



CARNET DU SAVOIR

**Stratégies de littératie
efficaces à l'intention des
élèves immigrants**

23 septembre 2009

Le Canada, comme bien des pays développés aux prises avec des taux de natalité en baisse, en est venu à compter sur l'immigration pour contribuer à la création et au maintien d'une main-d'œuvre qualifiée. L'anglais ou le français est une langue seconde pour la majorité des immigrants d'aujourd'hui, et les enfants qui commencent l'école reçoivent leur éducation dans l'une ou l'autre de ces langues.

Bien que bon nombre d'élèves immigrants s'épanouissent dans le système scolaire canadien, poursuivent des études postsecondaires et connaissent du succès dans leur carrière, d'autres ne maîtrisent pas leur langue seconde et, par conséquent, éprouvent des difficultés à l'école. Un enseignement efficace dans le domaine de la littératie en anglais langue seconde (ALS) et en français langue seconde (FLS) peut aider les enfants immigrants à réussir à l'école et à devenir des travailleurs qualifiés après avoir terminé leurs études.

Immigrants au Canada

Selon le recensement de 2006, un Canadien sur cinq était né dans un autre pays et avait immigré au Canada à titre de résident permanent¹. Statistique Canada rapporte également que la langue maternelle de la plupart des immigrants n'est aucune des deux langues officielles du Canada : 70 % de tous les immigrants, et 80 % de ceux arrivés entre 2001 et 2006, ont déclaré avoir une langue maternelle autre que l'anglais ou le français en 2006².

L'expérience des immigrants dans les écoles canadiennes

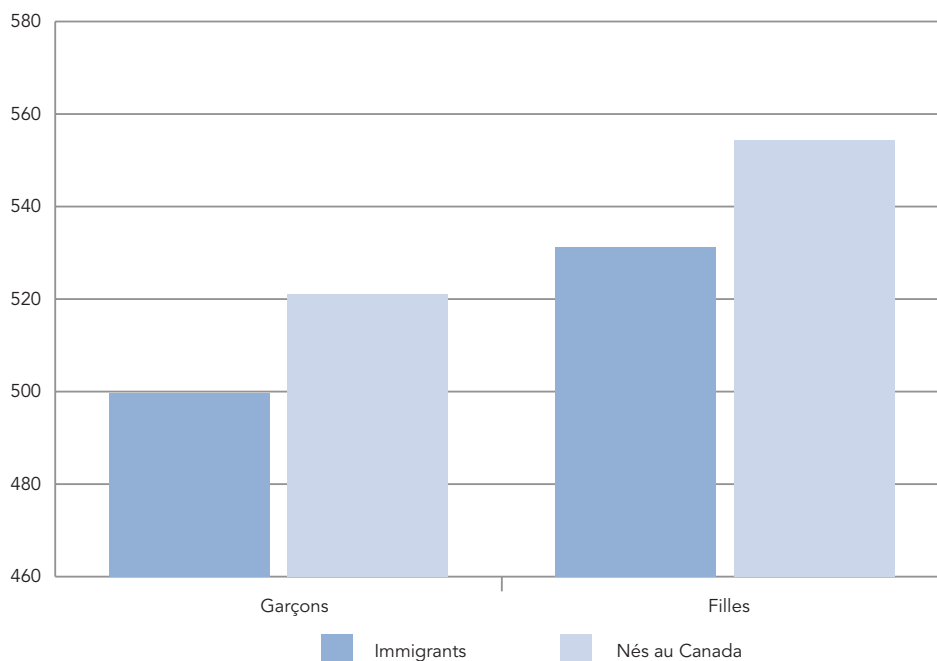
Au Canada, environ 7 % des enfants âgés de moins de 16 ans sont nés dans un autre pays et se sont établis au Canada à titre d'immigrants, et la plupart d'entre eux ont appris l'anglais ou le français à titre de langue seconde. Un nombre encore plus important d'enfants canadiens sont nés de parents immigrants et ont grandi dans une famille où l'on ne parlait ni l'anglais ni le français. Au total, ces deux groupes d'enfants immigrants dont l'anglais ou le français est la langue seconde représentent une proportion importante d'élèves dans les salles de classe au Canada. Cela est particulièrement vrai dans les régions qui attirent un grand nombre d'immigrants. Par exemple, plus de 40 % des élèves du conseil scolaire du district de Toronto ont une langue maternelle autre que l'anglais³. À Montréal, 34 % des élèves ne parlent ni l'anglais ni le français à la maison⁴, et au sein du conseil scolaire du district de Vancouver, la proportion des élèves qui parlent une autre langue que l'anglais à la maison s'établit à 61 %⁵.

Les recherches ont démontré que la plupart de ces enfants immigrants dont l'anglais ou le français est la langue seconde sont bien préparés à répondre aux exigences des écoles canadiennes et à réussir leur parcours scolaire. Par exemple, les jeunes immigrants sont plus susceptibles de fréquenter l'université que les personnes nées au Canada⁶; les immigrants dont l'anglais est la langue seconde affichant des taux de fréquentation universitaire particulièrement élevés⁷. Les immigrants de minorités visibles sont moins susceptibles d'abandonner leurs études secondaires, plus susceptibles de s'inscrire à des cours de mathématiques préuniversitaires à l'école secondaire et plus susceptibles d'obtenir de meilleurs résultats en mathématiques que les élèves nés au Canada⁸.

Malgré ces réussites, bien des élèves immigrants font face à des défis en matière de littératie. Selon les données de l'Organisation de coopération et de

développement économiques, les élèves immigrants au Canada ont obtenu des résultats nettement moins élevés que ceux de leurs homologues nés au Canada dans les évaluations de la littératie (consulter la figure 1)⁹.

Figure 1 :
Résultats en lecture des immigrants et des élèves nés au Canada âgés de 15 ans



Source : Statistique Canada et OCDE, Programme international pour le suivi des acquis des élèves, 2000.

Pour certains groupes d'immigrants, la littératie n'est que l'une des nombreuses difficultés qui nuisent au rendement scolaire. Une étude récente commandée par le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) et Citoyenneté et Immigration Canada s'est penchée sur le parcours et le rendement scolaires des élèves qui ne parlent ni anglais ni français à la maison et qui habitent à Toronto, Montréal ou Vancouver, les principales destinations des immigrants au Canada.

Ce rapport, intitulé *Le cheminement et les résultats scolaires des jeunes d'origine immigrée : une perspective comparative entre Montréal, Toronto et Vancouver*, relève des écarts importants parmi les différents groupes d'immigrants. Par exemple, les jeunes immigrants de langue chinoise ont tendance à faire aussi bien (et bien souvent, mieux) que les jeunes élèves nés au Canada en matière de taux d'obtention du diplôme d'études secondaires, de notes globales et de participation à des cours préuniversitaires. Or, les élèves immigrants de langue espagnole, créole ou vietnamienne ont obtenu des résultats inférieurs à ceux de leurs homologues nés au Canada pour ces trois mesures.

Leçons d'apprentissage : Enseignement de la littératie aux élèves suivant une formation en ALS ou FLS

Un niveau élevé de littératie constitue l'un des éléments clés de la réussite scolaire, et c'est pourquoi il est essentiel de s'attaquer aux faiblesses dans ce domaine pour favoriser l'obtention de bons résultats scolaires chez les élèves immigrants dont l'anglais ou le français est la langue seconde. De plus, le CCA a récemment étudié la documentation consacrée aux stratégies d'enseignement visant à former en littératie les élèves immigrants dont l'anglais ou le français est la langue seconde¹⁰. Cet examen a permis de tirer trois leçons importantes au sujet de l'enseignement de l'anglais aux élèves suivant une formation en ALS ou FLS.

Leçon 1

Il a été démontré que la lecture collaborative, l'enseignement phonétique systématique, la lecture multimédia et la tenue d'un journal intime sont des outils efficaces pour l'enseignement de la littératie aux élèves immigrants dont l'anglais est la langue seconde.

Lecture collaborative

Les élèves dont l'anglais ou le français est la langue seconde peuvent augmenter leur niveau de littératie en travaillant ensemble pour développer une compréhension commune de documents écrits^{11, 12}. La facilité de lecture et la compréhension écrite s'améliorent souvent lorsqu'une personne forte en lecture et une personne moins forte se font la lecture à tour de rôle¹³.

L'une des formes les plus populaires (et les plus efficaces) de lecture collaborative se nomme la lecture et la composition coopératives et intégrées (Cooperative Integrated Reading and Composition, ou CIRC). Utilisée dans le cadre de leçons de lecture et d'écriture de la deuxième à la huitième année, cette méthode comprend des activités liées à une histoire, un enseignement direct de la compréhension de textes et d'autres activités de lecture^{14, 15, 16}.

Bien que plusieurs types de programmes de lecture et de composition coopératives et intégrées soient actuellement employés, la méthode la plus courante consiste à former des « équipes d'apprentissage » composées d'élèves (habituellement quatre) qui n'ont pas les mêmes compétences en lecture. Ces élèves participent à différentes activités coopératives comme la création littéraire, la lecture entre pairs, l'identification des éléments clés d'une histoire, la synthèse et la reformulation d'histoires, ainsi que les exercices axés sur la pratique des compétences de base en lecture (c'est-à-dire l'orthographe, le décodage et le vocabulaire).

Enseignement phonétique systématique et lecture guidée

Avec l'enseignement phonique systématique, on montre aux apprenants comment lire et écrire en utilisant les correspondances entre les lettres et leurs sons. L'objectif de l'enseignement phonétique consiste à aider les débutants en lecture à comprendre le lien entre les lettres et les sons pour qu'ils forment des correspondances entre ceux-ci. La lecture guidée est une stratégie conçue pour favoriser le développement des capacités de lecture chez les élèves;

Le professeur aide des petits groupes à mettre en application les différentes stratégies de lecture qu'ils ont apprises (comme les relations entre les lettres et leurs sons, les indices contextuels, la structure des mots).

Lecture multimédia

La documentation étudiée comprend un certain nombre d'activités de lecture multimédia. Celles utilisées auprès des élèves immigrants dont l'anglais est la langue seconde comprennent notamment :

- l'apprentissage parallèle d'un mot par l'utilisation de contenu télévisuel sous-titré
- documents pédagogiques audio ou avec un système de lecture en simultané
- programmes informatiques pour la lecture et l'écriture (comme le programme Fast ForWord, le traitement de texte)

Par exemple, on croit que les compétences en lecture des apprenants débutants peuvent être améliorées au moyen de l'écoute d'émissions de télévision sous-titrées. Ainsi, les élèves peuvent entendre et voir les mots tout en les mettant en contexte grâce aux images.

Stratégies d'écriture

Diverses stratégies ont été utilisées auprès des élèves dont l'anglais ou le français est la langue seconde pour les aider à améliorer leurs compétences en lecture, comme la tenue d'un journal intime, dans lequel se reflète leur propre compréhension du langage et des structures linguistiques¹⁷, et les exercices de rédaction structurée et d'écriture libre (lors desquels les élèves sont invités à écrire sans arrêt pendant une période de temps, sans se soucier du contenu ou de la forme¹⁸). Les interventions d'écriture libre sont généralement axées sur le processus d'écriture plutôt que sur le produit. Ce type d'exercice permet aux élèves de recevoir de la rétroaction de la part des professeurs et de leurs pairs sans être notés. À l'inverse, dans un environnement structuré d'apprentissage de l'écriture, les sujets de rédaction sont habituellement imposés aux élèves, et le résultat est noté en fonction de l'exactitude syntaxique et lexicale¹⁹.

Leçon 2

Il a été démontré que les stratégies de littératie décrites ci-dessus profitent aux élèves dont la langue seconde est l'anglais ou le français de la maternelle à la 12^e année, et plus particulièrement aux jeunes dont le statut socio-économique (SSE) est faible. Ce constat revêt une importance particulière puisque les élèves ayant un SSE faible ont tendance à :

- adopter une attitude plus négative que les autres élèves envers l'apprentissage
- avoir moins confiance en leurs capacités de lecture
- tirer moins de plaisir de la lecture que leurs pairs avec un SSE élevé

En outre, les élèves ayant un SSE faible ont également moins de livres à la maison, ont un accès limité aux ressources éducatives comme les ordinateurs et les magazines, et (peut-être plus important encore) leurs parents les stimulent peu à lire²⁰.

Leçon 3

Il a été démontré que l'enseignement en classe de la littératie aux élèves suivant une formation en ALS est plus efficace que l'enseignement effectué en laboratoire ou dans une pièce séparée (pièce où les élèves peuvent travailler seuls ou en petits groupes, avec un enseignant-ressource).

Conclusion

Les éducateurs sont très intéressés par l'élaboration de stratégies efficaces pour l'enseignement de la littératie aux élèves immigrants. Bien que davantage d'études de grande qualité soient nécessaires pour mieux comprendre comment différents élèves réagissent aux différentes stratégies d'enseignement, les données étudiées par le Conseil canadien sur l'apprentissage indiquent que la lecture coopérative, l'enseignement phonétique systématique, les techniques de lecture multimédia et les exercices d'écriture structurée ont le pouvoir d'améliorer l'enseignement aux élèves immigrants dont l'anglais est la langue seconde.

Références

- ¹ Chui, T., K. Tran et H. Maheux. *Immigration au Canada : un portrait de la population née à l'étranger, Recensement de 2006*, Statistique Canada, no 97-557-XIF2006001 au catalogue, 2007. [Accessible à www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-557/index-fra.cfm?CFID=1865739&CFTOKEN=89319822] (consulté le 18 août 2009).
- ² Statistique Canada. *Le portrait linguistique en évolution, Recensement de 2006*, no 97-555-XIF au catalogue, 2007. (Consulté le 18 août 2009).
- ³ Toronto District School Board. *Facts and Figures*. (Consulté le 14 septembre 2009).
- 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 *Conseil scolaire de Vancouver*. (Consulté le 14 septembre 2009).
- ⁶ Thiessen, V. *L'incidence de certains facteurs sur les cheminements menant au décrochage du secondaire et à l'absence d'études postsecondaires chez les personnes hautement compétentes en lecture à l'âge de 15 ans*, Direction de la politique sur l'apprentissage, Politique stratégique et Recherche, Ressources humaines et développement social Canada, 2007. (Consulté le 18 août 2009).
- ⁷ Dinovitzer, R., J. Hagan et P. Parker. « Choice and circumstance: Social capital and planful competence in the attainments of immigrant youth », *Canadian Journal of Sociology*, no 28, 2003, p. 463–488.

- ⁸ Thiessen, V. *Academic performance, human capital skill formation, and post-secondary education: A comparison of First Nation, immigrant, visible minority, and other native-born Canadian youth*. Canadian Labour Market and Skills Researcher Network, document de travail no 1, 2007. (Consulté le 18 août 2009).
- ⁹ Gluszynski, T., et U. Dhawan-Biswal. *Les compétences en lecture des jeunes immigrants au Canada : les effets de la durée de résidence, de l'exposition aux langues parlées à domicile, et des écoles*, Direction de la politique sur l'apprentissage, Politique stratégique et Recherche, Ressources humaines et développement social Canada, 2008. (Consulté le 18 août 2009).
- ¹⁰ Adesope, O., T. Lavin, T. Thompson et C. Ungerleider. *Best Practices in Teaching Literacy to ESL Immigrant Students: A Meta-Analysis*, 2009. Manuscrit en révision.
- ¹¹ Calderon, M., R. Hertz-Lazarowitz et R. Slavin. « Effects of Bilingual Cooperative Integrated Reading and Composition on students transitioning from Spanish to English teaching », *Elementary School Journal*, vol. 99, no 2, p. 153–165, 1998.
- ¹² Losey, K. M. « Mexican American students and classroom interaction: An overview and critique », *Review of Educational Research*. Calderón, Hertz-Lazarowitz et Slavin, vol. 65, 1995, p. 283–318, 1998; Losey, 1995.
- ¹³ Almaguer, I. « Effects of dyad reading instruction on the reading achievement of Hispanic third-grade English language learners », *Bilingual Research Journal*, vol. 29, 2005, p. 509–526.
- ¹⁴ Bramlett, R. K. Implementing cooperative learning: A field study evaluating issues for school-based consultants. *Journal of School Psychology*, 32, p. 67–84, 1994.
- ¹⁵ Skeans, S.E.S. The effects of Cooperative Integrated Reading and Composition: Fidelity of implementation, and teacher concerns on student achievement. *Dissertation Abstracts International* 53(02), 0455A, 1991. (UMI No. 9217026).
- ¹⁶ Stevens, R.J., N.A. Madden, R.E. Slavin et A.M. Farnish. Cooperative Integrated Reading and Composition: Two field experiments. *Reading Research Quarterly*, vol. 22, 1987, 433–454.
- ¹⁷ Simard, D. « Using diaries to promote metalinguistic reflection among elementary school students », *Language Awareness*, vol. 13, 2004, p. 34–48.
- ¹⁸ Gomez, R., Jr., R.I. Parker et R. Lara-Alecio. « Process versus product writing with limited English proficient students », *Bilingual Research Journal*, vol. 20, 1996, p. 209–233.
- ¹⁹ Shanahan, T., et I. L. Beck. « Effective literacy teaching for English-language learners », dans D. August et T. Shanahan (dir.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*, Mahwah, New Jersey, Erlbaum, 2006, p. 415–488.
- ²⁰ Clark, C., et R. Akerman. « Social inclusion and reading: An exploration », *National Literacy Trust*, Royaume-Uni, 2006.