

Vivre en français pendant la petite enfance et apprendre à l'école française, y a-t-il un lien ?

Mariette Chartier, Joanne Dumaine and Edmée Sabourin

Volume 23, Number 1-2, 2011

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017258ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017258ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB)

ISSN

0843-9559 (print)

1916-7792 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Chartier, M., Dumaine, J. & Sabourin, E. (2011). Vivre en français pendant la petite enfance et apprendre à l'école française, y a-t-il un lien ? *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 23(1-2), 3–61. <https://doi.org/10.7202/1017258ar>

Article abstract

Several recent studies have shown that access to appropriate and high-quality language experiences enhance the development of young children and that these pre-scholastic experiences have an effect on academic and social competencies later on. The objective of the study was to refine our understanding of the effects that the language spoken at home during a child's early years has on that child's development in kindergarten, first of all, then on his or her scholastic achievement and behaviour in grade 3 of French School in the context of the Anglo-dominant Manitoban school system. Data were gathered among 217 preschool-aged children when they entered school in kindergarten, then again in grade 3. Focusing on receptive vocabulary in kindergarten, children from a pre-scholastic environment in which they spoke French achieve markedly higher scores (56.7) than those of children from families in which two languages were spoken in equal proportions (46.6) or in which only English was spoken (18.7). Scores pertaining to language development were significantly higher for children who were exposed to literacy activities in French (9.21) than for children who took part in such activities in both languages in equal proportions (7.89) or in English only (6.23). In grade 3, children who spoke French at home before they started school were 5.79 times more likely to meet scholastic requirements in reading comprehension than were children who spoke English only and 2.18 times more likely than children who spoke both languages in equal portions. This study confirms a significant link between "living in French during early childhood" and "learning in French school." It constitutes an excellent impetus for engaging dialogue on the importance and the urgency of reinforcing existing services in French for preschool-aged children and their families in order to maintain and expand the minority francophone community.

Vivre en français pendant la petite enfance et apprendre à l'école française, y a-t-il un lien?

Mariette CHARTIER, Enfants en santé Manitoba
Joanne DUMAINE, Division scolaire franco-manitobaine
Edmée SABOURIN, Division scolaire franco-manitobaine

RÉSUMÉ

Plusieurs études récentes démontrent que l'accès aux expériences langagières appropriées et de haute qualité accroît le développement du jeune enfant, et que ce vécu préscolaire a une incidence sur ses compétences académiques et sociales ultérieures. L'objectif de l'étude est de parfaire notre compréhension de l'incidence de la langue utilisée au préscolaire sur le développement de l'enfant en maternelle ainsi que sur sa réussite scolaire et son comportement en 3^e année à l'école française dans le contexte anglo-dominant manitobain. Les données ont été recueillies auprès de 217 enfants à l'âge préscolaire, à l'entrée à l'école et en 3^e année. En ce qui a trait au vocabulaire réceptif en maternelle, les enfants issus d'un environnement préscolaire où ils parlaient en français ont des scores nettement plus élevés (56,7) que ceux des enfants provenant d'un milieu où ils parlaient les deux langues à parts égales (46,6) ou l'anglais (18,7). Les scores en matière de développement langagier sont significativement plus élevés pour les enfants qui étaient exposés aux activités de littératie en français (9,21) que ceux qui participaient à ces activités dans les deux langues à parts égales (7,89) ou en anglais (6,23). En 3^e année, les enfants qui parlaient français au foyer au préscolaire ont 5,79 plus de chance de répondre aux exigences scolaires en compréhension de lecture que ceux qui parlaient anglais, et 2,18 plus de chance que ceux qui parlaient les deux langues à parts égales. Cette étude confirme un lien important entre «vivre en français à la petite enfance» et «apprendre à l'école française». Elle constitue un excellent moteur pour entamer des

discussions sur l'importance et l'urgence de renforcer les services existants en français pour les enfants d'âge préscolaire et leur famille pour le maintien et la croissance de la communauté francophone minoritaire.

ABSTRACT

Several recent studies have shown that access to appropriate and high-quality language experiences enhance the development of young children and that these pre-scholastic experiences have an effect on academic and social competencies later on. The objective of the study was to refine our understanding of the effects that the language spoken at home during a child's early years has on that child's development in kindergarten, first of all, then on his or her scholastic achievement and behaviour in grade 3 of French School in the context of the Anglo-dominant Manitoban school system. Data were gathered among 217 preschool-aged children when they entered school in kindergarten, then again in grade 3. Focusing on receptive vocabulary in kindergarten, children from a pre-scholastic environment in which they spoke French achieve markedly higher scores (56.7) than those of children from families in which two languages were spoken in equal proportions (46.6) or in which only English was spoken (18.7). Scores pertaining to language development were significantly higher for children who were exposed to literacy activities in French (9.21) than for children who took part in such activities in both languages in equal proportions (7.89) or in English only (6.23). In grade 3, children who spoke French at home before they started school were 5.79 times more likely to meet scholastic requirements in reading comprehension than were children who spoke English only and 2.18 times more likely than children who spoke both languages in equal portions. This study confirms a significant link between "living in French during early childhood" and "learning in French school." It constitutes an excellent impetus for engaging dialogue on the importance and the urgency of reinforcing existing services in French for preschool-aged children and their families in order to maintain and expand the minority francophone community.

Les dernières décennies ont vu une profusion d'études portant sur le développement du jeune enfant, les facteurs qui favorisent ce développement ainsi que les effets à long terme des expériences préscolaires sur l'apprentissage et la santé même jusqu'à l'âge adulte. Toutefois, il existe peu d'études qui portent sur l'incidence de la langue dans laquelle sont vécues les expériences préscolaires (de la naissance à l'âge de cinq ans) sur l'apprentissage scolaire en milieu francophone minoritaire. Une étude longitudinale, effectuée entre 2000 et 2005 et intitulée «Parlons Petite Enfance»¹, a été conçue et mise en œuvre par la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM), la Fédération des parents du Manitoba (FPM) et South Eastman Health / Santé Sud-Est, en consultation avec le ministère de Ressources humaines et Développement social Canada² et le bureau d'Enfants en santé Manitoba (Enfants en Santé Manitoba, 2010). Les résultats de cette étude font l'objet de cet article et soutiennent l'hypothèse voulant que la langue dans laquelle sont vécues les expériences à l'âge préscolaire a une incidence sur l'apprentissage à l'école française en milieu minoritaire.

Les recherches sur le développement du cerveau de la naissance à six ans sont reprises brièvement afin de fournir le contexte de la période de vie des enfants faisant objet de la présente étude et de rappeler l'importance de cette période sur l'apprentissage ultérieur, soit à l'âge scolaire. Les constats des chercheurs liés au développement de la langue, du bilinguisme et de l'éveil à l'écrit permettent de faire le point sur les connaissances actuelles et de mieux comprendre les enjeux. Le contexte théorique reprend les constats des chercheurs qui mènent à la question: «Vivre en français pendant la petite enfance et apprendre à l'école française, y a-t-il un lien?»

Mise en contexte

Au Manitoba, la langue anglaise est nettement dominante. Il est difficile de vivre sans maîtriser cette langue, même si le français et l'anglais sont reconnus comme langues officielles par l'Assemblée législative du Manitoba et le système judiciaire³. Les francophones représentent 4,4 % de la population manitobaine et sont dispersés à la grandeur de la province (Chartier *et al.*, 2012). Les enfants de moins de 18 ans sont issus de familles exogames⁴ dans une proportion de 67,9 %. Lorsqu'un parent est francophone et que l'autre ne l'est pas, le français est la langue

parlée au foyer dans 13 % des familles, et la langue française est transmise aux enfants dans 45 % des cas (Landry, 2003).

Dans les faits, il existe peu de données pour orienter les stratégies de la communauté franco-manitobaine en matière de services et d'interventions préscolaires, car le contexte de minorité linguistique canadienne est unique en son genre. Pourtant, la communauté francophone du Manitoba se doit de poser un regard sur l'utilisation de la langue française auprès des enfants d'âge préscolaire.

Les dernières décennies ont été témoins d'une prolifération d'études sur le développement du cerveau des jeunes enfants, ainsi que sur l'impact crucial des expériences vécues au préscolaire sur l'apprentissage et la santé à long terme de l'individu. Selon Irwin, Siddiqui et Hertzman (2007), les défis sociétaux d'aujourd'hui liés à la littératie, à la santé mentale, à l'obésité, aux maladies cardiaques et à la criminalité trouvent leurs racines dans la petite enfance. La constatation voulant qu'il existe des étapes dans le développement de parties ou de fonctions cérébrales qui représentent des moments opportuns ou des périodes critiques⁵ pour la réception de *stimuli* sensoriels et le développement de systèmes neuronaux plus avancés est d'intérêt pour cette étude (Doherty, 1997; McCaine et Mustard, 1999). Par exemple, la période où l'acquisition du vocabulaire, de la syntaxe, des articles et des déterminants est la plus intense est de la naissance à l'âge de trois ans et demi (Abbott et Ryan, 2001, p. 7-9).

Les environnements préscolaires riches sur le plan des interactions sociales, de l'appui émotif positif, de l'absence de stress négatif, d'une alimentation saine, de la stimulation de tous les sens et des défis adaptés aux divers stades du développement de l'enfant ont un impact positif direct sur le développement du cerveau (Kotulak, 1997). L'apprentissage des éléments essentiels au cheminement qui contribuent à l'épanouissement de l'individu alphabète débute dès la naissance. Ce constat est maintenant reconnu par de nombreux chercheurs œuvrant dans les domaines des sciences humaines (Dickinson et Tabors, 2001; Gopnik, Meltzoff et Kuhl, 2000; National Reading Panel, 2000; Neuman et Dickinson, 2001; Snow, Burns, et Griffin, 1998). Parmi ces éléments figurent le vocabulaire réceptif et expressif, la conscience de la représentation du langage par des symboles

abstraites (lettres), la permanence de l'écrit, les concepts «lettre», «mots», l'orientation de l'écrit et la conscience phonologique.

Alors qu'autrefois, le recours aux évaluations constituait le moyen privilégié pour poser un regard sur le rendement en lecture, de nos jours, l'étude des habiletés en lecture à l'âge scolaire soulève aussi des questions par rapport aux expériences vécues au préscolaire, aux contextes familial et communautaire, ainsi qu'aux milieux de garde fréquentés. Les jeunes enfants sont éveillés à la lecture et à l'écriture et sont des apprenants actifs de l'écrit bien avant leur entrée à l'école (Morrow, 2001; Smith, 1976)⁶. En effet, la conscience de l'écrit découle des expériences vécues en lien avec la lecture et l'écriture pendant la petite enfance. La naissance de comportements de lecteur et de scripteur est observée chez les enfants d'âge préscolaire. Il peut y avoir une différence considérable entre les expériences vécues par les jeunes enfants et, par conséquent, sur le degré de développement de la conscience et de l'émergence de l'écrit observés à leur arrivée à l'école. Certains enfants commencent la maternelle avec au delà de 2 000 heures de contact direct avec les livres, alors que, chez d'autres, ce contact a été quasi inexistant (Strickland, 1994). Adams (1990) rapporte que la lecture à voix haute à l'enfant d'âge préscolaire est l'activité qui a le plus d'impact sur le développement des connaissances et des habiletés qui sont requises pour l'apprentissage ultérieur de la lecture. Le lien entre les expériences fréquentes liées à la lecture et à l'écriture au préscolaire et le rendement ultérieur à l'école est maintenant reconnu (McGee et Richgels, 2003). L'impact positif de la lecture fréquente aux enfants d'âge préscolaire par leurs parents est documenté (Morrow, 1995; Schieffelin et Cochran-Smith, 1984). Des études sur le lien entre l'éveil de l'écrit et le milieu familial des jeunes enfants font état de quatre facteurs préscolaires qui contribuent fortement à un bon départ en lecture et en écriture: l'accès aux livres et à l'écrit; les comportements de lecture et d'écriture fréquents de la part des parents et dont l'enfant est témoin; le soutien des parents (interactions et activités avec l'enfant); la lecture de livres à l'enfant (Vukelich et Christie, 2009).

Le développement du langage est un aspect crucial du rendement scolaire (Hart et Risley, 1995; Pellegrini *et al.*, 1995; Rowe, 1998; Rush, 1999; Valdez-Menchaca et Whitehurst, 1992;

Dickinson et Newman, 2006). Les recherches en pédagogie des mathématiques, par exemple, traitent de l'importance de la maîtrise du langage pour la compréhension des concepts mathématiques. Par exemple, Cowan, Donlan, Newton et Lloyd (2005) ont noté des effets importants de la compréhension langagière, des capacités non verbales et de la mémoire de travail sur les résultats liés à des tâches de traitement des nombres et de calcul. Les bébés à qui les parents ont beaucoup parlé ont un vocabulaire plus développé. Le vocabulaire de base (3 000 à 6 000 mots) se développe avant l'âge de cinq ans. Les facteurs de risque liés à l'apprentissage de la lecture découlent en grande partie des défis ou des carences dans l'apprentissage de la langue chez les jeunes enfants. En plus, les habiletés langagières sont intimement liées à l'apprentissage à l'école. Snow *et al.* (1998) rapportent les études de Shapiro *et al.* (1990), Walker *et al.* (1994), Bryant *et al.* (1989, 1990) et Scarborough (1991). Selon ces études, les habiletés langagières des enfants d'âge préscolaire (trois à cinq ans), et ce, avant même qu'il y ait eu un enseignement formel de l'écrit, nous permettent de prédire avec une grande précision les difficultés en lecture qui surviendront. Des études longitudinales (Sénéchal, Ouellette et Rodney, 2006) ont démontré l'importance critique d'une assise solide en vocabulaire pour la compréhension en lecture et la réussite future.

L'accès aux expériences langagières appropriées et de haute qualité accroît le développement du jeune enfant, et ce vécu préscolaire a une incidence sur ses compétences académiques et sociales ultérieures (Barnett, 1995; Morrow, 2001; Neuman et Dickinson, 2001). À trois ans, un enfant peut avoir été exposé à entre dix et quarante millions de mots nouveaux et répétés (Hart et Risley, 1995). Cet écart important dans le degré d'exposition aux mots est un facteur déterminant de réussite en lecture et en écriture, ainsi que sur le rendement scolaire ultérieur. La compréhension en lecture est intimement liée au niveau de vocabulaire du lecteur.

Les expériences vécues par le jeune enfant en lien avec l'écrit sont indispensables pour arriver à devenir un lecteur et un scripteur habile (Bus, Ijzendoorn et Pellegrini, 1995; Wells, 1986). La lecture fréquente d'albums jeunesse aux enfants par les adultes, les interactions verbales centrées sur les livres et sur

l'écrit de l'environnement et l'exploration de l'écriture figurent parmi les activités essentielles à l'épanouissement de l'enfant et à son développement d'une conscience de l'écrit. Le *National Early Literacy Panel* (Strickland et Shanahan, 2004) identifie les caractéristiques propres aux enfants, de la naissance à l'âge de cinq ans, les plus intimement liées au rendement scolaire en lecture et en écriture: le développement de la langue orale et de la conscience phonologique, la connaissance des lettres de l'alphabet et la connaissances associées à l'écrit, notamment les notions de l'écrit et de l'orthographe approximative ou inventée. Snow *et al.* (1998) discernent trois groupes de facteurs de risque liés à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture: les facteurs intrinsèques à l'enfant, les facteurs familiaux et les facteurs qui relèvent de la communauté et de ses milieux d'apprentissage (garderie, école, etc.). Les facteurs familiaux, indicateurs potentiels de l'élève à risque, rapportés par Snow *et al.* (1998) sont: un historique familial de difficultés en lecture (parents, frère ou sœur); l'absence de l'écrit et d'activités de lecture et d'écriture au préscolaire; le type d'interaction verbal commun au foyer; une langue maternelle autre que la langue d'enseignement; un dialecte qui n'est pas courant. Snow *et al.* (1998) rapportent que les facteurs scolaires liés à l'élève potentiellement à risque sont le niveau milieu socio-économique du quartier, un milieu scolaire où les résultats académiques sont chroniquement peu élevés et l'école inefficace.

Le mécanisme qui permet d'apprendre plus d'une langue en grandissant a fait l'objet de plusieurs études à travers le monde. En effet, devoir composer avec plus d'une langue n'est pas unique au Canada; on estime que plus de la moitié des enfants de la planète apprennent deux langues ou plus en grandissant. Et les enfants multilingues ne forment pas un groupe homogène. Ils diffèrent selon les combinaisons de langues qu'ils apprennent, selon le contexte linguistique dans lequel ils vivent et selon leur âge au moment de l'exposition aux langues. Différents types d'apprentissage des langues ont été identifiés, dont le bilinguisme simultané, où l'enfant apprend deux langues en même temps, et le bilinguisme successif, lorsque deux langues sont apprises l'une à la suite de l'autre (Hoff, 2005).

À ce jour, les recherches sur le cerveau et le développement du langage démontrent qu'il est possible, voire désirable, d'apprendre et de bien connaître plus d'une langue. On ne précise toutefois pas si le mécanisme d'apprentissage de deux langues simultanément est similaire à celui pour en apprendre une seule, mais il transparaît que les enfants exposés à deux langues ne semblent pas suivre le même développement linguistique que les enfants unilingues. Certaines recherches suggèrent qu'au préscolaire, le vocabulaire d'un enfant unilingue est plus étendu, mais qu'un enfant bilingue a une compréhension de la structure linguistique aussi bonne et souvent meilleure que celle de l'enfant unilingue (Bialystok, 2009).

Landry et Allard (1990) décrivent, quant à eux, le principe du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif. Le bilinguisme additif se produit lorsque l'apprentissage d'une langue ne nuit pas à l'acquisition et au maintien de l'autre. En milieu francophone minoritaire, la dominance de la langue de la majorité (en l'occurrence l'anglais) entraîne souvent un bilinguisme soustractif, c'est-à-dire que l'apprentissage de l'anglais nuit à l'épanouissement de la langue maternelle française. Le bilinguisme soustractif peut mener à l'assimilation linguistique et à la perte de l'identité culturelle francophone. Dans son rapport, *La petite enfance: porte d'entrée à l'école de langue française*, Gilbert (2003) constate que les expériences vécues au cours de la petite enfance ont un impact important sur la capacité d'apprendre et de s'épanouir en français. Le rapport précise aussi que les enfants ne sont pas suffisamment exposés à la langue française en raison du contexte anglo-dominant. À notre connaissance, aucune donnée n'a été recueillie à ce jour pour étayer cette hypothèse.

Landry et Allard (1987, 1990, 1997) proposent le modèle du balancier compensateur afin de décrire la dynamique langagière sociale et familiale en milieu minoritaire canadien. L'hypothèse qui sous-tend ce modèle propose que la lourde incidence du milieu sociologique majoritairement anglophone doit être contrebalancée par la famille et l'école en assurant un certain espace francophone. La francité familioscolaire⁷ peut contrebalancer les conséquences de vivre en milieu anglophone majoritaire. Dans le cas des foyers exogames, lorsque le parent francophone assure une place importante à la langue française

dans la vie de son enfant, que les parents désirent que leur enfant développe un niveau de compétences élevé dans les deux langues et que l'enfant éprouve un sentiment d'appartenance aux deux communautés, celui-ci développe un «bilinguisme additif équilibré» où l'enfant acquiert des compétences langagières en français équivalentes à celles des enfants des foyers où les deux parents sont francophones (Landry, Deveau et Allard, 2006; Landry et Allard, 1990).

Au Manitoba, les enfants entament leur scolarisation avec la maternelle à l'âge de cinq ans (31 décembre de l'année d'inscription). La compréhension et l'expression en français, ainsi que la participation à la communauté francophone, varient grandement parmi les enfants inscrits à l'école française. Sur ce large spectre langagier et identitaire se retrouvent des enfants unilingues francophones, des enfants issus de foyers exogames (où deux langues sont parlées et deux cultures véhiculées) et des enfants provenant de foyers où le contact avec la langue française a été minime ou inexistant. Notons aussi que la présence grandissante d'enfants de parents immigrés issus de divers groupes ethnoculturels possédant le français comme langue première, langue seconde ou même troisième langue est une réalité nouvelle dans le contexte scolaire manitobain.

Le programme scolaire français langue première (FL1) du Manitoba est géré par la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) qui regroupe 21 écoles élémentaires réparties à la grandeur de la province. Les services offerts en français dans les communautés où sont situées les écoles françaises sont très variables. La majorité des ressources sont en anglais. L'affichage dans la communauté est parfois bilingue. Un canal de télévision est disponible en français, outre les canaux diffusés par satellite. Deux stations de radio francophones sont disponibles dans la plupart des communautés. Il y a un hebdomadaire francophone, *La Liberté*; la DSFM en offre un abonnement à toutes les familles dont un enfant fréquente l'école française.

Souvent, l'école constitue le noyau de la communauté quant aux activités en français et demeure la seule institution où tout se déroule en français et où l'affichage et les communications internes et externes sont en français. L'environnement langagier francophone est donc très limité hors de l'enceinte de l'école. Les jeunes familles ont parfois accès à quelques activités qui se

déroulent en français. La Fédération provinciale des comités de parents du Manitoba (FPCP) a développé au cours des vingt-cinq dernières années une panoplie de programmes visant les enfants d'âge préscolaire et leurs parents. Depuis 2000, la Coalition francophone de la petite enfance du Manitoba, dont les membres sont la FPCP, la DSFM, la Société franco-manitobaine (SFM) et le bureau d'Enfants en santé Manitoba (ESM), œuvrent pour la mise sur pied d'un Centre de la petite enfance et de la famille (CPEF) dans chacune des écoles de la DSFM afin de fournir des programmes et des services en français aux enfants d'âge préscolaire et à leur famille (Druwé, 2005). En 2011, neuf écoles hébergeaient un CPEF, en plus de deux centres satellites affiliés aux écoles du quartier. Il est à noter que ces centres n'existaient pas encore lorsque la présente étude a été réalisée.

L'objectif de cette étude est de parfaire notre compréhension de l'impact de la langue utilisée au préscolaire sur la préparation à apprendre à l'école⁸ et sur la réussite scolaire au cycle jeune enfance⁹ dans le contexte franco-manitobain. Peu d'études ont été menées sur le développement des jeunes enfants francophones faisant partie d'une minorité linguistique. Comme ces enfants fréquenteront des écoles françaises (FL1), mais vivront dans des endroits où l'usage du français est limité, le fait de mieux connaître les principaux facteurs qui influencent leur préparation à apprendre à l'école aura des conséquences importantes sur tous les enfants faisant partie d'une minorité linguistique. Cette étude tente de répondre aux questions suivantes: premièrement, dans le contexte de la minorité linguistique francophone manitobaine, quelle est l'incidence de la langue utilisée au préscolaire dans les services de garde, à la maison et au cours des activités sur le développement de l'enfant à la maternelle; deuxièmement, quelle est l'incidence de la langue utilisée au préscolaire dans ces mêmes endroits sur l'apprentissage et le comportement en 3^e année?

MÉTHODOLOGIE

Un bref aperçu méthodologique est présenté afin d'offrir un contexte au lecteur. La description de l'échantillon, de la cueillette des données, des instruments de mesure et de l'analyse statistique y figure.

1. L'échantillon

Les données de cette étude proviennent de l'étude «Parlons Petite Enfance» (2001 à 2005). Il s'agit d'une étude longitudinale dont l'échantillon est composé de 217 enfants de la communauté francophone du Manitoba, répartis à la grandeur de la province. L'étude a été conçue et mise en œuvre par la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM), la Fédération des parents du Manitoba (FPM) et South Eastman Health / Santé Sud-Est, en consultation avec le ministère de Ressources humaines et Développement social Canada et le bureau d'Enfants en santé Manitoba (ESM).

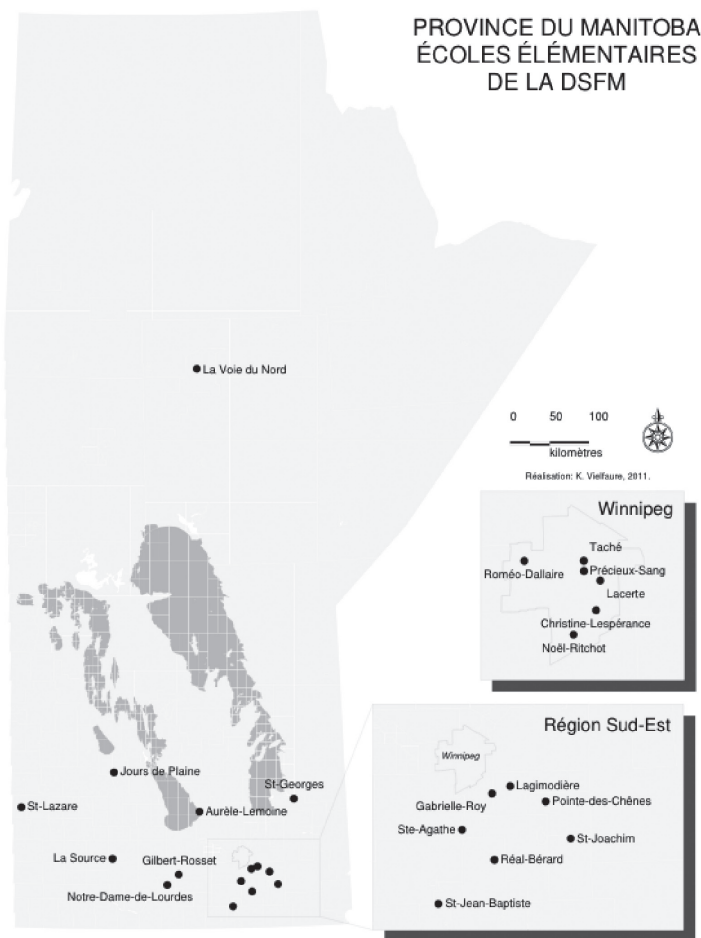
Les données ont été recueillies à trois reprises pour chaque enfant et sa famille à l'âge préscolaire (trois et quatre ans), à l'entrée à l'école (cinq et six ans) et en 3^e année (sept et huit ans). En l'absence de base de sondage des enfants d'âge préscolaire, le recrutement des participants à l'étude a dû se faire par l'intermédiaire des programmes préscolaires, des écoles, des médias, du bouche-à-oreille, d'affiches et par l'entremise de South Eastman Health / Santé Sud-Est, un bureau régional de la santé.

Les enfants compris dans cet échantillon étaient inscrits à une école de la DSFM en 2002-2003 (figure 1). Cette division scolaire encadre les écoles qui offrent le programme français langue première (FL1) aux enfants de parents ayants droit¹⁰. En se référant aux inscriptions à la maternelle à la DSFM en septembre 2002, le taux de participation est estimé à 62 %. Les familles qui n'ont pas participé à l'étude ont décliné l'invitation ou n'étaient pas au courant qu'elle avait lieu en raison de l'absence de base de sondage des enfants d'âge préscolaire.

2. La cueillette des données

Les données ont été recueillies auprès des parents (habituellement la mère) de 217 enfants, au moyen d'évaluations directes des enfants à l'aide de questionnaires d'entrevue et d'instruments standards décrits au tableau 1. Une explication de l'étude a été fournie et un formulaire de consentement a été rempli et signé par le parent. Les parents et les enfants ont été interviewés à trois reprises au cours de l'étude (printemps 2001, printemps 2003 et automne 2005).

Figure 1



Le questionnaire d'entrevue proposait des questions tirées de l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (ELNEJ)¹¹. Les questions-clés tirées de cette enquête aux fins de cette étude se trouvent à l'annexe A. Ces questions portaient sur les facteurs sociodémographiques de la famille, les activités de littératie et les activités médiatiques et communautaires auxquelles s'adonnent les enfants, ainsi que les types de services de garde et la langue utilisée dans ces divers contextes.

Dans le questionnaire d'entrevue utilisé aux fins de cette étude, l'expression «services de garde» désigne

[...] les soins dispensés à un enfant par une personne autre que son père ou sa mère pendant au moins une demi-journée par semaine, de façon régulière ou selon un calendrier. Il s'agit de services de garde rémunérés ou non rémunérés, où le parent ne demeure pas avec l'enfant. Ces services de garde pouvaient inclure la garde en établissement (centre d'apprentissage), la garde par un membre de la famille ou un autre fournisseur de ce service, le gardiennage d'enfants ou les prématernelles.

Afin de décrire l'environnement linguistique de l'enfant au préscolaire, les parents ont été interrogés sur la langue utilisée: dans le milieu de services de garde de l'enfant, par l'enfant et le parent à la maison et pendant les activités de littératie et les activités médiatiques et communautaires.

Le regroupement des éléments compris dans ces activités se trouve à l'annexe B. La question portant sur la langue utilisée a été posée après chaque élément. Par exemple, si le parent répondait qu'il lit à haute voix à l'enfant, l'intervieweur demandait «Dans quelle langue? En français, en anglais ou les deux langues à parts égales?». À partir de ces renseignements, trois types d'environnements linguistiques ont été discernés: langue parlée «français», langue parlée «anglais» ou les deux langues parlées «à parts égales».

LES INSTRUMENTS DE MESURE

Cette section décrit les instruments de mesure utilisés pour recueillir les données de cette étude, instruments inclus dans le tableau 1. Certains instruments de mesure ont été choisis pour prendre en compte, dans notre analyse, l'influence importante du développement de l'enfant au préscolaire sur le développement à l'âge scolaire. En maternelle, d'autres instruments de mesure ont été utilisés auprès des enfants pour évaluer le vocabulaire réceptif, le développement et le degré de préparation à apprendre à l'école. En 3^e année, les résultats de l'évaluation de la lecture et des notions de calcul du ministère de l'Éducation ainsi que les mesures du comportement «hyperactif», «anxieux», «agressif» et «prosocial» tirées de l'ELNEJ ont été utilisés.

Tableau 1
La cueillette des données de l'étude «Parlons petite enfance»

Période	Nature de la cueillette	Groupes ciblés	Questionnaires et instruments de mesure
Printemps 2001 (préscolaire)	Entretiens à domicile	Parents Enfants Personnel des services de garde	- Questions portant sur l'environnement linguistique, les services de garde, les activités des enfants et les facteurs sociodémographiques - <i>Questionnaire sur les étapes du développement (QED)</i>
Printemps 2003 (maternelle)	Entretiens téléphoniques Évaluation scolaire individuelle	Parents Enfants	- Questions portant sur l'environnement linguistique les activités des enfants, et les facteurs sociodémographiques - <i>Échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP)</i> - <i>Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE)</i>
Automne 2005 (3 ^e année)	Entretiens téléphoniques Évaluation scolaire individuelle	Parents Enfants	- Questions portant sur l'environnement linguistique les activités des enfants, et les facteurs sociodémographiques - <i>Évaluation de la lecture et des notions de calcul</i> - Questions portant sur le comportement (hyperactif, anxieux, agressif et prosocial)

1. Le Questionnaire sur les étapes du développement (QED)

Dans le cadre de cette étude, le QED a été utilisé pour tenir compte de l'influence du développement au préscolaire sur les résultats scolaires. Les résultats ne sont pas rapportés dans ce rapport d'étude, mais ils sont inclus dans les modèles statistiques en guise de contrôle. Le QED est un outil d'analyse du développement conçu pour être soumis aux parents. Il évalue cinq aspects du développement de l'enfant en demandant aux parents d'amener leurs enfants à prendre part à une série de trente activités qui conviennent à leur âge (six activités par aspect). Le QED est largement utilisé et est reconnu comme un outil d'une grande validité et fiabilité (Squires, Bricker et Potter, 1997; Squires, Potter et Bricker, 1999). La fiabilité du test-retest du QED donne des résultats similaires lorsqu'il est fait à deux reprises par les parents à deux semaines d'intervalle (à 94 % entre les deux scores). Les coefficients d'objectivité donnent des résultats similaires à des parents et à ceux des enquêteurs professionnels (à 94 % entre les scores). Le QED est similaire aux résultats des autres instruments de mesure du développement de l'enfant dans une proportion de 88 %.

2. L'Échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP)

Cet instrument de mesure vise à déterminer le vocabulaire réceptif de l'enfant et à dépister les difficultés d'apprentissage (Dunn *et al.*, 1993). Au cours du test, l'enfant doit désigner, parmi quatre images, celle qui correspond au mot prononcé par l'intervieweur. Ce test permet d'obtenir un score qui est converti en âge lexical ou en percentile. De nombreuses études ont été publiées sur la fidélité et la validité de l'EVIP (Robertson et Eisenberg, 1981). De 1981 à 1991, les auteurs ont adapté cette échelle à la langue française. La version finale de cet instrument de mesure a été soumise à 2 038 francophones canadiens. Les résultats obtenus avec l'EVIP sont similaires aux résultats des autres instruments de mesure de vocabulaire réceptif dans une proportion de 71 %.

3. L'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE)

Cet outil sert à évaluer la préparation de l'enfant à apprendre à l'école au début de sa scolarisation, c'est-à-dire

dès la maternelle. L'IMDPE permet de déterminer à quel point l'enfant peut bénéficier des activités éducatives et des situations d'apprentissage offertes par l'école. L'IMDPE a été mis au point par le *Offord Centre for Child Studies* de la *MacMaster University*. À l'échelle nationale, le nombre d'élèves évalués à l'aide de l'IMDPE dépasse actuellement les 220 000. Cet instrument mesure l'ensemble d'un groupe et ne sert pas à évaluer chaque enfant individuellement, ni non plus à évaluer le rendement scolaire. On y a plutôt recours pour mesurer les nombreux facteurs, au cours des années préscolaires, qui peuvent influencer le degré de préparation de l'enfant à l'apprentissage en milieu scolaire (Janus *et al.*, 2007, 2011).

L'IMDPE mesure le degré de préparation de l'enfant à l'apprentissage en milieu scolaire sur cinq échelles correspondant à cinq étapes-clés du développement de l'enfant:

- a) Santé physique et bien-être:
Développement de la motricité fine et globale, niveau d'énergie, niveau de préparation quotidien pour l'école, indépendance aux toilettes, manualité établie
- b) Compétence sociale:
Coopération et respect des autres, capacité de travailler dans le milieu scolaire, comportement social convenable pendant les activités scolaires, maîtrise de soi, confiance en soi
- c) Maturité affective:
Comportement prosocial (volonté d'aider, tolérance, empathie), comportement agressif (psychologique, physique), anxiété, hyperactivité (inattention, impulsivité)
- d) Développement de la littératie:
Intérêt porté aux livres, à la lecture, aux activités liées au langage, alphabétisation (aptitude à reconnaître des lettres, à lire et à écrire des mots simples), intérêt porté aux activités de mathématiques simples, notions de calcul (aptitude à reconnaître et à comparer les chiffres, à compter, à trier)
- e) Communication et connaissances générales:
Aptitude à communiquer clairement ses besoins et à comprendre les besoins des autres, prononciation claire, participation active à la lecture en groupe (sans

nécessairement une bonne grammaire et syntaxe), intérêt porté au monde en général

4. L'évaluation de la lecture et des notions de calcul

Une évaluation de la lecture et des notions de calcul chez les élèves de 3^e année de la province est exigée par le ministère de l'Éducation du Manitoba. Ces évaluations des compétences de chaque élève de 3^e année sont menées par la direction du ministère de l'Éducation et mettent «l'accent sur un ensemble de compétences de base en lecture et en notions de calcul liées aux programmes d'études provinciaux existants» (Gouvernement du Manitoba, 2009). Ces évaluations sont effectuées par les enseignants. Les résultats sont recueillis par le Ministère et communiqués aux parents.

En 2005, trois compétences en lecture et neuf compétences en mathématiques étaient cotées à trois niveaux: le besoin d'un soutien continu, le besoin d'être guidé pour répondre aux attentes et répondre aux attentes¹². La lecture était évaluée par rapport aux compétences suivantes: la réflexion (réfléchir à ses stratégies de lecture), la lecture orale (utiliser diverses stratégies pour lire) et la compréhension (comprendre et tirer des conclusions). Les notions de calcul étaient évaluées par rapport aux compétences suivantes: la soustraction (se souvenir des tables de soustraction), la résolution de problème (résoudre et concevoir des problèmes d'addition et de soustraction sous forme d'énoncés) et le score global (forme et grandeur, unité de mesure, table d'addition, comparaison des nombres, positions, régularités et graphiques).

5. Les mesures du comportement

Les mesures du comportement «hyperactif», «anxieux», «agressif» et «prosocial» ont été établies à l'aide des réponses des enseignants aux questions relatives au comportement de leur enfant. Les questions ont été tirées de *l'Étude longitudinale nationale des enfants et des jeunes* (ELNEJ) menée par Statistique Canada. Dans le cas du comportement «prosocial», les enseignants devaient répondre à une série de questions telles que: «À quelle fréquence diriez-vous que l'enfant joue amicalement avec d'autres enfants, essaie d'aider quelqu'un s'étant blessé, console un enfant qui pleure ou qui est bouleversé?». Dans

le cas du comportement «hyperactif»: «À quelle fréquence diriez-vous que l'enfant ne peut rester en place ou est agité, est facilement distrait, a de la difficulté à poursuivre une activité quelconque, est impulsif, agit sans réfléchir?». Dans le cas du comportement «anxieux»: «À quelle fréquence diriez-vous que l'enfant, est très craintif ou nerveux, est inquiet, a de la difficulté à s'amuser?». Dans le cas du comportement «agressif»: «À quelle fréquence diriez-vous que l'enfant menace les autres ou se montre méchant à leur égard, attaque physiquement les autres, se bagarre?». Les réponses des enseignants étaient classées de la manière suivante: «souvent», «quelquefois» et «jamais». L'échelle du comportement «hyperactif», «anxieux», «agressif» et «prosocial» représente la somme des réponses aux questions. L'obtention d'un score élevé laisse entendre une forte présence du comportement. Les résultats obtenus ont été divisés en catégories; un score supérieur au seuil du 20^e percentile se situait dans la catégorie élevée.

L'ANALYSE STATISTIQUE

L'objectif principal des analyses qui suivent est de comprendre les liens entre l'environnement linguistique au préscolaire, la préparation à apprendre à l'école et la réussite scolaire. Deux méthodes de régression à variables multiples ont été utilisées: la méthode selon les moindres carrés ordinaires (MCO) et la méthode de régression logistique. Les résultats qui sont statistiquement significatifs seront signalés, c'est-à-dire lorsque le lien entre un facteur et le résultat n'est pas le fruit du hasard.

La méthode selon les moindres carrés ordinaires fournit des résultats sous forme de coefficient standardisé. Les barèmes des scores de tous les instruments de mesure ont été convertis en ampleur des effets (ou importance du facteur) pour faciliter l'interprétation. Par exemple, l'ampleur d'effet 0,50 représente l'impact sur le vocabulaire de l'enfant de parler en français au foyer comparativement à parler en anglais. Une ampleur d'effet de 0,50 signifie un impact considérable sur le vocabulaire de l'enfant, plus précisément, que les enfants qui communiquent avec un parent en français ont 50 % d'un écart-type de plus que les enfants qui communiquent avec le parent en anglais. Une ampleur d'effet de 0,20 constitue un impact moindre, mais tout de même digne de mention.

La méthode de régression logistique fournit les résultats sous forme de rapport de cotes (*odds ratio*). Un rapport de cotes décrit la probabilité des résultats concernant un groupe linguistique par rapport à un autre groupe. Par exemple, un rapport de cotes de 6,69 signifie que les enfants qui ont fréquenté des services de garde en français ont 6,69 fois plus de chance de réussir en réflexion (lecture) par rapport aux enfants qui ont fréquenté des services en anglais ou dans les deux langues.

De nombreux facteurs, autres que la langue d'usage au préscolaire, influencent la disposition à apprendre à l'école et la réussite scolaire. Les méthodes utilisées dans le cadre de cette étude ont l'avantage d'évaluer le lien entre la langue utilisée au préscolaire et les résultats en maternelle et en 3^e année, en tenant compte, statistiquement, des effets d'autres facteurs: l'âge et le sexe de l'enfant, la scolarisation de la mère, le revenu familial et le développement de l'enfant au préscolaire (le *Questionnaire sur les étapes du développement*).

Pour les modèles qui évaluent l'impact des activités des enfants, telles que les activités de littératie ou les activités communautaires, la variable représentant l'activité a été incluse dans le modèle avec la variable représentant la langue que l'enfant utilisait lorsqu'il réalisait l'activité.

LES RÉSULTATS

1. Scores moyens des instruments de mesure

Les tableaux 2 et 3 présentent les instruments de mesure utilisés ainsi que les scores moyens des 217 enfants composant la cohorte de cette étude. Les scores moyens pour les enfants canadiens (francophones et anglophones) sont aussi indiqués pour l'IMDPE. Ces scores moyens fournissent un contexte qui permet de mieux comprendre les différences entre les enfants exposés au français à différentes fréquences au préscolaire.

Les scores moyens de cette étude et ceux des autres échantillons canadiens sont comparables, sauf pour «Langage (littératie) et aptitudes cognitives» ainsi que «Communications et connaissances générales», où les scores de la présente étude sont moins élevés.

Tableau 2

**Scores moyens des instruments de mesure utilisés en maternelle
(2003) pour l'échantillon complet**

Instruments de mesure utilisés en maternelle	Scores moyens	
	Notre étude	Autres études canadiennes
Vocabulaire réceptif	38,53	–
IMDPE		
Bien-être physique	9,25	8,95
Habilités sociales	8,40	8,41
Maturité affective	8,07	8,07
Langage (littératie) et aptitudes cognitives	7,98	8,29
Communication et connaissances générales	7,78	8,05

Pour les résultats portant sur la «Lecture», les deux tiers des enfants répondent aux attentes du ministère de l'Éducation. Pour les résultats portant sur le score global en «Mathématiques», 62 % des enfants répondent aux attentes du Ministère, mais ce pourcentage se situe à seulement 31 % en «Soustraction» et à 56 % en «Résolution de problèmes».

Tableau 3

**Scores moyens des instruments de mesure utilisés en
3^e année pour l'échantillon complet (2005)**

Instruments de mesure utilisés en 3 ^e année	Proportions de scores élevés
Lecture – répond aux attentes	
Réflexion	69 %
Lecture orale	68 %
Compréhension	64 %
Mathématiques – répond aux attentes	
Soustraction	31 %
Résolution de problèmes	56 %
Score global	62 %
Comportements à l'école	
Hyperactif	23 %
Anxieux	21 %
Agression physique	17 %
Prosocial	76 %

Le pourcentage d'enfants ayant des difficultés de comportement ne peut pas être comparé à d'autres échantillons puisque les catégories reposent sur un seuil identifié pour l'échantillon de cette étude. Par exemple, les résultats obtenus ont été regroupés sous «hyperactif» pour les scores plus élevés, et sous «non hyperactif» pour les scores moins élevés. Un score supérieur au 80^e percentile fait partie de la catégorie «hyperactif»; 20 % des enfants se retrouvent dans cette catégorie.

2. Le contexte linguistique

Aux fins de cette étude, nous avons examiné les contextes linguistiques suivants au préscolaire: le service de garde, le foyer, les activités de littératie (lire à l'enfant, jeux de mots), les activités médiatiques (télévision, vidéo, ordinateur) et les activités communautaires (terrains de jeu, cours de musique, sports, patinoires). L'annexe B énumère les éléments compris dans chaque contexte.

Le tableau 4 présente les nombres et pourcentages d'enfants par contexte linguistique. La majorité des parents ont répondu à toutes les questions, sauf dans les catégories «activités de littératie», «activités médiatiques» et «activités communautaires», où un petit nombre de parents n'ont pas répondu. Lorsque les nombres le permettaient, l'échantillon a été divisé en trois groupes linguistiques: «français», «deux langues à parts égales» et «anglais». Pour certains contextes linguistiques, les groupes «deux langues à parts égales» et «anglais» ont été combinés afin d'avoir un nombre d'enfants suffisamment élevé pour l'analyse. Environ la moitié (113) des enfants ont fréquenté des services de garde au préscolaire. Ce groupe d'enfants a été divisé en deux: 81 qui fréquentaient des services de garde en français et 32 qui fréquentaient des services de garde en anglais ou des services de garde où les deux langues étaient à parts égales.

La majorité des parents ont choisi des services de garde où le français prédominait (72 %) et la majorité ont rapporté qu'ils parlaient en français à la maison avec leur enfant. Cependant, seulement 55 % des enfants parlaient surtout en français à la maison. La majorité des «activités de littératie», des «activités médiatiques» ou des «activités communautaires» se faisaient en anglais ou dans les deux langues à parts égales.

Tableau 4
Nombre et pourcentage d'enfants par langue parlée et contexte d'utilisation de la langue

Contexte linguistique où la langue est utilisée	Total	Français	Deux langues à parts égales	Anglais	Combinés: deux langues à parts égales et anglais
Services de garde ¹	113	81 (72 %)	–	–	32 (28 %)
Au foyer (parents) ¹	217	154 (71 %)	–	–	63 (29 %)
Au foyer (enfants)	217	119 (55 %)	22 (10 %)	76 (35 %)	–
Activités de littératie	207	67 (32 %)	90 (43 %)	50 (24 %)	–
Activités médiatiques	207	45 (22 %)	69 (33 %)	93 (45 %)	–
Activités communautaires	190	57 (30 %)	83 (44 %)	50 (26 %)	–

1. Les catégories «anglais» et «deux langues à parts égales» ont été combinées puisque les nombres dans chaque catégorie étaient insuffisants pour les étudier. Dans ces cas, «français» est comparé à la somme de «anglais» et de «deux langues à parts égales».

LE CONTEXTE LINGUISTIQUE ET LES RÉSULTATS SCOLAIRES DE L'ENFANT

Les tableaux suivants montrent le lien qui existe entre les contextes linguistiques au préscolaire et les résultats à l'école française. Les résultats étudiés comprennent le vocabulaire réceptif et l'*Instrument de mesure de la petite enfance* (IMDPE) en maternelle, ainsi que les résultats de l'évaluation scolaire et du questionnaire portant sur les comportements en 3^e année.

1. Le vocabulaire réceptif en maternelle

Les scores moyens du vocabulaire réceptif et de l'effet standardisé de l'utilisation de la langue française et des deux langues (par rapport à l'utilisation de la langue anglaise) sur le vocabulaire en français sont présentés au tableau 5.

En ce qui a trait au vocabulaire réceptif, les enfants issus d'un environnement où l'on parle français arrivent en maternelle avec des scores plus élevés que ceux des enfants provenant d'un milieu où l'on parle l'anglais. Le score moyen du vocabulaire réceptif pour les élèves qui proviennent d'un milieu familial où un parent parle en français est de 52,9, comparativement à 16,7 pour les élèves qui viennent d'un milieu familial où le parent parle en anglais. Cette différence est statistiquement significative et représente une ampleur d'effet standardisé importante de 0,45.

Le tableau 5 présente aussi les résultats pour les enfants venant d'un milieu où les deux langues sont parlées à parts égales dans certains contextes linguistiques. Les résultats montrent que les scores du vocabulaire réceptif sont plus élevés pour les enfants qui ont vécu dans un milieu où le français et l'anglais ont été utilisés à parts égales que ceux qui ont vécu dans un milieu anglophone. Cet écart est moindre que l'écart entre un milieu français et un milieu anglais. Il est à noter que l'effet standardisé des activités de littératie en français par rapport à l'anglais est de 0,51, et celui des activités de littératie en français et en anglais par rapport à l'anglais seulement est de 0,31.

Tableau 5
Lien entre la langue dans divers contextes linguistiques et les scores de vocabulaire réceptif

Contexte linguistique où la langue est utilisée	Scores moyens			Effet de la langue	
	Français	Deux langues à parts égales	Anglais	Français	Deux langues à parts égales
Services de garde ¹	50,3	–	28,1	0,23*	–
Au foyer (parents) ¹	52,9	–	16,7	0,45*	–
Au foyer (enfants)	56,7	46,6	18,7	0,50*	0,20
Activités de littératie	63,1	41,9	17,4	0,51*	0,31
Activités médiatiques	70,5	43,7	32,2	0,36*	0,07
Activités communautaires	61,6	45,3	20,7	0,48	0,22*

* Statistiquement significatif, - $p < 0.05$ - contrôle pour les effets de l'âge et du sexe de l'enfant, de la scolarisation de la mère, du revenu familial et du développement de l'enfant à trois ans.

1. Les catégories «anglais» et «deux langues à parts égales» ont été combinées puisque les nombres dans chaque catégorie étaient insuffisants pour les étudier. Dans ces cas, «français» est comparé à la somme de «anglais» et de «deux langues à parts égales».

2. L'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE)

Le tableau 6 décrit les effets de la langue au préscolaire sur les résultats de l'*Instrument de mesure du développement de la petite enfance* (IMDPE).

Les scores en matière de «communication et connaissances générales»¹³ sont significativement plus élevés pour les enfants de milieux francophones que pour ceux de milieux bilingues et anglophones. Le score de «Communication et connaissances générales» est de 8,37 pour les enfants qui ont fréquenté une garderie francophone, et de 6,90 pour ceux qui ont fréquenté une garderie bilingue ou anglophone.

Bien que les écarts soient moins importants, les résultats relatifs au domaine «Communication et connaissances générales» sont plus élevés pour les enfants issus de milieux où le français et l'anglais ont été utilisés à parts égales que pour ceux qui ont vécu dans un milieu anglophone.

Les scores de la «Maturité affective» sont plus élevés pour les enfants qui ont communiqué en français à la maison et qui ont fait des activités communautaires en français que ceux des enfants qui ont communiqué en anglais à la maison et qui ont fait ces activités en anglais, bien que cette différence soit moins éloquente que pour les autres domaines étudiés. Comme prévu, presque aucune différence n'a été observée en ce qui a trait aux scores relatifs au «bien-être physique» et aux «habiletés sociales». De plus, il semble n'y avoir aucune différence d'un groupe linguistique à l'autre quant aux résultats obtenus dans les domaines «langage (littératie) et aptitudes cognitives»¹⁴. Ces domaines semblent être indépendants du contexte linguistique de l'enfant.

3. L'évaluation de la lecture en 3^e année

Les enfants ayant vécu dans un milieu francophone au préscolaire ont plus de facilité à répondre aux exigences scolaires en lecture en 3^e année que les enfants qui ont vécu dans un milieu anglophone. En ce qui a trait à la lecture, nous avons observé très peu de différences entre les enfants qui ont vécu dans un milieu où le français et l'anglais ont été utilisés à parts égales et les enfants qui ont vécu dans un milieu anglophone

Tableau 6
Lien entre la langue dans divers contextes linguistiques et les scores de
l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance

Contexte linguistique où la langue est utilisée	Scores moyens			Effet de la langue	
	Français	Deux langues	Anglais	Français	Deux langues
	Bien-être physique				
Services de garde ¹	9,28	–	9,33	0	–
Au foyer (parents) ¹	9,27	–	9,14	0,05	–
Au foyer (enfants)	9,28	9,21	9,25	0,01	-0,03
Activités de littératie	9,44	9,14	9,22	0,05	-0,04
Activités médiatiques	9,49	9,33	9,25	0,12	-0,05
Activités communautaires	9,49	9,20	9,33	0,06	-0,10
	Habiletés sociales				
Services de garde ¹	8,67	–	8,33	0,11	–
Au foyer (parents) ¹	8,86	–	8,11	0,14*	–
Au foyer (enfants)	8,70	8,03	8,29	0,12	-0,07
Activités de littératie	8,91	8,26	8,28	0,13	0,00
Activités médiatiques	8,90	8,52	8,38	0,12	-0,01
Activités communautaires	9,04	8,30	8,65	0,11	-0,12
	Maturité affective				
Services de garde ¹	8,29	–	7,99	0,10	–
Au foyer (parents) ¹	8,37	–	7,83	0,17*	–

Au foyer (enfants)	8,49	7,59	8,01	0,15*	-0,10
Activités de littératie	8,63	8,10	7,82	0,21*	0,09
Activités médiatiques	8,75	8,21	8,08	0,14	-0,02
Activités communautaires	8,85	8,07	8,10	0,25*	0
Langage (littératie) et aptitudes cognitives					
Services de garde ¹	8,34	-	7,76	0,07	-
Au foyer (parents) ¹	8,16	-	7,80	0,04	-
Au foyer (enfants)	8,33	8,17	7,68	0,10	0,01
Activités de littératie	8,36	7,99	7,65	0,04	0,04
Activités médiatiques	8,42	8,21	7,80	0,05	0,08
Activités communautaires	8,57	7,93	8,01	0,10	-0,01
Communication et connaissances générales					
Services de garde ¹	8,37	-	6,90	0,23*	-
Au foyer (parents) ¹	8,56	-	6,31	0,41*	-
Au foyer (enfants)	8,86	7,93	6,55	0,46*	0,15*
Activités de littératie	9,21	7,89	6,23	0,51*	0,32*
Activités médiatiques	9,27	8,16	7,41	0,27*	0,05
Activités communautaires	9,22	7,98	6,92	0,45*	0,22*

* Statistiquement significatif, - $p < 0.05$ - contrôle pour les effets de l'âge et du sexe de l'enfant, de la scolarisation de la mère, du revenu familial et du développement de l'enfant à trois ans.

1. Les catégories «anglais» et «deux langues à parts égales» ont été combinées puisque les nombres dans chaque catégorie étaient insuffisants pour les étudier. Dans ces cas, «français» est comparé à la somme de «anglais» et de «deux langues à parts égales».

Tableau 7
Lien entre la langue dans divers contextes linguistiques et les scores de l'évaluation de la lecture en 3^e année

Contexte linguistique où la langue est utilisée	Proportion qui répond aux exigences			Effet de la langue (<i>Odds Ratio</i>)	
	Français	Deux langues	Anglais	Français	Deux langues
	Réflexion				
Services de garde ¹	81 %	–	47 %	6,69*	–
Au foyer (parents) ¹	78 %	–	51 %	3,57*	–
Au foyer (enfants)	84 %	74 %	48 %	5,79**	2,88
Activités de littératie	87 %	68 %	52 %	5,19**	2,26
Activités médiatiques	88 %	74 %	66 %	6,07**	1,20
Activités communautaires	86 %	71 %	59 %	4,22**	1,81
	Lecture orale				
Services de garde ¹	80 %		57 %	2,49	
Au foyer (parents) ¹	77 %		53 %	2,98**	
Au foyer (enfants)	80 %	79 %	52 %	3,57**	3,72*
Activités de littératie	87 %	70 %	50 %	6,05**	2,93*
Activités médiatiques	69 %	76 %	68 %	1,23	1,44
Activités communautaires	88 %	69 %	59 %	5,15 *	1,87

	Compréhension			
Services de garde ¹	77 %		43 %	6,39**
Au foyer (parents) ¹	74 %		41 %	4,18**
Au foyer (enfants)	80 %	63 %	42 %	5,02**
Activités de littératie	87 %	62 %	42 %	7,92**
Activités médiatiques	84 %	65 %	58 %	5,02**
Activités communautaires	80 %	68 %	46 %	3,91**

1. Les catégories «anglais» et «deux langues à parts égales» ont été combinées puisque les nombres dans chaque catégorie étaient insuffisants pour les étudier. Dans ces cas, «français» est comparé à la somme de «anglais» et de «deux langues à parts égales».

* Statistiquement significatif, - $p < 0.05$ - contrôle pour les effets de l'âge et du sexe de l'enfant, de la scolarisation de la mère, du revenu familial et du développement de l'enfant à trois ans.

** Statistiquement significatif, - $p < 0.01$ - contrôle pour les effets de l'âge et du sexe de l'enfant, de la scolarisation de la mère, du revenu familial et du développement de l'enfant à trois ans.

Tableau 8
Lien entre la langue dans divers contextes linguistiques
et les scores de l'évaluation des mathématiques en 3^e année

Contexte linguistique où la langue est utilisée	Proportion qui répond aux exigences			Effet de la langue (<i>Odds Ratio</i>)	
	Français	Deux langues à parts égales	Anglais	Français	Deux langues à parts égales
	Soustraction				
Services de garde ¹	82 %		65 %	3,76*	
Au foyer (parents) ¹	71 %		67 %	1,14	
Au foyer (enfants)	72 %	71 %	58 %	0,98	0,57
Activités de littératie	75 %	76 %	67 %	0,81	0,63
Activités médiatiques	78 %	74 %	70 %	1,37	0,79
Activités communautaires	82 %	83 %	59 %	1,15	0,30*
	Résolution de problèmes				
Services de garde ¹	76 %		48 %	3,70*	
Au foyer (parents) ¹	65 %		49 %	1,81	
Au foyer (enfants)	70 %	63 %	45 %	2,55**	2,04
Activités de littératie	73 %	63 %	47 %	2,54*	2,14

Activités médiatiques	84 %	62 %	60 %	3,19*	1,01
Activités communautaires	78 %	62 %	49 %	4,66**	1,92
Score global					
Services de garde ¹	88 %		65 %	4,25*	
Au foyer (parents) ¹	84 %		59 %	2,08*	
Au foyer (enfants)	88 %	79 %	60 %	2,33	1,44
Activités de littératie	91 %	77 %	63 %	2,18	1,07
Activités médiatiques	97 %	83 %	75 %	1,73	0,98
Activités communautaires	94 %	74 %	68 %	2,58*	0,99

1. Les catégories «anglais» et «deux langues à parts égales» ont été combinées puisque les nombres dans chaque catégorie étaient insuffisants pour les étudier. Dans ces cas, «français» est comparé à la somme de «anglais» et de «deux langues à parts égales».

* Statistiquement significatif, - $p < 0.05$ - contrôle pour les effets de l'âge et du sexe de l'enfant, de la scolarisation de la mère, du revenu familial et du développement de l'enfant à trois ans.

** Statistiquement significatif, - $p < 0.01$ - contrôle pour les effets de l'âge et du sexe de l'enfant, de la scolarisation de la mère, du revenu familial et du développement de l'enfant à trois ans.

(tableau 7). Il est à noter que les enfants qui parlent français à la maison ont cinq fois plus de chance de répondre aux exigences scolaires en compréhension de lecture évaluée en 3^e année que ceux qui parlent majoritairement anglais. Les différences entre les enfants qui parlent les deux langues à parts égales et ceux qui parlent anglais ne sont pas significatives sur le plan statistique.

4. L'évaluation des mathématiques en 3^e année

Bien que les différences soient moins prononcées que celles observées en lecture, les enfants issus d'un milieu francophone au préscolaire ont plus de facilité à répondre aux exigences scolaires en 3^e année dans toutes les compétences en mathématiques (sauf la soustraction) que les enfants provenant d'un milieu anglophone (tableau 8). Aucune différence notable n'a été trouvée du côté des compétences en mathématiques entre les enfants qui ont vécu dans un milieu où les deux langues ont été utilisées à parts égales et ceux des milieux anglophones.

Les résultats démontrent que les enfants qui parlent français à la maison ont 2,6 fois plus de chance de répondre aux exigences scolaires en résolution de problèmes en 3^e année que ceux qui parlent majoritairement anglais. Les différences entre les enfants qui parlent les deux langues à parts égales et ceux qui parlent surtout anglais ne sont pas statistiquement importantes.

5. Les comportements évalués par les enseignants en 3^e année

Le tableau 9 révèle la proportion d'enfants qui ont des résultats élevés pour les comportements en salle de classe (du point de vue des enseignants) en ce qui a trait aux enfants issus des contextes linguistiques «français», «deux langues à parts égales» et «anglais». D'un contexte linguistique à l'autre, aucune différence notable n'a été observée quant aux proportions de scores élevés des comportements «hyperactif», «anxieux», «agressivité physique» et «prosocial».

DISCUSSION

1. Sommaire de l'étude

Cette étude confirme un lien considérable entre «vivre en français à la petite enfance» et «apprendre à l'école française». Une des principales constations est qu'en maternelle, les scores

de «vocabulaire réceptif» ainsi que les scores en «communication et connaissances générales» sont plus élevés pour un enfant qui, au préscolaire, a fréquenté des services de garde francophone, vient d'un foyer où on lui a parlé en français et fait des activités en français à la maison et dans sa communauté. Bien que l'impact soit moins prononcé, il existe aussi un lien entre vivre en français au préscolaire et la maturité affective de l'enfant en maternelle. Ces analyses ont tenu compte de facteurs qui influencent le développement de l'enfant, tels que l'âge et le sexe de l'enfant, la scolarisation de la mère, le revenu familial et le développement de l'enfant à trois ans.

Les différences les plus importantes quant aux résultats des domaines «Vocabulaire réceptif» et «Communication et connaissances générales» se trouvent entre les enfants qui vivaient surtout en français au préscolaire et ceux qui vivaient surtout en anglais au préscolaire. On remarque tout de même des différences entre les enfants qui utilisent le français et ceux qui utilisent les deux langues à parts égales, bien que l'écart soit moindre. Les moyennes respectives du «Vocabulaire réceptif» en maternelle sont pour l'enfant qui parle français, de 56,7, pour l'enfant qui parle les deux langues à parts égales, de 46,6, et pour l'enfant qui parle anglais, de 18,7. Ces différences substantielles confirment la réalité observée dans les classes en maternelle en milieu francophone minoritaire.

Cette étude démontre aussi que certains facteurs ont une influence plus marquée que d'autres. La langue utilisée par le parent au foyer a un plus grand impact sur les résultats en maternelle que la langue utilisée en milieux de garde. La langue utilisée lors des «activités de littératie» et les «activités communautaires» a des effets plus marqués sur ces résultats que les effets de la langue utilisée pendant les «activités médiatiques». Les types de contextes linguistiques n'ont pas tous la même importance, ce qui offre des pistes d'orientations stratégiques pour les communautés francophones vivant en milieu linguistique minoritaire.

Aucune différence significative n'a été observée entre les trois groupes linguistiques en ce qui a trait aux scores de trois domaines de l'IMDPE, soit:

Tableau 9

Lien entre la langue dans divers contextes linguistiques et les scores de l'évaluation du comportement des enfants en 3^e année

Contexte linguistique où la langue est utilisée	Proportion d'élèves qui démontrent les comportements			Effet de la langue (<i>Odds Ratio</i>)	
	Français	Deux langues à parts égales	Anglais	Français	Deux langues à parts égales
	Hyperactif				
Services de garde ¹	22 %	29 %	–	-0,12	–
Au foyer (parents) ¹	20 %	23 %	–	-0,10	
Au foyer (enfants)	16 %	16 %	29 %	-0,21*	-0,14
Activités de littératie	16 %	26 %	15 %	-0,12	0,01
Activités médiatiques	25 %	22 %	16 %	0,01	0,11
Activités communautaires	15 %	23 %	17 %	-0,11	0,00
	Anxieux				
Services de garde ¹	13 %	13 %	–	0,03	–
Au foyer (parents) ¹	21 %	21 %	–	-0,05	–
Au foyer (enfants)	23 %	11 %	20 %	0,01	-0,01
Activités de littératie	23 %	20 %	20 %	-0,01	-0,07
Activités médiatiques	17 %	22 %	21 %	0,00	0,05
Activités communautaires	19 %	21 %	22 %	-0,03	-0,07

	Agressivité physique				
	10 %	25 %	-	-0,13	-
Services de garde ¹					
Au foyer (parents) ¹	10 %	15 %	-	-0,09	-
Au foyer (enfants)	11 %	11 %	12 %	-0,07	-0,05
Activités de littératie	7 %	14 %	15 %	-0,15	-0,09
Activités médiatiques	14 %	16 %	8 %	0,05	0,17*
Activités communautaires	11 %	10 %	12 %	-0,04	-0,08
Prosocial					
Services de garde ¹	79 %	82 %	-	-0,02	-
Au foyer (parents) ¹	77 %	76 %	-	0,15*	-
Au foyer (enfants)	78 %	78 %	76 %	0,10	0,02
Activités de littératie	76 %	79 %	68 %	0,16	0,09
Activités médiatiques	81 %	73 %	75 %	0,13	-0,03
Activités communautaires	81 %	74 %	78 %	0,24*	0,01

1. Les catégories «anglais» et «deux langues à parts égales» ont été combinées puisque les nombres dans chaque catégorie étaient insuffisants pour les étudier. Dans ces cas, «français» est comparé à la somme de «anglais» et de «deux langues à parts égales».

* Statistiquement significatif, - $p < 0,05$ - contrôle pour les effets de l'âge et du sexe de l'enfant, de la scolarisation de la mère, du revenu familial et du développement de l'enfant à trois ans.

- bien-être physique:
motricité fine et globale, degré d'énergie, indépendance aux toilettes
- habiletés sociales:
coopération et respect des autres, comportement social convenable pendant les activités scolaires, maîtrise de soi, confiance en soi
- compétences en littératie:
intérêt porté aux livres, à la lecture, aux activités liées au langage, à l'alphabétisation

Ces domaines subissent peut-être moins l'influence de la langue. Par exemple, lire en anglais favorise l'éveil à l'écrit et suscite l'intérêt pour livres.

Un lien important entre les effets du contexte linguistique au préscolaire et le rendement en lecture en 3^e année ressort clairement: 80 % des enfants qui parlaient en français au foyer atteignent les objectifs en «compréhension» de lecture comparativement à 63 % chez ceux qui parlaient les deux langues à parts égales, et à 42 % pour les enfants qui parlaient en anglais. Un lien existe aussi entre le contexte linguistique dans lequel se trouvent les enfants à la petite enfance et les scores en mathématiques en 3^e année. Cette différence est plus importante lorsqu'on compare les résultats de «résolution de problèmes».

L'hypothèse voulant que les parents modifient le contexte linguistique de l'enfant après son inscription à la maternelle afin qu'il ait plus de contact avec la langue française a amené l'équipe de chercheurs à s'interroger sur l'effet potentiel sur la réussite scolaire en 3^e année d'un changement de langue parlée à la maison une fois l'enfant inscrit à la maternelle. Il a été impossible de répondre à cette question puisque la grande majorité des parents dans cet échantillon n'ont pas modifié la langue d'usage à la maison de la période préscolaire à la maternelle.

Les résultats de cette étude rejoignent ceux des recherches portant sur le développement langagier qui affirment que la période préscolaire est cruciale pour le développement du cerveau, incluant le développement langagier (Irwin, Siddiqui et Herzman, 2007). Les enfants qui sont exposés à un plus grand nombre de mots et à un vocabulaire varié ont un vocabulaire

plus riche (Hart et Risley, 1995). La recension des écrits, dans la mise en contexte de cet article, explique le lien possible entre le développement langagier au préscolaire, l'éveil à l'écrit et la réussite scolaire.

Comme l'a confirmé cette étude, il est important pour les enfants (de la naissance à cinq ans) d'être exposés à la langue française avant leur entrée à l'école afin de pouvoir comprendre et communiquer avec leurs pairs et les adultes dans l'entourage scolaire. Cette étude constitue un excellent moteur pour entamer des discussions sur l'importance de la petite enfance pour le maintien et la croissance de la communauté francophone. Ces connaissances doivent être transmises aux parents, aux intervenants en petite enfance et à la collectivité en général. Une prise de conscience est requise afin de promouvoir le bilinguisme additif et la mise en œuvre des mesures favorisant un milieu linguistique convenable. Anne Gilbert (2003) constate également que des services en français à la petite enfance permettent à l'enfant de développer ses aptitudes en français au moment le plus important de sa vie, soit avant son entrée à l'école. L'enfant pourrait ainsi commencer l'école en français avec une confiance accrue et appartenir à une communauté qui le soutient et l'aide à grandir sur le plan de sa langue et de son identité culturelle. Des résultats de cette étude ont été transmis aux parents qui y ont participé¹⁵.

2. Initiatives récentes au Manitoba

Étant donné que la présente étude confirme l'importance du contexte linguistique à la petite enfance, il est essentiel de s'assurer que les familles ont la possibilité de vivre en français. Sur le plan pancanadien, le secteur de la petite enfance prend de l'ampleur. Les gouvernements et les organismes provinciaux de plusieurs provinces mettent en place des mesures pour répondre aux besoins des enfants d'âge préscolaire et de leur famille dans leur communauté¹⁶.

Plusieurs provinces surveillent avec intérêt ce qui se passe au Manitoba. Le Manitoba possède une structure gouvernementale unique au Canada en ce qui concerne la petite enfance. Enfants en santé Manitoba (ESM) est un bureau au sein du gouvernement qui réunit des ministères et qui, avec l'aide de la communauté, œuvre pour améliorer le

bien-être des enfants du Manitoba. Ce bureau est dirigé par un comité ministériel composé des ministres des ministères suivants: Santé, Éducation, Services à la famille et Travail (en plus d'une déléguée à la Situation de la femme), Vie saine, Aînés et Consommation, Affaires autochtones et du Nord, Culture, Patrimoine et Tourisme, Logement et Développement communautaire, Justice. S'ajoute à ce groupe le procureur général. Le bureau d'ESM se concentre sur une politique publique axée sur l'enfant en intégrant l'aide financière et les services de soutien à la famille dans la communauté¹⁷.

Le bureau d'ESM, partenaire de l'étude *Parlons petite enfance* (PPE), a appuyé plusieurs initiatives communautaires visant la petite enfance manitobaine, et les communautés francophones en ont bénéficié (Centres de petite enfance et à la famille, Fédération des parents du Manitoba, garderies, prématernelles).

3. Initiatives franco-manitobaines à la suite de l'étude

Les résultats de l'étude *Parlons petite enfance* (PPE) confirment l'importance et l'urgence de renforcer les services existants et de poursuivre le développement de mesures fondées sur la recherche et sur ce que nous connaissons présentement des meilleures pratiques (par exemple, lecture quotidienne, garderie francophone de qualité, accès aux programmes offerts dans les Centres de petite enfance et à la famille).

Bien que 72 % des enfants de la cohorte de l'étude PPE aient fréquenté des services de garde francophones, la majorité des «activités de littératie», des «activités médiatiques» et des «activités communautaires» se faisaient en anglais ou dans les deux langues à parts égales. Ce constat confirme l'importance d'assurer l'accès aux ressources en français dans tous les domaines liés à la vie des enfants d'âge préscolaire, dont les bibliothèques municipales et les programmes culturels, récréatifs et sportifs.

Pour répondre aux besoins des familles, la Coalition francophone de la petite enfance du Manitoba (décrite dans la mise en contexte) s'est donné le mandat de réunir les programmes et les services offerts en français à la petite enfance. Depuis 2005, en collaboration avec la DSFM, un Centre

de petite enfance et à la famille (CPEF) a été établi dans douze de ses communautés. Ces centres offrent un lieu où les jeunes familles et leurs enfants peuvent se rencontrer et participer à des activités en français avant l'entrée de leurs enfants à l'école. On y offre des programmes en français qui ont pour effet de favoriser le développement de la langue dans la famille (par exemple, *L'heure du conte*, *Toi, moi et la mère oie*, *S'amuser en famille*, *Jouer en français*, *L'activité du mois...*). Les parents peuvent aussi se présenter au centre pour recevoir de l'information au sujet des divers services offerts en français ou pour discuter avec d'autres parents. Le centre offre également des cours de français pour les parents non francophones de foyers exogames. La Fédération des comités de parents (FPCP) gère un Centre de ressources lié aux CPEF, ce qui permet le prêt de matériel en français (livres, disques compacts, films, jeux) aux parents à l'échelle provinciale. Tous les programmes offerts dans les CPEF ont pour objectif la promotion de la langue française et le développement des enfants d'âge préscolaire des familles de la communauté francophone.

Les centres d'apprentissage (garderies) francophones et de francisation sont aussi un excellent moyen de s'assurer que les jeunes enfants peuvent bénéficier d'un programme en français. Depuis la mise en œuvre de l'étude PPE, il y a eu une augmentation du nombre de places dans les centres d'apprentissage (garderies) francophones, mais les listes d'attente demeurent très longues.

Cette étude confirme qu'il est essentiel que les enfants francophones soient dans des centres francophones pendant que leurs parents sont au travail ou à l'école. Dans la DSFM, il existe présentement neuf écoles qui disposent d'un centre d'apprentissage dans l'école. Trois autres centres sont affiliés aux écoles du quartier, mais ne sont pas dans l'école en raison du manque d'espace. Il serait souhaitable que chacune des vingt-et-une écoles élémentaires de la DSFM ait un centre dans l'école même qui amorce l'apprentissage de la langue française chez un grand nombre d'enfants.

Le rôle des intervenants des services de garde auprès de jeunes enfants est essentiel puisque les processus liés à l'apprentissage de l'écoute, du parler, de la lecture et de l'écriture débutent dès la naissance et se poursuivent tout au

long de la vie (Millard et Waese, 2007). Ces intervenants jouent un rôle majeur auprès des jeunes en ce qui a trait à l'acquisition du langage et à l'éveil de l'écrit. Selon ces chercheuses, il n'est pas essentiel d'enseigner les habiletés de littératie, mais leurs interventions doivent permettre aux enfants d'explorer et de découvrir tous les aspects de la lecture et de l'écriture.

Un personnel qualifié et un programme de qualité dans les centres d'apprentissage sont aussi primordiaux pour le développement des enfants. À cet effet, l'Université de Saint-Boniface offre un diplôme avancé en leadership pour la jeune enfance et un programme d'éducation de la jeune enfance. De plus, la Table de perfectionnement professionnel de la Coalition francophone de la petite enfance du Manitoba offre aux éducatrices et aux directrices des centres d'apprentissage et des prématernelles six séances de formation par année portant sur des sujets variés. Il existe aussi un mentorat en francisation auprès des éducatrices offert dans les centres mêmes. Pour combler le manque de personnel qualifié dans les centres d'apprentissage, la DSFM a mis en place un partenariat avec les Maisons familiales rurales de la France qui permet à de jeunes Français diplômés en petite enfance de venir travailler dans les centres d'apprentissage au Manitoba pour une durée de neuf mois.

Les divisions scolaires bénéficient d'une subvention du gouvernement du Manitoba pour appuyer les besoins en petite enfance. Cet argent est utilisé pour soutenir des projets en petite enfance tels que la transition du préscolaire au scolaire ou l'achat de ressources éducatives pour les prématernelles.

Cependant, il ne suffit pas d'offrir des services et des programmes; il faut également informer les familles francophones de leur existence dès la naissance de leur enfant, et encourager les parents à y participer. Les coordonnatrices des CPEF font des visites à domicile chez les nouveaux parents francophones afin de leur présenter les ressources et les services en français disponibles dans leur communauté. Elles remettent aux parents la trousse *Dès la naissance* ainsi qu'une trousse de la part de la DSFM qui présente les activités de littératie et de numéracie offerts aux enfants de trois ans. Toutefois, la plus grande difficulté de ces coordonnatrices est de retracer les parents francophones pour leur transmettre ces informations.

Une stratégie envisageable serait une collaboration avec la santé publique afin que les infirmières prennent conscience de la socialisation ethnolangagière chez les francophones dès la petite enfance. En effet, au Manitoba, comme dans d'autres provinces canadiennes, les infirmières en santé publique font un dépistage universel auprès des familles à la naissance d'un bébé (Brownell *et al.*, 2011). Elles seraient en mesure de recommander les nouveaux parents francophones au CPEF.

Les coordonnatrices des CPEF organisent aussi une foire de dépistage précoce en français dans leur communauté une fois par année. Les enfants de trois ans et leurs parents sont invités à venir visiter une orthophoniste, un ergothérapeute et l'infirmière en santé publique. On examine aussi la vue des enfants. Les parents et les enfants peuvent également faire la tournée de kiosques qui offrent de l'information sur divers sujets. Chaque enfant s'en retourne avec un sac de jeux et d'activités en français portant sur la littératie et la numératie. Là où il n'y a pas de CPEF, les organismes préscolaires des communautés organisent des journées rencontres pour les parents et les jeunes enfants de zéro à trois ans. Lors de ces rencontres, les parents apprennent des jeux et des chants en français avec leurs enfants.

4. Les forces et les limites de l'étude

Comme dans toute recherche, cette étude comporte des forces et des limites dont on doit tenir compte en interprétant ses résultats. L'un de ses points forts est qu'il s'agit d'une étude longitudinale, qui permet d'examiner dans quelle mesure le milieu linguistique au préscolaire pèse sur la réussite scolaire. Une caractéristique importante de notre méthode d'analyse est que l'examen des liens entre le milieu linguistique au préscolaire et les résultats de l'enfant tiennent compte d'autres facteurs liés à l'enfant et à la famille, des facteurs qui peuvent aussi avoir une influence sur le développement de l'enfant. Les résultats observés dans cette étude ne sont pas influencés par l'âge ou le sexe de l'enfant, la scolarisation de la mère, le revenu familial et le développement de l'enfant au préscolaire. Il est tout de même important de noter que nous n'avons pas pu tout contrôler. Par exemple, nous n'avons pas mesuré le développement linguistique en anglais en maternelle: il n'était pas possible de l'incorporer dans notre analyse.

L'un des défis que posait l'étude était la méthode employée pour mesurer la langue utilisée au foyer et dans la communauté. Pour chaque item, les parents avaient à choisir parmi trois descripteurs de la langue: «français», «anglais», ou «deux langues à parts égales» (tableau 4). Cette dernière catégorie, «deux langues à parts égales», était difficile à interpréter. Nous croyons qu'une panoplie d'habitudes linguistiques se retrouve dans cette catégorie. Toutefois, nous avons choisi de l'interpréter comme étant un milieu qui n'était pas complètement anglophone ou francophone. Les résultats de l'étude démontrent une relation dose/effet, ce qui veut dire que l'ampleur de l'impact de cette catégorie linguistique se situe entre celle de la catégorie «français» et celle de la catégorie «anglais».

Cette étude est aussi limitée par le biais inhérent à la sélection de l'échantillon. En se basant sur le nombre d'inscriptions à la maternelle, le taux de réponse a été estimé à 62 %. Il importe de préciser le taux de réponse aux questions afin de déterminer dans quelle mesure cette étude est représentative de la communauté francophone. Il est impossible de savoir si les 38 % des familles qui ne font pas partie de l'étude auraient donné des réponses similaires.

Nous avons observé un lien entre le contexte linguistique au préscolaire et la réussite scolaire de l'enfant, mais on ne peut affirmer que la langue parlée influence directement ces résultats scolaires. Nous pouvons affirmer que la langue parlée et les résultats positifs de l'enfant sont liés, mais nous ne pouvons pas nécessairement confirmer un lien de cause à effet. Les parents impliqués dans cette étude ont fait des choix par rapport à la langue utilisée avec leurs enfants; on ne leur a pas demandé de choisir au hasard la langue qu'ils utilisaient. Les caractéristiques qui influent sur les parents dans le choix de la langue peuvent être semblables à celles qui influencent la réussite scolaire de l'enfant. Il est possible, par exemple, que les familles qui parlent français à leurs enfants aient des valeurs et des attitudes différentes envers la langue par rapport aux parents qui parlent anglais aux enfants. En effet, vivre en français dans un contexte linguistique minoritaire requiert de la conviction et de la détermination de la part des parents et de leurs proches.

Cette étude est unique dans la mesure où elle met l'accent sur les enfants francophones d'âge préscolaire qui vivaient dans un milieu où leur langue n'était pas celle de la majorité. Les résultats de cette étude pourraient éclairer aussi le développement des enfants dans des milieux minoritaires au Canada et ailleurs. Nos connaissances sur l'apprentissage de la langue en milieu minoritaire progressent, mais plusieurs questions demeurent encore sans réponse. Comme il y avait très peu de parents qui ont augmenté la quantité de français parlé à la maison en maternelle, nous n'avons pas pu évaluer si cela aurait amélioré la réussite en lecture et en mathématiques en 3^e année.

Enfin, une des principales forces de cette étude est que nous avons suivi le même groupe d'enfants à long terme. Les données recueillies n'ont pas été biaisées par l'appel à la mémoire des parents.

Bien que cette étude nous permette de comprendre l'importance du contexte linguistique préscolaire sur la réussite scolaire, certaines questions demeurent sans réponses. Nous nous sommes interrogées sur l'effet potentiel sur la réussite scolaire qu'auraient des changements au niveau des langues parlées à la maison une fois l'enfant inscrit en maternelle. Nous avons aussi avancé l'hypothèse que la présence d'un CPEF dans la communauté exerce une influence positive sur le développement langagier et, par conséquent, sur la réussite scolaire, mais ceci n'a pas encore été vérifié. Les enfants participant à cette étude ont été suivis jusqu'à la 3^e année; il serait intéressant de continuer de les suivre lorsqu'ils seront au secondaire afin de déterminer si l'influence des expériences préscolaires persiste.

CONCLUSION

En conclusion, les résultats de cette étude confirment de façon incontournable l'importance de maximiser l'utilisation de la langue française auprès des enfants d'âge préscolaire en milieu francophone minoritaire.

Les enfants qui, au préscolaire, fréquentaient des services de garde francophones et utilisaient surtout le français au foyer et dans leur communauté communiquaient aisément en

français à l'école en comparaison des enfants ayant vécu dans un milieu surtout anglophone. De plus, ces effets semblent se poursuivre jusqu'en 3^e année, grâce à plusieurs années d'études en français.

Le défi pour contrer l'érosion de la langue se situe non seulement dans le système scolaire, mais aussi au préscolaire alors que, selon les recherches précédentes, l'apprentissage de la langue se fait plus rapidement et aisément.

Les résultats de cette étude confirment les connaissances élémentaires pour guider les francophones vivant en milieu minoritaire. En offrant dès la petite enfance un environnement linguistique favorable à l'épanouissement linguistique, les jeunes francophones auront de fortes chances de maintenir leurs langues.

NOTES

1. Aussi nommée «Étude manitobaine de la cohorte des naissances de 1997». Cette étude visait à comprendre les changements survenus au fil du temps dans les services de garde choisis et l'incidence de la garde non parentale. Elle visait aussi à comprendre les facteurs liés à l'enfant et à la famille sur le développement des enfants.
2. Anciennement le ministère des Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
3. Selon l'*Acte du Manitoba* de 1870. En 1985, la Cour suprême du Canada a déclaré que «L'article 23 de la Loi de 1870 sur le Manitoba est une manifestation spécifique du droit général qu'ont les Franco-Manitobains de s'exprimer dans leur propre langue. L'importance des droits en matière linguistique est fondée sur le rôle essentiel que joue la langue dans l'existence, le développement et la dignité de l'être humain».
4. Une famille dans laquelle un seul des parents est francophone.
5. Doherty (1997) décrit les périodes critiques comme étant des plages de temps pendant lesquelles l'enfant est particulièrement réceptif à certaines expériences sur le plan neuronal.
6. Voir aussi le rapport non publié de David Doake, «Preschool bookhandling knowledge», présenté à la International Reading Association à Atlanta en 1979.
7. Le terme est utilisé par Landry, Deveau et Allard (2006) pour représenter le concept de la présence et de l'usage de la langue française en milieu familial et à l'école.

8. L'expression «préparation à apprendre à l'école» est utilisée ici pour représenter le concept communément appelé «school readiness» dans la littérature anglophone.
9. Le «cycle jeune enfance» constitue les années scolaires de la maternelle à la 4^e année.
10. Tel que défini par l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (Gouvernement du Canada, 1982).
11. Site Web Statistiques Canada: http://www.statcan.gc.ca/cgi-bin/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=4450&lang=en&db=imdb&adm=8&dis=2
12. Notons que cette évaluation a été modifiée depuis 2005. En 2011, on évaluait toujours trois compétences en lecture, mais seulement quatre en mathématiques.
13. «Communication et connaissances générales» signifie l'aptitude à communiquer clairement ses besoins et à comprendre les besoins des autres, avoir une prononciation claire, participer activement à la lecture en groupe et démontrer un intérêt pour le monde en général.
14. «Langage (littératie) et attitudes cognitives» correspond à l'intérêt porté aux livres, à la lecture, aux activités liées au langage et à l'alphabétisation.
15. Enfants en santé Manitoba:
http://www.gov.mb.ca/healthychild/ecd/ecd_insights_fr.pdf
16. Site Web au niveau national portant sur la petite enfance:
Plan communautaire pour un système public de soins et de l'apprentissage précoce intégré: www.ccabc.bc.ca
Convention relative aux droits de l'enfant:
www.unicef.org/french/crc
La qualité des services de garde à la petite enfance:
www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIII_2_007.pdf
Maternelle et Jardin d'enfants à temps plein:
www.edu.gov.on.ca/maternellejardindenfants/
Présentation de Centres de la petite enfance et à la famille:
www.Cnpf.ca/documents/Presentation_-_modele_CPEF_Sask.pdf
17. Site Web d'Enfants en santé Manitoba:
<http://www.gov.mb.ca/healthychild/about/index.fr.html>

BIBLIOGRAPHIE

- ABBOTT, John et RYAN, Terry (2001) *The Unfinished Revolution: Learning, Human Behaviour, Community, and Political Paradox*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 213 p.
- ADAMS, Marilyn Jager (1990) *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*, MIT Press, Cambridge, 494 p.
- BARNETT, W. Steven (1995) «Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes», *The Future of Children*, vol. 5, n° 3, p. 25-50.
- BIALYSTOK, Ellen (2009) «L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce», dans TREMBLAY, Richard E., BARR, Ronald G. et PETERS, Ray DeV (dir.) *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 5 p. [http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/BialystokFRxp_rev.pdf]
- BROWNELL, Marni D., CHARTIER, Mariette, SANTOS, Robert, Au, Wendy, ROOS, Noralou P. et GIRARD, Darlene (2011) «Evaluation of a Newborn Screen for Predicting Out-of-Home Placement», *Child Maltreatment*, vol. 16, n° 4, p. 239-249. [<http://cmx.sagepub.com/content/16/4/239>]
- BRYANT, Peter E., BRADLEY, L., MacLEAN, Margaret R. et CROSSLAND, J. (1989) «Nursery Rhymes, Phonological Skills and Reading», *Journal of Child Language*, vol. 16, n° 2, p. 407-428.
- BRYANT, Peter E., MacLEAN, Margaret R., BRADLEY, L.L. et CROSSLAND, J. (1990) «Rhyme and Alliteration, Phoneme Detection and Learning to Read», *Developmental Psychology*, vol. 26, n° 3, p. 429-438.
- BUS, Adriana G., IJZENDOORN, Marinus H. van et PELLEGRINI, Anthony D. (1995) «Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy», *Review of Educational Research*, vol. 65, n° 1, p. 1-21.
- CHARTIER, Mariette, FINLAYSON, Gregory, PRIOR, Heather J., McGOWAN, Kari-Lynne, CHEN, Hui, ROCQUIGNY, Janelle de, WALLD, Randy et GOUSSEAU, Michael (2012) *La santé et l'utilisation des services de santé des francophones du Manitoba / Health and Healthcare Utilization of Francophones in Manitoba*, Winnipeg, Centre for Health Policy, 353 p.

- COWAN, Richard, DONLAN, Chris, NEWTON, Elisabeth, et LLOYD, Delyth (2005) «Number skills and knowledge in children with specific language impairment», *Journal of Educational Psychology*, vol. 97, n° 4, p. 732-744.
- DICKINSON, David K. et NEWMAN, Susan B. (dir.) (2006) *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 2), New York, Guilford Press, 468 p.
- DICKINSON, David K. et TABORS, Patton O. (2001) *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, 409 p.
- DOHERTY, Gillian (1997) *De la conception à six ans: les fondements de la préparation à l'école*, Hull, Développement des ressources humaines Canada, 120 p. [Direction générale de la recherche appliquée, document R-97-8F]
- DRUWÉ, Louis (2005) *Les centres de la petite enfance: pour un regroupement de programmes et de services destinés à la petite enfance et à la famille: une initiative de la Coalition francophone de la petite enfance: évaluation de la mise en œuvre des projets pilotes – janvier à juin 2005, rapport inédit préparé pour la Coalition francophone de la petite enfance*, 138 p.
- DUNN, Lloyd M., THERIAULT-WHALEN, Claudia M. et DUNN, Leota M. (1993) *EVIP: échelle de vocabulaire en images Peabody*, Toronto, Psycan, 2 vol.
- ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA (2010) *Les effets à long terme de la garde non parentale sur les enfants*, Winnipeg, Ressources humaines et Développement de compétences Canada et Enfants en santé Manitoba, 22 p.
[http://www.gov.mb.ca/healthychild/ecd/ecd_npceffects.pdf] [C'est un sommaire du rapport rapport complet rédigé en anglais: *The Long Term Effect of Non-parental Care on Developmental Outcomes of Children: Results from the 1997 Manitoba Birth Cohort Study*]
- GILBERT, Anne (2003) *La petite enfance: porte d'entrée à l'école de langue française: une vision nationale* (rapport final de la recherche), Ottawa, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM), 50 p. [en partenariat avec la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE)]
- GOPNIK, Alison, MELTZOFF, Andrew N. et KUHL, Patricia K. (2000) *The Scientist in the Crib*, New York, Harper Collins, 304 p.
- GOUVERNEMENT DU CANADA (1982) *La Charte des droits et libertés: guide à l'intention des Canadiens*, Ottawa, Approvisionnements et Services Canada, 81 p.

- GOUVERNEMENT DU MANITOBA (2009) *Évaluation de Reading, de la lecture et des notions de calcul des élèves de 3^e année et évaluation de la lecture des élèves de 4^e année d'immersion française*, Winnipeg, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 5 p. [http://www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/docs/policy_gr34_jun09.pdf]
- HART, Betty et RISLEY, Todd R. (1995) *Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children*, Baltimore, Paul H. Brookes, 268 p.
- HOFF, Erika (2005) «Childhood Bilingualism In Language Development», dans HOFF, Erika (dir.) *Language Development*, Belmont, Wadsworth Thompson Learning, p. 334 -363.
- IRWIN, Lori G., SIDDIQI, Arjumand et HERTZMAN, Clyde (2007) *Early Childhood Development: A Powerful Equalizer*, Vancouver, Human Early Learning Partnership, 67 p. [rapport final préparé pour l'Organisation mondiale de la santé (OMS)] [http://www.who.int/child_adollescent_health/documents/ecd_final_m30/en]
- JANUS, Magdalena, BRINKMAN, Sally et al. (2007) *The Early Development Instrument: A Population-based Measure for Communities: A Handbook on Development, Properties and Use*, Hamilton, Offord Centre for Child Studies, 46 p. [<http://www.offordcentre.com/readiness/pubs/publications.html>]
- JANUS Magdalena, BRINKMAN Sally et DUKU Eric (2011) «Validity and psychometric properties of the Early Development Instrument in Canada, Australia, United States and Jamaica», *Social Indicators Research*, vol. 103, n° 2, p. 283-297.
- KOTULAK, Ronald (1997) *Inside the Brain*, Kansas City, Andrews and McMeel, 224 p.
- LANDRY, Rodrigue (2003) *Libérer le potentiel caché de l'exogamie: profil démographique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 44 p. [cnpf.ca/documents/Exogamie_potentiel_10dec03.pdf]
- LANDRY, Rodrigue et ALLARD, Réal (1987) «Développement bilingue en milieu minoritaire et en milieu majoritaire», dans CORMIER, Hector et PÉRONNET, Louise (dir.) *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire?*, Moncton, Centre de recherche en linguistique appliquée, p.11-30. [actes des journées d'études des 3 et 4 avril 1987, tenues à la Faculté des arts de l'Université de Moncton]

- (1990) «Contact des langues et développement bilingue: un modèle macroscopique», *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 46, n° 3, p. 527-553.
- (1997) «L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures: le rôle de la francité familioscolaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 3, p. 561-592.
- LANDRY, R., DEVEAU, Kenneth et ALLARD, Réal (2006) «Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire: le cas de l'identité bilingue», *Éducation et francophonie*, vol. 34, n° 1, p. 54-81. (<http://www.acelf.ca>)
- McCAINE, Margaret N. et MUSTARD, J. Fraser (1999) *Inverser la véritable fuite des cerveaux: étude sur la petite enfance (rapport final)*, Toronto, Institut canadien de recherches avancées, 204 p.
- McGEE, Lea M. et RICHGELS, Donald J. (2003) *Designing Early Literacy Programs: Strategies for At-Risk Preschool and Kindergarten Children*, New York, Guilford Press, 214 p.
- MILLARD, Rachael et WAESE, Michelle (2007) *Langage et littérature: dès la naissance... et pour la vie: sommaire de recherche*, Ottawa, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 43 p.
- MORROW, Lesley M. (2001) «Literacy development and young children: Research to practice», dans GOLBECK, Susan L. (dir.) *Creating environments for learning in the early years: From research to practice*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 253-279. [actes du colloque tenu à la Rutgers Graduate School of Education, New Brunswick (US), en novembre 1998]
- MORROW, Lesley M. (dir.) (1995) *Family Literacy: Connections in Schools and Communities*, Newark, International Reading Association, 321 p.
- NATIONAL READING PANEL (2000) *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*, Washington, National Institute of Child Health and Human Development, 33 p. [<http://www.nationalreadingpanel.org/Publications/summary.htm>]
- NEUMAN, Susan B. et DICKINSON, David K. (dir.) (2001) *Handbook of Early Literacy Research*, New York, Guilford Press, 494 p.
- PELLIGRINI, A.D., GALDA, Lee, JONES, Ithel et PERLMUTTER, Jane (1995) «Joint reading between mothers and their Head

Start children: Vocabulary development in two text formats», *Discourse Processes*, vol. 19, n° 3, p. 441-463.

ROBERTSON, Gary J. et EISENBERG, Jay L. (1981) *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised: Technical Supplement*, Circle Pines, American Guidance service, 185 p.

ROWE, Deborah W. (1998) «The Literate Potentials of Book-Related Dramatic Play», *Reading Research Quarterly*, vol. 33, n° 1, p. 10-35.

RUSH, Karen L. (1999) «Caregiver-Child Interactions and Early Literacy Development of Preschool Children From Low-Income Environments», *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 19, n° 1, p. 3-14.

SCARBOROUGH, Hollis S. (1991) «Early Syntactic Development of Dyslexic Children», *Annals of Dyslexia*, vol. 41, n° 1, p. 207-220.

SCHIEFFELIN, Bambi B. et COCHRAN-SMITH, Marilyn (1984) «Learning to read culturally: Literacy before schooling», dans GOELMAN, Hillel, OBERG, Antoinette A. et SMITH, Frank (dir.) *Awakening to literacy*, Portsmouth, Heinemann, p. 3-23.

SÉNÉCHAL, Monique, OUELLETTE, Gene et RODNEY, Donna (2006) «The Misunderstood Giant: On the Predictive Role of Early Vocabulary to Future Reading», dans DICKINSON, David K. et NEWMAN, Susan B. (dir.) *Handbook of Early Literacy Research* (vol. 2), New York, Guilford Press, p. 173-182.

SHAPIRO, Bruce K., PALMER, Frederick B., ANTELL, Sue, BILKER, Stacey, ROSS, Alan et CAPUTE, Arnold J. (1990) «Precursors of Reading Delay: Neurodevelopment Milestones», *Pediatrics*, vol. 85, n° 3, p. 416-420.

SMITH, Frank (1976) «Learning to Read by Reading», *Language Arts*, vol. 53, n° 3, p. 297-299, 322.

SNOW, Catherine E., BURNS, M. Susan et GRIFFIN, Peg (1998) *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, Washington, National Academy Press, 432 p.

SQUIRES, Jane, BRICKER, Diane D. et POTTER, LaWanda (1997) «Revision of a Parent-Completed Developmental Screening Tool: Ages and Stages Questionnaires», *Journal of Pediatric Psychology*, vol. 22, n° 3, p. 313-328.

SQUIRES Jane, POTTER, LaWanda et BRICKER, Diane D. (1999) *The ASQ User's Guide for the Ages & Stages Questionnaire: A Parent-Completed, Child Monitoring System*, Baltimore, Brookes Publishing, 175 p.

- STRICKLAND, Dorothy S. (1994) «Educating African American Learners at Risk: Finding a Better Way», *Language Arts*, vol. 71, n° 7, p. 328-336.
- STRICKLAND, Dorothy S. et SHANAHAN, Timothy (2004) «Laying the Groundwork for Literacy», *Educational Leadership*, vol. 61, n° 6, p. 74-77.
- VALDEZ-MENCHACA, Marta C. et WHITEHURST, Grover J. (1992) «Accelerating Language Development Through Picture Book Reading: A systematic Extension in Mexican Day Care», *Developmental psychology*, vol. 28, n° 6, p. 1106-1114.
- VUKELICH, Carol et CHRISTIE, James (2009) *Building a Foundation for Preschool Literacy*, Newark, International Reading Association, 120 p.
- WALKER, Dale, GREENWOOD, Charles, HART, Betty et CARTA, Judith (1994) «Prediction of School Outcomes Based on Socioeconomic Status and Early Language Production», *Child Development*, vol. 65, n° 2, p. 606-621.
- WELLS, Gordon (1986) *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*, Portsmouth, Heinemann, 235 p.

Annexe A

Pour comprendre la méthodologie utilisée, le lecteur trouvera dans cette annexe une partie du questionnaire de l'étude Parlons petite enfance. Le questionnaire étant trop long et n'étant pas nécessairement pertinent pour le présent article, seules les questions-clés sont incluses. Le questionnaire complet est disponible sur demande en communiquant avec les auteures.

L. GARDE PAR DES PERSONNES AUTRES QUE LES PARENTS

Dans la présente partie, la garde d'enfants se définit comme la garde d'un enfant par un adulte autre qu'un parent pendant au moins une demi-journée par semaine de *façon régulière ou selon un horaire établi*. Il s'agit d'une garde où vous ne restez pas auprès de l'enfant, ce qui peut comprendre des services de garderie, la garde par un membre de la famille ou une autre personne, le gardiennage d'enfants ou la prématernelle. Ces services peuvent être rémunérés ou non. Chaque type de garde représente un mode relatif à la garde d'enfants.

***L1. À l'heure actuelle, _____ est-il (elle) gardé(e) par un autre adulte pendant au moins une demi-journée par semaine de façon régulière ou selon un horaire établi?**

- | | |
|----|---|
| 01 | Oui ----> Allez à L2 |
| 02 | Non ----> Allez à L17 |
| 97 | Ne sait pas ----> Mettez fin à l'entrevue |
| 98 | Refus ----> Mettez fin à l'entrevue |

G. ENFANT – GÉNÉRALITÉS

***G1. Quelle langue _____ parle-il (elle) le plus souvent à la maison?**

(Ne lisez pas la liste. Ne cochez qu'une seule réponse.)

- | | |
|----|--|
| 01 | Anglais |
| 02 | Français |
| 03 | Les deux langues (à peu près à parts égales) |
| 04 | Autre (précisez) _____ |
| 97 | Ne sait pas |
| 98 | Refus |

*G2. Quelle langue utilisez-vous le plus souvent lorsque vous parlez à _____ ? <i>(Ne lisez pas la liste. Ne cochez qu'une seule réponse)</i>	
01	Anglais
02	Français
03	Les deux langues (à peu près à parts égales)
04	Autre (précisez) _____
97	Ne sait pas
98	Refus

I. ACTIVITÉS DE L'ENFANT							
Les questions qui suivent portent sur les activités auxquelles _____ participe.							
*11. À quelle fréquence est-ce que vous [ou votre conjoint(e)] avez l'occasion de participer aux activités suivantes avec _____ :							
(Demandez au répondant de se reporter à la feuille de réponse.)							
IIa. Lui faire la lecture à haute voix?	Chaque jour	Quelques fois par semaine	Une fois par semaine	Quelques fois par mois	Rarement ou jamais	Ne sait pas	Refus
	01	02	03	04	05	97	98
	01	02	03	04	05	97	98
	01	02	03	04	05	97	98
IIb. L'écouter lire ou faire semblant de le lire?	01	02	03	04	05	97	98
IIc. Lui raconter des histoires?	01	02	03	04	05	97	98
II d. Jouer un instrument de musique, chanter ou écouter de la musique?	01	02	03	04	05	97	98
IIe. Lui apprendre à dire les lettres de l'alphabet (moulées) ou ces chiffres?	01	02	03	04	05	97	98
IIf. Lui apprendre à lire des mots?	01	02	03	04	05	97	98
IIg. L'encourager à utiliser des nombres dans ses activités quotidiennes, p. ex. compter les biscuits sur une plaque?	01	02	03	04	05	97	98

I1h. Colorier, peindre ou faire du bricolage?	Chaque jour	Quelques fois par semaine	Une fois par semaine	Quelques fois par mois	Rarement ou jamais	Ne sait pas	Refus
	01	02	03	04	05	97	98
	01	02	03	04	05	97	98
I1i. Jouer des jeux?	Chaque jour	Quelques fois par semaine	Une fois par semaine	Quelques fois par mois	Rarement ou jamais	Ne sait pas	Refus
	01	02	03	04	05	97	98
	01	02	03	04	05	97	98
*I3. À la maison, à quelle fréquence est-ce que _____ fait les activités suivantes: (Demandez au répondant de se reporter à la feuille de réponse.)							
I3a. Feuilleter des livres, des revues, des bandes dessinées etc. de sa propre initiative?	Chaque jour	Quelques fois par semaine	Une fois par semaine	Quelques fois par mois	Rarement ou jamais	Ne sait pas	Refus
	01	02	03	04	05	97	98
	01	02	03	04	05	97	98
I3b. Fait des casse-tête ou des activités semblables?	Chaque jour	Quelques fois par semaine	Une fois par semaine	Quelques fois par mois	Rarement ou jamais	Ne sait pas	Refus
	01	02	03	04	05	97	98
	01	02	03	04	05	97	98
I3c. Se sert d'un ordinateur pour faire des activités ou des jeux au sujet de la lecture, de l'écriture ou des nombres?	Chaque jour	Quelques fois par semaine	Une fois par semaine	Quelques fois par mois	Rarement ou jamais	Ne sait pas	Refus
	01	02	03	04	05	97	98
	01	02	03	04	05	97	98

	Chaque jour	Quelques fois par semaine	Une fois par semaine	Quelques fois par mois	Rarement ou jamais	Ne sait pas	Refus
I3d. Regarde la télévision ou des films vidéo?	01	02	03	04	05	97	98
I3e. Joue avec des crayons ou feutres pour écrire véritablement ou faire semblant?	01	02	03	04	05	97	98
I3f. Pratique des activités physiques, comme courir, sauter ou grimper?	01	02	03	04	05	97	98
I3g. Pratique des jeux de simulation ou d'imagination, p. ex., avec des marionnettes ou «jouer à l'école»?	01	02	03	04	05	97	98
I3h. Joue avec d'autres enfants?	01	02	03	04	05	97	98

***I5. À quelle fréquence _____ fait-il (elle) les sorties suivantes avec un membre de sa famille immédiate?**
(Demandez au répondant de se reporter à la feuille de réponse.)

	Chaque semaine	Parfois	Pas du tout	Trop loin de chez soi	Ne sait pas	Refus
a). Se rendre dans des parcs, des terrains de jeu ou des sentiers récréatifs	01	02	03	04	97	98

	Chaque semaine	Parfois	Pas du tout	Trop loin de chez soi	Ne sait pas	Refus
b). Aller à la bibliothèque	01	02	03	04	97	98
c.) Visiter des musées, des galeries d'art, des expositions ou des jardins zoologiques	01	02	03	04	97	98
d). L'amener au magasin ou faire des courses	01	02	03	04	97	98
e). Participer aux activités de groupes de jeu, de programmes non structurés ou de centres de ressources familiales	01	02	03	04	97	98
f). Rendre visite à des familles qui ont des enfants	01	02	03	04	97	98
g). Aller à un cours de musique, de danse, de sport ou à un autre cours (peut assister seul au cours)	01	02	03	04	97	98
h). Fréquenter des clubs de livres ou des cercles de lecture	01	02	03	04	97	98
i). Se rendre dans des centres éducatifs ou de sciences	01	02	03	04	97	98
j). Aller au cinéma	01	02	03	04	97	98
k). Assister à des pièces de théâtre ou à des spectacles musicaux	01	02	03	04	97	98

	Chaque semaine	Parfois	Pas du tout	Trop loin de chez soi	Ne sait pas	Refus
l). Assister à des activités sportives auxquelles l'enfant ne participe pas (c.-à-d. des parties de hockey ou de baseball)	01	02	03	04	97	98
m). Fréquenter des centres de loisirs ou communautaires, y exclut les piscines et les patinoires	01	02	03	04	97	98
n). Aller à la plage ou à des piscines intérieures ou extérieures ou à des petits bassins	01	02	03	04	97	98
o). Fréquenter des patinoires, des arénas ou des stations de ski	01	02	03	04	97	98
p). Fréquenter des parcs et des terrains de camping provinciaux ou nationaux	01	02	03	04	97	98

Annexe B

ACTIVITÉS PRÉSCOLAIRES

Dans notre étude *Parlons petite enfance*, nous nous sommes intéressées à la langue utilisée pendant les activités au préscolaire. Les questions portant sur les activités préscolaires des enfants à l'annexe A ont été regroupées en trois catégories: les activités de littératie, les activités médiatiques et les activités communautaires. Pour chacun des trois regroupements, les répondants ont fourni de l'information sur les éléments suivants:

Activités de littératie

- lecture à haute voix
- l'écouter lire ou faire semblant de lire
- lui raconter des histoires
- apprendre à dire les lettres de l'alphabet et les chiffres
- lui apprendre à lire des mots
- feuilleter des livres, des revues, des bandes dessinées de sa propre initiative
- jouer avec des crayons ou feutres pour écrire véritablement ou faire semblant
- aller à la bibliothèque
- fréquenter des clubs de livres ou des cercles de lecture

Activités médiatiques

- regarder la télévision ou des films vidéo
- se servir d'un ordinateur pour faire des activités ou des jeux au sujet de la lecture, de l'écriture ou des nombres
- aller au cinéma

Activités communautaires

- se rendre dans des parcs, des terrains de jeu ou des sentiers récréatifs
- visiter des musées, des galeries d'art, des expositions ou des jardins zoologiques
- participer aux activités de groupes de jeu, de programmes non structurés ou des centres de ressources familiales
- aller à un cours de musique, de danse, de sport ou à un autre cours (peut assister seul au cours)
- se rendre dans des centres éducatifs et de sciences
- assister à des pièces de théâtre ou à des spectacles musicaux
- assister à des activités sportives auxquelles l'enfant ne participe pas
- fréquenter des centres de loisirs ou communautaires
- aller à la plage, à des piscines ou à des petits bassins
- fréquenter des patinoires, des arénas ou des stations de ski