



ENJEUX

PENNY MILTON

# Le multilinguisme à la canadienne

AUSSI DISPONIBLE À [WWW.CEA-ACE.CA](http://WWW.CEA-ACE.CA)

L'immigration constitue – et il est prévu qu'elle demeurera – la principale source de croissance de la population canadienne. Les flux migratoires provenant du Royaume-Uni et du reste de l'Europe sont progressivement remplacés. En effet, selon des estimations récentes 48,6 pour cent des immigrants proviennent de l'Asie, 19,7 pour cent de l'Afrique et du Moyen-Orient, 17,8 pour cent du Royaume-Uni et d'autres pays européens, 9,2 pour cent de l'Amérique du Sud, de l'Amérique centrale et des Caraïbes et 2,7 pour cent des États-Unis.<sup>1</sup> Au Canada, 18 pour cent de la population est née à l'étranger. Seule l'Australie, avec 22 pour cent, dépasse cette proportion. Selon les projections, entre 19 et 23 pour cent de la population canadienne se décrira comme une minorité visible d'ici 2017.

En raison de son taux élevé d'immigration, le Canada est un pays multilingue où l'on parle plus de 100 langues. Lors du Recensement de 2001, 18 pour cent des habitants ont indiqué que leur langue maternelle n'était ni l'anglais, ni le français et, pour 10,5 pour cent de la population, la langue prédominante à la maison n'était pas l'une des langues officielles.<sup>2</sup>

Peu de gens mettent en question les avantages sociaux, culturels et économiques du multilinguisme pour les individus et la société. Pourtant, les politiques en matière d'éducation tiennent peu compte de la diversité linguistique des élèves, sauf en ce qui concerne l'importance d'acquérir une langue officielle. Ruiz décrit les trois principales orientations face à la langue – en tant que problème, en tant que droit et en tant que ressource.<sup>3</sup> Deux d'entre-elles sont particulièrement significative du point de vue de l'élaboration de politiques en éducation. La première approche – la langue en tant que problème – est évidente lorsqu'il est considéré que les enfants allophones sont désavantagés par rapport à leurs pairs qui parlent une langue officielle. Cette approche suppose que les enfants connaissent uniquement ce qu'ils savent en anglais ou en français. La troisième orientation – la langue comme ressource – repose sur des notions économiques plus récentes selon lesquelles le multilinguisme est un capital humain et sur des idées éducatives concernant les littératies multiples.

Idéalement, tous les élèves canadiens seront alphabétisés dans au moins une langue officielle, à un niveau suffisant pour bien fonctionner dans la vie moderne. Les études indiquent qu'il faut seulement un an ou deux pour que les élèves soient suffisamment à l'aise en anglais conversationnel, environ deux ans pour qu'ils rattrapent leurs camarades de classe anglophones dans le décodage de base de compétences et jusqu'à cinq ans pour rattraper les anglophones de souche en anglais, langue d'enseignement.<sup>4</sup> Wosnick a constaté que les enfants d'immigrants allophones détenaient des compétences moins développées en lecture, en écriture et en mathématique à leur arrivée à l'école que les élèves dont les parents étaient nés au Canada. Cet écart des compétences avait disparu à la fin de l'école primaire.<sup>5</sup>

Bien que l'acquisition des compétences de base en littératie au cours des premières années soit très importante pour le développement scolaire, un anglais parlé limité ne nuit pas nécessairement à la lecture en bas âge. Selon des études récentes, une fois que les apprenants bilingues ou les apprenants de l'anglais maîtrisent minimalement une langue, leur capacité d'apprendre à lire des mots et des textes simples en anglais rejoint rapidement le niveau des élèves anglophones.<sup>6</sup> Cependant, le succès scolaire dépend beaucoup du succès de la transition entre « apprendre à lire » et « lire pour apprendre ». Et la compréhension en lecture dépend beaucoup de la langue orale. Frempong et Ma se sont servis de l'échantillon canadien du *Programme international pour le suivi des acquis des élèves / Enquête auprès des jeunes en transition* pour examiner les facteurs non scolaires et familiaux affectant les résultats en lecture, confirmant les constats précédents qu'il existait de larges écarts d'équité en lecture favorisant les élèves de sexe féminin, non immigrants et à statut socioéconomique élevé. Ces auteurs ont constaté que les différences des résultats en lecture entre les élèves immigrants et non immigrants sont plus

grandes que celles qui sont attribuables au statut socio-économique.<sup>7</sup> Cummins soutient qu'il faut que les politiques tiennent compte de la diversité linguistique pour que ces écarts soient comblés. Il remet en question trois hypothèses courantes : que le soutien pédagogique des apprenants de la langue anglaise est du ressort de l'enseignant de l'anglais langue seconde; que la « littératie » ne se rapporte qu'à la littératie anglaise; que le savoir culturel et l'aisance dans la langue parlée à la maison ont peu d'importance pédagogique.<sup>8</sup>

Des exemples de classes où l'identité, le savoir culturel et les habiletés langagières des apprenants d'anglais sont mis à profit dans leur travail scolaire peuvent être obtenus par l'intermédiaire du projet « Multiliteracy » financé par le programme de recherche du CRSHC, *Initiative de la nouvelle économie*. Le projet pourrait indiquer la voie à suivre pour préparer les enfants canadiens à relever les défis de l'alphabétisation dans un contexte mondialisé, réseauté et culturellement diversifié. |

## Ressources

Projet « Multiliteracy »

<http://www.multiliteracies.ca/index.php>

The Dual Language Showcase

<http://thornwood.peelschools.org/dual/index.htm>

Plains feux sur la littératie

<http://www.cea-ace.ca/foo.cfm?subsection=lit&page=int>

Plains feux sur l'éducation de citoyens

<http://www.cea-ace.ca/foo.cfm?subsection=edu&page=sto>

**PENNY MILTON, CHEF DE LA DIRECTION DE L'ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION, EST UNE COLLABORATRICE FRÉQUENTE D'ENJEUX.**

## Notes

- 1 B. Ray, *Canada: Policy Changes and Integration Challenges in an Increasingly Diverse Society* (Université d'Ottawa, Migration Policy Institute, 2005). [http://www12.statcan.ca/francais/census01/products/analytic/companion/lang/canada\\_f.cfm](http://www12.statcan.ca/francais/census01/products/analytic/companion/lang/canada_f.cfm)
- 2 Statistique Canada, à [http://www12.statcan.ca/francais/census01/products/analytic/companion/etoimm/canada\\_f.cfm](http://www12.statcan.ca/francais/census01/products/analytic/companion/etoimm/canada_f.cfm)
- 3 Ruiz, R. (1984) cité par M.P. Goldberg et D. Corson. *Immigrant and Aboriginal First Languages as prior Learning Qualifications for Formal Employment in the Business, Government and Education Sectors* (NALL Working Paper 03-1999, 1999). <http://oise.utoronto.ca/depts/csew/nall/res/03goldberg.htm>
- 4 Cummins, J., Bismilla, V., Cohen, S., Giampapa, F. et Leoni, L. « Timelines and Lifelines: Rethinking Literacy Instruction in Multilingual Classrooms », *Orbit* 36, no 1, 2005, pp. 22-26.
- 5 Wosnick, C. « Adaptation and Inequality: Children of Immigrants in Canadian Schools », *Canadian Journal of Economics* 37, n° 1, 2004, pp. 53-77.
- 6 Conseil Canadien sur l'apprentissage. « La langue maternelle n'assure pas la compétence en lecture », *Carnet du savoir*, 12 mai 2006.
- 7 Freepong, G. et Ma, X. (avec le soutien de E. Archampong). *Améliorer le rendement en lecture : initiatives stratégiques portant sur les facteurs autres que scolaires et les facteurs familiaux*, Ressources humaines et développement des compétences Canada, 2006.
- 8 Cummins, J. « Multiliteracies and Equity: How Do Canadian schools Measure Up? » *Education Canada* 46, no, 2 (Spring 2006).