INNOVATION EN MATIÈRE DE FORMATION LINGUISTIQUE

INTRODUCTION

La maîtrise de l'anglais ou du français parlé et écrit est importante pour la réussite des nouveaux arrivants au Canada. Non seulement les compétences linguistiques confèrent des points dans le processus d'immigration et sont fondamentales pour accéder à l'enseignement postsecondaire, mais ces compétences sont essentielles pour naviguer dans la société canadienne et trouver un emploi. Des recherches empiriques ont démontré que les compétences en matière de langues officielles sont fondamentales tant pour l'appartenance sociale que pour la progression professionnelle des nouveaux arrivants, et qu'elles sont essentielles à la constitution du capital social et des réseaux indispensables à la réussite (Dustmann et Fabbri, 2003 ; Grenier et Xue, 2011 ; Derwing et Waugh, 2012). À l'échelle mondiale, les travaux de recherche aboutissent à des conclusions similaires, à savoir que la formation linguistique contribue de manière significative à l'intégration des nouveaux arrivants (Arendt *et al.*, 2021).

Pourtant, le bilan canadien en matière de participation au développement des compétences linguistiques des nouveaux arrivants est inégal. Les recherches sur l'impact des approches actuelles ne sont pas encourageantes, malgré les investissements massifs des gouvernements. Il est évident que nous devons repenser nos approches et envisager de nouveaux modèles, proposant des approches plus accessibles, flexibles, pertinentes et modulables. Ce document fait le point sur certaines de ces questions ainsi que sur les pratiques prometteuses et innovantes.

MODÈLES TRADITIONNELS DE FORMATION LINGUISTIQUE AU CANADA

À travers le Canada, le gouvernement fédéral coopère avec les organismes d'établissement pour dispenser gratuitement des cours de langue aux nouveaux arrivants éligibles. Le gouvernement canadien a établi ses objectifs à long terme par le biais du programme *Cours de langue pour les immigrants au Canada* (CLIC). Les programmes CLIC sont conçus conformément aux normes nationales de mesure et de reconnaissance des compétences linguistiques des immigrants adultes – les *Niveaux de compétence linguistique canadiens* (NCLC) – dans les deux langues officielles, le français et l'anglais. Les programmes CLIC sont offerts par une variété de partenaires, dont les organismes communautaires et les conseils scolaires. La plupart des cours sont dispensés en salle de classe traditionnelle, bien que la pandémie ait accéléré le passage aux cours en ligne et numériques.

Les évaluations du programme CLIC suggèrent que des améliorations sont possibles. Par exemple, selon un rapport d'Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC), la formation linguistique est le service le moins performant du programme d'établissement canadien (IRCC, 2017). Des évaluations précédentes du programme CLIC n'ont révélé aucune amélioration des aptitudes à l'écoute et à l'expression orale des participants au-delà de ce qu'ils auraient acquis en habitant au Canada (IRCC, 2010). D'autres chercheurs ont prouvé que de nombreux étudiants quittent le programme CLIC alors qu'ils ont encore besoin d'une formation linguistique (Baril, 2011 ; Fleming, 2010). Une critique de l'environnement de la classe est qu'il est basé sur une formule « taille unique », qui n'offre pas toujours un contenu pertinent pour les contextes

dans lesquels la langue sera utilisée (Eaton, 2010 ; Holden & Sykes, 2011 ; ALLIES Canada, 2015). En outre, les cours généraux ne sont pas efficaces pour accroître les habiletés en matière d'emploi. Par exemple, une évaluation récente de l'IRCC a révélé que les clients qui avaient suivi une formation linguistique générale formelle utilisaient moins souvent l'anglais ou le français au travail et étaient moins aptes à utiliser les langues officielles que les non clients (IRCC, 2020).

De son côté, le vérificateur général de l'Ontario a identifié plusieurs problèmes qui nécessitent un suivi relativement aux services de formation linguistique dans la province :

- Moins de la moitié des apprenants ont réalisé des progrès en anglais ou en français ;
- Des variations substantielles sont observées dans les progrès des apprenants selon les établissements de formation, allant d'aucun progrès affiché parmi les apprenants qui ont suivi au moins 100 heures de formation linguistique dans un conseil scolaire à des progrès enregistrés par 78 % des apprenants dans un autre conseil scolaire ;
- Faible progression des apprenants même parmi ceux qui ont reçu plus d'enseignement, seuls 33 % des étudiants qui ont reçu au moins 800 heures d'enseignement ont en moyenne progressé d'un niveau linguistique canadien ;
- De nombreux apprenants rapportent que leurs objectifs n'ont pas été atteints, seuls 58 % des apprenants anglais et 37 % des apprenants français ont déclaré que leur langue s'était suffisamment améliorée pour obtenir un emploi (Auditeur général de l'Ontario, 2017).

Acquérir la maîtrise d'une deuxième langue est un défi de taille, notamment pour les apprenants adultes. Alors que l'acquisition de l'anglais ou du français langue seconde par les enfants peut progresser à un rythme remarquable, les nouveaux arrivants plus âgés ont souvent de la difficulté. De plus, ils doivent souvent concilier d'autres priorités, telles que trouver un emploi stable pour subvenir aux besoins de leur famille. Une enquête récente menée auprès de 7 700 nouveaux immigrants au Canada a démontré que le stress lié au travail (22 %) et aux finances (17 %) était nettement plus prédominant que les barrières linguistiques (2,8 %) (Robert et Gilkinson, 2012).

Par conséquent, nombreux sont les nouveaux arrivants qui « ne sont pas en mesure d'assister aux cours, même les plus accessibles » (Kouritzin, 2000, p. 26).

En outre, certaines recherches suggèrent que les employeurs sont plus susceptibles que les nouveaux arrivants de considérer les questions linguistiques comme un obstacle important et que de nombreux nouveaux arrivants ne sont peut-être pas conscients de la façon dont leurs compétences sont évaluées par les autres. Par exemple, une étude comparant les perceptions des nouveaux arrivants et des employeurs en matière d'obstacles à l'emploi a montré que seulement 27 % des nouveaux arrivants ont déclaré que les compétences linguistiques et de communication constituaient un obstacle pour eux dans leur recherche d'emploi, alors que 95 % des employeurs ont indiqué que les compétences linguistiques et de communication constituaient un obstacle pour les nouveaux arrivants dans leur recherche d'emploi (Allies, 2005).

Une des principales faiblesses de l'enseignement traditionnel en classe est le peu d'occasions qu'ont les participants de mettre en pratique les compétences essentielles en matière d'expression et d'écoute. Les participants au programme CLIC ont indiqué qu'il y avait trop d'emphase sur la lecture, l'écriture et la grammaire, et pas assez sur l'écoute, la compréhension orale et l'expression orale (IRCC, 2010). La pratique et la motivation sont fondamentales pour acquérir une compréhension du rythme de la conversation, une connaissance des expressions, tournures idiomatiques et/ou argotiques canadiennes, ainsi que des termes appliqués pour le marché du travail (Kaushik & Drolet, 2018).

PRINCIPES DE L'ENSEIGNEMENT DU LANGAGE

La science de l'acquisition et de la formation linguistique est bien établie et de nombreux programmes s'inspirent des principes essentiels qui mettent l'accent sur la compréhension des besoins de l'apprenant, la création des conditions d'apprentissage de la langue, la conception de leçons de langue de haute qualité, l'adaptation de la prestation des leçons au besoin, le suivi et l'évaluation du perfectionnement de la langue ainsi que l'engagement et la collaboration avec une communauté de pratique. Cependant, les programmes sont très souvent liés aux modes traditionnels d'enseignement dans les classes et n'accordent qu'une attention limitée aux facteurs contextuels – conditions socio-économiques, accès aux infrastructures, contraintes de temps et de lieu, besoins de mécanismes de support général, exigences de personnalisation et, surtout, création d'occasions d'appliquer l'apprentissage.

De nombreux travaux ont été réalisés pour aborder l'efficacité de différentes approches pédagogiques, par exemple l'importance de l'interactivité, de la gamification, de l'utilisation de l'humour (Bishay, nd) dans la configuration des programmes et des applications de formation linguistique, ainsi que la manière dont les contenus pertinents jouent un rôle. Mais en dépit des recherches approfondies réalisées depuis des décennies, l'efficacité de la formation linguistique au Canada ne s'est pas améliorée.

FIGURE 1 : PRINCIPES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS ET DES LANGUES SECONDES (TESOL CENTRE)



LA DEMANDE D'INNOVATION

Avec le passage à la numérisation, la demande augmente pour un apprentissage à tout moment et en tout lieu, ce qui permet de mieux répondre aux besoins des apprenants. Avant même que le COVID n'accélère l'adoption de la technologie dans tous les secteurs, une enquête du projet *LearnIT2Teach* du CLIC a révélé que les apprenants souhaitent l'intégration de la technologie dans leur apprentissage (71,4 %) ainsi que des alternatives en ligne (9,4 %). Les instructeurs sont généralement d'accord avec 87,5 % des répondants, qui estiment qu'un meilleur accès aux technologies d'apprentissage améliorerait l'acquisition de la langue pour les nouveaux arrivants (Sturm *et al.*, 2018). Néanmoins, l'innovation était restreinte en partie à cause des structures de rétribution et de financement. En outre, si l'apprentissage en ligne présente un attrait certain, la rétention des apprenants est un problème majeur à bien des égards, et les infrastructures ou la normalisation entre les fournisseurs de services sont limitées, tout comme les compétences numériques des instructeurs, qui varient. En outre, de nombreuses applications nécessitent un accès à l'internet à haut débit ainsi que des appareils que de nombreux nouveaux arrivants ne peuvent se permettre.

La technologie ne doit pas nécessairement remplacer les programmes d'apprentissage en présentiel, mais une évaluation des programmes d'apprentissage mixte intégrant la technologie à l'expérience en classe a permis d'augmenter la participation et la rétention. Les participants ont signalé des améliorations de leurs compétences en anglais pour le travail, la recherche d'emploi, la communication avec les enseignants de leurs enfants, ainsi que l'intégration générale dans la communauté (Cummings *et al.*, 2018).

APPROCHES FONDÉES SUR LA TECHNOLOGIE

« L'apprentissage adaptatif » utilisant des systèmes activés par l'intelligence artificielle (IA) contribue à favoriser des programmes linguistiques plus ciblés et personnalisés. Une étude a démontré que les étudiants utilisant des manuels alimentés par l'IA obtenaient des résultats quatre fois supérieurs à ceux utilisant les manuels électroniques standard, tout en collectant des données précieuses pouvant être utilisées pour créer des rapports personnalisés (Leddo *et al.*, 2020). Un autre exemple de la capacité de l'IA à fournir un enseignement plus adapté est celui des chatbots linguistiques, qui sont des logiciels alimentés par l'IA conçus pour imiter les conversations humaines (Dokukina et Gumanova, 2020).

Il existe actuellement toute une série de produits commerciaux destinés à favoriser l'apprentissage des langues. L'un des plus populaires est Babbel, qui compte un million d'utilisateurs et propose des leçons de 15 minutes en ligne. Également en ligne, Rosetta Stone offre plusieurs langues avec des éléments de gamification (utilisation de caractéristiques de jeu telles que des badges de réussite et des systèmes de points pour atteindre des objectifs d'apprentissage). Busuu est un réseau innovant d'apprentissage social des langues. Preply est un réseau d'enseignants et de tuteurs experts. Mondly est une autre application qui utilise des fonctionnalités de chatbot et de gamification pour des leçons dans 33 langues. Duolingo est un autre exemple qui favorise la participation à l'apprentissage des langues par le biais de leçons de taille réduite. Les plateformes d'apprentissage des langues alimentées par l'IA permettent aux apprenants de travailler à leur propre rythme, en répétant les sujets et en mettant l'accent sur les points problématiques, les incitant à effectuer les tâches qu'ils maîtrisent le mieux, suscitant leurs intérêts et tenant compte de facteurs tels que le contexte culturel (Rohalevych, 2020).

Bien qu'elle ne présente pas toutes les caractéristiques des autres applications, Learning Upgrade est une plateforme qui propose des leçons d'apprentissage en ligne correspondant à des compétences normalisées, des tests et une distribution mobile évolutive, ainsi qu'un suivi et une participation performants à la gestion de l'apprentissage. Avec l'objectif audacieux de « transformer la vie d'un milliard de personnes en améliorant leur niveau d'alphabétisation, de mathématiques et de technologie », l'application candidate du XPRIZE utilise des tests internationalement reconnus pour les « qualifications de succès » – alphabétisation, calcul et compétences numériques. Le programme propose plus de 1 020 leçons et 22 cours qui s'adressent à des élèves de tous âges et de toutes capacités. Bien qu'il ait été conçu pour un public plus général, il a eu un impact significatif sur les

apprenants d'anglais langue seconde. Le système de gestion de l'apprentissage permet aux instructeurs de suivre les progrès et d'encourager les participants à persévérer, grâce à un système élaboré de récompenses et de « badges ». L'application Learning Upgrade a remporté le grand prix de l'Adult Literacy XPRIZE de la Fondation Barbara Bush, un concours mondial doté de 7 millions de dollars qui mettait au défi des équipes de développer une application mobile capable d'améliorer le plus possible les compétences en lecture et en écriture d'un groupe d'apprenants adultes en seulement 12 mois. Learning Upgrade a fait ses preuves et a été validé lors d'un test pratique auprès de 12 000 apprenants adultes, recueillant les meilleurs résultats avant et après un test de lecture standardisé. Il a collecté des gains supérieurs à ce que les apprenants auraient obtenu au cours d'une seule année d'étude en classe. (*Learning Upgrade*).

Ces simulations proposent des cours de langue à travers des activités du monde réel et des approches basées sur la narration, qui peuvent être personnalisées pour tout environnement social et professionnel (Rieber, 2005 ; Nielsen & Gonzales-Lloret, 2010). Bien qu'ils n'aient pas encore été adaptés à grande échelle, de nombreuses études sur ces outils dans le domaine de l'éducation ont démontré des résultats positifs tels qu'une motivation accrue pour un apprentissage plus approfondi et une rétention à long terme (Kavanagh *et al.*, 2017). La RV et la RA sont liées à des méthodes pédagogiques qui encouragent les apprenants à s'engager activement dans le contenu, plutôt que d'être des récepteurs passifs d'informations. Beaucoup de ces outils intègrent l'apprentissage par le jeu et la gamification qui sont conçus non seulement pour augmenter leur motivation, mais aussi pour faciliter leur interaction continue avec le sujet (Huang *et al.*, 2021 ; Taskiran, 2019). De nouveaux outils sont apparus qui favorisent une plus grande participation et suivent les performances des étudiants en temps réel en utilisant une combinaison d'IA et de RA/VR. Par exemple, Vitro, basé à Vancouver, pilote un nouveau produit LincLingo qui correspond aux objectifs du programme CLIC, et dont les sessions sont disponibles à plusieurs stades des NCLC, y compris les niveaux 3 à 8 pour l'anglais et le français. L'application propose des expériences interactives auxquelles les nouveaux arrivants sont confrontés à leur arrivée au Canada – comme prendre un rendez-vous chez le médecin, ouvrir un compte bancaire et louer un appartement – grâce à des humains virtuels IA qui leur donnent l'occasion de s'exercer, de recueillir des commentaires et de prendre confiance. Chaque session fournit des analyses détaillées aux apprenants pour qu'ils puissent s'auto-évaluer, ce qui leur permet d'obtenir des commentaires en temps opportun pour accélérer l'acquisition de la prononciation et de la grammaire.

Malheureusement, alors que de nombreuses applications technologiques pour la langue font l'objet d'évaluations et de classements approfondis par les utilisateurs (Trusted, 2022), il y a eu peu d'évaluations formelles pour déterminer dans quelle mesure elles fonctionnent et pour qui. Une grande différence existe entre un public constitué par des personnes très instruites et alphabétisées et des personnes qui ne sont pas alphabétisées dans leur langue maternelle et qui ont besoin de commencer par l'ABC et les principes de grammaire de base. Par exemple, il n'existe pratiquement pas de recherches aléatoires et contrôlées sur l'efficacité d'une intervention logicielle sur les quatre compétences linguistiques (à savoir, la lecture, l'écriture, l'écoute et l'expression orale). La plupart se concentrent sur l'efficacité d'une intervention en matière d'alphabétisation (Cheung & Slavin, 2012 ; Richards-Tutor *et al.*, 2016) ou n'incluent que les compétences réceptives (Troia, 2004). Une étude récente auprès d'enfants d'âge scolaire (Harper *et al.* 2021) utilisant Rosetta Stone pour compléter leur apprentissage a révélé des améliorations significatives des compétences orales/auditives par rapport au programme d'études classique utilisé par le district partenaire et une corrélation positive entre la quantité d'utilisation du logiciel et les gains d'apprentissage pour ces compétences. Les auteurs ont noté que la technologie permet un « enseignement personnalisé qui donne aux élèves davantage d'occasions de s'exercer à l'oral et leur permet de progresser à leur propre rythme » (Harper *et al.*, 2021, p. 14). La rétroaction automatisée sur la précision de l'expression orale permet aux élèves de s'exercer sans craindre de faire une erreur devant autrui. Ainsi, dans ce contexte, « la technologie pourrait constituer un environnement d'apprentissage peu anxiogène et susciter ultérieurement une volonté de participation accrue en anglais en classe » (Harper *et al.*, 2021, pp. 14-15). Cependant, en ce qui concerne les compétences en lecture et en écriture, le logiciel n'a pas permis de collecter des informations au-delà du programme scolaire habituel.

APPRENTISSAGE INTÉGRÉ AU TRAVAIL

D'autres initiatives visent à offrir des programmes adaptés au lieu de travail. Non seulement les données suggèrent que l'enseignement en classe n'est pas efficace pour développer certaines compétences linguistiques, mais les recherches montrent que ces cours de langue ne parviennent souvent pas à donner aux immigrants un coup de pouce tangible sur le marché du travail (McHugh & Challinor, 2011). C'est pourquoi les concepteurs remettent de plus en plus en question la notion selon laquelle la formation linguistique doit précéder l'emploi et explorent des moyens d'« apprendre en gagnant sa vie ».

L'apprentissage intégré au travail est très performant lorsque la responsabilité du perfectionnement des compétences est partagée avec les employeurs. Par exemple, le programme English Under the Arches de McDonald's a reçu le prix E Pluribus Unum du Migration Policy Institute (MPI) pour son rôle de « modèle performant et transposable d'ESOL [anglais langue seconde ou étrangère] en milieu de travail » (MPI, 2010). En partenariat avec des experts nationaux de

l'enseignement linguistique et des collèges communautaires pour élaborer et appliquer un curriculum d'anglais sur le lieu de travail, le programme fournit aux chefs d'équipe les compétences linguistiques nécessaires pour gérer efficacement les opérations et le personnel. Avant même la pandémie, le programme s'appuyait sur les conférences virtuelles pour permettre aux travailleurs de plusieurs régions de suivre les cours simultanément depuis leur propre restaurant. Danby, un fabricant de taille moyenne en Ontario, a élaboré des programmes de formation linguistique personnalisés lorsqu'il a parrainé et embauché des réfugiés syriens. En plus de la formation officielle en anglais langue seconde, l'entreprise a mis en œuvre plusieurs initiatives, notamment le mot du jour en anglais, les compagnons de déjeuner en anglais, les programmes d'apprentissage de l'anglais avec des tuteurs Skype, la télévision, « Mango Language », Duolingo, le club de thé, etc. (GRSI, s.d.)

Un exemple de programme ambitieux à grande échelle centré sur l'employeur est le programme américain Compétences et opportunités pour la nouvelle main-d'œuvre américaine, soutenu par la fondation Walmart. Le programme comprend à la fois un apprentissage en face à face et un enseignement en ligne ciblant les travailleurs ayant une maîtrise limitée de l'anglais (environ 10 % de la main-d'œuvre américaine). Ciblant les secteurs de la vente au détail, de la fabrication, du transport, de l'hébergement et de la restauration, le programme répond aux préoccupations des employeurs qui estiment que les compétences linguistiques limitées bloquent les possibilités d'accès à des postes moyennement qualifiés et empêchent ainsi la rétention. Le projet a fait appel à des partenaires pédagogiques locaux dans tout le pays pour dispenser la formation dans chaque région, sur le lieu de travail ou sur le campus. L'évaluation préliminaire a révélé des avantages importants pour les travailleurs qui ont amélioré non seulement leurs compétences linguistiques, mais aussi leurs compétences numériques. La majorité des participants ont démontré une amélioration de leurs compétences en anglais (83 % à Miami, 91 % à Houston et 67 % à New York) et plus de 80 % étaient en voie d'obtenir des salaires plus élevés. Les employeurs ont signalé des améliorations dans la performance professionnelle (95 %) dans la productivité des magasins (89 %) ainsi que dans la rétention (100 %) (National Immigration Forum, 2016). Les pénuries de main-d'œuvre et de compétences étant actuellement au cœur des préoccupations de nombreuses entreprises, on constate un regain d'intérêt pour les programmes novateurs en milieu de travail visant à favoriser les parcours des nouveaux arrivants.

APPRENTISSAGE SOCIAL ET CERCLES D'APPRENTISSAGE INFORMELS

La recherche a montré que la création d'un sentiment d'appartenance est fondamentale pour encourager la performance en anglais langue seconde (ALS) (Lacosse, *et al.*, 2020). Les étudiants en milieu universitaire ont affiché des résultats similaires à ceux d'autres populations de nouveaux arrivants. Les organismes communautaires offrent également une participation aux nouveaux arrivants qui apprennent l'anglais et le français. Par exemple, le programme de tutorat en anglais (ETP) de la Fondation syrienne canadienne est un service unique destiné aux nouveaux arrivants vulnérables, offrant des cours personnalisés à ceux qui ne sont pas en mesure d'accéder à une formation linguistique traditionnelle – notamment les personnes ayant des problèmes de santé, les travailleurs ayant des horaires irréguliers, les personnes âgées et les parents n'ayant pas accès à une garderie. Depuis 2016, l'ETP a fourni près de 20 000 heures de participation à des cours de langue personnalisés à 600 nouveaux arrivants. Dans une enquête menée auprès d'une cohorte de nouveaux arrivants, 90 % ont exprimé que leur confiance dans l'expression de l'anglais s'était améliorée. De plus, 95 % des répondants ont indiqué qu'ils recommanderaient le programme à d'autres nouveaux arrivants.

Au Royaume-Uni, un essai comparatif aléatoire à grande échelle portant sur une formation linguistique communautaire destinée aux personnes ayant un très faible niveau de compétence fonctionnelle en anglais a abordé l'impact de l'apprentissage et du suivi assistés, dispensés dans le cadre de 22 cours et 11 séances de club sur une période de 11 semaines pour 527 participants (Patel *et al.*, 2018). La maîtrise de l'anglais et l'intégration sociale des participants ont été mesurées au début et à la fin de la période d'intervention. L'intervention a été mise en œuvre par un consortium de partenaires dirigé par Manchester Talk English (faisant partie du conseil municipal de Manchester) à travers cinq autorités locales. Les résultats ont montré des améliorations significatives dans l'acquisition de l'anglais à la suite de l'intervention, ainsi que des progrès dans plusieurs domaines relatifs à l'intégration sociale, notamment : la capacité à utiliser les services publics, le niveau de confiance envers les autres et le volume d'interactions sociales et d'amitiés développées.

DÉFINIR, ÉVALUER, SUIVRE ET VALORISER LES COMPÉTENCES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES

L'un des obstacles les plus importants, en particulier pour les apprenants adultes, est le temps et l'engagement nécessaires pour réussir. De nombreux apprenants sont confrontés à de multiples obstacles, notamment le traumatisme, la confiance, l'accès à la technologie, ainsi que le temps et les autres ressources nécessaires pour s'investir dans l'apprentissage. Le processus doit commencer par une évaluation minutieuse des besoins de l'apprenant et par l'exploitation d'une gamme d'outils permettant à la fois de suivre et de mesurer les

progrès, ainsi que de valoriser et de souligner les réussites, car la rétention est l'un des plus grands défis auxquels sont confrontés les programmes d'ALS, en particulier ceux destinés aux adultes.

CONCLUSION

La maîtrise de l'anglais ou du français est fondamentale pour la réussite des nouveaux arrivants au Canada et il est possible d'utiliser des innovations fondées sur des données probantes pour maximiser l'impact sur les apprenants.

La technologie peut fournir un accès plus pratique en tout temps et en tout lieu, tout en offrant une plus grande personnalisation et des approches autodidactes. Mais de nombreux nouveaux arrivants n'ont pas accès à l'Internet à haute vitesse ou à des ordinateurs, alors que l'accès aux téléphones intelligents, par exemple, est fondamental pour étendre les possibilités. Si la technologie peut également multiplier les occasions de pratiquer et enrichir les expériences, elle n'est qu'une des dimensions de l'innovation en matière de formation linguistique : la conception pédagogique, la pertinence et les éléments intangibles comme le « divertissement » sont essentiels. Avec la participation des employeurs, l'apprentissage intégré au travail contribue à aligner les priorités de l'emploi et de la formation linguistique grâce à des innovations telles que l'implantation de cours de langue sur le lieu de travail ou l'élaboration de programmes d'études qui reflètent plus fidèlement les expériences professionnelles réelles. En outre, des approches plus informelles, telles que les cercles de conversation, le mentorat et le tutorat, peuvent offrir des niveaux élevés de personnalisation dans un environnement sécurisant, tout en contribuant à la création de réseaux et de capital social essentiels à la réussite professionnelle. Enfin, il est fondamental de tirer parti des enseignements de l'économie comportementale pour suivre et récompenser les progrès, donner des encouragements et assurer un suivi, et reconnaître les réalisations, afin de promouvoir l'engagement, la pratique et la rétention, et de démontrer la progression et la maîtrise des compétences.

Il est clair qu'aucun programme unique ne peut convenir à tous – l'âge, l'éducation, l'alphabétisation et d'autres facteurs individuels jouent un rôle, tout comme la langue maternelle – mais nous devons améliorer notre capacité à répondre aux besoins des nouveaux arrivants tout en favorisant d'autres aspects de l'intégration, notamment l'accès à l'emploi et aux réseaux sociaux. Des examens plus systématiques des différentes approches et l'exploration de modèles novateurs sont fondamentaux étant donné les résultats inégaux que produisent nos investissements actuels.

RÉFÉRENCES

ALLIES Canada. (2015). Employer best practices for hiring skilled newcomers. ALLIES Canada. https://hireimmigrants.ca/wp-content/uploads/Employer_Best_Practices.pdf

Arendt, J.N., Bolvig, I., Foged, M., Hasager, L., & Peri, G. (2021). Language training and refugees' integration. *National Bureau of Economic Research*. https://www.nber.org/papers/w26834

Auditor General of Ontario. (2017). Annual report 2017: Section 3.13: Settlement and integration services for newcomers. The Government of Ontario. https://www.auditor.on.ca/en/content/annualreports/arbyyear/ar2017.html

Baril, L. (2011). Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC): Suggestions for Improvements. (Master's Research Paper, Immigration and Settlement Studies.) Toronto: Ryerson University.

Bishay, M. (nd) Does the use of humour in language instruction foster second language development in English as a second language (ESL Learners) Western University.

Cheung, A. C., Slavin, R. E. (2012). How features of educational technology applications affect student reading outcomes: A meta-analysis. Educational Research Review, 7(3), 198–215. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.002

Cummings, J., Sturm, M. & Avram, A. (2018). Researching the effects of blended learning in LINC: A demonstration research project. http://learnit2teach.ca/wpnew/learnit2teach-publications/

Derwing, T. M. & Waugh, E. (2012). *Language skills and the social integration of Canada's adult immigrants*. Institute for Research on Public Policy.

Dokukina, I., & Gumanova, J. (2020). The rise of chatbots – new personal assistants in foreign language learning. *Procedia Computer Science, 169*, 542–546. https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.02.212

Dustmann, C. & Fabbri, F. (2003). Language proficiency and labour market performance of immigrants in the UK. *The Economic Journal (London), 113*(489), 695-717. https://doi.org/10.1111/1468-0297.t01-1-00151

Eaton, S. E. (2010). *Formal, non-formal and informal learning: The case of literacy, essential skills, and language learning in Canada*. Calgary: Eaton International Consulting Inc.

Fleming, D. (2010). Becoming citizens: Racialized conceptions of ESL learners and the Canadian Language Benchmarks. *Canadian Journal of Education, 33*(3), 588–616.

Global Refugee Sponsorship Initiative (GRSI). (n.d.). The experience of a business sponsoring refugees. https://refugeesponsorship.org/guidebook?chapter=3&area=7

Grenier, G. & Xue, L. (2011). Canadian immigrants' access to a first job in their intended occupation. *Journal of International Migration and Integration, 12*(3), 275–303. https://doi.org/10.1007/s12134-010-0159-z

Harper, D., Bowles, A. R., Amer, L., Pandža, N. B. & Linck, J. A. (2021). Improving outcomes for English learners through technology: A randomized controlled trial. *AERA Open, 7*, 233,285,842,110,255. https://doi.org/10.1177/23328584211025528

Huang, X., Zou, D., Cheng, G. & Xie, H. (2021). A systematic review of AR and VR enhanced language learning. *Sustainability (Basel, Switzerland), 13*(4639), 4639. https://doi.org/10.3390/su13094639

Holden, C. & Sykes, J. (2011) Leveraging mobile games for place-based language learning. *International Journal of Game-Based Learning, 1*(2), 1–18.

Immigration, Refugees and Citizenship Canada (IRCC). (2010). Evaluation of the Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC) program. https://www.canada.ca/content/dam/ircc/migration/ircc/english/resources/evaluation/linc/2010/linc-eval.pdf

Immigration, Refugees and Citizenship Canada (IRCC). (2017). Evaluation of the settlement program. https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/corporate/reports-statistics/evaluations/settlement-program.html

Immigration, Refugees and Citizenship Canada. (IRCC). (2020). Evaluation of language training services. https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/corporate/reports-statistics/evaluations/eval-language-training-services.html

Kaushik, V., & Drolet, J. (2018). Settlement and integration needs of skilled immigrants in Canada. *Social Sciences (Basel), 7*(5), 76. https://doi.org/10.3390/socsci7050076

Kavanagh, S., Luxton-Reilly, A., Wuensche, B., & Plimmer, B. (2017). A systematic review of virtual reality in education. *Themes in Science and Technology Education, 10*(2), 85.

Kouritzin, S. (2000). Immigrant mothers redefine access to ESL classes: Contradiction and ambivalence. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 21*(1), 14–32. https://doi.org/10.1080/01434630008666391

Lacosse, J., Canning, E.A., Bowman, N. A., Murphy M. C., Logel, C. (2020) A social-belonging intervention improves STEM outcomes for students who speak English as a second language. *Science Advances*, Vol 6, Issue 40.

Learning Upgrade (nd). https://web.learningupgrade.com/2019/10/23/introducing-the-learning-upgrade-challenge/

Leddo, J., Guo, Y. & Banka, D. (2020). Artificial Intelligence and Voice-Powered Electronic Textbooks and Electronic Books. *International Journal of Social Science and Economic Research*, 5(1), 190–206. https://docplayer.net/180769135-Artificial-intelligence-and-voice-powered-electronic-textbooks-and-electronic-books.html

McHugh, M. & Challinor, A.E. (2011). Improving immigrant's employment prospects through work-focused language instruction. Migration Policy Institute. https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/workfocusedlanguageinstruction.pdf

Migration Policy Institute (MPI). (2010). McDonald's innovative English under the arches program honoured as an exceptional immigrant integration initiative. https://www.migrationpolicy.org/news/mcdonalds-english-under-arches-epup

Patel, A., Hoya. C., Bivand, P., McCallum, A., Stevenson, A., & Wilson, T. (2018). Measuring the impact of Community-Based English Language Provision: Findings from a Randomised Controlled Trial. *Ministry of Housing, Communities and Local Government*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/690084/Measuring_the_impact_of_community-based_English_language_provision.pdf

National Immigration Forum. (2019). Project impact: Skills and opportunity for the new American workforce. https://immigrationforum.org/article/project-impact-skills-and-opportunity-for-the-new-american-workforce/

Nielsen, K.B., & Gonzáles-Lloret, M. (2010). *Effective online foreign language courses: Theoretical framework and practical applications*. The Eurocall Review 17. 155–168

Richards-Tutor, C., Baker, D. L., Gersten, R., Baker, S. K., Smith, J. M. (2016). The effectiveness of reading interventions for English learners: A research synthesis. Exceptional Children, 82(2), 144–169. https://doi.org/10.1177/0014402915585483

Rieber, L. (2005). Multimedia learning in games, simulations, and microworlds. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 549–567). New York: Cambridge University Press.

Robert, A.-M. & Gilkinson, T. (2012). Mental health and well-being of recent immigrants in Canada: Evidence from the Longitudinal Survey of Immigrants to Canada. Ottawa: Citizenship and Immigration Canada, Research and Evaluation.

Rohalevych, V. (2020, August 21). *Essentials of Artificial Intelligence for Language Learning*. Intellias. https://www.intellias.com/how-ai-helps-crack-a-new-language/

Sturm, M., McBride, R. & Edgar, J. (2018). 2016–2017LINC Program Impact Evaluation Report. *New Language Solutions*. Ottawa: Immigration, Refugees and Citizenship Canada.

Taskiran, A. (2019). The effect of augmented reality games on English as foreign language motivation. *E-Learning and Digital Media, 16*(2), 122–135. https://doi.org/10.1177/2042753018817541

Troia, G. A. (2004). Migrant students with limited English proficiency: Can Fast ForWord Language™ make a difference in their language skills and academic achievement? Remedial and Special Education, 25(6), 353–356. https://doi.org/10.1177/07419325040250060301

Trusted. (2022). Learn languages online: The 5 best language learning apps. Trusted. https://uk.trusted.net/learn-languages-comparison