



Diagnostiquer des troubles spécifiques de l'apprentissage de la lecture et de l'expression écrite dans un contexte éducatif multilingue

Linda Romanovska, Ineke M. Pit-ten Cate & Sonja Ugen

Introduction

Une évaluation approfondie des compétences phonologiques, de lecture et d'écriture est un préalable nécessaire à un diagnostic fiable d'un trouble de l'apprentissage dans le domaine de la lecture et/ou de l'écriture. Selon les normes internationales, le processus de diagnostic doit faire la distinction entre les difficultés d'apprentissage dues à une maîtrise insuffisante de la langue de test et celles dont l'origine se trouve dans un trouble spécifique de l'apprentissage (APA, 2013 ; WHO, 2019). Une telle discrimination peut s'avérer particulièrement difficile dans un environnement multilingue comme au Luxembourg. En effet, la langue de test doit idéalement correspondre à la langue d'alphabétisation, qui est l'allemand pour la plupart des enfants au Luxembourg. Cependant, le monitoring scolaire national montre des différences de performance en allemand en fonction de la langue parlée par les enfants à la maison ; ces différences apparaissent dès le Cycle 2.1 (Hornung et al., 2023). Une façon d'approcher ces différences de performance dans une situation de diagnostic est d'appliquer des normes de référence distinctes, qui tiennent compte de la ou des langues parlées par les enfants à la maison (Martini et al., 2021), et d'évaluer les compétences de l'enfant en matière de vocabulaire dans la langue de test.

Une étude d'inventaire sur l'utilisation des tests au Luxembourg a montré que l'on recourt principale-

ment à des tests créés à l'étranger pour diagnostiquer des troubles de l'apprentissage (Fischer & Pit-ten Cate, 2021). Toutefois, ces tests ne prennent pas en compte le contexte éducatif multilingue du pays ni son système éducatif (voir Fischer & Pit-ten Cate, 2021 ; Ugen et al., 2021). C'est pourquoi nous avons mis au point une batterie de tests en lecture/écriture destinés aux enfants du Cycle 3.1 afin d'optimiser le processus de diagnostic dans le contexte multilingue luxembourgeois, dans le cadre d'un projet mené en collaboration avec le Centre pour le développement des apprentissages Grande-Duchesse Maria-Teresa (CDA).

« Cette nouvelle batterie de tests comprend des sous-tests centrés sur trois domaines : les compétences précurseurs, la lecture et l'écriture. »

Cette nouvelle batterie de tests comprend des sous-tests centrés sur trois domaines : les compétences précurseurs, la lecture et l'écriture (cf. figure 1). Les sous-tests ont été élaborés en tenant compte du programme scolaire luxembourgeois et des livres scolaires utilisés, de façon à garantir que les tâches soient adaptées en termes de vocabulaire et de niveau de difficulté. Les consignes se rapportant aux tâches sont formulées dans la langue de test (l'allemand), mais restent simples et brèves ; l'administrateur peut également passer à une autre langue de consigne d'une manière standardisée si l'enfant éprouve des difficultés à comprendre la tâche. De plus, des indices visuels sont utilisés pour faciliter la compréhension des consignes verbales (p. ex. l'image d'une bouche pour indiquer que l'enfant doit fournir une réponse à l'oral).



Fig. 1: Aperçu des tâches incluses dans la batterie de tests en lecture et en écriture



Langues parlées à la maison et différences de performance en lecture

Pour étudier les performances des enfants en Cycle 3.1 sur les tâches de la nouvelle batterie de tests, nous avons testé des élèves âgé·e·s de 8 à 11 ans inscrit·e·s dans 37 écoles publiques réparties sur les 15 directions de l'enseignement fondamental au Luxembourg (N = 692 ; 49 % de filles ; âge moyen = 8,89 ans). Les enfants ont également participé à une tâche de vocabulaire passif en allemand (voir Tremmel et al. dans ce rapport) ; il leur était par ailleurs demandé d'indiquer les langues qu'ils-elles parlent à la maison.

Nous présentons ici leurs résultats en lecture de mots et de non-mots ainsi qu'en lecture de textes en fonction de la ou des langues qu'ils-elles parlent à la maison. Les tâches de lecture comprenaient diverses listes de

mots, de non-mots et de textes dont on augmentait la difficulté en variant la complexité des mots, des non-mots et/ou la longueur du texte. Les non-mots sont des mots inventés mais qui pourraient être de véritables mots en allemand (p. ex. « Teda »). Ainsi, pour lire des non-mots, les enfants ne pouvaient pas s'appuyer sur leur représentation mentale du mot écrit ou sur leurs connaissances en vocabulaire. L'objectif de ce sous-test est de mesurer la capacité de décodage (associer des groupes de lettres à des sons) des enfants, indépendamment du vocabulaire allemand des enfants ; nous nous attendons à observer des différences de performance plus faibles entre les enfants issues des différents groupes de langues parlées à la maison, en comparaison avec la lecture de textes et de mots, tâches pour lesquelles nous nous attendons à observer des différences plus importantes.



Dans cet article, nous considérons uniquement les résultats pour la première et la plus simple tâche de lecture de mots, de non-mots et de textes. La liste de mots était composée de 15 mots bisyllabiques simples et fréquents, chaque lettre correspondant à un phonème. À partir de ces mots, nous avons créé une liste similaire de 15 non-mots qui, tout en ayant la même structure que les mots existants, sont vides de signification. Le premier texte était une histoire simple et linéaire à propos d'une cabane dans les arbres ; il contenait 30 mots répartis en cinq phrases au total, chaque phrase figurant sur une seule ligne.

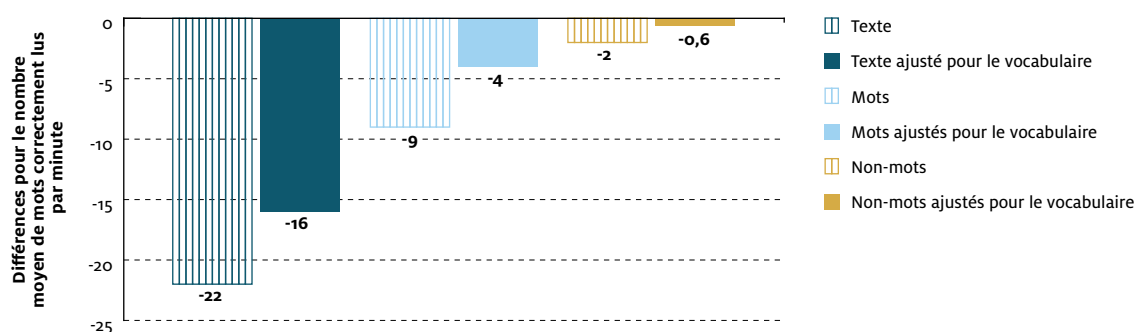
Nous avons comparé la fluidité en lecture (le nombre moyen de mots qu'un-e enfant peut lire correctement en une minute) pour la liste de mots, la liste de non-mots et le texte, entre les enfants qui parlent allemand ou luxembourgeois avec au moins un des parents (N = 274) et ceux qui parlent d'autres langues à la maison (N = 341). Les tâches ont été choisies en raison de leur faible niveau de complexité, ce qui les rend accessibles à des enfants ayant des niveaux variables de maîtrise de l'allemand. Cette approche a permis de mettre en évidence l'influence que la langue parlée à la maison peut avoir même sur la lecture de mots, de non-mots et de textes simples. En outre, nous avons pris en compte les performances des enfants au test de vocabulaire pour expliquer les différences entre les deux groupes linguistiques.

Nos résultats montrent que les enfants qui ne parlent pas luxembourgeois ou allemand à la maison sont, en

moyenne, significativement plus lent-e-s et lisent correctement moins de mots par minute dans le texte¹ et dans la liste de mots², que ceux-celles qui parlent luxembourgeois ou allemand avec au moins l'un de leurs parents. En revanche, il n'y avait pas de différence significative entre les groupes des langues parlées à la maison pour les non-mots³, ce qui indique que la lecture de non-mots demande un effort similaire à toutes les enfants, quel que soit leur contexte linguistique. En observant le nombre moyen de mots qu'un-e enfant peut lire correctement en une minute, on constate que, par rapport aux enfants parlant le luxembourgeois ou l'allemand, ceux-celles qui ne parlent pas luxembourgeois ou allemand à la maison lisent, en moyenne, 22 mots de moins par minute pour le texte, 9 mots de moins par minute pour la liste de mots, et 2 mots de moins par minute pour la liste de non-mots (cf. les barres lignées de la figure 2).

Puisque les enfants qui parlent luxembourgeois ou allemand à la maison ont en principe des compétences plus élevées pour le vocabulaire allemand, nous avons également étudié la variation des résultats pour ces trois tâches lorsqu'on prend en compte les compétences des enfants en matière de vocabulaire passif en allemand. Nous avons donc contrôlé le pourcentage de mots correctement identifiés dans la tâche de vocabulaire (cf. Tremmel et al. dans ce rapport), tout en examinant les différences de performance entre les deux groupes linguistiques. Les résultats montrent que, lorsque les compétences des enfants en vocabulaire allemand sont

Fig. 2: Différences de fluidité en lecture entre les enfants qui parlent d'autres langues à la maison et ceux-celles qui parlent luxembourgeois et/ou allemand à la maison (représenté-e-s par la ligne 0)



Remarque : Les barres lignées représentent les résultats avant la prise en compte des compétences en vocabulaire allemand des enfants ; les barres pleines représentent les résultats lorsque les compétences en vocabulaire sont prises en compte à titre de contrôle.

1: $(F(1, 613) = 56,82, p < 0,001)$.

2: $(F(1, 613) = 14,60, p < 0,001)$.

3: $(F(1, 613) = 2,44, p = 0,119)$.



prises en compte à titre de contrôle, c'est uniquement pour la lecture d'un texte⁴ que ceux-celles qui ne parlent ni luxembourgeois ni allemand à la maison sont significativement plus lent·e·s et qu'ils-elles lisent en moyenne moins de mots correctement ; la fluidité de la lecture de mots⁵ et de non-mots⁶ ne diffère pas significativement entre les groupes linguistiques, ce qui montre l'impact des compétences en vocabulaire sur les performances en lecture. En prenant en compte les compétences en vocabulaire allemand, les enfants qui ne parlent pas luxembourgeois ou allemand à la maison lisent en moyenne 16 mots de moins par minute pour le texte, 4 mots de moins par minute pour la liste de mots et environ un demi-mot en moins par minute pour la liste de non-mots (cf. les barres pleines de la figure 2).

Conclusions

Nos résultats montrent l'impact de la ou des langues parlées à la maison et des compétences en vocabulaire des enfants sur la performance en lecture. En accord avec ces observations, les données issues du programme de monitoring scolaire au Luxembourg (ÉpStan) font apparaître systématiquement de meilleurs résultats en allemand (compréhension à l'écrit et à l'oral) pour les enfants qui parlent luxembourgeois ou allemand à la maison par rapport à ceux-celles qui parlent d'autres langues (Hoffmann et al., 2018). Nos résultats en ce qui concerne la fluidité en lecture de textes témoignent d'une tendance similaire quand il s'agit de lire des textes à voix haute, les enfants qui parlent luxembourgeois et/ou allemand lisant en moyenne plus de mots correctement à la minute que ceux-celles qui parlent d'autres langues à la maison.

La nouvelle batterie de tests de compétences en lecture et en écriture permet des observations plus fines, mettant en évidence si les différences observées pour la fluidité en lecture entre les groupes linguistiques s'expliquent par la maîtrise de l'allemand ou si elles ont leur origine dans des difficultés de décodage des mots chez les enfants qui ne parlent pas luxembourgeois ou allemand à la maison. Nos résultats montrent que, quelle que soit la langue parlée à la maison, les enfants sont capables de décoder des mots en allemand, comme le

montrent les performances similaires des groupes linguistiques à la lecture de non-mots. En revanche, les compétences en lecture de mots, puis de textes sont progressivement plus influencées par les compétences en vocabulaire allemand ; dans ce cas, on enregistre des résultats plus faibles pour les enfants qui ne parlent ni le luxembourgeois ni l'allemand à la maison. Les résultats pour le texte et la liste de mots les plus simples de notre batterie de tests indiquent l'incidence significative que la langue et le vocabulaire ont sur la lecture, cela même à un niveau très élémentaire. Cet effet va probablement s'intensifier au fur et à mesure que les textes et les mots deviennent plus complexes, ce qui souligne le besoin de disposer, pour le diagnostic d'un trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture/écriture, de normes de référence spécifiques, basées sur la langue que l'enfant parle à la maison.

L'utilisation de notre batterie de tests, associée au test de vocabulaire allemand (cf. Tremmel et al. dans ce rapport), permet aux praticien·ne·s de déterminer si de moindres compétences en lecture proviennent d'un trouble de l'apprentissage de la lecture/écriture ou d'une moindre maîtrise de la langue allemande. En comparant à une norme spécifique à un groupe linguistique les résultats d'un·e enfant donné·e pour les compétences précurseurs, pour la lecture et pour l'écriture, le·la praticien·ne peut obtenir un profil détaillé des points forts et faibles de l'enfant, ce qui aidera à établir un diagnostic plus précis et à fournir un soutien personnalisé qui prenne notamment en compte la langue parlée à la maison.

Références

- American Psychiatric Association. (2013). *Neurodevelopmental Disorders*. In *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Fischer, J. & Pit-ten Cate, I. M. (2021). Diagnostik von Lernstörungen im luxemburgischen Grundschulsystem. In Ugen, S., Schiltz, C., Fischbach, A. & Pit-ten Cate, I. M. (Eds.), *Lernstörungen im multilingualen Kontext: Diagnose und Hilfestellungen* (pp. 50–89). Melusina Press.
- Hoffmann, D., Hornung, C., Gamo, S., Esch, P., Keller, U. & Fischbach, A. (2018). Schulische Kompetenzen von Erstklässlern und ihre Entwicklung nach zwei Jahren. In LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht 2018* (pp. 84–96). University of Luxembourg.
- Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (2023). Early childhood education and care in Luxembourg. Attendance and associations with early learning performance. LUCET.
- Martini, S., Schiltz, C., Fischbach, A. & Ugen, S. (2021). Identifying math and reading difficulties of multilingual children: Effects of different cut-offs and reference groups. In Fritz, A., Gürsoy, E. & Herzog, M. (Eds.), *Diversity dimensions in mathematics and language learning*. De Gruyter Mouton.
- Ugen, S., Schiltz, C., Fischbach, A. & Pit-ten Cate, I. M. (2021). Einleitung: Lernstörungen im multilingualen Kontext – Eine Herausforderung. In S. Ugen, C. Schiltz, A. Fischbach & I. M. Pit-ten Cate (Eds.), *Lernstörungen im multilingualen Kontext: Diagnose und Hilfestellungen* (pp. 3–7). Melusina Press.
- World Health Organization. (2019). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics.

4: ($F(1, 593) = 27,25, p < 0,001$).

5: ($F(1, 593) = 2,922, p = 0,088$).

6: ($F(1, 593) = 0,133, p = 0,716$).