

1

UN ENFANT, PLUSIEURS LANGUES

Multilinguisme, développement linguistique et soutien à l'apprentissage des langues au Luxembourg

Cette contribution traite des bases cognitives de l'acquisition linguistique unilingue et multilingue. Un point essentiel concerne la question de l'apport des résultats actuels de la recherche sur la capacité des enfants à apprendre plus d'une langue et sur les conséquences d'une éducation multilingue pour le développement cognitif. Un accent particulier est mis sur les enfants issus de « minorités linguistiques », c'est-à-dire les enfants dont la langue familiale est différente de la langue de leur environnement social (p. ex. les enfants lusophones au Luxembourg). Les défis concernant les langues auxquels est confronté le personnel éducatif dans le travail avec des enfants multilingues seront discutés.

Des solutions possibles sont également présentées sur la base des recherches avec des enfants multilingues au Luxembourg. Pour finir, deux nouveaux programmes de promotion linguistique fondés sur des bases scientifiques sont présentés : le programme de promotion de la langue maternelle MOLLY (*Mother-tongue Oral Language and Literacy for Young*), conçu pour répondre aux besoins spécifiques des enfants d'origine portugaise au Luxembourg, ainsi que le programme de promotion de la lecture LALA (*Lauter lëschtteg Lauter*), qui soutient de manière ludique le développement des compétences préalables à l'apprentissage de la lecture chez les enfants du cycle 1 et facilite particulièrement l'entrée dans la vie scolaire des enfants avec un autre contexte linguistique que le luxembourgeois.

1.1 | Qu'entend-on par multilinguisme ?

On utilise généralement différentes catégories pour décrire la situation de multilinguisme d'un enfant. Il existe différents types de classification qui ne sont pas nécessairement mutuellement exclusifs. On différencie souvent le multilinguisme *simultané* du multilinguisme *successif*. Dans le cas du multilinguisme *simultané* (aussi appelé double acquisition de langue première), les enfants apprennent plusieurs langues depuis la naissance, par exemple quand les deux parents parlent des langues différentes avec l'enfant. On parle en gé-

néral de multilinguisme *successif* (aussi appelé acquisition d'une deuxième langue), quand les enfants n'apprennent une deuxième ou une troisième langue qu'après avoir acquis un certain niveau dans leur langue première, par exemple avec l'entrée en crèche ou au préscolaire. Bien que le multilinguisme soit fréquemment décrit au moyen de ces catégories, il est important de souligner qu'il s'agit en réalité d'un construit multidimensionnel, dans la mesure où chaque enfant grandit dans un contexte plus ou moins multilingue (Luk & Bialystok, 2013). →

Des études empiriques montrent que les enfants peuvent aussi acquérir sans problèmes une deuxième ou une troisième langue dans le cas d'un multilinguisme successif et que des enfants plus âgés et des adolescents (voire des adultes) peuvent développer dans les bonnes conditions une langue supplémentaire jusqu'à un niveau très élevé.

→ L'âge à partir duquel on a appris des langues et le niveau de maîtrise ne déterminent pas le degré de « multilinguisme ». En principe, une personne est multilingue lorsqu'elle peut passer de manière flexible d'une langue à l'autre. L'apprentissage précoce d'une langue (par ex. le multilinguisme simultané) ne signifie pas non plus automatiquement que les enfants maîtrisent parfaitement leurs différentes langues. Le développement linguistique dépend de nombreux facteurs. La fréquence à laquelle les langues sont utilisées et la manière dont elles le sont jouent un rôle central. L'acquisition linguistique est aussi influencée par la motivation de l'enfant et la nécessité d'utiliser

les langues. Des études empiriques montrent que les enfants peuvent aussi acquérir sans problèmes une deuxième ou une troisième langue dans le cas d'un multilinguisme successif et que des enfants plus âgés et des adolescents (voire même des adultes) peuvent développer dans les bonnes conditions une langue supplémentaire jusqu'à un niveau très élevé (Lightbown, 2008). Les émotions peuvent également avoir une influence sur le développement linguistique. Par exemple, lorsque la langue familiale n'a pas un statut social élevé, cela peut avoir pour conséquence qu'un enfant rejette cette langue pour ne pas être exclu de son environnement.

1.2 | Développement linguistique chez les enfants grandissant avec le multilinguisme

1.2.1 Développement linguistique chez les enfants multilingues à développement typique

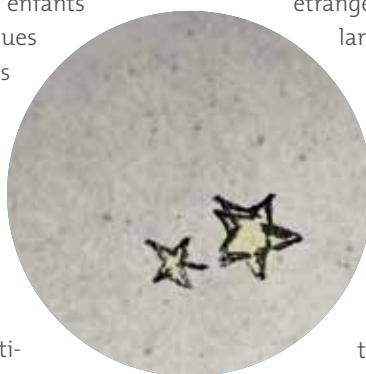
Les jalons du développement linguistique sont par conséquent globalement identiques chez les enfants multilingues et unilingues.

Les enfants qui grandissent dans un contexte multilingue acquièrent leurs différentes langues environ au même rythme que les enfants unilingues. Les jalons du développement linguistique sont par conséquent globalement identiques chez les enfants multilingues et unilingues. À la différence des enfants unilingues, les enfants multilingues développent toutefois plusieurs systèmes linguistiques (Genesee, Paradis & Crago, 2011).

Pour les jeunes enfants, la langue se compose d'abord d'un certain nombre de sons et de bruits. Les enfants doivent apprendre à comprendre et à utiliser correctement ces sons et bruits. La découverte des règles du système de sons d'une langue est un exercice exigeant que la plupart des enfants réussissent toutefois facilement. Les bébés sont par exemple en mesure de reconnaître et de différencier tous les sons linguistiques existant dans le monde, tandis que des

adultes ont fréquemment des difficultés lors de la différenciation précise des sons d'une langue étrangère. À partir du sixième mois environ, les bébés commencent à perdre cette capacité universelle de reconnaissance et de différenciation des sons linguistiques des langues qui leur sont étrangères et favorisent les sons de leur(s) langue(s) première(s). Leur système linguistique se spécialise ainsi dans les sons des langues qu'ils entendent dans leur environnement (Cheour, Ceponiene, Lehtokoski, Luuk, Allik, Alho & Näätänen, 1998). Les enfants grandissant de façon multilingue acquièrent tout à fait naturellement le système de sons de plusieurs langues et sont très tôt en mesure de différencier leurs diverses langues l'une de l'autre.

Les enfants multilingues comme leurs camarades unilingues commencent à prononcer leurs premiers mots à environ 12 mois. Les premières



combinaisons de mots et les « phrases » de trois mots sont maîtrisées au même âge par les enfants multilingues et par les enfants unilingues. L'acquisition linguistique varie beaucoup entre les enfants (aussi bien multilingues qu'unilingues). Chaque enfant traverse les différentes phases du développement linguistique à son propre rythme. Il est important de souligner que le développement linguistique des enfants multilingues n'est généralement pas plus lent que celui des enfants unilingues (Pearson, Fernández & Oller, 1993). Par exemple, les enfants multilingues ne commencent pas à parler plus tard et ne présentent pas non plus un risque plus élevé de troubles du développement linguistique.

Les enfants qui grandissent dans un contexte multilingue mélangent souvent les langues. Ils utilisent par exemple des mots de différentes langues dans une phrase (« *Ich bin fatigué* ») ou entament un mot dans une langue et le terminent dans une autre (« *Wolkão* »). Les mélanges linguistiques sont complètement normaux pour les personnes multi-

lingues et ne signifient d'aucune manière que les enfants confondent leurs langues ou qu'ils sont atteints de troubles du développement linguistique. Au contraire, la recherche a montré que les mélanges linguistiques sont un usage extrêmement complexe de la langue qui requiert de bonnes compétences linguistiques dans les différentes langues ainsi qu'une compréhension approfondie de la structure de différents systèmes linguistiques (Hughes, Shaunessy, Brice, Ratliff & McHatton, 2006). Il n'est pas non plus inhabituel que les enfants montrent des compétences différentes dans leurs différentes langues (Engel de Abreu, Baldassi, Puglisi & Befi-Lopes, 2013). Généralement, les enfants multilingues ont une langue plus forte, la langue dite dominante. C'est normalement la langue qu'ils entendent le plus souvent et dans laquelle ils parlent le plus. Le développement linguistique multilingue dépend du contexte dans lequel l'enfant utilise ses langues et peut évoluer avec le temps. Le multilinguisme est donc un processus dynamique tout au long de la vie.

La recherche a montré que les mélanges linguistiques sont un usage extrêmement complexe de la langue qui requiert de bonnes compétences linguistiques dans les différentes langues ainsi qu'une compréhension approfondie de la structure de différents systèmes linguistiques.

1.2.2 Développement linguistique chez les enfants multilingues ayant des problèmes linguistiques

Si un enfant grandissant dans un contexte multilingue, tout comme un enfant unilingue, n'atteint pas certains jalons du développement linguistique jusqu'à un certain âge, on peut soupçonner un trouble du développement linguistique. Chez un enfant multilingue, il est toutefois important de prendre en considération l'ensemble de ses langues. Si un enfant a atteint les jalons du développement dans au moins une de ses langues, il n'y a en général aucune raison de s'inquiéter. Un trouble linguistique concerne en effet toutes les langues de l'enfant. Les troubles du développement ont un fondement neuro-cognitif et ne sont pas attribuables au contexte social ou à une éducation multilingue (Hulme & Snowling, 2009). Il est par conséquent impossible qu'un enfant ne montre des symptômes de troubles du développement linguistique que dans une de ses langues. Si des symptômes apparaissent dans toutes les langues de l'enfant, un spécialiste disposant de connaissances dans les langues en question doit être consulté pour tester l'enfant plus précisément dans ces langues.

Toutefois, il est souvent conseillé aux parents des enfants grandissant dans un contexte multilingue et présentant des troubles du développement linguistique (ou un autre trouble du développement) de se limiter à l'usage de l'une des langues familiales. Ce conseil est basé sur l'hypothèse que l'acquisition de plusieurs langues dépasse les capacités des enfants avec des troubles du développement et que l'utilisation de plusieurs langues aggrave les problèmes linguistiques. Il n'existe cependant pas de résultats de recherche soutenant cette hypothèse. Au contraire, il existe de nombreux cas documentés d'enfants présentant des troubles ou des difficultés linguistiques, de l'écriture ou de la lecture (DYS), qui développaient de bonnes compétences multilingues (Genesee, 2002). Ils montrent des caractéristiques de troubles dans toutes leurs langues, mais elles ne sont ni plus marquées ni plus étendues que chez des enfants unilingues présentant des troubles du développement. La recherche a montré que le multilinguisme n'était ni la cause de troubles du développement linguistique, ni un facteur les favorisant (Engel de Abreu, Puglisi, Cruz-Santos & Befi-Lopes, 2013). →

Si un enfant grandissant dans un contexte multilingue, tout comme un enfant unilingue, n'atteint pas certains jalons du développement linguistique jusqu'à un certain âge, on peut soupçonner un trouble du développement linguistique. Chez un enfant multilingue, il est toutefois important de prendre en considération l'ensemble de ses langues.

De récents résultats de recherche ont par exemple montré que la plupart des enfants aussi bien multilingues qu'unilingues souffrant de troubles du développement linguistique présentaient des déficits dans des domaines cognitifs spécifiques.

→ Malgré des avancées scientifiques, il reste encore beaucoup de défis à relever, particulièrement en rapport avec le diagnostic des enfants multilingues atteints de troubles linguistiques, de l'écriture et de la lecture. Malheureusement, les tests appropriés sont encore insuffisants pour étudier le niveau linguistique des enfants grandissant dans un contexte multilingue (Engel de Abreu, Cruz-Santos & Puglisi, 2014). Le diagnostic des troubles linguistiques s'avère particulièrement difficile chez les enfants de minorités linguistiques, car ils ne peuvent souvent pas être testés dans leur première langue faute de tests linguistiques adéquats. En pratique, il est donc extrêmement difficile de discerner les vrais troubles linguistiques de ces enfants des difficultés d'acquisition d'une deuxième langue (par ex. à cause de connaissances insuffisantes dans la langue du test).

La science s'efforce d'étudier les causes précises des troubles de la lecture et de la parole et, sur la base des dernières découvertes, de développer des instruments de test appropriés et culturellement neutres.

De récents résultats de recherche ont par exemple montré que la plupart des enfants aussi bien multilingues qu'unilingues souffrant de troubles du développement linguistique présentaient des déficits dans des domaines cognitifs spécifiques (Engel de Abreu, Puglisi et al., 2013).

Les enfants ont par exemple des difficultés à stocker et à retrouver des informations dans leur mémoire de travail. Les résultats montrent également qu'il est possible de mesurer la mémoire de travail des jeunes enfants de manière relativement neutre du point de vue de la langue et de la culture (Engel de Abreu, Baldassi et al., 2013). Dans le domaine cognitif, l'examen des performances de la mémoire de travail offre donc aux professionnels la possibilité de distinguer les troubles linguistiques de la difficulté d'acquisition d'une deuxième langue chez les enfants multilingues.

1.3 | Le multilinguisme et le cerveau de l'enfant

Le cerveau permet à chaque enfant d'apprendre plusieurs langues. La recherche montre clairement que l'acquisition de plusieurs langues ne surmène pas les jeunes enfants (Bialystok, 2001). Le cerveau ne fonctionne pas comme le disque dur d'un ordinateur qui, rempli une première fois avec une langue, ne disposerait plus d'aucune place pour une deuxième voire une troisième langue. Le système linguistique est hautement flexible et notre cerveau peut, dans les bonnes conditions, assimiler et traiter plusieurs langues. Afin de bien développer plusieurs langues, les enfants ont toutefois besoin d'un input approprié dans chaque langue. Dans ce contexte, il est surtout important que la langue soit utilisée de manière suffisante et à un niveau qualitatif élevé. Par exemple, si une langue est peu utilisée ou si les enfants ont l'impression qu'elle n'est pas importante, elle peut même régresser en partie, voire disparaître complètement.

Le cerveau humain possède presque dès la naissance le nombre de neurones nécessaire pour apprendre des langues. Ces neurones sont reliés via les synapses. Au cours des premières années de vie, les performances des zones linguistiques sont optimisées par une réorganisation de ces réseaux synaptiques de traitement de l'information. Ce phénomène est particulièrement visible dans la petite enfance et fortement marqué par l'environnement linguistique de l'enfant. Si ces réseaux ne sont pas utilisés suffisamment, ils se délitent. Le cerveau fonctionne donc d'après le principe « use it or lose it ». Par cette réorganisation, le cerveau peut s'adapter de façon optimale à l'environnement linguistique de l'enfant et travailler plus efficacement. La capacité évolutive du cerveau est particulièrement élevée chez les jeunes enfants, et elle explique en partie pourquoi les petits enfants peuvent apprendre apparemment sans difficulté différentes langues. Le cerveau reste cependant capable de s'adapter jusqu'à un âge avancé. Il n'est par conséquent jamais trop tard pour apprendre une nouvelle langue.

Dans la recherche actuelle, on constate que le multilinguisme peut influencer positivement le développement cognitif (Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2010). Des recherches récentes montrent que des enfants multilingues obtiennent de meilleurs résultats dans certaines tâches cognitives que les enfants qui ne parlent qu'une langue. Cela concerne tout particulièrement le domaine des fonctions d'exécution, une sorte de système de commandement dans le cerveau qui aide l'être humain à orienter utilement son comportement et sa pensée. Le cerveau a besoin des fonctions exécutives pour différencier les informations pertinentes des informations peu importantes. Ainsi, de nouveaux problèmes peuvent être résolus plus rapidement et plus efficacement. La science montre que, lorsqu'un enfant multilingue s'exprime dans une de ses langues, sa deuxième ou sa troisième langue est automatiquement activée. L'enfant a alors besoin des fonctions exécutives pour résoudre ce « conflit linguistique ». Un enfant multilingue, qui doit constamment changer entre différentes langues, utilise ainsi davantage ses fonctions exécutives qu'un enfant unilingue. Sollicitées plus fréquemment, les fonctions exécutives se développent de façon plus marquée chez les enfants multilingues que chez les enfants unilingues (Bialystok, 2001). Les toutes dernières études montrent que les enfants confrontés dès la naissance à plusieurs langues ne sont pas les seuls à bénéficier de cet avantage cognitif, c'est aussi le cas des enfants qui acquièrent une langue supplémentaire plus tard (Engel de Abreu, Cruz-Santos, Tourinho, Martin & Bialystok, 2012).

La recherche montre clairement que l'acquisition de plusieurs langues ne surmène pas les jeunes enfants.

Des recherches récentes montrent que des enfants multilingues obtiennent de meilleurs résultats dans certaines tâches cognitives que les enfants qui ne parlent qu'une langue.



1.4 | Diversité linguistique chez les enfants issus de l'immigration : chance ou obstacle ?

Des recherches internationales montrent qu'une langue première bien maîtrisée aide à développer de bonnes capacités multilingues. En revanche, des faiblesses dans la langue première peuvent compliquer l'acquisition de nouvelles langues.

Partout dans le monde, des enfants apprennent chez eux des langues différentes de la langue dominante dans la société. Ces enfants entrent à l'école avec une ressource précieuse, leur langue première. Fréquemment, ces enfants reçoivent cependant une éducation exclusivement dans la langue de leur environnement et le développement de la langue première est souvent peu encouragé (Kan & Kohnert, 2005). On part généralement du principe que la promotion de la pratique exclusive de la langue de l'environnement prépare les enfants pour l'école. Les dernières études montrent toutefois que des performances scolaires faibles et un décrochage scolaire précoce chez les enfants qui parlent une langue minoritaire, sont basés en partie sur les pratiques linguistiques unilingues qui ne soutiennent pas suffisamment la langue première (UNESCO, 2000).

Les enfants et les jeunes issus de minorités linguistiques sont souvent désavantagés dans le système éducatif et le multilinguisme est encore trop souvent perçu, dans un contexte de migration, comme une situation de départ défavorable. L'état actuel de la recherche montre pourtant que le multilinguisme n'est pas, en soi, la cause des échecs scolaires chez les enfants issus de minorités linguis-

tiques (Ball, 2011). Dans une recherche comparant des enfants multilingues issus de familles d'immigrés lusophones au Luxembourg à des enfants unilingues du même âge, nous avons pu montrer clairement que les enfants des minorités linguistiques bénéficient également des avantages cognitifs importants du multilinguisme dans le domaine des fonctions exécutives (Engel de Abreu et al., 2012). La même étude montrait toutefois aussi des faiblesses linguistiques significatives chez les enfants de minorités linguistiques, aussi bien dans la langue de l'environnement (luxembourgeois) que dans la langue première (portugais).

Des recherches internationales montrent qu'une langue première bien maîtrisée aide à développer de bonnes capacités multilingues (Castro, Páez, Dickinson & Frede, 2011). En revanche, des faiblesses dans la langue première peuvent compliquer l'acquisition de nouvelles langues. Des études américaines et canadiennes montrent par exemple que les enfants multilingues issus de l'immigration qui fréquentent des écoles bilingues dans lesquelles la langue première est soutenue réussissent mieux les tests d'anglais que les enfants issus de l'immigration qui fréquentent des écoles unilingues anglophones (Genesee,

Lindolm-Leary, Saunders & Christian, 2005). Des recherches sur les enfants hispanophones aux États-Unis ont prouvé que des bonnes connaissances dans la langue première (espagnol) contribuent au développement positif des compétences de lecture dans la deuxième langue (anglais) (Rinaldi & Páez, 2008). La recherche avance différentes hypothèses sur les relations entre le développement de la première et de la deuxième langue. Selon *l'hypothèse du niveau seuil*, un enfant ne peut acquérir convenablement une deuxième langue que s'il a développé un certain niveau de compétence dans sa langue première (Skutnabb-Tangas & Toukoma, 1976). *L'hypothèse d'interdépendance*, qui en découle, part du principe que l'être humain dispose d'une capacité d'acquisition linguistique générale permettant de transférer la compétence et les connaissances d'une langue à une autre (Cummins, 1984). Bien que largement répandues, les deux hypothèses n'ont pas encore été prouvées scientifiquement en détail. Il existe toutefois un large consensus dans la recherche sur le multilinguisme ainsi que dans les lignes directrices

en matière d'éducation sur le fait que la langue première constitue une base importante pour l'apprentissage d'autres langues et qu'elle devrait être soutenue et encouragée de manière continue (Ball, 2011).

Si la langue première d'un enfant ne peut pas être encouragée directement à l'école, il est important que le personnel enseignant et éducatif soit conscient de l'importance des langues d'origine et valorise leur utilisation. Si possible, les langues premières doivent être intégrées dans le quotidien de la crèche et de l'école. Il est particulièrement important d'impliquer activement les parents dans le développement de la langue première. On devrait par exemple leur suggérer de communiquer beaucoup avec leurs enfants dans la langue première. La qualité et la quantité de l'input sont particulièrement importantes dans ce cas : les parents devraient par conséquent parler à leur enfant dans la langue qu'ils maîtrisent eux-mêmes le mieux et créer un vrai besoin d'utilisation de la langue première.

Si possible, les langues premières doivent être intégrées dans le quotidien de la crèche et de l'école.

1.5 | Soutien à l'apprentissage des langues pour des élèves du préscolaire au Luxembourg

Le groupe pour le développement linguistique et cognitif de l'Université du Luxembourg a développé au cours des 4 dernières années deux programmes de soutien linguistique pour les élèves du préscolaire au Luxembourg. Grâce à un soutien ciblé et systématique à l'acquisition linguistique et au développement des compétences préalables à l'apprentissage de la lecture, les deux programmes visent à donner de meilleures chances initiales aux enfants dont le luxembourgeois est la deuxième langue lors de leur entrée à l'école fondamentale.

1.5.1 Le programme de soutien à la langue maternelle MOLLY (Mother-tongue Oral Language and Literacy for Young)

Pour permettre le développement d'un multilinguisme positif, il est important d'encourager tôt la langue première des enfants multilingues. Il n'existe malheureusement que peu de programmes de promotion de la langue première des enfants issus de l'immigration qui aient été examinés scientifiquement. Un tel programme d'intervention, reposant sur des bases scientifiques, a été développé au Luxembourg pour des enfants de langue première

portugaise dans le cadre d'un projet de recherche avec des enfants de familles immigrées lusophones.

Le programme d'intervention MOLLY s'étale sur 30 semaines au préscolaire et encourage principalement le développement du vocabulaire, des capacités narratives et phonologiques, ainsi que la capacité d'écoute et de compréhension linguistique dans la langue première des enfants. Le programme, →

Le programme d'intervention MOLLY s'étale sur 30 semaines au préscolaire et encourage principalement le développement du vocabulaire, des capacités narratives et phonologiques, ainsi que la capacité d'écoute et de compréhension linguistique dans la langue première des enfants.

→ animé par des locuteurs natifs, se compose de quatre phases de 20 à 30 minutes par semaine en groupes de 3 à 4 enfants. L'efficacité et l'efficacité du programme de soutien linguistique sont examinées au moyen d'une étude randomisée contrôlée : 93 enfants participent au programme MOLLY et 93 enfants à un programme témoin dans lequel le développement des compétences prémathématiques est encouragé. Les premiers résultats laissent pen-

ser que la langue première des enfants a pu être encouragée avec succès par le programme d'intervention MOLLY (Engel de Abreu, Nikaedo, Loff, Carvalhais, Tomás, Cornu & Martin, 2016). Nous examinerons ensuite si le soutien au développement de la langue première portugaise a pour conséquence que les enfants acquièrent de meilleures compétences linguistiques dans les langues scolaires luxembourgeoise et allemande.

1.5.2 Le programme de promotion de la lecture LALA (Lauter lëschteg Lauter)

Idéalement, la promotion de la lecture devrait commencer le plus tôt possible, pour prévenir le développement de la dyslexie ou de la dysorthographe.

Les premières étapes de l'acquisition de l'écriture et la lecture commencent avant l'entrée à l'école.

Des études scientifiques soulignent l'importance énorme que revêt la promotion de la lecture au préscolaire dans la réussite scolaire et dans l'apprentissage de la lecture ultérieurs d'un enfant. La recherche montre clairement que les enfants à risque de dyslexie ou de dysorthographe peuvent être dépistés de manière précoce et soutenus de façon ciblée. Idéalement, la promotion de la lecture devrait commencer le plus tôt possible, pour prévenir le développement de la dyslexie ou de la dysorthographe. Les premières étapes de l'acquisition de l'écriture et la lecture commencent avant l'entrée à l'école. Avant que des enfants n'entrent à l'école primaire, ils doivent avoir développé les compétences adéquates qui faciliteront ensuite leur apprentissage de la lecture. Des résultats de recherche montrent que l'on peut encourager de façon ciblée les compétences précurseurs à l'apprentissage de la lecture par des méthodes pédagogiques appropriées et des supports didactiques adaptés, et que cela facilite l'acquisition de l'écriture et de la lecture par les enfants.

Le développement des compétences précurseurs à l'apprentissage de la lecture était significativement meilleur chez les enfants qui ont suivi le programme LALA que chez les enfants qui ont suivi le plan d'études traditionnel, ce qui démontre l'efficacité du programme.

Le programme de promotion de la lecture LALA a été développé spécialement pour le cycle 1 au Luxembourg. Il s'agit du premier programme de promotion de la lecture pour le préscolaire luxembourgeois qui a été validé scientifiquement. Le programme n'a pas pour objectif l'acquisition de l'écriture et de la lecture avant l'entrée à l'école. Le programme de promotion de la lecture LALA vise plutôt à éveiller l'intérêt pour l'apprentissage de l'écriture et de la lecture chez les enfants et à leur transmettre de façon ludique les compétences précurseurs nécessaires à cet apprentissage. Grâce à des activités régulières et adaptées à leur âge, basées sur des contacts multisensoriels avec

des sons, des lettres et des livres, les enfants développent de manière naturelle les compétences écrites et verbales ainsi que le plaisir de la lecture et la disposition à l'apprentissage de la lecture. Le programme priorise particulièrement la prise en considération du caractère multilingue de la population scolaire. Le programme LALA a été élaboré spécialement pour des enfants multilingues au Luxembourg. Ainsi, tous les exercices sont appuyés par des supports imagés et la langue première des enfants est intégrée de façon continue dans le programme.

Dans une étude réalisée avec plus de 200 enfants, il a été démontré que le programme LALA avait des résultats très prometteurs pour les enfants au Luxembourg (Engel de Abreu, Wealer & Fricke, en préparation). L'entraînement a eu lieu dans le préscolaire et a été mis en œuvre par les enseignants des élèves. Après 12 semaines, tous les enfants avaient progressé dans les domaines en question. Le développement des compétences précurseurs à l'apprentissage de la lecture était significativement meilleur chez les enfants qui ont suivi le programme LALA que chez les enfants qui ont suivi le plan d'études traditionnel, ce qui démontre l'efficacité du programme. Tout particulièrement les enfants ayant un autre contexte linguistique que le luxembourgeois ont nettement bénéficié du programme de soutien explicite LALA. Le programme LALA permet donc de poser des bases importantes qui facilitent l'entrée à l'école, notamment pour les enfants pour lesquels le luxembourgeois est la deuxième langue.

1.6 | Conclusion

Le multilinguisme représente un potentiel précieux pour des enfants. Il ne se répercute pas seulement positivement sur le développement linguistique et socio-culturel, mais crée aussi des avantages cognitifs importants dans les fonctions du cerveau. Dans le contexte migratoire actuel, il est particulièrement important de mieux valoriser le multilinguisme et de ne pas laisser inexploité la chance

que représente le multilinguisme pour les enfants. Dans leur développement linguistique, les enfants exploitent leurs connaissances préalables acquises dans toutes les langues. La promotion de la langue première n'est par conséquent pas en concurrence avec l'acquisition d'une deuxième ou d'une troisième langue, mais peut au contraire influencer positivement son développement. ●

Références

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). Systematic review and meta-analysis on the cognitive benefits of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80 (2), 207–245.
- Ball, J. (2011). Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years. Paper commissioned for UNESCO. Paris: UNESCO.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Castro, D. C., Páez, M. M., Dickinson, D. K., & Frede, E. (2011). Promoting language and literacy in young dual language learners: Research, practice, and policy. *Child Development Perspectives*, 5 (1), 15–21.
- Cheour, M., Ceponiene, R., Lehtokoski, A., Luuk, A., Allik, J., Alho, K., & Näätänen, R. (1998). Development of language-specific phoneme representations in the infant brain. *Nature Neuroscience*, 1, 351–353.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Engel de Abreu, P. M. J., Baldassi, M., Puglisi, M. L., & Befi-Lopes, D. M. (2013). Cross-linguistic and cross-cultural effects on verbal working memory and vocabulary: Testing language minority children with an immigrant background. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 56 (2), 630–642.
- Engel de Abreu, P. M. J., Cruz-Santos, A., & Puglisi, L. M. (2014). Specific language impairment in language-minority children from low-income families. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49 (6), 736–747.
- Engel de Abreu, P. M. J., Cruz-Santos, A., Tourinho, C. J., Martin, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingualism enriches the poor: Enhanced cognitive control in low income minority children. *Psychological Science*, 23 (11), 1364–1371.
- Engel de Abreu, P. M. J., Nikaedo, C., Loff, A., Carvalhais, L., Tomás, R., Cornu, V., & Martin, R. (2016). Mother-tongue based oral language intervention for language-minority children. Paper presented at the 23rd Annual Meeting of the Society for the Scientific Study of Reading. Porto.
- Engel de Abreu, P. M. J., Puglisi, L. M., Cruz-Santos, A., & Befi-Lopes, D. M. (2013). Executive functions and Specific Language Impairment (SLI): A cross-cultural study with bi- and monolingual children from low income families in Luxembourg, Portugal and Brazil. Paper presented at the 13th International Congress for the Study of Child Language. Amsterdam.
- Engel de Abreu, P. M. J., Wealer, C. & Fricke, S. (in prep.). Developing literacy in language-minority children: a pre-literacy intervention study in Luxembourg.
- Genesee, F. (2002). Rethinking bilingual acquisition. In J. M. deWaele (Ed.), *Bilingualism: Challenges and directions for future research*, 204–228. Clevedon: Multilingual Matters.
- Genesee, F., Lindolm-Leary, K., Saunders, W., & Christian, D. (2005). English language learners in U.S. schools: An overview of research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10 (4), 363–385.
- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore: Brookes.
- Hughes, C. E., Shaunessy, E. S., Brico, A. R., Ratliff, M. A., & McHatton, P. A. (2006). Code switching among bilingual and limited English proficient students: Possible indicators of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (1), 7–28.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language, Learning and Cognition*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Kan, P. F., & Kohnert, K. (2005). Preschoolers learning Hmong and English: Lexical-semantic skills in L1 and L2. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 48 (2), 372–383.
- Lightbown, P. (2008). Easy as pie? Children learning languages. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 1, 1–25.
- Luk, G., & Bialystok, E. (2013). Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology*, 25, 605–621.
- Pearson B., Fernandez, S. C., & Oller, D. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43 (1), 93–120.
- Rinaldi, C., & Páez, M. (2008). Preschool matters: Predicting reading difficulties for Spanish-speaking students in first grade. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6 (1), 71–84.
- Skutnabb-Tangas, T., & Toukoma, P. (1976). Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family. Helsinki: Tampere.
- UNESCO (2000). *Education for All. Status and Trends 2000. Assessing learning achievement*, International Consultative Forum on Education for All. Paris: UNESCO.