L'impact de l'exposition bilingue sur l'acquisition du vocabulaire dans un contexte francophone minoritaire

K-L. Gervais, C. Mayer-Crittenden

Katie Lynn Gervais, BScS
Étudiante, École d'orthophonie
Université Laurentienne
kgervais2@laurentian.ca

Chantal Mayer-Crittenden, PhD
Professeure agrégée, École d'orthophonie
Université Laurentienne
cmayercrittenden@laurentian.ca

Résumé

L'objet de cette étude était d'examiner la relation entre le montant d'exposition à deux langues et l'acquisition du vocabulaire dans ces langues chez des enfants bilingues en situation linguistique minoritaire francophone.

Les données utilisées proviennent d'une étude longitudinale par Auteur (en préparation). Soixante enfants à développement typique âgés de cinq et six ans ont participé à l'étude. Ces participants ont été divisés en deux groupes : enfants franco-dominants (FD) et enfants anglo-dominants (AD). Tous les participants ont été soumis à des tests mesurant le vocabulaire réceptif et expressif, et ce, en français et en anglais. Les scores obtenus ont été comparés à des normes monolingues régionales obtenues auprès d'enfants ayant le même statut linguistique (Auteur, 2014), le cas échéant, ou aux normes monolingues publiées.

D'une part, les résultats ont montré que les enfants FD réussissent moins bien que les enfants franco-ontariens monolingues sur les tests de vocabulaire réceptif en français. Pour le test de vocabulaire expressif en français, les enfants FD ont réussi moins bien que la norme publiée. D'autre part, il n'y avait pas de différence significative entre les enfants AD et les monolingues anglophones sur les tests de vocabulaire réceptif et expressif en anglais. Alors, il semble que lorsque la langue dominante de l'enfant est une langue minoritaire, l'acquisition du vocabulaire dans cette langue est moindre. Au contraire, lorsque la langue dominante de l'enfant est une langue majoritaire, il semble que le vocabulaire dans cette langue soit plus grand parce qu'il y est plus exposé.

Mots clés : Vocabulaire, Bilinguisme, Exposition, Langue minoritaire, Langue majoritaire

Abstract

The goal of this study was to examine the relationship between the amount of exposure to two languages and vocabulary acquisition in those languages among bilingual children in a French linguistic minority situation.

The data used in this study was obtained from a longitudinal study conducted by Author (in progress). Sixty typically developing children aged five to six years old participated in the study. These participants were divided into two groups: French-dominant children (FD) and English-dominant children (ED). All the participants completed tests measuring receptive and expressive vocabulary, both in French and in English. The scores obtained were compared to the regional monolingual norms obtained from children with the same linguistic status (Auteur, 2014), or to the published monolingual norms.

Test results showed that the FD children scored lower than the monolingual Franco-Ontarian norm on the receptive vocabulary measure in French. For the expressive vocabulary in French, the FD children also scored below the published monolingual norm. There was no significant difference between the ED children and the monolingual English norms on the receptive and expressive vocabulary measures in English. It appears that when the child's dominant language is a minority language, the vocabulary acquisition becomes more difficult in that language. On the contrary, when the child's dominant language is a majority language, it seems easier to acquire the vocabulary in that dominant language.

Key words: Vocabulary, Bilingualism, Exposure, Minority language, Majority language

Introduction

Les compétences en vocabulaire forment la base du fonctionnement linguistique et cognitif, ce qui influence les habiletés morphosyntaxiques (Bates, Bretherton & Snyder, 1988 ; Carlisle & Nomanbhoy, 1993), les compétences en raisonnement (Booth, Waxman & Huang, 2005 ; Nippold, Erskine & Freed, 1988), les compétences métalinguistiques (Galambos & Goldin-Meadow, 1990 ; Yelland, Pollard & Mercuri, 1993) et l'acquisition de la lecture et de l'écriture (Metsala & Walley, 1998 ; Wise, Sevick, Morris, Lovett & Wolf, 2007). Le bilinguisme, quant à lui, peut avoir un impact sur le vocabulaire puisque l'exposition à chaque langue est réduite comparativement à l'exposition à une seule langue chez un enfant monolingue. En fait, plusieurs études ont trouvé que les bilingues obtenaient des scores inférieurs aux tests de vocabulaire comparés à ceux des monolingues (ex. Oller, Pearson & Cobo-Lewis, 2007 ; Ucelli & Páez, 2007). Ainsi, les bilingues séquentiels (individus qui apprennent une deuxième langue après l'âge de trois ans) d'âge scolaire et d'âge adulte évalués dans leur deuxième langue réussissaient moins bien que les monolingues aux tests de vocabulaire dans leur L2 (Oller et coll., 2007 ; Rosseli, Ardila, Araujo, Weekes, Caracciolo, Padilla & Ostrosky-Solís, 2000). Ce même patron se voit chez les enfants bilingues simultanés (exposés à deux langues dès la naissance) évalués dans leurs langues premières (Paradis & Genesee, 1996 ; Pearson, Fernandez & Oller, 1993).

Cependant, une recherche effectuée à Montréal, une ville métropolitaine où le français et l'anglais sont des langues à statut majoritaire (le français étant officiel au niveau provincial et national et l'anglais au niveau national), a examiné le vocabulaire réceptif et expressif d'enfants âgés de cinq ans qui étaient bilingues français-anglais ou anglais-français. Les résultats ont montré qu'il n'y avait pas de différence significative entre la performance des enfants monolingues et celle des enfants bilingues aux tests de vocabulaire réceptif, mais que plus d'exposition aux langues étaient nécessaires afin que les scores des bilingues correspondent à ceux des normes monolingues pour le vocabulaire expressif. (Elin Thordardottir, 2011).

À ce jour, aucune étude n'a eu comme objectif d'examiner l'influence de l'exposition aux langues sur le vocabulaire des enfants franco-ontariens. Le but de cette étude était d'examiner la relation entre l'exposition au français et à l'anglais et l'acquisition du vocabulaire chez les enfants bilingues du Nord-Est de l'Ontario, région où le français est langue minoritaire et l'anglais, langue majoritaire.

Développement du vocabulaire chez les enfants monolingues

La taille et la composition du vocabulaire vont différer d'un enfant à un autre tout au long du développement du langage (Kanyamuneza, Minor-Corriveau, Mayer-Crittenden, Bélanger & Robillard, 2015). Lorsque l'enfant possède environ 50 mots différents dans son lexique, le développement du vocabulaire s'accélère, ce qu'on appelle l'explosion lexicale (ex. Goldfield & Reznick, 1990 ; Poulin-Dubois & Graham, 1994). Cependant, avec le temps, l'acquisition de nouveaux mots peut être suspendue lorsque l'enfant commence à développer ses connaissances

phonologiques, morphologiques et syntaxiques (Biemiller, 2005). Typiquement, lorsque l'enfant francophone débute l'école vers l'âge de trois ans et demi ou quatre ans, il utilise ses connaissances antérieures pour élargir son vocabulaire dans la langue d'instruction. Il peut apprendre de nouveaux mots de deux façons. Cet apprentissage peut se faire de façon explicite, où l'enfant comprend le mot à l'aide d'une explication en utilisant des termes familiers. Cet apprentissage peut aussi se faire de façon implicite, où l'enfant dégage le sens du nouveau mot à partir des termes familiers qui l'entourent (Baker, Simmons et Kameenui, 1995). Chez les enfants d'âge scolaire, l'acquisition du vocabulaire se fait souvent dans des contextes de conversations entre pairs et pendant la lecture (Tabors, Beals & Weizman, 2001). Par conséquent, l'on remarque souvent une augmentation du vocabulaire à cet âge (McKendall & Curtis, 1987). En effet, entre cinq et six ans, les enfants anglophones ont un vocabulaire réceptif d'environ 20 000 à 24 000 mots et un vocabulaire expressif d'environ 2 100 à 2 600 mots (Owens, 1996) et les enfants francophones, de 14 000 mots de vocabulaire réceptif (Davault, 2011) et d'environ 1 500 à 2 000 mots expressifs (Bentolila, 2007). Selon une étude menée par Elin Thordardottir (2005), les enfants francophones avaient une longueur moyenne des énoncés plus élevée que les anglophones. Selon cette chercheuse, cette hausse serait attribuable au niveau de complexité du système flexionnel français. Cependant, les enfants francophones avaient un vocabulaire moindre comparé à leurs pairs anglophones. Ce même phénomène a été rapporté pour d'autres langues fleuries, toujours en relation avec l'anglais (Elin Thordardottir & Weismer, 1996 ; Caselli, Casadio & Bates, 1999). Une explication possible est que moins de mots peuvent être requis pour communiquer une idée dans les langues plus fleuries, où le sens serait porté par la morphologie grammaticale au lieu de mots différents (Elin Thordardottir, 2005). En fait, le français comprend environ 32 000 mots et l'anglais, environ 200 000 mots (Malherbe, 2001).

Développement du vocabulaire chez les enfants bilingues

En général, les enfants qui sont exposés à deux langues dès la naissance suivent les mêmes étapes de développement global que les enfants qui sont seulement exposés à une langue (Genesee, Paradis & Crago, 2004). En effet, les enfants bilingues font les mêmes fautes de grammaire et de phonologie que les enfants monolingues et donc sont confrontés aux mêmes défis dans le développement du langage (Dinnsen & Chin, 1993). Cependant, la trajectoire de l'acquisition d'une deuxième langue diffère beaucoup entre individus. Plusieurs facteurs influencent cette trajectoire, tels que l'âge, la quantité d'exposition aux langues, la motivation, la personnalité et les ressemblances entre langues (Gathercole, 2014). Les jalons du développement du langage peuvent apparaître à différents moments chez les bilingues comparés aux monolingues dans certaines compétences linguistiques telles que les connaissances lexicales (Gathercole, 2014 ; Gathercole & Thomas, 2009 ; Pearson, Fernández, Lewedeg & Oller, 1997) et les connaissances morphosyntaxiques (Elin Thordardottir, 2014 ; Gathercole, Pérez Tattam, Stadthagen-González & Thomas, 2014).

Le processus d'acquisition d'une ou de plusieurs langues n'est jamais identique d'un individu à l'autre, que l'enfant soit monolingue ou bilingue. En effet, il y a plusieurs facteurs qui peuvent avoir une influence sur l'acquisition des langues. Ce sont des facteurs provenant de la quantité et de la qualité de l'exposition, soit les sources desquelles l'enfant reçoit son exposition : parents, pairs, amis, frères ou sœurs, entre autres. De plus, la situation linguistique de la communauté peut avoir un grand impact sur l'acquisition des langues : L'une des langues parlées est-elle majoritaire ? Quel est le pourcentage de locuteurs de chaque langue dans la communauté ? L'enfant a-t-il accès aux locuteurs de la langue minoritaire ? Aussi, le statut socio-économique peut être un facteur important (Fernald, Marchman & Weisleder, 2013). La ressemblance entre les deux langues peut également jouer un rôle dans la facilité d'acquisition (similarités phonologiques, lexicales et morphosyntaxiques) (Gathercole, 2014). Bref, les enfants bilingues ne peuvent pas tous être représentés par une norme, il est donc essentiel de prendre en considération les antécédents langagiers lors de l'étude de cette population (Elin Thordardottir, 2011 ; Gathercole, 2014).

Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer et Lyons (1991) soutiennent que le montant d'exposition est important pour le développement du vocabulaire. Ces chercheurs ont étudié des enfants âgés de 14 à 26 mois et ont trouvé qu'il y avait un lien important entre la taille du vocabulaire des enfants et la quantité de verbalisations émises envers les enfants de la part des mères. Hart et Risley (1995) ont aussi fait une étude longitudinale pendant laquelle ils ont enregistré 42 enfants chaque mois pendant deux ans et demi. À partir de cela, ils ont trouvé une corrélation entre le vocabulaire et le nombre de mots qu'entendaient les enfants. En fait, lors de l'acquisition du vocabulaire, l'exposition est importante puisque les nouveaux mots doivent être appris un à la fois, tandis que d'autres aspects de la langue sont appris de façon générale, comme par exemple, l'application des règles de la grammaire (Oller et coll., 2007 ; Paradis & Genesee, 1996). Selon plusieurs auteurs, la taille du vocabulaire est proportionnelle à l'exposition qu'a reçue l'enfant dans chaque langue (De Houwer, 2007 ; Elin Thordardottir, Rothenberg, Rivard & Naves, 2006 ; Hammer, Lawrence & Miccio, 2008 ; Hart & Risley, 1995 ; Huttenlocher et coll., 1991 ; Patterson, 2002 ; Pearson, 2007 ; Pearson, et coll., 1997). En réalité, les enfants ne recevront pas tous la même quantité d'exposition, mais tant qu'il y a exposition, aussi faible soit-elle, l'acquisition de la langue se fera quand même (Lenneberg, 1967 ; Pinker, 1994). Il suffit de prendre comme exemple les étapes langagières comme le babillage canonique, les premiers mots, les premières combinaisons de mots, etc. qui ont des temps d'apparition similaire chez tous les enfants, malgré les vastes différences de quantité d'exposition à travers le monde (Eilers, Oiler, Levine, Basinger, Lynch & Urbano, 1993 ; Fenson, Dale, Reznick, Thai, Bates, Hartung, Pethick & Reilly, 1991 ; Hoff-Ginsberg, 1991).

Une autre recherche effectuée auprès de 25 enfants bilingues simultanés âgés de 8 à 30 mois a montré que les enfants provenant d'environnements stables avaient appris un nombre de mots proportionnel à la quantité d'exposition à cette langue, et ce, avec aussi peu de 20 % de leur temps consacré à l'une des deux langues. Les auteurs soutiennent que les enfants peuvent

apprendre une langue avec moins d'exposition, mais que ceci se fait avec plus de difficulté. Les enfants qui étaient exposés à moins de 20 % pendant leur temps d'éveil hésitaient à utiliser cette langue dans le laboratoire (Pearson et coll., 1997).

Apprentissage du vocabulaire en contexte minoritaire

Plusieurs chercheurs soutiennent que, chez les enfants à développement typique, la langue majoritaire se développe avec aisance, tandis que la langue minoritaire est plus difficilement acquise (Allen, 2006 ; Gathercole, 2014 ; Meisel, 2006 ; Schlyter & Hakansson, 1994 ; Treffers-Daller, Ozsoy, & van Hout, 2007). En fait, une étude effectuée au pays de Galles a montré que les enfants bilingues ont tendance à maîtriser la langue dominante de la communauté, mais leur maîtrise de la langue minoritaire peut demeurer incomplète (Gathercole & Thomas, 2009). En outre, le maintien d'une langue dépend des occasions d'emploi de cette langue. Par exemple, l'emploi de la langue avec la famille, les amis, la communauté, etc. peut avoir un impact sur l'acquisition et le maintien de la langue (Gathercole, 2014 ; Auteur, 2014). Dans un contexte où la langue française est minoritaire, les enfants regardent souvent la télévision en anglais, visitent des sites Web en anglais et font de la lecture en anglais (Laflamme & Bernier, 1998 ; Laflamme, Corbett & Southcott, 2008 ; Laflamme & Reguigui 2003 ; Auteur, 2014). En effet, même s'ils fréquentent une école de langue française, les enfants communiquent souvent en anglais pendant la récréation et dans le corridor (Minor-Corriveau, 2012 ; Simard & Mayer-Crittenden, en préparation).

En Ontario, l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982) et de la *Loi sur l'éducation* (1990) stipule que les enfants ont le droit de fréquenter des écoles de langue minoritaire (écoles de langue française) même si leur langue première est l'anglais. Au cours des dernières années, de plus en plus d'enfants anglo-dominants sont inscrits dans des écoles de langue française (Landry, Allard & Deveau, 2010). Ces enfants ont l'anglais comme langue dominante et ils apprennent la langue française minoritaire dans une école de langue française tout en habitant dans une communauté anglophone (Auteur, 2014). En fait, en 2017, 75 % des enfants de la maternelle inscrits dans les écoles de langue française d'un conseil du Nord-Est de l'Ontario avaient l'anglais comme langue dominante (CSPGNO, 2017). Par conséquent, ce contexte diminue l'occasion d'employer le français à l'extérieur de la salle de classe et rend plus difficile l'acquisition de la langue minoritaire (Minor-Corriveau, 2012 ; Simard et Mayer-Crittenden, en préparation). En effet, dans la ville du Grand Sudbury, il est difficile de trouver des monolingues francophones exposés à moins de 5 heures d'anglais par semaine (Auteur, 2013). Dans cette même région, sur un total de 155 405 habitants, 13,3 % parlent le français le plus souvent à la maison, 84,6 % parlent le plus souvent l'anglais et 2,1 % parlent des langues non officielles (Recensement Grand Sudbury Statistique Canada, 2016). La présente étude porte justement sur des enfants bilingues franco-dominants et anglo-dominants âgés de cinq et six ans vivant dans la communauté du Grand Sudbury au nord de l'Ontario, où la langue française est en situation minoritaire.

Ainsi, les questions que nous avons soulevées dans notre recherche sont les suivantes : (1) L'exposition à la langue française des enfants bilingues vivant en contexte linguistique minoritaire est-elle suffisante afin que ces derniers développent un vocabulaire comparable à celui des monolingues francophones ? (2) L'exposition à la langue anglaise majoritaire des bilingues est-elle suffisante afin que ces derniers développent un vocabulaire comparable à celui des monolingues anglophones ?

En nous basant sur des recherches qui se sont penchées sur l'exposition bilingue des langues dans un contexte minoritaire, nous avons formulé les hypothèses suivantes.

(1) Puisque les enfants bilingues vivent dans un environnement majoritairement anglophone, ces derniers n'auront pas suffisamment d'exposition à la langue française minoritaire afin de développer un vocabulaire en français comparable à celui des monolingues francophones (Gathercole, 2014 ; Gathercole & Thomas, 2009 ; Hickey, 2007 ; Auteur, 2014)

(2) Puisque les enfants bilingues vivent dans un environnement majoritairement anglophone, ces derniers auront suffisamment d'exposition à la langue anglaise afin de développer un vocabulaire en anglais comparable à celui des monolingues anglophones (Dijkstra, Kuiken, Jorna & Klinkenberg, 2015, Elin Thordardottir, 2011 ; Gathercole, 2014 ; Hickey, 2007 ; Hoff, Core, Place, Rumiche, Señor & Parra, 2012)

Méthode

Participants

Les données utilisées pour cette étude étaient des données secondaires provenant d'une étude longitudinale par Mayer-Crittenden (en préparation). Sur un échantillon de 74 enfants, 60 enfants à développement typique (DT) ont été dégagés pour la présente étude. Ces enfants à DT étaient âgés de cinq et six ans (âge moyen de 64,9 mois, É.T. = 3,9). Ils fréquentaient tous des écoles élémentaires publiques de langue française du Nord-Est de l'Ontario (Conseil Scolaire Publique du Grand Nord de l'Ontario). Les participants ont été divisés en deux groupes selon leur temps d'exposition au français et à l'anglais : franco-dominants à développement typique (FDDT) (n = 25) pour les enfants qui étaient exposés à moins de 25 heures d'anglais par semaine et anglo-dominants à développement typique (ADDT) (n = 35) pour les enfants exposés à plus de 25 heures d'anglais par semaine. Les enfants étaient exposés au français, la langue minoritaire, et à l'anglais, la langue majoritaire à des niveaux variés. De plus, ils avaient des niveaux de statut socioéconomique semblables basés sur le niveau d'instruction maternelle, ainsi que des niveaux de QI comparables. Les parents ou gardiens légaux ont rempli des questionnaires indiquant s'il y avait chez l'enfant des inquiétudes développementales ou des maladies sérieuses, s'il y avait eu

des hospitalisations ou des complications pendant la grossesse ou l'accouchement. Les caractéristiques des participants se retrouvent au tableau 1

Tableau 1

Caractéristiques des participants de l'étude

		Âge en mois	QI	Sexe		Statut socio- économique*	Exposition au français **	Exposition à l'anglais **
	N	Moyenne (É.T)	Moyenne (É.T)	N. de garçons	N. de filles	Moyenne (É.T)	Moyenne (É.T)	Moyenne (É.T)
FDDT	25	64,9 (3,2)	103,8 (8,5)	17	8	3,7 (0,95)	3,9 (1,6)	2,0 (1,2)
ADDT	35	64,8 (3,8)	104,9 (8,0)	22	13	3,7 (1,1)	1,9 (1,1)	5,1 (6,4)

FDDT = Participants franco-dominants à développement typique ; ADDT = Participants anglo-dominants à développement typique.

* Le statut socioéconomique a été calculé à l'aide du niveau d'instruction maternelle en utilisant une échelle de Likert : 1 = 1-8 ans d'éducation ; 2 = 8-13 ans d'éducation ; 3 = 13-15 ans d'éducation ; 4 = 15-17 ans d'éducation ; 5 = 17 ans ou plus d'éducation.

** L'exposition au français et à l'anglais a été calculée en utilisant une échelle Likert : 1 = 0-5 heures par semaine ; 2 = 6-10 heures par semaine ; 3 = 11-15 heures par semaine ; 4 = 16-20 heures par semaine ; 5 = 21-25 heures par semaine ; 6 = 26-30 heures par semaine ; 7 = 31-35 heures par semaine ; 8 = 40 heures ou plus par semaine

Procédure

Dans le cadre de l'étude longitudinale de Mayer-Crittenden (en préparation), deux orthophonistes, membres en règle de l'Ordre des orthophonistes et des audiologistes de l'Ontario, ont chacune identifié les enfants qui avaient un trouble du développement du langage (TDL) en se basant sur un questionnaire sur l'historique de l'enfant, complété par les parents, et sur les résultats obtenus aux tests utilisés pour l'évaluation complète, ce qui incluait des tests cognitifs non verbaux et des tests servant à évaluer le langage expressif et réceptif. La passation des tests du langage a été effectuée en français et en anglais. Les habiletés langagières des enfants ont été mesurées par la performance aux tests standardisés du vocabulaire réceptif soit l'*Échelle de vocabulaire en images Peabody (ÉVIP)* (Dunn, Thériault-Whalen, & Dunn, 1993) ou le *Montgomery Assessment of Vocabulary Acquisition (MAVA)* (Montgomery, 2008) et du vocabulaire expressif soit l'*Évaluation clinique des notions langagières fondamentales : Version pour francophones du Canada (CELF CDN-FR)* (Wiig, Semel, & Secord, 2009) ou le *(MAVA)* (Montgomery, 2008). Les habiletés en vocabulaire réceptif et expressif des participants sont présentées au tableau 2. Les sous-tests suivants ont aussi permis de mesurer les habiletés langagières des participants : la performance sur les tâches de l'exécution de directives du CELF CDN-FR (Wiig, et coll., 2009) ou *following directions* du *Clinical Evaluation of Language Fundamentals 5 (CELF 5)* (Wiig, Semel, & Secord, 2013) et les tâches de répétition de phrases du CELF CDN-FR (Wiig, et coll., 2009) ou *phrase repetition* du *CELF 5* (Wiig, et coll., 2013). Tous les participants devaient d'abord compléter les épreuves de vocabulaire dans les deux langues. Afin de poursuivre les évaluations dans chacune des deux langues, les participants devaient obtenir un score de – 1 écart type de la norme ou plus, faute de quoi l'évaluation était abandonnée dans cette langue et poursuivie dans la langue dominante seulement. C'est la raison pour laquelle seules les épreuves de vocabulaire dans la langue seconde ont été passées pour certains participants. Les habiletés langagières des participants se retrouvent au tableau 3. Pour une description plus détaillée de ces tâches, voir l'annexe A.

La langue de passation du test dépendait de la langue maternelle et des habiletés langagières de l'enfant. Quatorze enfants sur un échantillon de 74 ont été identifiés comme ayant un TDL s'ils répondaient à au moins deux des trois critères suivants : (1) les parents avaient des inquiétudes par rapport au développement de la parole et du langage de l'enfant ; (2) l'enfant obtenait au moins deux scores dans la langue dominante situés à au moins un écart-type sous la moyenne ; et (3) il y avait un accord entre les deux orthophonistes que le participant avait un TDL.

Dans la présente étude, les scores à l'ÉVIP (Dunn et coll., 1993) de tous les participants à DT (n = 60) ont été comparés à des normes régionales obtenues auprès d'enfants monolingues ayant le même statut linguistique (Auteur, 2014). De plus, leurs scores au CELF CDN-FR expressif (Wiig, et coll., 2009), au *MAVA receptive* et au *MAVA expressive* (Montgomery, 2008) ont tous été comparés aux normes monolingues publiées. (voir tableau 4).

Tableau 2

Scores et (écarts-types) obtenus aux tests de vocabulaire des participants français-anglais et anglais-français

Vocabulaire réceptif					Vocabulaire expressif			
MAVA Rec.		ÉVIP		CELF CDN-FR Exp.		MAVA Exp.		
	Score brut	Score normalisé	Score brut	Score normalisé	Score brut	Score normalisé	Score brut	Score normalisé
	Moyenne (É.T)	Moyenne (É.T)	Moyenne (É.T)	Moyenne (É.T)	Moyenne (É.T)	Moyenne (É.T)	Moyenne (É.T)	Moyenne (É.T)
FDDT n = 25	n= 24	n= 24	n= 25	n = 25	n = 25	n = 25	n =25	n = 25
	50,7(30,8)	79,21 (22,5)	41,8 (14,5)	97,0 (15.9)	16,8 (5,7)	7.8 (2,8)	28,0 (29,3)	68,2 (18,7)
ADDT n = 35	n = 35	n = 35	n = 35	n = 35	n = 35	n = 35	n = 35	n = 35
	82,0 (13,1)	102,0 (11,4)	20,8 (12,9)	74,5 (13,1)	7,9 (5,8)	3,7 (2,6)	71,2 (11,7)	99.8(10,8)

FDDT = Participants franco-dominants à développement typique ; ADDT = Participants anglo-dominants à développement typique.

MAVA Rec.= Montgomery Assessment of Vocabulary Acquisition, receptive vocabulary test ; ÉVIP = Échelle de vocabulaire en images Peabody ; CELF CND-FR Exp. = Évaluation clinique des notions langagières fondamentales : Version pour francophones du Canada, test du vocabulaire expressif ; MAV A Exp. = Montgomery Assessment of Vocabulary Acquisition, expressive vocabulary test.

Tableau 3

Habiletés langagières des participants franco-dominants et anglo-dominants

Exécution de directives		Répétition de phrases		
	CELf CDN-FR Concepts et exécution de directives	CELf 5 Following Directions	CELf CDN-FR Répétition de phrases	CELf 5 Phrase Repetition
	Score normalisé	Score normalisé	Score normalisé	Score normalisé
	Moyenne (É.T)	Moyenne (É.T)	Moyenne (É.T)	Moyenne (É.T)
FDDT n = 25	n= 24 9,2 (2,7)	n = 9 8,6 (2,3)	n = 24 9,29 (2,33)	n = 9 9,67 (2,12)
ADDT n = 35	n = 10 8,9 (2,1)	n = 34 9,5 (2,3)	n = 10 7,60 (1,51)	n = 34 9,53 (2,33)

FDDT = Participants franco-dominants à développement typique ; ADDT = Participants anglo-dominants à développement typique

CELf CND-FR Exp. = Évaluation clinique des notions langagières fondamentales : Version pour francophones du Canada, test du vocabulaire expressif ; CELf 5 = Clinical Evaluation of Language Fundamentals, Fifth Edition.

Tableau 4

Normes monolingues publiées

Vocabulaire réceptif		Vocabulaire expressif	
MAVA Rec.	ÉVIP	CELF CDN-FR Exp.	MAVA Exp.
Norme publiée	Normette régionale	Norme publiée	Norme publiée
Moyenne (É.T.)	Moyenne (É.T.)	Moyenne (É.T.)	Moyenne (É.T.)
100 (15)	105 (12)	10 (3)	100 (15)

MAVA Rec.= Montgomery Assessment of Vocabulary Acquisition, receptive vocabulary test ; ÉVIP = Échelle de vocabulaire en images Peabody ;
 CELF CND-FR Exp. = Évaluation clinique des notions langagières fondamentales : Version pour francophones du Canada, test du vocabulaire
 expressif ; MAVA Exp. = Montgomery Assessment of Vocabulary Acquisition, expressive vocabulary test.

Résultats

Vingt-cinq enfants franco-dominants (FD) ont été soumis à l'épreuve de vocabulaire réceptif du test *Montgomery Assessment of Vocabulary Acquisition* (Montgomery, 2008) dans leur L2. Cependant, un des 25 participants de ce groupe n'a pas pu compléter cette tâche. La moyenne des scores normalisés des enfants FD était de 79,21 avec un écart type de 22,5. Cela situe le groupe FD à environ -1,5 écart type de la norme monolingue anglophone (norme publiée = 100, É.T. = 15). De leur côté, 35 enfants anglo-dominants (AD) ont complété cette même épreuve. La moyenne des scores normalisés des enfants AD était de 102 avec un écart type de 11,4. Alors, en moyenne, les AD réussissent au-delà de la norme monolingue anglophone (norme publiée = 100, É.T. = 15). Voir la figure 1.

Vingt-cinq enfants FD ont effectué les tâches de vocabulaire réceptif du test *Échelle de vocabulaire en images Peabody* (Dunn, et coll., 1993) dans leur L1. La moyenne des scores normalisés était de 97 avec un écart type de 15,9. Alors, les participants FD se retrouvent sous la moyenne monolingue francophone (norme publiée = 105, É.T. = 12) (Auteur, 2014). Trente-cinq participants AD ont accompli les tâches du test de vocabulaire réceptif en français. La moyenne des scores normalisés était de 74,5 avec un écart type de 13,1, soit environ -2,5 écarts types de la norme monolingue francophone (norme publiée = 105, É.T. = 12). Voir la figure 2.

Vingt-cinq participants FD ont effectué les tâches de vocabulaire expressif du test *Montgomery Assessment of Vocabulary Acquisition* (Montgomery, 2008) dans leur L2. La moyenne des scores normalisés était de 68,2 avec un écart type de 18,7. Cela situe les FD à environ -2 écarts types de la norme monolingue anglophone (norme publiée = 100, É.T. = 15). Les 35 participants AD ont obtenu une moyenne de 99,8 avec un écart type de 10,8 sur ces mêmes tâches. Alors, les AD réussissent aussi bien que la norme monolingue anglophone (norme publiée = 100, É.T. = 15). Voir la figure 3.

Vingt-cinq participants FD ont accompli les tâches de vocabulaire expressif du CELF CDN-FR : Évaluation clinique des notions langagières fondamentales, version pour francophones du Canada (Wiig, et coll., 2009) dans leur L1. La moyenne des scores normalisés était de 7,8 avec un écart type de 2,8. Alors, les participants FD se retrouvent sous la norme monolingue francophone (norme publiée = 10, É.T. = 3). Trente-cinq participants AD ont accompli ces mêmes tâches avec une moyenne des scores normalisés de 3,7 et un écart type de 2,6. Cela situe les AD à environ -2 écarts types de la norme monolingue francophone (norme publiée = 10, É.T. = 3). Voir la figure 4.

Donc, lorsqu'ils sont évalués dans leur langue dominante, la performance des participants AD est comparable aux normes monolingues anglophones sur les tests de vocabulaire réceptif et expressif. Lorsque les FD sont évalués dans leur langue dominante, ils performant moins bien que les normes monolingues francophones sur les tests de vocabulaire réceptif et expressif. Lorsqu'on compare les AD et les FD, les AD réussissent moins bien que les FD sur les tests en français tandis

que les FD réussissent moins bien que les AD sur les tests en anglais. Dans tous les cas, les participants performant mieux dans leur langue dominante que dans leur L2.

Figure 1. *Test de vocabulaire réceptif anglais*

Figure 2. *Test de vocabulaire réceptif français*

Figure 3. *Test de vocabulaire expressif anglais*

Figure 4. *Test de vocabulaire expressif français*

Discussion

Le but de cette recherche était d'examiner la relation entre le montant d'exposition au français et à l'anglais et l'acquisition du vocabulaire dans un contexte linguistique minoritaire.

La première hypothèse prédisait que les enfants bilingues n'auraient pas suffisamment d'exposition à la langue française afin d'acquérir un vocabulaire comparable à celui des monolingues francophones en raison du contexte majoritairement anglophone. Cette hypothèse est confirmée. Avec une exposition d'environ 16 à 20 heures par semaine au français et de 6 à 10 heures à l'anglais, les participants FD ont obtenu des scores inférieurs aux normes obtenues auprès des enfants francophones monolingues pour le vocabulaire réceptif et expressif. Alors, il semble que lorsque la langue dominante est une langue minoritaire, l'acquisition du vocabulaire devient plus difficile dans cette langue en raison du contexte linguistique minoritaire. Ceci peut être expliqué par plusieurs facteurs, mais celui qui ressort le plus est l'exposition. Nos résultats sont conformes à ceux des études antérieures effectuées dans des contextes similaires. Par exemple, en Floride, l'anglais (la langue dominante) était maîtrisé par tous les enfants, mais la performance en espagnol dépendait de l'exposition à celui-ci (Hoff et coll., 2012). De même, au pays de Galles, les enfants apprenaient facilement l'anglais, peu importe le contexte linguistique à la maison, mais pour la langue galloise, l'acquisition dépendait de l'exposition, et cette exposition devait être maintenue jusqu'à l'âge adulte (Gathercole & Thomas, 2009).

La deuxième hypothèse supposait que les enfants bilingues auraient suffisamment d'exposition à la langue anglaise afin d'acquérir un vocabulaire comparable à celui des monolingues anglophones. Cette hypothèse est affirmée pour les enfants anglo-dominants, mais pas chez les franco-dominants. Les participants AD obtenaient, en moyenne, des résultats comparables à la norme des enfants anglophones monolingues de la même région. Les participants FD réussissaient sous la norme des enfants anglophones monolingues. Les enfants anglo-dominants étaient exposés à environ 6 à 10 heures de français par semaine et à 21 à 25 heures d'anglais. Alors, lorsque la langue dominante de l'enfant est une langue majoritaire, il semble que l'acquisition du vocabulaire dans cette langue est plus facile en raison du contexte linguistique majoritaire. Ceci appuie les résultats trouvés en Floride, où la différence entre les monolingues anglophones et les bilingues AD n'était pas significative (Hoff et coll., 2012). De plus, en Irlande, l'école d'immersion encourage l'utilisation de la langue minoritaire irlandaise tout en offrant une formation dans la langue majoritaire anglaise. Dans ce contexte, les enfants avec l'irlandais comme langue maternelle choisissaient de communiquer en anglais avec leurs pairs (Hickey, 2007). Cela peut expliquer les résultats de la présente recherche ; peut-être que les enfants AD réussissent mieux en anglais puisque leurs pairs choisissent de leur parler en anglais.

En fait, les participants FD et AD réussissent mieux dans leur langue dominante que dans leur L2. Ces résultats sont comparables à ceux obtenus chez des participants préscolaires bilingues néerlandais-frisons et frisons-néerlandais. Au Pays-Bas, le néerlandais est langue majoritaire et le frison, langue minoritaire. Les résultats sur les tests de vocabulaire chez ces derniers,

comparativement à la norme, étaient plus bas chez les apprenants L2 que chez les locuteurs natifs. Ceci a été noté chez les locuteurs néerlandais L2 et encore plus chez les Frisons L2. Dans l'étude qui fait l'objet de la présente article, les FD se retrouvent à -1,5 (réceptif) et -2 É.T. (expressif) de la moyenne sur les tests de vocabulaire anglais, tandis que les AD se retrouvent à -2,5 (réceptif) et -2 É.T. (expressif) de la moyenne sur les tests de vocabulaire français. Les auteurs de l'étude néerlandaise soutiennent qu'il n'est pas nécessaire que les Néerlandais parlent le frison puisque tous les locuteurs frisons sont aussi capables de parler le néerlandais. Au contraire, les participants frisons pourraient avoir besoin d'alterner au néerlandais puisque les locuteurs néerlandais ne sont pas toujours en mesure de parler le frison. Il va de même dans le contexte de notre étude ; ce ne sont pas tous les locuteurs anglophones qui parlent le français mais tous (ou presque tous) les locuteurs du français parlent l'anglais (Auteur, 2014 ; Dijkstra et coll., 2015).

Dans une autre recherche sur des individus franco-ontariens, la performance des franco-dominants à des tests évaluant la compétence linguistique d'enfants de cinq à six ans était faible comparé à leurs pairs québécois. La performance des Franco-Ontariens FD et monolingues semblaient être affectée par le contexte linguistique ontarien (Auteur, 2014).

Conclusion

La présente étude était unique en ce que les participants provenaient tous du Nord-Est de l'Ontario. Ils apprennent donc le français en contexte minoritaire et sont ensuite exposés à l'anglais à l'école par les apprenants qui ont le français comme L2. Cette étude présente cependant quelques limites : premièrement, des normettes (petit échantillon) régionales n'étaient disponibles que pour l'ÉVIP (Auteur, 2014). Tous les autres scores ont été comparés aux normes publiées, soit des normes obtenues dans des contextes linguistiques majoritaires. Deuxièmement, les bilingues sont très hétérogènes, faisant en sorte que la comparaison inter-groupe peut poser des problèmes.

Il serait intéressant de savoir si, avec plus d'années de scolarisation en français, le vocabulaire des enfants bilingues FD augmenterait pour atteindre un niveau se rapprochant de celui des monolingues et si l'écart entre les AD et les FD diminuerait. Une autre question intéressante serait de connaître quel montant de temps est nécessaire pour l'apprentissage de la langue minoritaire chez un enfant bilingue en situation linguistique minoritaire. Plus précisément, combien d'années d'exposition et d'instruction sont nécessaires afin que les enfants AD acquièrent un vocabulaire comparable à celui des enfants francophones ou FD de cette même région ? De plus, comme nous l'avons mentionné au préalable, il serait idéal de comparer les scores des tests de vocabulaire des enfants bilingues avec ceux d'enfants monolingues provenant de normes régionales et non de normes publiées où le contexte linguistique est majoritaire.

Somme toutes, les résultats de notre recherche montrent qu'il semble plus difficile pour les franco-dominants d'acquérir le vocabulaire en français puisque cette langue est minoritaire. Ces résultats peuvent servir de source pour les orthophonistes, les enseignants et tout autre professionnel ainsi que pour les parents afin d'assurer que chaque enfant bilingue progresse à un rythme qui assurera une acquisition adéquate du vocabulaire de la langue. Il serait important que

les parents reçoivent l'appui des professionnels quant à comment ils peuvent aider à promouvoir la langue minoritaire.

Annexe A

Annexe A : Tests et sous-tests utilisés lors de l'évaluation langagière des participants bilingues en français et en anglais

Nom du test/tâche (Sous-tests)	Langue de passation	Habiletés évaluées
CELF, CDN-F : Évaluation clinique des notions langagières fondamentales, version pour francophones du Canada (Sous-tests : vocabulaire expressif ; concepts et exécution des directives ; répétition de phrases ; et la répétition de nombres)	Français	Vocabulaire expressif ; suivre des directives verbales ; la morphologie grammaticale réceptive et expressive ; la syntaxe réceptive et expressive ; la répétition de phrases ; la répétition de nombres ; la mémoire de travail phonologique
CELF-5 : Clinical Evaluation of Language Fundamentals, Fifth Edition (Sous-tests: concepts linguistique ; répétition de phrases ; l'exécution de directives)	Anglais	Vocabulaire expressif ; suivre des directives verbales ; la morphologie grammaticale réceptive et expressive ; la syntaxe réceptive et expressive ; la répétition de phrases ; la mémoire de travail phonologique
ÉVIP : Échelle de vocabulaire en images Peabody (Sous-test : Vocabulaire réceptif)	Français	Vocabulaire réceptif
MAVA : Montgomery Assessment of Vocabulary Acquisition (Sous-tests : vocabulaire réceptif ; vocabulaire expressif)	Anglais	Vocabulaire réceptif ; Vocabulaire expressif

Bibliographie

Auteur. (en préparation).

Auteur. (2014).

Auteur. (2013).

Allen, S. (2006). Language acquisition in Inuktitut–English bilinguals. Presented at Language Acquisition and Bilingualism: Consequences for a Multilingual Society, Toronto, May 4-7.

Baker, S. K., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1995). Vocabulary Acquisition: Synthesis of the Research. *University of Oregon, National Center to Improve the Tools of Educators*.

Bates, E., Bretherton, I., & Snyder, L. (1988). From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms. Cambridge : Cambridge University Press.

Bentolila, A. (2007). Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire. Récupéré de <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000221.pdf>

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.

Booth, A. E., Waxman, S. R., & Huang, Y.T. (2005). Conceptual information permeates word learning in infancy. *Developmental Psychology*, 41(3), 491-505.

Carlisle, J., & Nomanbhoy, D. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, 14, 177–195.

CSPGNO. (2017). Données non publiées. Sudbury, Ontario.

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

De Houwer, A. (2005 b). Language Maintenance in Trilingual and Bilingual Families Compared: Does the Number of Languages Matter ? Paper presentation, Fifth International Symposium on Bilingualism, Barcelone.

De Houwer, A. (2007). Parental input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28, 411–424.

Dijkstra, J., Kuiken, F., Jorna, R. J., & Klinkenberg, E. L. (2015). The role of majority and minority language input in the early development of a bilingual vocabulary. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(01), 191-205. doi:10.1017/s1366728915000012

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

Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M. & Dunn, D. M. (1993). Échelle de vocabulaire en images Peabody. Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary test-revised, manuel pour les formes A et B. Toronto : Psycan.

- Eilers, R., Oiler, D. K., Levine, S., Basinger, D., Lynch, M., & Urbano, R. (1993). Canonical babbling in infants. *Infant Behavior and Development*, 16, 297-315.
- Elin Thordardottir. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426-445.
- Elin Thordardottir. (2014). The typical development of simultaneous bilinguals. *Input and Experience in Bilingual Development*, 141-160. doi:10.1075/tilar.13.08tho.
- Elin Thordardottir, Rothenberg, A., Rivard, M.-E., & Naves, R. (2006). Bilingual assessment: Can over- all proficiency be estimated from separate assessment of two languages? *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 4, 1–21.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thai, D., Bates, E., Hartung, J. P., Pethick, S., & Reilly, J. S. (1991). Technical manual for the MacArthur Communicative Development Inventories. San Diego, CA: San Diego State University.
- Fernald, A., Marchman, V.A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*. 16, pp. 234-248.
- Galambos, S. J., & Goldin-Meadow, S. (1990). The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition*, 34, 1–56.
- Gathercole, V. C. (2014). Bilingualism matters. *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 359-366. doi:10.1177/0165025414531676.
- Gathercole, V.C., Pérez Tattam, R., Stadthagen-González, H., & Thomas, E.M. (2014) *Bilingual construction of two systems: To interact or not to interact?* In: *Advances in the Study of Bilingualism. Multilingual Matters*, pp. 63-89. ISBN 978-1783091706.
- Gathercole, V. C., & Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(02), 213. doi:10.1017/s1366728909004015.
- Genesee, F., Paradies, J., & Crago, M. (2004). *Dual language development and disorders*. Baltimore: Brookes.
- Goldfield, B. A. & Reznick, J. S. (1990). Early lexical development : rate, content and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language*, vol.17, p. 171-183.
- Hammer, C., Lawrence, F., & Miccio, A. (2008). Exposure to English before and after entry into Head Start: Bilingual children’s receptive language growth in Spanish and English. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11, 30–56.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Before Headstart: Differences in the family experiences of 1- and 2-year-old children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Hickey, T. M. (2007). Children’s Language Networks in Minority Language Immersion: What Goes In May Not Come Out. *Language and Education*, 21(1), 46-65.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(1), 1–27.

- Hoff-Ginsberg, E. (1991, October). Social class differences in maternal speech and their lack of consequences for children's early syntactic development. Paper presented to the 16th Annual Boston University Conference on Child Language Development, Boston, MA.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27, 236-248.
- Kanyamuneza, W., Minor-Corriveau, M., Mayer-Crittenden, C., Bélanger R., & Robillard, M. (2015). Répertoire vocabulaire type : enfant franco-ontarien et franco-dominant.
- La charte canadienne des droits et libertés. (1982). Récupéré de http://www.charterofrights.ca/fr/02_00_01.
- Laflamme, S, & Bernier, C. (1998). Vivre dans l'atmosphère linguistique : Médias, langue et littérature en Ontario français. Sudbury, Ontario : Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation.
- Laflamme, S., Corbett, N., & Southcott, C. (2008). Usage des médias et langue de communication dans la communauté francophone du nord-ouest de l'Ontario. *Revue du Nouvel-Ontario*, 33, 69-94.
- Laflamme, S., & Reguigui, A. (2003). Homogénéité et distinction. Sudbury, Ontario : Prise de Parole.
- Landry, R., Allard, R., & Deveau, K. (2010). École et autonomie culturelle ; Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire. *Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques*.
- Lenneberg, E. H. (1967). Biological foundations of language. Oxford: Wiley & Sons.
- Loi sur l'éducation en Ontario. (1990). Récupéré de <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/ontario-loi-scolaire.htm>.
- Mckdown, M. G. & Curtis, M. E. (1987). The nature of vocabulary acquisition. *Lawrence Erlbaum Associates*.
- Meisel, J. M. (2006). The development of the weaker language in bilingual first language acquisition. Presented at Language Acquisition and Bilingualism: Consequences for a Multilingual Society, Toronto, May 4–7.
- Metsala, J. L., & Walley, A. C. (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representation: Precursors to phonemic awareness and early reading ability. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 89–120). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Minor-Corriveau, M. (2012). Étude normative sur le développement de la parole et du langage chez l'enfant franco-ontarien : normalisation et validation du Profil de la langue, du langage et de la parole (PLLP). Dissertation doctorale. Manuscrit inédit. Sudbury, Ontario : Université Laurentienne.
- Montgomery, J. K. (2008). MAVA-Montgomery assessment of vocabulary acquisition. Greenville, South Carolina: Super Duper. Publications, Inc.

- Nippold, M., Erskine, B., & Freed, D. (1988). Proportional and functional analogical reasoning in normal and language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 440–449.
- Oller, K., Pearson, B., & Cobo-Lewis, A. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28, 191–230.
- Owens, R. (1996). *Language development: An introduction* (fourth edition). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Paradis, J., & Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or independent? *SSLA*, 18, 1–25.
- Patterson, J. (2002). Relationships of expressive vocabulary to frequency of reading and television experience among bilingual toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 23, 493–508.
- Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28, 399–410.
- Pearson, B. Z., Fernandez, S. C., Lewedeg, V., & Oller, D. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18(01), 41.
- Pearson, B. Z., Fernandèz, S. C., & Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning* 43, 93–120.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct*. New York: William Morrow.
- Poulin-Dubois, D. & Graham, S. (1994). Infant categorization and early object word meaning. *Early Child Development in the French tradition*.
- Rosselli, M., Ardila, A., Araujo, K., Weekes, V. A., Caracciolo, V., & Padilla, M., & Ostrosky-Solís, F. (2000). Verbal fluency and repetition skills in healthy older Spanish–English adults. *Applied Neuropsychology*, 7, 17–24.
- Schlyter, S. & Hakansson, G. (1994). Word order in Swedish as the first language, second language and weaker language in bilinguals. *Scandinavian Working Papers in Bilingualism*, 9, 49–66.
- Simard, N., & Mayer-Crittenden (en préparation). Acquisition de la communication sociale d'enfants bilingues du Nord de l'Ontario. Écoles des études supérieures, Université Laurentienne. Sudbury, Ontario.
- Statistique Canada. (2016). *Recherche des données du recensement de 2016*. Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca>.
- Tabors, P., Beals, D., & Weizman, Z. (2001). You know what oxygen is? Learning new words at home. *Beginning literacy with language: Young children at home and school*.
- Treffers-Daller, J., Ozsoy, A. S. & van Hout, R. (2007). (In)complete acquisition of Turkish among Turkish-German bilinguals in Germany and Turkey: An analysis of complex embeddings in narratives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (3), 248–276.

- Ucelli, P. & Páez, M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 38, 225–236.
- Wiig, E., Semel, E. & Secord, W. (2013). Recalling Sentences. Clinical Evaluation of Language Fundamentals. *Pearson PsychCorp*.
- Wiig, E., Semel, E. & Secord, W. (2009). Répétition de phrases. Dans Clinical Evaluation of Language Fundamentals Canadian French (adaptation française par L. Bouliane & M. Labelle) *Pearson PsychCorp*.
- Wise, J. C., Seveck, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1093–1109.
- Yelland, G. W., Pollard, J., & Mercuri, A. (1993). The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied Psycholinguistics*, 14(4), 423–444.