



CARNET DU SAVOIR

Comprendre le parcours scolaire
des élèves dont l'anglais est la
langue seconde

2 octobre 2008

Pour maintenir une main-d'œuvre viable au sein d'une population vieillissante, le Canada dépend d'une immigration continue. Sans les immigrants, le rapport de dépendance du Canada, soit le rapport entre ses populations active et inactive, risquerait un grave déséquilibre.

Au cours des dernières années, la plupart des immigrants sont arrivés de pays où la langue parlée n'est ni l'anglais ni le français et se sont principalement établis à Toronto, à Montréal et dans la région de Vancouver¹. En conséquence, un grand nombre d'écoles en milieu urbain comptent une majorité ou une proportion considérable d'élèves dont la langue d'enseignement n'est pas celle parlée à la maison. Près de 50 % de la population desservie par le conseil scolaire du district de Toronto a une langue maternelle autre que l'anglais², comparativement à environ 37 % dans la région de Vancouver³ et à 34 % à Montréal⁴.

Comme l'école ouvre une foule de perspectives et que le Canada s'est engagé à promouvoir l'égalité et le multiculturalisme, il importe de veiller à ce que les élèves dont l'anglais est la langue seconde bénéficient du soutien nécessaire à leur réussite dans le système scolaire canadien. Jusqu'à récemment toutefois, le parcours scolaire de ces élèves était relativement méconnu. Une nouvelle étude a révélé de grands écarts de résultats entre les sous-groupes d'élèves dont l'anglais est la langue seconde^{5, 6}.

D'après une étude réalisée récemment en Colombie-Britannique, des étiquettes comme « anglais langue seconde » et « élèves immigrants » camouflent des écarts notables dans les résultats des élèves qu'ils qualifient^{7, 8}. D'autres études en cours à Vancouver⁹, à Toronto¹⁰ et à Montréal¹¹ abondent dans le même sens.

Les élèves dont l'anglais est la langue seconde

Les données actuellement disponibles sur les élèves qui étudient une langue seconde portent strictement sur les élèves dont l'anglais est la langue seconde. Des recherches en cours à Montréal révéleront sous peu des données sur les élèves immigrants qui étudient le français comme langue seconde.

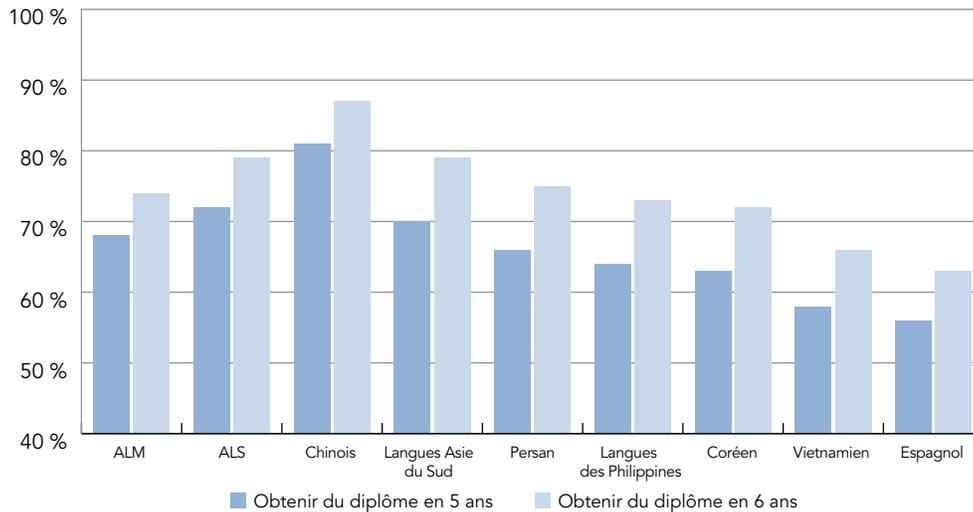
Taux d'obtention de diplôme de sous-groupes d'élèves dont l'anglais est la langue seconde

Une étude menée récemment en Colombie-Britannique auprès de la cohorte des élèves de huitième année de 1997 a fait ressortir des écarts importants dans les taux d'obtention de diplôme de différents sous-groupes d'étudiants dont l'anglais est la langue seconde. Selon le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, les taux d'obtention de diplôme sont plus élevés chez les élèves dont l'anglais est la langue seconde que chez ceux qui ont l'anglais pour langue maternelle. Cependant, des analyses plus nuancées indiquent que des taux très élevés au sein de l'importante population chinoise masquent des résultats beaucoup plus faibles parmi d'autres groupes linguistiques (figure 1).

Deux taux d'obtention de diplôme différents sont calculés. Le taux d'obtention de diplôme après cinq ans correspond à la proportion d'élèves de la cohorte de huitième année qui ont obtenu leur diplôme dans les cinq ans suivant leur entrée en huitième année, tandis que le taux d'obtention de diplôme après six ans correspond à ceux qui l'ont obtenu dans un délai de six ans.

Figure 1 :

Taux d'obtention de diplôme après cinq et six ans chez les élèves dont l'anglais est la langue maternelle (ALM) et chez des sous-groupes d'élèves dont l'anglais est la langue seconde (ALS) parmi la cohorte des élèves de huitième année de 1997 en Colombie-Britannique



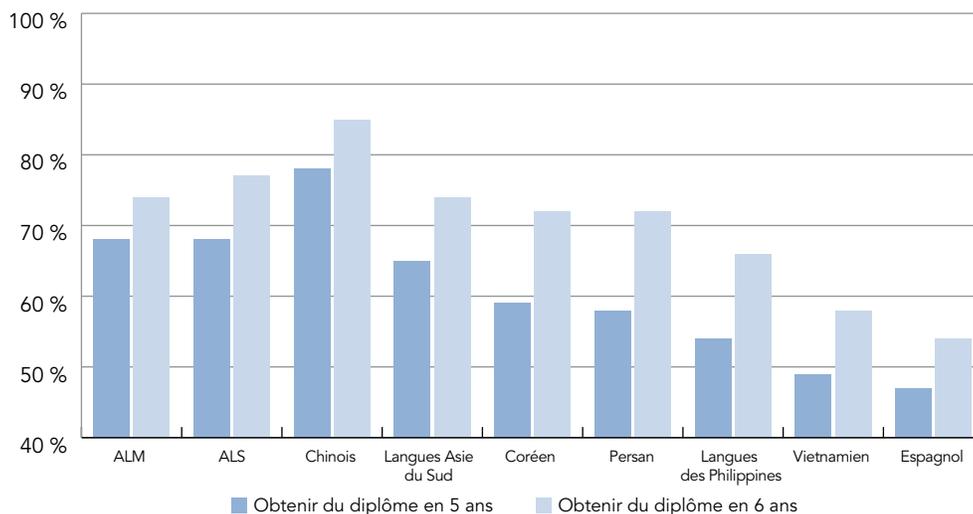
Source : Garnett, 2008

Les taux d'obtention de diplôme chez les locuteurs de langue chinoise sont considérablement plus élevés que chez les élèves dont l'anglais est la langue maternelle et plus élevés que pour tout autre groupe linguistique. À l'opposé, les taux d'obtention de diplôme chez les élèves de langue espagnole et vietnamienne sont largement inférieurs à ceux d'autres groupes dont la langue seconde est aussi l'anglais.

Ces écarts sont encore plus marqués chez les « débutants » en anglais, c'est-à-dire ceux qui ne maîtrisent pas cette langue et qui ont besoin de cours d'anglais langue seconde pendant au moins deux ans entre la huitième et la 12e année (figure 2).

Figure 2 :

Taux d'obtention de diplôme après cinq et six ans chez les élèves dont l'anglais est la langue maternelle (ALM) et chez des sous-groupes d'élèves qui commencent l'apprentissage de l'anglais langue seconde (ALS) parmi la cohorte des élèves de huitième année de 1997 en Colombie-Britannique



Source : Garnett, 2008

La comparaison des taux d'obtention de diplôme de tous les élèves dont l'anglais est la langue seconde avec ceux des élèves débutants révèle que le taux après six ans ne diminue que de 2 % chez les élèves chinois au niveau débutant, tandis que les taux correspondants chez les élèves vietnamiens et hispanophones, qui accusaient déjà un retard, chutent de 8 et de 9 points de pourcentage respectivement.

Le risque de décrochage avant l'obtention du diplôme chez les groupes linguistiques déjà vulnérables s'accroît disproportionnellement lorsque d'autres facteurs entrent en jeu. En effet, des facteurs comme le statut socio-économique et le sexe ont une incidence similaire à celle de la maîtrise de l'anglais. Par exemple, les garçons sont généralement moins susceptibles d'obtenir leur diplôme que les filles, mais cette différence est beaucoup plus marquée chez les Vietnamiens et les hispanophones.

Participation aux cours théoriques

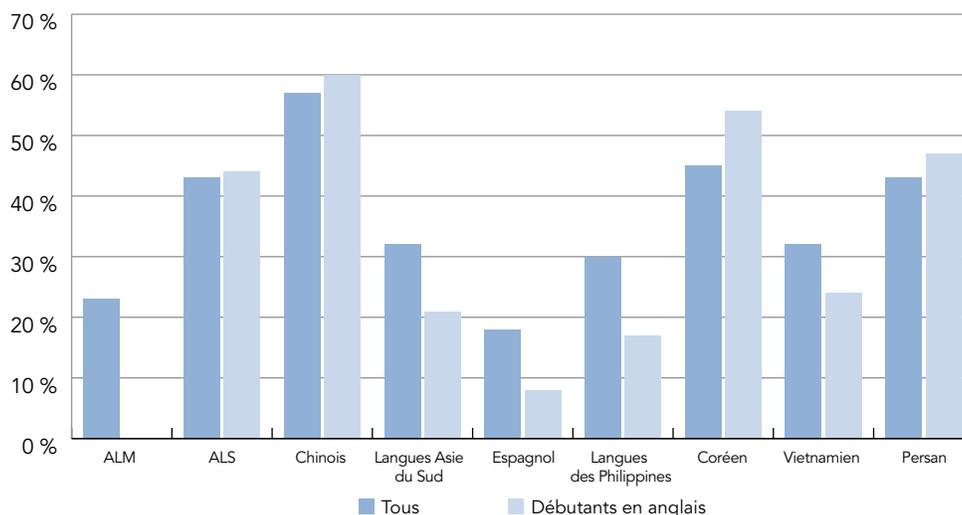
Les élèves dont l'anglais est la langue seconde sont plus nombreux à suivre des cours théoriques, en particulier en mathématiques et en sciences, que ceux dont l'anglais est la langue maternelle (figure 3).

Les élèves de tous les groupes linguistiques, à l'exception des hispanophones, ont été plus nombreux à suivre un cours préuniversitaire de mathématiques que les élèves dont l'anglais est la langue maternelle. Les taux de participation sont plus de deux fois supérieurs chez les locuteurs de langue chinoise, coréenne et persane que chez les élèves dont l'anglais est la langue maternelle. Parmi ces mêmes groupes linguistiques, les élèves débutants en anglais langue seconde sont même plus nombreux que leurs homologues plus compétents en anglais à suivre le cours préuniversitaire de mathématiques. À l'opposé, chez les groupes linguistiques qui présentent des taux de participation déjà faibles (p. ex., les Philippins et les hispanophones), les taux de participation chez les élèves débutants sont particulièrement bas. Des tendances similaires s'observent pour les cours préuniversitaires de sciences physiques et de chimie.

Les cours théoriques, comme ceux de mathématiques, de sciences physiques, de langue et d'études sociales sont préalables à l'admission à l'université. Bien que beaucoup d'autres voies mènent à l'obtention d'un diplôme et au marché du travail, une formation universitaire demeure une des meilleures façons d'améliorer sa situation socio-économique. C'est pourquoi les cours théoriques constituent un élément important de toute analyse de l'égalité des chances entre les groupes sociaux.

Figure 3 :

Taux de participation au cours préuniversitaire de mathématiques chez les élèves dont l'anglais est la langue maternelle (ALM) et chez des sous-groupes dont l'anglais est la langue seconde (ALS) parmi la cohorte des élèves de huitième année de 1997 en Colombie-Britannique



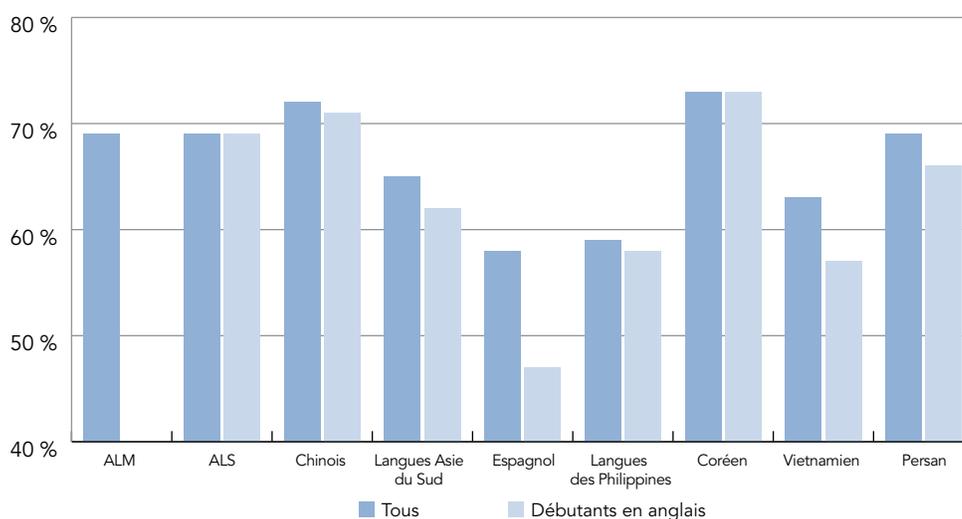
Source : Garnett, 2008

Résultats aux cours théoriques

Comme pour les taux d'obtention de diplôme et de participation, les résultats aux cours théoriques varient grandement d'un groupe linguistique à l'autre. Pour le cours préuniversitaire de mathématiques, les locuteurs de langue chinoise et coréenne ont obtenu de meilleures notes que les élèves dont l'anglais est la langue maternelle (figure 4), contrairement à d'autres groupes comme les hispanophones, les Philippins et les Vietnamiens débutants en anglais, qui accusent un net retard par rapport à leurs homologues de langue maternelle anglaise. La même tendance est observable pour les cours préuniversitaires de sciences physiques et de chimie.

Figure 4 :

Résultats au cours préuniversitaire de mathématiques chez les élèves dont l'anglais est la langue maternelle (ALM) et chez des sous-groupes dont l'anglais est la langue seconde (ALS) parmi la cohorte des élèves de huitième année de 1997 en Colombie-Britannique



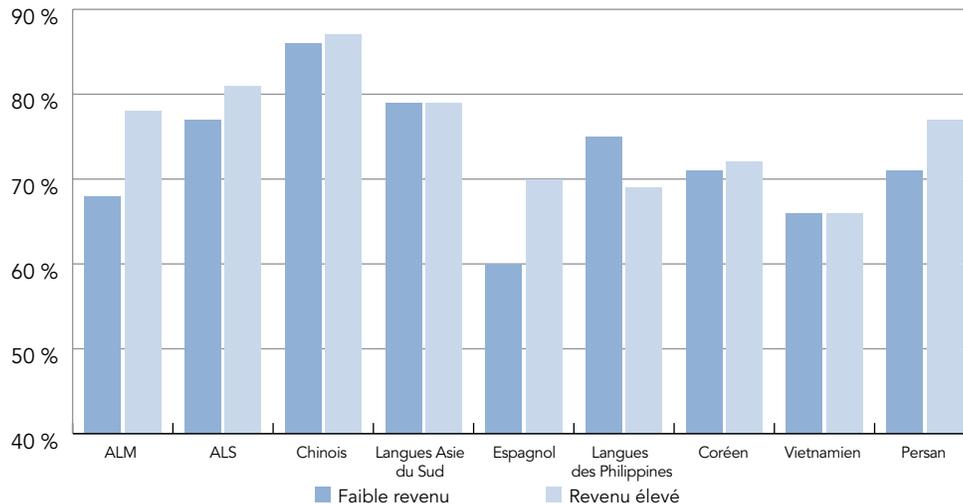
Source : Garnett, 2008

Le rôle du statut socio-économique

D'autres études révèlent des tendances similaires selon lesquelles le rendement des locuteurs de langue chinoise est meilleur que celui d'autres groupes, en particulier les Vietnamiens et les hispanophones¹². Cet écart est attribuable en partie à des différences socio-économiques. Par exemple, les élèves de langue chinoise ayant pris part à certaines études proviennent de familles à revenu élevé, tandis que de nombreux élèves hispanophones sont des réfugiés. Par ailleurs, les résultats d'autres études laissent croire que le statut socio-économique atténue, mais n'élimine pas complètement l'effet des groupes linguistiques. Dans les données de l'étude menée en Colombie-Britannique, le revenu a une incidence négligeable sur les taux d'obtention de diplôme, sauf chez les hispanophones (figure 5).

Figure 5 :

Taux d'obtention de diplôme après six ans en fonction du revenu familial estimé chez les élèves dont l'anglais est la langue maternelle (ALM) et chez des sous-groupes dont l'anglais est la langue seconde (ALS) parmi la cohorte des élèves de huitième année de 1997 en Colombie-Britannique



Source : Garnett, 2008

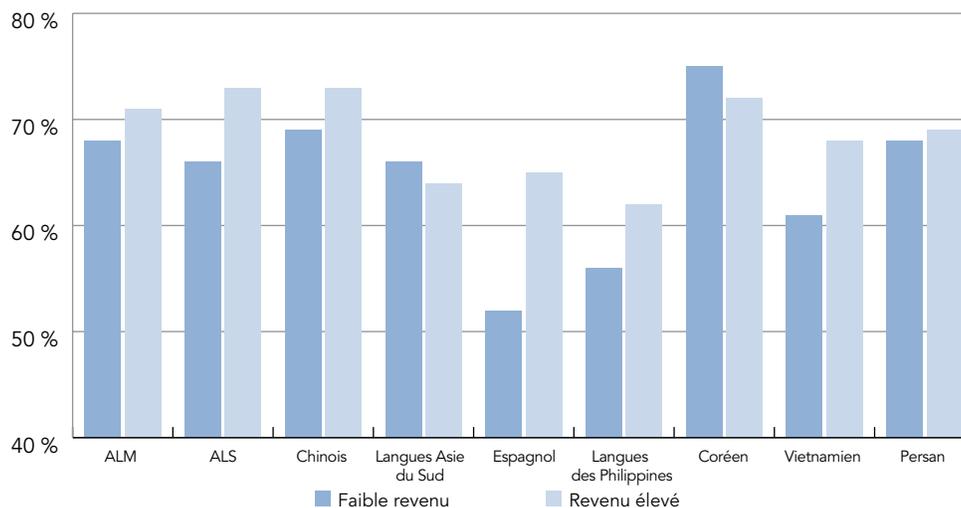
Bien que les écarts soient moins marqués que pour le taux de participation au cours préuniversitaire de mathématiques, la tendance selon laquelle les résultats sont plus élevés chez les locuteurs de langue chinoise et coréenne que chez les hispanophones, les Vietnamiens et les Philippins est également observable tant pour les élèves de familles à revenu élevé que pour ceux de familles à faible revenu (figure 6).

Bien que le revenu produise un effet positif évident sur les élèves hispanophones, vietnamiens et philippins, le résultat moyen de ceux issus de familles à revenu élevé demeure tout de même inférieur à celui des élèves chinois et coréens issus de familles à faible revenu.

Dans l'ensemble, l'étude britanno-colombienne révèle qu'un grand nombre d'élèves dont l'anglais est la langue seconde réussissent exceptionnellement bien dans le système scolaire canadien. Certains sous-groupes présentent cependant des difficultés évidentes. Les études en cours à Toronto¹³ et à Montréal¹⁴ corroborent ces résultats.

Figure 6 :

Résultat moyen au cours préuniversitaire de mathématiques selon le revenu familial estimé chez les élèves dont l'anglais est la langue maternelle (ALM) et chez des sous-groupes dont l'anglais est la langue seconde (ALS) parmi la cohorte des élèves de huitième année de 1997 en Colombie-Britannique



Source : Garnett, 2008

Carnet du savoir : Encourager la réussite scolaire des élèves en difficulté dont l'anglais est la langue seconde

Les résultats d'études menées auprès d'élèves dont l'anglais est la langue seconde en Colombie-Britannique, à Toronto et à Montréal font ressortir un certain nombre d'éléments. Premièrement, la subdivision des données est nécessaire à une prise de décisions éclairées. Discuter des résultats des élèves dont l'anglais est la langue seconde en tant que groupe homogène masque des écarts marqués entre les différents groupes linguistiques. En Colombie-Britannique, l'importante population d'élèves de langue chinoise qui obtient de bons résultats scolaires fait grimper la moyenne des taux d'obtention de diplôme et les résultats des élèves dont l'anglais est la langue seconde au-dessus de ceux des élèves dont l'anglais est la langue maternelle, masquant de ce fait la vulnérabilité de certains sous-groupes qui obtiennent de faibles résultats.

Deuxièmement, les ressources limitées consacrées aux élèves dont l'anglais est la langue seconde devraient cibler les groupes qui présentent les besoins les plus criants. Les conseils scolaires et les écoles peuvent déterminer, par leurs propres collectes de données, comment répartir les ressources (temps et argent) pour réduire le plus possible les inégalités. Souvent, des fonds supplémentaires sont accordés en fonction du nombre d'élèves dont l'anglais est la langue seconde, et les conseils scolaires doivent prouver que ces fonds servent à offrir des services additionnels à cette population. Les données de l'étude britanno-colombienne révèlent que certains groupes d'élèves ont grandement besoin du soutien que ces services additionnels peuvent apporter, tandis que d'autres élèves, issus de familles dont les résultats sont supérieurs à ceux des élèves dont l'anglais est la langue maternelle, n'ont pas besoin ou ne veulent pas de ces services.

Troisièmement, l'aide à l'acquisition d'une langue seconde pourrait être jumelée au soutien dans d'autres matières. Les taux de réussite élevés de certains groupes linguistiques, en particulier en mathématiques et en sciences, sont probablement attribuables en partie au système scolaire dans le pays d'origine. Par exemple, les résultats des élèves chinois dans ces matières sont à peine moins élevés chez ceux qui ne maîtrisent pas l'anglais. Les élèves originaires de pays où les systèmes scolaires ne sont pas aussi rigoureux ne jouissent pas du même avantage à leur arrivée dans une classe canadienne, et la non-maîtrise de l'anglais ne fait qu'accentuer les inégalités. Outre l'apprentissage de l'anglais, du soutien dans certaines matières est nécessaire pour aplanir ces inégalités^{15, 16, 17}.

Quatrièmement, les enseignants peuvent avoir besoin d'un perfectionnement professionnel plus adéquat et systématique pour répondre aux besoins des élèves dont l'anglais n'est pas la langue maternelle. Les enseignants en formation qui se destinent à une carrière dans un milieu urbain présentant de forts taux d'immigration pourraient également avoir besoin d'une formation plus poussée sur des techniques pédagogiques appropriées. Les administrateurs pourraient en outre envisager la mise en place de politiques, de programmes et de procédures qui favorisent la réussite des élèves immigrants.

Finalement, il serait possible d'assurer une meilleure équité entre les élèves dont l'anglais est la langue maternelle et ceux dont l'anglais est la langue seconde simplement en accordant à ces derniers plus de temps pour obtenir leur diplôme. Les taux d'obtention de diplôme en cinq ans chez les élèves coréens et persans qui sont de niveau débutant en anglais sont respectivement de neuf et de 10 points de pourcentage inférieurs à celui des élèves dont l'anglais est la langue maternelle. Cependant, leurs taux d'obtention de diplôme en six ans ne sont que de deux points de pourcentage inférieurs à celui des élèves dont l'anglais est la langue maternelle. En fait, l'écart est moindre dans les taux d'obtention du diplôme en six ans que dans les taux d'obtention en cinq ans pour tous les groupes linguistiques à l'exception des Chinois, qui réussissent mieux dans les deux cas. L'accroissement du temps passé à l'école représente une importante politique d'équité, car elle favorise la réussite et permet d'aplanir les inégalités entre tous les groupes.

Comme la langue est au cœur de l'ensemble de la vie scolaire, l'acquisition des compétences linguistiques chez tous les élèves devrait être (elle l'est en principe) une priorité pour les écoles et les conseils scolaires. En prenant en charge cette importante facette de l'éducation, le système scolaire permet d'améliorer la contribution des immigrants et de leurs enfants à la société canadienne et produit des retombées pour les élèves, leurs familles et leurs communautés.

Références

- ¹ Statistique Canada. Immigration au Canada : un portrait de la population née à l'étranger, Recensement de 2006, no 97-557-XIF au catalogue, Ottawa, 2007. Consulté le 25 août 2008.
- ² Toronto District School Board, Facts and Figures. Consulté le 25 août 2008.
- ³ Garnett B. et C. Aman. Rendement académique de la jeunesse immigrante à Montréal, Toronto et Vancouver : le contexte vancouverois, présentation donnée lors de la Dixième conférence nationale Metropolis, Halifax, Nouvelle-Écosse, le 4 avril 2008.
- ⁴ McAndrew M., J. Ledent, J. Murdoch et R. Ait Said. Rendement académique de la jeunesse immigrante à Montréal, Toronto et Vancouver : le contexte montréalais, présentation donnée lors de la Dixième conférence nationale Metropolis, Halifax, Nouvelle-Écosse, le 4 avril 2008.
- ⁵ Garnett B. A critical examination of the academic trajectories of ESL youth, thèse de doctorat non publiée, Université de la Colombie-Britannique. Consulté le 25 août 2008.
- ⁶ Gunderson L. English only instruction and immigrant students in secondary schools: A critical examination, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 2007.
- ⁷ Garnett B. A critical examination of the academic trajectories of ESL youth, 2008.
- ⁸ Gunderson L. English only instruction and immigrant students in secondary schools: A critical examination, 2007.
- ⁹ Garnett B. et C. Aman. Rendement académique de la jeunesse immigrante à Montréal, Toronto et Vancouver : le contexte vancouverois, 2008.
- ¹⁰ Anisef P., R. Brown, R. Sweet et D. Walters. Rendement académique de la jeunesse immigrante à Montréal, Toronto et Vancouver : le contexte torontois, présentation donnée lors de la Dixième conférence nationale Metropolis, Halifax, Nouvelle-Écosse, le 4 avril 2008.
- ¹¹ McAndrew M. Rendement académique de la jeunesse immigrante à Montréal, Toronto et Vancouver : le contexte montréalais, 2008.
- ¹² Gunderson L. English only instruction and immigrant students in secondary schools: A critical examination, 2007.
- ¹³ Anisef P. Rendement académique de la jeunesse immigrante à Montréal, Toronto et Vancouver : le contexte torontois, 2008.
- ¹⁴ McAndrew M. Rendement académique de la jeunesse immigrante à Montréal, Toronto et Vancouver : le contexte montréalais, 2008.
- ¹⁵ Brinton D., M. Snow et M. Wesche. Content-based second language instruction, Newbury House Publishers, New York, 2003.
- ¹⁶ Chamot A. et M. O'Malley. The Calla handbook. Addison Wesley, Reading, Massachusetts, 1994.
- ¹⁷ Mohan B. Language and content, Addison-Wesley, Reading, Massachusetts, 1986.