

Introduction : les troubles des apprentissages dans un contexte multilingue – un vrai défi¹

Sonja Ugen, Christine Schiltz, Antoine Fischbach & Ineke M. Pit-ten Cate

Le diagnostic précoce de difficultés d'apprentissage, et en particulier de troubles spécifiques des apprentissages, est crucial pour pouvoir offrir un soutien opportun et approprié aux élèves concernés. Depuis les adaptations apportées en 2017 et 2018 à la loi sur l'enseignement (*Mémorial A, n° 617 du 5 juillet 2017*; *Mémorial A, n° 664 du 8 août 2018*), le Luxembourg dispose d'un cadre officiel pour le processus de diagnostic et l'éducation des élèves à besoins éducatifs spécifiques. Ce cadre est structuré en trois niveaux : local (école), régional (direction d'école) et national (centre de compétences). La loi de 2018 a également fixé les domaines de travail spécifiques de huit centres de compétences, dont le *Centre pour le développement des apprentissages Grande-Duchesse Maria Teresa* (CDA). Le CDA est responsable pour les troubles spécifiques de l'apprentissage et/ou de l'attention et ainsi, entre autres, pour la mise en œuvre d'une partie de l'ensemble du processus de diagnostic, en particulier du diagnostic spécialisé, à l'échelle nationale.

Un processus de diagnostic vise à offrir un soutien le plus rapidement possible aux élèves à besoins éducatifs spécifiques (Fletcher, 2019). De manière générale, poser un diagnostic adéquat constitue un défi dans des contextes cliniques et scolaires, en particulier dans un environnement multilingue et multiculturel tel que celui du Grand-Duché de Luxembourg (Schuller et al., 2016). La plupart des instruments de diagnostic étant basés sur le langage, celui-ci peut avoir une influence sur le diagnostic même, et ce, à plusieurs niveaux. C'est particulièrement le cas pour le diagnostic de troubles spécifiques des apprentissages dans les domaines de la lecture, de l'écriture et/ou des calculs. Si le multilinguisme en soi est généralement considéré comme positif (p. ex. Hartanto et al., 2018), il s'accompagne également de nombreux défis en termes de performances scolaires ou dans le domaine de l'éducation différenciée. Un système scolaire multilingue et une population scolaire multilingue compliquent la validité du processus de diagnostic (soit l'efficacité des instruments de diagnostic par rapport à ce qu'ils sont censés mesurer). Dans ce contexte, il est absolument impératif de mesurer les processus et aptitudes concernés de la manière la plus ciblée possible sans que ceux-ci soient confondus avec les compétences linguistiques des élèves dans la langue de test (American Educational Research Association et al., 2014). Dans le domaine des troubles spécifiques des apprentissages (lecture/écriture/arithmétique), il conviendrait que la langue de test des instruments de diagnostic corresponde à la langue d'enseignement (Schulte-Körne et Galuschka, 2019) afin d'offrir les meilleures chances de réussite aux élèves concernés. Cependant, les résultats issus du monitoring scolaire luxembourgeois, les *Épreuves Standardisées* (cf. LUCET, s. d.), montrent qu'il existe, après seulement deux ans d'enseignement formel, d'importan-

1 Il s'agit d'une traduction de la version originale allemande.

tes différences de performances en allemand, la langue principale d'enseignement, entre les élèves qui parlent différentes langues à la maison (Hoffmann et al., 2018). Cet état de fait peut à son tour altérer la validité du processus de diagnostic et compliquer l'interprétation des résultats de test.

Le présent guide est le fruit d'un projet commun entre le CDA et l'Université du Luxembourg (UL) ayant pour objectif d'aborder de façon conjointe les défis qui entourent le diagnostic dans un contexte multilingue. Cet ouvrage présente les résultats de la première phase de cette collaboration, à savoir une étude sur l'utilisation d'instruments de mesure (standardisés) qui sont actuellement employés par des praticiens dans le domaine du diagnostic de troubles spécifiques des apprentissages, le but étant ainsi de mettre au jour d'éventuels besoins.

Avant de nous pencher brièvement sur la façon dont le contenu du guide est structuré, nous anticipons dans une certaine mesure les résultats de l'étude pour expliquer plus en détail les défis liés au processus de diagnostic dans le contexte des écoles traditionnelles publiques luxembourgeoises.

Dans les écoles traditionnelles publiques luxembourgeoises, les cours sont dispensés en plusieurs langues. Si le multilinguisme est encouragé, le luxembourgeois reste la principale langue d'enseignement au premier cycle de l'enseignement fondamental. À partir du deuxième cycle, l'allemand acquiert une place importante en tant que langue d'enseignement principale, surtout parce que les enfants apprennent à lire, à écrire et à calculer en allemand. Toutefois, étant donné que seulement 2 % environ de la population scolaire parlent principalement l'allemand à la maison (MENJE, 2019), la plupart des élèves apprennent également l'allemand en tant que langue parallèlement aux processus écrits et numériques. La population scolaire luxembourgeoise se caractérise en outre par son multilinguisme : seulement 35 % environ de la population scolaire totale des écoles publiques traditionnelles parlent le luxembourgeois comme première langue principale (MENJE, 2019). À titre d'exemple, nous illustrons ici la diversité linguistique dans un cycle 3.1 à l'aide d'une étude prenant en compte jusqu'à deux langues parlées par les élèves. Les élèves qui déclarent parler le luxembourgeois (31 %), le portugais (23 %), le français (8 %) ou une langue slave méridionale (de la région des Balkans) (4 %) à la maison avec leurs deux parents forment les groupes linguistiques « monolingues » les plus importants. Par ailleurs, certains élèves parlent différentes langues à la maison, par exemple le luxembourgeois et le français (5 %), ou le luxembourgeois et le portugais (4 %) (Martini et al., 2021). Cette diversité linguistique influe sur les performances scolaires, en ce que les performances dans des domaines clés tels que la compréhension de l'écrit en allemand et les mathématiques varient fortement entre les élèves de groupes linguistiques différents (Hoffmann et al., 2018 ; Martini et al., 2021). Comme pour les performances scolaires, la plupart des instruments de diagnostic standardisés ne tiennent pas compte de contextes d'enseignement multilingues complexes. En revanche, les performances de locuteurs natifs sont considérées comme norme de référence et sont comparées aux performances d'élèves multilingues, ce qui a souvent des conséquences défavorables pour des élèves moins exposés à la langue de test (Krumm, 2014). Lors de l'interprétation des données de test, si le multilinguisme des enfants n'est pas pris en compte par rapport à une norme de référence monolingue, il peut s'ensuivre une sur-identification de troubles

des apprentissages chez des élèves multilingues (Lenhard et Lenhard, 2018 ; Martini et al., 2021). À l'inverse, il existe un risque de sous-identification des troubles des apprentissages chez des enfants monolingues si leurs performances venaient à être comparées à une norme de référence multilingue (Lenhard et Lenhard, 2018 ; Limbos et Geva, 2001 ; Martini et al., 2021). Idéalement, il faudrait disposer de différentes normes de référence pour les élèves en fonction de leurs caractéristiques linguistiques.

Les troubles spécifiques des apprentissages sont généralement diagnostiqués au cours de l'enseignement fondamental, et il serait judicieux de tester les aptitudes spécifiques dans la langue d'enseignement (Schulte-Körne et Galuschka, 2019). Toutefois, les résultats de l'étude décrite dans ce guide (cf. chapitre 4) montrent qu'il existe peu d'instruments de diagnostic développés au ou pour le Luxembourg et que, par conséquent, il est fait usage de tests principalement développés à l'étranger, pour la plupart en langue allemande. Ces tests ont été mis au point pour des enfants dont l'allemand est la première langue et ne comportent que dans de rares cas des adaptations pour les enfants dont l'allemand est la deuxième ou la troisième langue (Gogolin et al., 2004). Cette situation s'avère donc problématique, car la langue utilisée dans le test, tant en ce qui concerne les consignes que les exercices concrets, est adaptée aux compétences linguistiques de locuteurs natifs exposés à cette langue depuis la naissance et donc très susceptibles de disposer d'un vocabulaire plus étendu. Par ailleurs, le contenu de ces tests peut en partie se baser sur les programmes de systèmes éducatifs germanophones, lesquels peuvent ne pas tout à fait correspondre au programme luxembourgeois. Par conséquent, les valeurs comparatives (ou normes de référence) fournies avec le test et utilisées pour interpréter les résultats ne sont pas transposables telles quelles à la population locale, puisqu'elles sont également basées sur des données de performance recueillies à l'étranger (Schroeder et Stöling, 2004). Les praticiens sont dès lors contraints de faire des compromis lors de l'administration du test (p. ex. traduction des consignes), ou encore lors de l'interprétation des normes comparatives (p. ex. comparaisons avec de plus jeunes enfants), qui ne vont pas vraiment de pair avec une standardisation des tests. L'objectivité du processus de diagnostic s'en trouve de nouveau compromise, son résultat n'étant pas censé dépendre du contexte d'administration et d'évaluation (Gogolin et al., 2014). De plus, il est décisif de déterminer dans le cadre du processus de diagnostic si d'éventuelles difficultés d'apprentissage résultent de troubles spécifiques des apprentissages ou si elles sont plutôt imputables à des compétences linguistiques insuffisantes pour pouvoir ensuite offrir un soutien adapté. Le système de classification international DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) établit comme critère d'exclusion qu'un trouble des apprentissages ne peut être imputé à des compétences linguistiques insuffisantes dans la langue de test. Par conséquent, la distinction entre les troubles des apprentissages et les compétences linguistiques constitue un facteur décisif pour l'établissement du diagnostic.

Ce guide se compose d'une partie théorique et d'une partie axée sur la pratique. Les trois premiers chapitres offrent un aperçu théorique des troubles de la lecture et de l'acquisition de l'orthographe (chapitre 1), des troubles de l'acquisition de l'arithmétique (chapitre 2) et du diagnostic différentiel (chapitre 3). Les chapitres 1 et 2 décrivent l'état actuel de la recherche en matière de troubles spécifiques des apprentissages et établissent le lien avec le Luxembourg. Des caractéristiques ainsi que des critères de classification et

de diagnostic reconnus à l'échelle internationale, et également utilisés au Luxembourg, y sont en outre présentés. Le chapitre 3 aborde d'autres aspects devant être pris en compte lors du diagnostic de troubles spécifiques des apprentissages, tels que l'intelligence, les capacités (neuro-)psychologiques et le comportement socio-émotionnel.

Bien que le guide donne un bref aperçu de la théorie, les quatre derniers chapitres sont particulièrement axés sur la pratique et ont été élaborés en étroite consultation avec ou par des praticiens. Ainsi, le quatrième chapitre présente la composante centrale du projet conjoint entre le CDA et l'UL, à savoir l'étude sur l'utilisation des tests et sur le déroulement actuel du processus de diagnostic. Les résultats sont basés sur des enquêtes réalisées auprès de professionnels aux niveaux local, régional et national. Les 20 étapes du processus de diagnostic sont exposées en détail, et des mesures de précaution et d'éventuelles « pierres d'achoppement » sont mises en exergue en ce qui concerne les normes de test dans les domaines de l'éducation et de la psychologie. En complément à ce chapitre, une liste des tests les plus fréquemment utilisés et une liste détaillée de l'ensemble des tests utilisés sont disponibles en ligne. Le chapitre 5 donne un aperçu de mesures pédagogiques concrètes d'aide et d'aménagement susceptibles de soutenir les enfants concernés dans leur quotidien scolaire. Dans le chapitre 6, le processus diagnostic d'un trouble spécifique des apprentissages est illustré par le biais de deux études de cas dans les domaines de la lecture et de l'écriture, d'une part, et du calcul, d'autre part. Le chapitre 7 comporte une panoplie d'idées de mesures pédagogiques et didactiques d'aide et d'adaptation pouvant être mises en œuvre pour faciliter l'apprentissage des enfants présentant des difficultés d'apprentissage dans l'enseignement régulier. De ce fait, le dernier chapitre s'adresse avant tout aux enseignants.

Les résultats de l'étude sur l'utilisation actuelle d'instruments de mesure (standardisés) et sur le déroulement du diagnostic montrent que seuls quelques tests ont été adaptés au contexte luxembourgeois jusqu'à présent. En outre, ces quelques tests adaptés ne sont pas librement accessibles et donc peu connus. Il est fait usage de tests essentiellement développés à l'étranger en langue allemande, qui ne tiennent pas compte des spécificités luxembourgeoises, telles que l'apprentissage des compétences liées au langage écrit et aux mathématiques dans une deuxième ou troisième langue, ou le multilinguisme des élèves. En outre, les résultats des groupes de comparaison, c'est-à-dire les normes utilisées pour ces tests, ne sont que partiellement comparables avec les résultats de la population scolaire luxembourgeoise. Pour améliorer le processus de diagnostic à l'avenir et mettre des moyens adéquats à la disposition des praticiens, la deuxième phase de la coopération ultérieure entre l'UL et le CDA consistera à développer des tests adaptés aux élèves et au système scolaire luxembourgeois avec des normes correspondantes, qui prendront notamment également en compte les caractéristiques linguistiques des élèves.

Le guide, qui est disponible en ligne et au format imprimé, reflète les processus de diagnostic actuels. Les processus qui y sont décrits évolueront certainement au fil du temps (p. ex. disponibilité des tests, changements organisationnels). C'est la raison pour laquelle ce guide ne doit pas se concevoir comme un ouvrage définitif gravé dans la pierre, mais plutôt comme un document en phase avec son temps et dont les contenus feront le cas échéant l'objet de mises à jour. En plus de rendre le contenu accessible à tous les intéres-

sés, la version en ligne du guide offre également la possibilité de fournir des informations actualisées et devrait ainsi rester une ressource utile afin de se tenir à jour.

Pour terminer, nous souhaitons remercier toutes les personnes qui nous ont soutenus dans la réalisation de ce guide, en particulier bien sûr les auteurs issus des deux instituts (UL et CDA) pour leurs contributions précieuses et intéressantes, ainsi que les experts pour leurs commentaires constructifs. Nous tenons en outre à remercier tous les professionnels aux niveaux local, régional et national qui ont pris part à ce projet et qui ont partagé leur expérience en rapport avec la prise en charge d'élèves à besoins éducatifs spécifiques, contribuant ainsi à enrichir ce guide. Nous remercions également le Bureau du Collège des directeurs, le Service de l'enseignement fondamental, la Commission nationale d'inclusion et les collaborateurs du Ministère de l'Éducation, pour avoir soutenu le projet par leurs retours stimulants et leur dévouement. Nos remerciements chaleureux vont à l'équipe du *Luxembourg Centre for Educational Testing* (LUCET) de l'Université du Luxembourg pour son engagement, en particulier aux collaborateurs qui nous ont prêté main-forte pour la partie empirique du projet. Enfin, nous adressons nos vifs remerciements au CDA pour la mission qui nous a été confiée et le soutien financier y afférent, mais aussi, et surtout, pour la confiance témoignée et pour cette précieuse et fructueuse collaboration.

Références

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on measurement in Education (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Fletcher, J., Lyon, G. R., Fuchs, L., et Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Press.
- Gogolin, I., Neumann, U. et Roth H-J. (2014). Sprachdiagnostik im Kontext sprachlicher Vielfalt. Zur Einführung in die Dokumentation der Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. In I. Gogolin, U. Neumann et H-J. Roth (éd.). *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (p. 7-16). Waxmann.
- Hartanto, A., Yang, H. et Yang, S. (2018). Bilingualism positively predicts mathematical competence: Evidence from two large-scale studies. *Learning and Individual Differences*, 61, 216-227.
- Hoffmann, D., Hornung, C., Gamo, S., Esch, P., Keller, U. et Fischbach A. (2018). Schulische Kompetenzen von Erstklässlern und ihre Entwicklung nach zwei Jahren. In T. Lentz, I. Baumann et A. Küpper (éd.). *Nationaler Bildungsbericht 2018* (p. 84-96). Université du Luxembourg et SCRIPT.
- Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, Mémorial A, N° 617 du 5 juillet 2017.
http://data.legilux.public.lu_file_eli-etat-leg-loi-2017-06-29-a617-jo-fr-pdf.pdf

- Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, Mémorial A, N° 664 du 18 août 2018. <http://data.legilux.public.lu/file/eli-etat-leg-loi-2018-07-20-a664-jo-fr-pdf.pdf>
- Krumm, H.-J. (2014). Was kann Sprachdiagnostik leisten? In I. Gogolin, U. Neumann et H.-J. Roth (éd.). *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (p. 97-107). Waxmann.
- Lenhard, W., et Lenhard, A. (2018). Diagnostik von Lesestörungen bei Mehrsprachigkeit. *Lernen und Lernstörungen*, 7, 159–169. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000212>
- Limbos, M. M. et Geva, E. (2001). Accuracy of teacher assessments of second-language students at risk for reading disability. *Journal of learning disabilities*, 34, 136–151.
- LUCET (s. d.). ÉpStan. Consulté le 23 octobre 2020 sur <https://epstan.lu/allgemeine-informationen/>
- Martini, S., Schiltz, C., Fischbach, A. et Ugen, S. (2021). Identifying Math and Reading Difficulties of multilingual children: Effects of different cut-offs and reference group. In M. Herzog, A. Fritz-Stratmann, E. Gürsoy, E. (éd.), *Diversity Dimensions in Mathematics and Language Learning*. De Gruyter Mouton.
- MENJE (2019). *Enseignement fondamental. Éducation différenciée. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires*. <https://men.public.lu/fr/publications/statistiques-etudes/fondamental/statistiques-globales-analyse-resultats-scolaires-2016-2018.html>
- Schroeder, C. et Stölting, W. (2004). Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund. In I. Gogolin, U. Neumann et H.-J. Roth (éd.). *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (p. 59-74). Waxmann.
- Schuller, A.-M., Matuszewski, V., Santos, P. et Steinmetz, J.-P. (2016). Recommendations for the neuropsychological assessment supporting the diagnosis of dementia in the Luxembourgish context (NP-DiaDem). *Bulletin de la Société des Sciences Médicales du Grand-Duché de Luxembourg*, 2, 51-66.
- Schulte-Körne, G., et Galuschka, K. (2019). *Lese-/Rechtschreibstörung (LRS) (Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie, vol. 26)*. Hogrefe.