



## 4 L'ACQUISITION DE L'ÉCRITURE AU LUXEMBOURG

*L'acquisition de l'écriture au Luxembourg est plus complexe que dans la plupart des autres pays européens puisqu'elle ne s'appuie pas sur une, mais sur trois langues d'enseignement, dont les élèves apprennent deux comme langues écrites.*

**C**ette contribution cherche à savoir si les enfants grandissant au Luxembourg reçoivent un soutien suffisant pour établir des liens entre les langues et les dialectes qu'ils parlent et ce qui est représenté dans l'écriture. Cela vaut en particulier pour les enfants qui n'entrent pas en contact avec le luxembourgeois, l'allemand ou le français dans le cadre familial. Afin d'éclaircir la raison de la complexité de l'acquisition de l'écriture au Luxembourg, cette contribution introduit d'abord le thème de l'écriture et de son acquisition, avant d'établir une distinction entre l'acquisition de l'écriture dans une première langue et l'acquisition de l'écriture dans une deuxième langue.

L'acquisition de l'écriture au Luxembourg est plus complexe que dans la plupart des autres pays européens puisqu'elle ne s'appuie pas sur une, mais sur trois langues d'enseignement, dont les élèves apprennent deux comme langues écrites. Afin d'éclaircir la source de la complexité de l'acquisition de l'écriture au Luxembourg, le thème de l'écriture et de son acquisition est d'abord introduit avant d'établir une distinction entre l'acquisition de l'écriture dans une première langue respectivement dans une deuxième langue. De brefs exemples seront tirés de l'acquisition de l'écriture en Allemagne, en France et en Suisse alémanique. Nous éclairerons ensuite sur cette base le contexte du Luxembourg. L'acquisition de l'écriture est un concept qui tourne habituellement autour des capacités fondamentales de lecture et d'écriture et concerne ainsi l'école fondamentale. Le développement de ces compétences de « literacy » étant déjà inscrit dans le programme d'études dès le préscolaire et formulé (au moins) jusqu'au brevet des collèges (mittleren Schulabschluss), cette contribution va au-delà de l'école fondamentale.

L'ensemble de cette contribution a pour objectif de découvrir si les enfants grandissant au Luxembourg dans les conditions actuelles reçoivent un soutien suffisant pour établir des liens entre les langues et les dialectes qu'ils parlent et ce qui est représenté dans l'écriture. Cela vaut en particulier pour les enfants qui n'entrent pas en contact avec le luxembourgeois, l'allemand ou le français dans le cadre familial.

## 4.1 | Principes généraux concernant l'écriture et l'acquisition de l'écriture

**L**es langues écrites acquises dans le cadre scolaire au Luxembourg, c'est-à-dire l'allemand, le français, mais aussi le luxembourgeois, qui est principalement écrit dans des contextes informels, sont toutes transcrites en lettres latines. Chacune des langues écrites se différencie toutefois par sa manière de transcrire les sons. Il existe des différences dans la transposition phonétique, la voyelle /u/ se transcrivant par exemple <u> en allemand et en luxembourgeois et <ou> en français. Il existe aussi des différences au niveau grammatical, l'allemand et le luxembourgeois mettant une majuscule à tous les substantifs là où le français ne la met qu'aux noms propres, par exemple.

Généralement, on considère que de bonnes compétences dans la langue parlée sont une condition essentielle pour l'acquisition de la compétence d'écriture dans cette langue. Ces compétences incluent la perception sûre de la structure prosodique ainsi que des compétences dans les domaines du vocabulaire, de la morphologie et de la syntaxe, car les apprenants acquièrent avec la langue écrite un système de signes (visuels) entièrement nouveau qui ne correspond pas parfaitement à la langue parlée (acoustique). Le travail de l'apprenant est de reconnaître comment fonctionne le processus de transcription et quels sont les rapports avec le système linguistique connu. Pour tous les apprenants, la première acquisition de l'écriture représente ainsi un travail d'abstraction important afin de déterminer les relations symboliques entre les informations acoustiques de la langue parlée et les informations visuelles de la langue écrite, et de saisir les informations dans le système d'écriture qui n'ont pas d'empreinte verbale.

L'acquisition du système de transcription va bien au-delà de l'acquisition du médium visuel qu'est l'écriture, car la lecture et l'écriture sont étroitement liées aux caractéristiques de la langue écrite conceptuelle (Koch & Oesterreicher, 1985 ; Feilke & Hennig, 2016 ; Hennig, 2015). Cette langue utilisée aussi oralement est caractéristique de la plupart des textes écrits : elle est gé-

néralement indépendante du contexte verbal, produite et perçue de manière monologique et grammaticalement plus explicite que le langage oral quotidien typique.

Les enfants confrontés aux formes écrites conceptuelles dès la petite enfance (par exemple en écoutant des textes, des histoires ou des vers), notamment dans la langue dans laquelle ils apprennent à lire et à écrire, peuvent directement faire le lien avec leurs ressources linguistiques et sociales dans l'acquisition de l'écriture. Les enfants ayant été particulièrement encouragés dans ces compétences précurseurs de l'acquisition de l'écriture proviennent souvent de familles dont le niveau socio-économique est jugé comme « élevé » par des études sur l'éducation (ÉpStan, 2014, p. 36). De même, des enfants ayant grandi avec d'autres langues que la langue d'alphabétisation mais qui ont été soutenus depuis leur toute petite enfance dans leurs langues premières, remplissent les conditions cognitivo-linguistiques nécessaires à l'acquisition de l'écriture (Tracy, 2008).

Les enfants qui n'ont pas encore assimilé les modèles de comportement spécifiques de l'écriture conceptuelle (tels que la concentration durant l'écoute, l'utilisation de modèles linguistiques précis, l'utilisation du médium livre) avant l'entrée à l'école ne peuvent pas faire le lien avec leurs ressources linguistiques et littérales acquises jusqu'alors (Heath, 1983 ; Müller, 2012). Dans des études sur l'éducation, ces enfants sont le plus souvent identifiés comme provenant de familles avec un statut socio-économique faible. Si ces enfants grandissent en plus avec des langues autres que la langue scolaire et d'alphabétisation et s'ils ne maîtrisent pas ou pas suffisamment la langue dans laquelle ils sont sensés apprendre le système de transcription, les difficultés liées à l'acquisition de la langue et de l'écriture se cumulent (ÉpStan 2014 ; PISA 2015 ; Weth 2010). Les élèves ne savent pas reconnaître le lien structurel entre la langue parlée et la langue écrite à cause de leurs connaissances insuffisantes de cette langue. Ils s'orientent alors parfois vers les structures de leur première langue pour écrire dans la/les langue(s) →

*Généralement, on considère que de bonnes compétences dans la langue parlée sont une condition essentielle pour l'acquisition de la compétence d'écriture dans cette langue. Ces compétences incluent la perception sûre de la structure prosodique ainsi que des compétences dans les domaines du vocabulaire, de la morphologie et de la syntaxe.*

*Les enfants confrontés aux formes écrites conceptuelles dès la petite enfance (par exemple en écoutant des textes, des histoires ou des vers), notamment dans la langue dans laquelle ils apprennent à lire et à écrire, peuvent directement faire le lien avec leurs ressources linguistiques et sociales dans l'acquisition de l'écriture.*

→ d'enseignement. Ceci est particulièrement marqué lorsque la première et la deuxième langue sont très différentes, par exemple entre le turc ou le français et l'allemand (Schroeder & Şimşek, 2010; Diehl, 2000). Mais cela vaut aussi pour les langues et les dialectes qui montrent des similitudes claires avec la langue écrite, comme le luxembourgeois, l'alémanique ou le bavarois, par rapport à l'allemand (« écrit » ou « standard ») (cf. Landert, 2007). La différence entre les enfants qui grandissent avec un dialecte structurellement lointain ou proche

de la langue écrite à apprendre est que seuls les seconds (et à condition d'avoir suffisamment de contact avec leur dialecte à l'écrit) peuvent créer des liens de manière autonome entre le dialecte qu'ils parlent et ce qui est représenté dans l'écriture (Auer, Gilles & Spiekermann, 2002 ; Topfink, 2002 ; Landert, 2007). Tous les autres enfants ont besoin d'une instruction explicite et d'une offre linguistique bien structurée pour saisir les nouvelles formes lexicales et les structures grammaticales de la langue cible (Tracy, 2008 ; Klein, 2003).

## L'acquisition de l'écriture dans une langue d'enseignement

L'acquisition de l'écriture étant considérée comme centrale pour l'acquisition de toutes les compétences de *littératie*, elle est introduite de plus en plus tôt depuis quelques années. À côté de la mise en place et du développement de compétences communicatives générales, le développement des capacités linguistiques orales (vocabulaire et grammaire), la découverte de l'offre linguistique des livres par la lecture passive par exemple, un environnement avec de nombreux supports écrits différents permettant aux enfants de se familiariser avec les fonctions spécifiques d'une langue écrite et de développer une conscience de la langue sont notamment considérés comme des domaines d'apprentissage centraux dans la jeune enfance et à l'école maternelle (ELINET Germany, 2016, p. 43). La plupart des jardins d'enfants en Allemagne et en France semblent intégrer ces aspects dans leur programme d'études (ELINET Germany, 2016, p. 44 ; ELINET France, 2016, p. 39). Dans les deux pays, des « screenings » ont en outre été développés pour tester les compétences d'expression et de *littératie* des enfants avant leur entrée à l'école. En Allemagne, tous les enfants de 4 ans passent un test de capacités linguistiques orales en allemand (Lisker, 2010).<sup>43</sup> Les enfants dont les compétences présentent des lacunes



reçoivent (obligatoirement) un soutien linguistique (ELINET Germany, 2016, p. 43). En France tous les enfants de maternelle sont régulièrement contrôlés par rapport aux objectifs linguistiques et en rapport avec leur *littératie (socle commun)* et reçoivent à la fin de la maternelle un livret qui documentera le développement de l'enfant dans ces domaines jusqu'à la fin de l'école primaire (ELINET France, 2016, p. 39). L'objectif dans les deux pays est de donner aux enfants des compétences linguistiques suffisantes dans la langue d'enseignement avant l'école, afin que ceux-ci puissent effectivement profiter de l'acquisition de l'écriture à l'école primaire.

L'Allemagne fait une différenciation pour les compétences en *littératie* à l'école primaire et l'école secondaire pour les trois types d'école (voir Bildungsstandards, 2012). Dans les programmes d'études des 16 Länder qui en découlent, l'allemand (lecture, écriture, littérature) est conçu comme un domaine d'apprentissage essentiel de l'école élémentaire. Si l'acquisition du code d'écriture au niveau du mot est placée au premier plan au cours des premières années, l'accent est mis sur la fluidité de lecture et la compréhension de texte dans les années ultérieures de l'école primaire (ELINET Germany, 2016, p. 45). Dans le

<sup>43</sup> Des tests linguistiques ont également été développés pour les principales langues des migrants (notamment HAVAS 5), mais ils ne sont toutefois pas encore appliqués sur tout le territoire.

programme d'études du secondaire, la lecture et l'écriture de différents types de texte sont des compétences centrales (normes de l'éducation pour le brevet des collèges « mittleren Schulabschluss »). L'instruction dans le domaine de la *littératie* relève surtout des enseignants en allemand, même si les enseignants en mathématiques et en matières scientifiques en classe de 10<sup>e</sup> sont également impliqués dans la transmission des capacités de *littératie* (ELINET Germany, 2016, p. 46).

En France, le programme d'acquisition de la *littératie* s'étale sur 9 années : alors que les 3 premières années d'école primaire (CP, CE1, CE2) sont décrites comme un programme de base (*cycle des apprentissages fondamentaux*), les deux années suivantes de l'école primaire (CM1, CM2) et la première année de collège (6<sup>ème</sup>) sont considérées comme cycle de consolidation. Les classes moyennes du niveau secondaire (5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>) sont réunies sous le terme de *cycle des approfondissements*. La continuité qui distingue le système scolaire français apparaît aussi dans le fait que les enseignants de toutes les matières doivent contribuer à l'acquisition de *littératie* des élèves (ELINET France, 2016, p. 40-41). Bien que le cadre du *socle commun* ne mette pas l'accent sur la lecture, mais place les compétences écrite et orale au même niveau, la France se distingue par un programme d'études propre à l'acquisition de la lecture.

Les rapports ELINET évoquent les défis que rencontrent les deux pays : pour l'Allemagne, le défi est d'encourager plus fortement la lecture à l'école primaire (ELINET Germany, 2016, p. 50) et de mieux intégrer l'acquisition de l'écriture à l'école secondaire dans les disciplines non linguistiques (ELINET Germany, 2016, p. 48). Pour la France, ils montrent que l'acquisition de l'écriture est l'objectif principal du *socle commun* auquel doivent contribuer tous les enseignants des disciplines non linguistiques. Les compétences linguistiques fondamentales telles que la grammaire, le vocabulaire et l'orthographe ont été identifiées comme des priorités, puisqu'un recul constant de ces capacités apparaît dans les enquêtes nationales (ELINET France, 2016, p. 41-42).

En résumé, et malgré quelques différences dans le choix des priorités, on peut dire qu'en Allemagne et en France l'acquisition de l'écriture guidée institutionnellement comprend le développement de la langue d'enseignement de la petite enfance jusqu'à la 10<sup>e</sup> année d'études.<sup>44</sup>

La Suisse est un exemple de pays officiellement multilingue. L'acquisition de l'écriture en Suisse alémanique est comparable à la situation du Luxembourg dans la mesure où la distance qui sépare le suisse alémanique de l'allemand classique est comparable à celle qui sépare ce dernier du luxembourgeois. L'allemand est la langue d'enseignement et la langue-toit en Suisse alémanique (Ammon, 1989, p. 38-43), bien que la conscience de parler un dialecte autonome y soit très forte. Depuis les premiers résultats PISA en 2000, l'allemand standard (StDt) en tant que langue d'enseignement est un sujet politique controversé. Dans la plupart des cantons, les programmes d'études soutiennent en priorité la promotion de la langue standard à partir du jardin d'enfants. En revanche, un large public soutient l'utilisation du dialecte (suisse alémanique, SchwDt) au jardin d'enfants et à l'école enfantine. Les débats dans la presse et les médias sociaux avancent surtout les arguments du recul des dialectes suisses alémaniques et d'une intégration dans la société suisse alémanique. De nombreuses études (surtout qualitatives) qui examinent comment la promotion du StDt influence l'acquisition de l'écriture chez les enfants ont été publiées au cours des 20 dernières années (Gyger, 2007 ; Landert, 2007). La plupart des études arrivent à la conclusion que les enfants ayant de faibles connaissances de l'allemand profitent particulièrement de la promotion de l'allemand au jardin d'enfants pour l'acquisition de la langue écrite et orale (Gyger, 2007). Il apparaît d'autant plus clairement par rapport à l'avantage en matière d'acquisition de la langue que la promotion précoce du StDt aide avant tout les enfants multilingues à différencier les dialectes alémaniques de l'allemand standard (Landert, 2007, p. 338-344). Les grandes études longitudinales concernant l'acquisition de la deuxième langue (Grob, Keller & Trösch, 2014) et l'acquisition de l'écriture (ELINET Suisse, 2016) n'établissent pas de distinction entre SchwDt et StDt.

*En résumé, et malgré quelques différences dans le choix des priorités, on peut dire qu'en Allemagne et en France l'acquisition de l'écriture guidée institutionnellement comprend le développement de la langue d'enseignement de la petite enfance jusqu'à la 10<sup>e</sup> année d'études.*

<sup>44</sup> En Allemagne comme en France, la première langue étrangère est souvent apprise dès l'école primaire. Les programmes « d'enseignement précoce des langues étrangères » étant très hétérogènes et l'apprentissage de l'écriture n'y jouant souvent aucun rôle ou un rôle secondaire, cet aspect ne sera pas examiné ici. Nous laisserons également de côté le cadre institutionnel de l'enseignement de la langue du pays d'origine.

## 4.2 | L'acquisition de l'écriture au Luxembourg

### L'acquisition de l'écriture au Luxembourg dans le Plan d'études

**L'**acquisition de l'écriture au Luxembourg est par définition multilingue. Les langues d'enseignement sont le luxembourgeois au cycle 1 et l'allemand dans les cycles 2 à 4 (école fondamentale). De plus, le français et le luxembourgeois sont enseignés et peuvent aussi être la langue d'enseignement dans certaines matières (MENFP, 2011).

Conscients que l'allemand et le français sont des langues étrangères pour la plupart des élèves, les rédacteurs du Plan d'études y ont décrit des socles de compétences qui indiquent les compétences linguistiques à atteindre dans chaque cycle en se référant aux niveaux de compétence du cadre européen commun de référence pour les langues. Dans le domaine de l'écriture et de la lecture, les élèves doivent atteindre au moins le niveau A2.3 en allemand après 6 années d'école fondamentale (socle 4). En français, langue également introduite à l'écrit à partir du cycle 3.1, les élèves doivent avoir atteint au moins le niveau A2.1 à la fin de l'école fondamentale. Au niveau secondaire, l'acquisition de l'écriture en allemand et en français s'oriente vers l'acquisition de langues techniques.

L'acquisition de l'écriture à l'école fondamentale (cycle 2) peut être représentée comme une alphabétisation successive en allemand et en français, la priorité essentielle étant placée sur l'allemand comme « langue d'alphabétisation » et langue d'enseignement officielle (Brachmond, 2014). La préparation à l'acquisition de l'écriture au cycle 1 se déroule toutefois en luxembourgeois et depuis la réforme de l'éducation précoce en 2017 de façon multilingue (Seele, 2017, p. 5) avec un renforcement du français (MENFP, 2018). La politique multilingue préconise que les enfants entrent tôt en contact avec les langues de leur entourage, surtout avec le luxembourgeois et le français (Seele, 2017, p. 29; Hilgert, 2018). En outre, les langues maternelles des enfants doivent être intégrées au mieux au préscolaire. L'allemand en tant que langue d'alphabétisation ne joue par contre au-

cun rôle avant la transition vers l'école fondamentale. La langue luxembourgeoise est considérée comme « 'tremplin' pour l'acquisition de l'écriture en allemand à cause de sa proximité avec l'allemand » (Seele, 2017, p. 29 avec référence à MENFP, 2008, p. 16 et Freiberg, Hornberg, & Kühn 2007, p. 198). L'argument en est que « l'initiation précoce au luxembourgeois dès l'âge d'un an donne plus d'espace et de temps pour le développement de compétences en cette langue et ce surtout pour les enfants qui n'ont pas ou très peu de contact avec le luxembourgeois dans leur foyer. Ainsi, une base solide pour l'acquisition de l'allemand au cours de l'école fondamentale peut être créée. » (Seele, 2017, p. 29; traduction libre)

Le document *Ouverture aux langues* (MENFP, 2010) soulignait déjà ce point de vue et soutenait que, dans un pays multilingue comme le Luxembourg, une ouverture et une sensibilisation à la diversité des langues étaient nécessaires dans le cadre de l'éveil aux langues. La transposition de ce programme a trouvé sa place dans le *Plan d'études* (MENFP, 2011).

Les principales compétences pour l'acquisition de l'écriture sur l'ensemble des cycles sont formulées dans les *socles de compétences* du *Plan d'études* (MENFP, 2011). Ils expliquent quelles compétences s'appuient sur quelles autres et à quelles étapes un développement linguistique est attendu des apprenants, indépendamment des langues particulières. Les compétences linguistiques que les élèves du préscolaire (cycle 1) doivent acquérir sont placées sous le titre « Le langage, la langue luxembourgeoise et l'éveil aux langues ». <sup>45</sup> Les compétences de base à l'acquisition de l'écriture sont acquises avec le luxembourgeois et sont aussi définies par niveaux de compétence pour la lecture (MENFP, 2011, p. 9). Apprises en luxembourgeois, elles doivent ensuite être utilisées pour l'acquisition de l'allemand à partir du cycle 2. Le *Plan d'études* (MENFP, 2011, p. 8) précise ce qui suit : « Le développement de ces compétences, amorcé

<sup>45</sup> Depuis la loi de juin 2017 ce domaine de développement et d'apprentissage s'appelle : « Le langage, la langue luxembourgeoise, l'éveil aux langues et l'initiation à la langue française. »

d'abord en langue luxembourgeoise, est intégré au cycle 2 dans l'apprentissage de la langue allemande qui constitue la langue d'alphabétisation au sein de l'enseignement fondamental ». Le passage de l'acquisition des compétences de base en luxembourgeois – et depuis l'année scolaire 2017/18 en français – à l'alphabétisation en allemand est fondé par plusieurs arguments : 1) tous les enfants profitent du multilinguisme précoce ; 2) l'initiation précoce au luxembourgeois facilite l'alphabétisation en allemand ; 3) le contact précoce avec le français permet une plus grande aisance avec cette langue étrangère. On peut lire dans la brochure « Méisproochegkeet fërderen ! » (MENFP 2017, p. 2) :

*« Tous les enfants en tireront avantage, indépendamment de la langue qu'ils parlent à la maison. Exposés dès le très jeune âge et au luxembourgeois et au français, ils auront plus de possibilités et plus de temps pour prendre plaisir à écouter et à s'exprimer dans ces deux langues et pour s'y habituer avant leur scolarisation. La familiarisation avec le luxembourgeois leur facilitera l'intégration dans la société luxembourgeoise et l'alphabétisation en allemand à l'école fondamentale. La mise en contact avec le français permettra aux enfants un accès plus naturel et décontracté à cette langue. Mieux préparés à notre société et à l'école luxembourgeoise, ils seront mieux préparés à leur réussite ! »*

À la fin de l'école fondamentale (cycle 4), les élèves doivent avoir acquis de très bonnes compétences d'écriture et de lecture en allemand et en français. Les conditions linguistiques initiales hétérogènes ainsi que les connaissances en luxembourgeois ne ressortent pas des tests (i.e. Épreuves communes) qui font pourtant partie intégrante de l'évaluation pour l'orientation vers le secondaire (MENFP, 2013 ; Weth, 2015, p. 24-25).

Le Luxembourg a une approche différente de celle de l'Allemagne, de la France et de la Suisse : on n'y développe pas une langue particulière à partir de l'enfance, mais on y mise sur l'apprentissage des compétences de base en plusieurs langues ainsi que sur le développement du luxembourgeois, pour transférer les compétences linguistiques acquises à l'allemand et les développer en parallèle du français (cf. MENFP, 2011). Cette approche luxembourgeoise est très exigeante pour les apprenants et les enseignants puisqu'on part de la prémisse que les connaissances langagières et techniques acquises en une langue serviront sans problèmes et au-delà du parcours scolaire à l'apprentissage d'autres langues et au développement des langues mentionnées (cf. MENFP, 2011).

*Le Luxembourg a une approche différente de celle de l'Allemagne, de la France et de la Suisse : on n'y développe pas une langue particulière à partir de l'enfance, mais on y mise sur l'apprentissage des compétences de base en plusieurs langues ainsi que sur le développement du luxembourgeois, pour transférer les compétences linguistiques acquises à l'allemand et les développer en parallèle du français .*



## 4.3 | Que savons-nous sur l'acquisition de l'écriture par les élèves luxembourgeois ?

*Dans un système scolaire qui transmet les contenus du programme en allemand et en français, le nombre élevé d'élèves avec des compétences de lecture faibles (sous le niveau de compétence 2) est alarmant.*

**N**ous disposons d'informations valables sur les compétences d'écriture des élèves luxembourgeois, au moins en ce qui concerne la compréhension écrite. Dans le domaine de l'acquisition de l'écriture, les *Épreuves Standardisées (ÉpStan)* examinent les compétences de lecture en allemand et en français de tous les élèves luxembourgeois des années d'étude de 3<sup>e</sup>, de 5<sup>e</sup>, de 7<sup>e</sup> et de 9<sup>e</sup>. Les tests au cycle 3.1 déterminent dans quelle mesure les élèves ont atteint les compétences de lecture des deux premières années du fondamental. Environ 20 % des élèves atteignent le *niveau socle*, et environ 33 % le *niveau avancé*. « Presque la moitié (42 à 48 %) de la population scolaire du cycle 3.1 n'atteint pas le niveau socle en compréhension écrite de l'allemand du cycle 2 » (ÉpStan, 2014, p. 26).

Les données ÉpStan recueillies au niveau secondaire montrent dans quelle mesure les élèves en classe de 9<sup>e</sup> réussissent à développer leur expression écrite en allemand et en français pour la compréhension de contenus plus complexes. Les résultats des ÉpStan (2014, p. 30) se focalisent également sur la compréhension écrite. En allemand, respectivement 22 à 27 % et 11 à 15 % atteignent les niveaux de compétence 3 et 4. Ces élèves peuvent comprendre des textes plus complexes, appliquer des stratégies de lecture et tirer des conclusions complexes et acquérir en partie par la lecture de nouveaux domaines de connaissances. Entre 15 et 20 % atteignent le niveau de compétence 2. Ces élèves peuvent lire des textes simples et faire des liens. Et tandis que les élèves atteignant les niveaux de compétence 2 à 4 constituent environ la moitié de la population scolaire, la seconde moitié - respectivement 17 à 24 % et 22 à 29 % - n'atteint qu'un niveau de compétence 1 ou inférieur. Ces élèves de classe de 9<sup>e</sup> ne réussissent qu'à catégoriser des textes simples de manière générale ou à localiser une information explicite dans un texte. En allemand, un tiers des élèves n'y parvient même pas. Les résultats sont encore

plus faibles en compréhension écrite en français. Seuls 15 % environ atteignent les niveaux de compétence 3 et 4, et 15 % supplémentaires atteignent le niveau de compétence 2. Ainsi, plus de deux tiers de tous les élèves se trouvent au niveau de compétence 1 (32 à 39 %) et en dessous (32 % à 39 %).

Dans un système scolaire qui transmet les contenus du programme en allemand et en français, le nombre élevé d'élèves avec des compétences de lecture faibles (sous le niveau de compétence 2) est alarmant. On peut supposer que les contenus spécialisés ne seront probablement pas suffisamment compris par beaucoup d'élèves en raison des lacunes linguistiques dans le domaine de l'écriture. Les résultats de PISA viennent étayer cette affirmation (PISA, 2015).

Depuis l'année scolaire 2014/2015, les ÉpStan du cycle 2.1 testent les compétences de compréhension orale en luxembourgeois ainsi que les compétences de base pour l'acquisition de l'écriture telles que la conscience phonologique. Les résultats montrent que les élèves atteignent à une fréquence exceptionnelle (et dépassent même) le niveau socle. Dans la compréhension orale du luxembourgeois, environ 60 % des enfants atteignent le niveau avancé (Hoffmann, Hornung, Gamo, Esch, Keller & Fischbach, 2018). En ce qui concerne les compétences de base pour l'acquisition de l'écriture, environ 97 % des enfants atteignent le niveau socle, et presque 60 % le dépassent (op. cit.). Ces résultats défendent le type de promotion linguistique du cycle 1. Toutefois, les enfants ne semblent pas nécessairement en mesure d'utiliser ces capacités pour répondre aux exigences de l'enseignement fondamental, c'est-à-dire de les transférer sur l'alphabétisation en allemand et d'y développer leurs connaissances écrites et orales. Car, comme décrit ci-dessus, presque la moitié des enfants dans le cycle 3.1 n'atteignent pas le niveau socle en compréhension écrite en allemand.

## 4.4 | Discussion

**S**i l'on considère le développement de l'acquisition de l'écriture sur l'ensemble de la scolarité, il apparaît clairement qu'il s'agit d'un processus de longue durée. Il faut commencer tôt son acquisition pour espérer réussir. Dans tous les pays évoqués, l'acquisition de l'écriture est reliée à l'objectif d'acquérir des compétences de *littératie* selon les critères de l'OCDE. L'observation des situations de la France, de l'Allemagne et de la Suisse alémanique montre que, dans tous les cas, une langue est développée sans interruption dans l'acquisition de l'écriture. L'accent est également mis sur le développement d'une langue écrite lorsque des langues étrangères, les langues familiales et les dialectes comme le suisse alémanique occupent une grande importance dans le contexte scolaire et extrascolaire.

Le Luxembourg prend donc le même chemin dans le sens où la promotion des compétences précurseurs à l'apprentissage de l'écriture commence tôt (avec le cycle 1 et le *précoce*) et que de nombreuses heures d'enseignement sont consacrées à l'acquisition de la langue écrite et orale. Le Luxembourg se différencie toutefois en cela que l'acquisition de l'écriture s'effectue en trois langues depuis l'école fondamentale et dans la suite du cursus. Des efforts sont également réalisés pour intégrer le plus possible les langues d'origine dans l'enseignement. Aussi belle que soit cette idée, autant la mise en œuvre est difficile, et il semble qu'elle ne fonctionne pas pour la majorité des élèves au Luxembourg.

En cherchant un éventuel point de rupture dans le développement des compétences écrites dans le *Plan d'études*, on le trouve tout au début du programme scolaire avec le passage linguistique du luxembourgeois (et récemment du français) à la langue d'alphabétisation allemande. Malgré tous les arguments historiques et liés à l'identité, il faut formuler ici deux alternatives sous forme de question.

a. Si la promotion préscolaire se déroule en luxembourgeois, et depuis peu en français, ne serait-il pas logique de mener l'alphabétisation en luxembourgeois et en français ?

b. Ou inversement : si l'alphabétisation doit se dérouler en allemand, le préscolaire ne devrait-il pas au moins intégrer l'allemand pour rétablir l'égalité des chances ?

L'idée d'alphabétiser en deux langues (en allemand et en français) a été mise en œuvre au Luxembourg dans différents projets d'école depuis les années 1970 (Brachmond, 2014). Pour différentes raisons, aucun de ces projets n'a été poursuivi. Les projets d'alphabétisation bilingue (Roth, Neumann & Gogolin, 2007 ; Dirim, Döll & Neumann, 2011 ; Noack & Weth, 2012) montrent la potentielle valeur ajoutée d'une alphabétisation bilingue. Ils indiquent aussi à quel point des enseignants à la formation exceptionnelle et ainsi qu'une instruction bien structurée sont essentiels à leur réussite.

Si le modèle de l'alphabétisation en allemand est maintenu, il vaut la peine de se tourner vers la Suisse alémanique et ses expériences ainsi que vers les études sur la « langue pont » suisse alémanique vers l'allemand standard. En Suisse comme au Luxembourg, on observe que les élèves qui grandissent dans des familles dont la langue n'est ni le suisse alémanique, ni l'allemand ont des problèmes pour différencier précisément les dialectes (Landert, 2007). C'est une des raisons essentielles pour lesquelles les études, au Luxembourg et ailleurs, suggèrent de réaliser l'acquisition de l'écriture dans la langue dans laquelle les compétences de base sont également développées. Ce conseil s'applique particulièrement lorsque les langues d'enseignement à acquérir sont des langues étrangères pour beaucoup d'élèves. ●

*Pour différentes raisons, aucun de ces projets n'a été poursuivi. Les projets d'alphabétisation bilingue montrent la potentielle valeur ajoutée d'une alphabétisation bilingue.*



## Références

- Ammon, U. (1989). Über den Begriff ‚Dachsprache‘. In: Ders. (Hrsg.), *Status and Function of Languages and Language Varieties* (256–277). Berlin, New York: de Gruyter.
- Auer, P., Gilles, P., & Spiekermann, H. (2002). Introduction: Syllable cut and tonal accents. Two ‚exceptional prosodies‘ of Germanic and some thoughts on their mutual relationship. *Indies*. (Hrsg.), *Silbenschnitt und Tonakzente* (1–10) Berlin: de Gruyter.
- Kultusministerkonferenz (2012). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*. <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- Brachmond, R. (2014). L'alphabétisation bilingue au Luxembourg – Enjeux, défis et perspectives [https://www.researchgate.net/publication/322655788\\_L%27alphabetisation\\_bilingue\\_au\\_Luxembourg\\_-\\_Enjeux\\_defis\\_et\\_perspectives](https://www.researchgate.net/publication/322655788_L%27alphabetisation_bilingue_au_Luxembourg_-_Enjeux_defis_et_perspectives) (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I., & Studer, T. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dirim, I., Döll, M., & Neumann, U. (2011). Bilinguale Schulbildung in der Migrationsgesellschaft am Beispiel der türkisch-deutschen Grundschulklassen in Hamburg. In: Eichinger, L., Plewnia, A., & Stein, M. (Hrsg.), *Sprache und Integration* (129–156). Tübingen: Narr.
- [ELINET France, 2016] Johnson, S., & Johnson, R. (2016). *Literacy in France*. ELINET Country Report Children and Adolescents. [http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user\\_upload/France\\_Long\\_Report.pdf](http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/France_Long_Report.pdf) (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- [ELINET Germany, 2016] Garbe, C., Grotluschen, A., Lafontaine, D., et al. (2016). *Literacy in Germany*. ELINET Country Report Children and Adolescents. [http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user\\_upload/Germany\\_Comprehensive\\_Report1.pdf](http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Germany_Comprehensive_Report1.pdf) (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- [ELINET Switzerland, 2016] Wiesner, E., Leutwiler, L., & Sommer, T. (2016). *Literacy in German-Speaking Switzerland*. ELINET Country Report. [http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user\\_upload/CR\\_Switzerland\\_long.pdf](http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/CR_Switzerland_long.pdf) (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- [ÉpStan, 2014] Martin, R., Ugen, S., & Fischbach, A. (2014). *Épreuves Standardisées – Bildungsmonitoring Luxembourg*. Nationaler Bericht 2011–2013. Esch/Alzette: Universität Luxembourg. <https://www.epstan.lu/cms/images/downloads/Ergebnisse/Fondamental/EpStan%202013-2014/EpStan%202011-2013%20-%20Nationaler%20Bericht.pdf> (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- Feilke, H., & Hennig, M. (Hrsg.) (2016). *Zur Karriere von „Nähe“ und „Distanz“: Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin: de Gruyter.
- Freiberg, M., Hornberg, S., & Kühn, P. (2007). Mehrsprachigkeit, Migration und soziale Heterogenität im Spiegel der Lesekompetenzen. In: Berg, C., Bos, W., Hornberg, S., Kühn, P., Reding, P., & Valtin, R. (Hrsg.), *Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand: Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006* (169-218). Münster: Waxmann.
- Grob, A., Keller, K., & Trösch, L. M. (2014). *ZweitSprache. Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten*. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Basel: Universität Basel. <http://www.patriciavonfalckenstein.ch/wp-content/uploads/2015/05/2014-uni-bs-deutschkenntnissen.pdf> (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- Gyger, M. (2007). Hochdeutsch im Kindergarten. *Linguistik online* 32(1), 37–48.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hennig, M. (2015). Grammatisches Wissen und literale Kompetenz. In: K.-M. Köpcke & A. Ziegler (Hrsg.), *Deutsche Grammatik in Kontakt: Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht* (27–61). Berlin: de Gruyter.
- Hilgert, R. (2018). Die Mehrsprachigkeit ist die Landessprache. *D'Letzebuurger Land*, 23.03.2018. <http://www.land.lu/page/article/016/334016/FRE/index.html> (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- Hoffmann, D., Hornung, C., Gamo, S., Esch, P., Keller, U., & Fischbach, A. (2018). Mit welchen schulischen Kompetenzen starten Erstklässler und wie beeinflussen diese Vorläuferfertigkeiten die Schulleistungen zwei Jahre später? In: *Bildungsbericht 2018*
- Klein, W. (2003). Wozu braucht man eigentlich Flexionsmorphologie? *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 131 (2), 23–54.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1985). *Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. Romanistisches Jahrbuch 3, 15–43. Berlin, New York: de Gruyter.
- Landert, K. (2007). *Hochdeutsch im Kindergarten? Eine empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz*. Bern: Peter Lang.
- Lisker, A. (2010). Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten und beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts (DJI). München: DJI. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/Expertise\\_Sprachstandserhebung\\_Lisker\\_2010.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2010.pdf) (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- [MENFP, 2008] Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2008). *Bildungsstandards Sprachen: Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen*. Luxembourg: MENFP. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/bildungsstandards-sprachen/de.pdf> (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- [MENFP, 2010] Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2010). *Ouverture aux langues à l'école. Vers des compétences plurilingues et pluriculturelles*. Luxembourg: MENFP. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/langues-ecole/fr.pdf> (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- [MENFP, 2011] Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2011). *Plan d'études – école fondamentale*. Luxembourg: MENFP. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/cen/cens/plan-etudes/fr.pdf> (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- [MENFP, 2013] Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2013). *Les épreuves communes à la fin du 4e cycle de l'enseignement fondamental*. Luxembourg: MENFP. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/fondamental/passage-fondamental-es/epreuves-communes/epreuves-communes.pdf> (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- [MENFP, 2018] Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2018). *Une nouvelle approche pour l'apprentissage du français*. <http://www.men.public.lu/fr/actualites/grands-dossiers/enseignement-fondamental/01-ef-modernisation/06b-francais/index.html> (letzter Zugriff : 29.06.2018)
- Müller, C. (2012). Kindliche Erzählfähigkeit und (schrift)sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie. Eine longitudinale Einzelfallstudie mit ein- und mehrsprachigen (Vor)Schulkindern. *Baltmannsweiler*: Schneider.
- Noack, C., & Weth, C. (2012). Orthographie- und Schriftspracherwerb in mehreren Sprachen. Ein Forschungsüberblick. In: W. Griebhaber & Z. Kalkavan (Hrsg.), *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern* (15–34). Freiburg: Filibach.

---

[PISA, 2015] Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend, Universität Luxemburg (2015). PISA 2015. Nationaler Bericht Luxemburg. Luxemburg, Esch-sur-Alzette: Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend, Universität Luxemburg.  
<http://www.men.public.lu/catalogue-publications/secondaire/etudes-internationales/pisa-2015/161206-nationaler-bericht.pdf> (letzter Zugriff : 29.06.2018)

Roth, J., Neumann, U., & Gogolin, I. (2007). Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen, und spanisch-deutschen Modellklassen. Hamburg: Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung.

Schroeder, C., & Şimşek, Y. (2010). Die Entwicklung der Kategorie Wort im Türkisch-Deutsch bilingualen Schriffterwerb in Deutschland. IMIS Beiträge, 37, 55–79.

Seele, C. (2017). Frühe Mehrsprachige Bildung in der Luxemburger Kindertagesbetreuung. Luxembourg: Service National de la Jeunesse  
[http://www.snj.public.lu/sites/default/files/publications/Broch\\_SNJ\\_PadagogischeHandr\\_Fruhe\\_mehrsprachige\\_Bildung\\_DE\\_LR.pdf](http://www.snj.public.lu/sites/default/files/publications/Broch_SNJ_PadagogischeHandr_Fruhe_mehrsprachige_Bildung_DE_LR.pdf) (letzter Zugriff : 29.06.2018)

Tophinke, D. (2002). Die lautlich-segmentale Analyse des Gesprochenen und ihre Forcierung im Schriffterwerb. In: C. Röber-Siekmeier & D. Tophinke (Hrsg.), Schriffterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik (48–65). Baltmannsweiler: Schneider.

Tracy, R. (2008). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können (2., überarb. Aufl.). Tübingen: Narr.

Weth, C. (2010). Einleitung. IMIS Beiträge 37 [Special Issue ‚Schriffterwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht‘. Weth, C. (Hrsg.)], 9–13.

Weth, C. (2015). Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Primarschulen. In: T. Lenz & J. Bertemes (Hrsg.), Bildungsbericht Luxemburg 2015, Band 2, Analysen und Befunde (22–27). Luxembourg, Esch-sur-Alzette: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Universität Luxemburg.