

**Nadia Simard**

Étudiante M.Sc.S orthophonie, Université Laurentienne, [nsimard2@laurentienne.ca](mailto:nsimard2@laurentienne.ca)

**Chantal Mayer-Crittenden**

[cmayercrittenden@laurentian.ca](mailto:cmayercrittenden@laurentian.ca)

**Manon Robillard**

[mrobillard@laurentian.ca](mailto:mrobillard@laurentian.ca)

**Julie Boissonneault**

## **Introduction**

Les systèmes scolaires de langue française du nord de l'Ontario se trouvent dans une communauté linguistique officielle en situation minoritaire (CLOSM). Ce contexte minoritaire entraîne chez les élèves des disparités importantes dans les compétences en langue française dès leur entrée en maternelle, particulièrement chez les élèves bilingues anglo-dominants. Cummins (2000a, 1981a) a démontré qu'il faut, en contexte majoritaire, environ 2 ans d'exposition à la langue seconde (L2) pour rejoindre le niveau de compétences en communication sociale de base (BICS) des enfants monolingues, et environ de 5 à 7 ans pour développer les compétences linguistiques d'ordre cognitivo-académique (CALP).

La présente étude a observé le développement des compétences de base en L2 en contexte minoritaire. Pour les orthophonistes, le contexte minoritaire d'une langue seconde complexifie l'identification d'un trouble primaire du langage (TPL). Des participants ayant un TPL sont inclus dans cette étude afin de comparer leurs habiletés conversationnelles et d'ordre cognitivo-académique dans des productions spontanées à celles de leurs pairs bilingues anglais-français de langue majoritaire (anglo-dominants) et celles de bilingues français-anglais de langue minoritaire (franco-dominants). Les objectifs de l'étude étaient de déterminer comment le statut de la langue maternelle ou dominante de l'élève bilingue affecte le développement des compétences de base en communication sociale en L2 ainsi que d'observer comment les élèves ayant un TPL utilisent ces compétences dans un contexte minoritaire.

## **Méthodologie**

L'analyse portait sur les habiletés de conversation sociale et d'ordre cognitivoacadémique en L2 auprès de 15 enfants de 4 à 5 ans, dans une région du nord de l'Ontario en fonction de l'âge de l'interlocuteur (adulte ou enfant), de sa langue dominante et du contexte dans lequel a eu lieu la conversation.

## **PARTICIPANTS**

Les échantillons de langage de cette étude proviennent d'une recherche menée par Robillard (2013). Dans le cadre de la présente étude, un total de 15 échantillons provenant d'enfants âgés entre 57-67 mois (M= 57,87, écart type : 4,88) ont été sélectionnés. Il y avait 9 filles et 6 garçons. Tous fréquentaient une classe de jardin de l'une des sept écoles élémentaires du Conseil scolaire publique du Grand Nord de l'Ontario (CSPGNO) de la ville du Grand Sudbury. La cueillette a été effectuée au mois de juin 2012, soit le dernier mois de l'année scolaire. Ces écoles élémentaires de langue française sont situées dans une région où le français est une langue officielle minoritaire et où l'anglais est en situation majoritaire.

## STATUT LINGUISTIQUE

Le statut linguistique a été déterminé selon les résultats d'une étude sur le bilinguisme menée par Mayer-Crittenden et collab. (2014). Afin de permettre la classification des élèves en groupes linguistiques – monolingues (francophones), bilingues français-anglais (franco dominants) ou bilingues anglais-français (anglo-dominants) – leurs parents devaient répondre à un questionnaire qui s'attardait sur le bagage linguistique de chaque enfant. Les participants ont été divisés en trois groupes linguistiques basés sur les aspects suivants : leur première langue (L1), la ou les langues utilisées dans une variété de contextes et l'exposition à la langue dans différents environnements. Le groupe bilingue français-anglais (franco-dominant) était exposé à plus de 5 heures d'anglais par semaine, mais moins de 25 heures (Mayer-Crittenden et collab. 2014). Le groupe bilingue anglais-français était exposé à plus de 25 heures d'anglais par semaine, ce qui correspond au seuil limite du rapport entre deux langues tel qu'établi par Person et collab. (1997) pour être considéré comme un locuteur bilingue. Les détails sur le statut linguistique peuvent être trouvés dans l'article de Mayer-Crittenden et collab. (2014).

Les quinze participants de la présente étude appartenaient à deux des trois groupes linguistiques ; soit le groupe bilingue franco-dominant (5 enfants; 3 garçons, 2 filles, M = 61,2 mois, écart type = 3,19), soit le groupe bilingue anglo-dominant (5 enfants; 4 filles, 1 garçon, M = 62,2 mois, écart type = 2,99). En plus de ces deux groupes, 5 participants ayant un TPL confirmé ont aussi été inclus dans cette étude (5 enfants ; 3 filles, 2 garçons, M = 61,8 mois, écart type = 2,64). Ces participants avaient été identifiés comme ayant un TPL dans l'étude de Mayer-Crittenden (2013) et par l'orthophoniste scolaire. Ils étaient tous bilingues, dont 4 ont été identifiés comme anglo-dominants et un seul comme franco-dominant. Les participants des trois groupes ont été appariés selon le sexe et selon l'âge à un mois près aux participants à développement typique.

## PROCÉDURE

Les enregistrements audio, provenant d'une étude de Robillard et collab. (2014), ont été effectués sur une période de 10 jours de classe. Cependant, les échantillons ont été recueillis sur une seule journée pour chacun des élèves. Généralement, plus d'un élève par classe a été enregistré simultanément. Une assistante de recherche installait l'équipement d'enregistrement sur une lanière portée au cou ou à l'aide d'une pochette attachée à la taille de l'élève. Tous les enfants ont été enregistrés durant toute une journée typique de classe. Les enfants étaient soit dans leur salle de classe en compagnie de leur enseignant, soit en dehors de la classe, avec ou sans leur enseignant, à la bibliothèque, à la salle d'informatique, dans les couloirs ou dans les salles de bain. Les élèves étaient libres de participer aux activités de la classe comme ils l'auraient fait au cours des deux dernières années dans ce contexte usuel.

## ANALYSE DES ÉCHANTILLONS

Afin de faciliter l'analyse des échantillons de langage, trois contextes de communication communs à tous les enregistrements ont été ciblés (en classe, hors de la classe, diner et collation), car ils représentent bien le vécu des élèves lors d'une journée typique de classe de jardin d'une école primaire de langue française du nord de l'Ontario. Le premier contexte de communication se déroulait en salle de classe lors de moments de jeux libres et structurés en compagnie de l'enseignant. Le deuxième contexte ciblé se déroulait hors de la salle de classe durant les déplacements dans les corridors, dans les salles de bain, à la bibliothèque, dans la salle d'ordinateur ou tous les autres moments hors de la classe. Le troisième contexte de communication ciblé était le temps de la prise du diner et des collations, habituellement en classe. Ce contexte de repas est souvent l'occasion de produire des énoncés spontanés et à caractère social. Seuls les 50 premiers énoncés intelligibles de l'enregistrement dans chacun de ces trois contextes de communication ont été retenus pour un total possible de 150 énoncés par participant.

Les énoncés ont été codés en fonction de la langue de l'énoncé, du type d'interlocuteur, de la langue dans laquelle l'interlocuteur s'exprime, du lieu de l'énoncé, du type d'énoncé, ainsi que des axes de Cummins (2000), c'est-à-dire l'axe de contextualisation et l'axe charge cognitive. Des échelles Likert ont été utilisées pour qualifier les énoncés retenus.

## Résultats

Des analyses préliminaires ont montré que, en général, après deux ans d'exposition formelle à la langue française, les enfants ont tendance à parler en français entre eux, même si plusieurs enfants ont l'anglais comme langue dominante. Cependant, dans la majorité des cas, les enfants ont produit plus d'énoncés d'ordre social que d'énoncés d'ordre cognitivo-académique. Ceci correspond aux résultats de Cummins qui montrent que les enfants de langue minoritaire nécessitent environ 2 ans à apprendre l'anglais en contexte social. Nous pouvons constater que le montant d'exposition langagière nécessaire à l'usage social d'une L2 en contexte minoritaire est semblable à ce qu'on retrouve en contexte majoritaire. Pour ce qui est des enfants qui ont un TPL, ceux-ci ont produit plus d'énoncés contenant des mots concrets qui relevaient du contexte que les enfants sans trouble. Ils ont aussi produit plus d'énoncés de style télégraphique que leur camarade sans trouble.

## Conclusion

Les résultats fourniront aux orthophonistes et aux pédagogues de l'information sur les jalons d'apprentissage de la L2 en situation minoritaire afin de mieux évaluer les compétences linguistiques des enfants de langue majoritaire qui apprennent une langue minoritaire, comme c'est le cas dans plusieurs pays européens.

**Mots clés :** Bilinguisme, BICS et CALP, développement langue seconde, situation minoritaire, trouble primaire du langage.

## Bibliographie sélective

- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority language children*. Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins J (2000, a) *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters
- Fujiki, M., Spackman, M., Brinton, B., & Hall, A. (2004). The relationship of language and emotion regulation skills to reticence in children with specific language impairment
- Mayer-Crittenden, C. E. (2013). *Compétences linguistiques et cognitives des enfants bilingues en situation minoritaire* (Doctoral dissertation, Laurentian University of Sudbury).
- Mayer-Crittenden, C. E., Elin Thordardottir, Robillard, M., Minor-Corriveau, M., & Bélanger, R. (2014). Données langagières franco-ontariennes: effets du contexte minoritaire et du bilinguisme. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 38(3), 304-324.
- Robillard, M., Mayer-Crittenden, C., Minor-Corriveau, M. et Bélanger, R. (2014). Monolingual and Bilingual Children With and Without PLI: Core Vocabulary Comparison. *Augmentative and Alternative Communication*, early online, 1-12. doi : 10.3109/07434618.2014.921240