

MOTS CLÉS
ÉVALUATION
DONNÉES FRANCO-ONTARIENNES
MORPHOLOGIE
SYNTAXE
VOCABULAIRE
NARRATION
RÉPÉTITION DES NON-MOTS
TRAITEMENT DE L'INFORMATION
FRANCOPHONES

Chantal Mayer-Crittenden, Ph.D.

Université Laurentienne
935 Ramsey Lake Rd
Greater Sudbury, ON
CANADA

Elin Thordardottir, Ph.D.

McGill University
2001 McGill College, 8th floor
Montreal, QC
CANADA

Centre de recherche
interdisciplinaire en réadaptation
du Montréal métropolitain (CRIR)
Institut Raymond Dewar
3600 rue Berri
Montreal, QC
CANADA

Manon Robillard, Ph.D.

Université Laurentienne
935 Ramsey Lake Rd
Greater Sudbury, ON
CANADA

Michèle Minor-Corriveau, Ph.D.

Université Laurentienne
935 Ramsey Lake Rd
Greater Sudbury, ON
CANADA

Roxanne Bélanger, Ph.D.

Université Laurentienne
935 Ramsey Lake Rd
Greater Sudbury, ON
CANADA



Données langagières franco-ontariennes : effets du contexte minoritaire et du bilinguisme



Franco-ontarian Speech Data: The Effects of a Minority Context and Bilingualism

Chantal Mayer-Crittenden

Elin Thordardottir

Manon Robillard

Michèle Minor-Corriveau

Roxanne Bélanger

Abrégé

L'évaluation langagière des enfants franco-ontariens s'avère une tâche complexe pour les orthophonistes en raison d'un manque d'outils et de normes régionales. Cette étude a d'abord reproduit, auprès de 26 enfants franco-ontariens monolingues, une recherche québécoise (Thordardottir, Keheyia, Lessard, Sutton et Trudeau. 2010). Les enfants de la présente étude ont été appariés selon l'âge ($n = 26$, âge moyen = 60,38 mois, écart-type = 5,99), le statut socio-économique et la cognition non verbale ; ils différaient des Franco-Québécois selon la quantité d'intrants (input) et selon le statut linguistique des langues (minoritaire/majoritaire). Notre étude a ensuite évalué la performance d'enfants bilingues (français-anglais), soit les franco-dominants ($n = 48$, âge moyen = 59,60 mois, écart-type = 5,73) du même âge sur cette même batterie de tests. Ces deux groupes linguistiques ont été créés selon le niveau d'exposition aux langues. Les résultats de l'analyse descriptive montrent qu'au plan linguistique, les Franco-Ontariens monolingues réussissent moins bien que les Franco-Québécois et les bilingues franco-dominants réussissent encore moins bien que les monolingues de sorte que l'emploi des normes québécoises pour les Franco-Ontariens est remis en question. Cependant, une comparaison post hoc n'a produit aucune différence significative entre les Franco-Québécois et les Franco-Ontariens monolingues. D'autre part, les monolingues ontariens et québécois ont mieux réussi aux épreuves du langage expressif et réceptif que les bilingues franco-dominants. La présente étude a permis quelques avancées puisque très peu d'études dans la littérature portent sur l'évaluation des compétences linguistiques des enfants franco-ontariens, définissant ainsi des données préliminaires pour ces groupes d'âge.

Abstract

Speech-language evaluation of Franco-Ontarian children is a complex task for speech-language pathologists due to the lack of tools and regional standards. This study first replicated, with 26 Franco-Ontarian monolingual children, a study from Quebec (Thordardottir, Keheyia, Lessard, Sutton et Trudeau. 2010). Children in the study were matched for age ($n = 26$, average age = 60.38 months, standard deviation = 5.99), socio-economic status, and non-verbal cognition; they differed from French Quebecers in the quantity of input and in the linguistic status of the languages (minority/majority language). Our study then assessed the performance of bilingual children (French-English), i.e., Franco-dominant ($n = 48$, average age = 59.60 months, standard deviation = 5.73) of the same age on the same battery of tests. These two linguistic groups were created according to the level of exposure to the two languages. The results of the descriptive analysis showed that, on the linguistic level, French Quebecers outperformed monolingual Franco-Ontarians, and that Franco-dominant bilingual children obtained lower scores than the monolingual children on many levels, such that the use of Quebec-based standards for Franco-Ontarians is questioned. However, a post hoc comparison produced no significant differences between monolingual French Quebecers and Franco-Ontarians. On the other hand, monolingual Ontarians and Quebecers performed better on expressive and receptive language tests than Franco-dominant bilingual children. Since very few studies in the literature focus on the assessment of linguistic competencies of Franco-Ontarian children, this research provides new insights by defining preliminary data for these age groups.

L'évaluation du langage des enfants francophones a longtemps été difficile en raison de la carence d'outils. Or, plusieurs nouveaux outils et normes ont été développés au Québec dans de récentes études. Il serait souhaitable de les utiliser en Ontario, cependant, il existe d'importantes différences liées au contexte linguistique du français entre ces deux provinces ; le français est la langue majoritaire au Québec et une langue minoritaire en Ontario. En effet, la potentialité de préservation d'une langue et le niveau de compétence linguistique augmentent en fonction des occasions d'emploi de cette langue, que ce soit au niveau de la famille, des amis, des médias ou au niveau collectif (Kohnert, 2009). Ceci vient appuyer l'importance de la présence francophone dans la communauté et dans les institutions environnantes (Thomas, 1994). Les différences qu'on observe entre les Franco-Canadiens peuvent être énormes selon le contexte linguistique, surtout si on compare les sujets à dominance anglaise vivant en contexte minoritaire à ceux qui maintiennent la langue française dans un milieu majoritaire (Landry, Allard et Deveau, 2010; Thomas, 1994). Dans le domaine de l'orthophonie, il importe de bien saisir l'influence du contact des langues sur l'acquisition des compétences linguistiques puisque celle-ci pourrait s'avérer un facteur de haute importance. Par conséquent, l'évaluation orthophonique doit refléter ces différences linguistiques afin de ne pas attribuer une conclusion orthophonique d'un trouble primaire du langage lorsqu'en réalité, les différences pourraient être imputables au contexte linguistique régional.

Contexte linguistique minoritaire

Selon Laflamme et Reguigui (2003), les Canadiens français en situation minoritaire sont fortement exposés au contact des langues. De plus, Marmen et Corbeil (2004) soutiennent que l'anglais est souvent la langue d'usage commune des couples linguistiquement mixtes au Canada, ce qui rend possible l'éducation en français d'enfants qui sont plutôt anglophones. En vertu de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982) et de la *Loi sur l'éducation en Ontario* (1990), on accorde aux enfants le droit de fréquenter les écoles de la minorité de langue officielle, dont les écoles de langue française. Ces enfants sont identifiés comme étant des « ayants droit ». Toujours selon la Charte, ce droit a été accordé aux enfants de parents qui répondent à certains critères quant à la langue parlée et quant à leur langue d'instruction. Cependant, un parent non ayant droit peut, s'il le désire, inscrire son enfant à une école de langue française. Pour ce faire, l'enfant et le parent ou le tuteur doivent se présenter devant un comité d'admission, tel que le stipule la Loi sur l'éducation en Ontario. Une évaluation déterminera si l'enfant comprend,

parle, lit et écrit le français en fonction de son âge et de son niveau de scolarité. Un élève qui n'est pas jugé au même niveau que ses camarades de classe peut être admis à l'école de langue française et aura recours à des services afin de perfectionner le français (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2011).

De plus en plus d'ayants droit provenant de foyers exogames (qui dans ce contexte, se composent d'un parent anglophone et d'un parent francophone) fréquentent les écoles de langue française (Landry et al., 2010). Les écoles de langue française ouvrent leurs portes aux élèves qui ont l'anglais comme langue maternelle afin d'accroître leurs effectifs scolaires dans l'intention de contourner le risque de gérer des écoles vides: phénomène qui pourrait se produire si on limitait l'accès à l'école française aux élèves qui parlent le français seulement à la maison (Landry et al., 2010). En fait, selon l'enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire (Landry et al., 2010), « le fait d'augmenter les effectifs d'élèves issus de couples exogames pourrait entraîner des conséquences réelles sur le plan démographique, mais aussi accroître l'ambiance anglophone de l'école [...] et risquer de transformer l'école de langue française en école d'immersion » (p. 28).

Très peu de recherches ont porté sur des communautés où l'on trouve des enfants de langue majoritaire qui apprennent une langue minoritaire dans un contexte où l'instruction est offerte uniquement dans la langue minoritaire. Au Canada, Beaudoin, Schneider et Elin Thordardottir (2011) ont étudié le développement de jeunes francophones en Alberta et ont constaté peu de différences entre leurs scores à des tests de langage et ceux des Québécois. Gathercole et Thomas (2009) ont étudié des enfants qui apprennent l'anglais et le gallois au pays de Galles. Leurs résultats montrent que le développement du gallois est fortement lié au niveau d'intrants disponible, soit les occasions proposant un environnement riche au plan linguistique.

Dans le Nord de l'Ontario, on trouve justement cette situation dans laquelle les enfants de langue majoritaire apprennent une langue minoritaire. Les enfants dits « ayants droit » dont la langue dominante est l'anglais apprennent le français, la langue de la minorité, dans des écoles de langue française dans une communauté majoritairement anglophone. En 2012, les conseils scolaires de langue française de la Ville du Grand Sudbury comptaient plus de 50 % d'enfants anglophones dans les classes de la maternelle (CSPGNO, 2012; Minor-Corriveau, 2012). Cependant, l'apprentissage de la langue minoritaire n'est pas obligatoire au Canada avant la quatrième année de

scolarisation tandis qu'au pays de Galles, les enfants doivent apprendre la langue minoritaire dès la première année. Ce contexte linguistique minoritaire rend plus difficile l'acquisition de la langue minoritaire puisque les occasions de communication dans cette langue à l'extérieur de la salle de classe sont peu nombreuses. Même si la langue de l'école est le français, dans certaines communautés, les enfants semblent converser en anglais dans les corridors et dans la cour d'école (Minor-Corriveau, 2012; Simard et Mayer-Crittenden, en préparation). Au foyer et ailleurs, ils regardent la télévision en anglais, visitent des sites Internet en anglais et lisent la plupart du temps en anglais (Laflamme et Bernier, 1998; Laflamme, Corbett et Southcott, 2008 ; Laflamme et Reguigui 2003). Conséquemment, les moments d'exposition au français sont restreints à la salle de classe et, de manière sporadique, à la maison. En effet, il est difficile de trouver des francophones monolingues (Laflamme et Bernier, 1998 ; Laflamme, Corbett et Southcott, 2008 ; Laflamme et Reguigui, 2003) qui résident dans la Ville du Grand Sudbury et qui ont été exposés à moins de 5 heures d'anglais par semaine (Mayer-Crittenden, 2013). En fait, seule la moitié de la population francophone de la région, soit 30 % des habitants, utilise le français comme langue de communication à la maison (Statistique Canada, 2011). Il semble que les enfants exposés à moins de 5 heures d'anglais par semaine résident dans la Ville du Grand Sudbury en raison d'un effort concerté de la part des parents. Les parents vont souvent faire un effort pour que les enfants soient uniquement exposés au français en s'assurant entre autres que le visionnement de la télévision se fasse seulement en français, que la musique soit écoutée en français, que les activités communautaires soient réalisées en français (Mayer-Crittenden, 2013). Sans cet effort, les enfants seraient probablement tous bilingues (français-anglais). Par exemple, dans les Centres de la petite enfance, les heures de contes des bibliothèques municipales, les clubs de scouts et de guides, les activités sportives et toute autre activité parascolaire sont offerts principalement en anglais. Afin d'accéder à ces services en français, il faut souvent se déplacer dans les secteurs de la ville qui offrent des services en français ou faire des efforts et exercer des pressions politiques pour y avoir accès en français. De surcroît, dans la plupart des magasins et restaurants, les services ne sont pas offerts en français, à moins que le parent ne l'exige.

Par ailleurs, dans une autre étude portant sur la population galloise, la dominance de l'anglais parmi les enfants gallois est moins évidente en ce qui concerne la langue parlée entre camarades (Gathercole, 2007). Cette étude soutient que le simple fait de se trouver dans une communauté bilingue stable fait en sorte que le gallois,

langue minoritaire, est moins vulnérable que la langue minoritaire d'une communauté bilingue immigrante. Cependant, pour que le gallois soit bien maîtrisé, il est préférable que les deux parents parlent le gallois à la maison et que les enfants fréquentent une école de langue galloise. Par contre, les enfants anglophones qui apprennent l'anglais au pays de Galles semblent le faire sans trop de difficulté, même sans instruction formelle. Ce phénomène a été observé dans des communautés bilingues semblables dans laquelle une langue a une certaine dominance sur l'autre (Allen, 2006 ; Gathercole et Thomas, 2009 ; Meisel, 2006 ; Schlyter et Håkansson, 1994 ; Treffers-Daller, Özsoy et van Hout, 2007). Il appert donc que l'apprentissage d'une L2 diffère énormément selon que le contexte soit minoritaire ou majoritaire. Plusieurs facteurs psychosociaux et politiques entrent en jeu et créent des interférences. Cela est d'autant plus vrai quand la L2 est une langue minoritaire. Cette situation rend difficile l'évaluation des compétences linguistiques des enfants monolingues et bilingues.

Évaluation des compétences linguistiques

Une étude (Elin Thordardottir et al., 2010) récemment réalisée au Québec sur la performance des outils évaluant la connaissance et le traitement du langage chez les enfants francophones de 5 ans a utilisé une batterie d'outils qui mesurent le langage réceptif, le langage expressif, le traitement du langage, notamment, la dénomination automatique rapide (DAR), la répétition de non-mots et de phrases, l'exécution de consignes, la mémoire de travail ainsi qu'un échantillonnage du langage spontané. Les chercheurs ont ciblé ce groupe d'âge puisque c'est souvent à ce moment de l'apprentissage que les enfants sont évalués pour la première fois par un orthophoniste afin de déterminer la présence ou l'absence d'un trouble ou d'un retard du langage. L'objectif de cette étude était d'évaluer un groupe d'enfants franco-ontariens en utilisant les mêmes outils pour comparer les ontariens directement avec les québécois. Les résultats de l'étude québécoise (Elin Thordardottir et al., 2010) ont montré une croissance systématique des scores avec l'âge pour la plupart des outils, ce qui indique que chacun des outils était sensible au développement progressif attendu des compétences en question. L'étude a également montré qu'il y a un chevauchement entre les outils, ce qui indique que certaines compétences étaient évaluées de façon répétée, mais aussi que certains outils mesuraient différentes compétences linguistiques. Grâce à cette étude, les orthophonistes du Québec ont maintenant à leur portée une batterie d'outils adaptés ou créés en français pour les enfants franco-québécois monolingues de 5 ans. Cette batterie d'outils leur permet d'établir, avec confiance, un

bilan orthophonique basé sur des normes afin de cibler des objectifs de thérapie en fonction de ce bilan. Une seconde étude par Elin Thordardottir et al. (2011), utilisant une batterie d'outils comparable chez les enfants monolingues franco-québécois de 5 ans, a montré que les épreuves de répétition des non-mots, d'imitation des phrases, des concepts et l'exécution des directives et de dénomination automatique rapide étaient les meilleurs indicateurs des troubles primaires du langage. Toutefois, puisque cette étude a été effectuée sur une population vivant dans un contexte linguistique majoritaire, nous ne savons pas si ces données peuvent être extrapolées à une population qui se trouve dans un contexte linguistique minoritaire.

Nous savons que dans un environnement minoritaire, le contexte linguistique pourtant important, n'est pas suffisamment riche pour contribuer à l'apprentissage de la langue (Gathercole et Thomas, 2009). Ainsi, si le contexte langagier est différent de celui du Québec, il faut se demander si les groupes de sujets bilingues du Québec et de l'Ontario sont comparables.

A priori, il est facile d'imaginer qu'une sous-estimation des compétences linguistiques découlerait de l'emploi d'outils normalisés ou adaptés au Québec avec des participants franco-ontarien. Cet effet en Ontario pourrait être lié au statut linguistique minoritaire du français comme tel, ou de la quantité d'intrants en français, résultant du fait que certaines expériences linguistiques n'y sont pas disponibles en français. Nos recherches ne nous ont pas permis de trouver des études qui portent sur des enfants franco-ontariens qui évoluent dans un milieu majoritairement anglophone et dont la langue d'instruction est le français. Afin de déterminer si les apprenants minoritaires et les apprenants majoritaires sont en fait deux groupes linguistiques distincts, l'objectif de la présente étude était de reproduire l'étude québécoise (Elin Thordardottir et al., 2010) avec des enfants dont l'exposition au français est différente de celle des québécois et chez qui l'instruction formelle suit aussi une trajectoire différente. D'une part, en Ontario, les enfants sont scolarisés à partir de l'âge de 3 ans 9 mois, leur 4^e anniversaire devant avoir lieu avant le 31 décembre de l'année durant laquelle ils s'inscrivent. D'autre part, les enfants ontariens fréquentent des écoles de langue française en situation linguistique minoritaire alors que les franco-québécois fréquentent des garderies et des écoles de langue française en situation majoritaire.

Description des outils.

Les outils qui ont été utilisés dans l'étude québécoise sont décrits dans les paragraphes qui suivent :

1) *l'Échelle de vocabulaire en images Peabody* (ÉVIP) (Dunn, Thériault-Whalen, Dunn 1993) est couramment utilisée en recherche comme mesure de base pour l'inclusion et le pairage des participants (Elin Thordardottir, 2010). Cet outil a été adapté de sa forme originale anglaise – *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT) (Dunn et Dunn, 2007) – pour les Franco-Canadiens et normalisé auprès de ce groupe.

2) *Le Carrow* (Adaptation du TACL) (Groupe coopératif en orthophonie-Région Laval, Laurentides, Lanaudière, 1999) mesure le vocabulaire réceptif (sous-test des *Classes des mots et relations*), la morphologie (sous-test des *Morphèmes grammaticaux*) et la syntaxe (sous-test des *Phrases complexes*). *Le Carrow* a été normalisé auprès des enfants franco-québécois monolingues de la maternelle et il existe des normes préliminaires pour les enfants du Québec de 4 ans 6 mois à 5 ans 6 mois (Elin Thordardottir, 2010). Ce test est aussi sensible au développement de la langue française pour ce groupe d'âge (Elin Thordardottir, 2010).

3) En ce qui a trait au langage spontané, les auteures de l'étude de Elin Thordardottir et al. (2010) se sont appuyées sur une adaptation préalable de collecte et de codage de SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts) (Elin Thordardottir, 2005).

Il est à noter que l'adaptation française du système de codage pour l'analyse des échantillons de langage est sensible aux jalons du développement des compétences linguistiques du français québécois entre 18 et 66 mois (Elin Thordardottir, 2005; 2014; Elin Thordardottir et al., 2010).

4) *Le Edmonton Narrative Norms Instrument* (ENNI) (Schneider, Dubé et Hayard, 2002-2006) a été créé en Alberta en 2002. Cet outil, maintenant normalisé auprès des enfants franco-québécois de 5 ans (Elin Thordardottir et al., 2010), permet aux enfants de raconter une histoire en regardant une série d'images dessinées en noir et blanc dont la complexité de la *Grammaire d'histoire* augmente progressivement. En plus de saisir la macrostructure, l'outil prend une mesure de la microstructure, notamment sur les *Premières mentions*. L'habileté que possède l'enfant à bien introduire les référents d'une histoire peut être mesurée par cette tâche. L'étude de Scheider et al. (2002-2006), ainsi que celle menée par Elin Thordardottir et al. (2010) montrent que cet outil est sensible au développement des enfants de 4 à 9 ans et de 4 et 5 ans respectivement (l'étude sur les francophones n'ayant pas inclus des enfants plus âgés que 5;6 ans). Grâce à cette dernière étude, des normes préliminaires sont maintenant

disponibles pour les enfants franco-qubécois de 4,6 ans à 5,6 ans pour la *Grammaire d'histoire* et pour les *Premières mentions* du ENNI et des normes jusqu'à l'âge de 7 ans sont en préparation.

5) Elin Thordardottir et al. (2010) ont inclus dans leurs mesures une tâche de la répétition des non-mots (RNM) en utilisant des non-mots développés expressément pour les Franco-Québécois par Courcy (2000). La liste abrégée utilisée par ces auteurs comprend 40 mots formés d'une à cinq syllabes. La répétition de non-mots est un indice de mémoire phonologique à court terme. Cette tâche est utilisée en clinique en raison de sa haute sensibilité à la présence du trouble de langage (par exemple Conti-Ramsden, 2003; Dollaghan et Campbell, 1998; Ellis Weismer et al., 2000). L'étude de Elin Thordardottir et al. (2011) a montré que cette tâche sert de marqueur précis pour les enfants qui ont un trouble primaire du langage (TPL) chez les enfants de 5 ans provenant du Québec.

6) Plusieurs chercheurs ont montré l'utilité de la répétition de phrases en tant qu'outil diagnostique (Archibald et Joanisse, 2009; Conti-Ramsden, Botting et Faragher, 2001; Elin Thordardottir et al., 2011). Le sous-test de l'imitation des phrases du *Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Preschool* (CELF-P) (Semel, Wiig et Secord, 1992) est très bien connu en Amérique du Nord. Plusieurs études montrent que les enfants ont tendance à répéter des phrases qui sont légèrement plus complexes que ce qui se trouve dans leur répertoire spontané et à omettre ou modifier les structures qui ne sont pas encore acquises ou qu'ils trouvent difficiles. Ceci reflète leurs propres compétences linguistiques et les difficultés qu'ils éprouvent (par exemple; Devescovi et Caselli, 2007; Seeff-Gabriel, Chiat et Dodd, 2010). Royle et Elin Thordardottir (2003) ont développé une adaptation franco-qubécoise de ce sous-test intitulée *Le grand déménagement*.

7) Les tâches qui nécessitent une dénomination automatique rapide (DAR) servent à évaluer le traitement de l'information. En effet, la DAR évalue « l'habileté de l'enfant à traiter et emmagasiner visuellement des stimuli visuels répétés dans le cadre de la mémoire de travail et de nommer les stimuli visuels automatiquement, précisément, rapidement et avec fluidité » (Wiig, Secord, Semel, Boulianne et Labelle, 2009, p. 78). Dans l'étude menée par Elin Thordardottir et al. (2010) une tâche maison fut construite afin d'évaluer ces compétences chez les enfants de 4 et 5 ans en utilisant des animaux bien connus, notamment une vache, un cochon et un cheval ainsi que des couleurs primaires (le rouge, le bleu et le noir, et ce, en alternance).

La présente étude explore les habiletés de langage en français de deux groupes d'enfants ontariens, des monolingues franco-ontariens et des bilingues franco-dominants. La performance de ces deux groupes est comparée à celle d'enfants monolingues franco-qubécois. Ces comparaisons nous permettront d'évaluer l'influence de deux facteurs sur le développement du langage : la quantité de temps consacré à l'apprentissage de cette langue (les bilingues ayant passé moins de temps en contexte français que les monolingues), et le contexte linguistique de la communauté (le Franco-Ontarien apprenant le français comme langue minoritaire tandis que le Franco-Québécois l'apprend en contexte majoritaire). D'un point de vue pratique, les résultats nous permettront également d'évaluer la convenance des données normatives et d'outils d'évaluation québécois pour les enfants franco-ontariens.

Méthode

Trois études ont été effectuées. Les deux premières sont des études descriptives des habiletés en français des enfants monolingues franco-ontariens et des enfants ontariens bilingues franco-dominants. Dans la troisième étude, nous effectuons une comparaison post-hoc de ces deux groupes ainsi que d'un groupe monolingue québécois afin de déterminer s'il existe une différence entre ses groupes en raison du statut des langues et du contexte linguistique.

Participants

Afin de repérer des enfants franco-ontariens, un questionnaire détaillé a été envoyé aux parents d'enfants inscrits à l'une des huit écoles de langue française du Conseil scolaire public du Grand Nord de l'Ontario (CSPGNO). En Ontario, la fréquentation scolaire est obligatoire à partir de 6 ans, mais les enfants peuvent commencer l'école en maternelle entre les âges de 3 ans 9 mois et 4 ans 9 mois (Ministère de l'Éducation en Ontario, 2013). En jardin d'enfants, soit la deuxième année de scolarisation, les enfants débutent l'année scolaire entre les âges de 4 ans 9 mois et 5 ans 9 mois. En tout, près de 120 questionnaires ont été distribués aux enfants que les enseignants croyaient francophones monolingues. Parmi ces 120, 75 ont été dûment remplis et retournés aux chercheuses. Parmi ces 75 questionnaires, les parents de 60 enfants ont aussi signé un formulaire de consentement à ce qu'ils acceptaient que leur enfant participe à cette étude. Par la suite, 150 questionnaires ont été remis aux enfants que les enseignants croyaient bilingues. Parmi ces 150, 85 ont été dûment remplis et retournés aux chercheuses. Parmi ces 85 questionnaires, les parents de

77 enfants ont aussi signé un formulaire de consentement par lequel ils acceptaient que leur enfant participe à cette étude pour un total de 137 enfants en tout. Cependant, parmi ces 137 enfants, 7 enfants n'ont pas pu participer pleinement à l'étude en raison de déménagement ou de gêne ou, dans un des cas, parce que le parent a retiré l'enfant de l'étude et 23 enfants ont été éliminés puisqu'ils avaient été identifiés comme ayant un trouble primaire du langage par l'orthophoniste scolaire. De surcroît, 2 autres enfants monolingues ont été éliminés puisque leur âge était inférieur à 49 mois (45 et 47 mois), ce qui a réduit le nombre total de sujets dont le développement langagier est théoriquement typique et dont l'âge se situe entre 49 à 71 mois pour les monolingues à 26 et à 78 pour les enfants bilingues.

Afin de reproduire l'étude québécoise, il nous fallait un critère qui nous permettrait de repérer les enfants qui sont exposés à moins de 5 heures d'anglais par semaine.

Dans le questionnaire, la question suivante est posée :

a) Veuillez estimer le nombre d'heures par semaine pendant lesquelles votre enfant est exposé à l'anglais :
_____ heure(s) par semaine.

Au départ, nous nous sommes fiées à la réponse à cette question afin de repérer les francophones. Toutefois, nous nous sommes rendues compte que le chiffre estimé ne corroborait pas nécessairement d'autres questions servant à mesurer la francité de l'enfant. Nous avons donc tenté de déterminer le critère qui correspond le plus possible à une très grande francité. Plusieurs critères ont été utilisés pour déterminer la dominance des langues. Certaines utilisent la langue parlée par l'enfant (par exemple : David et Wei, 2008 ; Westman, Korkman, Mickos et Byring, 2008), d'autres utilisent seulement la langue d'exposition sans préciser avec qui cette langue est parlée (Elin Thordardottir, 2011) et à quelle fréquence (par exemple : Pearson, Fernandez et Oller, 1993 ; Pearson, Fernández, Lewadag et Oller, 1997) et d'autres encore utilisent la langue de préférence comme indicateur de la dominance (par exemple : Breneman, Morris et Israelian, 2007 ; Fritz, 2011). Nous nous sommes basées sur la langue d'exposition et la langue parlée avec les proches (par exemple : la mère, le père, les frères et sœurs, les oncles, les tantes, les amis du voisinage, entre autres) afin de déterminer le niveau de francité des enfants, ce qui a catégorisé les enfants dans deux groupes :

1. Groupe 1 = ceux pour qui la moyenne des dix variables portant sur la langue de la communication avec les proches est inférieure ou égale à 2¹;

2. Groupe 2 = ceux pour qui la moyenne des dix variables portant sur la langue de la communication avec les proches est de plus de deux.

Ces deux groupes se distinguaient l'un de l'autre selon la ou les langues auxquelles les enfants étaient exposés, soit les enfants majoritairement exposés à la langue française, que nous nommerons dorénavant les monolingues, et les enfants exposés aux deux langues. Cependant, les enfants exposés à deux langues se différenciaient au niveau de leur langue maternelle et de leur langue dominante, ce qui donnait l'impression que ce groupe se divisait en deux groupes distincts.

Les participants dont la moyenne était inférieure à 2 ont été classés parmi les monolingues ($n = 26$) et les participants dont la moyenne se trouvait entre 2 et 6 ont été classés comme franco-dominants ($n = 48$). Ceux qui ont obtenu une moyenne au-delà de 6 ont été classés comme anglo-dominants ($n = 30$) et n'ont pas été retenus dans la présente étude.

Étude 1 : Compétences linguistiques des enfants monolingues

Pour cette première étude, le groupe 1 a été retenu. Afin de rendre compte de la variation développementale des enfants de 5 ans, les enfants âgés à 6 mois près, soit de 4 ans 6 mois et de 5 ans 6 mois, ont été inclus dans l'échantillon, en plus des enfants âgés de 5 ans. Tout comme dans l'étude québécoise, les enfants ont été répartis en trois groupes d'âge : 4;6, 5;0 et 5;6 ans. Le tableau 1 illustre les caractéristiques des 26 enfants monolingues en fonction de l'âge, de la cognition non verbale (évaluée à l'aide du Leiter International Performance Scale-Revised, Roid et Miller, 1997) et du niveau d'éducation des parents. Des ANOVA à un facteur ont révélé qu'il y a une différence significative entre les groupes pour l'âge ($F_{(2,23)} = 63,3 ; p < 0,001$). Cependant, il n'y a pas de différence entre les groupes ni en fonction de l'instruction de la mère ($F_{(2,23)} = 2,3 ; p > 0,05$) ni en fonction de la cognition non verbale ($F_{(2,23)} = 2,8 ; p > 0,05$).

Procédures

Les enfants ont été évalués individuellement dans leur école par une orthophoniste ayant le français comme langue maternelle pendant la période des classes dans une salle qui avait été réservée à cette fin. Les mêmes outils qui avaient été utilisés dans l'étude de Elin Thordardottir et al. (2010) ont été employés. Chaque période d'évaluation durait environ 150 minutes avec plusieurs pauses afin d'éviter la fatigue. Certains des enfants étaient évalués sur

deux ou trois journées, selon les activités scolaires, des absences et des contraintes de temps. L'enfant suivait le même horaire que ses camarades pour les pauses santé, la récréation et la collation ou les repas. Dans le cas où l'enfant était trop gêné pour participer, il n'était pas tenu d'accomplir les tâches requises.

Les procédures d'évaluation et d'interprétation pour les outils respectent les consignes établies par Elin Thordardottir et al. (2010). Pour le ENNI première mention et le ENNI grammaire d'histoire, nous avons attribué des points aux participants pour les énoncés qui étaient produits en français seulement puisque l'objectif de l'évaluation en français était d'obtenir des renseignements sur les compétences linguistiques dans la langue française et non pas des compétences linguistiques sous-jacentes, peu importe la langue. Cependant, nous avons accepté les emprunts intégrés suivants : « donner back » pour « redonner » ou « rendre », « catcher » pour « attraper », « reacher » pour « atteindre » et les emprunts intégrés suivants : un « net » pour un « filet » et un « lifeguard » pour un « sauveteur » puisque nous jugions que ces mots ou expressions sont couramment utilisés en franco-ontarien.

À la suite de l'évaluation, les résultats ont été convertis en scores bruts ou en scores normalisés. La transcription de l'échantillon de langage a été faite orthographiquement à partir du logiciel SALT (Miller et Chapman, 1984-2002). La version adaptée pour les francophones du Québec (Elin Thordardottir, 2005) a été utilisée au cours de la présente étude. Seuls les changements suivants ont été apportés : la création du code OD pour *Ontario dialect* au lieu du QD (*Quebec dialect*) décrit dans le manuel adapté.

Nous avons procédé à une vérification des transcriptions afin d'assurer une bonne fidélité interjuges. Pour les transcriptions orthographiques, sept échantillons ont été sélectionnés de manière aléatoire (28 % des échantillons). Un juge indépendant a retranscrit l'échantillon à partir de l'enregistrement. La fidélité interjuges pour la transcription orthographique était de 78,3 % pour les énoncés et de 90,1 % pour les mots transcrits. Lorsqu'il y avait des désaccords, un troisième juge a fait une vérification des transcriptions afin d'en arriver à une seule transcription vérifiée. Nous avons aussi effectué une vérification des codes utilisés dans la version française du logiciel SALT. Les sept mêmes échantillons ont été utilisés. Le juge indépendant a recodé les transcriptions à partir de l'échantillon de langage vérifié. Lorsqu'il y avait des différences, les deux juges se sont rencontrés afin de s'entendre sur un code. La fidélité interjuges pour les codes était de 98,2 %.

Résultats et interprétations

Les scores de chaque épreuve sont donnés en moyennes et en écarts-types et se trouvent au tableau 2. Nous avons utilisé les mêmes types de scores que l'étude québécoise. Les scores de l'ÉVIP sont présentés en scores bruts et en scores normalisés selon les normes publiées (Dunn et al., 1993). Les scores du Carrow sont en scores bruts. Les scores du ENNI sont présentés en scores bruts pour les Premières mentions (ENNI PM) des images A1, A2 et A3 et pour la Grammaire d'histoire (ENNI GH) des images A3. Les résultats de la répétition des non-mots (Rép non-mots) et de l'imitation des phrases sont présentés en scores de pourcentages d'exactitude sans tenir compte de l'ordre des mots. Les scores de la DAR sont présentés selon le nombre d'erreurs commises (parmi 24 animaux devant être nommés) et selon le temps requis pour réaliser la tâche en secondes. La longueur moyenne des énoncés en mots (LMÉmots) fait référence au nombre moyen de mots trouvés dans l'énoncé de chaque enfant de l'échantillon tandis que la longueur moyenne des énoncés en morphèmes (LMÉmorphèmes) réfère au nombre moyen de mots et de morphèmes grammaticaux dans chaque énoncé. Les scores des sous-tests du CELF-4 ; le sous test des concepts et de l'exécution des directives et de la répétition des nombres en ordre direct et en ordre inverse (Exécution des dir., Rép nombres OD et Rép nombres OI, respectivement) sont en scores bruts et en scores normalisés selon les normes publiées (Wiig et al., 2009). Ces normes n'étaient pas disponibles au moment où l'étude québécoise a été menée. Le tableau 2 illustre aussi le nombre d'enfants pour lesquels des données étaient disponibles pour chaque épreuve. Les nombres varient parfois d'une épreuve à l'autre, soit en raison d'un refus de la part de l'enfant, soit en raison d'erreurs commises par l'examineur.

D'emblée, nous constatons que les scores augmentent en général avec l'âge, ce qui suggère que les épreuves sont sensibles au développement linguistique des enfants. Nous notons que les scores se différencient davantage chez le groupe d'âge intermédiaire et chez le groupe d'âge aîné que chez les plus jeunes. Afin de vérifier si nos données comportent un effet d'âge significatif, nous avons effectué des analyses de variance à un facteur (ANOVA). Dans l'ensemble, nous n'observons pas de différences entre les groupes d'âge. Il est possible que ceci soit attribuable à la petite taille de l'échantillon.

Cependant, la tendance des scores dans notre étude augmente avec l'âge pour six des 17 épreuves. Il importe de noter, toutefois, que les différences entre les groupes d'âge

chez les enfants franco-ontariens ne sont pas très grandes. Pour le Carrow total et le sous-test des morphèmes du Carrow, nous remarquons une augmentation des scores avec l'âge, mais pas pour les sous-tests des classes des mots et des phrases complexes.

Nous avons aussi fait une analyse de corrélations en adoptant le même protocole que celui de l'étude par Elin Thordardottir et al. (2010). Il s'agit de sélectionner les 6 mesures clés pour faire l'analyse au lieu de faire porter l'examen de façon redondante sur toutes les mesures; cela permet, entre autres, de réduire le nombre de corrélations totales. Les six mesures qui ont été choisies touchent aux sphères fondamentales des compétences linguistiques: le vocabulaire réceptif (ÉVIP), la morphosyntaxe et la syntaxe réceptive (Carrow total), la production syntaxique (LMÉmorphèmes) et la production de la structure narrative (ENNI GH). Ces mesures peuvent être trouvées au tableau 3. Aussi deux mesures qui servent à évaluer la compétence cognitive ont été incluses dans l'analyse (la répétition des non-mots et l'imitation des phrases). En tout, cela donne 15 corrélations pour lesquelles le niveau de signification minimal est de 0,0033 en imposant la correction de Bonferroni. En tout, il y a trois corrélations significatives à $p < 0,0033$: l'imitation des phrases est fortement corrélée avec l'ÉVIP ainsi qu'avec la répétition des non-mots et la répétition des non-mots est fortement corrélée avec l'ÉVIP. Nous remarquons aussi que la LMÉmorphèmes n'est corrélée avec aucune mesure. Cette analyse montre qu'il n'y a pas un grand chevauchement entre les outils. Toutefois, des résultats différents auraient pu être obtenus avec un plus grand nombre de participants.

Étude 2 : Compétences linguistiques des enfants franco-dominants

Participants

Cette étude a retenu le groupe 2, soit les franco-dominants. Le tableau 4 illustre les caractéristiques de ces enfants. Pour ces enfants, nous spécifions que la L2, soit l'anglais, fut introduite avant l'âge de 3 ans. Dans l'ensemble, les franco-dominants sont exposés à plus d'anglais que les monolingues et, comme nous l'avons déjà montré, il existe une différence entre le groupe des monolingues et le groupe des franco-dominants pour la langue maternelle, mais surtout pour la langue d'usage. Pour 40 enfants, la langue des premiers mots était le français, pour deux enfants, les premiers mots ont été dit en anglais et, pour six enfants, les premiers mots ont été prononcés dans les deux langues. Nous avons donc catégorisé ces enfants comme ayant été exposés aux deux langues simultanément.

Parmi les 57 franco-dominants, nous en avons retenu 48 puisque neuf enfants ont été éliminés : huit en raison d'un TPL, tel que confirmé par l'orthophoniste scolaire, et un autre enfant en raison de son âge. Nous avons utilisé des analyses de variance afin de déterminer s'il y a une différence entre les groupes d'âge pour ce qui est de l'âge lui-même, des années de scolarité de la mère et de la cognition non verbale. L'analyse a révélé qu'il y a une différence significative entre les groupes d'âge en ce qui concerne l'âge ($F_{(2,46)} = 118,1$; $p < 0,001$). Cependant, elle n'a pas détecté de différence ni pour la scolarité de la mère ($F_{(2,44)} = 0,3$; $p > 0,05$) ni pour la cognition non verbale ($F_{(2,44)} = 0,5$; $p > 0,05$).

Pour la passation des épreuves et l'analyse des résultats, nous avons suivi la même procédure que pour les monolingues.

Résultats et interprétations

Pour cette deuxième étude, nous voulions déterminer la performance typique des enfants franco-dominants sur la même batterie de tests que celle qui a été utilisée avec les monolingues afin d'obtenir des données préliminaires relatives à ce groupe.

Les scores de chaque épreuve sont donnés en moyennes et en écarts-types et se trouvent au tableau 5. Nous avons utilisé les mêmes types de scores que pour l'étude reproduite avec les monolingues. Le tableau 5 montre aussi le nombre d'enfants pour lesquels nous pouvions disposer des données pour chaque épreuve. Tout comme dans l'étude des monolingues, les nombres fluctuent parfois d'une épreuve à l'autre, soit en raison d'un refus de la part de l'enfant, soit en raison d'erreurs faites par l'examineur.

Nous avons effectué une ANOVA à un facteur afin de déterminer s'il y avait une différence entre les âges pour les épreuves. Ces tests ont montré une différence entre les âges pour neuf épreuves. Nous trouvons des différences entre les âges pour les épreuves suivantes : ÉVIP score brut ($F_{(44,2)} = 5,47$, $p < 0,05$), Carrow total ($F_{(44,2)} = 7,44$, $p < 0,05$), Carrow classe des mots ($F_{(44,2)} = 8,66$, $p < 0,05$), imitation des phrases ($F_{(44,2)} = 4,47$, $p < 0,05$), le nombre d'erreurs de la DAR ($F_{(42,2)} = 4,30$, $p < 0,05$), le temps de la DAR ($F_{(41,2)} = 5,58$, $p < 0,05$), l'exécution des directives ($F_{(44,2)} = 6,03$, $p < 0,05$), la répétition des nombres OD ($F_{(42,2)} = 3,38$, $p < 0,05$) et la répétition des nombres OI ($F_{(42,2)} = 4,48$, $p < 0,05$). Les tests post hoc montrent que, pour l'ÉVIP score brut, le Carrow total, le Carrow classe de mots, l'imitation des phrases, le nombre d'erreurs de la DAR, l'exécution des directives et la répétition des nombres OD,

les moyennes des plus jeunes diffèrent de celles des deux autres groupes, mais que le groupe d'âge intermédiaire et le groupe aîné ne diffèrent pas de manière significative l'un de l'autre. Pour le temps de la DAR et la répétition des nombres OI, seuls les plus jeunes se différencient des aînés de manière significative. Ces résultats montrent que les outils utilisés sont sensibles au développement des franco-dominants.

Tout comme dans l'étude 1, nous avons aussi fait une analyse des corrélations avec les six mesures qui ont été choisies dans l'étude québécoise. Le tableau 6 illustre ces corrélations. En tout, cela donne 15 corrélations pour lesquelles le niveau de signification minimal est de 0,0033 en imposant la correction de Bonferroni. Six mesures sont fortement corrélées : l'imitation des phrases est fortement corrélée avec l'ÉVIP ainsi qu'avec la répétition des non-mots, le Carrow Total et l'ENNI GH. De plus, la répétition des non-mots est fortement corrélée au Carrow total. Toute comme pour l'étude québécoise, ce chevauchement indique que certaines compétences étaient évaluées par plus d'une épreuve, mais aussi que certaines épreuves mesuraient différentes compétences linguistiques.

Étude 3. Comparaison de groupes

Afin de comparer directement les scores des Franco-Ontariens et des franco-dominants et de comparer ces deux groupes aux Franco-Québécois, nous avons employé des sous-groupes qui nous ont permis d'apparier ces trois groupes sur la base de l'âge. En effet, les échantillons de chaque étude varient en termes de taille et de distribution d'âge. Cette procédure nous a permis de retenir 26 enfants de chaque groupe avec une moyenne d'âge de 5 ans (écart types 6 mois). Le tableau 7 illustre les caractéristiques de chacun de ces sous-groupes. Une analyse de variance a révélé que les trois groupes sont équivalents en âge ($p = 1,0$). Le tableau 8 illustre les moyennes et écart types des trois groupes pour chacune des épreuves. La performance des trois groupes a été comparée par une analyse de variance avec tests post hoc LSD. Avec un total de 11 mesures, nous avons effectué une correction de Bonferroni, résultant en un seuil minimal de 0,004 pour inférer une différence significative. Une différence significative de groupe a été obtenue pour le score brut du EVIP ($F_{75;2} = 10,80$, $p < 0,004$), le score brut total du Carrow ($F_{72;2} = 11,19$, $p < 0,004$), la grammaire d'histoire du ENNI ($F_{55;2} = 6,79$, $p < 0,004$), la répétition de non-mots ($F_{65;2} = 14,39$, $p < 0,004$) et les sous-test de concepts et exécutions des directives du CELF-4 ($F_{65;2} = 7,34$, $p < 0,004$). Pour les trois mesures linguistiques, EVIP, Carrow et ENNI, les résultats post hoc donnent le même patron : les bilingues franco-dominants

affichent des scores inférieurs aux deux autres groupes, tandis que les deux groupes monolingues ne diffèrent pas entre eux. Le résultat est différent pour les tests visant plutôt le traitement linguistique. Pour la RNM et le sous test Concepts et exécutions des directives, chacun des groupes ontariens diffère du groupe québécois, mais les deux groupes ontariens ne diffèrent pas entre eux. Ceci peut être attribuable à une différence au niveau de la passation ou du calcul du score pour la répétition des non-mots. En raison du bruit environnant dans les écoles, les enfants ont porté des écouteurs pour cette épreuve dans l'étude ontarienne. Pour l'étude québécoise, ce sous test a été passé en champ libre. Le fait que l'étude ontarienne ait converti les enregistrements audios en format numérique aurait pu avoir un effet sur la qualité sonore. Pour ce qui est de la différence observée pour le sous test Concepts et exécutions des directives, celle-ci peut être attribuée à l'emploi d'une différente version de ce sous test. L'étude québécoise a utilisé la version inédite de travail de Boulianne et Labelle (2006), tandis que l'étude ontarienne a utilisé le sous test publié provenant du CELF CDN-F (Wiig et al., 2009). Les autres mesures n'ont pas produit de différence significative de groupe (LMÉ en mots, $p = 0,219$; LMÉ en morphèmes, $p = 0,538$; ENNI première mention, $p = 0,182$; répétition de phrases, $p = 0,110$; DAR temps : $p = 0,123$; DAR erreurs : $p = 0,189$).

Étant donné que les scores du ENNI, de l'ÉVIP et des sous-tests du CELF CDN-F (l'exécution des directives, la répétition des nombres en ordre direct et en ordre inverse) ont été normalisés sur une population canadienne, nous nous intéressons à comparer nos scores aux normes préétablies. Les normes du ENNI sont disponibles pour les enfants anglophones de 4 ans à 9 ans à des intervalles de 1 an (Schneider et al., 2002-2006). Afin de comparer nos groupes d'enfants au groupe anglophone, nous avons comparé nos participants de 4;5 aux enfants anglophones de 4 ans et nos participants de 5;5 aux anglophones de 5 ans. Pour l'histoire A3 du ENNI, les monolingues de 4;5 ans ont obtenu un score de 15,4 (ÉT = 4,2), les franco-dominants un score de 14,2 (ÉT = 6,9) tandis que les Franco-Québécois ont obtenu un score de 13,7 (ÉT = 4,9) et les anglophones sur lesquels le test fut normalisé ont obtenu un score de 17,06 (ÉT = 6,45). Les enfants monolingues de 5;5 ans ont obtenu un score de 20,3 (ÉT = 3,2), les franco-dominants un score de 17,4 (ÉT = 3,8) et les Franco-Québécois ont obtenu un score de 21,9 (ÉT = 5,9) tandis que les anglophones ont obtenu un score de 21,25 (ÉT = 4,97). La conclusion de l'étude québécoise est que les scores des Franco-Québécois sont comparables aux scores des anglophones pour les enfants de 5;5, ce qui suggère que les deux épreuves sont comparables dans les deux langues pour la grammaire

d'histoire de la série A. D'ailleurs, les monolingues de l'Ontario obtiennent des scores très semblables à ceux qui se trouvent dans les normes publiées. Elin Thordardottir et al. (2010) soutiennent que la ressemblance entre les groupes linguistiques peut être expliquée par le fait que la grammaire d'histoire est une habileté qui réfère à l'organisation de l'histoire et l'inclusion d'information pertinente, deux compétences qui ont trait à des habiletés linguistiques de haut niveau et qui ne sont donc pas sujettes aux différences entre les langues en question. Cependant, nous remarquons que les scores des monolingues ontariens sont plus élevés que ceux des Franco-Québécois. Ceci peut être expliqué par le fait que les enfants ontariens commencent généralement l'école pendant leur quatrième année de vie, soit entre 3 ans 9 mois et 4 ans 9 mois. Quant aux Québécois, ils commencent l'école dans leur cinquième année seulement, soit entre 4 ans 11 mois et 5 ans 11 mois. Les enfants ontariens sont donc exposés à une instruction formelle à un plus jeune âge, ce qui pourrait expliquer la variance entre les scores chez les cadets. Nous notons que les Québécois réussissent mieux que les monolingues ontariens d'âge plus avancé, soit une fois que l'instruction formelle est bien établie.

Nous notons aussi que les scores des franco-dominants sont inférieurs à ceux de la norme anglaise. Selon certains auteurs (par exemple, Cleave, Giolametto, Chen et Johson, 2010 ; Serratrice, 2007), le contenu des narrations ne diffère pas entre les enfants monolingues et bilingues. Toutefois, Fiestas et Peña (2004) ont effectué une étude sur des enfants bilingues espagnol-anglais de 4 à 6 ans et ont montré que le nombre d'événements perturbateurs, de tentatives et de conséquences variait d'une langue à l'autre. Ces auteurs soutiennent que ce phénomène peut être expliqué par le fait que la langue et la culture française pourraient avoir un impact sur la forme que prend le discours narratif.

L'ÉVIP est un autre test qui a été normalisé sur une population qui diffère de la nôtre : la population francophone canadienne. Ce test a été adapté et normalisé à partir de sa forme originale anglaise – *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT) (Dunn et Dunn, 2007) – pour les Franco-Canadiens sur une population monolingue francophone et une population bilingue (français/ anglais) qui couvrent l'étendue du pays. Il a été montré que le vocabulaire des enfants monolingues du Québec a tendance à être sous-estimé par cet outil (Godard et Labelle, 1995 ; Elin Thordardottir et al., 2010). Nous voulions voir si c'est le cas pour les Franco-Ontariens. Selon les normes publiées, la moyenne des scores normalisés est de 100 avec un écart-type de 15. Les moyennes pour les

monolingues de notre étude sont les suivantes : les plus jeunes ont obtenu une moyenne de 113,7 (ÉT = 16,2), de 110,6 (ÉT = 11,0) pour le groupe intermédiaire et de 104,8 (ÉT = 12,3) pour le groupe des aînés. Pour les franco-dominants, les plus jeunes ont obtenu une moyenne de 87,9 (ÉT = 13,8), le groupe intermédiaire une moyenne de 95,7 (ÉT = 14,8) et une moyenne de 97,4 (ÉT = 11,4) pour le groupe des aînés. Pour les Québécois, les moyennes pour ces mêmes trois groupes d'âge sont de 111,4 (ÉT = 18,0), de 116,2 (ÉT = 17,7) et de 122,4 (ÉT = 13,5), respectivement. Tout comme pour le groupe des Québécois, les moyennes des monolingues de notre étude sont supérieures aux moyennes publiées. L'écart par rapport à la norme est beaucoup plus marqué chez les plus jeunes qu'elle ne l'est chez le groupe intermédiaire et encore plus que chez le groupe aîné. L'inverse s'est produit chez les Québécois pour qui la différence augmente avec l'âge. Cependant, les moyennes des enfants franco-dominants sont plus basses que les normes publiées. Ceci correspond au fait que le vocabulaire dans chacune des langues des enfants bilingues, en termes de nombre de mots, est inférieur au vocabulaire des enfants monolingues dans ces mêmes langues (Hammer, Lawrence et Miccio, 2008 ; Junker et Stockman, 2002 ; Oller, Pearson et Cobo-Lewis, 2007 ; Patterson, 2002 ; Pearson et al., 1997 ; Pearson et al., 1993 ; Ucelli et Pàez, 2007).

Enfin, nous voulions comparer les scores obtenus au CELF CDN-F aux normes publiées (Wiig et al., 2009). Ces normes ont été établies sur une population québécoise pour qui le français était la langue maternelle. Toutefois, il est à noter que les critères d'inclusion pour l'échantillon de normalisation ont été établis afin de permettre aux enfants bilingues de participer à l'étude. Par exemple, les enfants devaient parler le français à la maison pendant plus de 50 % du temps et ils devaient avoir résidé au Canada depuis au moins deux ans. Ceci a permis aux enfants franco-dominants et même aux enfants immigrants de participer à l'étude de normalisation (Wiig et al., 2009). La moyenne pour tous les sous-tests est de 10 avec un écart-type de 3. Les scores normalisés publiés pour la répétition des nombres sont disponibles seulement pour les enfants de 60 mois et plus. Pour le sous-test de l'exécution des directives, les scores normalisés sont disponibles à partir de 4 ans. Les normes pour tous les sous-tests sont données suivant un intervalle de 6 mois, ce qui nous a permis de comparer les enfants de notre étude aux enfants sur lesquels les normes publiées ont été établies. Lorsque l'étude de Elin Thordardottir et al. (2010) a été effectuée, les normes publiées du CELF CDN-F n'étaient pas encore disponibles, donc nous pouvions seulement comparer les scores normalisés Franco-Ontariens aux normes publiées.

Pour les plus jeunes, nous pouvions seulement obtenir des scores normalisés pour le sous-test d'exécution des directives puisque les enfants n'étaient pas assez âgés pour être comparés à la norme publiée. Pour les monolingues ontariens, le groupe des plus jeunes a obtenu une moyenne de 10,86 (ÉT = 3,44) pour le sous-test des concepts et exécutions des directives. Le groupe d'âge intermédiaire a obtenu une moyenne de 9,13 (ÉT = 1,81) pour le sous-test de répétition des nombres OD ; une moyenne de 8,88 (ÉT = 2,48) pour le sous-test de répétition des nombres OI et une moyenne de 10,18 (ÉT = 2,23) pour l'exécution des directives. Pour le groupe des aînés, ces mêmes scores se traduisent par une moyenne de 9,50 (ÉT = 0,93) pour la répétition des nombres OD ; une moyenne de 10,13 (ÉT = 2,48) pour la répétition des nombres OI ; et une moyenne de 8,88 (ÉT = 1,73) pour l'exécution des directives. Pour ce qui est des franco-dominants, ces derniers ont obtenu les moyennes suivantes : le groupe des plus jeunes a obtenu une moyenne de 8,88 (ÉT = 2,51) pour le sous-test des Concepts et exécutions des directives. Le groupe d'âge intermédiaire a obtenu une moyenne de 9,43 (ÉT = 2,83) pour le sous-test de répétition des nombres OD ; une moyenne de 9,64 (ÉT = 2,42) pour le sous-test de répétition des nombres OI ; et une moyenne de 10,12 (ÉT = 3,24) pour l'exécution des directives. Pour le groupe des aînés, ces mêmes scores se traduisent par une moyenne de 9,11 (ÉT = 1,63) pour la répétition des nombres OD ; une moyenne de 10,54 (ÉT = 2,25) pour la répétition des nombres OI et une moyenne de 8,53 (ÉT = 2,02) pour l'exécution des directives. En somme, nous remarquons que les scores se ressemblent beaucoup. Toutefois, par manque de données, nous ne pouvons pas conclure sur ce point.

Interprétation générale

La question principale de cette étude concernait la convenance pour les populations francophones de l'Ontario d'outils d'évaluation du langage et de normes élaborées au Québec. Une question secondaire concernait l'effet de l'environnement linguistique sur l'apprentissage d'une langue première, en particulier l'effet d'un contexte minoritaire et d'un apprentissage bilingue simultané. Les résultats pour les deux groupes ontariens suggèrent que ces outils sont, en général, sensibles au développement, montrant une augmentation systématique avec l'âge pour chacun des groupes. Par contre, une comparaison directe des groupes dévoile des différences importantes, notamment entre le groupe des enfants bilingues et monolingues. En effet, pour les mesures qui ciblent les connaissances de langage (vocabulaire, syntaxe, structure de discours), le rendement des monolingues ontariens et québécois est supérieur à celui des bilingues franco-

dominants. Même si la moyenne des franco-ontariens est inférieure à celle des québécois pour plusieurs des mesures, cette différence n'est pas significative et pour certaines mesures, la différence va dans le sens inverse. Il est possible qu'avec un plus grand échantillon, ces différences de groupes soient significatives. Ce qui est clair, par contre, c'est que l'effet du bilinguisme semble être plus fort que celui de l'apprentissage en contexte minoritaire.

Plusieurs études ont montré que, pour les enfants bilingues, la quantité d'exposition à une langue a un effet sur la rapidité d'acquisition de cette langue (Pearson, 2007; Elin Thordardottir, 2011). Pour les bilingues simultanés franco-anglais à Montréal, la performance en français augmente graduellement en fonction d'une plus grande exposition au français, et ce pour le vocabulaire (Elin Thordardottir, 2011), la morphosyntaxe et la répétition de phrases (Elin Thordardottir, sous presse), mais pas pour la répétition de non-mots (Elin Thordardottir et Brandeker, 2013). Pourtant, pour les bilingues de Montréal, il suffit d'avoir passé 50 % de leur temps depuis la naissance en français pour obtenir des scores comparables à ceux des monolingues (dans le sens que même si les scores peuvent être un peu plus bas, la différence n'est pas significative). Les enfants qui ont passé plus de 50 % de leur temps exposés à une des langues ressemblent davantage aux monolingues de cette langue. En comparaison, la performance des franco-dominants de l'Ontario semble faible. On conclut que les deux groupes d'enfants ontariens semblent être affectés par le contexte ontarien comparativement à leurs pairs québécois. La différence n'est pas énorme, mais pourrait s'avérer significative avec un échantillon de plus grande taille.

Une des raisons pour cette différence pourrait être le contexte minoritaire. L'effet de ce contexte pourrait être semblable à l'effet d'une moins grande exposition au français, à moins d'opportunités et une moins grande diversité de contextes d'apprentissage. En effet, une étude au Pays de Galles a démontré que l'apprentissage du gallois, en tant que langue minoritaire, nécessitait beaucoup plus d'effort que celle de l'anglais (Gathercole et Thomas, 2009). Le statut de la langue, non seulement à l'échelle de la communauté, mais aussi à l'échelle globale, pourrait aussi avoir un effet. Une étude sur l'apprentissage de l'islandais comme langue seconde a documenté des progrès très faibles en comparaison avec d'autres études sur l'apprentissage de l'anglais langue seconde (Elin Thordardottir et Anna Gudrun Juliusdottir, 2012). La présente étude est unique dans le sens qu'elle porte sur le début de l'exposition à l'anglais chez des enfants monolingues qui apprennent leur langue dans un contexte dans lequel cette langue est minoritaire. Ce genre de

contexte est rare, et diffère de façon importante d'autres populations bilingues qui ont été étudiées, par exemple la population hispanophone des États-Unis. Ces enfants apprennent l'anglais dans des écoles d'immersion ou dans des écoles monolingues de langue anglaise (August, Carlo, Dressler et Snow, 2005 ; Hakuta, Goto Butler., et Witt, 2000). L'apprentissage de la L2 (la langue majoritaire) se fait assez aisément dans ce contexte majoritaire puisque les enfants ont plusieurs occasions de la pratiquer. Des facteurs autres que le contexte minoritaire pourraient avoir influencé nos résultats. Il est possible que la divergence entre les groupes québécois et ontariens soit en partie attribuable à un système de codage qui n'est pas sensible aux régionalismes ontariens et aux contacts des langues plus notables chez les franco-dominants de ce groupe d'âge. Une autre limite de cette étude est de n'avoir pas recueilli de données sur un plus grand nombre de filles. Le simple fait d'avoir plus de garçons que de filles dans chaque groupe peut influencer les résultats normatifs (Bauer, Goldfield et Reznick, 2002 ; Bouchard, Trudeau, Sutton, Boudreault, et Deneault, 2009 ; Desrosiers et Ducharme, 2006). Par ailleurs, le fait d'avoir utilisé un devis transversal nous empêche de mesurer le rythme d'acquisition de la langue et de connaître les progrès des enfants dans le temps pour obtenir une courbe développementale. Étant donné les contraintes de temps, une étude longitudinale n'aurait pas été possible dans le cadre de cette recherche. Malgré cela, nous prévoyons effectuer une étude longitudinale avec les mêmes enfants qui ont participé à cette étude afin de faire état de leur progrès quant au développement de leur compétence linguistique en français.

Puisque le contact des langues entraîne des défis chez l'apprenant, défis qui n'apparaissent pas chez l'enfant monolingue en situation majoritaire, la création de normes pour la population pédiatrique ontarienne bilingue s'avère nécessaire. La normalisation est un projet beaucoup plus complexe, mais elle doit être précédée de l'étape incontournable de repérage et de différenciation que nous avons pu accomplir dans le cadre de cette étude.

Références

- Allen, S. (2006, May). Language acquisition in English-Inuktituk bilinguals. *Presented at Language acquisition and bilingualism: Consequences for multilingual society*. Toronto, Ontario.
- Archibald, L., & Joanisse, M. (2009). On the sensitivity of nonword repetition and sentence recall to language and memory impairments in children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 52, 899-914.
- August, B., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for English language learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 50-57.
- Bassano, D., Labrell, F., Champaud, C., Lemétayer, F., & Bonnet, P. (2005). Développement du langage de production en français (DLPF). *Enfance*, 57, 171-208.
- Bauer, D. J., Goldfield, B. A., & Reznick, J. S. (2002). Alternative approaches to analyzing individual differences in the rate of early vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 23, 313-335.
- Beaudoin, M., Schneider, P., & Elin Thordardottir (2011). Language tests for francophone children in Eastern Canada. Poster presented at the bi-annual SAC convention, Montreal, April.
- Bouchard, C., Trudeau, N., Sutton, A., Boudreault, M. C., & Deneault, J. (2009). Gender differences in language development in French-Canadian children between 8 and 30 months of age. *Applied Psycholinguistics*, 30, 685-707.
- Boulianne, L., & Labelle, M. (2006). Version de travail inédite d'une adaptation française du sous-test de du *Digit Span* du CELF-4 et du sous test *Following Directions*. Montréal.
- Brenneman, M. H., Morris, R. D., & Israelian, M. (2007). Language preference and its relationship with reading skills in English and Spanish. *Psychology in the Schools*, 44, 171-181.
- Carrow-Woolfolk, E. (1985). Test for the auditory comprehension of language-revised. Allen, TX: DLM Teaching Resources. *La charte canadienne des droits et libertés*. (1982). Récupéré de http://www.charterofrights.ca/fr/02_00_01.
- Cleave, P. L., Girolametto, L. E., Chen, X., & Johnson, C. J. (2010). Narrative abilities children with specific language impairment: The impact of bilingualism. *Journal of Communication Disorders*, 43, 511-522.
- Conseil scolaire public du Nord de l'Ontario (CSPGNO). (2012). *Données portant sur les inscriptions à la maternelle*. Manuscrit inédit. Sudbury.
- Conti-Ramsden, G. (2003). Processing and linguistic markers in young children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, 1029-1037.
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., & Faragher, B. (2001). Psycholinguistic markers for specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology*, 42, 741-748.
- Courcy, A. (2000). *Conscience phonologique et apprentissage de la lecture*. (Unpublished Doctoral). Université de Montréal, Montréal/Paris/Casablanca.
- David, A., & Wei, L. (2008). Individual differences in the lexical development of French-English bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(5), 598-618.
- Desrosiers, H., & Ducharme, A. (2006). Commencer l'école du bon pied : facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle. In *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*, 4(1). Québec, Québec: Institut de la statistique du Québec.
- Devescovi, A., & Caselli, M. C. (2007). Sentence repetition as a measure of early grammatical development in Italian. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42, 187-208.
- Dollaghan, C., & Campbell, T. (1998). Nonword repetition and child language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 1136-1146.

- Dunn, L. M., & Dunn, D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test*, (PPVT-4) (Fourth Edition dir.). Minneapolis, MN: NCS Pearson, Inc.
- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M., & Dunn, D. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody. Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary test-revised, manuel pour les formes A et B*. Toronto : Psycan.
- Elin Thordardottir (2005). Early lexical and syntactic development in Quebec French and English: Implications for cross-linguistic and bilingual assessment. *International Journal of Language and Communicative Disorders*, 40(3), 243-278.
- Elin Thordardottir (2010). Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children. *Journal of Communication Disorders* 43(6), 523-537.
- Elin Thordardottir (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 14 (5), 426-445. DOI: 10.1177/1367006911403202
- Elin Thordardottir (2014). Effects of exposure on vocabulary, morphosyntax and language processing in typical and impaired language development. In J. Paradis & T. Grüter (Eds.), *Input and experience in bilingual development*, John Benjamins: TiLAR, pp.141-160.
- Elin Thordardottir & Anna Gudrun Juliusdottir (2012). Icelandic as a second language: A longitudinal study of language knowledge and processing by school-age children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(4), 411-435.
- Elin Thordardottir & Brandeker, M. (2013). The effect of bilingual exposure versus language impairment on nonword repetition and sentence imitation scores. *Journal of Communication Disorders*, 46, 1-16.
- Elin Thordardottir, Keheyia, E., Lessard, N., Sutton, A., & Trudeau, N. (2010). Typical performance on tests of language knowledge and language processing of French-speaking 5-year-olds. *Revue Canadienne d'Orthophonie et d'Audiologie*, 34(1), 5.
- Elin Thordardottir, Keheyia, E., Mazer, B., Lessard, N., Majnemer, A., Sutton, A., & Chilingaryan, G. (2011). Sensitivity and specificity of French language and processing measures for the identification of primary language impairment at age 5. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 580-597.
- Ellis Weismer, S., Tomblin, B., Zhang, X., Buckwalter, P., Chyoth, J., & Jones, M. (2000). Nonword repetition performance in school-age children with and without language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 865-878.
- Fiestas, C. E., & Pena, E. D. (2004). Narrative discourse in bilingual children: Language and task effects. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 155-168.
- Fritz, C. M. (2011). *The influence of language preference on bilingual children's expressive and receptive vocabulary and reading ability*. Psychology Theses. Paper 87.
- Gathercole, V. (2007). Miami and North Wales, so far and yet so near: Constructivist account of morpho-syntactic development in bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 224-247.
- Gathercole M.V. & Thomas, E. (2009). Bilingual first language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism Language and Cognition*, 12(2), 213-237.
- Godard, L., & Labelle, M. (1995). Utilisation de l'ÉVIP avec une population québécoise. *Fréquences*, 7, 18-21.
- Groupe coopératif en orthophonie-Région Laval, Laurentides, Lanaudière (1999). Épreuve de compréhension de Carrow-Woolfolk (1985). Adaptation de TAFL-R. Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec.
- Hakuta, K., Goto Butler, Y., & Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* Stanford, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Hammer, C., Lawrence, F., & Miccio, A. (2008). Exposure to English before and after entry into head start: Bilingual children's receptive language growth in Spanish and English. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11, 30-56.
- Junker, D. A., & Stockman, I. J. (2002). Expressive vocabulary of German-English bilingual toddlers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(4), 381-395.
- Kohnert, K. (2009). Bilinguals with primary language impairment. In K. De Bot & R. Schrauf (Eds.), *Language development over the life-span* (pp. 146-170). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Laflamme, S., & Bernier, C. (1998). Vivre dans l'aterrance linguistique: Médias, langue et littérature en Ontario français. Sudbury, Ontario: Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation.
- Laflamme, S., Corbett, N., & Southcott, C. (2008). Usage des médias et langue de communication dans la communauté francophone du nord-ouest de l'Ontario. *Revue du Nouvel-Ontario*, 33, 69-94.
- Laflamme, S., & Reguigui, A. (2003). Homogénéité et distinction. Sudbury, Ontario: Prise de Parole.
- Landry, R., Allard, R., & Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle; Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Loi sur l'éducation en Ontario. (1990). Retrieved from <http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/amnord/ontario-loi-scolaire.htm>.
- Marmen, L., & Corbeil, J. P. (2004). Les langues au Canada: Recensement de 2001, Ottawa : Patrimoine canadien et Statistique Canada.
- Mayer-Crittenden, C. (2013). Les compétences linguistiques et cognitives des enfants bilingues en situation linguistique minoritaire. École des études supérieures, Université Laurentienne, Sudbury, Ontario.
- Meisel, J. M. (2006, May). The development of the weaker language in bilingual first language acquisition. *Presented at Language Acquisition and Bilingualism: Consequences for multilingual society*. Toronto, Ontario.
- Miller, J., & Chapman, R. (1984-2002). *Systematic Analysis of Language Transcript: Software for analyzing English and Spanish language transcripts*, University of Wisconsin, Maison: Language Analysis Laboratory.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *Les écoles de l'Ontario de la maternelle à la 12^e année. Les exigences régissant les politiques et les programmes*. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/os/index.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2011). *L'éducation en langue française en Ontario*. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/admission.html>
- Minor-Corriveau, M. (2012). Étude normative sur le développement de la parole et du langage chez l'enfant franco-ontarien : normalisation et validation du Profil de la langue, du langage et de la parole (PLLP). Dissertation doctorale. Manuscrit inédit. Sudbury, Ontario : Université Laurentienne.
- Oller, D. K., Pearson B., & Cobo-Lewis, A. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28, 191-230.
- Patterson J. (2002). Relationships of expressive vocabulary to frequency of reading and television experience among bilingual toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 23, 493-508.
- Pearson, B. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28, 399-410.
- Pearson, B., Fernández, S., Lewedag, V., & Oller, D. K. (1997). Input factors in lexical learning of bilingual infants (ages 10 to 30 months). *Applied Psycholinguistics*, 18, 41-58.
- Pearson, B., Fernández, M. C., & Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual

infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43, 93-120.

- Roid, G., & Miller, L. (1997). *Leiter international performance scale-revised*. Wood Dale, IL: Stoelting.
- Royle, P., & Elin Thordardottir (2003). *Le grand déménagement*. French adaptation of the recalling sentences in context subtest of the CELF-P. Unpublished research tool, McGill University.
- Schlyter, S., & Hakansson, G. (1994). Word order in Swedish as the first language, second language and weaker language in bilinguals. *Scandinavian Working Papers in Bilingualism*, 9, 49-66.
- Schneider, P., Dubé, R., & Hayard, D. (2002-2006). The Edmonton narrative norms instrument. University of Alberta Faculty of Rehabilitative Medicine website. Retrieved from <http://www.rehabmed.ualberta.ca/spa/enni>
- Seeff-Gabriel, B., Chiat, S., & Dodd, B. (2010). Sentence imitation as a tool in identifying expressive morphosyntactic difficulties in children with severe speech difficulties. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 6, 691-702.
- Semel, E., Wiig, E., & Secord, W. (1992). *Clinical evaluation of language fundamentals-preschool*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Serratrice, L. (2007). Cross-linguistic influence in the interpretation of anaphoric and cataphoric pronouns in English-Italian bilingual children. *Bilingualism: Language & Cognition*, 10, 225-238.
- Simard, N., & Mayer-Crittenden (en préparation). Acquisition de la communication sociale d'enfants bilingues du Nord de l'Ontario. Écoles des études supérieures, Université Laurentienne, Sudbury, Ontario.
- Statistique Canada. (2011). *Recherche des données du recensement de 2011*. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca>.
- Thomas, A. (1994). La prononciation du français dans le Moyen-Nord ontarien, *Francophonies d'Amérique*, (4), doi : 10.7202/1004467ar, 5-11.
- Treffers-Daller, J., Ozsoy, A. S., & van Hout, R. (2007). Incomplete acquisition of Turkish -German bilinguals in Germany and Turkey: An analysis of complex embeddings in narratives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 248-276.
- Ucelli, P., & Pàez, M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 38, 225-236.
- Westman, M., Korkman, M., Mickos, A., & Byring R. (2008). Language profiles of monolingual and bilingual Finnish preschool children at risk of language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(6), 699-711.
- Wiig, E., Secord, W., Semel, E., Boulianne, L., & Labelle, M., (2009). Évaluation Clinique des notions langagières fondamentales: Version pour francophones du Canada (Clinical evaluation of language fundamentals: French Canadian version). Toronto, Ontario, Canada: Pearson Canada Assessment.

Remerciements

Nous remercions grandement les parents et les enfants qui ont participé à cette étude. Un énorme merci aux orthophonistes et aux assistantes de recherche qui ont contribué à la cueillette de données. En outre, cette étude n'aurait pas pu aboutir sans l'encadrement et le conseil continus et judicieux du sociologue et méthodologue Simon Laflamme, du linguiste et théoricien Ali Reguigui, et de la sociolinguiste Julie Boissonneault. La production de ce projet a été rendue possible grâce à une contribution financière provenant de Santé Canada. Les vues exprimées ici ne représentent pas nécessairement la position officielle de Santé Canada.

Notes marginales

¹Les moyennes pour la question portant sur la langue de communication se définissent ainsi (Tableau 1 en Annexe) : « Toujours en français » correspond à « 1 », « Toujours en anglais » à « 9 » et « Autant en français qu'en anglais » à « 5 » ; les chiffres « 2, 3, 4, 6, 7, 8 » correspondent à des positions intermédiaires.

Note des auteurs

Adresse pour correspondance : Chantal Mayer-Crittenden, Faculté des écoles professionnelles, Université Laurentienne, 935 chemin du lac Ramsey, Sudbury, Ontario, P3E 2C6 CANADA. Courriel : cmayercrittenden@laurentienne.ca.

Tableau 1. Caractéristiques des monolingues : moyenne et (écart-type) pour l'âge, la cognition non verbale et l'instruction des parents par groupe d'âge.

Groupe d'enfants	Monolingues			
	Groupe d'âge	4,5 ans	5 ans	5,5 ans
Nombre de filles	1	4	3	
Nombre de garçons	6	7	5	
Âge en mois	53,0 (2,7)	60,1 (2,3)	67,3 (2,5)	
Cognition non verbale (Leiter Brief IQ)	115,7 (13,9)	103,9 (12,4)	101,3 (11,8)	
Instruction de la mère (nombre d'années)	16,7 (1,3)	16,4 (1,1)	15,5 (1,1)	
Instruction du père (nombre d'années)	15,6 (1,5)	15,6 (1,5)	15,8 (1,0)	

Tableau 2. Résultats des mesures de la compétence linguistique selon le groupe d'âge pour les monolingues. Les résultats sont présentés en moyennes et en (écarts-types).

Groupe d'enfants	Monolingues			
	Groupe d'âge	49-56	57-63	64-71
ÉVIP brut	57,1 (16,9)	60,0 (11,5)	61,5 (13,2)	
<i>n</i>	7	11	8	
ÉVIP score normalisé	113,7 (16,2)	110,6 (11,0)	104,8 (12,3)	
<i>n</i>	7	11	8	
Carrow total	67,4 (14,4)	73,6 (13,9)	77,5 (15,2)	
<i>n</i>	7	11	8	
1. Classes de mots	30,3 (6,7)	29,7 (9,1)	33,5 (2,3)	
2. Morphèmes	18,7 (6,1)	23,3 (6,0)	23,4 (6,8)	
3. Ph complexes	18,3 (4,5)	17,6 (8,1)	20,6 (9,9)	
LMÉmots	3,99 (0,7)	4,12 (0,7)	4,71 (0,8)	
<i>n</i>	7	11	7	
LMÉmorphèmes	5,11 (0,9)	5,41 (1,0)	6,30 (1,2)	
<i>n</i>	7	11	7	
ENNI GH	15,4 (4,2)	19,6 (3,8)	20,3 (3,2)	
<i>n</i>	7	11	7	
ENNI PM	14,3 (3,7)	16,4 (3,0)	14,9 (2,4)	
<i>n</i>	7	11	7	
Rép non-mots	70,1 (18,4)	75,3 (10,8)	75,7 (10,9)	
<i>n</i>	7	10	8	

Imitation des phrases	79,9 (22,5)	83,7 (7,9)	85,5 (11,9)
<i>n</i>	6	11	8
DAR erreur	1,1 (1,2)	1,4 (2,2)	0,6 (0,7)
<i>n</i>	7	10	8
DAR temps	89,4 (43,6)	79,4 (19,5)	94,4 (21,6)
<i>n</i>	7	10	7
Exécution des dir.	21,6 (10,0)	23,3 (6,0)	23,5 (5,4)
Score brut			
<i>n</i>	7	11	8
Exécution des dir.	10,9 (3,4)	10,2 (2,2)	8,9 (1,7)
Score normalisé			
<i>n</i>	7	11	8
Rép nombres OD	4,9 (1,1)	5,0 (1,0)	5,4 (0,7)
Score brut			
<i>n</i>	7	11	8
Rép nombres OD	–	9,1 (1,8)	9,5 (0,9)
Score normalisé			
<i>n</i>		8°	8
Rép nombres OI	1,6 (1,2)	1,2 (0,9)	2,0 (1,1)
Score brut			
<i>n</i>	7	11	8
Rép nombres OI	–	8,9 (2,5)	10,1 (2,5)
Score normalisé			
<i>n</i>		8°	8

° Les scores normalisés sont seulement disponibles pour les enfants de 60 mois ou plus.

n = nombre d'enfants pour chaque épreuve

Tableau 3. Corrélations entre les mesures des compétences linguistiques et cognitives : ÉVIP, LMÉmorphèmes, Carrow total, ENNI Grammaire d'histoire, la répétition des non-mots et l'imitation des phrases chez les monolingues.

Variables	ÉVIP	Carrow total	LMÉmorph	ENNI GH	Rép non-mots	Imitation des phrases
1. ÉVIP	--	0,28	0,46	0,34	0,72***	0,70***
2. Carrow total		--	0,02	0,41	0,27	0,48
3. LMÉmorphèmes			--	0,23	0,34	0,33
4. ENNI GH				--	0,36	0,51
5. Rép non-mots					--	0,71***
6. Imitation des phrases						--

*** $p < 0,0038$

Tableau 4. Caractéristiques des franco-dominants : moyenne et (écart-type) pour l'âge, la cognition non verbale et la scolarité des parents par groupe d'enfants selon la francité et le groupe d'âge.

Groupe d'enfants	Franco-dominants			
	Groupe d'âge	4,5 ans	5 ans	5,5 ans
Nombre de filles		10	10	4
Nombre de garçons		6	8	10
Âge en mois		53,4 (2,1)	59,6 (2,4)	66,5 (2,5)
Cognition non verbale (Leiter Brief IQ)		113,9 (14,8)	109,1 (16,1)	109,7 (10,3)
Instruction de la mère (nombre d'années)		15,5 (1,8)	15,5 (1,2)	15,8 (1,1)
Instruction du père (nombre d'années)		15,1 (1,0)	15,0 (0,9)	15,3 (2,0)

Tableau 5. Résultats des mesures de la compétence linguistique selon le groupe d'âge pour les franco-dominants. Les résultats sont présentés en moyenne et en (écart-type).

Groupe d'âge	Franco-dominants		
	49-56	57-63	64-71
ÉVIP brut	34,1 (16,7)	45,0 (15,4)	51,5 (10,7)
<i>n</i>	16	17	14
ÉVIP score normalisé	87,9 (13,8)	95,7 (14,8)	97,4 (11,4)
<i>n</i>	16	17	14
Carrow total	50,4 (16,7)	64,9 (13,0)	66,8 (6,6)
<i>n</i>	16	17	14
1. Classes de mots	23,8 (8,4)	29,2 (4,8)	32,4 (2,2)
2. Morphèmes	15,5 (5,7)	19,4 (7,7)	19,9 (3,9)
3. Ph complexes	10,6 (7,4)	16,3 (7,0)	14,4 (5,6)
LMÉmots	4,02 (0,8)	4,17 (0,8)	4,42 (1,2)
<i>n</i>	16	17	14
LMÉmorphèmes	5,06 (1,2)	5,41 (1,2)	5,79 (1,7)
<i>n</i>	16	17	14
ENNI GH	14,2 (6,9)	18,4 (6,5)	17,4 (3,8)
<i>n</i>	15	15	11
ENNI PM	11,9 (3,9)	14,3 (3,8)	13,0 (3,3)
<i>n</i>	13	15	11
Rép non-mots	63,5 (13,6)	71,5 (10,1)	71,4 (9,1)
<i>n</i>	14	177	14
Imitation des phrases	61,8 (20,2)	77,6 (15,9)	77,7 (8,9)
<i>n</i>	13	18	14
DAR erreur	3,7 (4,3)	1,4 (2,0)	0,7 (1,9)
<i>n</i>	15	16	14
DAR temps	120,4 (46,7)	100,4 (28,4)	77,7 (18,4)
<i>n</i>	15	16	13
Exécution des dir.	15,0	22,7	21,4
Score brut	(6,1)	(8,2)	(5,2)
<i>n</i>	16	17	14
Exécution des dir.	8,88 (2,5)	10,1 (3,1)	8,5 (2,0)
Score normalisé			
<i>n</i>	16	17	14
Rép nombres OD	4,1 (0,7)	5,0 (1,4)	5,1 (1,0)
Score brut			

<i>n</i>	15	17	13
Rép nombres OD	-- ^o	9,4 (2,8)	9,1 (1,6)
Score normalisé			
<i>n</i>		7 ^o	13
Rép nombres OI	0,8 (1,4)	1,5 (1,0)	2,1 (0,9)
Score brut			
<i>n</i>	15	17	13
Rép nombres OI	-- ^o	9,6 (2,4)	10,5 (2,0)
Score normalisé			
<i>n</i>		7 ^o	13

^oLes scores normalisés sont seulement disponibles pour les enfants de 60 mois ou plus.

Tableau 6. Corrélations entre les mesures des compétences linguistiques et cognitives : ÉVIP, LMÉmorphèmes, Carrow total, ENNI Grammaire d'histoire, la répétition des non-mots et l'imitation des phrases chez les franco-dominants.

Variables	ÉVIP	Carrow total	LMÉmorph	ENNI GH	Rép non-mots	Imitation des phrases
1. ÉVIP	--	0,59***	0,48	0,51	0,39	0,56***
2. Carrow total		--	0,35	0,40	0,52***	0,57***
3. LMÉmorphèmes			--	0,37	0,43	0,40
4. ENNI GH				--	0,34	0,60***
5. Rép non-mots					--	0,62***
6. Imitation des phrases						--

*** $p < 0,0038$

Tableau 7. Caractéristiques des Franco-Québécois, des monolingues ontariens et des franco-dominants ontariens : nombre de participant ainsi que la moyenne et (écart-type).

	Québécois	Monolingues	Franco-dominants
Nombre de participants	26	26	26
Âge en mois	60,35 (5,92)	60,38 (5,99)	60,35 (5,95)

Tableau 8. Résultats des mesures de la compétence linguistique selon le groupe d'âge pour les trois groupes. Les résultats sont présentés en moyennes et en (écarts-types).

Groupe d'enfants	Québécois	Monolingues	Franco-dominants
ÉVIP brut	64,7 (19,2)	59,7 (13,1)	44,7 (15,6)
<i>n</i>	26	26	26
Carrow total	80,8 (18,7)	73,1 (14,4)	60,2 (13,1)
<i>n</i>	23	26	26
LMÉmots	4,81 (1,58)	4,24 (0,79)	4,43 (0,90)
<i>n</i>	25	25	26
LMÉ morphèmes	6,07 (2,20)	5,57 (1,11)	5,74 (1,31)
<i>n</i>	25	25	26
ENNI GH	16,3 (7,25)	18,6 (4,14)	13,0 (3,8)
<i>n</i>	20	25	22
ENNI PM	14,1 (4,2)	15,4 (3,1)	16,7 (6,4)
<i>n</i>	21	25	22
Rép non-mots	87,1 (7,8)	73,9 (13,1)	70,3 (9,4)
<i>n</i>	19	25	24
Imitation des phrases	78,1 (17,9)	83,0 (13,3)	73,4 (16,4)
<i>n</i>	20	25	24
DARreurr	0,70 (0,84)	1,1 (1,6)	2,0 (3,7)
<i>n</i>	22	25	24
DAR temps	88,1 (34,5)	86,7 (29,1)	105,9 (40,3)
<i>n</i>	22	24	23
Exécution des dir.	29,1 (10,0)	22,88 (6,8)	19,3 (7,9)
<i>n</i>	16	26	26

ANNEXE A

Tableau 1.

Questions portant sur la langue de communication se trouvant dans le questionnaire rempli par les parents des participants

Veuillez indiquer, pour chacun des énoncés suivants, la fréquence qui se rapporte à votre situation. « **Toujours en français** » correspond à « 1 », « **Toujours en anglais** » à « 9 » et « **Autant en français qu'en anglais** » à 5 ; les chiffres « 2, 3, 4, 6, 7, 8 » correspondent à des positions intermédiaires. Si l'objet désigné par l'énoncé ne se rapporte pas à votre situation, encerclez le chiffre « 99 » pour « **Sans objet** ».

	Toujours en français			Autant en français qu'en anglais			Toujours en anglais			Sans objet
Entre nous, mon conjoint et moi parlons	1	2	3	4	5	6	7	8	9	99
Avec sa mère ou sa tutrice, mon enfant parle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	99
Avec son père ou son tuteur, mon enfant parle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	99
Avec ses frères et sœurs, mon enfant parle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	99
Avec ses gardiens et ses gardiennes, mon enfant parle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	99
Avec ses cousins et ses cousines, mon enfant parle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	99
Avec ses ami(e)s de l'école, mon enfant parle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	99
Avec ses ami(e)s du voisinage, mon enfant parle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	99
Avec ses oncles et ses tantes, mon enfant parle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	99
Avec ses grands-parents, mon enfant parle	1	2	3	4	5	6	7	8	9	99