



CAPACITÉ D'APPRENTISSAGE DANS LES COMMUNAUTÉS FRANCOPHONES EN SITUATION MINORITAIRE

EFFETS DU PROGRAMME SUR LES ENFANTS ET LES PARENTS



Conseil d'administration de la SRSA

Richard A. Wagner
Associé principal, Norton Rose Fulbright S.E.N.C.R.L., s.r.l.

Gordon Berlin
Président, MDRC

Maria David-Evans
Présidente sortante de l'IAPC et ancienne sous-ministre,
Gouvernement de l'Alberta

Robert Flynn, Ph.D.
Professeur émérite, École de psychologie, Université d'Ottawa

Pierre-Gerlier Forest, Ph.D., FCAHS
Directeur et titulaire de la chaire Palmer
École d'études politiques, Université de Calgary

Suzanne Herbert
Ancienne sous-ministre, Gouvernement de l'Ontario

Guy Lacroix, Ph.D.
Professeur d'économie, Université Laval

Renée F. Lyons, Ph.D.
Présidente fondatrice et directrice scientifique émérite,
Bridgepoint Collaboratory for Research and Innovation,
Université de Toronto

Sharon Manson Singer, Ph.D.
Ancienne présidente des Réseaux canadiens de recherche en
politiques publiques et ancienne sous-ministre, Gouvernement
de la Colombie-Britannique

Jim Mitchell
Partenaire fondateur de la firme d'experts-conseils en politiques
Sussex Circle

Président et chef de la direction de la SRSA

Jean-Pierre Voyer

Auteurs

Louise Legault, Ph. D.
Glenn Thompson, Ph. D.
Danielle Patry, Ph. D.
Paul Lalonde, M.P.A.
Julie Rodier, M.A.
Geneviève Mák, Ph.D. (schooling)
Matthieu Verstraete, M.Ec.
Annie Bérubé, Ph. D

La Société de recherche sociale appliquée (SRSA) est un organisme de recherche sans but lucratif, créé dans le but précis d'élaborer, de mettre à l'essai sur le terrain et d'évaluer rigoureusement de nouveaux programmes. Notre mission, qui comporte deux volets, consiste à aider les décideurs et les intervenants à déterminer les politiques et programmes qui améliorent le bien-être de tous les Canadiens, en se penchant particulièrement sur les effets qu'ils auront sur les personnes défavorisées, et à améliorer les normes relatives aux éléments probants utilisées pour évaluer ces politiques.

Depuis sa création en décembre 1991, la SRSA a réalisé plus de 250 projets et études pour différents ministères fédéraux et provinciaux, des municipalités ainsi que d'autres organismes publics et sans but lucratif. La SRSA a des bureaux à Ottawa, Toronto et Vancouver et des bureaux satellites à Calgary et Winnipeg.

Promoteur du projet *Capacité d'apprentissage*

Le *projet Capacité d'apprentissage* a été financé par Emploi et Développement social Canada.

Canada

Le rapport d'analyse contenu dans la présente publication est la responsabilité des auteurs et ne représente pas le point de vue du Gouvernement du Canada.

Publié en 2016 par la Société de recherche sociale appliquée

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Introduction | 1 |
| L'apport du <i>projet Capacité d'apprentissage</i> | 1 |
| Le programme préscolaire | 2 |
| Comment se distingue ce programme d'autres programmes préscolaires? | 2 |
| Que voulait-on savoir? | 3 |
| Les participants | 4 |
| Comment a-t-on évalué le programme? | 5 |
| Analyses principales | 5 |
| Échantillon de l'étude | 5 |
| Évaluation du développement des enfants | 6 |
| Résultats pour les enfants | 10 |
| Phase préscolaire | 10 |
| Phase scolaire | 12 |
| Effet différencié du programme | 14 |
| Résultats pour les parents | 17 |
| L'effet du programme sur les parents se transfère-t-il sur les enfants? | 17 |
| Que retire-t-on de tout ça? | 18 |
| Remerciements | 19 |

Introduction

Ce sommaire porte sur **les résultats d'un programme préscolaire sur les enfants et leurs parents** participant au projet *Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire*¹ (projet *Capacité d'apprentissage*). Ce projet de démonstration a fait partie du Plan d'action pour les langues officielles de 2003–2008 du gouvernement du Canada et de la Feuille de route pour la dualité linguistique canadienne de 2008–2013. Emploi et Développement social Canada (EDSC) a retenu les services de la Société de recherche sociale appliquée (SRSA) pour la mise en œuvre, la gestion, la collecte et l'analyse des données du projet.

Note : Le contenu de ce sommaire s'inspire de quatre rapports :

- *Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire : Rapport de référence* (2014)
- *Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire : Rapport des résultats de la phase préscolaire* (2014)
- *Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire : Rapport des effets du programme en première année scolaire* (2014)
- *Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire : Rapport des effets du programme en deuxième année scolaire* (2014)

Visitez www.srdc.org pour obtenir une copie de ces rapports.



Le projet met à l'essai un programme préscolaire jumelant un volet de services de garde (volet garderie) spécifiquement développé pour répondre aux besoins des enfants francophones en milieu minoritaire et un volet d'alphabétisation familiale (volet ateliers familles) ciblant les parents de ces enfants. Il vise à influencer les principaux milieux – garderie et foyer – dans lesquels l'enfant grandit, de façon à optimiser ses apprentissages généraux, avec une attention particulière quant au développement des compétences langagières, de l'identité et du sentiment d'appartenance envers la communauté francophone, en plus de l'acquisition de compétences favorisant la réussite scolaire.

L'apport du projet **Capacité d'apprentissage**

Ce projet reconnaît l'influence du contexte auquel l'enfant est exposé sur le développement des dimensions linguistique et identitaire de ce dernier. Les résultats d'études antérieures soulignent que l'exposition des enfants au français dans plusieurs sphères de leur vie fortifie leur sentiment d'identité et d'appartenance à la

¹ Anciennement appelé le Projet pilote de garde d'enfants (PPGE).

communauté francophone. **Or, la réalité du milieu minoritaire est que les jeunes francophones sont exposés à deux cultures différentes à un moment où leur identité culturelle et leurs compétences langagières sont en devenir.** De plus, ces enfants doivent tôt ou tard apprendre la langue de la majorité (c.-à-d., l'anglais) en plus de leur langue maternelle pour assurer leur bon fonctionnement dans la société.

La condition requise pour le développement d'un bilinguisme additif² n'est pas remplie pour beaucoup d'enfants francophones vivant en milieu minoritaire. Pour que le bilinguisme soit additif, un seuil minimal d'exposition ou d'utilisation de la langue maternelle doit être dépassé. Pour diverses raisons, le seuil minimal requis est plus élevé lorsque la langue maternelle est une langue minoritaire.

Le programme préscolaire à deux volets se veut une réponse concrète à cette réalité. Il est novateur de par sa volonté d'influencer les deux principaux milieux – la garderie et le foyer – susceptibles d'avoir un impact sur les apprentissages des jeunes enfants, son accent mis sur l'exposition à la langue française dans ces milieux, et son souci d'offrir un contenu de grande qualité conforme avec les meilleures pratiques dans les domaines de la petite enfance et de l'alphabétisation familiale.

Le programme préscolaire

Le programme préscolaire piloté comprend un volet en garderie et un volet d'ateliers familles. La programmation du volet en garderie fut adaptée pour les enfants de trois ans à partir du *Programme fransaskois de la prématernelle*, développé par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan pour des enfants de quatre ans. Le

programme livré adopte une approche dans laquelle le développement des enfants est considéré comme un processus holistique; plusieurs aspects du développement sont donc ciblés au moyen d'une approche par le jeu.

En complément, une série de 10 ateliers familles (volet ateliers familles) est offerte aux parents durant la première année de prestation du programme préscolaire. La programmation des ateliers familles fut développée spécifiquement pour le projet pilote par la firme ÉDUK, en collaboration avec EDSC et la SRSA. Le programme fut conçu pour répondre aux objectifs du *projet Capacité d'apprentissage* et aux besoins particuliers des francophones vivant en situation minoritaire. Le programme se fonde sur les 10 meilleures pratiques mises de l'avant par le « *Centre for Family Literacy* », un organisme reconnu dans le domaine de l'alphabétisation familiale. Précisons que les modalités de prestation du programme tiennent compte des recommandations des représentants des communautés, habitués à offrir des services et des programmes aux jeunes familles francophones, et des résultats d'études sur la mise en œuvre d'ateliers familles.



² Cette forme de bilinguisme correspond aux individus qui atteignent un seuil de compétences langagières dans une langue seconde sans

qu'il y ait préjudice à leur culture et au développement de leur langue maternelle.

Comment se distingue ce programme d'autres programmes préscolaires?

Le programme préscolaire à l'essai se distingue d'abord par l'offre d'une programmation à deux volets en vue d'influencer l'environnement du milieu de garde et celui du milieu familial. Le but est que le travail des éducatrices de jour soit consolidé par le travail des parents à la maison et vice versa. Les multiples bienfaits des programmes qui modifient l'environnement de l'enfant à la fois à la garderie et à la maison ont été démontrés dans le cadre d'études portant sur d'autres populations dites vulnérables et sur les jeunes écoliers. La maximisation des effets de ces programmes passe, croit-on, par l'adoption d'approches similaires par le parent et l'éducatrice de l'enfant.

Face à ces constats, la décision fut prise dès le début du projet d'arrimer le programme en garderie et le programme d'alphabétisation familiale en termes de valeurs, de principes fondamentaux et d'approche. Le programme offert en garderie met l'accent sur la francisation et l'éveil à l'écrit chez l'enfant d'âge préscolaire (en incluant des sous-thèmes de lecture et d'écriture). Le programme des ateliers familles complète le programme en garderie au moyen d'échanges visant à conscientiser les parents sur leur rôle de premier éducateur de leur enfant et sur les stratégies servant à optimiser l'émergence des compétences linguistiques et de la littératie. Il vise également à outiller les parents afin qu'ils puissent appuyer le développement culturel et identitaire francophone de leur enfant, selon qu'ils vivent en contexte familial unilingue, bilingue, trilingue ou multiculturel.

Enfin, le programme se distingue également par la qualité de son contenu éducatif centré sur des activités permettant d'encourager la

communication chez les enfants et d'enrichir leur vocabulaire en français. On trouvera une description détaillée de chaque volet du programme et de ses modalités dans le document *Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire : sommaire de la mise en œuvre du programme préscolaire*.



Que voulait-on savoir?

L'évaluation du *projet Capacité d'apprentissage* comprend deux phases. La première phase couvre la période du préscolaire et concerne la préparation à l'école. On cherche une réponse à la question :

- Le nouveau programme préscolaire a-t-il un impact sur les compétences langagières en français et l'identité culturelle francophone des enfants au-delà du développement qui prendrait place en l'absence de ce programme, et indépendamment d'autres facteurs externes qui pourraient entrer en jeu?

La deuxième phase se penche sur les effets à moyen terme du programme sur les précurseurs du rendement scolaire. On cherche à savoir :

- Le nouveau programme préscolaire permet-il aux enfants francophones grandissant en milieu minoritaire d'être mieux outillés pour

réussir dans les tâches essentielles à la réussite scolaire que sont la lecture, la numératie et la capacité d'attention?

- Ces enfants démontrent-ils de meilleures compétences langagières en français que leurs pairs francophones minoritaires n'ayant pas été exposés au programme préscolaire?

Ensuite, on désirait savoir si les ateliers familles influencent les attitudes et les comportements des parents, à savoir :

- Se sentent-ils mieux outillés pour appuyer le développement langagier, culturel et identitaire francophone de leur enfant?
- Sont-ils sensibilisés à leur rôle de premier éducateur de leur enfant et aux particularités de la vie en milieu linguistique minoritaire?
- Sont-ils conscients de l'importance des rôles complémentaires parents-éducatrices pour soutenir les apprentissages de leur enfant?

Dans le but d'approfondir les apprentissages découlant de cette étude, nous avons examiné deux dernières questions :

- Les effets du programme préscolaire sur le développement des enfants diffèrent-ils selon leur degré d'exposition au français en milieu familial?
- Les effets du programme Ateliers familles sur les parents se transfèrent-ils sur les enfants?

Les participants

Le programme préscolaire fut mis en œuvre en septembre 2007 auprès d'une première cohorte de participants de six communautés dans trois provinces :

- Cornwall, Durham et Orléans (en Ontario);



- Edmundston et Saint-Jean (au Nouveau-Brunswick); et
- Edmonton (en Alberta).

L'année suivante, en septembre 2008, une deuxième cohorte de participants fut recrutée dans les communautés de Cornwall et Orléans.

Le recrutement des parents et des enfants s'est appuyé sur des critères spécifiques :

- Un des parents doit être un ayant droit³, bien que les enfants des *non-ayants droit* sont admissibles à participer si leur première langue officielle est le français;
- L'enfant doit être né entre le 1^{er} janvier 2004 et le 31 janvier 2005 pour la première cohorte, et en 2005 pour la deuxième cohorte; et
- Le parent doit avoir *l'intention* d'envoyer son enfant dans une école de langue française.

Le dernier critère a pour but d'exclure les enfants ne faisant pas partie de la population ciblée – c.-à-d., des enfants inscrits dans des écoles de langue anglaise. Ce critère fut en réalité peu appliqué puisque les parents d'enfants aussi jeunes n'avaient généralement pas pris une décision quant au choix de l'école au moment de leur recrutement.

³ Défini par l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés.

Comment a-t-on évalué le programme?

Les enfants sont suivis sur une période de quatre ans : de l'âge de trois ans jusqu'à sept ans, du préscolaire au début de la deuxième année du primaire. La première évaluation des dimensions développementales des enfants (c.-à-d., le niveau de référence) a lieu au début de la prestation du programme préscolaire. Par la suite, l'évaluation des enfants a lieu tous les quatre mois pendant les deux premières années du projet, soit un total de sept évaluations. Les deux dernières années du projet, l'évaluation des enfants a lieu annuellement. Notons qu'un sondage est rempli aux mêmes moments par les parents des enfants participant à l'étude.

L'évaluation du programme se fait en comparant la courbe développementale des enfants participant au programme et celle de groupes d'enfants similaires, mais ne participant pas au programme.

Analyses principales

En termes techniques, l'évaluation du programme se fait au moyen d'une étude longitudinale utilisant une méthodologie quasi expérimentale avec groupes témoins. Trois groupes de participants ont été formés aux fins de l'étude :

1. Un **groupe programme** composé d'enfants inscrits dans une garderie francophone offrant le nouveau programme préscolaire;
2. Un **groupe témoin en garderie** comprenant les enfants inscrits dans une garderie francophone n'offrant pas le nouveau programme; et

3. Un **groupe témoin hors garderie** regroupant les enfants dont la garde de jour a lieu à la maison ou en garderie en milieu familial.

Le premier groupe témoin tient compte de l'influence d'une garderie en installation sur le développement des enfants, ce qui constitue en soi un traitement. Le deuxième groupe témoin cherche à tenir compte de l'influence d'un milieu de garde informel sur le développement des enfants, particulièrement en ce qui concerne la langue française. La comparaison des habiletés et compétences acquises par les enfants de ces trois groupes durant la période de prestation du programme et au cours des deux années qui suivent nous permet d'identifier les retombées engendrées par le programme.



Échantillon de l'étude

Au début du projet, on comptait 356 enfants provenant de 352 familles (voir le tableau 1). L'échantillon était composé de 176 garçons et 180 filles âgés de 38 mois en moyenne. Plus de la moitié des mères (62 %) et des pères (55 %) parlaient seulement français à leur enfant. La majorité des enfants provenaient de foyers endogames francophones (49 %), suivis de foyers exogames (39 %) ^{4,5}.

⁴ Calculé selon la Première langue officielle parlée (PLOP) de la mère et la PLOP du père.

⁵ Les foyers endogames francophones sont ceux où les deux parents parlent le français. Les foyers exogames sont ceux où l'un des parents a le français comme PLOP et l'autre l'anglais.

Tableau 1 Participants par communauté

| Communauté | Inscription n (%) | À 24 mois n (%) | À 48 mois n (%) |
|-----------------------|----------------------|--------------------|--------------------|
| Cornwall Cohorte 1 | 72 (20 %) | 68 (20 %) | 68 (20 %) |
| Cornwall Cohorte 2 | 46 (13 %) | 45 (13 %) | 45 (13 %) |
| Durham | 42 (12 %) | 35 (10 %) | 34 (10 %) |
| Edmundston | 85 (24 %) | 83 (25 %) | 83 (25 %) |
| Orléans Cohorte 1 | 55 (15 %) | 54 (16 %) | 53 (16 %) |
| Orléans Cohorte 2 | 56 (16 %) | 53 (16 %) | 53 (16 %) |
| Total | 356 (100 %) | 338 (100 %) | 336 (100 %) |

Au 48^e mois du projet, l'échantillon global était composé de 336 enfants provenant de 332 familles. On comptait 165 garçons et 171 filles. L'âge moyen des enfants était de 86 mois ou 7 ans et 2 mois. À peu près la moitié des mères (49 %) et des pères (47 %) parlaient seulement français à leur enfant. La moitié des enfants provenaient de foyers endogames francophones (50 %), suivis de foyers exogames (39 %). Fait intéressant, la hausse de la proportion de foyers exogames s'accompagne de la disparition des foyers endogames anglophones en fin de projet. On constate chez ces derniers une utilisation croissante des langues française et anglaise par la mère avec l'enfant au fil du temps, plutôt que seulement l'anglais. Ce point est repris dans la conclusion.

Le **nombre d'enfants par groupe à l'étude** se chiffrait au moment de l'inscription à 110 enfants dans le groupe programme, 135 enfants dans le groupe témoin en garderie et 111 enfants dans le groupe témoin hors garderie. Ces nombres passent à 95, 130 et 111 respectivement pour le groupe programme, le groupe témoin en garderie et le groupe témoin hors garderie au 48^e mois du projet.

La comparaison des effectifs en début et en fin d'étude permet de constater que le *projet Capacité d'apprentissage* a bénéficié d'un excellent **taux de rétention**, comptant seulement 38 retraits (10,7 %) depuis son lancement en 2007.

Évaluation du développement des enfants

Au cours des quatre années du projet, divers outils furent utilisés pour tracer la courbe développementale des enfants sur plusieurs dimensions importantes de la préparation à la scolarisation et sur les précurseurs du rendement scolaire. Ceci s'est avéré nécessaire puisque certains outils deviennent moins sensibles pour déceler les effets du programme à mesure que les enfants grandissent (p. ex., connaître les lettres de l'alphabet en deuxième année du primaire).

L'outil principal pour évaluer la **préparation scolaire** des enfants fut l'Évaluation de la petite enfance – Appréciation directe (ÉPE-AD). L'ÉPE-AD est un outil multidimensionnel qui mesure, entre autres, la conscience de soi, les habiletés cognitives et la communication. Au cours de l'hiver 2009, la SRSA a remanié la composition des échelles de l'ÉPE-AD pour créer deux nouvelles sous-échelles de vocabulaire, et ce, dans le but d'améliorer la capacité de capter de fines différences dans les compétences langagières des enfants. La première sous-échelle crée mesure le vocabulaire expressif (nommée Vocabulaire expressif ÉPE-AD) tandis que la deuxième sous-échelle mesure le vocabulaire réceptif (nommée Vocabulaire réceptif ÉPE-AD). S'ajoutent à cela des mesures validées du vocabulaire réceptif, ÉVIP-R, et du vocabulaire expressif, EOWPVT. Les construits mesurés, les dimensions, leur définition et les outils utilisés sont présentés au tableau 2.

Quant au **rendement scolaire**, il est typiquement établi à partir de mesures directes/indirectes administrées à compter de la troisième année scolaire⁶. Puisqu'il n'est pas prévu de suivre les enfants au-delà du début de la deuxième année, nous examinons les retombées du programme à partir de prédicteurs du rendement scolaire mesurés au début des première et deuxième années du cycle primaire (l'équivalent essentiellement d'une évaluation à la fin de la maternelle de 5 ans et de la première année scolaire). Précisons que les études longitudinales complétées antérieurement soulignent que les prédicteurs clés du rendement scolaire demeurent les mêmes de la première à la deuxième année du cycle primaire. En outre, elles concluent à une très forte corrélation entre la performance en deuxième année et celle en troisième année.

Les prédicteurs du rendement scolaire examinés se résument aux compétences langagières, aux compétences en lecture orale, aux compétences en numératie et à la capacité d'attention des enfants. Les compétences cognitives qui permettent aux enfants de contrôler leur attention sont connues sous le nom de fonctions exécutives. Ces dernières regroupent trois types de compétences hautement interreliées : (a) l'inhibition (c.-à-d., la capacité de résister aux automatismes, aux impulsions, aux tentations et aux distractions); (b) la mémoire de travail (c.-à-d., la capacité de maintenir l'information en mémoire et de la manipuler); et (c) la flexibilité mentale (c.-à-d., la capacité d'ajuster l'attention en fonction de changements). Ce sont ces compétences cognitives qui permettent aux enfants d'observer une discipline en classe et de maîtriser leur attention. Notons que les mesures des prédicteurs du rendement scolaire ont toutes été calibrées et validées auprès d'enfants

francophones de première et deuxième années. Les construits mesurés, les dimensions, leur définition et les outils utilisés sont présentés au tableau 3.

Afin de bien dégager l'effet du programme, les analyses d'impact prennent en compte l'influence de facteurs connus sur la préparation à l'école et le rendement scolaire. Par exemple, l'analyse tient compte des caractéristiques sociodémographiques des enfants et de leurs parents, des processus familiaux (p. ex., les pratiques parentales), de l'environnement linguistique à la maison, du capital social et de l'appartenance identitaire des parents aux groupes culturels.



⁶ Selon certains modèles de développement, il n'est pas possible de diagnostiquer un problème d'apprentissage avant la troisième année.

C'est à ce moment qu'un décalage peut être détecté entre le QI d'un enfant et son rendement scolaire.

Tableau 2 Préparation scolaire : construit mesuré, dimension développementale, définition et outil de mesure

| Construit mesuré | Dimension développementale | Définition | Outil de mesure |
|--------------------------------|-----------------------------------|--|--|
| Préparation à la scolarisation | Conscience de soi | Mesure à quel point l'enfant identifie les éléments dans son environnement (p. ex., couleurs, parties du corps, date de naissance, etc.). | Évaluation de la petite enfance – Appréciation directe (ÉPE-AD) |
| | Habiletés cognitives | Mesure divers aspects logico-mathématiques (p. ex., compter, regrouper différents objets, comparer différentes formes et distinguer la forme la plus grande de la plus petite). De plus, on demande à l'enfant de nommer quelques lettres de l'alphabet, d'identifier leur son et de lire huit mots. | |
| | Communication | Mesure les capacités de communication et de compréhension de l'enfant. | |
| Compétences langagières | Vocabulaire expressif ÉPE-AD | Mesure la capacité de l'enfant de dire le mot associé à l'image qui lui est présentée. | ÉPE-AD modifié par la SRSA à l'hiver 2009 |
| | Vocabulaire réceptif ÉPE-AD | Mesure la capacité de l'enfant d'identifier l'image associée au mot prononcé par une évaluatrice. | |
| | Vocabulaire expressif (EOWPVT) | Mesure <i>normalisée</i> de la capacité de l'enfant d'associer le mot à l'image présentée. | Épreuve de dénomination de Gardner (1979), la traduction validée et normalisée en français pour les enfants de la maternelle à la deuxième année de l'outil <i>Expressive One-Word Picture Vocabulary Test</i> (EOWPVT). |
| | Vocabulaire réceptif (ÉVIP-R) | Mesure <i>normalisée</i> de la capacité de l'enfant d'identifier l'image associée au mot prononcé par une évaluatrice. | Échelle de vocabulaire en images Peabody — Révisée de Dunn et coll., 1993. |

Tableau 3 Prédicteurs du rendement scolaire : construits, dimension développementale, définition et outils de mesure

| Construit mesuré | Dimension du développement | Définition | Outil de mesure |
|-------------------------------------|---|---|--|
| Compétences langagières | Compréhension | Mesure la capacité de l'enfant de comprendre des phrases et sa capacité d'utiliser des informations verbales pour deviner un mot cible. | Raisonnement de mots, sous-échelle de l'Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants adaptée pour les francophones canadiens (franco-ontariens, québécois; WISC-IV ^{CDN-F}), Wechsler, 2005 |
| | Fluidité verbale | Le test consiste à présenter à l'enfant une catégorie (p. ex., les fruits) et à lui demander de nommer autant d'exemples que possible dans cette catégorie dans un temps donné (p. ex., pomme, orange, etc.). | Sous-échelle de la Batterie de tests pour l'évaluation multidimensionnelle de la lecture en français (BEMEL), Cormier, Desrochers et Sénéchal, 2006 |
| | Fréquence du français parlé par l'enfant | Mesure des langues que l'enfant utilise habituellement pour communiquer avec sa mère, son père, ses amis et sa fratrie à la maison ainsi qu'à l'extérieur de la maison. | Mesure développée par la SRSA pour les besoins du projet |
| | Capacité de communiquer en français | Mesure de la fréquence à laquelle l'enfant réussit à communiquer clairement et à comprendre des directives ou le fil d'une conversation avec aisance. | Échelle de communication, Cycle 7 ELNEJ, Statistique Canada et RHDSC, 2006-2007 |
| | Connaissances alphabétiques | | Nom et son des lettres, Desrochers et Thompson |
| Compétences en lecture | Lecture orale de mots | Mesure la capacité de l'enfant de lire jusqu'à 36 mots d'une à six syllabes (mots simples) ou jusqu'à 40 mots d'une à six syllabes (mots complexes) présentés en ordre de difficulté pour les jeunes francophones canadiens (ontariens et québécois). | Sous-échelles du BÉMÉL (Cormier et coll., 2006) |
| | Lecture orale de phrases | Mesure la capacité de l'enfant de prononcer les mots avec justesse. | Sous-échelle du BÉMÉL, Cormier et coll., 2006 |
| | Compréhension en lecture | On présente à l'enfant une série de phrases auxquelles il manque un mot pour qu'elles soient complètes. Ce test mesure la capacité de l'enfant de choisir le bon mot pour compléter la phrase. | Compréhension de phrases, sous-échelle du BÉMÉL, Cormier et coll., 2006 |
| Compétences en mathématiques | Numératie | Capacité de compter, additionner et comparer | Traduction française de la SRSA du « <i>Number Knowledge Test</i> », Case et Okamoto, 1994 |
| Fonctions exécutives | Mémoire de travail Inhibition/flexibilité | Mesure la capacité de l'enfant de retenir les informations orales en mémoire et de les manipuler par la suite. Dans une première série de questions, l'enfant répète simplement la série de chiffres dans l'ordre entendu (Empan direct). Dans une deuxième série de questions, l'enfant répète la série de chiffres dans l'ordre inverse de celui entendu (Empan inverse). | Empan de chiffres, sous-échelle du WISC-IV ^{CDN-F} , Wechsler, 2005 |
| | | Mesure la capacité de l'enfant de retenir les gestes en mémoire et de les manipuler par la suite en appliquant une règle. Par exemple, lorsque l'évaluateur fait une action (cogner la table ou taper sur la table avec la main ouverte), l'enfant doit faire l'action contraire. | Test « <i>Knock-Tap du NEPSY</i> » ⁷ , Korkman et coll., 1998 |

⁷ NEPSY est un nom formé en combinant des éléments de l'orthographe des mots « neurology » et « psychology ».

Résultats pour les enfants

L'utilisation d'une série d'outils de mesure pour évaluer la préparation scolaire et les prédictors du rendement scolaire rend pratiquement impossible l'illustration des résultats de façon sommaire. Les résultats rapportés dans les figures de ce sommaire sont donc illustrés en utilisant des différences standardisées (voir l'encadré pour une explication).

Phase préscolaire

Première année du projet : Dès le début du programme, les enfants du groupe programme démontrent des habiletés cognitives et des compétences langagières plus faibles comparativement aux groupes témoins (voir la figure 1). Cette situation reflète le plus grand nombre de foyers dans le groupe programme où l'anglais est la langue la plus souvent utilisée.

Ces différences dans les compétences langagières disparaissent tôt durant la première année du programme. Dès la fin des quatre premiers mois du programme, on observe un effet en faveur du groupe programme sur plusieurs dimensions de la préparation à l'école des enfants, comparativement à leurs pairs des groupes témoins. Ces effets sont, par ailleurs, plus marqués par rapport au groupe témoin en garderie⁸.



Comprendre les différences standardisées

Les résultats rapportés dans les figures représentent une différence « standardisée » entre groupes à l'étude dans la trajectoire développementale des enfants. Cette différence exprime la taille d'un effet du programme sur le développement des enfants. Suivant Cohen (1988), nous appelons cette statistique « d ». Cohen fournit des références conventionnelles pour interpréter l'ampleur des effets exprimés par cette échelle standardisée. Une différence standardisée entre les groupes de $d = 0,20$ est considérée comme petite, une différence de $d = 0,50$ est considérée comme moyenne et une différence de $d = 0,80$ est considérée comme grande.

Une façon utile de comprendre l'importance de l'effet d'un programme ciblant la petite enfance est de le comparer avec l'effet du développement normal chez l'enfant, c'est-à-dire de poser la question : comment la taille de l'effet du programme se compare-t-elle avec les gains normaux observés en un an de développement? Par exemple, le gain moyen attendu dans le développement de la littératie et de la numératie pour la période de la maternelle à la première année est d'environ $d = 1,33$. En d'autres mots, un effet de programme de $d = 1,33$ représenterait un an de développement et un effet de $0,67$, un gain d'environ six mois de développement.

Interpréter les figures

Chacune des bandes représente la taille de l'effet standardisé comparant les résultats du groupe programme et ceux du groupe témoin en garderie pour chaque indicateur retenu. Une bande supérieure à zéro signifie un effet en faveur du groupe programme.

⁸ Seuls les impacts représentant les différences entre le groupe programme et le groupe témoin en garderie sont illustrés. On trouvera les comparaisons entre le groupe programme et le groupe témoin hors garderie dans les rapports de recherche complets.

Figure 1 Différences standardisées des trajectoires développementales du groupe programme vs groupe témoin en garderie : première année du projet

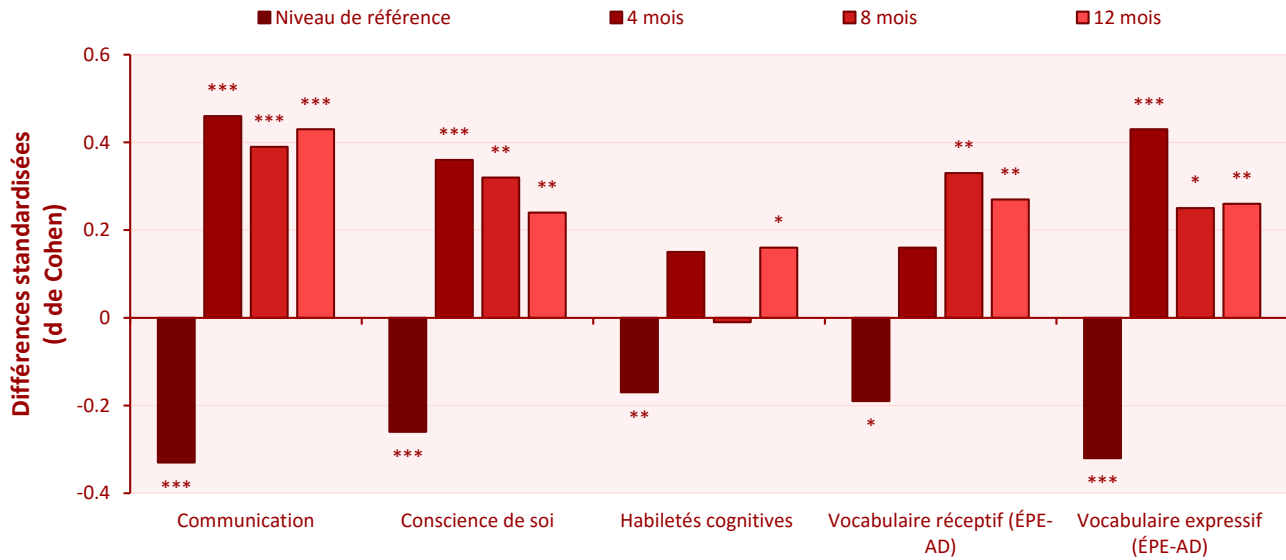
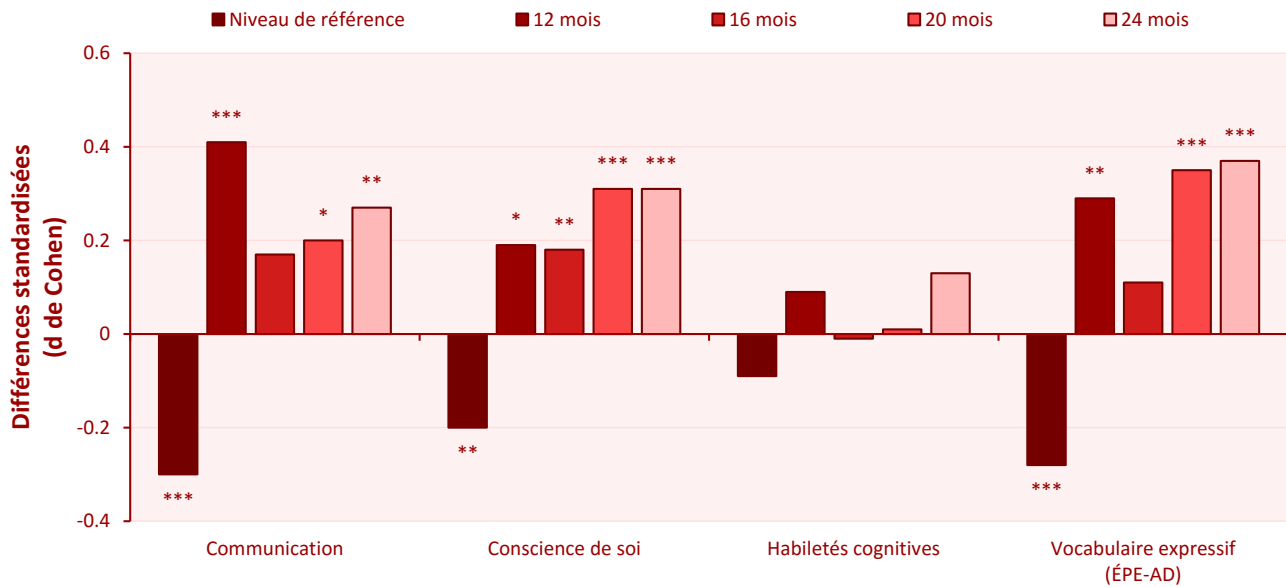


Figure 2 Différences standardisées des trajectoires développementales du groupe programme vs groupe témoin en garderie : deuxième année du projet



Deuxième année du projet : L'effet observé du programme se manifeste par une croissance accélérée des compétences langagières chez les enfants du groupe programme comparativement aux enfants des groupes témoins. Spécifiquement, on observe à l'entrée des enfants à la maternelle de quatre ans (12 mois après le début du programme), des gains en Communication, Conscience de soi et Vocabulaire expressif ÉPE-AD représentant un développement accéléré de 2,3 à 3,9 mois chez les enfants exposés au programme comparativement aux enfants des groupes témoins⁹. Les effets sont de taille comparable un an plus tard (voir la figure 2 ci-dessus), lors de l'entrée des enfants à la maternelle de cinq ans, soit vingt-quatre mois après le début du programme.

Cet effet positif du programme sur les compétences langagières est reproduit avec l'ÉVIP-R (non illustré à la figure 2). L'effet observé représente un bond d'environ six mois de croissance du vocabulaire selon les normes de l'ÉVIP-R. Par ailleurs, aucun effet du programme n'est observé au niveau du vocabulaire expressif mesuré avec l'EOWPVT (non illustré à la figure 2). L'examen de la taille de l'effet observé suggère néanmoins un gain important dans le vocabulaire expressif de l'ordre de six mois chez les enfants exposés au programme par rapport aux enfants des deux groupes témoins, si l'on se fie aux normes de l'ÉVIP-R. Un effet en faveur du groupe programme aurait sans doute été observé avec un échantillon d'enfants plus grand.

Alors que les effets observés sur le développement des compétences langagières sont positifs et relativement constants durant les deux années de prestation du programme, on n'observe aucun effet stable du programme sur les habiletés cognitives (c.-à-d., compétences en pré-numératie et pré-littératie).

La crédibilité de ces résultats est rehaussée par le résultat d'analyses supplémentaires soulignant que les gains observés chez les enfants exposés au programme semblent dépendre du dosage et de la fidélité de la mise en œuvre de ce dernier, et non d'autres facteurs. En particulier, les résultats suggèrent qu'environ 25 à 30 heures en garderie par semaine sont nécessaires pour obtenir un effet positif du programme. Ajoutons que l'effet positif s'accroît pour les enfants qui passent plus de temps en garderie (environ 40 heures par semaine).



Phase scolaire

Globalement, un effet positif du programme continue d'être observé sur les compétences langagières des enfants exposés au programme par rapport aux deux groupes témoins au cours des deux années suivant la fin du programme (voir la figure 3). Par contre, l'effet du programme sur les compétences en lecture et en numératie ainsi que sur les fonctions exécutives ressort moins clairement.

⁹ Selon des critères développés par Hill et collègues (2008).

Figure 3 Différences standardisées des trajectoires développementales du groupe programme vs groupe témoin en garderie : troisième année du projet

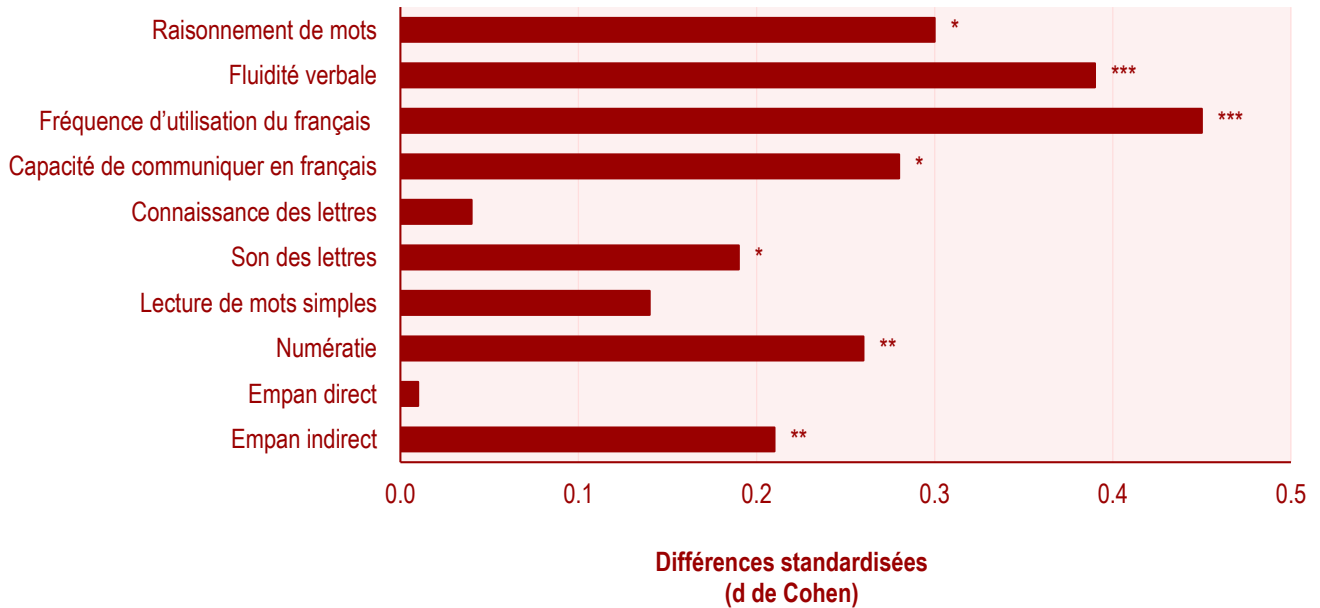
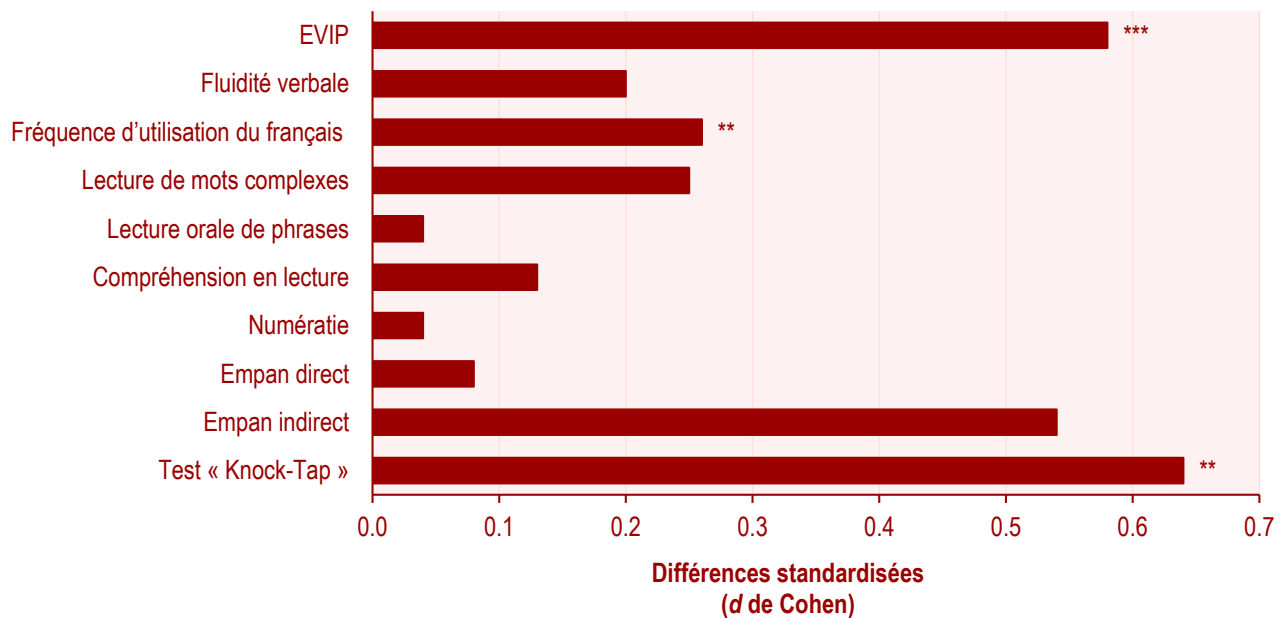


Figure 4 Différences standardisées des trajectoires développementales du groupe programme vs groupe témoin en garderie : quatrième année du projet



Troisième année du projet : L'effet positif est observé au début de la première année scolaire pour trois mesures des compétences langagières (voir la figure 3 ci-dessous). Un effet en faveur du groupe programme est également observé sur le Raisonnement des mots, bien que seulement en comparaison avec le groupe témoin en garderie. La taille moyenne des effets observés correspond à un développement accéléré de trois à cinq mois et demi chez les enfants du groupe programme comparativement aux enfants des groupes témoins.

En général, les enfants exposés au programme performant aussi bien ou légèrement mieux que leurs pairs des groupes témoins en lecture et au niveau des fonctions exécutives. Enfin, un effet positif du programme sur les compétences des enfants en numératie est observé seulement par rapport au groupe témoin en garderie.

Quatrième année du projet : Globalement, on note la fin de l'accélération du développement des enfants exposés au programme. Un effet positif du programme continue d'être observé sur le Vocabulaire réceptif (ÉVIP-R) des enfants exposés au programme par rapport à ceux des deux groupes témoins (voir la figure 4 ci-dessus). Ce gain représente une croissance accélérée d'environ trois à quatre mois. De plus, les enfants du groupe programme utilisent plus souvent le français avec leur entourage (selon les parents), bien que seulement en comparaison avec le groupe témoin en garderie.

Les enfants du groupe programme réussissent aussi bien que les enfants des groupes témoins sur le plan des compétences en lecture et en numératie. De même, le portrait dégagé des analyses suggère une performance similaire des fonctions exécutives chez les enfants du groupe programmes et leurs pairs des groupes témoins.



Effet différencié du programme

Les résultats d'études sur le bilinguisme distinguent deux types de bilinguisme : additif et soustractif. Alors que le bilinguisme additif est associé au développement des fonctions exécutives, et ces dernières, au rendement scolaire, le bilinguisme soustractif est lié à un retard dans le développement des habiletés cognitives ou des compétences dans la langue maternelle appropriées à l'âge de l'enfant. Plusieurs enfants francophones vivant en situation linguistique minoritaire sont à risque de développer un bilinguisme soustractif, car leur niveau d'exposition ou d'utilisation de la langue minoritaire n'atteint pas le seuil minimal requis pour développer un bilinguisme additif.

C'est dans cette optique que nous avons étudié la possibilité que les enfants exposés à des langues autres que le français (habituellement l'anglais) en milieu familial profitent davantage du programme préscolaire comparativement aux enfants exposés seulement au français dans leur foyer. Deux hypothèses furent émises :

- Les enfants ayant une faible exposition au français dans leur foyer bénéficient davantage du programme en ce qui concerne les compétences langagières.

- Les enfants ayant une forte exposition au français dans leur foyer bénéficient davantage du programme en ce qui a trait au développement cognitif.

Ces hypothèses sont investiguées en divisant d'abord les enfants de chacun des groupes à l'étude selon leur niveau d'exposition au français, soit : exposition faible ou forte au français dans le foyer au début du projet (c.-à-d., au niveau de référence). Ensuite, nous examinons la courbe développementale des compétences de chacun des sous-groupes en comparant encore une fois les enfants du groupe programme avec les enfants appartenant aux groupes témoins. Par exemple, le développement des enfants du sous-groupe programme et forte exposition au français dans le foyer au niveau de référence est comparé avec celui des enfants du sous-groupe témoin en garderie et forte exposition au français dans le foyer au niveau de référence.

Phase préscolaire

Au préscolaire, la croissance accélérée du développement des compétences langagières se

poursuit chez les enfants du groupe programme (voir le tableau 4). Cette croissance accélérée est observée chez les enfants du groupe programme dans les deux sous-groupes : à forte et à faible exposition au français en début de projet.

Globalement, ces gains sont observés tôt chez le sous-groupe d'enfants issus de foyers à faible exposition au français et se maintiennent jusqu'à 20 mois après le début du projet. Le même profil est observé chez le sous-groupe d'enfants issus de foyers à forte exposition, bien que cette tendance persiste jusqu'à l'entrée à la maternelle de cinq ans.

C'est au niveau des habiletés cognitives qu'on observe un effet différencié du programme en faveur du sous-groupe d'enfants exposés au programme et issus d'un foyer à forte exposition au français. Rappelons que ces habiletés cognitives regroupent divers aspects logico-mathématiques, soit un ensemble d'habiletés complexes dont l'apprentissage est fondé sur la maîtrise de la langue d'enseignement. Nous reprenons ce point dans la conclusion.

Tableau 4 Effets du programme à la phase préscolaire sur les enfants issus de foyers à faible ou à forte exposition au français (groupe programme vs groupe témoin en garderie)

| Dimensions | Foyer à faible exposition au français | | | Foyer à forte exposition au français | | |
|------------------------------|---------------------------------------|---------|---------|--------------------------------------|---------|---------|
| | 4 mois | 12 mois | 24 mois | 4 mois | 12 mois | 24 mois |
| Communication | ▲ | ▲ | — | ▲ | ▲ | ▲ |
| Conscience de soi | ▲ | ▲ | — | ▲ | — | ▲ |
| Cognition | — | — | — | ▲ | ▲ | ▲ |
| Vocabulaire expressif ÉPE-AD | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | — | ▲ |
| Vocabulaire expressif EOWPVT | | ▲ | | | — | |
| Vocabulaire réceptif ÉVIP-R | | | ▲ | | | — |

Légende : une case ombragée signifie que la dimension n'a pas été mesurée; ▲ = gain significatif en faveur des enfants du groupe programme vs le groupe témoin en garderie; — = aucune différence significative entre les deux groupes.

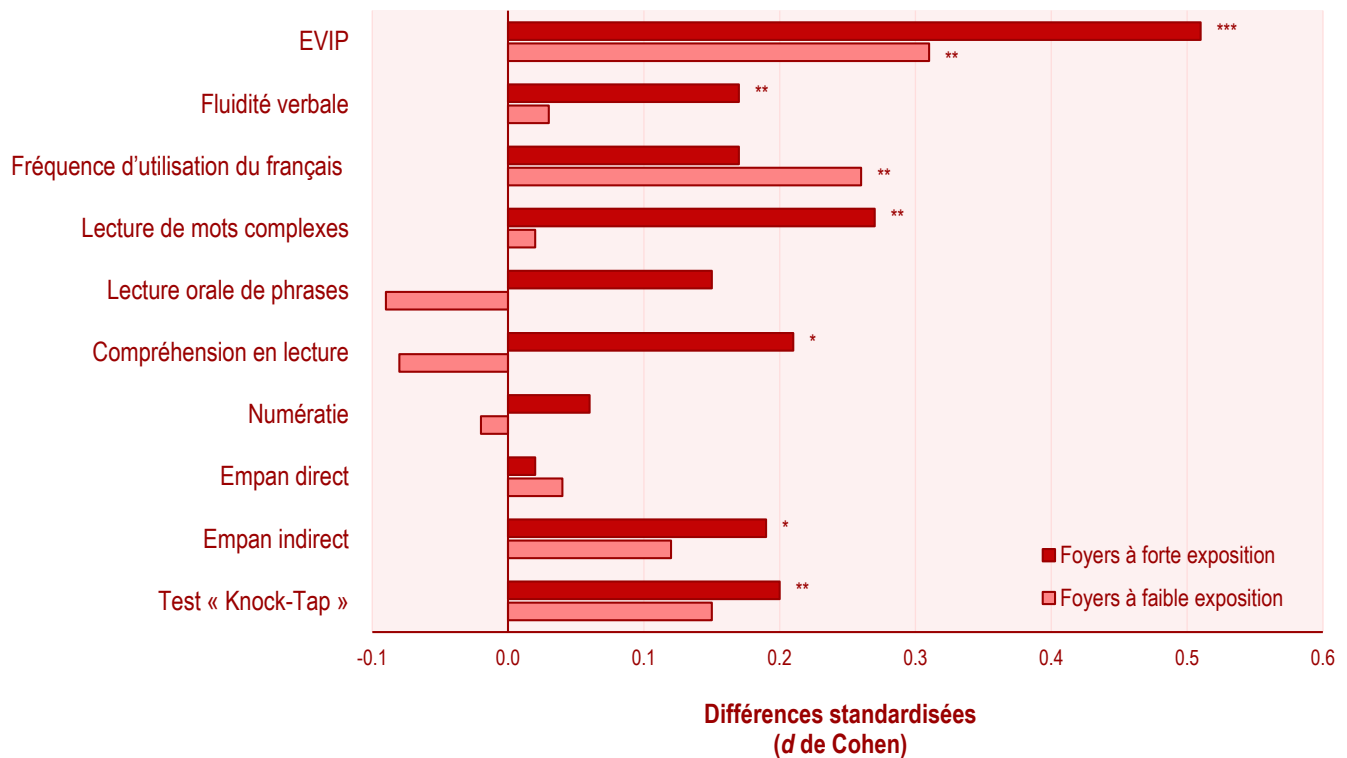
Phase scolaire

À 36 et 48 mois dans le projet, les effets différenciés du programme s'accroissent. Alors qu'on observe généralement une performance comparable chez les enfants issus de foyers à faible exposition au français comparativement aux groupes témoins, le portrait dépeint pour les enfants issus de foyers à forte exposition au français est tout autre. De plus, le portrait dépeint est similaire à 36 et 48 mois dans le projet. Par souci de simplicité, nous avons opté de présenter seulement les résultats à 48 mois dans ce sommaire.

On observe à la figure 5 des gains en faveur du sous-groupe programme issu de foyers à faible exposition au français se limitant au vocabulaire réceptif et à l'utilisation plus fréquente du français par l'enfant avec son entourage.

Par ailleurs, la croissance accélérée se poursuit chez le sous-groupe d'enfants du groupe programme issus d'un foyer à forte exposition au français sur le plan des compétences langagières et en lecture. Une croissance accélérée des compétences en numératie en faveur de ce sous-groupe ressort seulement à 36 mois (non illustré à la figure 5). Le portrait est moins constant en ce qui concerne le développement des fonctions exécutives.

Tableau 5 Effets différenciés du programme chez les enfants de foyers à faible ou à forte exposition au français (groupe programme vs groupe témoin en garderie) 48 mois après le début du projet



Résultats pour les parents

L'effet des Ateliers familles sur la fréquence des activités de littératie faites par les parents avec leur enfant émerge tôt durant la première année du projet, pour disparaître peu à peu au cours des trois années du projet.

On observe également une plus grande utilisation du français lors des activités de littératie (comparativement au groupe témoin en garderie seulement) et cet effet est toujours présent au 48^e mois du projet. De même, on observe une plus grande utilisation du français par la mère pour communiquer avec l'enfant (comparativement au groupe témoin en garderie seulement) à 36 mois. L'effet observé à 36 mois coïncide avec l'entrée en première année des enfants, moment où ils apprennent à lire et durant lequel les parents sont plus appelés à s'impliquer dans les apprentissages de leur enfant.



L'effet du programme sur les parents se transfère-t-il sur les enfants?

Durant la première phase, le changement dans les attitudes des parents semble être partiellement responsable de l'effet observé sur le développement cognitif des enfants. Durant la

deuxième phase, il semble y avoir effectivement un impact indirect du programme à 36 mois sur les compétences langagières des enfants. À ce stade, le portrait dégagé semble suggérer que le volet ateliers familles est en partie responsable des effets du programme sur le développement langagier des enfants.

Globalement, les effets du volet ateliers familles semblent se limiter à deux dimensions, du moins selon les variables considérées dans les analyses menées dans cette étude. Le profil des résultats suggère que le programme en garderie est une source plus crédible et plus importante de l'effet du programme testé. Cela dit, la méthodologie quasi expérimentale utilisée ne nous permet pas d'écarter la possibilité que des ateliers d'alphabétisation familiale soient nécessaires pour obtenir des effets significatifs du programme en garderie. Toutefois, la contribution unique des ateliers d'alphabétisation familiale risque toutefois d'être très petite si l'on se fie aux résultats d'études passées. Les programmes d'alphabétisation familiale ont des effets plus importants, bien que de petite taille, lorsqu'on donne aux parents des stratégies concrètes à utiliser avec leurs enfants, et non uniquement des conseils généraux. Dans le présent projet, il semble que le contenu du programme Ateliers familles a été trop général pour avoir un effet important sur le développement. En somme, les résultats obtenus trouvent un soutien empirique dans la littérature qui appuie la conclusion que le moteur principal des effets rapportés est le programme en garderie, sans écarter le rôle complémentaire du volet Ateliers familles.



Que retire-t-on de tout ça?

Globalement, l'examen de la trajectoire développementale des enfants suggère une accélération soutenue du développement des compétences langagières des enfants du groupe programme durant les quatre années du projet. Les enfants du groupe programme performant aussi bien ou mieux que leurs pairs des groupes témoins sur la majorité des mesures de compétences langagières. L'effet du programme sur les prédicteurs du rendement scolaire est moins important et semble s'estomper au bout de 48 mois.

La nature des gains dépend toutefois de l'exposition de l'enfant au français au début du projet. Chez les enfants du groupe programme issus d'un foyer à faible exposition, on constate des gains à court, moyen et long terme dans leurs compétences langagières. Le même profil ne ressort pas de façon marquée à moyen et à long terme sur le plan des précurseurs du rendement scolaire (c.-à-d., les compétences en lecture et en numératie, ainsi que les fonctions exécutives). Autrement dit, les gains langagiers de ces enfants ne semblent pas se traduire par une meilleure performance sur les précurseurs du rendement scolaire. Cela dit, les enfants issus d'un foyer à faible exposition réussissent aussi bien que leurs homologues du groupe témoin en garderie sur des tâches considérées essentielles au bon rendement scolaire.

Par ailleurs, les enfants issus d'un foyer caractérisé par une forte exposition initiale au français profitent davantage sur le plan des compétences langagières en plus de tirer

pleinement avantage du programme en ce qui concerne la majorité des compétences associées au rendement scolaire. Ces gains observés dans les compétences langagières et dans le développement des prédicteurs du rendement scolaire émergent tôt et continuent de s'accroître au cours de la deuxième phase (p. ex., compétences langagières, compétences en lecture, fonctions exécutives). Ces résultats suggèrent que les enfants vivant surtout en français au préscolaire sont mieux outillés pour apprendre et profiter pleinement des activités présentées dans le cadre du programme testé, et continuent de se développer de façon accélérée au cours des premières années scolaires lorsqu'on compare leurs apprentissages aux groupes témoins.

Ces résultats suggèrent que les enfants du groupe programme sont moins susceptibles que ceux du groupe témoin en garderie de développer un bilinguisme soustractif. Ces constats sont conformes aux résultats d'études antérieures démontrant qu'une bonne maîtrise de la langue favorise le développement d'un bilinguisme additif et, par extension, facilite le développement des fonctions exécutives.

L'effet du programme sur les parents est prometteur, du moins à court et moyen terme. Au 36^e mois du projet, l'effet du programme sur les parents se traduit par une plus grande exposition au français dans le foyer chez les enfants du groupe programme. Ce moment correspond à l'entrée des enfants en première année scolaire. Cet effet sur le comportement langagier des parents coïncide avec un effet du programme sur les compétences langagières des enfants. Malheureusement, l'effet des Ateliers familles s'estompe au 48^e mois du projet. Ce moment correspond à une baisse de la performance, surtout chez les enfants issus d'un foyer à faible exposition au français en début de projet.

Ces résultats démontrent la nécessité de continuer d'encourager les parents à soutenir le développement des compétences langagières en français de leurs enfants dans le but d'assurer une meilleure maîtrise de la langue chez ces derniers ou du moins, le maintien des acquis découlant d'un programme préscolaire tel que celui offert dans le cadre du *projet Capacité d'apprentissage*.

Remerciements

La mise en œuvre et l'évaluation du projet *Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire* ont bénéficié de la participation active de plusieurs acteurs dans chaque communauté ainsi que de la collaboration d'un grand nombre de personnes. Un tel projet n'aurait pas vu le jour sans la participation de communautés et de familles prêtes à investir temps et énergie dans le projet. L'équipe tient à remercier chaleureusement les personnes directement impliquées dans le

projet : les enfants et les parents. Nous tenons également à souligner le soutien sans faille de Gordon Lenjosek et Édith Duclos (EDSC) dans ce projet, soutien des plus appréciés. Plusieurs autres personnes ont contribué à la qualité de l'étude et au succès du projet : le comité consultatif du projet, les créatrices des programmes, les formatrices des éducatrices et des intervenantes en alphabétisation familiale, les évaluatrices des enfants, les sondeurs des parents, les champions locaux, les dirigeants des services de garde et des services ciblant la petite enfance, les conseils scolaires, les écoles, les éducatrices et, enfin, les animatrices des ateliers familles. Soulignons l'engagement soutenu et l'excellent travail des coordonnatrices communautaires tout au long du projet – merci à Annie, Annik, Lorraine, Marie-Anne, Nadia, Louise, Kim et plusieurs autres personnes. Enfin, nous tenons à remercier les membres de l'équipe d'analystes. La qualité et l'intégrité des résultats témoignent de leur engagement dans le projet.

SOCIÉTÉ DE RECHERCHE SOCIALE APPLIQUÉE

BUREAU D'OTTAWA

55, rue Murray, bureau 400
Ottawa (Ontario) K1N 5M3
Tél. : 613.237.4311
Télééc. : 613.237.5045

BUREAU DE TORONTO

481, avenue University, bureau 705
Toronto (Ontario) M5G 2E9
Tél. : 416.593.0445
Télééc. : 647.725.6293

BUREAU DE VANCOUVER

128, rue Pender Ouest, bureau 301
Vancouver (Colombie-Britannique) V6B 1R8
Tél. : 604.601.4070
Télééc. : 604.601.4080

www.srdc.org