

# Développement de la compétence en lecture de l'arabe et mise en évidence des stratégies d'apprentissage d'enfants marocains arabophones bons lecteurs et faibles lecteurs

Benaissa BADDA<sup>1,2,3</sup>

Jean-Émile GOMBERT<sup>2</sup>

Ahmed O.T AHAMI<sup>3</sup>,

Khalid AHAJI<sup>4</sup>

Hamid BADDA<sup>5</sup>

Jamal El AZMY<sup>3</sup>

## Résumé

Une étude réalisée auprès d'une population d'enfants marocains arabophones scolarisés au primaire dans une école publique marocaine avait pour but d'explorer l'amélioration, à divers niveaux scolaires, des performances d'enfants marocains plus ou moins compétents en lecture, dans une Epreuve Collective d'Identification de Mots (ECIM) (Khomsî (1994), dans le but de mettre en exergue le développement de la compétence en lecture de l'arabe. Les résultats montrent d'une part que la capacité d'identification des mots en arabe standard se développe au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité et d'autre part, que les bons lecteurs (BL) et les faibles lecteurs (FL) marocains scolarisés n'adoptent pas les mêmes stratégies d'identification des mots en langue arabe (Badda, 2008). L'étude pourrait avoir un impact considérable dans le sens de moduler la pédagogie relative à l'enseignement de la lecture en arabe dans le contexte scolaire marocain.

**Mots clés :** Enfants marocains arabophones scolarisés-Développement de la compétence en lecture-Stratégies d'identification des mots-Langue arabe.

---

<sup>1</sup>Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de Formation Rabat-Annexe Khemisset, Maroc.

<sup>2</sup>Centre de Recherche en Psychologie Cognition Communication (EA 1285), Laboratoire de Psychologie du Développement et de l'Éducation, Université Rennes 2, place Henri Le Moal, 35043 Rennes Cedex, France.

<sup>3</sup>Laboratoire de Neurosciences et de Nutrition, U.F.R. de Biologie Humaine et Santé des Populations, Département de Biologie, Faculté des sciences, B.P. 133, 14000 Kenitra, Maroc.

<sup>4</sup>Centre d'Orientation et de Planification de l'Éducation, Rabat, Maroc.

<sup>5</sup>Centre International de Pédagogie et de Gestion Universitaires (CIPEGU), Université Mohammed V Souissi, Faculté des Sciences de l'Éducation, B.P. 1072, Rabat, Maroc.

تنمية الكفايات القرائية في اللغة العربية وتحديد إستراتيجيات تعلم الأطفال المغاربة المتمدرسين الناطقين بالعربية.  
ملخص

- يتعلم الأطفال المغاربة المتمدرسون في التعليم العمومي القراءة باللغة العربية أولاً. ومن أجل تقويم الكفايات في مجال القراءة باللغة العربية عند الأطفال المغاربة المتمدرسين، اعتمدنا الاختبار الجماعي الخاص بتعريف الكلمات بالعربية: (ECIM-E de khoms) الذي تمّ تكييفه مع اللغة العربية. بالمجمل، تبين هذه المعطيات أنّ:
- القدرة على التعريف بالكلمات بالعربية المعيارية تتطور بموازاة مع تقدم التلاميذ في المقرر؛ هذا يعني أنّ معطيات دراستنا تبين أنّ تعريف الكلمات باللغة العربية في الاتجاهين المنطوق وغير المنطوق تنمو وفق المستوى الدراسي.
  - التعرف على الكلمات في اللغة العربية يكون أكثر نجاحاً، كلما ازداد عدد المورفيمات الصامتة المخزنة في الذاكرة. وهذه النتائج تتوافق مع الخلاصات التي توصل إليها (Ammar 1997).
  - المعطيات تقترح من جهة أنّ الأطفال ضعيفي المستوى في القراءة يهملون علامات التشكيل والاعتماد على الهيكل الصامت لتحديد الكلمات في اللغة العربية. ومن جهة أخرى فإنّ جيدي المستوى القرائي مثل ضعيفي المستوى القرائي قادرون على القيام بتحليل صرفي يسمح بتمييز المورفيم الصوتي عن الجذر الحرفي للكلمة.
  - درجة توظيف الساق كذلك جيد سواء عند الأطفال جيدي المستوى القرائي كما عند ضعيفي المستوى، ولا تعتمد على شكل الكتابة. هذا يتوافق مع الملاحظات المقدمة من طرف (Abu Rabia et Siegel 1995)، وكذلك مع (Ammar 1997) على مجموعات من جيدي وضعيفي المستوى القرائي في العربية.
  - الأطفال جيدو المستوى القرائي لا يتأثرون بوجود اضطرابات إملائية في أصل الكلمة، مع لا مبالاة بالعلامات الصوتية، وهذا يبرز أكثر مما لوحظ مع المتعلمين ضعيفي القرائي.
  - الاستراتيجيات المعتمدة مع المتعلمين ضعيفي المستوى القرائي هي نوع تناظري، فهي تدعم بشكل أساسي الشكل العام للكلمة.
  - تظهر المعطيات، استخدام استراتيجيات أكثر بعداً تحليلياً في موازاة مع الأطفال المتقدمين في المقرر الدراسي.
- الكلمات المفتاحية: أطفال مغاربة ناطقون بالعربية في المدرسة - تنمية مهارات القراءة - استراتيجيات تحديد الكلمات - اللغة العربية.

**Development of Arabic reading skills and identification of learning strategies of Arabic-speaking Moroccan children who are good and poor readers**

**Abstract**

A study conducted with a population of Arabic-speaking Moroccan children attending primary school in a Moroccan public school aimed to explore the improvement, at various grade levels, of the performance of Moroccan children with varying degrees of reading proficiency, in a Collective Word Identification Test (CWIT) (Khoms) (1994), with the aim of highlighting the development of Arabic reading proficiency. The results show that the ability to identify words in standard Arabic develops as students advance in their schooling, and that Moroccan school-going good readers (BL) and poor readers (FL) do not adopt the same strategies for identifying words in Arabic (Badda, 2008). The study could have a considerable impact in modulating the pedagogy of teaching reading in Arabic in the Moroccan school context.

**Keywords:** Arabic-speaking Moroccan school children- Development of reading competence- Word identification strategies- Arabic language.

## Introduction

Perfetti (1989), dans sa définition de la lecture, souligne que "*la lecture est un ensemble de processus permettant d'extraire la signification du texte. Cet ensemble inclut aussi bien l'identification des mots que la compréhension*". La compréhension suppose donc l'identification des mots écrits.

Certains travaux concernant les stratégies d'identification des mots chez l'apprenti lecteur en langue arabe, montrent que l'identification des mots en langue arabe est fondée sur le squelette consonantique (Ammar, 1997). En effet, Belajouza (2003) fait remarquer que les opérations de codage grapho-phonologique concernent d'abord les lettres de la racine consonantique du mot, les informations vocaliques ne sont utilisées que s'il est nécessaire de résoudre une ambiguïté phonologique ou sémantique.

Par ailleurs, les études dans le domaine de l'apprentissage de la lecture assignent un rôle important à la reconnaissance de mots écrits (Colé& Fayol, 2000). Gombert (1990) souligne en outre, que la reconnaissance des mots conditionne toute l'activité de lecture car elle est un préalable à la compréhension. Plusieurs travaux ont permis de mettre en évidence que l'identification des mots écrits est une cause importante des échecs en lecture (Aaron, 1989 ; Alegria, 1997 ; Crinon et Legros, 1995 ; Perfetti, 1985 ; Sprenger-Charolles, 1997 ; Stanovich, 1991).

Les enfants marocains arabophones scolarisés dans les écoles publiques, apprennent à lire en premier la langue arabe. En effet, cette langue fait partie du groupe sémitique auquel appartient le phénicien, l'hébreu, etc. (Cantineau, 1960 ; Blachère & Gaudefroy-Demonbymes, 1975). Elle possède une écriture alphabétique. L'alphabet arabe est composé de 28 lettres. La plupart de ces lettres changent de forme selon qu'elles sont isolées, au début, au milieu ou à la fin. Certaines lettres ne se distinguent dans leur orthographe que par des points diacritiques infra ou supra-linéaires (Ammar, 1997).

Le mot arabe écrit est composé donc de lettres représentant les consonnes et des signes diacritiques représentant les voyelles. Ces signes peuvent être présents (écriture vocalisée) ou absents (écriture non vocalisée). Pour des raisons didactiques, l'enfant marocain commence l'apprentissage de la lecture dans des manuels scolaires où l'écriture est vocalisée.

Le système morphologique de l'arabe utilise une racine qui est composée de consonnes au groupement desquelles est attachée une idée générale plus au moins précise (Ammar, 1997). La réalisation de cette idée en mots autonomes se fait par le jeu des voyelles à l'intérieur de cette racine (Ammar, 1997).

L'écriture arabe semble être liée à la structure morphologique de la langue (Ammar, 1997). En effet, la racine consonantique joue un rôle fondamental. C'est à partir de celle-ci que la plupart des mots sont dérivés par affixation ou par alternance vocalique.

Il convient de noter que lorsque l'écriture n'est pas vocalisée, les mots se comportent comme des homographes sémantiquement et phonologiquement ambigus (Ammar, 1997). En effet, une même racine consonantique peut renvoyer à plusieurs représentations lexicales et phonologiques.

Selon Tapiero (1976), la prédominance des consonnes sur les voyelles dans l'écriture arabe est un trait de structure de la langue. La conséquence la plus plausible de ce trait de structure serait le recours du lecteur en arabe à des stratégies d'identification de mots écrits différentes de celles qu'utilise le lecteur en langue alphabétique latine (Ammar, 1997). En effet, il nous semble que la structure de la langue influence les processus mis en œuvre dans l'identification des mots écrits (Badda& al, 2007).

L'objectif de cet article est de tenter d'une part, d'explorer l'amélioration, à divers niveaux scolaires, des performances d'enfants marocains plus ou moins compétents en lecture, dans une Epreuve Collective d'Identification de Mots (ECIM), dans le but de mettre en exergue le développement de la compétence en lecture de l'arabe et d'autre part, de mettre en évidence

## Développement de la compétence en lecture de l'arabe et mise en évidence des stratégies d'apprentissage d'enfants marocains arabophones bons lecteurs et faibles lecteurs

les stratégies d'apprentissage des bons lecteurs (BL) et des faibles lecteurs (FL) marocains arabophones scolarisés.

Pour évaluer cette compétence en lecture en langue arabe, nous avons utilisé l'Epreuve Collective d'Identification des Mots en arabe (ECIM-E de Khomsi (1994) adaptée à la langue arabe<sup>6</sup>, travaux non publiés). Il convient de noter que l'ECIM en langue arabe est dérivée des épreuves de même type créées par Khomsi (1989, 1992, 1993) en langue française

### Méthodologie

Notre population est composée d'enfants marocains arabophones scolarisés en troisième (CE3), quatrième (CE4), cinquième (CE5) et sixième (CE6) année de l'enseignement primaire, dans une école publique. Le tableau 1 présente la population testée à l'ECIM dans la première étude.

Tableau 1 – Population testée à l'ECIM en arabe

Niveaux scolaires	Âges	Expériences	Forme d'écriture	Nombre d'élèves
CE3	de 8 à 10 ans	A	Vocalisée	90
CE4	de 9 à 12 ans	A	Vocalisée	100
	de 9 à 12 ans	B	Non vocalisée	100
CE5	de 10 à 13 ans	A	Vocalisée	61
	de 10 à 13 ans	B	Non vocalisée	84
CE6	de 11 à 14 ans	A	Vocalisée	93
	de 11 à 14 ans	B	Non vocalisée	89

Pour la seconde étude, la sélection des groupes a été faite sur la base des performances enregistrées par les enfants de la troisième, quatrième, cinquième et sixième année primaire, lors de l'Epreuve Collective d'Identification des Mots en arabe (ECIM). Ensuite, nous avons présenté aux enseignants de l'école primaire, une liste composée des enfants sélectionnés afin qu'ils nous donnent leur avis pour procéder à certaines réorganisations des groupes. Le tableau 2 présente l'effectif des bons lecteurs (BL) et des faibles lecteurs (FL) participant à la deuxième étude.

Tableau 2 – Les bons lecteurs et les faibles lecteurs participant à la deuxième étude

Niveaux scolaires	Expériences	Nombre d'élèves
CE3	A	15BL/15FL
CE4	A	11BL/11FL
	B	10BL/10FL
CE5	A	12 FL
	B	12 BL
CE6	A	12BL/12FL

<sup>6</sup> Par une équipe du département de psychologie de la Faculté des sciences Humaines et sociales de Tunis et du laboratoire ECD de l'Université de Nantes

Concernant L'Épreuve Collective d'Identification des Mots en arabe (ECIM-E de Khomsi (1994) adaptée à la langue arabe, travaux non publiés), elle est constituée des items suivants :

- Les pseudo-synonymes (PS) : sont des mots correctement orthographiés qui ne correspondent pas aux images proposées. Tout en restant dans le même champ sémantique. Ils visent à évaluer le degré de recours au contexte.
- Les OC sont des mots correctement orthographiés et congruents avec les images. Ils servent de distracteurs.
- Les pseudo-logatomes (PL) : sont des « mots » qui correspondent aux images mais qui comportent des perturbations orthographiques. Les perturbations portent sur le squelette du mot (les consonnes et les voyelles longues) par substitution, suppression, ou addition d'une lettre. Les déformations ont été introduites de manière à aboutir à :
  - Une suite orthographique proche visuellement du mot cible (Vis).
  - Une suite orthographique proche phonétiquement du mot cible (Phon).
  - Une suite orthographique qui n'entretient aucun rapport, ni sur le plan visuel, ni sur le plan phonique avec le mot cible (Sprx).
- Les PLV pour la seule version vocalisée de l'épreuve. Les perturbations portent sur les signes vocaliques, mais également sur le signe de gémination consonantique. En général, ce type d'items se comporte comme des OC dans la version non vocalisée. Notons que les PLV visent à explorer le traitement morphologique impliqué dans la lecture.

La note globale (NG) est calculée par addition des notes obtenues pour chacun des quatre types d'items.

## **Analyses des résultats et discussion**

### *1- Notes globales (NG) des enfants scolarisés à l'ECIM*

Le tableau 3 présente les NG des enfants à l'ECIM vocalisée et non vocalisée.

Tableau 3-NG obtenues dans les expériences A et B ; moyenne et (é-t)

**Développement de la compétence en lecture de l'arabe et mise en évidence des stratégies d'apprentissage d'enfants marocains arabophones bons lecteurs et faibles lecteurs**

Niveaux scolaires	Expériences	Notes globales (NG)
CE3	A	24.53 (3.83)
CE4	A	22.17 (3.66)
	B	26.65 (2.24)
CE5	A	24.82 (3.18)
	B	27.18 (1.94)
CE6	A	23.3 (3.95)
	B	26.6 (2.41)

Dans l'expérience A, le calcul statistique fait apparaître une différence significative concernant la NG, entre les enfants de CE4 et CE5,  $t(159) = 4.67$ ,  $p < .0001$ . L'écart-type subit une baisse en CE5 et que les différences les plus importantes se situent entre CE4 et CE5 ( $p < .0001$ ). Il semble donc que la capacité d'identification des mots en arabe standard se développe au fur et à mesure que les élèves avancent dans le cursus scolaire.

Dans l'expérience B, les NG enregistrées par les enfants testés, scolarisés en CE4, CE5 et CE6 sont respectivement plus élevées que celles obtenues par leurs homologues des mêmes niveaux, dans l'expérience A. Pour CE4, le calcul du t Student donne pour ECIM voc vs ECIM non voc :  $t(198) = 10.44$ ,  $p < .0001$ . Ces données seraient attribuées à l'augmentation des mots stockés dans le lexique mental. Il semble que ce stockage est basé beaucoup plus sur la racine consonantique du mot. Donc, il paraît que l'identification des mots en arabe est d'autant plus réussie que le nombre de morphèmes consonantiques stockés en mémoire est important. Ces résultats sont en accord avec les conclusions de Ammar (1997).

*2- Notes globales (NG) des enfants scolarisés BL et FL à l'ECIM*

Le tableau 4 présente les NG obtenues par les BL et les FL dans l'ECIM vocalisée et non vocalisée.

Tableau 4 - NG obtenues par les BL et les FL dans les expériences A et B ; moyenne et (é-t)

Niveaux scolaires	Expériences	Nombre d'élèves	NG	
			BL	FL
CE3	Exp A : écrit voc	15/15	29 (1)	17.8 (1.97)
CE4	Exp A : écrit voc	11/11	27.82 (1.4)	15.82 (0.98)
	Exp B : écrit non voc	10/10	28.3 (1.76)	24.5 (2.99)
CE5	Exp A : écrit voc	12		19.58 (1.56)
	Exp B : écrit non voc	12	29.5 (0.52)	
CE6	Exp A : écrit voc	12/12	29 (0.6)	16.17 (2.32)

Dans l'expérience A, les performances des BL, en CE6, sont nettement supérieures à celles réalisées par les enfants BL de CE4 et les différences sont significatives :  $t(21) = 2.66, p < .02$ . Dans l'expérience B, à l'instar de l'expérience A, les notes des BL s'améliorent de façon significative de CE4 à CE5 :  $t(20) = 2.25, p < .05$ . Les données de notre étude semblent montrer que l'identification des mots en arabe dans les deux versions vocalisée et non vocalisée, évolue selon le niveau scolaire.

### 3- Notes des BL et des FL pour chaque type d'items de l'ECIM

Le tableau 5 présente les notes enregistrées par les BL et les FL pour chaque type d'items de l'ECIM vocalisée et non vocalisée.

Tableau 5 - Notes des BL et des FL dans les expériences A et B pour chaque type d'items ; moyenne et (é-t)

**Développement de la compétence en lecture de l'arabe et mise en évidence des stratégies d'apprentissage d'enfants marocains arabophones bons lecteurs et faibles lecteurs**

Niveaux scolaires	Expériences	Nombre d'élèves	OC		PS		PL		PLV	
			BL	FL	BL	FL	BL	FL	BL	FL
CE3	Exp A : écrit voc	15/15	5.93 (0.25)	5.47 (0.83)	6 (0)	3.53 (1.24)	11.33 (0.72)	7.67 (1.23)	5.73 (0.59)	1.2 (1.37)
CE4	Exp A : écrit voc	11/11	5.82 (0.4)	6 (0)	5.82 (0.4)	4.36 (1.12)	11.45 (0.68)	5.09 (0.83)	4.73 0.9	0.36 (0.67)
	Exp B : écrit non voc	10/10	12 (0)	11.4 (0.69)	5.7 (0.67)	4.2 (1.87)	10.6 (1.5)	8.9 (2.07)		
CE5	Exp A : écrit voc	12		5.92 (0.28)		5.33 (0.65)		7.25 (2.05)		1.08 (1.31)
	Exp B : écrit non voc	12	11.92 (0.28)		5.92 (0.29)		11.67 (0.49)			
CE6	Exp A : écrit voc	12/12	6 (0)	6 (0)	5.67 (0.49)	4.5 (1.31)	11.5 (0.52)	5.42 (2.5)	5.83 (0.38)	0.25 (0.62)
			Max=6(voc)		Max= 6		Max=12		Max=6	
			Max=12(non voc)							

Les enfants FL obtiennent les plus basses performances dans l'identification des items PLV avec un écart-type supérieur à la moyenne : moins de 2 items PLV sur 6 sont réussis par les FL. Contrairement aux sujets faibles lecteurs, les BL obtiennent de bonnes performances dans l'identification des PLV, avec un écart-type nettement inférieur à la moyenne : plus de 5 items PLV sur 6 sont réussis par le groupe BL du niveau CE6.

Globalement, ces données suggèrent d'une part, que les enfants FL négligent les signes vocaliques et s'appuient sur le squelette consonantique pour l'identification des mots en arabe, et d'autre part, les BL comme les FL sont capables d'opérer une analyse morphologique leur permettant de distinguer les morphèmes vocaliques de la racine consonantique du mot.

Les différences entre les notes PS des groupes BL et FL, en CE4, dans l'expérience A, et celles réalisées dans l'expérience B, ne sont pas significatives à  $p < .05$ . Ce résultat semble suggérer que le degré de l'exploitation du contexte, aussi bien pour les enfants BL que pour les FL, ne dépend pas de la forme d'écriture. Ceci est en accord avec les observations faites par Abu Rabia et Siegel (1995), et également par Ammar (1997), sur des groupes de bons et de faibles lecteurs en arabe.

Dans l'expérience B, les notes PL des enfants FL, en CE4, sont nettement supérieures à celles obtenues dans l'expérience A, et les différences sont très significatives à  $p < .0001$ . Contrairement aux performances de leurs homologues FL, les sujets BL en CE4, obtiennent des notes PL dans la version non vocalisée qui ne diffèrent pas de celles obtenues dans l'écriture vocalisée :  $t(19) = 1.7$  NS. Ces résultats semblent montrer que les BL ne sont pas affectés par la présence de la vocalisation dans l'identification des perturbations orthographiques survenues sur la racine du mot.

Dans l'expérience A, à l'instar de l'expérience B, les notes PL des sujets BL, de tous les niveaux scolaires, sont nettement supérieures à celles des FL, et les différences sont significatives à  $p < .05$ . Les basses performances des FL, dans la détection des perturbations orthographiques pourraient être expliquées par le fait qu'ils présentent des difficultés importantes à maîtriser le décodage des lettres formant le squelette du mot. Les stratégies



adoptées par les sujets FL semblent être de type analogique, elles s'appuient fondamentalement sur la forme globale du mot.

Dans l'expérience B, les performances PL des enfants BL s'améliorent considérablement, du niveau CE4 au niveau CE5 :  $t(20) = 2.33$ ,  $p < .05$ . De même, dans l'expérience A, le groupe FL de CE5 présente des performances nettement supérieures à celles de leur homologue en CE4:  $t(21) = 3.25$ ,  $p < .01$ . Globalement, ces données témoignent d'une utilisation de stratégies de plus en plus analytique au fur et à mesure que les enfants avancent dans le cursus scolaire.

### **Conclusion**

Sur le plan clinique, l'ECIM en langue arabe utilisée dans cette étude pourrait représenter une contribution intéressante pour détecter des élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture en arabe. En outre, l'ECIM nous semble constituer un support plausible pour mettre en évidence et décrire des stratégies mises en œuvre par des enfants scolarisés. Il convient de noter également que l'exploitation de chacune des deux versions de l'ECIM (vocalisée et non vocalisée) permet d'étudier des aspects importants de l'identification des mots en arabe.

Sur le plan pédagogique, nos résultats pourraient avoir des implications quant au choix de la méthode d'enseignement de la lecture en arabe. En effet, le fait de tenir compte des caractéristiques spécifiques des populations des BL et des FL, permettrait aux enseignants du primaire de mieux optimiser leur action pédagogique concernant l'enseignement de la lecture en arabe.

Sur le plan de la formation, nous pensons que les stratégies d'apprentissage de la lecture en arabe pourraient faire partie d'une véritable formation (initiale et continue) au niveau des centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) au Maroc.

**REFERENCES**

- Aaron, P. G. (1989). *Dyslexia and Hyperlexia*. Dordrecht :Kluwer Academic Publishers.
- Abu Rabia, S& Siegel, L.S.(1995). Different orthographies different context effects: The effects of Arabic sentence context in skilled and poor readers. *Reading Psychology: An International Quaterly*, 16, 1-19.
- Alegria, J. (1997). Métaphonologie, acquisition du langage écrit et problèmes connexes. *Rééducation orthophonique*, 192(35), 71-94.
- Ammar, M. (1997). *Les stratégies d'identification de mots écrits en Arabe*. Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- Badda, B. (2008). *Apprentissage de la lecture, dyslexie phonologique et remédiation par le logiciel « Itinéraire Combinatoire » chez l'enfant marocain*. Thèse de doctorat cotutelle, Université Ibn Tofail Maroc – Université de Rennes 2 France.
- Badda, B., Ahami, A.O.T., Bahtit, J., Aboussaleh, Y., &Gombert, J.E. (2007). Dépistage des difficultés d'apprentissage de lecture et d'écriture en français langue seconde chez des enfants marocains. *Cahiers de Psychopédagogie Curative et Interculturelle*, vol 1-2, 391-417.
- Belajouza, M. (2003). Stratégies d'identification des mots en arabe, compétences phonologiques et morphologiques des lecteurs en difficultés, *In*Romdhane, M. N., Gombert, J. E., &Belajouza, M. (eds), *L'apprentissage de la lecture : perspectives comparatives*. Rennes : PUR.
- Blachère, R., &Gaufrey-Demombynes, M. (1975). *Grammaire de l'arabe classique*. Paris, Maisonneuve et Larose.
- Cantineau, J. (1960). *Etudes de linguistique arabe*. Paris :Klincksieck.
- Colé, P., & Fayol, M. (2000).Reconnaissance des mots écrits et apprentissage de la lecture : rôle des connaissances morphologiques. *In* Kayl, M. et Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans*. Paris : Presses universitaires de France.
- Crinon, J., & Legros, D. (1995). Théories de l'apprentissage et enseignement de la lecture. *Le Français d'aujourd'hui*, 112, 23-28.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- Khomsî, A. (1989). Evaluer la compétence en lecture, Nantes, Travaux de Psycholinguistique, Université de Nantes.
- Khomsî, A. (1992). Epreuve d'évaluation de la compétence de lecture (LMC). *Travaux de Psycholinguistique*, Université de Nantes.
- Khomsî, A. (1993). L'épreuve collective d'identification de mots (ECIM). *Travaux de Psycholinguistique*, Université de Nantes.

Khomsi, A. (1994). A propos des stratégies de compensation chez l'enfant dyslexique. In

Grégoire & Pierrat, *Evaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (pp.209-221). Bruxelles : De Boeck Université.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York : Oxford University Press.

Perfetti, C.A. (1989). Représentation et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture, in L. Rieben & Ch.A. Perfetti (Eds). *L'apprenti lecteur*, (Eds.). Paris Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Sprenger-Charolles, L. (1997). Acquisition de la lecture et de l'écriture dans les systèmes d'écriture alphabétique. *Rééducation orthophonique*, 192, 35, 51-70.

Stanovich, K. E. (1991). The theoretical and practical consequences of discrepancy definitions of dyslexia. In M., Snowling, et Thomson, J. (Eds.), *Dyslexia, Integrating Theory and Practice*, 125-143.

Tapiero, N. (1976). *Pour une didactique de l'arabe moderne, langue de communication : problématique et solution*, Paris, Librairie Honoré Champion.