

Discours et morphosyntaxe des jeunes enfants en contexte linguistique minoritaire : méprise ou variation ?

CHANTAL MAYER-CRITTENDEN, ANABELLE LALANDE,
MANON ROBILLARD & ALI REGUIGUI
Université Laurentienne (Canada)

Résumé : L'objectif de cette étude longitudinale exploratoire est d'analyser le discours spontané et les éléments morphosyntaxiques produits par 20 enfants issus des écoles franco-ontariennes en situation minoritaire. Au jardin d'enfants, les enfants utilisaient surtout le français pour communiquer alors que, en 4^e année, ils utilisaient davantage l'anglais de manière intra- et interphrastique. La fréquence des alternances de codes vers l'anglais était de 6 % au jardin et de 31 % en 4^e année. La syntaxe rudimentaire des enfants de 4^e année peut donner la fausse impression qu'ils sont aux prises avec un trouble développemental du langage. Ces résultats font valoir l'importance de l'exposition à la langue minoritaire pour assurer le développement d'une nouvelle « locutalité » qui se rapproche du français de référence et la nécessité d'un enseignement explicite des différentes formes morphosyntaxiques et des activités centrées sur le discours.

Mots-clés : bilinguisme ; école de langue française ; langue minoritaire ; morphosyntaxe ; nouveau locuteur ; trouble développemental du langage.

Abstract: The purpose of this longitudinal exploratory study is to analyze the spontaneous speech and morphosyntactic elements produced by 20 children from Ontario's French-language schools located in minority communities. In kindergarten, the children communicated mostly in French, whereas in grade 4, they code-switched more in English (both intra- and interphrastically). The frequency of code-switching to English was 6% in kindergarten and 31% in grade 4. The rudimentary syntax of the grade 4 children may lead to the misdiagnosis of a developmental language disorder. These results emphasize the importance of exposure to the minority language to ensure the development of a new “speakerness” that approaches standard French, as well as the need for explicit instruction of the various morphosyntactic forms and of the communication activities.

Keywords: bilingualism; developmental language disorder; French-language school; minority language; morphosyntax; new speaker.

Série monographique en sciences humaines – Human Sciences Monograph Series, vol. 30, 2025

Introduction

Les locuteurs francophones qui vivent en contexte linguistique minoritaire au Canada sont exposés à la langue anglaise en permanence¹, ce qui pose un défi quant à la préservation de leur langue première ou maternelle. Le nombre de familles exogames² en Ontario est à la hausse, passant de 56,5 % en 1991³ à 69,5 % en 2016⁴, ce qui a pour résultat un nombre croissant d'effectifs anglo-dominants (enfants dont la langue dominante est l'anglais) dans les écoles de langue française. De plus, le taux de familles allophones (familles pour qui la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais) au Canada a également augmenté⁵. Par conséquent, les salles de classe des écoles de langue française sont constituées d'enfants monolingues francophones, bilingues et plurilingues chez qui la langue première peut être l'anglais, le français, à la fois le français et l'anglais, ou une langue non officielle. Les enfants qui apprennent une langue seconde (L2) deviennent ainsi des locuteurs bilingues ou plurilingues, mais leurs compétences dans les langues parlées dépendent de l'interaction entre plusieurs facteurs personnels et environnementaux. Il est souvent difficile de déterminer si les enfants bilingues qui acquièrent difficilement la langue de scolarisation (le

¹ Simon Laflamme et Ali Reguigui, *Homogénéité & Distinction*, Sudbury, *Prise de Parole*, 2003 ; Chantal Mayer-Crittenden et coll., « Données langagières franco-ontariennes : effets du contexte minoritaire et du bilinguisme », *Revue canadienne des orthophonistes et des audiologistes*, vol. 38, n° 3, 2014, p. 304-324 ; Émile Lavoie et René Houle, *Les pratiques linguistiques des enfants de familles francophones vivant à l'extérieur du Québec*, Ottawa, Statistique Canada, 2015.

² Une famille exogame est définie par l'Association des conseils scolaires des écoles publiques de l'Ontario comme un couple dont un des conjoints n'est pas francophone. Voir ACÉPO, *Glossaire : mariage exogame ou mixte*, 2016.

³ Statistique Canada, *Programme du Recensement de la population de 2011*, Résultats pour « Ontario », 2017, <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/index-fra.cfm>.

⁴ Statistique Canada, *Programme du Recensement de la population de 2016*, Résultats pour « Ontario », 2021, <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/index-fra.cfm>. Les données des pratiques linguistiques des familles (sur l'exogamie) du recensement de 2021 ne sont pas encore disponibles.

⁵ Statistique Canada, *Profil du recensement de la population de 2021*, Résultats pour « Ontario », 2022, <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>.

français) et qui fréquentent les écoles de langue française en contexte minoritaire ont des difficultés liées à l'acquisition d'une langue seconde ou s'ils ont réellement un trouble développemental du langage. Pour pouvoir identifier les enfants ayant un trouble du langage, il est essentiel de bien saisir ce qui est considéré comme un développement linguistique typique chez les enfants. Actuellement, en raison des changements récents dans la composition linguistique des élèves inscrits dans les écoles de langue française, les orthophonistes manquent de ressources et de normes solides et valides pour distinguer correctement ces deux groupes⁶. Une étude récente a montré que, en portant une attention particulière à la morphosyntaxe, l'analyse du discours des élèves peut servir à distinguer les enfants à développement typique qui ont des difficultés à apprendre l'anglais des enfants bilingues qui ont un trouble développemental du langage⁷. Cependant, nous en connaissons très peu sur la morphosyntaxe des enfants à développement typique qui parlent le français comme langue première ou langue seconde et qui sont issus de contexte linguistique minoritaire. Cette étude vise à examiner des échantillons de langage conversationnel d'enfants évoluant dans un contexte linguistique minoritaire afin d'identifier leur usage de variantes linguistiques par rapport au français standard.

1. Cadre conceptuel et théorique

1.1. Contexte linguistique minoritaire

Dans les provinces canadiennes où le français est langue minoritaire, environ 4 millions d'enfants fréquentaient des écoles de langue officielle (français et anglais) en 2019-2020⁸. Parmi

⁶ Chantal Mayer-Crittenden, Roxanne Bélanger et Michèle Minor-Corriveau, « Emploi du terme Trouble développemental du langage par les orthophonistes œuvrant en contexte linguistique minoritaire francophone », *Glossa*, n° 140, 2024, p. 6-24.

⁷ Johanne Paradis et coll., « Does the Use of Complex Sentences Differentiate Between Bilinguals with and without DLD? Evidence from Conversation and Narrative Tasks », *Frontier Education*, vol. 6, 2022.

⁸ Statistique Canada, *Nombre d'élèves dans les programmes de langues officielles, écoles primaires et secondaires publiques, selon le type de programme, l'année d'études et le sexe*, 10 octobre 2024, <https://doi.org/10.25318/3710000901-fra>.

ceux-ci, plus d'un demi-million sont instruits en français. Depuis 1982, en vertu de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*⁹, les droits en matière d'instruction dans la langue officielle sont assurés pour tout élève canadien. Les parents, dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité, ou ceux qui ont été instruits au cycle primaire dans la langue minoritaire provinciale, ont le droit de faire instruire leurs enfants dans cette langue. On qualifie d'ayants droit les parents qui satisfont à ces critères, ce droit ayant été établi en fonction des antécédents linguistiques ou scolaires de la famille. Cependant, il y a de moins en moins d'enfants qui sont admissibles aux écoles de langue française. Afin de maximiser les effectifs pour assurer leur survie, plusieurs enfants qui auraient autrefois été jugés inadmissibles selon l'article 23 sont, depuis 2010, accueillis¹⁰ dans les écoles de langue française en ayant recours au comité d'admission de l'école¹¹.

Par conséquent, plusieurs enfants anglo-dominants entrent à l'école avec des niveaux variés de compétence en français¹². De fait, plus de la moitié des enfants de parents ayants droit

⁹ *Charte canadienne des droits et libertés*, Partie I de la *Loi constitutionnelle de 1982*, constituant l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada* (R-U), 1982, c 11.

¹⁰ Chantal Mayer-Crittenden, « Préserver le français hors Québec : pas facile en temps de confinement », *The Conversation*, 20 mai 2020, <https://theconversation.com/preserver-le-francais-hors-quebec-pas-facile-en-temps-de-confinement-137546>.

¹¹ Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], Ministère de l'Éducation de l'Ontario sur l'éducation en langue française, *Français*, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2022.

¹² Conseil scolaire catholique Franco-Nord (CSCFN), *Données portant sur les inscriptions à la maternelle*, 2019, [données inédites] ; Conseil scolaire public du Grand Nord de l'Ontario (CSPGNO), *Données portant sur les inscriptions à la maternelle*, 2022, [données inédites] ; Diane Gérin-Lajoie, « Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, 2002, p. 125-146 ; Chantal Mayer-Crittenden et Danika Cameron, « Acquisition du français en contexte linguistique minoritaire : la perspective des parents et des enseignants », *Minorités linguistiques et société*, n° 19, 2022, p. 26-61 ; Michèle Minor-Corriveau et coll., « Design and Standardization of a Speech and Language Screening Tool for Use Among School-aged Bilingual Children in a Minority Language Setting », *The International Journal of Early Childhood Learning*, vol. 25, n° 1-2, 2018, p. 9-25.

commencent l'école en maîtrisant peu ou pas le français¹³. En 2012, 60 % des enfants dans les classes de maternelle des écoles de langue française de la région de Sudbury, soit la région où vivent les élèves ciblés dans cette étude, étaient anglophones¹⁴. Ce taux est passé à 75 % en 2022¹⁵. Par ailleurs, comme l'expliquent plusieurs chercheurs, le maintien de la langue minoritaire comme langue d'usage se fait difficilement dans les programmes scolaires là où il y a un taux de contact élevé entre cette langue et celle de la majorité¹⁶. La langue d'usage chez les enfants bilingues est directement influencée par le nombre d'heures d'exposition à celle-ci¹⁷.

¹³ Martine Cavanagh, Laurent Cammarata et Sylvie Blain, « Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 39, n° 4, 2016, p. 1-32 ; CSCFN, *op. cit.* ; CSPGNO, 2022, *op. cit.* ; Chantal Mayer-Crittenden et Danika Cameron, *op. cit.*

¹⁴ Conseil scolaire public du Grand Nord de l'Ontario (CSPGNO), *Données portant sur les inscriptions à la maternelle*, 2012, [données inédites].

¹⁵ CSPGNO, 2022, *op. cit.*

¹⁶ Jasone Cenoz et Durk Gorter, « Sustainable Translanguaging and Minority Languages: Threat or Opportunity? », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, n° 38, 2017, p. 901-912; Virginia C. Mueller Gathercole et Enlli Môn Thomas, « Bilingual First-language Development: Dominant Language Takeover, Threatened Minority Language Take-up », *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 12, n° 2, 2009, p. 213-237 ; Siobhán Nic Fhlannchadha et Tina Hickey, « Minority Language Ownership and Authority: Perspectives of Native Speakers and New Speakers », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 21, n° 1, 2018, p. 38-53 ; Siobhán Nic Fhlannchadha et Tina Hickey, « Assessing Children's Proficiency in a Minority Language: Exploring the Relationships Between Home Language Exposure, Test Performance and Teacher and Parent Ratings of School-age Irish-English Bilinguals », *Language and Education*, vol. 33, n° 4, 2019, p. 340-362 ; Tracey Peace-Hughes, « Minority Language Education: Reconciling the Tensions of Language Revitalisation and the Benefits of Bilingualism », *Children & Society*, vol. 36, n° 3, 2022, p. 336-353 ; Elin Thordardottir, « Adolescent Language Outcomes in a Complex Trilingual Context: When Typical Does Not Mean Unproblematic », *Journal of Communication Disorders*, vol. 89, 2020, p. 1-16.

¹⁷ Elin Thordardottir, « The Relationship Between Bilingual Exposure and Vocabulary Development », *International Journal of Bilingualism*, vol. 15, n° 4, 2011, p. 1-20.

Selon Statistique Canada¹⁸, seulement 13,1 % de la population totale de la Ville du Grand Sudbury¹⁹ utilise le français comme langue de communication à la maison. Il va donc sans dire que si l'on se limitait seulement à l'inscription d'enfants francodominants aux écoles, ces dernières n'auraient pas suffisamment d'effectifs pour pouvoir fonctionner de manière adéquate et risqueraient d'avoir à fermer leurs portes.

1.2. *Variation linguistique*

La variation linguistique est de règle lorsqu'une langue est parlée par un grand nombre d'individus et sur un vaste territoire. L'adoption d'une perspective sociolinguistique implique d'envisager la variation non pas comme un sous-produit des discours ou comme une manifestation de faibles compétences linguistiques des locuteurs, mais comme une propriété fondamentale de l'utilisation de la langue²⁰. Julie Boissonneault²¹ décrit les différents types de variations, que nous reprenons ici. La variation diatopique, inspirée par l'espace, inscrit la langue dans des lieux géographiques, dans des lieux désignés et prend en compte le brassage démographique de ses locuteurs tout au long de son histoire. Il y a également la variation diastratique, celle qui touche les « strates sociales » définies par le sexe, l'âge, la profession, l'éducation, etc., et la variation diachronique, qui s'inscrit dans le temps et peut aussi s'exprimer en matière de groupes d'âge concomitants. Enfin, comme dans d'autres langues, le discours des locuteurs francophones varie de manière diaphasique (ou intergénérationnelle), c'est-à-dire en fonction du contexte situationnel ou du style propre aux individus : on parle de registres,

¹⁸ Statistique Canada, *Profil du recensement de la population de 2021*, op. cit.

¹⁹ Le dernier recensement de Statistique Canada (2021) montre que 75,6 % de la population de la Ville du Grand Sudbury, qui se chiffre à 166 004 habitants, parle l'anglais seulement, que 8 % parle le français seulement et que 10,4 % ont une connaissance des deux langues officielles.

²⁰ Josiane Boutet et Françoise Gadet, « Pour une approche de la variation linguistique », dans *Le français aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, n° 143, 2003, p. 17-24.

²¹ Julie Boissonneault, « Rétrospective sur le français parlé en Ontario », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 41, 2016, p. 197-231.

de différences entre l’oral et l’écrit, de français vernaculaire et de français véhiculaire, ce dernier représentant la norme (le standard) et étant enseigné et reproduit par le système scolaire. De plus, selon Boissonneault, la variabilité se manifeste par 1) des variations segmentales et suprasegmentales, 2) des variations morphologiques, 3) des variations syntaxiques, 4) des variations lexicales et 5) des variations sémantiques. Mais qu’en est-il des variations qui relèvent des apprenants de la langue ou des nouveaux locuteurs ?

1.3. *Nouveau locuteur*

Un concept relativement récent utilisé dans le contexte irlandais ainsi que dans celui d’autres langues minoritaires est celui du « nouveau locuteur (*new speakerness*)²² ». Bernadette O’Rourke et ses collaboratrices²³ définissent les nouveaux locuteurs comme « des personnes [ayant] peu ou pas [été] exposées à une langue minoritaire à la maison ou dans la communauté, mais qui l’acquièrent par le biais de programmes d’immersion ou d’éducation bilingue, de projets de revitalisation ou en tant qu’apprenants adultes²⁴ ». Notre recension des écrits n’a relevé aucune étude canadienne qui a employé ce terme de la même façon. O’Rourke et ses collaboratrices soutiennent que la notion de nouveau locuteur tente explicitement de dépasser les anciennes étiquettes qui comparent les utilisateurs de langues secondes aux locuteurs natifs en mesurant leur compétence linguistique par rapport à celle du locuteur natif. Le terme récent *speakerness* signifie essentiellement l’état, la condition ou la qualité d’être locuteur. Nous proposons, en français, le néologisme « locuta-

²² Bernadette O’Rourke et John Walsh, « New Speakers of Irish: Shifting Boundaries Across Time and Space », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 231, n° 1, 2015, p. 63-83; Cassie Smith-Christmas et coll., *New Speakers of Minority Languages Ideologies and Practices*, Londres, Palgrave Macmillan, 2018.

²³ Bernadette O’Rourke, Joan Pujolar et Fernando Ramallo, « New Speakers of Minority Languages: The Challenging Opportunity – Foreword », *International Journal of the Sociology of Language*, n° 231, 2015, p. 1-20.

²⁴ *Ibid.*, traduction libre, p. 1.

lité », créé par composition : locut(eur) + (qu)alité. Les nouveaux locuteurs en contexte linguistique minoritaire ont chacun un parcours différent vers une nouvelle locutalité. En utilisant cette nouvelle étiquette, les auteurs affirment que nous prenons en compte « le nouvel ordre communicatif de l'ère moderne qui se caractérise par de nouveaux types de locuteurs, de nouvelles formes de langage et de nouveaux modes de communication²⁵ ». Effectivement, une étude qualitative effectuée en Irlande par Siobhán Nic Fhlannchadha et Tina Hickey²⁶ a montré que, tant chez les locuteurs natifs que chez les nouveaux locuteurs gaéliques, la bonne volonté et l'engagement envers le maintien de la langue gaélique importent plus que la précision linguistique.

Dans les écoles de la minorité de langue officielle du Canada, il y a plusieurs nouveaux locuteurs qui apprennent le français et qui deviendront des bilingues séquentiels. Ce type de bilinguisme diffère du bilinguisme simultané. Selon Annick De Houwer, pour qu'un enfant apprenne deux langues simultanément, il doit avoir une expérience langagière dans les deux langues dès la naissance ou être membre d'une famille qui offre un apport langagier dans les deux langues dès le moment où l'enfant est né²⁷. Ce scénario se produit souvent lorsque les parents parlent deux langues différentes à leurs enfants ou lorsqu'ils parlent une langue aux enfants, mais en utilisent une autre entre eux.

Dans le bilinguisme séquentiel, l'apprentissage des deux langues se fait de manière consécutive. Ainsi, les enfants apprennent une langue seconde après l'âge de 3 ans, c'est-à-dire à la suite de l'acquisition de la première langue²⁸. Bien que les auteurs ne s'entendent pas sur le critère d'âge²⁹, l'essentiel est que la L2 soit

²⁵ *Ibid.*, traduction libre, p. 2.

²⁶ Siobhán Nic Fhlannchadha et Tina Hickey, *Minority Language Ownership and Authority*, *op. cit.*

²⁷ Annick De Houwer, *Bilingual first language acquisition*, Bristol, Multilingual Matters, 2009.

²⁸ Suzanne Barron-Hauwaert, *Language strategies for bilingual families: The one-parent-one-language approach*, Clevedon, Multilingual Matters, 2004.

²⁹ Annick De Houwer, *op. cit.* ; Johanne Paradis, Fred Genesee et Martha Crago, *Dual Language Development & Disorders. A Handbook on Bilingualism and*

apprise après l'acquisition de la L1, un scénario que l'on rencontre souvent lorsque l'enfant apprend une langue seconde à la garderie ou à l'école, par exemple. Il va sans dire que ces nouveaux locuteurs apportent une nouvelle dimension à la dynamique de classe. Les locuteurs natifs du français, qui peuvent avoir des variétés linguistiques différentes, et les nouveaux locuteurs s'entremêlent et entreprennent chacun leur parcours vers cette nouvelle locutalité qui se rapproche de la variété enseignée à l'école, soit le français standard³⁰. Cette étude cherche, en partie, à remettre en question la pertinence du français standard comme cible dans les écoles de langue française en contexte linguistique minoritaire.

1.4. *Méprise ou variation ?*

Les enfants bilingues qui ont un trouble développemental du langage et qui ont profité d'une exposition suffisante aux deux langues ne présentent pas de difficulté langagière en proportion plus élevée que la prévalence de ce trouble chez les enfants monolingues³¹. De même, le fait d'être issu d'un milieu bilingue n'est pas un facteur de risque au trouble développemental du

Second Language Learning, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, 2011 [3^e éd., 2021].

³⁰ Le français standard est « [...] le “français de base”, un seuil entre ce qui est formel et ce qui ne l'est pas. [...] En somme, il correspond à une entité linguistique qui peut être aussi bien écrite qu'orale. Le bon français, c'est le français correct. Honoré par Rivarol pour sa clarté, il demeure “le français de France”, celui qui s'oppose aux autres parlers de cette nation. Il s'agit d'un français conçu pour agencer des limites grammaticales, orthographiques et stylistiques à l'écrit comme à l'oral. Il englobe, en quelque sorte, des caractéristiques qui ne permettent pas pragmatiquement de le définir mais qui le définissent plutôt en comparaison à d'autres réalités linguistiques » (Séverine Rebourcet, « Le français standard et la norme : l'histoire d'un “nationalisme linguistique et littéraire” à la française », *Communication, lettres et sciences du langage*, vol. 2, n° 1, 2008, p. 108).

³¹ Johanne Paradis, « The Interface Between Bilingual Development and Specific Language Impairment », *Applied Psycholinguistics*, vol. 31, n° 2, 2010, p. 227-252 ; Johanne Paradis et coll., « French-English Bilingual Children with Specific Language Impairment: How Do They Compare with Their Monolingual Peers? », *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 46, n° 1, 2003, p. 113-127.

langage ; il touche aussi bien les monolingues que les bilingues³². En revanche, Elin Thordardottir a démontré que le multilinguisme peut contribuer aux difficultés d'acquisition du langage dans certaines situations³³. Le fait de parler plusieurs langues ne provoque pas en soi un trouble ; Thordardottir a pu montrer, par contre, que les compétences linguistiques dans plusieurs langues peuvent être affectées par un manque d'intrants langagiers dans ces langues. Il est donc difficile pour les orthophonistes de déterminer s'il s'agit d'un trouble développemental du langage ou d'une différence langagière en raison du contexte minoritaire et du manque d'exposition aux langues. En fait, certains auteurs utilisent le terme « différence langagière » pour dénoter les difficultés liées à un manque d'intrant. Plus précisément, on dit qu'il s'agit d'une différence langagière lorsqu'un enfant ne parle pas la langue cible comme langue maternelle. Par conséquent, l'enfant peut éprouver des difficultés à apprendre la langue cible par rapport à ses pairs chez qui cette langue est une langue maternelle³⁴. Dans les communautés minoritaires francophones du Canada, évaluer les habiletés langagières des élèves afin d'aboutir à une identification d'un trouble développemental du langage, tâche affectée à l'orthophoniste scolaire, est complexe en raison 1) de la coexistence de deux langues (ou plus), puisque la présence d'un trouble dans les deux langues doit être confirmée afin d'aboutir à cette conclusion et 2) du contact des langues et des nombreuses variations linguistiques du français.

Les erreurs grammaticales observées chez les nouveaux locuteurs qui apprennent le français L2 peuvent être expliquées par plusieurs théories de transfert linguistique. Une étude menée par

³² Marja Laasonen et coll., « Understanding Developmental Language Disorder – The Helsinki Longitudinal SLI Study (HelSLI): A Study Protocol », *BMC Psychology*, vol. 6, n° 24, 2018, p. 1-13.

³³ Elin Thordardottir, *Adolescent Language Outcomes*, op. cit.

³⁴ Celeste Roseberry-McKibbin et Laureen O'Hanlon, « Nonbiased Assessment of English Language Learners: A Tutorial », *Communication Disorders Quarterly*, vol. 26, n° 3, 2005, p. 178-185; Cathleen G. Spinelli, « Addressing the Issue of Cultural and Linguistic Diversity and Assessment: Informal Evaluation Measures for English Language Learners », *Reading & Writing Quarterly*, vol. 24, n° 1, 2008, p. 101-118.

Thordardottir, sur la quantité d'intrants et son rapport avec le développement morphosyntaxique chez les bilingues simultanés, a montré que les enfants anglophones apprenant le français L2 avaient de la difficulté avec les marqueurs du genre et faisaient montre d'un usage moins varié des temps et des modes verbaux (subjonctif et conditionnel) que ne le faisaient les enfants francophones du même âge³⁵. Cependant, les enfants francophones ayant reçu la même quantité d'intrants obtenaient des scores comparables à ceux des enfants bilingues.

L'accord en genre et en nombre des déterminants est souvent problématique pour les enfants anglophones qui apprennent le français L2³⁶. L'accord du genre a été considéré par plusieurs auteurs comme une acquisition difficile lors de l'apprentissage d'une langue (L2) romane³⁷. Cela se comprend bien, compte tenu de la variété des types de marqueurs ainsi que des règles qui les régissent. Toutefois, cette acquisition est aussi difficile chez les enfants monolingues qui ont un trouble développemental du langage qu'elle ne l'est chez les enfants à développement typique³⁸. Plusieurs enfants qui ont un trouble développemental du langage ou qui sont en train d'apprendre une L2 produisent des énoncés qui ressemblent, encore une fois, à ceux que l'on trouve chez les enfants monolingues plus jeunes. En ce qui a trait à l'adjectif post- ou prénominal, il est souvent accordé en genre avec le nom sauf dans les instances où il est invariable (le mot « rouge » en est un exemple). De plus, la substitution d'un syntagme nominal

³⁵ Elin Thordardottir, *The Relationship Between Bilingual Exposure and Vocabulary Development*, *op. cit.*

³⁶ Johanne Paradis et Martha Crago, « Comparing L2 and SLI Grammars in French: Focus on DP », dans Philippe Prévost et Johanne Paradis (dir.), *The Acquisition of French in Different Contexts: Focus on Functional Categories*, Philadelphie, John Benjamins Publishing Company, 2004, p. 89-108.

³⁷ Joyce Bruhn de Gravito et Lydia White, « L2 Acquisition of Spanish DPs: The Status of Grammatical Feature », dans Ana Teresa Pérez-Leroux et Juana Licerias (dir.), *The Acquisition of Spanish Morphosyntax: The L1/L2 Connection*, Kluwer, 2002, p. 151-176; Lydia White et coll., « The Status of Abstract Features in Interlanguage: Gender and Number in L2 Spanish », *Proceedings of the 25th Annual Boston University Conference on Language Development*, Boston, 2001, p. 792-802.

³⁸ *Ibid.*

par un pronom clitique (par exemple, Marie lave le chien. Elle *le* lave) est plus difficile pour les enfants âgés de 4 à 13 ans ayant un trouble développemental du langage et pour ceux qui apprennent une L2³⁹, surtout lorsqu'il s'agit de clitiques accusatifs⁴⁰. Ces derniers vont donc produire une forme plus immature, comme on le trouverait chez les enfants monolingues plus jeunes.

Puisqu'il y a une certaine ressemblance des deux structures canoniques (Sujet-Verbe-Objet)⁴¹ entre le français et l'anglais, ce chevauchement peut inciter les locuteurs anglophones à adopter une forme pronominale accusative anglaise lorsqu'ils parlent le français (par exemple, « Je attrape la »: forme S-V-O) alors qu'une pronominalisation de type S-O-V est attendue (par exemple, « Je l'attrape »)⁴². Ce même type d'erreur se retrouve chez les enfants francophones monolingues⁴³. Les erreurs de pronominalisation observées chez les enfants qui ont un trouble développemental du langage ainsi que chez les enfants francophones monolingues et bilingues semblent plus caractéristiques du développement langagier que d'une interférence interlinguistique.

³⁹ Hélène Delage et coll., « Relative Clauses in Atypical Acquisition of French: Language Acquisition and Development », *Proceedings of GALA 2007*, Barcelone, Cambridge Scholars Publishing, 2008, p. 1-10; Johanne Paradis, « The Relevance of Specific Language Impairment to Understanding the Role of Transfer in Second Language Acquisition », *Applied Psycholinguistics*, n° 25, 2004, p. 67-82 ; Johanne Paradis, « The Interface Between Bilingual Development and Specific Language Impairment », *op. cit.* ; Caroline Rossi et Laurence Vincent-Durroux, « L'acquisition des pronoms en L1. Le cas d'enfants à développement typique et d'enfants à développement atypique », *Corela*, HS-35, 2022, DOI : <https://doi.org/10.4000/corela.14463>.

⁴⁰ Laurice Tuller, « Inter-Pathology Studies on Language Impairment in Children with Hearing Loss, Epilepsy and Autism [Communication orale] », *International Conference on Language Impairment in Monolingual and Bilingual Society*, Aalborg, Danemark, 29 septembre-1^{er} octobre 2010.

⁴¹ En anglais, la structure canonique SVO est utilisée quand un complément d'objet apparaît sous forme de lexème ou de pronom (par exemple, *The boy eats the apple* ; *The boy eats it*). En français, la structure SVO est l'ordre canonique de toutes les phrases qui ont un complément d'objet à base de lexème ou des phrases impératives qui ont un clitique objet (par exemple, *Le garçon mange la pomme* ; *Mange-la*).

⁴² Johanne Paradis, « The Relevance of Specific Language Impairment », *op. cit.*

⁴³ *Ibid.*

La norme en français standard interdit le placement des prépositions (par ex., avec, de, pour) en fin de syntagme (préposition orpheline) et exige en général que la préposition soit suivie immédiatement de son régime⁴⁴. Shana Poplack et ses collaboratrices ont mené une étude afin de déterminer si l'emplacement de prépositions en fin de syntagme en français était le résultat du contact avec l'anglais ou si ce placement était attribuable à des facteurs tout autre⁴⁵. Ce phénomène est très commun dans le registre informel des locuteurs francophones (par exemple, « C'est ça que je parle *de* »). En fait, leur étude a montré que même les variétés du français qui sont à l'abri du contact fournissent ce modèle pour les prépositions en fin de syntagme. On peut donc s'attendre à ce que les francophones monolingues et les francophones issus de contextes bilingues produisent des prépositions orphelines. De même, lors de conversations spontanées, les enfants francophones monolingues et les francophones à développement typique issus de contextes bilingues ainsi que ceux aux prises avec un trouble développemental du langage utilisent très peu de subordinées relatives, nominales et adverbiales⁴⁶.

Les enfants intègrent rapidement les normes sociales qui les entourent et ceci s'entend facilement dans leurs discours. L'acquisition de ces normes et leur adhésion à ces normes sont essentielles à leur appartenance sociale. Lorsqu'on considère le mélange de codes des enfants, il est capital d'évaluer toutes les

⁴⁴ Maurice Grevisse et André Goosse, *Le bon usage. Grammaire française*, Louvain-LaNeuve, De Boeck Supérieur, Duculot, [16^e éd., 2016].

⁴⁵ Shana Poplack, Nathalie Dion et Lauren Zentz, « L'anglicisme syntaxique : produit inévitable du contact des langues ? », *Circula. Revue d'idéologies linguistiques*, n° 9, 2019, p. 77-105.

⁴⁶ Emmanuel Canut, « Acquisition des constructions syntaxiques complexes chez l'enfant français entre 2 et 6 ans », *SHS Web of Conferences*, n° 8, 2014, p. 1437-1452 ; Pauline Frizelle et coll., « Growth in Syntactic Complexity Between Four Years and Adulthood: Evidence from a Narrative Task », *Journal of Child Language*, vol. 45, n° 5, 2018, p. 1174-1197 ; Marilyn A. Nippold et coll., « Conversational Versus Expository Discourse: A Study of Syntactic Development in Children, Adolescents, and Adults », *Journal of Speech Language and Hearing Research*, vol. 48, n° 5, 2005, p. 1048-1064.

facettes possibles qui peuvent expliquer ce phénomène et de ne pas déclarer d'emblée qu'il s'agit d'une incompétence linguistique. En effet, le mélange de codes des enfants suit très souvent les règles grammaticales de la langue de base, ce qui nécessite une bonne compétence linguistique dans les deux langues afin de bien respecter les règles en appliquant le mélange de codes⁴⁷.

Il y a un manque d'outils et de normes d'évaluation adaptés à la culture et à la langue des enfants qui habitent les communautés francophones minoritaires⁴⁸. Les orthophonistes doivent donc recourir à leur expérience clinique et leur jugement critique pour confirmer la présence d'un trouble développemental du langage. Ils doivent être prudents lorsqu'ils interprètent les résultats des enfants bilingues avec des outils d'évaluation standardisés, car les données normatives de la plupart des outils ont été obtenues sur une population monolingue ou bilingue pour laquelle la langue d'évaluation est majoritaire⁴⁹. Selon le manuel d'examineur d'un outil couramment utilisé à l'échelle du pays et normalisé au Québec, le CELF-5-CDN-F : *Évaluation clinique des notions langagières fondamentales* - Cinquième édition : Version pour francophones du Canada⁵⁰, « [l]es variations régionales et dialectales du français reçoivent un crédit si elles sont appropriées au milieu linguistique de l'enfant⁵¹ ». On trouve une annexe dans le manuel avec quelques exemples (par exemple, « a nage » au lieu de

⁴⁷ Fred Genesee, « What Do We Know About Bilingual Education for Majority-language Students », dans Tej K. Bhatia et William C. Ritchie (dir.), *The handbook of bilingualism*, Oxford, Blackwell Publishing, 2004, p. 547-577.

⁴⁸ Linda Garcia et coll., « Utilisation et satisfaction à l'égard des outils en français évaluant les troubles de la communication », *Revue d'orthophonie et d'audiologie*, vol. 30, n° 4, 2006, p. 239-249 ; Chantal Mayer-Crittenden, Roxanne Bélanger et Michèle Minor-Corriveau, *op. cit.*

⁴⁹ Mayer-Crittenden et coll., « Emploi du terme Trouble développemental du langage... » *op. cit.* ; Ordre des audiologistes et des orthophonistes de l'Ontario, *Norme de pratique. Interventions adaptées à la culture*, 2018, https://caslpo.com/sites/default/uploads/files/GS_FR_Culturally_Appropriate_Intervention.pdf ; Johanne Paradis, Fred Genesee et Martha Crago, *op. cit.*

⁵⁰ Elisabeth H. Wiig, Eleanor Semel et Wayne A. Secord, *Manuel de l'examineur. Évaluation clinique des notions langagières fondamentales version pour francophones du Canada*, Toronto, Pearson Canada Assessment [5^e éd., 2019].

⁵¹ *Ibid.*, p. 47

« elle nage », « pis » au lieu de « puis »), mais les exemples ne sont pas exhaustifs⁵². Cependant, les critères d'inclusion liés à la langue de l'échantillon de normalisation sont très différents des caractéristiques linguistiques des enfants en contexte linguistique minoritaire⁵³. Il revient à l'orthophoniste de décider si les variantes françaises des francophones en contexte minoritaire doivent être prises en compte ou considérées comme une erreur, car aucune étude n'a examiné à fond les variantes produites par les enfants qui fréquentent les écoles de langue française en contexte linguistique minoritaire afin de faire la distinction entre les méprises et la variation. Cette décision risque de causer une sous-identification ou une suridentification du trouble développemental du langage chez les enfants.

1.5. Problématique

Le fait de grandir dans une communauté linguistique minoritaire engendre des défis au développement et au maintien de la langue minoritaire⁵⁴. Pourtant, ce phénomène a reçu peu d'attention scientifique au sein des écoles de langue française au Canada dans les provinces où le français est langue minoritaire. Par conséquent, nous en connaissons peu sur le discours et sur la morphosyntaxe des jeunes issus d'écoles où l'on retrouve plusieurs nouveaux locuteurs du français.

⁵² *Ibid.*, p. 171 et 173, respectivement

⁵³ Critères d'inclusion : « L'individu devait parler et comprendre très bien le français selon son âge, devait être scolarisé en français, pouvait être monolingue, bilingue ou plurilingue. S'il était bilingue ou multilingue, le français devait être sa langue dominante ou, au minimum, de niveau équivalent à celui d'autre(s) langue(s). Pour les jeunes enfants (âges 5:0-8:11), le français devait être la langue la plus fréquemment parlée à l'enfant par le parent/gardien principal. Aussi, l'enfant devait parler le français la plupart du temps dans une conversation. Pour les enfants de 9:0-16:11 ans, le français devait être la langue préférée pour parler avec leurs amis et leur famille » (*Ibid.*, p. 21).

⁵⁴ Virginia C. Mueller Gathercole, « Bilingualism Matters: One Size Does Not Fit All », *International Journal of Behavioral Development*, vol. 39, n° 4, 2014, p. 359-366; Chantal Mayer-Crittenden et coll., « Données langagières franco-ontariennes... », *op. cit.*; Siobhán Nic Fhlannchadha et Tina Hickey, « Assessing Children's Proficiency », *op. cit.*; Elin Thordardottir, « Adolescent Language Outcomes », *op. cit.*

Nous avons fait appel à un cadre théorique qui semblait pouvoir éclairer notre questionnement et nous apporter des éléments de réponse. Ce cadre théorique fut inspiré des travaux de Tina Hickey⁵⁵, chercheuse irlandaise qui a longtemps étudié les enjeux liés à l'acquisition du gaélique, langue minoritaire. Comme Hickey, nous avons associé les concepts d'orthophonie, de minorité linguistique, de variation linguistique, de contact des langues et de nouveau locuteur. Ces concepts étant établis, nous avons tenté de mettre en lumière le rôle dynamique et déterminant du contexte linguistique dans le développement morphosyntaxique en milieu linguistique minoritaire chez les enfants qui ont le français comme langue maternelle et aussi chez ceux qui apprennent le français pour la première fois à l'école.

L'objectif de cette étude longitudinale était d'analyser les échantillons du langage conversationnel de 20 enfants issus d'un contexte linguistique minoritaire à l'intérieur d'un intervalle de cinq ans afin de faire ressortir les différences et les variations linguistiques entre les groupes linguistiques et les deux temps (au jardin d'enfants et en 4^e année). Cette étude, de nature exploratoire, a été réalisée dans le but de mieux comprendre la problématique existante, sans nécessairement fournir de résultats concluants. Nous nous appuyons sur les constats suivants afin d'informer nos hypothèses :

Si la variabilité individuelle existe à tous les points du continuum de l'âge, alors une tendance à une complexité syntaxique croissante avec l'augmentation de l'âge chronologique sera observée⁵⁶.

Si la complexité de la syntaxe des locuteurs bilingues (français-anglais) et celle des quasi-monolingues (français) chez les jeunes adolescents lors de conversations spontanées en français en

⁵⁵ Voir Siobhán Nic Fhlannchadha et Tina Hickey, « Assessing Children's Proficiency », *op. cit.* et « Minority Language Ownership », *op. cit.*; Ciara O'Toole et Tina Hickey, « Bilingual Language Acquisition in a Minority Context: Using the Irish-English Communicative Development Inventory to Track Acquisition of an Endangered Language », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 20, n° 2, 2017, p. 146-162.

⁵⁶ Marilyn Nippold et coll., *op. cit.*

contexte linguistique majoritaire est comparable, alors il ne devrait pas y avoir de différence significative entre elles⁵⁷.

Si la complexité de la syntaxe varie en fonction du contexte, alors la syntaxe sera plus complexe lors du discours expositif comparativement à la conversation spontanée, indiquant que la pensée complexe est à l'origine du développement d'un langage complexe. Ceci appuierait les constats de Marilyn Nippold et de ses collaborateurs. On peut donc s'attendre à une syntaxe relativement simple en conversation spontanée⁵⁸. Toutefois, comme ces recherches ont été effectuées en contexte linguistique majoritaire, il reste à voir si nous obtiendrons les mêmes résultats en contexte minoritaire.

2. Méthode

2.1. *Participants*

Les échantillons de langage de cette étude proviennent d'une recherche menée par Manon Robillard et ses collaboratrices⁵⁹.

Dans le cadre de la présente étude, 40 échantillons ont été sélectionnés. Parmi ces échantillons, 20 d'entre eux proviennent d'enfants âgés de 61,20 mois (É-T = 6,26), au jardin d'enfants (temps 1), et les 20 autres proviennent de ces mêmes enfants à l'âge de 123,35 mois (É-T = 6,28), en 4^e année (temps 2). Il y avait 11 garçons et 9 filles, et l'échantillon comptait 15 francodominants et 5 anglo-dominants. Ces enfants étaient inscrits à des écoles élémentaires de langue française du Conseil scolaire public du Grand Nord de l'Ontario (CSPGNO) de la ville du Grand Sudbury. Les échantillons du langage ont été enregistrés

⁵⁷ Elin Thordardottir, « Developmental Language Disorder in School-Age Children and Adolescents [Communication orale] », 48^e Congrès en ligne de l'Institut des troubles d'apprentissage, Montréal, Canada, 22-24 mars 2023.

⁵⁸ Marilyn Nippold et coll., *op. cit.*

⁵⁹ Manon Robillard, Catherine Contant et Kelsey Lapointe, *Une analyse de l'impact de l'âge et de la dominance linguistique sur le vocabulaire de base*, 2016 [Manuscrit inédit] ; Manon Robillard et coll., « Exploring the Impact of Cognition on Young Children's Ability to Navigate a Speech-Generating Device », *Augmentative and Alternative Communications*, vol. 29, n° 4, 2013, p. 347-359. Nous avons obtenu l'approbation déontologique pour utiliser les mêmes échantillons de langage comme données secondaires.

à divers moments durant l'année scolaire 2011-2012 pour le temps 1 (jardin) et à la fin de l'année scolaire 2016-2017 pour le temps 2 (4^e année). Les écoles élémentaires participantes étaient situées dans une région où le français est une langue minoritaire et l'anglais, une langue majoritaire. Le tableau 1 présente les informations concernant la langue dominante des enfants, le type de bilinguisme (séquentiel ou simultané), la langue d'usage de la mère, la langue d'usage du père, la langue des premiers mots de l'enfant et l'âge du début de la fréquentation de la garderie de langue française. Ces informations ont été obtenues par un questionnaire rempli par les parents⁶⁰.

Tableau 1. Distribution des données linguistiques par participant

Partici- pant	Dominance	Type de bilinguisme	Langue d'usage de la mère	Langue d'usage du père	Premiers mots	Âge du début de la fréquentation de la garderie de langue française
1	AD	Séquentiel	anglais	français anglais	anglais	*
2	FD	Simultané	français anglais	français	français anglais	1-3 ans
3	AD	Simultané	anglais	anglais	anglais	1-3 ans
4	FD	Séquentiel	français	français	français	2-4 ans
5	FD	Simultané	français	anglais	français anglais	<1 an
6	FD	Simultané	français	anglais	français	1-3 ans
7	FD	Séquentiel	français	français	français	*
8	FD	Simultané	français anglais	anglais	français anglais	1-3 ans

⁶⁰ Chantal Mayer-Crittenden, « Les compétences linguistiques et cognitives des enfants bilingues en situation linguistique minoritaire », Thèse de doctorat, Sudbury, Université Laurentienne, 2013.

Partici- pant	Dominance	Type de bilinguisme	Langue d'usage de la mère	Langue d'usage du père	Premiers mots	Âge du début de la fréquentation de la garderie de langue française
9	FD	Simultané	français	français	français	1-3 ans
10	AD	Séquentiel	anglais	français anglais	anglais	*
11	FD	Simultané	français et anglais	français anglais	français	*
12	FD	Simultané	français	français anglais	français	*
13	FD	Simultané	français anglais	français anglais	français	*
14	FD	Simultané	français	anglais	français	1-3 ans
15	FD	Simultané	français	anglais	français anglais	*
16	AD	Simultané	anglais	anglais	anglais	1-3 ans
17	AD	Simultané	anglais	français et anglais	anglais	1-3 ans
18	FD	Séquentiel	français	anglais	français	*
19	FD	Simultané	français	français	français	1-3 ans
20	FD	Simultané	français	français	français	1-3 ans

* Le participant n'a pas fréquenté de garderie.

AD = anglo dominant ; FD = francodominant

Le groupe francodominant (français-anglais) était exposé à plus de 5 heures d'anglais par semaine, mais à moins de 25 heures⁶¹. Le groupe anglo dominant (anglais-français) était exposé à plus de 25 heures d'anglais par semaine. En 2010-2011 et 2011-2012, 60 % des enfants inscrits dans les écoles ciblées par cette étude

⁶¹ Chantal Mayer-Crittenden et coll., « Données langagières franco-ontariennes », *op. cit.*

étaient anglo-dominants⁶². Dans l'étude originale⁶³, les participants avaient été soumis à des évaluations du vocabulaire réceptif en français et en anglais, ainsi qu'à une évaluation servant à mesurer le quotient intellectuel. Le tableau 2 illustre l'absence de différences significatives entre les deux groupes selon la dominance linguistique en ce qui concerne l'âge des participants, leurs résultats à deux tests de vocabulaire, leur quotient intellectuel et le nombre d'années d'instruction de la mère.

Tableau 2. Caractéristique des participants selon l'âge, le vocabulaire réceptif, le QI et les années d'instruction de la mère (moyenne et écart-type)

Variables	Francodominants	Anglo-dominants	t ¹	DDL ²	p
Âge au temps 1	61,13 (5,73)	61,40 (8,44)	-0,80	18,1	0,94
Âge au temps 2	123,87 (6,42)	121,80 (6,22)	0,63	18,1	0,54
PPVT ⁴	94,27 (11,42)	100,00 (9,83)	-0,89	13,1	0,40
ÉVIP ⁵	93,13 (16,43)	85,60 (20,08)	0,84	18,1	0,41
Quotient intellectuel	107,93 (9,04)	110,00 (20,00)	-0,22	17,1	0,83
Nombre d'années d'instruction de la mère	15,54 (1,28)	16,00 (1,41)	-0,48	16,1	0,63

¹ t = statistique t

² DDL = degré de liberté

³ p = probabilité

⁴ PPVT-4 : *Peabody Picture Vocabulary Test - Fourth Edition* (évaluation du vocabulaire réceptif en anglais)

⁵ ÉVIP : Échelle du vocabulaire en images Peabody (évaluation du vocabulaire réceptif en français)

⁶² CSPGNO, 2012, *op. cit.*

⁶³ Manon Robillard et coll., « Exploring the Impact of Cognition », *op. cit.*

2.2. Procédure

Enregistrements

Les échantillons ont été recueillis au cours d'une journée complète à l'école pour chacun des participants. L'enfant portait l'équipement d'enregistrement sur lui, soit avec une lanière au cou, soit dans une pochette attachée à sa taille. Afin de leur permettre de jouer librement, les magnétophones ont été retirés lors des récréations et durant les périodes au gymnase. La longueur des enregistrements variait entre quatre et cinq heures par participant, selon que certains enfants participaient à des activités durant lesquelles ils devaient enlever les magnétophones.

Analyse des échantillons de langage et fidélité interjuges

Les échantillons de langage ont été transcrits par des assistantes de recherche formées à cette fin, puis ils ont été transcrits à nouveau par deux autres assistantes dans le but de vérifier la fidélité des transcriptions. Les transcriptions des deux groupes étaient en concordance 82 % du temps. Lorsqu'il y avait une divergence, les deux groupes se sont réunis pour en arriver à un consensus. Chacune des transcriptions a ensuite été codée en fonction des codes de l'adaptation française⁶⁴ du logiciel SALT, *Systematic Analysis of Language Transcripts*⁶⁵. Ce logiciel permet d'analyser les composantes syntaxiques et morphologiques. Suite à l'analyse des échantillons de langage, les données obtenues à partir du logiciel SALT ont été transférées dans une matrice afin d'analyser la production des différents codes plus en profondeur et de faire des comparaisons entre les deux temps.

⁶⁴ Elin Thordardottir, « Early Lexical and Syntactic Development in Quebec French and English: Implications for Cross-Linguistic and Bilingual Assessment », *International Journal of Language and Communicative Disorders*, vol. 40, n° 3, 2005, p. 243-278.

⁶⁵ Jon Miller et Robin Chapman, « Systematic Analysis of Language Transcripts: Software for Analyzing English and Spanish Language Transcripts », *Language Analysis Laboratory*, University of Wisconsin, 1984-2002.

Nous avons procédé à une vérification interjuges des codes attribués aux transcriptions afin d'en assurer la fidélité. Vingt pour cent des transcriptions SALT de chaque groupe ont été sélectionnés aléatoirement. Un juge indépendant a effectué une vérification des codes utilisés. Lorsqu'il y avait des différences, le juge et l'assistante de recherche se sont rencontrés afin de s'entendre sur un code. La fidélité interjuges était de 80 % et la grande partie des désaccords était au niveau des alternances de codes interphrastiques et intraphrastiques.

3. Analyse des données : usage du français et influence de l'anglais

Au total, 40 enregistrements, soit 22 682 énoncés, ont été codés et analysés. Il y avait énormément de variabilité entre les participants. Aucun patron évident n'a été soulevé en fonction de la dominance linguistique et de la langue parlée par les parents, surtout en 4^e année. Les différences observées au jardin d'enfants étaient surtout liées au fait que certains enfants avaient un vocabulaire limité en français. Il est important de noter que tous les participants ont produit plus d'énoncés en anglais en 4^e année que lorsqu'ils étaient au jardin. Un test t a été utilisé pour vérifier si les moyennes des résultats diffèrent entre le temps 1 et le temps 2. Une différence est observée au niveau de la fréquence des alternances de codes au jardin d'enfants ($M = 30,10$, $\text{É.T.} = 25,56$) et en 4^e année ($M = 58,40$, $\text{É.T.} = 33,88$), $t(38) = -2,98$; $p < 0,05$. Cette différence va dans le sens d'une augmentation de la réalisation des alternances de codes intraphrastiques en 4^e année. On retrouve la même tendance en ce qui concerne l'emploi des alternances de codes interphrastiques, avec une moyenne de 34,90 ($\text{É-T} = 59,95$) pour les premiers enregistrements et une moyenne de 179,30 ($\text{É-T} = 148,56$) pour les enregistrements obtenus en 4^e année, $t(38) = -4,03$; $p < 0,05$. On observe des écarts-types élevés pour ces deux variables. Ceci s'explique par le fait que la variabilité entre chaque participant est très grande. La fréquence des alternances de codes vers l'anglais était de 31 % en 4^e année et de 6 % au jardin d'enfants.

Dans le cadre de cette étude, seule la morphosyntaxe des énoncés a été analysée. Nous reconnaissons qu'il y a également des particularités au niveau du lexique, par exemple, nous observons que la variation régionale des enfants de 4^e année était constituée de plusieurs emprunts (par exemple, « *Even though* j'ai battu le *third world* pour toi / [Bien que...troisième monde...] P10 » et des faux amis (par exemple, « La danse, comme *juste* le *outfit cost* comme trois mille dollars / [...la tenue seule...] P16 »).

Nous avons utilisé un test t afin de déterminer si les résultats des moyennes aux deux moments se différençaient. Tout d'abord, nous nous sommes attardés à l'ordre des mots dans la phrase. Les résultats montrent une différence significative entre les énoncés obtenus au jardin d'enfants (M = 2,60, É.T. = 2,91) et ceux de la 4^e année (M = 0,70, É.T. = 0,85), $t(38) = 2,80$; $p < 0,05$. C'est au jardin d'enfants qu'on observe une plus grande fréquence de mots mal ordonnés, en s'appuyant sur les normes de la variété du français standard. En ce qui concerne les erreurs⁶⁶ d'accord en genre entre le nom et son déterminant, nous avons noté une fréquence d'occurrence plus élevée au jardin d'enfants (M = 4,10, É.T. = 5,17) comparativement à la 4^e année (M = 0,15, É.T. = 0,36), $t(38) = 3,95$; $p < 0,05$. Une autre observation d'accord en genre, mais au niveau des adjectifs, démontre la même tendance avec une différence significative entre les deux temps (jardin d'enfants : M = 1,15, É.T. = 1,6 et 4^e année : M = 0,05, É.T. = 0,22, $t(38) = 1,10$; $p < 0,05$).

Comme prévu, une différence significative a été notée pour la longueur moyenne des énoncés (LMÉ) calculée en mots entre les échantillons au jardin d'enfants (M = 3,88, É.T. = 0,117) et ceux en 4^e année (M = 4,390, É.T. = 0,130), $t(38) = -0,51$; $p < 0,05$. Cependant, la différence entre les LMÉ calculées en morphèmes n'était pas significative entre les deux temps (jardin : M = 4,76, É.T. = 0,166 et 4^e année : M = 5,09, É.T. = 0,163, $t(38) = -0,33$; $p > 0,05$).

⁶⁶ Le terme « erreur » ici et dans toutes les occurrences qui suivent indique un écart par rapport au français standard.

En grande partie, les participants ont produit des énoncés à phrases simples (sans subordonnées). Voici quelques exemples :

- P15 (4^e année) Je peux lire.
Je suis fatigué.
Les cinquièmes ont la même page que nous.
- P13 (jardin) T'as eu des souliers ?
C'est un bas.
Ça fait mal au cou.
Madame, il a des chiffres sur ça.

Il y avait très peu de phrases complexes et celles notées étaient surtout des subordonnées compléments de phrase.

- P13 (jardin) Quand j'ai embarqué sur l'autobus, j'étais déjà sèche.
- P14 (4^e année) Arrête de parler, je (ne) peux pas entendre.
- P10 (4^e année) Moi j'ai deux paires de blancs et un ne fonctionne pas.

Lorsque les enfants étaient au jardin d'enfants, le nombre moyen de verbes par énoncé était de 0,09 et 7,6 % des énoncés contenaient des verbes.

Exemple d'énoncés sans verbe au jardin d'enfants.

- P5 (jardin) Oui même pas les gros chiffres. Moi aussi, mais pas tout.
Le jeu-là.

Les temps et les modes verbaux les plus souvent utilisés étaient l'impératif (n = 905), le passé composé (n = 882 occurrences), l'imparfait (n = 147 occurrences), le futur simple (n = 39 occurrences) et le plus-que-parfait (n = 8 occurrences). De plus, 3,6 % des énoncés contenaient des erreurs et il y avait 374 omissions, surtout de la négation « ne », ou des erreurs reliées aux pronoms clitiques.

Exemples d'omissions au jardin d'enfants :

- P19 (jardin) On a (le) droit de rester ici.
- P8 (jardin) Est-ce que je peux (le) garder à ma maison ?
- P17 (jardin) Moi (je) veux avoir un violet.

Lorsque les participants étaient en 4^e année, le nombre moyen de verbes par énoncé était de 0,40 et 28,7 % des énoncés contenaient des verbes.

Exemples d'énoncés sans verbes :

- P14 (4^e année) Non à la récréation.
Ouin moi aussi.
Seulement trois fois par mois.
- P5 (4^e année) Des milliers de chaussettes.
Un autre garçon, madame.

Les temps et les modes verbaux les plus souvent utilisés étaient le passé composé (n = 637 occurrences), l'impératif (n = 328 occurrences), l'imparfait (n = 235 occurrences), le futur simple (n = 37 occurrences) et le plus-que-parfait (n = 35 occurrences). En tout, 2,1% des énoncés contenaient des erreurs et il y avait 225 omissions (surtout la négation « ne » ou les pronoms clitiques, quoique moins fréquents). Conformément aux propos de Johanne Paradis⁶⁷, l'omission des clitiques était moins fréquente en 4^e année qu'elle ne l'était au jardin d'enfants.

- P16 (4^e année) Il a dit où (le/la) mettre.

Les tableaux 3 et 4 reproduits en annexe donnent un aperçu des types d'énoncés qui dévient du français standard produit au jardin d'enfants et en 4^e année, respectivement.

Nous avons classé les énoncés qui ne correspondaient pas à la variété du français standard en sept catégories afin de dresser un portrait général des productions des participants. Les variations les plus communes étaient les suivantes : 1) mauvais temps ou modes verbaux, 2) mots mal ordonnés, 3) omissions de mots, 4) prépositions en fin de syntagme, 5) mauvais accords en genre, en nombre et en personne, 6) mauvais auxiliaires et 7) anglicismes. Cette liste n'est pas exhaustive, mais plutôt inspirée par la fréquence d'occurrence. Il y avait plus de variations linguistiques dans les énoncés obtenus lorsque les élèves étaient au jardin d'enfants que lorsqu'ils étaient en 4^e année. Au jardin d'enfants,

⁶⁷ Johanne Paradis, « The Relevance of Specific Language Impairment », *op. cit.*

les énoncés pouvaient être facilement classés parmi les sept catégories. En 4^e année, les énoncés se classaient plutôt dans les catégories 4, 5 et 7. De plus, tous les groupes linguistiques, peu importe les langues parlées au foyer, produisaient les mêmes types de variations linguistiques. Les tableaux 3 et 4 montrent les types d'énoncés produits aux deux temps.

4. Résultats en perspective : acquisition du français et contact des langues

L'objectif de cette étude longitudinale était d'analyser les échantillons du langage conversationnel de 20 enfants issus d'un contexte linguistique minoritaire à l'intérieur d'un intervalle de cinq ans afin d'en faire ressortir les différences et les variations linguistiques, soit entre les groupes linguistiques, soit entre les deux temps. D'emblée, nous notons que, malgré le fait que les temps et les modes verbaux varient un peu, la complexité des phrases demeure relativement stable. Au jardin d'enfants, les énoncés sont plutôt d'ordre impératif. De plus, plusieurs énoncés sont sans verbe puisque les enfants ne font que répondre aux énoncés de leur interlocuteur. En 4^e année, il y a plus de diversité en ce qui concerne les temps verbaux avec une augmentation du nombre d'énoncés qui incluent un verbe. Ceci est conforme à d'autres études qui ont montré que, lors de conversation spontanée, les enfants de 8 à 13 ans utilisent très peu de subordinées relatives, nominales et adverbiales⁶⁸. Ces types de subordinées commencent à apparaître dans le discours des jeunes vers l'âge de 17 ans. Cette croissance perdure pendant la vingtaine. La variation individuelle dans la production de phrases complexes chez les enfants bilingues a été prédite par une exposition plus longue à la langue seconde⁶⁹. Nous avons remarqué cette même tendance dans les énoncés obtenus en 4^e année (par exemple, plus de verbes par énoncé, emploi de différents temps verbaux). Cependant, la différence entre les LMÉ calculées en morphèmes n'était pas significative entre les deux temps. Il est à noter que,

⁶⁸ Pauline Frizelle et coll., *op. cit.* ; Marilyn A. Nippold et coll., *op. cit.*

⁶⁹ Johanne Paradis et coll., « Does the Use of Complex Sentences », *op. cit.*

selon une étude comparative qui servait à comparer les LMÉ des enfants monolingues francophones (issus du Québec) à ceux des enfants monolingues et bilingues de l'Ontario, la LMÉ en morphèmes chez les enfants franco-québécois de 5 ans était de 6,07 (É.T. = 2,20) et la LMÉ en mots était de 4,81 (É.T. = 1,58)⁷⁰. Les enfants franco-ontariens en 4^e année (âge moyen = 10 ans) de cette étude ont une LMÉ en morphèmes inférieure à celle des enfants franco-québécois de 5 ans. Une étude servant à comparer la morphosyntaxe entre ces deux groupes est de mise.

Comme nous l'avons précédemment mentionné, la variabilité individuelle peut exister à tous les points du continuum de l'âge, nonobstant la tendance à une plus grande complexité syntaxique en fonction de l'augmentation de l'âge chronologique⁷¹. La logique dicte que les enfants francodominants devraient produire des énoncés qui se rapprochent du français standard, alors que les enfants anglo-dominants devraient produire des énoncés influencés par la syntaxe anglaise. Toutefois, nous remarquons que les deux groupes ont produit les mêmes types de variations linguistiques. Ceci est conforme aux résultats de l'étude récente de Thordardottir, menée à Montréal, qui a montré qu'il n'y a pas de différence significative entre la complexité de la syntaxe des locuteurs bilingues (français-anglais) et celle des quasi-monolingues (français) chez les jeunes adolescents lors de conversations spontanées en français⁷² en contexte linguistique majoritaire. Cependant, il y a une différence entre la complexité de la syntaxe en fonction du contexte ; l'auteure note une syntaxe plus complexe lors de discours explicatif comparativement à la conversation spontanée, ce qui montre que la pensée complexe est à l'origine du développement d'un langage complexe. Toutefois, ces recherches ont été effectuées en contexte linguistique majoritaire. Des études comparatives en contexte linguistique minoritaire permettraient de déterminer si la faible

⁷⁰ Chantal Mayer-Crittenden et coll., « Données langagières franco-ontariennes », *op. cit.*

⁷¹ Marilyn Nippold et coll., *op. cit.*

⁷² Elin Thordardottir, « Developmental Language Disorder », *op. cit.*

exposition à la langue française à l'extérieur de la salle de classe a un impact sur l'emploi d'une syntaxe complexe et diversifiée chez les jeunes. Nous rappelons que, malgré le fait qu'il y avait seulement cinq enfants anglo-dominants dans cette étude, tous les participants étaient bilingues et 60 % des enfants qui étaient inscrits dans les écoles ciblées par cette étude étaient anglo-dominants. Les salles de classe étaient donc constituées de plus d'enfants à dominance linguistique anglaise que d'enfants à dominance linguistique française. Tous les participants étaient sujets au même brassage linguistique constitué de diverses variétés de français vernaculaire, d'anglais vernaculaire et de français standard produit par le personnel enseignant, le cas échéant.

En ce qui concerne les sept catégories de variations linguistiques que nous avons soulevées en fonction de leur fréquence, nous notons que tous les élèves, peu importe leur dominance langagière, produisent des énoncés qui dévient considérablement du français standard. Cependant, cette variabilité s'atténue en 4^e année, et ce, pour les deux groupes linguistiques. L'accord en genre des noms et des déterminants demeure difficile en 4^e année, cependant, plusieurs études montrent que l'accord peut prendre plusieurs années à maîtriser pour les apprenants d'une langue seconde⁷³. De plus, certains éléments morphologiques demeurent non acquis en 4^e année, mais encore une fois, cette compétence linguistique se peaufine au cours de plusieurs années chez les apprenants d'une langue seconde⁷⁴. Étant donné que tous les élèves se côtoient quotidiennement, il n'est pas surprenant que les enfants à dominance langagière française produisent les mêmes types de variations linguistiques que leurs homologues à dominance langagière anglaise.

Nous remarquons que, dans le cas des alternances intraphrasiques, les deux grammaires étaient activées en même temps. On

⁷³ Roy Lyster, « Predictability in French Gender Attribution: A Corpus Analysis », *Journal of French Language Studies*, vol. 16, n° 1, 2006, p. 69-92; Paradis et Crago, *op. cit.*

⁷⁴ Voir Johanne Paradis, Fred Genesee et Martha Crago, *op. cit.*, pour une synthèse.

retrouve plusieurs exemples de ces alternances dans la colonne intitulée « anglicismes » dans les tableaux 3 et 4. Par exemple, la phrase suivante produite par P17 « *j'ai searché sur Google* » suit bien les règles grammaticales de la langue française, même si le radical anglais « *search(é)* » est employé au lieu du radical français « *cherch(é)* ». De plus, les règles grammaticales concernant l'accord en nombre à la troisième personne du singulier sont également respectées : « *Je wish que tu pourrais le voir* » (P19). Le verbe anglais « *wish* », conjugué à la troisième personne du singulier, est employé au lieu du verbe français « *souhaite* ». Qui plus est, l'accord en nombre est également respecté dans la phrase « *Oui, on a eu vingt-trois attempts* », produite par ce même participant. Le mot « *attempts* » est bien accordé avec son déterminant.

Les écoles de langue française ne sont plus uniquement constituées d'élèves issus de foyers endogames francophones. Les nouveaux locuteurs sont, en grande partie, des élèves issus de foyers majoritairement anglophones⁷⁵. Cependant, le contact des langues et le contact des diverses variétés linguistiques font en sorte que chaque élève essaie de parcourir son chemin vers sa nouvelle locutalité en tentant de se rapprocher du français standard enseigné à l'école. En Irlande, pays où ce concept a pris naissance, le discours récent sur le sujet divise l'irlandais moderne parlé en trois catégories : (a) les variétés dialectales traditionnelles parlées principalement par les locuteurs plus âgés du *Gaeltacht*, (b) les variétés post-traditionnelles des locuteurs plus jeunes du *Gaeltacht*, et (c) les variétés post-traditionnelles de l'irlandais pratiquées par les nouveaux locuteurs en dehors du *Gaeltacht* qui développent souvent leur compétence grâce à l'école⁷⁶. Le français moderne pourrait se répartir sur des catégories très semblables. En fait, le

⁷⁵ CSPGNO, 2022, *op. cit.*; Chantal Mayer-Crittenden et Danika Cameron, *op. cit.*

⁷⁶ Tadhg Ó Hifearnáin et Noel Ó Murchadha, « The Perception of Standard Irish as a Prestige Target Variety », dans Noel Ó Murchadha (dir.), *Standard Languages and Language Standards in a Changing Europe*, Oslo, Novus, 2011, p. 97-104.

nombre de locuteurs français en Ontario décline⁷⁷. Le développement d'une nouvelle locutalité pourrait-il favoriser la transmission et la pérennité du français en Ontario ?

Conclusion

Cette étude montre que, dans un contexte familial, le discours conversationnel des enfants issus d'un contexte linguistique minoritaire dans le Nord-Est de l'Ontario intègre diverses variantes linguistiques, et ce, même après six ans d'exposition à la variété du français standard à l'école. Cela suggère que l'acquisition du français standard ne se substitue pas nécessairement aux pratiques langagières influencées par le contact des langues. De plus, nos résultats montrent que le discours des enfants francodominants diffère peu de celui des anglo-dominants. Cependant, les variations notées ressemblent à plusieurs variations produites par les enfants monolingues et bilingues qui ont un trouble développemental du langage⁷⁸.

Afin de pouvoir identifier les enfants qui ont un trouble développemental du langage à l'aide d'outils formels et informels servant à évaluer la morphosyntaxe des enfants, il faut bien comprendre ce qui est produit par les enfants homologues à développement typique. À l'heure actuelle, en raison des changements relativement récents en ce qui concerne la démographie linguistique des élèves inscrits dans les écoles de langue française, les orthophonistes n'ont pas de norme fiable et valide à leur disposition afin de bien différencier ces deux groupes.

Plutôt que de mesurer la compétence linguistique des nouveaux locuteurs et des enfants francophones issus de contextes minoritaires uniquement en fonction du français standard, il est essentiel de reconnaître la diversité des pratiques langagières qui façonnent leur apprentissage. Le français normé demeure une référence importante dans les écoles de langue française, mais son

⁷⁷ Statistique Canada, *Profil du recensement de la population de 2021*, *op. cit.*

⁷⁸ Joyce Bruhn de Garavito et Lydia White, *op. cit.* ; Hélène Delage et coll., *op. cit.* ; Johanne Paradis, « The Relevance of Specific Language Impairment », *op. cit.* ; Lydia White et coll., *op. cit.*

appropriation s'inscrit dans un processus évolutif influencé par l'exposition aux différentes variétés du français et par la dynamique propre à chaque élève. Une approche plus inclusive, tenant compte des réalités sociolinguistiques des milieux minoritaires, permettrait de mieux accompagner ces apprenants dans leur développement linguistique.

Références

- Association des conseils scolaires des écoles publiques de l'Ontario [ACÉPO], *Glossaire : mariage exogame ou mixte*, 2016, <https://www.acepo.org/glossaire> (consulté le 11 janvier 2025).
- Barron-Hauwaert, Suzanne, *Language strategies for bilingual families: The one-parent-one-language approach*, Clevedon, Multilingual Matters, 2004.
- Boissonneault, Julie, « Rétrospective sur le français parlé en Ontario », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 41, 2016, p. 197-231.
- Boutet, Josiane et Françoise Gadet, « Pour une approche de la variation linguistique », dans *Le français aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, n° 143, 2003, p. 17-24.
- Bruhn de Gravito, Joyce et Lydia White, « L2 Acquisition of Spanish DPs: The Status of Grammatical Feature », dans Ana Teresa Pérez-Leroux et Juana Liceras (dir.), *The Acquisition of Spanish Morphosyntax: The L1/L2 Connection*, Kluwer, 2002, p. 151-176.
- Canut, Emmanuelle, « Acquisition des constructions syntaxiques complexes chez l'enfant français entre 2 et 6 ans », *SHS Web of Conferences*, no 8, 2014, p. 1437-1452, https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2014/05/shsconf_cmlf14_01092/shsconf_cmlf14_01092.html (consulté le 11 janvier 2025).
- Cavanagh, Martine, Laurent Cammarata et Sylvie Blain, « Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 39, n° 4, 2016, p. 1-32.
- Cenoz, Jasone et Durk Gorter, « Sustainable Translanguaging and Minority Languages: Threat or Opportunity? », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, n° 38, 2017, p. 901-912.

- Charte canadienne des droits et libertés*, Partie I de la *Loi constitutionnelle de 1982* constituant l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada*, (R-U), 1982, c 11.
- Conseil scolaire catholique Franco-Nord (CSCFN), *Données portant sur les inscriptions à la maternelle*, 2019 [données inédites].
- Conseil scolaire public du Grand Nord de l'Ontario (CSPGNO), *Données portant sur les inscriptions à la maternelle*, 2012 [données inédites].
- Conseil scolaire public du Grand Nord de l'Ontario (CSPGNO), *Données portant sur les inscriptions à la maternelle*, 2022 [données inédites].
- De Houwer, Annick, *Bilingual first language acquisition*, Bristol, Multilingual Matters, 2009.
- Delage, Hélène et coll., « Relative Clauses in Atypical Acquisition of French: Language Acquisition and Development », *Proceedings of GALA 2007*, Barcelone, Cambridge Scholars Publishing, 2008, p. 1-10.
- Frizelle, Pauline et coll., « Growth in Syntactic Complexity Between Four Years and Adulthood: Evidence from a Narrative Task », *Journal of Child Language*, vol. 45, n° 5, 2018, p. 1174-1197.
- Garcia, Linda et coll., « Utilisation et satisfaction à l'égard des outils en français évaluant les troubles de la communication », *Revue d'orthophonie et d'audiologie*, vol. 30, n° 4, 2006, p. 239-249.
- Gathercole, Virginia C. Mueller, « Bilingualism Matters: One Size Does Not Fit All », *International Journal of Behavioral Development*, vol. 39, n° 4, 2014, p. 359-366.
- Gathercole, Virginia C. Mueller et Enlli Môn Thomas, « Bilingual First-language Development: Dominant Language Takeover, Threatened Minority Language Take-up », *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 12, n° 2, 2009, p. 213-237.
- Genesee, Fred, « What Do We Know About Bilingual Education for Majority-language Students », dans Tej K. Bhatia et William C. Ritchie (dir.), *The handbook of bilingualism*, Oxford, Blackwell Publishing, 2004, p. 547-577.
- Gérin-Lajoie, Diane, « Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, 2002, p. 125-146.
- Grevisse, Maurice et André Goosse, *Le bon usage. Grammaire française*, Louvain-LaNeuve, De Boeck Supérieur, Duculot, [16^e éd., 2016].

- Laasonen, Marja et coll., « Understanding Developmental Language Disorder – The Helsinki Longitudinal SLI Study (HelSLI): A Study Protocol », *BMC Psychology*, vol. 6, n° 24, 2018, p. 1-13.
- Laflamme, Simon et Ali Reguigui, *Homogénéité & Distinction*, Sudbury, Prise de Parole, 2003.
- Lavoie, Émile et René Houle, *Les pratiques linguistiques des enfants de familles francophones vivant à l'extérieur du Québec*, Ottawa, Statistique Canada, 2015.
- Lyster, Roy, « Predictability in French Gender Attribution: A Corpus Analysis », *Journal of French Language Studies*, vol. 16, n° 1, 2006, p. 69-92.
- Mayer-Crittenden, Chantal, « Les compétences linguistiques et cognitives des enfants bilingues en situation linguistique minoritaire », Thèse de doctorat, Sudbury, Université Laurentienne, 2013.
- Mayer-Crittenden, Chantal, « Préserver le français hors Québec : pas facile en temps de confinement », *The Conversation*, 20 mai 2020, <https://theconversation.com/preserver-le-francais-hors-quebec-pas-facile-en-temps-de-confinement-137546> (consulté le 11 février 2025).
- Mayer-Crittenden, Chantal, Roxanne Bélanger et Michèle Minor-Corriveau, « Emploi du terme Trouble développemental du langage par les orthophonistes œuvrant en contexte linguistique minoritaire francophone », *Glossa*, n° 140, 2024, p. 6-24.
- Mayer-Crittenden, Chantal et Danika Cameron, « Acquisition du français en contexte linguistique minoritaire : la perspective des parents et des enseignants », *Minorités linguistiques et société*, n° 19, 2022, p. 26-61.
- Mayer-Crittenden, Chantal, Elin Thordadottir, Manon Robillard, Michèle Minor-Corriveau et Roxanne Bélanger, « Données langagières franco-ontariennes : effets du contexte minoritaire et du bilinguisme », *Revue canadienne des orthophonistes et des audiologistes*, vol. 38, n° 3, 2014, p. 304-324.
- Miller, Jon et Robin Chapman, « Systematic Analysis of Language Transcripts: Software for Analyzing English and Spanish Language Transcripts », *Language Analysis Laboratory*, University of Wisconsin, 1984-2002.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], Ministère de l'Éducation de l'Ontario sur l'éducation en langue française, *Français*, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2022.
- Minor-Corriveau, Michèle, Chantal Mayer-Crittenden, Roxanne Bélanger et coll., « Design and Standardization of a Speech and Language Screening Tool for Use Among School-aged Bilingual Children in a

- Minority Language Setting », *The International Journal of Early Childhood Learning*, vol. 25, n° 1-2, 2018, p. 9-25.
- Nic Fhlannchadha, Siobhán et Tina Hickey, « Minority Language Ownership and Authority: Perspectives of Native Speakers and New Speakers », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 21, n° 1, 2018, p. 38-53.
- Nic Fhlannchadha, Siobhán et Tina Hickey, « Assessing Children's Proficiency in a Minority Language: Exploring the Relationships Between Home Language Exposure, Test Performance and Teacher and Parent Ratings of School-age Irish-English Bilinguals », *Language and Education*, vol. 33, n° 4, 2019, p. 340-362.
- Nippold, Marilyn A., Linda J. Hesketh, Jill K. Duthie et Tracy Mansfield, « Conversational Versus Expository Discourse: A Study of Syntactic Development in Children, Adolescents, and Adults », *Journal of Speech Language and Hearing Research*, vol. 48, n° 5, 2005, p. 1048-1064.
- Ó Hifearnáin, Tadhg et Noel Ó Murchadha, « The Perception of Standard Irish as a Prestige Target Variety », dans Noel Ó Murchadha (dir.), *Standard Languages and Language Standards in a Changing Europe*, Oslo, Novus, 2011, p. 97-104.
- Ordre des audiologistes et des orthophonistes de l'Ontario, *Norme de pratique. Interventions adaptées à la culture*, 2018, https://caslpo.com/sites/default/uploads/files/GS_FR_Culturally_Appropriate_Intervention.pdf (consulté le 11 janvier 2025).
- O'Rourke, Bernadette, Joan Pujolar et Fernando Ramallo, « New Speakers of Minority Languages: The Challenging Opportunity – Foreword », *International Journal of the Sociology of Language*, n° 231, 2015, p. 1-20.
- O'Rourke, Bernadette et John Walsh, « New Speakers of Irish: Shifting Boundaries Across Time and Space », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 231, n° 1, 2015, p. 63-83.
- O'Toole, Ciara et Tina Hickey, « Bilingual Language Acquisition in a Minority Context: Using the Irish-English Communicative Development Inventory to Track Acquisition of an Endangered Language », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 20, n° 2, 2017, p. 146-162.
- Paradis, Johanne, « The Relevance of Specific Language Impairment to Understanding the Role of Transfer in Second Language Acquisition », *Applied Psycholinguistics*, n° 25, 2004, p. 67-82.
- Paradis, Johanne, « The Interface Between Bilingual Development and Specific Language Impairment », *Applied Psycholinguistics*, vol. 31, n° 2, 2010, p. 227-252.

- Paradis, Johanne, Martha Crago, Fred Genesee et Mabel Rice, « French-English Bilingual Children with Specific Language Impairment: How Do They Compare with Their Monolingual Peers? », *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 46, n° 1, 2003, p. 113-127.
- Paradis, Johanne et Martha Crago, « Comparing L2 and SLI Grammars in French: Focus on DP », dans Philippe Prévost et Johanne Paradis (dir.), *The Acquisition of French in Different Contexts: Focus on Functional Categories*, Philadelphie, John Benjamins Publishing Company, 2004, p. 89-108.
- Paradis, Johanne, Fred Genesee et Martha Crago, *Dual Language Development & Disorders. A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, 2011 [3^e éd., 2021].
- Paradis Johanne, Tamara Sorenson Duncan, Stephanie Thomlinson et Brian Rusk, « Does the Use of Complex Sentences Differentiate Between Bilinguals with and without DLD? Evidence from Conversation and Narrative Tasks », *Frontier Education*, vol. 6, 2022, 18 p.
- Peace-Hughes, Tracey, « Minority Language Education: Reconciling the Tensions of Language Revitalisation and the Benefits of Bilingualism », *Children & Society*, vol. 36, n° 3, 2022, p. 336-353.
- Poplack, Shana, Nathalie Dion et Lauren Zentz, « L'anglicisme syntaxique : produit inévitable du contact des langues ? », *Circula. Revue d'idéologies linguistiques*, n° 9, 2019, p. 77-105.
- Rebourcet, Séverine, « Le français standard et la norme : l'histoire d'une "nationalisme linguistique et littéraire" à la française », *Communication, lettres et sciences du langage*, vol. 2, n° 1, 2008, p. 107-118.
- Robillard, Manon, Catherine Contant et Kelsey Lapointe, *Une analyse de l'impact de l'âge et de la dominance linguistique sur le vocabulaire de base*, 2016 [Manuscrit inédit].
- Robillard, Manon, Chantal Mayer-Crittenden, Annie Roy-Charland et coll., « Exploring the Impact of Cognition on Young Children's Ability to Navigate a Speech-Generating Device », *Augmentative and Alternative Communications*, vol. 29, n° 4, 2013, p. 347-359.
- Roseberry-Mckibbin, Celeste et Laureen O'Hanlon, « Nonbiased Assessment of English Language Learners: A Tutorial », *Communication Disorders Quarterly*, vol. 26, n° 3, 2005, p. 178-185.
- Rossi, Caroline et Laurence Vincent-Durroux, « L'acquisition des pronoms en L1. Le cas d'enfants à développement typique et d'enfants à développement atypique », *Corela*, HS-35, 2022, DOI : <https://doi.org/10.4000/corela.14463> (consulté le 11 janvier 2025).

- Smith-Christmas, Cassie et coll., *New Speakers of Minority Languages Ideologies and Practices*, Londres, Palgrave Macmillan, 2018.
- Spinelli, Cathleen G., « Addressing the Issue of Cultural and Linguistic Diversity and Assessment: Informal Evaluation Measures for English Language Learners », *Reading & Writing Quarterly*, vol. 24, n° 1, 2008, p. 101-118.
- Statistique Canada, *Programme du Recensement de la population de 2011*, Résultats pour « Ontario », 2017, <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/index-fra.cfm> (consulté le 11 février 2025).
- Statistique Canada, *Programme du Recensement de la population de 2016*, Résultats pour « Ontario », 2021, <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/index-fra.cfm> (consulté le 11 février 2025).
- Statistique Canada, *Profil du recensement de la population de 2021*, Résultats pour « Ontario », 2022, <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F> (consulté le 11 février 2025).
- Statistique Canada, *Nombre d'élèves dans les programmes de langues officielles, écoles primaires et secondaires publiques, selon le type de programme, l'année d'études et le sexe*, 10 octobre 2024, <https://doi.org/10.25318/3710000901-fra> (consulté le 11 février 2025).
- Thordardottir, Elin, « Early Lexical and Syntactic Development in Quebec French and English: Implications for Cross-Linguistic and Bilingual Assessment », *International Journal of Language and Communicative Disorders*, vol. 40, n° 3, 2005, p. 243-278.
- Thordardottir, Elin, « The Relationship Between Bilingual Exposure and Vocabulary Development », *International Journal of Bilingualism*, vol. 15, n° 4, 2011, p. 1-20.
- Thordardottir, Elin, « Adolescent Language Outcomes in a Complex Trilingual Context: When Typical Does Not Mean Unproblematic », *Journal of Communication Disorders*, vol. 89, 2020, p. 1-16.
- Thordardottir, Elin, « Developmental Language Disorder in School-Age Children and Adolescents [Communication orale] », *48^e Congrès en ligne de l'Institut des troubles d'apprentissage*, Montréal, Canada, 22-24 mars 2023.
- Tuller, Laurice, « Inter-Pathology Studies on Language Impairment in Children with Hearing Loss, Epilepsy and Autism [Communication orale] », *International Conference on Language Impairment in Monolingual and Bilingual Society*, Aalborg, Danemark, 29 septembre-1^{er} octobre 2010

- White, Lydia et coll., « The Status of Abstract Features in Interlanguage: Gender and Number in L2 Spanish », *Proceedings of the 25th Annual Boston University Conference on Language Development*, Boston, 2001, p. 792-802.
- Wiig, Elisabeth H., Eleanor Semel et Wayne A. Secord, *Manuel de l'examineur. Évaluation clinique des notions langagières fondamentales version pour francophones du Canada*, Toronto, Pearson Canada Assessment [5^e éd., 2019].

Annexe

Tableau 3. Exemples d'énoncés produits par un échantillon de participants du jardin d'enfants en fonction des sept catégories de variations

Participant ¹	Temps/mode verbaux	Ordre des mots	Omission de mot	Préposition en fin de syntagme	Accord en genre/nombre/personne	Auxiliaire	Anglicisme
P19 FD F/A	Je vas manger mon dessert		On a droit de rester ici.	Euh à la fin de la journée qu'est-ce qu'on va faire avec ?	Toi tu sais où les bâtons de popsicle est ?		Ça ça glou.
P7 FD F/F	Je faire une suite difficile pour toi.	Regarde pas même à ça.	Pourquoi tout le monde regarde à moi ?	Madame j'ai besoin de.	Je va faire un animaux.	Moi j'ai à la fin de la liste.	La super super super colle qui peut <i>snapper</i> .
P8 FD F/A/A	J'ai pas attendre toi.	Le travail de nous c'est vraiment dangereux.	C'est presque temps pour dehors donc je vais te donner.	J'ai un sac pour.	Un autre pour un surprise.	J'ai l'ami du jour.	J'ai cache les <i>bubbles</i> .
P17 AD A/FA	C'est doivent être gros <i>though</i> .	C'est noire préférée couleur.	Moi veux avoir un violet.	Je joue avec.	Nous voulait faire le grand-papa hein ?		Ça bouge où ça va <i>riider</i> .
P16 AD A/A		Quoi c'est ?	<i>Apples</i> ou ça parce que <i>pop</i> in my boîte.	Parce que un sirène fait le pompier en dedans.	Moi j'a dans mon maison.	Moi j'ai réchauffé moi.	Parce que moi ça va <i>callé</i> parce que l'ambère.
P1 AD F/FA	Si tu veux assis sur moi.	Avant j'ai peux avoir deux.	T'as pas le droit ton chapeau au gymnase.	Qu'est-ce qu'on pourrait utiliser ça pour ?	Tu sais son petite garçon et son seur.	J'ai capable.	On va <i>bowler</i> .

AD = anglo-dominant ; FD = francodominant

¹ La dominance linguistique et les langues d'usage des parents sont indiquées à côté du numéro du participant où F = français, A = anglais, FA = français et anglais. Dans tous les cas, la première lettre correspond à la langue de la mère et la seconde, à celle du père.

Tableau 4. Exemples d'énoncés produits par un échantillon de participants de la 4^e année en fonction des sept catégories de variations

Participant ¹	Temps/mod e de verbe	Ordre des mots	Omission de mot	Préposition en fin de syntagme	Accord en genre/nombr e/personne	Auxiliaire	Anglicisme
P19 FD F/A				J'ai vu mon sac de gomme ouvert avec juste deux paquets dedans.		Le poisson à madame a moulu dans le stove.	Oui, on a eu vingt- trois <i>attempts</i> .
P7 FD F/F				Il n'est pas dedans.	C'est tous les personnes qui a donné	J'ai déjà venu.	Est-ce que tous les assiettes, même dans la jungle, il y a des <i>stickers</i> ? Mes cheveux <i>smell</i> weird.
P8 FD FA/A	Je pensais j'ai vu Madame.		J'ai besoin dedans.	J'ai besoin mettre dedans.			
P17 AD A/FA					Qu'est-ce que vous autres fait ?		J'ai <i>searché</i> sur Google.
P16 AD A/A			Il a dit où mettre.	C'est le plus que je parlais de.		Je pensais on était fini.	Madame comment on le <i>shut off</i> ?
P1 AD F/FA							Beaucoup de personnes <i>hackaient</i> dans son compte.

AD = anglo-dominant ; FD = francodominant

¹ La dominance linguistique et les langues d'usage des parents sont indiquées à côté du numéro du participant où F = français, A = anglais, FA = français et anglais. Dans tous les cas, la première lettre correspond à la langue de la mère et la seconde, à celle du père.