

# Renforcement des systèmes d'apprentissage bilingues et multilingues en Afrique francophone

## Données de la République démocratique du Congo

### Introduction

Les données probantes ont largement démontré les multiples avantages de l'éducation multilingue basée sur la langue maternelle dans les pays à revenu faible et intermédiaire.<sup>i</sup> Ces avantages comprennent une fréquentation accrue de l'école,<sup>ii</sup> coût-efficacité à long terme,<sup>iii</sup> une plus grande probabilité que les filles et les enfants des minorités restent à l'école,<sup>iv</sup> de meilleurs résultats d'apprentissage dans les langues familières des enfants et dans les langues internationales ciblées,<sup>v</sup> et le développement de compétences cognitives qui servent de base au transfert d'une langue à une nouvelle langue.<sup>vi</sup> Cependant, la langue reste un obstacle important à l'apprentissage dans de nombreux pays.<sup>vii</sup> Les enfants sont souvent tenus de commencer l'enseignement et de l'alphabétisation dans une ou plusieurs langues qu'ils ne parlent pas à la maison ou dans leur communauté, ou de quitter leur langue maternelle après seulement de brèves périodes.<sup>viii</sup>

En 2009, les responsables politiques de la République démocratique du Congo (RDC) ont introduit la stratégie nationale pour l'utilisation des langues nationales. Selon cette politique, les enseignants devraient utiliser l'une des quatre langues nationales congolaises (le ciluba, le kikongo, le kiswahili et le lingala) comme langue d'enseignement principale de la première à la quatrième année d'études. La langue nationale utilisée dépend de la zone linguistique. Au cours des premières années, les écoles devraient enseigner le français et la langue nationale en tant que matières. En troisième et quatrième année, les élèves devraient commencer à utiliser le français comme langue d'enseignement, puis en cinquième année, le français devrait être la langue d'enseignement principale.

### Objectifs de la recherche

Cette étude vise à générer des preuves pour renforcer un système éducatif bilingue et multilingue en RDC. Nous avons mené une recherche à méthodes mixtes pour déterminer le moment optimal de la transition de l'enseignement de la langue maternelle vers le français afin d'assurer des résultats d'apprentissage efficaces dans les deux langues. Nous appliquons cette méthode pour développer l'un des

GPE KIX  
KNOWLEDGE INNOVATION EXCHANGE



IDRC · CRDI

International Development Research Centre  
Centre de recherches pour le développement international

Dalberg

AIR®



### QUESTIONS CLES:

1. QUELLE(S) LANGUE(S) LES ELEVES UTILISENT-ILS ET COMPRENNENT-ILS ?
2. DANS QUELLE MESURE Y A-T-IL UNE CORRESPONDANCE ENTRE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LES COMPETENCES LINGUISTIQUES DES ELEVES ?
3. Y A-T-IL UN NIVEAU SEUIL DE COMPETENCES EN LITTERATIE L1 ET DE COMPETENCES ORALES EN FRANÇAIS POUR LA LITTERATIE EN FRANÇAIS ?
4. QUELS SONT LES NIVEAUX DE COMPETENCE DES ENSEIGNANTS DANS LA OU LES LANGUES CIBLES ET LEUR CONNAISSANCE DES PEDAGOGIES SPECIFIQUES A L'APPRENTISSAGE BILINGUE / MULTILINGUE ?
5. QUELLES SONT LES PERCEPTIONS ET LES PREFERENCES DES MEMBRES DE LA COMMUNAUTE EN MATIERE DE L'EDUCATION BILINGUE / MULTILINGUE ?
6. QUELS SONT LES COUTS ET LES AVANTAGES PERÇUS D'UN MODELE D'EDUCATION MULTILINGUE BASE SUR LA LANGUE MATERNELLE ?

premiers modèles empiriques de transition basés sur les compétences pour la RDC.

## Conception de la recherche

Notre étude s'appuie à la fois sur des méthodes quantitatives et qualitatives. Il s'agit notamment d'évaluations de la langue et de la littératie des élèves et des enseignants, ainsi que d'entretiens et de discussions de groupe avec des parents, des enseignants, des élèves, des directeurs d'école et des parties prenantes au niveau national. Notre équipe a utilisé des méthodes quantitatives pour étudier les connaissances des élèves et des enseignants en matière de langues, ce qui nous a permis d'évaluer l'adéquation entre les langues que les élèves comprennent et les langues dans lesquelles ils apprennent. Les méthodes qualitatives ont été utilisées principalement pour répondre à des questions de recherche concernant les attitudes, les connaissances et les pratiques en matière d'éducation bilingue. Ces données qualitatives ont permis de mieux comprendre les dynamiques à l'échelle de l'individu, de la classe et de l'école qui influençaient les résultats en littératie.

Dans le cadre de notre étude, quatre régions ont été sélectionnées (Haut-Katanga, Kinshasa, Kongo Central et Lomami) - une pour chacune des quatre principales zones linguistiques - afin de couvrir les différentes zones linguistiques et les zones urbaines (qui sont susceptibles d'avoir plus de langues parlées) et les zones rurales (qui sont susceptibles d'avoir plus de langues locales prédominantes). Nous avons sélectionné un total de 70 écoles réparties entre les régions et entre les districts urbains et ruraux. Dans chaque école, nous avons choisi des élèves de deuxième et de quatrième année. Nous avons sélectionné au hasard environ 12 élèves par niveau dans chaque école, pour un effectif total d'environ 1 680 élèves. Pour l'approche qualitative, nous avons sélectionné à dessein au moins une école urbaine et une école rurale dans chacune des régions de l'échantillon quantitatif.

## Résultats

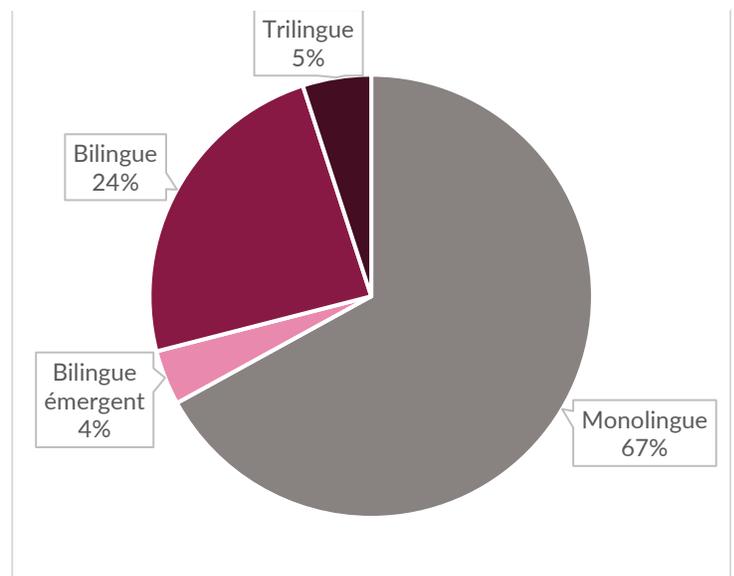
### LANGUES PARLEES

D'après les évaluations linguistiques des élèves, nous avons constaté que **deux enfants sur trois étaient monolingues, tandis que près d'un quart étaient bilingues** (Graphique 1). Ces chiffres sont semblables pour les élèves de 2e et de 4e année ; 60 % des enfants de 2e année et 65 % des enfants de 4e année étaient monolingues. Vingt-trois pour cent des enfants de 2e année et 24 pour cent des enfants de 4e année étaient bilingues.

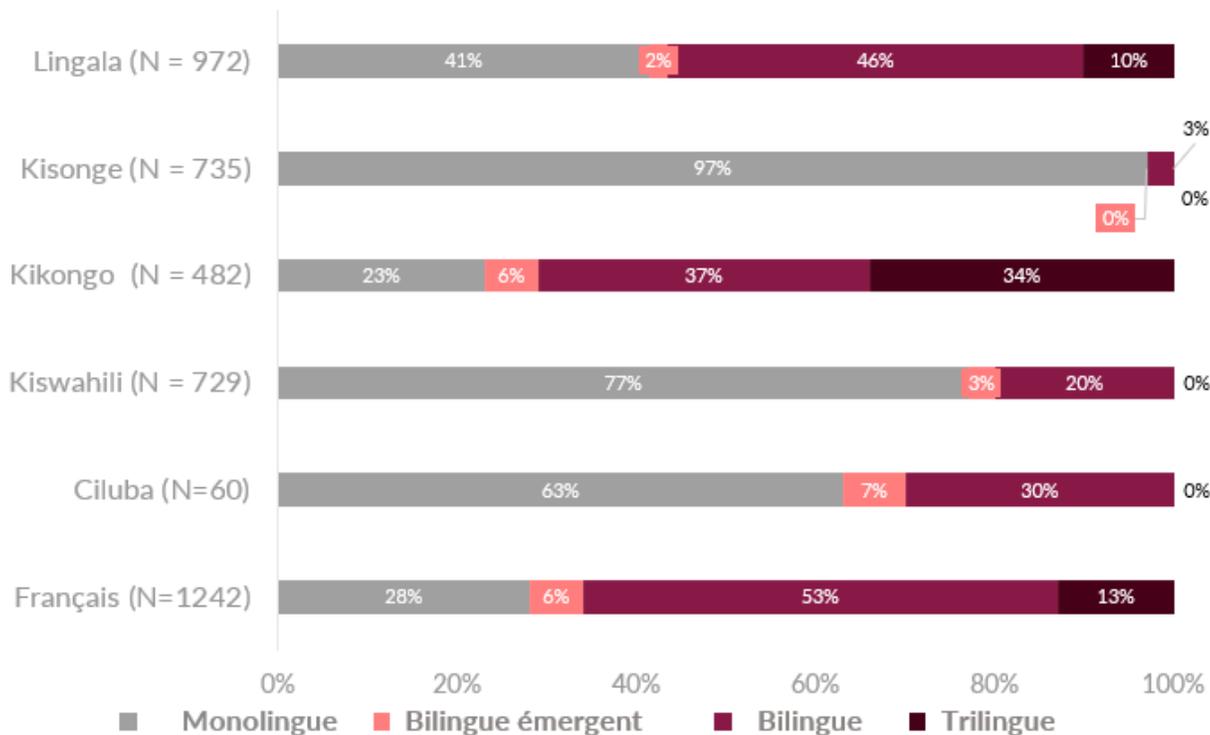
Nous constatons de **grandes différences entre les langues parlées par les enfants et la probabilité qu'ils soient monolingues ou bilingues** (Graphique 2). Près des deux tiers (63 %) des enfants qui parlaient le français étaient polyglottes, probablement parce que le français est la langue officielle et qu'ils sont donc plus susceptibles d'être exposés à son usage. Plus de la moitié des élèves qui parlaient français étaient bilingues. Près de la moitié (46 %) des élèves qui parlaient le lingala étaient bilingues, tandis qu'un peu plus d'un tiers (37 %) des locuteurs du kikongo étaient bilingues. En revanche, seulement 3 % des élèves qui parlaient le kisonge étaient bilingues.

Selon les données qualitatives, les enfants ont énuméré une grande variété de langues qu'ils parlent chez eux, et ces langues varient également selon les régions. Les enfants du Haut-Katanga ont mentionné le plus petit nombre de langues parlées (4), tandis que ceux de Kinshasa et de Lomami ont mentionné la plus grande variété (7 et 6 langues, respectivement).

**Graphique 1. Pourcentage d'enfants monolingues, bilingues et trilingues**



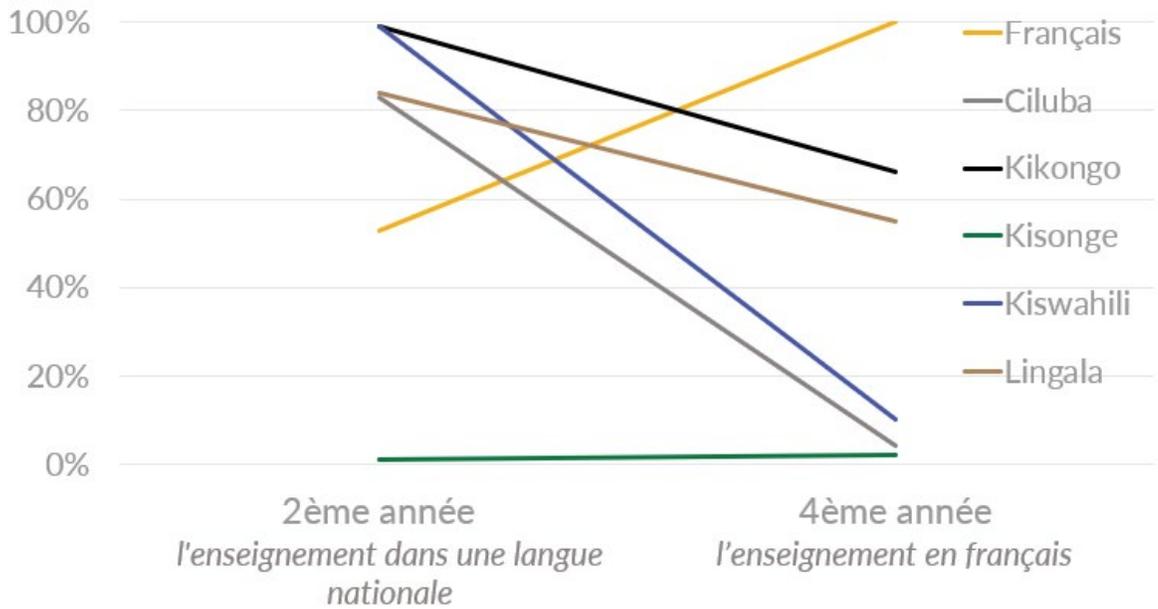
**Graphique 2. Répartition multilingue des langues**



**CORRESPONDANCE ENTRE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES**

Compte tenu des nombreuses langues parlées à travers la RDC, les participants aux entretiens et aux groupes de discussion ont discuté de plusieurs défis liés aux langues nationales prescrites que les écoles devraient utiliser dans les premières années. Premièrement, de nombreux enfants, mais pas tous, ont affirmé parler et/ou apprendre le français en dehors de l'école, y compris certains qui ont déclaré parler français en milieu préscolaire. En outre, de nombreux enfants ne parlaient pas la langue nationale, qui était la langue d'enseignement, mais parlaient une autre langue locale. Par exemple, une école peut se trouver dans la zone linguistique de ciluba, mais les enfants qui fréquentaient l'école parlaient le kisonge ou le tshilandé, plutôt que le ciluba. Dans de tels cas, les enseignants utilisaient souvent le kisonge ou le tshilandé comme langue d'enseignement pour apprendre aux enfants à lire en ciluba avant de passer au français. Les données quantitatives le confirment; nous avons constaté que **de nombreux enfants congolais (52 %) recevaient un enseignement dans une langue qu'ils ne comprenaient pas. Le principal facteur d'inadéquation entre la langue d'enseignement et les langues comprises par les élèves provient des élèves de 4e année.** La langue d'enseignement devrait passer d'une langue nationale au français en 3e et 4e année ; pourtant, de nombreux enfants ne comprennent pas suffisamment le français au moment où il devient la langue d'enseignement. L'inadéquation est moins prononcée pour les élèves de 2e année, puisque les enseignants utilisent l'une des quatre langues nationales pour l'enseignement dans les premières années. Toutefois, 53 % des monolingues et 64 % des bilingues émergents en 2e année ne reçoivent pas d'enseignement dans une langue qu'ils connaissent. Le graphique 3 montre comment l'inadéquation entre la langue familière des enfants et la langue d'enseignement varie selon la langue.

**Graphique 3. Pourcentage d'enfants qui apprennent dans des langues qu'ils comprennent, par langue**



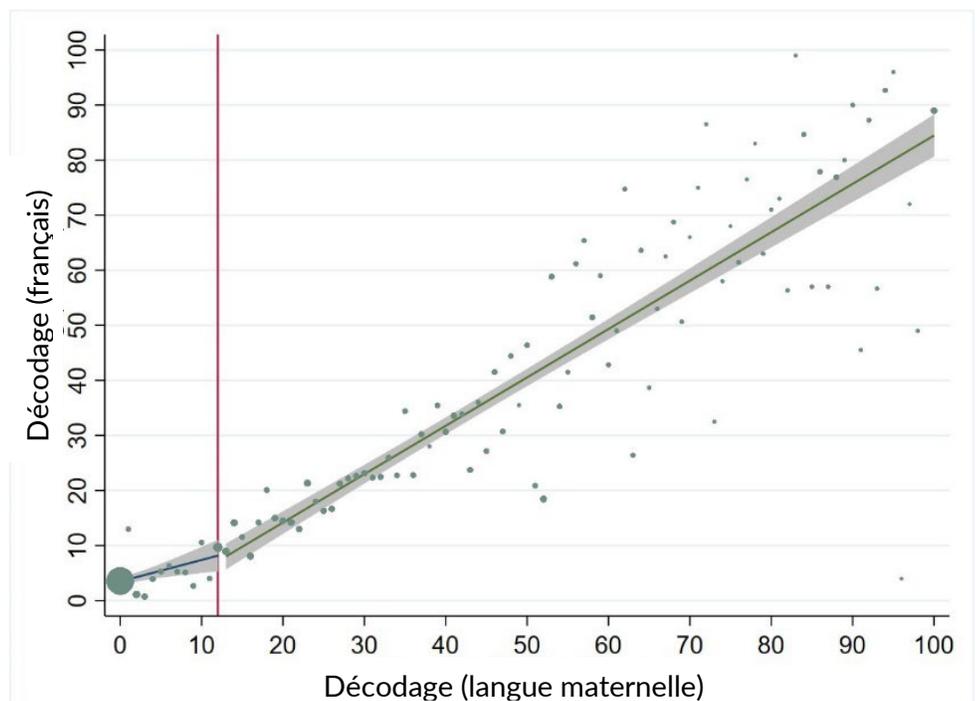
**SEUILS DE COMPETENCES LINGUISTIQUES**

La théorie suggère que deux compétences – la compréhension orale d'une L2 (le français dans ce cas) et les compétences de décodage de la langue maternelle (L1) – sont positivement corrélées aux compétences en lecture d'une L2.<sup>ix</sup> En général, nous nous attendions à voir une augmentation de la capacité des élèves à décoder et à lire avec compréhension en français à mesure que leurs compétences en compréhension de la langue française s'amélioraient. Nous avons constaté que cette corrélation était vraie pour tous les élèves de notre échantillon. Nous avons ensuite cherché s'il existait un seuil de décodage en L1 au-dessus duquel il y avait une relation plus forte entre le décodage en L1 et le décodage en français. En d'autres termes, les enfants acquièrent-ils des compétences en français à un taux beaucoup plus élevé une fois qu'ils ont atteint un certain niveau de compétences de décodage dans leur langue maternelle ?

Nous avons trouvé des preuves d'un point de rupture dans les compétences de décodage du français chez les enfants qui ont environ 12 % de compétence dans le décodage de leur langue maternelle (Graphique 4). Cela suggère qu' **une fois que les enfants peuvent atteindre un score de 12 % dans les tâches de décodage dans leur langue maternelle, la transférabilité de ces compétences dans l'apprentissage du décodage en français augmente à un taux beaucoup plus élevé.**

Ensuite, nous avons cherché s'il existe un seuil de compréhension de la langue française au-dessus

**Graphique 4. Relation entre le décodage de la langue maternelle et les compétences de décodage en français**



duquel il existe une relation plus forte avec le décodage en français. En d'autres termes, les enfants ont-ils acquis des compétences de décodage du français à un taux beaucoup plus élevé une fois qu'ils ont atteint un certain niveau de compréhension de la langue en français ? Les données suggèrent qu'il n'y a pas de seuil de ce type pour les étudiants qui faisaient partie de notre échantillon.

## MAITRISE DE LA LANGUE DE L'ENSEIGNANT

**La plupart des enseignants de notre échantillon ont indiqué qu'ils étaient à l'aise de parler à la fois le français et la langue maternelle de leurs élèves.** Aucun enseignant n'a admis rencontrer des difficultés en français, et même les enseignants qui ont affirmé avoir une langue maternelle différente de celle de leurs élèves ont déclaré qu'ils pouvaient bien parler et comprendre la langue de leurs élèves. Seuls quelques enseignants ont affirmé être confrontés à la barrière de la langue avec leurs élèves, notamment lorsqu'ils enseignaient dans des classes multilingues.

## PRATIQUES DES ENSEIGNANTS

**Les enseignants ont déclaré utiliser plusieurs approches différentes pour enseigner les langues dans leurs classes.** Certains enseignants ont mentionné l'utilisation de méthodes engageantes telles que des histoires, des chansons ou des images pour apprendre aux enfants à lire. Pourtant, de nombreux enseignants et élèves ont noté que l'enseignement de la lecture en français commence par les lettres, les sons et la conjugaison des verbes. Les enseignants ont souvent décrit l'enseignement du français et des langues nationales en tandem ; par exemple, plusieurs enseignants ont décrit la comparaison de sons ou de mots entre les langues ou la remise de devoirs de traduction aux enfants. Pour renforcer les compétences en lecture dans les deux langues ciblées, les enseignants indiquent souvent utiliser des pratiques d'enseignement par cœur telles que la récitation ou la mémorisation.

**Les enseignants ont indiqué que dans les classes où les élèves parlent plusieurs langues, l'apprentissage peut être difficile pour les élèves qui ne parlent pas la langue de la majorité.** Dans ces classes, les enseignants utilisent des méthodes telles que l'alternance entre le français et la langue nationale prescrite, l'utilisation du français comme lingua franca, la traduction d'élèves multilingues et l'utilisation d'images ou de gestes pour indiquer le sens. Quelques administrateurs scolaires ont également indiqué qu'ils plaçaient les élèves dans des salles de classe avec des enseignants spécifiques qui partagent une langue commune.

Bien qu'ils trouvent souvent des moyens d'enseigner à leurs élèves dans les langues nationales, **les enseignants ont noté un besoin important de matériel en langues congolaises.** Selon les données de l'enquête, un enseignant sur trois a indiqué que les élèves de sa classe n'avaient pas de manuels dans la langue nationale. Alors que les écoles sont confrontées à des insuffisances supplémentaires pour les supports en français, le manque de ressources est plus prononcé pour les supports en langues nationales. Lorsque les salles de classe disposent de matériel, celui-ci est souvent insuffisant. Les enseignants ont indiqué que le matériel est souvent dépassé, non pertinent, trop compliqué et qu'il est rédigé dans des dialectes ou des langues que les membres de leur communauté ne parlent pas. Un inspecteur d'école a expliqué ce qui suit:

*“Avec les documents qui sont là, ils ne sont pas dans la bonne langue. Ils sont dans le kikongo du Bandundu, mais pour nous ici au Kongo-Central, notre kikongo est différent. C'est pourquoi parfois les documents ou les livres sont là, mais la langue ne correspond pas, ce qui complique un peu les choses.”*

D'autres éducateurs ont noté que le matériel existant en langues congolaises ne couvre pas toutes les matières nécessaires, telles que les mathématiques. Dans l'ensemble, les enseignants ont exprimé le besoin de manuels scolaires, de cartes alphabétiques, de manuels de l'enseignant et d'autres matériels de lecture en langues congolaises afin de bien enseigner.

## ATTITUDES DES ENSEIGNANTS

**Les enseignants de la RDC ont largement exprimé des opinions positives à l'égard de l'utilisation des langues congolaises dans les écoles.** La plupart ont affirmé que l'utilisation des langues locales comme langue d'enseignement aide les enfants à mieux comprendre leur enseignement en classe, facilite l'apprentissage du français, améliore les résultats des élèves et, comme l'a également fait remarquer un enseignant, est également

plus facile pour les enseignants. Bien que certains enseignants aient estimé que l'utilisation des langues locales à l'école pouvait nuire à la réussite des enfants en français, de nombreux enseignants ont constaté les effets positifs des modèles d'enseignement basés sur la langue maternelle; les élèves sont plus capables de lire et d'écrire, et les parents et les enseignants sont satisfaits des progrès des élèves. Néanmoins, si les enseignants soutiennent dans l'ensemble les politiques actuelles d'apprentissage des langues du pays, il semble qu'ils pourraient hésiter à encourager une transition ultérieure vers le français à l'avenir, compte tenu de l'importance cruciale du français pour la réussite à long terme des enfants.

## POINTS DE VUE DES PARENTS SUR LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Des recherches antérieures ont montré que les parents et les membres de la communauté s'opposent souvent aux politiques d'éducation dans la langue maternelle parce qu'ils préfèrent que leurs enfants apprennent dans une langue internationale comme le français, ce qui est important pour l'emploi futur. Les parties prenantes du ministère de l'Éducation et de l'UNESCO, ainsi que les organisations non gouvernementales éducatives que nous avons engagées dans la phase initiale de notre recherche ont confirmé cette perception. Par exemple, un répondant d'ELAN, une organisation qui fait la promotion de l'éducation bilingue, a déclaré : « *Certains parents, surtout dans les zones urbaines, ne veulent pas que leurs enfants apprennent dans les langues nationales. Que ce soit par prestige ou par orgueil, ils disent que leurs enfants ne peuvent pas étudier dans la langue nationale, et ils s'y opposent.* »

Il est intéressant de noter que nos données qualitatives ont révélé que la plupart des répondants, y compris les parents, affirment soutenir l'enseignement des langues locales dans les écoles et sont d'accord avec les politiques actuelles d'apprentissage des langues. De nombreux parents ont déclaré que l'apprentissage des langues locales et régionales **a contribué à améliorer la compréhension des leçons par les élèves, a facilité la transition vers le français et a conduit à des résultats d'apprentissage généralement positifs**. De nombreux parents ont également indiqué la valeur culturelle de l'apprentissage des langues congolaises locales. À titre d'exemple, un parent a dit :

*« Laissez-les utiliser d'abord le swahili, que l'enfant sait écrire parce que c'est la langue avec laquelle les enfants ont grandi et qu'ils parlent à la maison. Faites-leur connaître leur langue. Si l'enfant ne comprend pas le swahili, il ne sera même pas capable d'apprendre ou de communiquer en français. »*

**D'une manière générale, les parties prenantes au niveau national, telles que les fonctionnaires du ministère de l'Éducation ou les organisations non gouvernementales partenaires, estimaient que la résistance des parents aux politiques linguistiques locales était un problème plus important que ne l'indiquaient les parents.**

## COÛTS PERÇUS

Les participants aux entrevues et aux groupes de discussion ont également fait état de plusieurs hésitations à l'égard de l'éducation multilingue. Tout d'abord, la plupart des parents et des responsables de l'éducation **ont maintenu l'importance de l'apprentissage du français par les enfants**. Ils ont attesté que les langues locales n'avaient pas eu l'utilité généralisée des langues internationales comme le français. Ainsi, les parents, les enseignants et les administrateurs scolaires semblaient plus préoccupés par les compétences en littératie en français des élèves que par leurs capacités dans la langue maternelle.<sup>40</sup> Certains répondants estiment que l'utilisation des langues locales à l'école peut empêcher les enfants d'apprendre le français. Cependant, les répondants ont mentionné cet inconvénient potentiel moins souvent qu'ils n'ont discuté des avantages des langues locales pour l'acquisition du français.

Des autres inconvénients de l'éducation multilingue que les gens ont décrite sont **les défis pratiques associés à la prise en charge de plusieurs langues dans le système éducatif**. Comme l'ont noté les informateurs qualitatifs, le système éducatif congolais doit également jongler avec d'autres priorités concurrentes, telles que l'augmentation des inscriptions, le soutien aux enseignants et l'entretien des infrastructures scolaires. L'intégration des langues locales dans le système éducatif comporte de nombreux défis, notamment la gestion du grand nombre de langues et de dialectes, et la prise en compte des efforts et des coûts associés nécessaires à l'élaboration du matériel et à la formation des enseignants à travers le pays aux nouvelles pédagogies. **En général, la principale question des personnes interrogées n'était pas de savoir s'il fallait utiliser les langues locales dans les écoles, mais comment le faire.**

## Recommandations

Sur la base des résultats de nos recherches, nous formulons les recommandations suivantes:

1. Nous recommandons que les décideurs en matière d'éducation en RDC **affinent la politique éducative pour tenir compte des langues familières des élèves au niveau scolaire**. Pour ce faire, ils peuvent s'appuyer sur les données de cartographie linguistique pour sélectionner la où les langues d'enseignement initiales pour les écoles afin d'éviter que les élèves apprennent dans une langue nationale inconnue au cours des premières années de scolarité.
2. Nos données qualitatives ont révélé que l'un des besoins les plus urgents en matière de programmation multilingue est la fourniture de matériel pédagogique pertinent dans les langues locales. C'est pourquoi nous recommandons **d'investir davantage dans l'élaboration et la fourniture de matériels appropriés en langue locale**.
3. Nos données montrent qu'une fois que les enfants ont atteint un niveau fondamental de compétences de décodage dans leur langue maternelle, ils peuvent mieux apprendre à lire en français. Notre étude plaide également en faveur d'une insistance continue sur l'enseignement oral du français dès les premières années d'études, compte tenu de la forte corrélation entre les compétences de compréhension du français et les compétences de décodage du français. **De même, les programmes de développement professionnel des enseignants devraient être révisés afin de souligner l'importance d'utiliser les compétences de la langue maternelle pour développer à la fois les capacités de lecture dans la langue maternelle, mais aussi pour le développement de la lecture en français**.
4. Dans les cas de classes linguistiquement mixtes et de classes avec un large éventail de niveaux d'élèves, **il est nécessaire que les enseignants prennent des décisions éclairées par l'évaluation afin de déterminer quelle(s) langue(s) est parlée par la majorité de leurs élèves**. Il est important de noter que les enseignants devraient disposer de plusieurs outils et méthodes faciles à utiliser pour les aider à soutenir les élèves qui peuvent ensuite se trouver dans des salles de classe où ils ne parlent pas la langue d'enseignement (c'est-à-dire les nouveaux bilingues dont la langue la plus faible n'est pas la langue d'enseignement, ou les monolingues dans les salles de classe où leur langue familière ne correspond pas à la langue d'enseignement). Les participants à notre étude ont également recommandé d'évaluer officiellement les élèves en ce qui concerne la littératie dans leur langue maternelle afin d'encourager les élèves et les parents à investir dans le développement de ces compétences.

## Contact

Pour plus d'informations sur la recherche sur l'éducation bilingue et multilingue en République démocratique du Congo, contactez:

**Dalberg:** Jasper Gosselt, [Jasper.Gosselt@dalberg.com](mailto:Jasper.Gosselt@dalberg.com)

**Instituts américains de recherche (AIR):** Pooja Nakamura, [pnakamura@air.org](mailto:pnakamura@air.org)

---

<sup>i</sup> UNESCO. (1953). The use of the vernacular languages in education. *Monographs on Foundations of Education*. UNESCO; UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world*. Prise de position de l'UNESCO sur l'éducation. Paris: UNESCO.

<sup>ii</sup> Benson, C. (2005). *Girls, Educational Equity and Mother Tongue Instruction*. UNESCO.

<sup>iii</sup> Heugh, K. (2004). *Is multilingual education really more expensive? Making multilingual education a reality for all*. 3ème Conférence Internationale de DALEST et 1er Symposium sur les Langues du Malawi (pp. 212-233). Mangochi : Au centre.

<sup>iv</sup> Benson, C. (2005). *Girls, Educational Equity and Mother Tongue Instruction*. UNESCO;

---

Hovens, M. (2010). Bilingual Education in West Africa: Does It Work? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 249-266.

<sup>v</sup> Evans, D. K., & Acosta, M. A. (2020). *Education in Africa: What are we learning?* Document de travail du Centre pour le développement mondial.

<sup>vi</sup> Koda, K. (2008). Impacts of prior literacy experience on second language learning to read. *Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development*, 68–96; Nakamura, P. R., de Hoop, T., & Holla, U. C. (2018). Language and the Learning Crisis: Evidence of Transfer Threshold Mechanisms in Multilingual Reading in South India. *The Journal of Development Studies*, 2287–2305.

<sup>vii</sup> Alidou, H., Boly, A., Utne-Brock, B., Satina, Y. D., Heugh, K., & Wolff, E. (2006). *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor: A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Association for the Development of Education in Africa (ADEA); UNESCO Institute for Education;

Kim, Y.-S. G., Boyle, H. N., Zuilkowski, S. S., & Nakamura, P. (2016). *Landscape report on early grade literacy*. USAID; Nag, S., Chiat, S., Torgeson, C., & Snowling, M. (2014). *Literacy, foundation learning and assessment in developing countries: Final report*. Education Rigorous Literature Review. Department for International Development.

<sup>viii</sup> Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., & Shallwani, S. (2007). Transition to school: Reflections on readiness. *The Journal of Developmental Processes*, 26–38; Ouane, A., & Glanz, C. (2010). *Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education: An evidence- and practice-based policy advocacy brief*. UNESCO Institute for lifelong learning.

<sup>ix</sup> Chung, S. C., Chen, X., & Geva, E. (2019). Deconstructing and reconstructing cross-language transfer in bilingual reading development: An interactive framework. *Journal of Neurolinguistics*, 50, 149–161; Koda, K. (2008). Impacts of prior literacy experience on learning to read in a second language. Dans K. Koda & A. M. Zehler (Eds.), *Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development* (pp. 68–96). Routledge.