



CARNET DU SAVOIR

La langue maternelle n'assure pas la compétence en lecture

12 mai 2006

On ne peut trop insister sur l'importance de l'acquisition de compétences de base au cours des premières années de scolarisation. Les jeunes apprenants qui n'apprennent pas à reconnaître les mots avec aisance et précision, à décoder les mots inconnus ou à épeler, auront de la difficulté à lire et réussiront difficilement leurs études plus tard¹.

Heureusement, les recherches peuvent aider à favoriser l'acquisition des compétences de base chez les jeunes enfants², même si leurs aptitudes linguistiques en anglais sont restreintes. L'acquisition des compétences en littératie chez les enfants dont les aptitudes linguistiques en anglais sont absentes ou restreintes est particulièrement importante au Canada en raison du grand nombre d'enfants immigrants ou de la progéniture d'immigrants qui ne parlent pas l'anglais. L'acquisition de compétences en littératie peut être particulièrement difficile dans le cas d'enfants qui sont inscrits chaque année dans le programme d'anglais langue seconde (ALS) dès leur entrée dans le système scolaire.

Il est généralement entendu que l'absence de compétences en anglais oral est le principal obstacle à un apprentissage de base réussi pour les jeunes élèves en ALS; cependant, de récentes recherches suggèrent que ce n'est peut-être pas le cas. Afin de clarifier cet enjeu, le CCA a examiné les éléments objectifs attribués aux questions suivantes :

- Est-il plus difficile pour les jeunes élèves en ALS d'acquérir les compétences de base que ce ne l'est pour leurs pairs de langue anglaise?
- Les facteurs de risque à l'égard de problèmes ultérieurs en lecture sont-ils les mêmes pour les élèves en ALS et les natifs de la langue anglaise?
- À quel moment les éducateurs devraient-ils intervenir afin d'éviter les problèmes persistants en lecture parmi les élèves en ALS?
- Les élèves en ALS exigent-ils différentes stratégies ou interventions d'enseignement en littératie?

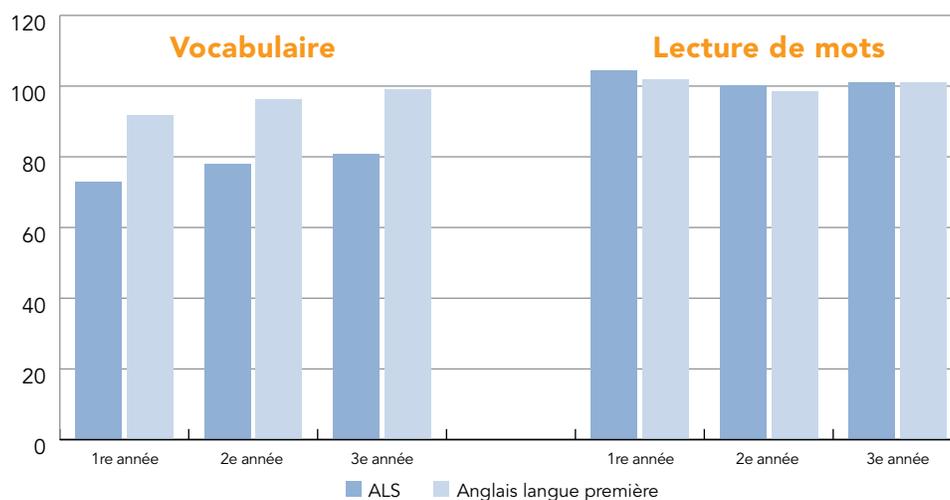
Est-il plus difficile pour les jeunes élèves en ALS d'acquérir des compétences de base que leurs pairs anglophones?

Aux États-Unis, le National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth, un groupe d'experts américains et canadiens reconnus, a trouvé que le rendement en lecture des élèves en ALS est typiquement inférieur à leur niveau par deux ou trois années et qu'ils sont plus portés à décrocher du secondaire que leurs pairs anglophones³.

Toutefois, les élèves en ALS ne sont pas un groupe homogène. Ils sont différents au plan individuel, social, culturel et économique. Certains sont bien préparés en vue de la tâche d'acquérir des compétences de base dans une langue seconde tandis que d'autres ne le sont pas. Par conséquent, certaines études révèlent que les apprenants en ALS accusent un retard relatif dans leur acquisition de compétences en littératie³, tandis que d'autres recherches suggèrent que leur rendement est aussi bon, sinon meilleur que celui de leurs pairs anglophones^{4,5,6}.

Des études canadiennes récentes montrent que malgré les avantages démontrés par les élèves anglophones pour les tâches en langue parlée, l'écart disparaît lorsqu'il s'agit de lire des mots. La figure 1 présente des données d'élèves en ALS et de natifs anglophones d'un même quartier et fréquentant les mêmes écoles dans le Grand Toronto. Le rendement des élèves en ALS était supérieur à celui de leurs pairs de langue maternelle anglaise en terme de débit de lecture de lettres et de mots isolés⁴. Des résultats semblables sont révélés dans une étude menée en Colombie-Britannique⁵. La recherche indique aussi que, comme pour les apprenants de langue maternelle, la sensibilisation phonologique et la rapidité de lecture des lettres sont les paramètres pour prévoir la réalisation de la lecture de mots en ALS^{3,6,7}.

Figure 1 :
Comparaison des apprenants en ALS et les natifs de langue anglaise



Bien que les locuteurs natifs anglophones aient un rendement plus élevé dans les tâches orales par comparaison à leurs pairs en ALS, le rendement en lecture des enfants en ALS est à un niveau semblable. Ces constatations indiquent que les élèves en ALS n'ont pas besoin d'un niveau élevé de maîtrise de l'anglais oral pour acquérir les compétences de base en anglais. Dès que les jeunes élèves en ALS ont acquis un minimum de maîtrise de la langue parlée, leur capacité d'apprendre à lire les mots et les textes simples en anglais atteint rapidement le même niveau que celui de leurs pairs anglophones. La situation est différente cependant quand il s'agit d'acquérir des niveaux plus élevés de compétences telles que la compréhension de lecture et la rédaction.

Ce qui précède indique que les compétences en langue parlée ne sont pas de bons indicateurs à appliquer aux habiletés à lire des jeunes élèves en ALS et ne devraient pas être utilisées comme indicateur des difficultés de lecture pour les apprenants en ALS⁸. Toutefois, la maîtrise de la langue parlée peut jouer un rôle plus important à un stade d'acquisition de lecture plus avancé (par exemple, la compréhension de texte lu)⁹.

Les facteurs de risque de problèmes ultérieurs en lecture sont-ils les mêmes pour les élèves en ALS et ceux pour qui l'anglais est la langue maternelle?

Des facteurs semblables expliquent le succès et les difficultés rencontrés par les apprenants en ALS ainsi que ceux qui apprennent l'anglais comme langue première. Dans leur examen des recherches sur l'acquisition de la lecture chez les apprenants de langue anglaise, le National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth a identifié la sensibilisation phonologique, la vitesse pour reconnaître et nommer les lettres et la mémoire de travail comme facteurs pour prédire le succès en lecture des apprenants issus d'une variété de contextes linguistiques⁹. Les élèves qui sont plus lents et font plus d'erreurs à reconnaître les lettres, qui ont plus de difficultés dans les travaux de rimes et qui ont une mémoire de travail plus faible auront probablement plus de difficulté à lire, peu importe le niveau de leurs compétences en langage parlé^{4,9}. De même pour les locuteurs dont l'anglais est la langue maternelle, les compétences en pré-lecture comme le nom des lettres et la correspondance du symbole et du son semblent être des indicateurs du rendement de la lecture de mots des jeunes apprenants en ALS⁹.

Quel est le bon moment d'évaluer les lecteurs plus faibles en ALS?

Les préoccupations concernant les difficultés éducatives que connaissaient les apprenants d'une langue seconde ont fait surface il y a environ 30 ans. Plus particulièrement, les observateurs étaient troublés de constater qu'un trop grand nombre d'apprenants en langue seconde étaient placés dans des classes d'éducation spéciale¹⁰. Par conséquent, des professionnels bien intentionnés et des représentants des écoles ont négligé de diagnostiquer les apprenants en ALS comme ayant besoin d'attention particulière à l'égard de difficultés en lecture pendant quelques années, croyant que les difficultés en lecture des élèves en ALS étaient associées à des facteurs linguistiques et culturels plutôt qu'à des facteurs psychoéducatifs et cognitifs.

Un résultat positif de ce mouvement fut l'élaboration d'un processus d'évaluation de rechange et sensible à la culture, ainsi qu'une sensibilisation croissante à savoir que l'évaluation de la langue maternelle d'un enfant pouvait être un indicateur plus précis de la fonction cognitive que l'était l'évaluation de l'anglais. Cependant, le report du diagnostic et du traitement des difficultés de lecture ne fait qu'empirer le problème.

La recherche indique que 5 % à 15 % des élèves accusent un retard dans l'acquisition de capacités de lecture appropriées comparativement à leurs pairs^{11,12}. Cela est vrai quel que soit le contexte linguistique. Comme c'est le cas pour tous les élèves, certains apprenants en ALS peuvent avoir de la difficulté à lire parce qu'ils ont des problèmes de décodage. Ces problèmes ne s'estompent pas au fur et à mesure que l'apprenant en ALS améliore ses compétences linguistiques en anglais; on doit s'y pencher le plus tôt possible. Lorsque les élèves en ALS laissent voir qu'ils sont à risque de développer des difficultés en lecture—s'ils ont des problèmes de connaissances phonologiques, de rapidité à nommer la lettre ainsi que de mémoire de travail⁷—il est crucial de leur apporter

de l'aide rapidement. Il en va ainsi pour tous les élèves; les apprenants en ALS n'y font pas exception. En demeurant attentifs à la recherche actuelle, les praticiens seront en mesure d'éviter à la fois la sous-identification et la sur-identification des enfants en ALS qui risquent de développer des difficultés en lecture¹³.

Le danger réside dans le fait qu'un mauvais rendement en lecture chez les apprenants en ALS sera erronément attribué à un manque de compétences en langue parlée⁸. Lorsque cela se produit, les apprenants en ALS ne reçoivent pas l'aide dont ils ont besoin. Ce retard à recevoir l'aide nécessaire augmente l'écart entre les apprenants de l'ALS et les natifs de langue anglaise et il devient plus difficile d'aider ces enfants. Il est crucial que les enfants en ALS bénéficient d'une intervention précoce comme c'est le cas de leurs pairs de langue première anglaise. Une intervention précoce minimise les problèmes de lecture qui ont un effet négatif sur le rendement scolaire.

Les élèves en ALS exigent-ils différentes stratégies ou interventions pédagogiques en littératie?

La recherche sur les stratégies pédagogiques efficaces pour les élèves en ALS est rare. Cependant, certaines conclusions peuvent être tirées des éléments objectifs dont nous disposons. Généralement, la plupart des éléments qui font partie des interventions efficaces conçues pour les locuteurs de langue maternelle anglaise sont aussi avantageux pour les jeunes élèves en ALS.

Nous devons nous assurer que les élèves d'ALS ne prennent pas de retard dans les tâches de lecture par rapport à leurs pairs dont la langue maternelle est l'anglais. Pour ce faire, une approche exhaustive et équilibrée pour enseigner la lecture est nécessaire. Une telle approche devrait comprendre les éléments suivants à la mesure du possible^{9,14,15} :

- Sensibilisation phonémique,
- Correspondance lettre-son,
- Combinaisons de lettres,
- Écriture de lettres,
- Lecture de mots individuels,
- Mots dans un texte relié et éventuellement,
- Maîtrise de la langue parlée,

La sensibilisation phonémique

est « savoir que chaque mot parlé peut être conçu comme étant une séquence de sons représentés par les lettres de l'alphabet, savoir que les phonèmes sont la clé de la compréhension logique des principes alphabétiques et donc de l'apprentissage de la phonétique et de l'orthographe »¹⁸.

La correspondance lettre-son ou son-symbole réfère à la correspondance entre les sons de la langue et les caractères imprimés⁹.

La combinaison de lettres réfère aux combinaisons de lettres qui peuvent être prononcées mais qui ne sont pas de vrais mots de la langue⁹.

La mémoire de travail réfère à la capacité d'une personne de stocker des renseignements tout en s'adonnant à d'autres activités mentales. Par exemple, la mémoire de travail est nécessaire lorsqu'on demande à quelqu'un de porter un jugement sur une série de phrases prononcées et ensuite de se rappeler le dernier mot de chaque phrase selon l'ordre dans lequel il fut prononcé¹⁹.

- Utilisation de la langue maternelle des enfants pour l'enseignement de la lecture et de la langue parlée,
- Disponibilité de soutiens pour pratiquer hors de la salle de classe comme des programmes de tutorat avec un accent sur les éléments suivants pour améliorer la lecture chez les apprenants de l'ALS à risque^{16,17} :
 - o Sensibilisation phonémique,
 - o Correspondance lettre-son,
 - o Pratiques de lecture de mots,
 - o Lecture de texte pour développer le vocabulaire,
 - o Accomplissement de tâches simples de compréhension, et
 - o Lecture répétée pratiquée à la maison à l'aide de bandes audio.

En résumé, les difficultés persistantes en lecture chez les apprenants en ALS sont généralement le résultat du manque de compétences associées particulièrement à la lecture, plutôt qu'aux déficiences dans la langue anglophone parlée.

Le dépistage précoce des problèmes de lecture combiné à une aide immédiate et soutenue sont les éléments clés du succès des élèves en ALS en terme de littératie. Comme pour les élèves de langue maternelle anglaise, les jeunes élèves en ALS bénéficient de stratégies pédagogiques de qualité et équilibrées pour l'enseignement de littératie de base, laquelle comprend aussi un élément de la langue parlée.

Les stratégies et les interventions d'évaluation utilisées avec les élèves unilingues peuvent aussi être bonnes pour les enfants en ALS, surtout si elles sont appliquées tôt lorsque surviennent les problèmes, au niveau approprié et maintenues jusqu'à ce que la maîtrise de la lecture soit développée.

Références

- ¹ www.cckm.ca/CLR/CLROnlineCatalogue.htm
- ² www.research-works.ca
- ³ www.cal.org/natl-lit-panel/reports/Executive_Summary.pdf
- ⁴ Geva, E., et Z. Yaghoub Zadeh. Reading efficiency in native English speaking and English-as-a-second-language children: the role of oral proficiency and underlying cognitive-linguistic processes, *Scientific Studies of Reading*, 10, 2006, pages 31 à 57.
- ⁵ Lesaux, N. K., et L. S. Siegel. (2004). The development of reading in children who speak English as a second language, *Developmental Psychology*, 39, 2004, pages 1005 à 1019.
- ⁶ Geva, E., Z. Yaghoub Zadeh et B. Schuster. Understanding Individual Differences in Word Recognition Skills of ESL Children, *Annals of Dyslexia*, 50, 2000, pages 121 à 154.
- ⁷ Lipka, O., L. S. Siegel et R. Vukovic. *The Literacy Skills of English Language Learners in Canada, Learning Disabilities Research & Practice*, Volume 20, Numéro 1, Février 2005, pages 39 à 49(11).
- ⁸ Limbos, M., et E. Geva. (2001). Accuracy of teacher assessments of ESL children at-risk for reading disability, *Journal of Learning Disabilities*, 34 (2), 2001, pages 136 à 151.

- ⁹ August, D., et T. Shanahan (dir.). *Developing Literacy in Second-Language Learners: A Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (0-8058-6077-0), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., sous presse en 2006.
- ¹⁰ Cummins, J. *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, England, Multilingual Matters, 1984.
- ¹¹ Lyon, G. R. Research initiatives in learning disabilities: Contributions from scientists supported by the National Institute of Child Health and Human Development. *Journal of Child Neurology*, 10, 1995, pages 120 à 126.
- ¹² Lyon, G. R. In celebration of science in the study of reading development, reading difficulties, and reading instruction: The NICHD perspective. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 5, 1999, pages 85 à 115.
- ¹³ Geva, E., et W. Wade-Woolley. *Issues in the Assessment of Reading Disability in Second Language Children*, I. Smythe, J. Everatt et R. Salter (dir.) *International Book of Dyslexia: A cross language comparison and practice guide*, Chichester, UK, John Wiley, 2004, pages 195 à 206.
- ¹⁴ Vaughn, S., P. G. Mathes, S. Linan-Thompson et D. J. Francis. Teaching English Language Learners At Risk for Reading Disabilities to Read: Putting Research into Practice, *Learning Disabilities Research & Practice*, 20 (1), 2005, pages 58 à 67.
- ¹⁵ Ehri, L. C., S. R. Nunes, D. M. Willows, B. V. Schuster, Z. Yaghoub Zadeh et T. Shanahan. (2001). Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence from The National Reading Panel's Meta-Analysis, *Reading Research Quarterly*, 36, 2001, pages 250 à 287.
- ¹⁶ Denton, C. A., J. L. Anthony, R. Parker et J. E. Hasbrouk. (2004). Effects of two tutoring programs on the English reading development of Spanish-English Bilingual Students, *The Elementary School Journal*, 104, 4, 2004, pages 289 à 305.
- ¹⁷ Blum, I. H, P. S. Koskinen, N. Tennant, E. M. Parker et coll. Using Audiotaped Books to Extend Classroom Literacy Instruction in Homes of Second-Language Learners, *Journal of Reading Behavior*, 27, 1995, pages 535 à 563.
- ¹⁸ Snow, C., M. Burns et P. Griffin (dir.). *Preventing reading difficulties in young children*, Novato, CA, US, Arena Press, 1999, page 52.
- ¹⁹ Gathercole, S. E., T. P. Alloway, C. Willis et A. M. Adams. Working Memory in Children with Reading Disabilities, *Journal of Experimental Child Psychology*, 93 (3), 2006, page 266.