



Difficultés langagières et/ou troubles des apprentissages chez les élèves bilingues et multilingues : Guide pratique à l'usage des enseignants

<https://www.multillds.eu/>



Programme Erasmus+ : Détection des troubles du langage et/ou de la littératie chez les enfants multilingues et bonnes pratiques éducatives

Action clé : Partenariats de coopération et d'échange de pratiques

Type d'action : Partenariats de petite échelle dans l'enseignement scolaire

Référence du projet : 2023-2-EL01-KA210-SCH-000178510

Le manuel a été rédigé par :

Dr. Ioanna Talli (Université Aristote de Thessalonique)

Dr. Anna Mouti (Université Aristote de Thessalonique)

Prof. Stavroula Stavrakaki (Université Aristote de Thessalonique)

Dr. Eleni Theodorou (Université de Technologie de Chypre)

Dr. Theodora Papastefanou (Université de Technologie de Chypre)

Dr. Eva Commissaire (Université de Strasbourg)

Financé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés n'engagent toutefois que leur(s) auteur(s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation nationale des bourses d'études (IKY). Ni l'Union européenne ni l'autorité chargée de l'octroi ne peuvent en être tenues responsables.

Table des **Matières**

- **Chapitre 1** : Bilinguisme / Multilinguisme
- **Chapitre 2** : Troubles du langage
- **Chapitre 3** : Troubles de la littératie
- **Chapitre 4** : Détection des troubles du langage et de la littératie chez les enfants bilingues et multilingues
- **Chapitre 5** : Bonnes pratiques éducatives et stratégies pour les enfants bilingues et multilingues
- **Chapitre 6** : Implications pour les décideurs politiques



CHAPITRE 1

BILINGUISME / MULTILINGUISME



Introduction

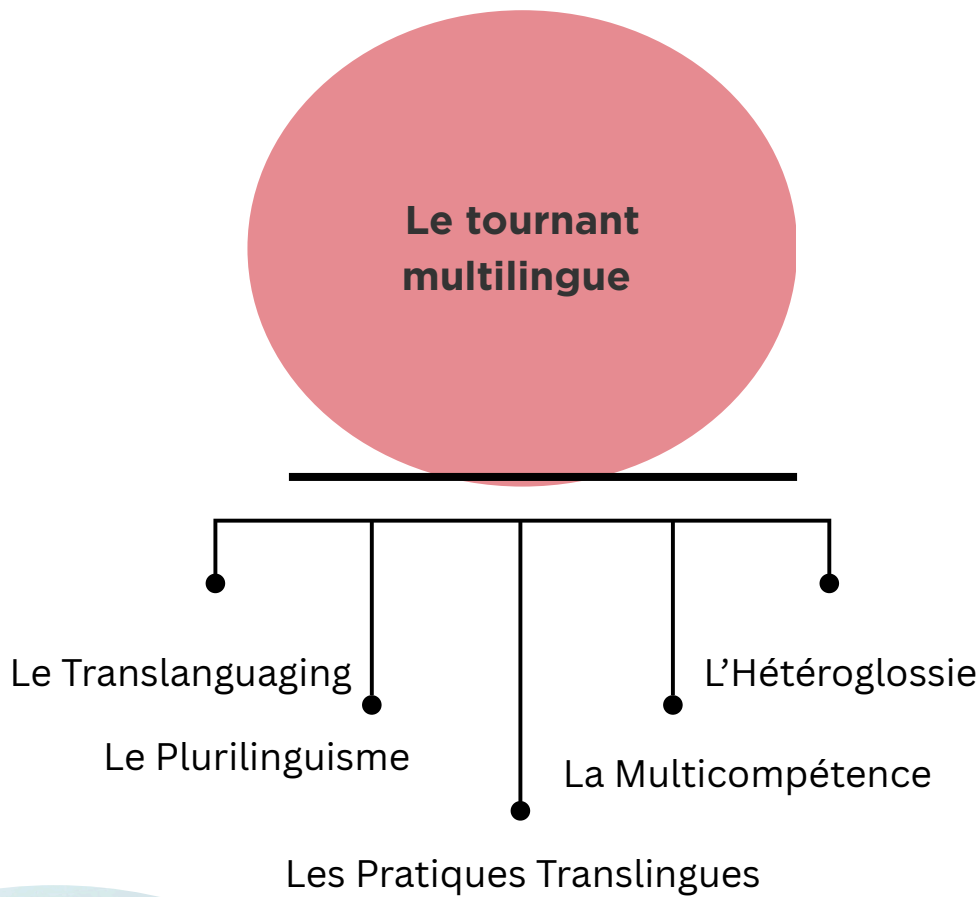
Ce chapitre propose un cadre conceptuel et contextuel pour la compréhension du bilinguisme, du multilinguisme et du plurilinguisme, en mettant particulièrement l'accent sur leur pertinence dans le contexte éducatif européen contemporain. Alors que le bilinguisme a traditionnellement été défini comme la connaissance et l'utilisation de deux langues distinctes, les approches plus récentes soulignent le caractère dynamique, flexible et intégré des répertoires linguistiques des individus. Dans ce cadre, le plurilinguisme, tel qu'il est conceptualisé par le Conseil de l'Europe, renvoie au répertoire plurilingue évolutif d'un individu et à sa capacité à mobiliser des ressources linguistiques et sémiotiques à travers différentes langues et variétés selon les besoins communicatifs.

L'Europe constitue un contexte particulièrement riche pour l'étude du multilinguisme. La coexistence de 24 langues officielles de l'Union européenne, de plus de 60 langues régionales ou minoritaires reconnues, ainsi que d'un large éventail de langues de migrants et de réfugiés, crée un paysage linguistique particulièrement complexe. Ces réalités se reflètent dans les systèmes éducatifs, où les classes linguistiquement hétérogènes sont devenues de plus en plus fréquentes. Les flux migratoires, les mouvements de réfugiés et la politique européenne du « langue maternelle plus deux langues » ont davantage renforcé le multilinguisme comme caractéristique centrale de la scolarisation en Europe.

Le chapitre aborde également les croyances et les pratiques des enseignants liées au multilinguisme. Ces croyances sont essentielles, car elles influencent directement les décisions pédagogiques, les interactions en classe, les pratiques d'évaluation ainsi que les possibilités offertes aux élèves de mobiliser l'ensemble de leurs répertoires linguistiques.

Le tournant multilingue et les cadres théoriques associés

Le tournant multilingue reflète un changement, dans le domaine de la linguistique appliquée, passant d'une conception des langues comme systèmes séparés à une compréhension des pratiques langagières comme dynamiques, intégrées et situées socialement. Ce changement a conduit au développement de plusieurs concepts théoriques visant à rendre compte du caractère fluide et contextualisé de l'usage des langues en contexte multilingue, notamment :



Parmi ceux-ci, le **translanguaging** a exercé une influence particulièrement forte sur la recherche en éducation multilingue, tout comme le concept de **plurilinguisme**. Bien que les deux approches mettent l'accent sur une utilisation globale et intégrée des langues, elles diffèrent dans leur orientation épistémologique. Le plurilinguisme, ancré dans la politique du Conseil de l'Europe, met l'accent sur le développement des compétences et la médiation pédagogique. Le translanguaging (théorisé principalement par Ofelia García et Li Wei) remet explicitement en cause les hiérarchies linguistiques et la domination des langues standardisées et nommées.

I

Le CECR-CV (2020:31), évoquant le concept de translanguaging dans le contexte du plurilinguisme, précise qu'il existe de nombreuses expressions similaires (au translanguaging), mais qu'elles sont toutes englobées dans le terme «plurilinguisme».



Bilinguisme et Multilinguisme: développements conceptuels

Des langues séparées aux répertoires intégrés

Avant le début des années 2000, la recherche sur le bilinguisme était dominée par des distinctions telles que le bilinguisme simultané versus séquentiel, le bilinguisme équilibré versus déséquilibré, ainsi que la diglossie. Les langues étaient largement considérées comme des systèmes autonomes fonctionnant de manière séparée chez l'individu, et les locuteurs bilingues étaient souvent évalués à partir d'une norme implicite du «locuteur natif monolingue». Ce cadre mettait principalement l'accent sur les questions d'interférence, de séparation des langues et de dominance linguistique.

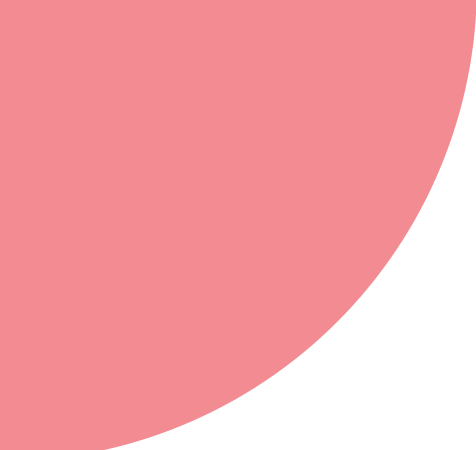
À partir de la fin du XXe siècle, l'attention scientifique s'est élargie au multilinguisme, reconnaissant la présence de plusieurs langues chez les individus et au sein des sociétés. Toutefois, les langues continuaient souvent à être conceptualisées comme des entités coexistant les unes avec les autres mais distinctes. Un changement conceptuel majeur s'est consolidé en 2001 avec la publication du Cadre européen commun de référence pour les langues, qui a introduit la notion de compétence plurilingue. Cette évolution a marqué un éloignement d'une conception des langues comme des « compartiments étanches » vers une compréhension des connaissances linguistiques comme un répertoire intégré et dynamique.

Définir le bilinguisme et le multilinguisme

Le bilinguisme est généralement défini comme la connaissance et l'utilisation de deux langues, tandis que le multilinguisme renvoie à la compétence dans trois langues ou plus. Toutefois, les définitions varient considérablement selon les disciplines. Les définitions larges considèrent le bilinguisme comme la capacité à communiquer de manière significative dans plus d'une langue, tandis que les définitions plus restrictives limitent ce terme à une maîtrise proche de celle d'un locuteur natif.

Une distinction clé est établie entre :

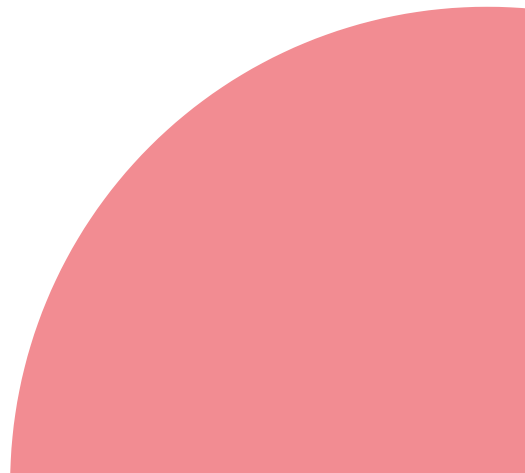
- Le **multilinguisme individuel**, désignant le répertoire linguistique d'un seul locuteur
- Le **multilinguisme sociétal**, désignant la coexistence de plusieurs langues au sein d'une communauté ou d'une nation



Une autre distinction importante concerne le moment de l'acquisition des langues :

- Le **bilinguisme simultané**, qui implique une exposition à deux langues dès la naissance
- Le **bilinguisme séquentiel**, qui implique l'acquisition d'une langue supplémentaire après que la première langue a été acquise

Les recherches montrent de manière constante que la compétence multilingue est généralement inégale selon les langues et les domaines d'usage. Les locuteurs peuvent utiliser différentes langues à la maison, à l'école ou au travail, ce qui conduit à des profils de compétence différenciés plutôt qu'à une maîtrise équilibrée des langues.



Le multilinguisme en Europe

La diversité linguistique de l'Europe comprend :

- 24 langues officielles de l'UE
- Environ 60 langues régionales ou minoritaires
- Des centaines de langues issues des migrations et des réfugiés, liées aux flux migratoires historiques et récents

Ces langues coexistent dans des écologies sociolinguistiques complexes façonnées par la mobilité des individus, les politiques linguistiques et les dynamiques identitaires. Les langues régionales et minoritaires sont protégées par la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (1992), tandis que les langues des migrants et des réfugiés continuent de remodeler les espaces urbains et éducatifs à travers l'Europe.

Les données d'enquête indiquent que le multilinguisme est répandu parmi les citoyens européens. Une majorité déclare être capable de communiquer dans au moins une langue supplémentaire, et la diversité linguistique est largement perçue comme un atout sociétal. Néanmoins, des inégalités régionales significatives persistent, notamment en matière d'accès à un enseignement des langues de qualité.


Les classes multilingues et la langue de scolarisation

Dans de nombreux systèmes éducatifs européens, la langue de scolarisation fonctionne comme une **seconde langue (L2)** pour une proportion substantielle d'apprenants, notamment ceux issus de milieux migratoires et de réfugiés. L'intégration éducative implique non seulement un accès physique à la scolarité, mais aussi une participation significative, une réussite académique et une inclusion sociale.

UNE DISTINCTION CRITIQUE DANS CE CONTEXTE EST CELLE ENTRE :


LES COMPÉTENCES DE COMMUNICATION INTERPERSONNELLE DE BASE (CCIB / BICS)

LA MAÎTRISE DU LANGAGE ACADÉMIQUE COGNITIF (MLAC / CALP)



Alors que les compétences conversationnelles peuvent se développer relativement rapidement, le langage académique nécessite beaucoup plus de temps pour être acquis. Le fait de ne pas reconnaître cette distinction conduit souvent à des pratiques inappropriées d'évaluation, d'orientation scolaire et à des attentes inadéquates.

Dans plusieurs contextes européens, y compris en Grèce, l'affectation des élèves à un niveau scolaire repose fréquemment sur l'âge plutôt que sur les compétences linguistiques ou le parcours scolaire antérieur. L'absence de pratiques d'évaluation systématiques contribue aux inégalités éducatives et à la sous-réussite des apprenants multilingues.



Les croyances des enseignants et l'éducation multilingue

Les croyances des enseignants jouent un rôle central dans la manière dont le multilinguisme est mis en œuvre en classe. Ces croyances sont influencées par les politiques linguistiques nationales, les traditions institutionnelles, la formation professionnelle et les expériences personnelles.

La recherche à travers l'Europe révèle des variations considérables :

Dans les contextes où le multilinguisme est soutenu institutionnellement, les enseignants sont plus susceptibles de considérer la diversité linguistique comme une ressource.

Dans les systèmes à forte tradition monolingue, le multilinguisme est plus souvent présenté comme un défi, voire un déficit.

Les études menées en Grèce illustrent clairement cette tension. Alors que des recherches plus récentes indiquent une acceptation croissante du bilinguisme, des études antérieures ont mis en évidence un scepticisme largement répandu ainsi que la persistance d'idéologies monolingues. Les enseignants ayant bénéficié d'une formation en éducation bilingue et en pédagogie interculturelle sont systématiquement plus enclins à adopter des pratiques inclusives, telles que le translanguaging et l'utilisation pédagogique des langues familiales des élèves.

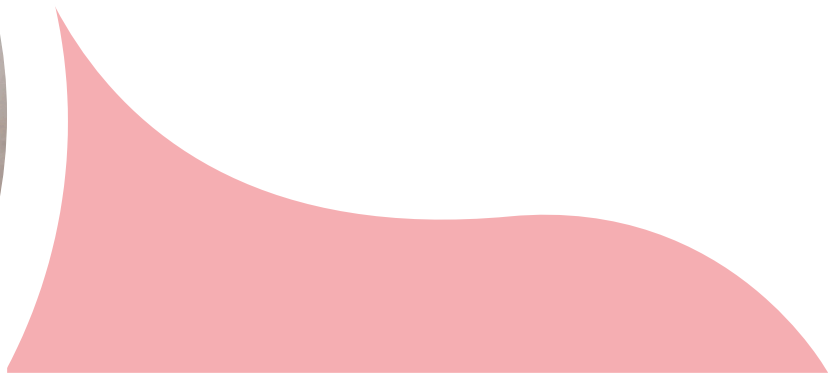
Cette diversité linguistique, les tendances positives envers le multilinguisme, ainsi que la reconnaissance des bénéfices culturels et sociétaux du plurilinguisme, ont été identifiées et mises en évidence dans différents rapports d'enquête (par exemple, l'Eurobaromètre 2024 et le rapport PEP ; Cortes et al., 2025).

Dans l'ensemble, les croyances des enseignants ne sont pas statiques, mais sont façonnées par les cadres politiques, les opportunités de développement professionnel et les réalités quotidiennes de la salle de classe.

Conclusion

Ce chapitre a retracé l'évolution de concepts clés, depuis les conceptions traditionnelles du bilinguisme jusqu'aux approches contemporaines des compétences multilingues et plurilingues. Il a situé ces évolutions dans le contexte sociolinguistique et éducatif européen et a mis en évidence le rôle central des enseignants dans la mise en oeuvre du multilinguisme dans la pratique.

Bien que la diversité linguistique soit largement valorisée au niveau des politiques éducatives, les systèmes éducatifs continuent souvent de fonctionner selon un cadre monolingue. Comblar cet écart nécessite une attention soutenue à la formation des enseignants, aux pratiques d'évaluation et aux approches pédagogiques qui reconnaissent l'ensemble des répertoires linguistiques des apprenants comme des ressources légitimes et précieuses pour l'apprentissage.





CHAPITRE 2

TROUBLES DU LANGAGE

Comprendre, Identifier et Soutenir les
Enfants présentant des Difficultés
Langagières

Introduction



Les troubles du langage affectent la manière dont les enfants comprennent, utilisent et communiquent à travers le langage. Ces difficultés peuvent influencer les apprentissages, les relations sociales et le bien-être émotionnel.

Chez les enfants qui grandissent avec deux langues ou plus, l'identification des troubles du langage peut être plus complexe. Les différences d'exposition aux langues, les interactions entre les langues et les facteurs culturels doivent tous être pris en compte avec attention.

Ce chapitre se concentre sur les enfants âgés de 4 à 9 ans et aborde :

- Les troubles primaires du langage, en particulier le Trouble Développementale du Langage (TDL)
- Les troubles secondaires du langage, qui apparaissent en association avec d'autres conditions
- Les principales questions liées au développement bilingue et multilingue

L'objectif est d'aider les enseignants, les professionnels de santé et les familles à reconnaître les troubles du langage de manière précoce et précise, en particulier chez les enfants multilingues.

Troubles primaires du langage

Trouble Développementnel du Langage (TDL)

Le Trouble Développementnel du Langage (TDL) est un trouble neurodéveloppementale dans lequel les enfants présentent des difficultés persistantes à apprendre et à utiliser le langage. Ces difficultés ne sont pas causées par une perte auditive, une déficience intellectuelle, des lésions neurologiques ou d'autres conditions médicales.

Les enfants atteints de TDL peuvent avoir des difficultés à :

- Comprendre le langage
- Exprimer leurs idées clairement
- Apprendre de nouveaux mots
- Utiliser correctement la grammaire
- Raconter des histoires claires et bien organisées

Le TDL peut affecter :

- Le vocabulaire (connaître et utiliser les mots)
- La grammaire (structure des phrases et terminaisons verbales)
- Le sens (compréhension des significations des mots)
- L'usage social du langage (utiliser le langage de manière appropriée dans les conversations)





Les signes courants comprennent :

- Apparition tardive des premiers mots ou premières phrases
- Vocabulaire plus restreint que les pairs
- Phrases courtes ou grammaticalement incorrectes
- Difficulté à utiliser les temps verbaux (p. ex. le passé)
- Difficulté à trouver le mot juste
- Explications ou définitions vagues
- Difficulté à suivre des consignes longues ou à plusieurs étapes

À l'âge scolaire, les enfants atteints de TDL peuvent :

- Avoir du mal à apprendre de nouveaux mots
- Éprouver des difficultés en lecture et en écriture
- Raconter des histoires désorganisées ou manquant de détails essentiels
- Rencontrer des difficultés sociales dues à des problèmes de communication

Remarque importante

Certains enfants semblent bien comprendre car ils s'appuient sur des indices contextuels mais des problèmes de compréhension plus profonds sont souvent présents.

Caractéristiques cliniques du TDL

Les enfants multilingues atteints de TDL présentent des différences dans toutes les **compétences langagières** et **capacités cognitives sous-jacentes**.

SYMPTÔMES LANGAGIERS

Vocabulaire et sens :

- Vocabulaire plus restreint
- Difficultés à apprendre de nouveaux mots
- Connaissance superficielle des mots

Grammaire et structure des phrases :

- Phrases courtes et simples
- Erreurs grammaticales fréquentes
- Difficultés à comprendre des phrases complexes

Récits et narration :

- Les histoires manquent de structure ou de détails
- Événements pouvant être racontés dans le désordre
- Des éléments importants de l'histoire peuvent manquer

Phonologie et sons de la parole :

- Difficultés avec les rimes et la conscience phonologique
- Erreurs dans les mots longs ou complexes
- Difficultés pouvant affecter l'apprentissage de la lecture

Pragmatique (langage social)

- Difficulté à initier ou maintenir des conversations
- Difficulté à rester dans le sujet
- Difficultés à comprendre les blagues, les expressions idiomatiques ou les sous-entendus

SYMPTÔMES COGNITIFS

De nombreux enfants atteints de TDL présentent également des difficultés dans les domaines suivants :

Mémoire Verbale

- Difficulté à mémoriser des sons, des mots ou des phrases ;
- Difficulté à répéter des mots inconnus ou de longues phrases

Vitesse de Traitement

- Temps de réponse plus lents
- Besoin de plus de temps pour traiter le langage parlé

Fonctions Exécutives

- Faible mémoire de travail verbale
- Difficulté à planifier et organiser le langage
- Flexibilité cognitive réduite

Attention

- Difficulté à maintenir l'attention
- Attention réduite portée aux informations linguistiques

Conseil d'évaluation

Ces compétences cognitives jouent un rôle important dans l'apprentissage du langage et doivent être prises en compte lors de l'évaluation.



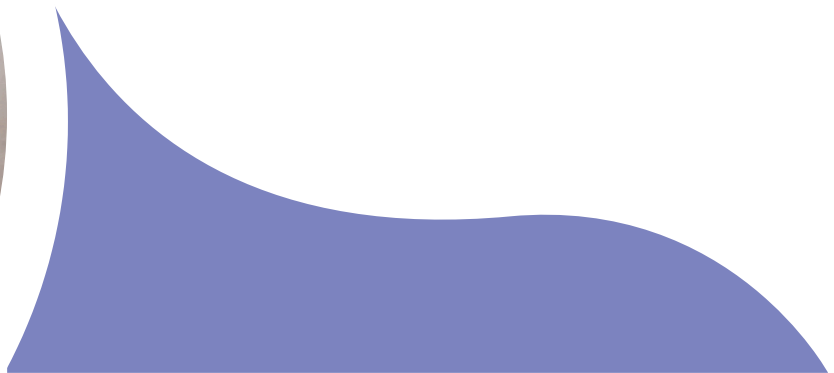
CLASSIFICATIONS DIAGNOSTIQUES

MANUEL DIAGNOSTIQUE ET STATISTIQUE DES TROUBLES MENTAUX (DSM-5, APA)

TROUBLE DU LANGAGE
CLASSÉ PARMIS LES TROUBLES
DE LA COMMUNICATION

CLASSIFICATION INTERNATIONALE DES MALADIES (CIM-11, OMS)

TROUBLE DÉVELOPPEMENTAL
DU LANGAGE



Quelle est la prévalence du TDL?

7 à 10 % des enfants âgés de 4 à 9 ans	4 à 7 % des enfants d'âge préscolaire	légèrement plus fréquent chez les garçons
---	--	--

De nombreux enfants atteints de TDL **ne sont pas diagnostiqués**, surtout lorsque les difficultés sont légères ou confondues avec :

- La timidité
- Un manque de motivation
- Les effets du bilinguisme

La recherche montre que lorsque des évaluations multilingues appropriées sont utilisées, le TDL survient à des taux similaires chez les enfants monolingues et multilingues.

Pourquoi le TDL survient-il ?

Le TDL n'a pas une cause unique. Il résulte d'une combinaison de facteurs:

Facteurs Environnementaux

- ne causent pas le TDL
- des environnements enrichissants favorisent de meilleurs résultats
- le désavantage social n'est pas une cause

Facteurs Génétiques

- le TDL est souvent héréditaire
- Plusieurs gènes ont été identifiés
- Aucun gène unique ne cause le TDL

Développement Cérébral

- Différences dans les zones cérébrales impliquées dans le langage
- Affecte la façon dont le langage est appris et traité

Dans l'ensemble, le TDL est mieux compris comme une condition complexe et hétérogène, dans laquelle les enfants présentent des profils variés, avec des forces et des difficultés différentes.

Troubles du langage associés à d'autres conditions biomédicales

Les troubles du langage associés à d'autres conditions biomédicales surviennent lorsque les difficultés langagières font partie d'une **condition biomédicale** plus large.

Déficience
Auditive

Trouble du
Spectre de
l'Autisme (TSA)

Déficience
intellectuelle
(DI)

Trouble du Déficit de
l'Attention avec ou sans
Hyperactivité (TDAH)

etc....

Conditions
neurologiques
(par exemple,
paralysie
cérébrale, lésion
cérébrale)

Causes

Les troubles du langage associés à d'autres conditions biomédicales ont des causes liées à la condition sous-jacente, notamment :

- Différences génétiques
- Différences dans le développement cérébral
- Facteurs prénataux ou périnataux
- Influences environnementales

SYMPTÔMES LANGAGIERS

Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA)

- Grande hétérogénéité des capacités langagières
- Difficultés de communication sociale
- Réduction du contact visuel et des gestes
- Comportements répétitifs
- Sensibilités sensorielles

Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH)

- Difficultés à suivre les conversations
- Interruptions et discours désorganisé
- Problèmes d'attention et de mémoire
- Difficultés du langage pragmatique

Déficience Intellectuelle

- Retards langagiers proportionnels au niveau cognitif
- Vocabulaire limité et faible complexité des phrases
- Difficultés dans le récit et le langage social
- Certains enfants utilisent des moyens de communication alternatifs

Chez les enfants multilingues, toutes ces caractéristiques doivent être interprétées en fonction de l'exposition aux langues et du niveau de compétence linguistique.



Quelle est la fréquence des troubles du langage associés à d'autres conditions biomédicales ?

TSA

1 enfant sur 36

peut présenter un TSA

TDAH

5-7% des enfants

dont jusqu'à la moitié présente des déficits langagiers

Déficiência Intellectuelle

~1% de la population

les difficultés langagières y sont fréquentes

Les enfants multilingues sont souvent sous-représentés dans la recherche, soulignant la nécessité de pratiques d'évaluation inclusives.

CONSIDERATIONS EN LIEN AVEC LE MULTILINGUISME

L'existence de différences de compétences langagières entre les langues n'est pas synonyme d'un trouble du langage.

Points clés à prendre en compte ::

Développement multilingue normal :

- L'influence entre les langues est typique
- Les compétences grammaticales peuvent se transférer d'une langue à l'autre
- Des compétences entre les langues inégales sont courantes

Facteurs importants d'évaluation

- Quantité et qualité de l'exposition à chaque langue
- Âge d'acquisition
- Utilisation de la langue à la maison, à l'école et dans la communauté
- Croyances culturelles concernant la communication et le handicap

BONNES PRATIQUES EN ÉVALUATION

- Utiliser une évaluation dynamique pour observer comment un enfant apprend
- Recueillir des informations auprès des parents et des enseignants
- Utiliser des outils adaptés aux enfants multilingues
- Inclure des tâches moins influencées par les connaissances linguistiques (p. ex. répétition de non-mots)

⚠ Les professionnels doivent éviter de supposer que:

- les difficultés langagières sont simplement «dues au bilinguisme»
- le bilinguisme explique toutes les difficultés.

La collaboration avec des interprètes et des spécialistes bilingues améliore la précision.

Conclusion

Les troubles du langage chez les enfants multilingues nécessitent une **évaluation attentive, éclairée et culturellement sensible**.

- Le Trouble Développementale du Langage (TDL) est fréquent mais souvent sous-identifié.
- Les troubles secondaires du langage ajoutent une complexité supplémentaire en raison du chevauchement des symptômes.
- Le multilinguisme en lui-même ne provoque pas de troubles du langage.

L'identification et l'intervention précoces, adaptées au contexte linguistique et culturel de l'enfant, sont essentielles.

En renforçant la sensibilisation des enseignants, des cliniciens et des familles, les enfants présentant des troubles du langage peuvent bénéficier d'un soutien précoce favorisant leur réussite scolaire, leur participation sociale et leur bien-être émotionnel.





CHAPITRE 3

TROUBLES DE LA LITTÉRATIE



Introduction

Les troubles de la littératie constituent un groupe important de troubles neurodéveloppementaux qui affectent la capacité des enfants à acquérir des compétences en lecture, en orthographe et en expression écrite. Le développement de la littératie repose sur l'intégration de processus langagiers, cognitifs, perceptifs et moteurs, dont plusieurs commencent à se développer dès les années préscolaires. Lorsque ces systèmes fondamentaux sont perturbés, les enfants peuvent présenter des difficultés persistantes qui entravent la réussite scolaire ainsi qu'une participation sociale plus large.

Chez les enfants bilingues et multilingues, l'identification des troubles de la littératie est particulièrement complexe. Les différences d'exposition aux langues, de langue d'enseignement et d'attentes socioculturelles peuvent masquer les premiers signes d'un trouble ou conduire à une interprétation erronée du développement multilingue typique comme reflétant un trouble. Ce chapitre se concentre sur les troubles de la littératie chez les enfants âgés d'environ 6 à 9 ans, avec une attention particulière portée aux apprenants multilingues. Il présente les concepts clés et cadres diagnostiques, décrit les indicateurs développementaux précoces, distingue les troubles primaires et secondaires de la littératie et met en évidence les principes d'évaluation et de soutien dans des populations linguistiquement diversifiées.

Définitions et cadres diagnostiques

Terminologie

Le terme “trouble de la littératie” est couramment utilisé dans les contextes éducatifs et cliniques comme une appellation descriptive renvoyant à des difficultés persistantes en lecture, en orthographe et en expression écrite. Toutefois, il ne constitue pas une catégorie diagnostique officielle dans les principaux systèmes de classification. Son utilisation est donc flexible mais non spécifique.

En revanche, les diagnostics formels des difficultés liées à la littératie sont définis dans les manuels diagnostiques internationaux. Dans le **DSM-5 (APA, 2013)**, ces difficultés relèvent du **Trouble Spécifique des Apprentissages**, une condition neurodéveloppementale caractérisée par des difficultés persistantes dans l’acquisition et l’utilisation des compétences académiques, malgré un enseignement et des opportunités adéquats. Dans la **CIM-11 (OMS, 2019)**, un construit très similaire est décrit sous le terme de **Trouble Développementale des Apprentissages**.






DSM-5 (APA, 2013)

CIM-11 (OMS, 2019)

Les deux manuels diagnostiques soulignent que :

- Les difficultés doivent être persistantes et inappropriées au regard du niveau développemental de l'enfant
- Elles doivent entraîner une altération fonctionnelle significative
- Elles ne doivent pas être mieux expliquées par une déficience intellectuelle, des déficits sensoriels non corrigés, des conditions neurologiques ou un manque d'accès à l'éducation.

Les sous-types du DSM-5 et de la CIM-11 distinguent les atteintes liées à la lecture, à l'expression écrite et aux mathématiques.



Dyslexie Développementale

La **dyslexie développementale** renvoie à un profil spécifique de difficulté en littérature caractérisé par des problèmes persistants de précision et/ou de fluidité dans la lecture des mots ainsi que dans l'orthographe. Ces difficultés sont généralement associées à des déficits du traitement phonologique, notamment de la conscience phonologique, de la mémoire phonologique à court terme et de l'accès efficace aux représentations phonologiques.

La dyslexie développementale est aujourd'hui largement conceptualisée comme un trouble dimensionnel, dont la sévérité et les manifestations varient selon les individus et les langues. Il est important de souligner qu'elle n'est pas définie par une faible intelligence et qu'elle apparaît souvent chez des enfants ayant des capacités cognitives moyennes ou supérieures à la moyenne.

L'expression de la dyslexie développementale peut différer selon les caractéristiques orthographiques de la langue apprise, ce qui revêt une importance particulière dans le cas des enfants multilingues.

Conscience Morphologique et Grammaticale

Une sensibilité limitée à la structure des mots et aux marqueurs grammaticaux peut entraver le développement du vocabulaire et, plus tard, la compréhension en lecture, en particulier dans les langues à morphologie riche.

Connaissance des lettres et conscience de l'écrit

L'acquisition tardive des correspondances entre les lettres et les sons ainsi qu'une compréhension limitée des conventions de l'écrit constituent des signes précoces d'alerte, en particulier lorsqu'elles sont associées à un faible engagement envers les livres.

Dénomination rapide automatisée

La récupération lente d'étiquettes verbales familières reflète une efficacité réduite dans l'accès aux représentations phonologiques et est étroitement liée à des difficultés ultérieures de fluidité en lecture.

Mémoire de travail verbale

Des faiblesses dans la rétention et la manipulation des informations verbales peuvent affecter l'apprentissage des mots, le décodage et la compréhension.

Trouble de l'expression écrite

Ce trouble comprend des difficultés persistantes en orthographe, en grammaire, en ponctuation et dans l'organisation du texte écrit. Les enfants peuvent éprouver des difficultés à transformer leurs idées en production écrite, produire des textes fragmentés ou mal structurés et présenter des compétences limitées en révision. Ces difficultés reflètent souvent une combinaison de déficits de transcription et de difficultés liées aux fonctions exécutives.

Comorbidité et hétérogénéité

Les difficultés d'apprentissage coexistent fréquemment avec le Trouble Développementale du Langage (TDL), le TDAH, ou les deux. Les profils varient considérablement, et de nombreux enfants présentent des profils mixtes en décodage, en fluidité, en compréhension et en expression écrite. La conceptualisation des difficultés d'apprentissage comme faisant partie d'un continuum favorise une évaluation et une intervention plus individualisées.

Indicateurs précoces des troubles de la littératie

Le développement de la littératie commence bien avant la scolarisation formelle et repose sur les compétences langagières, mnésiques et symboliques précoces. Les enfants qui développeront par la suite des troubles de la littératie présentent souvent des vulnérabilités identifiables dès les années préscolaires. L'identification précoce est particulièrement importante, car une intervention durant cette période est associée à des résultats plus favorables.

Les recherches ont constamment mis en évidence un ensemble d'indicateurs précoces qui placent les enfants à un risque accru de difficultés ultérieures en lecture et en écriture. Ces indicateurs ne constituent pas en eux-mêmes un diagnostic, mais signalent la nécessité d'un suivi et d'un soutien ciblé.

Conscience phonologique

Les difficultés à reconnaître et à manipuler les sons de la parole — comme les rimes, la fusion syllabique ou phonémique et la segmentation — comptent parmi les prédicteurs précoces les plus importants de la dyslexie.

Compétences narratives

Les difficultés à organiser et à raconter des histoires de manière cohérente sont associées à des difficultés ultérieures en compréhension de lecture et en expression écrite.

Chez les enfants multilingues, ces indicateurs doivent être interprétés à travers les différentes langues et en tenant compte des profils d'exposition linguistique, car un développement inégal des compétences peut refléter des trajectoires bilingues typiques plutôt qu'un trouble.

Troubles Primaires de la Littératie

Les troubles primaires de la littératie résultent de différences neurodéveloppementales intrinsèques et ne sont pas secondaires à des conditions médicales, cognitives ou sensorielles.

Dyslexie Développementale

Les enfants présentant une dyslexie montrent généralement une lecture lente et laborieuse, des difficultés à décoder des mots inconnus ainsi que des problèmes persistants d'orthographe. La lecture peut demeurer imprécise ou non automatisée malgré un enseignement approprié. Bien que le décodage constitue la difficulté centrale, des conséquences secondaires peuvent inclure une faible compréhension en lecture et un évitement des activités liées à la littératie.

Les profils cognitifs révèlent souvent des faiblesses dans le traitement phonologique, la vitesse de traitement et la mémoire de travail verbale, ainsi que des forces relatives en raisonnement non verbal ou en résolution créative de problèmes.

Troubles secondaires de la littératie

Les troubles secondaires de la littératie surviennent lorsque les difficultés en lecture et en écriture apparaissent dans le cadre d'une condition plus large. Dans ces cas, les difficultés liées à la littératie reflètent des contraintes cognitives, langagières ou neurologiques sous-jacentes.

Les conditions associées les plus fréquentes comprennent :

La déficience intellectuelle, où les compétences en littératie sont généralement proportionnelles au fonctionnement cognitif global

Le Trouble du Spectre de l'Autisme, où le décodage peut être préservé ou avancé mais la compréhension et l'organisation écrite sont souvent altérées.

Le Trouble du Déficit de l'Attention avec Hyperactivité, où les difficultés d'attention, d'organisation et de mémoire de travail interfèrent avec les performances en littératie.

Le déficit auditif et les conditions neurologiques, qui peuvent perturber l'accès aux informations linguistiques ou l'efficacité du traitement.

Considérations en lien avec le multilinguisme

Le multilinguisme ne provoque pas de troubles de la littératie mais il influence considérablement la manière dont les difficultés apparaissent et sont observées. Les compétences en littératie peuvent se développer de manière inégale selon les langues et les points forts dans une langue peuvent masquer des vulnérabilités dans une autre.

L'évaluation doit prendre en compte :

- La langue d'instruction et l'exposition au langage écrit
- Le transfert interlinguistique de compétences telles que la conscience phonologique
- Les croyances socioculturelles sur la langue et l'apprentissage
- Les biais potentiels dans les outils d'évaluation conçus pour des populations monolingues

Le fait de ne pas prendre en compte ces facteurs peut conduire à une **suridentification** comme à une **sous-identification** des troubles de la littératie chez les enfants multilingues.

Principes d'évaluation et de soutien

L'identification précoce et précise nécessite une combinaison de :

- l'observation fondée sur les connaissances du développement de l'enfant
- multiples sources d'information (enseignants, proches, productions de l'enfant)
- approches d'évaluations centrées sur les processus d'apprentissage et la réponse au soutien/intervention.

L'intervention doit être explicite, systématique et adaptée au profil linguistique de l'enfant. Un soutien efficace intègre souvent un enseignement phonologique, des exercices de fluidité en lecture, des supports à l'expression écrite ainsi qu'une collaboration entre la famille et l'école. Chez les enfants multilingues, le soutien de la littératie à la fois dans la langue familiale et dans la langue de scolarisation peut améliorer les résultats.

Conclusion

Les troubles de la littératie représentent un groupe hétérogène de conditions neurodéveloppementales ayant des implications importantes pour le développement scolaire et social. Chez les enfants multilingues, leur identification nécessite une attention particulière afin de distinguer un trouble d'une simple différence liée au développement langagier en contexte multilingue. Il est essentiel d'aligner les cadres diagnostiques sur les théories du développement, la diversité linguistique et l'impact fonctionnel.

La sensibilisation aux indicateurs précoces et l'adoption de pratiques adaptées aux réalités culturelles et linguistiques permettent une intervention rapide et un accès plus équitable au soutien. Comme pour les troubles du langage, une intervention précoce et bien ciblée demeure le moyen le plus efficace d'améliorer les résultats à long terme en littératie.





CHAPITRE 4

DÉTECTION DES TROUBLES DU LANGAGE ET DE LA LITTÉRATIE CHEZ LES ENFANTS BILINGUES ET MULTILINGUES



Introduction

La détection des troubles du langage et de la littératie chez les enfants bilingues et multilingues est un processus complexe mais essentiel. Le développement du langage chez ces enfants se déploie à travers plusieurs systèmes linguistiques et contextes sociaux, et est façonné par des facteurs tels que l'âge d'exposition, la quantité et la qualité de l'environnement linguistique, les modes d'utilisation des langues et l'environnement socioculturel. Ces variables peuvent masquer les premiers signes d'un trouble ou créer des profils ressemblant à un déficit malgré un développement typique.

Le défi central réside dans la distinction entre la différence langagière — résultat attendu d'une exposition multilingue — et le trouble du langage, qui reflète une difficulté neurodéveloppementale persistante affectant l'apprentissage du langage dans différents contextes. Ne pas faire cette distinction correctement peut conduire à une mauvaise identification, soit par une sur-identification d'enfants multilingues au développement typique, soit par une sous-identification d'enfants présentant de véritables troubles du langage et de la littératie.

Ce chapitre présente les principes et les approches liés au dépistage précoce des troubles du langage et de la littératie chez les enfants bi- et multilingues. Il examine les pratiques de dépistage et d'évaluation, discute des défis inhérents à l'évaluation en contexte multilingue et présente les bonnes pratiques permettant de combiner plusieurs sources d'information. Une attention particulière est accordée au Trouble Développementale du Langage (TDL) et à sa relation étroite avec le développement de la littératie.

Pourquoi les procédures de dépistage sont-elles importantes?

Le dépistage et l'évaluation remplissent des fonctions différentes mais complémentaires. Le dépistage est une procédure brève visant à identifier les enfants susceptibles d'être à risque et nécessitant une évaluation plus approfondie. L'évaluation, en revanche, constitue un processus complet ayant pour objectif d'établir un profil diagnostique et d'orienter la planification de l'intervention.

Le dépistage précoce est particulièrement important, car les difficultés langagières et de littératie figurent parmi les troubles développementaux les plus fréquents durant l'enfance et sont associées à des conséquences scolaires, émotionnelles et sociales à long terme lorsqu'elles ne sont pas prises en charge. Chez les enfants multilingues, un dépistage fondé uniquement sur les performances langagières de surface peut être trompeur. Les procédures de dépistage doivent plutôt prendre en compte à la fois les compétences en langage oral et les compétences émergentes en littératie, puisque les faiblesses en conscience phonologique, en vocabulaire et en morphosyntaxe précèdent souvent les difficultés ultérieures en lecture et en écriture.

Des approches de dépistage intégrées combinant des informations de plusieurs domaines aident les professionnels à :

Identifier les enfants véritablement à risque

Éviter de confondre le développement bilingue avec un trouble

Initier un soutien opportun avant que les écarts académiques ne se creusent

L'identification précoce du Trouble Développementale du Langage (TDL) et des difficultés de littératie associées permet une intervention durant des périodes de forte neuroplasticité, réduisant ainsi le risque de difficultés scolaires et psychosociales persistantes.

Différence Langagière vs. Trouble du Langage

Un principe fondamental de l'évaluation multilingue est la distinction entre différence langagière (différence de compétences entre les langues) et trouble du langage.

Un **trouble du langage** implique une déficience significative et persistante des capacités langagières qui :

- Affecte les performances dans toutes les langues et tous les contextes
- N'est pas attribuable à une exposition limitée, des normes culturelles ou l'apprentissage d'une seconde langue
 - Reste stable dans le temps sans intervention

À l'inverse, une **différence langagière** reflète des variations dans l'utilisation de la langue et le niveau de compétence linguistique qui résultent naturellement de l'exposition au multilinguisme. Ces différences sont attendues, dynamiques et évoluent en réponse à une exposition accrue à la langue et à un soutien éducatif adapté.

Interpréter à tort une différence comme un trouble peut conduire à un diagnostic erroné et à des interventions inappropriées, tandis que l'absence d'identification d'un véritable trouble peut retarder l'accès au soutien nécessaire.

Cette distinction est particulièrement cruciale lorsque des difficultés de littératie sont présentes, car les difficultés en lecture et en écriture chez les enfants multilingues sont souvent attribuées à l'apprentissage d'une langue seconde plutôt qu'à des faiblesses sous-jacentes du traitement phonologique ou langagier.

Défis dans l'identification des troubles du langage et de la littératie

Limites de l'évaluation

La plupart des évaluations standardisées du langage et de la littératie sont développées et étalonnées auprès de populations monolingues. Lorsqu'ils sont utilisés auprès d'enfants multilingues sans adaptation, ces outils peuvent conduire à la fois à un surdiagnostic et à un sous-diagnostic. La sous-identification est particulièrement fréquente et peut retarder l'intervention durant des périodes développementales critiques.

Le « gold standard » recommandé en matière d'évaluation consiste à évaluer l'enfant dans toutes les langues qu'il utilise. Toutefois, cela est souvent difficile en raison des contraintes de temps, du manque d'outils disponibles ou de la maîtrise limitée, par les professionnels, de la langue familiale de l'enfant.

Variabilité Développementale

Les enfants multilingues développent souvent le vocabulaire, la grammaire et les compétences en littératie à des rythmes différents selon leurs langues. Ce développement inégal complique l'interprétation des résultats d'évaluation, en particulier lorsque des critères développementaux monolingues sont appliqués sans regard critique.

Les difficultés de littératie, telles que la dyslexie développementale, présentent des défis supplémentaires. Les indicateurs précoces — tels que les déficits de conscience phonologique ou la lenteur de dénomination — peuvent être masqués par une maîtrise limitée de la langue d'enseignement, entraînant ainsi une identification tardive ou manquée.

Inadéquation linguistique et culturelle

Il existe fréquemment un décalage entre les langues parlées par les professionnels et celles parlées par les enfants et leurs familles. Bien que les interprètes et les cliniciens bilingues puissent contribuer à réduire cet écart, les outils d'évaluation adaptés sur les plans culturel et linguistique demeurent rares. Cette limitation est particulièrement évidente dans l'évaluation de la littératie, où les différences orthographiques et la diversité des expériences en langage écrit compliquent davantage l'interprétation.

Approches évaluatives dans des contextes multilingues

Aucun outil d'évaluation unique ne peut rendre compte de manière adéquate du profil langagier et des compétences en littératie d'un enfant multilingue. Les bonnes pratiques consistent à combiner des mesures directes et indirectes, en s'intéressant à la fois aux connaissances langagières et au traitement du langage.

Mesures indirectes : informations contextuelles et questionnaires

Les questionnaires destinés aux parents et aux enseignants fournissent des informations contextuelles essentielles concernant l'exposition aux langues, les étapes du développement et la communication fonctionnelle dans les différentes langues. Ces outils sont particulièrement utiles pour identifier des trajectoires développementales atypiques.

Tâches de traitement du langage

Des tâches telles que la répétition de pseudo-mots (mots inventés) et la répétition de phrases évaluent les capacités sous-jacentes de traitement du langage plutôt que les connaissances linguistiques accumulées. Ces mesures sont moins sensibles aux biais culturels et se sont révélées prometteuses pour l'identification des troubles du langage dans les populations multilingues.

Évaluation narrative

Les tâches narratives évaluent à la fois les aspects microstructurels (par exemple, le vocabulaire, la syntaxe) et macrostructurels (par exemple, l'organisation du récit) du langage. Les compétences macrostructurelles tendent à se transférer d'une langue à l'autre, ce qui les rend particulièrement utiles dans l'évaluation des enfants multilingues.

Évaluation dynamique et multidimensionnelle

Les approches d'évaluation dynamique évaluent le potentiel d'apprentissage de l'enfant en examinant sa réponse suite à une intervention ciblée. Ces méthodes sont particulièrement efficaces pour distinguer un trouble du langage d'une exposition linguistique limitée et sont de plus en plus utilisées dans les contextes bilingues.

Précurseurs de la littératie et mesures précoces de la littératie

L'évaluation de la conscience phonologique, de la connaissance des lettres, de la dénomination rapide et du décodage précoce fournit des informations essentielles concernant le risque de difficultés en littératie. Ces compétences se transfèrent souvent d'une langue à l'autre et peuvent être évaluées à l'aide d'outils adaptés, à condition que leur interprétation soit réalisée avec prudence.

Facteurs contextuels influençant les résultats de l'évaluation

Les résultats de l'évaluation ne peuvent pas être interprétés indépendamment du contexte global de l'enfant. Les facteurs à prendre en compte incluent :

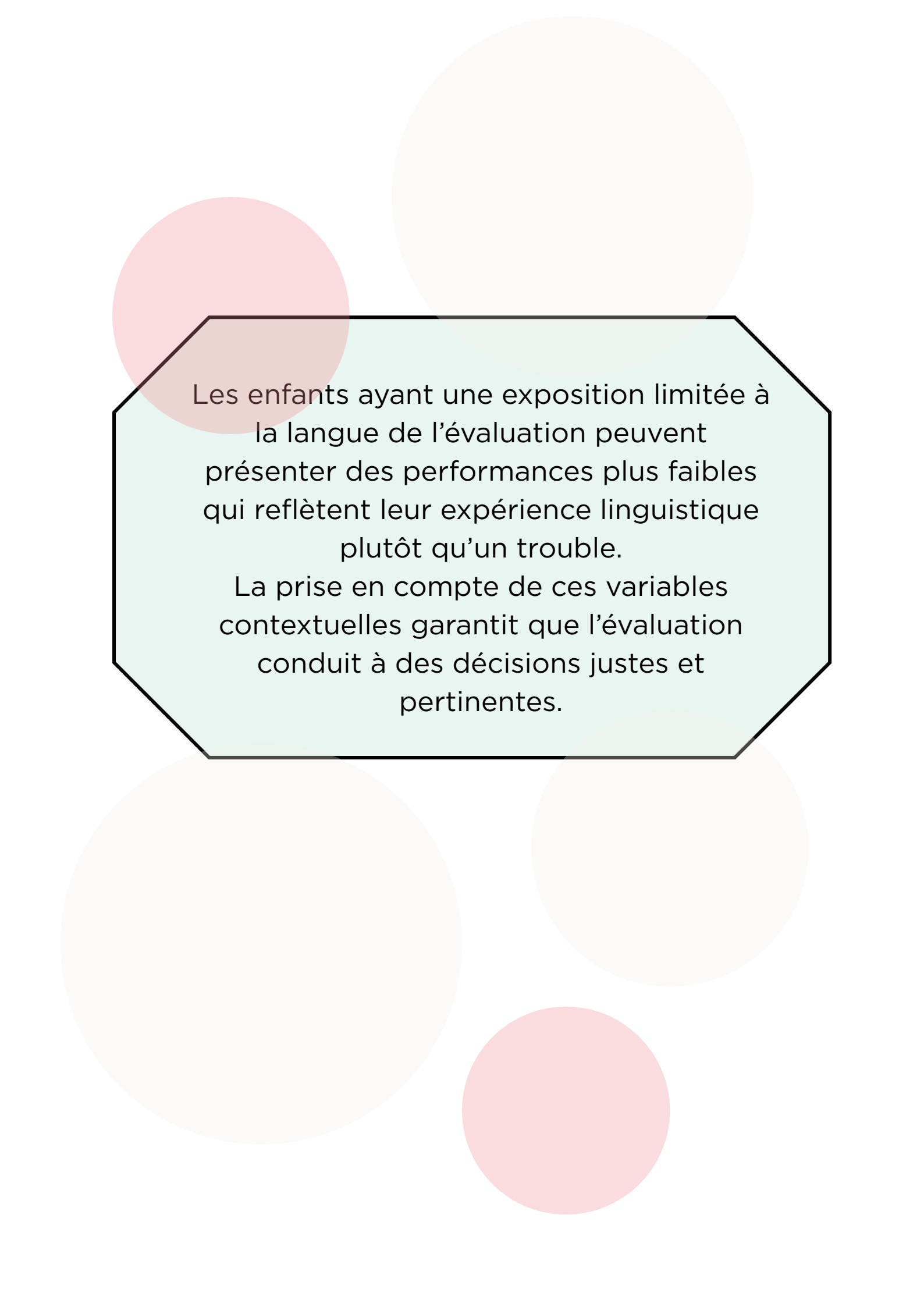
L'âge de
début et la
continuité de
l'exposition

La quantité et la
qualité de
l'exposition
linguistique

Les pratiques
familiales
autour du
langage écrit

Le contexte socioculturel
et socioéconomique

Le degré
d'utilisation
quotidienne de la
langue à la maison
et à l'école



Les enfants ayant une exposition limitée à la langue de l'évaluation peuvent présenter des performances plus faibles qui reflètent leur expérience linguistique plutôt qu'un trouble.

La prise en compte de ces variables contextuelles garantit que l'évaluation conduit à des décisions justes et pertinentes.

Conclusion

Détecter les troubles du langage et de la littératie chez les enfants bilingues et multilingues nécessite un équilibre subtil entre rigueur scientifique et sensibilité contextuelle. Distinguer le trouble de la différence est essentiel afin d'éviter à la fois des erreurs de diagnostic et des retards dans l'accès à une prise en charge.

Une détection efficace repose sur :

- Un dépistage précoce et intégré
- Le recours à des évaluations multiples
- La prise en compte de toutes les langues et du contexte
- La prise en compte des influences socioculturelles sur le développement

Lorsque les pratiques d'évaluation sont adaptées sur les plans linguistiques et culturels, elles fournissent une base solide pour une intervention et un accompagnement ciblés, permettant aux enfants multilingues d'atteindre leur plein potentiel communicatif et académique.





CHAPITRE 5

BONNES PRATIQUES ÉDUCATIVES ET STRATÉGIES POUR LES ENFANTS BILINGUES ET MULTILINGUES



Introduction

Les enfants bilingues et multilingues constituent un groupe hétérogène dont le développement langagier et les compétences en littératie reflète l'interaction entre l'exposition linguistique, les capacités cognitives, le contexte socioculturel et l'expérience éducative. Soutenir les apprenants multilingues présentant des troubles du langage et de la littératie (LLDs), y compris le Trouble Développemental du Langage (TDL) et les Troubles Spécifiques des Apprentissages, nécessite des pratiques éducatives fondées sur des données probantes, adaptées sur le plan culturel et sensibles au développement interlinguistique.

Une définition inclusive du multilinguisme est essentielle. Les enfants régulièrement exposés à plus d'une langue doivent être considérés comme multilingues, indépendamment de leur niveau de compétence linguistique. Les catégorisations fondées uniquement sur la maîtrise de la langue majoritaire risquent de négliger les enfants dont les profils développementaux diffèrent des normes monolingues et peuvent limiter leur accès à un soutien approprié. Reconnaître le multilinguisme comme un continuum permet aux professionnels de l'éducation de s'appuyer sur l'ensemble des répertoires linguistiques des enfants.

L'implication de la famille est au cœur des pratiques efficaces. Le maintien et le renforcement de la langue familiale (L1) soutiennent le développement langagier global et n'entravent pas l'acquisition de la langue de scolarisation (L2). Chez les enfants présentant un Trouble Développemental du Langage (TDL), les difficultés sont observées dans toutes les langues, bien que leurs manifestations de surface puissent varier selon la structure de la langue. Les stratégies éducatives devraient donc valoriser et intégrer activement les langues familiales des enfants chaque fois que cela est possible.

Interventions éducatives pour les enfants multilingues avec un TDL

Les interventions éducatives pour les enfants multilingues avec un TDL doivent être explicites, systématiques et porteuses de sens, tout en permettant une certaine flexibilité dans l'utilisation de la langue. Les recherches soulignent que les compétences apprises dans une langue peuvent se transférer à une autre.

Interventions en milieu scolaire

Les interventions scolaires sont plus efficaces lorsque les objectifs linguistiques sont intégrés dans les activités quotidiennes de classe plutôt que traités comme des compétences isolées.

Les stratégies pratiques comprennent :

- **Enseignement explicite du vocabulaire** : introduire de nouveaux mots à l'aide de définitions adaptées aux enfants, de supports visuels, de gestes et d'expositions répétées au fil des activités. Réinvestir les mots dans différents contextes (histoires, discussions, tâches écrites).
- **Enseignement fondé sur la narration** : utiliser des structures narratives organisées (cadre, personnages, problème, résolution) lors de la lecture partagée et des activités de narration. Encourager la reformulation des histoires à l'aide de supports visuels ou de cartes de séquençage.
- **Soutien grammatical contextualisé** : mettre en évidence les formes grammaticales dans des activités porteuses de sens (par exemple, souligner les temps verbaux lors du rappel d'une histoire plutôt qu'au moyen d'exercices répétitifs).
- **Répétition avec variation** : répéter les objectifs langagiers tout au long de la semaine à travers des activités légèrement différentes afin de faciliter la consolidation, le transfert et la généralisation des apprentissages.

Interventions parentales

Les approches centrées sur les parents prolongent l'apprentissage du langage dans le cadre familial et sont particulièrement précieuses pour soutenir le développement de la L1.

Les pratiques efficaces comprennent :

- **Lecture partagée de livres** : encourager la lecture dite dialogique en posant des questions ouvertes, en développant les réponses des enfants et en reliant les événements de l'histoire aux expériences personnelles.
- **Stratégies d'interaction réactives** : modéliser les tours de parole, reformuler les énoncés incorrects et proposer des expansions douces (par exemple, enfant : "chien courir" → adulte : "Oui, le chien court vite").
- **Les routines quotidiennes comme opportunités linguistiques** : intégrer les objectifs langagiers dans les activités quotidiennes (cuisine, courses, routines du coucher).
- **Adaptation culturelle** : adapter les stratégies afin qu'elles correspondent aux styles d'interaction, aux valeurs et aux routines de la famille afin de favoriser un engagement durable.

Interventions cliniques et en petit groupe

Les interventions cliniques ou en petit groupe permettent un travail ciblé sur des faiblesses linguistiques spécifiques.

Les exemples comprennent :

- **Thérapie phonologique** pour renforcer la conscience phonologique et la production
- **Intervention linguistique basée sur le jeu** incorporant des activités de jeu de rôle, de narration et de résolution de problèmes
- **Modèles combinés**, où les cliniciens coordonnent les objectifs avec les enseignants et les parents

Interventions éducatives pour les enfants multilingues avec des Troubles Spécifiques des Apprentissages

Pour les enfants multilingues avec un trouble spécifique des apprentissages, en particulier la dyslexie, les stratégies éducatives doivent cibler à la fois les processus spécifiques à la littératie et les exigences linguistiques plus larges.

Principes pédagogiques clés :

- **Enseignement explicite des correspondances son-lettre**, incluant la segmentation, la fusion et la manipulation des phonèmes.
- **Pratique de lecture structurée** visant à un équilibre entre précision et fluidité, avec lecture orale guidée et exposition répétée.
- **Instruction riche en langage**, encourageant la discussion, l'explication et le raisonnement verbal.

Stratégies pratiques en classe :

- Décomposer les consignes complexes en étapes plus petites et vérifier la compréhension.
- Utiliser la répétition orale avant l'écriture afin de soutenir la génération d'idées et la structure des phrases.
- Fournir des modèles de textes écrits bien structurés et construire conjointement des exemples avec les élèves.
- Encourager les activités collaboratives, telles que la lecture en binôme, les discussions entre pairs et la résolution partagée de problèmes.

Stratégies linguistiques et métalinguistiques

La conscience métalinguistique joue un rôle central dans l'apprentissage du langage écrit. Chez les apprenants multilingues, attirer explicitement l'attention sur le fonctionnement du langage favorise à la fois l'acquisition de la lecture et le transfert interlinguistique.

Activités pratiques linguistiques et métalinguistiques

Conscience phonologique

Compétences ciblées: rime, segmentation syllabique, identification et manipulation des phonèmes

Activités:

- Jeux de rime en utilisant des chansons, des poèmes ou le tri d'objets
- Taper des mains pour segmenter les mots familiers en syllabes
- Jeux d'association de sons
- Boîtes d'Elkonin pour la segmentation des phonèmes



Conscience Morphologique

Compétences ciblées : préfixes, suffixes, mots racines, terminaisons flexionnelles

Activités :

- Jeux de construction de mots avec des cartes de morphèmes
- Identification des familles de mots lors de la lecture partagée
- Comparaison des formes de mots dans différentes langues
- Activités de « détective des mots ».

Syntaxe et Grammaire

- **Compétences ciblées:** structure de la phrase, ordre des mots, accord grammatical

Activités:

- Remise en ordre de phrases avec des cartes de mots
- Création de phrases à partir de supports visuels
- Comparaison des structures de phrases entre les langues

Vocabulaire et Sémantique

Compétences ciblées: catégorisation, relations entre les mots, langage figuré

Activités:

- Cartographie sémantique et réseaux de mots
- Tâches du type « l'intrus » nécessitant une explication
- Enseignement explicite des expressions idiomatiques à l'aide de dessins ou de jeux de rôle.

Compétences narratives

- **Compétences ciblées:** séquençage, cohésion, structure du récit

Activités:

- Reformulation d'histoires avec supports visuels
- Cartes grammaticales d'histoires
- Création d'histoires bilingues ou multilingues pour intégrer langue et identité

Stratégies cognitives et métacognitives

Pratiques d'enseignement favorisant la mémoire

Applications pratiques :

- S'assurer que le nouveau vocabulaire et les nouveaux concepts sont clairement compris avant la mémorisation.
- Répartir les activités d'apprentissage dans le temps plutôt que de concentrer l'apprentissage en une seule séance.
- Utiliser fréquemment des activités de récupération à faible enjeu (par exemple, rappel oral rapide, quiz sans notation).
- Encourager des stratégies d'apprentissage actives telles que la reformulation, l'explication et la mise en relation des nouvelles informations avec les connaissances antérieures.

Apprentissage multisensoriel et sensorimoteur

Stratégies pratiques :

- Associer les mots oraux à des images, des gestes et des actions physiques.
- Utiliser l'écriture manuscrite et la manipulation des lettres (par exemple, lettres magnétiques, traçage) en complément de la lecture.
- Encourager le dessin ou la mise en scène des concepts afin de renforcer la compréhension.

Soutien aux fonctions exécutives

Les stratégies en classe comprennent :

- Enseigner aux enfants comment planifier les tâches et les décomposer en étapes.
- Mettre en évidence les erreurs fréquentes et discuter des moyens de les éviter.
- Utiliser des jeux et des activités sollicitant l'attention, l'inhibition et la flexibilité cognitive.
- Intégrer l'entraînement des fonctions exécutives dans des activités porteuses de sens et émotionnellement engageantes.

Promotion de la métacognition et des stratégies d'apprentissage

Approches pratiques :

- Enseigner aux enfants comment utiliser des stratégies spécifiques (par exemple, la relecture, l'auto-questionnement).
- Modéliser la réflexion à voix haute pendant les activités de lecture ou d'écriture.
- Utiliser des questions métacognitives telles que : «Est-ce que cela a du sens?» ou «Que puis-je faire si je suis bloqué?»
- Encourager la réflexion après les tâches afin de discuter des stratégies qui ont été efficaces et des raisons de leur efficacité.

Conclusion

Les pratiques éducatives efficaces pour les enfants bilingues et multilingues présentant des difficultés de langage et de littératie combinent des stratégies linguistiques, cognitives et métacognitives dans des cadres culturellement adaptés. Proposer un accompagnement précis détaillé, explicite et développementalement approprié — tout en valorisant les langues maternelles des enfants — garantit un accès équitable aux apprentissages scolaires.

En intégrant l’instruction en classe, l’engagement familial et une intervention ciblée, les professionnels de l’éducation et de santé peuvent créer des environnements d’apprentissage favorables dans lesquels les enfants multilingues avec des troubles du langage et de la littératie peuvent développer de solides compétences en langage et en littératie et atteindre une réussite académique à long terme.



Pratiques en un coup d'œil 1

Principes fondamentaux pour soutenir les enfants multilingues

À faire

- Considérer le multilinguisme comme un continuum et non comme un déficit
- Valoriser et soutenir la langue familiale (L1) parallèlement à la langue de scolarisation
- Combiner les objectifs langagiers, de littératie et cognitifs
- Utiliser de multiples sources d'information pour orienter l'enseignement
- Collaborer avec les familles et les autres professionnels

À éviter

- S'appuyer uniquement sur des normes monolingues
- Attribuer automatiquement les difficultés d'apprentissage à l'acquisition d'une langue seconde
- Séparer l'enseignement du langage oral de celui de la littératie

Pratiques en un coup d'œil 2

Stratégies en classe pour les enfants multilingues avec un TDL

Vocabulaire

- Introduire les mots explicitement avec des visuels et des gestes
- Revisiter les mots cibles à travers les matières et les jours
- Encourager les enfants à utiliser de nouveaux mots en parlant et en écrivant

Grammaire

- Enseigner la grammaire en contexte, pas de façon isolée
- Montrer des modèles corrects et encourager la production orale des enfants
- Se concentrer sur les structures grammaticales fréquentes

Compétences narratives

- Utiliser des cartes d'histoire (qui, où, que s'est-il passé, pourquoi)
- Pratiquer la reformulation avec des supports visuels
- Encourager des histoires personnelles et culturellement pertinentes

Pratiques en un coup d'œil 3

Pratiques domicile-école soutenant le développement du langage

Lecture partagée de livres

- Poser des questions ouvertes
- Développer les réponses des enfants
- Relier les histoires aux expériences de la vie quotidienne

Utilisation du langage au quotidien

- Parler pendant les routines quotidiennes (repas, déplacements, jeux)
- Encourager les tours de parole et les échanges prolongés.
- Maintenir la langue familiale

Implication de la famille

- Adapter les stratégies aux routines familiales et aux pratiques culturelles
- Souligner que le soutien de la L1 renforce l'apprentissage de la L2

Pratiques en un coup d'œil 4

Soutien à la littératie pour les enfants multilingues présentant un Trouble spécifique des apprentissages (p. ex., la dyslexie)

Lecture

- Enseigner explicitement les relations graphème-phonème
- Utiliser la lecture orale guidée et répétée
- Équilibrer précision et fluidité

Écriture

- Utiliser la répétition orale avant l'écriture
- Fournir des amorces de phrases et des modèles
- Co-construire des textes avec les élèves

Compréhension

- Décomposer les consignes en étapes
- Vérifier fréquemment la compréhension
- Encourager la discussion avant et après la lecture

Pratiques en un coup d'œil 5

Activités linguistiques et métalinguistiques

Conscience phonologique

- Jeux de rimes et chansons
- Frappement des syllabes et segmentation des sons
- Activités d'association son-lettre

Conscience morphologique

- Construire des mots à l'aide de préfixes et de suffixes
- Explorer les familles de mots
- Comparer les unités significatives des mots à travers les langues

Syntaxe

- Activités de construction et de remise en ordre de phrases
- Utilisation de bandes de phrases visuelles
- Comparaison des structures syntaxiques entre les langues

Pratiques en un coup d'œil 6

Soutien narratif et discursif

Structure du récit

- Enseigner explicitement le cadre, les personnages, le problème et la résolution
- Utiliser des cartes de séquençage et des schémas narratifs

Cohésion

- Montrer comment utiliser les connecteurs (parce que, puis, après)
- Encourager des références claires aux personnages et aux événements

Récits multilingues

- Permettre la narration dans plus d'une langue
- Encourager l'utilisation de livres bilingues ou de récits personnels

Pratiques en un coup d'œil 7

Stratégies de mémoire et d'apprentissage efficaces

Pour soutenir la rétention

- S'assurer de la compréhension avant la mémorisation
- Utiliser une pratique espacée plutôt qu'une répétition intensive
- Inclure des activités fréquentes de récupération à faible enjeu (réflexion autour des enjeux de l'évaluation)

Pour approfondir l'apprentissage

- Encourager l'explication et la reformulation
- Relier les nouveaux contenus aux connaissances antérieures
- Utiliser des activités porteuses de sens et émotionnellement engageantes

Pratiques en un coup d'œil 8

Soutien multisensoriel et des fonctions exécutives

Apprentissage multisensoriel

- Combiner la parole, les images, le mouvement et l'écriture tout en limitant une surcharge cognitive
- Utiliser du matériel manipulable (lettres, objets, dessins)

Fonctions exécutives

- Enseigner explicitement la planification et l'organisation des tâches
- Utiliser des jeux sollicitant l'attention et la flexibilité cognitive
- Encourager la réflexion sur les erreurs et les stratégies

Pratiques en un coup d'œil 9

Développer la métacognition et l'autonomie

Enseigner explicitement des stratégies

- La relecture
- L'auto-questionnement
- La vérification de la compréhension

Modéliser la réflexion

- Penser à voix haute pendant les activités de lecture et d'écriture
- Montrer comment aborder des tâches difficiles

Encourager la réflexion

- « Qu'est-ce qui t'a aidé ? »
- « Qu'essaieras-tu la prochaine fois ? »



CHAPITRE 6

IMPLICATIONS POUR LES DÉCIDEURS POLITIQUES



Introduction

Les politiques éducatives concernant les enfants bi- et multilingues présentant des troubles du langage et de la littératie (LLDs) encouragent l'équité, l'inclusion et la qualité de l'éducation. Dans l'ensemble de l'Union européenne, les établissements scolaires connaissent une diversité linguistique croissante en raison des migrations, de la mobilité et de la mondialisation. Plus de la moitié des citoyens européens déclarent utiliser plusieurs langues dans leur vie quotidienne (Eurobaromètre, 2024), créant ainsi des salles de classe où le bilinguisme constitue la norme plutôt que l'exception.

Le soutien aux apprenants bilingues présentant des troubles du langage et de la littératie (LLDs) constitue donc à la fois une priorité pédagogique et une priorité des politiques éducatives. Pourtant, de nombreux systèmes éducatifs restent ancrés dans des normes monolingues en matière de conception des programmes et d'évaluation. Ces pratiques peuvent masquer chez certains enfants de véritables difficultés développementales ou, à l'inverse, attribuer à tort un développement bilingue typique à un trouble. Des politiques efficaces doivent trouver un équilibre entre la **reconnaissance du bilinguisme comme une ressource** et la nécessité d'un soutien spécialisé pour les enfants présentant des LLDs.

Ce chapitre examine les politiques éducatives en **Grèce**, à **Chypre** et en **France**, les situe dans le cadre de références internationales plus larges, identifie les lacunes dans la formation des enseignants et la coordination systémique, et propose des recommandations afin de promouvoir une éducation inclusive et adaptée à la diversité linguistique.

Cadres internationaux et orientations politiques européennes

Au niveau international, la **Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant** (1989) et la **Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées** (2006) établissent le droit à l'éducation sans discrimination ainsi que le droit à la préservation de l'identité culturelle et linguistique. L'UNESCO souligne l'importance de l'enseignement dans la langue maternelle, en particulier durant les premières années de scolarisation, afin d'améliorer les résultats d'apprentissage et de promouvoir l'équité (UNESCO, 2017).

L'Union européenne soutient l'éducation multilingue à travers des cadres politiques tels que les Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, tandis que le CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues) du Conseil de l'Europe fournit une référence commune pour les compétences linguistiques. Le **Plan d'action de la Commission Européenne pour l'Intégration et l'Inclusion** (2021-2027) met en évidence l'importance d'un soutien ciblé pour les apprenants migrants. Bien que ces cadres favorisent l'inclusion, ils abordent rarement de manière explicite les troubles du langage et de la littératie (LLDs), créant ainsi un vide politique que les systèmes nationaux doivent combler par des orientations fondées sur des données probantes concernant le dépistage, le diagnostic et l'intervention auprès des apprenants bilingues présentant des troubles.

La Grèce

Le multilinguisme dans les écoles grecques

La Grèce a connu d'importants flux migratoires en provenance de l'Albanie, des Balkans, du Moyen-Orient et, plus récemment, des communautés réfugiées de Syrie et d'Afghanistan. Les écoles sont désormais multilingues, mais le grec demeure la langue dominante pour l'enseignement et l'évaluation.

Politique en matière d'éducation linguistique

Le programme national grec reconnaît les élèves non hellénophones, mais considère principalement le multilinguisme comme une phase transitoire vers l'intégration. Les classes d'accueil ("taksi ypodoichis") et les dispositifs de soutien parallèles se concentrent sur l'acquisition du grec langue seconde (L2), avec un soutien limité au développement de la langue familiale.

Politique concernant les troubles du langage et de la littératie (LLDs)

Les centres KEDASY sont responsables du diagnostic et du soutien des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Toutefois, les outils validés pour les apprenants bilingues sont rares, et la formation des enseignants ne prépare souvent pas suffisamment les professionnels de l'éducation à distinguer les troubles du langage et de la littératie des difficultés liées à l'acquisition d'une langue seconde. Les erreurs de diagnostic et la surorientation des élèves bilingues vers la prise en soin orthophonique demeurent fréquentes.



La Grèce

Défis principaux

Les principaux défis en Grèce incluent le manque d'outils d'évaluation adaptés sur le plan culturel, l'insuffisance de la formation des enseignants, la sous-utilisation des ressources bilingues et la participation limitée des parents. Les conceptions monolingues intégrées aux programmes scolaires, aux pratiques d'évaluation et à la formation des enseignants continuent d'influencer les parcours des élèves.

Aperçu des pratiques - Grèce

- Développer des outils d'évaluation validés pour les apprenants bilingues.
- Former les enseignants à distinguer les troubles du langage et de la littératie (LLDs) des difficultés liées à l'apprentissage d'une langue seconde (L2).
- Promouvoir l'utilisation des langues familiales comme ressource d'apprentissage.
- Impliquer systématiquement les parents dans le processus éducatif.



Chypre

Le multilinguisme dans les écoles chypriotes

Chypre accueille des élèves originaires d'Europe de l'Est, d'Asie et du Moyen-Orient, aux côtés de locuteurs natifs du grec et du turc. Le contexte sociopolitique crée un environnement multilingue particulier.

Politique en matière d'éducation linguistique

Chypre met l'accent sur des cours intensifs de grec destinés aux élèves allophones. Bien que ces programmes facilitent l'accès aux apprentissages scolaires, ils privilégient souvent l'acquisition rapide du grec langue seconde (L2) plutôt que le soutien aux langues d'origine.

Politique concernant les troubles du langage et de la littératie (LLDs)

La législation est alignée sur les directives de l'Union européenne et garantit l'accès à l'éducation pour les élèves en situation de handicap. Toutefois, les pratiques diagnostiques demeurent souvent monolingues, et l'incertitude des enseignants concernant l'évaluation des élèves bilingues persiste. L'accès à l'orthophonie et aux autres services spécialisés reste inégal, les centres urbains étant mieux dotés que les zones rurales.



Chypre

Défis principaux

Les politiques assimilationnistes limitent le développement des langues familiales, tandis que l'inégalité d'accès aux services et l'insuffisance de la formation des enseignants entravent l'identification précise des troubles du langage et de la littératie (LLDs). La collaboration entre les écoles, les familles et les spécialistes demeure fragmentée, ce qui limite davantage l'efficacité des interventions.

Aperçu des pratiques - Chypre

- Renforcer l'équité dans la répartition des services entre les différentes régions.
- Développer la formation des enseignants en évaluation et en intervention en contexte multilingue.
- Reconnaître les langues familiales comme des ressources académiques.
- Renforcer la collaboration structurée entre les familles, les écoles et les spécialistes.



La France

Le multilinguisme dans les écoles françaises

La France accueille d'importantes populations originaires d'Afrique du Nord, d'Afrique subsaharienne, d'Asie et d'Europe de l'Est. Une proportion importante d'élèves parle à la maison une langue autre que le français. Le système éducatif met l'accent sur l'unité linguistique, le français étant à la fois la langue d'enseignement et un marqueur de l'identité nationale.

Politique en matière d'éducation linguistique

Les dispositifs UPE2A offrent un enseignement intensif du français et une intégration progressive dans les classes ordinaires. Des initiatives concernant les langues d'origine existent, mais elles restent périphériques, reflétant une orientation assimilationniste dominante.

Politique concernant les troubles du langage et de la littératie (LLDs)

La Maison Départementale des Personnes Handicapées coordonne les évaluations et les plans individualisés pour les élèves présentant des troubles des apprentissages reconnus. Cependant, les enfants bilingues connaissent souvent des retards dans l'accès au soutien car les outils d'évaluation demeurent monolingues et les enseignants éprouvent des difficultés à distinguer les troubles du langage et de la littératie des difficultés liées à l'apprentissage du français langue seconde (L2).



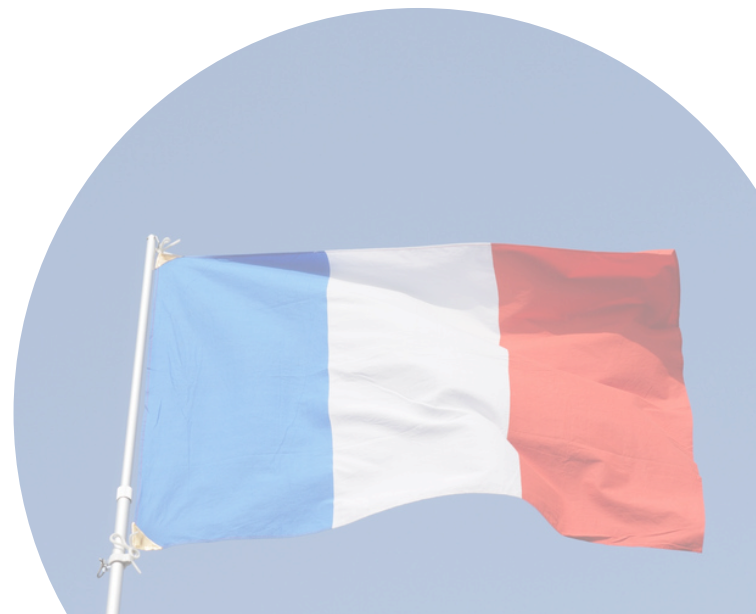
La France

Défis principaux

La forte orientation monolingue marginalise les langues familiales et limite la capacité des enseignants à répondre aux besoins des élèves multilingues présentant des troubles du langage et de la littératie (LLDs). Les tensions entre les politiques assimilationnistes et les approches inclusives créent une incertitude pour les enseignants et les familles.

Aperçu des pratiques - France

- Développer la formation des enseignants sur le bilinguisme et les troubles du langage et de la littératie (LLDs).
- Intégrer le soutien aux langues familiales dans les écoles.
- Réduire les retards dans l'identification des LLDs chez les élèves bilingues.
- Promouvoir des pratiques pédagogiques inclusives et adaptées à la diversité linguistique.



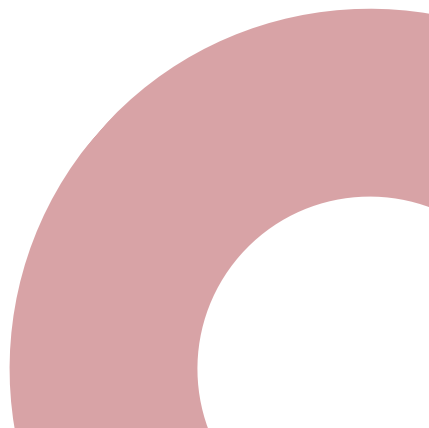
Analyse Comparative

Les trois pays partagent plusieurs défis : les normes monolingues dominent les politiques et les pratiques d'évaluation, la préparation des enseignants aux troubles du langage et de la littératie (LLDs) en contexte multilingue demeure insuffisante, et le risque de mauvaise identification persiste. Les divergences concernent notamment les politiques assimilationnistes de la Grèce et de Chypre par rapport à l'approche historiquement monolingue plus rigide de la France, ainsi que l'existence d'une infrastructure de soutien plus développée en France.

Enseignements tirés : considérer le bilinguisme comme un déficit accentue les inégalités. L'investissement dans la formation des enseignants permet de réduire l'écart entre les politiques éducatives et les pratiques de terrain. Les échanges d'expériences entre pays peut renforcer les stratégies inclusives : la Grèce et Chypre pourraient bénéficier de l'infrastructure française de soutien aux LLDs, tandis que la France pourrait s'inspirer des pratiques à plus petite échelle favorisant l'inclusion des langues familiales.

Recommandations politiques

Les politiques éducatives devraient se concentrer sur :

- **L'évaluation** : développer des outils adaptés sur les plans culturel et linguistique ; promouvoir l'évaluation dynamique.
 - **La formation des enseignants** : intégrer le multilinguisme, les troubles du langage et de la littératie (LLDs) ainsi que la compétence interculturelle dans la formation initiale et continue.
 - **Le soutien au sein de l'école** : mettre en place des équipes multidisciplinaires ; renforcer la collaboration entre enseignants de l'enseignement général et spécialisé ; intégrer les langues familiales dans les pratiques éducatives.
 - **L'implication des familles** : donner aux parents les moyens d'agir ; fournir des orientations culturellement sensibles ; collaborer avec les ONG.
 - **La cohérence des politiques** : aligner les politiques relatives au multilinguisme, à l'inclusion et au handicap ; assurer le suivi des résultats.
 - **Un changement de paradigme** : passer d'une logique d'assimilation monolingue à une éducation multilingue inclusive.
- 

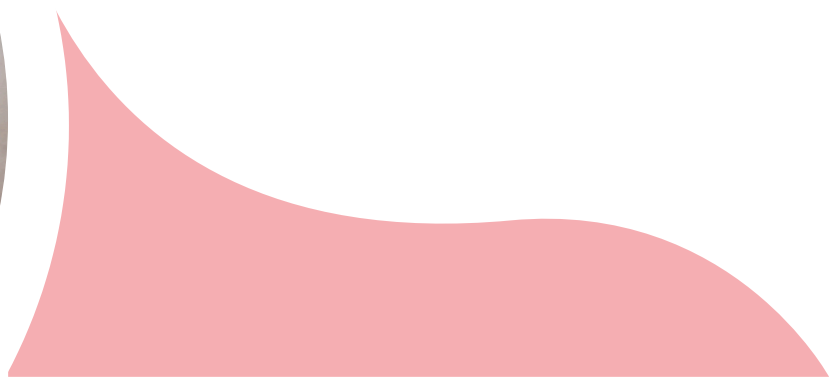
Perspectives Futures

Les politiques éducatives doivent intégrer le multilinguisme dans les cadres de l'éducation inclusive. La recherche devrait se concentrer sur les trajectoires longitudinales, le transfert interlinguistique et l'évaluation de l'impact des politiques éducatives. La formation des enseignants devrait s'appuyer sur une logique d'apprentissage tout au long de la vie et sur le développement de communautés professionnelles, soutenus par des plateformes numériques. Les technologies numériques peuvent améliorer l'évaluation et l'intervention, mais leur utilisation doit être guidée par le principe d'équité. Les décideurs politiques doivent accorder la priorité à l'équité et à la justice pour les enfants bilingues vulnérables présentant des troubles du langage et de la littératie (LLDs).

Conclusion

Les apprenants bilingues présentant des troubles du langage et de la littératie (LLDs) risquent d'être mal identifiés en raison d'une évaluation inadéquate et d'une formation insuffisante. Les politiques éducatives privilégient fréquemment l'acquisition de la langue dominante, au détriment des langues familiales. La préparation des enseignants constitue une faiblesse majeure, et les infrastructures de soutien varient considérablement.

Une éducation multilingue inclusive nécessite un changement systémique : reconnaître le bilinguisme comme une ressource, fournir un soutien adapté, impliquer les familles et renforcer la cohérence des politiques éducatives. Cette approche garantit des expériences d'apprentissage équitables et de haute qualité, tout en affirmant les droits de tous les apprenants, conformément aux cadres de l'UNESCO et de l'Union européenne.



Bibliographie sélective

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE Consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS ONE*, 11(7), e0158753.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 1068–1080.
- Bosch, J. E., Olioumtsevits, K., Santarelli, S. A. A., Faloppa, F., Foppolo, F., & Papadopoulou, D. (2025). How do teachers view multilingualism in education? Evidence from Greece, Italy and The Netherlands. *Language and Education*, 39(2), 337–356. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2380073>
- Carroll, J. M., Holden, C., Kirby, P., Thompson, P. A., Snowling, M. J., & Rack, J. (2025). Toward a consensus on dyslexia: Findings from a Delphi study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 66(7), 1065–1076. <https://doi.org/10.1111/jcpp.14123>
- Castilla-Earls, A., Bedore, L., Rojas, R., Fabiano-Smith, L., Pruitt-Lord, S., Restrepo, M., & Peña, E. (2020). Beyond scores: Using converging evidence to determine speech and language services eligibility for dual language learners. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29(3), 1116–1132.
- Conteh, J., & Meier, G. (2014). The multilingual turn in language education: Opportunities and challenges. *Multilingual Matters*.
- Council of Europe. (2020). CEFR Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe Publishing.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gottardo, A., Chen, X., & Huo, M. R. Y. (2021). Understanding within- and cross-language relations among language, preliteracy skills, and word reading in bilingual learners: Evidence from the science of reading. *Reading Research Quarterly*, 56, S371–S390.
- Harvey, H., Allaway, H., & Jones, S. (2021). The effectiveness of therapies for dual language children with developmental language disorder: A systematic review of interventional studies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1043–1064.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. MIT Press.
- Li'el, N., Williams, C., & Kane, R. (2019). Identifying developmental language disorder in bilingual children from diverse linguistic backgrounds. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 21(6), 613–622.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100.
- Nair, K. K., Clark, G. T., Siyambalapitiya, S., & Reuterskiöld, C. (2023). Language intervention in bilingual children with developmental language disorder: A systematic review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(2), 576–600.

- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Norton, E. S., & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 427–452. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100431>
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Brookes Publishing.
- Schachinger-Lorentzon, U., Carlsson, E., Billstedt, E., Gillberg, C., & Miniscalco, C. (2024). Developmental language disorder: Similarities and differences between 6-year-old mono- and multilingual children. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 50, 37–47.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2025). Risk factors for dyslexia: Addressing oral language deficits. *Mind, Brain, and Education*. <https://doi.org/10.1111/mbe.70009>
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: Past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501–513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Talli, I., & Stavrakaki, S. (2020). Short-term memory, working memory and linguistic abilities in bilingual children with developmental language disorder. *First Language*, 40(4), 437–460. <https://doi.org/10.1177/0142723719886954>
- Ullman, M. T., Clark, G. M., Pullman, M. Y., Lovelett, J. T., Pierpont, E. I., Jiang, X., & Turkeltaub, P. E. (2024). The neuroanatomy of developmental language disorder: A systematic review and meta-analysis. *Nature Human Behaviour*, 8(5), 962–975. <https://doi.org/10.1038/s41562-024-01843-6>
- Ward, L., Polišenská, K., & Bannard, C. (2024). Sentence repetition as a diagnostic tool for developmental language disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 67(7), 2191–2221. https://doi.org/10.1044/2024_jslhr-23-00490