

Répertoire vocabulaire type : enfant franco-ontarien et franco-dominant

**Williane Kanyamuneza, Michèle Minor-Corriveau,
Chantal Mayer-Crittenden, Roxanne Bélanger, Manon Robillard**
*Programme d'orthophonie
Faculté de la santé
Université Laurentienne*

Résumé

Objet : Description du développement de la production langagière chez les jeunes enfants francophones du Canada à l'extérieur du Québec. Exploration du corpus langagier de 13 enfants franco-ontariens et franco-dominants, âgés de 50 à 61 mois et vivant en situation linguistique minoritaire (région du Grand-Sudbury).

Méthode :

Démarche psycholinguistique utilisant des échantillons de langage spontanés recueillis chez des enfants franco-ontariens grâce à une période de conversation semi-structurée. Analyse avec le logiciel SALT (2012) de la longueur moyenne des énoncés (en mots) produits par ces enfants dans chacun des échantillons de langage ayant servi à cette étude et provenant de données d'une recherche antérieure (Mayer-Crittenden, 2013).

Résultats : Le répertoire lexical de l'enfant franco-ontarien d'âge scolaire, 50 à 61 mois, est composé d'une proportion plus élevée de verbes (21.83%). Les autres catégories (les déterminants, pronoms, noms, adverbes) sont soit égales soit plus faibles en proportion par rapport à la référence ayant servi à l'étude (Parijsse et Le Normand, 2001 et 2006).

Conclusion : Les enfants franco-ontariens, franco-européens et franco-québécois semblent produire en moyenne le même nombre de mots que les enfants francophones vivant en milieu majoritaire mais en produisent moins que les enfants anglophones canadiens.

Mots clés : vocabulaire, francophones, lexique, développement lexical, milieu linguistique minoritaire, Nord de l'Ontario.

Introduction

Il existe peu d'études sur la production langagière chez les jeunes enfants francophones du Canada et cela est encore plus rare pour les études portant sur les enfants francophones hors Québec. Parmi celles qui sont disponibles, on estime que 7 % des élèves de la maternelle et du jardin en Amérique du Nord sont atteints de troubles de la communication orale et que ces troubles persistent durant toute la scolarité (Beitchman, Nair, Clegg et Patel, 1986 ; Beitchman et coll., 1996 ; Tomblin, Records, Buckwalter, Zhang et Smith, 1997 ; Johnson et coll., 1999). Il apparaît donc d'une grande importance pour les professionnels et chercheurs d'avoir accès à des normes portant sur le vocabulaire de l'enfant typique afin de repérer les problèmes qui risqueraient d'entraver la progression langagière chez les enfants durant la scolarité. C'est la raison qui motive cette étude qui vise à permettre de mieux connaître le répertoire lexical employé par les enfants franco-ontariens. En effet, en apprendre davantage au sujet du vocabulaire d'un enfant franco-ontarien à développement typique permettrait de mieux comparer les productions expressives et réceptives des enfants franco-ontariens à celles de leurs pairs. Aujourd'hui, la plupart des outils d'évaluation et d'intervention portant sur la parole et le langage ont été normalisés sur une population franco-européenne (Trudeau, 2007 ; Gaul, Bouchard, Fitzpatrick & Olds, 2009). Il y a toutefois quelques exceptions, telles : le CELF CDN-F (Wiig, Secord, Semel, Boulianne et Labelle, 2009), l'ÉVIP (Dunn, Dunn et Theriault-Whalen, 1993) et de *l'Épreuve de compréhension du langage Carrow-Woolfolk* (Groupe coopératif en orthophonie, 1999) qui, eux, ont été normalisés sur une population francophone non européenne, mais autre que franco-ontarienne, à savoir les Franco-Québécois. Cette étude exploratoire visant le répertoire lexical des Franco-Ontariens a pour objectif de répertorier les mots et expressions typiques qui font partie du vocabulaire des enfants franco-ontariens et franco-dominants, c'est-à-dire des enfants ayant été exposés aux deux langues (anglais et français) et chez qui le français est la langue dominante. Les participants de cette étude fréquentent des écoles de langue française de la ville du Grand Sudbury. Les résultats de l'étude permettront de mieux aiguiller les orthophonistes quant aux mots employés par les enfants de 50 à 61 mois, ce qui favorisera ainsi une meilleure connaissance des mots faisant partie du vocabulaire actif des enfants de cet âge. Ce répertoire pourrait ensuite permettre la mise au point de normes pour le développement d'un outil d'évaluation du vocabulaire de la population franco-ontarienne.

Ainsi, la présente étude se propose de répondre à quelques questions sur le répertoire lexical des enfants franco-ontariens et franco-dominants vivant en situation linguistique minoritaire. Combien de mots en moyenne les enfants franco-ontariens vivant en situation linguistique minoritaire produisent-ils dans leur vocabulaire comparativement à ceux vivant en milieu linguistique majoritaire ? Quelles sont les catégories d'unités lexicales les plus utilisées dans le vocabulaire des enfants franco-ontariens ? Cette représentativité des catégories lexicales diffère-t-elle de celle des enfants francophones qui vivent en situation linguistique majoritaire ?

Cadre théorique

Développement lexical chez le jeune enfant

Tout au long du développement du langage, la taille et la composition du vocabulaire vont différer d'un enfant à l'autre. En effet, chez chaque enfant, la compétence, la complexité des structures de phrases employées ainsi que le style avec lequel il communique sont tous

uniques.

Toutefois, il faut comprendre que le développement du langage, au sens large du terme, s'effectue à travers des étapes successives et complémentaires. Celles-ci s'amorcent avec le stade phonologique qui comprend le développement des sons et des systèmes de sons de la langue. Ensuite, l'enfant augmente son vocabulaire en améliorant sa connaissance du lexique (mots et expressions) d'une langue donnée ; par la suite vient l'amélioration de ses connaissances sémantiques (les significations pouvant être véhiculées par les mots ainsi que les rapports de sens qui peuvent s'établir entre les mots) et, enfin, il y a l'étape de l'acquisition de la syntaxe de la langue, c'est-à-dire de la combinaison des mots en phrases (Brown, 1973 ; Hulit & Howard, 2002 ; Hoff, 2005 ; Daviault, 2011).

Le développement lexical débute très tôt et s'accroît à une faible vitesse durant l'acquisition des 50 premiers mots, mais, par la suite, il s'étend rapidement. On appelle ce phénomène : l'explosion lexicale. Les recherches ne s'accordent pas quant au moment de l'apparition de l'explosion lexicale. Selon plusieurs chercheurs, elle surviendrait lorsque l'enfant possède environ 50 mots différents dans son répertoire, à savoir au cours d'une période s'étendant de l'âge de seize à dix-neuf mois (Bloom, 1973 ; Nelson, 1973 ; Benedict, 1979 ; Goldfield et Reznick, 1990 ; Poulain-Dubois et Graham, 1994). D'autres études, au contraire, la situent plus tard, juste quelques semaines avant l'émergence de la syntaxe, c'est-à-dire entre dix-huit et 24 mois (Dromi, 1987 ; Mervis et Bertrand, 1995). Toutefois, certains chercheurs semblent contester l'universalité de cette explosion lexicale. Granger et Brent (2004) rapportent dans leur étude que seul un enfant sur cinq aurait démontré une explosion du vocabulaire dans son développement. De plus, deux études transversales sur la production du langage chez les enfants francophones québécois âgés de seize à 30 mois n'ont rapporté aucune explosion lexicale (Boudreault, 2007 ; Trudeau et Sutton, 2011). Selon ces études, il n'y aurait aucune variabilité significative dans l'évolution du vocabulaire par rapport à l'âge chez cette population. La taille du vocabulaire augmenterait plutôt de manière constante. Ainsi, ces données pourraient suggérer que l'explosion du vocabulaire ne serait pas universelle. Toutefois, ces deux recherches avancent le fait que leurs résultats étaient basés sur des études de types transversales et non longitudinales. Cela dit, nombre de chercheurs attestent l'existence d'une explosion lexicale. On rapporte que durant cette période, le nombre de mots appris augmenterait de dix à vingt nouveaux mots par semaine (Granger et Brent, 2004). Par exemple, à l'âge de vingt ou 21 mois, les enfants utilisent environ 200 mots et à 30 mois leur vocabulaire double pour atteindre les 600 mots (Boudreault, Cabirol, Trudeau, Poulin-Dubois et Sutton, 2007). Toutefois, il semblerait y avoir quelques différences dans la taille du vocabulaire des enfants francophones et anglophones canadiens ayant entre vingt et 45 mois. En effet, une étude québécoise sur la production langagière d'enfants anglophones et francophones a rapporté que les enfants francophones avaient une taille de vocabulaire expressif plus petite que celle de leurs pairs anglophones du même âge, avec en moyenne 464 mots pour les enfants francophones et 602 mots pour les enfants anglophones (Thordardottir, 2005). Cependant il est important de rapporter que la disparité entre les deux groupes diminuait avec l'âge, allant d'une différence de quinze mots à 30 mois pour arriver à cinq mots de différence seulement à 45 mois (Thordardottir, 2005). Des résultats similaires ont été rapportés dans une étude sur des enfants qui parlaient islandais. Ces derniers semblaient avoir un vocabulaire expressif plus petit, quand on les compare à leurs pairs parlant anglais. Toutefois, le rythme d'acquisition des nouveaux mots semble être semblable chez les deux populations (Thordardottir et Weismer, 1996 ; Fenson et coll., 1991). Il est difficile de connaître l'évolution exacte du vocabulaire par année, bien qu'il y ait une progression graduelle et constante au fil du

temps (Pearson et coll., 1997). Cependant, on a démontré que le rythme d'acquisition de nouveaux mots commence à diminuer lentement après une croissance aussi rapide (Biemiller, 2005). En effet, entre deux ans et demi et cinq ans, le développement des connaissances phonologiques, morphologiques et syntaxiques semble prendre le dessus, ce qui peut laisser moins d'espace mental pour faire l'acquisition de nouveaux mots (Biemiller, 2005).

Les étapes de la croissance du vocabulaire sont beaucoup étudiées. En outre, le contenu du vocabulaire ainsi que le cheminement qui mène à son acquisition sont également des aspects importants de la recherche sur le développement langagier de l'enfant. Selon plusieurs études, l'acquisition des noms serait l'étape première dans l'augmentation du vocabulaire. Goldfield et Reznick (1990) ont constaté dans leurs recherches que chez les enfants dont le répertoire lexical connaît une explosion, le nombre de noms augmente de manière significative. Nelson (1973) démontre dans son étude que le vocabulaire de l'enfant augmente, et que vers dix-huit mois, la plupart des mots acquis sont des noms. De même, Halliday (1975) a observé une augmentation soudaine dans le vocabulaire à dix-sept mois et a remarqué que 75% des nouveaux mots acquis étaient des noms. De plus, utilisant des grilles de vérification parentales de MacArthur sur des enfants anglophones des Etats-Unis (Bates, Marvinney, Kelley & Dodge, 1994 ; Bates, Dale & Thal, 1995 ; Bates et Goodman, 1999) rapportent également une augmentation rapide des noms qui forment plus de 55% du vocabulaire au cours de l'acquisition des 100 à 200 premiers mots (vers l'âge de dix-huit à vingt mois). À contrario, la proportion des prédicats (verbes et adjectifs) est beaucoup plus faible durant l'acquisition des 100 à 200 premiers mots, mais s'accroît par la suite (Bates et coll. 1994 et 1995 ; Bates et Goodman, 1999). MacArthur, Trudeau et Sutton (2011) ont rapporté dans une étude auprès d'enfants franco-québécois (âgé de seize à 30 mois) que la production des noms augmentait de manière significative jusqu'à 300 mots, puis diminuait au fur et à mesure que la taille du vocabulaire augmentait, alors que les verbes augmentaient de manière graduelle et constante avec l'augmentation de la taille du vocabulaire. Gentner (1982), dans une comparaison de langues indo-européennes, semble arriver aux mêmes résultats. Selon lui, entre les âges de douze mois et 30 mois, 66 % du vocabulaire de l'enfant est composé de noms contre seulement 22% de verbes et d'adjectifs. Quant aux mots appartenant aux classes fermées (mots grammaticaux), ils sont pratiquement inexistant tant que le vocabulaire n'a pas atteint les 400 mots (Bassano et coll., 1998). Quoique la proportion des prédicats (verbes et adjectifs) dans le vocabulaire actif (ou expressif) de l'enfant reste faible jusqu'à ce que son répertoire atteigne environ 400 mots, l'acquisition de la reconnaissance et de la compréhension des morphèmes verbaux, elle, commence assez tôt. Marquis et Shi (2008) ont démontré que les bébés francophones québécois d'environ neuf mois sont capables de faire la discrimination entre les autres mots et les verbes, lorsqu'ils ne sont pas conjugués. Mais, pour ce qui est de la production des verbes, elle dépend de deux facteurs: la régularité de la conjugaison et la fréquence du verbe dans le quotidien de l'enfant (Phaedra, 2007).

Il n'est donc pas surprenant de constater que les données rapportées par plusieurs études (Nelson, 1973 ; Halliday, 1975 ; Gentner, 1982 ; Goldfield et Reznick, 1990 ; Fenson et coll., 1993 ; Bates et coll., 1994 et 1995 ; Bassano et coll., 1998 ; Bates et Goodman, 1999) identifient trois étapes, lorsqu'il s'agit de l'évolution de la composition du vocabulaire de l'enfant (surtout entre l'âge de seize et 30 mois). Selon elles, l'accent est d'abord mis sur les unités qui ont une valeur référentielle : les noms concrets ou non abstraits. Ensuite, il est mis sur les éléments qui ont une valeur prédicative : les verbes au début, ensuite les adjectifs et les mots grammaticaux. Cette évolution du vocabulaire a été retrouvée et démontrée pour bon nombre d'autres langues,

l'italien par exemple qui a été comparé à l'anglais dans une étude (Caselli, Casadio et Bates, 1999). Toutefois, la majorité des recherches qui mentionnent cette prédominance de l'acquisition des noms sur les verbes ont été basées sur des études auprès d'enfants parlant anglais. Ainsi, l'établissement de ces trois étapes a amené à postuler une prépondérance nominale universelle, c'est-à-dire le fait que les noms constitueraient la première classe de mots acquise dans les premières acquisitions lexicales de l'enfant (Kern, 2001). D'autres chercheurs ont tenté de remettre cette évolution lexicale en question. Bloom (1973) décrit le cas d'un sujet qui ne se conforme pas à cette tendance. L'enfant étudié était déjà en mesure de produire des concepts relationnels (p. ex., non-existence, récurrence), alors même qu'il n'était qu'au stade de productions à un mot, c'est-à-dire l'utilisation de référents et non pas que des noms (ex : « that, this » au lieu de « cookie »). Gopnik (1982), Gopnik et Melzoff (1985 et 1993), Tomasello (1992), Choi et Gopnik (1995) ont rapporté la présence précoce de verbes et de termes relationnels dans le répertoire du jeune enfant. Par ailleurs, dans une étude longitudinale de neuf enfants coréens suivis de l'âge de quatorze à 22 mois, Choi et Gopnik (1995) proposent le fait que dès le début du développement du langage, les enfants coréens acquièrent les verbes en même temps que les noms. Selon eux, les enfants coréens connaissent deux stades explosifs durant leur développement langagier (une explosion verbale ainsi qu'une explosion nominale et, souvent, l'explosion verbale précède l'explosion nominale). Dans leurs données, un tiers des premiers mots représentait des verbes et cette proportion restait la même tout au long de la période couverte par l'étude. La progression de la production des unités lexicales au niveau préscolaire semble avoir été maintes fois étudiée, mais qu'en est-il de la progression dans l'acquisition des unités lexicales à l'âge scolaire ? En effet, pendant les premières années de la vie, les enfants maîtrisent plutôt les mots concrets (renvoyant à des choses qu'ils peuvent voir) tels que : « soulier », « chien », « verre », « banane » et qu'ils ont appris dans un contexte familier (ex : la maison). Toutefois, vers l'âge de trois ans, les enfants commencent à pouvoir apprendre les mots concrets sans avoir besoin de référence visuelle (Tabors, Beals et Weizman, 2001).

Développement lexical chez les enfants d'âge scolaire

Lorsqu'arrive le temps d'intégrer le système scolaire vers l'âge de trois ans et demi ou quatre ans, l'enfant utilise les connaissances qu'il a acquises préalablement pour élargir son vocabulaire. Les nouveaux mots appris sont acquis à l'aide de mots qu'il connaît déjà. L'acquisition des nouveaux mots peut se faire de façon explicite à l'aide d'explications, en utilisant des termes familiers par exemple, ou implicitement lorsque le nouveau mot est utilisé dans un contexte où des termes familiers sont utilisés (Baker, Simmons et Kameenui, 1995). Étant donné que le milieu scolaire est plus axé sur l'apprentissage en groupe, l'acquisition de nouveaux mots se fait souvent implicitement dans ce milieu (Newton, Padak et Rasinski, 2008). Ainsi, les enfants acquièrent de nouveaux mots de vocabulaire souvent par la conversation entre pairs et la lecture (Tabors, Beals et Weizman, 2001). Donc, si on sait qu'au stade préscolaire, les enfants produisent plutôt des mots de vocabulaire dits « concrets », à l'école, ils sont exposés à différents termes abstraits, décontextualisés et, tout doucement, ils commencent à les intégrer dans leur vocabulaire (par exemple : « l'amour », « la liberté », « la réussite »), (Nippold, 2004). Ainsi une augmentation du vocabulaire à l'âge scolaire est évidente (McKeown et Curtis, 1987), de sorte qu'à cinq ans, les enfants anglophones ont tendance à avoir un vocabulaire expressif de 2 100 à 2 200 mots. À six ans, ils ont environ 2 600 mots de vocabulaire expressif (ou actif) et de 20 000 à 24 000 mots de vocabulaire réceptif (ou passif) (Owens, 1996). Chez les enfants

francophones, la production (vocabulaire actif) entre l'âge de cinq ans et six ans atteint les 14 000 mots (Daviault, 2011).

Développement lexical chez le jeune enfant : structuration du vocabulaire

Connaître la progression du vocabulaire des enfants amène une autre question, celle de sa structuration en fonction des classes de mots. En effet, afin d'analyser le vocabulaire d'un enfant, il est important de pouvoir identifier les différentes unités lexicales qui le constitue. Les études de Bassano (1998a) ainsi que de Bassano, Maillouchon & Eme (1998) ont fait l'analyse des productions spontanées d'enfants français et elles ont identifié treize classes d'unités lexicales. Celles-ci ont été regroupées en quatre macro-catégories. *Les noms*, qui servent à désigner des entités, comme « bébé », « crayon », « histoire », sont sous-catégorisés en noms propres ou noms communs, animés ou inanimés, concrets ou abstraits. Suite à cela, *les prédicats*, qui servent à désigner des actions, des états ou des qualités attribuées aux entités, sont essentiellement formés des verbes, comme « manger », « partir » ou « vouloir », mais aussi des adjectifs, comme « petit » et « jaune ». Suivent ensuite, *les mots grammaticaux*, qui désignent les éléments fonctionnels de liaison, sous-catégorisés en adverbes, déterminants du nom, pronoms, prépositions, conjonctions et auxiliaires. Pour finir, les éléments dits *paralexicaux*, des éléments du langage faisant partie de la pragmatique, sous-catégorisés en interjections, particules « oui » et « non », expressions syncrétiques comme « ça y est », et en remplisseurs. Les remplisseurs (ang. fillers) sont des éléments monosyllabiques que l'on trouve souvent devant les noms ou les verbes, comme « /euh/ ». La figure, tirée de l'étude de Bassano et coll. (1998) illustre bien l'évolution entre quatre catégories d'âge et l'utilisation des quatre macro-catégories d'unités lexicales.

Évolution de la composition du vocabulaire (Bassano et coll., 1998 : p. 27)

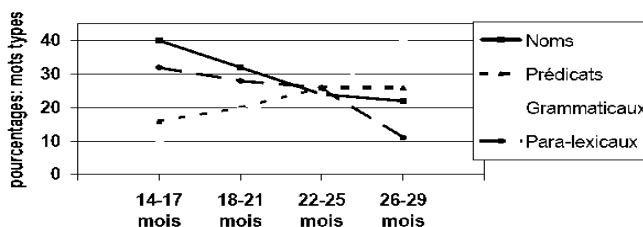


Figure 1. Évolution de la composition du lexique dans le corpus de Pauline entre 14 et 30 mois : proportion de mots-types pour chacune des 4 catégories

Sur ces quatre catégories, deux catégories sont ressorties : les noms et les éléments paralexicaux – qui sont produits le plus souvent durant les premières étapes du développement du langage et qui tendent à diminuer avec l'âge. À l'inverse, les deux autres catégories qui avaient de faibles fréquences (les prédicats et les mots grammaticaux) augmentent considérablement au cours du temps. Ainsi, vers deux ans, le classement dans la production change : les prédicats occupent la première place puis les mots grammaticaux, la seconde, dans le vocabulaire des enfants lors de leurs productions (Bassano et coll., 1998). La catégorisation du lexique en classes de mots permet de mieux comprendre l'évolution de chaque sous-catégorie dans le développement morphosyntaxique.

Développement morphosyntaxique : Longueur moyenne d'énoncés (LME)

La morphosyntaxe concerne l'ensemble des structures qui construisent grammaticalement un énoncé. Elle inclut, entre autres, les formes des mots, qu'elles aient des flexions régulières ou irrégulières, les variantes irrégulières de certains noms et verbes, l'agencement des marques syntaxiques autour du nom (déterminants), du verbe (pronoms), de l'adjectif, de l'adverbe et, enfin, l'organisation des mots et groupes de mots dans un énoncé ou une phrase (Parisse, 2009). Pour mieux comprendre l'évolution du langage, de l'acquisition du vocabulaire au développement morphosyntaxique, on peut utiliser le système de catégorisation de Brown (1973) dans lequel on peut suivre le développement morphosyntaxique de l'enfant typique. Il s'agit d'un modèle d'étapes déterminées qui a été développé : cinq grands stades fournissent des repères importants à considérer dans le développement du langage de l'enfant de l'âge de un à cinq ans. Le tableau suivant résume les cinq stades du développement morphosyntaxique :

**Tableau 1a. (Brown, 1973)
Cinq stades du développement morphosyntaxique**

Stade/description		Âge (mois)	Longueur moyenne d'énoncés (LME) (en morphèmes)
I	Énoncé de 1 à 2 mots	12-26	1.0-2.0
II	Énoncé de 2/+ mots	27-30	2.0-2.5
III	Phrases simples	31-34	2.5-3.0
IV	Combinaison d'une phrase simple avec une autre	35-40	3.0-3.75
V	Coordination de phrases simples (p.ex. à l'aide de prépositions)	41-46	3.75-4.5
V+	Construction de récits	47+	4.5+

Il existe un certain nombre d'indices qui permettent d'évaluer le développement morphosyntaxique d'un enfant. Le plus couramment utilisé est la longueur moyenne des énoncés (LME). Celle-ci est calculée en effectuant le rapport du nombre total de mots ou de morphèmes sur le nombre total d'énoncés analysés et permet de situer le locuteur sur une échelle de complexité par rapport à son âge. Pour les besoins d'une étude exploratoire, la LME en mots serait plus utile, car il semble que la longueur moyenne d'énoncés en mots met moins d'écart entre des échantillons de langage anglophones et francophones que lorsqu'on utilise la LME en morphèmes (Thordardottir, 2005). De plus, selon plusieurs auteurs (Brown, 1973 ; Miller et Chapman, 1981 ; Rondal, Bachelet & Pérée, 1985 ; Wells, 1985), la LME est une bonne prédicatrice de la complexité du langage des jeunes enfants : une augmentation de la LME est synonyme d'une augmentation de la complexité des énoncés jusqu'à une LME de 4.0 ; la complexité des énoncés étant par la suite plus liée au contexte qu'à une véritable complexification syntaxique. Il s'agit également d'une mesure qui est utilisée afin de situer l'enfant au niveau du développement du langage (Parisse et Le Normand, 2006). Par exemple, à trois ans la LME en mots des enfants franco-européens qui est d'environ 3,83 et passe à 4,52 à 4 ans (Le Normand, Parisse et Cohen, 2008). De plus, les résultats obtenus auprès des enfants

francophones du Québec âgés de vingt à 47 mois indiquent que les enfants francophones atteindraient en moyenne une LME de 3.79 vers 44-45 mois (Thordardottir, 2005). Ci-dessous, des données provenant d'une étude de Parisse et Le Normand (2001) rapportent les étapes dans l'évolution de la LME en mots par tranche d'âge.

Longueur moyenne d'énoncé (Parisse et Le Normand, 2001)

2 ans :	LME = 1,5 mot
2 ans 6 mois :	LME = 2,4 mots
2 ans 9 mois :	LME = 3,2 mots
3 ans :	LME = 3,4 mots
3 ans 3 mois :	LME = 3,7 mots
3 ans 6 mois :	LME = 4,4 mots
3 ans 9 mois :	LME = 4 mots
4 ans :	LME = 5 mots
5 ans :	LME = 8 mots

Développement morphosyntaxique : pronoms et surgénéralisation

En suivant les stades de Brown (1973), on peut alors situer les enfants selon la période du développement à laquelle ils appartiennent. Dès lors, la connaissance de la LME permet à ceux qui font l'étude du développement morphosyntaxique de situer son évolution dans le temps ainsi que de connaître ce qui la compose. On peut s'interroger sur le stade durant lequel s'acquiert la connaissance du pronom, des temps de verbes ou de l'interrogation dans le développement morphosyntaxique chez l'enfant.

Plusieurs études ont évoqué le fait qu'il y a une chronologie dans l'acquisition des pronoms ; tout d'abord le « moi » au cours des premiers mots et à partir de dix-huit mois. Ensuite, vers 30 mois, viennent le « je », « tu », « il » et « elle » (Pierce, 1992 ; Kaiser, 1994 ; Meisel, 1995 ; Ferdinand, 1996 ; Jakubowicz et Faussart, 1998 ; Granfeldt et Schlyter, 2001 et 2003). L'acquisition des pronoms objets comme « le » et « la » semblent s'effectuer vers l'âge de trois ans à trois ans et demi (Hamann et coll., 1996 ; Jakubowicz et Faussart, 1998 ; Granfeldt et Schlyter, 2003). Enfin, si l'usage des pronoms personnels est acquis vers trois ans et demi, les pronoms possessifs ne sont acquis que vers l'âge de six ans (Colletta, 2004). C'est autour de cet âge que l'enfant commence à utiliser une production langagière qui est plus semblable à celle des adultes (du point de vue morphosyntaxique). Arrive alors la production de prépositions moins courantes, ensuite il y a généralisation de l'usage des pronoms relatifs ou des temps verbaux irréguliers, provoquant ainsi l'apparition de plusieurs erreurs provenant de l'apprentissage (Thordardottir, 2005). Par exemple, l'enfant va surgénéraliser une règle et dire « j'ai ouvert » plutôt que « j'ai ouvert » ou « je veux descendre » au lieu de « je veux descendre ». Ces erreurs reflètent un mécanisme d'appropriation des règles grammaticales de la langue maternelle (Parisse et Maillart, 2004 ; Royle et Thordardottir, 2008). Vers trois ans et demi, la négation, l'interrogation (p. ex. l'usage de qui, quand, pourquoi) et l'impératif apparaissent rapidement et évoluent durant les trois années suivantes, soit de trois à six ans (Colletta, 2004). Toutefois, à ces âges, les interrogations sont plutôt formulées avec « est-ce que », l'inversion du sujet et du verbe (par exemple : « puis-je ») survient plus tard. Pour ce qui est de la négation, l'enfant va plutôt se servir des mots pivots tels que « pas, a pu » que « ne...pas ou ne...plus » (Colletta, 2004). Les

déterminants suivent le même parcours et, si à deux ans un faible pourcentage (environ 20 à 30%) des noms produits par l'enfant étaient précédés d'un déterminant, ils le sont presque tous vers trois ans (Pariſse, 2009) et les premières prépositions (à, de, dans) sont utilisées systématiquement à la même période (Pariſse, 2009). Jusqu'à maintenant, les étapes menant au développement de l'enfant monolingue (à priori) ont été rapportées, mais qu'en est-il du développement du langage chez l'enfant qui apprend deux langues à la fois ?

Le bilinguisme : développement du langage chez l'enfant

Il n'existe pas de définition spécifique et unanime du bilinguisme. Bloomfield (1933) définit le bilinguisme de manière globale, comme étant la maîtrise de deux langues, proche de celle des locuteurs natifs de ces langues. Chez d'autres chercheurs (Hakuta, 1986 ; Macnamara, 1967) les personnes bilingues seraient plutôt placées sur un continuum de développement. On pourrait donc parler d'une personne à une extrémité du continuum, partiellement bilingue, c'est-à-dire qui possède certaines compétences dans la deuxième langue et qui peut converser dans cette langue en utilisant ces compétences ; et d'une personne à l'autre extrémité, qui serait totalement bilingue, c'est-à-dire qui parle et maîtrise couramment deux langues. D'autres auteurs (Deshays, 1998 ; Perregaux, 1994 ; Romaine, 1999) préfèrent définir le bilinguisme par l'âge de l'acquisition des langues parlées par le locuteur. Ces auteurs considèrent le bilinguisme comme étant le fait d'acquérir deux langues de façon simultanée. Dans ce cas, les enfants acquièrent les deux langues dès la naissance, alors que les enfants bilingues consécutifs grandissent dans une famille monolingue et découvrent une deuxième langue autour de l'âge de trois ans par la scolarisation, l'environnement communautaire ou autre. Suivant ces principes, l'âge d'acquisition devrait être lié au degré d'équilibre du bilinguisme : plus un enfant apprend tôt les deux langues, plus ses compétences dans chacune des langues devraient être élevées.

Les enfants qui sont exposés à deux langages dès la naissance suivent les mêmes étapes de développement global et atteignent les différentes étapes du développement aux mêmes âges que les enfants qui sont exposés à une seule langue (Genesee, Paradis & Crago, 2004). La taille des vocabulaires simultanés d'enfants bilingues est la même que celle d'enfants monolingues durant les mêmes périodes du développement langagier, surtout lorsque les vocabulaires dans les deux langues sont réunis et lorsque les mots de base inclus dans les deux langues sont comptabilisés (Pearson, 1998 ; Pearson, Fernandez et Oller, 1993). Les enfants bilingues connaissent les mêmes défis dans le développement du langage que les enfants monolingues et font les mêmes types de fautes de grammaire et de phonologie. Toutefois, même si en situation de bilinguisme simultané, l'enfant est exposé à deux langues dès la naissance, il est très peu probable que l'exposition sera distribuée également (Dinnsen et Chin, 1993), cela signifie qu'une langue sera dominante et l'autre non dominante. La langue dominante sera bien sûr accélérée dans le développement par rapport à la langue non dominante, mais au fil du temps, si l'exposition aux deux langues reste la même et qu'elle est constante, les écarts dans le développement de ces deux langues devraient diminuer (Genesee et coll., 2004). S'il y a exposition à deux langues de manière simultanée, le vocabulaire des locuteurs de ces deux langues sera affecté. Par exemple, lorsque l'acquisition du français (comme langue en situation minoritaire) est jumelée à celle de l'anglais (en situation linguistique majoritaire), il arrive souvent qu'un processus d'intégration de la langue majoritaire se fasse dans la production quotidienne des locuteurs. Ce processus peut se manifester par ce qu'on appelle les emprunts et les anglicismes (Voirol, 2006 ; Loubier, 2011).

Problématique

Peu d'études décrivent le développement sur la production langagière chez les jeunes enfants francophones du Canada à l'extérieur du Québec. Alors, les orthophonistes qui travaillent en français au Canada n'ont que peu de moyens à leur disposition pour évaluer les enfants à risque de développer des troubles du langage ou de la parole (Trudeau, Frank et Poulin-Dubois, 1997 ; Trudeau, 2007 ; Gaul, Bouchard, Fitzpatrick & Olds, 2009). Les outils pour leur clientèle sont rares. Toutefois, il y a quelques outils qui sont disponibles pour les francophones comme *l'ÉVIP (Échelle du vocabulaire en images Peabody)* (Dunn, Dunn et Theriault-Whalen, 1993) ; l'adaptation du *TACL (TACL : Test for Auditory Comprehension of Language)* (Carrow-Woolfolk, 1999). Le *CELF-4 CND-F* (Wiig, Secord et al., 2009) est un autre test populaire qui est utilisé pour évaluer et qui a été normalisé au Québec. De plus, il existe une normalisation québécoise du *Reynell Developmental Language Scales* (Reynell et Gruber, 1990). En Europe, on trouve, entre autres, les *nouvelles épreuves d'évaluation du langage (N-EEL)* (Chevrie-Muller, Plaza et al., 2001) ainsi qu'un rapport parental – *Développement du langage de production en français* (Bassano, 2005). Toutefois, les outils normalisés en Europe sont utilisés au Canada, malgré un manque d'information quant à leur validité et à leur fiabilité, parce que normalisés sur une population démolinguistique différente de la population franco-ontarienne.

Méthodologie

Situation démolinguistique

Le Canada est un pays avec une réalité linguistique complexe et dans la présente recherche portant sur le répertoire lexical des enfants franco-ontariens, la population à l'étude fait partie d'une communauté de langue officielle en situation minoritaire (CLOSM). Les gens qui font partie de cette communauté ont comme langue maternelle une langue autre que la langue parlée par la majorité des habitants de la région (Instituts de recherche en santé du Canada, 2007). Les populations issues de communautés où leur langue est minoritaire sont souvent plus à risque de manquer d'informations qui pourraient tenir compte des particularités de leur réalité linguistique ; ce qui représente d'importants défis pour ceux intéressés à ce domaine de recherche (Instituts de recherche en santé du Canada, 2007). Dans ce cas-ci, c'est le Grand Sudbury qui est à l'étude. Cette ville, de taille moyenne, a une population de près de 160 000 habitants, dont environ 16 000 enfants de moins de neuf ans. Le Grand Sudbury est une zone communautaire où les deux langues officielles canadiennes (français et anglais) sont en contact. Les francophones y représentent près de 30% de la population totale, mais seule la moitié de cette population utilise le français comme langue de communication à la maison (Statistiques Canada, 2010). L'autre moitié de la population utilise l'anglais dans son quotidien.

Méthode de recherche et matériel

La présente recherche s'inspire principalement d'une méthode d'évaluation et d'analyse des composantes de la production du langage spontané chez l'enfant préscolaire (Parisse et Le Normand, 2006). Cette méthode utilise une démarche psycholinguistique qui a comme technique l'utilisation d'échantillons de langage spontanés recueillis grâce à une période de conversation semi-structurée. Cette tâche se concentre sur le vocabulaire expressif et s'applique au niveau des

développements linguistiques qui se produisent entre deux et quatre ans (Pariisse et Le Normand, 2006).

Notre étude a voulu poser un regard sur la longueur moyenne des énoncés en mots produits par enfants franco-ontariens dans chacun des échantillons de langage de cette recherche. Pour les besoins de la recherche sur le répertoire du vocabulaire type de l'enfant franco-ontarien et franco-dominants, les mesures de comparaison pour la longueur moyenne des énoncés ont été tirées des recherches de Pariisse et Le Normand (2001). Les LME en mots équivalents qui seront utilisés comme références pour les échantillons de langage des enfants franco-ontariens et franco-dominants de notre étude porteront sur les tranches d'âge supérieures, soit quatre ans et cinq ans.

Plusieurs études (Lee, 1974 ; Miller, 1981 ; Templin, 1957 ; Pariisse et Le Normand, 2006) estiment que l'analyse d'un corpus d'au moins 50 énoncés est suffisante et préférable afin d'arriver à une LME représentative du corpus d'un enfant. Néanmoins, d'autres chercheurs soutiennent que deux échantillons de 100 énoncés sont nécessaires (Cole, Mills et Dale, 1989). Gavin et Giles (1996) privilégient un corpus allant jusqu'à 175 énoncés. Une étude récente indique que la longueur des énoncés dépend de la facette du langage évaluée (morphologie, syntaxe, narration) et qu'il est possible d'obtenir des données fidèles en utilisant des échantillons beaucoup plus courts, recueillis à l'intérieur de trois minutes (Heilmann, Nockerts et Miller, 2010). Pour les fins de cette étude, nous avons suivi les recommandations de ces différentes études (Lee, 1974 ; Miller, 1981 ; Templin, 1957 ; Pariisse et Le Normand, 2006) en analysant des corpus de 50 énoncés ou plus.

Afin de faire l'étude de la taille du vocabulaire de chaque enfant, la présente étude s'est également inspirée des recherches de Thordardottir (2005), Pariisse (2009), Pearson (1998) ainsi que Pearson, Fernandez et Oller (1993). Le contenu des répertoires individuels de chaque enfant a pu être analysé en s'inspirant de l'étude sur les différentes classes d'unités lexicales de Bassano (1998a) et de Pariisse et Le Normand (2006) pour faire l'observation de la hiérarchie et de la fréquence des mots utilisés. Deux remarques portant sur la méthodologie du calcul des mots s'imposent. D'abord, les caractéristiques générales des tableaux d'analyses ont été établies en s'inspirant des études de Pariisse et Le Normand (2006). Les adaptations apportées sont notamment en liens avec la façon de dénombrer le total des mots et la fréquence des classes de mots au lieu du nombre d'occurrence. De plus, les anglicismes n'ayant pas été mentionnés dans les études portant sur les populations en situation linguistique majoritaire, ils seront considérés au même titre que les classes de mots qui leur sont équivalentes en français (à travers leur traduction).

Logiciel SALT

Les données de cette étude proviennent des transcriptions phonétiques de treize échantillons collectés auprès d'enfants, transcriptions qui ont ensuite été analysées à l'aide du logiciel *Systematic Analysis of Language Transcripts* (SALT, 2012). Ce logiciel est un outil développé afin de documenter le développement du langage chez les enfants au développement typique, ceux qui ont des troubles de la communication ou ceux qui ont l'anglais comme langue seconde. Le logiciel SALT a été conçu afin d'aider le chercheur à analyser et à interpréter des échantillons de langage d'une personne ou les interactions de plusieurs personnes. Ce logiciel permet également aux cliniciens et aux chercheurs de transcrire des échantillons de langage et de les commuter en une série d'analyses générales de types lexicaux, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Le logiciel SALT permet notamment d'établir la fréquence d'occurrence des mots

ainsi que les catégories d'erreurs présentes dans des énoncés. Les analyses sont inventoriées à l'aide de tableaux représentant le répertoire lexical de chaque participant et elles sont divisées dans les différentes catégories telles: les noms, les déterminants, les pronoms, les verbes, les adverbes et les adjectifs. Ces analyses sont qualitatives et quantitatives. Des codes d'analyses ont également été choisis afin de catégoriser l'analyse des données à l'aide des fonctions suivantes : le *Number of Total Words*, mesurant le nombre de mots dit par enfants, la longueur moyenne des énoncés en mots par enfants (*Mean length of utterance, words*) et le ratio type/occurrence (RTO) (*Type Token ratio*) pour chaque enfant. Le RTO fournit une image de la richesse du vocabulaire de l'enfant. Le RTO est parfois utilisé pour identifier les enfants ayant des troubles de langage. Il s'agit d'une mesure de variabilité. Lorsque cette valeur est très basse (faible variabilité), c'est un indice d'une pauvreté de vocabulaire et parfois même de retard de langage. Comme la valeur du RTO diminue en fonction du nombre de mots pour lequel elle est calculée, il faut la calculer pour un nombre de mots constant.

Participants

L'échantillon de treize participants, inclut enfants franco-ontariens et franco-dominants, venant de données d'une recherche antérieure (Mayer-Crittenden, 2013). L'anglais a été introduit chez les enfants franco-dominants avant l'âge de trois ans. De plus, ces enfants ont été exposés aux deux langues simultanément. Afin de faire partie de la catégorie francophone « franco-dominants », ils devaient être également exposés, en moyenne, à 24,4 heures d'anglais par semaine (Mayer-Crittenden, 2013). Les critères d'inclusion étaient indiqués dans un formulaire de consentement et étaient destinés aux enfants francophones de la maternelle – jardin des conseils francophones de la région de Sudbury (Mayer-Crittenden, 2013). Les enfants âgés entre 44 et 72 mois ont été divisés en trois groupes, les enfants francophones franco-dominants, anglo-dominants et les enfants bilingues dans l'étude antérieure (Mayer-Crittenden, 2013). Quinze enfants franco-dominants ont été choisis de manière aléatoire sur près d'une centaine. Toutefois, deux des échantillons de langage ont été exclus de cette étude en raison de corpus trop anglicisés. Étant donné que la présente étude vise l'analyse des échantillons de langage chez les enfants francophones et franco-dominants, la présence du français devait l'emporter sur l'anglais. Les analyses ont donc porté sur treize échantillons.

Résultats

La LME en mots, le nombre de mots total et le rapport type par occurrence ont été privilégiés pour les analyses réalisées. Dans leur étude, Parisse et Le Normand (2006) ont identifié une série de caractéristiques générales selon l'âge des enfants dans le corpus langagier à savoir : la LME en mots, le RTO (voir Tableau 1). Chez Thordardottir (2005), le nombre total de mots par enfant a été rapporté ainsi que la LME en mots. Les enfants de l'étude de Parisse et Le Normand (2006) étaient francophones et franco-européens et ceux de Thordardottir (2005) étaient franco-québécois. Les enfants de ces deux études étaient néanmoins plus jeunes (45 mois et 48 mois) que ceux de la présente étude : 50 à 61 mois (c.f. Tableau 2). En faisant un rapprochement entre les résultats du nombre total de mots, de la longueur moyenne d'énoncé en mots et du rapport type d'occurrence (RTO/200 mots) pour les enfants-participants âgés de 45 et 48 mois dans l'étude de Parisse et Le Normand (2006) et ceux de cette étude, pour les mêmes caractéristiques, la moyenne du nombre total de mots, de la LME en mots et de la RTO a été calculée pour les enfants franco-ontariens âgés de 50 mois à 61 mois (c.f. Tableau 3). Dans une

deuxième analyse, les classes de mots par ordre de fréquences et le total des mots ont été calculés selon leur classe et leur nombre d'occurrence pour chaque enfant (c.f. Tableau 4). Comme l'indique le Tableau 4, les classes de mots sont répertoriées en fonction de leur importance par ordre décroissant. Le tableau 5 montre la fréquence d'occurrence des classes de mots en pourcentage et par participant. L'analyse de l'ensemble de toutes les classes de mots produites pour les échantillons de langage des enfants franco-ontariens (c.f. Tableau 6) indique que les verbes arrivent en première place avec 21.83%. Les autres classes de mots se présentent dans l'ordre suivant : les déterminants (16.87%), les pronoms (16.16%), les noms (15.78%), les adverbes (15.54%), « autres » unités lexicales (prépositions, conjonctions, locutions : 9.27%) et les adjectifs qui représentent 4.55% des mots. Exception faite des verbes, des « autres » catégories lexicales et des adjectifs, les fréquences sont presque identiques pour les déterminants, les pronoms, les noms et les adverbes. Chez les groupes de l'étude de Parisse et Le Normand (2006) on remarque des similitudes entre les proportions en pourcentage pour les classes de mots, quoique pour les enfants franco-européens, l'ordre d'apparition change. Dans ces groupes, les classes de mots sont répertoriés par ordre décroissant comme suit : pour le groupe des enfants de 45 mois : verbes (25.9 %), pronoms (18.5%), noms (16.4%), adverbes (14.7%), déterminants (12.6%), « autres » unités lexicales (prépositions, conjonctions, locutions : 7.5%), et finalement les adjectifs (1.8%). Pour le groupe des 48 mois : verbes (26.4 %), pronoms (18.9%), noms (16.4%), adverbes (11.6%), déterminants (12.6%), « autres » unités lexicales (prépositions, conjonctions, locutions) (7.9%), et finalement les adjectifs (2.4%). Nous y reviendrons dans l'interprétation qui suit.

Discussion des résultats

Les résultats de cette étude qui porte sur le répertoire du vocabulaire des enfants franco-ontariens et franco-dominants issus d'un milieu linguistique minoritaire sont comparables à ceux qui ont été observés chez les enfants francophones provenant d'un milieu linguistique majoritaire (Parisse et Le Normand, 2006 ; Bassano, 1998a ; Thordardottir, 2005).

Dans cette étude, le groupe d'enfants franco-ontariens participants avait entre 50 et 61 mois et une moyenne d'âge de 56,4 mois. Bien qu'il y ait une différence d'âge non négligeable entre les participants à notre étude et ceux des études réalisées par Parisse et Le Normand (2006) et Thordardottir (2005), des similitudes au niveau des résultats ont été notées. Ces dernières portent sur la moyenne de la LME en mots entre les trois groupes et le nombre de mots produits par enfant. Dans la présente étude, les enfants franco-ontariens produisaient en moyenne 449.92 mots et ceux de l'étude de Parisse et le Normand (2006) produisaient en moyenne 475 et 454 (à 45 et 48 mois respectivement). Cependant, la taille du vocabulaire varie entre les enfants francophones et les enfants anglophones, lorsqu'on compare les données des anglophones de l'étude de Thordardottir (2005) avec les enfants franco-ontariens, franco-européens et franco-québécois. Toutefois, Thordardottir (2005) semble justifier la taille élevée du vocabulaire des enfants anglophones (contenant en moyenne 602 mots) par rapport au vocabulaire des enfants francophones de son étude (en moyenne 464 mots) par le fait qu'il y aurait des différences marquées entre les deux langues. En effet, selon la chercheuse, moins de mots différents seraient nécessaires pour exprimer une idée dans les langues fortement fléchies au sein desquelles, au lieu d'utiliser des mots différents pour exprimer des idées différentes, le sens de la phrase est souvent porté par la morphologie grammaticale. De plus, dans la recherche de Thordardottir (2005) les conventions de codage des échantillons de langage étaient différentes dans les deux langues. Par exemple, en anglais les temps de verbes irréguliers étaient comptés séparément alors qu'en

français le même verbe conjugué à des temps différents était compté comme un seul mot, contribuant ainsi à une plus grande diversité lexicale en anglais. On remarque que les enfants franco-ontariens de cette étude, ainsi que les enfants de l'étude de Parisse et Le Normand (2006) ont eux aussi une taille de vocabulaire qui est plus petite que celle des enfants anglophones. Cela pourrait s'expliquer par l'hypothèse de Thordardottir (2005). Toutefois, il est important de rapporter que les données de Thordardottir ont été obtenues par l'entremise de rapports parentaux, alors que les échantillons de langage de nos enfants et ceux de Parisse et Le Normand (2006) ont été obtenus par des enregistrements durant une période de jeu libre, d'une durée allant de quinze à vingt, avec un examinateur.

Les tableaux 4 et 5 rapportent que les verbes sont les unités lexicales les plus utilisées chez les enfants franco-ontariens. Le pourcentage élevé de cette catégorie (21.83%) le confirme. Ensuite, viennent les déterminants, les pronoms, les noms, les adverbes, la catégorie « autres » et les adjectifs. Cela indique que le répertoire lexical de l'enfant franco-ontarien d'âge scolaire, 50 à 61 mois, est composé d'une proportion plus élevée de verbes, tout comme les enfants de l'étude de Parisse et Le Normand (2006) (45 mois : 25,9% et 48 mois : 26,4%). Les autres catégories sont égales en proportion (les déterminants, pronoms, noms, adverbes). On peut toutefois remarquer à quel point les adjectifs et les unités lexicales de la catégorie « autres » telles : les prépositions, locutions et conjonctions, se font plus rares. En effet, les adjectifs ne représentent que 4.55% de l'ensemble des mots dans le répertoire des enfants franco-ontariens et les « autres » unités lexicales 9.27%. Ces faibles taux ne peuvent être expliqués qu'en se référant à des études similaires. Si l'on observe les résultats de l'étude de Parisse et Le Normand (2006), (*c.f.* tableaux 7 et 8), les enfants de 45 et 48 mois ont eux aussi un faible taux d'adjectifs (1.8% et 2.4% respectivement) ainsi que de conjonctions et de prépositions dans leurs corpus langagier (7,5% et 7,9%). Cela semble suivre les étapes de la hiérarchie des classes de mots de l'étude de Bassano (1998). En effet après l'âge de 29-30 mois, les prédicats et les mots grammaticaux (déterminants, pronoms, etc.) augmentent en fréquence dans le répertoire du vocabulaire de l'enfant franco-européen. Les mots appartenant aux classes fermées (mots grammaticaux) sont pratiquement inexistant tant que le vocabulaire n'a pas atteint les 400 mots, mais ils croissent ensuite après ce seuil (Bassano et coll., 1998). Cependant, le nombre important de verbes est étonnant, du fait qu'après l'âge de 30 mois, la production de verbes chez les enfants cesse d'augmenter et se stabilise (Bassano, 1998). La différence de proportion est décelable quand on compare les trois groupes : les franco-ontariens (un peu plus âgés) ont un taux plus faible que les enfants franco-européens de l'étude de Parisse et Le Normand (2006). Cela pourrait être révélateur de la stabilisation de la croissance de la classe de mots des verbes. Par ailleurs, cette proportion élevée de verbes pourrait être due à la méthode de collecte des échantillons de langage. Les échantillons de langage de cette étude comme pour celle de Parisse et Le Normand (2006) ont été obtenus dans des contextes contrôlés et non pas dans des contextes propices à la conversation naturelle. En effet, étant donné la présence d'un examinateur et le contexte de jeu dans les deux études, cela pouvait rendre le contenu du corpus des enfants plus restreint. Une hypothèse sur la proportion élevée des verbes dans le répertoire lexical des enfants franco-ontariens et franco-européens serait qu'en réponse aux questions ou aux commentaires des examinateurs, les enfants répliquaient, sans élaborer, avec de courtes phrases, voire uniquement des verbes, en guise d'énoncés ancrés dans la situation d'énonciation. Un exemple d'interaction serait :

Examineur : « Que va faire le bonhomme maintenant ? »

Enfant : « y va jouer » ou, tout simplement, « jouer ».

Par ailleurs, cette manière de répondre ou de parler à l'examineur pourrait également expliquer la faible LME en mots chez les enfants de la présente étude, étant donné les réponses brèves qui ont été fournies par les enfants dans ces genres d'interactions. De plus, dans une plus ancienne étude, Parisse et Le Normand (2001) rapportent qu'à l'âge de quatre ans et cinq ans les enfants devraient avoir une longueur moyenne de cinq et huit mots respectivement, or les résultats de notre étude rapportent que les enfants franco-ontariens entre quatre et cinq ans produisaient en moyenne une longueur moyenne d'énoncé de 4.18 mots.

Notons toutefois que dans cette étude quelques mots produits par les enfants participants étaient des anglicismes. Ces derniers n'ont pas été pris en considération, car il n'y en avait pas suffisamment pour faire le compte et ils ne représentaient qu'un pourcentage faible. Cependant, il importe de mentionner que dans ces échantillons, les anglicismes présents pouvaient quelquefois remplacer des mots que les enfants pouvaient très bien connaître, par exemple : *bone* pour /os/ ou encore *out* pour /dehors/. Deux termes, l'un en français et l'autre en anglais, pouvaient être utilisés dans le répertoire des échantillons de participants. Les enfants franco-ontariens ont parfois tendance à utiliser des mots anglais pour s'exprimer, même s'ils connaissent leurs équivalents français. Cette interchangeabilité entre des mots provenant de langues différentes pourrait s'expliquer par la situation démolinguistique de la ville du Grand Sudbury.

Conclusion

Cette étude visait à répondre aux questions de recherches suivantes : combien de mots en moyenne les enfants francophones vivant en situation linguistique minoritaire produisent-ils comparativement à ceux vivant en milieu linguistique majoritaire ? Quelles sont les catégories d'unités lexicales les plus utilisées dans le vocabulaire de ces enfants ? Ces unités diffèrent-elles de celles utilisées par les enfants francophones qui vivent en situation linguistique majoritaire ? Les corpus des enfants francophones franco-ontariens et franco-dominants semblent être fidèles à ceux des enfants francophones vivants en situation linguistique majoritaire. Les enfants francophones franco-ontariens et franco-dominants semblent également avoir des vocabulaires actifs qui sont proches (en nombre de mots et selon la représentation des différentes catégories lexicales) de ceux des enfants francophones vivant en situation linguistique majoritaire. Les données indiquent qu'il y a quelques différences dans les catégories d'unités lexicales utilisées. La fréquence à laquelle certaines classes de mots sont utilisées est également différente chez les enfants franco-ontariens et francophones issus d'un milieu linguistique majoritaire. Cela est peut-être dû à une composante culturelle ou à la situation démolinguistique du milieu d'origine des enfants. Toutefois, de plus amples détails méthodologiques dans l'étude de Parisse et Le Normand (2006) auraient permis une meilleure comparaison avec notre recherche concernant d'autres aspects. En effet, il aurait été intéressant, à titre d'exemple, de connaître le milieu environnemental, familial, socio-économique ainsi que les langues parlées par les enfants ou les langues parlées au foyer des enfants dans leur étude. Il serait intéressant de reprendre les mêmes données sur les Franco-Ontariens (en plus grand nombre) afin de faire des recherches plus approfondies pour vérifier les composantes environnementales telles : le domicile, si les enfants fréquentent une garderie du soir et les composantes socio-économiques qui pourraient affecter le vocabulaire actif de cette population d'enfants. Aussi, il serait intéressant de mener une étude sur le répertoire lexical portant sur les écarts entre les âges et sur une plus grande tranche d'âge afin de mieux cerner l'évolution du vocabulaire de cette population d'enfants.

Note : Cette étude a été menée sous la direction d'Amélie Hien, PhD, et de Michèle Minor-Corriveau, co-directrices grâce à l'appui financier du Consortium National de Formation en Santé (CNFS) et de Santé Canada. L'équipe tient à remercier les familles et les enfants, ainsi que le personnel enseignant et administratif du Conseil scolaire public du Grand Nord de l'Ontario pour leur contribution et leur participation à cette étude.

Références

BAKER, S. K., D. C. SIMMONS ET E. J. KAMEENUI (1995). « Vocabulary Acquisition : Synthesis of the Research », *University of Oregon, National Center to Improve the Tools of Educators*.

BASSANO, D. (1998 a). « L'élaboration du lexique précoce chez l'enfant français : Structure et variabilité », *Enfance*, vol. 4, p. 123-153.

BASSANO, D., I. MAILLOCHON et E. EME (1998). « Developmental changes and variability in early lexicon : A study of French children's naturalistic productions », *Journal of Child Language*, vol. 25, no3, p. 493-531.

BASSANO, D., F. LABRELL, C. CHAMPAUD, F. LEMÉTAYER, P. BONNET (2005). « Le DLPF : un nouvel outil pour l'évaluation du développement du langage de production en français », *Enfance*, vol. 57, no2, p. 171-208.

BATES J. E., D. MARVINNEY, T. KELLEY, K. E. DODGE, D.S. BENNETT, ET G.S. PETTIT (1994). « Child-care history and kindergarten adjustment ».

BATES E., P.S. DALE ET D. THAL (1995). « Individual differences and their implications for theories of language development », *The Handbook of Child Language*, p. 96-151.

BATES, E. et J.C. GOODMAN (1999). « On the emergence of grammar from the lexicon », *The emergence of language*, p. 29-79.

BENEDICT, H. (1979). « Early lexical development : Comprehension and production », *Journal of Child Language*, vol. 6, p.183-200.

BIEMILLER, A. (2005). « Size and sequence in vocabulary development : implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction », *Teaching and Learning Vocabulary : Bringing Research To Practice*, p. 223-242.

BLOOM, L. (1973). *One word at a time : The use of single word utterances before syntax*.

BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*.

BOUCHARD, C. (1999). *On n'emprunte qu'aux riches : la valeur sociolinguistique et symbolique des emprunts*.

BOUDREALT, M.-C., É.-A. CABIROL, N. TRUDEAU, D. POULIN-DUBOIS et A. SUTTON (2007). « Les inventaires MacArthur du développement de la communication : validité et données normatives préliminaires », *Revue Canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, vol. 31, no1, p.27-37.

BROWN, R. (1973). « A first language : The early stages », Cambridge, Massachussets : Harvard University Press.

CASSELLI, M. C., P. CASSADIO et E. BATES (1999). « A comparison of the transition from first words to grammar in English and Italian », *Journal of Child Language*, vol. 26, no1, p. 69-111.

CHEVRIE-MULLER, C., M. PIAZA, S. FOURNIER et M.T. RIGOARD (2001). *Nouvelles Épreuves pour l'Examen du Langage*.

CHOI, S. et A. GOPNIK (1995). « Names, relational words and cognitive development in English and Korean speakers : Noun are not always learned before verbs », *Beyond names for things*.

COLE, K., P. MILLS et P. DALE (1989). « Examination of Test-Retest and Split-Half Reliability for Measures Derived from Language Samples of Young Handicapped Children », *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 20, p.259-268.

COLLETTA, J.-M. (2004). « Le développement chez l'enfant de 6 ans à 11 ans : Corps, langage et cognition », Sprimont, Belgique : Pierre Mardaga éditeur.

DAVIAULT, D. (2011). « L'émergence et le développement du langage chez l'enfant », *Chenelière Éducation*.

DESHAYS, E. (1998). « L'enfant bilingue. Parler deux langues : une chance pour votre enfant », Paris, France : Robert Laffont.

DINNSEN, D. A. et S. B. CHIN (1993). « Individual differences in phonological disorders and implications for a theory of acquisition ». *Confluence : Linguistics, L2 acquisition, and speech pathology*, p. 137-152.

DROMI, E. (1987). « *Early lexical development* », Cambridge University Press.

DUNN, L. M., C. M. THERIAULT-WHALEN et L. M. DUNN (1993). « Échelle de vocabulaire en images Peabody », Toronto : Pearson.

FENSON, L., P. S. DALE, J. S. REZNICK, D. THAL, E. BATES, J. P. HARTUNG et collab. (1991). « Technical manual for the MacArthur Communicative Development Inventories », San Diego State University Press.

FENSON, L., P. DALE, J. S. REZNICK, D. THAL, E. BATES, J. HARTUNG, et al. (1993). *The Mac Arthur Communicative Development Inventories*. San Diego, California : Singular Publishing Group.

FERDINAND, A. (1996). « The development of functional categories. The acquisition of the subject in French », *Holland Academics Graphics*.

GAUL BOUCHARD, M.-E., E. M. FITZPATRICK et J. OLDS (2009). « Analyse psychométrique d'outils d'évaluation utilisés auprès des enfants francophones », *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, vol. 33, no3, p. 129-139.

GAVIN, W. J. et L. GILES (1996). « Sample size effects on temporal reliability of language sample measures of preschool children ». *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol. 39, p. 1258-1262.

GENESE, F., J. PARADIES et M. CRAGO (2004). « Dual language development and disorders », Baltimore : Brookes.

GENTNER D. (1982). Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. In S. Kuczaj (Ed.), *Language development: Language, cognition, and culture* (pp. 301–334). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

GOLDFIELD, B. A. et J. S. REZNICK (1990). « Early lexical development : rate, content and the vocabulary spurt », *Journal of Child Language*, vol.17, p. 171-183.

GOPNIK, A. (1982). « Words and plans : early language and the development of intelligent actions », *Journal of Child Language*, vol. 9, p. 303-318.

GRANFELDT, J. et S. SCHLYTER (2001). « Acquisition of French subject pronouns in child and adult learners », *Proceedings from the colloquium on Structure, Acquisition and Change of Grammars : Phonological and Syntactic Aspects*, vol. 26, p. 89-105.

GRANFELDT, J. et S. Schlyter (2003). « Clitisation in the acquisition of French as L1 and L2 », *The acquisition of French : Focus on functional categories*, p. 442-493.

GRANGER, J. et M. R. BRENT (2004). « Reexamining the vocabulary spurt », *Developmental Psychology*, p. 621-632.

GROUPE COOPÉRATIF EN ORTHOPHONIE – RÉGION LAVAL, LAURENTIDES, LANAUDIÈRE (1995). « Épreuve de compréhension de Carrow-Woolfolk et Expressive One-Word Vocabulary Test », French adaptation.

HALLIDAY, M. K. (1975). « Learning how to mean : explorations in the development of language », London : Edward Arnold.

HAKUTA, K. (1986). « Cognitive development of bilingual children », *Center for Language, Education and Research Educational Report Studies*, vol.3, p. 1-5.

HAMANN, C., L. RIZZI et U. FRAENFELDER (1996). « On the acquisition of subject and object clitics of French », *Generative perspectives on language acquisition*, p. 309-334.

HEILMANN, J., A. NOCKERTS et J. MILLER (2010). « Language sampling : Does the length of the transcript matter? », *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol.41, no4, p. 393-404.

HOFF, E. (2005). « Language Experience and Language Milestones During Early Childhood », *Blackwell Handbook of early childhood development*, Blackwell Publishing.

HULIT, L. M. et M. R. HOWARD (2002). « Born to Talk », *The development of language*, p. 73-97, London : UCL Press.

INSTITUTS DE RECHERCHE EN SANTÉ DU CANADA (2007, 07 23). *CLOSM - Plan stratégique 2006-2010*. Retrieved 02 11, 2013 from Instituts de recherche en santé du Canada : <http://www.cihr-irsc.gc.ca/f/39495.html>

JAKUBOWICZ, C. et C. FAUSSART (1998). « Gender Agreement in the Processing of Spoken French », *Journal of Psycholinguistic Research*, vol.27, no.6, p. 597-617.

KERN, S. (2001). « Le compte-rendu parental au service de l'évaluation de la production lexicale des enfants français entre 16 et 30 mois », *Glossa*, vol.85, p. 48-61.

LE NORMAND, M.-T., C. PARISSÉ, & H. COHEN (2008). « Lexical diversity and productivity in French preschoolers: developmental, gender and sociocultural factors ». *Clinical Linguistics & Phonetics*, vol.22, no.1, p. 47-58.

LEE, L. (1974). *Developmental sentence analysis: A grammatical assessment procedure for speech and language clinicians*. Boston: Northwestern University Press.

LOUBLIER, C. (2011). « De l'usage de l'emprunt linguistique », *Office québécois de la langue française, Montréal*.

MARQUIS, A. et R. SHI (2008). « Segmentation of verb forms in preverbal infants », *Acoustical Society of America*, vol.123, no4, 6.

MAYER-CRITTENDEN, C. (2013). *Compétences linguistiques et cognitives des enfants bilingues en situation linguistique minoritaire*. Sudbury : Université Laurentienne.

MCKEOWN, M. G. et M. E. CURTIS (1987). « The nature of vocabulary acquisition », *Lawrence Erlbaum Associates*.

MEISEL, J. M. (1995). « Parameters in acquisition », *In P. Fletcher, & B.*

MERVIS C. et J. BERTRAND (1995). « Early lexical acquisition and the vocabulary spurt: a response to Goldfield & Reznick », *Journal of Child Language*, vol.22, no.02, p. 461-468.

MACNAMARA, J. (1967). « The effects of instruction in a weaker language », *Journal of Social Issues*, vol.23, no2, p.121-135.

MILLER, J.F. (1981). *Assessing language production in children: experimental procedures*. London: Edward Arnold.

MILLER J. F. et R. S. CHAPMAN (1981). « The Relation Between Age and Mean Length of

Utterances in Morphemes », *Journal of Speech and Hearing Research* 24, p. 151-162.

NELSON, K. (1973). « Structure and strategy in learning to talk », *Monographs in the Society for Research in Child Development*, vol.38, no.149.

Newton, Padak et Rasinski, 2008

NIPPOLD, M. (2004). « Research on later language development : International perspectives », *Language Development Accross Childhood and Adolescence*, p. 1-8.

OWENS, R. (1996). *Language development: An introduction (fourth edition)*. Boston, MA: Allyn and Bacon

PARISSE, C. (2009). « La morphosyntaxe : Qu'est-ce que c'est? Application au cas de la langue française », *Rééducation Orthophonique*, p. 7-20.

PARISSE, C., M-T. LE NORMAND (2001). « Local and global characteristics in the development of morphosyntax by French children », *First Language*, vol.21, no.62, p.187-203.

PARISSE, C., M-T. LE NORMAND (2006). « Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans », *Glossa*, vol.97, p.20-41.

PARISSE C. et C. MAILLART (2004). « Développement morphosyntaxique des enfants ayant des troubles de développement du langage : des données francophones », *Enfance*, vol.54, no.1, p. 21-35.

PEARSON, B. Z. (1998). « Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers », *International Journal of Bilingualism* , vol.2, p. 347-372.

PEARSON, B., S. C. FERNANDEZ et D. OLLER (1993). « Lexical développement in bilingual infants and toddlers : Comparaison to monolingual norms », *Language Learning*, vol.43, no.1, p. 93-120.

PERREGAUX, C. (1994). « Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture », *Berlin, Germany*.

PHAEDRA, R. (2007). « Variable Effects of Morphology and Frequency on Inflection Patterns in French Preschoolers », *The Mental Lexicon* , vol.2, no.1, p.103-125.

PIERCE, A. (1992). « Language acquisition and syntactic theory : a comparative analysis of French and English child grammars », *Kluwer Academic Publishers*.

POULIN-DUBOIS, D. et S. GRAHAM (1994). « Infant categorization and early object word meaning », *Early Child Development in the French tradition*.

REYNELL, J. K. et C. P. GRUBER (1990). « Reynell Développement Language Scale », *West Psychological Services*.

ROMAINE, S. (1999). « Bilingual language development ». *The development of language*, p. 251-273.

RONDAL, J. A., J. F. BACHELET et F. PÉRÉE (1985). « L'analyse du langage et des interactions verbales adulte-enfant », *Bulletin d'Audiophonologie* , vol.5, p. 507-536.

ROYLE, P. et E. THORDARDOTTIR (2008). « Elicitation of the passé composé in French preschoolers with and without specific language impairment false preview », *Applied Psycholinguistics*, vol.29, no.3, p. 341-365.

STATISTIQUES CANADA (2010). *Profile des communautés 2006*. Accédé 02 12, 2013 de Statistique Canada : <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006>

TABORS, P., D. BEALS et Z. WEIZMAN (2001). « You know what oxygen is? : Learning new words at home », *Beginning literacy with language : Young children at home and school*.

TEMBLIN, C. M. (1957). *Certain language skills in children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

THORDARDOTTIR, E. (2005). « Early Lexical and Syntactic Development in Quebec French and English : Implications for cross-linguistic and bilingual assessment », *International Journal of Language and Communication Disorders*, vol.40, no.3, p. 243-278.

THORDARDOTTIR, E. et E. S. WEISMER (1996). « Language assessment via parent report : Development of a screening instrument for Icelandic children », *First Language*, vol.16, p. 265-285.

TOMASELLO, M. (1992). « First verbs : A case study in early grammatical development », *Cambridge University Press*.

TOMBLIN, J. B., N. L. RECORDS, P. BUCKWALTER, X. ZHANG et E. SMITH (1997). « Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children », *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol.40, p.1245-1260.

Trudeau, 2007

TRUDEAU, N. et A. SUTTON (2011). « Expressive and early grammar of 16- to 30-month old children acquiring Quebec French », *First Language*, vol.31, no.4, p. 480-507.

TRUDEAU, N. I., FRANK et D. POULIN-DUBOIS (1997). *Inventaires MacArthur du développement de la communication : mots et énoncés*. Montréal, Québec, Canada.

VIHMANN, M. M. (1992). « Early syllables and the construction of phonology », *Phonological development : Models, research. implications*.

VOIROL, M. (2006). *Anglicismes et anglomanie*. Paris : Victoires.

WELLS, G. (1985). « Language development in the preschool years », *Cambridge University Press*.

WIIG, E., W. A. SECORD, E. SEMEL, L. BOULIANNE et M. LABELLE (2009). *Évaluation clinique des notions langagières fondamentales Version pour francophones du Canada-CELFCDN-F*.

TABLEAUX

Tableau 1b.

Données sur les enfants franco-européens tiré de Parisse et Le Normand (2006) p. 27)

AGE (mois)	24	27	30	33	36	39	42	45	48
Nb enfants	40	31	36	36	40	33	34	34	31
Nb énoncés	66(41)	(35)	88(38)	109(40)	113(45)	129(63)	116(68)	115(59)	108(54)
Nb occurr,	108(84)	185(139)	225(132)	364(169)	397(210)	457(233)	464(340)	475(306)	454(270)
Nb types	43(25)	66(39)	86(37)	120(42)	130(47)	141(47)	147(66)	150(57)	156(65)
LME	1,5(0,4)	2,1(0,8)	2,5(0,7)	3,2(0,7)	3,4(0,9)	3,5(0,5)	3,7(1,1)	4,0(0,7)	4,0(1,0)
LME 50	1,5(0,4)	2,1(0,7)	2,4(0,6)	3,2(0,7)	3,3(0,9)	3,4(0,5)	3,6(1,1)	3,9(0,7)	4,0(1,0)
RTO 50	0,59(0,1)	0,53(0,1)	0,60(0,1)	0,64(0,1)	0,65(0,1)	0,66(0,1)	0,68(0,1)	0,66(0,1)	0,69(0,1)
RTO 200	0,50(0,2)	0,41(0,1)	0,44(0,1)	0,43(0,1)	0,45(0,1)	0,45(0,1)	0,48(0,1)	0,46(0,1)	0,49(0,1)

- Le nombre d'occurrences et d'énoncés sont encadrés (âge comparés. 45 et 48 mois).
- La longueur moyenne d'énoncé est encadrée (âges comparés, 45 et 48 mois).
- Le rapport type/occurrences (par 200 mots) est visible au bas du tableau.

Tableau 2.

Données sur les enfants franco-ontariens :

Part.	Âge (mois)	Sexe	Nombre total de mots	Nombre total de mots différents	Longueur moyenne d'énoncée n mots (LME)	Rapport types/ occurrences (RTO)
001	50 _(4,02)	F	548	159	4.04	0.28
002	54 _(4,06)	M	464	150	4.12	0.31
003	60 _(5,00)	F	381	149	3.09	0.34
004	52 _(4,04)	M	399	140	3.38	0.33
005	57 _(4,09)	F	322	138	4.15	0.42
006	58 _(4,10)	F	385	150	4.42	0.32
007	63 _(5,03)	M	676	153	4.79	0.22
008	57 _(4,09)	M	476	147	2.72	0.30
009	57 _(4,09)	F	253	114	4.71	0.26
012	56 _(4,08)	F	411	123	4.64	0.30
013	53 _(4,05)	F	498	141	5.58	0.28

014	59 _(4,11)	F	609	181	4.84	0.27
015	61 _(5,01)	M	427	123	3.33	0.29

***Entre parenthèse sont les âges chronologiques des enfants lors de la prise de l'échantillon.**

Tableau 3*

*Tableau pour la comparaison des groupes d'enfants francophones et anglophones.

	Nombre d'enfants	Nombre total de mots En moyenne	Longueur moyenne d'énoncés en mots (LME)	Rapport types/ occurrences (RTO)
Franco-Ontariens (50 à 61 mois)	13	449.92	4.18	0.30
Groupe (45 mois) (Pariisse Le Normand 2006)	34	475	4.0	0.46 (RTO- 200 mots)
Groupe (48 mois) (Pariisse Le Normand 2006)	31	454	4.0	0.49 (RTO- 200 mots)
Groupe Franco- québécois (45 mois) (Thordardottir, 2005)	18	464	3.79	_____
Groupe anglophones (45mois) (Thordardottir, 2005)	19	602	3.43	_____

Tableau 4. Classe de mots par ordre de fréquence chez les enfants franco-ontariens

Part.	#Pron.	#Adj.	#Verb.	#Adv.	#Det.	#Noms	#Autres	#mots
001	94	34	98	96	9	96	36	548
002	83	17	101	77	78	69	39	464
003	53	17	84	64	70	65	28	381
004	63	15	78	63	69	77	34	399
005	47	14	60	41	59	65	36	322
006	69	28	111	53	61	35	28	385
007	114	18	175	83	121	99	66	676
008	78	13	87	133	56	58	51	476
009	68	13	66	31	22	30	23	253
012	70	33	83	57	70	63	35	411
013	57	12	99	40	109	101	80	498
014	58	33	137	75	128	109	69	609
015	91	19	98	96	50	56	17	427
Totaux	945	266	1277	909	987	923	542	5849

Ce tableau montre clairement que les classes de mots qui reviennent le plus sont dans l'ordre suivant :
verbes, déterminants, pronom, noms, adverbes, autre éléments paralexicaux
(prépositions, conjonctions, locutions, adjectifs)

Tableau 5. Proportion en pourcentage des différentes catégories de mots pour les enfants franco-ontariens :

Âge (mois)	Part.	%Pron.	%Adj.	%Verb.	%Adv.	%Dét.	%Noms	%Autres
50 _(4,02)	001	17.15	6.21	17.88	17.52	17.15	17.52	6.57
54 _(4,06)	002	17.89	3.66	21.77	16.59	16.81	14.87	8.41
60 _(5,00)	003	13.91	4.46	22.05	16.80	18.37	17.06	7.35
52 _(4,04)	004	15.79	3.76	19.55	15.79	17.29	19.30	8.52
57 _(4,09)	005	14.60	4.35	18.63	12.73	18.32	20.19	11.18
58 _(4,10)	006	17.92	7.27	28.83	13.77	18.94	9.09	7.27
63 _(5,03)	007	16.86	2.66	25.89	12.28	17.90	14.64	9.76
57 _(4,09)	008	16.39	2.73	18.28	27.94	11.76	12.18	10.71
57 _(4,09)	009	26.88	5.14	26.09	12.25	8.69	11.86	9.09
56 _(4,08)	012	17.03	8.03	20.19	13.87	17.03	15.33	8.52
53 _(4,05)	013	11.45	2.41	19.88	8.03	21.89	20.28	16.06
59 _(4,11)	014	9.52	5.42	22.50	12.32	21.02	17.90	11.33
61 _(5,01)	015	21.31	4.45	22.95	22.48	11.71	13.11	3.99

Tableau 6. Proportion des classes de mots par enfants franco-ontariens :

Classe de mots	Proportion en %
Verbes	21.83
Déterminants	16.87
Pronoms	16.16
Noms	15.78
Adverbes	15.54
Autres	9.27
Adjectifs	4.55

**Tableau 7. Pourcentage des classes de mots produites chez les enfants franco-européens
(Tiré de Parisse et Le Normand, 2006 p. 32)**

AGE (mois)	24	27	30	33	36	39	42	45	48
<i>adj</i>	2,3(2,3)	2,2(1,6)	2,7(1,9)	2,5(1,8)	2,0(1,7)	1,6(0,8)	1,5(1,0)	1,8(1,2)	2,4(1,6)
<i>adv</i>	2,6(3,0)	1,4(1,2)	2,0(1,9)	2,1(1,3)	2,6(1,6)	2,3(1,3)	2,8(1,8)	3,0(1,3)	3,2(1,9)
<i>adv: int</i>	1,2(1,8)	0,3(0,7)	0,6(1,1)	0,7(1,0)	0,4(0,6)	0,6(0,8)	0,6(0,5)	0,4(0,6)	0,4(0,4)
<i>adv: neg</i>	2,8(2,6)	2,7(2,3)	2,6(1,6)	3,0(1,7)	2,8(1,6)	2,7(1,3)	2,3(1,4)	2,4(1,4)	2,5(1,7)
<i>adv: place⁺</i>	12,6(9,4)	10,1(5,8)	8,3(5,7)	5,5(2,6)	5,7(3,4)	5,8(2,8)	4,9(3,3)	5,2(2,4)	3,7(1,7)
<i>adv: vn</i>	4,6(6,5)	2,9(1,9)	3,3(3,4)	2,3(2,3)	2,6(3,5)	2,6(1,9)	1,9(1,2)	1,7(1,6)	1,8(1,6)
<i>co⁺</i>	7,8(6,7)	5,1(6,4)	3,3(3,7)	1,9(2,4)	1,6(1,5)	2,7(2,3)	2,2(1,8)	2,0(1,7)	1,3(1,1)
<i>co:act⁺</i>	8,3(8,6)	4,8(4,1)	3,3(3,2)	3,0(3,1)	2,2(2,0)	2,6(1,7)	2,3(1,7)	1,8(1,8)	1,7(1,9)
<i>conj</i>	0,6(1,0)	0,8(2,2)	1,0(1,3)	1,4(1,2)	2,0(1,7)	2,8(2,5)	2,8(2,4)	3,2(1,8)	3,6(2,4)
<i>det*</i>	3,8(4,2)	9,8(5,8)	9,9(4,5)	11,8(3,3)	11,6(3,0)	10,6(3,0)	11,5(3,1)	11,5(2,4)	11,5(2,8)
<i>det:dem</i>	0,0(0,1)	0,0(0,1)	0,0(0,1)	0,0(0,1)	0,0(0,1)	0,1(0,2)	0,1(0,2)	0,1(0,2)	0,1(0,2)
<i>det: poss</i>	0,1(0,2)	0,2(0,4)	0,6(1,1)	0,8(0,9)	0,9(0,9)	0,7(0,6)	1,0(0,8)	1,0(0,7)	1,0(0,7)
<i>n</i>	19,1(9,6)	19,6(6,8)	18,2(4,0)	16,7(4,7)	15,7(4,3)	13,7(2,7)	15,5(4,6)	14,7(2,6)	15,0(2,9)
<i>n: prop⁺</i>	4,1(5,4)	3,4(4,6)	2,2(2,5)	0,9(1,4)	1,6(1,8)	0,7(0,7)	1,3(2,2)	1,7(1,9)	1,4(1,6)
<i>num</i>	0,0(0,0)	0,0(0,1)	0,1(0,2)	0,1(0,3)	0,1(0,5)	0,1(0,3)	0,1(0,3)	0,1(0,3)	0,2(0,3)
<i>prep*</i>	0,3(0,6)	1,9(2,1)	2,8(2,1)	3,7(1,5)	3,4(1,7)	3,3(1,3)	3,9(2,1)	4,2(1,3)	4,1(2,0)
<i>prep:art</i>	0,3(0,7)	0,4(0,5)	1,0(0,9)	1,0(1,2)	0,8(0,7)	0,9(0,9)	1,1(1,0)	0,7(0,6)	0,9(0,7)
<i>pro</i>	0,8(1,2)	1,3(1,5)	1,8(1,5)	1,6(1,4)	1,9(1,4)	1,8(0,9)	2,2(1,7)	1,8(1,2)	2,0(1,4)
<i>pro: dat</i>	0,0(0,0)	0,0(0,1)	0,1(0,3)	0,2(0,3)	0,3(0,4)	0,2(0,3)	0,3(0,4)	0,3(0,4)	0,3(0,4)
<i>pro: dem</i>	4,7(9,5)	3,2(3,3)	2,8(1,6)	3,1(2,0)	2,6(1,9)	2,5(2,2)	2,5(2,2)	1,9(1,3)	2,1(1,8)
<i>pro: int</i>	1,1(2,0)	1,3(2,1)	1,0(1,3)	1,2(1,4)	1,1(1,1)	1,0(1,0)	0,8(0,9)	1,1(1,3)	0,9(0,9)
<i>pro: obj</i>	0,1(0,3)	0,2(0,5)	0,2(0,3)	0,4(0,5)	0,6(0,6)	0,8(1,0)	0,4(0,4)	0,8(0,7)	0,5(0,5)
<i>pro: refl</i>	0,0(0,2)	0,5(1,0)	0,5(0,6)	0,6(0,6)	1,0(1,0)	1,0(1,0)	1,3(1,2)	1,0(0,8)	1,4(0,8)
<i>pro: rel</i>	0,0(0,2)	0,0(0,1)	0,1(0,2)	0,4(0,5)	0,4(0,4)	0,3(0,4)	0,3(0,3)	0,3(0,4)	0,4(0,4)
<i>pro: subj*</i>	2,2(3,1)	4,9(3,4)	6,7(3,3)	8,5(3,0)	9,9(3,8)	10,4(3,3)	10,3(3,7)	11,0(2,6)	11,0(2,3)
<i>pro: v</i>	0,0(0,1)	0,1(0,2)	0,0(0,1)	0,1(0,2)	0,2(0,4)	0,1(0,3)	0,4(1,0)	0,3(0,5)	0,3(0,4)
<i>v</i>	2,8(3,2)	4,8(2,7)	4,9(2,5)	4,5(2,3)	4,6(2,3)	4,8(2,3)	5,4(3,5)	4,0(1,6)	4,9(2,5)
<i>v: aux</i>	1,3(2,0)	1,8(2,3)	2,0(1,7)	2,3(1,7)	2,1(1,6)	2,0(1,4)	1,8(1,0)	1,8(1,3)	1,8(1,1)
<i>v: exist</i>	5,5(4,7)	4,7(4,1)	5,1(2,5)	6,6(1,9)	5,5(2,2)	5,4(2,0)	5,0(2,3)	5,4(1,8)	4,4(1,7)
<i>v: inf</i>	3,7(5,2)	4,3(4,2)	5,0(3,1)	4,2(1,8)	3,9(1,9)	5,1(2,0)	3,8(1,6)	4,5(2,0)	4,9(2,4)
<i>v: mdl</i>	1,0(1,7)	1,7(2,3)	2,5(2,1)	3,3(2,1)	3,9(2,0)	5,0(2,4)	3,9(2,0)	4,7(1,9)	4,7(1,9)
<i>v: mdllex</i>	0,8(1,3)	1,3(1,6)	2,0(2,0)	2,6(2,3)	2,6(1,3)	2,5(0,9)	3,1(2,4)	2,8(1,5)	2,8(1,2)
<i>v:poss</i>	0,9(1,3)	0,5(0,8)	0,7(0,9)	0,6(0,6)	0,8(0,7)	0,8(0,8)	0,9(1,0)	1,0(0,7)	0,9(0,9)
<i>v: pp</i>	4,6(4,8)	3,7(3,6)	2,8(1,9)	2,4(2,0)	2,3(2,0)	2,3(1,8)	1,7(0,9)	1,7(1,2)	2,0(1,2)

Tableau 8. : Pourcentage des classes de mots produites par chaque groupe d'enfants francophones

Tableau 8.	% Verb.	% Noms	% Dét.	% Pron.	% Adv.	% Adj.	% Aut.
Franco-Ontariens (50 à 61 mois) 13 p.	21.83	15.78	16.87	16.16	15.54	4.55	9.27
Groupe (45 mois) 34 p. (Parisse Le Normand 2006)	25.9	16.4	12.6	18.5	14.7	1.8	7.5
Groupe (48 mois) 31 p. (Parisse Le Normand 2006)	26.4	16.4	12.6	18.9	11.6	2.4	7.9