est plus difficile d'établir « l'écart » entre des habiletés adéquates en lecture et celles suggérant une difficulté. Cela rend plus délicate la justification du diagnostic de DL.

- L'analyse des erreurs est une source d'information utile, mais devrait être faite en conservant à l'esprit les influences typologiques. Il est important de considérer le transfert d'habiletés spécifiques de la L1 vers la L2. Il est nécessaire de vérifier si les erreurs se produisent systématiquement ou si elles se limitent aux différences typologiques. Les erreurs systématiques suggèrent davantage une déficience que celles typiques aux apprenants d'un milieu linguistique donné qui tendront à disparaître avec le temps.[20]
- Il est essentiel de tenir compte du contexte culturel et linguistique familial, de l'acculturation et des attributions parentales quant aux difficultés scolaires de leurs enfants. Pour être à l'écoute, utiles et efficaces, il incombe aux intervenants de recourir à des informateurs culturels et de chercher de l'information sur l'histoire, la langue et la culture de la famille.[46]

Références

1. Geva E. Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children: Beliefs and research evidence. *Dyslexia* 2000;6(1):13-28.
2. Limbos M, Geva E. Accuracy of teacher assessments of second-language students at risk for reading disability. *Journal of Learning Disabilities* 2001;34(2):136-151.
3. Cummins J. *Bilingualism and special education*: *issues in assessment and pedagogy* . San Diego, Calif: College-Hill Press; 1985.
4. Lesaux N, Koda K, Siegel L, Shanahan T. Development of literacy. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:75-122.
5. Lesaux N, Geva E. Synthesis: Development of literacy in language-minority students. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:53-74.
6. Bruck M, Genesee F. Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language* 1995;22(2):307-324.
7. Chiappe P, Siegel LS. Phonological awareness and reading acquisition in English- and Punjabi-speaking Canadian children. *Journal of Educational Psychology* 1999;91(1):20-28.
8. Gottardo A, Yan B, Siegel LS, Wade-Woolley L. Factors related to English reading performance in children with Chinese as a first language: More evidence of cross-language transfer of phonological processing. *Journal of Educational Psychology* 2001;93(3):530-542.
9. Verhoeven LT. Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning* 1994;44(3):381-415.

10. Wade-Woolley L, Siegel LS. The spelling performance of ESL and native speakers of English as a function of reading skill. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 1997;9(5-6):387-406.

11. Gholamain M, Geva E. Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in English and Persian. *Language Learning* 1999;49(2):183-217.

12. Comeau L, Cormier P, Grandmaison E, Lacroix D. A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology* 1999;91(1):29-43.

13. Dressler C, Kamil M. First- and second-language literacy. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:197-238.

14. Geva E, Clifton S. The development of first and second language reading skills in early french immersion. *The Canadian Modern Language Review* 1994;50(4):646–667.

15. Geva E, Ryan EB. Linguistic and cognitive correlates of academic skills in 1st and 2nd languages. *Language Learning* 1993;43(1):5-42.

16. Royer JM, Carlo MS. Transfer of comprehension skills from native to 2nd language. *Journal of Reading* 1991;34(6):450-455.

17. Reese L, Garnier H, Gallimore R, Goldenberg C. Longitudinal analysis of the antecedents of emergent Spanish literacy and middle-school English reading achievement of Spanish-speaking students. *American Educational Research Journal* 2000;37(3):633-662.

18. Everatt J, Smythe I, Adams E, Ocampo D. Dyslexia screening measures and bilingualism. *Dyslexia* 2000;6(1):42-56.

19. DaFontoura HA, Siegel LS. Reading, syntactic, and working memory skills of bilingual, Portuguese-English Canadian children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 1995;7(1):139-153.

20. Geva E, Wade-Woolley L, Shany M. The concurrent development of spelling and decoding in 2 different orthographies. *Journal of Reading Behavior* 1993;25(4):383-406.

21. Ho CSH, Fong KM. Do Chinese dyslexic children have difficulties learning English as a second language? *Journal of Psycholinguistic Research* 2005;34(6):603-618.

22. Durgunoglu AY, Nagy WE, Hancin-Bhatt BJ. Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology* 1993;85(3):453-465.

23. Hu C-F, Catts HW. The role of phonological processing in early reading ability: What we can learn from Chinese. *Scientific Studies of Reading* 1998;2(1):55-79.

24. Genesee F, Geva E. Cross-linguistic relationships in working memory, phonological processes, and oral language. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:175-184.

25. Genesee F, Geva E, Dressler D, Kamil M. Synthesis: Cross-linguistic relationships. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:153-174.

26. Lesaux NK, Siegel LS. The development of reading in children who speak English as a second language. *Developmental Psychology* 2003;39(6):1005-1019.

27. Dufva M, Voeten MJM. Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. *Applied Psycholinguistics* 1999;20(3):329-348.

28. Gottardo A, Chiappe P, Yan B, Siegel L, Gu Y. Relationships between first and second language phonological processing skills and reading in Chinese-English speakers living in English-speaking contexts. *Educational Psychology* 2006;26(3):367-393.

29. Wade-Woolley L, Geva E. Processing novel phonemic contrasts in the acquisition of L2 word reading. *Scientific Studies of Reading* 2000;4(4):295-311.

30. Geva E, Zadeh ZY. Reading efficiency in native English-speaking and English-as-a-second-language children: The role of oral proficiency and underlying cognitive-linguistic processes. *Scientific Studies of Reading* 2006;10(1):31-57.

31. Lanauze M, Snow CE. The relation between first- and second-language writing skills: Evidence from Puerto Rican elementary school children in bilingual programs. *Linguistics and Education* 1989;1(4):323-339.

32. Ndlovu K, Geva E. Writing ability in children who speak English as a second language and have a reading disability. Poster presentation presented at: Conference “Language acquisition and bilingualism: Consequences for a multilingual society”; May 2006; Toronto, Ontario.

33. Verhoeven LT. Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading* 2000;4(4):313-330.

34. Lipka O, Siegel LS, Vukovic R. The literacy skills of English language learners in Canada. *Learning Disabilities Research and Practice* 2005;20(1):39-49.

35. Geva E, Farnia F. Understanding vocabulary growth in ELLs – Trajectories and predictors. Paper presented at: UC LMRI Biliteracy Development Research Forum; January 20-22, 2005; Santa Barbara, Calif.

36. Biemiller A, Slonim N. Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology* 2001;93(3):498-520.

37. Jean M, Geva E. Do older English-as-a-second language (ESL) children have the same knowledge of words as English-as-a-first language (EL1) children? Poster presentation presented at: Conference “Language acquisition and bilingualism: Consequences for a multilingual society”; May 2006; Toronto, Ontario.

38. Geva E. Second-language oral proficiency and second-language literacy. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:123-139.

39. Geva E, Yaghoub-Zadeh Z, Schuster B. Understanding individual differences in word recognition skills of ESL children. *Annals of Dyslexia* 2000;50:123-154.

40. Chiappe P, Siegel LS, Wade-Woolley L. Linguistic diversity and the development of reading skills: A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading* 2002;6(4):369-400.

41. Geva E, Siegel LS. Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2000;12(1-2):1-30.

42. Arab-Moghaddam N, Sénéchal M. Orthographic and phonological processing skills in reading and spelling in Persian/English bilinguals. *International Journal of Behavioral Development* 2001;25(2):140-147.

43. Geva E, Wade-Woolley L, Shany M. Development of reading efficiency in first and second language. *Scientific Studies of Reading* 1997;1(2):119-144.

44. Lindsey KA, Manis FR, Bailey CE. Prediction of first-grade reading in Spanish-speaking English-language learners. *Journal of Educational Psychology* 2003;95(3):482-494.

45. Verhoeven LT. Acquisition of reading in a second language. *Reading Research Quarterly* 1990;25(2):90-114.

46. Geva E, Barsky A, Westernoff F, eds. *Interprofessional practice with diverse populations: cases in point*. Westport, Conn: Auburn House; 2000.

47. Katzir T, Shaul S, Breznitz Z, Wolf M. The universal and the unique in dyslexia: A cross-linguistic investigation of reading and reading fluency in Hebrew- and English-speaking children with reading disorders. *Reading and Writing* 2004;17(7-8):739-768.

48. Durgunoglu AY, Oney B. A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing* 1999;11(4):281-299.

49. Frith U, Wimmer H, Landerl K. Differences in phonological recoding in German- and English-speaking children. *Scientific Studies of Reading* 1998;2(1):31-54.

50. Wimmer H, Goswami U. The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. *Cognition* 1994;51(1):91-103.

51. Abu-Rabia S. Verbal and working-memory skills of bilingual Hebrew-English speaking children. *International Journal of Psycholinguistics* 1997;13(1):25-40.

52. Bialystok E, Luk G, Kwan E. Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading* 2005;9(1):43-61.

53. Liow SJR, Poon KKL. Phonological awareness in multilingual Chinese children. *Applied Psycholinguistics* 1998;19(3):339-362.

54. Wimmer H, Mayringer H, Landerl K. The double deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology* 2000;92(4):668-680.

55. Fashola OS, Drum PA, Mayer RE, Kang S-J. A cognitive theory of orthographic transitioning: Predictable errors in how Spanish-speaking children spell English words. *American Educational Research Journal* 1996;33(4):825-843.

56. Geva E, Wang M. The development of basic reading skills in children: A cross-language perspective [Invited review article]. *Annual Review of Applied Linguistics* 2001;21:182-204.

57. Mumtaz S, Humphreys GW. 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* 2001;24(2):113-134.

58. Wang M, Geva E. Spelling acquisition of novel English phonemes in Chinese children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2003;16(4):325-348.

59. Cohen A, Schiff R, Gillis-Carlebach M. Complexity of morphological, syntactic, and narrative characteristics: A comparison of children with reading difficulties and children who can read [Hebrew]. *Megamot* 1996;37(3):273-291.

60. Geva E, Wade-Woolley L. Issues in the assessment of reading disability in second language children. In: Smythe I, Everatt J, Salter R, eds. *International book of dyslexia: a cross-language comparison and practice guide*. West Sussex, England: John Wiley and Sons; 2004:195-206.

61. Gersten R, Geva E. Teaching reading to early language learners. *Educational Leadership* 2003;60(7):44-49.

Note :

[a] Cette recension ne traite pas des facteurs socio-affectifs, culturels ni démographiques.