



CAPACITÉ D'APPRENTISSAGE DANS LES COMMUNAUTÉS FRANCOPHONES EN SITUATION MINORITAIRE

RAPPORT DE RÉFÉRENCE



Conseil d'administration de la SRSA

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

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

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

John Helliwell
Codirecteur, programme Interactions sociales, identité et
mieux-être, Institut canadien de recherches avancées

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

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

Renée F. Lyons, Ph. D.
Présidente de la recherche sur les maladies chroniques
complexes et directrice scientifique de TD du Bridgepoint
Collaboratory for Research and Innovation, Université de Toronto

Sharon Manson Singer
Ancienne présidente des Réseaux canadiens de recherche en
politiques publiques

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.

Geneviève Mák

Matthieu Verstraete

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 200 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, à Toronto et à Vancouver.

Promoteur du projet Capacité d'apprentissage

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

The logo for the Government of Canada, featuring the word "Canada" in a serif font with a small Canadian flag above the letter 'a'.

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.

Table des matières

	Page
Liste des tableaux.....	7
Liste des figures.....	10
Sommaire.....	11
Première évaluation des enfants.....	12
Sondage de base des parents.....	12
Représentativité de l'échantillon du projet Capacité d'apprentissage.....	13
Sondage de base des représentants communautaires.....	14
Cartographies communautaires.....	14
Analyses futures.....	15
1.0 Sommaire du projet.....	17
1.1 La problématique.....	17
1.2 La question de recherche.....	18
1.3 Projet Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire (projet Capacité d'apprentissage).....	18
1.4 Composantes du développement des enfants vivant en milieu minoritaire.....	20
1.4.1 La préparation à la scolarisation ou les facteurs conduisant à la réussite scolaire.....	20
1.4.2 L'aspect linguistique et culturel : composante particulière de ce groupe d'enfants.....	21
1.4.3 Trajectoire de développement.....	21
1.5 Sources d'influence du développement de l'enfant.....	22
1.5.1 Le microsystème : environnement familial (variables contextuelles).....	23
1.5.2 Le microsystème : environnement familial (processus familiaux).....	25
1.5.3 Le microsystème : milieu de garde.....	27
1.5.4 Le mésosystème : liens entre la famille et le milieu de garde.....	28
1.5.5 Le macrosystème : variables communautaires.....	28
2.0 Méthodologie.....	31
2.1 Les participants.....	31
2.2 Méthodologie expérimentale.....	32
2.3 Mesures.....	32
2.3.1 Évaluation de la petite enfance – Appréciation directe (ÉPE-AD).....	32
2.3.2 Sondage de base.....	34
2.3.3 Sondage communautaire.....	37
2.4 Hypothèses à l'étude.....	37

3.0 Résultats de l'ÉPE-AD.....	39
3.1 Description de l'échantillon	39
3.1.1 Échantillon total	39
3.1.2 Échantillon par groupes expérimentaux.....	40
3.1.3 Taux de réponse et données manquantes	41
3.2 Déroulement sommaire de la première vague.....	42
3.3 Résultats généraux et résultats des analyses comparatives	43
3.3.1 Résultats sur la langue du test.....	43
3.3.2 Analyses des scores pour l'ensemble de l'échantillon et par groupe expérimental.....	44
3.4 Analyses complémentaires.....	46
3.4.1 Comparaisons des scores par sexe	47
3.4.2 Relation entre le score et l'âge.....	48
3.4.3 Comparaison des scores selon la langue maternelle	49
3.4.4 Comparaisons des scores selon l'intensité de la vitalité du français de la communauté	53
3.5 Sommaire des résultats et discussion	55
4.0 Résultats du sondage de base.....	61
4.1 Taux de réponse et données manquantes	62
4.2 Section I : Renseignements sociodémographiques	62
4.2.1 Participants par groupe expérimental et par communauté.....	62
4.2.2 Lien de parenté du répondant et langue d'administration.....	64
4.2.3 Âge moyen de la mère	65
4.2.4 Fratrie et composition de la famille	65
4.2.5 Niveau d'éducation des mères et des pères.....	68
4.2.6 Nombre d'heures travaillées	70
4.2.7 Revenu total du ménage.....	72
4.2.8 Profil linguistique des parents.....	74
4.2.9 Nombre d'années vécues dans la communauté	88
4.3 Section II : Interactions entre parent et enfant	89
4.3.1 Pratiques parentales	90
4.3.2 Langues d'usage de l'enfant	91
4.3.3 Littératie.....	92
4.4 Section III : Processus familiaux.....	94
4.4.1 Capital social et soutien social.....	94
4.4.2 Fonctionnement familial	95
4.4.3 Dépression.....	97
4.5 Sections IV et V : Identité, environnement et francophonie	98
4.5.1 Engagement envers la culture	98
4.5.2 Sentiment d'appartenance aux communautés linguistiques	99
4.5.3 Perception de la vitalité de la communauté francophone	100
4.5.4 Présence du français dans la communauté.....	103
4.6 Section VI : Garde de l'enfant.....	104
4.6.1 Principaux modes de garde	105
4.6.2 Langues habituellement parlées dans les principaux modes de garde.....	107
4.6.3 Choix du mode de garde	109

4.7	Corrélations entre les scores et les variables d'intérêt	110
4.8	Discussion sur les résultats.....	112
5.0 Comparaison de l'échantillon du projet Capacité d'apprentissage avec l'échantillon de l'EVMLO.....		117
5.1	Description de l'EVMLO et méthodologie des comparaisons avec le projet Capacité d'apprentissage	117
5.1.1	Description de l'EVMLO	117
5.1.2	Description des régions géographiques	119
5.1.3	Méthodologie des comparaisons entre l'EVMLO et le projet Capacité d'apprentissage	119
5.2	Comparaison des variables sociodémographiques.....	122
5.2.1	Représentativité des communautés du projet Capacité d'apprentissage.....	122
5.2.2	Lien de parenté du répondant avec l'enfant.....	123
5.2.3	Sexe des enfants.....	124
5.2.4	Structure familiale, fratrie et taille de la famille	125
5.2.5	Niveau d'éducation	127
5.2.6	Revenu total de la famille	131
5.2.7	Profil linguistique de la famille.....	132
5.3	Discussion	140
6.0 Résultats du sondage communautaire		145
6.1	Description de l'échantillon des représentants communautaires	145
6.2	Disponibilité des ressources et services en français.....	146
6.2.1	Alphabétisation et ressources culturelles	146
6.2.2	Sports et loisirs.....	147
6.2.3	Soins à la petite enfance et centres de ressources familiales	148
6.2.4	Écoles, bibliothèques et centres communautaires.....	148
6.2.5	Organismes religieux et développement spirituel.....	149
6.2.6	Garderies francophones	150
6.2.7	Santé.....	151
6.3	Accessibilité et obstacles aux ressources et services de langue française.....	151
6.3.1	Sensibilisation	152
6.3.2	Obstacles	153
6.4	Qualité des services disponibles en français pour soutenir le développement des enfants francophones d'âge préscolaire.....	156
6.5	Profil de la communauté	157
6.6	Défis actuels de la communauté en termes de services ou d'activités communautaires absents et de ressources non exploitées.....	158
6.7	Discussion	160

7.0 Cartographie communautaire	163
7.1 Introduction à la cartographie communautaire.....	163
7.2 Méthodologie	164
7.3 Ressources et programmes ciblant les jeunes familles de langue française.....	169
7.3.1 Répertoire des ressources et programmes pour la communauté de Cornwall	169
7.3.2 Répertoire des ressources et programmes pour la communauté de Durham	171
7.3.3 Répertoire des ressources et programmes pour la communauté d'Edmonton	174
7.3.4 Répertoire des ressources et programmes pour la communauté d'Edmundston	178
7.3.5 Répertoire des ressources et programmes pour la communauté de Saint-Jean	180
7.3.6 Répertoire des ressources et programmes pour la communauté d'Orléans	183
7.4 Discussion des résultats.....	186
8.0 Conclusions.....	191
Références.....	195

Annexes

Annexe A : Rétrospective des tests mesurant la préparation à la scolarisation au Canada et choix de l'ÉPE-AD	205
Annexe B : Procédure pour l'administration de l'ÉPE-AD (mesure pré-intervention)	217
Annexe C : Équivalence des échelles du sondage de base, KSI, ELNEJ et EVMLO	219
Annexe D : Protocole d'administration du sondage de base	223
Annexe E : Compilation du score au domaine E	225
Annexe F : Création de cartographies communautaires	227
Annexe G : Cartes communautaires	231
Annexe H : Lexique	263

Liste des tableaux

	Page
Tableau 2.1 : Propriétés psychométriques des sous-échelles de l'ÉPE-AD	34
Tableau 2.2 : Sommaire des variables mesurées dans le sondage de base	35
Tableau 3.1 : Statistiques descriptives pour variables d'intérêt pour chacun des groupes expérimentaux.....	41
Tableau 3.2 : Analyse de la variance des scores (ANOVA) par domaine entre les groupes expérimentaux.....	46
Tableau 3.3 : Analyse de la variance (ANOVA) par domaine et par sexe	48
Tableau 3.4 : Corrélations des scores par domaine avec l'âge au moment de passer le test	49
Tableau 3.5 : Analyse de la variance des scores (ANOVA) par domaine et par langue maternelle de l'enfant.....	51
Tableau 3.6 : Répartition de la langue finale du test selon la langue maternelle.....	52
Tableau 3.7 : Nombre d'enfants ayant fait le test en français selon le groupe expérimental	52
Tableau 3.8 : Analyse de la variance (ANOVA) par domaine selon le degré de vitalité de la communauté	55
Tableau 4.1 : Nombre de participants par groupe expérimental et par communauté à la fin de la période d'inscription (31 octobre 2007).....	64
Tableau 4.2 : Lien de parenté du répondant et langue d'administration du sondage pour les groupes dont les enfants fréquentent une garderie en installation (G1 et G2).....	65
Tableau 4.4 : Comparaison du nombre d'enfants dans chaque famille, par groupe expérimental	66
Tableau 4.5 : Comparaison du rang de naissance de l'enfant cible par groupe expérimental	66
Tableau 4.6 : Comparaison de la taille du ménage par groupe expérimental	67
Tableau 4.7 : Structure familiale des familles participantes	68
Tableau 4.8 : Résultats d'analyses portant sur le plus haut niveau d'éducation atteint (mères, pères) entre les groupes expérimentaux	69
Tableau 4.9 : Nombre d'heures travaillées (mères, pères) par groupe expérimental	72
Tableau 4.10 : Catégories de revenu du ménage par groupe expérimental	73
Tableau 4.11 : Résultats d'analyses portant sur les langues officielles suffisamment connues par les parents pour soutenir une conversation, par groupe expérimental	76
Tableau 4.12 : Résultats d'analyses portant sur la première langue apprise et encore comprise par les parents, par groupe expérimental.....	78
Tableau 4.13 : Résultats d'analyses portant sur la première langue officielle parlée (PLOP) par les parents, par groupe expérimental	80
Tableau 4.14 : Résultats d'analyses portant sur les langues d'enseignement au primaire des parents, par groupe expérimental.....	82
Tableau 4.15 : Résultats d'analyses portant sur les langues les plus souvent parlées à la maison, par groupe expérimental	84
Tableau 4.16 : Résultats d'analyses portant sur les langues parlées à l'extérieur de la maison avec les amis	86
Tableau 4.17 : Résultats d'analyses portant sur les langues parlées avec l'enfant cible	88
Tableau 4.18 : Analyse de la variance (ANOVA) des pratiques parentales entre les groupes expérimentaux.....	91

Tableau 4.19 : Analyse de la variance (ANOVA) de la langue d'usage de l'enfant entre les groupes expérimentaux.....	92
Tableau 4.20 : Analyse de la variance (ANOVA) des activités de littératie et du continuum linguistique entre les groupes expérimentaux.....	94
Tableau 4.21 : Analyse de la variance (ANOVA) du capital social et du soutien social entre les groupes expérimentaux.....	95
Tableau 4.22 : Analyse de la variance (ANOVA) du fonctionnement familial entre les groupes expérimentaux.....	96
Tableau 4.23 : Analyse de la variance (ANOVA) de l'humeur dépressive entre les groupes expérimentaux.....	97
Tableau 4.24 : Analyse de la variance (ANOVA) de l'engagement envers la culture entre les groupes expérimentaux.....	99
Tableau 4.25 : Analyse de la variance (ANOVA) de l'appartenance aux communautés linguistiques entre les groupes expérimentaux	100
Tableau 4.26 : Analyse de la variance (ANOVA) de la vitalité de la communauté entre les groupes expérimentaux.....	102
Tableau 4.27 : Analyse de la variance des scores de la vitalité subjective (ANOVA), par communauté.....	102
Tableau 4.28 : Historique des modes de garde par groupe expérimental	106
Tableau 4.29 : Comparaison entre groupes expérimentaux des langues parlées dans l'historique de garde	108
Tableau 4.30 : Raisons ayant motivé le choix du mode de garde par les parents, par groupe expérimental	110
Tableau 4.31 : Matrice de corrélation entre les scores à l'ÉPE-AD et certaines échelles des variables du sondage de base.....	111
Tableau 5.1 : Comparaison de la taille des échantillons du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO par communauté	123
Tableau 5.2 : Comparaison entre le projet Capacité d'apprentissage et l'EVMLO au niveau du lien du répondant avec l'enfant.....	124
Tableau 5.3 : Comparaison des effectifs de garçons/filles présents dans le projet Capacité d'apprentissage et l'EVMLO	125
Tableau 5.4 : Comparaison entre le projet Capacité d'apprentissage et l'EVMLO au niveau du nombre de familles mono- et biparentales	126
Tableau 5.5 : Comparaison entre le projet Capacité d'apprentissage et l'EVMLO au niveau du nombre d'enfants par répondant	126
Tableau 5.6 : Comparaison de la taille ¹ des familles du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO.....	127
Tableau 5.7 : Comparaison des niveaux d'éducation des mères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO.....	128
Tableau 5.8 : Comparaison, par communauté, des niveaux d'éducation des mères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO	128
Tableau 5.9 : Comparaison des niveaux d'éducation des pères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO.....	130
Tableau 5.10 : Comparaison, par communauté, des niveaux d'éducation des pères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO	130

Tableau 5.11 : Comparaison entre le projet Capacité d'apprentissage et l'EVML0 au niveau des familles par classes de revenu	132
Tableau 5.12 : Comparaison entre le projet Capacité d'apprentissage et l'EVML0 au niveau des mères regroupées selon leur langue maternelle	133
Tableau 5.13 : Comparaison, par communauté, des mères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVML0 regroupées par catégories (1, 2 et 3) [†] de langue maternelle	133
Tableau 5.14 : Comparaison des pères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVML0 regroupés selon leur langue maternelle.....	135
Tableau 5.15 : Comparaison, par communauté, des pères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVML0 regroupés par catégories (1, 2 et 3) [†] de langue maternelle	136
Tableau 5.16 : Comparaison des enfants du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVML0 regroupés selon leur langue maternelle.....	137
Tableau 5.17 : Comparaison, par communauté, des enfants du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVML0 regroupés par catégories (1, 2 et 3) [†] de langue maternelle	138
Tableau 5.18 : Comparaison des mères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVML0 regroupées selon leur Première langue officielle parlée (PLOP).....	139
Tableau 5.19 : Comparaison des pères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVML0 regroupés selon leur Première langue officielle parlée (PLOP)	140
Tableau 6.1 : Participants par communauté et par domaine représenté.....	145
Tableau 6.2 : Analyse de la variance (ANOVA) du niveau de difficulté d'accès à des services en français, par communauté	155
Tableau 6.3 : Analyse de la variance (ANOVA) du niveau de difficulté d'accès à des services en français, par groupe expérimental	155
Tableau 7.1 : Catégories et sous-catégories des ressources répertoriées pour la cartographie communautaire du projet Capacité d'apprentissage	165
Tableau 7.2 : Unités géographiques selon la communauté.....	167
Tableau 7.3 : Nombre de ressources pour la petite enfance et les parents à Cornwall	171
Tableau 7.4 : Nombre de ressources pour la petite enfance et les parents dans le sud de Durham	174
Tableau 7.5 : Nombre de ressources pour la petite enfance et les parents à Edmonton	177
Tableau 7.6 : Nombre de ressources pour la petite enfance et les parents à Edmundston.....	180
Tableau 7.7 : Nombre de ressources pour la petite enfance et les parents à Saint-Jean	182
Tableau 7.8 : Nombre de ressources pour la petite enfance et les parents à Orléans	185

Liste des figures

	Page
Figure 1.1 : Localisation des six communautés participantes en fonction des limites géographiques de Statistique Canada, 2006.....	19
Figure 1.2 : Modèle écologique complet de Bronfenbrenner (1979).....	23
Figure 4.1 : Nombre de participants par communauté.....	63
Figure 4.2 : Plus haut niveau d'éducation atteint par les parents.....	69
Figure 4.3 : Nombre d'heures travaillées.....	71
Figure 4.4 : Revenu total du ménage	73
Figure 4.5 : Résultats d'analyses portant sur les langues officielles connues suffisamment pour soutenir une conversation	75
Figure 4.6 : Distribution de la première langue apprise et encore comprise : mères, pères	77
Figure 4.7 : Distribution de la première langue officielle parlée (PLOP) : mères, pères	79
Figure 4.8 : Distribution des langues d'enseignement au primaire : mères, pères	81
Figure 4.9 : Distribution des langues les plus souvent parlées à la maison : mères, pères	83
Figure 4.10 : Distribution des langues parlées à l'extérieur de la maison avec les amis : mères, pères.....	85
Figure 4.11 : Distribution des langues parlées avec l'enfant : mères, pères	87
Figure 4.12 : Nombre d'années vécues dans la communauté par la PCM	89
Figure 4.13 : Fréquence d'utilisation des pratiques parentales rapportée par la PCM	90
Figure 4.14 : Langues d'usage de l'enfant.....	91
Figure 4.15 : Fréquence des activités de littératie rapportée par la PCM	92
Figure 4.16 : Langues d'usage habituel de la PCM lors d'activités de littératie	93
Figure 4.17 : Présence de capital social et de soutien social rapportée par la PCM.....	95
Figure 4.18 : Fonctionnement familial rapporté par la PCM.....	96
Figure 4.19 : Humeur dépressive rapportée par la PCM	97
Figure 4.20 : Niveau d'engagement envers la culture francophone	98
Figure 4.21 : Sentiment d'appartenance aux communautés linguistiques	99
Figure 4.22 : Perception de la vitalité de la communauté.....	101
Figure 4.23 : Présence du français dans la communauté	104
Figure 4.24 : Modes de garde des enfants par période d'un an	105
Figure 4.25 : Langues parlées dans les principaux modes de garde de la naissance de l'enfant au moment du sondage	107
Figure 6.1 : Niveau de difficulté à accéder à des services en français.....	154

Sommaire

Ce rapport vise à établir le profil des enfants, de leur famille et des communautés participant au projet Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire, un projet de démonstration financé par Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC). Le projet met à l'essai un programme préscolaire de service de garde¹ ayant pour objectif de développer les compétences langagières de l'enfant, sa connaissance et son utilisation du français, sa connaissance de la culture francophone et son appartenance à celle-ci, ainsi que de favoriser sa préparation à l'école et son développement en général. L'évaluation de ce programme se fait au moyen d'une méthodologie quasi expérimentale avec groupes témoins non équivalents. La méthodologie prévoit trois groupes expérimentaux : un groupe programme composé d'enfants inscrits dans la garderie francophone offrant le nouveau programme préscolaire; un groupe témoin comprenant les enfants inscrits dans une garderie francophone n'offrant pas le nouveau programme; et un groupe témoin regroupant les enfants dont la garde de jour a lieu à la maison ou en garderie familiale non réglementée. Le premier groupe témoin vise à tenir 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 vise à tenir compte de l'influence d'un milieu de garde informel sur le développement de l'enfant. Le projet compte deux cohortes de participants, la première recrutée en 2007 et la deuxième recrutée en 2008.

Les analyses rapportées dans le présent rapport portent uniquement sur les données provenant de la première cohorte de participants alors que les enfants étaient âgés, en moyenne, de trois ans. Les données ont été recueillies au cours des mois de mai à décembre 2007, soit avant ou au début de la mise en œuvre du programme. Les analyses visent d'abord à établir l'homogénéité entre les groupes expérimentaux avant que l'intervention n'ait lieu. En effet, l'inférence causale découlant d'une méthodologie quasi expérimentale est facilitée par l'utilisation de mesures pré-intervention prises sur les résultantes (soit les dimensions développementales des enfants) et les corrélats qui y sont associés. Parmi ces derniers, on compte le profil sociodémographique des parents, les processus familiaux et les variables communautaires. Le rapport contient également des résultats d'analyses comparant les caractéristiques sociodémographiques et linguistiques des participants à l'étude à celles des répondants d'une enquête nationale de la minorité francophone. Ces analyses cherchent à établir le niveau de représentativité des participants à l'étude vis-à-vis de la population francophone vivant en contexte minoritaire. Le contenu du rapport se fonde sur plusieurs sources d'information dont la première évaluation du développement des enfants, le sondage de base auprès des parents, le sondage auprès des représentants communautaires, le recensement des ressources et des services en petite enfance au moyen de cartographies communautaires et des données ressortant de l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle (EVMLO). Deux futurs rapports présenteront respectivement les analyses d'impact et l'étude de la mise en œuvre du programme préscolaire de service de garde auprès de la première cohorte de participants.

¹ Officiellement connu sous le nom de services de garde enrichis dans les documents de RHDC, la SRSA, en accord avec RHDC, nommé dorénavant le programme « programme préscolaire de service de garde ».

PREMIÈRE ÉVALUATION DES ENFANTS

En octobre 2007, une première évaluation des enfants a eu lieu, portant sur les cinq domaines développementaux suivants : connaissances générales, habiletés cognitives, habiletés langagières et de communication, habiletés physiques et motrices, et conscience et engagement envers la culture francophone. Des analyses ont été faites afin d'établir l'homogénéité entre les groupes expérimentaux au début de l'intervention.

Les résultats des analyses relatives à cette première évaluation révèlent :

- **un effet du protocole qui détermine la langue du test sur les scores obtenus par les enfants.** Il importe de noter que l'arbre décisionnel (détaillé à l'annexe B) favorise une administration du test en français. Par conséquent, il est fort possible que certains enfants auraient mieux réussi si le test leur avait été administré en anglais.
- **des scores moyens relativement faibles par domaine pour tous les enfants.** La distribution des scores par domaine souligne un effet plancher, c'est-à-dire que plusieurs questions sont trop difficiles pour les enfants testés et que l'ensemble des scores se retrouve dans la fourchette inférieure de l'étendue des scores théorique selon le postulat.
- **des scores plus faibles dans le groupe programme comparativement aux deux groupes témoins dans quatre des cinq dimensions du test en français.** Ce résultat peut être un artefact de la langue d'administration du test. De fait, le groupe programme comprend un plus grand nombre d'enfants anglophones, allophones et/ou bilingues qui ont fait le test en français. Des analyses complémentaires ont souligné que ces enfants tendaient à obtenir des scores plus faibles dans les domaines influencés par la langue parlée (p. ex., habiletés langagières et de communication) lorsque le test leur était administré en français.
- **la nécessité d'incorporer des outils plus sensibles aux variations dans les habiletés langagières** des enfants pour être en mesure de répondre à la deuxième hypothèse de recherche concernant l'impact positif du programme sur les compétences langagières des enfants.

SONDAGE DE BASE DES PARENTS

Au cours de l'été et de l'automne 2007, les parents ont répondu à un premier sondage visant à établir leur profil sociodémographique et linguistique ainsi qu'à mesurer des facteurs affectant la préparation à l'école. Une série d'analyses visait également à établir l'homogénéité entre les groupes expérimentaux au début de l'intervention.

Les résultats des analyses soulignent :

- un profil sociodémographique des parents et des processus familiaux généralement comparables à travers les trois groupes expérimentaux (p. ex., niveau d'éducation, revenu, langues officielles connues et première langue apprise par les mères, capital social).

- un profil linguistique plus orienté vers l'anglais pour le groupe programme. Entre autres, on observe un plus grand nombre : (1) de pères parlant l'anglais seulement; (2) de parents parlant seulement anglais à la maison ou avec leur enfant; et (3) de parents faisant usage uniquement de l'anglais lors d'activités de littératie.
- des différences significatives entre les groupes expérimentaux pour deux des trois variables relatives à l'identité francophone des parents de l'étude. Les résultats d'analyses soulignent que le groupe programme s'identifie aux deux groupes linguistiques (anglais et français) alors que le groupe hors garderie s'identifie surtout au groupe francophone. Le groupe programme perçoit la vitalité du français comme étant plus faible comparativement au groupe programme hors garderie. Toutefois, les groupes expérimentaux ne diffèrent pas dans leur engagement envers la culture francophone.
- aucune différence significative entre les groupes expérimentaux dans les langues d'utilisation dans les modes de garde lorsque les enfants sont âgés de 0 à 12 mois ou au moment du sondage de base. Toutefois, on remarque qu'entre 12 et 36 mois, un plus grand nombre d'enfants du groupe programme ont été davantage exposés à un milieu de garde anglophone par rapport aux enfants des groupes témoins.

REPRÉSENTATIVITÉ DE L'ÉCHANTILLON DU PROJET CAPACITÉ D'APPRENTISSAGE

Le degré de généralité des résultats de l'étude a été investigué au moyen d'une série d'analyses visant à déterminer si les enfants du projet Capacité d'apprentissage sont représentatifs des enfants francophones d'âge préscolaire grandissant en milieu francophone minoritaire. À cette fin, le profil socioéconomique et linguistique des enfants du projet Capacité d'apprentissage et de leur famille est comparé à celui des enfants de l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle (EVMLO) ayant eu lieu en 2006-2007.

Les principaux résultats des analyses comparatives suggèrent que :

- les enfants du projet Capacité d'apprentissage sont relativement représentatifs des « petits francophones minoritaires » vivant dans les mêmes régions de recensement en termes socioéconomiques;
- les enfants du projet Capacité d'apprentissage ne sont pas représentatifs des « petits francophones minoritaires » d'après le profil linguistique de leur famille (langue maternelle de la mère, du père et de l'enfant, et PLOP des parents);
- le degré de généralité des résultats du projet Capacité d'apprentissage dépend de la proportion de nouveaux arrivants qui composent la population francophone minoritaire utilisant des services de garde. Si leur proportion est relativement faible, comme cela semble être le cas dans le projet Capacité d'apprentissage, alors il y aura une plus grande probabilité que les résultats se reproduisent dans une autre population francophone minoritaire. Au contraire, si la proportion d'immigrés francophones minoritaires utilisant des services de garde est relativement importante, alors la

probabilité que les résultats du projet Capacité d'apprentissage se reproduisent dans une autre population francophone minoritaire sera plus petite.

SONDAGE DE BASE DES REPRÉSENTANTS COMMUNAUTAIRES

Administré de décembre 2007 à février 2008, le sondage auprès des représentants communautaires visait à établir la disponibilité des ressources et services en français, l'accessibilité et les obstacles qui empêchent l'accès à ces ressources, la qualité de ces dernières, le profil de la communauté et, enfin, les défis auxquels fait face la communauté en matière de services et de ressources ciblant la petite enfance.

Les principaux thèmes ressortant des entrevues touchent :

- le **peu de services ou programmes** ciblant la petite enfance francophone. Dans plusieurs cas, les répondants ont mentionné des ressources et des services pour les enfants plus âgés mais non pour la petite enfance.
- **la langue d'utilisation** des services et programmes ciblant la petite enfance. Les répondants sont d'avis que, dans l'ensemble, ces derniers sont offerts en anglais ou dans les deux langues mais **jamais exclusivement en français**.
- les **principaux obstacles** à l'accès aux services. Les répondants identifient comme principaux obstacles la méconnaissance ou l'absence de services disponibles en français suivis de près par le manque de professionnels francophones qualifiés. Ils soulignent également le problème de la distance comme jouant un rôle important dans l'accès aux ressources communautaires.
- une certaine inquiétude à l'effet que **les parents francophones soient assimilés par la majorité anglophone**. Les répondants soutiennent que les parents s'orientent davantage vers l'anglais, car il est plus facile d'accéder aux ressources communautaires ou parce que l'un des membres du couple est anglophone.
- le nombre important de **nouveaux arrivants francophones** dans certaines communautés. Certains de ces nouveaux arrivants viennent s'installer pour de courtes périodes, puis retournent dans leur lieu d'origine. Le degré de stabilité de la composition des communautés peut expliquer les différences d'investissement dans le mieux-être de la communauté et, par extension, dans la disponibilité de ressources pour la petite enfance et pour les familles.

CARTOGRAPHIES COMMUNAUTAIRES

Une série de cartographies permet de mettre en lien l'emplacement des ressources et services de langue française avec la proportion de francophones retrouvée dans les quartiers de la communauté. Elle permet également d'effectuer une analyse du capital culturel (Landry, 1994) relatif aux organismes et institutions ciblant la petite enfance en milieu minoritaire francophone. À cet égard, notons que seules les ressources offertes seulement en français ont été considérées dans cette analyse. Ce choix repose sur des études empiriques démontrant que l'accès à des ressources offertes seulement en français permet de contrebalancer la forte influence du poids

démographique et social de l'anglais sur le vécu quotidien des membres de la communauté francophone. La présence de multiples milieux francophones favorise le maintien et l'épanouissement de l'identité ethnolinguistique et de la langue (Landry, Allard et Devreau, 2007).

L'analyse du capital culturel démontre :

- que la très **grande majorité des services de garde, des prématernelles et des haltes garderies** (entre 79 % et 100 %) sont offerts en français seulement. Seule la communauté d'Orléans se démarque des autres avec 69 % de ces services offerts en français seulement.
- que la majorité ou la totalité des **activités de littératie** sont offertes en français seulement dans cinq des six communautés. C'est à Cornwall que l'on retrouve le plus petit pourcentage, soit 50 %, de ces activités disponibles en français seulement.
- une grande divergence entre les communautés dans l'offre des **ressources pédagogiques** offertes en français seulement. Seules les communautés du Nouveau-Brunswick offrent toutes ces ressources en français seulement. Dans les autres communautés, la disponibilité de ces ressources offertes en français seulement varie entre 40 % et 82 %.
- une forte proportion d'**activités sportives, culturelles et récréatives** offertes dans les deux langues officielles. C'est à Saint-Jean que tous les sports et loisirs se déroulent en français seulement. Edmundston ne compte qu'une seule activité offerte en français seulement. Dans les autres communautés, on observe entre un quart et deux tiers des activités qui sont offertes en français seulement.

ANALYSES FUTURES

Les résultats des premières données collectées offrent des considérations intéressantes pour les analyses d'impact. Outre l'âge et le sexe, on retiendra l'importance de prendre en considération le profil linguistique du foyer lors des analyses d'impact du nouveau programme préscolaire de service de garde sur le développement langagier et identitaire de l'enfant et sur le niveau de préparation à l'école en français de ce dernier. En effet, les analyses du sondage de base ont révélé que les pères du groupe programme sont plus anglophones que les pères des groupes témoins, ces derniers étant davantage francophones. Un environnement familial anglo-dominant se dessine également au niveau du groupe programme. Ceci étant établi, les résultats de la première évaluation de l'ÉPE-AD soulignent la présence de scores plus faibles dans tous les domaines évalués, sauf pour le développement moteur, chez les enfants n'ayant pas le français seulement comme langue maternelle. Ces analyses préliminaires montrent l'importance de tenir compte du capital culturel francophone des communautés, de la vitalité subjective du français et de l'orientation identitaire des parents dans la prédiction du développement langagier et identitaire des enfants francophones vivant en milieu minoritaire, ainsi que de leur niveau de préparation à l'école en français.

1.0 Sommaire du projet

1.1 LA PROBLÉMATIQUE

Être francophone se conçoit comme un processus qui englobe l'apprentissage de la langue française, la construction d'une identité et d'une culture francophones, et l'intégration à une communauté francophone. Alors que l'appartenance à un groupe linguistique va de soi dans un contexte où une majorité d'individus partage la même langue maternelle, ce processus naturel se complexifie toutefois en situation linguistique minoritaire.

Au Canada, de nombreuses familles francophones luttent pour le maintien de leur langue maternelle dans des environnements où la langue anglaise prédomine. Ainsi, les dernières données tirées du Recensement de 2006 indiquent que près de 42 % des francophones vivant hors Québec parlent plutôt l'anglais à la maison, bien que le français demeure une langue utilisée (Corbeil et Blaser, 2007). Quant à la langue de scolarisation des jeunes francophones hors Québec, elle varie d'une communauté à l'autre. Au Nouveau-Brunswick, par exemple, 83 % des enfants dont l'un des deux parents ou les deux parents sont francophones fréquentent l'école en français. Ce n'est le cas que de 26 % des jeunes Franco-manitobains (Revue trimestrielle de l'éducation, 2004).

En outre, les enfants francophones qui s'assoient sur les bancs de l'école de langue française en milieu linguistique minoritaire éprouvent davantage de difficultés avec le programme scolaire. En effet, les jeunes francophones en milieu minoritaire obtiennent des résultats inférieurs en lecture par rapport à leurs camarades canadiens (Bussière, Cartwright et al., 2001; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008). Ces difficultés se retrouvent déjà chez les enfants de troisième année, comme le démontrent les résultats des jeunes Ontariens aux épreuves de lecture, d'écriture et de mathématiques de 2007-2008 (OQRE, 2007-2008). Chez les plus jeunes du primaire, les enseignants de maternelle ont classé la moitié des élèves échantillonnés comme ayant une compétence globale du français inférieure à la norme provinciale en utilisant la grille de rendement établie par le gouvernement de l'Ontario (Masny, 2006). L'exposition restreinte de ces enfants à la langue française, limitant ainsi leur développement des habiletés langagières en français, serait vraisemblablement à l'origine de ces difficultés. Selon Bialystok (2006), les enfants qui ont une maîtrise limitée de la langue de scolarisation sont certains de vivre des difficultés autant scolaires que sociales.

Il importe donc d'envisager rapidement des solutions en vue d'augmenter les chances de réussite à l'école et d'intégration au sein de leur communauté de ces jeunes enfants. Une étude longitudinale a démontré que les enfants de milieux minoritaires qui grandissent dans un environnement majoritairement francophone (où le français est la principale langue utilisée à la maison et à la garderie) obtiennent des résultats supérieurs au test de vocabulaire réceptif (tel que mesuré par l'Échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP)), ainsi qu'aux échelles de communication et de connaissances générales de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) (Chartier et al., 2008). Cette tendance se poursuit lorsque ces enfants atteignent la troisième année du primaire. Les enfants ayant grandi dans un environnement familial-préscolaire francophone obtiennent de meilleurs résultats en lecture en troisième année que les enfants francophones ayant vécu dans un environnement linguistique majoritairement anglophone. Ces résultats suggèrent qu'une intervention précoce auprès des enfants, ciblant

autant le milieu familial que préscolaire, pourrait avoir des répercussions positives sur la trajectoire de développement langagier de ces enfants et, par extension, favoriser leur succès scolaire. C'est de ces constats que découle la question de recherche investiguée dans le projet Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire.

1.2 LA QUESTION DE RECHERCHE

Cette étude vise à répondre à la question de recherche suivante : Toutes choses étant égales par ailleurs, le nouveau programme préscolaire, comprenant un volet garderie et un volet d'ateliers parent-enfant, a-t-il un impact significatif sur les habiletés langagières, l'identité culturelle francophone et la préparation à la scolarisation des enfants? D'autres questions de recherche sont aussi abordées : Pour qui ce programme est-il le plus fructueux? Ce programme est-il rentable? Le nouveau programme peut-il être répété? Quels facteurs expliquent sa réussite?

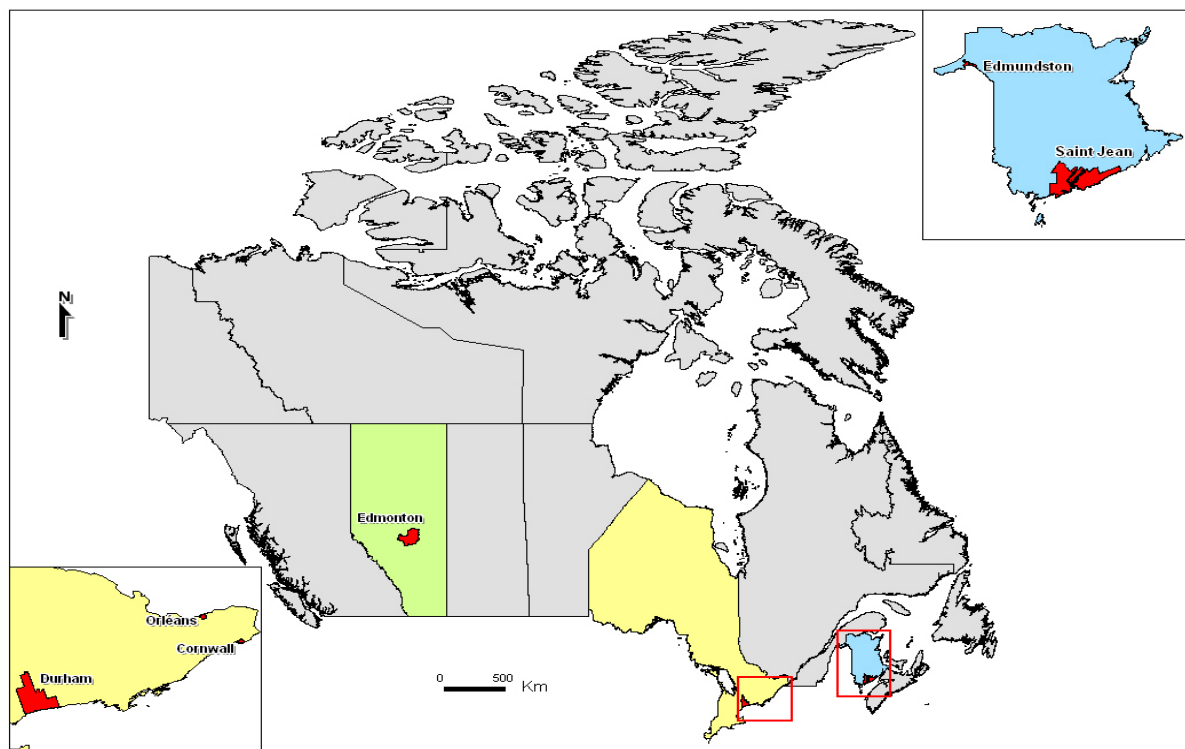
1.3 PROJET CAPACITÉ D'APPRENTISSAGE DANS LES COMMUNAUTÉS FRANCOPHONES EN SITUATION MINORITAIRE (PROJET CAPACITÉ D'APPRENTISSAGE)

Le projet Capacité d'apprentissage met à l'essai un programme préscolaire de service de garde² ayant pour objectif de développer le langage de l'enfant, sa connaissance et son utilisation du français, sa connaissance de la culture francophone et son appartenance à celle-ci, ainsi que sa préparation à l'école et son développement en général. Le projet vise à mettre en évidence les avantages qu'apporte ce programme préscolaire aux enfants vivant en milieu minoritaire francophone par rapport à d'autres groupes d'enfants n'y étant pas exposés. Le programme est implanté en deux vagues. La première cohorte a débuté le programme à l'automne 2007 dans six communautés francophones en milieu minoritaire (Saint-Jean et Edmundston au Nouveau-Brunswick; Orléans, Cornwall et Durham en Ontario; et Edmonton en Alberta). Une deuxième cohorte a été recrutée à l'automne 2008 dans deux communautés (Orléans et Cornwall) (la figure 1.1 permet de localiser les six communautés au niveau national). Parmi les enfants recevant le programme, certains y seront exposés pendant une période de 12 mois tandis que d'autres y seront exposés pendant une période de 24 mois.³ Le développement des enfants sera mesuré jusqu'en 2011 pour la première cohorte et jusqu'en 2012 pour la deuxième cohorte.

² Officiellement connu sous le nom de services de garde enrichis dans les documents de RHDCC, la SRSA, en accord avec RHDCC, nomme dorénavant le programme « programme préscolaire de service de garde ».

³ À temps plein et seulement pendant les 12 premiers mois pour les enfants de Durham et d'Orléans où les services d'école maternelle sont gratuits pour les enfants de 4 ans. À temps plein la première année et à temps partiel la deuxième année pour les enfants de Cornwall. À temps plein et pendant 24 mois pour les communautés d'Edmonton, d'Edmundston et de Saint-Jean.

Figure 1.1 : Localisation des six communautés participantes en fonction des limites géographiques de Statistique Canada, 2006



Le nouveau programme préscolaire de service de garde est composé de deux volets : un volet axé sur l'enfant ou « en garderie » et un volet familial. Le volet enfant comprend des services de garderie et du matériel en français permettant d'encourager le développement des aptitudes linguistiques françaises chez les enfants, la préparation à la scolarisation à l'école de langue française, une meilleure connaissance de la culture francophone et une appartenance à la communauté francophone. Ces services sont adaptés du Programme des prématernelles fransaskoises (pour les enfants de quatre ans) développé par le ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan. Le volet famille prend la forme d'une série de 10 ateliers parents/enfants offerts sur une base hebdomadaire et animés par des intervenantes en alphabétisation. Le programme du volet familial a été développé spécifiquement pour le projet Capacité d'apprentissage par Éduk. Il est fondé sur les pratiques exemplaires en littératie familiale émises par le « Centre for Family Literacy ». Son contenu s'inspire des programmes connus dont *Grandir avec mon enfant*, *Chansons, contes et comptines*, *Grandir avec des livres* et *Learning Together*. Ces « ateliers familles » sont une occasion pour les parents de mieux connaître les défis que présente le développement des enfants en contexte linguistique minoritaire, d'assurer un meilleur soutien aux apprentissages de leur petit, et de connaître les ressources et services offerts aux familles francophones de leur communauté. Ce volet reprend également certains éléments du programme en garderie de façon à assurer une certaine cohérence dans l'approche, les valeurs et les objectifs endossés dans les deux volets, et afin de renforcer les apprentissages ayant cours chez les enfants.

L'ensemble du programme préscolaire s'appuie sur une perspective intégrative et tente par différentes approches d'influer sur les principales sources qui modèlent le développement de l'enfant. Les sections qui suivent présentent d'abord les défis qui attendent les enfants d'âge préscolaire en milieu linguistique minoritaire, pour ensuite se concentrer sur les différentes sources d'influence du développement des tout-petits.

1.4 COMPOSANTES DU DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS VIVANT EN MILIEU MINORITAIRE

1.4.1 La préparation à la scolarisation ou les facteurs conduisant à la réussite scolaire

Comme tous les enfants d'âge scolaire, les petits francophones en milieu minoritaire doivent se préparer à leur entrée à l'école. Cette transition est importante, comme l'indiquent les études dans le domaine. En effet, il existe une forte association entre le niveau de préparation des enfants à leur entrée à l'école et leur réussite scolaire (Lemelin et Boivin, 2007). Certains indicateurs permettent de prédire les dispositions d'un enfant à apprendre à l'école, et ce dès l'âge de trois ans (Thomas, 2006).

Le terme « préparation à l'école » (school readiness) est un concept multidimensionnel, mais qui selon Doherty (1997, p. 25) réfère surtout à la capacité de l'enfant à faire face aux tâches demandées à l'école, telles que de rester assis et d'assimiler la matière. Il englobe aussi les composantes qui doivent être en place de la naissance à six ans afin d'assurer non seulement la réussite scolaire mais aussi « le succès dans tous les aspects de la vie adulte, notamment sur le marché du travail... ». Cinq aspects de la préparation de l'enfant à l'école sont communs à un ensemble de recherches (Meisels et Atkins-Burnett, 2006) :

- 1) le bien-être physique et le développement moteur approprié;
- 2) la santé émotionnelle et une approche positive face à des expériences nouvelles;
- 3) la connaissance et la compétence sociale appropriées selon l'âge;
- 4) les habiletés linguistiques appropriées selon l'âge; et
- 5) les connaissances générales et aptitudes cognitives appropriées selon l'âge.

Bien que les facteurs 1, 4 et 5 soient les aspects qui sont généralement associés à la réussite de tâches précises nécessaires au succès scolaire, les points 2 et 3 permettent aussi de prédire ce succès. En effet, la gestion des émotions, l'attitude générale de l'enfant en classe (rester assis toute la journée ou la curiosité face aux apprentissages, par exemple) et les compétences sociales de ce dernier sont autant d'éléments essentiels à la réussite scolaire. Le *National Education Goals Panel* (Meisels et Atkins-Burnett, 2006) reconnaît que ces cinq facteurs ne peuvent être dissociés de la famille, de l'école et de la communauté et que la préparation à la scolarisation doit être mise en relation avec ces divers niveaux d'influence.

1.4.2 L'aspect linguistique et culturel : composante particulière de ce groupe d'enfants

Dans le contexte du projet Capacité d'apprentissage, les dimensions linguistique et identitaire prennent une place plus importante que dans d'autres études sur le développement des enfants. En effet, les enfants doivent se préparer pour une entrée à l'école *en français*. Leur niveau de maîtrise de la langue française aura un impact sur leur réussite ultérieure (Chartier et al., 2008). Ces enfants sont exposés à deux cultures différentes à un moment où leur identité se définit. De fait, la majorité des enfants participant au projet Capacité d'apprentissage sont issus de foyers exogames; tous grandissent dans un contexte où la culture à la maison est différente de celle que partagent une majorité d'individus hors du foyer familial. Les études pionnières quant à l'importance de la culture sur le développement de l'enfant nous viennent de Vygotsky (1978). La culture dans laquelle un enfant grandit aura une influence sur le développement de ses habiletés langagières et sur ses apprentissages en général via l'intégration des symboles sociaux auxquels il est exposé. Ainsi, l'environnement social dans lequel baigne l'enfant est indissociable de la construction de son identité culturelle et linguistique, de même que de son développement global.

1.4.3 Trajectoire de développement

L'évaluation d'une intervention ciblant des facteurs reconnus pour influencer la trajectoire de développement des enfants représente une occasion unique de tester un modèle théorique. En suivant la trajectoire de développement des enfants ayant participé à l'intervention, il devient possible de démontrer que la manipulation de certains facteurs causaux a une influence directe et à long terme sur le développement de l'enfant et constitue ainsi un test théorique plus solide qu'une évidence corrélacionnelle (Lacourse et al., 2002).

D'un point de vue statistique, les trajectoires de développement sont des démonstrations claires du changement individuel, contrairement aux mesures répétées qui tiennent compte de l'évolution du groupe. Elles sont également flexibles, c'est-à-dire que les individus ne sont pas obligés d'être mesurés simultanément ou d'avoir un nombre égal d'évaluations. Ceci permet donc d'utiliser les trajectoires même s'il y a, par exemple, des données manquantes (Dupéré et al., 2007). Selon Curran et Willoughby (2003), la trajectoire de développement individuel est un processus continu latent pouvant être représenté graphiquement et dont l'approximation peut être obtenue en prenant plusieurs points dans le temps. La courbe est présentée en fonction du temps en abscisse et peut prendre une association linéaire, quadratique, etc.

En utilisant les trajectoires de développement, il nous sera donc possible de vérifier l'hypothèse selon laquelle *le nouveau programme préscolaire de service de garde, à deux volets, a un impact significatif sur les habiletés langagières, l'identité culturelle francophone et la préparation à la scolarisation 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.*

Afin de suivre la préparation à la scolarisation des enfants francophones en milieu minoritaire et les effets du projet Capacité d'apprentissage, il nous faut d'abord identifier les principales variables qui affectent le développement de ces enfants et qui interagiront avec le programme pour en influencer les résultats.

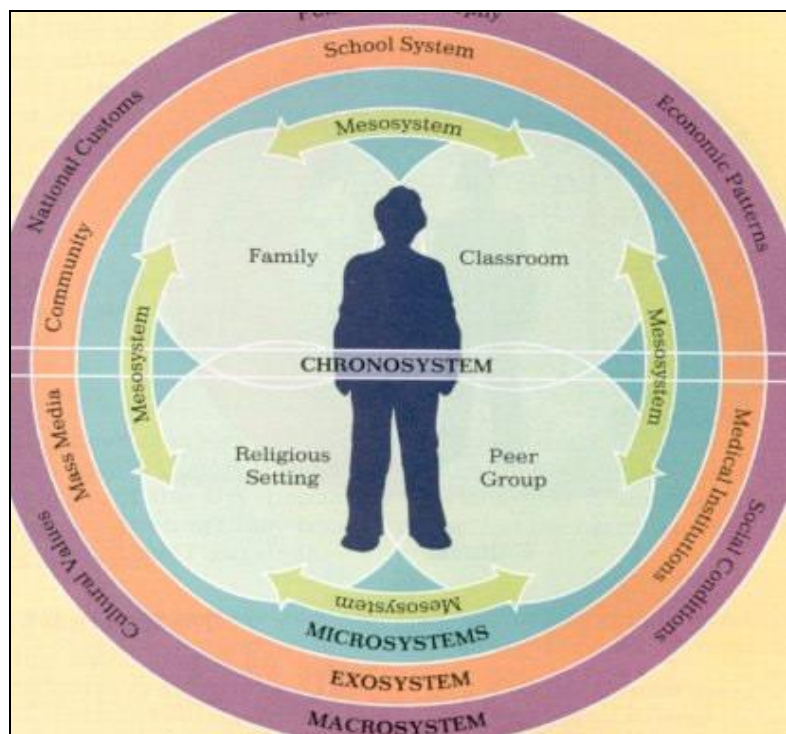
1.5 SOURCES D'INFLUENCE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Le projet Capacité d'apprentissage est basé sur une vision écologique selon laquelle des facteurs à divers niveaux influencent le développement de l'enfant. Cette vision est clairement représentée dans le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979). Ce chercheur fut le premier à mettre en mots et en images tout le système d'influences qui agit sur le développement de l'enfant. Son modèle s'articule autour de trois prémisses : 1) l'enfant est au centre du modèle; 2) le modèle est centré autour des expériences vécues par l'enfant (ces expériences sont considérées comme des « moteurs » du développement); et 3) ce type de modèle tient compte de la nature des relations entre les différents milieux de l'enfant. Le modèle de Bronfenbrenner comprend cinq systèmes (figure 1.2) :

- **Microsystème** : Environnement immédiat (famille, école, mode de garde, pairs, voisinage).
- **Mésosystème** : Interactions entre les environnements immédiats (p. ex., entre la maison et l'école).
- **Exosystème** : Environnement externe qui affecte indirectement l'enfant (tel que le travail des parents).
- **Macrosystème** : Contexte culturel plus large (culture occidentale par rapport à culture orientale, économie nationale, culture politique, sous-culture).
- **Chronosystème** : Structure des événements affectant l'environnement et les transitions au cours de l'existence.

Dans le contexte du projet Capacité d'apprentissage où le centre d'intérêt est sur de jeunes enfants en milieu linguistique minoritaire, trois systèmes du modèle de Bronfenbrenner prennent une place particulièrement importante. Tout d'abord, le microsystème, via les caractéristiques familiales et les caractéristiques du milieu de garde de l'enfant, influe sur le développement des enfants. A niveau des caractéristiques familiales, nous distinguons les variables contextuelles des processus familiaux (cette division se base sur l'ELNEJ, Statistique Canada, 2006a). Les variables contextuelles font référence à des données « factuelles » reconnues comme étant importantes pour le développement des enfants (par ex. la composition de la famille). Ensuite le mésosystème, tel que les liens qu'entretiennent la famille et le milieu de garde, joue aussi un rôle dans le développement des tout-petits. Enfin, le macrosystème, soit la communauté dans laquelle l'enfant grandit, et tout particulièrement ses caractéristiques linguistiques, fait aussi partie des influences d'intérêt pour le projet.

Figure 1.2 : Modèle écologique complet de Bronfenbrenner (1979)



Source : Dans UW-Extension ABC Project, Appendice B (novembre 2004), traduction libre.

1.5.1 Le microsystème : environnement familial (variables contextuelles)

Le développement des enfants subit l'influence de plusieurs facteurs intrinsèques à l'enfant comme son historique fœtal, son poids à la naissance ou la durée de sa gestation. Outre les caractéristiques inhérentes à l'enfant, les recherches ont identifié au cours des années une série de facteurs environnementaux pouvant affecter son développement. Les variables contextuelles de l'environnement familial font partie des facteurs contribuant le plus au développement de l'enfant (Sanders et Morawska, 2006). Ces dernières comprennent la composition de la famille, le revenu, le niveau de scolarité des parents, ainsi que les langues utilisées à la maison.

Composition de la famille

Dans le contexte du projet Capacité d'apprentissage, nous nous intéressons aux variables familiales influençant le développement de l'enfant, plus particulièrement à celles qui influencent son parcours langagier. Ainsi, le rang de naissance s'avère être une variable d'importance. En effet, les études démontrent que les aînés des familles ont un vocabulaire plus étendu en moyenne que leur fratrie (Tamis-LeMonda et Rodriguez, 2008).

Le type de famille (biparentale intacte, monoparentale, recomposée, etc.) est également une variable à considérer. Une étude effectuée avec les données longitudinales de l'ELNEJ a montré que le type de famille (biparentale ou monoparentale) avait une influence concrète sur plusieurs aspects du développement de l'enfant. En effet, pour les enfants de six à onze ans, les auteurs concluent que « les enfants des familles biparentales étaient moins hyperactifs, avaient de meilleures aptitudes scolaires, étaient moins anxieux ou déprimés et ont reçu de leurs enseignants

une bonne évaluation quant à leur niveau de connaissances » (Adams et Ryan, 2000). Cependant, ce n'est pas tant la composition de la famille que les facteurs associés à la monoparentalité, comme le stress maternel ou la diminution du revenu familial, qui affectent l'enfant *a priori*, d'où l'importance d'interpréter les résultats avec précaution.

Revenu familial brut

Des centaines d'études ont déjà démontré une association entre la pauvreté familiale et la santé de l'enfant, sa réussite scolaire et son comportement. Toutefois, peu de ces études se sont penchées sur l'effet du moment, de la durée et de l'intensité de la pauvreté. Il est facile de voir les nombreux canaux par lesquels un revenu familial insuffisant peut affecter le développement de l'enfant : nutrition inadéquate, diminution des situations d'apprentissage, instabilité du lieu de résidence, écoles ayant moins de ressources, violence familiale, etc. (voir Duncan et Brooks-Gunn, 1997). Certaines études, comme celle de Berger et de ses collègues (2005), ont confirmé l'hypothèse qu'un faible revenu influence les résultantes du développement de l'enfant par le biais de ses effets multiples sur l'environnement à la maison. Cependant, bien que la relation causale entre un faible revenu et les résultantes chez les enfants (résultantes intellectuelles et comportementales) soit bien claire, l'interprétation de ces associations reste discutable, de même que les implications en termes de politiques.⁴ Les études récentes sur le sujet tendent à démontrer deux principales « routes » par lesquelles un faible revenu affecte potentiellement l'enfant : l'environnement physique et la qualité des pratiques parentales (Berger, Paxson et Waldfogel, 2005).⁵ Autrement dit, la pauvreté affectera l'achat de ressources matérielles destinées à la famille, en plus d'affecter le niveau de stress familial, lesquels à leur tour influencent le développement de l'enfant. Plusieurs études basées sur des données nationales ont démontré que le niveau de stimulation cognitive amené par l'environnement à la maison (mesuré par le matériel d'apprentissage et les pratiques parentales relatives à l'apprentissage) explique de 33 à 50 % l'association entre le revenu et différentes résultantes sur le développement cognitif et du langage de l'enfant (Dearing, Berry et Zaslow, 2006).

Les études tendent aussi à démontrer que les effets néfastes de la pauvreté sur le développement cognitif et la réussite scolaire de l'enfant sont plus grands lors de la période préscolaire qu'à toute autre période (Dearing et al., 2006). La prise en compte de cette donnée devient donc incontournable pour évaluer l'effet du programme dans le cadre du projet Capacité d'apprentissage.

Niveau de scolarité des parents

Tout comme le revenu familial, le niveau de scolarité des parents est un facteur important de la réussite d'un enfant (voir, entre autres, Haveman et Wolfe, 1995). Toutefois, le mécanisme par lequel l'éducation des parents influence le développement de l'enfant a été moins bien étudié. Klebanov et ses collègues (1994) ont démontré que l'éducation de la mère et le revenu familial sont d'importants facteurs reliés à l'aménagement d'un environnement physique propice à l'apprentissage, mais que seule l'éducation s'avère un facteur d'importance dans les pratiques parentales « chaleureuses ». Un ensemble d'études de Davis-Kean (2005) conclut que

⁴ Par exemple, les transferts monétaires directs vers les familles seraient adéquats si une relation causale claire existait entre le revenu, la qualité de l'environnement et les résultantes des enfants (Berger et al., 2005).

⁵ La première théorie a été développée initialement dans la littérature économique (voir par exemple Becker, 1993) et la seconde dans la littérature en psychologie du développement (Dearing et al., 2006).

l'éducation des parents influence le développement de l'enfant non seulement via la réussite sociale des parents, mais aussi via leurs croyances et leurs comportements envers leur enfant. On peut donc voir que le niveau d'éducation est important pour le développement des enfants, au-delà du contexte socio-économique auquel il est souvent associé.

Âge de la mère à la naissance du premier enfant

L'âge de la mère à la naissance du premier enfant est un autre facteur qui a de multiples effets sur le développement des enfants. Les études montrent que l'âge de la mère à la naissance de son premier enfant a un impact sur le développement de l'enfant et des enfants subséquents, même une fois pris en compte les pratiques parentales et le fonctionnement de la famille (Tremblay et al., 2004). Dans le cas qui nous préoccupe, retenons que les très jeunes mères offrent une stimulation langagière moins complexe à leur enfant. Elles utilisent un éventail de vocabulaire moins riche et elles stimulent moins verbalement leurs enfants (Tamis-Lemonda et Rodriguez, 2008). Ce comportement se répercute chez l'enfant qui est alors à risque de présenter un développement langagier insuffisant pour lui assurer une entrée à l'école réussie.

Langue(s) parlée(s) à la maison

Il est important de connaître l'environnement linguistique de l'enfant étant donné son influence sur la réussite scolaire de l'enfant (Chartier et al., 2008). Afin de trouver cette information, il faut savoir quelles sont les langues parlées dans l'environnement de l'enfant, en particulier par ses parents, ses frères et sœurs aînés et ses amis, et ce, autant à la maison qu'à l'extérieur de la maison. Ainsi, il sera possible d'établir un portrait global des influences linguistiques auxquelles l'enfant est exposé.

1.5.2 Le microsystème : environnement familial (processus familiaux)

Outre les caractéristiques descriptives des familles, les processus familiaux ont une influence certaine sur le développement des enfants. La santé mentale de la mère, le soutien social, le fonctionnement familial, les pratiques parentales et les activités d'alphabétisation de la famille sont autant d'éléments qui interagissent avec le développement de l'enfant.

Santé mentale de la mère

La santé mentale des parents a une grande influence sur le fonctionnement familial et sur le développement global des enfants (Ryan et Adams, 1998). Le niveau de dépression de la mère a de fortes répercussions sur le développement de l'enfant, et ce, autant chez le nourrisson que chez l'enfant d'âge préscolaire ou scolaire. Ainsi, la dépression maternelle se répercute chez les tout-petits par des difficultés autant comportementales que cognitives. Les enfants grandissant dans ce contexte développent une moins grande autonomie et présentent des interactions plus limitées avec leur entourage. On remarque également une diminution des périodes de jeu chez ces enfants et la présence de jeux moins créatifs (Bernard-Bonin, 2004). Il s'agit donc d'une donnée importante qui influe sur la trajectoire de développement des enfants.

Soutien social

Le soutien social a été longuement étudié comme un élément améliorant la qualité de vie d'une famille et ayant des répercussions sur le développement de l'enfant. Landry (2008) parle de l'effet tampon du soutien social qui atténue l'effet négatif de facteurs de stress autant sociaux

que personnels. Dans la plupart des études, le soutien social se définit selon trois axes, soit le soutien émotif, le soutien instrumental (la perception d'appuis fiables dans l'entourage et d'aide matérielle) et le soutien informationnel (l'offre de conseils ou d'informations) (Legault, 1995). L'obtention d'un soutien social par la mère aurait des conséquences indirectes et importantes sur le développement de l'enfant. Le manque de soutien social est relié à un risque accru de pauvreté et par extension, à des difficultés dans le développement des enfants (Evans, 2004). Le soutien social influe même sur la santé physique des enfants. En effet, les enfants de familles défavorisées souffrent davantage d'infections lorsque leur famille reçoit un faible soutien social (Séguin et al., 2007). Ces répercussions importantes à court et à long terme justifient l'inclusion de ce facteur dans le cadre d'études sur le développement des enfants.

Fonctionnement familial

Au-delà des difficultés psychosociales de la mère, l'environnement global dans le ménage est aussi un élément que le chercheur voudra mettre en relation avec le développement de l'enfant. Le fonctionnement de la famille se définit comme la qualité des liens dans la famille, tant au niveau de la qualité de la communication, de l'entente entre les membres que du soutien disponible au sein de la famille. D'un point de vue social, le fonctionnement familial est largement associé à des trajectoires de développement agressives chez les enfants (Tremblay et al., 2004). Du côté du développement langagier, l'acquisition du vocabulaire chez l'enfant est liée au niveau de fonctionnement de sa famille, soit le niveau d'entente et de communication entre les membres (Desrosiers et Ducharme, 2006). Le fonctionnement familial a donc des répercussions importantes et multiples sur le parcours de vie des enfants.

Pratiques parentales

En tant que premiers éducateurs de l'enfant, les parents jouent un rôle clé dans le développement et le fonctionnement de leur enfant. Le style parental aura une influence sur le développement social, intellectuel, moral et affectif de l'enfant (Bornstein et Bornstein, 2007). Les styles parentaux sont composés de deux dimensions : la *sensibilité* qui mesure à quel point le parent est à l'écoute de l'enfant et est capable de répondre à ses besoins et intérêts; et le *contrôle* (ou l'*exigence*) qui réfère au degré de supervision et de discipline, ainsi qu'à quel point le parent exige de son enfant qu'il fasse preuve d'obéissance et de maîtrise de soi (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007). Les études sur le sujet indiquent que les enfants démontrent de meilleures habiletés langagières et ont des scores plus élevés aux tests d'intelligence lorsque leurs parents sont plus encourageants et moins contrôlants (Sanders et Morawska, 2006). Il est donc important de mesurer ces deux dimensions lorsque vient le temps de suivre le développement langagier et cognitif de l'enfant.

Activités d'alphabétisation

Les expériences vécues durant la petite enfance se répercutent sur les habiletés langagières de l'enfant dès l'entrée à l'école (Doherty, 1997). Ainsi, selon Desrosiers et Ducharme (2006), les enfants à qui les parents ont fait la lecture régulièrement sont moins susceptibles de présenter un retard sur le plan du vocabulaire. La lecture à la maison en bas âge (avant trois ans et demi) serait même associée à une amélioration des capacités verbales chez les enfants qui montraient des difficultés langagières. De la même façon, la participation des parents à des activités d'apprentissage à la maison permet de prédire l'adaptation sociale et scolaire des enfants à long

terme (Izzo et al., 1999). Comme le rappelle Ginsburg (2007), lors de la petite enfance, le jeu libre constitue pour l'enfant une occasion unique d'apprentissage et de préparation à la vie scolaire. Les parents jouent un rôle important dans l'aménagement du temps et du lieu permettant le jeu libre. Leur participation à ces jeux est également une occasion de suivre le développement de leur enfant et de solidifier le lien affectif avec lui.

1.5.3 Le microsystème : milieu de garde

Les caractéristiques du milieu de garde de l'enfant influent sur de nombreuses facettes du développement de l'enfant. Depuis plusieurs années, psychologues et éducateurs ont conclu, sur la base d'observations et d'expériences, que les soins non parentaux affectent aussi bien le développement cognitif que langagier de l'enfant (Duncan, 2005). De façon plus précise, la qualité d'un milieu de garde se répercute sur le développement cognitif et langagier des enfants, sur leur préparation à l'école, ainsi que sur leurs comportements (Cleverland et al., 2006). Par ailleurs, cet impact varie grandement selon certains facteurs familiaux. Par exemple, les effets d'un milieu de garde de qualité sont plus importants auprès des enfants grandissant dans un contexte socio-économique défavorisé (Burchinal et al., 2000).

La garderie peut être un lieu d'apprentissage menant à de meilleures habiletés scolaires. Par exemple, dans des études réalisées aux États-Unis, le fait d'avoir fréquenté un service de garde a été associé à des scores plus élevés en lecture et en mathématiques à l'entrée à la maternelle à cinq ans (voir, entre autres, Howes et al., 2008). Un matériel adéquat comprenant des jeux et des livres de qualité, un milieu physique approprié et des éducatrices affectueuses soutenant le développement des enfants peuvent s'avérer très bénéfiques pour tous les enfants, et ce, particulièrement pour des enfants vivant en situation familiale difficile. La qualité dans les services de garde peut prendre deux formes : la qualité structurelle, qui prend en compte les facteurs pouvant être modifiés par le biais de la législation (diplôme de l'éducatrice, heures d'ouverture, taille du groupe, etc.) et la qualité des processus qui réfère aux expériences de l'enfant par rapport à son environnement en garderie (qualité des activités offertes et du lien avec l'éducatrice) (Burchinal et al., 2000). Dans le cadre du projet Capacité d'apprentissage, ces informations sont prises en compte par le biais d'observations. Ces informations permettront de comparer le programme offert dans le volet garderie aux activités offertes dans les garderies témoins.

Dans un contexte minoritaire francophone, l'aspect linguistique prend une place particulièrement importante dans l'étude de l'impact d'un programme en garderie. En effet, le fait d'exposer l'enfant à un milieu de garde en français au préscolaire a un impact positif sur sa réussite à l'école. Chartier et ses collègues (2008) ont démontré cette affirmation dans une étude utilisant des données longitudinales portant sur 217 enfants de la communauté francophone du Manitoba.⁶ Les enfants exposés au français dans l'environnement familial et dans leur milieu de garde obtiennent des scores supérieurs à l'ÉVIP (qui mesure le vocabulaire réceptif) et aux tests de communication et de connaissances générales de l'IMDPE comparativement aux enfants ayant été exposés au français à la maison seulement.

⁶ L'étude se nomme « Parlons petite enfance », appelée aussi « Étude manitobaine de la cohorte des naissances de 1997 ».

1.5.4 Le mésosystème : liens entre la famille et le milieu de garde

Le mésosystème est composé des liens entre les différents systèmes que l'enfant fréquente. Ces liens contribueraient de façon unique au développement de l'enfant. Plusieurs études appuient l'idée selon laquelle le lien entre le milieu scolaire et la famille contribue au développement de l'enfant. En effet, les enfants dont les parents s'impliquent dans le cheminement scolaire présentent une meilleure adaptation sociale et scolaire que les autres enfants, en plus de posséder des attitudes plus positives envers l'école et de démontrer de meilleures aspirations quant à leur futur, et ce, indépendamment du revenu familial et du niveau d'éducation des parents (Connors et Epstein, 1995). Le même parallèle a été établi entre l'implication des parents en milieu préscolaire et les habiletés de pré-littérature des enfants. Les parents qui s'impliquent en discutant avec l'éducatrice, en lui posant des questions sur le déroulement de la journée de leur enfant et en participant aux activités en garderie ont des enfants qui démontrent un vocabulaire plus étendu, une meilleure conscience phonologique et de meilleures habiletés de pré-écriture (Arnold, Zeljo, Doctoroff et Ortiz, 2008). Le programme mis en place en garderie et durant les ateliers familles met en lumière l'importance d'une bonne collaboration entre les parents et les éducatrices. Les données qualitatives nous permettront de documenter cet aspect en comparant l'accueil fait aux parents dans les garderies où le programme a été offert comparativement aux garderies du groupe témoin.

1.5.5 Le macrosystème : variables communautaires

De plus en plus d'auteurs reconnaissent l'influence importante des caractéristiques de la communauté sur le développement de l'enfant (Hertzman et Kohen, 2003; Moore, 2005). L'environnement communautaire favorise autant le développement cognitif des enfants que leur état de santé physique et émotionnel (Willms, 2007). Deux facteurs clés ont un impact sur le développement des enfants, soit le capital social du quartier et la disponibilité des ressources offertes aux familles.

Capital social

Le capital social désigne « *les réseaux de relations sociales qui peuvent donner accès à des ressources et du soutien aux individus et aux groupes* » (Projet de recherche sur les politiques, 2005, p. 6). Cet ensemble de réseaux contribue à augmenter le bien-être de la communauté, à améliorer le niveau de santé de sa population et à diminuer le taux de criminalité d'une communauté, ce qui influence le développement des enfants (OCDE, 2001).

Disponibilité et utilisation des ressources

La disponibilité et l'utilisation des ressources d'une communauté ciblant les jeunes familles d'une communauté s'avèrent un facteur important pour le développement des enfants. Selon Connor et Brink (1999), certaines catégories de ressources communautaires sont particulièrement importantes pour le développement des enfants, notamment le système d'éducation et de santé, les divertissements et la culture, les programmes sociétaux, les programmes axés sur les besoins spéciaux, les sports et les loisirs. Des recherches montrent que les enfants profitent de l'utilisation des ressources communautaires (Xu, 2008). Les services communautaires agiraient comme des soutiens vitaux pour les enfants et leur famille (Hertzman et Kohen, 2003). Toutefois, ce sont les parents qui contrôlent l'accès des enfants aux contextes sociaux à l'extérieur de la maison, dont les groupes de jeu, les heures de conte à la bibliothèque, les parcs

de jeu, etc. Par conséquent, il est reconnu que l'effet des caractéristiques communautaires sur le développement des enfants opère indirectement via les parents (Kohen, Hertzmen et Brooks-Gunn, 1998).

Dans le contexte de la minorité francophone, les services et ressources en petite enfance offerts en français se définissent davantage comme un élément protecteur de l'intégration et du maintien de la langue française (CNPf, 2005). Cette notion d'élément protecteur s'inspire du construit d'*infrastructure institutionnelle complète* proposée par Breton (1964). À son extrême, une communauté ayant une infrastructure institutionnelle complète offrirait à sa population francophone la possibilité de mener toutes ses activités quotidiennes en français. Il s'ensuit que la présence d'institutions de langue française au sein d'une communauté favorise la création de réseaux sociaux et l'accroissement de la cohésion sociale au sein de la communauté. Landry (1994) a repris ce concept d'infrastructure institutionnelle complète dans ses écrits portant sur les quatre formes de capital — démographique, politique, économique et culturel — ayant une énorme influence sur le développement, le maintien, voire même le renouvellement, de la vitalité ethnolinguistique⁷ d'une communauté. C'est par l'entremise de cette vitalité ethnolinguistique que les communautés minoritaires préservent leur sentiment d'appartenance et de fierté, appuyant ainsi l'intégration, et non l'assimilation, de la langue et de la culture francophones au sein de la communauté majoritaire. L'une de ces formes de capital, le capital culturel, « ...se réfère aux ressources et à l'information qui agissent comme agents de transmission de la culture » (Landry, 1994, p. 18, cité dans Guimond, 2003). L'auteur avance le postulat qu'une évaluation de ce capital culturel se voit possible en partie par la diversité des institutions éducatives et l'accès aux ressources culturelles dans la communauté. Landry, Allard et Deveau (2007) avancent que les écoles francophones — et particulièrement la présence d'un système scolaire permettant aux jeunes francophones de poursuivre leurs études du préscolaire au postsecondaire en français — ont un rôle crucial à jouer dans l'élaboration, le maintien et la croissance d'une infrastructure institutionnelle complète. Dans le palier préscolaire, nous identifions les garderies, les prématernelles, les services de garde en milieu familial, les programmes parascolaires, les centres de ressources et les groupes de jeu comme la porte d'entrée à l'école en français (Gilbert, 2003).

⁷ Voir Guimond (2003) pour un survol des études portant sur la vitalité ethnolinguistique en milieu minoritaire.

2.0 Méthodologie⁸

Cette section définit la méthodologie utilisée dans le cadre du projet Capacité d'apprentissage. Elle s'inspire de plusieurs documents soumis à l'autorité technique en 2007. La première partie énonce les participants du projet Capacité d'apprentissage, la seconde présente la méthodologie expérimentale élaborée par la SRSA, la troisième partie définit les hypothèses à l'étude. Enfin, la dernière partie définira les trois principaux instruments de mesure utilisés.

2.1 LES PARTICIPANTS

Rappelons que les participants du projet sont issus des communautés minoritaires francophones d'Edmonton en Alberta, Cornwall, Orléans et Durham en Ontario, et Edmundston et Saint-Jean au Nouveau-Brunswick. Les participants potentiels du projet devaient satisfaire aux critères d'admissibilité suivants :

- 1) Un des parents des enfants devait être un « ayant droit » selon la *Charte canadienne des droits et libertés* (article 23), c'est-à-dire que les enfants étaient éligibles à l'école de langue française. Cependant, les enfants d'immigrants non ayants droit dont la première langue acquise est le français étaient admis sans condition.
- 2) Les enfants devaient être âgés de 2 ans et 8 mois à 3 ans et 8 mois au 1^{er} septembre 2007.
- 3) Les parents devaient avoir **l'intention** d'inscrire leur enfant à l'école en français.

Le premier critère a été établi afin de définir la population cible, c'est-à-dire les enfants ayant accès à l'école en français, puisque le programme testé vise à augmenter les compétences langagières en vue de la scolarisation en français. Le second critère est en place pour deux raisons : la première est que l'instrument de mesure a été adapté au minimum pour des enfants de cet âge et la seconde est que ces derniers doivent être exposés le plus longtemps possible au programme avant l'école.

Le dernier critère a été peu utilisé en réalité. En général, la question de l'inscription était seulement effleurée avec les parents. La SRSA était consciente que les parents d'enfants aussi jeunes n'avaient pas nécessairement pris leur décision quant au choix de l'école. Par contre, si les parents répondaient que l'école anglaise était leur choix final, la SRSA prenait la décision de ne pas poursuivre avec l'obtention du consentement éclairé étant donné que le nouveau programme vise en partie à mieux préparer les enfants à l'école en français.

La taille de l'échantillon attendu par la SRSA a été établie afin d'assurer la capacité de détecter un effet de taille moyenne avec un très bon niveau de confiance ($\alpha=0,05$), et ce, 19 fois sur 20 (Cohen, 1988). Pour trois groupes, ce nombre atteint 165 enfants, répartis également entre le groupe programme (n=55), le groupe témoin en garderie (n=55) et le groupe témoin hors garderie (n=55).

⁸ Les termes techniques sont définis dans le lexique retrouvé à l'annexe H.

2.2 MÉTHODOLOGIE EXPÉRIMENTALE

L'évaluation du programme se fait au moyen d'une méthodologie quasi expérimentale avec groupes témoins non équivalents (c.-à-d., « *Quasi-experimental design with nonequivalent control group* »). La méthodologie prévoit trois groupes expérimentaux : un groupe programme composé d'enfants inscrits dans la garderie francophone offrant le nouveau programme préscolaire; un groupe témoin comprenant les enfants inscrits dans une garderie francophone n'offrant pas le nouveau programme; et un groupe témoin regroupant les enfants dont la garde de jour a lieu à la maison ou en garderie familiale non réglementée. Le premier groupe témoin vise à tenir 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 vise à tenir compte de l'influence d'un milieu de garde informel sur le développement de l'enfant. Une stratégie d'échantillonnage ciblé a été choisie dans le but de créer des groupes témoins relativement homogènes au groupe programme de façon à éliminer l'influence sur les résultantes à l'étude de facteurs autres que ceux déjà mesurés. Ainsi, une attention particulière a été apportée afin de cibler des participants présentant un profil démographique similaire à celui du groupe programme (p. ex., niveau socio-économique) et vivant dans le même arrondissement, assurant ainsi qu'ils sont situés près des mêmes ressources et services francophones que le groupe programme.⁹

L'inférence causale découlant d'une méthodologie quasi expérimentale est facilitée par l'utilisation de mesures pré-intervention prises sur les résultantes et les facteurs qui leur sont associés. Les variables importantes à mesurer au début de l'intervention sont les résultantes à l'étude, soit les dimensions développementales des enfants et les corrélats qui y sont associés. Ces mesures permettent de vérifier si les enfants des trois groupes expérimentaux présentent un profil similaire avant l'intervention. Les mesures des corrélats visent aussi à vérifier quels facteurs liés au développement de l'enfant doivent être pris en compte dans les analyses subséquentes. Si par exemple, il devait exister des différences significatives entre les scores des garçons et des filles, le sexe devrait être considéré dans les analyses futures.

2.3 MESURES

Les trois instruments de mesure pré-intervention furent développés par Douglas Willms de l'Université de Fredericton (Nouveau-Brunswick). La résultante, soit la trajectoire de développement des enfants, est obtenue au moyen de l'ÉPE-AD. Le sondage de base recueille de l'information auprès des parents sur les diverses sources d'influence du développement des enfants présentées à la section 1.5. Enfin, un premier sondage est administré à des représentants communautaires afin de recueillir des données sur les ressources dans les communautés.

2.3.1 Évaluation de la petite enfance – Appréciation directe (ÉPE-AD)

L'Évaluation de la petite enfance – Appréciation directe (ÉPE-AD) a été administrée aux enfants à l'automne 2007, soit au début de la prestation du nouveau programme préscolaire de service de garde. Par la suite, le test est administré tous les quatre mois pendant toute la durée du projet Capacité d'apprentissage. Les enfants feront donc le test sept fois au total. La trajectoire ressortant de cette série d'évaluations permettra d'établir si les enfants du groupe programme ont

⁹ Le lecteur intéressé à en apprendre plus est invité à lire le *Rapport sur les plans de travail et de méthodologie révisés* remis à RHDCC le 30 mars 2007.

progressé davantage au niveau de leur développement que les enfants des groupes témoins (c'est-à-dire, si la pente moyenne du groupe programme est plus abrupte et/ou dépasse celle des groupes témoins), signalant un impact potentiel du nouveau programme.

Cet instrument est d'abord conçu pour mesurer la préparation à la scolarisation dans une perspective multidimensionnelle. Les dimensions du développement de l'enfant liées à l'entrée à l'école mesurées par l'ÉPE-AD correspondent à celles qui ont été reconnues par un consortium de 17 États américains (Rhode Island KIDS COUNT, 2005). L'ÉPE-AD, en plus de mesurer des dimensions développementales reconnues, met l'emphase sur l'évaluation du développement langagier et cognitif (Willms, 2007). Elle contient cinq domaines qui couvrent chacun un aspect du développement de l'enfant :

Domaine A : Conscience de soi et de l'environnement (16 questions)

Domaine B : Habiletés cognitives (17 questions)

Domaine C : Langage et communication (14 questions)

Domaine D : Physique/moteur (motricité fine et motricité globale) (16 questions)

Domaine E : Conscience et engagement envers la culture francophone (6 questions)

Chaque domaine comporte un certain nombre de questions présentées en ordre croissant de difficulté (le score peut aller de 0 à 4 points ou de 0 à 3 points). Les quatre premiers domaines sont relativement similaires aux tests préexistants (une rétrospective des tests mesurant la préparation à la scolarisation est présentée à l'annexe A). Le domaine A, *Conscience de soi et de l'environnement*, mesure les connaissances générales de l'enfant; le domaine B, *Habiletés cognitives*, mesure divers concepts dont, entre autres, la connaissance des nombres, l'association et la mémoire à court terme; le domaine C, *Langage et communication*, mesure les habiletés langagières; et le domaine D, *Physique/moteur*, évalue la motricité fine à l'aide d'un cahier remis à l'enfant et évalue la motricité globale (l'enfant doit effectuer diverses tâches : sauter, se tenir sur un pied, etc.). Ces domaines (sauf le domaine D) requièrent l'utilisation de planches d'évaluation ou d'objets que l'enfant doit pointer ou manipuler. Durant l'administration du test, il est possible de voir un enfant atteindre un « plateau » dans un domaine donné lorsque les questions deviennent trop difficiles. En effet, l'évaluation d'un domaine est arrêtée lorsque l'enfant obtient un score de 0 ou 1 à trois items consécutifs. L'évaluatrice passe alors au domaine suivant.

Enfin, l'administration du domaine E, *Conscience et engagement envers la culture francophone*, comprend deux autres objectifs : établir un rapport amical avec l'enfant et déterminer la langue du test.¹⁰ Le domaine E contient des questions sur les préférences des enfants en matière de livres, d'émissions de télévision et de chansons, sur la langue de ces ressources (anglais ou français), ainsi que sur les langues parlées avec leurs parents et amis. Ce domaine permet aussi d'évaluer le niveau d'engagement de l'enfant envers la culture francophone et a été spécialement créé pour le projet Capacité d'apprentissage : « ...we developed six new items that assess children knowledge of the beliefs and values, and behaviors and customs that Francophone community members share with one another and transmit from

¹⁰ L'Échelle de vocabulaire en images Peabody (ÉVIP) avait été initialement proposée pour déterminer la langue du test, mais pour des raisons de temps et de redondance dans les informations recueillies, cette idée a été rejetée d'un commun accord au cours d'une rencontre téléphonique entre Doug Willms et la SRSA le 29 novembre 2006.

one generation to the next. » (Willms, 2007, p. 4). La procédure d'administration de l'ÉPE-AD ainsi que l'arbre décisionnel pour déterminer la langue du test sont détaillés à l'annexe B.

Propriétés psychométriques

L'ÉPE-AD présente de bonnes propriétés psychométriques dans les analyses effectuées sur l'échantillon du projet Capacité d'apprentissage. Le résultat des analyses factorielles de l'ÉPE-AD a confirmé l'unidimensionnalité de chacun des domaines de la version française du test, tel que postulé théoriquement.¹¹ La cohérence interne (avec l'alpha de Cronbach) de chacune des dimensions s'est aussi avérée très bonne avec des coefficients de cohérence interne variant de 0,86 à 0,92 pour la version française du test et de 0,79 à 0,90 pour la version anglaise. Ces coefficients de cohérence interne reproduisent ceux obtenus par Willms (2007) dans son étude de validation de l'ÉPE-AD (voir le tableau 2.1). Le lecteur est prié de noter que, contrairement aux autres domaines, le domaine E mesure les aspects francophones et anglophones. Le coefficient de cohérence interne est donc calculé seulement pour l'aspect francophone.

Tableau 2.1 : Propriétés psychométriques des sous-échelles de l'ÉPE-AD

<i>Domaines</i>	<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Alpha de Cronbach (nombre d'items)</i>	<i>Alpha de Cronbach (nombre d'items)</i>
		<i>Étude pilote de Willms</i>	<i>projet Capacité d'apprentissage</i>
Conscience et engagement envers la culture francophone (E)		0,94 (6)	0,80 (6)
Français			
Conscience de soi et de l'environnement (A)		0,81 (12)	0,91 (16)
Habilités cognitives (B)		0,72 (16)	0,86 (17)
Langage et communication (C)		0,87 (12)	0,92 (14)
Physique/moteur (D)		0,84 (12)	0,90 (16)
Anglais			
Conscience de soi et de l'environnement (A)		0,92 (16)	0,87 (16)
Habilités cognitives (B)		0,93 (17)	0,79 (17)
Langage et communication (C)		0,93 (14)	0,90 (14)
Physique/moteur (D)		0,97 (16)	0,88 (16)

2.3.2 Sondage de base

Le sondage de base auprès des parents, mené à l'été et à l'automne 2007, vise à dresser un portrait des enfants, de leur famille et de l'environnement dans lequel ces enfants grandissent. Il est suivi de six sondages administrés tout au long du projet. Le sondage de base permet de mesurer des facteurs pertinents au développement des enfants en contexte minoritaire.

¹¹ Il a été impossible d'effectuer une analyse factorielle sur la version anglaise du test en raison du trop petit nombre d'individus ayant répondu dans cette langue (63 cas au domaine C et 44 dans les autres domaines). Un minimum de 160-170 cas aurait été souhaitable par domaine afin d'assurer la validité statistique des calculs (Tabachnick et Fidell, 2005).

L'inclusion dans le sondage de plusieurs items provenant de l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle du Canada (EVMLO) et de l'ELNEJ permettra éventuellement de faire des comparaisons entre les résultats du projet Capacité d'apprentissage et ceux de ces deux enquêtes.

Sommaire de l'instrument : dimensions mesurées

Le sondage de base administré auprès des parents comprend six sections : renseignements généraux, interactions entre parent et enfant, capital social et soutien social, identité, environnement et francophonie et, enfin, l'historique des modes de garde de l'enfant. Le tableau 2.2 présente les dimensions mesurées dans le sondage de base accompagnées d'une brève description de chacune d'entre elles et de leur coefficient de cohérence interne propre à l'échantillon du projet Capacité d'apprentissage.

Tableau 2.2 : Sommaire des variables mesurées dans le sondage de base

Section du sondage de base	Dimensions mesurées	Alpha de Cronbach	Description
		projet Capacité d'apprentissage	
I – Renseignements généraux	Personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM) Conjoint	Sans objet	Les facteurs sociodémographiques : <ul style="list-style-type: none"> • Composition de la famille • Niveau de scolarité • Âge de la mère à la naissance de l'enfant • Heures travaillées • Revenu • Profil linguistique des parents • Nombre d'années vécues dans la communauté
II – Interactions entre parent et enfant	Style parental positif	0,62	Les façons habituelles du parent d'interagir avec l'enfant, la/les langue(s) le plus souvent utilisée(s) par l'enfant pour communiquer avec les personnes dans son environnement, le type et la fréquence des activités de littératie faites avec l'enfant
	Style parental autoritaire	0,58	
	Support à l'autonomie	0,32	
	Langue d'usage de l'enfant à la maison	0,95	
	Activités de littératie	0,63	
	Langues utilisées pendant les activités de littératie	0,92	
III – Capital social et soutien social	Capital social	0,80	Les expériences vécues par le parent avec les personnes habitant dans son voisinage, le réseau social appuyant le parent, les indicateurs de dépression
	Soutien social	0,80	
	Fonctionnement familial	0,82	
	Dépression de la PCM	0,80	

Section du sondage de base	Dimensions mesurées	Alpha de Cronbach	Description
		projet Capacité d'apprentis sage	
IV – Identité	Engagement envers la culture francophone (6 items)	0,67	Niveau d'importance attribué : <ul style="list-style-type: none"> à la capacité de l'enfant de parler français au développement de son identité francophone à l'implication et engagement du parent dans la communauté à assister à des activités culturelles francophones
	Sentiment d'appartenance aux communautés linguistiques	Sans objet	Sentiment d'appartenance à la communauté linguistique francophone et/ou anglophone ou à une autre communauté linguistique
V – Environnement et francophonie	Vitalité subjective du français dans la communauté (6 items)	0,90	Utilisation et accès aux services en français dans les : <ul style="list-style-type: none"> milieux d'affaires médias services gouvernementaux services du gouvernement municipal organismes communautaires milieux de travail
	Présence du français dans la communauté (2 items)	Sans objet	Augmentation ou diminution de la présence du français passée et future
VI – Garde de l'enfant	Mode de garde	Sans objet	Principaux modes de garde de l'enfant pour quatre périodes d'enfance : <ul style="list-style-type: none"> de 0 à 12 mois de 12 à 24 mois de 24 à 36 mois de 36 mois jusqu'au moment de l'administration du sondage de base
	Langues habituellement utilisées	Sans objet	Langues d'usage habituellement utilisées dans ces modes de garde

Des modifications ont été apportées aux échelles suggérées par Doug Willms dans le but de réduire l'erreur de mesure. Le lecteur est référé à l'annexe C pour voir la composition des échelles utilisées dans le projet Capacité d'apprentissage et leur équivalence : aux échelles originales proposées par Doug Willms, à celles retrouvées dans L'ELNEJ et à celles incluses dans L'EVMLO.

2.3.3 Sondage communautaire

L'enquête auprès des représentants des communautés du projet Capacité d'apprentissage vise à étudier les ressources francophones actuellement disponibles dans chacune des communautés participantes. Elle comprend cinq questions ouvertes recensant des thématiques précises, notamment la présence de ressources et de services ciblant les jeunes familles francophones, les enjeux tels que l'accès, la qualité des services offerts, et les secteurs à développer. Les représentants communautaires sont également appelés à dresser un portrait de l'historique de leur communauté francophone, de la mobilité de ses habitants et des points de tension actuels.

Afin de compléter l'information obtenue auprès des représentants communautaires, deux questions portant sur les difficultés d'accès aux services francophones et les raisons expliquant ces difficultés ont été introduites dans le sondage de suivi des parents au mois de février 2008. Cet ajout permettra de compléter l'information en tenant compte du point de vue des parents et de celui des représentants communautaires.

2.4 HYPOTHÈSES À L'ÉTUDE¹²

Rappelons que la présente étude tente de répondre à la question de recherche principale suivante : « Le nouveau programme préscolaire de service de garde, à deux volets, a-t-il un impact significatif sur les habiletés langagières, l'identité culturelle francophone et la préparation à la scolarisation 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? ». De cette question de recherche découlent trois hypothèses précises.

Hypothèse 1 : Les enfants du groupe programme auront des scores significativement plus élevés, comparativement à leurs pairs des groupes témoins, sur les dimensions « Conscience et engagement envers la culture francophone » et « Langue et communication » mais aucune différence significative ne sera observée sur les dimensions « Conscience de soi et de l'environnement », « Habiletés cognitives » et « Développement physique/moteur ». ¹³

Cette hypothèse vise à tester directement la question de recherche principale. Par ailleurs, elle assure la validité externe de l'étude puisqu'elle tient compte des autres conditions existantes dans la communauté pouvant affecter le développement des enfants.

Hypothèse 2 : Les enfants du groupe programme auront des scores significativement plus élevés, comparativement à leurs pairs du groupe témoin en garderie, sur les dimensions « Conscience et engagement envers la culture francophone » et « Langue et communication » mais aucune différence significative ne sera observée sur les dimensions « Conscience de soi et de l'environnement », « Habiletés cognitives » et « Développement physique/moteur ».

Cette comparaison permet d'assurer la validité interne de l'étude puisque les enfants du groupe témoin en garderie ont des conditions environnementales similaires aux enfants du groupe programme.

Hypothèse 3 : Les enfants du groupe programme auront des scores significativement plus élevés, comparativement à leurs pairs du groupe témoin en garderie, sur les dimensions

¹² Les termes techniques sont définis dans le lexique retrouvé à l'annexe H.

¹³ Ces dimensions sont définies à la section 2.3.1.

« Conscience et engagement envers la culture francophone » et « Langue et communication » mais aucune différence significative ne sera observée sur les dimensions « Conscience de soi et de l'environnement », « Habiletés cognitives » et « Développement physique/moteur ». À leur tour, les enfants du groupe témoin en garderie auront des scores significativement plus élevés, comparativement à leurs pairs du groupe témoin hors garderie, sur les dimensions « Conscience et engagement envers la culture francophone » et « Langue et communication » mais aucune différence significative ne sera observée sur les dimensions « Conscience de soi et de l'environnement », « Habiletés cognitives » et « Développement physique/moteur ».

Cette hypothèse vise à tester simultanément les différences observées entre le groupe programme, le groupe témoin en garderie et le groupe témoin hors garderie, en tenant compte des caractéristiques de la communauté. L'environnement communautaire joue un rôle important dans le développement de l'enfant dans la mesure où il rend disponible des ressources (p. ex., parc, pataugeuse, piste cyclable) et des services (p. ex., librairie, bibliothèque, cours de natation, etc.).

Les prochains chapitres présentent respectivement les résultats obtenus par l'entremise des évaluations, des sondages auprès des parents et des sondages communautaires.

3.0 Résultats de l'ÉPE-AD

Ce chapitre présente, en cinq sections, les résultats de la première vague de l'ÉPE-AD. La première section donne une description sommaire de l'échantillon total suivie d'analyses comparatives des groupes expérimentaux. Ces analyses visent à vérifier l'homogénéité des groupes expérimentaux par rapport au sexe des enfants, à leur âge en mois et à leur langue maternelle. La section décrit également le taux de réponse obtenu pour cet échantillon et les raisons sous-jacentes aux données manquantes. La deuxième section du chapitre rapporte les situations rencontrées sur le terrain lors du déroulement de cette première vague d'évaluations.

Une troisième section présente les principales analyses étayant les scores moyens à l'ÉPE-AD pour l'ensemble de l'échantillon et par groupes expérimentaux, ce qui permet de vérifier si des différences entre les groupes prévalaient avant l'intervention. On retrouve à la quatrième section des analyses comparatives permettant de vérifier si les scores obtenus diffèrent selon le sexe des enfants, leur âge mesuré en mois et la langue maternelle. La section suivante montre les résultats d'analyses complémentaires rapportant les différences dans les scores moyens selon le degré de vitalité du français dans les communautés à l'étude. La SRSA se référera parfois à Willms (2007) à des fins de comparaison puisque c'est la seule étude disponible utilisant des données de l'ÉPE-AD. Une discussion sur les résultats complètera ce chapitre.

Il est important de souligner que les résultats de certaines comparaisons entre les groupes expérimentaux doivent être interprétés avec précaution. En effet, plus le nombre d'observations servant au calcul d'une statistique est grand, plus cette statistique est proche de la vraie valeur du paramètre qui serait observée dans la population. À l'inverse, lorsque le calcul d'une statistique repose sur des cellules comprenant un faible nombre d'individus, la statistique en question a plus de risques de **ne pas correspondre** à la vraie valeur du paramètre qui serait observée dans la population.

3.1 DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

L'échantillon total des résultats de l'ÉPE-AD comprend 317 enfants, soit les 320 enfants inscrits au projet Capacité d'apprentissage¹⁴ lors de la période de collecte de données moins trois enfants dont les parents n'étaient pas joignables à ce moment-là. La période de collecte de données a eu lieu du 28 septembre au 10 octobre 2007 pour les communautés de Cornwall, Durham, Edmonton, Edmundston et Saint-Jean, et du 22 octobre au 5 novembre 2007 pour la communauté d'Orléans.

3.1.1 Échantillon total

Au moment de l'administration du test (n = 317 enfants) :

- 114 enfants (36,0 %) sont inscrits dans le groupe programme, 109 (34,4 %) dans le groupe témoin en garderie, et 94 (29,7 %) dans le groupe témoin hors garderie.

¹⁴ Inscrits en date du 28 septembre 2007, début de l'administration du test aux enfants. Il est à noter que cinq familles ont complété le sondage de base mais se sont retirées du projet Capacité d'apprentissage avant que leur enfant n'ait été évalué.

- 148 enfants sont des garçons et 169 sont des filles.
- L'âge moyen est de 38,6 mois (écart-type de 3,8 mois), soit 3 ans, 2 mois et 2 semaines. L'âge médian est de 39 mois alors que l'étendue varie entre 32 mois (2 ans et 8 mois) et 47 mois (3 ans et 11 mois).
- L'échantillon comprend 18 enfants qui ont l'âge minimal requis pour effectuer le test (2 ans et 8 mois) et 84 enfants qui ont moins de 3 ans. Rappelons que l'instrument n'a pas été validé auparavant auprès d'un grand nombre de jeunes enfants, ce qui offre un nouveau regard sur la validité de l'instrument sur ce groupe d'âge.
- La langue maternelle des enfants de l'échantillon (selon le répondant qui connaît le mieux l'enfant) est :

○ le français	68,6 %
○ l'anglais	17,7 %
○ le français et l'anglais	9,1 %
○ le français et une autre langue	1,6 %
○ l'anglais et une autre langue	0,6 %
○ le français, l'anglais et une autre langue	0,6 %
○ autre	1,6 %

3.1.2 Échantillon par groupes expérimentaux

Des analyses préliminaires sont effectuées pour déterminer si les variables pouvant exercer une influence sur la variable dépendante (le score à l'ÉPE-AD) ont la même incidence dans chacun des groupes.

Au tableau 3.1, on peut observer une proportion légèrement supérieure de filles dans deux des trois groupes expérimentaux. Il n'existe aucune différence significative dans l'âge moyen des enfants entre les groupes expérimentaux. Enfin, l'examen du tableau révèle que le groupe programme (G1) et le groupe témoin en garderie (G2) comptent environ le double d'enfants dont la langue maternelle est l'anglais comparativement au groupe témoin hors garderie (G3). De surcroît, plus du double des enfants du G1 ont les deux langues officielles comme langues maternelles comparativement aux deux autres groupes. Ces différences sont significatives ($X^2(12)=24,7, p < 0,05$). En résumé, le groupe programme (G1) compte :

- plus d'enfants bilingues que le G2 et le G3
- plus d'enfants anglophones que le G3
- moins d'enfants francophones que le G2 et le G3

Tableau 3.1 : Statistiques descriptives pour variables d'intérêt pour chacun des groupes expérimentaux

<i>Groupes expérimentaux</i>	<i>Groupe programme (G1)</i>	<i>Groupe témoin en garderie (G2)</i>	<i>Groupe témoin hors garderie (G3)</i>	<i>TOTAL</i>	<i>Différences significatives entre les groupes</i>
<i>Variables</i>	<i>Nombre (%)</i>	<i>Nombre (%)</i>	<i>Nombre (%)</i>	<i>TOTAL</i>	<i>Chi carré</i>
Sexe					
Garçons	53 (16,7)	48 (15,1)	47 (14,8)	148 (46,7)	Non
Filles	61 (19,2)	61 (19,2)	47 (14,8)	169 (53,3)	
TOTAL	114 (36,0)	109 (34,3)	94 (29,7)	317 (100)	
Âge					
Âge moyen (en mois)	38,3	38,5	38,8	38,6	Non
Langue maternelle (selon la PCM)¹⁵					
Français	63 (28,8)	80 (26,4)	75 (24,8)	218 (72,0)	Oui**
Anglais	24 (7,9)	21 (6,9)	11 (3,6)	56 (18,5)	
Français et anglais	17 (5,6)	6 (2,0)	6 (2,0)	29 (9,6)	
TOTAL	104 (34,3)	107 (35,3)	92 (30,4)	303 (100)	

Note : Seuil de significativité : *** $\leq 1\%$; ** $\leq 5\%$.

3.1.3 Taux de réponse et données manquantes

Le taux de réponse pour l'évaluation des enfants peut se définir de deux façons :

- 1) Le taux de réponse des parents (combien de parents ont pris un rendez-vous pour l'administration du test)
- 2) Le taux de réponse des enfants (la proportion d'enfants ayant un test complété, c.-à-d., qui ont voulu participer)

Nous obtenons un taux de réponse des parents de 99,4 % (soit 317 tests sur 320 enfants inscrits). Le taux de réponse des enfants s'élève à 99,1 % (314 enfants sur 317 au total). Un test complété se définit comme *un test que l'enfant a débuté et auquel il a répondu au mieux de ses capacités au moment de la passation*. Donc, un enfant qui a débuté le test mais qui s'est arrêté parce qu'il ne voulait tout simplement plus y participer est considéré, selon cette définition, avoir un test complété.¹⁶ Dans l'échantillon de la première vague, on dénote trois enfants qui n'ont jamais voulu participer.

Il faut toutefois distinguer une évaluation complète d'une évaluation incomplète résultant en des données manquantes. Le lecteur est prié de noter que l'on calcule un score pour chacun des

¹⁵ Des catégories ont dû être enlevées puisqu'elles comprenaient moins de cinq cas.

¹⁶ Les définitions d'un test complété ou non varient selon les études. La définition proposée ici est celle adoptée par la SRSA.

domaines de l'ÉPE-AD. Ainsi, le même enfant peut avoir un score manquant dans un domaine et des scores dans les quatre autres domaines mesurés. Au total, on compte 14 enfants présentant des données manquantes dans un ou plusieurs domaines. On peut résumer les données manquantes de la manière suivante :

- six enfants pour lesquels il est impossible de calculer un score aux domaines A, B et C *en français*;
- sept enfants pour lesquels il est impossible de calculer un score au domaine D *en français*;
- cinq enfants pour lesquels il est impossible de calculer un score au domaine C *en anglais* en raison d'une erreur dans l'administration du protocole. Ces enfants auraient dû avoir un score dans ce domaine selon l'arbre décisionnel.

Compte tenu de l'échantillon total de 317 enfants ayant participé à cette première évaluation, les données manquantes ne sont pas nombreuses.

3.2 DÉROULEMENT SOMMAIRE DE LA PREMIÈRE VAGUE

La procédure pour l'administration du test impliquait la prise de rendez-vous pour faire l'évaluation à la maison ou à la garderie. Les enfants fréquentant une garderie participant au projet Capacité d'apprentissage ont généralement répondu au test à la garderie. L'évaluation pouvait aussi se faire à la maison si l'enfant répondait en anglais¹⁷ ou si le parent le demandait. La SRSA donnait aussi la possibilité de faire le test en plusieurs essais si la situation ne permettait pas de le compléter en une seule fois. En garderie, l'horaire préétabli de la routine a fait en sorte qu'il était parfois difficile de compléter le test au cours d'une même journée. Toutefois, dans la mesure du possible, le test devait se faire en un seul jour et la règle était d'essayer au moins deux fois avec les enfants non coopératifs (sauf si l'évaluation avait lieu au domicile). Voici les faits saillants de cette première vague :

- 275 enfants (soit 87 % des cas) ont fait le test en une seule fois ou en un seul jour (à quelques heures d'intervalle).
- 36 enfants (11,4 %) ont réalisé le test en deux essais (en deux jours).
- 6 enfants (2 %) ont réalisé le test en trois essais. Tous ces cas sont des évaluations effectuées en garderie.
- 4 enfants (1 %) n'ont répondu à aucune question ou seulement à quelques questions (deux de ces enfants ont eu deux essais en garderie et deux ont eu un essai à domicile).
- 198 des évaluations (62,5 %) ont eu lieu en garderie.

Les évaluatrices étaient invitées à noter des commentaires en marge de l'évaluation afin d'expliquer certains résultats. Ces commentaires ont été très utiles pour comprendre le niveau de réceptivité des enfants à l'endroit du test. Dans le but de faire la distinction entre une note de « 0 » provenant d'une non-réponse (règle pour la notation) et une note de « 0 » attribuée à une

¹⁷ Certaines garderies ont une politique qui interdit l'usage de la langue anglaise.

mauvaise réponse, la SRSA avait demandé d'indiquer un « NR » (non-réponse) à côté des questions où les enfants ne répondaient pas. Cette spécification permet de nuancer les résultats. Selon les commentaires *rapportés*¹⁸ par les évaluatrices :

- 43 évaluations (13,8 %) ont présenté une non-réponse à au moins un des seize items du domaine **A** en français ou en anglais;
- 23 évaluations (7,4 %) ont présenté une non-réponse à au moins un des dix-sept items du domaine **B** en français ou en anglais;
- 61 évaluations (16,3 %) ont présenté une non-réponse à au moins un des quatorze items du domaine **C** en français ou en anglais;
- 27 évaluations (8,7 %) ont présenté une non-réponse à au moins un des seize items du domaine **D** en français ou en anglais;
- 73 des évaluations (23 %) ont présenté une non-réponse à au moins un des six items du domaine **E**.

On peut donc émettre l'hypothèse que les scores calculés par domaine sous-estiment les capacités des enfants. Ce point est soutenu par le résultat d'études démontrant qu'une personne inconnue (dans ce cas-ci, l'évaluatrice) peut influencer la décision de l'enfant de répondre ou non à la question, même si ce dernier connaît la réponse (Atkins-Burnett, 2007).

3.3 RÉSULTATS GÉNÉRAUX ET RÉSULTATS DES ANALYSES COMPARATIVES

Cette section présente d'abord les données sur la langue d'administration du test. Bien que ces dernières ne servent pas à mesurer l'impact du programme comme tel, elles renseignent toutefois sur le nombre d'enfants ayant un niveau de français suffisant pour réaliser le test dans cette langue. Par la suite, nous dressons un portrait de l'échantillon total en ce qui concerne les scores des enfants dans chacun des domaines de l'ÉPE-AD et les scores moyens pour chacun des groupes expérimentaux. La section se termine par le résultat des analyses comparatives des scores obtenus dans chacun des domaines par chacun des groupes expérimentaux.

3.3.1 Résultats sur la langue du test

Au total, il a été possible de déterminer une langue pour l'administration de l'ÉPE-AD dans 313 cas. Rappelons qu'il a été impossible de déterminer la langue finale du test pour quatre enfants. Voici les principaux résultats :

L'arbre décisionnel du protocole¹⁹ pour déterminer la langue d'administration du test a été ou aurait dû être utilisé pour 86 des 317 enfants (27 %) :

- 4 (4,7 %) se sont arrêtés avant que l'on ne détermine la langue du test;
- 39 (45,3 %) ont poursuivi le test en français;

¹⁸ Il faut mentionner que ce nombre est certainement sous-estimé car toutes les évaluatrices n'ont pas inscrit de commentaires de façon systématique.

¹⁹ Si l'enfant obtenait un score de 6 ou moins au domaine E, l'évaluatrice devait appliquer l'arbre décisionnel.

- 43 (50,0 %) ont poursuivi le test en anglais.

Pour le total de l'échantillon (n=317), la répartition quant à la langue du test est :

- 269 enfants (84,9 %) ont fait leur test en français;
- 44 enfants (13,8 %) ont fait le test en anglais;
- 4 enfants (1,3 %) n'ont pas de langue déterminée.

On peut constater qu'une très grande proportion des enfants ont fait leur test en français (84,9 %). Trois explications sous-tendent ce constat, notamment :

- L'échantillon total (317) est composé à 26,2 % d'enfants d'Edmundston (n = 83) qui ont tous fait leur test en français.
- Si on regarde la langue maternelle de l'échantillon total, on observe que 218 enfants ont comme langue maternelle le français (une proportion de 68,8 %).
- Soulignons aussi que 223 enfants de l'échantillon fréquentent une garderie francophone, ce qui influence la capacité de réaliser le test dans cette langue, même si la langue maternelle est l'anglais (une proportion de 70,3 %).

Il sera pertinent de voir la progression du nombre d'enfants ayant été évalués en anglais qui seront en mesure de faire le test en français au fil du temps.

3.3.2 Analyses des scores pour l'ensemble de l'échantillon et par groupe expérimental

Chaque domaine mesuré dans l'ÉPE-AD est représenté par une lettre comme suit :

- le domaine **A** mesure les connaissances générales dont la conscience de soi et de l'environnement,
- le domaine **B** mesure les habiletés cognitives,
- le domaine **C** mesure les habiletés langagières et de communication,
- le domaine **D** mesure les habiletés physiques et motrices,
- le domaine **E** mesure le niveau de conscience et d'engagement envers la culture francophone.

Le score par domaine des enfants représente la moyenne des scores obtenus pour chaque item compris dans le domaine. Le lecteur notera que les domaines A, B et C sont calculés sur 4 points tandis que les domaines D et E sont calculés sur 3 points.

Pour le test en français, le tableau 3.2 ci-dessous révèle que les enfants obtiennent la plus haute moyenne au domaine E, suivi des domaines A, B et C. Ces résultats au domaine E doivent toutefois être interprétés avec précaution puisque les parents, et non les enfants, ont répondu à trois des six questions du domaine. De surcroît, le domaine E mesure indirectement le niveau de conscience et d'engagement envers la culture francophone chez l'enfant par l'entremise de son exposition à des ressources françaises et à un environnement humain français. Le domaine D est celui qui présente la plus faible moyenne, et ceci est probablement dû au fait que l'âge est corrélé plus fortement au score de ce domaine (Willms, 2007). On observe également que les scores moyens par domaine sont relativement faibles, compte tenu :

- du très jeune âge des enfants lors de cette première vague d'évaluation et du fait que l'instrument doit discriminer selon l'âge des individus;
- d'une notation de « 0 » allouée à la non-réponse. Cette observation n'invalide pas la possibilité que les enfants qui ne répondent pas ne connaissent effectivement pas la réponse. On ne peut donc pas affirmer avec certitude que la moyenne est sous-estimée.

Ce tableau montre également qu'il existe des différences entre les groupes expérimentaux pour certains domaines du test en français. À partir des analyses post-hoc (Tukey), on constate des différences significatives dans le score moyen des groupes expérimentaux pour tous les domaines (sauf le domaine E ($F(2, 313) = 1,15, p > 0,05$), notamment :

- Pour le domaine **A** ($F(2, 264) = 7,07, p = 0,001$), les enfants du groupe témoin en garderie (G2) obtiennent un score significativement plus élevé que celui des enfants du groupe programme (G1).
- Pour le domaine **B** ($F(2, 264) = 9,82, p = 0,000$), les enfants du G2 ainsi que les enfants du groupe témoin hors garderie (G3) obtiennent un score significativement plus élevé que celui des enfants du G1.
- Pour le domaine **C** ($F(2, 308) = 9,28, p = 0,000$), les enfants du G2 et du G3 obtiennent un score significativement plus élevé que celui des enfants du G1.
- Pour le domaine **D** ($F(2, 263) = 12,76, p = 0,000$), les enfants du G2 obtiennent des scores significativement plus élevés comparativement aux enfants du G1 et du G3.

Pour le test en anglais, les analyses post-hoc n'ont révélé aucune différence significative entre les groupes expérimentaux. Cependant, le nombre d'enfants ayant fait le test en anglais est beaucoup plus petit et par conséquent, la puissance statistique requise pour détecter des différences significatives est réduite.

- Pour le domaine **A** ($F(2, 41) = 1,08, p > 0,05$)
- Pour le domaine **B** ($F(2, 41) = 1,57, p > 0,05$)
- Pour le domaine **C** ($F(2, 60) = 1,31, p > 0,05$)
- Pour le domaine **D** ($F(2, 41) = 2,00, p > 0,05$)

Tableau 3.2 : Analyse de la variance des scores (ANOVA) par domaine entre les groupes expérimentaux

<i>Groupes expérimentaux</i>	<i>Échantillon total</i>	<i>Groupe programme (G1)</i>	<i>Groupe témoin en garderie (G2)</i>	<i>Groupe témoin hors garderie (G3)</i>	<i>Différences significatives entre les groupes?</i>
<i>Domaines</i>	<i>Score moyen (écart-type) n</i>	<i>Score moyen (écart-type) n</i>	<i>Score moyen (écart-type) n</i>	<i>Score moyen (écart-type) n</i>	<i>Post-hoc</i>
Conscience et engagement envers la culture francophone (E) (sur 3 points)	1,48 (0,78) n = 316	1,38 (0,81) n = 113	1,47 (0,75) n = 109	1,59 (0,78) n = 94	Non
Test français					
Conscience de soi et de l'environnement (A) (sur 4 points)	1,67 (0,76) n = 267	1,47 (0,61) n = 92	1,88 (0,85) n = 94	1,66 (0,76) n = 81	Oui G1<G2***
Habiletés cognitives (B) (sur 4 points)	0,85 (0,62) n = 267	0,65 (0,49) n = 92	1,04 (0,70) n = 94	0,87 (0,58) n = 81	Oui G1<G2*** G1<G3**
Langage et communication (C) (sur 4 points)	1,29 (0,85) n = 311	1,04 (0,73) n = 112	1,53 (0,86) n = 107	1,32 (0,91) n = 92	Oui G1<G2*** G1<G3**
Physique/moteur (D) (sur 3 points)	0,47 (0,49) n = 266	0,35 (0,41) n = 92	0,67 (0,56) n = 93	0,39 (0,43) n = 81	Oui G1<G2*** G2>G3***
Test anglais					
Conscience de soi et de l'environnement (A) (sur 4 points)	1,84 (0,70) n = 44	1,72 (0,62) n = 19	2,08 (0,75) n = 13	1,79 (0,74) n = 12	Non
Habiletés cognitives (B) (sur 4 points)	0,96 (0,51) n = 44	0,84 (0,52) n = 19	1,16 (0,53) n = 13	0,94 (0,44) n = 12	Non
Physique/moteur (D) (sur 3 points)	0,35 (0,41) n = 44	0,25 (0,29) n = 19	0,53 (0,44) n = 13	0,31 (0,49) n = 12	Non
Langage et communication (C) (sur 4 points)	1,35 (0,79) n = 63	1,17 (0,62) n = 28	1,52 (1,01) n = 21	1,42 (0,67) n = 14	Non

Note : Seuil de significativité : *** ≤ 1 %; ** ≤ 5 %.

En résumé, le score moyen obtenu par les enfants du groupe programme dans quatre des cinq domaines est significativement inférieur au score moyen obtenu par les enfants des groupes témoins. La prochaine section détaille les résultats d'analyses complémentaires conduites afin d'expliquer ces différences entre les groupes expérimentaux.

3.4 ANALYSES COMPLÉMENTAIRES

Les analyses complémentaires effectuées dans cette section ont une double utilité pour la suite des analyses d'impact. Dans un premier temps, elles visent à vérifier certaines associations

postulées a priori entre l'outil ÉPE-AD et des variables sociodémographiques. Ainsi, le postulat a priori est de retrouver des différences dans les scores de l'ÉPE-AD en fonction de l'âge et du sexe comparables à celles habituellement retrouvées dans des études en petite enfance (Janus et Offord, 2007; Willms, 2007). Dans un deuxième temps, il importe d'explorer plus à fond le rôle de certaines variables dans l'explication des différences entre les groupes expérimentaux dans les scores moyens des dimensions mesurées par l'ÉPE-AD avant la prestation du programme (voir la section 3.3.2). Ainsi, l'influence de la langue maternelle et celle de la vitalité de la francophonie dans la communauté sur les scores de l'ÉPE-AD sont des variables d'intérêt à tester dans le cadre du projet Capacité d'apprentissage où bon nombre d'enfants sont issus de familles exogames et grandissent dans un environnement minoritaire francophone. Dans la mesure où ces variables influent significativement sur les scores de l'ÉPE-AD, ces dernières devront être prises en compte dans des analyses futures.

3.4.1 Comparaisons des scores par sexe

La possibilité de différences significatives entre les garçons et les filles a d'abord été investiguée (voir le tableau 3.3). On observe une différence significative entre les garçons et les filles de l'échantillon dans les domaines :

- **A** du test en français [$t(265) = 2,68, p = 0,008$] et du test en anglais [$t(42) = 2,64, p = 0,012$]
- **B** du test en français [$t(265) = 3,19, p = 0,002$]
- **D** du test en français [$t(264) = 3,65, p = 0,001$]

Par ailleurs, les scores obtenus ne diffèrent pas entre les garçons et les filles dans les domaines :

- **B** du test en anglais [$t(42) = -1,28, p > 0,05$]
- **C** en français [$t(309) = 1,04, p > 0,05$] et en anglais [$t(61) = 1,19, p > 0,05$]
- **D** du test en anglais [$t(42) = 0,50, p > 0,05$]
- **E** [$t(314) = 0,47, p > 0,05$]

En général, ces résultats sont communs dans la littérature.²⁰ Il est intéressant de constater que le domaine auquel on aurait *a priori* attribué un score plus élevé aux filles (le domaine C, qui mesure le langage et la communication) ne présente en fait aucune différence entre les sexes.

Pour le domaine E, on ne s'attendait pas à trouver de grandes différences entre les deux groupes puisque la langue parlée (réponses données par les parents) est indépendante du sexe. Le lecteur notera que des analyses effectuées au préalable ont confirmé l'absence de différences significatives quant à l'âge ou à la langue maternelle entre les garçons et les filles.

²⁰ Voir, par exemple : Gouvernement du Canada (2007), « Le bien-être des enfants : Rapport du Gouvernement du Canada 2006 » sur Internet à http://www.socialunion.ca/well_being/2007/fr/bien_etre.pdf (26 mai 2008).

Tableau 3.3 : Analyse de la variance (ANOVA) par domaine et par sexe

Sexe de l'enfant	Garçons	Filles	Différences significatives entre les garçons et les filles?
Domaines	Score moyen (écart-type) n	Score moyen (écart-type) n	Test F
Conscience et engagement envers la culture francophone (E)	1,45 (0,71) n = 147	1,49 (0,84) n = 169	Non
Français			
Langage et communication (C)	1,24 (0,82) n = 146	1,34 (0,89) n = 165	Non
Conscience de soi et de l'environnement (A)	1,54 (0,73) n = 126	1,79 (0,78) n = 141	Oui***
Habilités cognitives (B)	0,73 (0,55) n = 126	0,96 (0,64) n = 141	Oui***
Physique/moteur (D)	0,36 (0,36) n = 126	0,58 (0,57) n = 140	Oui***
Anglais			
Langage et communication (C)	1,21 (0,70) n = 28	1,45 (0,85) n = 35	Non
Conscience de soi et de l'environnement (A)	1,55 (0,56) n = 19	2,07 (0,71) n = 25	Oui**
Habilités cognitives (B)	0,85 (0,45) n = 19	1,05 (0,54) n = 25	Non
Physique/moteur (D)	0,31 (0,36) n = 19	0,38 (0,45) n = 25	Non

Note : Seuil de significativité : *** $\leq 1\%$; ** $\leq 5\%$.

3.4.2 Relation entre le score et l'âge

Nous avons ensuite investigué les corrélations trouvées entre les scores des différents domaines du test et l'âge des enfants (mesuré en mois). Les résultats confirment la présence d'une corrélation significative entre l'âge et le score dans les domaines A ($p = 0,000$), B ($p = 0,000$), C ($p = 0,000$) et D ($p = 0,000$) pour le test en français et dans le domaine B ($p = 0,009$) et C ($p = 0,023$) pour le test en anglais.²¹ Ces résultats, détaillés au tableau 3.4, démontrent que, tel qu'anticipé, le test discrimine les enfants en fonction de l'âge pour la plupart des domaines sauf le domaine E. Ce dernier résultat n'est pas surprenant puisque ce sont les parents qui ont donné les réponses à trois des six items de ce domaine. De plus, il est improbable que ce domaine soit corrélé avec l'âge puisqu'il ne s'agit pas d'une mesure du développement de l'enfant, mais d'une mesure de l'environnement dans lequel l'enfant évolue.

²¹ Si le nombre d'enfants ayant fait le test en anglais avait été plus élevé, la corrélation entre les différents domaines et l'âge aurait sans doute été significative.

Tableau 3.4 : Corrélations des scores par domaine avec l'âge au moment de passer le test

Domaines	Âge en mois Étude pilote de Willms Corrélation (n)	Âge en mois projet Capacité d'apprentissage Corrélation (n)
Conscience et engagement envers la culture francophone (E)	s.o.	0,06 (316)
Français		
Langage et communication (C)	s.o.	0,34*** (311)
Conscience de soi et de l'environnement (A)	s.o.	0,45*** (267)
Habilités cognitives (B)	s.o.	0,49*** (267)
Physique/moteur (D)	s.o.	0,47*** (266)
Anglais		
Langage et communication (C)	0,44	0,29** (63)
Conscience de soi et de l'environnement (A)	0,39	0,27 (44)
Habilités cognitives (B)	0,50	0,39*** (44)
Physique/moteur (D)	0,65	0,22 (44)

Note : Seuil de significativité : *** $\leq 1\%$; ** $\leq 5\%$.

Une comparaison des corrélations rapportées par Willms (2007) lors de son processus de validation auprès d'un échantillon anglophone laisse voir que les corrélations obtenues auprès de l'échantillon du projet Capacité d'apprentissage, quoique parfois moins prononcées, vont dans le même sens.

3.4.3 Comparaison des scores selon la langue maternelle

La comparaison des scores selon les catégories de langues maternelles explore l'hypothèse selon laquelle les différences initiales entre les groupes expérimentaux sont dues aux habiletés langagières de l'enfant. En effet, le protocole pour déterminer la langue du test ne discrimine peut-être pas complètement un enfant plutôt anglophone qui devrait faire le test en anglais ou un enfant plutôt francophone qui devrait faire le test en français. Bien que tous les domaines ne soient pas nécessairement influencés par la langue d'administration, le fait que le test *soit administré en français* peut potentiellement faire une différence dans le score d'un enfant parlant surtout l'anglais ou l'anglais et le français. Ainsi, des études antérieures ont démontré que le fait d'avoir plus d'une langue maternelle (comme les enfants bilingues) influe sur la taille du vocabulaire comparativement aux enfants monolingues (p. ex., Bialystok, 2006). La taille du vocabulaire est en soi une mesure parmi d'autres des habiletés langagières des enfants. Afin de vérifier cette hypothèse, quatre catégories de langue maternelle ont été créées :

- Français
- Anglais

- Autres²²
- Français et anglais également

Pour le test français, l'examen du tableau 3.5 ci-dessous souligne les points suivants quant aux scores obtenus par les enfants en fonction de la langue maternelle :

- Pour le domaine **A** ($F(3, 263) = 12,35, p = 0,000$), le fait d'avoir le français comme première langue entraîne un score supérieur à celui obtenu lorsque la langue maternelle est l'anglais, tandis que les enfants se logeant dans la catégorie « autres » obtiennent un score significativement moins élevé que ceux parlant seulement le français. Les enfants ayant seulement l'anglais comme langue maternelle ont aussi un score moins élevé que les enfants ayant les deux langues.
- Pour le domaine **C** ($F(3, 307) = 30,25, p = 0,000$), les enfants ayant le français comme seule langue maternelle ont un score significativement plus élevé que celui des enfants ayant l'anglais comme seule langue maternelle. Il est à noter que ces derniers ont démontré (selon le protocole) des habiletés suffisantes en français pour faire le test dans cette langue.
- Pour le domaine **E** ($F(3, 312) = 106,97, p = 0,000$), le score est significativement plus élevé si l'enfant a le français comme seule langue maternelle comparativement à toutes les autres catégories de langues (2, 3 et 4). Le fait d'avoir l'anglais comme langue maternelle entraîne un score plus faible par rapport aux enfants ayant les deux langues et à ceux se situant dans la catégorie « autres ».
- Aucune différence significative n'est observée dans les scores aux domaines **B** ($F(3, 263) = 1,07, p > 0,05$) et **D** ($F(3, 262) = 1,06, p > 0,05$).

Pour le test anglais, nous observons des différences significatives entre les langues maternelles pour le domaine C ($F(3, 59) = 3,05, p = 0,000$). Les cellules inférieures à 5 empêchent de rapporter les résultats pour les autres domaines. Ce résultat est à prendre avec précaution vu le faible nombre d'enfants dans les catégories autres que l'anglais. Notons que le domaine C sert aussi à établir la langue du test pour les enfants étant exposés à un milieu davantage bilingue, c'est pourquoi on retrouve des enfants ayant le français comme langue maternelle qui ont un score à ce domaine.

²² La catégorie « autres » regroupe les enfants dont la langue maternelle rapportée par le parent est « le français et une autre langue », « l'anglais et une autre langue » ou « le français, l'anglais et une autre langue ». Cette catégorie comprend en grande partie des enfants dont l'une des langues est le français. Le regroupement de ces catégories a été nécessaire puisque plusieurs cellules avaient moins de cinq enfants.

Tableau 3.5 : Analyse de la variance des scores (ANOVA) par domaine et par langue maternelle de l'enfant

<i>Langue maternelle de l'enfant</i>	<i>Français (1)</i>	<i>Anglais (2)</i>	<i>Autres (3)</i>	<i>Français et anglais (4)</i>	<i>Différences significatives entre les groupes?</i>
<i>Domaines</i>	<i>Score moyen (écart-type) n</i>	<i>Score moyen (écart-type) n</i>	<i>Score moyen (écart-type) n</i>	<i>Score moyen (écart-type) n</i>	<i>Post-hoc</i>
Conscience et engagement envers la culture francophone (E)	1,83 (0,54) n = 218	0,41 (0,48) n = 56	0,92 (0,71) n = 14	1,14 (0,68) n = 28	Oui 1 > 2, 3, 4 *** 2 < 4 *** 2 < 3 **
Français					
Conscience de soi et de l'environnement (A)	1,79 (0,73) n = 212	0,93 (0,66) n = 22	1,13 (0,58) n = 10	1,49 (0,68) n = 23	Oui 1 > 2 *** 1 > 3 ** 2 < 4 **
Habiletés cognitives (B)	0,88 (0,61) n = 212	0,65 (0,67) n = 22	0,72 (0,57) n = 10	0,86 (0,65) n = 23	Non
Langage et communication (C)	1,54 (0,81) n = 217	0,48 (0,52) n = 53	0,97 (0,81) n = 13	1,04 (0,59) n = 28	Oui 1 > 2 ***
Physique/moteur (D)	0,49 (0,51) n = 212	0,30 (0,33) n = 22	0,56 (0,46) n = 10	0,47 (0,50) n = 22	Non
Anglais					
Langage et communication (C)	0,93 (0,94) n = 8	1,55 (0,79) n = 42	0,89 (0,49) n = 6	1,00 (0,27) n = 7	Oui**

Note : Seuil de significativité : *** ≤ 1 %; ** ≤ 5 %.

Pour compléter l'analyse relative à l'impact de la langue maternelle sur les scores à l'ÉPE-AD, il devient intéressant d'investiguer la distribution des scores en mettant en relation la langue maternelle des enfants et la langue dans laquelle ils ont répondu à l'ÉPE-AD. Il est plausible que certains enfants aient obtenu le nombre minimum de points nécessaires pour faire le test en français en dépit d'une compréhension plus limitée dans cette langue. En outre, l'arbre décisionnel favorise l'administration du test en français dans les cas où il est difficile de déterminer la langue dans laquelle les enfants sont le plus à l'aise de répondre. Pour cette raison, il devient pertinent d'examiner la distribution des scores des enfants évalués dans une langue autre que leur langue maternelle. Afin de vérifier cette possibilité, les enfants ont été séparés en trois groupes : les francophones, dont la langue maternelle est *seulement* le français; les anglophones, dont la langue maternelle est *seulement* l'anglais; et les bilingues qui regroupent les enfants allophones et bilingues (catégories 3 et 4 du tableau 3.5). Tel qu'observé au tableau 3.6, 34 enfants bilingues ont fait le test en français et 26 enfants n'ont pas été évalués dans leur langue maternelle. Notons que parmi ces derniers, on retrouve une grande proportion d'enfants pour lesquels il a été difficile de confirmer la langue dans laquelle l'évaluation devait s'effectuer.

Tableau 3.6 : Répartition de la langue finale du test selon la langue maternelle

Groupes linguistiques	Langue finale du test		TOTAL
	Français n (%)	Anglais n (%)	
Francophones	213 (79,2)	4 (9,1)	217 (69,3)
Anglophones	22 (8,2)	32 (72,7)	54 (17,3)
Bilingues	34 (12,6)	8 (18,2)	42 (13,4)
TOTAL	269 (85,9)	44 (14,1)	313 (100)

Le tableau 3.7 détaille le résultat d'une analyse visant à déterminer la dispersion des enfants ayant fait le test en français en fonction de leur langue maternelle et de leur groupe expérimental. Sur les 269 enfants évalués en français, la majorité des enfants bilingues se trouve dans le groupe programme ($X^2(4, N = 310) = 17,92, p = 0,001$). On observe également que les groupes témoins comprennent la plus forte proportion d'enfants dont la langue du test correspond à leur langue maternelle. À l'inverse, près d'un tiers des enfants du groupe programme n'ont pas été testés dans leur langue maternelle ou ont deux langues maternelles. Rappelons que la majorité des enfants n'ayant pas été testés dans leur langue maternelle sont, selon les évaluatrices, très timides et/ou ne maîtrisent pas bien l'anglais ou le français.

Tableau 3.7 : Nombre d'enfants ayant fait le test en français selon le groupe expérimental

	Groupe programme (G1)	Groupe témoin en garderie (G2)	Groupe témoin hors garderie (G3)	Échantillon total	Différences significatives entre les groupes?
Groupes expérimentaux	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	Chi carré
Langue maternelle correspond à la langue du test	62 (66,3)	77 (81,9)	74 (90,2)	213 (79,1)	Oui***
Langue maternelle ne correspond pas à la langue du test	10 (10,9)	9 (9,6)	3 (3,7)	22 (8,2)	
Bilingues * test français	21 (22,8)	8 (8,5)	5 (6,1)	34 (12,7)	
TOTAL	93 (34,3)	94 (35,1)	82 (30,6)	269 (100)	

Notes : Seuil de significativité : *** $\leq 1\%$; ** $\leq 5\%$.

De nouvelles analyses permettent d'étudier la répartition des scores en fonction de la langue maternelle de l'enfant et de la langue de passation du test. Un test t a révélé qu'aux domaines :

- **A** : Les enfants ayant une moins bonne maîtrise du français et ayant fait le test en français ont un score moyen plus faible ($M = 1,20, ET = 0,70$) que celui des francophones ayant fait le test en français ($M = 1,79, ET = 0,73, t(265) = 5,42, p = 0,000$).

- **B** : Les enfants ayant une moins bonne maîtrise du français et ayant fait le test en français ont un score moyen similaire ($M = 0,75$, $ET = 0,64$) à celui des francophones ayant fait le test en français ($M = 0,88$, $ET = 0,61$, $t(265) = 1,40$, $p > 0,05$).
- **C** : Les enfants ayant une moins bonne maîtrise du français et ayant fait le test en français ont un score moyen plus faible ($M = 0,89$, $ET = 0,66$) que celui des francophones ayant fait le test en français ($M = 1,41$, $ET = 0,87$, $t(308) = 5,30$, $p = 0,000$).
- **D** : Les enfants ayant une moins bonne maîtrise du français et ayant fait le test en français ont un score moyen similaire ($M = 0,42$, $ET = 0,43$) à celui des francophones ayant fait le test en français ($M = 0,49$, $ET = 0,51$, $t(264) = 0,96$, $p > 0,05$).
- **E** : Les enfants ayant une moins bonne maîtrise du français et ayant fait le test en français ont un score moyen plus faible ($M = 0,92$, $ET = 0,66$) que celui des francophones ayant fait le test en français ($M = 1,64$, $ET = 0,73$, $t(311) = 7,33$, $p = 0,000$).

Enfin, une analyse de covariance a été effectuée en tenant compte de l'effet de l'âge et du sexe sur le score des enfants. Cette analyse montre des différences significatives entre les enfants francophones et les enfants qui ont une moins bonne maîtrise du français dans les scores de l'ÉPE-AD (Pillai's Trace = 0,33; $F(5, 258) = 25,11$, $p = 0,000$). Des analyses post-hoc ont souligné qu'une moins bonne maîtrise du français (en tenant compte de l'âge et du sexe) est associée à des scores significativement plus faibles dans les domaines :

- **A** : Est significatif ($F(1, 265) = 47,30$, $p = 0,000$)
- **B** : Est significatif ($F(1, 265) = 4,65$, $p = 0,03$)
- **C** : Est significatif ($F(1, 265) = 32,84$, $p = 0,000$)
- **E** : Est significatif ($F(1, 265) = 105,92$, $p = 0,000$)

Ces résultats suggèrent que la maîtrise de la langue a un impact sur les scores de quatre des cinq domaines (l'exception étant le domaine D; $F(1, 265) = 2,88$, $p > 0,05$). Le trop petit nombre de participants dans certaines cellules empêche toutefois la tenue d'analyses plus poussées prenant en considération le groupe expérimental. On peut toutefois supposer qu'une partie des différences observées entre les groupes expérimentaux s'explique par le fait qu'un plus grand nombre d'enfants ayant une moins bonne maîtrise du français et ayant fait leur test en français se retrouvent dans le G1. Les analyses futures devront prendre en compte la langue d'administration de l'ÉPE-AD et la langue maternelle des enfants.

3.4.4 Comparaisons des scores selon l'intensité de la vitalité du français de la communauté

Enfin, nous avons examiné les différences entre les scores selon l'intensité de la vitalité francophone de la communauté. Aux fins de cette analyse, la vitalité francophone se définit comme le *pourcentage de francophones présents dans la communauté*. Selon Giles, Bourhis et Taylor (1977, dans Gilbert et al., 2004), cette variable démographique fait partie des trois catégories de variables à inclure dans l'analyse de la vitalité ethnolinguistique (ces variables sont le statut du groupe, les variables démographiques et les variables relatives au soutien institutionnel).

La vitalité ethnolinguistique est un concept complexe et le pourcentage de francophones dans la communauté est simplement un *proxy* d'une dimension de ce concept. C'est une variable importante à considérer dans le développement des enfants en contexte minoritaire francophone, puisqu'elle est un bon indicateur de la disponibilité des services en français et nous informe sur l'environnement langagier de la communauté qui influence l'enfant (Landry et Allard, 1994). Il faut noter que le fait d'être francophone ne signifie pas nécessairement l'utilisation régulière du français dans ses communications : « Allard et Landry (1986, 1994) ont trouvé que la prédiction du comportement langagier est meilleure si on élargit la notion de vitalité ethnolinguistique subjective pour inclure, en plus de leurs croyances factuelles et exocentriques, les croyances égocentriques des membres du groupe, ou, dit autrement, leurs désirs et aspirations. » (dans Gilbert et al., 2004).

Le pourcentage de francophones présents dans la communauté a été réparti en trois catégories : élevé, moyen ou faible. Edmundston, avec plus de 90 % de francophones, fait partie de la catégorie « élevé ». Les communautés de Cornwall et d'Orléans (entre 15 % et 40 % de francophones) font partie de la catégorie « moyen ». Enfin, Durham, Edmonton et Saint-Jean font partie de la catégorie « faible », ces communautés ayant 5 % de francophones ou moins (Statistique Canada, 2006b).

Les domaines E ($F(2, 313) = 18,83, p = 0,000$) et C ($F(2, 308) = 5,37, p = 0,005$) du test français ont été les seuls où des différences significatives ont pu être observées. Le tableau 3.8 montre les scores des enfants selon l'intensité de la vitalité francophone de leur communauté. Voici les principaux résultats :

Pour le test en français :

- Les enfants appartenant à une communauté où le degré de vitalité est élevé ont des scores significativement plus élevés au domaine E que les enfants provenant d'une communauté où la vitalité est moyenne ou faible.
- Les enfants appartenant à une communauté où le degré de vitalité est faible ont des scores significativement plus faibles au domaine C que les enfants provenant d'une communauté où la vitalité est élevée; les enfants des communautés où la vitalité est moyenne obtiennent aussi un score significativement plus faible que le groupe où la vitalité est élevée.
- Au domaine A, on observe une tendance non significative selon laquelle les enfants provenant d'une communauté où la vitalité est élevée obtiennent un score supérieur aux scores observés dans les communautés où la vitalité peut être qualifiée de moyenne ou faible.
- On n'observe aucun lien ou tendance entre la vitalité et les scores obtenus aux domaines B et D.

Pour le test en anglais :

- Pour tous les domaines, il n'y a pas de différences significatives entre les communautés dans le score obtenu, et ce, peu importe le degré de vitalité francophone de la communauté.

- On peut toutefois déceler une légère tendance selon laquelle une plus faible vitalité francophone dans la communauté est associée à un score au test en anglais plus élevé.

Ensemble, ces résultats soulignent l'importance de considérer le niveau de vitalité de la communauté dans de futures analyses portant sur les scores obtenus aux domaines E et C dans les tests en français.

Tableau 3.8 : Analyse de la variance (ANOVA) par domaine selon le degré de vitalité de la communauté

Scores par domaine \ Degré de vitalité	Élevé (1)	Moyen (2)	Faible (3)	Différences significatives entre les groupes? Test F
	Edmundston	Cornwall Orléans	Durham Edmonton Saint-Jean	
Conscience et engagement envers la culture francophone (E)	1,90 (0,37) n = 83	1,29 (0,78) n = 124	1,37 (0,89) n = 109	Oui 1 > 2*** 1 > 3***
Test français				
Langage et communication (C)	1,55 (0,74) n = 83	1,19 (0,86) n = 124	1,21 (0,89) n = 104	Oui 1 > 3** 1 > 2***
Conscience de soi et de l'environnement (A)	1,81 (0,66) n = 83	1,59 (0,73) n = 98	1,62 (0,86) n = 86	Non
Habilités cognitives (B)	0,83 (0,58) n = 83	0,84 (0,58) n = 98	0,88 (0,69) n = 86	Non
Physique/moteur (D)	0,45 (0,51) n = 83	0,42 (0,39) n = 97	0,56 (0,57) n = 86	Non
Test anglais				
Langage et communication (C)	s.o.	1,31 (0,81) n = 36	1,39 (0,77) n = 27	Non
Conscience de soi et de l'environnement (A)	s.o.	1,78 (0,70) n = 24	1,92 (0,70) n = 20	Non
Habilités cognitives (B)	s.o.	0,93 (0,49) n = 24	1,00 (0,53) n = 20	Non
Physique/moteur (D)	s.o.	0,33 (0,35) n = 24	0,38 (0,48) n = 20	Non

Note : Seuil de significativité : *** ≤ 1 %; ** ≤ 5 %.

3.5 SOMMAIRE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Cette section clôt les résultats de la première vague d'évaluation de l'ÉPE-AD. Au niveau du déroulement des évaluations, la SRSA est satisfaite quant aux procédures d'administration utilisées par les évaluatrices et les coordonnatrices communautaires, tant au niveau de l'approche avec les parents qui a permis un taux de réponse élevé qu'au niveau de l'administration du test comme telle. Cette démarche sera conservée pour les autres vagues.

Voici les principales conclusions relatives aux résultats :

Sur le protocole du test :

Le protocole pour déterminer la langue du test a eu un effet certain sur les résultats. Il importe de noter que l'arbre décisionnel (détaillé à l'annexe B) favorise une administration du test en français. Par conséquent, il est fort possible que certains enfants auraient mieux réussi si le test avait été administré en anglais. Deux exemples de situations (observées à plusieurs reprises) le démontrent. Le premier exemple est un enfant qui reste à la maison avec sa mère anglophone et qui aura davantage l'anglais comme première langue. Il obtiendra probablement un score au domaine E inférieur à 6 en français, ce qui, selon le protocole d'administration du test, amène à évaluer l'enfant avec le domaine C dans les deux langues. Si l'enfant est timide ou très jeune, il aura un faible score au domaine C, et ce, dans les deux langues. Selon le protocole, le reste du test devra se dérouler en français, et ce, même si l'enfant comprend moins bien cette langue. Un deuxième exemple est un enfant qui a l'anglais comme langue maternelle et qui fréquente une garderie francophone. Cet enfant peut obtenir un score en français au domaine E suffisamment élevé pour continuer le test dans cette langue, même s'il aurait mieux réussi en anglais. Donc, le protocole pour déterminer la langue du test pénalise les jeunes qui ont l'anglais comme langue maternelle, surtout dans le cas où leurs habiletés dans les deux langues ne sont pas très développées.

Selon les résultats d'analyses, on constate que seulement 16 enfants non francophones²³ ayant fait le test en français (sur 56 en tout) ont aussi fait le domaine C en anglais (soit une étape de l'arbre décisionnel). Ainsi, 71 % des enfants n'ont pas eu à aller plus loin que le domaine E dans le protocole pour déterminer la langue du test, même s'ils n'étaient pas entièrement francophones. En ce qui concerne le taux de non-réponse indiqué par les évaluatrices (sujet discuté à la section 3.1.3), il devrait diminuer dès la seconde vague de l'ÉPE-AD. Les enfants seront plus vieux et auront possiblement des habiletés langagières plus développées pour répondre aux questions, ce qui facilitera l'administration du domaine E, et par conséquent, du protocole.

Sur les différences entre les groupes expérimentaux :

Compte tenu de l'homogénéité des groupes en termes de proportions de garçons et filles et de l'âge moyen, les résultats d'analyses comparatives des trois groupes expérimentaux sont intéressants. Ceci est particulièrement vrai pour le groupe programme (G1) et le groupe témoin en garderie (G2) qui, dans trois communautés sur quatre,²⁴ sont gérés par un organisme commun (ayant des critères d'admission et de formation similaires à travers les groupes). Les résultats ont démontré qu'il existe des différences entre les groupes expérimentaux pour l'ensemble des domaines du test en français, sauf pour le domaine E. Les enfants du groupe programme obtiennent des résultats plus faibles par rapport aux deux autres groupes.

²³ Qui ne sont pas complètement francophones.

²⁴ Quatre communautés sur six ont un groupe témoin en garderie (G2). On ne compte qu'une seule garderie francophone accueillant le groupe programme (G1) dans les deux autres communautés bien que dans l'une de ces communautés, on retrouve plusieurs enfants inscrits à un programme de prématernelle payant offert par le conseil scolaire. Ce programme a été jugé équivalent à l'inscription des enfants à une garderie témoin (G2).

Une des hypothèses pouvant expliquer ces résultats serait que la proportion d'enfants ayant le français comme langue maternelle diffère par groupe expérimental (par exemple, au G1, 55,3 % des enfants ont seulement le français comme première langue contre 73,4 % au G2 et 79,8 % au G3). Un enfant n'ayant pas le français comme première langue peut en effet éprouver de la difficulté à comprendre toutes les questions du test et les réponses peuvent être difficiles à verbaliser. De plus, le G1 comprend plus d'enfants non francophones ayant fait le test en français.

Des analyses complémentaires ont été effectuées afin d'explorer plus à fond le profil des réponses à travers les groupes expérimentaux. Les résultats d'une analyse de variance ont souligné que les enfants du groupe programme obtiennent des scores plus faibles dans les domaines influencés par la langue parlée, notamment les domaines A, C et E. Les résultats d'une seconde analyse plus restrictive sur la langue maternelle (complètement francophone par rapport à non complètement francophone en tenant compte de l'âge et du sexe) montrent que le fait de ne pas être complètement francophone engendre des scores plus faibles dans tous les domaines, sauf pour le développement moteur (D). Ces résultats sont intéressants bien qu'il reste à explorer d'autres possibilités pour expliquer les différences entre les groupes.

Par ailleurs, ces résultats nous amènent à émettre l'hypothèse de la présence d'un biais d'auto-sélection dans les garderies du groupe programme (G1). Par exemple, ces parents, anxieux de préserver la langue et la culture françaises mais moins francophones (si l'on considère leur profil linguistique établi au chapitre 4), pourraient avoir inscrit leur enfant au projet Capacité d'apprentissage afin de compenser pour l'environnement familial moins francophone. Ou encore, les parents ont peut-être inscrit leur enfant dans la garderie programme en espérant que le projet Capacité d'apprentissage aide l'enfant à mieux maîtriser la langue française avant son inscription dans une école française. Cette hypothèse se fonde également sur le message utilisé lors du recrutement des participants au projet Capacité d'apprentissage. Le message central lancé lors de la campagne était « Le but du projet est d'évaluer dans quelle mesure un nouveau programme préscolaire de service de garde aide à mieux préparer nos jeunes francophones à réussir à l'école en français. ». La possibilité d'un biais d'auto-sélection des participants à la garderie programme sera investiguée lors d'un des sondages de suivi auprès des parents.

Sur l'âge et le sexe des enfants et le degré de vitalité du français de la communauté :

L'âge (mesuré en mois) s'est quant à lui révélé modérément corrélé avec les scores dans tous les domaines du test en français, sauf au domaine E. L'absence d'une corrélation entre l'âge et le score obtenu dans ce domaine n'est pas étonnante puisque la SRSA a utilisé les réponses des parents pour trois des six réponses de ce domaine. L'expérience sur le terrain a de plus permis de constater que les enfants plus jeunes sont très souvent gênés. Ils ont tendance à ne pas toujours répondre aux questions même si la mère ou l'éducatrice admet que l'enfant est habituellement capable d'effectuer la tâche. Cette observation est conforme à la littérature sur le sujet (Atkins-Burnett, 2007). De façon plus générale, les enfants plus jeunes obtiennent des scores plus faibles en raison de la difficulté croissante des items du test.

Les corrélations trouvées dans le cadre des analyses sont sensiblement les mêmes que celles de l'étude de Willms (2007) sauf pour le domaine D, où Willms trouve une corrélation avec

l'âge beaucoup plus élevée. Deux possibilités peuvent expliquer cette différence : le peu de variation dans le score obtenu à ce domaine en raison d'un effet plancher et l'étendue d'âge plus restreinte dans l'échantillon du projet Capacité d'apprentissage.²⁵

Au niveau des analyses portant sur le sexe, on constate une meilleure performance des filles dans les domaines A, B et D de la version française du test et au domaine B de la version anglaise. Malheureusement, nous ne pouvons pas comparer ces résultats avec les travaux de validation des scores selon le sexe puisque ces analyses n'ont pas été rapportées dans le rapport de Willms (2007). Toutefois, ces résultats sont conformes aux études antérieures sur le développement des jeunes enfants, notamment celles de Janus et Offord (2007). Ces auteurs utilisent un test similaire à l'ÉPE-AD, l'IMDPE. Cet instrument présente des ressemblances avec l'ÉPE-AD au niveau des cinq domaines qu'il évalue : santé physique et bien-être (incluant des items sur le développement moteur), compétences sociales, maturité affective, langage et développement cognitif, habiletés à la communication et connaissances générales. Des données recueillies sur 16 000 enfants de la maternelle (de 4 et 5 ans) ont démontré que les filles ont obtenu des scores significativement plus élevés comparativement aux garçons dans les cinq domaines à l'étude.

Enfin, les analyses selon le degré de vitalité ont démontré que la proportion de francophones influe sur les scores pour les domaines E et C. Les enfants de la communauté d'Edmundston (où le degré de vitalité est élevé) obtiennent en moyenne des scores significativement supérieurs à ceux du reste des communautés. Un fait demeure toutefois : les deux autres catégories de vitalité (moyenne et faible), où l'on retrouve les cinq autres communautés, n'ont pas présenté de différences significatives l'une par rapport à l'autre.

Considérations méthodologiques :

La principale question de recherche du projet Capacité d'apprentissage est : « Le nouveau programme préscolaire de service de garde, à deux volets, a-t-il un impact significatif sur les habiletés langagières, l'identité culturelle francophone et la préparation à la scolarisation 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? ». De cette question de recherche découlent trois hypothèses précises (voir la section 2.4).

L'ÉPE-AD a été conçue afin d'évaluer le niveau de préparation des enfants à l'école. Elle permet donc de répondre à l'hypothèse de recherche concernant le niveau de préparation des enfants au moment de leur entrée à l'école. Une deuxième hypothèse de recherche concerne les compétences langagières des enfants. Afin de mieux répondre à cette hypothèse, il importe de mesurer les habiletés langagières des enfants avec un outil plus sensible à détecter la variation de ces dernières. Nous prévoyons utiliser un sous-ensemble d'items de l'ÉPE-AD pour créer quatre nouvelles échelles mesurant : 1) le vocabulaire expressif des enfants; 2) leur vocabulaire réceptif; 3) leurs connaissances alphabétiques; et 4) leur conscience phonologique. Afin de valider cette nouvelle configuration des items de l'ÉPE-AD, nous prévoyons utiliser d'autres outils reconnus pour leurs propriétés psychométriques et leur sensibilité à détecter des différences fines dans le niveau des habiletés langagières des enfants. L'un des outils envisagés est l'« Expressive One Word Picture Vocabulary Test, French version » (EOWPVT-F) reconnu

²⁵ Un effet plancher a lieu lorsque les questions sont trop difficiles pour l'échantillon testé et que l'ensemble des scores se retrouve dans la fourchette inférieure de l'étendue théoriquement postulée des scores.

dans le domaine du développement des enfants comme l'une des meilleures mesures de la taille du vocabulaire expressif des enfants, un prédicteur fortement relié à la réussite scolaire (Chiang et Rvachew, 2007). Ces nouveaux outils permettront également de suivre les enfants à long terme, l'ÉPE-AD n'étant pas conçue pour évaluer les enfants de plus de six ans.

Sur les futures analyses :

Les résultats de cette première vague d'évaluation offrent des conclusions intéressantes pour les futures analyses. En premier lieu, il est clair que l'ÉPE-AD présente de bonnes propriétés psychométriques. Toutefois, l'interprétation des résultats portant sur le domaine E doit être faite avec précaution. L'administration de ce domaine a présenté des difficultés constantes sur le terrain. Ces difficultés ont nécessité la substitution des réponses des enfants par celles des parents pour la moitié des items mesurant ce domaine. Le contrôle continu de l'administration de ce domaine est nécessaire afin d'être à même de juger de la validité des scores obtenus.

En deuxième lieu, l'ensemble des scores très faibles des enfants à cette première vague suggèrent l'existence d'un effet plancher. La non-réponse élevée contribue certainement à cet effet. De plus, quelques questions du test sont particulièrement difficiles et parfois près du tiers des enfants obtiennent la note « 0 » à ces questions. À cet égard, Atkins-Burnett (2007) résume bien les différents problèmes relatifs aux mesures directes prises chez les jeunes enfants : « *They are not valid for all children, often lack congruence with curriculum, and have added measurement error in young children.* ».

En troisième lieu, il importe de prendre en considération le fait que l'ÉPE-AD a d'abord été développée et validée en anglais, puis traduite en français. La traduction des outils dans une autre langue et leur utilisation subséquente demeurent une source de controverse dans le domaine. Cette controverse est centrée sur l'ampleur de l'erreur de mesure découlant de l'outil même (Garcia et Desrochers, 1997; Trudeau et al., 1999). Les meilleures pratiques postulent, dans un premier temps, l'utilisation de la contre-traduction (back translation), méthode selon laquelle une première traduction de l'outil est faite, par exemple, de l'anglais au français, suivie d'une retraduction de l'outil dans la langue d'origine (soit du français à l'anglais). Toute divergence dans la traduction est ensuite discutée pour clarifier conceptuellement les items présentant des divergences dans la traduction. Dans un deuxième temps, il importe d'effectuer des analyses afin d'écarter la possibilité que des différences dans la performance entre participants de différentes versions linguistiques soient dues à la traduction de l'outil. Il est de mise de vérifier l'équivalence entre la version originale et celle traduite au niveau de la préservation de la signification des mots et des idées, de la difficulté du vocabulaire utilisé et, de façon plus pertinente pour l'ÉPE-AD, de l'ordre croissant de difficulté des items. Ces différences se remarquent dans le profil de réponse des répondants à l'outil original comparativement à celui des répondants à l'outil traduit. Des analyses complémentaires sont enfin faites pour valider l'outil dans la nouvelle langue d'administration (Childs et Dénomme, 2008; Trudeau, 2007).

En ce qui concerne les variables à inclure dans les analyses futures (outre l'âge et le sexe), des variables relatives au profil linguistique et à la composition linguistique du foyer pourraient être importantes à inclure. Selon Landry et Allard (1997), plus le groupe est minoritaire, plus le taux d'exogamie est élevé. Or, il ne faut pas prendre pour acquis que la langue minoritaire est la langue parlée dans un foyer exogame (qui par définition, se compose d'au moins un parent francophone). En effet, toujours selon ces auteurs (citant un rapport préparé par la Commission

nationale des parents francophones (CNPFF)), seulement 17 % des couples exogames choisissent le français pour élever leurs enfants (de 0 à 4 ans). Les langues parlées à la maison sont donc des incontournables dont il faut tenir compte dans les analyses.

4.0 Résultats du sondage de base

Ce chapitre détaille les résultats des variables brutes et dérivées du sondage de base. Il vise à vérifier la similarité du profil des parents des trois groupes expérimentaux avant l'intervention, et à identifier les facteurs liés au développement de l'enfant qui devront être pris en compte lors des analyses d'impact futures.

Le chapitre débute par un bref survol du taux de réponse et du traitement des données manquantes. Les renseignements généraux et les variables sociodémographiques (section I du sondage) suivront pour l'ensemble de l'échantillon, ainsi que les comparaisons entre les trois groupes expérimentaux. L'homogénéité entre les groupes expérimentaux est vérifiée et présentée pour les variables sociodémographiques suivantes : le lien du répondant avec l'enfant, la langue d'administration, le sexe de l'enfant, la structure familiale, l'âge de la mère à la naissance de l'enfant ciblé, le niveau d'éducation atteint par les parents, le nombre d'heures travaillées par les parents, le revenu du ménage, et enfin le profil linguistique des parents.

La deuxième section présente les résultats globaux et comparatifs des échelles mesurant plusieurs facettes de l'interaction entre le parent et l'enfant, dont les interactions positives, le style parental autoritaire, le soutien à l'autonomie, les activités de littératie et la ou les langue(s) dans laquelle/lesquelles ces dernières se déroulent, et enfin, la langue d'usage de l'enfant. La troisième section du chapitre comprend des mesures du capital social, du soutien social, du fonctionnement familial et de la dépression. La quatrième section regroupe les items formant l'engagement envers la culture francophone. La cinquième section, appelée « Environnement et francophonie », regroupe l'engagement envers la communauté ainsi que la vitalité subjective. La sixième section concerne le mode de garde de l'enfant. La septième section présente la matrice de corrélations entre les résultantes (dimensions développementales mesurées par l'ÉPE-AD) et les corrélats du développement de l'enfant. Le chapitre se termine par une discussion rapportant les principaux résultats des analyses.

Le lecteur est prié de noter les points suivants :

- Un tableau synthèse des construits à l'étude (définition et indice de cohérence interne) se trouve à la section 2.3.2 du chapitre 2.
- Les figures retrouvées dans ce chapitre détaillent les résultats de l'échantillon global tandis que les résultats des analyses comparatives des groupes expérimentaux sont présentés au moyen de tableaux.
- Aucun résultat n'est présenté dans les tableaux pour les cellules comprenant cinq participants ou moins. Lorsque conceptuellement défendable, les données ont été regroupées en vue de la présentation des résultats dans les cas où les cellules comportaient moins de cinq cas. En conséquence, les pourcentages énumérés dans les tableaux rapportant les comparaisons entre les groupes expérimentaux sont calculés à partir de cellules comportant plus de cinq cas et ne correspondent pas nécessairement aux pourcentages rapportés dans les figures pour l'ensemble de l'échantillon.
- Les résultats sont présentés par section et dans le même ordre que les questions du sondage de base.

- La section « Analyses futures » présentée à la toute fin de ce chapitre vient souligner les résultats les plus pertinents.

4.1 TAUX DE RÉPONSE ET DONNÉES MANQUANTES

Le sondage a été administré de mai à octobre 2007, juste avant ou au début de la prestation du nouveau programme préscolaire de service de garde. Les résultats du sondage de base présentés proviennent d'un échantillon de 325 répondants,²⁶ ce qui représente un **taux de réponse de 100 %**. De plus, très peu de données sont manquantes pour les variables de ce sondage. Vu leur faible nombre, aucun traitement particulier n'a été appliqué aux données manquantes. Les répondants exprimant un refus de répondre ont tout simplement été écartés des analyses.

4.2 SECTION I : RENSEIGNEMENTS SOCIODÉMOGRAPHIQUES

La section suivante présente le portrait global de l'échantillon ainsi que les comparaisons entre groupes expérimentaux pour une série de variables sociodémographiques dont, entre autres, la structure familiale, le niveau d'éducation, le revenu du ménage et le profil linguistique de la famille.

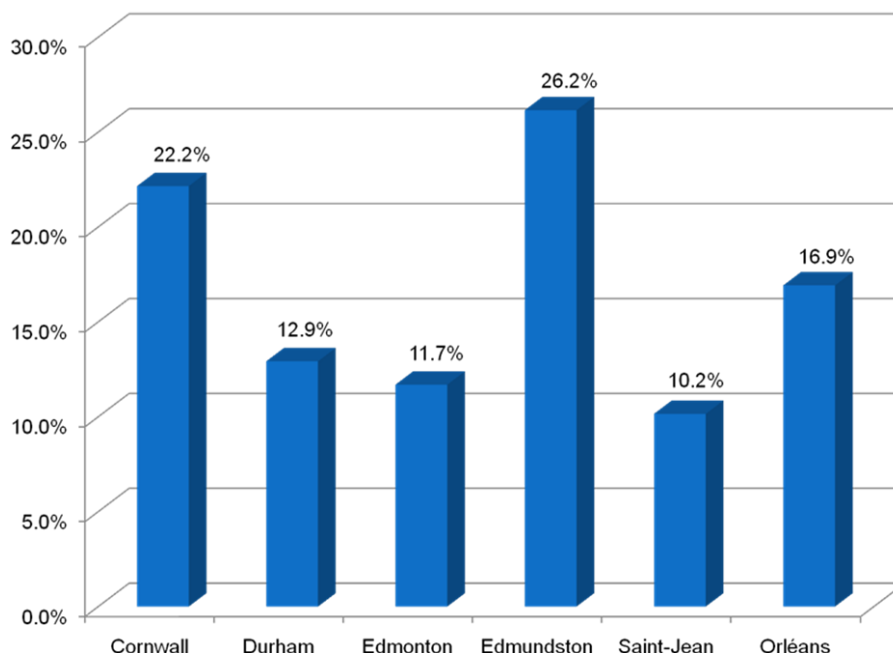
4.2.1 Participants par groupe expérimental et par communauté

Échantillon global : Les 320 parents²⁷ des 325 enfants à l'étude sont répartis dans six communautés à travers le Canada. Au moment de l'administration du sondage de base, les communautés d'Edmundston et de Cornwall comptaient la plus grande proportion de participants (26,2 % et 22,2 %, respectivement), suivies par les communautés d'Orléans (16,9 %), de Durham (12,9 %), d'Edmonton (11,7 %) et de Saint-Jean (10,2 %) (voir la figure 4.1).

²⁶ Au moment du sondage de base des parents, on comptait 325 enfants. Toutefois, ce nombre diminua à 320 enfants inscrits au projet Capacité d'apprentissage au moment de la première évaluation faite en octobre 2007.

²⁷ Un sondage et un consentement éclairé ont été complétés par 320 familles dont 325 enfants (nous comptons cinq paires de jumeaux).

Figure 4.1 : Nombre de participants par communauté



Groupes expérimentaux : Le tableau 4.1 étaye le nombre final de participants de chaque groupe dans chaque communauté. On peut y observer que le groupe témoin hors garderie (G3) est plus petit que les autres groupes à Cornwall, Durham et Saint-Jean. Dans les communautés où le bassin de francophones est plus petit, il a été très difficile de rejoindre les familles francophones. Deux communautés ne comptent qu'une garderie desservant les jeunes familles francophones — Saint-Jean et Edmonton. Il est donc normal de ne pas avoir de groupe témoin en garderie à Saint-Jean. La situation est légèrement différente à Edmonton. On retrouve plusieurs enfants inscrits à un programme de la prématernelle payant (pour les enfants de quatre ans) offert par le conseil scolaire à Edmonton. Ce programme a été jugé équivalent à celui offert dans une garderie témoin et par conséquent, les enfants inscrits à un programme de la prématernelle sont inclus dans le groupe témoin en garderie.

Tableau 4.1 : Nombre de participants par groupe expérimental et par communauté à la fin de la période d'inscription (31 octobre 2007)

<i>Groupe expérimental</i>	<i>Groupe programme (G1)</i>	<i>Groupe témoin en garderie (G2)</i>	<i>Groupe témoin hors garderie (G3)</i>	<i>TOTAL</i>
<i>Communauté</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>
Cornwall	23 (7,1)	32 (9,8)	17 (5,2)	72 (22,2)
Durham	16 (4,9)	18 (5,5)	8 (2,5)	42 (12,9)
Edmonton	14 (4,3)	14 (4,3)	10 (3,1)	38 (11,7)
Edmundston	19 (5,8)	32 (9,8)	34 (10,5)	85 (26,2)
Saint-Jean	23 (7,1)	–	10 (3,1)	33 (10,2)
Orléans	18 (5,5)	18 (5,5)	19 (5,8)	55 (16,9)
TOTAL	113 (34,8)	114 (35,1)	98 (30,2)	325 (100)

4.2.2 Lien de parenté du répondant et langue d'administration

Échantillon global : Par définition, le répondant est la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM). Parmi les 325 sondages de base administrés, on constate que dans la majorité des cas (90,5 %) c'est la mère biologique ou adoptive de l'enfant qui est la PCM, tandis qu'une plus petite proportion (9,5 %) des sondages sont remplis par le père biologique ou adoptif. Il n'y a aucune différence significative entre les trois groupes expérimentaux pour le lien de parenté du répondant ($X^2(2, N = 325) = 4,88, p > 0,05$). Le nombre de cas par cellule pour le G3 étant inférieur à cinq, le tableau 4.2 présente seulement les résultats pour le G1 et le G2. Notons que le pourcentage élevé des mères en tant que PCM est conforme à l'ELNEJ où ce sont habituellement les mères qui répondent au questionnaire (Statistique Canada, 2006b, p. 25).

Au niveau de la langue d'administration, 289 sondages (88,9 %) ont été complétés en français et 36 (11,1 %) en anglais. Le G3 comprend moins de sondages administrés en anglais que les G1 et G2 ($X^2(2, N = 325) = 10,21, p < 0,01$). Le nombre de cas par cellule pour ce dernier groupe étant inférieur à cinq, seuls les résultats pour le G1 et le G2 sont présentés dans le tableau.

Tableau 4.2 : Lien de parenté du répondant et langue d'administration du sondage pour les groupes dont les enfants fréquentent une garderie en installation (G1 et G2)

<i>Variable</i>	<i>Groupe expérimental</i>	<i>Groupe programme (G1)</i>	<i>Groupe témoin en garderie (G2)</i>	<i>Différences significatives entre les groupes</i>
	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Chi carré</i>
Lien de parenté du répondant				
Mère	100 (30,8)	100 (30,8)		Non
Père	13 (4,0)	14 (4,3)		
Langue d'administration				
Français	99 (34,3)	95 (32,9)		Oui***
Anglais	14 (12,4)	19 (16,7)		

Note : Seuil de significativité : *** $\leq 1\%$.

4.2.3 Âge moyen de la mère

Échantillon global : L'âge moyen de la mère à la naissance de l'enfant cible est **29,2 ans**, avec un écart-type de 4,6 années (étendue de 18 à 42 ans).

Groupes expérimentaux : Une analyse de la variance a démontré l'absence de différence significative quant à l'âge de la mère à la naissance de l'enfant entre les trois groupes expérimentaux [$F(2, 321) = 2,12, p > 0,05$ (variances homogènes)].

4.2.4 Fratrie et composition de la famille

Fratrie

Échantillon global : Le nombre d'enfants dans le ménage inclut l'enfant cible et la fratrie. En moyenne, les familles à l'étude ont 2,1 enfants (écart-type de 0,82 et étendue de 1 à 5 enfants).

Groupes expérimentaux : Le chi carré révèle des différences significatives entre les groupes expérimentaux quant au nombre d'enfants dans chaque famille ($X^2(4, N = 325) = 19,64, p < 0,001$) (voir le tableau 4.4). Le groupe témoin hors garderie inclut un nombre moyen d'enfants (2,40) plus élevé que dans les deux autres groupes (les G1 et G2 comprennent une moyenne respective de 1,85 et 2,10 enfants). Le tableau montre également que le G3 compte moins d'enfants uniques que le G2, et que le G1 compte un plus grand nombre d'enfants uniques que le G2 et le G3. Par ailleurs, le G3 comprend plus d'enfants cibles ayant une fratrie de trois ou plus.

Tableau 4.4 : Comparaison du nombre d'enfants dans chaque famille, par groupe expérimental

<i>Groupe expérimental</i>	<i>Groupe programme (G1)</i>	<i>Groupe témoin en garderie (G2)</i>	<i>Groupe témoin hors garderie (G3)</i>	<i>TOTAL</i>	<i>Différences significatives entre les groupes</i>
<i>Nombre d'enfants²⁸</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Chi carré</i>
Enfant unique	32 (9,8)	23 (7,1)	12 (3,7)	67 (20,6)	Oui***
Deux enfants	68 (20,9)	65 (20,0)	52 (16,0)	185 (56,9)	
Trois enfants ou plus	13 (4,0)	26 (8,0)	34 (10,5)	73 (22,5)	
TOTAL	113 (34,8)	114 (35,1)	98 (30,2)	325 (100)	

Note : Seuil de significativité : *** ≤ 1 %.

Rang de naissance

Échantillon global : Les questions du sondage de base nous permettent de calculer le rang de naissance de l'enfant cible parmi ses frères/sœurs et demi-frères/demi-sœurs. On constate que 112 enfants ont une fratrie plus jeune, 167 ont une fratrie plus âgée et que 10 enfants ont une fratrie du même âge (il y a donc 5 couples de jumeaux/jumelles dans l'étude). À partir de ces renseignements, il est aisé de calculer le rang de naissance de chacun des enfants. Notons que les enfants jumeaux sont au même rang de naissance et que les enfants uniques sont au rang 1.

Groupes expérimentaux : Le tableau 4.5 indique qu'il existe des différences significatives entre les trois groupes expérimentaux quant au rang de naissance ($X^2(4, N = 325) = 17,09, p < 0,01$). Ainsi, on peut observer un plus grand nombre d'aînés ou d'enfants uniques dans le G1 que dans le G2 qui, à son tour, comprend un plus grand nombre d'aînés que dans le G3. On remarque également dans le tableau un plus grand nombre de bambins dans le G3.

Tableau 4.5 : Comparaison du rang de naissance de l'enfant cible par groupe expérimental

<i>Groupe expérimental</i>	<i>Groupe programme (G1)</i>	<i>Groupe témoin en garderie (G2)</i>	<i>Groupe témoin hors garderie (G3)</i>	<i>TOTAL</i>	<i>Différences significatives entre les groupes</i>
<i>Rang de naissance</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Chi carré</i>
1	62 (19,1)	54 (16,6)	42 (12,9)	158 (48,6)	Oui***
2	44 (13,5)	46 (14,2)	31 (9,5)	121 (37,2)	
3	7 (2,2)	14 (4,3)	25 (7,7)	46 (14,2)	
TOTAL	113 (34,8)	114 (35,1)	98 (30,2)	325 (100)	

Note : Seuil de significativité : *** ≤ 1 %.

²⁸ Deux catégories ont été combinées à cause de cellules inférieures à cinq individus.

Taille du ménage

Échantillon global : La taille du ménage comprend le nombre d'enfants et le nombre d'adultes vivant habituellement avec la PCM et l'enfant cible. Il s'agit d'une variable descriptive pouvant en général être mise en relation avec le revenu familial afin de calculer le revenu adéquat ou le seuil de faible revenu (SFR). En moyenne, les ménages sont composés de 4,1 individus avec un écart-type d'environ 1 individu (0,98). La famille typique du projet Capacité d'apprentissage comporte donc deux parents et deux enfants.

Groupes expérimentaux : Tel que le montre le tableau 4.6, nous observons des différences significatives entre les groupes expérimentaux (les catégories ont été regroupées afin de pouvoir présenter ces comparaisons) ($X^2(4, N = 325) = 12,64, p < 0,05$). On peut voir que les ménages les plus nombreux se retrouvent dans le G3.

Tableau 4.6 : Comparaison de la taille du ménage par groupe expérimental

<i>Taille du ménage</i>	<i>Groupe expérimental</i>	<i>Groupe programme (G1)</i>	<i>Groupe témoin en garderie (G2)</i>	<i>Groupe témoin hors garderie (G3)</i>	<i>TOTAL</i>	<i>Différences significatives entre les groupes</i>
		<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Chi carré</i>
3 personnes ou moins		35 (10,8)	29 (8,9)	14 (4,3)	78 (24,0)	Oui**
4 personnes		58 (17,8)	59 (18,2)	50 (15,4)	167 (51,4)	
5 personnes ou plus		20 (6,2)	26 (8,0)	34 (10,5)	80 (24,6)	
TOTAL		113 (34,8)	114 (35,1)	98 (30,2)	325 (100)	

Note : Seuil de significativité : *** ≤ 1 %.

Structure familiale

Échantillon global : Dans l'ELNEJ, la structure familiale fait référence à « la classification des familles de recensement en familles de couples actuellement mariés, couples vivant en union libre (avec ou sans enfants) et familles monoparentales ». Toutefois, le projet Capacité d'apprentissage comprend des catégories différentes, puisque l'information sur le statut marital des familles participantes n'était pas disponible. Deux catégories ont été créées à partir d'informations recueillies sur la composition de la famille : biparentale intacte (enfants habitant dans le même ménage que leurs deux parents biologiques ou adoptifs) et non intacte (incluant les familles recomposées, d'accueil et monoparentales). Dans ce dernier groupe, on retrouve huit familles monoparentales dans l'échantillon du projet Capacité d'apprentissage et aucune famille d'accueil.

Groupes expérimentaux : On observe au tableau 4.7 que la très grande majorité des familles participant au projet Capacité d'apprentissage sont « biparentales intactes ». Un test chi carré comparant les familles intactes aux familles non intactes ne rapporte aucune différence

significative entre les trois groupes expérimentaux quant à la composition familiale ($X^2(2, N = 325) = 3,067, p > 0,05$).

Tableau 4.7 : Structure familiale des familles participantes

<i>Structure familiale</i>	<i>Groupe expérimental</i>	<i>Groupe programme (G1)</i>	<i>Groupe témoin en garderie (G2)</i>	<i>Groupe témoin hors garderie (G3)</i>	<i>TOTAL</i>	<i>Différences significatives entre les groupes</i>
	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Chi carré</i>
Familles intactes	103 (31,7)	98 (30,2)	91 (28,0)	292 (89,9)	Non	
Familles non intactes	10 (3,1)	16 (4,9)	7 (2,2)	33 (10,2)		
TOTAL	113 (34,8)	114 (35,1)	98 (30,2)	325 (100)		

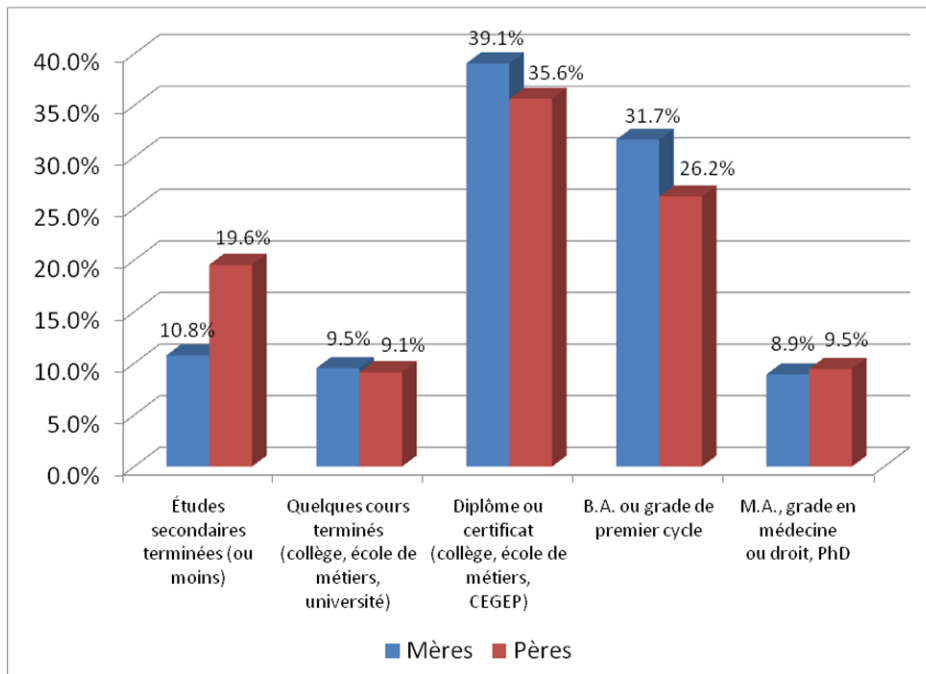
4.2.5 Niveau d'éducation des mères et des pères

Échantillon global : On a demandé à la PCM quel était son plus haut niveau d'éducation atteint ainsi que celui de son/sa conjoint(e). L'administration du sondage de base a permis d'obtenir 325 réponses quant au niveau d'éducation atteint par les mères et 317 réponses pour les pères (8 familles monoparentales sont dirigées par la mère). Les résultats montrent que la catégorie d'éducation ayant la plus haute fréquence est un diplôme ou certificat d'un collège, d'une école de métiers ou d'un CÉGEP.

La figure 4.2 montre la distribution pour les mères et les pères en regroupant certaines catégories de scolarisation. On y observe que les mères présentent un niveau de scolarité plus élevé comparativement aux pères. Spécifiquement, on observe une proportion légèrement plus élevée de **mères** possédant un diplôme ou certificat d'un collège, d'une école de métiers ou du CÉGEP. On observe également un pourcentage légèrement plus élevé de mères détenant un baccalauréat ou grade de premier cycle.²⁹ À l'inverse, on remarque qu'une plus grande proportion de **pères** ont un diplôme d'études secondaires ou un niveau de scolarité moindre. Enfin, la proportion de mères et de pères ayant un diplôme d'études universitaires de deuxième cycle est similaire.

²⁹ Aucune analyse comparative du niveau de scolarité de la mère et du père n'a été faite.

Figure 4.2 : Plus haut niveau d'éducation atteint par les parents



Groupes expérimentaux : Les choix de réponses ont été regroupés pour créer différentes catégories afin de vérifier l'homogénéité des groupes expérimentaux. Ces catégories ainsi créées permettent une distribution plus uniforme de l'échantillon. Un test chi carré comparant le niveau d'éducation atteint n'a cependant révélé aucune différence significative entre les groupes expérimentaux, ni pour les mères ($X^2(8, 325) = 9,007, p > 0,05$), ni pour les pères ($X^2(8, N = 317) = 5,404, p > 0,05$) (voir le tableau 4.8). On peut donc affirmer que les groupes expérimentaux ne sont pas significativement différents quant au niveau d'éducation des parents.

Tableau 4.8 : Résultats d'analyses portant sur le plus haut niveau d'éducation atteint (mères, pères) entre les groupes expérimentaux

<i>Niveau d'éducation</i> \ <i>Groupe expérimental</i>	<i>Groupe programme (G1)</i> <i>n (%)</i>	<i>Groupe témoin en garderie (G2)</i> <i>n (%)</i>	<i>Groupe témoin hors garderie (G3)</i> <i>n (%)</i>	<i>TOTAL</i> <i>n (%)</i>	<i>Différences significatives entre les groupes</i> <i>Chi carré</i>
Mères					
Études secondaires terminées	8 (2,5)	14 (4,3)	13 (4,0)	35 (10,8)	Non
Quelques cours postsecondaires terminés (collège, école de métiers, université)	12 (3,7)	10 (3,1)	9 (2,8)	31 (9,5)	
Diplôme/certificat (collège, école de métiers, CÉGEP)	44 (13,5)	42 (12,9)	41 (12,6)	127 (39,1)	

Groupe expérimental Niveau d'éducation	Groupe programme (G1) n (%)	Groupe témoin en garderie (G2) n (%)	Groupe témoin hors garderie (G3) n (%)	TOTAL n (%)	Différences significatives entre les groupes Chi carré
Baccalauréat ou grade de premier cycle	33 (10,2)	40 (12,3)	30 (9,2)	103 (31,7)	
Maîtrise, grade en médecine/droit, ou doctorat acquis	16 (4,9)	8 (2,5)	5 (1,5)	29 (8,9)	
TOTAL	113 (34,8)	114 (35,1)	98 (30,2)	325 (100)	
Pères					
Études secondaires terminées	16 (5,0)	25 (7,9)	21 (6,6)	62 (19,6)	Non
Quelques cours postsecondaires terminés (collège, école de métiers, université)	9 (2,8)	9 (2,8)	11 (3,5)	29 (9,1)	
Diplôme/certificat (collège, école de métiers, CÉGEP)	39 (12,3)	39 (12,3)	35 (11,0)	113 (35,6)	
Baccalauréat ou grade de premier cycle	32 (10,1)	27 (8,5)	24 (7,6)	83 (26,2)	
Maîtrise, grade en médecine/droit, ou doctorat acquis	14 (4,4)	9 (2,8)	7 (2,2)	30 (9,5)	
TOTAL	110 (34,7)	109 (34,4)	98 (30,9)	317 (100)	

4.2.6 Nombre d'heures travaillées

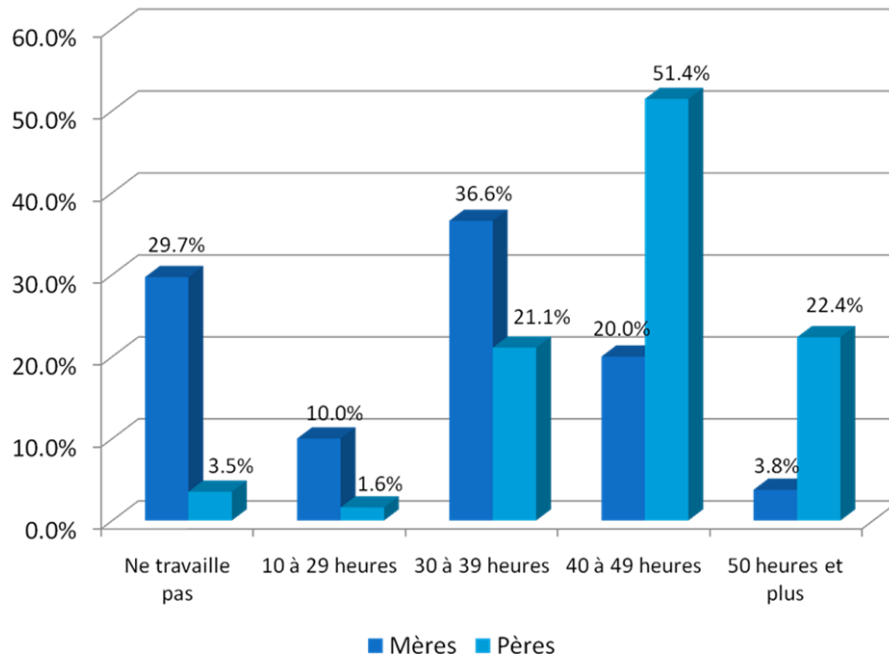
Échantillon global : La question posée dans le sondage de base demandait le nombre d'heures travaillées par semaine **pendant les quatre dernières semaines** en vue d'obtenir une rémunération. En tout, sept catégories pour le nombre d'heures travaillées par semaine étaient offertes au répondant : ne travaille pas, moins de 10 heures, de 10 à 19 heures, de 20 à 29 heures, de 30 à 39 heures, de 40 à 49 heures et 50 heures ou plus. Les résultats démontrent que les parents inscrits au projet Capacité d'apprentissage travaillent en majorité à temps plein.

La figure 4.3 montre la distribution des heures travaillées pour les mères et les pères en regroupant certaines catégories. En vue des analyses, des catégories ont été recréées afin de départager ceux qui travaillent à temps plein (plus de 30 heures par semaine), à temps partiel (moins de 30 heures par semaine) et ceux qui ne travaillent pas (résultats non rapportés pour les pères en raison du nombre de cellules avec moins de cinq cas).³⁰ Les résultats soulignent des différences entre les heures travaillées par les mères et celles des pères. Ainsi, on observe une plus grande proportion de mères que de pères travaillant à temps partiel. À l'inverse, la proportion de pères travaillant à temps plein est plus élevée. Ce phénomène est encore plus

³⁰ Ces catégories peuvent être comparées aux enquêtes de Statistique Canada qui regroupent les heures de la même façon pour le travail à temps partiel.

prononcé quand on regarde le nombre de pères qui travaillent 50 heures ou plus. En effet, 70 pères travaillent 50 heures ou plus contre 12 mères.

Figure 4.3 : Nombre d'heures travaillées



Groupes expérimentaux : En comparant les groupes expérimentaux (tableau 4.9), on observe une différence significative quant au nombre d'heures travaillées par les mères ($X^2(6, N = 325) = 20,54, p < 0,01$), mais pas par les pères ($X^2(8, N = 325) = 11,33, p > 0,05$). Le groupe témoin hors garderie (G3) a une proportion plus élevée de mères qui ne travaillent pas, un constat qui ne surprend pas puisque les enfants de ce groupe se font garder en majorité par leur mère à la maison. Le groupe programme et le groupe témoin en garderie n'ont pas de différences significatives entre eux quant au nombre d'heures travaillées des mères et des pères. Veuillez noter que les catégories du nombre d'heures travaillées par les mères et les pères au tableau 4.9 diffèrent, et ce, en raison du petit nombre de cas par cellule portant sur les données du père.

Tableau 4.9 : Nombre d'heures travaillées (mères, pères) par groupe expérimental

<i>Heures travaillées</i>	<i>Groupe expérimental</i>	<i>Groupe programme (G1)</i>	<i>Groupe témoin en garderie (G2)</i>	<i>Groupe témoin hors garderie (G3)</i>	<i>TOTAL</i>	<i>Différences significatives entre les groupes</i>
		<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Chi carré</i>
Mères						
Ne travaille pas		24 (7,5)	29 (9,1)	42 (13,1)	95 (29,7)	Oui***
Temps partiel (< 30 heures)		17 (5,3)	10 (3,1)	5 (1,6)	32 (10,0)	
Temps plein (> 30 heures)		72 (22,5)	73 (22,8)	48 (15,0)	193 (60,3)	
TOTAL		113 (35,3)	112 (35,0)	95 (29,7)	320 (100)	
Pères						
Ne travaille pas et temps partiel (< 30 heures)		5 (1,6)	6 (1,9)	5 (1,6)	16 (5,1)	Non
Temps plein		104 (33,2)	103 (32,9)	90 (28,8)	297 (94,9)	
TOTAL		109 (34,8)	109 (34,8)	95 (30,4)	313 (100)	

Note : Seuil de significativité : *** ≤ 1 %.

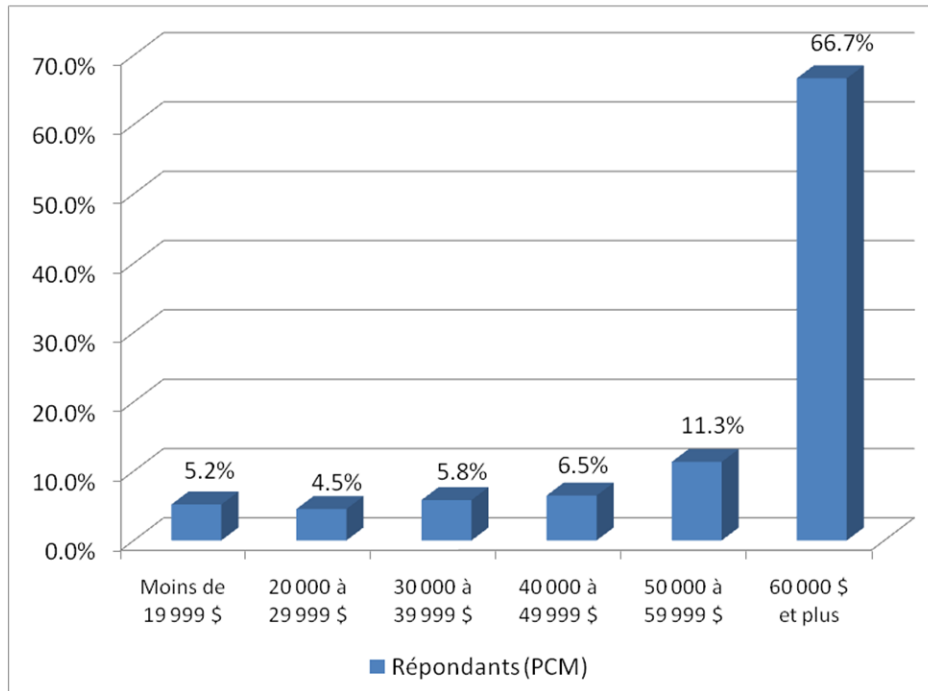
4.2.7 Revenu total du ménage

Échantillon global : Parmi les 325 répondants du sondage de base, 309 ont accepté de répondre à la question sur le revenu total du ménage, incluant toutes les sources de revenu. Notons que les choix de réponses comprenaient une catégorie « Moins de 10 000 \$ » mais que cette dernière a été regroupée dans la catégorie suivante, soit celle d'un revenu se situant entre 10 000 \$ et 19 999 \$. Une comparaison des répondants et des non-répondants souligne que ces derniers (n = 16 individus) possèdent des caractéristiques similaires aux répondants en termes d'âge de la mère à la naissance de l'enfant et de la taille du ménage. Par contre, les non-répondants ont un niveau de scolarité légèrement moins élevé que les répondants et travaillent moins d'heures.³¹ Par ailleurs, il y a environ la même proportion de non-répondants à cette question dans les trois groupes expérimentaux.

Le revenu familial médian de l'échantillon (n = 309) se situe entre 50 000 \$ et 59 999 \$. On peut donc constater que l'échantillon du projet Capacité d'apprentissage est, dans l'ensemble, bien nanti. En effet, exactement deux tiers des répondants affirment avoir un revenu familial de 60 000 \$ ou plus. La figure 4.4 présente la distribution complète du revenu total du ménage.

³¹ Du côté des mères non répondantes.

Figure 4.4 : Revenu total du ménage



Groupes expérimentaux : On peut voir au tableau 4.10 qu'il n'y a pas de différences significatives entre les groupes expérimentaux pour les catégories de revenu ($X^2 (12, N = 325) = 5,329, p > 0,05$). Les groupes sont donc homogènes en termes de revenu, ce qui est une condition souhaitable pour une expérimentation non aléatoire.

Tableau 4.10 : Catégories de revenu du ménage par groupe expérimental

Catégorie de revenu	Groupe programme (G1)	Groupe témoin en garderie (G2)	Groupe témoin hors garderie (G3)	TOTAL	Différences significatives entre les groupes Chi carré
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Moins de 29 999 \$	7 (2,3)	13 (4,2)	10 (3,2)	30 (9,7)	Non
Entre 30 000 \$ et 39 999 \$	6 (1,9)	6 (1,9)	6 (1,9)	18 (5,8)	
Entre 40 000 \$ et 49 999 \$	6 (1,9)	8 (2,6)	6 (1,9)	20 (6,5)	
Entre 50 000 \$ et 59 999 \$	10 (3,2)	12 (3,9)	13 (4,2)	35 (11,3)	
60 000 \$ ou plus	78 (25,2)	71 (23,0)	57 (18,4)	206 (66,7)	
TOTAL	107 (34,6)	110 (35,6)	92 (29,8)	309 (100)	

4.2.8 Profil linguistique des parents

La section I du sondage de base se termine par une série de questions sur les langues officielles (questions provenant de l'EVMLLO) qui dresse un portrait linguistique sommaire des parents. Ensemble, ces variables fournissent une idée de l'environnement langagier dans lequel l'enfant baigne à la maison. Notons que la présence de familles ayant une troisième langue a nécessité une modification des choix de réponses offerts pour certaines questions, ce qui demande quelques précautions avant de comparer ces variables avec celles de Statistique Canada.

Il existe deux définitions courantes de la population francophone canadienne. Selon Statistique Canada,³² on peut tout d'abord calculer la population qui déclare avoir le français comme langue maternelle, c'est-à-dire, la première langue apprise et encore comprise. La deuxième façon est de calculer la « première langue officielle parlée » (PLOP), un score prenant en compte la connaissance des deux langues officielles, la langue maternelle et la langue la plus souvent parlée à la maison (Forgues et Landry, 2006). Voici les principaux résultats quant au profil linguistique des familles participantes.

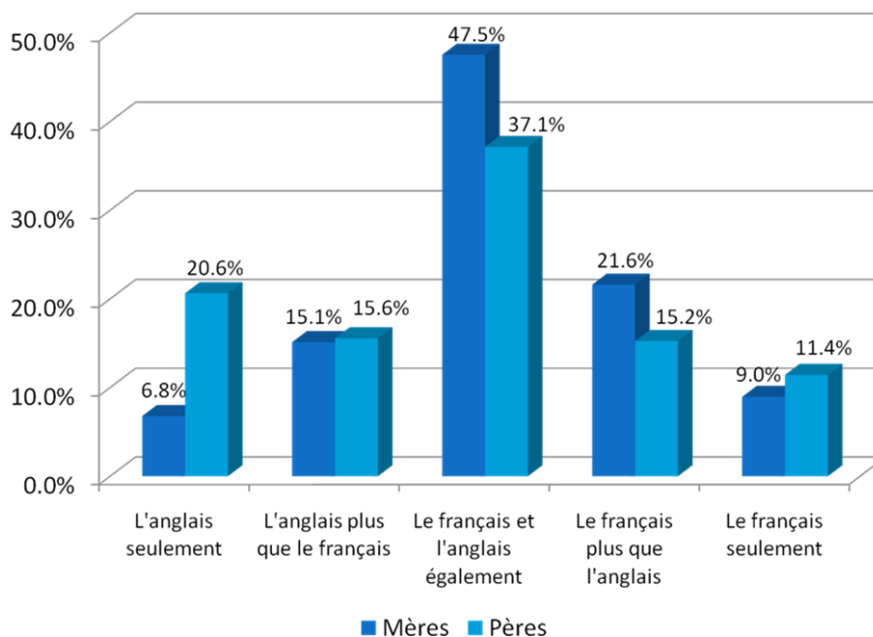
Connaissance des langues officielles

Échantillon global : La connaissance des langues officielles implique de pouvoir soutenir une conversation dans l'une de ces langues. Parmi l'information collectée sur les 324 mères et les 315 pères (figure 4.5) :

- 93,2 % des mères et 80 % des pères connaissent le français suffisamment pour soutenir une conversation.
- 91 % des mères et 88,6 % des pères peuvent entretenir une conversation en anglais.
- Les mères rapportent connaître plus souvent le français que les pères, même s'il y a plus de pères qui parlent seulement le français.
- Il y a un plus grand nombre de pères unilingues anglophones que de mères.

³² Définition de la population francophone disponible sur le site Web de Statistique Canada à http://www.statcan.ca/francais/concepts/definitions/language_f.htm

Figure 4.5 : Résultats d'analyses portant sur les langues officielles connues suffisamment pour soutenir une conversation



Groupes expérimentaux : Un test chi carré pour comparer la connaissance des langues officielles des mères et des pères dans les trois groupes expérimentaux résulte en un trop grand nombre de cellules de moins de cinq cas. À des fins d'analyses comparatives, la connaissance des langues des parents est regroupée en trois catégories :

- l'anglais seulement;
- le français et l'anglais, comprenant les catégories anglais et français également OU l'anglais plus que le français OU le français plus que l'anglais;
- le français seulement.

Le tableau 4.11 présente les comparaisons entre les groupes. Pour les mères, il est impossible de publier les résultats de la catégorie « Anglais seulement » car certaines cellules ont moins de cinq cas, mais on peut affirmer qu'il n'existe pas de différences significatives entre les groupes ($X^2(4, N = 324) = 7,26, p > 0,05$). Davantage de pères du G3 connaissent le français seulement par rapport aux pères du G1 ($X^2(4, N = 315) = 20,24, p < 0,001$). Il y a aussi trois fois plus de pères connaissant l'anglais seulement dans le G1 que dans le G3.

Tableau 4.11 : Résultats d'analyses portant sur les langues officielles suffisamment connues par les parents pour soutenir une conversation, par groupe expérimental

<i>Groupes expérimentaux</i>	<i>Groupe programme (G1)</i>	<i>Groupe témoin en garderie (G2)</i>	<i>Groupe témoin hors garderie (G3)</i>	<i>TOTAL</i>	<i>Différences significatives entre les groupes?</i>
<i>Connaissance des langues officielles</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Chi carré</i>
Mères					
L'anglais seulement	–	–	–	–	Non
Le français et l'anglais	98 (32,5)	92 (30,5)	83 (27,5)	273 (90,4)	
Le français seulement	5 (1,7)	12 (4,0)	12 (4,0)	29 (9,6)	
TOTAL	103 (34,1)	104 (34,4)	95 (31,5)	302 (100)	
Pères					
L'anglais seulement	36 (11,4)	17 (5,4)	12 (3,8)	65 (20,6)	Oui***
Le français et l'anglais	69 (21,9)	75 (23,8)	70 (22,2)	214 (67,9)	
Le français seulement	5 (1,6)	15 (4,8)	16 (5,1)	36 (11,4)	
TOTAL	110 (34,9)	107 (34,0)	98 (31,1)	315 (100)	

Note : Seuil de significativité : *** ≤ 1 %.

Première langue apprise et encore comprise

La langue maternelle fait référence à la *première langue apprise et encore comprise*. Cette méthode de calcul de la population francophone possède toutefois deux désavantages : elle inclut les personnes qui peuvent comprendre le français sans pouvoir le parler et exclut les personnes qui ne sont pas de langue maternelle française, mais qui parlent français à la maison ou dont la première langue officielle parlée (PLOP) est le français (Forgues et Landry, 2006). Aux fins d'analyses comparatives, la langue maternelle est regroupée dans les trois catégories suivantes :

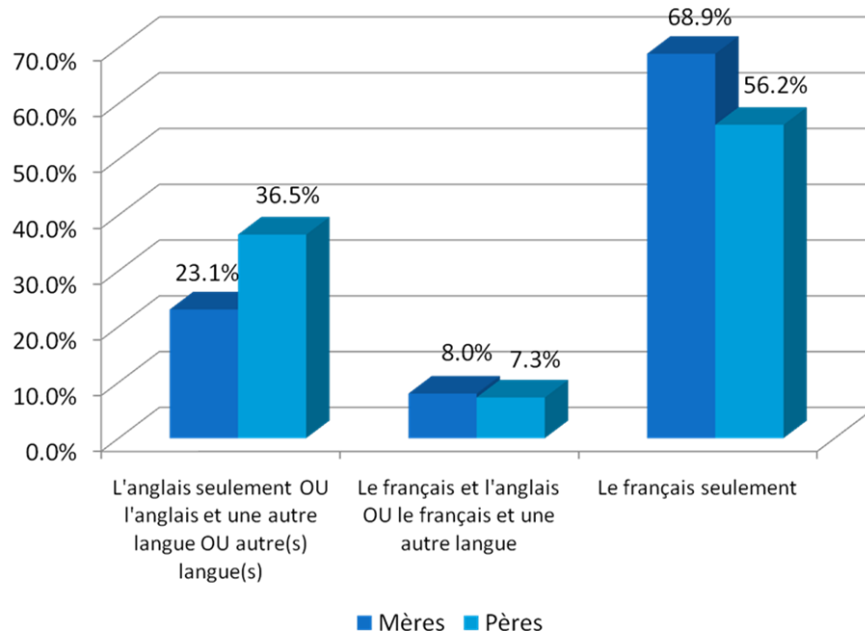
- l'anglais seulement OU l'anglais et une autre langue OU autre(s) langue(s);
- le français et l'anglais également OU le français et une autre langue;
- le français seulement.

Échantillon global : La figure 4.6 démontre que :

- 76,9 % des mères ont le français comme une de leurs langues maternelles. Selon cette définition, ces mères sont francophones;
- 63,5 % des pères ont le français comme une de leurs langues maternelles. Selon cette définition, ces pères sont francophones;

- Une proportion plus élevée de mères ont le français seulement comme langue maternelle comparativement au nombre de pères;
- Une plus grande proportion de pères, par rapport aux mères, rapportent l'anglais seulement (ou l'anglais et une autre langue) comme langue(s) maternelle(s).

Figure 4.6 : Distribution de la première langue apprise et encore comprise : mères, pères



Groupes expérimentaux : Au tableau 4.12, on observe que :

- Le groupe témoin hors garderie (G3) comprend moins de parents dont la première langue est uniquement l'anglais comparativement aux deux autres groupes.
- Le G1 et le G2 ont une proportion comparable de parents qui ont les deux langues officielles comme premières langues.
- Du côté de la langue maternelle des mères, il n'y a aucune différence significative entre les trois groupes expérimentaux ($X^2(4, 325) = 7,228, p > 0,05$).
- Du côté des pères, il existe une différence significative entre les groupes expérimentaux ($X^2(4, N = 315) = 16,53, p < 0,01$). En particulier, on constate que le G3 compte plus de pères ayant le français seulement comme langue maternelle que le G2. On observe également que le G3, par rapport au G1, comprend moins de pères ayant uniquement l'anglais ou l'anglais et une autre langue comme langue(s) maternelle(s).

Tableau 4.12 : Résultats d'analyses portant sur la première langue apprise et encore comprise par les parents, par groupe expérimental

<i>1^{ère} langue apprise et comprise</i>	Groupes expérimentaux	Groupe programme (G1)	Groupe témoin en garderie (G2)	Groupe témoin hors garderie (G3)	TOTAL	Différences significatives entre les groupes
		<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	Chi carré
Mères						
L'anglais seulement OU l'anglais et une autre langue OU autre(s) langue(s)		30 (9,2)	30 (9,2)	15 (4,6)	75 (23,1)	Non
Le français et l'anglais également OU le français et une autre langue		12 (3,7)	8 (2,5)	6 (1,8)	26 (8,0)	
Le français seulement		71 (21,8)	76 (23,4)	77 (23,7)	224 (68,9)	
TOTAL		113 (34,8)	114 (35,1)	98 (30,2)	325 (100)	
Pères						
L'anglais seulement OU l'anglais et une autre langue OU autre(s) langue(s)		52 (17,8)	39 (13,4)	24 (8,2)	115 (39,4)	Oui***
Le français et l'anglais également OU le français et une autre langue		–	–	–	–	
Le français seulement		50 (17,1)	57 (19,5)	70 (24,0)	177 (60,6)	
TOTAL		102 (34,9)	96 (32,9)	94 (32,2)	292 (100)	

Note : Seuil de significativité : *** ≤ 1 %.

Première langue officielle parlée (PLOP)

Cette variable dérivée, utilisée par Statistique Canada pour définir la population francophone, est composée de trois variables : la première langue apprise et encore comprise (langue maternelle), la connaissance des deux langues officielles et la langue la plus souvent parlée à la maison. Selon Forgues et Landry (2006, p. 1), elle se calcule comme suit :

- 1) « si la personne ne connaît que le français, sa PLOP est le français;
- 2) si elle connaît le français et l'anglais et que le français est sa langue maternelle, sa PLOP est le français;
- 3) si elle a le français et l'anglais ou aucune de ces langues comme langue maternelle, c'est la langue officielle la plus souvent parlée à la maison qui détermine la PLOP. »

Selon cette méthode, les personnes connaissant uniquement le français ou dont leur langue maternelle est le français se retrouvent dans la catégorie « français » de la PLOP. Les personnes connaissant uniquement l'anglais ou dont leur langue maternelle est l'anglais seulement, se

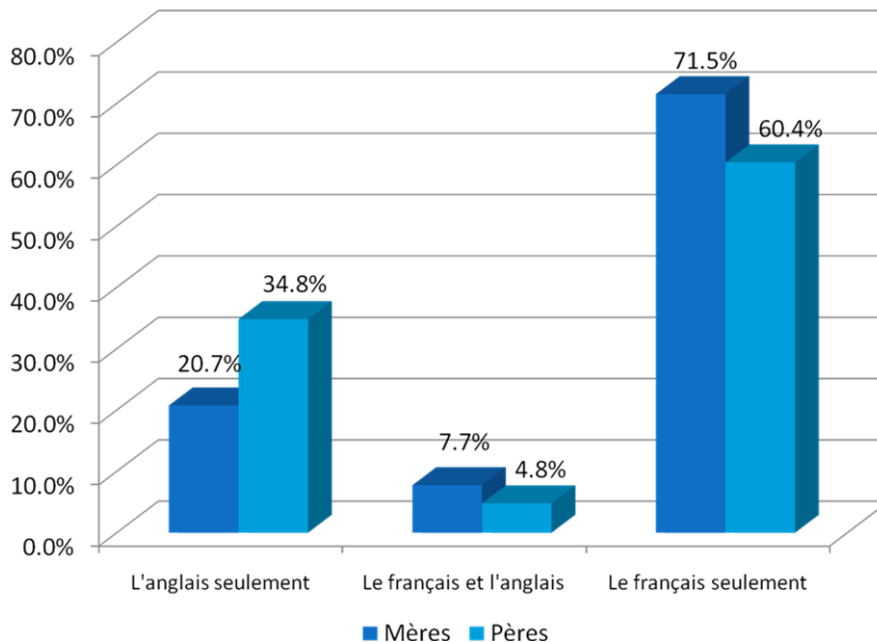
retrouvent dans la catégorie « anglais » de la PLOP. Les personnes ayant le français et l'anglais comme langues maternelles et qui parlent les deux langues officielles le plus souvent à la maison sont dans la catégorie « français et anglais » de la PLOP. Enfin, une personne qui ne connaît aucune des langues officielles et dont la langue maternelle n'est pas une langue officielle est dans la catégorie « aucune ».

Cette façon de calculer la population francophone a deux avantages : elle permet d'inclure les personnes dont la langue maternelle n'est pas le français et offre l'avantage de pouvoir classer les personnes qui connaissent les deux langues officielles à l'aide des deux autres variables. Par contre, il faut noter le désavantage suivant : cette définition exclut les francophones qui ont les deux langues officielles comme langues maternelles, mais qui parlent anglais à la maison, comme c'est souvent le cas en situation minoritaire. Cette définition exclut donc beaucoup d'enfants d'ayants droit³³ provenant de foyers exogames (Forgues et Landry, 2006).

Échantillon global : On observe à la figure 4.7 une distribution comparable à celle de la langue maternelle entre les mères et les pères à l'étude, notamment :

- 71,5 % des mères connaissent seulement le français comme première langue officielle parlée; selon cette définition, ces mères sont francophones;
- 60,4 % des pères connaissent seulement le français comme première langue officielle parlée; selon cette définition, ces pères sont francophones.

Figure 4.7 : Distribution de la première langue officielle parlée (PLOP) : mères, pères



³³ Au sens de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*.

Groupes expérimentaux : Il n'y a pas de différences entre les groupes expérimentaux pour les mères ($X^2(4, N = 323) = 6,898, p > 0,05$) comme le montre le tableau 4.13. Toutefois, on observe une proportion significativement plus grande de pères dans le G1 dont la PLOP est l'anglais seulement comparativement aux pères dans le G3 ($X^2(4, N = 313) = 14,247, p = 0,007$).

Tableau 4.13 : Résultats d'analyses portant sur la première langue officielle parlée (PLOP) par les parents, par groupe expérimental

<i>Groupes expérimentaux</i>	<i>Groupe programme (G1)</i>	<i>Groupe témoin en garderie (G2)</i>	<i>Groupe témoin hors garderie (G3)</i>	<i>TOTAL</i>	<i>Différences significatives entre les groupes</i>
<i>Première langue officielle parlée</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Chi carré</i>
Mères					
L'anglais seulement	27 (8,4)	27 (8,4)	13 (4,0)	67 (20,7)	Non
Le français et l'anglais	11 (3,4)	8 (2,5)	6 (1,9)	25 (7,7)	
Le français seulement	73 (22,6)	78 (24,1)	80 (24,8)	231 (71,5)	
TOTAL	111 (34,4)	113 (35,0)	99 (30,7)	323 (100)	
Pères					
L'anglais seulement	50 (16,0)	38 (12,1)	21 (6,7)	109 (34,8)	Oui
Le français et l'anglais	5 (1,6)	5 (1,6)	5 (1,6)	15 (4,8)	
Le français seulement	53 (16,9)	64 (20,4)	72 (23,0)	189 (60,4)	
TOTAL	108 (34,5)	107 (34,2)	98 (31,3)	313 (100)	

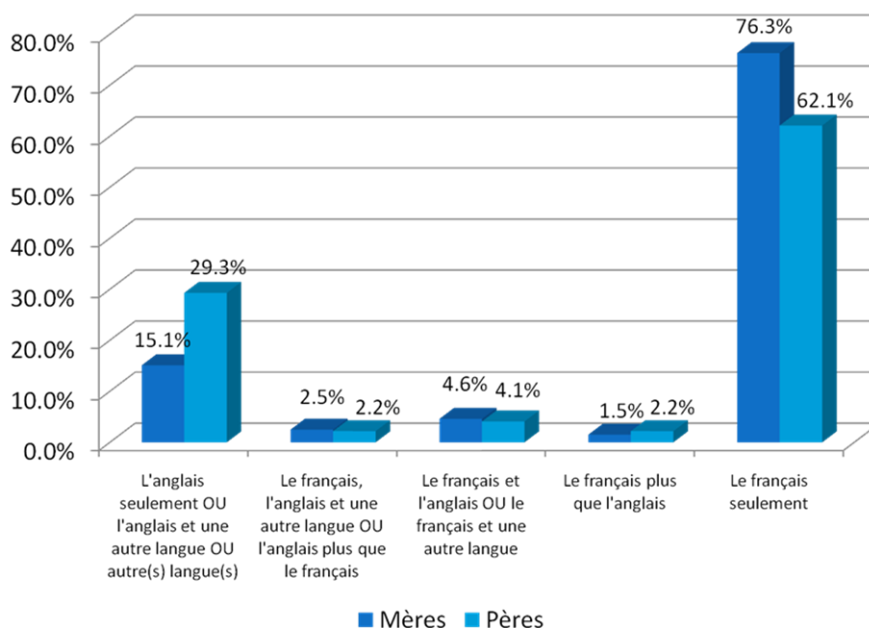
Note : La catégorie « autre » a été enlevée à cause des cellules inférieures à cinq cas.

Langues d'enseignement au primaire

La langue d'enseignement au primaire ne fait pas partie des définitions relatives à la population francophone. Cette variable pourra toutefois être mise en relation avec les langues utilisées par les parents afin de voir si une certaine assimilation a eu lieu, une question de recherche autre que celle à l'étude.

Échantillon global : Aux fins d'analyse, les neuf catégories originales ont été transformées en cinq nouvelles catégories. On peut voir à la figure 4.8 que la grande majorité des parents ont fait leurs études primaires en français seulement ou en français plus qu'en anglais. En outre, il semble qu'un plus grand nombre de mères que de pères ont fait leurs études primaires en français. À l'inverse, un plus grand nombre de pères ont fait leurs études primaires en anglais.

Figure 4.8 : Distribution des langues d'enseignement au primaire : mères, pères



Groupes expérimentaux : À des fins d'analyses comparatives, les langues d'enseignement au primaire sont regroupées dans les trois catégories suivantes :

- l'anglais seulement OU l'anglais et une autre langue OU autre(s) langue(s);
- le français, l'anglais et une autre langue OU l'anglais plus que le français OU le français et l'anglais également OU le français et une autre langue OU le français plus que l'anglais (catégorie identifiée « français et anglais »);
- le français seulement.

Le tableau 4.14 montre :

- des différences (faiblement significatives) entre les mères dans les trois groupes expérimentaux : plus de mères ont fait leurs études primaires en anglais seulement ou en anglais et une autre langue ou dans une autre langue dans le G1 que dans les autres groupes, et moins de mères au sein du G3 ont eu un enseignement en anglais et en français par rapport aux autres groupes ($X^2(4, N = 325) = 9,512, p < 0,05$). Il est impossible de publier ces derniers résultats puisque certaines cellules ont moins de cinq observations;
- qu'il y a significativement moins de pères dans le G1 qui ont fait leurs études primaires en français seulement comparativement aux G2 et G3; et significativement plus de pères dans le G1 ayant fait leurs études en anglais seulement ou en anglais et une autre langue ou dans une autre langue comparativement aux pères du G2 et du G3 ($X^2(4, N = 314) = 13,23, p < 0,01$).

Tableau 4.14 : Résultats d'analyses portant sur les langues d'enseignement au primaire des parents, par groupe expérimental

Groupes expérimentaux <i>1^{ère} langue d'enseignement au primaire</i>	Groupe programme (G1) <i>n (%)</i>	Groupe témoin en garderie (G2) <i>n (%)</i>	Groupe témoin hors garderie (G3) <i>n (%)</i>	TOTAL <i>n (%)</i>	Différences significatives entre les groupes <i>Chi carré</i>
Mères					
L'anglais seulement OU l'anglais et une autre langue OU autre(s) langue(s)	22 (7,4)	16 (5,4)	11 (3,7)	49 (16,5)	Oui**
Français et anglais	–	–	–	–	
Le français seulement	78 (26,3)	86 (29,0)	84 (28,3)	248 (83,5)	
TOTAL	100 (33,7)	102 (34,3)	95 (32,0)	297 (100)	
Pères					
L'anglais seulement OU l'anglais et une autre langue OU autre(s) langue(s)	43 (13,7)	29 (9,2)	20 (6,4)	92 (29,3)	Oui***
Le français et l'anglais	13 (4,1)	7 (2,2)	7 (2,2)	27 (8,6)	
Le français seulement	54 (17,2)	71 (22,6)	70 (22,3)	195 (62,1)	
TOTAL	110 (35,0)	107 (34,1)	97 (30,9)	314 (100)	

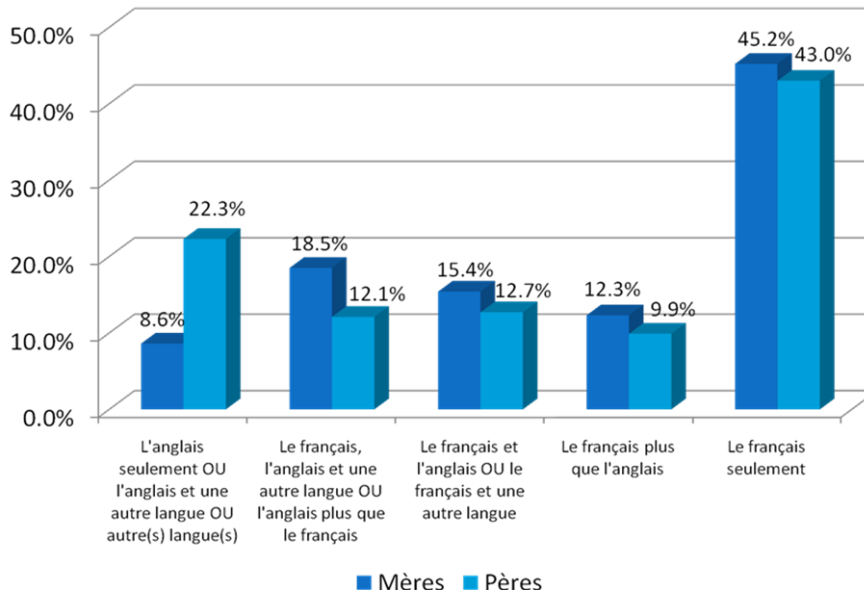
Note : Seuil de significativité : *** ≤ 1 %; ** ≤ 5 %.

Langues les plus souvent parlées à la maison

Cette variable concerne la/langue(s) la/les plus souvent parlée(s) à la maison par les parents de l'enfant cible. Selon Forgues et Landry (2006, p. 5), cette variable est reliée à la transmission de la langue et à la vitalité du français à la maison en ce sens que : « La langue la plus souvent parlée à la maison est la mesure qui sert d'indice de continuité linguistique ou de son complément, l'assimilation linguistique. ». Par ailleurs, elle entre dans le calcul de la francité familio-garderie, qui sera éventuellement prise en compte dans les analyses.

Échantillon global : La figure 4.9 reflète les résultats trouvés précédemment. On y observe un nombre plus élevé de pères, comparativement aux mères, parlant l'anglais seulement ou l'anglais et une autre langue à la maison.

Figure 4.9 : Distribution des langues les plus souvent parlées à la maison : mères, pères



Groupes expérimentaux : À des fins d'analyses comparatives, les langues parlées à la maison sont regroupées dans les trois catégories suivantes :

- l'anglais seulement OU l'anglais et une autre langue OU autre(s) langue(s);
- le français, l'anglais et une autre langue OU l'anglais plus que le français OU le français et l'anglais également OU le français et une autre langue OU le français plus que l'anglais (catégorie identifiée « Le français et l'anglais »);
- le français seulement.

Tel que présenté au tableau 4.15 :

- il existe des différences significatives entre les groupes pour les mères ($X^2(4, N = 325) = 10,567, p < 0,05$) et les pères ($X^2(4, N = 314) = 11,17, p < 0,05$);
- un plus grand nombre de mères du G1 parlent plus souvent l'anglais à la maison que les mères des deux autres groupes. Il nous est impossible de publier ces résultats puisque certaines cellules ont moins de cinq observations;
- le G2 et le G3 comprennent le plus grand nombre de mères parlant le français seulement à la maison;
- le G1 comprend un plus grand nombre de pères parlant l'anglais et/ou une autre langue seulement à la maison comparativement aux deux autres groupes expérimentaux.

Tableau 4.15 : Résultats d'analyses portant sur les langues les plus souvent parlées à la maison, par groupe expérimental

Langue la plus utilisée à la maison	Groupes expérimentaux	Groupe programme (G1)	Groupe témoin en garderie (G2)	Groupe témoin hors garderie (G3)	TOTAL	Différences significatives entre les groupes
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	Chi carré
Mères						
L'anglais seulement OU l'anglais et une autre langue OU autre(s) langue(s)		–	–	–	–	Oui**
Le français et l'anglais		55 (18,5)	54 (18,2)	41 (13,8)	150 (50,5)	
Le français seulement		42 (14,1)	52 (17,5)	53 (17,8)	147 (49,5)	
TOTAL		97 (32,7)	106 (35,7)	94 (31,6)	297 (100)	
Pères						
L'anglais seulement OU l'anglais et une autre langue OU autre(s) langue(s)		35 (11,1)	20 (6,4)	15 (4,8)	70 (22,3)	Oui**
Le français et l'anglais		34 (10,8)	43 (13,7)	32 (10,2)	109 (34,7)	
Le français seulement		41 (13,1)	44 (14,0)	50 (15,9)	135 (43,0)	
TOTAL		110 (35,0)	107 (34,1)	97 (30,9)	314 (100)	

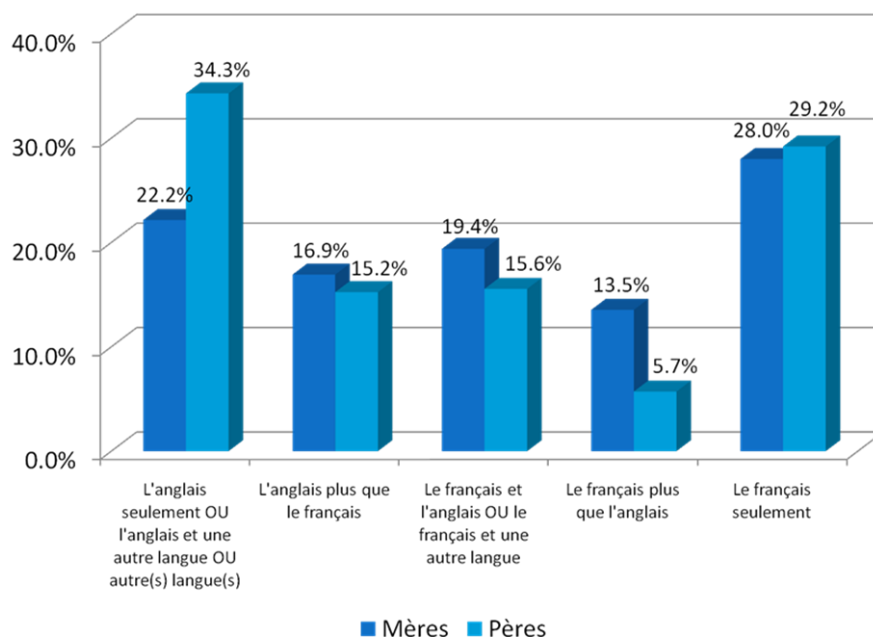
Note : Seuil de significativité : ** ≤ 5 %.

Langue(s) parlée(s) avec les amis

Cette question concerne les langues parlées par les parents de l'enfant cible à l'extérieur de la maison, avec leurs amis. Le but est d'obtenir de l'information sur les langues d'usage des parents, hors du contexte du travail, ou sur les langues utilisées dans les services (ces questions ont été posées plus tard dans le sondage).

Échantillon global : La figure 4.10 étaye la distribution pour les mères et les pères. On observe une fréquence plus élevée de pères parlant anglais seulement (ou une autre langue) avec leurs amis, comparativement aux mères. On observe également une plus grande proportion de mères parlant seulement le français ou parlant le français plus que l'anglais avec leurs amis, comparativement aux pères.

Figure 4.10 : Distribution des langues parlées à l'extérieur de la maison avec les amis : mères, pères



Groupes expérimentaux : À des fins d'analyses comparatives, les langues parlées à l'extérieur de la maison avec les amis sont regroupées dans les trois catégories suivantes :

- l'anglais seulement OU l'anglais et une autre langue OU autre(s) langue(s);
- le français, l'anglais et une autre langue OU l'anglais plus que le français OU le français et l'anglais également OU le français et une autre langue OU le français plus que l'anglais (catégorie identifiée « Le français et l'anglais »);
- le français seulement.

Le tableau 4.16 présente la comparaison entre les groupes expérimentaux des langues parlées avec les amis à l'extérieur de la maison. Nous observons que :

- Des différences significatives existent entre les groupes lorsque l'on considère les mères ($X^2(4, N = 325) = 11,67, p < 0,01$) et les pères ($X^2(4, N = 315) = 15,37, p < 0,01$).
- Les parents (pères et mères) du G1 utilisent davantage l'anglais dans leurs communications avec leurs amis comparativement aux parents des deux autres groupes.
- Environ un tiers des mères et des pères du G2 et du G3 utilisent le français seulement dans leurs communications avec leurs amis.
- Par rapport à la langue parlée à la maison, on observe une baisse importante de parents rapportant parler français seulement. Le fait que la communauté soit en milieu minoritaire augmente la probabilité que les amis en question parlent anglais, ce qui explique sans doute cette différence.

Tableau 4.16 : Résultats d'analyses portant sur les langues parlées à l'extérieur de la maison avec les amis

<i>Langue utilisée avec les amis</i>	<i>Groupes expérimentaux</i>	<i>Groupe programme (G1)</i>	<i>Groupe témoin en garderie (G2)</i>	<i>Groupe témoin hors garderie (G3)</i>	<i>TOTAL</i>	<i>Différences significatives entre les groupes</i>
		<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Chi carré</i>
Mères						
L'anglais seulement OU l'anglais et une autre langue OU autre(s) langue(s)		31 (9,5)	26 (8,0)	15 (4,6)	72 (22,2)	Oui**
Le français et l'anglais		62 (19,1)	53 (16,3)	47 (14,5)	162 (49,8)	
Le français seulement		20 (6,2)	35 (10,8)	36 (11,1)	91 (28,0)	
TOTAL		113 (34,8)	114 (35,1)	98 (30,2)	325 (100)	
Pères						
L'anglais seulement OU l'anglais et une autre langue OU autre(s) langue(s)		47 (14,9)	40 (12,7)	21 (6,7)	108 (34,3)	Oui***
Le français et l'anglais également OU le français et une autre langue		42 (13,3)	34 (10,8)	39 (12,4)	115 (36,5)	
Le français seulement		21 (6,7)	33 (10,5)	38 (12,1)	92 (29,2)	
TOTAL		110 (34,9)	107 (34,0)	98 (31,1)	315 (100)	

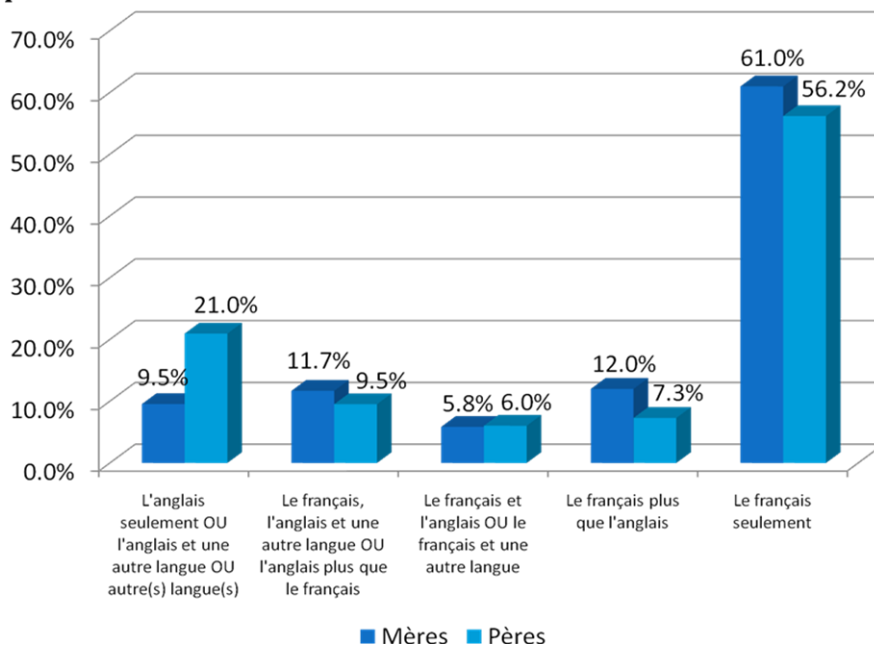
Note : Seuil de significativité : *** ≤ 1 %; ** ≤ 5 %.

Langue(s) parlée(s) avec l'enfant

Cette variable est sans doute la plus importante du profil linguistique des parents puisqu'elle est directement reliée au développement langagier de l'enfant en français.

Échantillon global : Un peu plus de la moitié des mères (61 %) et des pères (56 %) parlent seulement en français à leur enfant (voir la figure 4.11). Toutefois, le double de pères, par rapport aux mères, parlent en anglais seulement (ou en anglais et dans une autre langue, ou dans une autre langue) à leur enfant. Ces résultats sont cohérents avec ceux obtenus auprès d'autres variables mesurant le profil linguistique de la famille.

Figure 4.11 : Distribution des langues parlées avec l'enfant : mères, pères



Groupes expérimentaux : À des fins d'analyses comparatives, les langues parlées par les parents avec l'enfant sont regroupées dans les trois catégories suivantes :

- l'anglais seulement OU l'anglais et une autre langue OU autre(s) langue(s);
- le français, l'anglais et une autre langue OU l'anglais plus que le français OU le français et l'anglais également OU le français et une autre langue OU le français plus que l'anglais (catégorie identifiée « Le français et l'anglais »);
- le français seulement.

La principale conclusion que l'on peut tirer du tableau 4.17 est que les mères du G3 parlent davantage en français seulement à leurs enfants que les mères du G1 ($X^2(4, N = 325) = 10,78, p < 0,01$). On observe également que les pères du G3 parlent davantage en français seulement à leurs enfants que les pères des deux autres groupes expérimentaux, et cet écart est plus prononcé avec le G1 ($X^2(4, N = 315) = 21,41, p < 0,001$).

Tableau 4.17 : Résultats d'analyses portant sur les langues parlées avec l'enfant cible

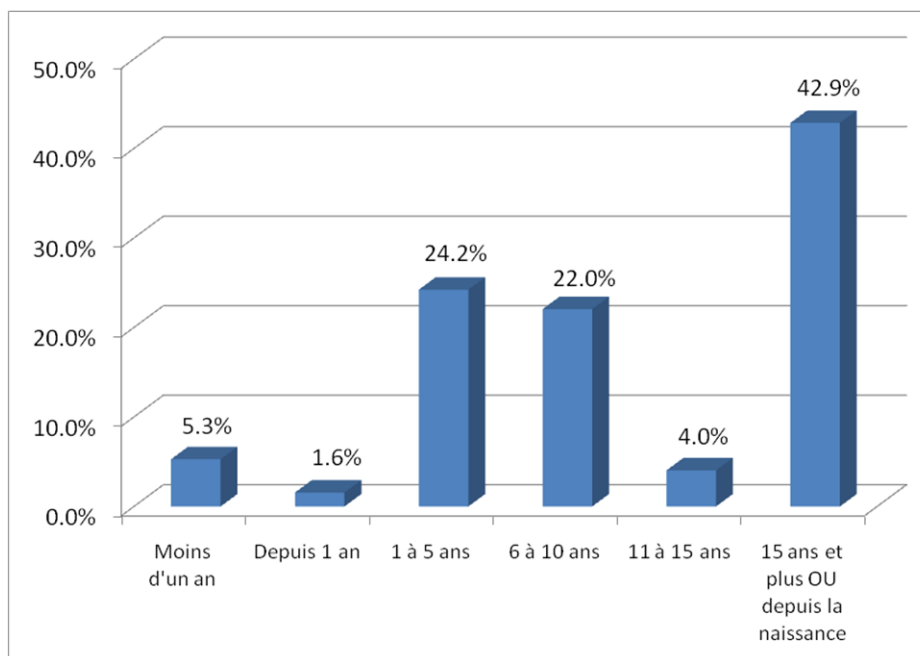
Langue parlée avec l'enfant cible	Groupes expérimentaux	Groupe programme (G1)	Groupe témoin en garderie (G2)	Groupe témoin hors garderie (G3)	TOTAL	Différences significatives entre les groupes
		<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	Chi carré
Mères						
L'anglais seulement OU l'anglais et une autre langue OU autre(s) langue(s)		16 (4,9)	9 (2,8)	6 (1,8)	31 (9,5)	Oui**
Le français et l'anglais		38 (11,7)	37 (11,4)	21 (6,5)	96 (29,5)	
Le français seulement		59 (18,2)	68 (20,9)	71 (21,8)	198 (61,0)	
TOTAL		113 (34,8)	114 (35,1)	98 (30,1)	325 (100)	
Pères						
L'anglais seulement OU l'anglais et une autre langue OU autre(s) langue(s)		37 (11,7)	17 (5,4)	12 (3,8)	66 (21,0)	Oui***
Le français et l'anglais		23 (7,3)	31 (9,8)	18 (5,7)	72 (22,9)	
Le français seulement		50 (15,9)	59 (18,7)	68 (21,6)	177 (56,2)	
TOTAL		110 (34,9)	107 (34,0)	98 (31,1)	315 (100)	

Note : Seuil de significativité : *** ≤ 1 %; ** ≤ 5 %.

4.2.9 Nombre d'années vécues dans la communauté

Échantillon global : La dernière variable de la section des renseignements sociodémographiques du sondage de base concerne le nombre d'années vécues dans la communauté par la PCM. La valeur modale de cette variable est « Depuis plus de 15 ans OU j'y suis né »; ainsi, l'échantillon comprend des participants installés depuis longtemps dans la communauté ou y étant nés. Notons que la question spécifiait de ne pas compter les années passées à l'extérieur pour les études ou pour d'autres raisons. On peut cependant constater que malgré la grande proportion de participants natifs de la communauté (ou y ayant passé un très grand nombre d'années), près d'un tiers de l'échantillon y demeure depuis cinq ans ou moins (voir la figure 4.12).

Figure 4.12 : Nombre d'années vécues dans la communauté par la PCM



Groupes expérimentaux : Un test chi carré n'a pas rapporté de différences significatives entre les groupes expérimentaux quant au nombre d'années vécues dans la communauté ($X^2(10, N = 322) = 16,482, p > 0,05$). Il est impossible de rapporter les fréquences par groupe en raison du nombre important de cellules avec moins de cinq observations. Soulignons toutefois que parmi les 138 participants ayant déclaré vivre depuis plus de 15 ans dans la communauté ou y être nés, beaucoup se retrouvent dans le G2 et le G3.

4.3 SECTION II : INTERACTIONS ENTRE PARENT ET ENFANT

Cette section vise à établir un portrait de la qualité des interactions entre la PCM et son enfant et à déterminer s'il y a des différences entre les groupes expérimentaux. Deux échelles de styles parentaux se retrouvent dans le sondage de base, mesurant respectivement les interactions positives avec l'enfant et le style autoritaire. La PCM répond ensuite à des questions sur les langues utilisées par l'enfant avec les membres de sa famille et ses amis. Enfin, on lui pose des questions portant sur la fréquence des activités de littératie et sur les langues dans lesquelles ces activités ont été effectuées.

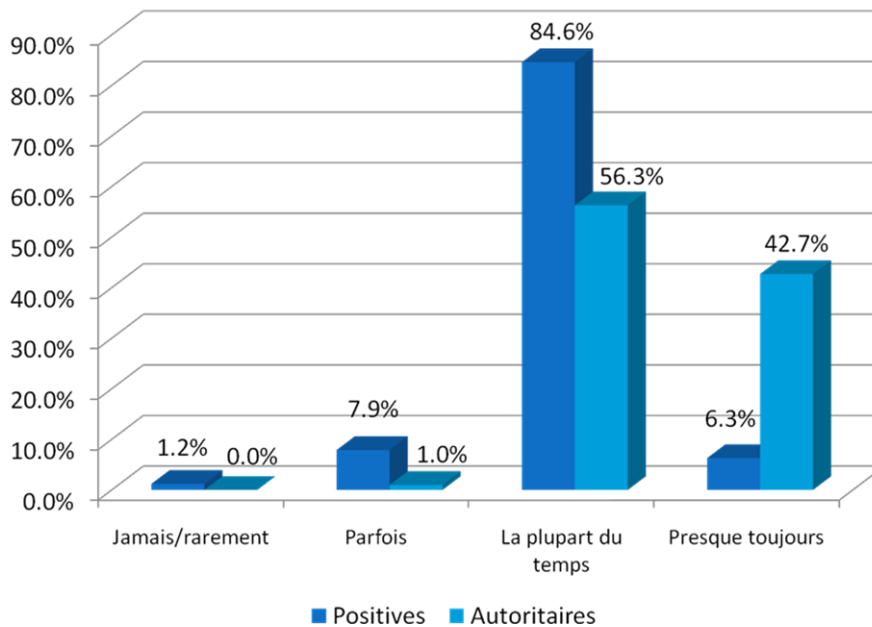
Avant de procéder au calcul des scores pour chacune des échelles, des analyses factorielles confirmatoires ont permis de vérifier s'il y avait effectivement un facteur par échelle, c'est-à-dire *un seul construit véritablement mesuré*. Lorsqu'un item ne contribuait pas à améliorer la mesure de fiabilité interne (*l'alpha de Cronbach*), l'item n'était pas retenu pour le calcul final du score. Donc, le nombre d'items inclus dans le calcul ne correspond pas nécessairement au nombre d'items initialement présents dans le sondage de base. De plus, seuls les scores des répondants ayant répondu à toutes les questions des items retenus dans la solution factorielle finale ont été

gardés pour les analyses. Dans le cas où plus de 10 % des répondants n'avaient pas de scores sur une échelle, une analyse plus approfondie du profil des réponses ou encore des non-répondants a été faite pour éclairer l'interprétation des résultats.

4.3.1 Pratiques parentales

Échantillon global : La très grande majorité des PCM (90,9 %) ont indiqué utiliser la plupart du temps ou presque toujours des pratiques parentales positives ($M = 4,47$, $ET = 0,36$). Aucun répondant n'a indiqué avoir rarement ou jamais employé ces stratégies. En ce qui concerne les pratiques parentales autoritaires, l'ensemble des parents (99,0 %) ont rapporté utiliser ces stratégies la plupart du temps ou presque toujours ($M = 3,40$, $ET = 0,34$). Aucune analyse n'a été effectuée sur l'échelle de soutien à l'autonomie en raison de ses faibles propriétés psychométriques. La fréquence d'utilisation des pratiques parentales rapportée par la PCM est présentée à la figure 4.13.

Figure 4.13 : Fréquence d'utilisation des pratiques parentales rapportée par la PCM



Groupes expérimentaux : Les résultats d'analyses comparatives montrent qu'il n'existe pas de différences significatives entre les groupes expérimentaux quant à la fréquence d'utilisation des pratiques parentales positives [$F(2, 316) = 0,33$, $p > 0,05$] ou des pratiques parentales autoritaires [$F(2, 299) = 2,44$, $p > 0,05$]. Le lecteur est prié de noter que les réponses aux questions composant l'échelle des pratiques parentales positives sont notées sur une échelle de 5 points où 1 équivaut à Jamais, 3 équivaut à Parfois, et 5 équivaut à Presque toujours. Les réponses aux questions mesurant la fréquence des pratiques autoritaires sont, quant à elles, notées sur une échelle de 4 points où 1 équivaut à Jamais/rarement et 4 à Presque toujours. Dans les deux cas, des scores plus élevés indiquent une plus grande utilisation de ces stratégies. Les scores moyens des pratiques parentales sont présentés au tableau 4.18.

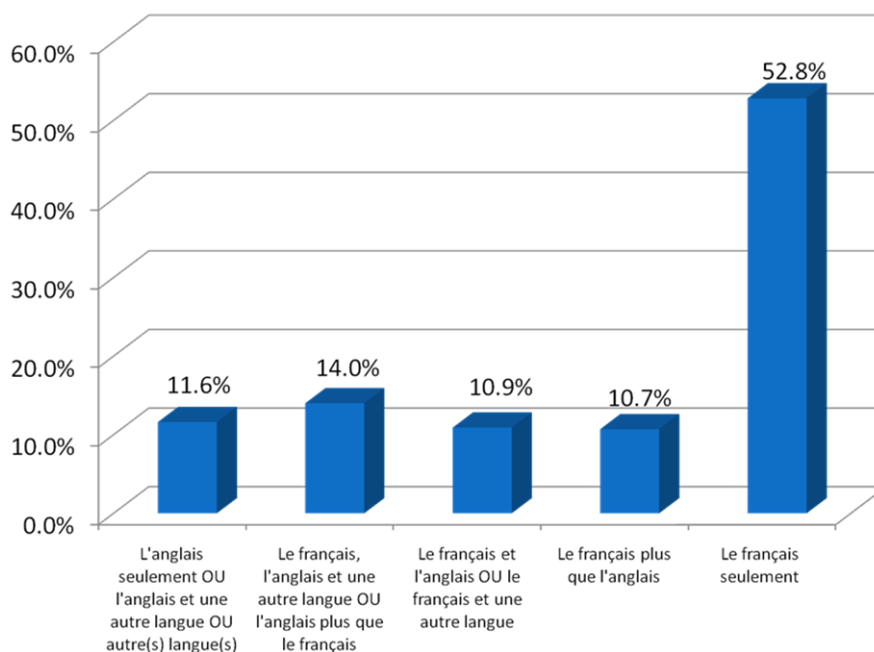
Tableau 4.18 : Analyse de la variance (ANOVA) des pratiques parentales entre les groupes expérimentaux

Groupes expérimentaux	Groupe programme (G1)	Groupe témoin en garderie (G2)	Groupe témoin hors garderie (G3)	Échantillon total	Différences significatives entre les groupes?
Échelles	Score moyen (écart-type) n	Score moyen (écart-type) n	Score moyen (écart-type) n	Score moyen (écart-type) n	Test F
Pratiques parentales					
Pratiques parentales positives	4,48 (0,38) n = 108	4,45 (0,37) n = 114	4,49 (0,33) n = 97	4,47 (0,36) n = 319	Non
Pratiques parentales autoritaires	3,34 (0,33) n = 108	3,43 (0,35) n = 108	3,43 (0,32) n = 86	3,40 (0,34) n = 302	Non

4.3.2 Langues d'usage de l'enfant

Échantillon global : Les analyses ont été faites à partir d'une échelle regroupant les langues utilisées par l'enfant avec la PCM, le/la conjoint(e), la fratrie et les autres enfants. Cette échelle représente un continuum linguistique allant de 1 (parle anglais seulement) à 5 (parle français seulement). Environ la moitié des répondants (52,8 %) indiquent que l'enfant utilise seulement le français lors de ses interactions avec les autres alors que 11,6 % rapportent que l'enfant utilise seulement l'anglais et/ou d'autres langues. La figure 4.14 étaye les langues d'usage habituel des enfants.

Figure 4.14 : Langues d'usage de l'enfant



Groupes expérimentaux : Le continuum linguistique (voir la figure 4.14) repose sur une échelle de 5 points où 1 équivaut à Anglais seulement OU anglais et une autre langue OU d'autres langues, 3 équivaut à Français et anglais OU français et une autre langue, et 5 équivaut à Français seulement. Il s'ensuit que plus le score est élevé, plus la langue habituellement parlée est le français. Tel qu'observé au tableau 4.19, les enfants du groupe programme utilisent, de façon significative, davantage le français et l'anglais avec leur entourage que les enfants du groupe hors garderie qui utilisent le français plutôt que l'anglais [$F(2, 298) = 6,21, p = 0,002$].

Tableau 4.19 : Analyse de la variance (ANOVA) de la langue d'usage de l'enfant entre les groupes expérimentaux

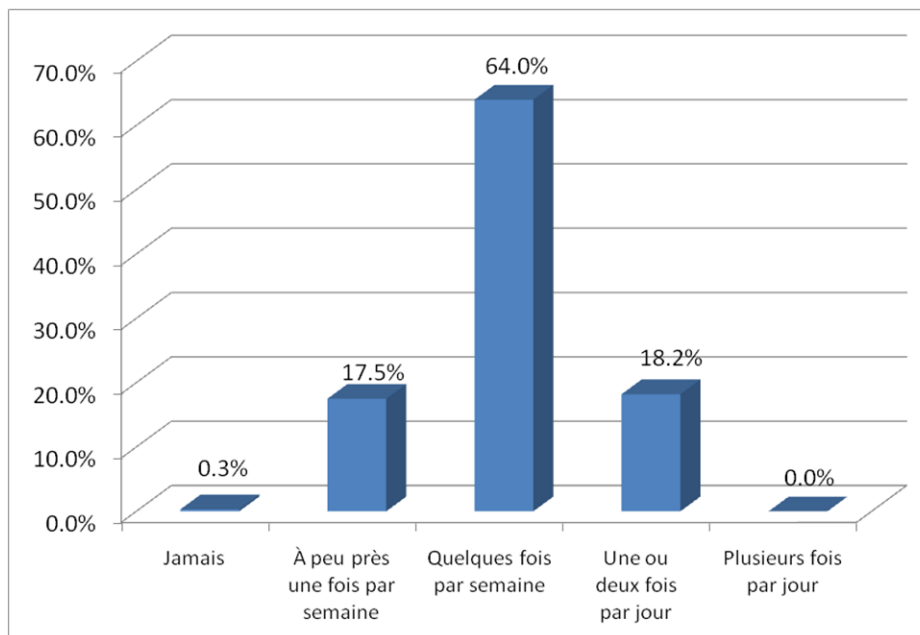
Groupes expérimentaux	Groupe programme (G1)	Groupe témoin en garderie (G2)	Groupe témoin hors garderie (G3)	Échantillon total	Différences significatives entre les groupes?
	Score moyen (écart-type) n	Score moyen (écart-type) n	Score moyen (écart-type) n	Score moyen (écart-type) n	Test F
Échelle					
Langue d'usage de l'enfant	3,34 (1,57) n = 100	3,80 (1,46) n = 106	4,08 (1,40) n = 95	3,74 (1,50) n = 301	Oui G1*** < G3

Note : Seuil de significativité : *** ≤ 1 %.

4.3.3 Littérature

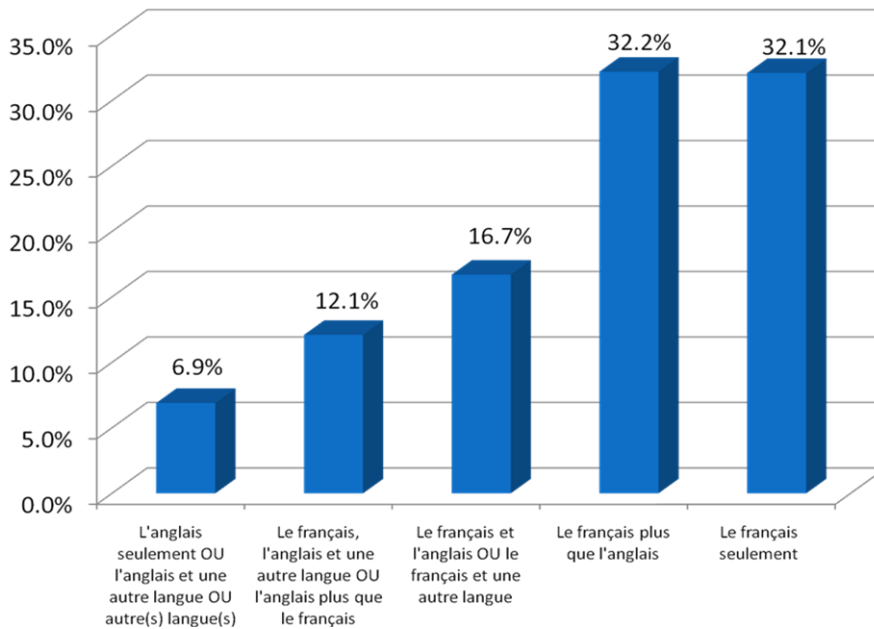
Échantillon global : Près de deux tiers des répondants ou leur conjoint(e) (64 %) effectuent quelques fois par semaine des activités de littérature avec leur enfant ($M = 2,88, ET = 0,50$). Très peu de répondants (0,3 %) ont indiqué ne jamais faire d'activités de littérature avec leur enfant, tandis qu'aucun des répondants ne rapportait faire ces activités plusieurs fois par jour (trois fois ou plus). La fréquence des activités de littérature rapportée par la PCM est présentée à la figure 4.15.

Figure 4.15 : Fréquence des activités de littérature rapportée par la PCM



Un continuum linguistique a été créé à partir des questions mesurant les langues d'usage habituel lors des activités de littératie. Ce continuum se fonde sur une échelle de 5 points où 1 équivaut à Parle anglais seulement OU anglais et une autre langue OU autres langues, et 5 équivaut à Parle français seulement. Près des deux tiers des répondants utilisent seulement le français (32,1 %) ou utilisent plus souvent le français que l'anglais (32,2 %) lors des activités de littératie avec leur enfant. La figure 4.16 étaye les langues d'usage habituel de la PCM lors des activités de littératie.

Figure 4.16 : Langues d'usage habituel de la PCM lors d'activités de littératie



Groupes expérimentaux : Les analyses comparatives n'ont révélé aucune différence significative entre les groupes expérimentaux en ce qui concerne la fréquence des activités de littératie faites par la PCM ou son/sa conjoint(e) avec l'enfant [$F(2, 311) = 1,69, p > 0,05$].

Il existe des différences significatives au niveau de la langue utilisée lors de ces activités de littératie (voir le tableau 4.20) : les parents du groupe programme utilisent plus souvent le français et l'anglais avec leurs enfants alors que les parents du groupe hors garderie utilisent le français plus que l'anglais [$F(2, 302) = 5,45, p = 0,005$]. Cette interprétation se fonde sur le continuum linguistique (voir la figure 4.16) où plus le score est élevé, plus la langue d'usage habituel lors des activités de littératie est le français.

Tableau 4.20 : Analyse de la variance (ANOVA) des activités de littératie et du continuum linguistique entre les groupes expérimentaux

Groupes expérimentaux	Groupe programme (G1)	Groupe témoin en garderie (G2)	Groupe témoin hors garderie (G3)	Échantillon total	Différences significatives entre les groupes?
Échelles	Score moyen (écart-type) n	Score moyen (écart-type) n	Score moyen (écart-type) n	Score moyen (écart-type) n	Test F
Activités de littératie	2,89 (0,53) n = 108	2,82 (0,47) n = 111	2,95 (0,47) n = 95	2,88 (0,49) n = 314	Non
Continuum linguistique littératie ³⁴	3,43 (1,27) n = 106	3,71 (1,13) n = 106	3,98 (1,08) n = 93	3,70 (1,18) n = 305	Oui G1*** < G3

Note : Seuil de significativité : *** ≤ 1 %.

4.4 SECTION III : PROCESSUS FAMILIAUX

Cette section présente les résultats pour plusieurs variables liées aux processus familiaux qui sont incluses dans le sondage de base, notamment les construits du capital social, du soutien social, du fonctionnement familial et de la dépression.

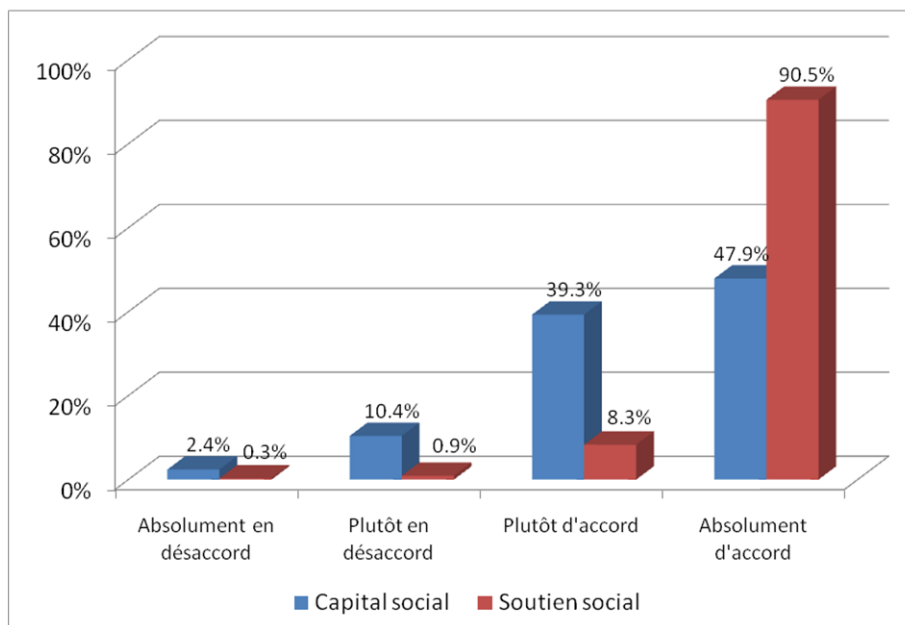
4.4.1 Capital social et soutien social

Échantillon global : Près de la moitié des répondants (47,9 %) rapportent la présence d'un très bon capital social dans leur voisinage ($M = 3,34$, $ET = 0,69$). Notons toutefois un taux de réponse moins élevé pour cette échelle comparativement aux autres échelles retrouvées dans cette section. En effet, cette échelle du capital social obtient un taux de réponse de 65 % seulement. Un examen du profil de réponses révèle qu'une forte proportion des données manquantes est due au choix de la réponse « Ne sait pas/Refus » à l'une ou plusieurs des cinq questions composant cette échelle. Ces résultats semblent indiquer qu'un tiers des répondants ne connaissent pas très bien leur voisinage.

Par ailleurs, une très forte proportion de répondants (90,5 %) ont accès à un très bon soutien social ($M = 3,88$, $ET = 0,32$). Ainsi, les PCM indiquent bénéficier de soutien informationnel, d'aide tangible et de soutien émotif. La distribution des scores obtenus sur les échelles du capital social et du soutien social est présentée à la figure 4.17.

³⁴ Notons que l'échelle comprenait initialement neuf items et que les analyses factorielles ont permis de retenir cinq items sans compromettre la validité interne.

Figure 4.17 : Présence de capital social et de soutien social rapportée par la PCM



Groupes expérimentaux : Les analyses comparatives n'ont révélé aucune différence significative entre les groupes expérimentaux en ce qui concerne le niveau de capital social [$F(2, 208) = 0,41, p > 0,05$] et le niveau de soutien social perçus [$F(2, 322) = 1,14, p > 0,05$] par la PCM (voir le tableau 4.21). L'interprétation des scores repose sur une échelle de 4 points où 1 équivaut à Absolument en désaccord, 2 à Plutôt en désaccord, 3 à Plutôt d'accord et 4 à Absolument d'accord, si bien que plus le score est élevé, plus le répondant rapporte bénéficier d'un niveau de capital social et de soutien social élevé (voir la figure 4.17).

Tableau 4.21 : Analyse de la variance (ANOVA) du capital social et du soutien social entre les groupes expérimentaux

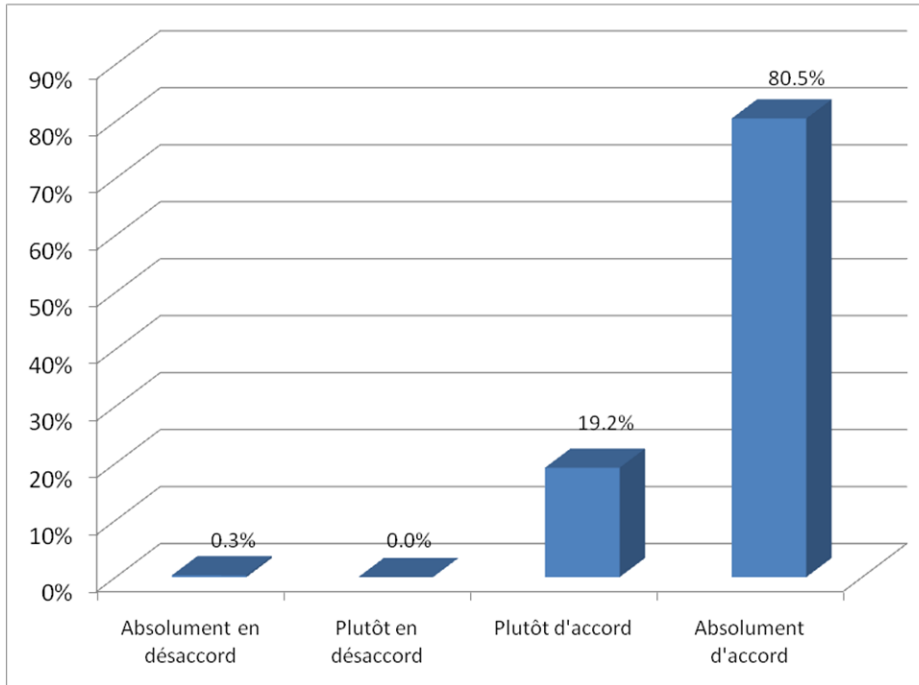
Échelles	Groupes expérimentaux	Groupe programme (G1)	Groupe témoin en garderie (G2)	Groupe témoin hors garderie (G3)	Échantillon total	Différences significatives entre les groupes?
		Score moyen (écart-type) n	Score moyen (écart-type) n	Score moyen (écart-type) n	Score moyen (écart-type) n	Test F
Processus familiaux						
Capital social		3,39 (0,64) n = 73	3,34 (0,72) n = 71	3,28 (0,70) n = 67	3,34 (0,69) n = 211	Non
Soutien social		3,85 (0,40) n = 113	3,90 (0,27) n = 114	3,91 (0,26) n = 98	3,88 (0,32) n = 325	Non

4.4.2 Fonctionnement familial

Échantillon global : On peut observer à la figure 4.18 qu'une forte proportion de répondants (80,5 %) considèrent que le fonctionnement de leur famille est très bon ($M = 3,73, ET = 0,38$).

Ces résultats, bien que positifs, doivent être interprétés avec précaution car ils sont sujets à la possibilité d'un fort biais de présentation des répondants. En effet, les questions composant cette échelle portent sur la présence de respect, d'écoute, de confiance et d'acceptation au sein de la famille. Il est facile de conclure à un biais dans les réponses des répondants qui voulaient bien paraître devant la coordonnatrice qui leur a posé les questions.

Figure 4.18 : Fonctionnement familial rapporté par la PCM



Groupes expérimentaux : Les analyses comparatives n'ont révélé aucune différence significative entre les groupes expérimentaux en ce qui concerne le niveau de fonctionnement familial [$F(2, 320) = 0,77, p > 0,05$] (voir le tableau 4.22). Notons que l'interprétation des scores repose sur une échelle de 4 points où 1 équivaut à Absolument en désaccord, 2 à Plutôt en désaccord, 3 à Plutôt d'accord et 4 à Absolument d'accord, si bien que plus le score est élevé, plus le répondant rapporte un niveau de fonctionnement familial élevé (voir la figure 4.18). Ainsi, les familles participantes ont toutes, en moyenne, un environnement familial adéquat.

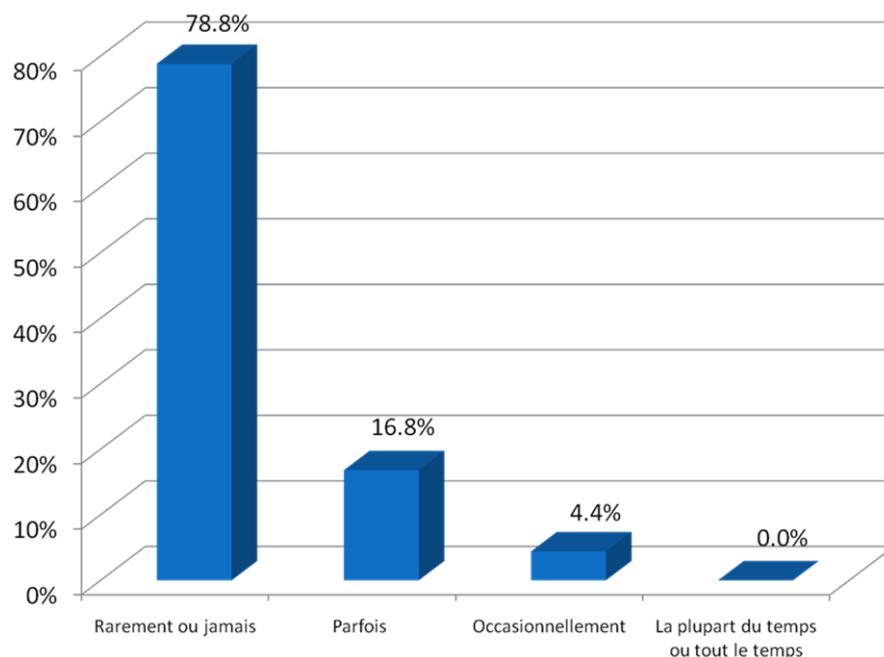
Tableau 4.22 : Analyse de la variance (ANOVA) du fonctionnement familial entre les groupes expérimentaux

Échelle	Groupes expérimentaux	Groupe programme (G1)	Groupe témoin en garderie (G2)	Groupe témoin hors garderie (G3)	Échantillon total	Différences significatives entre les groupes? Test F
		Score moyen (écart-type) n	Score moyen (écart-type) n	Score moyen (écart-type) n	Score moyen (écart-type) n	
Processus familiaux						
Fonctionnement familial		3,70 (0,43) n = 113	3,72 (0,36) n = 114	3,76 (0,32) n = 96	3,73 (0,37) n = 323	Non

4.4.3 Dépression

Échantillon global : On peut observer à la figure 4.19 que plus des deux tiers des répondants (78,8 %) rapportent peu ou pas de symptômes indicatifs d'une humeur dépressive ($M = 1,3$, $ET = 0,40$). Ces résultats doivent toutefois être interprétés avec précaution pour les 9,5 % d'hommes qui ont répondu au sondage de base. Les questions composant cette échelle réfèrent à plusieurs comportements culturellement peu valorisés chez les hommes comparativement aux femmes (p. ex., pleurer, avoir le cafard, etc.).

Figure 4.19 : Humeur dépressive rapportée par la PCM



Groupes expérimentaux : Les analyses comparatives n'ont révélé aucune différence significative entre les groupes expérimentaux en ce qui concerne le niveau d'humeur dépressive rapporté par la PCM [$F(2, 317) = 0,01$, $p > 0,05$] (voir le tableau 4.23). L'interprétation des scores repose sur une échelle de 4 points où 1 équivaut à Rarement ou jamais, 2 à Parfois, 3 à Occasionnellement et 4 à La plupart du temps ou tout le temps, si bien que plus le score est élevé, plus le répondant rapporte des symptômes d'humeur dépressive (voir la figure 4.19).

Tableau 4.23 : Analyse de la variance (ANOVA) de l'humeur dépressive entre les groupes expérimentaux

Groupes expérimentaux	Groupe programme (G1)	Groupe témoin en garderie (G2)	Groupe témoin hors garderie (G3)	Échantillon total	Différences significatives entre les groupes? Test F
	Score moyen (écart-type) n	Score moyen (écart-type) n	Score moyen (écart-type) n	Score moyen (écart-type) n	
Échelle					
Processus familiaux					
Humeur dépressive	1,28 (0,39) n = 108	1,29 (0,39) n = 114	1,29 (0,41) n = 98	1,29 (0,40) n = 320	Non

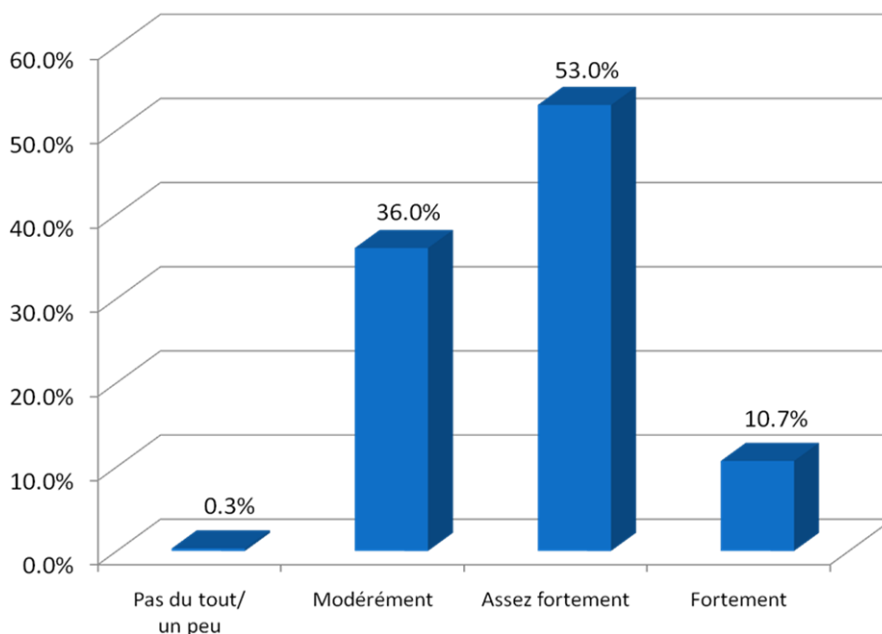
4.5 SECTIONS IV ET V : IDENTITÉ, ENVIRONNEMENT ET FRANCOPHONIE

Cette section du chapitre a pour objectif de déterminer s'il y a des différences entre les groupes expérimentaux au niveau de divers facteurs se rapportant à l'appartenance et à l'engagement envers la communauté francophone, et ce, en utilisant les réponses des sections IV et V du sondage de base. La section IV du sondage de base demande à la PCM son opinion quant à l'importance d'exposer son enfant aux deux langues officielles, son désir d'implication dans le développement de la communauté francophone et son désir de vouloir assister à des événements en français. Ces trois concepts sont mesurés en un seul construit : l'engagement envers la culture. De plus, la section IV du sondage de base comprend une question sur l'appartenance à l'un ou l'autre des groupes linguistiques (francophones, anglophones ou aucun des deux). La section V du sondage de base présente, quant à elle, les résultats sur la vitalité francophone subjective de la communauté et deux questions sur la présence francophone dans la communauté.

4.5.1 Engagement envers la culture

Échantillon global : Plus de la moitié des répondants (63,7 %) considèrent assez ou très important de préserver la culture francophone, que ce soit par le biais du développement langagier et identitaire de leur enfant ou encore, au niveau de leur implication et engagement dans la communauté francophone ($M = 2,66$, $ET = 0,54$). La figure 4.20 présente la distribution des scores obtenus à cette échelle.

Figure 4.20 : Niveau d'engagement envers la culture francophone



Groupes expérimentaux : Les analyses comparatives n'ont révélé aucune différence significative entre les groupes expérimentaux en ce qui concerne le niveau d'engagement envers la culture francophone [$F(2, 297) = 0,39$, $p > 0,05$] (voir le tableau 4.24). L'interprétation des

scores repose sur une échelle de 4 points où 1 équivaut à Pas du tout/un peu, 2 à Modérément, 3 à Assez fortement et 4 à Fortement, si bien que plus le score est élevé, plus le répondant rapporte un niveau élevé d'engagement envers la culture francophone (voir la figure 4.20).

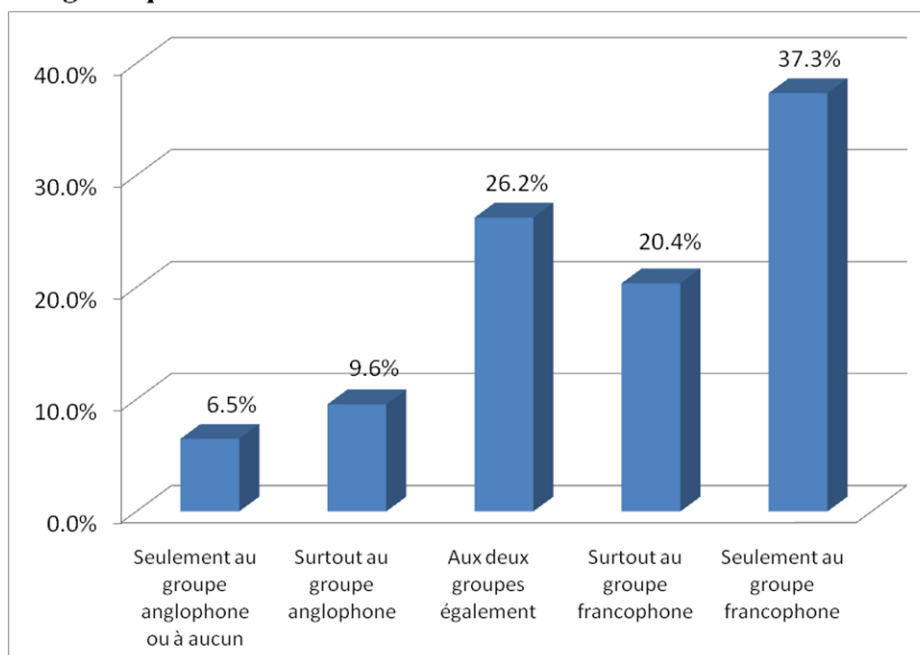
Tableau 4.24 : Analyse de la variance (ANOVA) de l'engagement envers la culture entre les groupes expérimentaux

<i>Groupes expérimentaux</i>	<i>Groupe programme (G1)</i>	<i>Groupe témoin en garderie (G2)</i>	<i>Groupe témoin hors garderie (G3)</i>	<i>Échantillon total</i>	<i>Différences significatives entre les groupes?</i>
	<i>Score moyen (écart-type) n</i>	<i>Score moyen (écart-type) n</i>	<i>Score moyen (écart-type) n</i>	<i>Score moyen (écart-type) n</i>	<i>Test F</i>
<i>Échelle</i>					
Engagement envers la culture	2,67 (0,54) n = 105	2,63 (0,52) n = 101	2,69 (0,56) n = 94	2,66 (0,54) n = 300	Non

4.5.2 Sentiment d'appartenance aux communautés linguistiques

Échantillon global : La figure 4.21 démontre que plus de la moitié des répondants (57,7 %) s'identifient seulement ou principalement au groupe linguistique francophone ($M = 3,73$, $ET = 1,24$). Il est intéressant de constater que plus de la moitié des répondants (56,2 %) s'identifient, à divers degrés, aux francophones et aux anglophones. Parmi eux, près d'un quart des répondants s'identifient autant aux francophones qu'aux anglophones (26,2 %). Ce résultat souligne l'importance de mettre en lien le sentiment d'appartenance des parents du projet Capacité d'apprentissage, leur choix quant à la langue de scolarisation de leur enfant, et surtout, le genre et la fréquence des gestes collectifs posés en vue de la détermination de leurs identités individuelle et collective.

Figure 4.21 : Sentiment d'appartenance aux communautés linguistiques



Groupes expérimentaux : Les analyses ont révélé des différences significatives entre les groupes expérimentaux en ce qui concerne l'appartenance aux communautés linguistiques [$F(2,321) = 5,74, p = 0,004$] (voir le tableau 4.25). L'interprétation du niveau d'appartenance linguistique (voir la figure 4.21) se fait à partir d'une échelle de 5 points où 1 équivaut à « *Seulement au groupe anglophone OU à aucun* », 3 équivaut à « *Aux deux groupes également* » et 5 équivaut à « *Seulement au groupe francophone* ». Un score élevé signifie donc un sentiment d'appartenance au groupe francophone plus fort. Nous pouvons constater au tableau 4.25 que le G1 s'identifie aux deux groupes linguistiques alors que le G3 s'identifie surtout au groupe francophone.

Tableau 4.25 : Analyse de la variance (ANOVA) de l'appartenance aux communautés linguistiques entre les groupes expérimentaux

<i>Groupes expérimentaux</i>	<i>Groupe programme (G1)</i>	<i>Groupe témoin en garderie (G2)</i>	<i>Groupe témoin hors garderie (G3)</i>	<i>Échantillon total</i>	<i>Différences significatives entre les groupes?</i>
	<i>Score moyen (écart-type) n</i>	<i>Score moyen (écart-type) n</i>	<i>Score moyen (écart-type) n</i>	<i>Score moyen (écart-type) n</i>	<i>Test F</i>
<i>Échelle</i>					
L'appartenance aux communautés linguistiques	3,46 (1,25) n = 113	3,73 (1,25) n = 113	4,03 (1,15) n = 98	3,73 (1,24) n = 324	Oui G1** < G3

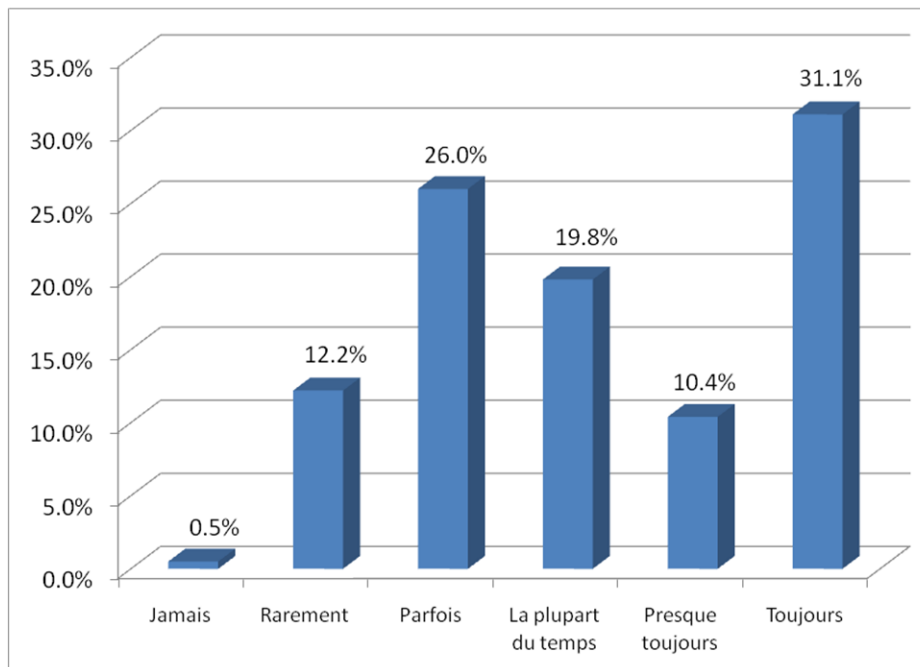
Note : Seuil de significativité : *** $\leq 1\%$; ** $\leq 5\%$.

4.5.3 Perception de la vitalité de la communauté francophone

La perception de la vitalité des communautés francophones se mesure à partir de la somme des réponses aux questions portant sur la fréquence d'utilisation du français dans les aires publiques (c.-à-d., lieux d'affaires, gouvernement municipal, organismes communautaires, lieux d'emploi et services gouvernementaux) et sur l'accès à des services en français (médias). Le score global nous donne une indication de la fréquence d'utilisation du français dans certains organismes. D'autres questions portent sur la langue habituellement utilisée par le répondant dans ses rapports avec certains organismes précis. Le score global comprend également l'accès du répondant aux médias en français. Notons que la fréquence d'utilisation du français par certains organismes ne permet pas de faire la distinction entre le choix de l'individu d'utiliser l'anglais alors que l'option d'utiliser le français existe et l'absence de services en français.

Échantillon global : La figure 4.22 démontre qu'un peu plus de la moitié des répondants (61,3 %) rapportent avoir toujours, presque toujours, ou la plupart du temps, accès à des médias en français et à l'utilisation du français dans les aires publiques.

Figure 4.22 : Perception de la vitalité de la communauté



Groupes expérimentaux : Les analyses comparatives ont révélé des différences significatives entre les groupes expérimentaux dans le niveau de vitalité subjective de la communauté [$F(2, 209) = 4,15, p = 0,017$] (voir le tableau 4.26). L'interprétation des scores repose sur une échelle de 6 points où 1 équivaut à Jamais, 3 équivaut à Parfois, 5 équivaut à Presque toujours, et 6 équivaut à Toujours, si bien que plus le score est élevé, plus le répondant perçoit la vitalité de la communauté comme étant élevée (voir la figure 4.22).

Par ailleurs, nous observons un taux élevé de non-réponses (34,8 %) à au moins une des questions composant cette échelle. Les non-réponses sont en grande majorité composées de répondants indiquant ne pas savoir dans quelle mesure les services gouvernementaux municipaux ou les organismes communautaires utilisent le français. À l'inverse, la très grande majorité des participants ont répondu à la question sur l'utilisation du français dans leur rapport avec les services gouvernementaux. Moins de non-réponses auraient possiblement été obtenues si les questions portant sur le gouvernement municipal ou les organismes communautaires avaient été rédigées en fonction de l'utilisation du français dans les rapports avec ces organismes plutôt qu'en fonction de l'utilisation du français par ces organismes. Notons qu'un plus petit nombre de non-réponses provient de la langue utilisée dans le milieu de travail, question non pertinente pour les mères du G3 qui, dans un peu moins de la moitié des cas, ne travaillent pas.

Tableau 4.26 : Analyse de la variance (ANOVA) de la vitalité de la communauté entre les groupes expérimentaux

<i>Groupes expérimentaux</i>	<i>Groupe programme (G1)</i>	<i>Groupe témoin en garderie (G2)</i>	<i>Groupe témoin hors garderie (G3)</i>	<i>Échantillon total</i>	<i>Différences significatives entre les groupes?</i>
<i>Échelle</i>	<i>Score moyen (écart-type) n</i>	<i>Score moyen (écart-type) n</i>	<i>Score moyen (écart-type) n</i>	<i>Score moyen (écart-type) n</i>	<i>Test F</i>
Vitalité de la communauté	3,84 (1,27) n = 74	4,02 (1,53) n = 75	4,51 (1,39) n = 63	4,10 (1,42) n = 212	Oui G1** < G3

Note : Seuil de significativité : ** ≤ 5 %.

Afin de mieux comprendre les résultats de la perception de la vitalité, il est pertinent de vérifier si cette perception est associée à la concentration de francophones dans les communautés. Le tableau 4.27 montre qu'effectivement, des différences significatives existent entre les communautés quant à la perception de la vitalité [$F(5, 206) = 208,99, p = 0,000$]. Les résultats d'analyses post-hoc (Tukey HSD) soulignent les différences significatives suivantes :

- Durham obtient une perception de la vitalité significativement plus faible que les autres communautés.
- Edmundston obtient une perception de la vitalité significativement plus élevée que les autres communautés.
- Orléans et Cornwall viennent au deuxième rang en termes de perception de la vitalité la plus élevée.
- Enfin, Saint-Jean et Edmonton obtiennent un score très similaire.

Ces résultats reflètent sensiblement la proportion de francophones vivant dans ces communautés. En ordre décroissant de perception de la vitalité, la communauté d'Edmundston vient en tête suivie des communautés d'Orléans, Cornwall, Saint-Jean, Edmonton et Durham. Cet ordre est sensiblement le même pour la proportion de francophones vivant dans la communauté (Statistique Canada, 2006c).

Tableau 4.27 : Analyse de la variance des scores de la vitalité subjective (ANOVA), par communauté

<i>Vitalité</i>	<i>Score moyen (écart-type) n</i>	<i>Pourcentage de francophones dans la communauté</i>	<i>Différences significatives entre les communautés?</i>
<i>Communautés</i>	<i>n</i>	<i>Post-hoc (Tukey HSD)</i>	
Edmundston	5,74 (0,31) n = 77	91 %	Oui Durham*** < toutes les autres communautés
Orléans	3,77 (0,75) n = 35	30 %	
Cornwall	3,27 (0,76) n = 41	30,5 %	

<i>Vitalité</i>	<i>Score moyen (écart-type)</i>	<i>Pourcentage de francophones dans la communauté</i>	<i>Différences significatives entre les communautés?</i>
<i>Communautés</i>	<i>n</i>		<i>Post-hoc (Tukey HSD)</i>
Saint-Jean	3,06 (0,67) n = 19	5 %	Edmundston** > toutes les autres communautés
Durham	2,16 (0,56) n = 18	2,8 %	Edmonton, Saint-Jean** > Durham
Edmonton	2,95 (0,59) n = 22	2,7 %	Cornwall** < Orléans** < Edmundston
TOTAL	4,10 (1,4) n = 212	Sans objet	

Note : Seuil de significativité : *** ≤ 1 %; ** ≤ 5 %.

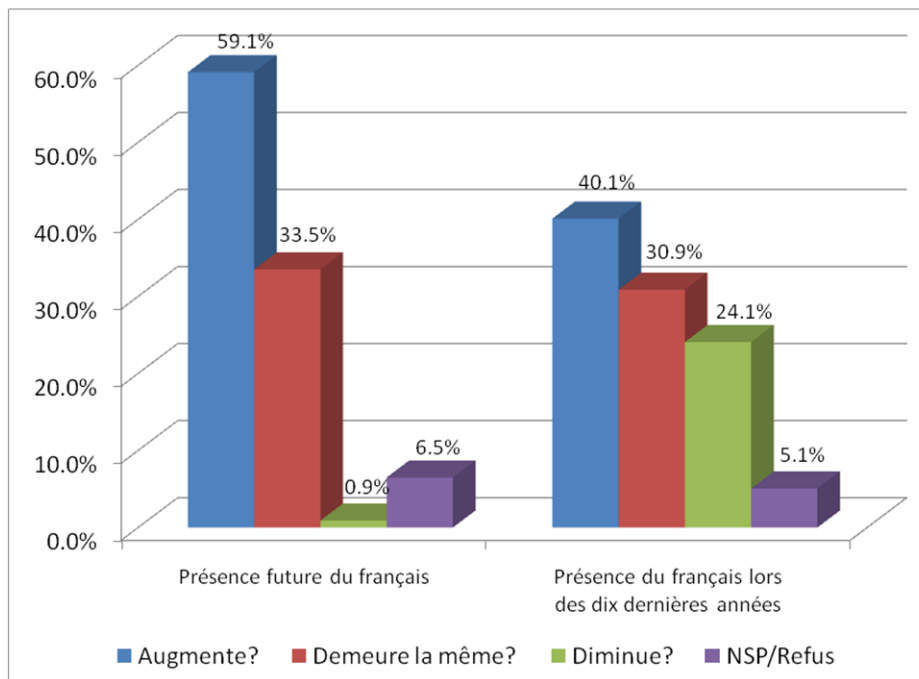
4.5.4 Présence du français dans la communauté

Enfin, les répondants ont émis leur opinion quant à la présence du français dans leur communauté. La première question leur demandait si, au cours des 10 prochaines années, la présence du français allait augmenter, diminuer ou rester la même dans leur communauté. La seconde question sondait aussi leur opinion sur la présence du français, mais cette fois, au cours des 10 dernières années. Cette dernière question s'adressait seulement aux répondants ayant vécu 10 ans ou plus dans la communauté.

Échantillon global : La figure 4.23 détaille les réponses des répondants. Le lecteur est prié de tenir compte du fait qu'environ le quart des répondants proviennent d'Edmundston, communauté à forte concentration de francophones. Sur les 325 répondants, 6,5 % n'ont pas émis d'opinion vis-à-vis de la présence future du français dans leur communauté. Parmi les répondants ayant émis une opinion, plus de la moitié (59,1 %) sont d'avis que la présence du français dans la communauté augmentera. En ce qui concerne la deuxième question, un tiers des participants (33,2 %) ont répondu avoir vécu dans la communauté 10 ans ou moins et par conséquent, ne pouvaient évaluer l'évolution de la présence du français dans leur communauté. Parmi ceux ayant vécu dans la communauté pendant une période supérieure à 10 ans, un petit nombre (5,1 %) se sont dits incapables d'estimer les changements dans la présence du français. Les résultats des répondants ayant émis une opinion soulignent que :

- 40,1 % pensent que la présence du français a augmenté;
- 30,9 % pensent que la présence du français est demeurée la même;
- 24,1 % pensent que la présence du français a diminué.

Figure 4.23 : Présence du français dans la communauté



D'autres analyses ont été faites afin de tester si le nombre d'années vécues dans la communauté influençait la perception des répondants. Pour ces analyses, les répondants ont été divisés en deux groupes : les résidents de longue date (ceux vivant dans la communauté depuis 11 ans ou plus) et les résidents plus récents (ceux demeurant dans la communauté depuis 10 ans ou moins). L'opinion vis-à-vis de la présence future du français dans la communauté des résidents de longue date a été d'abord comparée à celle des résidents plus récents. Les résultats n'ont souligné aucune différence significative entre les deux groupes ($X^2(3, 321) = 7,515, p > 0,05$).

Groupes expérimentaux : Les analyses comparatives n'ont pas révélé de différences significatives entre les groupes expérimentaux au niveau des opinions émises sur la présence future du français dans la communauté ($X^2(4, N = 304) = 0,84, p > 0,05$) ou sur la présence du français au cours des 10 dernières années ($X^2(4, N = 206) = 7,78, p > 0,05$).

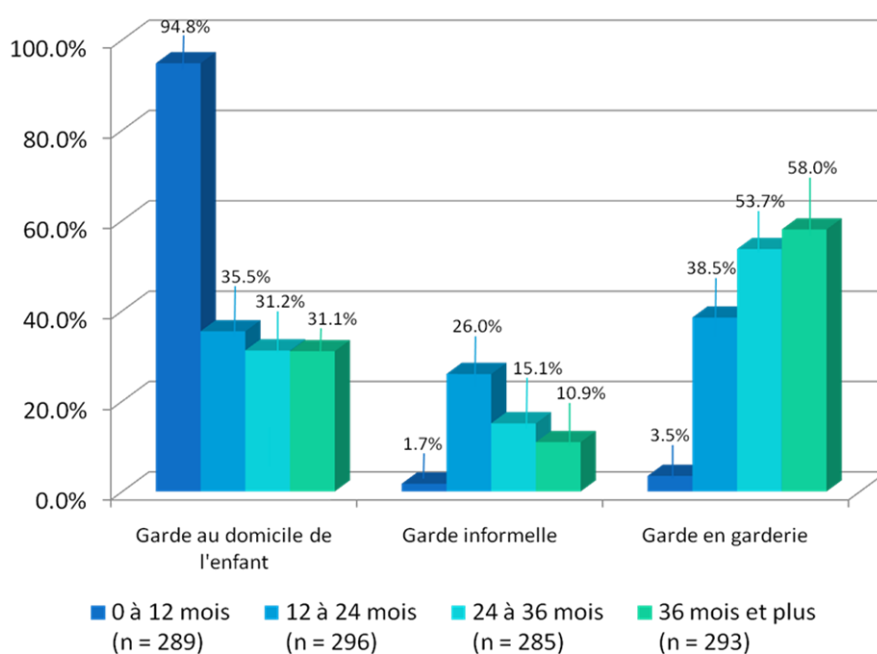
4.6 SECTION VI : GARDE DE L'ENFANT

Les dernières questions du sondage de base portant sur l'historique de la garde de l'enfant séparent les différents modes de garde selon les périodes suivantes : de la naissance à un an, de un an à deux ans, de deux ans à trois ans, ainsi que le mode de garde utilisé au moment du sondage. Des questions sur les langues utilisées dans ces modes au cours des différentes périodes ont aussi été posées. Le sondage se termine par une question ouverte demandant aux parents les raisons sous-jacentes à leur choix du mode de garde.

4.6.1 Principaux modes de garde

Échantillon global : Le lecteur est prié de noter qu'il est impossible de rapporter un mode de garde principal pour un certain nombre d'enfants puisque plusieurs parents ont identifié de multiples modes de garde pour chacune des périodes à l'étude. En outre, les modes de garde ont été regroupés en trois groupes, soit la garde au domicile de l'enfant, la garde informelle (à la maison d'une personne apparentée ou non) et la garde dans une garderie (en milieu familial ou en installation; approuvée ou non par le gouvernement). On peut observer à la figure 4.24 que la garde au domicile de l'enfant reste le mode le plus couramment utilisé lorsque les enfants ont moins d'un an. Cependant, au cours de la deuxième année de l'enfant, on peut observer que l'utilisation de ce mode de garde baisse de plus de la moitié. En effet, une bonne proportion des parents (64,5 %) choisissaient un mode de garde à l'extérieur de leur domicile. Ce pourcentage augmente à 68,8 % de la deuxième à la troisième année. Au moment de l'administration du sondage de base, 68,9 % des enfants fréquentaient un mode de garde à l'extérieur de la maison. Parmi ces derniers, 58 % fréquentaient une garderie en milieu familial ou en installation.

Figure 4.24 : Modes de garde des enfants par période d'un an



Groupes expérimentaux : Le tableau 4.28 indique l'historique des modes de garde des trois groupes expérimentaux. Il faut noter que les modes de garde ont été regroupés en deux groupes, soit la garde à domicile (à la maison de l'enfant et la garde informelle) et la garde dans une garderie (en milieu familial ou en installation; approuvée ou non par le gouvernement). Les résultats pour le mode de garde de la naissance à un an ne sont pas mentionnés (les observations de certaines cellules sont inférieures à cinq) mais il n'y a pas de différences significatives entre les groupes expérimentaux puisqu'un nombre infime d'enfants par groupe se faisaient garder dans une garderie ($X^2(12, N=289) = 6,095, p > 0,05$). Par contre, pour les autres périodes, on peut voir que les groupes présentent des différences significatives quant à l'historique du mode de garde [de 12 à 24 mois ($X^2(12, N=296) = 41,157, p < 0,01$); de 24 à

36 mois ($X^2(12, N=285) = 100,2, p < 0,01$); 36 mois ou plus ($X^2(12, N=293) = 142,7, p < 0,01$), notamment :

- que le G1 est allé en garderie en moyenne plus rapidement que les autres groupes;
- que le G2 voit son nombre d'enfants en garderie augmenter un an avant le début du projet Capacité d'apprentissage, où ce nombre rejoint pratiquement celui du G1;
- qu'au moment du projet Capacité d'apprentissage, un faible nombre d'enfants du G3 (huit) sont inscrits dans une garderie, probablement à temps partiel (moins de deux jours/semaine si l'on considère les critères d'admissibilité au projet Capacité d'apprentissage);
- que des parents du G1 et du G2 ont indiqué qu'au moment du projet Capacité d'apprentissage leur enfant était gardé à domicile : ceci peut s'expliquer par le fait que les parents ont déclaré le mode de garde en cours au moment du sondage et que certains sondages ont eu lieu durant l'été, donc, avant l'entrée officielle à la garderie.

Tableau 4.28 : Historique des modes de garde par groupe expérimental

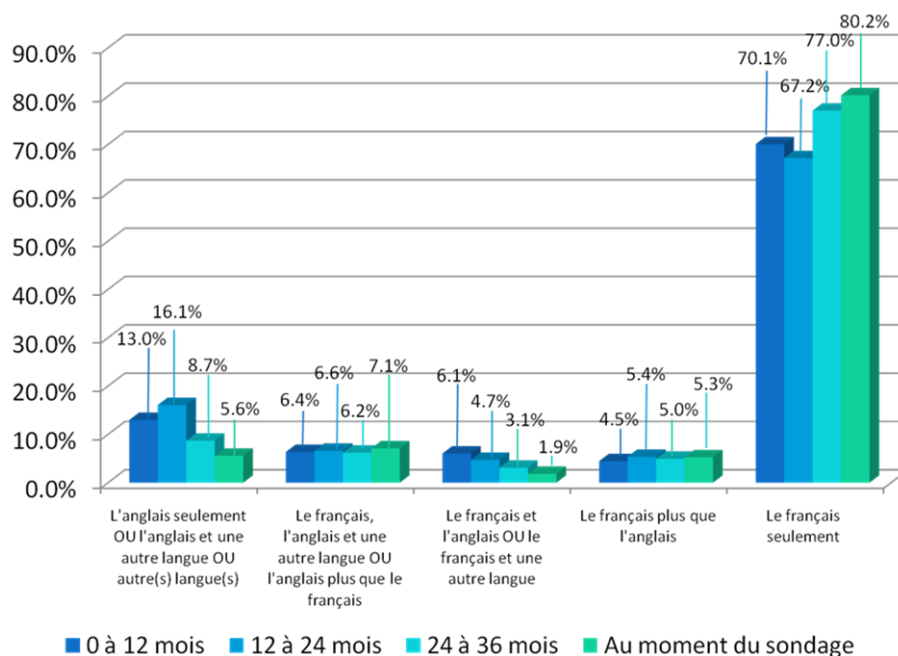
Groupes expérimentaux	Groupe programme (G1)	Groupe témoin en garderie (G2)	Groupe témoin hors garderie (G3)	Échantillon total	Différences significatives entre les groupes?
Âge de l'enfant et mode de garde	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	Chi carré
De 12 à 24 mois					
À domicile	48 (16,2)	67 (22,6)	67 (22,6)	182 (61,5)	Oui***
En garderie	56 (18,9)	39 (13,2)	19 (6,4)	114 (38,5)	
TOTAL	104 (35,1)	106 (35,8)	86 (29,1)	296 (100)	
De 24 à 36 mois					
À domicile	26 (9,1)	30 (10,5)	76 (26,7)	132 (46,3)	Oui***
En garderie	74 (26,0)	69 (24,2)	10 (3,5)	153 (53,7)	
TOTAL	100 (35,1)	99 (34,7)	86 (30,2)	285 (100)	
Au moment du sondage					
À domicile	20 (6,8)	23 (7,8)	80 (27,3)	123 (42,0)	Oui***
En garderie	82 (28,0)	80 (27,3)	8 (2,7)	170 (58,0)	
TOTAL	102 (34,8)	103 (35,2)	88 (30,0)	293 (100)	

Note : Seuil de significativité : *** ≤ 1 %.

4.6.2 Langues habituellement parlées dans les principaux modes de garde

Échantillon global : La figure 4.25 montre les données des répondants quant aux langues parlées lors des principaux modes de garde pour chacune des périodes. Les catégories de langues ont été regroupées afin de pouvoir présenter les résultats. On constate que les enfants ont été gardés en très grande majorité en français (en moyenne, 73,6 %) au cours des quatre périodes à l'étude. On peut aussi observer que le nombre d'enfants gardés en anglais seulement (ou dans une autre langue) diminue après la deuxième période.

Figure 4.25 : Langues parlées dans les principaux modes de garde de la naissance de l'enfant au moment du sondage



Groupes expérimentaux : À des fins d'analyses comparatives, les langues parlées dans les principaux modes de garde pour chacune des périodes ont été regroupées dans les trois catégories suivantes :

- l'anglais seulement OU l'anglais et une autre langue OU autre(s) langue(s);
- le français, l'anglais et une autre langue OU l'anglais plus que le français OU le français et l'anglais également OU le français et une autre langue OU le français plus que l'anglais (catégorie identifiée « Le français et l'anglais »);
- le français seulement.

Globalement, on observe au tableau 4.29 que :

- le G1 comprend le plus grand nombre d'enfants s'étant fait garder en anglais seulement (ou dans une autre langue) au cours de la période de 12 à 24 mois; on observe également une tendance selon laquelle le G1 se fait garder en anglais seulement (ou dans une autre langue) au cours de la période de la naissance à 12 mois;

- le G3 comprend moins d'enfants ayant un mode de garde en français seulement à partir de la période de 24 à 36 mois comparativement aux deux autres groupes, et ce, même si le G3 possède un profil linguistique davantage francophone. Toutefois, l'interprétation de ces résultats doit être faite en tenant compte de l'historique des principaux modes de garde. Ainsi, on observe que le nombre d'enfants dans le G3 en mode de garde en français n'a pas diminué dans la période de 12 à 24 mois. Nous observons plutôt une augmentation importante du nombre d'enfants du G1 et du G2 dans le mode de garde en français à la période de 24 à 36 mois;
- le G2 comprend moins d'enfants ayant un mode de garde en anglais seulement (ou anglais et une autre langue) pour la période de 24 à 36 mois que le G3 qui, à son tour, comprend moins d'enfants ayant un mode de garde en anglais que le G1. Il est impossible de publier ces derniers résultats puisque certaines cellules ont moins de cinq répondants.

Au niveau des cellules, on observe :

- aucune différence significative quant aux langues utilisées dans les modes de garde de la naissance à un an ($X^2(4, N=314) = 8,52, p > 0,05$);
- des différences significatives entre les groupes dans les langues des modes de garde des enfants alors qu'ils étaient âgés de 12 à 24 mois ($X^2(4, N=317) = 12,58, p < 0,05$). Durant cette période, une plus grande proportion d'enfants du G2 était gardée en français seulement par rapport au G1;
- des différences significatives entre les groupes dans les langues des modes de garde des enfants alors qu'ils étaient âgés de 24 à 36 mois ($X^2(4, N=322) = 14,07, p < 0,01$). Durant cette période, une plus grande proportion d'enfants du G2 étaient gardés en français seulement par rapport au G1 et au G3;
- aucune différence significative quant aux langues utilisées dans les modes de garde au moment du sondage ($X^2(4, N=323) = 7,44, p > 0,05$).

Tableau 4.29 : Comparaison entre groupes expérimentaux des langues parlées dans l'historique de garde

<i>Groupe expérimental</i>	<i>Groupe programme (G1)</i>	<i>Groupe témoin en garderie (G2)</i>	<i>Groupe témoin hors garderie (G3)</i>	<i>TOTAL</i>	<i>Différences significatives entre les groupes?</i>
<i>Âge de l'enfant et langue de la garde</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>Chi carré</i>
De la naissance à 12 mois					
Anglais seulement OU anglais et/ou autre(s) langue(s)	18 (5,7)	15 (4,8)	8 (2,5)	41 (13,0)	Non
Le français et l'anglais	23 (7,3)	18 (5,7)	12 (3,8)	53 (16,9)	
Français seulement	64 (20,4)	78 (24,8)	78 (24,8)	220 (70,1)	
TOTAL	105 (33,4)	111 (35,4)	98 (31,2)	314 (100)	
De 12 à 24 mois					

Groupe expérimental	Groupe programme (G1)	Groupe témoin en garderie (G2)	Groupe témoin hors garderie (G3)	TOTAL	Différences significatives entre les groupes?
Âge de l'enfant et langue de la garde	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	Chi carré
Anglais seulement OU anglais et/ou autre(s) langue(s)	27 (8,5)	15 (4,7)	9 (2,8)	51 (16,1)	Oui**
Le français et l'anglais	20 (6,3)	15 (4,7)	18 (5,7)	53 (16,7)	
Français seulement	61 (19,2)	82 (25,9)	70 (22,1)	213 (67,2)	
TOTAL	108 (34,1)	112 (35,3)	97 (30,6)	317 (100)	
De 24 à 36 mois					
Anglais seulement OU anglais et/ou autre(s) langue(s)	–	–	–	–	Oui***
Le français et l'anglais	13 (4,4)	14 (4,8)	19 (6,5)	46 (15,6)	
Français seulement	82 (27,9)	95 (32,3)	71 (24,1)	248 (84,4)	
TOTAL	95 (32,3)	109 (37,1)	90 (30,6)	294 (100)	
Au moment du sondage					
Anglais seulement OU anglais et/ou autre(s) langue(s)	–	–	–	–	Non
Le français et l'anglais	15 (4,9)	13 (4,3)	18 (5,9)	46 (15,1)	
Français seulement	88 (28,9)	98 (32,1)	73 (23,9)	259 (84,9)	
TOTAL	103 (33,8)	111 (36,4)	91 (29,8)	305 (100)	

Note : Seuil de significativité : ** ≤ 5 %.

4.6.3 Choix du mode de garde

L'analyse qualitative des réponses des parents quant aux raisons ayant motivé le choix du mode de garde pour leur enfant au moment du sondage de base révèle que les parents du groupe programme (G1) sont davantage préoccupés par l'aspect linguistique de la garderie. Un grand nombre d'entre eux mentionne l'importance d'envoyer leur enfant dans un milieu de garde francophone. De plus, ces parents sont particulièrement préoccupés par le développement social de leur enfant et par son niveau de préparation à l'école. Il est intéressant de mettre ces résultats en relation avec le fait que les parents du G1 ont un profil linguistique davantage anglophone que les parents des autres groupes. Cette caractéristique explique peut-être l'importance qu'ils accordent à ce que leur enfant fréquente la garderie en français, afin d'augmenter l'exposition de leur enfant à cette langue.

Lorsqu'on regarde les données de façon plus détaillée, on remarque que c'est à Orléans et à Saint-Jean que le plus grand nombre de parents du G1 ont choisi la garderie en fonction de son profil linguistique, suivis d'Edmonton et de Durham. Peu de parents se préoccupent de cette donnée à Edmundston, sans doute parce que ces parents peuvent compter sur la vitalité de la communauté francophone de leur région pour assurer à leur enfant une bonne exposition au

français. Quant à Cornwall, le grand nombre de non-réponses dans cette communauté rend difficile l'analyse des données.

Tableau 4.30 : Raisons ayant motivé le choix du mode de garde par les parents, par groupe expérimental

<i>Raisons du choix du mode de garde</i>	<i>Groupe programme (G1)</i>	<i>Groupe témoin en garderie (G2)</i>	<i>Groupe témoin hors garderie (G3)</i>
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
Linguistique	39	13	4
Sécurité	7	5	2
Raisons financières	0	0	0
Congé de maternité	3	2	9
Développement social de l'enfant	25	9	7
Préparation à l'école	18	11	2
Développement personnel de l'enfant	13	6	12
Aspects structurels	15	15	3
Qualité des soins	12	9	17
Travail des deux parents	13	5	2
Commodité	19	10	14
Autres	3	2	10

4.7 CORRÉLATIONS ENTRE LES SCORES ET LES VARIABLES D'INTÉRÊT

Pour conclure les analyses, il est pertinent de mettre en relation les scores obtenus à l'ÉPE-AD et certaines des variables du sondage de base afin de vérifier leur degré d'association. Ces corrélations ne suggèrent en aucune façon un impact causal, mais sont souvent associées, dans la littérature, à la préparation à la scolarisation et au développement de l'enfant (voir le chapitre 1). Le tableau 4.31 présente la matrice de corrélation pour ces variables. Rappelons que l'ÉPE-AD couvre cinq aspects du développement de l'enfant :

- 1) Conscience de soi et de l'environnement (domaine A)
- 2) Habiletés cognitives (domaine B)
- 3) Langage et communication (domaine C)
- 4) Physique/moteur (motricité fine et motricité globale) (domaine D)
- 5) Conscience et engagement envers la culture francophone (domaine E)

Dans l'ensemble, on observe peu de corrélations significatives entre les prédicteurs (variables du sondage de base) et les résultantes à l'étude (scores à l'ÉPE-AD). L'exception se retrouve au niveau des variables relatives aux langues (le continuum linguistique-littératie, les langues parlées à l'enfant par la mère et les langues d'usage de l'enfant). Ces variables sont plus fortement corrélées avec les trois domaines de l'ÉPE-AD reliés davantage au langage (E, A et C). Il est intéressant de remarquer que les pratiques linguistiques à la maison sont reliées aux

résultats obtenus par les enfants à l'échelle de communication (domaine C), et ce, avant même que l'intervention ne débute. L'association entre les pratiques linguistiques et le domaine A est aussi intéressante et reflète la prépondérance d'items reliés au vocabulaire composant cette échelle. Cependant, les corrélations très fortes de ces variables avec le domaine E sont à prendre avec précaution. En effet, le protocole suggéré par Willms (2007) implique que la somme du score moyen au domaine E comporte les réponses des parents aux items E4 à E6, soit la moitié des items. Par conséquent, les fortes corrélations observées sont, selon toute probabilité, un artefact dû à l'usage d'une source identique d'information sur des questions linguistiques associées. Par exemple, la langue d'usage habituel de l'enfant avec sa mère, son père et ses amis (question du sondage de base) est un construit identique à celui mesuré au domaine E, soit la langue habituelle de communication de l'enfant avec sa mère, son père et ses amis (questions dont les réponses proviennent du sondage de base).

Les pratiques parentales positives se sont avérées faiblement corrélées avec le domaine D tandis que les pratiques parentales autoritaires sont faiblement reliées aux domaines C, A et B pour le test en français. L'environnement linguistique est modérément à fortement corrélé aux domaines A, C et E, que ce soit par l'entremise des activités de littératie, des langues de communication du parent avec l'enfant ou encore, des langues de communication de l'enfant avec le parent. Fait intéressant, la vitalité subjective de la communauté et l'engagement envers la culture sont modérément corrélés avec les domaines C et E. On peut émettre l'hypothèse que l'effet de ces variables sur les domaines C et E passerait par les parents. Ces derniers, par leur choix et actions, offrent aux enfants des occasions d'évoluer dans un environnement où les interactions prennent place en français.

Tableau 4.31 : Matrice de corrélation entre les scores à l'ÉPE-AD et certaines échelles des variables du sondage de base

<i>Variables</i>	<i>Domaines</i>								
	<i>A</i> <i>(français)</i>	<i>B</i> <i>(français)</i>	<i>C</i> <i>(français)</i>	<i>D</i> <i>(français)</i>	<i>E</i> <i>(français)</i>	<i>A</i> <i>(anglais)</i>	<i>B</i> <i>(anglais)</i>	<i>C</i> <i>(anglais)</i>	<i>D</i> <i>(anglais)</i>
Style parental positif	-0,07 n = 263	0,03 n = 263	-0,03 n = 306	-0,13** n = 262	0,04 n = 310	-0,12 n = 43	-0,01 n = 43	-0,03 n = 62	0,02 n = 43
Style parental autoritaire	0,18*** n = 248	0,14** n = 248	0,14** n = 289	0,03 n = 247	0,10 n = 294	0,14 n = 41	0,24 n = 41	0,24 n = 59	0,26 n = 41
Activités de littératie	0,13** n = 259	0,18*** n = 259	0,07 n = 303	0,05 n = 258	-0,05 n = 308	0,20 n = 44	0,12 n = 44	0,22 n = 62	0,03 n = 44
Continuum linguistique – littératie	0,39*** n = 252	0,10 n = 252	0,55*** n = 292	-0,01 n = 251	0,79*** n = 297	0,01 n = 40	-0,20 n = 40	-0,17 n = 59	-0,14 n = 40
Langue d'usage de l'enfant (continuum)	0,31*** n = 249	0,02 n = 249	0,50*** n = 289	-0,03 n = 248	0,81*** n = 293	-0,09 n = 40	-0,18 n = 40	-0,22 n = 56	0,02 n = 40
Langue parlée à l'enfant par la mère	0,33*** n = 267	0,09 n = 267	0,48*** n = 311	0,02 n = 266	0,71*** n = 316	-0,29 n = 44	-0,33** n = 44	-0,31 n = 63	-0,37** n = 44
Engagement envers la culture	0,08 n = 246	-0,03 n = 246	0,17*** n = 287	-0,11 n = 245	0,28*** n = 292	-0,14 n = 41	-0,06 n = 41	-0,07 n = 55	-0,25 n = 41

<i>Domaines</i> <i>Variables</i>	A	B	C	D	E	A	B	C	D
	(français) n = 267	(français) n = 267	(français) n = 311	(français) n = 266	(français) n = 316	(anglais) n = 44	(anglais) n = 44	(anglais) n = 63	(anglais) n = 44
Vitalité subjective de la communauté	0,10 n = 267	-0,03 n = 267	0,15*** n = 311	-0,09 n = 266	0,25*** n = 316	-0,10 n = 44	-0,08 n = 44	-0,06 n = 63	-0,06 n = 44
Soutien social	0,01 n = 267	-0,02 n = 267	-0,02 n = 311	-0,11 n = 266	-0,06 n = 316	-0,19 n = 44	0,03 n = 44	-0,21 n = 63	0,26 n = 44
Fonctionnement familial	0,09 n = 265	0,05 n = 265	0,08 n = 309	-0,01 n = 264	0,06 n = 314	-0,03 n = 44	0,12 n = 44	-0,04 n = 63	-0,03 n = 44
Dépression de la PCM	-0,11 n = 262	-0,10 n = 262	-0,06 n = 306	-0,09 n = 261	-0,05 n = 311	-0,36** n = 44	-0,21 n = 44	-0,33 n = 63	0,02 n = 44

Note : Seuil de significativité : *** $\leq 1\%$; ** $\leq 5\%$.

4.8 DISCUSSION SUR LES RÉSULTATS

Cette dernière section offre une brève discussion sur les résultats, mais aussi sur les implications de ces derniers pour de futures analyses.

Sur les renseignements sociodémographiques

Les groupes expérimentaux sont homogènes par rapport au sexe de l'enfant, à l'âge de la mère à la naissance de ce dernier, au niveau d'éducation des parents, à la structure familiale, au revenu familial et aux heures travaillées par les pères. Pour les questions relatives au profil linguistique, les groupes expérimentaux sont homogènes par rapport aux langues officielles connues et à la première langue apprise par les mères.

Par contre, pour certaines variables importantes (c.-à-d., reconnues pour influencer le développement de l'enfant), des différences significatives émergent des comparaisons entre les groupes expérimentaux. Par exemple, le G1 contient plus d'enfants cibles qui sont aînés de famille et le G3 comprend plus d'enfants nés en troisième (ou plus) position. Ceci peut s'expliquer par le fait que d'avoir une famille plus nombreuse amène à considérer différemment le travail à l'extérieur du foyer par les mères, affectant le choix du mode de garde pour les enfants. Les mères (ou pères) des familles ayant un nombre plus élevé d'enfants restent peut-être davantage à la maison que les parents de familles ayant un seul enfant. Toujours au niveau de la taille de la famille, notons que les familles du G1 sont de plus petite taille (trois personnes ou moins) et que le G3 comprend plus de ménages de grande taille (cinq personnes ou plus).

Le revenu familial influe fortement sur l'accès à des ressources et des services en français. À ce niveau, l'échantillon du projet Capacité d'apprentissage est, dans l'ensemble, bien nanti avec un revenu familial médian se situant entre 50 000 \$ et 59 999 \$. Par ailleurs, on n'observe aucune différence significative entre les groupes expérimentaux en termes de revenu familial. Toutefois, notons qu'il aurait fallu utiliser un indicateur dérivé d'autres informations données par le répondant pour avoir une meilleure estimation du confort financier des familles participantes. Par exemple, le nombre de personnes dans le ménage aurait pu servir au calcul du revenu adéquat (déterminé par la taille du ménage) ou au calcul du seuil de faible revenu (SFR).³⁵ De la

³⁵ Les familles en dessous du SFR ont un revenu qui est inférieur à la valeur du seuil correspondant pour des familles canadiennes de la même taille d'unité familiale et de la même taille de communauté. Ce seuil est publié par Statistique Canada

même manière, la catégorie de profession du répondant aurait pu servir au calcul du statut socio-économique (SSE). Cependant, pour calculer ces mesures, le revenu exact aurait été requis, ou tout au moins, des catégories plus restrictives du revenu. Des tranches de 10 000 \$ ont été insuffisantes pour capter l'information. Ces questions portant sur la classification de la profession du répondant et sur le revenu exact ont été écartées pour ne pas surcharger l'administration du sondage de base auprès des parents mais seront présentes dans un sondage de suivi.

Du côté du profil linguistique, une tendance assez claire se dégage des résultats. Le G1 est légèrement plus orienté vers l'anglais et ces différences sont plus marquées quand les variables linguistiques se rapportent au père. Par exemple, une plus petite proportion de parents du G1 ont fait leurs études primaires en français comparativement aux parents du G2 et du G3. Une attention particulière doit être portée aux langues parlées à la maison et aux langues parlées avec l'enfant puisque ce sont des facteurs importants influençant le développement langagier de l'enfant. À cet égard, notons que le G3 comprend le plus grand nombre de parents qui parlent seulement français à la maison et qui utilisent seulement le français avec leur enfant. À l'inverse, le G1 comprend plus de parents qui parlent davantage en anglais à la maison et utilisent davantage l'anglais avec leur enfant. Le G2 se situe à peu près à mi-chemin entre le G1 et le G3 pour ce qui est du nombre de mères et de pères qui parlent seulement le français à la maison et qui utilisent seulement le français avec leur enfant.

Sur les échelles des processus familiaux

Les résultats ne montrent pas de différences significatives entre les groupes expérimentaux pour plusieurs des variables, notamment les pratiques parentales, les activités de littératie, le capital social, le soutien social, le fonctionnement familial et la dépression.

À l'inverse, le continuum linguistique pour les activités de littératie et les langues d'usage de l'enfant présentent des différences entre les groupes expérimentaux qui sont cohérentes avec les résultats portant sur le profil linguistique des parents. Ainsi, le groupe programme comprend des parents qui font plus souvent des activités de littératie en anglais que le groupe témoin hors garderie. Le groupe programme inclut aussi plus d'enfants faisant usage de l'anglais dans leur entourage que le groupe témoin hors garderie.

Pour l'échelle du soutien social, il y a très peu de variance dans les scores obtenus — 80,9 % des répondants obtiennent le score maximal sur cette échelle. Cela veut dire que la presque totalité des répondants considèrent avoir un excellent réseau de soutien. La même image ressort des résultats portant sur le capital social où 87,2 % des répondants rapportent bénéficier d'un bon ou très bon capital social. Il importe cependant de souligner le faible taux de réponse aux questions (65 % de taux de réponse) portant sur le capital social. On observe que 35 % des parents n'ont pas répondu à au moins une des questions (c.-à-d. qu'ils ont choisi l'option « Ne sait pas/Refus de répondre » comme réponse) de cet item. Les hypothèses expliquant ce faible taux sont les suivantes : isolement des familles, immigration récente, absence d'un comité ou d'un rassemblement de voisins, et faible cohésion sociale au sein de la communauté. Rappelons aussi que certains participants proviennent d'agglomérations importantes, ce qui peut expliquer le fait que les gens connaissent moins leurs voisins.

pour certaines années de référence. Par exemple, le SFR en 2007 pour une famille de quatre personnes vivant dans un milieu urbain de 100 000 à 499 999 habitants est 34 671 \$ (Statistique Canada, 2007).

Enfin, l'échelle de fonctionnement familial et l'échelle de dépression indiquent la présence de peu de familles dysfonctionnelles selon les scores obtenus à ces échelles. Il importe d'ajouter que ces échelles présentent des mesures de dispersion non souhaitables (très peu de variance); les résultats des analyses seront donc à prendre avec précaution si ces variables sont retenues.

Sur l'identité et la vitalité subjective

Il est intéressant de constater qu'il n'existe pas de différences au niveau de l'engagement envers la culture francophone entre les groupes expérimentaux, malgré leurs différences dans certaines variables linguistiques. Ces résultats semblent suggérer que l'utilisation de l'anglais dans son quotidien n'est pas reliée à la décision de développer l'identité francophone de son enfant, ou encore de s'impliquer dans la communauté francophone.

On voit par contre que le niveau de vitalité du français perçu dans la communauté est significativement différent d'un groupe à l'autre. Le G1 perçoit plus faiblement la vitalité du français que le G3. Rappelons le taux élevé de non-réponse à certaines questions mesurant la vitalité subjective des répondants. Spécifiquement, les non-réponses se retrouvent surtout aux questions portant sur l'utilisation du français par certains organismes — questions que les répondants ont vraisemblablement trouvées difficiles, possiblement parce que cette information leur est inconnue. Les prochaines questions mesurant la vitalité subjective devraient plutôt mesurer l'utilisation du français dans les rapports avec ces organismes afin de diminuer le taux de non-réponse.

Sur le mode de garde de l'enfant

L'historique de la langue des modes de garde (avant le début du projet Capacité d'apprentissage) pourrait être une variable explicative des scores des enfants à l'ÉPE-AD. En effet, on peut émettre l'hypothèse que si un enfant est exposé à un milieu uniquement francophone, il développera plus de vocabulaire dans cette langue, améliorant ainsi sa compréhension lors de l'administration du test. Les résultats montrent que les enfants du G1 qui étaient âgés de 12 à 36 mois ont été davantage exposés à un milieu de garde anglophone par rapport aux enfants du G2 et du G3. À partir de 36 mois, on observe une plus grande proportion des enfants du G2 ayant fréquenté un milieu de garde français comparativement aux enfants du G3.

Analyses futures

Les résultats des analyses comparatives ont permis d'établir une liste de variables devant être incluses comme variables de contrôle dans les analyses d'impact puisque des différences entre les groupes expérimentaux ont été notées. Il importe de tenir compte des différences significatives pré-intervention entre groupes expérimentaux afin d'estimer correctement l'impact du programme sur le développement des enfants. Le lecteur est prié de noter que plusieurs variables sont exclues d'emblée des analyses futures puisque jugées redondantes dans l'information qu'elles fournissent (p. ex., première langue officielle parlée) ou encore, trouvées non pertinentes pour répondre à la question de recherche (p. ex., langues parlées avec les amis).

Ainsi, seules les variables sociodémographiques suivantes, mesurées dans le sondage de base, seront utilisées comme covariables dans les analyses d'impact :

- le rang de naissance

- les langues utilisées à la maison par les mères
- les langues utilisées à la maison par les pères
- les langues parlées avec l'enfant cible par les mères
- les langues parlées avec l'enfant cible par les pères
- les langues d'usage de l'enfant
- les langues d'usage lors des activités de littératie
- le sentiment d'appartenance
- la vitalité subjective
- les langues parlées dans les principaux modes de garde.

5.0 Comparaison de l'échantillon du projet Capacité d'apprentissage avec l'échantillon de l'EVMLO

L'objectif de ce chapitre est de répondre à la question suivante : Si le programme fransaskois et les ateliers familles étaient étendus à l'ensemble de la population francophone minoritaire des communautés participant au projet, les effets observés seraient-ils similaires à ceux obtenus avec le projet Capacité d'apprentissage? Ainsi, les analyses réalisées dans ce chapitre vont chercher à préciser le niveau de représentativité des enfants compris dans l'échantillon du projet Capacité d'apprentissage relativement aux enfants francophones minoritaires vivant dans la région géographique correspondant « le plus près possible » aux communautés du projet Capacité d'apprentissage. Pour ce faire, nous utilisons les données provenant de l'enquête nationale réalisée par Statistique Canada : l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle (EVMLO). Cette enquête est une base de comparaison intéressante pour les données du projet Capacité d'apprentissage puisqu'elle permet, notamment, de décrire la population des personnes de langue française vivant à l'extérieur du Québec. L'EVMLO comprend deux fichiers de données, l'un ayant trait aux adultes et l'autre aux enfants dont au moins l'un des parents est membre de la minorité de langue officielle (anglais au Québec et français hors Québec). Seules les données du fichier enfants de l'EVMLO ont été utilisées; il n'y a pas d'information sur les enfants dans le fichier adultes. Il est à noter que les fichiers enfants et adultes de l'EVMLO ne peuvent être combinés aux fins d'analyse (Statistique Canada, 2006g, p. 7).

La section 5.1 décrit l'EVMLO et la méthodologie employée pour comparer les données de l'enquête avec celles du projet Capacité d'apprentissage. La section 5.2 présente les résultats des comparaisons entre le projet Capacité d'apprentissage et l'EVMLO pour les caractéristiques sociodémographiques suivantes : la structure familiale, le niveau d'éducation des parents, le revenu total et le profil linguistique de la famille. La section 5.3 conclut le chapitre.

5.1 DESCRIPTION DE L'EVMLO ET MÉTHODOLOGIE DES COMPARAISONS AVEC LE PROJET CAPACITÉ D'APPRENTISSAGE

5.1.1 Description de l'EVMLO

L'EVMLO a un double objectif : elle vise à recueillir des renseignements dans des domaines prioritaires comme l'éducation; et elle vise à « favoriser l'épanouissement des minorités de langue française et de langue anglaise du Canada » (Statistique Canada, 2006g, p. 2). Les membres de la minorité de langue officielle (anglais au Québec et français hors Québec) constituent donc la population cible de l'enquête (Statistique Canada, 2006g, p. 4). L'échantillon de l'EVMLO a été sélectionné à partir des personnes ayant répondu au questionnaire long du Recensement de 2006 (distribué à 20 % des ménages canadiens). Les répondants adultes ont été sélectionnés selon leurs réponses aux questions portant sur la langue (langue maternelle, connaissance des langues officielles et langue le plus souvent parlée à la maison). Les analyses

comparatives entre l'EVMLO et le projet Capacité d'apprentissage sont uniquement basées sur le fichier enfants de l'EVMLO.

Dans l'échantillon de l'EVMLO, « les enfants sont sélectionnés selon les caractéristiques linguistiques de leurs parents, ils peuvent ou non appartenir à la minorité de langue officielle » (Statistique Canada, 2006g, p. 3). En outre, « Les personnes ayant une langue non officielle comme langue maternelle font aussi partie de la population cible selon leur connaissance et leur utilisation du français ou de l'anglais » (Statistique Canada, 2006g, p. 3). Autrement dit, les nouveaux arrivants dont la langue maternelle n'est pas le français, mais qui connaissent/parlent le français, sont inclus dans l'EVMLO. Les enfants du projet Capacité d'apprentissage ont, quant à eux, été sélectionnés en fonction du statut d' « ayant droit » de leurs parents, c'est-à-dire que ces enfants étaient éligibles à l'école de langue française, et parce que leurs parents avaient l'intention de les inscrire dans ce type d'école.

Il existe donc une différence importante dans la définition des populations cibles du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO, et l'on doit en tenir compte lors des analyses. Selon Forgues et Landry (2006), une population francophone (telle que celle du projet Capacité d'apprentissage) définie en fonction du critère « ayant droit » mènerait à un bassin plus restreint tandis qu'une population francophone (telle que celle de l'EVMLO) définie en fonction de plusieurs critères (p. ex., langue maternelle, connaissance des langues officielles, langues parlées à la maison) entraînerait un plus grand nombre d'individus éligibles. Par conséquent, ces distinctions dans la définition des populations cibles du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO devraient se traduire par une proportion :

1. de parents immigrés plus importante dans l'EVMLO que dans le projet Capacité d'apprentissage;
2. de parents ayant le français comme langue maternelle moins importante dans l'EVMLO que dans le projet Capacité d'apprentissage.

L'information sur le statut d'immigré des parents du projet Capacité d'apprentissage n'ayant pas été collectée au sondage de base, l'hypothèse 1 ne peut être investiguée précisément pour le moment. Nous pouvons néanmoins obtenir une approximation de la proportion d'immigrants présents dans le projet Capacité d'apprentissage via la langue maternelle des répondants inscrite sur leur formulaire de consentement³⁶. La proportion de répondants du projet Capacité d'apprentissage dont la langue maternelle est notée comme étant *Autre* (p. ex., russe ou arabe), *Français et une autre langue* ou *Anglais et une autre langue* est égale à 4,3 %. Les données (pondérées) de l'EVMLO sélectionnées aux fins de comparaison avec celles du projet Capacité d'apprentissage révèlent que 24,3 % des répondants ne sont pas nés au Canada³⁷. A priori, l'hypothèse 1 est donc confirmée puisqu'il existe un écart de près de 20 points de pourcentage entre les proportions d'immigrés présents dans le projet Capacité d'apprentissage et dans l'EVMLO. L'hypothèse 2 fut confirmée au moyen de l'information sur la langue maternelle des parents du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO (voir les tableaux 5.12 et 5.14 ci-dessous).

³⁶ Ces données ne sont pas présentées au chapitre 4 du présent rapport en raison du trop petit nombre de participants.

² Ces données ne sont pas présentées dans le présent chapitre mais sont disponibles sur demande.

5.1.2 Description des régions géographiques

Pour établir le niveau de représentativité des enfants du projet Capacité d'apprentissage, nous les avons comparés aux enfants de l'EVMLO vivant dans la région géographique (strates de régions géographiques; Statistique Canada, 2006h, p. 2) qui correspondait « le plus près possible » aux communautés du projet Capacité d'apprentissage. Ainsi, lorsque nous parlons de l'échantillon de l'EVMLO, nous faisons référence aux six régions géographiques qui correspondent à chacune des communautés, et non pas à l'ensemble de la population francophone en milieu minoritaire. Pour s'assurer qu'il y ait suffisamment d'observations pour chaque groupe d'enfants étudié, nous avons sélectionné les enfants de l'EVMLO âgés de 3 à 5 ans. Rappelons que l'échantillon du projet Capacité d'apprentissage comporte des enfants âgés de 2 ans et 8 mois à 3 ans et 11 mois. Enfin, nous avons retenu les enfants de l'EVMLO dont les parents étaient de sexes opposés (biologiques ou non) ou qui vivaient dans une famille monoparentale avec leur père ou leur mère (biologique ou non). Soulignons que l'échantillon du projet Capacité d'apprentissage n'est pas, par nature, « aléatoire/probabiliste » puisqu'il est principalement composé de parents utilisant un service de garde formel, à savoir un centre de garde (presque 70 % des parents lors du sondage de base). Il ne serait donc pas surprenant de constater que les enfants du projet Capacité d'apprentissage (N=325) et de l'EVMLO (N=789) diffèrent sur plusieurs points.

5.1.3 Méthodologie des comparaisons entre l'EVMLO et le projet Capacité d'apprentissage

Afin de déterminer la représentativité des enfants du projet Capacité d'apprentissage relativement aux enfants francophones minoritaires, les poids calculés par Statistique Canada ont été utilisés. En effet, pour que les caractéristiques de l'échantillon de l'EVMLO soient représentatives des personnes appartenant à la minorité francophone, Statistique Canada calcule un poids représentatif pour chaque répondant. L'EVMLO étant une enquête probabiliste, le poids associé à chaque observation est égal à l'inverse de la probabilité d'être échantillonné. Le lecteur peut se référer au lexique à l'annexe G pour un sommaire sur les poids représentatifs tels que définis par Statistique Canada.

Les tableaux présentés dans ce chapitre visent à déterminer si les enfants du projet Capacité d'apprentissage et ceux de l'EVMLO ont les mêmes caractéristiques. Dans la mesure du possible, nous avons comparé chaque caractéristique des enfants des deux enquêtes au moyen d'un test du Chi-carré. Par exemple, nous avons calculé une statistique du Chi-carré (statistique de Pearson) pour savoir si la proportion de garçons/filles est similaire dans les échantillons³⁸ du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO.

Faire un test du Chi-carré nécessite de comparer des fréquences exprimées dans la même unité. Or, pour l'EVMLO, l'utilisation des poids de Statistique Canada donne lieu à des fréquences d'enfants exprimées en milliers alors que les fréquences d'enfants provenant du projet Capacité d'apprentissage sont exprimées en dizaines. Il y a donc une « incohérence » dans

³⁸ Il est important de noter que l'utilisation des poids calculés par Statistique Canada permet de recouvrer les paramètres de la population que l'échantillon de l'EVMLO est censé représenter. Afin de ne pas alourdir le texte, nous utiliserons de façon interchangeable les mots échantillon et population. Il doit cependant être clair dans la tête du lecteur que les comparaisons effectuées dans ce chapitre cherchent à déterminer dans quelle mesure l'échantillon du projet Capacité d'apprentissage est représentatif de la population francophone minoritaire dans les régions à l'étude.

les unités utilisées pour exprimer les fréquences d'enfants entre le projet Capacité d'apprentissage et l'EVMLO. Mener des analyses comparatives fiables entre ces deux enquêtes implique « d'ajuster » les données de l'EVMLO pour les exprimer dans la même unité que celles du projet Capacité d'apprentissage, c'est-à-dire en dizaines. Nous avons donc cherché à rendre les données d'origine de l'EVMLO à la fois représentatives de la minorité francophone des six régions géographiques à l'étude et comparables aux données du projet Capacité d'apprentissage. Pour ce faire, nous avons appliqué la méthode d'ajustement suivante aux données d'origine de l'EVMLO :

1. Pour chaque caractéristique étudiée (p. ex., garçon/fille), nous avons utilisé les poids calculés par Statistique Canada pour obtenir des pourcentages représentatifs de la population francophone minoritaire ayant des enfants d'âge préscolaire et vivant dans les six régions géographiques à l'étude.
2. Nous avons ensuite appliqué ces pourcentages représentatifs aux données non pondérées de l'EVMLO (N=789) afin de les ajuster. Pour une caractéristique donnée, les pourcentages calculés avec les données ajustées de l'EVMLO sont alors égaux, par construction, aux pourcentages représentatifs déduits des poids de Statistique Canada. En outre, la distribution d'une caractéristique des enfants issus des données ajustées de l'EVMLO est représentative de la minorité francophone des six régions.
3. Enfin, la comparaison des fréquences d'enfants du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO au moyen d'un test du Chi-carré est valide en termes d'unité, c'est-à-dire que les fréquences d'enfants du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO sont exprimées en dizaines d'enfants.

Voici un exemple de la méthode utilisée pour ajuster les données non pondérées de l'EVMLO afin d'écartier tout doute dans l'esprit du lecteur. À l'origine, l'échantillon de l'EVMLO servant aux comparaisons avec les données du projet Capacité d'apprentissage comprenait 425 garçons et 364 filles. Les données non pondérées de cet échantillon de l'EVMLO se répartissaient donc entre 54 % de garçons et 46 % de filles. Or, d'après les poids calculés par Statistique Canada pour rendre les données de l'EVMLO représentatives de la population francophone minoritaire des six régions, environ un enfant sur deux est une fille. Il est donc clair que les données d'origine de l'échantillon de l'EVMLO retenu ne sont pas représentatives de la population francophone minoritaire étudiée. On applique alors les pourcentages représentatifs déduits des poids calculés par Statistique Canada, c'est-à-dire 50,4 % de filles et 49,6 % de garçons, aux données non pondérées de l'EVMLO pour les ajuster. On compte alors 398 garçons et 391 filles, ce qui est représentatif de la population générale des six régions à l'étude. C'est cette méthode que l'on suit pour rendre les données non pondérées de l'EVMLO représentatives de la minorité francophone d'enfants d'âge préscolaire de ces régions.

Il est à noter que certains tableaux de ce chapitre ne comportent pas de résultats du test du Chi-carré (noté : Sans objet). La raison est que toute cellule issue des données de l'EVMLO comportant strictement moins de 10 observations à l'origine est vide et ne peut pas être utilisée pour les analyses (Statistique Canada, 2006g, p. 17). Dans ce cas, il est donc impossible de faire un test du Chi-carré. Par souci d'homogénéité dans la présentation des tableaux, les cellules tirées des données du projet Capacité d'apprentissage ayant strictement moins de 10 observations ont aussi été laissées vides. Toutefois, cette information existe et un test du Chi-carré pourrait

être réalisé si les cellules d'origine provenant de l'EVMLO comprenaient 10 observations ou plus.

Pour certaines caractéristiques dites « continues » (p. ex., la taille des familles), plusieurs valeurs ont été regroupées (p. ex., les familles de cinq personnes ou plus) afin de pallier le manque d'observations. Dans la mesure du possible, ces « caractéristiques catégorisées » du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO ont été comparées avec un test du Chi-carré.

Durant la lecture de ce chapitre, le lecteur est prié de garder en mémoire les points suivants :

- Seules des caractéristiques jugées importantes et étant (quasi) pareillement définies dans les deux enquêtes ont été comparées.
- Tous les résultats chiffrés provenant de l'EVMLO ont été tirés d'un échantillon représentatif d'enfants âgés de 3 à 5 ans, vivant dans les six régions de recensement où sont situées les communautés du projet Capacité d'apprentissage, et dont au moins l'un des parents est de langue française³⁹.
- Les régions de recensement (Statistique Canada, 2006g, p. 26) sont les aires géographiques de l'EVMLO (présentées entre parenthèses dans les tableaux) qui sont les plus « comparables » aux communautés du projet Capacité d'apprentissage. Elles comprennent toutefois plusieurs communautés autres que celles participant au projet Capacité d'apprentissage.
- La population d'enfants du projet Capacité d'apprentissage (de 2 ans et 8 mois à 3 ans et 11 mois) diffère de celle de l'EVMLO en termes d'étendue d'âge.
- L'enfant est l'unité d'analyse du fichier de l'EVMLO utilisée; et il est aussi l'unité d'analyse de ce chapitre. Toutes les caractéristiques présentées sont donc exprimées en nombre d'enfants.
- Pour les comparaisons par communauté, chaque rangée d'un tableau présente la distribution de la caractéristique étudiée pour le projet Capacité d'apprentissage et pour l'EVMLO par communauté et, si possible, le test du Chi-carré associé à cette comparaison.
- Certaines comparaisons par communauté n'ont pas été présentées, et ceci pour deux raisons : premièrement, lorsque les distributions de la caractéristique par communauté étaient quasiment identiques à celles observées dans l'échantillon global de chaque enquête; et deuxièmement, lorsqu'un tableau comportait un nombre important de cellules vides en raison d'un manque d'observations pour certaines catégories de la caractéristique étudiée.
- Les cellules comprenant strictement moins de 10 observations ont été notées par un « - » pour le projet Capacité d'apprentissage et par un « x » pour l'EVMLO.
- Lorsque des caractéristiques étaient jugées redondantes (c'est-à-dire que les résultats de comparaison étaient semblables), comme dans le cas de la classe de revenu de la famille et du type de travail (temps partiel/plein), une seule caractéristique a été présentée.

³⁹ Calculs réalisés à partir du fichier de microdonnées de l'EVMLO.

- Enfin, rappelons la distinction importante existant entre les définitions de la population cible du projet Capacité d'apprentissage et celle de l'EVMLO. Les enfants de l'EVMLO ayant été comparés à ceux du projet Capacité d'apprentissage ont au moins un parent de langue française. Les enfants du projet Capacité d'apprentissage ont, quant à eux, été sélectionnés en fonction du statut d' « ayant droit » de leurs parents, c'est-à-dire que ces enfants étaient éligibles à l'école de langue française, et leurs parents avaient l'intention de les inscrire dans ce type d'école.

5.2 COMPARAISON DES VARIABLES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Cette section traite de la représentativité des enfants du projet Capacité d'apprentissage vis-à-vis de ceux de l'échantillon de l'EVMLO selon plusieurs caractéristiques sociodémographiques : la famille (structure familiale, fratrie et taille de la famille), le niveau d'éducation des parents, le revenu total et le profil linguistique de la famille.

5.2.1 Représentativité des communautés du projet Capacité d'apprentissage

Tel que mentionné précédemment, les 325 enfants du projet Capacité d'apprentissage sont issus de six communautés, tandis que les 789 enfants sélectionnés à partir de l'EVMLO pour effectuer les analyses comparatives proviennent de six régions de recensement. Les comparaisons entre les communautés du projet Capacité d'apprentissage et celles de l'EVMLO sont donc faites à partir de zones géographiques différentes en termes de grandeur.

Comparaison du nombre d'enfants présents par communauté : Le test du Chi-carré suggère que la composition des échantillons du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO est différente quant à la répartition des enfants à travers les communautés ($X^2(5, N = 1114) = 60,27$, $p < 0,01$). On observe au tableau 5.1 des proportions⁴⁰ très différentes pour les communautés de Cornwall (22,2 % contre 8,9 %), Durham (12,9 % contre 39,2 %) et Edmundston (26,2 % contre 12,6 %). Enfin, on constate une répartition des enfants entre les communautés plus homogène, en ce sens que l'étendue des pourcentages est moins grande dans l'échantillon du projet Capacité d'apprentissage que dans celui de l'EVMLO.

⁴⁰ Chaque fois que nous parlons de proportion, il s'agit de pourcentages calculés à partir du total des observations de chaque échantillon (projet Capacité d'apprentissage ou EVMLO; voir section 5.1.2).

Tableau 5.1 : Comparaison de la taille des échantillons du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO par communauté

Communautés	projet Capacité d'apprentissage	EVMLO	Différence significative entre les groupes
	N (%)	N (%)	
Cornwall (sud-est de l'Ontario)	72 (22,2)	71 (8,9)	Oui***
Durham (reste de l'Ontario)	42 (12,9)	310 (39,2)	
Edmonton (Alberta)	38 (11,7)	126 (16)	
Edmundston (nord du Nouveau-Brunswick)	85 (26,2)	99 (12,6)	
Saint-Jean (reste du Nouveau-Brunswick)	33 (10,2)	32 (4,1)	
Orléans (Ontario-Ottawa)	55 (16,9)	151 (19,2)	

Note : Seuils de significativité : *** < 0,1 % ; ** < 1 % ; * < 5 %.

5.2.2 Lien de parenté du répondant avec l'enfant

Comparaison des échantillons globaux : Le tableau 5.2 montre que la proportion de répondants associés à la catégorie mère biologique de l'enfant est bien plus importante dans le projet Capacité d'apprentissage (88,9 %) que dans l'EVMLO (51,3 %). Notons aussi que la répartition des répondants entre mère et père biologiques est plus équilibrée pour l'EVMLO que pour le projet Capacité d'apprentissage. En effet, on observe que les répondants sont répartis entre les mères et les pères biologiques à raison de 51,3 % et 48,2 % pour l'EVMLO contre 88,9 % et 9,5 % pour le projet Capacité d'apprentissage. Il existe donc un contraste marqué dans la nature du répondant type entre le projet Capacité d'apprentissage et l'EVMLO. Ce contraste provient très probablement des stratégies d'échantillonnage respectives des deux enquêtes. Notons que le répondant type du projet Capacité d'apprentissage correspond davantage à ce que l'on trouve dans l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) où, pour le cycle 1 (1994-1995), la mère biologique de l'enfant représentait 89,9 % des répondants (Statistique Canada, 2006i).

Il n'y a pas de test du Chi-carré dans le tableau 5.2. Ceci découle du nombre insuffisant d'observations dans les données d'origine de l'EVMLO pour les répondants de la catégorie mère adoptive (moins de 10 observations). Malgré l'absence d'un test du Chi-carré, la lecture du tableau 5.2 nous enseigne que le répondant type du projet Capacité d'apprentissage, c'est-à-dire la mère biologique de l'enfant, n'est pas représentatif selon l'échantillon de l'EVMLO. Nous ne

présentons pas les catégories de répondants par communauté en raison d'un grand nombre de cellules vides.

Tableau 5.2 : Comparaison entre le projet Capacité d'apprentissage et l'EVMLO au niveau du lien du répondant avec l'enfant

Lien du répondant	projet Capacité d'apprentissage	EVMLO	Différence significative entre les groupes
	N (%)	N (%)	Chi-carré
Mère biologique	289 (88,9)	405 (51,3)	Sans objet
Père biologique	31 (9,5)	380 (48,2)	
Mère adoptive	-	x	

Note : Seuils de significativité : *** < 0,1 %; ** < 1 %; * < 5 %.

5.2.3 Sexe des enfants

Comparaison des échantillons globaux : Le tableau 5.3 indique que le projet Capacité d'apprentissage et l'EVMLO comprennent respectivement 52,9 % et 49,6 % de filles ainsi que 47,1 % et 50,4 % de garçons. Comme le confirme le test du Chi-carré, cette répartition des enfants entre filles et garçons est semblable dans les deux enquêtes [$X^2(1, N = 1\ 114) = 1,04, p > 0,05$]. Nous ne présentons pas les proportions de filles/garçons par communauté puisqu'elles sont quasiment identiques à celles observées dans l'échantillon global de chaque enquête.

Tableau 5.3 : Comparaison des effectifs de garçons/filles présents dans le projet Capacité d'apprentissage et l'EVMLO

Sexe	projet Capacité d'apprentissage	EVMLO	Différence significative entre les groupes
	N (%)	N (%)	Chi-carré
Garçon	153 (47,1)	398 (50,4)	Non
Fille	172 (52,9)	391 (49,6)	

Note : Seuils de significativité : *** < 0,1 % ; ** < 1 % ; * < 5 %.

5.2.4 Structure familiale, fratrie et taille de la famille

Structure familiale

Comparaison des échantillons globaux : Comparer les structures familiales dans lesquelles les enfants du projet Capacité d'apprentissage et les enfants de l'EVMLO grandissent (voir le tableau 5.4) a nécessité la « redéfinition » des familles du projet Capacité d'apprentissage pour qu'elles soient catégorisées soit monoparentales, soit biparentales. Cette dernière catégorie regroupe toutes les familles intactes et toutes les familles recomposées où deux parents (ou un parent et son/sa conjoint(e)) vivent avec l'enfant. La catégorie monoparentale comprend, quant à elle, les familles où un seul parent est présent au foyer.

Notons que la mère et/ou le père de l'enfant peut aussi bien être un parent adoptif que biologique (voir le tableau 5.2). Notons aussi que les couples de même sexe ont été écartés de l'analyse, de même que les enfants élevés par toute autre personne que leur père et leur mère (adoptif ou biologique).

Comme en témoigne le test du Chi-carré, la répartition des enfants du projet Capacité d'apprentissage au sein de foyers mono- ou biparentaux est représentative de la population francophone minoritaire des six régions géographiques si nous nous basons sur les données de l'EVMLO [$\chi^2(1, N = 1\ 114) = 1,09, p > 0,05$]. Nous ne présentons pas les proportions de familles mono/biparentales par communauté puisque, d'une part, celles-ci sont quasiment identiques à celles observées dans l'échantillon global de chaque enquête et, d'autre part, il y a un grand nombre de cellules vides en raison d'un manque d'observations pour les familles monoparentales.

Tableau 5.4 : Comparaison entre le projet Capacité d'apprentissage et l'EVMLO au niveau du nombre de familles mono- et biparentales

Type de famille	projet Capacité d'apprentissage	EVMLO	Différence significative entre les groupes
	N (%)	N (%)	Chi-carré
Monoparentale	29 (8,9)	87 (11)	Non
Biparentale	296 (91,1)	702 (89)	

Note : Seuils de significativité : *** < 0,1 %; ** < 1 %; * < 5 %.

Fratrie

Comparaison des échantillons globaux : Le tableau 5.5 indique que le nombre médian d'enfants par répondant (famille) est de deux pour le projet Capacité d'apprentissage et l'EVMLO. Toutefois, les familles comprenant exactement deux enfants sont un peu plus nombreuses dans le projet Capacité d'apprentissage (56,9 %) que dans l'EVMLO (50,4 %). Par ailleurs, il y a davantage de familles avec trois enfants ou plus dans l'EVMLO (30,1 %) que dans le projet Capacité d'apprentissage (22,5 %). En revanche, la proportion des familles ayant un enfant unique, environ 20 %, est à peu près la même dans les deux enquêtes. Le test du Chi-carré souligne que la répartition du nombre d'enfants par répondant est significativement différente dans les deux échantillons [$X^2(2, N = 1\ 111) = 6,73, p < 0,05$]. Nous ne présentons pas les nombres d'enfants par famille par communauté puisqu'ils sont semblables à ceux observés dans l'échantillon global de chaque enquête.

Tableau 5.5 : Comparaison entre le projet Capacité d'apprentissage et l'EVMLO au niveau du nombre d'enfants par répondant

Nombre d'enfants	projet Capacité d'apprentissage	EVMLO	Différence significative entre les groupes
	N (%)	N (%)	Chi-carré
1 enfant	67 (20,6)	154 (19,5)	Oui*
2 enfants	185 (56,9)	396 (50,4)	
3 enfants ou plus	73 (22,5)	236 (30,1)	

Note : Seuils de significativité : *** < 0,1 %; ** < 1 %; * < 5 %.

Taille de la famille

Comparaison des échantillons globaux : D'après le tableau 5.6, la taille médiane d'une famille est de quatre personnes, quel que soit l'échantillon considéré. Toujours selon le tableau 5.6, ce sont aussi les familles de quatre personnes qui sont les plus courantes dans le

projet Capacité d'apprentissage et dans l'EVMLO. Ces familles représentent environ la moitié de l'échantillon de chaque enquête. Le reste des enfants de chaque échantillon se répartit à parts à peu près égales (le quart) entre les familles de trois personnes ou moins et celles de cinq personnes ou plus. Le test du Chi-carré suggère d'ailleurs qu'il n'y a pas de différence significative dans la distribution de la taille des familles entre le projet Capacité d'apprentissage et l'EVMLO [$X^2(2, N = 1\ 112) = 4,33, p > 0,05$]. Nous ne présentons pas la distribution de la taille des familles par communauté puisqu'elle est semblable à celle observée dans l'échantillon global de chaque enquête.

Tableau 5.6 : Comparaison de la taille¹ des familles du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO

Nombre de personnes	projet Capacité d'apprentissage	EVMLO	Différence significative entre les groupes
	N (%)	N (%)	Chi-carré
3 personnes ou moins	81 (24,9)	186 (23,6)	Non
4 personnes	173 (53,2)	382 (48,5)	
5 personnes ou plus	71 (21,8)	219 (27,8)	

Note : Seuils de significativité : *** < 0,1 % ; ** < 1 % ; * < 5 %.

¹ Le nombre de personnes d'une famille comprend seulement le nombre de parents et le nombre d'enfants présents.

5.2.5 Niveau d'éducation

Niveau d'éducation des mères

Comparaison des échantillons globaux : La lecture du tableau 5.7 met en relief trois points importants. Premièrement, les mères du projet Capacité d'apprentissage ont en moyenne un niveau d'éducation plus élevé que celles de l'échantillon de l'EVMLO. En effet, presque 80 % des mères du projet Capacité d'apprentissage détiennent un diplôme d'études collégiales ou universitaire, alors que seulement environ 75 % des mères de l'EVMLO ont un niveau d'éducation équivalent. Deuxièmement, il y a presque autant de mères ayant un diplôme d'études collégiales (39,1 %) qu'universitaire (40,6 %) dans le projet Capacité d'apprentissage. Troisièmement, il y a davantage de mères ayant fait des études universitaires dans l'EVMLO (47,4 %) que dans le projet Capacité d'apprentissage (40,6 %). Le test du Chi-carré confirme que la répartition des mères du projet Capacité d'apprentissage entre les différents niveaux d'éducation n'est pas représentative de la population francophone minoritaire des six régions géographiques selon les données de l'EVMLO [$X^2(2, N = 1\ 114) = 13,5, p < 0,01$].

Tableau 5.7 : Comparaison des niveaux d'éducation des mères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVML0

Niveau d'éducation	projet Capacité d'apprentissage	EVML0	Différence significative entre les groupes
	N (%)	N (%)	Chi-carré
Diplôme d'études secondaires ou moins OU quelques cours postsecondaires	66 (20,3)	195 (24,7)	Oui**
Diplôme/certificat collégial (p. ex., école de métiers)	127 (39,1)	220 (27,9)	
Diplôme universitaire (Bacc.; Maîtrise; ou Ph.D.)	132 (40,6)	374 (47,4)	

Note : Seuils de significativité : *** < 0,1 %; ** < 1 %; * < 5 %.

Comparaisons au niveau des communautés : Le tableau 5.8 présente le niveau d'éducation des mères par communauté pour le projet Capacité d'apprentissage et l'EVML0. Pour les communautés de Durham, Edmonton et Saint-Jean, le test du Chi-carré suggère que les mères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVML0 sont réparties de la même façon entre les différents niveaux d'éducation ($p > 0,05$). Cependant, toujours selon le test du Chi-carré, tel n'est pas le cas pour les communautés de Cornwall, Edmundston et Orléans ($p < 0,05$). Ainsi, pour la moitié des communautés du projet Capacité d'apprentissage, la répartition des mères entre les différents niveaux d'éducation n'est pas représentative de la population francophone minoritaire de leur région respective selon les données de l'EVML0.

Tableau 5.8 : Comparaison, par communauté, des niveaux d'éducation des mères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVML0

Niveau d'éducation	projet Capacité d'apprentissage			EVML0			Différence significative entre les groupes
	Diplôme d'études secondaires ou moins OU quelques cours post-secondaires	Diplôme ou certificat collégial	Diplôme universitaire	Diplôme d'études secondaires ou moins OU quelques cours post-secondaires	Diplôme ou certificat collégial	Diplôme universitaire	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	Chi-carré
Cornwall (sud-est de l'Ontario)	24 (33,3)	31 (43,1)	17 (23,6)	57 (42,9)	28 (21,4)	47 (35,8)	Oui**
Durham (reste de l'Ontario)	-	15 (35,7)	22 (52,4)	21 (15,4)	40 (29,6)	75 (55,1)	Non
Edmonton (Alberta)	-	17 (44,7)	18 (47,4)	24 (18,2)	51 (38,4)	57 (43,4)	Non

Niveau d'éducation	projet Capacité d'apprentissage			EVMLO			Différence significative entre les groupes
	Diplôme d'études secondaires ou moins OU quelques cours post-secondaires	Diplôme ou certificat collégial	Diplôme universitaire	Diplôme d'études secondaires ou moins OU quelques cours post-secondaires	Diplôme ou certificat collégial	Diplôme universitaire	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	Chi-carré
Edmundston (nord du Nouveau-Brunswick)	19 (22,4)	32 (37,6)	34 (40)	58 (38,6)	54 (36,2)	38 (25,2)	Oui*
Saint-Jean (reste du Nouveau-Brunswick)	-	11 (33,3)	15 (45,5)	41 (35,6)	34 (28,9)	41 (35,5)	Non
Orléans (Ontario-Ottawa)	-	21 (38,2)	26 (47,3)	36 (29,2)	16 (13,2)	71 (57,7)	Oui***

Note : Seuils de significativité : *** < 0,1 %; ** < 1 %; * < 5 %.

Niveau d'éducation des pères

Comparaison des échantillons globaux : La lecture du tableau 5.9 indique que la comparaison du niveau d'éducation des pères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO ressemble à celle faite pour les mères. Tout comme pour les mères (voir le tableau 5.7), il y a davantage de pères avec des études universitaires dans l'EVMLO (43,8 %) que dans le projet Capacité d'apprentissage (34,8 %). Mais, globalement, les pères du projet Capacité d'apprentissage sont plus éduqués que ceux de l'EVMLO. En effet, quasiment 75 % d'entre eux détiennent un diplôme d'études collégiales ou universitaire alors que moins de 70 % des pères de l'EVMLO ont un niveau d'éducation équivalent. Comme pour les mères du projet Capacité d'apprentissage, on retrouve autant de pères dans le projet Capacité d'apprentissage détenant un diplôme d'études collégiales ou universitaire (34,8 %). Enfin, le test du Chi-carré suggère que la répartition des pères du projet Capacité d'apprentissage entre les différents niveaux d'éducation n'est pas représentative de la population francophone minoritaire des six régions géographiques selon les données de l'EVMLO [$\chi^2(2, N = 1\ 106) = 17,3, p < 0,001$].

Tableau 5.9 : Comparaison des niveaux d'éducation des pères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO

Niveau d'éducation	projet Capacité d'apprentissage	EVMLO	Différence significative entre les groupes
	N (%)	N (%)	Chi-carré
Diplôme d'études secondaires ou moins OU quelques cours postsecondaires	91 (28)	258 (32,7)	Oui***
Diplôme/certificat collégial (p. ex., école de métiers)	113 (34,8)	185 (23,5)	
Diplôme universitaire (Bacc.; Maîtrise; ou Ph.D.)	113 (34,8)	346 (43,8)	

Note : Seuils de significativité : *** < 0,1 %; ** < 1 %; * < 5 %.

Comparaisons au niveau des communautés : Le tableau 5.10 présente le niveau d'éducation des pères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO par communauté. Selon le test du Chi-carré, Saint-Jean est la seule communauté pour laquelle les pères ne se répartissent pas de façon représentative entre les différents niveaux d'éducation si nous nous basons sur les données de l'EVMLO [$X^2(2, N = 149) = 7,59, p < 0,05$]. Pour cette communauté, la majorité des pères du projet Capacité d'apprentissage ont un diplôme universitaire (48,5 %) suivis de ceux ayant un niveau d'études collégiales (33,3 %). À l'opposé, une faible proportion de pères de l'EVMLO habitant dans la région de recensement incluant Saint-Jean ont un diplôme collégial ou universitaire (28,3 % et 28,7 % respectivement). Une grande proportion des pères de l'EVMLO habitant dans cette région de recensement n'ont qu'un diplôme d'études secondaires (43,1 %). Toutefois, pour le reste des communautés, la répartition des pères du projet Capacité d'apprentissage entre les différents niveaux d'éducation est représentative de la population francophone minoritaire de leur région respective selon les données de l'EVMLO ($p > 0,05$).

Tableau 5.10 : Comparaison, par communauté, des niveaux d'éducation des pères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO

Niveau d'éducation	projet Capacité d'apprentissage			EVMLO			Différence significative entre les groupes
	Diplôme d'études secondaires ou moins OU quelques cours post-secondaires	Diplôme ou certificat collégial	Diplôme universitaire	Diplôme d'études secondaires ou moins OU quelques cours post-secondaires	Diplôme ou certificat collégial	Diplôme universitaire	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	Chi-carré
Cornwall (sud-est de l'Ontario)	24 (35,8)	33 (49,3)	10 (14,9)	66 (50,3)	43 (32,3)	23 (17,4)	Non

Niveau d'éducation	projet Capacité d'apprentissage			EVMLO			Différence significative entre les groupes
	Diplôme d'études secondaires ou moins OU quelques cours post-secondaires	Diplôme ou certificat collégial	Diplôme universitaire	Diplôme d'études secondaires ou moins OU quelques cours post-secondaires	Diplôme ou certificat collégial	Diplôme universitaire	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	Chi-carré
Durham (reste de l'Ontario)	-	15 (35,7)	20 (47,6)	39 (28,4)	26 (19,1)	71 (52,5)	Non
Edmonton (Alberta)	-	11 (29,7)	20 (54,1)	33 (25,1)	43 (32,3)	56 (42,6)	Non
Edmundston (nord du Nouveau-Brunswick)	37 (44)	26 (31)	21 (25)	84 (56,5)	41 (27,5)	24 (16,1)	Non
Saint-Jean (reste du Nouveau-Brunswick)	-	11 (33,3)	16 (48,5)	50 (43,1)	33 (28,3)	33 (28,7)	Oui*
Orléans (Ontario-Ottawa)	11 (20,4)	17 (31,5)	26 (48,1)	27 (21,6)	21 (17,3)	76 (61,1)	Non

Note : Seuils de significativité : *** < 0,1 %; ** < 1 %; * < 5 %.

5.2.6 Revenu total de la famille

Comparaison des échantillons globaux : Le tableau 5.11 montre que les familles du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO se répartissent sensiblement de la même façon entre les différentes classes de revenu considérées. Ainsi, la majorité des enfants des deux échantillons vivent dans une famille dont le revenu total est de 60 000 \$ ou plus par an. En outre, le revenu total médian des familles pour les deux échantillons se retrouve dans cette classe de revenu (60 000 \$ ou plus par an). Le test du Chi-carré confirme que la répartition des parents du projet Capacité d'apprentissage entre les différentes catégories de revenu est représentative de la population francophone minoritaire des six régions géographiques selon les données de l'EVMLO [$\chi^2(5, N = 1\ 098) = 5,02, p > 0,05$]. Pris ensemble, les observations précédentes et le résultat du test suggèrent que les enfants du projet Capacité d'apprentissage peuvent bénéficier d'une bonne qualité/quantité de ressources matérielles pour leur développement.

Comparaisons au niveau des communautés : Nous ne présentons pas la répartition des familles par classe de revenu par communauté puisqu'elle est semblable à celle observée dans l'échantillon global de chaque enquête. Notons simplement que la classe de revenu comprenant le revenu total médian de Cornwall (projet Capacité d'apprentissage) et du nord du Nouveau-Brunswick (EVMLO) [50 000 \$ à 59 999 \$] diffère de celle de l'échantillon global des deux enquêtes (60 000 \$ ou plus par an).

Tableau 5.11 : Comparaison entre le projet Capacité d'apprentissage et l'EVMLO au niveau des familles par classes de revenu

Classes de revenu	projet Capacité d'apprentissage	EVMLO	Différence significative entre les groupes
	N (%)	N (%)	Chi-carré
10 000 \$ ou moins	16 (4,9)	54 (6,8)	Non
20 000 \$ à 29 999 \$	14 (4,3)	23 (2,9)	
30 000 \$ à 39 999 \$	18 (5,5)	64 (8,2)	
40 000 \$ à 49 999 \$	20 (6,2)	57 (7,2)	
50 000 \$ à 59 999 \$	35 (10,8)	95 (12)	
60 000 \$ ou plus	206 (63,4)	496 (62,9)	

Note : Seuils de significativité : *** < 0,1 % ; ** < 1 % ; * < 5 %.

5.2.7 Profil linguistique de la famille

Première langue apprise et encore comprise : mères

Comparaison des échantillons globaux : Le tableau 5.12 indique que la majorité des mères du projet Capacité d'apprentissage (68,9 %) et de l'échantillon de l'EVMLO (58,3 %) sont d'origine francophone seulement (1^{ère} rangée du tableau). Viennent ensuite les mères d'origine anglophone et/ou autre (3^e rangée du tableau; Anglais seulement, anglais et une autre langue, ou autre(s) langue(s)), qui représentent 23,1 % des mères du projet Capacité d'apprentissage et 32,2 % de celles de l'EVMLO. Enfin, 8 % des mères du projet Capacité d'apprentissage sont d'origine « bilingue » (2^e rangée du tableau; Anglais et français également, français et une autre langue), contre 9,6 % pour celles de l'EVMLO. Le test du Chi-carré suggère que la répartition des mères du projet Capacité d'apprentissage entre les différentes catégories de langue maternelle n'est pas représentative de la population francophone minoritaire des six régions géographiques selon les données de l'EVMLO [$\chi^2(2, N = 1\ 114) = 11,28, p < 0,01$].

Tableau 5.12 : Comparaison entre le projet Capacité d'apprentissage et l'EVMLO au niveau des mères regroupées selon leur langue maternelle

Langue maternelle	projet Capacité d'apprentissage	EVMLO	Différence significative entre les groupes
	N (%)	N (%)	Chi-carré
Français seulement	224 (68,9)	460 (58,3)	Oui**
Anglais et français également OU français et une autre langue	26 (8)	75 (9,6)	
Anglais seulement OU anglais et une autre langue OU autre(s) langue(s)	75 (23,1)	254 (32,2)	

Note : Seuils de significativité : *** < 0,1 %; ** < 1 %; * < 5 %.

Comparaisons au niveau des communautés : On observe au tableau 5.13 que le profil de la langue maternelle des mères par communauté est semblable à celui de l'ensemble de l'échantillon de chaque enquête. Ainsi, chaque communauté du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO comprend très peu de mères d'origine « bilingue » (colonne 2 vide; Anglais et français également OU français et une autre langue). De même, la majorité des mères des communautés du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO sont d'origine francophone (colonne 1; Français seulement), à l'exception de Durham pour l'EVMLO. Remarquons que pour les deux tiers des communautés, il y a généralement une plus grande proportion de mères d'origine francophone dans le projet Capacité d'apprentissage que dans l'EVMLO.

Malgré un nombre important de cellules vides pour les mères du projet Capacité d'apprentissage d'origine anglophone et/ou autre (colonne 3; Anglais seulement, anglais et une autre langue, ou autre(s) langue(s)), cette catégorie semble demeurer la deuxième plus importante après les mères d'origine francophone pour l'EVMLO et le projet Capacité d'apprentissage. En raison de l'absence systématique d'un nombre suffisant de mères d'origine « bilingue » pour l'EVMLO, le test du Chi-carré par communauté n'a pas été exécuté.

Tableau 5.13 : Comparaison, par communauté, des mères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO regroupées par catégories (1, 2 et 3)[†] de langue maternelle

Catégories de langue maternelle	projet Capacité d'apprentissage			EVMLO			Différence significative entre les groupes
	1	2	3	1	2	3	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	Chi-carré
Cornwall (sud-est de l'Ontario)	40 (55,6)	–	28 (38,9)	98 (74,5)	x	26 (19,8)	Sans objet

Catégories de langue maternelle	projet Capacité d'apprentissage			EVMLO			Différence significative entre les groupes
	1	2	3	1	2	3	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	Chi-carré
Durham (reste de l'Ontario)	19 (45,2)	-	16 (38,1)	53 (39,2)	x	58 (42,5)	Sans objet
Edmonton (Alberta)	28 (73,7)	-	-	79 (59,5)	x	49 (36,7)	Sans objet
Edmundston (nord du Nouveau-Brunswick)	82 (96,5)	-	-	141 (94,7)	x	x	Sans objet
Saint-Jean (reste du Nouveau-Brunswick)	19 (57,6)	-	-	78 (66,9)	x	31 (26,8)	Sans objet
Orléans (Ontario-Ottawa)	36 (65,5)	-	13 (23,6)	78 (62,9)	x	41 (33,1)	Sans objet

Note : Seuils de significativité : *** < 0,1 %; ** < 1 %; * < 5 %.

†1 - Français seulement.

†2 - Anglais et français également OU français et une autre langue.

†3 - Anglais seulement OU anglais et une autre langue OU autre(s) langue(s).

Première langue apprise et encore comprise : pères

Comparaison des échantillons globaux : Le tableau 5.14 montre le profil linguistique des pères du projet Capacité d'apprentissage et de l'échantillon de l'EVMLO selon leur langue maternelle. À première vue, le profil linguistique des pères paraît semblable à celui des mères. Toutefois, les pères d'origine anglophone et/ou autre (3^e rangée du tableau; Anglais seulement, anglais et une autre langue, ou autre(s) langue(s)) sont légèrement plus nombreux que ceux d'origine francophone (1^{ère} rangée du tableau; Français seulement) dans l'EVMLO (47,7 % contre 46,7 %). Dans le projet Capacité d'apprentissage, la majorité des pères sont d'origine francophone (54,5 %), suivis des pères d'origine anglophone et/ou autre (35,4 %). Tout comme pour les mères, il y a très peu de pères d'origine francophone et anglophone, ou francophone et autre (2^e rangée du tableau; Anglais et français également, français et une autre langue), avec 7,1 % dans le projet Capacité d'apprentissage et 5,6 % dans l'EVMLO.

Le test du Chi-carré souligne que la répartition des pères du projet Capacité d'apprentissage entre les différentes catégories de langue maternelle n'est pas représentative de la population francophone minoritaire des six régions géographiques selon les données de l'EVMLO [$X^2(2, N = 1\ 101) = 11,52$, $p < 0,01$].

Tableau 5.14 : Comparaison des pères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO regroupés selon leur langue maternelle

Langue maternelle	projet Capacité d'apprentissage	EVMLO	Différence significative entre les groupes
	N (%)	N (%)	Chi-carré
Français seulement	177 (54,5)	367 (46,7)	Oui**
Anglais et français également OU français et une autre langue	23 (7,1)	44 (5,6)	
Anglais seulement OU anglais et une autre langue OU autre(s) langue(s)	115 (35,4)	375 (47,7)	

Note : Seuils de significativité : *** < 0,1 %; ** < 1 %; * < 5 %.

Comparaisons au niveau des communautés : On observe au tableau 5.15 que, contrairement aux mères, le profil de langue maternelle des pères du projet Capacité d'apprentissage par communauté est différent de celui de l'ensemble de l'échantillon. On trouve davantage de pères d'origine anglophone et/ou autre (colonne 3; Anglais seulement, anglais et une autre langue, ou autre(s) langue(s)) que d'origine francophone (colonne 1; Français seulement) dans la moitié des communautés du projet Capacité d'apprentissage (Cornwall, Durham et Saint-Jean). Ainsi, le résultat selon lequel une majorité de pères du projet Capacité d'apprentissage sont d'origine francophone provient très certainement de la communauté d'Edmundston, où l'immense majorité des pères sont d'origine francophone (91,7 %). Sans cela, il se pourrait fort bien que la majorité des pères du projet Capacité d'apprentissage soient d'origine anglophone comme ceux de l'EVMLO.

L'analyse du profil linguistique des pères de l'échantillon de l'EVMLO par communauté met en relief un point important. Pour les deux tiers des communautés, le profil linguistique des pères de l'EVMLO est l'inverse de celui des pères du projet Capacité d'apprentissage. Ainsi, pour Cornwall et Saint-Jean, là où l'on trouve une majorité de pères d'origine anglophone dans le projet Capacité d'apprentissage, la majorité des pères de l'EVMLO sont d'origine francophone. C'est le cas inverse pour les communautés d'Edmonton et d'Orléans.

En raison de l'absence systématique d'un nombre suffisant de pères d'origine « bilingue » pour l'EVMLO, le test du Chi-carré par communauté n'a pas été exécuté.

Tableau 5.15 : Comparaison, par communauté, des pères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO regroupés par catégories (1, 2 et 3)[†] de langue maternelle

Catégories de langue maternelle	projet Capacité d'apprentissage			EVMLO			Différence significative entre les groupes
	1	2	3	1	2	3	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	Chi-carré
Cornwall (sud-est de l'Ontario)	29 (44,6)	-	32 (49,2)	86 (65,5)	x	39 (29,5)	Sans objet
Durham (reste de l'Ontario)	13 (31)	-	22 (52,4)	43 (31,3)	x	81 (59,9)	Sans objet
Edmonton (Alberta)	19 (51,4)	-	15 (40,5)	49 (37,5)	x	79 (59,7)	Sans objet
Edmundston (nord du Nouveau-Brunswick)	77 (91,7)	-	-	138 (93,2)	x	x	Sans objet
Saint-Jean (reste du Nouveau-Brunswick)	-	-	21 (63,6)	78 (67,8)	x	35 (30,6)	Sans objet
Orléans (Ontario-Ottawa)	30 (55,6)	-	20 (37)	55 (44,1)	x	63 (50,8)	Sans objet

Note : Seuils de significativité : *** < 0,1 %; ** < 1 %; * < 5 %.

†1 - Français seulement.

†2 - Anglais et français également OU français et une autre langue.

†3 - Anglais seulement OU anglais et une autre langue OU autre(s) langue(s).

Première langue apprise et encore comprise : enfants

Comparaison des échantillons globaux : La langue maternelle des enfants du projet Capacité d'apprentissage est tirée du formulaire de consentement rempli par les parents. Pour l'EVMLO, la langue maternelle de l'enfant est déduite de la question (Statistique Canada, 2006h, p. 35) : « Quelle est la langue que [nom de l'enfant] a apprise en premier lieu à la maison dans son enfance et qu'[il/elle] comprend encore? ».

Le tableau 5.16 montre que les enfants du projet Capacité d'apprentissage et de l'échantillon de l'EVMLO sont très différents quant à leur langue maternelle : les enfants du projet Capacité d'apprentissage ressemblent davantage à leur mère qu'à leur père, alors que c'est le contraire pour les enfants de l'EVMLO. En effet, plus des deux tiers des enfants du projet Capacité d'apprentissage sont francophones (1^{ère} rangée du tableau 5.16; Français seulement; 68,6 %) tout comme leur mère (voir la 1^{ère} rangée du tableau 5.12; 68,9 %). Les enfants de l'EVMLO sont quant à eux majoritairement anglophones et/ou autres (3^e rangée du tableau 5.16; Anglais seulement, anglais et une autre langue, ou autre langue; 46,5 %) tout comme leur père (voir la 3^e

rangée du tableau 5.14; 47,7 %). Enfin, la proportion d'enfants bilingues (2^e rangée du tableau 5.16; Anglais et français également, français et une autre langue) est quasiment identique dans les deux échantillons avec 11,7 % d'enfants bilingues dans le projet Capacité d'apprentissage et 11,3 % dans l'EVMLLO.

Le test du Chi-carré confirme que la répartition des enfants du projet Capacité d'apprentissage entre les différentes catégories de langue maternelle n'est pas représentative de la population francophone minoritaire des six régions géographiques selon les données de l'EVMLLO [$X^2(2, N = 1\ 086) = 84,12, p < 0,001$]. Ces observations et le résultat du test du Chi-carré ne sont toutefois pas inattendus. En effet, le guide de l'utilisateur de l'EVMLLO 2006 rappelle que (p. 7) : « Il n'est donc pas nécessaire qu'un enfant fasse partie de la minorité pour qu'il soit inclus dans l'échantillon [de l'EVMLLO] ». Ceci explique, au moins en partie, pourquoi un certain nombre d'enfants de l'EVMLLO sont anglophones et/ou autres.

Tableau 5.16 : Comparaison des enfants du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLLO regroupés selon leur langue maternelle

Langue maternelle	projet Capacité d'apprentissage	EVMLLO	Différence significative entre les groupes
	N (%)	N (%)	Chi-carré
Français seulement	223 (68,6)	306 (38,9)	Oui***
Anglais et français également OU français et une autre langue	38 (11,7)	89 (11,3)	
Anglais seulement OU anglais et une autre langue OU autre(s) langue(s)	64 (19,7)	366 (46,5)	

Note : Seuils de significativité : *** < 0,1 %; ** < 1 %; * < 5 %.

Comparaisons au niveau des communautés : Le tableau 5.17 présente la langue maternelle des enfants du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLLO par communauté. Ce tableau dresse une image plus contrastée des enfants selon leur langue maternelle que celle obtenue à partir des échantillons globaux au tableau 5.16. En effet, les enfants des communautés de Cornwall et d'Orléans ont le même profil linguistique dans le projet Capacité d'apprentissage et dans l'EVMLLO d'après le test du Chi-carré ($p > 0,05$). Et, bien qu'un tel test ne soit pas possible dans le cas d'Edmundston (moins de 10 observations pour certaines catégories), l'immense majorité des enfants de cette communauté sont francophones dans les deux enquêtes (colonne 1; Français seulement), avec 97,6 % pour le projet Capacité d'apprentissage et 94,1 % pour l'EVMLLO.

Par ailleurs, selon le test du Chi-carré, les enfants des communautés de Durham [$X^2(2, N = 169) = 31,56, p < 0,001$] et de Saint-Jean [$X^2(2, N = 148) = 10,24, p < 0,01$] ne sont pas répartis similairement au niveau de la langue maternelle dans le projet Capacité d'apprentissage et dans l'EVMLLO. Et, bien qu'un tel test ne soit pas possible dans le cas d'Edmonton (moins de 10 observations pour certaines catégories), nous constatons que la majorité des enfants du projet

Capacité d'apprentissage de cette communauté sont francophones (colonne 1; Français seulement; 73,7 %), tandis que ceux de l'EVMLO sont majoritairement anglophones et/ou autres (colonne 3; Anglais seulement, anglais et une autre langue, ou autre(s) langue(s); 73,9 %).

Un fait saillant du tableau 5.17 est que cinq des six communautés du projet Capacité d'apprentissage sont composées d'enfants majoritairement francophones (colonne 1; Français seulement). La communauté de Saint-Jean est la seule exception car les enfants s'y répartissent à peu près également entre les anglophones et/ou autres (colonne 3; Anglais seulement, anglais et une autre langue, ou autre(s) langue(s); 36,4 %), les bilingues (colonne 2; Anglais et français également OU français et une autre langue; 30,3 %) et les francophones (colonne 1; Français seulement; 33,3 %). Enfin, notons que le tableau 5.17 indique que les enfants de la moitié des six régions de l'EVMLO sont majoritairement francophones.

Tableau 5.17 : Comparaison, par communauté, des enfants du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO regroupés par catégories (1, 2 et 3)[†] de langue maternelle

Catégories de langue maternelle	projet Capacité d'apprentissage			EVMLO			Différence significative entre les groupes
	1	2	3	1	2	3	
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	Chi-carré
Cornwall (sud-est de l'Ontario)	37 (51,4)	-	30 (41,7)	81 (61,3)	14 (10,2)	38 (28,4)	Non
Durham (reste de l'Ontario)	20 (47,6)	13 (31)	-	18 (13,6)	21 (15,7)	88 (64,7)	Oui***
Edmonton (Alberta)	28 (73,7)	-	-	21 (16,2)	x	98 (73,9)	Sans objet
Edmundston (nord du Nouveau-Brunswick)	83 (97,6)	-	-	140 (94,1)	x	x	Sans objet
Saint-Jean (reste du Nouveau-Brunswick)	11 (33,3)	10 (30,3)	12 (36,4)	50 (43,1)	10 (9)	55 (47,9)	Oui**
Orléans (Ontario-Ottawa)	44 (80)	-	-	77 (62,4)	16 (13,2)	27 (21,7)	Non

Note : Seuils de significativité : *** < 0,1 %; ** < 1 %; * < 5 %.

[†]1 - Français seulement.

[†]2 - Anglais et français également OU français et une autre langue.

[†]3 - Anglais seulement OU anglais et une autre langue OU autre(s) langue(s).

Première langue officielle parlée (PLOP) : mères

Comparaison des échantillons globaux : La méthode pour déterminer la première langue officielle parlée (PLOP) est la même pour le projet Capacité d'apprentissage et l'EVMLO. Les

catégories sont donc facilement comparables d'une enquête à l'autre. Toutefois, il est important de mentionner que l'information sur la PLOP n'est disponible que pour le répondant et non pour les deux parents dans l'EVMLO. Rappelons aussi que pour être inclus dans l'échantillon de l'EVMLO, le répondant devait faire partie de la minorité de langue française. Il en résulte un biais de sélection très important se soldant par une plus grande probabilité que la PLOP du répondant de l'EVMLO soit le français. Comme la mère de l'enfant représente un peu plus de la moitié des répondants de l'EVMLO (voir la 1^{ère} rangée du tableau 5.2; 51,3 %), l'information sur la PLOP n'est disponible que pour un peu plus de la moitié des mères de l'EVMLO. Il en résulte une nette diminution du nombre d'observations de l'EVMLO (voir le tableau 5.18; N = 402 au lieu de N = 789) pouvant être comparées à celles du projet Capacité d'apprentissage. Notons que les remarques précédentes s'appliquent également à la PLOP des pères de l'EVMLO. Ainsi, les comparaisons des PLOP (mères/pères) de l'EVMLO et du projet Capacité d'apprentissage doivent être interprétées avec précaution.

Le profil linguistique des mères du projet Capacité d'apprentissage et de l'échantillon de l'EVMLO selon leur PLOP est relativement similaire d'après le tableau 5.18. Ainsi, le français (1^{ère} rangée du tableau 5.18) est la PLOP de la majorité des mères du projet Capacité d'apprentissage (71,1 %) et de l'EVMLO (87,4 %). Viennent ensuite l'anglais (2^e rangée du tableau 5.18) et l'anglais et le français (3^e rangée du tableau 5.18), avec respectivement pour le projet Capacité d'apprentissage et l'EVMLO, 20,6 % et 7,9 % de mères anglophones et 7,7 % et 4,7 % de mères bilingues.

Le test du Chi-carré suggère que la répartition des mères du projet Capacité d'apprentissage entre les catégories de PLOP n'est pas représentative de la population francophone minoritaire des six régions géographiques si nous nous basons sur les données de l'EVMLO [$X^2(2, N = 725) = 29,68, p < 0,001$]. Toutefois, le biais de sélection des répondantes de l'EVMLO en faveur de la langue française (presque toutes les mères de l'EVMLO ont le français comme PLOP; 87,4 %) rend le résultat de ce test peu fiable pour juger de la représentativité de la distribution des mères du projet Capacité d'apprentissage entre les catégories de PLOP.

Tableau 5.18 : Comparaison des mères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO regroupées selon leur Première langue officielle parlée (PLOP)

PLOP	projet Capacité d'apprentissage	EVMLO	Différence significative entre les groupes
	N (%)	N (%)	Chi-carré
Français	231 (71,1)	351 (87,4)	Oui***
Anglais	67 (20,6)	32 (7,9)	
Anglais et français	25 (7,7)	19 (4,7)	

Note : Seuils de significativité : *** < 0,1 %; ** < 1 %; * < 5 %.

Comparaisons au niveau des communautés : Nous ne présentons pas les résultats sur la PLOP des mères par communauté étant donné, d'une part, l'absence importante d'information

dans ce tableau (environ 62 % des cellules sont vides) et, d'autre part, le fait que l'information observable est presque identique à celle du tableau 5.18.

Première langue officielle parlée (PLOP) : pères

Comparaison des échantillons globaux : On observe au tableau 5.19 que le français (1^{ère} rangée) est la PLOP de la majorité des pères du projet Capacité d'apprentissage (58,2 %) et de l'échantillon de l'EVMLO (82,1 %). Viennent ensuite l'anglais (2^e rangée du tableau 5.19) pour les pères du projet Capacité d'apprentissage (33,5 %), et l'anglais et le français (3^e rangée du tableau 5.19) pour les pères de l'EVMLO (14,7 %). La catégorie anglais et français n'est la PLOP de presque aucun des pères du projet Capacité d'apprentissage (4,6 %), tout comme la catégorie anglais ne l'est pas pour les pères de l'EVMLO (3,2 %). On retient donc que le français est la PLOP de la majorité des pères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO.

Le test du Chi-carré suggère que la répartition des pères du projet Capacité d'apprentissage entre les catégories de PLOP n'est pas représentative de la population francophone minoritaire des six régions géographiques si nous nous basons sur les données de l'EVMLO [$X^2(2, N = 693) = 126,34, p < 0,001$]. Mais, tout comme pour les mères, le biais linguistique de sélection des répondants dans l'EVMLO (presque tous les pères de l'EVMLO ont le français comme PLOP; 82,1 %) rend le résultat de ce test peu fiable pour juger de la représentativité de la distribution des pères du projet Capacité d'apprentissage entre les catégories de PLOP.

Tableau 5.19 : Comparaison des pères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO regroupés selon leur Première langue officielle parlée (PLOP)

PLOP	projet Capacité d'apprentissage	EVMLO	Différence significative entre les groupes
	N (%)	N (%)	Chi-carré
Français	189 (58,2)	312 (82,1)	Oui***
Anglais	109 (33,5)	12 (3,2)	Oui***
Anglais et français	15 (4,6)	56 (14,7)	

Note : Seuils de significativité : *** < 0,1 %; ** < 1 %; * < 5 %.

Comparaisons au niveau des communautés : Nous ne présentons pas les résultats sur la PLOP des pères par communauté étant donné, d'une part, l'absence importante d'information dans ce tableau (environ 53 % des cellules sont vides) et, d'autre part, le fait que l'information présentée est quasiment identique à celle du tableau 5.19.

5.3 DISCUSSION

Ce chapitre cherche à établir le niveau de validité externe des résultats du projet Capacité d'apprentissage. Autrement dit, nous cherchons à déterminer dans quelle mesure les résultats du projet Capacité d'apprentissage seraient ceux observés advenant la prestation du programme préscolaire auprès d'un autre échantillon d'enfants francophones minoritaires. La validité externe

dépend essentiellement de la représentativité de l'échantillon du projet Capacité d'apprentissage vis-à-vis de la population cible, dans ce cas-ci, les enfants francophones minoritaires vivant dans les six régions de recensement où sont situées les communautés du projet Capacité d'apprentissage. Pour ce faire, nous avons comparé les enfants du projet Capacité d'apprentissage aux enfants de l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle (EVMLO) de Statistique Canada.

Les constats

Selon les comparaisons effectuées dans les sections précédentes avec les données de l'EVMLO, les enfants du projet Capacité d'apprentissage sont représentatifs des « petits francophones minoritaires » vivant au sein des mêmes régions de recensement au niveau :

- du sexe (fille/garçon);
- du type de famille (mono/biparentale);
- de la taille de la famille (trois personnes ou moins, etc.);
- du revenu total de la famille (10 000 \$ ou moins, etc.).

En revanche, et toujours selon les données de l'EVMLO, les enfants du projet Capacité d'apprentissage ne sont pas représentatifs des « petits francophones minoritaires » habitant dans les mêmes régions de recensement au niveau :

- de la proportion d'enfants présents par communauté;
- du lien de parenté avec le répondant (mère/père biologique, etc.);
- du nombre d'enfants dans la famille (un enfant, etc.);
- du niveau d'éducation des mères et des pères (diplôme d'études secondaires ou moins, etc.);
- de la langue maternelle des mères, des pères et des enfants eux-mêmes (français seulement, etc.);
- des premières langues officielles parlées des mères et des pères (français seulement, etc.).

De prime abord, le lecteur serait porté à croire que les enfants du projet Capacité d'apprentissage ne sont pas globalement représentatifs des « petits francophones minoritaires » vivant dans les mêmes régions de recensement. On note que les enfants du projet Capacité d'apprentissage diffèrent des enfants de l'EVMLO sur huit des douze caractéristiques à l'étude. Toutefois, il importe de nuancer ces résultats. Nous avançons que les deux premières caractéristiques non concordantes ne sont pas spécialement pertinentes pour juger de la représentativité des enfants du projet Capacité d'apprentissage et, par extension, de la validité externe du projet Capacité d'apprentissage. La distribution des enfants entre les communautés participant au projet Capacité d'apprentissage est réellement mesurée au niveau des communautés. Pour l'EVMLO, la proportion d'enfants présents par « communauté » est mesurée au niveau des régions de recensement. Or, les régions de recensement représentent un large territoire comprenant plusieurs communautés autres que celles participant au projet Capacité d'apprentissage. À moins que le poids démographique de chaque communauté du projet

Capacité d'apprentissage soit assez proche du poids démographique de chaque région de recensement, il est normal de trouver que la répartition des enfants entre les communautés diffère entre la population du projet Capacité d'apprentissage et celle de l'EVMLO. Ensuite, en raison de l'emphase mise sur l'importance de choisir un répondant qui connaît bien l'enfant (au niveau du développement) dans le cadre du projet Capacité d'apprentissage, la majorité des répondants au questionnaire du projet Capacité d'apprentissage (88,9 %) sont souvent les mères. On notera que c'est aussi le cas pour le cycle 1 (1994-1995) de l'ELNEJ où la mère biologique de l'enfant représente 89,9 % des répondants (Statistique Canada, 2006i). Au contraire, l'EVMLO a des objectifs plus généraux que le projet Capacité d'apprentissage (voir la section 5.1.1) et est basée sur la population du recensement de 2006. Or, en se basant sur la population du recensement pour sélectionner le sous-ensemble des parents francophones minoritaires, il est fort probable que, en moyenne, un répondant sur deux soit un homme. Il s'ensuit une quasi-équitpartition des pères et des mères comme répondants à l'EVMLO (voir le tableau 5.2).

Concernant les résultats sur les données socioéconomiques, on n'observe aucune différence significative entre les enfants du projet Capacité d'apprentissage et ceux de l'échantillon de l'EVMLO au niveau de la taille des familles (voir le tableau 5.6) et du revenu familial (voir le tableau 5.11). Par contre, le nombre d'enfants par famille du projet Capacité d'apprentissage (voir le tableau 5.5) n'est pas représentatif, selon les données de l'EVMLO, de la population francophone minoritaire des six régions géographiques correspondant aux communautés du projet Capacité d'apprentissage. Au niveau des communautés, les pères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO ont un profil d'éducation semblable, à l'exception de la communauté de Saint-Jean (voir le tableau 5.10). Le niveau d'éducation des mères diffère significativement entre les deux échantillons. Seules les mères de la moitié des communautés du projet Capacité d'apprentissage ont un niveau d'éducation représentatif de leur population francophone minoritaire respective selon les données de l'EVMLO (voir le tableau 5.8).

Les analyses comparatives des profils linguistiques des enfants et des parents du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO ont mis en lumière des différences marquées entre les deux populations. Nous avançons que ces différences n'étaient pas inattendues étant donné les différentes stratégies d'échantillonnage et de recrutement du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO (voir la section 5.1.1). La stratégie d'échantillonnage utilisée par l'EVMLO permettait de cibler le plus grand nombre de personnes qui pouvaient potentiellement s'identifier à la communauté francophone. Elle offrait l'avantage de tenir compte à la fois des personnes dont le français est la langue maternelle (seule ou en combinaison avec d'autres), en plus des nouveaux arrivants qui sont de langues maternelles autres que le français et l'anglais bien qu'ils connaissent le français et puissent l'utiliser. La stratégie d'échantillonnage utilisée dans le projet Capacité d'apprentissage ciblait spécifiquement les enfants de parents « ayants droit », lesquels avaient l'intention d'inscrire leur enfant à une école de langue française⁴¹. Par définition, cette stratégie visait un bassin plus restreint de membres de la minorité francophone (voir Forgues et Landry, 2006, pour une discussion des conséquences découlant de différentes définitions statistiques).

La prise en considération des différentes stratégies d'échantillonnage du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO éclaire les résultats relatifs au profil linguistique. Du fait de leur

⁴¹ Le lecteur est référé à l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* pour la définition du terme « ayant droit » disponible sur le site web http://laws.justice.gc.ca/en/charter/const_fr.html#garantie.

statut d' « ayant droit », on observe une plus grande proportion de parents du projet Capacité d'apprentissage rapportant le français comme langue maternelle comparativement aux parents de l'EVMLO (voir les tableaux 5.12 à 5.15). Par contre, les parents du projet Capacité d'apprentissage sont, en moyenne, plus anglophones que ceux de l'EVMLO selon leur première langue officielle parlée (PLOP) (voir les tableaux 5.18 et 5.19). Fait intéressant, la majorité des enfants du projet Capacité d'apprentissage (68,6 %) ont le français comme langue maternelle, contrairement aux enfants de l'EVMLO (38,9 %) (voir le tableau 5.16).

Une analyse conjointe de ces résultats souligne un parcours linguistique différent entre les parents et les enfants du projet Capacité d'apprentissage et ceux de l'EVMLO. Alors que le profil linguistique des parents du projet Capacité d'apprentissage demeure relativement similaire au niveau de la langue maternelle et de la PLOP, on observe une très forte proportion de parents de l'EVMLO ayant le français comme PLOP en combinaison avec une plus faible proportion rapportant le français comme langue maternelle. En outre, les enfants du projet Capacité d'apprentissage ont majoritairement le français seulement comme langue maternelle, tandis qu'une plus grande proportion des enfants de l'EVMLO ont l'anglais seulement et/ou une autre langue maternelle. Mises ensemble, ces observations suggèrent une dynamique de transmission linguistique intergénérationnelle différente entre les populations du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO. Or, la seule distinction essentielle entre les deux populations semble être la proportion de personnes immigrées incluses dans chacune d'entre elles, proportion qui est bien plus élevée dans l'EVMLO (24,3 %) que dans le projet Capacité d'apprentissage (4,3 %)⁴². Il se pourrait donc que cette différence de composition soit à l'origine d'une dynamique linguistique différenciée entre les populations de l'EVMLO et du projet Capacité d'apprentissage.

Les limites des résultats

Bien qu'a priori, comparer les enfants du projet Capacité d'apprentissage à ceux de l'EVMLO soit pertinent pour évaluer la représentativité de l'échantillon du projet Capacité d'apprentissage, plusieurs facteurs contribuent à amenuiser l'à-propos d'une telle comparaison. Rappelons succinctement quels étaient les principaux facteurs de « discordance » affectant les comparaisons du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO :

1. la population de base des échantillons du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO est la population francophone minoritaire. Cependant, les enfants du projet Capacité d'apprentissage ont été sélectionnés en fonction du statut d' « ayant droit » de leurs parents, et d'après l'intention de ces derniers de les inscrire à l'école en français. Les enfants de l'EVMLO ont été sélectionnés selon la connaissance du français qu'ont leurs parents et non d'après l'intention/la possibilité de ces derniers de les inscrire à l'école en français. Ces stratégies d'échantillonnage différentes ont abouti à une proportion de parents immigrés très divergentes dans les deux échantillons;

⁴² Le lecteur se souviendra que nous n'avons qu'une approximation de la proportion d'immigrés présents dans le projet Capacité d'apprentissage, proportion basée sur la langue maternelle rapportée par le répondant sur son formulaire de consentement (voir la section 5.1.1 *Description de l'EVMLO*).

2. les aires géographiques de l'EVMLO sont des régions de recensement qui englobent plusieurs communautés en plus de celles participant au projet Capacité d'apprentissage;
3. les différences dans l'étendue de l'âge des enfants du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO.

Implications au niveau de la validité externe

On retiendra essentiellement deux choses de ce chapitre. Selon les données de l'EVMLO :

1. les enfants du projet Capacité d'apprentissage sont relativement représentatifs des « petits francophones minoritaires » vivant dans les mêmes régions de recensement en termes socioéconomiques;
2. les enfants du projet Capacité d'apprentissage ne sont pas représentatifs des « petits francophones minoritaires » d'après le profil linguistique de leur famille (langue maternelle de la mère, du père et de l'enfant, et PLOP des parents).

La première conclusion est rassurante quant à la représentativité socioéconomique des enfants du projet Capacité d'apprentissage. Elle implique qu'en sur-échantillonnant de jeunes enfants francophones minoritaires fréquentant des services de garde (presque 70 % des enfants au sondage de base), le projet Capacité d'apprentissage a abouti à un échantillon dont les caractéristiques socioéconomiques sont, en moyenne, équivalentes à celles de la population minoritaire de langue française ayant de jeunes enfants et habitant les mêmes régions de recensement.

La seconde conclusion selon laquelle les enfants du projet Capacité d'apprentissage ne sont pas représentatifs des « petits francophones minoritaires » d'après le profil linguistique de leur famille n'est pas surprenante. À cet égard, la proportion grandissante de nouveaux arrivants au sein de la minorité francophone met en exergue la limite à la validité externe des résultats tirés du projet Capacité d'apprentissage. Autrement dit, le degré de généralité des résultats du projet Capacité d'apprentissage dépend de la proportion de nouveaux arrivants qui composent la population francophone minoritaire utilisant des services de garde. Si cette proportion est relativement faible, comme cela semble être le cas dans le projet Capacité d'apprentissage, alors il y aura une plus grande probabilité que les résultats se reproduisent dans une autre population francophone minoritaire. Au contraire, si la proportion d'immigrés francophones minoritaires utilisant des services de garde est relativement importante, alors la probabilité que les résultats du projet Capacité d'apprentissage se reproduisent dans une autre population francophone minoritaire sera plus petite.

6.0 Résultats du sondage communautaire

Ce chapitre vise à dresser un portrait des caractéristiques des communautés participantes et à identifier les ressources et services disponibles pour les francophones dans ces communautés. Ces facteurs communautaires sont reconnus pour influencer le développement des enfants. Ces informations sont obtenues dans le sondage communautaire administré auprès de représentants communautaires. La première section présente les quelques données sociodémographiques recueillies auprès des participants à l'entrevue. Les cinq sections suivantes détaillent les commentaires rapportés dans chacune des parties de l'entrevue, reflétant les thématiques abordées lors de cette dernière, notamment : la disponibilité des ressources et services en français, l'accessibilité et les obstacles qui empêchent l'accès à ces ressources, la qualité de ces dernières, le profil de la communauté et, enfin, les défis auxquels fait face la communauté en matière de services et de ressources ciblant la petite enfance. Le chapitre se termine par une discussion des résultats et limites du sondage.

6.1 DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON DES REPRÉSENTANTS COMMUNAUTAIRES

Les représentants des communautés participantes ont été choisis en fonction de leur connaissance ou expertise des secteurs francophones ciblés — petite enfance, services de garde, services à la famille et éducation. Afin de sélectionner les participants, nous avons fait appel aux réseaux locaux, aux conseils des coordonnatrices communautaires et des champions communautaires, ainsi qu'aux divers intervenants du projet. La participation était volontaire et non rémunérée.

En tout, 23 entrevues ont été réalisées auprès de trois à six participants par communauté, du 11 décembre 2007 au 1^{er} février 2008. Sur ce nombre, 21 répondants occupaient un emploi rémunéré dans une organisation et deux étaient des bénévoles. Il y avait 18 femmes et 5 hommes. La plupart des répondants occupaient leur poste depuis moins de trois ans (étendue de moins d'un an à treize ans).

Le tableau 6.1 offre une description de l'échantillon global par communauté ainsi que par domaine représenté (santé, éducation, milieu de garde, etc.).⁴³

Tableau 6.1 : Participants par communauté et par domaine représenté

Communauté	Services de garde d'enfants	Éducation	Services familiaux	Santé	Services multiples
Cornwall	1	1		1	
Durham	2	1			1
Edmonton	2	2	2		
Edmundston		1	2		

⁴³ Les services familiaux comprennent les services destinés aux enfants et à leur famille, tels que les groupes de jeu, les programmes de développement du langage, les ateliers d'alphabétisation, etc. Les services multiples incluent les organismes qui offrent plusieurs services distincts (p. ex., des conseils en santé, des activités familiales, etc.).

Communauté	Services de garde d'enfants	Éducation	Services familiaux	Santé	Services multiples
Orléans	2		1		
Saint-Jean		1		1	2

6.2 DISPONIBILITÉ DES RESSOURCES ET SERVICES EN FRANÇAIS

Cette section présente les réponses des participants à la première question de l'entrevue : Quand vous pensez à cette communauté et à la façon dont elle soutient le développement des enfants francophones d'âge préscolaire, quels sont les services et organismes clés qui vous viennent à l'esprit? La grille d'entrevue prévoit sonder l'opinion des participants sur l'alphabétisation et les ressources culturelles; les activités de sports et loisirs; les soins à la petite enfance et les centres de ressources familiales; les écoles, bibliothèques scolaires et publiques, et les centres communautaires; les organismes religieux et le développement spirituel; et enfin, les services de santé. Le lecteur est prié de noter que les citations sont rapportées verbatim. Aucune tentative n'a été faite pour corriger le français.

6.2.1 Alphabétisation et ressources culturelles

« Mais en français y a vraiment pas de problème. La difficulté qu'on aurait, je pense que tu me l'as demandé culturelle moi c'est les films. Tu vas au cinéma c'est en anglais sauf une semaine dans l'année où là tu as des films en français. Moé c'est la partie que je trouve dommage. Mais pour ce qui est des bibliothèques, ah! non on a pas de problème, on a les heures du conte en français. »

« C'est parce qu'on profite pas... avant on avait une programmation culturelle si je voulais apprendre de la poterie, je pouvais m'inscrire, on avait ça annuellement, là on l'a plus. On n'est moins orienté sur ces services-là, sous prétexte qu'on l'offrait et puis n'y avait pas assez de participation. Sauf que ça c'était quand même 15 ans ou 10, 10 années passées, puis aujourd'hui on a une plus grande population. Puis on n'a pas ce mode de fonctionnement-là, en disant "ah! on l'a essayé dans le passé" pour moi c'est une excuse. »

Au chapitre de **l'alphabétisation**, les réponses obtenues englobent aussi bien les possibilités de « littératie des adultes » et de « formation des adultes » que les activités de développement des compétences en lecture et en écriture des jeunes enfants. Dans toutes les communautés, les bibliothèques publiques semblent offrir aux enfants et à leurs parents, à différents degrés, des possibilités de participer à des activités et à des cercles de lecture. Il n'est pas surprenant de voir les communautés pourvues d'un grand centre communautaire francophone offrir une grande variété d'activités et de ressources de littératie familiale à leurs résidents. De même, dans les communautés où la présence de francophones est plus importante, des programmes de promotion de la littératie de la famille sont en place. Ces programmes offrent notamment un accompagnement et des ressources pouvant être apportées à la maison. À l'inverse, les communautés éloignées des grands centres francophones semblent manquer de ressources francophones disponibles, tant pour la vente que pour les emprunts.

Deux tiers des membres de l'échantillon ont fait état d'un manque d'**activités culturelles**⁴⁴ s'adressant à la petite enfance. La plupart des activités culturelles qui semblent réussir à atteindre les jeunes parents sont celles organisées par les conseils scolaires et présentées dans les écoles. Les participants interviewés ont été nombreux à citer comme événements culturels des spectacles et des activités familiales ou communautaires qui pourraient également entrer dans la catégorie des activités de loisirs, comme la cabane à sucre, le carnaval d'hiver et la visite du Père Noël. Cela peut s'expliquer par un manque de connaissances quant à ce qu'est une activité culturelle ou encore par le fait que les activités culturelles et de loisirs peuvent parfois se chevaucher. Par exemple, les cours de peinture ou de danse sont des activités culturelles, mais constituent également des loisirs.

Seuls quelques répondants ont fait mention d'un programme culturel francophone actif comprenant par exemple des concerts de jazz ou des pièces de théâtre pour adultes. Ce genre d'événements ne s'adresse pas aux enfants d'âge préscolaire, mais peut être un bon indicateur de la vitalité de la présence francophone dans la communauté. Il semblerait qu'au-delà du problème de l'offre de services aux jeunes familles francophones, la participation à ces activités serait limitée. Les raisons évoquées pour la faible participation aux activités francophones vont de la méconnaissance des services, ressources ou activités offerts dans la communauté, à l'hypothèse selon laquelle certains jeunes couples ne se définiraient pas comme étant francophones et ne s'inscriraient donc pas aux activités ciblant les francophones.

6.2.2 Sports et loisirs

« Je vais dire "non" dans le sens qu'il y a plein d'activités sportives ben plus loin accessibles pour les familles dans la région, mais je peux pas dire que j'observe des des... les gens sont bilingues, mais la majorité vont parler en anglais.

On a peu d'activités, euh, extérieures qui permettent de pratiquer et de vivre le français donc on s'retrouve avec des enfants qui, euh, entendent papa, maman parler français, apprennent le français à l'école ... alors le français devient la langue qu'on apprend à l'école et qui est parlée par papa, maman mais pas la langue de son identité ... »

Dans la plupart des communautés, on rapporte qu'une assez bonne variété d'activités de sports et loisirs⁴⁵ sont disponibles; toutefois, les services sont souvent bilingues ou en anglais et ne sont pas offerts exclusivement en français. Seule une des communautés participantes a mentionné l'existence d'une association sportive francophone, bien que les programmes de cette association se limitent à un certain nombre d'activités et de groupes d'âge. Cependant, dans le contexte scolaire, les enfants ont accès à une foule de sports pendant l'année scolaire, et même durant l'été dans certains camps francophones. Hors du contexte scolaire, on mentionne que différentes organisations, dont les Scouts, les Jeannettes, les Chevaliers de Colomb, les clubs Optimistes, les Filles d'Isabelle, les associations de hockey et les centres communautaires offrent des activités sportives et de loisirs en français à différents groupes d'âge. Par contre, si l'on s'attarde uniquement à la petite enfance, les choix sont plus limités; les activités sont souvent

⁴⁴ Parmi les activités culturelles identifiées par les participants, on retrouve les spectacles, les concours de chants, les cours de peinture, de danse et de musique, les ateliers pour jeunes parents et des activités organisées par des bibliothèques publiques, etc.

⁴⁵ La catégorie sports et loisirs regroupe le basketball, les Scouts, les camps estivaux, le hockey, les Jeannettes, les cours de natation, le soccer, les cours de danse, la gymnastique, le patin, etc.

offertes en anglais ou, au mieux, dans les deux langues. De plus, dans les communautés à l'étude, les services en français sont rarement offerts sur une base régulière. Lorsqu'ils sont offerts, il faut les demander, puis être prêt à placer son nom sur une liste d'attente dans l'espoir qu'un nombre suffisant de demandes seront déposées pour que les services aient lieu en français. Comme l'ont fait remarquer les participants, la plupart des parents, pour simplifier les choses, acceptent de prendre part à des activités bilingues ou en anglais.

6.2.3 Soins à la petite enfance et centres de ressources familiales

« Et y a également des groupes de jeu, euh, y a différents groupes de jeu qui sont des regroupements informels de parents et d'enfants qui s'rencontrent au besoin, euh, donc, ces groupes de jeu-là, c'est des groupes qui sont pas nécessairement organisés.

Ils ont pas appelé ça un 5 à 7. Ils ont appelé ça je pense une rencontre familiale, qui était organisée trois semaines passées, un vendredi soir, de 5 heures à 7 heures, ça donne la chance aux parents des jeunes de jaser, d'écouter de la musique, etc. il y avait des activités pour les jeunes de tout âge aussi là, du bricolage, des choses comme ça, donc ça donne une chance à la communauté de se rencontrer. »

Toutes les personnes interviewées ont cité plusieurs organisations, associations ou groupes offrant divers services à la petite enfance et activités alternatives aux familles. Dans la plupart des cas, on a indiqué que les centres communautaires, les écoles ou les programmes communautaires étaient les principaux organismes offrant des services de garderie francophone. Plusieurs associations civiques, telles que des associations de femmes ou de parents mises sur pied et dirigées par des bénévoles, ont été citées comme étant de bonnes sources d'information et de services en matière de ressources pour les familles et la petite enfance. La socialisation, sous forme d'activité ou de service, est considérée comme une importante ressource familiale offerte par diverses organisations. Certains programmes communautaires offrent un lieu de rencontre hebdomadaire pour les parents, les grands-parents et les enfants. Les enfants ont la possibilité de socialiser en français en jouant avec d'autres enfants et en passant du temps avec leurs grands-parents. Quant aux parents, ils peuvent socialiser et interagir avec d'autres parents francophones.

Les groupes de jeu organisés par des parents sont vus comme des alternatives efficaces pour les parents désireux de socialiser et d'échanger de l'information. En effet, à l'occasion de ces rencontres, des coordonnateurs ou des parents participants soulèvent des sujets d'intérêt aux parents francophones et communiquent l'information aux autres participants. La plupart des centres établis, qui bénéficient d'un financement important, sont capables d'offrir des services plus réguliers ainsi qu'une plus grande variété de ressources. Ainsi, dans plusieurs communautés, on a mentionné que le centre familial pouvait prêter divers documents en français à apporter à la maison, en plus d'offrir des cours et des ateliers sur le rôle parental. Dans l'une de ces communautés, un sac de livres et de cassettes vidéo ainsi qu'une liste des ressources communautaires disponibles en français sont remis aux parents de jeunes enfants. L'un des répondants a même parlé d'une initiative selon laquelle des « centres satellites » fournissent des ressources et des services réguliers aux familles francophones de régions éloignées.

6.2.4 Écoles, bibliothèques et centres communautaires

« ... Puis on dirait que c'est un peu comme, l'école est un peu un genre de pilier là, t'sais, c'est, c'est là où c'que les familles se voient, se rencontrent et, hum, pis aussi,

y a vraiment un effort du côté de, c'est beaucoup plus multiculturel en c'moment-là que la francophonie que c'était auparavant. »

« ... les bibliothèques aussi, les bibliothèques, heu, sont vraiment, le personnel est francophone et eux, ils veulent, ils veulent avoir des clients francophones alors y a une démarche de marketing à faire ici là, les services sont disponibles mais y sont tout l'temps connus et y a d'la place pour le développement à ce niveau-ci. »

« Le Centre communautaire aussi est accessible à tous les jeunes, à tous les enfants. Y a certaines activités spécifiques pour les enfants. Il y a des activités autour de l'Halloween, de Noël, des choses comme ça là, mais c'est restreint comme service. »

Les écoles sont de loin la ressource francophone la plus disponible. Mise à part la question du manque de services de garde avant et après l'école, le système scolaire francophone semble offrir un service très satisfaisant aux communautés participantes. Les conseils scolaires jouent un rôle important dans la promotion des services en français et donnent des services complémentaires, tels que l'administration de ventes de livres ou l'animation d'ateliers de littératie familiale ou d'habiletés parentales.

En ce qui a trait à la disponibilité des bibliothèques communautaires, les opinions sont partagées, et ce, même au sein d'une même communauté. Certains considèrent que les livres et les ressources en français sont largement disponibles tandis que d'autres estiment qu'ils sont limités. Les bibliothèques scolaires sont souvent perçues comme étant mieux garnies. Toutefois, les familles ayant des enfants d'âge préscolaire sont mal servies à ce chapitre puisqu'elles n'ont pas accès aux services et aux ressources des bibliothèques scolaires. Seul un petit nombre de communautés possèdent une bibliothèque locale offrant des programmes s'adressant spécifiquement aux enfants d'âge préscolaire.

Presque toutes les communautés comptent sur des centres offrant sur place plusieurs ressources et services francophones. Toutefois, comme l'a fait remarquer un répondant, les centres se limitent aux initiatives ou activités dont ils possèdent les fonds pour payer les coûts inhérents aux installations. Par conséquent, un certain nombre d'initiatives communautaires ne sont pas offertes parce qu'elles ne disposent pas d'une marge financière suffisante pour se doter de locaux. Ainsi, les centres communautaires financés par les provinces offrent des programmes plus réguliers, citons à titre d'exemple les Centres de la petite enfance de l'Ontario.

6.2.5 Organismes religieux et développement spirituel

« Définitivement, "hum" lorsque je vais à la messe en anglais, chu pas chez nous, mais quand je vais à la messe francophone chu chez nous. Quand j'apporte mes petits, mes enfants aussi à l'église francophone on était chez nous puis ça développait aussi, par le chant, par la lecture, en écoutant les autres, en étant une partie de la communauté, définitivement ça l'aidait beaucoup à leur francophone social ici. »

La plupart des répondants connaissent bien les services francophones catholiques. Le catholicisme est nettement prédominant dans tous les sites participants, un faible nombre d'autres croyances religieuses ayant été mentionnées. Selon leur degré de pratiques religieuses individuelles, les participants sont plus ou moins familiers avec les horaires et les services proposés par leur église locale. La religion est qualifiée de « très présente » dans au moins une des communautés à l'étude. Si l'on reconnaît que les enfants d'âge préscolaire échappent à la

portée de la plupart des pratiques religieuses et spirituelles, leur participation aux activités qui attirent la communauté francophone est cependant perçue comme étant très importante, puisqu'ils ont ainsi l'occasion de participer à une activité commune. Il est intéressant de constater que l'église agit encore comme un lieu de rencontre important pour les francophones. En effet, certains répondants ont remarqué que les gens se rendent à l'église malgré la distance alors qu'ils ne parcourraient pas nécessairement un trajet de 30 minutes, par exemple, pour prendre part à toute autre activité.

D'après les réponses obtenues, on peut constater que les églises attirent des groupes de personnes pour différentes activités de levée de fonds et appuient diverses activités de promotion du mieux-être de la communauté. Les activités religieuses, sous forme de participation à la messe ou à des activités organisées et coordonnées par l'église, semblent offrir des occasions de socialisation pour les familles francophones, et cela, gratuitement.

6.2.6 Garderies francophones

« Et y a plusieurs, hum, maisons, heu, privées où des services de garde sont offerts en français. J'pourrais pas donner d'chiffres parce que ça change d'un mois à l'autre mais à ... , y doit bien y en avoir au moins une vingtaine dont on connaît l'existence parce que c'est pas réglementé pis c'est pas organisé comme tel là. Y a des mamans qui décident de rester à la maison avec leurs enfants et qui prennent d'autres enfants ... »

« Je peux vous dire que j'ai rencontré une personne qui travaillait au Centre de la petite enfance, et elle était tout à fait surprise, ça c'était au mois de septembre, tout à fait surprise qu'on avait une garderie à ... pour les enfants francophones. Ça fait quand même depuis 85, ouah... j'oserais dire "uh" dans les 90, je ne suis pas certaine l'année que la garderie a ouvert les portes mais ça fait quand même plusieurs années là. »

Les répondants ont mentionné que les garderies francophones dans les communautés minoritaires sont une denrée rare. Dans deux des communautés participantes, il n'y a qu'une seule garderie francophone, et cette dernière se trouve dans un établissement communautaire. Souvent, les parents ignorent même l'existence d'une garderie francophone dans leur communauté.

Certains répondants ont expliqué qu'il y a une abondance de garderies en milieu familial non réglementées qui fournissent des services de garde informels et qu'il est difficile de les quantifier ou d'estimer le nombre d'enfants desservis. Ces services de garde « à la maison » sont plus abordables et, dans certains cas, font l'objet d'une meilleure confiance que les garderies en installation communautaires. Dans certaines des communautés participantes, un organisme chapeaute et régit tous les services de garde, dont ceux en milieu familial et en installation communautaire, ainsi que les services d'immersion avant et après l'école. Dans les communautés où les services de garde sont mieux définis, on estime que les services sont de grande qualité. L'ensemble des répondants considèrent les garderies comme un moyen de catalyser l'acquisition des compétences linguistiques en français de l'enfant avant son entrée dans le système scolaire. Dans certaines communautés, ils rapportent que les garderies sont les seuls moyens de promouvoir la francisation des enfants.

Dans tous les sites sauf un, les garderies tiennent en permanence des listes d'attente. Malgré les places subventionnées, le coût des services de garde est toujours un problème pour les familles à faible revenu. Il importe de mentionner que dans deux des communautés, les répondants sont unanimes quant à la bonne qualité des services de garde offerts en français.

6.2.7 Santé

« La santé est aujourd'hui à peu près où l'éducation était v'là à peu près 15 à 20 ans, c'est-à-dire que, c'est pas un droit dans la Charte, c'est pas reconnu dans la loi provinciale de la santé, pardon, donc y faut que ceux qui sont, euh, les pionniers là-dedans revendiquent pour essayer d'obtenir des choses. Alors c'est certain que l'ouverture du Centre de santé communautaire X, c'est très important pour la communauté francophone. »

« Je ne sais même pas s'il y a un dentiste francophone ici. Je sais que au dentiste que moi je vais, il y a une hygiéniste dentaire, qui peut donner un coup de main au dentiste s'il a besoin d'explications. Mais c'est sûr que du côté des professionnels de la santé, c'est limité, ça c'est certain "hum" ou encore il faut attendre si on veut être servi en français. »

« Ben ça c'est le plus gros défi qu'on a, parce qu'ils en ont pas tel quel. Il y en a mais il faut aller loin pour les chercher. J'avais une maman l'année passée qui cherchait un psychologue pour son enfant. Il avait seulement cinq ans. J'en ai une autre, une maman qui est arrivée qui avait besoin d'un pédiatre francophone, parce que la maman ne parlait pas un mot d'anglais. »

De façon générale, les répondants ont indiqué que leur communauté offre des services de santé généraux en français. Toutefois, tous les répondants, sauf un, ont fait état d'une pénurie de services de santé spécialisés en français dans leur communauté. Même lorsque le système scolaire offre des services de santé quelques jours par semaine, à partir du moment où l'enfant doit voir un spécialiste, il est beaucoup plus difficile de trouver un professionnel de la santé qui parle français. Certaines communautés commencent à mettre sur pied des centres ou des services de santé francophones. L'infrastructure est en place, mais il demeure difficile de trouver des professionnels de la santé francophones pour assurer ces services.

6.3 ACCESSIBILITÉ ET OBSTACLES AUX RESSOURCES ET SERVICES DE LANGUE FRANÇAISE

Les représentants communautaires ont été appelés à répondre à la question : Selon votre expérience, de quelle(s) manière(s) les familles apprennent-elles l'existence des services ou des ressources disponibles en français dans votre communauté? La problématique d'accès à un service peut se concevoir en deux étapes : la connaissance de son existence et ensuite, l'obtention. Il va de soi que pour avoir accès à des services en français, il faut d'abord en connaître l'existence. Une fois le service connu, l'accès peut en être restreint par certains obstacles rencontrés par les jeunes familles, en particulier pour certains sous-groupes, dont les familles à faible revenu, les familles monoparentales, les familles exogames et les nouveaux arrivants dans la communauté. Les réponses données par les représentants communautaires ont été complétées avec celles obtenues auprès des parents lors du sondage de suivi administré en

février 2008. Ces derniers ont donné leur avis au sujet du niveau de difficulté auquel ils font face pour obtenir des services et des raisons pouvant expliquer pourquoi l'accès à ces services était difficile. La perception des représentants communautaires est ainsi validée par l'opinion des parents, bénéficiaires de ces services.

6.3.1 Sensibilisation

« Moi c'est par hasard, c'est vraiment du bouche à oreille, hum, c'est à force de cogner aux portes (rire) et de demander, moi, c'est vraiment par hasard que j'ai découvert les ressources qui existaient. »

« C'est ça, dans l'école il faut avoir la publicité, mais dans les journaux c'est pas toujours évident, puis on regarde pas toujours pour ça. »

« O.K. Je pense que la meilleure source c'est de bouche à oreille. Ensuite t'as toujours les dépliants. Par l'entremise des écoles, c'est sûr que c'est toujours une excellente façon de le faire. "Hum" il y a aussi les journaux, par contre les journaux il y a un défi additionnel, on a un journal qui est hebdomadaire seulement, et puis la radio communautaire je crois que selon mon opinion est sous-utilisée donc ça c'est malheureux, mais c'est quand même une source de... une source d'information. »

Les principaux moyens d'apprendre que les services existent sont les suivants :

- La grande majorité des répondants ont mentionné le bouche à oreille comme moyen le plus courant et efficace par lequel la plupart des familles francophones de la communauté prennent connaissance des services disponibles en français. La description des représentants du bouche à oreille ou du « réseautage » ressemble à celle d'une sous-culture coexistant en parallèle avec la culture anglophone majoritaire.
- Les lieux de rencontre ou « sources d'information » peuvent être des endroits publics, comme des parcs ou des centres communautaires anglophones. Il peut s'agir aussi de rencontres organisées dans le cadre d'autres activités francophones, telles que la messe.
- Les sites Web sont aussi des moyens efficaces pour établir des contacts avec des utilisateurs francophones potentiels.
- Enfin, avoir des bureaux dans un secteur très fréquenté (par exemple, une artère principale) accroît la visibilité d'une organisation et aide à attirer les francophones, individuellement ou en famille. Dès qu'une activité, un site ou un service en français intéresse les familles, cela crée un effet « boule de neige » puisque plusieurs activités et services sont annoncés au même endroit. Par exemple, les familles qui se trouvent sur les lieux d'une activité auront la chance de connaître d'autres activités, sites Web, numéros de téléphone, points de contact et services. Ces informations susciteront également leur intérêt et les amèneront à participer à plus d'activités et à faire appel aux services.

6.3.2 Obstacles

« Je ne sais pas s'ils ont autant un problème d'accès que ce que je constate c'est plus une difficulté comme identitaire si on veut. »

« C'est qui est le plus difficile, c'est de, d'aller rechercher les familles qui n'sont pas nécessairement dans un réseau francophone donc, euh, pour certaines familles, la porte d'entrée est peut-être les services de santé en français. »

« Est-ce qu'on a des obstacles? Ça me fait rire parce que comment on peut avoir d'obstacles quand on n'a presque pas de services. Ils sont très minimes. Je parle à tous les niveaux sont très minimes, mais par contre, non, je pense que ceux qui sont là et qui existent sont facilement accessibles. »

« Pendant la semaine, c'est ça c'est les parents qui travaillent le jour, y pourront pas se libérer du travail pour participer à ces activités-là et puis après ça, ben le soir, les problèmes c'est que bon, il faut se payer une gardienne, o.k. on arrive à notre shift de soir, il y a quand même des devoirs à faire avec nos plus vieux d'âge scolaire. Donc, puis beaucoup de familles monoparentales, beaucoup de séparations, donc, moi, je pense que c'est difficile. »

« Elle pose un problème, oui, logiquement parce que nous ne sommes pas une ville désignée, alors nous n'avons pas les services qu'on aurait besoin. »

Représentants communautaires : Selon les représentants communautaires, la méconnaissance des ressources et services disponibles en français et des droits des francophones est au cœur des obstacles à l'accès. D'après les réponses obtenues, deux points de vue permettent d'expliquer ces obstacles, l'un blâmant les bénéficiaires et l'autre, les fournisseurs de services.

Les représentants se disent inquiets quant à l'identité culturelle de certaines familles qui les pousse à opter pour une identité « bilingue », et donc à cesser de rechercher ou de participer à des activités offertes uniquement en français. On mentionne également le manque d'intérêt d'utilisateurs potentiels qui sont perçus comme n'étant « simplement pas intéressés ». Ainsi, les familles exogames sont particulièrement difficiles à rejoindre et à tenir informées ou intéressées, puisqu'elles sont probablement ciblées par des communications bilingues, ce qui est contraire au mandat des centres francophones.

On a souligné que le manque de ressources financières d'une organisation, un élément non directement relié aux utilisateurs potentiels, n'est pas la cause de la pénurie de services, mais plutôt du peu de variété des services ou de l'impossibilité d'offrir des heures prolongées.

Parmi les obstacles particuliers auxquels font face les familles plus vulnérables, le problème de la distance est important. L'absence de moyens de transport pratiques ou encore l'absence totale de transport public (dans une communauté) sont d'autres obstacles majeurs. Certaines familles francophones en situation minoritaire vivent loin de ce qui est considéré comme un centre de ressources francophones « physique », ce qui constitue un obstacle important pour celles qui n'ont pas les moyens d'avoir une voiture. Il convient de noter que deux centres possèdent des bibliothèques « itinérantes » ou des « joujouthèques » qui visitent de façon régulière certains secteurs éloignés — ce n'est toutefois pas le cas de toutes les communautés.

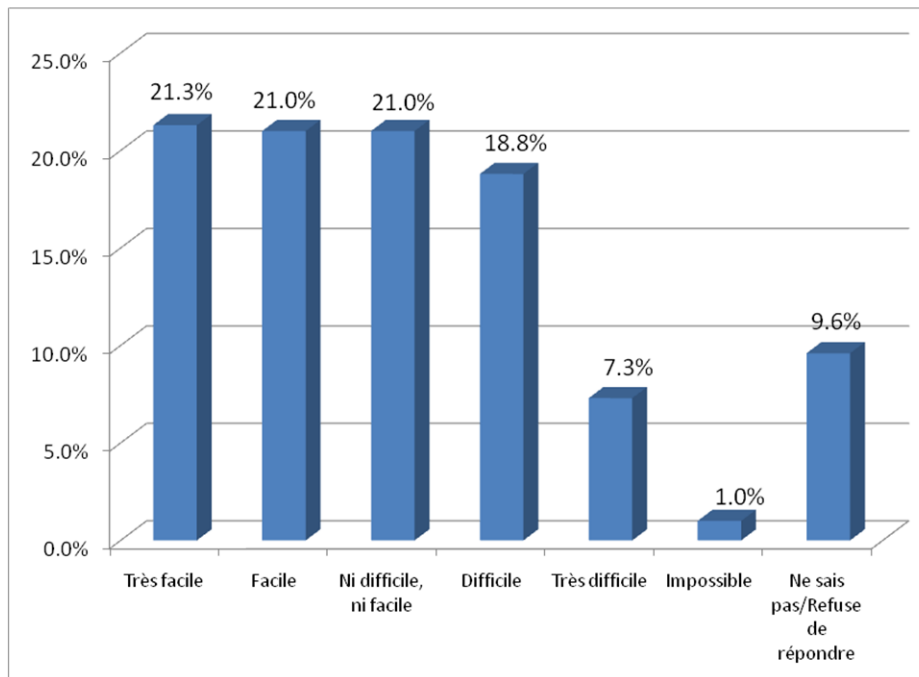
Les familles à faible revenu, plus particulièrement les familles monoparentales, les jeunes mères et les nouveaux immigrants, sont confrontées à d'autres obstacles. En plus du défi

prévisible que pose le coût des ressources, des services ou des moyens de transport, un certain isolement les empêche de se tenir informées des alternatives ou solutions possibles.

Parents : L'opinion des parents quant au niveau de difficulté d'accès à des services en français a été sollicitée afin d'obtenir leur perception en tant que bénéficiaires de services.

Échantillon global : Au total, 27 % des parents rapportent que l'accès à des services en français est impossible à difficile, 21 % se montrent indifférents (ni difficile, ni facile), alors que 42 % des parents rapportent un accès aux services facile à très facile. Notons que 10 % des répondants n'offrent aucune réponse ou opinion (voir la figure 6.1).

Figure 6.1 : Niveau de difficulté à accéder à des services en français



Analyses complémentaires : Aucune différence dans le niveau de difficulté perçu par les parents n'est ressortie en fonction de la langue dans laquelle le sondage a été complété [$F(1, 282) = 2,75, p > 0,05$]. Des analyses comparatives au niveau des communautés ont souligné des différences significatives [$F(5, 278) = 59,25, p = 0,000$]. Le lecteur est prié de noter que les scores présentés dans le tableau 6.2 s'interprètent à l'aide d'une échelle Likert de 6 points où 1 équivaut à *Très facile*, 3 équivaut à *Ni difficile, ni facile*, 4 équivaut à *Difficile* et 6 équivaut à *Impossible*. Il s'ensuit que plus un score est élevé, plus il indique une plus grande difficulté d'accès à des services en français. Les résultats d'analyses post-hoc (Tukey HSD) indiquent que les participants demeurant dans les communautés de :

- Durham, Saint-Jean et Edmonton rapportent un accès à des services en français plus difficile comparativement aux participants des trois autres communautés;
- Orléans et Cornwall, à leur tour, rapportent un accès relativement plus difficile que les participants demeurant à Edmundston.

Tableau 6.2 : Analyse de la variance (ANOVA) du niveau de difficulté d'accès à des services en français, par communauté

<i>Difficultés d'accès</i>	<i>Score moyen (écart-type)</i>	<i>Pourcentage de francophones dans la communauté</i>	<i>Différences significatives entre les communautés?</i>
<i>Communautés</i>	<i>n</i>		<i>Post-hoc (Tukey HSD)</i>
Edmundston	1,37 (0,64) n = 83	91 %	Oui Durham, Saint-Jean et Edmonton** < les trois autres communautés Cornwall et Orléans** < Edmundston
Orléans	2,69 (0,99) n = 54	30 %	
Cornwall	2,98 (0,87) n = 58	30,5 %	
Saint-Jean	3,74 (1,20) n = 27	5 %	
Edmonton	3,63 (1,11) n = 35	2,7 %	
Durham	3,93 (1,04) n = 27	2,8 %	

Note : Seuil de significativité : *** ≤ 1 %; ** ≤ 5 %.

Il est intéressant de noter que les scores sur la perception du niveau de difficulté à accéder à des services en français reflètent sensiblement la proportion de francophones vivant dans ces communautés (Statistique Canada, 2006b). Ainsi, les participants des communautés très minoritaires francophones de Durham, d'Edmonton et de Saint-Jean rapportent une plus grande difficulté d'accès comparativement aux participants des communautés modérément minoritaires de Cornwall et d'Orléans. À l'inverse, les participants de la communauté d'Edmundston, caractérisée par une majorité francophone, rapportent une très grande facilité d'accès à des services en français.

Groupes expérimentaux : Des différences significatives entre les groupes expérimentaux sont ressorties des analyses portant sur la difficulté d'accéder à des services en français [$F(2, 281) = 4,47, p = 0,012$]. Les résultats d'analyses post-hoc (Tukey HSD) retrouvés dans le tableau 6.3 révèlent que le groupe programme trouve plus difficile l'accès à des services en français comparativement aux groupes témoins.

Tableau 6.3 : Analyse de la variance (ANOVA) du niveau de difficulté d'accès à des services en français, par groupe expérimental

<i>Difficultés d'accès</i>	<i>Score moyen (écart-type)</i>	<i>Différences significatives entre les groupes?</i>
<i>Groupe expérimental</i>	<i>n</i>	<i>Post-hoc (Tukey HSD)</i>
Groupe programme	3,02 (1,40) n = 95	G1*** < G2, G3
Groupe témoin en garderie	2,54 (1,17) n = 99	
Groupe témoin hors garderie	2,53 (1,31) n = 90	

Note : Seuil de significativité : *** ≤ 1 %; ** ≤ 5 %.

Raisons expliquant les difficultés d'accès : Certains répondants ont ensuite identifié les raisons sous-jacentes aux difficultés d'accès à des services en français à partir d'une liste préétablie.

- La grande majorité des participants (n = 220; 71,9 %) n'ont pas identifié de raison, ce qui correspond à peu près au nombre de répondants ayant déclaré l'accès aux services en français comme étant ni difficile, ni facile ou encore facile à très facile (63,3 %).
- Parmi les répondants ayant identifié des raisons (n = 86; 28,1 %), la principale difficulté a comme origine le manque de professionnels francophones (n = 55; 18,0 %), suivi de l'absence pure et simple de services (n = 30; 9,8 %) et d'un manque de connaissances des services offerts (n = 28; 9,2 %). La distance et les problèmes de transport (n = 18; 5,9 %) semblent être un obstacle moindre à l'accès aux services.
- Toujours parmi les répondants ayant identifié des raisons, ces derniers estiment les problèmes de communication (n = 12; 3,9 %) et d'attente trop longue (n = 10; 3,3 %) comme étant des raisons mineures.
- Certains parents (n = 17; 5,6 %) ont ajouté des commentaires dont les principaux concernent le peu ou l'absence de services et de ressources disponibles en français (n = 10), une publicité pauvre sur les services et ressources disponibles (n = 3), les heures d'ouverture peu convenables (n = 2) et l'absence de demande due à un trop petit bassin de francophones dans la communauté (n = 3).

Les répondants pouvaient choisir plus d'une raison expliquant les difficultés d'accès à des services parmi la liste préétablie. Parmi ceux ayant pris avantage de la liste (n = 86), un peu moins de la moitié n'ont identifié qu'une seule raison pour expliquer les difficultés d'accès à des services en français (n = 35; 41 %), le tiers des répondants ont choisi deux raisons (n = 29; 34 %) et le quart ont choisi trois raisons ou plus (n = 22; 25 %). Le lien entre le nombre de raisons expliquant les difficultés d'accès à des services en français et la communauté d'origine a été ensuite examiné. Parmi les répondants ayant donné plus d'une raison, 63 % proviennent d'Edmonton, 50 % vivent à Saint-Jean ou à Durham, 23 % demeurent à Cornwall et 22 % sont d'Orléans. Par ailleurs, aucun des parents à Edmundston n'a identifié plus d'une raison sous-jacente aux difficultés d'accès et seulement 2 % ont identifié une seule raison. En fait, on observe une corrélation de 0,71 entre le niveau de difficulté d'accès aux services et le nombre de raisons rapportées.

6.4 QUALITÉ DES SERVICES DISPONIBLES EN FRANÇAIS POUR SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS FRANCOPHONES D'ÂGE PRÉSCOLAIRE

Les représentants communautaires ont été appelés à répondre à la question : À présent, je voudrais que vous classiez sur une échelle de 1 à 5 — 1 signifiant très médiocre et 5 très bien — la façon dont les familles jugeraient la qualité des services disponibles en français pour soutenir le développement des enfants francophones d'âge préscolaire dans cette localité. Malheureusement, la question du classement a été mal comprise par plusieurs des répondants. D'ailleurs, un d'entre eux a refusé de répondre parce qu'il estimait que le terme « qualité » ne convenait pas et que le classement n'était pas pertinent.

À l'exception du classement élevé accordé aux écoles, les réponses portant sur la qualité des services et leur classement sur une échelle de 1 à 5 étaient contradictoires ou trop souvent manquantes. Qui plus est, au sein d'une même communauté, il n'a pas été possible de généraliser les réponses des représentants en raison des contradictions. Par exemple, un répondant a proposé un certain classement pour l'utilisation des activités et services culturels et un classement complètement différent pour la qualité de ces mêmes services; l'écart était élevé avec un score moyen de 2 sur 5 donné pour l'utilisation des activités et services et un score moyen de 4 sur 5 donné pour la qualité de ces services. L'explication fournie pour l'écart entre les scores d'utilisation et de qualité des services était intéressante. Ainsi, bien que les activités culturelles et les services offerts fussent de qualité, les familles en étaient exclues ou devaient y renoncer parce que les heures ne convenaient pas à de jeunes enfants. Dans tous les cas, sauf deux, les services de littératie ont été classés faiblement ou ne l'ont pas été du tout. À l'exception d'une communauté à proximité d'un grand centre bilingue, toutes les communautés ont accordé un classement faible (entre 1 et 3) au niveau de la qualité des activités de sports et de loisirs.

6.5 PROFIL DE LA COMMUNAUTÉ

L'attention s'est ensuite tournée vers la stabilité dans la population francophone, le sentiment de sécurité, la diversité multiculturelle, la présence de zones de tensions communautaires et le niveau socioéconomique des résidents de la communauté. La question posée était : *Comment décririez-vous (brièvement) cette communauté et les gens qui y vivent?*

La vaste majorité des personnes interviewées n'étaient pas membres de leur communauté depuis de nombreuses années. Il n'est donc pas surprenant d'observer qu'à l'exception de deux personnes, les répondants connaissaient mal l'histoire de la présence francophone dans leur communauté. Dans plusieurs cas, les répondants ont indiqué que les francophones étaient présents dans leur région « depuis tout le temps », puis ont indiqué que cette présence remontait à 10 ou 15 ans. Les communautés participant au projet Capacité d'apprentissage ont un profil très différent, mais à l'exception d'une seule, les représentants communautaires rapportent que l'essor de la communauté francophone est relativement récent. D'après les entrevues :

- On peut voir qu'il y a toujours eu une présence francophone coexistant discrètement ou passivement avec une majorité anglophone. La présence francophone dans la plupart des communautés remonte à très loin, mais l'échantillon de répondants ne semble pas connaître la transformation qui s'est produite au fil du temps. Seuls deux répondants connaissaient très bien l'histoire de la présence francophone et les facteurs ayant engendré des changements. Les facteurs de changement les plus cités étaient la législation et la croissance économique.
- Les perceptions quant à la sécurité dans la communauté sont très positives et reposent sur des comparaisons avec de grands centres urbains où, évidemment, la sécurité est davantage préoccupante. Les répondants se sont aussi clairement exprimés sur leur mode de vie et leur tendance à s'installer dans des secteurs familiaux ou mieux nantis, où la délinquance est moins fréquente.
- La présence croissante de nouveaux groupes culturels est évidente dans le discours de plusieurs participants. Dans certaines communautés, on observe une vague relativement récente de nouveaux immigrants francophones qui assurent une forte

- présence dans leur système scolaire. D'autres communautés font état d'une diversité culturelle, mais pas nécessairement dans la communauté francophone.
- La présence de nouveaux groupes cherchant à se positionner dans les économies florissantes de certaines communautés est perçue par quelques répondants comme une source de tension qui n'est pas trop grave en apparence, mais qui est présente et contribue à modeler les communautés. Les différences culturelles de certains des nouveaux groupes sont souvent trop fortes pour qu'ils puissent se mêler aisément aux groupes francophones existants. Toutefois, il convient de noter que d'autres formes de tension sont beaucoup plus récurrentes, notamment les tensions perçues entre anglophones et francophones, et entre les francophones hors Québec et les franco-canadiens du Québec.
 - Une majorité relative de répondants ont déclaré que leur communauté n'éprouvait pas de problèmes économiques majeurs et que les gens s'y établissaient à cause de l'emploi. Seules deux communautés semblent montrer des signes de difficultés économiques, les répondants ayant fait état du départ récent d'importants employeurs de leur région. Le chômage, les nouveaux immigrants et un taux élevé de jeunes femmes monoparentales (dans une communauté) figuraient parmi les sources d'impuissance économique les plus souvent mentionnées.

6.6 DÉFIS ACTUELS DE LA COMMUNAUTÉ EN TERMES DE SERVICES OU D'ACTIVITÉS COMMUNAUTAIRES ABSENTS ET DE RESSOURCES NON EXPLOITÉES

« On sait très bien que dans un organisme bilingue les services ne seront pas offerts. Y va toujours offert en anglais en premier. »

« On se plaint qu'on a rien quand on en a, on n'y va pas. »

« O.K. moi je te dirais premièrement il y a une pénurie pas juste d'éducatrices pour travailler en service de garde réglementé. Il y a aussi une pénurie en professionnels de santé, soit des orthophonistes, des ergothérapeutes, des médecins, des pédiatres. »

« J pense que, un des gros défis actuellement, c'est que, par la force des choses, on voit de plus en plus de familles exogames pis que ça soit exogames, francophones-anglophones ou francophones quelque chose d'autre, hum, c'est un, c'est un des gros défis auxquels font face les organismes communautaires pis ça fait partie d la difficulté qu'ils ont à attirer les gens pis les familles. »

Les participants au sondage ont répondu à la question : Quels genres de services ou d'activités communautaires les parents des enfants francophones d'âge préscolaire souhaitent-ils avoir le plus sans pouvoir les trouver dans cette communauté? Cette question s'intéresse particulièrement aux défis actuels de la communauté en termes de services, d'activités ou de ressources dans les domaines communautaire ou de la petite enfance qui sont manquants ou non exploités.

Les entrevues avec les représentants communautaires ont permis de dégager différents défis, mais très peu étaient propres à une seule communauté. Outre le défi très évident de vivre dans

une communauté minoritaire francophone où la plupart des activités et des échanges quotidiens se déroulent en anglais, les défis suivants ont été mentionnés :

- Le déclin ou l'étalement des francophones dans la région;
- La tendance dominante à offrir de plus en plus de services bilingues aux familles francophones;
- La pénurie de professionnels francophones dans les systèmes scolaires et de santé;
- Le manque de centres de services de garde en français et de solutions de rechange;
- La hausse des couples exogames;
- La faible participation et présence aux événements ou activités francophones (à noter qu'aucun répondant n'a mentionné que lorsque ces activités étaient gratuites, la participation était plus élevée);
- La pénurie de bénévoles.

Lorsqu'on a demandé aux répondants de commenter les ressources pour la petite enfance non exploitées et les services manquants, ils ont identifié plusieurs secteurs, notamment (par ordre de fréquence) :

1. Spectacles, activités et événements culturels : à l'exception d'une communauté, il y a un manque d'activités de ce genre s'adressant aux jeunes familles. Les coûts et/ou les heures de présentation empêchent les familles ayant de jeunes enfants d'y participer.
2. Garderies et services alternatifs : les garderies ont souvent de longues listes d'attente et sont ouvertes uniquement à des heures régulières, ce qui ne tient pas compte des parents travaillant la nuit. Il existe également un besoin d'offrir un service régissant et reliant les « garderies en milieu familial » et les parents à la recherche de services.
3. Il y a un écart ou une zone grise en ce qui concerne les services offerts aux mères et aux parents au moment de la naissance jusqu'à ce que les enfants atteignent l'âge de trois ou quatre ans et qu'ils soient acceptés dans différents services s'adressant à la petite enfance. Un répondant a mentionné qu'il serait important de mettre sur pied un « centre de répit pour les parents » pour appuyer les mères et les familles de nouveaux arrivants dans la communauté.
4. Les groupes de jeu sont sous-représentés, mais constituent une bonne façon pour les parents de jeunes enfants d'accéder à d'autres services francophones et de faire en sorte que leurs enfants commencent très tôt à interagir dans un environnement francophone.
5. Ce ne sont pas toutes les communautés qui sont dotées d'un centre communautaire et certaines n'ont qu'une forme quelconque de centre communautaire en théorie, mais non en pratique. La situation idéale, telle que certains répondants l'ont présentée, serait d'établir un centre de ressources familiales unique offrant une vaste gamme de services couvrant tous les besoins des familles ayant de jeunes enfants (p. ex., santé, loisirs, soins spéciaux, groupes de jeu, bibliothèque, etc.).
6. Il ne faut pas sous-estimer le rôle des bénévoles. On peut voir, d'après les réponses aux entrevues, que leur rôle est important pour assurer la continuité et la qualité de

certaines activités et de certains services aux francophones. Ces bénévoles ne sont pas toujours perçus comme tels, mais leur rôle est vu comme essentiel pour créer de la cohésion et forger la communauté. On peut penser par exemple aux groupes de femmes qui organisent un service de covoiturage et de collations pour un groupe de jeu dirigé et animé par des parents.

En terminant, il convient de mentionner séparément que des situations pouvant être qualifiées de risques ou signes d'assimilation ont été fréquemment soulevées.

« On va faire le magasinage, c'est en anglais, les émissions à la télé, c'est plus difficile, ils sont moins populaires pour le jeune que. Peut-être quand j'étais jeune mes parents parlaient français donc on regardait toute la télévision en français. Si mon mari regarde la télévision en anglais, bien, on regarde tous la télévision en anglais. C'est un peu difficile, c'est pas juste parce que mon mari parle anglais, mais c'est aussi juste la culture américaine. »

« Je trouve que les gens ne s'affirment pas assez pour le français, et ne tiennent pas à leur langue assez. Tsé, par contre du côté social, tu peux pas les blâmer. Les enfants sont vraiment assimilés mais parce que s'ils veulent aller à la danse, s'ils veulent faire ci, c'est tout en anglais... »

« Mais j'trouve que ça limite l'enfant dans son apprentissage de l'anglais et je sais pas jusqu'à quel point, hum, mais c'que j'trouve dommage entre autres, et, bon, ça, c'est la réalité francophone comme, par exemple, à Garderie XYZ, on dit, bon, faut que ça s' passe en français mais est-ce qu'il y aurait possibilité d'y intégrer des éléments anglophones? Peut-être, bon. Est-ce qu'il y a certaines activités qui pourraient parfois se dérouler en anglais, et je sais quand on a fait le sondage auprès des parents, certains parents ont demandé à c'que certaines activités d'anglais soient insérées dans le programme ce qui serait possible ».

Les répondants ont cité les cas de familles ou de personnes ayant renoncé à leurs droits de francophones pour avoir accès à un plus grand éventail de services ou pour honorer une « fusion culturelle » avec un partenaire non francophone. D'autres familles ont développé une fausse impression que le bilinguisme procurait un statut linguistique supérieur ou amélioré et s'identifient donc comme telles et non comme francophones; ce faisant, elles contribuent graduellement à la détérioration ou à la perte de services francophones dans leur communauté.

6.7 DISCUSSION

Bien que les communautés soient très différentes les unes des autres, elles présentent néanmoins des caractéristiques et des défis communs. Cette section présente d'abord les trois constats découlant des entrevues auprès des représentants communautaires. Elle se poursuit avec les limites des résultats pour terminer avec les étapes anticipées dans les futures analyses d'impact.

Les constats

Un premier constat ressortant des entrevues est que les services disponibles pour la petite enfance étaient en anglais ou bilingues et jamais exclusivement en français. Il semble donc y

avoir peu de services ou de ressources ciblant la petite enfance francophone. Du côté des services de santé, selon les représentants communautaires, il existe une pénurie de services de santé en général. Cette situation est encore pire lorsqu'on parle des services fournis en français. De fait, deux répondants ont indiqué qu'il fallait attendre longtemps avant de pouvoir être servi par un francophone et c'est pourquoi les familles optent pour des services en anglais. Lorsque questionnés sur la présence de ressources et de services en français, dans plusieurs cas, les répondants ont mentionné des ressources et des services pour les enfants plus âgés et non pas pour la petite enfance.

Au niveau des obstacles à l'accès aux services, les réponses des représentants sont similaires à celles obtenues des parents. Au premier rang des obstacles se retrouve la méconnaissance ou l'absence de services disponibles en français suivie de près par le manque de professionnels francophones qualifiés. Toutefois, la plupart des parents indiquent ne pas avoir généralement de problèmes pour se faire servir — peu importe la langue. Ces derniers laissent entendre qu'ils ont recours aux services en anglais lorsqu'ils rencontrent des difficultés à trouver des services communautaires en français. Par ailleurs, les représentants soulignent le problème de la distance comme jouant un rôle important en ce qui concerne l'accès aux ressources communautaires. En effet, les familles qui demeurent dans des endroits plus éloignés participent moins souvent aux activités de la communauté francophone et il se peut également qu'elles ne soient pas au courant des ressources qui y sont disponibles.

Un deuxième constat est l'inquiétude exprimée par certains représentants communautaires vis-à-vis du facteur d'assimilation des parents francophones au contexte anglophone. En effet, il arrive très souvent que les parents s'orientent davantage vers l'anglais, car il est plus facile d'accéder aux ressources communautaires ou parce que l'un des membres du couple est anglophone. Ainsi, les familles davantage tournées vers l'anglais s'isolent des autres francophones, rendant difficile l'organisation de la communauté.

Un troisième constat ressort au niveau du profil des communautés. Les répondants rapportent un nombre important de nouveaux arrivants francophones dans leur communauté. La situation économique dans certaines régions fait en sorte que les familles déménagent aux endroits où il y a de meilleures opportunités de travail. Certains viennent pour s'y établir de façon plus permanente, tandis que d'autres s'installent pour de courtes périodes, puis retournent à leur lieu d'origine. Ce sont clairement les personnes qui se considèrent chez elles dans la communauté qui vont s'investir dans le mieux-être à long terme de la communauté. Ainsi, le degré de stabilité dans les communautés peut également expliquer les différences dans la disponibilité de ressources pour la petite enfance et pour les familles.

D'ailleurs, des études antérieures ont démontré que les quartiers ayant un niveau élevé de stabilité sont ceux dont les membres sont les plus susceptibles d'agir pour le bien des enfants. Des taux élevés de mobilité résidentielle et de changement de quartier correspondent souvent à un bouleversement social et à un amincissement des liens sociaux, ce qui peut créer un climat plus propice à la criminalité et à d'autres types de comportements antisociaux. En conséquence, les liens sociaux sont d'importants pré-requis à la cohésion et à l'efficacité collective d'un quartier — soit la cohésion sociale entre voisins et leur volonté d'intervenir pour le bien commun (Sampson, Raudenbush et Earls, 1997). La mobilité des familles est peut-être une des raisons qui expliquent pourquoi, sur l'échelle du capital social (voir le chapitre 3), seulement 65 % des

personnes connaissant le mieux l'enfant (PCM) ont été en mesure de répondre à toutes les questions.

Les limites des résultats

Il est clair qu'une majorité des répondants connaissaient très peu l'histoire de leur communauté. Seulement 2 répondants sur 23 ont été en mesure de répondre à la question concernant l'histoire de la communauté. Il n'est donc pas surprenant que l'information obtenue dans certaines sections du sondage ne soit pas très riche. Une seconde limite concerne l'administration d'une entrevue auprès de personnes qui, dans l'ensemble, travaillent pour des organismes offrant des services en français. Le biais introduit dans les réponses est nettement ressorti à la question leur demandant d'évaluer la qualité des ressources et des services communautaires. Il n'est pas surprenant de constater que la majorité des représentants trouvaient très difficile d'accorder une note à la qualité des services offerts en français, certains refusant même de répondre en disant qu'ils trouvaient les questions hors contexte ou sans objet. Enfin, il est utile de souligner que les opinions exprimées sont celles d'un nombre limité de représentants communautaires. Elles ne reflètent pas nécessairement le point de vue des communautés, des employeurs ou des organisations employant les participants au sondage communautaire. Par ailleurs, l'entrevue a été conçue en anglais et toutes les révisions ultérieures ont été apportées à la version anglaise du document. Certains problèmes de traduction ou l'inclusion de biais culturels auraient pu être nuisibles car toutes les entrevues ont été conduites en français. Pour ne donner que quelques exemples, certaines questions posées comportaient des éléments traditionnellement communs dans les communautés anglophones mais non retrouvés systématiquement dans les communautés francophones (p. ex., « sunday schools »). La section portant sur l'accès aux services n'incluait pas de questions sur les obstacles propres aux francophones vivant en milieu minoritaire (p. ex., niveau d'accommodation par le groupe culturel dominant; politiques provinciales en matière de financement; politiques d'accréditation des garderies, etc.).

Les futures analyses

Les résultats découlant des sondages communautaires seront complétés par d'autres sources d'information communautaires (p. ex., la cartographie communautaire, les sondages des parents) pour qu'ensemble, ils contribuent à parfaire notre compréhension de la dynamique dans la communauté. Toutefois, le sondage communautaire informe sur les grandes tendances dans la communauté mais non sur les variations propres à l'utilisateur des services et ressources communautaires. Ceci rend leur utilisation dans les analyses d'impact problématique. Les facteurs communautaires sont mesurés de façon plus précise dans les sondages de suivi auprès des parents. Ainsi, on obtient des informations directement des parents sur le type et la fréquence d'utilisation des services et ressources ciblant les jeunes familles. Il en est de même pour les détails liés à la langue dans laquelle ces services et ces ressources sont offerts et pour les barrières d'accès à ces derniers selon la perspective des utilisateurs. Enfin, nous obtenons des informations plus précises sur les perceptions des parents quant à la vitalité francophone de leur communauté. De fait, les études antérieures ont surtout utilisé dans leurs analyses les variables contextuelles et les processus familiaux ainsi que les perceptions des parents sur des variables communautaires pour expliquer le développement des enfants (une revue de ces variables est faite au chapitre 1). (Voir aussi G. Doherty, 2007 et E. M. Thomas, 2006.)

7.0 Cartographie communautaire

Ce chapitre présente les résultats de la cartographie communautaire pour chacune des six communautés à l'étude. Un premier objectif de cette cartographie communautaire est de mettre en lien l'emplacement des ressources en français avec l'emplacement de la population francophone au sein de cette communauté. Elle vise également à analyser le profil du capital culturel (Landry, 1994) spécifique aux organismes et institutions ciblant la petite enfance en milieu minoritaire francophone.

Le chapitre débute par un survol des projets de cartographie communautaire entrepris dans le domaine de la petite enfance. Une deuxième section présente la méthodologie employée pour créer les cartes, notamment au niveau de l'élaboration de la taxonomie des ressources à répertorier, la délimitation de chacune des communautés, le choix de l'unité géographique normalisée pour les subdiviser, et la création de la « couche » linguistique.

Les sections subséquentes présentent, pour chacune des communautés, un bref profil sociodémographique et un répertoire des ressources et programmes commenté en fonction de l'emplacement des francophones relativement à ces ressources. Le chapitre se termine avec un retour sur les principaux constats de l'analyse de chaque cartographie communautaire en fonction du niveau du capital culturel et de la complétude des infrastructures institutionnelles ciblant la petite enfance. Les limites de l'analyse entreprise et les analyses futures envisagées seront également discutées.

7.1 INTRODUCTION À LA CARTOGRAPHIE COMMUNAUTAIRE

À la base, une cartographie communautaire est un outil permettant un aperçu visuel des liens entre les caractéristiques physiques et socio-économiques des quartiers et l'emplacement d'au moins une variable d'intérêt. Ces variables d'intérêt sont rattachées à des identificateurs géographiques (par exemple, un code postal, des coordonnées de longitude et de latitude) qui permettent de les localiser dans la collectivité.

Une cartographie comprend plusieurs « couches » d'informations superposées. La première couche consiste en la représentation géographique de la région à l'étude, telle qu'une division de recensement. Une deuxième couche permet de subdiviser ou « découper » la région dans de plus petites unités géographiques, par exemple les aires de diffusion. Il s'agit ensuite de superposer les couches avec les données de la ou des variable(s) d'intérêt comme, par exemple, le pourcentage des ménages à faible revenu ou encore le taux de criminalité. Ces cartes géographiques ont donc pour vocation de mettre en relief la répartition de la ou des variable(s) d'intérêt à l'intérieur de chaque zone géographique considérée.

Exemples de cartographies communautaires

Les cartographies communautaires ont été utilisées avec succès dans le cadre de l'initiative fédérale *Comprendre la petite enfance* (CPE), une initiative de recherche de Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDCC). Débutant en 1999 et promouvant une meilleure compréhension des facteurs pouvant influencer le développement des enfants, le projet CPE visait la production de résultats de recherche à l'échelle communautaire

afin d'encourager la prise de décisions fondées sur des preuves empiriques dans chacune des communautés participant à l'étude. Pour ce faire, le modèle du CPE reposait sur l'établissement de partenariats avec de nombreuses agences du gouvernement fédéral qui étaient chargées de produire les données empiriques à l'aide de l'*Instrument de mesure du développement de la petite enfance* (IMDPE), ainsi qu'avec des organismes non gouvernementaux bien implantés qui étaient responsables de la dissémination de ces résultats au niveau communautaire (RHDC, s. d.).

L'analyse de ces cartographies communautaires a confirmé l'existence de disparités importantes au niveau de la préparation à l'école parmi les enfants provenant de certains quartiers et a permis l'identification des écoles qui, systématiquement, accueillait des enfants moins bien préparés pour l'école. D'autres résultats ont permis, à l'aide d'un index de risque créé à partir de facteurs de risque reconnus dans le domaine (p. ex., familles monoparentales), l'identification de quartiers particulièrement vulnérables même si ces quartiers étaient bien nantis en programmes et services ciblant la petite enfance.

La cartographie communautaire est devenue l'outil privilégié des pourvoyeurs de services et de ressources puisqu'elle leur fournit de l'information essentielle dans le cadre du processus de planification et de prestation des services et ressources communautaires, ce qui leur permet de mieux répondre aux besoins des jeunes enfants et de leur famille.

7.2 MÉTHODOLOGIE

Cette section décrit les étapes de l'élaboration du répertoire des services et ressources en petite enfance et la création des cartes géographiques.

Taxonomie des ressources répertoriées

La taxonomie des catégories et sous-catégories de ressources reprend plusieurs des catégories identifiées dans l'étude *Comprendre la petite enfance* (Connor et Brink, 1999) et le rapport *Le meilleur est... avenir!* préparé par la Commission nationale des parents francophones (CNPFF, 2005). Ensemble, ces deux études ont servi de source d'inspiration pour la taxonomie des ressources jugées importantes pour le développement des jeunes enfants qui vivent en milieu minoritaire francophone. Compte tenu des objectifs du projet Capacité d'apprentissage, le répertoire créé dans le cadre de la cartographie communautaire concerne davantage les ressources directement associées aux ressources pédagogiques et à la préparation à l'école. Ainsi, pour figurer dans le répertoire, une ressource devait satisfaire aux critères suivants :

- être directement offerte aux enfants âgés de 0 à 6 ans et/ou à leur(s) parent(s);
- être offerte à un endroit physiquement localisé dans la communauté (*exemples d'exclusions* : les comités ou le travail d'action sociale, site Web);
- être offerte en français, selon une des trois catégories suivantes : français en tout temps, en français et en anglais, ou en français sur demande seulement.

Par ailleurs, certaines ressources jugées moins pertinentes pour les objectifs du projet Capacité d'apprentissage n'ont pas été répertoriées, notamment :

- les services ou programmes reliés à la santé autres que les hôpitaux et les centres de santé en français;
- les programmes ou interventions pour identifier et/ou appuyer les enfants avec des besoins spéciaux;
- les institutions religieuses.
- Notons que les services en alphabétisation familiale offerts dans le cadre du projet Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire n'ont pas été comptabilisés puisqu'il ne s'agit pas de ressources permanentes, mais plutôt de ressources liées à un projet de recherche défini dans le temps.

Le lecteur est aussi prié de noter que seules les garderies en milieu scolaire et en installation ont été répertoriées. De plus, l'objectif étant la réalisation d'un inventaire des ressources et programmes, aucune évaluation du service, telle que la qualité, l'accès ou une analyse avantages-coûts, n'a été faite. Le tableau 7.1 présente la taxonomie des catégories et sous-catégories des ressources répertoriées.

Tableau 7.1 : Catégories et sous-catégories des ressources répertoriées pour la cartographie communautaire du projet Capacité d'apprentissage

<i>Catégories</i>	<i>Sous-catégories</i>	<i>Exemples</i>
Garde d'enfants	Garderies en milieu scolaire	
	Garderies en installation	Garderies autres que celles en milieu scolaire ou à domicile
	Haltes-garderies/parascolaire	Services d'animation/programme parascolaire, haltes-accueil
Littératie	Activités de littératie	Clubs de livres/lecture, heures du conte, temps de rime pour bébé, programmes de littératie pour les tout-petits à la bibliothèque
	Bibliothèques	
	Autres	Librairies, trousse de lecture, vidéothèques
Ressources pédagogiques en petite enfance	Centres de petite enfance	
	Centres de ressources	Centres de documentation, information et aiguillage vers les services
	Ateliers pour enfants	Ateliers du samedi, activités d'apprentissage, artisanat/bricolage
	Ateliers pour parents	Formations au rôle parental, formations sur l'exogamie, programmes de développement de l'enfant
	Ateliers conjoints (parents-enfants)	
	Groupes de jeu/portes ouvertes	
	Programmes de préparation à l'école	Camps de la maternelle, animation scolaire, éveil préscolaire

<i>Catégories</i>	<i>Sous-catégories</i>	<i>Exemples</i>
Éducation et santé	Écoles publiques francophones	Niveau primaire
	Écoles catholiques francophones	Niveau primaire
	Écoles publiques – immersion	Niveau primaire
	Écoles catholiques – immersion	Niveau primaire
	Hôpitaux	
	Centres de santé	
Sports et culture	Piscines offrant cours/programmes	
	Autres sports et activités récréatives	Soccer, gymnastique, ballet/danse, patinage
	Centres communautaires/récréatifs	
	Activités culturelles	Musées/galeries d'art offrant activités/programmation, soirées de jeux de société, spectacles, cours d'introduction à la musique

Collecte des données, vérification et création des cartes

L'identification des ressources et services offerts en français et ciblant les familles de jeunes enfants a débuté en septembre 2007 à l'aide des coordonnatrices communautaires du projet Capacité d'apprentissage. Grâce à leur connaissance du réseau communautaire en petite enfance et à leurs contacts avec les pourvoyeurs de services, la majorité des ressources ont été identifiées par les coordonnatrices communautaires sur le terrain. Pour la communauté d'Orléans, la liste des ressources a été partiellement montée grâce au partage de la base de données du « Parent Ressource Centre d'Ottawa » du projet Six ans et gagnant (Ottawa, 2008).

Des appels téléphoniques aux organismes et des recherches sur Internet ont été effectués pour confirmer la clientèle cible d'un service ou programme ou encore, pour confirmer la langue ou les langues dans lesquelles la ressource était offerte.

La liste finale des ressources, y compris les coordonnées de longitude et de latitude calculées à partir des codes postaux (Statistique Canada, 2006c), a été compilée dans une base de données Excel. Une deuxième base de données Excel a permis de jumeler les données de la couche linguistique avec le code unique identifiant chaque aire de diffusion et secteur de recensement (Statistique Canada, 2006d). Ces deux bases de données Excel, ainsi que les fichiers de délimitation et de subdivision pour chacune des communautés (Statistique Canada, 2006e), ont été importés dans le logiciel de cartographie MapInfo Professional 7.8 pour la création des cartes par un géographe.

Enfin, notons que les données sociodémographiques présentées dans chacune des sous-sections sont tirées du Recensement de 2006 (Statistique Canada, 2006b). Les informations historiques proviennent des sites Web officiels de chacune des communautés.

Détermination des frontières et division des territoires

La création des cartes géographiques exige l'identification de frontières communautaires ainsi que la division des territoires à l'intérieur de ces frontières. Le choix des frontières communautaires s'est fondé sur deux considérations : (1) les frontières utilisées par Statistique Canada; et (2) l'étendue géographique permettant de capter le plus grand nombre de participants du projet Capacité d'apprentissage. Ainsi, les frontières d'une communauté devaient à la fois figurer parmi celles reconnues par Statistique Canada pour permettre le jumelage avec les données du Recensement de 2006 et, en même temps, correspondre approximativement aux régions dans lesquelles demeurent les participants du projet Capacité d'apprentissage.

À l'intérieur d'une communauté, deux unités géographiques ont été utilisées pour découper le territoire en une plus petite unité géographique. Le choix de l'unité géographique reposait sur la densité de la population de la communauté : le *secteur de recensement*⁴⁶ ou l'*aire de diffusion*⁴⁷. Le lecteur est invité à lire l'annexe F pour une description détaillée des considérations sous-jacentes au choix de l'unité géographique normalisée et de l'information qui y est présentée. Le tableau 7.2 ci-dessous présente les unités géographiques normalisées de Statistique Canada utilisées pour délimiter chacune des six communautés.

Tableau 7.2 : Unités géographiques selon la communauté

Communauté	Unité géographique	
	Pour définir les frontières de la communauté	Pour découper/subdiviser la communauté
Cornwall	Agglomération de recensement	Aire de diffusion
Durham	Division de recensement	Secteur de recensement
		Aire de diffusion
Edmonton	Région métropolitaine de recensement	Secteur de recensement
Edmundston	Agglomération de recensement	Aire de diffusion
Saint-Jean	Région métropolitaine de recensement	Secteur de recensement
Orléans	Région métropolitaine de recensement	Secteur de recensement

La couche de base : le pourcentage de francophones selon la langue maternelle

Un des objectifs de cette cartographie communautaire consiste à faire le lien entre l'emplacement et l'étendue des ressources en français relativement à l'emplacement de la population francophone au sein de cette communauté. Une « couche » de base a donc été créée pour capter la proportion de francophones — selon la langue maternelle au moment du Recensement de 2006 (Statistique Canada, 2006d) — à l'intérieur de chaque aire de diffusion ou secteur de recensement.

⁴⁶ Une petite région relativement stable, comptant habituellement de 2 500 à 8 000 habitants, et située à l'intérieur de grands centres urbains dont le noyau compte 50 000 habitants ou plus (Statistique Canada, 2006f).

⁴⁷ Petites régions composées d'un ou plusieurs pâtés de maisons avoisinants et regroupant de 400 à 700 habitants (Statistique Canada, 2006f).

À l'aide d'une base de données préparée pour le projet Capacité d'apprentissage par Statistique Canada (2006d), le pourcentage d'habitants ayant le *français comme langue maternelle* par unité géographique (aire de diffusion ou secteur de recensement) a été calculé selon la méthode suggérée par Forgues et Landry (2006) :

$$\% \text{ de francophones par unité géographique} = \frac{N_{\text{langue maternelle=FR seulement}} + \frac{1}{2} N_{\text{langue maternelle=FR et ANG}}}{N_{\text{habitants dans l'unité géographique}}} \times 100$$

Le lecteur est référé à l'annexe F pour une description détaillée des considérations sous-jacentes au choix des variables pour créer les couches de base, y compris la décision de ne pas ajouter l'emplacement des participants du projet Capacité d'apprentissage à la cartographie.

Calcul du capital culturel et vitalité ethno linguistique

Le développement de la langue maternelle chez les jeunes enfants se conçoit comme l'aboutissement du processus de socialisation vécu dans le milieu familial, le milieu scolaire ou préscolaire et le milieu socio-institutionnel (Landry et Allard, 1997). Le milieu socio-institutionnel réfère essentiellement au réseau individuel des contacts linguistiques dans la communauté. Il se compose de plusieurs dimensions objectives de la vitalité ethno linguistique dont le capital culturel, soit un agent de transmission de la culture et de la langue française. Ainsi, les institutions éducatives, y compris les services de garde pour la petite enfance, le nombre et la variété des médias de masse, et l'accès à différentes ressources culturelles et à diverses activités dans la communauté sont autant d'indicateurs du capital culturel (Landry, 1994; Gilbert, 2003; pour une revue sommaire de la vitalité, voir Guimond, 2003).

Dans le contexte d'une cartographie communautaire du projet Capacité d'apprentissage, il devient intéressant de procéder à une analyse de l'ampleur du capital culturel présent dans chaque communauté. La notion de « complétude institutionnelle » de Breton (1964) s'avère pertinente dans le contexte du développement des capacités langagière et identitaire des jeunes enfants francophones vivant en situation minoritaire. Ainsi, un ratio d'enfants par ressource (enfants : ressource) a été calculé à partir des ressources et des services jugés essentiels au développement des jeunes enfants (Connor et Brink, 1999; CNPF, 2005)⁴⁸. La somme des ressources **offertes en français seulement** dans chacune des catégories a donc été divisée par le nombre d'enfants francophones âgés de 0 à 4 ans habitant dans la communauté, selon les données du Recensement de 2006. Le calcul du ratio ne considère que les ressources offertes en français seulement pour les raisons pédagogiques et sociales suivantes. Au niveau pédagogique, le développement des compétences linguistiques diverge entre les enfants anglo-dominants, franco-dominants et bilingues. En outre, la connaissance limitée qu'ont les enfants anglo-dominants du français retarde souvent l'apprentissage des enfants franco-dominants et bilingues (Coghlan et Thériault, 2002). Au niveau social, l'inclusion d'enfants anglo-dominants dans les services de garde est souvent associée à une plus grande utilisation de l'anglais (Gilbert, 2003, p. 18).

Enfin, des études empiriques démontrent que l'accès à des ressources offertes en français seulement permet de contrebalancer la forte influence du poids démographique et social de

⁴⁸ Ce type d'analyse s'inspire de celle effectuée par Letouzé (2003, p. 6).

l'anglais sur le vécu quotidien des membres de la communauté francophone. La présence de multiples milieux francophones favorise le maintien et l'épanouissement de l'identité ethnolinguistique et de la langue (Landry, Allard et Devreau, 2007).

7.3 RESSOURCES ET PROGRAMMES CIBLANT LES JEUNES FAMILLES DE LANGUE FRANÇAISE

7.3.1 Répertoire des ressources et programmes pour la communauté de Cornwall

Bref profil sociodémographique

Cornwall, située dans les Comtés unis de Stormont, Dundas et Glengarry et fondée en 1784, est la ville la plus à l'est de la province de l'Ontario et longe le fleuve Saint-Laurent, à 100 km au sud-est d'Ottawa. Cornwall est le centre urbain d'un nombre important de communautés avoisinantes, telles que Long Sault, Ingleside, Avonmore, Martintown et Williamstown.

Population

- La population de Cornwall était de 58 485 habitants en 2006.

Enfants

- En 2006, les enfants âgés de 0 à 4 ans et de 5 à 9 ans représentaient respectivement 4,9 et 5,6 % de la population totale de Cornwall.

Français comme langue maternelle

- 24,7 % des habitants de Cornwall rapportaient le français comme langue maternelle.
- Les enfants ayant le français comme langue maternelle représentaient respectivement 12,3 et 15,6 % des enfants âgés de 0 à 4 ans et de 5 à 9 ans en 2006.
- La plus importante concentration de francophones se retrouvait dans les quartiers du sud-est de la ville.

Revenu et emploi

- Le revenu médian (avant impôt) en 2006 pour toutes les familles recensées à Cornwall était de 53 984 \$.
- 18 % de la population de Cornwall était à faible revenu (avant impôt).
- Le taux de chômage en 2006 était de 7,3 %.
- Les deux principales industries (selon le nombre de personnes employées) sont les services de commerce et les industries relatives à la fabrication.

Scolarité

- 15,1 % de la population âgée de 25 à 35 ans n'avait aucun certificat, diplôme ou grade.
- La proportion de personnes n'ayant aucun certificat, diplôme ou grade augmentait et passait à 22,3 % pour les personnes âgées de 35 à 65 ans.

Répertoire des ressources et programmes à Cornwall

En tout, 79 ressources de langue française fournies à travers 29 points de service ont été identifiées à Cornwall. Il est intéressant de noter que les ressources de langue française sont réparties uniformément entre celles offertes uniquement en français et celles offertes dans les deux langues officielles. En outre, une seule ressource est offerte en français sur demande. En 2006, Cornwall comptait 347 enfants francophones (selon la langue maternelle) âgés de 0 à 4 ans, et la cartographie communautaire a répertorié 44 différentes ressources offertes en français seulement. Le résultat est donc un ratio de capital culturel (enfants : service) de 8:1.

Environ la moitié de toutes les ressources identifiées sont fournies par quatre pourvoyeurs de services, soit :

- le Centre de ressources familiales de l’Estrie (trois points de service);
- le Centre de développement de la petite enfance de l’Ontario;
- le Bureau de santé de l’est de l’Ontario;
- le Centre civique de Cornwall.

Le Centre de ressources familiales de l’Estrie est le seul parmi ces quatre organismes à offrir un vaste éventail de programmes et services presque uniquement en français et recoupant toutes les catégories du répertoire.

Au niveau des **services de garde** en français, la moitié des garderies francophones sont situées dans les quartiers ayant le plus haut pourcentage de francophones, soit 33,7 % de francophones ou plus, tandis que l’autre moitié se situe dans des quartiers moyennement francophones. Les quartiers de Cornwall ayant un pourcentage de francophones relativement faible (c’est-à-dire, moins de 18,2 %) n’ont aucune garderie francophone.

Les **écoles** francophones (publiques, catholiques) sont réparties à travers la ville, mais sont le plus souvent localisées dans des quartiers ayant un pourcentage de francophones relativement élevé. Les écoles d’immersion, pour leur part, ont tendance à être localisées plutôt au sein de quartiers moins francophones.

Les **activités de littératie** sont seulement offertes dans deux quartiers caractérisés par un pourcentage plus faible de francophones (23 % ou moins). Quant aux **ressources pédagogiques**, elles sont réparties également parmi les différentes concentrations de francophones : deux points de service pour les ressources pédagogiques se retrouvent dans des quartiers plus francophones, deux autres dans des quartiers moyennement francophones, et un dernier — offrant la plus grande variété de ressources pédagogiques — dans un quartier ayant relativement peu de francophones.

Il n’y a pas de **centre de santé** dans l’est de la ville de Cornwall, région nettement plus francophone que le reste de la ville. Les trois hôpitaux offrant des programmes et services en français se retrouvent dans la région sud de Cornwall, chacun étant localisé dans un quartier où le pourcentage de francophones diffère des deux autres (bas, moyen et élevé).

Les **activités culturelles et sportives** sont concentrées dans le sud et le sud-est de la ville, quartiers qui se distinguent l’un de l’autre en raison de la différence marquée dans le pourcentage de francophones — le sud-est ayant clairement une plus forte concentration de francophones que

le sud. Les deux régions offrent des activités culturelles, sportives et récréatives en français. Par contre, les deux piscines et le Centre civique sont localisés dans le sud.

Le tableau 7.3 présente le répertoire des ressources et programmes à Cornwall. Les cartes géographiques retrouvées à l'annexe F (c.-à-d., F1.1 à F1.5) permettent de visualiser l'emplacement de chaque catégorie de ressources relativement au pourcentage de francophones vivant dans le quartier.

Tableau 7.3 : Nombre de ressources pour la petite enfance et les parents à Cornwall

<i>Catégorie</i>	<i>Sous-catégorie</i>	<i>n par sous-catégorie</i>	<i>n offerts en français seulement (%)</i>	<i>N° carte</i>
Garde d'enfants	Garderies en milieu scolaire	6	10 (100)	F1.1
	Garderies en installation	--		
	Haltes-garderies/parascolaire	4		
Littératie	Activités de littératie	4	3 (50,0)	F1.2
	Bibliothèques	2		
	Autres	--		
Ressources pédagogiques en petite enfance	Centres de petite enfance	1	19 (73,1)	F1.3
	Centres de ressources	2		
	Ateliers pour enfants	3		
	Ateliers pour parents	9		
	Ateliers conjoints (parents-enfants)	3		
	Groupes de jeu/portes ouvertes	1		
	Programmes de préparation à l'école	7		
Éducation et santé	Écoles publiques francophones	2	7 (43,8)	F1.4
	Écoles catholiques francophones	4		
	Écoles publiques – immersion	1		
	Écoles catholiques – immersion	5		
	Hôpitaux	3		
	Centres de santé	1		
Sports et culture	Centres communautaires/récréatifs	1	5 (23,8)	F1.5
	Piscines offrant cours/programmes	2		
	Autres sports et activités récréatives	12		
	Activités culturelles	6		
TOTAL		79	44 (55,7)	

7.3.2 Répertoire des ressources et programmes pour la communauté de Durham

Bref profil sociodémographique

La région de Durham se situe immédiatement à l'est de la Ville de Toronto. La région se caractérise par ses nombreuses communautés qui longent le lac Ontario, ses petits villages et ses fermes. La région municipale de Durham fut créée en 1974 et elle inclut, entre autres, Pickering, Ajax, Whitby et Oshawa. Bien que Pickering et Ajax aient une histoire plutôt récente, datant de

la deuxième guerre mondiale, d'autres villes et villages de la région, tels qu'Oshawa, Whitby et Bowmanville, sont habités par des colons européens depuis la fin du 18^e siècle et se sont incorporés à titre de villes au milieu du 19^e siècle.

Population

- La population de Durham était de 561 258 habitants en 2006.

Enfants

- En 2006, les enfants âgés de 0 à 4 ans et de 5 à 9 ans représentaient respectivement 5,8 et 6,8 % de la population totale de Durham.

Langue maternelle

- 1,8 % des habitants de Durham rapportaient le français comme langue maternelle.
- Les enfants ayant le français comme langue maternelle représentaient respectivement 1,1 et 1,3 % des enfants âgés de 0 à 4 ans et de 5 à 9 ans en 2006.
- Les quartiers situés dans le sud de Durham (Pickering, Ajax, Whitby, Oshawa et Clarington) ont une plus grande proportion de francophones que les quartiers localisés dans le nord de la communauté.

Revenu et emploi

- Le revenu médian (avant impôt) en 2006 pour toutes les familles recensées à Durham était de 82 329 \$.
- 9,3 % de la population de Durham était à faible revenu (avant impôt).
- Le taux de chômage en 2006 était de 6,3 %.
- Les trois plus grandes industries (selon le nombre de personnes employées) sont les services de commerce, les autres services et les industries relatives à la fabrication.

Scolarité

- 29,2 % de la population âgée de 25 à 35 ans n'avait aucun certificat, diplôme ou grade.
- La proportion de personnes n'ayant aucun certificat, diplôme ou grade diminuait à 14,1 % pour les personnes âgées de 35 à 65 ans.

Répertoire des ressources et programmes à Durham⁴⁹

En tout, 28 ressources accessibles en langue française ont été répertoriées à Durham. Selon les informations disponibles au moment de la collecte des données, 19 de ces ressources sont offertes uniquement en français, 4 sont offertes dans les deux langues officielles et 5 en français sur demande. En 2006, Durham comptait 370 enfants francophones (selon la langue maternelle) âgés de 0 à 4 ans, et la cartographie communautaire a répertorié 19 différentes ressources offertes en français seulement. Le résultat est donc un ratio de capital culturel (enfants : service) de 19:1.

⁴⁹ Rappelons que les résultats de la cartographie communautaire pour la région de Durham sont présentés à l'aide de secteurs de recensement et d'aires de diffusion. Ainsi, la section sud de Durham est découpée en aires de diffusion et comprend cinq cartes. Une seule carte est présentée pour le nord de Durham en raison d'une absence de ressources.

La proportion de francophones vivant à Durham est parmi les plus faibles des six communautés à l'étude. Avec si peu de francophones, il n'est pas surprenant de constater que, dans la région du sud, il y a un écart de seulement 4 % entre les quartiers ayant la plus faible et la plus haute proportion de francophones. Il est à noter que les résultats dans cette sous-section se rapportent exclusivement à la région sud de Durham puisque la région nord de Durham ne compte aucune ressource ou point de service de langue française (voir la carte F2.6). Notons également qu'aucune ressource de langue française n'est offerte à l'est de la rue Central Park. De plus, les services en français sont en grande partie décentralisés. Seuls deux organismes offrent plus de deux services et/ou ressources uniquement en français, soit :

- l'Association des femmes canadiennes-françaises (AFCF);
- le Conseil des organismes francophones de la région de Durham (COFRD).

Ensemble, l'AFCF et le COFRD constituent les seuls points d'accès offrant de multiples services uniquement en français (p. ex., des activités culturelles, des groupes de jeu, une librairie, des services de garde). Ces deux pourvoyeurs de services sont situés au sein d'une région très peuplée, tant au niveau de la population générale que de la population francophone à Durham (2,61 % de francophones et plus). Loin d'être un quartier francophone, nous pouvons du moins constater que ces deux établissements offrent aux parents et aux jeunes enfants francophones la possibilité d'accéder à une variété de ressources dans une distance restreinte.

Parmi les cinq **garderies** de langue française identifiées à Durham, quatre sont uniquement francophones tandis que la cinquième offre un service d'immersion en français. On y retrouve également trois **écoles** catholiques francophones et une école publique francophone. Les garderies sont presque toutes localisées dans le sud de Durham, une région composée, relativement parlant, d'un peu plus de francophones. Une garderie est située dans la région ouest de la ville, à nouveau dans un quartier relativement plus francophone que la moyenne de Durham. On observe le même phénomène au niveau de l'emplacement des écoles.

Les **activités de littératie** sont offertes à travers quatre points de service, dont trois offrent cette activité seulement en français. De façon générale, on constate un faible nombre d'activités de littératie ciblant les enfants. Parmi les cinq activités de littératie identifiées, quatre sont offertes seulement en français. Au niveau des **ressources pédagogiques**, la moitié est disponible en français sur demande seulement. Notons que dans cette catégorie se retrouvent les ateliers pour parents. Le reste des ressources pédagogiques est principalement offert en français seulement. Une seule ressource est offerte dans les deux langues officielles.

Il n'y a ni **centre de santé**, ni hôpital offrant des services ou de la programmation en santé de langue française à Durham.

Enfin, la situation est légèrement plus encourageante au niveau des **activités culturelles et sportives**. On note la présence de quelques activités offertes uniquement en français, disponibles à mi-temps. Les activités culturelles ont tendance à être offertes dans les quartiers longeant l'autoroute 401, tandis que les sports et activités récréatives se situent un peu plus au nord de la 401 et dans des quartiers légèrement moins francophones.

Le tableau 7.4 présente le répertoire des ressources et programmes à Durham. Les cartes géographiques retrouvées à l'annexe F (c.-à-d., F2.1 à F2.6) permettent de visualiser

l'emplacement de chaque catégorie de ressources relativement au pourcentage de francophones vivant dans le quartier.

Tableau 7.4 : Nombre de ressources pour la petite enfance et les parents dans le sud de Durham

<i>Catégorie</i>	<i>Sous-catégorie</i>	<i>n par sous-catégorie</i>	<i>n offerts en français seulement (%)</i>	<i>N° carte</i>
Garde d'enfants	Garderies en milieu scolaire	4	4 (80,0)	F2.1
	Garderies en installation	1		
	Haltes-garderies/parascolaire	--		
Littératie	Activités de littératie	1	4 (80,0)	F2.2
	Bibliothèques	3		
	Autres	1		
Ressources pédagogiques en petite enfance	Centres de petite enfance	--	3 (37,5)	F2.3
	Centres de ressources	3		
	Ateliers pour enfants	--		
	Ateliers pour parents	3		
	Ateliers conjoints (parents-enfants)	--		
	Groupes de jeu/portes ouvertes	2		
Éducation et santé	Écoles publiques francophones	1	4 (100)	F2.4
	Écoles catholiques francophones	3		
	Écoles publiques – immersion	--		
	Écoles catholiques – immersion	--		
	Hôpitaux	--		
	Centres de santé	--		
Sports et culture	Centres communautaires/récréatifs	--	4 (66,7)	F2.5
	Piscines offrant cours/programmes	--		
	Autres sports et activités récréatives	2		
	Activités culturelles	4		
TOTAL		28	19 (67,9)	

7.3.3 Répertoire des ressources et programmes pour la communauté d'Edmonton

Bref profil sociodémographique

Edmonton, fondée en 1904, est la capitale provinciale de l'Alberta. Elle est située dans la région centrale de la province, au bord de la rivière North Saskatchewan et à l'est de deux parcs nationaux très reconnus : Banff et Jasper, situés dans les Rocheuses. Edmonton est la sixième plus grande ville du Canada de même que la grande ville située le plus au nord du pays.

Population

- La population d'Edmonton était de 1 034 945 habitants en 2006.

Enfants

- En 2006, les enfants âgés de 0 à 4 ans et de 5 à 9 ans représentaient respectivement 5,8 et 5,9 % de la population totale d'Edmonton.

Langue maternelle

- 2,2 % des habitants d'Edmonton rapportaient le français comme langue maternelle.
- Les enfants ayant le français comme langue maternelle représentaient respectivement 1,0 et 1,1 % des enfants âgés de 0 à 4 ans et de 5 à 9 ans en 2006.
- La plus forte concentration de francophones se trouve dans les quartiers du nord-ouest (y compris la région de Saint Albert) et du sud-est, et dans le quartier francophone situé dans la région centrale d'Edmonton, au nord de la rue Marie-Anne Gaboury (91^e rue).

Revenu et emploi

- Le revenu médian (avant impôt) en 2006 pour toutes les familles recensées à Edmonton était de 69 214 \$.
- 17,7 % de la population d'Edmonton était à faible revenu (avant impôt).
- Le taux de chômage était de 4,9 % en 2006.
- Les trois plus grandes industries (selon le nombre de personnes employées) sont les services de commerce, les autres services et le commerce de détail.

Scolarité

- 11,9 % de la population âgée de 25 à 35 ans n'avait aucun certificat, diplôme ou grade.
- La proportion de personnes n'ayant aucun certificat, diplôme ou grade augmentait légèrement à 15,6 % pour les personnes âgées de 35 à 65 ans.

Répertoire des ressources et programmes à Edmonton

Un total de 58 ressources de langue française fournies à travers 36 points de service ont été identifiées à Edmonton. Toutes ces ressources se retrouvent dans la région centrale d'Edmonton ou dans la communauté de Saint Albert au nord-ouest de la ville. Un peu plus de la moitié des ressources sont offertes en français seulement et un peu moins de la moitié dans les deux langues officielles. Trois ressources sont offertes en français sur demande seulement. En 2006, Edmonton comptait 607 enfants francophones (selon la langue maternelle) âgés de 0 à 4 ans, et la cartographie communautaire a répertorié 34 différentes ressources offertes en français seulement. Le résultat est donc un ratio de capital culturel (enfants : service) de 18:1.

La proportion de francophones qui vivent à Edmonton est, à l'instar de Durham, parmi les plus faibles dans les six communautés à l'étude. On observe donc peu d'écart dans le pourcentage de francophones présents entre les quartiers d'Edmonton. L'interprétation des résultats doit tenir compte de cette faible population répartie sur un large territoire.

La moitié des services et des ressources offerts uniquement en français sont fournis par deux pourvoyeurs de services :

- la Société francophone des arts visuels de l'Alberta;
- la Cité francophone d'Edmonton.

La Société francophone des arts visuels de l'Alberta est l'organisme qui offre à la population francophone d'Edmonton le plus grand éventail d'activités artistiques (p. ex., des ateliers d'art, des camps d'été) pour les enfants âgés de 5 ans et plus, ainsi qu'une galerie d'art. La Cité francophone d'Edmonton offre quant à elle le plus large éventail de ressources francophones, dont la plupart sont d'ailleurs mises à la disposition des utilisateurs. Elle est située dans le quartier francophone et regroupe sous un même toit plusieurs pourvoyeurs de services dont le Conseil scolaire du Centre Nord, la librairie Le Carrefour, l'Institut Guy-Lacombe de la famille, la Fédération des parents francophones de l'Alberta, la P'tite scène et l'Uni Théâtre. Par l'intermédiaire de ces différents pourvoyeurs, la Cité offre à la communauté francophone des programmes de littératie, une bibliothèque, un service de distribution de livres et autres ressources francophones, des services d'appui à la famille et à l'enfance, des formations auprès des parents portant sur des thèmes tels que l'exogamie et le développement de l'enfant, des groupes de jeu, des spectacles culturels et des pièces de théâtre en français.

Au niveau des **services de garde** francophones, cinq prématernelles et deux garderies ont été identifiées. Notons que l'une de ces garderies est disponible uniquement aux familles militaires. Les prématernelles et les garderies sont toutes situées dans les régions d'Edmonton caractérisées par une concentration relativement élevée de francophones. Aucune garderie ou prématernelle n'est située dans un quartier ayant moins de 2 % de francophones.

Les cinq **écoles** francophones identifiées sont relativement bien réparties à travers la ville sauf dans la région sud d'Edmonton où l'on ne retrouve aucune école francophone. Les écoles d'immersion sont nombreuses dans le sud comme dans le nord d'Edmonton et ont tendance à être localisées dans les quartiers relativement peu francophones. Ceci dit, il existe tout de même des écoles d'immersion au sein des quartiers à plus forte concentration de francophones.

Dans le nord de la région urbaine d'Edmonton, il y a trois bibliothèques ayant des ressources en français mais aucune d'entre elles n'offre des **activités de littératie en français**. Il n'existe pas de bibliothèque ayant des ressources en français à Saint Albert, dans le sud ou à l'ouest de la ville. Seule la Cité francophone offre aux francophones une variété d'activités de littératie uniquement en français. La Cité est aussi l'endroit qui offre la grande majorité des ressources pédagogiques francophones figurant dans le répertoire. Les autres ressources de cette catégorie sont dispersées autour de la ville. Au niveau des **ressources pédagogiques**, certaines sont offertes aux parents et/ou aux enfants dans quelques-uns des quartiers éloignés. Par exemple, elles sont données à quelques kilomètres au nord de Saint Albert, dans un quartier beaucoup moins peuplé et ayant relativement peu de francophones, ou encore, au sud-ouest de la ville à l'intersection de deux quartiers caractérisés par une très faible concentration de francophones. Quelques-uns de ces sites offrent des ressources pédagogiques en français seulement, tandis que les autres tendent à les offrir dans les deux langues officielles.

Il y a un **centre de santé** offrant un service en français situé dans le quartier francophone, à proximité de la Cité francophone. Aucun hôpital ayant un service en français n'a été identifié.

Les **activités culturelles et sportives** sont concentrées au sein ou à proximité du quartier francophone d'Edmonton. Ces activités sont réparties uniformément entre celles disponibles en français seulement (via la Société francophone des arts visuels de l'Alberta et la Cité francophone) et celles offertes en anglais et en français dans les autres sites. Le quartier francophone offre aussi à ses résidants une piscine avec des cours de natation en français.

Le tableau 7.5 présente le répertoire des ressources et programmes d'Edmonton. Les cartes géographiques retrouvées à l'annexe F (c.-à-d., F3.1 à F3.5) permettent de visualiser l'emplacement de chaque catégorie de ressources relativement au pourcentage de francophones vivant dans le quartier.

Tableau 7.5 : Nombre de ressources pour la petite enfance et les parents à Edmonton

Catégorie	Sous-catégorie	<i>n</i> par sous-catégorie	<i>n</i> offerts en français seulement (%)	N° carte
Garde d'enfants	Garderies en milieu scolaire	5	6 (85,7)	F3.1
	Garderies en installation	2		
	Haltes-garderies/parascolaire	--		
Littérature	Activités de littérature	1	6 (100)	F3.2
	Bibliothèques	4		
	Autres	1		
Ressources pédagogiques en petite enfance	Centres de petite enfance	--	9 (81,8)	F3.3
	Centres de ressources	1		
	Ateliers pour enfants	2		
	Ateliers pour parents	5		
	Ateliers conjoints (parents-enfants)	1		
	Groupes de jeu/portes ouvertes	1		
Éducation et santé	Programmes de préparation à l'école	1	7 (31,8)	F3.4
	Écoles publiques francophones	6		
	Écoles catholiques francophones	--		
	Écoles publiques – immersion	12		
	Écoles catholiques – immersion	3		
	Hôpitaux	--		
Sports et culture	Centres de santé	1	6 (50,0)	F3.5
	Centres communautaires/récréatifs	--		
	Piscines offrant cours/programmes	1		
	Autres sports et activités récréatives	6		
	Activités culturelles	5		
TOTAL		58	34 (58,6)	

7.3.4 Répertoire des ressources et programmes pour la communauté d'Edmundston

Bref profil sociodémographique

Edmundston est située dans le nord-ouest du Nouveau-Brunswick, dans le comté de Madawaska. La ville partage ses frontières avec le Québec et les États-Unis. En 1998, quatre municipalités, Saint-Jacques, Verret, Edmundston et Saint-Basile ont été fusionnées pour former la Ville d'Edmundston d'aujourd'hui. Saint-Basile fut la première communauté à voir le jour au milieu du 18^e siècle.

Population

- La population d'Edmundston en 2006 était de 21 442 habitants.

Enfants

- En 2006, les enfants âgés de 0 à 4 ans et de 5 à 9 ans représentaient respectivement 4,1 et 4,6 % de la population totale à Edmundston.

Langue maternelle

- 94,3 % des habitants d'Edmundston rapportaient le français comme langue maternelle.
- Les enfants ayant le français comme langue maternelle représentaient respectivement 96,3 et 95,6 % des enfants âgés de 0 à 4 ans et de 5 à 9 ans en 2006.
- Comme à Edmonton et Durham, il y a peu de variation parmi les quartiers au niveau du pourcentage de francophones. Tous les quartiers d'Edmundston ont entre 90 et 99 % de francophones. Les discussions sur l'emplacement des ressources relativement à la localisation des quartiers plus ou moins francophones doivent être tempérées par ce fait.

Revenu et emploi

- Le revenu médian (avant impôt) en 2006 pour toutes les familles recensées à Edmundston était de 55 170 \$.
- 12,3 % de la population d'Edmundston était à faible revenu (avant impôt).
- Le taux de chômage était de 9,0 %.
- Les trois plus grandes industries (selon le nombre de personnes employées) sont : les autres services, les industries relatives à la fabrication et les soins de santé et services sociaux.

Scolarité

- 12,2 % de la population âgée de 25 à 35 ans n'avait aucun certificat, diplôme ou grade.
- La proportion de personnes n'ayant aucun certificat, diplôme ou grade doublait à 23,0 % pour les personnes âgées de 35 à 65 ans.

Répertoire des ressources et programmes à Edmundston

Un total de 37 ressources de langue française fournies à travers 20 points de service ont été identifiées à Edmundston. Près de deux tiers des ressources sont offertes en français seulement, et le reste dans les deux langues officielles. En 2006, Edmundston comptait 837 enfants francophones (selon la langue maternelle) ayant entre 0 et 4 ans, et la cartographie communautaire a répertorié 28 ressources différentes offertes en français seulement; le résultat est donc un ratio de capital culturel (enfants : service) de 30:1.

Edmundston est majoritairement composée de francophones, à raison de 90 à 99 %. L'interprétation des résultats doit nécessairement tenir compte de cette forte concentration de francophones.

La majorité des ressources (15 au total) est fournie par les trois établissements suivants :

- la Bibliothèque publique Mgr-W-J-Conway
- la Régie régionale de la santé 4
- le complexe récréatif régional

Ensemble, la Régie régionale de la santé 4 et la Bibliothèque publique Mgr-W-J-Conway offrent, en français seulement, presque toutes les ressources identifiées dans la catégorie des activités de littératie. La Régie régionale de la santé 4 offre plusieurs ateliers de préparation à la lecture du programme *Parle-moi*. Quant à la bibliothèque publique, on y retrouve un club de lecture, des heures de conte, le programme *Bébés à la bibliothèque*, des activités de bricolage et, bien sûr, la bibliothèque même. Enfin, le complexe récréatif régional offre presque la moitié des activités de sports et de culture identifiées.

Les **services de garde** et haltes-garderies à Edmundston sont tous francophones, à l'exception de deux qui offrent des services en français et en anglais. Les services de garde sont localisés à travers la ville et ne semblent pas être répartis en fonction des pourcentages de francophones.

Il y a trois **écoles** publiques francophones, chacune située dans un quartier de la ville ayant un pourcentage de francophones différent des deux autres (relativement faible, moyen, élevé). Il n'y a aucune école d'immersion à Edmundston.

Les **activités de littératie** sont localisées à proximité du centre-ville d'Edmundston. Par rapport aux ressources pédagogiques, deux des trois ressources identifiées sont offertes par l'organisme Développement de l'Enfant du Madawaska sous forme d'ateliers parents abordant les thèmes du rôle parental et du développement des enfants. Comme dans le cas des activités de littératie, les points de service sont localisés dans la région plus peuplée d'Edmundston.

La région d'Edmundston compte un hôpital et un Bureau de la Santé publique offrant des services uniquement en français ciblant les jeunes familles.

Les **activités sportives et culturelles** sont offertes en français et en anglais contrairement aux autres ressources qui elles sont offertes seulement en français. Selon la coordonnatrice communautaire, bien que ces activités soient offertes dans les deux langues officielles, la langue habituellement parlée durant les activités est le français. La très grande majorité de ces activités est localisée dans la région centrale d'Edmundston, à l'exception d'une activité culturelle se déroulant dans la région nord-ouest.

Le tableau 7.6 présente le répertoire des ressources et programmes à Edmundston. Les cartes géographiques retrouvées à l'annexe F (c.-à-d., F4.1 à F4.5) permettent de visualiser l'emplacement de chaque catégorie de ressources relativement au pourcentage de francophones vivant dans le quartier.

Tableau 7.6 : Nombre de ressources pour la petite enfance et les parents à Edmundston

<i>Catégorie</i>	<i>Sous-catégorie</i>	<i>n par sous-catégorie</i>	<i>n offerts en français seulement (%)</i>	<i>N° carte</i>
Garde d'enfants	Garderies en milieu scolaire	--	7 (77,8)	F4.1
	Garderies en installation	5		
	Haltes-garderies/parascolaire	4		
Littératie	Activités de littératie	7	8 (100)	F4.2
	Bibliothèques	1		
	Autres	--		
Ressources pédagogiques en petite enfance	Centres de petite enfance	--	8 (100)	F4.3
	Centres de ressources	--		
	Ateliers pour enfants	--		
	Ateliers pour parents	4		
	Ateliers conjoints (parents-enfants)	3		
	Groupes de jeu/portes ouvertes	1		
	Programmes de préparation à l'école	--		
Éducation et santé	Écoles publiques francophones	3	4 (80,0)	F4.4
	Écoles catholiques francophones	--		
	Écoles publiques – immersion	--		
	Écoles catholiques – immersion	--		
	Hôpitaux	1		
	Centres de santé	1		
Sports et culture	Centres communautaires/récréatifs	2	1 (14,3)	F4.5
	Piscines offrant cours/programmes	1		
	Autres sports et activités récréatives	3		
	Activités culturelles	1		
TOTAL		37	28 (75,7)	

7.3.5 Répertoire des ressources et programmes pour la communauté de Saint-Jean

Bref profil sociodémographique

Saint-Jean, située à l'embouchure du fleuve Saint-Jean et de la Baie de Fundy, est la plus grande ville du Nouveau-Brunswick. Les explorateurs Sieur de Monts et Samuel de Champlain sont arrivés à l'embouchure du fleuve le 24 juin 1604, jour de la Saint-Jean Baptiste et ont nommé le fleuve en son honneur. Incorporée en 1785, Saint-Jean est la plus vieille municipalité incorporée du Canada et la plus importante ville du Nouveau-Brunswick.

Population

- La population de Saint-Jean en 2006 était de 122 389 habitants.

Enfants

- En 2006, les enfants âgés de 0 à 4 ans et de 5 à 9 ans représentaient respectivement 5,2 et 5,7 % de la population totale à Saint-Jean.

Langue maternelle

- 4,8 % des habitants de Saint-Jean rapportaient le français comme langue maternelle.
- Les enfants ayant le français comme langue maternelle représentaient respectivement 2,5 et 2,4 % des enfants âgés de 0 à 4 ans et de 5 à 9 ans en 2006.
- La plus forte concentration de francophones se trouve dans la région centrale de Saint-Jean.

Revenu et emploi

- Le revenu médian (avant impôt) en 2006 pour toutes les familles recensées à Saint-Jean était de 35 565 \$.
- 14,7 % de la population de Saint-Jean était à faible revenu (avant impôt).
- Le taux de chômage était de 8,0 %.
- Les trois plus grandes industries (selon le nombre de personnes employées) sont les services de commerce, les autres services et les soins de santé et services sociaux.

Scolarité

- 7,1 % de la population âgée de 25 à 35 ans n'avait aucun certificat, diplôme ou grade.
- La proportion de personnes n'ayant aucun certificat, diplôme ou grade augmentait à 16,4 % pour les personnes âgées de 35 à 65 ans.

Répertoire des ressources et programmes à Saint-Jean

Un total de 24 ressources, fournies par l'entremise de 8 points de service, ont été identifiées à Saint-Jean. Toutes les ressources sont offertes en français seulement. En 2006, Saint-Jean comptait 157 enfants francophones (selon la langue maternelle) âgés de 0 à 4 ans, et la cartographie communautaire a répertorié 24 différentes ressources offertes en français seulement; le résultat est donc un ratio de capital culturel (enfants : service) de 7:1.

La proportion de francophones vivant à Saint-Jean figure parmi les plus faibles dans les six communautés à l'étude. On observe donc peu d'écarts dans le pourcentage de francophones entre tous les quartiers. L'interprétation des résultats doit tenir compte de cette faible population répartie sur le territoire.

Les deux tiers des ressources de langue française proviennent de deux points de service, soit :

- le Centre communautaire Samuel-de-Champlain
- le Centre de ressources familiales (S.J.) Inc.

Le Centre communautaire Samuel-de-Champlain regroupe plusieurs pourvoyeurs, tels que la bibliothèque le Cormoran, Médisanté Saint-Jean, l'Association sportive Samuel-de-Champlain et le Théâtre Louis Vermeersch. Ce site offre également aux parents francophones l'accès à des ressources multiples dont des services de garde, une école publique, des heures du conte, un camp de francisation pour les enfants âgés de 4 à 6 ans et leur famille, une bibliothèque, un centre de santé et des activités sportives. Quant au Centre de ressources familiales (S.J.) Inc., il offre une série d'activités de littératie et de ressources pédagogiques, y compris des heures du conte, une bibliothèque et un centre de ressources, des ateliers de bricolage, une série d'ateliers pour parents et des groupes de jeu. L'ensemble des autres ressources sont offertes de façon décentralisée — c'est-à-dire que chaque établissement identifié n'offre qu'une ou deux ressources, et ce, dans une seule catégorie.

Saint-Jean compte un seul pourvoyeur de **services de garde** et une seule **école** de langue française. Ces deux services sont localisés dans le Centre communautaire Samuel-de-Champlain situé au nord du centre-ville dans un quartier relativement francophone (plus de 6 %).

Les **activités de littératie** sont seulement offertes à deux endroits, au Centre communautaire Samuel-de-Champlain et au Centre de ressources familiales. Le premier se trouve dans le nord du centre-ville tandis que le second point de service est localisé dans le centre-ville. L'accès à des **ressources pédagogiques** est possible presque uniquement au centre-ville, au Centre de ressources familiales. Ce point de service offre à la fois un centre de ressources, des ateliers pour parents et pour enfants, ainsi que des groupes de jeu.

Le **centre de santé** se situe dans le Centre communautaire Samuel-de-Champlain. On retrouve également deux hôpitaux dans le centre-ville de Saint-Jean.

Enfin, deux types d'**activités culturelles et sportives** sont offerts au Centre communautaire Samuel-de-Champlain et un troisième est donné sous forme de visites guidées au Musée du Nouveau-Brunswick.

Le tableau 7.7 présente le répertoire des ressources et programmes à Saint-Jean. Les cartes géographiques retrouvées à l'annexe F (c.-à-d., F5.1 à F5.5) permettent de visualiser l'emplacement de chaque catégorie de ressources relativement au pourcentage de francophones vivant dans le quartier.

Tableau 7.7 : Nombre de ressources pour la petite enfance et les parents à Saint-Jean

<i>Catégorie</i>	<i>Sous-catégorie</i>	<i>n par sous-catégorie</i>	<i>n offerts en français seulement (%)</i>	<i>N° carte</i>
Garde d'enfants	Garderies en milieu scolaire	1	1 (100)	F5.1
	Garderies en installation	--		
	Haltes-garderies/parascolaire	--		
Littératie	Activités de littératie	3	5 (100)	F5.2
	Bibliothèques	2		
	Autres	--		
Ressources pédagogiques en petite enfance	Centres de petite enfance	--	11 (100)	F5.3
	Centres de ressources	1		
	Ateliers pour enfants	1		

Catégorie	Sous-catégorie	n par sous-catégorie	n offerts en français seulement (%)	N° carte
	Ateliers pour parents	7		
	Ateliers conjoints (parents-enfants)	--		
	Groupes de jeu/portes ouvertes	1		
	Programmes de préparation à l'école	1		
Éducation et santé	Écoles publiques francophones	1	4 (100)	F5.4
	Écoles catholiques francophones	--		
	Écoles publiques – immersion	--		
	Écoles catholiques – immersion	--		
	Hôpitaux	2		
	Centres de santé	1		
Sports et culture	Centres communautaires/récréatifs	--	3 (100)	F5.5
	Piscines offrant cours/programmes	--		
	Autres sports et activités récréatives	1		
	Activités culturelles	2		
TOTAL		24	24 (100)	

7.3.6 Répertoire des ressources et programmes pour la communauté d'Orléans

Bref profil sociodémographique

Orléans est une banlieue d'Ottawa (Ontario) et se situe à l'est de la capitale, à environ 16 km de son centre-ville, le long de la rivière des Outaouais. Orléans fait partie de la Ville d'Ottawa depuis 2001. Orléans a vu le jour en 1922 et était connue, en ce temps, sous le nom de St-Joseph d'Orléans. Orléans conserve une population importante de francophones, bien qu'en baisse depuis quelques années.

Population

- La population d'Orléans en 2006 était de 95 470 habitants.

Enfants

- En 2006, les enfants âgés de 0 à 4 ans et de 5 à 9 ans représentaient respectivement 4,3 et 5,4 % de la population totale à Orléans.

Langue maternelle

- 33,0 % des habitants d'Orléans rapportaient le français comme langue maternelle.
- Les enfants ayant le français comme langue maternelle représentaient respectivement 29,4 et 29,3 % des enfants âgés de 0 à 4 ans et de 5 à 9 ans en 2006.
- Les trois quartiers ayant le plus haut pourcentage de francophones se situent dans la région centrale d'Orléans, aux intersections des rues St-Joseph et Belcourt, à l'est de l'intersection de Tenth Line et de la rue Innes, et dans le couloir à l'est de la rue Trim.

Revenu et emploi

- Le revenu médian (avant impôt) en 2006 pour toutes les familles recensées à Orléans était de 110 901 \$.
- 4,87 % de la population d'Orléans était à faible revenu (avant impôt).
- Le taux de chômage était de 4,9 % en 2006.
- Les trois plus grandes industries (selon le nombre de personnes employées) sont l'administration publique, le commerce de détail et les soins de santé et d'assistance sociale.

Scolarité

- La proportion de personnes n'ayant aucun certificat, diplôme ou grade était de 5,4 % pour les personnes âgées de 25 à 64 ans⁵⁰.

Répertoire des ressources et programmes à Orléans

Un total de 130 ressources de langue française fournies à travers 49 points de service ont été identifiées à Orléans, divisées plus ou moins également entre celles offertes en français seulement et celles offertes dans les deux langues officielles. Seules deux ressources sont offertes en français sur demande. En 2006, Orléans comptait 1 210 enfants francophones (selon la langue maternelle) âgés de 0 à 4 ans, et la cartographie communautaire a répertorié 79 différentes ressources offertes en français seulement, le résultat étant donc un ratio de capital culturel (enfants : service) de 15:1.

On trouve à Orléans de nombreux établissements offrant plus de trois ressources. Toutefois, les trois points de service suivants se distinguent davantage en fournissant, dans leur ensemble, plusieurs ressources dans presque toutes les catégories répertoriées :

- Le regroupement d'établissements et d'organismes sur la rue Carrière (entre la rue Belcourt et le boulevard Orléans)
- Les garderies La Coccinelle
- Le Centre de ressources communautaires Orléans-Cumberland et le Centre de la petite enfance (CPE)

Les **services de garde** sont offerts, à parts égales, en français seulement et dans les deux langues officielles. L'emplacement des garderies en milieu scolaire et des haltes-garderies se situe autant dans les quartiers ayant relativement moins de francophones (moins que 28,3 %) que dans les quartiers ayant plus de 35 % de francophones. Les garderies en installation, quant à elles, sont situées dans les quartiers moins francophones.

Orléans compte 12 **écoles** francophones et 15 écoles d'immersion. Toutes les écoles francophones, à l'exception d'une seule, sont situées dans des quartiers caractérisés par relativement plus de francophones tandis qu'il y a une légère tendance pour les écoles d'immersion à être localisées dans les quartiers moins francophones. On remarque toutefois que certaines des écoles d'immersion sont situées dans les mêmes quartiers que les écoles francophones.

⁵⁰ Les données ne sont pas disponibles séparément pour les adultes âgés de 25 à 35 ans et ceux âgés de 35 à 65 ans.

La communauté d'Orléans est dotée de deux bibliothèques francophones, chacune offrant des **activités de littératie**. En plus des prêts de livres, la bibliothèque offre une panoplie d'activités de littératie, telles que les heures du conte pour les familles et plusieurs ateliers de type *Bébés et tout-petits à la biblio*. Par ailleurs, les garderies La Coccinelle offrent aux familles un service d'emprunt de trousse de lecture et de vidéothèque. Seul un des points de service de littératie est situé dans le quartier ayant le plus haut pourcentage de francophones.

La communauté d'Orléans offre aussi à ses résidants francophones toute la gamme de **ressources pédagogiques** identifiées dans la taxonomie de la cartographie, et ce, le plus souvent à travers des points de service offrant de multiples autres ressources. Notons que les ressources pédagogiques tendent à se regrouper au sein de quartiers moins francophones.

On ne retrouve aucun **centre de santé** ou hôpital de langue française dans la communauté.

Les **activités culturelles et sportives** à Orléans sont réparties également à travers la ville et sont offertes autant en français seulement que dans les deux langues officielles.

Le tableau 7.8 présente le répertoire des ressources et programmes à Orléans. Les cartes géographiques retrouvées à l'annexe F (c.-à-d., F6.1 à F6.5) permettent de visualiser l'emplacement de chaque catégorie de ressources relativement au pourcentage de francophones vivant dans le quartier.

Tableau 7.8 : Nombre de ressources pour la petite enfance et les parents à Orléans

Catégorie	Sous-catégorie	n par sous-catégorie	n offerts en français seulement (%)	N° carte
Garde d'enfants	Garderies en milieu scolaire	21	29 (69,0)	F6.1
	Garderies en installation	8		
	Haltes-garderies/parascolaire	13		
Littératie	Activités de littératie	5	13 (76,5)	F6.2
	Bibliothèques	2		
	Autres	10		
Ressources pédagogiques en petite enfance	Centres de petite enfance	1	19 (65,5)	F6.3
	Centres de ressources	7		
	Ateliers pour enfants	6		
	Ateliers pour parents	5		
	Ateliers conjoints (parents-enfants)	1		
	Groupes de jeu/portes ouvertes	7		
Éducation et santé	Programmes de préparation à l'école	2	12 (44,4)	F6.4
	Écoles publiques francophones	4		
	Écoles catholiques francophones	8		
	Écoles publiques – immersion	7		
	Écoles catholiques – immersion	8		
	Hôpitaux	--		
Centres de santé	--			

<i>Catégorie</i>	<i>Sous-catégorie</i>	<i>n par sous-catégorie</i>	<i>n offerts en français seulement (%)</i>	<i>N° carte</i>
Sports et culture	Centres communautaires/récréatifs	1	6 (40,0)	F6.5
	Piscines offrant cours/programmes	--		
	Autres sports et activités récréatives	10		
	Activités culturelles	4		
TOTAL		130	79 (60,8)	

7.4 DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette dernière section offre une brève discussion sur les principaux constats tirés de ces cartographies, les limites de l'analyse et enfin, les implications de ces résultats pour les analyses futures.

Principaux constats

Les résultats relatifs aux **services de garde, prématernelles et haltes-garderies** soulignent que, dans l'ensemble, plusieurs établissements desservant une population francophone offrent des services en français seulement. Pour les communautés de Cornwall et de Saint-Jean, tous ces services sont offerts uniquement en français. Dans les communautés de Durham, Edmonton et Edmundston, près de 80 % de ces services sont offerts seulement dans la langue française. À cet égard, la communauté d'Orléans se démarque des autres avec 69 % des services offerts en français seulement. Le reste des services est offert dans les deux langues officielles ou en français sur demande.

Bien que ceci n'ait pas été investigué dans l'analyse des cartographies, notons que les pourvoyeurs de services de garde participant au projet Capacité d'apprentissage tiennent des listes d'attente pour les jeunes enfants d'âge préscolaire. Cette carence dans les services de garde offerts en français a par ailleurs été relevée par Gilbert (2003) dans son étude portant sur six communautés francophones minoritaires canadiennes. L'auteure note plusieurs défis rencontrés par les services de garde, notamment au niveau de l'embauche et de la rétention de personnel francophone qualifié en petite enfance, du manque de ressources pédagogiques en français et des assises financières précaires. Ces mêmes défis sont également présents dans les garderies participant au projet Capacité d'apprentissage. Cette situation est inquiétante pour la vitalité des communautés francophones puisque plusieurs auteurs préconisent la disponibilité de services de garde et de scolarisation en français comme principaux vecteurs de la vitalité communautaire (p. ex., Landry et Allard, 1997; Gilbert, 2003). Cet énoncé se fonde sur la théorie du balancier compensateur de Landry et Allard (1997) selon laquelle les services de garde et l'école peuvent compenser la forte influence du poids démographique et social de l'anglais.

Les **activités de littératie** dans les communautés d'Edmonton, d'Edmundston et de Saint-Jean sont toutes offertes en français seulement. Les communautés de Durham et d'Orléans offrent, quant à elles, 80 % de ces activités en français seulement, le reste étant offert dans les deux langues officielles. C'est à Cornwall que l'on retrouve le plus petit pourcentage, soit 50 %, de ces activités disponibles en français seulement, le reste étant offert dans les deux langues officielles. C'est au niveau de la disponibilité des **ressources pédagogiques** offertes dans la langue française que l'on observe une très grande divergence entre les communautés. Seules les

communautés du Nouveau-Brunswick offrent toutes ces ressources en français seulement. La disponibilité de ces ressources offertes en français seulement varie de 66 % à 82 % dans les communautés de Cornwall, d'Edmonton et d'Orléans. C'est à Durham que l'on retrouve la plus petite proportion de ces ressources offertes en français seulement, soit 40 %, le reste étant disponible dans les deux langues ou en français sur demande.

Ces résultats exemplifient un des plus grands défis auxquels fait face la minorité linguistique dans certaines communautés : l'offre d'activités de littératie et de ressources pédagogiques dans les deux langues officielles. Or, il importe de contrebalancer la prédominance socio-institutionnelle de l'anglais en modifiant l'environnement social dans lequel baigne l'enfant (Coghlan et Thériault, 2002). Selon Salerno (dans LaFrance, 1993), l'exposition au français oral et écrit durant le préscolaire est cruciale pour que l'enfant développe une forte compétence linguistique. De plus, les activités telles que les heures du conte et l'emprunt de livres à la bibliothèque permettent aux éléments uniques de la culture francophone d'être transmis aux enfants. Cette exposition au français est d'autant plus importante pour l'enfant grandissant dans un milieu très minoritaire francophone où, par le simple poids démographique, l'anglais prédomine dans tous les aspects de la vie quotidienne (Gilbert, 2003). En outre, on observe dans les communautés linguistiques minoritaires que la langue majoritaire l'emporte souvent lorsqu'un service est offert dans la langue minoritaire en parallèle avec la langue majoritaire (p. ex., Gilbert, 2003, p. 18; Hébert, Afatsawo et Berti, 2003).

On retrouve dans les **activités sportives, culturelles et récréatives** les plus fortes concentrations de programmes offerts dans les deux langues officielles, l'exception étant la ville de Saint-Jean où tous les sports et loisirs se déroulent en français seulement. Edmundston, une communauté fortement majoritaire francophone, ne compte qu'une seule activité offerte seulement en français. Dans les autres communautés, de 24 % (pour Cornwall) à 66 % (pour Durham) des sports et loisirs se déroulent uniquement en français. La majorité des autres activités se déroulent dans les deux langues officielles avec une plus petite proportion offerte en français sur demande. L'importance d'accéder à des milieux francophones, autres que le milieu familial et le milieu préscolaire/scolaire, est mise en relief dans le modèle de Landry et ses collègues (1997, 2007). Ces activités sociales sont importantes, autant pour les enfants que pour les parents, pour la création d'un réseau social francophone en contexte minoritaire francophone. Les possibilités d'échanges en français demeurent un élément clé pour l'épanouissement de la vitalité ethno-linguistique francophone (Landry, 1994; Landry, Allard et Deveau, 2007).

Le capital culturel

L'analyse du **ratio enfants : service** révèle trois niveaux de capital culturel, présentés en ordre croissant : Edmundston, Durham, Edmonton, Orléans, Cornwall et Saint-Jean. Le profil de ces résultats est intéressant tant au niveau du développement général des enfants que de la préservation de la langue et de la culture françaises en milieu minoritaire. Spécifiquement, on observe à Edmundston un ratio de 30 enfants par service offert en français. Ce niveau de capital culturel est probablement insuffisant pour répondre aux besoins des jeunes enfants. Cette assertion repose sur l'observation du fait que, dans l'ensemble, les activités et les programmes ciblant les jeunes enfants desservent une dizaine de participants (p. ex., les activités de littératie). Malgré ce ratio plus faible à Edmundston, la vitalité ethno-linguistique de la communauté francophone n'est pas mise en péril, puisque cette communauté compte une très forte

concentration de francophones en plus de présenter de bons niveaux de capital politique et économique.

Les communautés de Durham et d'Edmonton présentent un niveau moyen de capital culturel. On y observe un ratio de 19 et 18 enfants respectivement par service ou programme de langue française. Ce niveau de capital culturel démontre probablement une infrastructure insuffisante pour répondre aux besoins des jeunes enfants. Au niveau de la vitalité ethnelinguistique, ces résultats laissent prévoir des défis certains. L'environnement social étant de faible vitalité, il devient encore plus important d'offrir des services et des programmes de langue française pour contrebalancer la prépondérance du milieu anglophone.

La communauté d'Orléans présente également un niveau moyen de capital culturel avec un ratio de 15 enfants par service de langue française. Ce résultat est quelque peu surprenant en raison de la concentration relativement importante de francophones dans la communauté. Dans les faits, près des deux tiers des services et programmes ciblant la petite enfance sont offerts dans les deux langues officielles. La communauté d'Orléans compte une vaste gamme de services et programmes ciblant la petite enfance, bénéficiant ainsi d'une infrastructure bien développée pour répondre aux besoins de cette population. Toutefois, le nombre plus restreint de services et de programmes offerts seulement en français permet de soulever un doute quant à la capacité de la communauté de maintenir la vitalité ethnelinguistique francophone dans un milieu anglo-dominant.

Les communautés de Cornwall et de Saint-Jean bénéficient toutes deux d'un bon niveau de capital culturel. On y observe un ratio de 8 et 7 enfants respectivement par service ou programme de langue française. Ce niveau de capital culturel représente une infrastructure francophone bien développée pour répondre aux besoins des jeunes enfants. On note également l'absence d'activités ou de programmes offerts dans les deux langues officielles à Saint-Jean. La présence d'un bon capital culturel laisse présager une bonne capacité de la communauté à maintenir la vitalité ethnelinguistique francophone dans un milieu où l'anglais prédomine.

Il ne faut pas s'étonner que ce ratio du capital culturel, une des dimensions objectives de la vitalité d'une communauté francophone minoritaire, révèle un profil différent de celui trouvé à partir de la mesure de la vitalité subjective rapportée par les parents (voir la section 4.5.3 du chapitre 4). L'indice du capital culturel tient compte du milieu socio-institutionnel propre aux jeunes enfants en répertoriant les ressources et les programmes ciblant cette population. À l'inverse, l'indice de la vitalité subjective mesure la fréquence d'utilisation du français dans les aires publiques (c.-à-d., lieux d'affaires, gouvernement municipal, organismes communautaires, lieux d'emploi et services gouvernementaux) et l'accès à des services en français (médias) — des éléments pertinents au milieu socio-institutionnel dans lequel évoluent les adultes.

Limites des résultats

Trois limites sont importantes à souligner. D'abord, le répertoire des ressources et services est organisé en fonction de l'information disponible au moment de la collecte. Puisque l'éventail des services et ressources offerts dans une communauté est en constante évolution, tout au plus les résultats présentés sont un indice général du capital culturel dans les communautés. Rappelons que certains services et programmes n'ont pas été répertoriés, entre autres, certains services de santé, les programmes ou interventions ciblant les enfants ayant des besoins spéciaux et les services de garde en milieu familial. De plus, les résultats présentés ne considèrent

aucunement la présence des cyber-ressources, ni la réalité face à l'utilisation partagée des services par les habitants des communautés avoisinantes. Hypothétiquement, une famille habitant à moins de deux kilomètres d'une bibliothèque peut très bien ne pas fréquenter cette ressource mais se déplacer pour se rendre à une bibliothèque située dans une autre communauté.

Ensuite, l'indice du capital culturel ne tient pas compte de la qualité des services ou programmes offerts, de leur capacité d'accueil, ni des obstacles à l'accès (p. ex., présence de listes d'attente, coût trop élevé pour les familles à faible revenu). Notons également que l'indice ne tient compte que d'une des dimensions objectives et d'aucune des dimensions subjectives de la vitalité ethnolinguistique. Tout au plus, il permet d'établir la présence ou non de certains services et programmes offerts en français jugés importants pour optimiser le développement général des jeunes enfants vivant en milieu minoritaire francophone.

Enfin, les construits de l'infrastructure institutionnelle et du capital culturel, et leur lien étroit avec la disponibilité des ressources et des institutions dans la langue minoritaire, sont complexes et ne peuvent être totalement mesurés avec les ressources identifiées dans cette cartographie. Une analyse plus approfondie devrait identifier un éventail de facteurs plus globaux, examinant des aspects tels que le statut juridique de la langue, les facteurs économiques et politiques de la culture dominante, le pouvoir décisionnel, les médias de masse, les services gouvernementaux et les industries (Guimond, 2003).

Analyses futures

Les cartographies communautaires créées dans le contexte du projet Capacité d'apprentissage permettent de mettre en lien les ressources en petite enfance de langue française et de localiser ces ressources en fonction de la distribution de la population francophone. Toutefois, ce type d'analyse ne fournit pas des renseignements permettant de rendre compte de la dynamique entre les ressources communautaires et le développement des enfants grandissant en milieu minoritaire francophone. L'analyse de l'utilisation des programmes, services et ressources doit nécessairement être complétée par une analyse des besoins de la population ciblée et du succès à rejoindre cette population et à assurer son utilisation des programmes, services et ressources. Dans cette optique, il importe d'identifier les obstacles à leur accès et les mesures à prendre pour les atténuer. Il est également important d'identifier les croyances et les motifs sous-jacents au choix des parents en matière d'utilisation de services ou programmes jugés centraux pour le développement langagier et l'identité culturelle francophone des enfants vivant en milieu minoritaire (Landry et al., 2007). Par exemple, Allard (s. d.) résume plusieurs croyances relatives à l'apprentissage de la langue qui influencent les parents dans, entre autres, leur choix d'inscrire leur enfant à une école d'immersion, de langue française ou de langue anglaise. De plus, Gilbert (2003) rapporte que le désir de transmettre la langue française à leur enfant est l'un des principaux motifs des parents pour inscrire leur enfant dans un service de garde de langue française. Toutefois, l'auteure souligne que l'importance accordée à la préservation de la langue et de la culture françaises n'est pas nécessairement également partagée par tous les parents (voir aussi Hébert et al., 2003).

Compte tenu des points ci-dessus, les analyses d'impact se centreront sur les renseignements captés dans les sondages auprès des parents. Ces sondages contiennent des mesures directes des types de ressources et de services utilisés, leur fréquence d'utilisation, la langue dans laquelle les activités se déroulent, les motifs sous-jacents à leur choix, et enfin, les obstacles à l'accès

rencontrés. Certaines dimensions de la vitalité objective pourront être combinées avec des dimensions de vitalité subjective mesurées auprès des parents. Cet exercice permettra d'avoir une compréhension plus riche de la dynamique s'opérant dans les communautés qui accueillent des enfants grandissant en milieu francophone minoritaire.

8.0 Conclusions

Le projet Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire met à l'essai un programme préscolaire de service de garde ayant pour objectif de développer le langage de l'enfant, sa connaissance et son utilisation du français, sa connaissance et son appartenance à la culture francophone, ainsi que sa préparation à l'école et son développement en général. Le projet vise à mettre en évidence les avantages qu'apporte ce programme préscolaire aux enfants vivant en milieu minoritaire francophone par rapport à d'autres groupes d'enfants n'y étant pas exposés. Une première cohorte a débuté le programme à l'automne 2007 dans six communautés francophones minoritaires (Saint-Jean et Edmundston au Nouveau-Brunswick, Orléans, Cornwall et Durham en Ontario, et Edmonton en Alberta). Une deuxième cohorte a débuté le programme à l'automne 2008 dans deux communautés (Orléans et Cornwall). Le développement des enfants sera mesuré jusqu'en 2011 pour la première cohorte, et jusqu'en 2012 pour la deuxième cohorte alors que les enfants seront en deuxième année scolaire. Le lecteur est prié de noter que les résultats des analyses rapportés dans le présent rapport portent uniquement sur les données provenant de la première cohorte de participants alors que les enfants étaient âgés, en moyenne, de trois ans. Les données ont été recueillies au cours des mois de mai à décembre 2007, soit avant ou au début de la mise en œuvre du programme.

Deux points importants se dégagent de ces premières analyses. D'abord, l'évaluation des propriétés psychométriques de l'outil utilisé pour mesurer le développement des enfants aide à nuancer l'interprétation des résultats en plus d'identifier les étapes requises pour assurer le suivi du développement des enfants. Ensuite, les résultats des analyses ont permis d'identifier les variables sociodémographiques et linguistiques dont l'influence doit être prise en considération lors des études d'impact et de mise en œuvre. Une discussion sur les implications des résultats pour les analyses d'impact conclut ce rapport de référence.

MESURE DU DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS

Les analyses préliminaires de l'outil *Évaluation de la petite enfance : appréciation directe* (ÉPE-AD) démontrent qu'il présente de bonnes propriétés psychométriques. Seule l'interprétation des scores des enfants au domaine Conscience et engagement envers la culture francophone (domaine E) est sujette à caution. Les commentaires et observations des évaluatrices et des coordonnatrices communautaires indiquent clairement que la grande majorité des enfants éprouvent des difficultés à comprendre la notion abstraite de langue utilisée pour parler ou écrire (p. ex., le livre est écrit en français, je parle anglais avec maman). Cette notion étant centrale au domaine E, ces difficultés ont nécessité de substituer les réponses des parents à celles des enfants pour la moitié des questions mesurant ce domaine. Cette mesure a permis et permet toujours d'augmenter la validité des scores obtenus. Toutefois, évaluer ce domaine directement auprès des enfants demeure problématique.

Ensuite, l'ensemble des scores très faibles observés à cette première évaluation suggère des questions trop difficiles pour le niveau de développement des enfants. La présence de scores très faibles n'est pas problématique en soi dans la mesure où d'autres évaluations du développement des enfants prendront place, à intervalles réguliers, alors que les enfants continueront de se développer. Néanmoins, il est possible que les analyses d'impact ne puissent tenir compte de

cette première évaluation en raison du trop grand nombre de questions restées sans réponse pour plus d'un domaine. Le cas échéant, les résultats de la deuxième évaluation serviront de mesures de base des dimensions développementales des enfants dans les analyses futures.

Enfin, soulignons trois points très importants. Tout d'abord, l'ÉPE-AD ne s'avère pas assez sensible pour déceler de fines variations dans les habiletés langagières des enfants. Ensuite, l'outil n'est pas conçu pour évaluer les enfants de plus de six ans. Enfin, l'ÉPE-AD est conçu pour mesurer le niveau de préparation scolaire des enfants et non pas pour mesurer d'importants prédicteurs de la réussite scolaire. Afin de pallier ces lacunes, les enfants seront évalués lors de la deuxième année du projet au moyen d'outils qui mesurent les prédicteurs de la réussite scolaire, dont le niveau des habiletés langagières des enfants, et qui sont reconnus pour leurs propriétés psychométriques. On utilisera notamment la taille du vocabulaire expressif qui est un très bon prédicteur de la réussite scolaire (Chiang et Rvachew, 2007). L'ensemble de ces nouveaux outils servira à suivre le développement des enfants jusqu'à leur deuxième année scolaire. Un rapport détaillant les outils envisagés sera remis à RHDC au cours de l'été 2009.

VARIABLES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ET LINGUISTIQUES

En vue des analyses d'impact, une série d'analyses a été effectuée afin d'établir l'homogénéité des groupes expérimentaux avant la mise en œuvre du nouveau programme. En effet, l'inférence causale découlant d'une méthodologie quasi expérimentale est facilitée par l'utilisation de mesures pré-intervention prises sur les résultantes (soit les dimensions développementales des enfants) et sur les corrélats qui y sont associés. Parmi ces derniers, on compte le profil sociodémographique des parents, les processus familiaux et les variables communautaires.

L'analyse des résultats de la première évaluation vient souligner des scores plus faibles chez les enfants du groupe programme, comparativement aux enfants des groupes témoins, pour l'ensemble des domaines du test administré en français. Des analyses complémentaires ont souligné que les enfants du groupe programme obtiennent des scores plus faibles dans les domaines influencés par la langue parlée, notamment les domaines A (connaissances générales dont la conscience de soi et de l'environnement), C (habiletés langagières et de communication) et E (conscience et engagement envers la culture francophone). Les résultats d'une seconde analyse portant uniquement sur la langue maternelle des enfants (complètement francophones par rapport à non complètement francophones, en tenant compte de l'âge et du sexe) montrent la présence de scores plus faibles dans tous les domaines évalués, sauf pour le développement moteur, chez les enfants n'ayant pas seulement le français comme langue maternelle. Or, le groupe programme comprend une plus grande proportion d'enfants non complètement francophones.

L'analyse des caractéristiques des parents comprises dans le sondage de base confirme l'homogénéité des groupes expérimentaux pour plusieurs facteurs sociodémographiques (p. ex., le niveau d'éducation des parents), individuels (p. ex., la dépression), familiaux (p. ex., les pratiques parentales) et communautaires (p. ex., le niveau d'engagement envers la culture francophone). Les plus grandes différences entre les groupes expérimentaux se retrouvent au niveau linguistique. On observe une nette orientation vers l'anglais chez le groupe programme comparativement aux autres groupes expérimentaux. En outre, cette différence linguistique est

significativement plus prononcée dans le groupe témoin hors garderie. Relativement à ce dernier, on remarque qu'une plus grande proportion de parents du groupe programme parlent davantage en anglais à la maison et utilisent davantage l'anglais avec leur enfant lors d'activités de littératie. Le groupe programme rapporte aussi une perception plus faible de la vitalité du français que le groupe hors garderie, c'est-à-dire une moins grande utilisation du français dans les aires publiques et une moins grande facilité d'accès à des médias en français. Enfin, lorsque les enfants du groupe programme étaient âgés de 12 à 36 mois, ils ont été davantage exposés à un milieu de garde anglophone par rapport aux enfants des autres groupes expérimentaux. Pris ensemble, ces résultats suggèrent que les enfants du groupe programme baignent dans un environnement familial significativement plus anglophone que les enfants du groupe hors garderie. Le groupe témoin en garderie se situe quant à lui à mi-chemin entre le groupe programme et le groupe hors garderie.

Le paradoxe existant entre le fort engagement envers la culture francophone des parents du groupe programme et leur utilisation de la langue anglaise mérite un examen plus approfondi. En effet, la très grande majorité de ces parents (99 %) trouvent très important que leur enfant parle le français et qu'il développe une identité francophone (90 %), bien qu'ils rapportent utiliser plutôt l'anglais au quotidien. Cette apparente contradiction dans les réponses des parents du groupe programme met en lumière un des leviers ciblés par les ateliers familles : de conscientiser et informer les familles sur le développement langagier, culturel et identitaire de l'enfant (Dionne-Coster et Lafleur-Joly, 2007; atelier 6). Une série d'analyses est donc planifiée pour déterminer si les ateliers familles ont induit les parents du groupe programme, relativement à ceux des groupes témoins, à utiliser davantage la langue française à la maison et dans leurs interactions avec leur enfant.

ANALYSES FUTURES

Le principal constat ressortant des analyses est la nécessité de tenir compte des variables linguistiques afin d'isoler l'impact du programme préscolaire sur le développement des enfants de l'influence de leur environnement langagier. Cette prise en compte est d'autant plus importante que la présence d'un environnement familial plutôt anglophone est plus prononcée dans le groupe programme. Concernant les résultats des analyses d'impact, nous anticipons que la différence de profil linguistique familial entre les groupes expérimentaux du projet Capacité d'apprentissage induira une sous-estimation des effets positifs du nouveau programme préscolaire de service de garde. C'est-à-dire que si les familles du groupe programme étaient aussi francophones que celles des groupes témoins, nous pourrions nous attendre à des effets positifs plus importants du nouveau programme préscolaire de service de garde que ceux anticipés avec le groupe programme actuel. Dans les faits, on note une plus grande proportion de familles exogames dans le groupe programme. Cette assertion découle d'analyses plus fines de l'échantillon du projet Capacité d'apprentissage soulignant une plus grande proportion de pères anglophones dans le groupe programme comparativement à la proportion observée dans les groupes témoins. Nous nous attendons donc à observer « un effet de rattrapage » où, à l'issue du traitement, les enfants du groupe programme auront un niveau linguistique équivalent ou légèrement supérieur à ceux des groupes témoins.

Un deuxième constat concerne l'utilisation des résultats du sondage communautaire et des cartographies communautaires dans les analyses d'impact. Ces résultats nous informent sur les

grandes tendances dans la communauté mais non sur les variations propres à l'utilisateur de services et ressources communautaires. Ceci rend l'utilisation des résultats du sondage communautaire et des cartographies communautaires moins pertinente pour les analyses d'impact. Par conséquent, les analyses d'impact comprendront plutôt des renseignements fournis par les parents dans les sondages. Ces derniers contiennent des mesures directes des types de ressources et de services utilisés, leur fréquence d'utilisation, la langue dans laquelle ces activités se déroulent, les motifs sous-jacents à leur choix, et enfin, les barrières d'accès rencontrées. Certaines dimensions de la vitalité objective (p. ex., poids démographique) seront combinées avec des dimensions de la vitalité subjective mesurées auprès des parents (p. ex., perception de la vitalité de la communauté francophone). Cet exercice permettra une compréhension plus riche de la dynamique s'opérant dans les communautés où des enfants francophones grandissent en milieu francophone minoritaire.

En utilisant une enquête de Statistique Canada sur la population francophone minoritaire, l'EVMLO, nous avons cherché à préciser le niveau de représentativité des enfants du projet Capacité d'apprentissage vis-à-vis des jeunes francophones minoritaires vivant dans les mêmes aires géographiques. On retiendra que les enfants du projet Capacité d'apprentissage sont représentatifs de leurs pairs au niveau des dimensions socioéconomiques, mais non au niveau du profil linguistique de leur famille. Les enfants du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO ont sensiblement la même structure familiale, des parents dont le niveau d'éducation est relativement semblable, et un revenu total de la famille similaire. Par contre, les comparaisons de la langue maternelle des mères, des pères et des enfants du projet Capacité d'apprentissage et de ceux de l'EVMLO montrent que, globalement, les premiers présentent davantage un profil francophone que les seconds. Au contraire, les comparaisons de la PLOP des mères et des pères du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO soulignent que les premiers ont un profil moins francophone que les seconds. Mises ensemble, ces observations suggèrent une dynamique de transmission linguistique intergénérationnelle différente entre les populations du projet Capacité d'apprentissage et de l'EVMLO. Or, une distinction essentielle entre les deux populations semble être la proportion plus élevée de personnes immigrées dans l'EVMLO que dans le projet Capacité d'apprentissage.⁵¹ Par conséquent, le degré de généralité des résultats du projet Capacité d'apprentissage dépend de la proportion de nouveaux arrivants qui composent la population francophone minoritaire utilisant des services de garde. Si cette proportion est relativement faible, comme cela semble être le cas dans le projet Capacité d'apprentissage, alors il y aura une plus grande probabilité que les résultats du projet Capacité d'apprentissage se reproduisent dans une autre population francophone minoritaire. Au contraire, si la proportion d'immigrés francophones minoritaires utilisant des services de garde est relativement importante, alors la probabilité que les résultats du projet Capacité d'apprentissage se reproduisent dans une autre population francophone minoritaire sera plus petite.

⁵¹ Rappelons que nous avons utilisé la langue maternelle comme variable indicatrice de statut d'immigré pour les répondants du projet Capacité d'apprentissage contrairement au pays de naissance pour les répondants de l'EVMLO.

Références

- Adams, G. R. & Ryan, B. A. (2000). *A Longitudinal Analysis of Family Relationships and Children's School Achievement in One- and Two-Parent Families*. Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada.
- Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais – Rapport régional 2008*. Direction de santé publique : Montréal, Québec.
- Allard, R. (s. d.). Le bilinguisme d'enfants de couples exogames et l'éducation en français : mythes, réalités. *Connexions*. <http://www.entreprenants.mb.ca/pdf/ResourcessFPCP/FR-Mythes.pdf>
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L. & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37 (1), 74-90.
- Atkins-Burnett, S. (2007). *Measuring Children's Progress from Preschool through Third Grade*. Prepared for the National Early Childhood Accountability Task Force, Mathematica Policy Research Inc. Washington D.C.
- Becker, Gary (1993). Nobel Lecture: The Economic Way of Looking at Behavior. *The Journal of Political Economy*, Vol. 101, n° 3. (juin 1993), 385-409.
- Bernard-Bonnin, A.-C. (2004). La dépression de la mère et le développement de l'enfant. *Paediatric Child Health*, 9 (8), 589-598.
- Berger, L. M., Paxson, C., Waldfogel, J. (2005). *Income and Child Development*. (Rapport n° 05-16-FF). Center for Research on Child Wellbeing, Princeton, E-U: Princeton University.
- Bialystok, E. (2006). L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce. Dans R. E. Tremblay, R. de V. Peters, M. Boivin et R. G. Barr (éd.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (sur Internet). Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2006 : 1-2. Disponible en ligne au <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/BialystokFRxp.pdf>
- Bigras, N., & Hurteau, M. (2005). L'évaluation des programmes existants de services de garde d'enfants en français et les recommandations quant au choix d'un programme, rapport final présenté à la Direction des connaissances et de la recherche de Développement social Canada.
- Bornstein, L., Bornstein, M. H. (2007). Pratiques parentales et développement social de l'enfant. Dans R. E. Tremblay, R. de V. Peters, M. Boivin et R. G. Barr (éd.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (sur Internet). Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2007 : 1-5. Disponible en ligne au <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/BornsteinFRxp.pdf>

- Breton, R. (1964). Institutional completeness of ethnic communities and the personal relations of immigrants. *American Journal of Sociology*, 70(2), 193-205.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Burchinal, M., Roberts, J.E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E. & Bryant, D. (2000), Relating Quality of Center-Based Child Care to Early Cognitive and Language Development Longitudinally, *Child Development*, 71, 339-357.
- Bussière, P, Cartwright, F., Crocker, R., Ma, X., Oderkirk, J., Zhang, Y. (2001). À la hauteur : La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Développement des ressources humaines Canada, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada, Ottawa.
- Charte canadienne des droits et libertés*, partie I de la *Loi constitutionnelle de 1982*, constituant l'annexe de la *Loi de 1982 sur le Canada (R.-U.)*, 1982, c. 11 à l'art. 23.
- Chartier, M., Dumaine, J., Daudet-Mitchell, L., Gosselin, J., & Vielfaure, K. (2008). Vivre en français à la petite enfance et apprendre à l'école française en milieu minoritaire, y a-t-il un lien? *Enfants en santé Manitoba et Division scolaire franco-manitobaine*. Document soumis pour publication.
- Chiang, P.-Y. et Rvachew, S. (2007). English-French bilingual children's phonological awareness and vocabulary skills. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 10, 3, 293-308.
- Childs, R. et Dénomme, F. (2008). Does Ontario Have an Achievement Gap? The Challenge of Comparing the Performance of Students in French- and English-Language Schools on National and International Assessments. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. 71, 1-23.
- Cleverland, G., Corter, C., Pelletier, J., Colley, S., Bertrand, J., Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto, & Jamieson, J. (2006). A review of the state of the field of early childhood learning and development in child care, kindergarten and family support programs. *Atkinson Centre for Society and Child Development*. Rapport de recherche.
- Coghlan, V., & Thériault, J.Y. (2002). L'apprentissage du français en milieu minoritaire : une revue documentaire. Papier réalisé au nom de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et avec l'appui de Patrimoine canadien. Ottawa : CIRCEM, Université d'Ottawa.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers : New Jersey.
- Commission nationale des parents francophones (CNPF), 2005. « Le meilleur est...avenir ! ». [En ligne] [http://cnpf.ca/documents/Rapport__complet__Le__meilleur__est__a__venir.pdf] (Accédé le 2 février 2009).
- Connor, S., & Brink, S. (1999). *Understanding the Early Years*. Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada.

- Connor, S., Norris, C., & McLean, S. (2001). *Understand the Early Years: Community Research in Child Development – Results of the Community Mapping Study in North York*. Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development Canada: Ottawa, Ontario.
- Connors, L. J., & Epstein, J. L. (1995). Parents and school partnership. Dans M. H. Bornstein, (éd.) *Handbook of parenting*, 437-458.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2007). Les pratiques, les aptitudes et les comportements parentaux ainsi que leur influence sur les jeunes enfants. *Carnet du savoir*, 13 décembre 2007, pages 1-9. Disponible en ligne au www.ccl-cca.ca.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2008). Literacy among Canadian Students in Minority Language Contexts. *Rapport préparé pour le Canadian Language and Literacy Research Network, 20 novembre 2008*.
- Corbeil, J.-P., & Blaser, C. (2007). Le portrait linguistique en évolution : Recensement de 2006. *Statistique Canada*. 38 pages.
- Coghlan, V. & Thériault, J.Y. (2002). L'apprentissage du français en milieu minoritaire : une revue documentaire. Papier réalisé en partenariat avec la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE). Ottawa : CIRCEM, Université d'Ottawa.
- Curran & Willoughby (2003). Implications of latent trajectory models for the study of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, Cambridge University Press, 15 (2003), 581–612.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19 (2), 294-304.
- Dearing E., Berry D., & Zaslow M. (2006). Poverty during early childhood. Dans K. McCartney & D. Philips (éd.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (p. 533-549). Oxford, Blackwell Publishing.
- Desrosiers, H., & Ducharme, A. (2006). Commencer l'école du bon pied. Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle. Dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ, 1998-2010)*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 4, (1).
- Dionne-Coster, S. & Lafleur-Joly, L (2007). *Les ateliers familles : programmation détaillée à l'intention des intervenantes et des éducatrices participant au projet Capacité d'apprentissage*. Document élaboré en partenariat avec Éduk pour la DRP, RHDCC et la SRSA.
- Doherty, G. (1997). *From Zero to Six: The Basis for School Readiness*. Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada: Ottawa, Ontario, p. iv.
- Doherty, G. (2007). *Conception to Age Six: The Foundation of School-Readiness*. Toronto: *Learning Partnership*. Disponible en ligne au http://www.thelearningpartnership.ca/policy_research/Early_Years_researchpaper-jan07.pdf

- Duncan, G. J. (2005). *Modeling the Impacts of Child Care Quality on Children's Preschool Cognitive Development*, NICHD Early Child Care Research Network.
- Duncan, G. J. & Brooks-Gunn, J. (1997). The effects of poverty on children, *The Future of Children: Children and Poverty*, 7 (2), 55-71.
- Duncan, G.J., Claessens, A., Huston, A., Pagani, L.S., Engel, M., Sexton, H., Dowsett, C.J., Magnusson, K., Klebanov, P., Feinstein, L., Brooks-Gunn, J., Duckworth, K., Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43 (6), 1428-1446.
- Dupéré, V. & Lacourse, E. (2007) Méthodes d'analyse du changement fondées sur les trajectoires de développement individuel : modèles de régression mixtes paramétriques et non paramétriques. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 95 (juillet), 26-57.
- Evans, G. W. (2004). The environment of child poverty. *American Psychologist*, 59 (2), 77-92.
- Favaro, P., Russell, K., & Gray, E. (2003). Community mapping study, Dixie Bloor neighbourhoods. Peel District School Board: Mississauga, Ontario.
- Forgues E. et Landry R. (2006). « Définitions de la francophonie en situation minoritaire : Analyse de différentes définitions statistiques et leurs conséquences ». Étude réalisée pour la Commission conjointe de recherche sur la santé des francophones en situation minoritaire, décembre 2006.
- Garcia, L.J., & Desrochers, A. (1997). L'évaluation des troubles du langage et de la parole chez l'adulte francophone. *La Revue d'orthophonie et d'audiologie*, 21, 271-293.
- Gilbert, A. (2003). La petite enfance : porte d'entrée à l'école de langue française – Une vision nationale. Rapport final. Papier réalisé en partenariat avec la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE). CIRCEM, Université d'Ottawa : Ottawa, Ontario.
- Gilbert, A., Langlois, A., Landry, R., & Auger, E. (2004). *L'environnement et la vitalité communautaire des minorités francophones : vers un modèle conceptuel*. Communication présentée dans le cadre du 72^e congrès de l'ACFAS lors du colloque sur La vitalité des communautés francophones au Canada, Montréal.
- Ginsburg, K. R., le *Committee on Communications* et le *Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health*. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119, 1, 182-191. Disponible en ligne au www.pediatrics.org/cgi/doi/10.1542/peds.2006-2697
- Gouvernement du Canada (2007). « Le bien-être des enfants : Rapport du Gouvernement du Canada 2006 ». Publication conjointe de Ressources humaines et Développement social Canada, Agence de la santé publique du Canada et Affaires indiennes et du Nord Canada. Disponible en ligne au http://www.socialunion.ca/well_being/2007/fr/bien_etre.pdf
- Guimond, L. (2003). Revue des travaux sur la vitalité des communautés francophones du Canada. Département de géographie, Université d'Ottawa : Ottawa, Ontario.
- Haveman, R. & Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainments: A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 33, 1829-1878.

- Hébert, Y. Afatsawo, C.K., & Berti, C. (2003). Pratiques communautaires en petite enfance. Le cas de Calgary-Edmonton (Alberta) : fragilité et détermination. Papier réalisé en partenariat avec la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE). CIRCEM, Université d'Ottawa : Ottawa, Ontario.
- Hertzman, C. & Kohen, D. (2003). Neighbourhoods matter for child development. *Transition (Autumn)*, 3-5.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., & Early, D. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs, *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27, 817-839.
- Janus, M. & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI). A measure of children's school readiness, *Canadian Journal of Behavioral Science*, 39 (1), 1-22.
- Klebanov, P. K., Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1994). Does neighborhood and family poverty affect mothers' parenting, mental health, and social support? *Journal of Marriage and the Family*, 56 (2), 441-455.
- Kohen, D.E., Hertzman, C., & Brooks-Gunn, J. (1998). *Neighbourhood influences on Children's School Readiness*. Applied Research Branch Strategic Policy, Human Resources Development Canada: Ottawa, Ontario. Disponible en ligne au <http://www.hrsdc.gc.ca/eng/cs/sp/sdc/pkrf/publications/research/1998-000171/sp-361-02-01e.pdf>
- Lacourse, E., Côté, S., Nagin, D. S., Vitaro, F., Brendgen, M., Tremblay, R. E. (2002). A longitudinal-experimental approach to testing theories of antisocial behavior development. *Development and Psychopathology*, 14, 909-924.
- Lafrance, F. (1993). Les conditions sociolinguistiques de l'enseignement du français minoritaire et leurs conséquences sur la pédagogie du français langue maternelle en Ontario. *Revue du Nouvel-Ontario*, 15, 11-34.
- Landry, R. (1994). Diagnostic sur la vitalité de la communauté acadienne du Nouveau-Brunswick. *Égalité*, Automne, p. 11-39.
- Landry, R., & Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue : Un modèle macroscopique. *Revue canadienne des langues vivantes / Canadian Modern Language Review*, 46, 527-553.
- Landry, R. & Allard, R. (1994). The Acadians of New Brunswick: Demolinguistic realities and the vitality of the French language. *International Journal of the Sociology of Language*, 105/106, 181-215.
- Landry, R. & Allard, R. (1997), L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (3), 561-592.

- Landry, R., Allard, R., & Deveau, K. (2007). A macroscopic intergroup approach to the study of ethnolinguistic development. *International Journal of the Sociology of Language*, 185(1), 225-253.
- Landry, S. H. (2008). Le rôle des parents dans l'apprentissage des jeunes enfants. Dans R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. de V. Peters, & M. Boivin (éd.). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 1-7. Disponible en ligne au <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/LandryFRxp.pdf>
- Legault, L. (1995). *Le soutien social entre intimes : une recension critique de la documentation*, examen de synthèse non publié, Université d'Ottawa, Ottawa.
- Lemelin, J. P., & Boivin, M. (2007). Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école. Dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 4 (2).
- LeTouzé, S. (2003). L'école en milieu minoritaire : pratiques communautaires en petite enfance, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM) en partenariat avec la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants, Université d'Ottawa, 1-46.
- Lonigan, C.J., Schatschneider, C., Westberg, L., The National Early Literacy Panel. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. Dans *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Maryland. Disponible en ligne au <http://www.nifl.gov>
- Masny, D. (2006). Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire : l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques. *Éducation et francophonie*, 34 (2), 126-149.
- Meisels, S. J., Atkins-Burnett, S. (2006). Evaluating early childhood assessments. Dans K. McCartney, & D. Philips (éd.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (p. 533-549). Oxford, Blackwell Publishing.
- Moore, T. (2005). *Improved Support for Families of Young Children: The Role of Communities*. Melbourne, Australia: Centre for Community Child Health, Royal Children's Hospital.
- OCDE (2001). *Petite enfance, grands défis : Éducation et structures d'accueil*, Paris : OCDE.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (2007-2008). Faits saillants des résultats provinciaux : Test en lecture, écriture et mathématiques, cycle primaire. www.oqre.on.ca.
- Projet de recherche sur les politiques. (2005). *Le capital social comme instrument de politique publique*, rapport de recherche. Gouvernement du Canada, Projet de recherche sur les politiques. Disponible en ligne au http://policyresearch.gc.ca/doclib/SC_Synthesis_F.pdf
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC). *Comprendre la petite enfance*. Disponible en ligne au http://www.hrsdc.gc.ca/fra/pip/ds/300_cpeinfo.shtml
- Revue trimestrielle de l'éducation (2004). *Statistique Canada*. 9(4).

- Rhode Island KIDS COUNT. (2005). *Getting Ready: Findings from the National School Readiness Indicators Initiative: A 17 State Partnership. Executive Summary*. Providence, RI: Rhode Island KIDS COUNT. Disponible en ligne au www.rikidscount.org/matriarch/Documents
- Ryan, A. B. & Adams, G. R. (1998). *How Do Families Affect Children's Success in School*. Research paper presented at the Investing in Children: A National Research Conference, Ottawa: 27 au 29 octobre 1998.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277, 918-24.
- Sanders, M. R., & Morawska, A. (2006). Peut-on améliorer les résultats des enfants en modifiant les connaissances des parents, leurs attentes dysfonctionnelles et la régulation de leurs émotions? Dans R. E. Tremblay, R. de V. Peters, M. Boivin et R. G. Barr (éd.). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (sur Internet). Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 1-13.
- Séguin, L. Nikiéma, B. Gauvin, L. Zunzunegui, M.-V., & Xu, Q. (2007). Duration of Poverty and Child Health in the Quebec Longitudinal Study of Child Development: Longitudinal Analysis of a Birth Cohort. *Pediatrics*, 5, e1063-e1070.
- Six ans et gagnant Ottawa (2008). *The Incredible Directory* [Fichier de données]. Parent Ressource Centre : Ottawa.
- Ska, B. (1995). *Épreuve de compréhension de Carrow-Woolfolk et Expressive One-Word Vocabulary Test, French adaptation*. Rapport rédigé pour le Groupe coopératif en orthophonie-Région Laval, Laurentides, Lanaudière.
- Statistique Canada (2006a), *Guide de l'utilisateur des microdonnées : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, Cycle 6*, 25 pages. Ottawa, Ontario : Statistique Canada.
- Statistique Canada (2006b). Recensement de la population de 2006, Profils des communautés 2006. Ottawa, Ontario : Statistique Canada. Disponible en ligne au <http://www12.statcan.ca/english/census06/data/profiles/community/Index.cfm?Lang=F>
- Statistique Canada (2006c). Fichier de conversion des codes postaux (FCCO). Produit personnalisé sur [CD-ROM], Ottawa, Ontario : Statistique Canada.
- Statistique Canada (2006d). Langue maternelle, groupes d'âge et sexe pour la population : Canada, les provinces, les territoires, les divisions de recensement, les subdivisions de recensement et les aires de diffusion – n° 97-555-X2006017 au catalogue [CD-ROM], Ottawa, Ontario : Statistique Canada.
- Statistique Canada (2006e). Fichiers des limites 2006. Ottawa, Ontario : Statistique Canada. Disponible en ligne au http://geodepot.statcan.gc.ca/2006/040120011618150421032019/02152114040118250609120519_06-fra.jsp
- Statistique Canada (2006f). Dictionnaire du recensement de 2006. Ottawa, Ontario : Statistique Canada. Disponible en ligne au <http://www12.statcan.ca/francais/census06/reference/dictionary/geotoc.cfm>

- Statistique Canada (2006g). Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle (2006), Fichiers analytiques, Guide de l'utilisateur. Ottawa, Ontario : Statistique Canada.
- Statistique Canada (2006h). Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle (2006), Fichier enfants, Dictionnaire de données. Ottawa, Ontario : Statistique Canada. Disponible en ligne au <http://www.statcan.gc.ca/rdc-cdr/pdf/5803474-fra.pdf>
- Statistique Canada (2006i), *Guide de l'utilisateur des microdonnées : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, Cycle 1*, 228 pages. Ottawa, Ontario : Statistique Canada. Disponible en ligne au http://www.statcan.gc.ca/imdb-bmdi/document/4450_D4_T9_V1-fra.pdf
- Statistique Canada (2007). Enquête sur la dynamique du travail et du revenu. Aperçu de l'enquête : Faible revenu. Date de modification : le 3 mai 2007. Ottawa, Ontario : Statistique Canada. Disponible en ligne au http://www.statcan.ca/francais/freepub/75F0011XIF/2007001/notes_lowincome-fr.htm#lico
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S (2005). *Using Multivariate Statistics, fifth edition*. Pearson Education Inc., Massachusetts: Boston.
- Tamis-LeMonda, C. S., Rodriguez, E. T. (2008). Rôle des parents pour favoriser l'apprentissage et l'acquisition du langage chez les jeunes enfants. Dans R. E. Tremblay, R. de V. Peters, M. Boivin et R. G. Barr (éd.). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2008: 1-11. Disponible en ligne au <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Tamis-LeMonda-RodriguezFRxp-Langage.pdf>
- Thomas, E. M. (2006). *La disposition à apprendre à l'école pour les jeunes de cinq ans au Canada*. Ottawa, Ontario : Statistique Canada, Division des enquêtes spéciales.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Pérusse, D., & Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114, e43-e50.
- Trudeau, N. (2007). Assessment of French Language Development. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (p. 1-7). London, Ontario : Canadian Language and Literacy Research Network. Disponible en ligne au http://literacyencyclopedia.ca/pdfs/Assessment_of_French_Language_Development.pdf
- Trudeau, N., Frank, I., & Poulin-Dubois, D. (1999). Une adaptation en français québécois de MacArthur Communicative Development Inventory. *La revue d'orthophonie et d'audiologie*, 23, 61-73.
- UW-Extension ABC Project (novembre 2004). *Bronfenbrenner's Ecological Model of Child Development. Some Principles of the Ecology of Human Development (figure 1.1)*. Disponible en ligne au <http://oconto.uwex.edu/flp/documents/AppendixB-BronfenbrennersEcologicalModelofChildDevelopment.pdf>
- Verdon, L. (2007). *Les enfants de cinq ans sont-ils disposés à apprendre à l'école? Les contextes du revenu et du milieu familial*. Rapport vol. 4, n° 1. Statistique Canada. Consulté le

15 septembre 2008. Disponible en ligne au <http://www.statcan.ca/français/freepub/81-004-XIF/2007001/read f.htm>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Willms, D. J. (2007). *Child Care Pilot Project: Final Report on Direct Assessment Measures and Parent and Community Questionnaires*. Fredericton : KSI Research International Inc.

Xu, G.-L. (2008). *Towards a Better Understanding of Barriers Faced by Canadian Young Children in Accessing Community Resources – Insights from Community-based Survey Studies*, communication présentée lors du 42^{ème} Congrès annuel de l'Association canadienne d'économique, Vancouver.

Annexe A : Rétrospective des tests mesurant la préparation à la scolarisation au Canada et choix de l'ÉPE-AD

Il existe actuellement au Canada (et ailleurs) une grande diversité de tests qui mesurent un ou plusieurs des facteurs de la préparation à la scolarisation. Certains tentent de mesurer à la fois les aspects cognitifs et comportementaux, ainsi que les connaissances générales. D'autres laissent de côté les aspects reliés au comportement ou au tempérament. La façon d'administrer ces tests diffère aussi de façon considérable. Certaines évaluations relèvent d'une observation de l'enfant alors que d'autres se font directement face à face avec ce dernier. La personne administrant le test varie aussi. Alors que certains enfants sont évalués par leur enseignant, certains tests requièrent une formation et doivent être administrés par une tierce personne. Étant donné la variété de formats d'évaluation et de dimensions mesurées, il est courant que dans le cadre d'une même étude, les chercheurs utilisent plusieurs tests pour évaluer la préparation à la scolarisation.

La littérature portant sur la mesure de la préparation à la scolarisation distingue huit critères permettant d'établir ce qu'est une bonne évaluation de ce concept (Neisworth et Bagnato, 2004; voir également Meisels et Atkins-Burnett, 2006). Ainsi, une bonne mesure de la préparation à la scolarisation :

1. Comprend des indicateurs développementaux socialement acceptables et reconnus
2. Utilise des méthodes « naturelles » non intrusives (*naturalistic methods*)
3. Est utile à des fins d'intervention
4. Est équitable pour des enfants différents
5. Est sensible à de petites différences
6. Examine la convergence de diverses informations
7. Est fondée sur des données probantes
8. Inclut la collaboration des parents et des professionnels

Les évaluations de la préparation à la scolarisation peuvent avoir plusieurs objectifs et ces lignes directrices sont généralement applicables à tous. Pour les besoins du PPGÉ, la rétrospective des tests se limitera aux tests pertinents à la question de recherche et aux conditions dans lesquelles le projet prend place. Le tableau A.1 résume ces tests, dont l'ÉPE-AD qui sera tout de même décrite plus en profondeur dans la section suivante.

Tableau A.1 : Résumé des tests mesurant la préparation à la scolarisation au Canada

Tests et auteurs	Dimension(s) mesurée(s)	Âge cible	Administration	Bilingue
Lollipop-édition révisée Chew (1989) Version française validée par Venet et al. (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Identification de couleurs et de formes • Repérage spatial • Reconnaissance de chiffres et de calculs • Reconnaissance de lettres et écriture 	5 et 6 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Temps : 15 minutes • Évaluation par une tierce personne formée • Mesure directe 	Oui
Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) (version française de l'EDI) Janus et Offord (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Santé physique et bien-être • Compétence sociale • Maturité affective • Langage/aptitudes cognitives • Communication/ connaissances 	4 et 5 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Temps : Après quelques mois d'interaction avec l'enfant • Évaluation par l'enseignant ou l'éducateur/trice • Mesure indirecte 	Oui
Test Qui suis-je? (version française du test Who Am I?)* Conseil australien de la recherche en éducation (ACER) (1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Échelle de copie (copies de figures géométriques) • Échelle de symboles (nom, chiffre, lettre, mot, phrase) • Échelle du dessin (représentation d'une personne) 	4 à 7 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Temps : 7 à 15 minutes • Évaluation par une tierce personne formée • Livret de réponses donné à l'enfant • Mesure directe 	Oui
Échelle de vocabulaire en images Peabody (ÉVIP)* (version française du PPVT) Dunn, Thériault-Whalen et Dunn (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire d'écoute 	De 2 ans et demi à l'âge adulte	<ul style="list-style-type: none"> • Temps : environ 15 min. • Évaluation par une tierce personne formée • Mesure directe 	Oui
Évaluation de la petite enfance – Appréciation directe (ÉPE–AD) (version française du EYE–DA) KSI Research International (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Conscience et engagement envers la culture francophone • Langage et communication • Conscience de soi et de l'environnement • Habiletés cognitives • Physique/moteur (motricité fine et motricité globale) 	De 2 ans et 8 mois à 6 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Temps : 30-60 minutes • Évaluation par une tierce personne formée • Mesure directe 	Oui

*Note : Ces tests mesurent davantage le développement cognitif.

Les tests présentés au tableau précédent sont utilisés (sauf pour l'ÉPE–AD) dans le cadre d'études et d'enquêtes telles que l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ), l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ) et Comprendre la petite enfance (CPE). En excluant l'ÉPE–AD, ce sont toutes des mesures utilisées sur une base populationnelle incluant des normes de référence, c'est-à-dire qu'on ne peut interpréter les résultats d'un individu seulement¹. Janus et Offord (2000) affirment que les

¹ À l'inverse, les tests basés sur des critères (*criterion-referenced*) permettent à l'évaluateur d'interpréter le score d'un enfant selon des normes spécifiques établies.

avantages d'utiliser de telles mesures sont nombreux : en plus de pouvoir s'appliquer à tous les enfants d'une communauté, ces instruments sont moins coûteux et ne permettent pas d'étiqueter les enfants testés. Selon ces auteurs, il s'agit d'une préoccupation souvent présente chez les parents et les enseignants.

Le test Lollipop est un instrument utilisant des stimuli familiers chez les enfants, qui sont indépendants du statut socioéconomique de ces derniers. L'administration dure quinze minutes et le test comprend quatre jeux. Ce test a démontré d'excellentes propriétés psychométriques et une validité de convergence avec d'autres mesures de préparation à la scolarisation (corrélations supérieures à 0,70) (Lemelin et Boivin, 2007). En utilisant le Lollipop dans le cadre d'une étude avec les données de l'ÉLDEQ, Lemelin et Boivin ont démontré que le test a permis de prédire le rendement scolaire précoce au-delà des contributions du sexe et de l'âge de l'enfant, du vocabulaire réceptif (le score à l'ÉVIP a été utilisé comme variable de contrôle), des habiletés cognitives non verbales ou du statut socioéconomique de la famille.

Lemelin et Boivin ont conclu la même chose avec l'IMDPE, mesure toutefois très différente du Lollipop par son contenu et ses modalités d'administration. Développée par le *Canadian Centre for Studies of Children at Risk* de l'Université McMaster et la *Hamilton Health Sciences Corporation*, cette mesure de la préparation à l'école est assez complète si l'on considère les cinq critères résumés par Doherty (1997). En effet, contrairement aux autres mesures du tableau précédent, l'IMDPE offre une dimension comportementale qui comprend la compétence sociale et la maturité affective. Le test comprend 104 items (il existe une version écourtée de 94 items) et plusieurs sous-domaines sont compris dans les domaines énoncés au tableau précédent. Par exemple, la maturité affective se sépare en quatre sous-sections : comportement pro-social, hyperactivité et inattention, comportement craintif et anxieux, et comportement agressif. Lemelin et Boivin (2007) rapportent que cette mesure et le Lollipop prédisent de manière quasi-équivalente le rendement scolaire précoce. Toutefois, alors que l'IMDPE permet d'évaluer les capacités de l'enfant à entrer en première année du primaire, le Lollipop ne permet pas de classer les enfants selon qu'ils sont prêts ou non à entrer à l'école (Janus et Offord, 2007). L'ÉLDEQ et CPE comprennent tous une mesure de l'IMDPE, en recueillant les renseignements auprès des enseignants.

Le troisième test du tableau, « Qui suis-je? », est une mesure du niveau du développement cognitif. Mis au point par le Conseil australien de la recherche en éducation (ACER) et développé pour un projet de recherche en 1997, ce test mesure les facteurs affectant le développement de l'enfant pendant ses premières années à l'école. Il prend la forme d'un petit livret remis à l'enfant dans lequel celui-ci doit effectuer une série de tâches (copier des formes, des symboles et se dessiner). Ce test présente une cohérence interne de 0,91, une stabilité des scores dans le temps et une uniformité des scores à travers différents évaluateurs. Les avantages de ce test sont la facilité d'administration et la convivialité de ce dernier pour les jeunes enfants. Dans un rapport du gouvernement du Canada, on soulignait l'importance des compétences mesurées par ce test : « *As such, copying and writing skills, in combination with other motor and social determinants of young children's development, remains a strong predictor of future academic success.* » (Gouvernement du Canada, 2007).

L'Échelle de vocabulaire en images Peabody-Révisée (ÉVIP-R), tout comme le test « Qui suis-je? », est davantage tournée vers une mesure du développement cognitif que vers un test multidimensionnel de préparation à la scolarisation, tel que l'IMDPE ou le Lollipop. Malgré tout,

l'ÉVIP-R (utilisée aussi dans l'ELNEJ, l'ÉLDEQ et CPE) est un test reconnu mesurant le vocabulaire réceptif ou auditif, soit un facteur qui est hautement corrélé avec le rendement scolaire ultérieur. La recherche montre en effet que la taille du vocabulaire et les autres habiletés langagières influencent la capacité de l'enfant à tirer profit des enseignements en classe à la maternelle et en première année, ce qui est un facteur déterminant dans la réussite scolaire à plus long terme (Doherty, 1997). L'enfant entend un mot prononcé à voix haute par l'évaluateur et doit désigner, parmi quatre images, celle qui représente le mot entendu. Développé en anglais par Lloyd et Leota Dunn (Université d'Hawaii, 1997), il a été adapté en français par Claudia M. Thériault de l'Université St-Thomas de Fredericton (N.-B.) et son utilisation est largement répandue dans de nombreuses études.

À noter que l'ÉVIP-R avait été considérée au départ comme un instrument complémentaire à l'ÉPE-AD afin de déterminer la langue du test pour les enfants du PPGE. Cependant, la corrélation élevée (0,65) entre le score à l'ÉPE-AD (au domaine du langage et de la communication) et celui obtenu à l'ÉVIP-R rendait l'administration des deux tests redondante (Willms, 2007).

Autres tests

Plusieurs autres tests mesurant la préparation à la scolarisation existent. Malheureusement, beaucoup de ces mesures ne sont pas disponibles en français au moment de la rédaction de ce rapport. C'est le cas du Brigance Diagnostic Inventory of Early Development-Revised (IED-R) (1991) qui ressemble à l'IMDPE au niveau des dimensions mesurées et des procédures d'administration. Le Developing Skills Checklist (DSC) (1990) a été conçu quant à lui pour mesurer les habiletés normalement en place à la prématernelle et à la maternelle (de 4 ans à 6 ans et 10 mois). Ces derniers sont résumés dans le tableau A.2 ainsi que d'autres tests qui reprennent plusieurs domaines développementaux compris dans l'ÉPE-AD.

Une deuxième catégorie de tests, présentée dans le tableau ci-dessous, mesure la « conscience phonétique », facteur relié au développement de la lecture précoce (Tomblin, 2005) et à la compréhension des systèmes d'écriture (Burns, Espinosa et Snow, 2003). Un de ces tests (largement utilisé aux États-Unis) est le Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS). Fait intéressant, la version anglaise de l'ÉPE-AD et celle de l'ÉPE-TA (à remplir par les enseignants) ont montré une très bonne validité de convergence avec cet instrument (Willms, 2007). Le PALS-preK (Virginia Department of Education) est également un test utilisé. Bien que ces tests ne mesurent pas la préparation à la scolarisation à proprement parler (ils ne sont pas multidimensionnels), ces mesures d'habiletés nécessaires à la lecture sont aussi de bons prédicteurs de la réussite scolaire en général : « Children who enter kindergarten with reading and math skills are the most likely to do well later in school » (Duncan et al., 2007).

Au Canada, on observe que les grandes enquêtes telles que l'ELNEJ ou l'ÉLDEQ contiennent, en plus des tests mesurant la préparation à la scolarisation de façon multidimensionnelle, différents tests de développement cognitif qui ne sont pas nécessairement reliés aux habiletés verbales des enfants. La capacité d'effectuer ces tâches cognitives s'est avérée être éventuellement reliée à la disposition à apprendre. En plus de l'ÉVIP-R (qui est considérée « tâche cognitive »), l'ELNEJ et l'ÉLDEQ comprennent chacune une activité sur les nombres. La troisième partie du tableau A.2 identifie aussi plusieurs autres tâches cognitives présentes dans l'ÉLDEQ (sauf le Boehm Test of Basic concepts-Preschool Version, BTBC-PV).

Il est à noter finalement que le K.ABC (Kaufman et Kaufman, 1993, pour la version française) et le Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI-R) sont des tests de développement cognitif hybrides se situant entre un test d'intelligence et de connaissances.

Tableau A.2 : Autres tests mesurant divers aspects du développement au préscolaire et de la préparation à la scolarisation

Tests et auteurs	Dimension(s) mesurée(s)	Âge cible	Administration	Bilingue
Développement général – Tests multidimensionnels				
Brigance Diagnostic Inventory of Early Development-Revised (IED-R) Albert H. Brigance (1991) Version révisée (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Développement langagier (réceptif et expressif) • Développement moteur (motricité fine et motricité globale) • Académique – Cognitif • Développement social et émotionnel • Autonomie dans la vie quotidienne 	De 0 à 7 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Temps : 20-55 min. • Évaluation généralement par l'enseignant • Mesure directe et indirecte 	Non
Developing Skills Checklist (DSC) McGraw-Hill School Publishing Company (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Concepts mathématiques et opérations • Langage • Mémoire • Écriture • Développement social et émotionnel 	De 4 ans à 6 ans et 10 mois	<ul style="list-style-type: none"> • Environ une heure • Évaluation par l'enseignant qui met en place 4 stations • Mesure directe et indirecte • La composante comportementale est remplie par les parents 	Non
Littératie				
Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) School Psychology Program, College of Education, University of Oregon (2000)	Conscience phonétique 3 sous-échelles : 1) Capacité d'identification de lettres 2) Capacité de segmentation phonétique 3) Capacité à prononcer des syllabes	De 5 ans à la troisième année	<ul style="list-style-type: none"> • Temps : 5 minutes • Évaluation par l'enseignant • Mesure directe 	Non
PALS-preK (Phonological Awareness Literacy Screening) Invernizzi et al., Virginia Department of Education (1997)	Conscience phonétique : <ul style="list-style-type: none"> • Écriture de son nom • Connaissance de l'alphabet • Écriture de lettres et de mots • Rimes • Etc. 	4 ans	<ul style="list-style-type: none"> • 20-25 minutes • Évaluation par l'enseignant ou l'éducateur/trice • Mesure directe 	Non
Tâches cognitives				
VCR (<i>Visually Cued Recall</i>) Zelazo, Jacques, Burack et Frye (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation de l'étendue de la mémoire de base • Habiletés cognitives non verbales 	À partir du préscolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Temps indéterminé • Mesure directe 	Oui

Tests et auteurs	Dimension(s) mesurée(s)	Âge cible	Administration	Bilingue
Jeu du triangle caché Preschool Embedded Figure Test (PEFT) Suzanne W. Coates (1972)	<ul style="list-style-type: none"> • Mesure du style cognitif • L'enfant doit identifier des triangles à travers une figure plus complexe 	De 3 ans à 5 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Temps indéterminé mais chaque figure est chronométrée • Mesure directe 	Oui
Boehm Test of Basic concepts-Preschool Version (BTBC-PV) Anne E. Boehm (1986)	<ul style="list-style-type: none"> • Directions • Grandeurs • Relations spatiales • Quantités • Temps 	De 3 ans à 5 ans	<ul style="list-style-type: none"> • 15 minutes • Évaluation par l'enseignant • Mesure directe 	Non
Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI-R) David Wechsler (1989)	Habilités cognitives non verbales et verbales : <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire • Compréhension verbale • Assemblage d'objets • Reproduction de modèles de blocs • Complétion d'images 	De 2 ans et 11 mois à 7 ans et 3 mois	<ul style="list-style-type: none"> • 75 minutes lorsque complété en entier • Certaines sous-échelles ne sont pas chronométrées • Mesure directe du quotient intellectuel • Évaluation par une tierce personne formée 	Certaines sous-échelles peuvent être administrées en français
Figural Intersection Task (FIT) Pascual-Leone et Baillargeon (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité mentale-attentionnelle 	À partir de 5 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Temps indéterminé • Mesure directe 	Oui
Kaufman Assessment Battery for Children K.ABC (Kaufman et Kaufman, 1983; 1993 pour la version française)	<ul style="list-style-type: none"> • Échelle des processus simultanés • Échelle des processus séquentiels • Atteinte de diverses « cibles » 	De 2 ans et demi à 6 ans et demi	<ul style="list-style-type: none"> • Environ 35 minutes • Mesure directe du quotient intellectuel • Évaluation par une tierce personne formée et qualifiée 	Oui

Un des avantages des tests ci-dessus est qu'ils sont basés, pour certains, sur des normes et peuvent indiquer aux parents s'ils doivent se diriger vers des ressources spécialisées si un problème est décelé. *Ages and Stages* (Glascoe et Shapiro, 1999) est un test de ce type. Répondu par le parent, il est constitué de 30 items et conçu pour des enfants âgés de 6 mois à 5 ans. Le questionnaire couvre cinq aspects du développement : communication, motricité globale, motricité fine, résolution de problèmes et compétences personnelles-sociales. Tout comme l'ÉPE-AD, il peut être complété à des intervalles réguliers comme par exemple, à 36, 42, 48 mois, etc. et est interprété par le fournisseur de l'outil. Mesurant sensiblement les mêmes aspects, le *Battelle Development Inventory* (BDI) a été conçu pour identifier les enfants « à risque » et suivre les enfants dans leur développement (National Center for Family Literacy, 2001).

En résumé, les tests mesurant un aspect plus précis du développement ont leur utilité et sont reconnus pour bien mesurer la préparation à l'école, mais mettent de côté d'autres aspects importants qui peuvent être affectés par un programme donné. Comme l'affirment Lemelin et

Boivin (2007) à propos de l'IMDPE, la mesure la plus multidimensionnelle : « Cet instrument permet donc d'identifier des dimensions de la préparation à la scolarisation autres que cognitives ou langagières pouvant faire l'objet d'interventions préventives ». Bien entendu, il existe une panoplie d'autres tests non cités qui auraient très bien pu figurer dans cette section. Il faut cependant préciser que les mesures multidimensionnelles de la préparation à la scolarisation ne sont pas nombreuses par comparaison avec d'autres mesures qui évaluent davantage l'aspect cognitif de la préparation à l'école.

L'ÉPE-AD comme mesure de développement dans le PPGE

L'*Évaluation de la petite enfance – Appréciation directe* (ÉPE-AD) est le seul outil actuellement utilisé dans le cadre du PPGE pour évaluer les effets du programme testé. Il a été développé par Doug Willms, un chercheur basé à l'Université de Fredericton, au Nouveau-Brunswick. Cet instrument s'est doté d'une réputation enviable pour ses propriétés psychométriques intéressantes et est d'ailleurs présentement utilisé dans d'autres projets de recherche ailleurs au Canada, ainsi que par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.

Par comparaison avec les instruments existants, l'ÉPE-AD est une mesure relativement complète de la préparation à la scolarisation si l'on considère les dimensions mesurées. Tous les domaines évalués se retrouvent aussi dans l'IMDPE et en observant le tableau A.1, on peut vérifier que plusieurs questions comprises dans l'ÉPE-AD sont similaires à celles posées dans le cadre d'autres tests (p. ex., conscience phonologique ou tâches cognitives non verbales). Le format du test n'est pas sans rappeler d'autres types d'évaluations présentés précédemment qui ont établi les meilleures pratiques. Par exemple, le fait de donner un livret de réponse à l'enfant pour qu'il puisse écrire et dessiner rend l'activité agréable pour l'enfant (DRHC, 2002). Un autre exemple est le fait d'utiliser dans les planches d'évaluation des images colorées et des objets attrayants pour les enfants. La SRSA a pu constater que les enfants adoraient faire le test en général (SRSA, 2007).

Par contre, les cinq domaines de l'instrument ne couvrent pas entièrement les aspects de la préparation à la scolarisation de Doherty (2007) énoncés à la section 1.4.1. Rappelons que ces derniers étaient : la santé physique et le développement moteur approprié à l'âge, le bien-être émotif et une approche positive face à des expériences nouvelles, la connaissance et les compétences sociales appropriées à l'âge, les habiletés linguistiques appropriées à l'âge et enfin, les connaissances générales et les aptitudes cognitives appropriées selon l'âge. L'ÉPE-AD fait abstraction de la santé physique et du bien-être émotif, des compétences sociales ou d'autres comportements jugés positifs pour la préparation à l'école. À noter que ces aspects du comportement et attitudes de l'enfant sont généralement évalués soit par l'enseignant soit par le parent. On peut souligner que Willms a développé un test complémentaire à l'ÉPE-AD. Cette version comprend une dimension appelée *Social Skills, Behavior and Approaches to Learning* que l'on retrouve dans le *Early Years Evaluation: Teacher assessment* (EYE-TA).

Dans le but de pallier le manque d'information sur la dimension sociale et comportementale de l'enfant, la SRSA utilise une échelle de comportements positifs (provenant de l'ELNEJ) qui comprend des sous-échelles mesurant la persévérance dans les tâches, l'autonomie et certains comportements pro-sociaux. Cette mesure vise à compléter l'ÉPE-AD afin de mieux mesurer l'impact du programme.

Limites de l'ÉPE-AD

En 2007, la SRSA a réalisé une étude pilote sur 20 enfants de la région d'Ottawa (âgés de 2 ans et 8 mois à 4 ans et 2 mois; âge moyen de 3 ans et 3 mois, dont deux enfants de 2 ans et 8 mois, soit l'âge minimal requis pour passer l'ÉPE-AD). Cette étude visait à tester des jeunes ayant un profil similaire à ceux éventuellement recrutés dans le PPGE, soit des enfants provenant de foyers exogames et pouvant faire le test à la maison. La SRSA voulait aussi vérifier le temps d'administration requis pour les plus jeunes afin de pouvoir mieux planifier le déroulement de la première vague d'évaluation. Les résultats de l'étude ont souligné deux problèmes en particulier.²

D'abord, les résultats de l'étude pilote ont été peu concluants au niveau de la toute première étape du protocole (soit l'administration du domaine E, mesure de la *conscience et de l'engagement envers la culture francophone*)³. En effet, les enfants très jeunes ont eu de la difficulté à répondre aux questions de ce domaine à cause de la gêne ou parce que le concept de « langue parlée » n'était pas clair. On demandait à l'enfant d'énumérer des histoires, chansons et livres alors que les enfants typiques de trois ans peuvent seulement reconnaître quelques livres par leur couverture. Ce sont plutôt les enfants de la maternelle (*kindergarten*) qui savent reconnaître les titres (Snow, 2006). Pourtant, le score obtenu au domaine E est déterminant dans la suite du protocole. Afin de pallier ce problème, la SRSA s'est entendue avec M. Willms en juillet 2007 pour poser directement aux parents, lors de la première vague d'évaluation, les questions qui concernent les langues parlées par l'enfant, et utiliser des supports visuels pour les trois premières questions sur les préférences des enfants.

Ensuite, un taux de non-réponse élevé a été observé chez les plus jeunes enfants tout au long du test. En effet, plusieurs questions demandent à l'enfant de répondre ou d'énumérer à haute voix alors que, selon Atkins-Burnett (2007), « *Young children have a more limited response repertoire – preschool and kindergarten are more apt to show than tell what they know* ». M. Willms s'est fait rassurant dans la mesure où la fiabilité de l'instrument reste inchangée même si la première évaluation comporte des réponses manquantes ou de très faibles scores. Ainsi, certains des jeunes participants peuvent tout simplement avoir une mesure pré-intervention incomplète.

La SRSA s'est servie des résultats de l'étude pilote et des recommandations de M. Willms pour anticiper les défis que pose l'administration du test sur le terrain et trouver des solutions aux problèmes avant la première vague d'évaluation. Comme en fait foi la section 3.0, ces recommandations ont été suivies et se sont avérées utiles lors de l'administration de l'outil et de l'analyse des premiers résultats.

² Pour plus de renseignements sur les résultats de l'étude pilote, on peut se référer au *Rapport intérimaire* et au *Rapport final sur l'instrument de mesure Évaluation de la petite enfance – Appréciation directe*, remis à RHDCC par la SRSA respectivement les 12 juin et 17 juillet 2007.

³ Le domaine E comprend six questions, dont trois font référence aux préférences des enfants en matière de livres ou d'histoires, de films et de chansons. Les trois autres questions réfèrent aux langues le plus souvent parlées à la maison avec maman, papa et les amis.

Références

- Arnold, D. H., A. Zeljo, G. L. Doctoroff et C. Ortiz (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37 (1), 74-90.
- Boehm, A. E. (2001). Boehm Test of Basic Concepts – 3rd Edition – Preschool (Boehm-3). The Psychological Corporation – A Harcourt Assessment Co.
- Brigance, A. N. et M. A. Billerica (1985). Brigance Screens-II. Curriculum Associates, Inc. North Billerica (Massachusetts).
- Burns, S., L. Espinosa et C. Snow (2003). Débuts de la littéracie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 1, 75-100.
- Bussière, Patrick et al. (2001). *À la hauteur : la performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*.
- Chew, A. L. (1989). Developmental and Interpretive Manual for the Lollipop Test. A Diagnostic Screening Test of School Readiness-Revised, Atlanta (Géorgie), Humanics Limited.
- Chiang, P.-Y. et S. Rvachew (2007). English-French bilingual children's phonological awareness and vocabulary skills. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 10, 3, 293-308.
- Coates, S. (1972). Preschool Embedded Figures Test. Palo Alto (Californie) : Consulting Psychologists Press.
- Connors, L. J. et J. L. Epstein (1995). Parents and school partnership. Dans M. H. Bornstein (éd.), *Handbook of parenting*, 437-458.
- CTB Macmillan/McGraw-Hill (1990). Developing Skills Checklist (DSC). Monterey (Californie).
- de Lemos, M. et B. Doig (2000). Who Am I? Developmental Assessment, ACER Press.
- Doherty, G. (1997). From Zero to Six: The Basis for School Readiness, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada.
- Duncan, G. J., C. J. Dowsett, A. Claessens, K. Magnuson, A. C. Huston, P. Klebanov, L. S. Pagani, L. Feinstein, M. Engel, J. Brooks-Gunn, H. Sexton, K. Duckworth et C. Japel (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43 (6), 1428-1446.
- Dunn, L. M., C. M. Thériault-Whalen et L. M. Dunn (1993). Échelle de vocabulaire en images Peabody (ÉVIP), Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test-Revised. Manuel pour les formes A et B, Toronto, Psycan.
- Glascoc et Shapiro (1999). Ages & Stages Questionnaires (ASQ) – Second Edition. Brookes Publishing Co., Baltimore (Maryland).

- Good, R. H., R. A. Kaminski, M. Shinn, J. Bratten, M. Shinn, L. Laimon, S. Smith et N. Flindt (2004). Technical Adequacy and Decision Making Utility of DIBELS (Technical Report No. 7). Eugene (Oregon) : University of Oregon.
- Invernizzi, M., A. Sullivan, J. Meier et L. Swank (1997). Phonological Awareness Literacy Screening. Virginia : Curry School of Education : University of Virginia.
- Janus, M. et D. Offord (2000). [Readiness to learn at school](#). ISUMA, 1 (2), 71-75.
- Janus, M. et D. R. Offord (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI). A measure of children's school readiness, *Canadian Journal of Behavioral Science*, 39 (1), 1-22.
- Kaufman, A. S. et N. L. Kaufman (2004). Kaufman Assessment Battery for Children (KABC-II. American Guidance Service.
- National center for family literacy (2001). Battelle Developmental Inventory Screening Test (BDIST), 2nd Edition. Riverside Publishing Company, Chicago (Illinois).
- Neisworth, J. T. et S. J. Bagnato (2004). The mismeasure of young children: The authentic assessment alternative. *Infants & Young Children*. 17 (3), 198-212.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (2007-2008). Faits saillants des résultats provinciaux : Test en lecture, écriture et mathématiques, cycle primaire. www.oqre.on.ca.
- Pascual-Leone, J. et J. M. Johnson (2001). Manual for the FIT: Figural intersections test. Toronto, Canada : Developmental Processes Laboratory, Department of Psychology, York University.
- Gouvernement du Canada (2007). « Le bien-être des enfants : Rapport du Gouvernement du Canada 2006 ». Publication conjointe de Ressources humaines et Développement social Canada, Agence de la santé publique du Canada et Affaires indiennes et du Nord Canada, [en ligne] http://www.socialunion.ca/well_being/2007/fr/bien_etre.pdf (26 mai 2008).
- Snow, C. E. (2006). What counts as literacy in early childhood. Dans K. McCartney et D. Philips (éd.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (p. 274-294). Oxford, Blackwell Publishing.
- Société de recherche sociale appliquée (2007). Rapport intérimaire, remis à Ressources humaines et développement social Canada, 12 juin 2007.
- Société de recherche sociale appliquée (2007). Rapport final sur l'instrument de mesure Évaluation de la Petite Enfance – Appréciation directe, remis à Ressources humaines et développement social Canada, 17 juillet 2007.
- Tomblin, B. (2005). Alphabétisation comme résultat du développement du langage et impact sur le développement psychosocial et affectif des enfants. Dans R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. de V. Peters (éd.). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal (Québec) : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2005 : 1-6. Disponible sur le site : <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/TomblinFRxp.pdf>.
- Venet, M., S. Normandeau, M.-J. Letarte et M. Bigras (2003). Les propriétés psychométriques du Lollipop, *Revue de psychoéducation*, 32 (1), 165-176.

Wechsler, D. (1989). Manual for the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Revised, San Antonio, Psychological Corporation.

Willms, D. J. (2007). Child Care Pilot Project: Final Report on Direct Assessment Measures and Parent and Community Questionnaires. Fredericton : KSI Research International Inc.

Zelazo, P. D., S. Jacques, J. A. Burack et D. Frye (2002). The relation between theory of mind and rule use: Evidence from persons with autism-spectrum disorders. *Infant and Child Development*, 11, 171–195.

Annexe B : Procédure pour l'administration de l'ÉPE–AD (mesure pré-intervention)

Les évaluateuses qui ont administré l'ÉPE–AD aux enfants ont été recrutées à compter de la fin de l'été 2007. Elles ont eu une formation théorique et pratique de la SRSA d'environ six heures aux mois d'août, septembre et, pour la communauté d'Orléans, octobre. Cette formation visait, en plus de la présentation du protocole d'administration du test, la présentation du PPGE ainsi que les procédures relatives à la confidentialité. Elles se sont engagées à respecter le protocole d'administration et de confidentialité par contrat. Les étapes complètes du protocole pour l'administration du test sont :

1. Appel des parents par les évaluateuses pour prendre les rendez-vous des évaluations à la maison ou prévenir du moment de l'évaluation en garderie. Ces appels ont aussi pour but de confirmer l'âge en mois de l'enfant ainsi que les réponses aux questions sur les langues parlées avec les parents et les amis du domaine E (*Conscience et engagement envers la culture francophone*).
2. Prise de contact par les évaluateuses et la coordonnatrice communautaire avec les garderies participantes pour définir l'horaire et aménager un endroit dans la classe favorable à une bonne évaluation.
3. L'évaluatrice applique la méthode « médicale », c'est-à-dire qu'elle attend de vérifier que l'enfant est le bon avant de remplir les renseignements d'identification sur le questionnaire papier.
4. Elle s'adresse à l'enfant dans sa langue maternelle tout d'abord, puis applique le protocole pour déterminer la langue du test.
5. L'évaluatrice suit les indications de notation du développeur de l'outil, soit arrondir les points à l'entier inférieur dans le but de réaliser une évaluation prudente.
6. Elle encourage l'enfant mais ne donne pas d'indices sur les réponses à donner, sauf si le protocole l'indique.
7. Si l'enfant est fatigué en cours de test, l'évaluatrice s'arrête et peut recommencer plus tard au début du domaine où elle s'était arrêtée.
8. Elle remet à l'enfant à la fin de l'évaluation un autocollant pour le remercier de sa participation.
9. Dans les cas où l'enfant ne voulait vraiment pas participer, l'évaluatrice devait tenter d'évaluer l'enfant au moins une autre fois (un autre jour).

Le point 4 est définitivement le noyau du test puisque le respect ou le non-respect de cette règle peut influencer les résultats de manière considérable. Le protocole d'administration pour déterminer la langue du test suggéré par M. Willms (présenté le 8 décembre 2006 et révisé en juillet 2007) est présenté au tableau B.1.

Tableau B.1 : Arbre décisionnel pour déterminer la langue du test

Étapes	Protocole
1. Administration du domaine E	Administer les six questions du domaine E directement à <u>l'enfant, et au parent pour les questions E4 à E6</u> , au début du test.
2. Arbre de décision pour déterminer la langue du test (domaine E)	Si le score est supérieur à 6 au domaine E, administrer le reste de l'ÉPE-AD en français. Si le score est inférieur ou égal à 6 au domaine E, évaluer le domaine C en français et en anglais.
3. Arbre de décision pour déterminer la langue du test (domaine C)	Si le score en français de ce domaine est supérieur à 14, le reste de l'évaluation se déroule en français. Si le score en français de ce domaine est inférieur ou égal à 14 et que le score en anglais est inférieur ou égal à 14, le reste du test se déroule également en français. Si le score au domaine C est inférieur ou égal à 14 en français, mais que le score est supérieur à 14 en anglais, le reste de l'évaluation se fait en anglais.

Par ailleurs, il existe deux points de départ pour le test selon l'âge de l'enfant. Si ce dernier a moins de quatre ans, l'évaluatrice commence au premier item du domaine. Dans le cas contraire, elle commence plus loin dans le test avec l'option de revenir au point de départ si l'enfant n'est pas prêt. Cette règle permet donc d'être juste avec les enfants qui sont d'un côté ou de l'autre du point de séparation des groupes, mais très rapprochés en termes d'âge. Pour le rapport de référence, seuls les résultats de la mesure pré-intervention sont présentés. Dans ce contexte, tous les enfants étaient âgés de moins de quatre ans.

Annexe C : Équivalence des échelles du sondage de base, KSI, ELNEJ et EVMLO

Les tableaux suivants résument, par section du sondage de base, les échelles auxquelles ont répondu les participants lors du sondage de base du PPGE et leur équivalence aux échelles proposées par Doug Willms (en termes de dimensions mesurées, du nombre d'items et de l'alpha de Cronbach). Les tableaux contiennent aussi l'information permettant d'établir l'équivalence des échelles du PPGE avec les échelles ressortant de l'ELNEJ ou de l'EVMLO (en termes de dimensions mesurées). Ces informations seront utilisées ultérieurement soit pour établir le niveau de représentativité de l'échantillon, soit pour déterminer où se situe l'échantillon du PPGE par rapport à un échantillon national.

SECTION II : ÉCHELLES D'INTERACTION ENTRE PARENT ET ENFANT

Tableau C.1 : Description et équivalence des échelles

Noms et coefficients <i>Échelles</i>	Nom équivalent donné par Willms (questionnaire original)	Nom équivalent donné dans l'ELNEJ ou dans l'EVMLO	Nombre d'items <i>Willms / PPGE</i>	Alpha de Cronbach <i>Étude pilote de Willms</i>	Alpha de Cronbach <i>PPGE</i>
Processus familiaux					
Style parental positif	<i>Love and Support</i>	ELNEJ : Interaction positive	7/7	0,77	0,62
Style parental autoritaire ⁴	<i>Authoritative</i>	ELNEJ : Cohérence Rationalité Inefficace	9/9	0,78	0,58
Soutien à l'autonomie	<i>Empowerment</i>	Sans objet	5/5	0,67	0,32
Activités de littératie	<i>Engagement</i>	ELNEJ : Alphabétisation Activités EVMLO : Utilisation de la télévision/Internet par l'enfant Lecture individuelle ou avec les parents	9/9	0,76	0,63
Échelles de langues utilisées					
Langues utilisées lors d'activités de littératie	<i>Language used in Engagement with Child</i>	EVMLO : Lecture individuelle ou avec les parents	9/9	0,94	0,92

⁴ Trois items ne se retrouvent pas dans l'ELNEJ : aau7, aau8 et aau9.

Noms et coefficients	Nom équivalent donné par Willms (questionnaire original)	Nom équivalent donné dans l'ELNEJ ou dans l'EVMLO	Nombre d'items	Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach
Échelles			Willms / PPGE	Étude pilote de Willms	PPGE
Langue d'usage de l'enfant	<i>Language used at home</i>	EVMLO : Dynamique linguistique familiale de l'enfant Dynamique linguistique de l'enfant avec ses amis	9/9	0,87	0,95

Dans l'ensemble, les propriétés psychométriques des échelles se sont avérées bonnes. L'exception est l'échelle mesurant le soutien à l'autonomie qui affiche une piètre cohérence interne de 0,32. Étant donné la magnitude de l'erreur de mesure, les analyses comparatives entre les groupes expérimentaux pour cette échelle n'ont pas été effectuées. De même, cette échelle ne sera pas utilisée dans les analyses d'impact.

SECTION III : CAPITAL SOCIAL ET SOUTIEN SOCIAL

Tableau C.2 : Description et équivalence des échelles

Noms et coefficients	Nom équivalent donné par Willms (questionnaire original)	Nom équivalent donné dans l'ELNEJ ou dans l'EVMLO	Nombre d'items	Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach
Échelles			Willms / PPGE	Étude pilote de Willms	PPGE
Processus familiaux					
Capital social	<i>Neighbourhood social capital</i>	Sécurité de quartier	5/5	0,67	0,80
Soutien social	<i>PMK social support</i>	Soutien social	5/5	0,70	0,80
Fonctionnement familial	<i>Family Functioning</i>	Fonction de la famille	13/8	0,90	0,82
Dépression de la PCM	<i>Depression</i>	Santé des adultes	--/8	--	0,80

SECTIONS IV ET V : IDENTITÉ, ENVIRONNEMENT ET FRANCOPHONIE

Tableau C.3 : Description et équivalence des échelles

Noms et coefficients	Nom équivalent donné par Willms (questionnaire original)	Nombre d'items	Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach	Commentaires
Noms des échelles du PPGE		Willms / PPGE	Étude pilote de Willms	PPGE	
Engagement envers la culture	<i>PMK Identity Engagement</i>	6/6	0,78	0,67	Cette échelle inclut cinq des questions originales de Willms et ajoute une question appartenant anciennement à l'échelle d'intégration communautaire
Sentiment d'appartenance aux communautés linguistiques	<i>PMK Identity Engagement</i>	2/1	Sans objet	Sans objet	Les deux questions de Willms ont été regroupées en une seule question
Vitalité subjective	<i>PMK perception of vitality of French</i>	9/6	Descriptif – pas une échelle	0,90	Cette échelle inclut quatre des questions originales de Willms et ajoute deux questions appartenant anciennement à l'échelle d'intégration communautaire
Présence du français dans la communauté	<i>PMK perception of vitality of French (sub-section)</i>	2/2	--	Sans objet	Seule une des deux questions de Willms est retenue et une question est ajoutée
Intégration communautaire	<i>PMK desire for integration</i>	3/0	0,84	--	

Les échelles composant les sections IV et V ont fait l'objet de plusieurs changements dans le but d'améliorer leurs propriétés psychométriques afin de les rendre plus aptes à être utilisées lors d'analyses comparatives et d'analyses d'impact. Ainsi, deux échelles de Willms ont été fusionnées pour former une seule échelle appelée « Engagement envers la culture ». Cette nouvelle échelle regroupe certains des items présentés dans l'EVMLO. Pour la perception de la vitalité du français, on peut cependant voir que les six items retenus ont présenté une bonne mesure de fiabilité interne. Bien que Willms ait utilisé ces questions davantage dans une optique descriptive, cette mesure peut présenter des avantages à des fins de comparaison entre les groupes expérimentaux.

Annexe D : Protocole d'administration du sondage de base

Le sondage de base a été administré par la coordonnatrice communautaire dans chacune des six communautés durant la période du 1^{er} mai au 31 octobre 2007. Un sondage de base devait être rempli pour chaque enfant/famille dans l'étude, peu importe le groupe expérimental auquel appartenait l'enfant (groupe programme recevant le programme préscolaire de service de garde, groupe témoin en garderie et groupe témoin hors garderie). Avant d'administrer le sondage de base, toutes les coordonnatrices communautaires ont reçu une formation de trois jours afin de faciliter les premiers contacts par téléphone et, plus important encore, de pouvoir assurer un bon contact initial avec les parents lors de la visite à la maison.

Le sondage de base devait être rempli par la personne qui connaissait le mieux l'enfant (PCM) (ceci réfère au parent ou à l'adulte responsable qui connaît le mieux l'enfant, habituellement parce que celui-ci est impliqué de façon plus active dans les soins de l'enfant). Dans les cas où il y avait plusieurs personnes connaissant très bien l'enfant et prodiguant de manière égale des soins à l'enfant, on demandait alors de choisir l'une d'entre elles pour participer à l'entrevue en tant que répondant principal.

Les étapes complètes du protocole pour l'administration du sondage ont été :

- La coordonnatrice communautaire communique par téléphone avec le parent / la personne responsable et fixe un rendez-vous;
- Au moment désigné, la coordonnatrice communautaire se présente chez le parent / la personne responsable et administre le sondage (d'une durée d'environ 50 à 60 minutes).

Le sondage de base pouvait être administré seulement lorsque le formulaire de consentement avait été rempli et signé. Dans certains cas, les parents avaient signé le formulaire préalablement au rendez-vous du sondage de base mais dans d'autres cas, la coordonnatrice communautaire se présentait au domicile du parent, lui faisait signer le formulaire de consentement et administrait ensuite le sondage de base.

Annexe E : Compilation du score au domaine E

Le domaine E présente des défis tant au niveau de l'administration du test qu'au niveau de la saisie des données, ces deux phénomènes étant étroitement liés. Cette section vise à éclaircir la façon dont les scores de ce domaine ont été calculés et les étapes pour en arriver aux résultats du chapitre 3 :

- Chacun des items (E1 à E6) comprend un barème de notation entre 0 et 3, la non-réponse des enfants étant codée à « 0 ».
- Les enfants dont le langage est peu développé obtiennent des scores plus faibles aux questions en raison de la codification et ne comprennent pas toujours les concepts de « langue parlée ».
- Le 17 juillet 2007, un appel conférence entre la SRSA et Doug Willms a permis d'identifier les lacunes du test. La décision prise fut d'encourager les enfants à répondre aux questions E1 à E3 avec des supports visuels et de leur poser les questions E4 à E6 lorsqu'ils auront quatre ans (SRSA, 2007). Toutefois, afin de pallier la non-réponse des enfants, il a été également décidé que les questions E4 à E6 devaient être posées aux parents (lors de la prise du rendez-vous).
- Le score total de ce domaine a été en partie calculé avec les réponses des parents pour les questions E4 à E6. Le calcul de ce score permet à l'évaluatrice de déterminer si elle doit appliquer l'arbre décisionnel pour la langue du test.
- Par ailleurs, ce score total permet aussi le calcul du score moyen de l'échelle *vers le français* :

$$\text{Score moyen} = \frac{E1 + E2 + E3 + E4 (\text{parent}) + E5 (\text{parent}) + E6 (\text{parent})}{18}$$

- Pour les familles monoparentales (où le père est habituellement absent), le score moyen est calculé sans l'item référant à la langue habituellement parlée avec le père (c.-à-d., E5) afin de ne pas pénaliser l'enfant.
- Il existe deux cas pour lesquels une démarche supplémentaire a dû être effectuée avant le calcul du score :
 1. Familles trilingues : Le domaine E ne présente pas d'option dans la notation pour les familles parlant une troisième langue ou une autre langue en plus d'une des langues officielles.
 2. Familles parlant français et anglais également : encore une fois, le barème de notation ne permet pas cette réponse.

Un courriel de Willms daté du 27 août 2007 a permis d'établir une procédure claire afin de mettre une note à ces items qui reflète davantage la réalité de l'environnement langagier des enfants. Le sondage de base inclut quatre questions (questions 49 à 52) qui permettent une

équivalence avec les questions E4 à E6. Il s'agit en fait de simplement recoder les réponses du sondage avec un barème cohérent utilisé pour le domaine E.

Par exemple, si à la question E4, la réponse de la mère est « Français et espagnol », il s'agit de prendre ce que la PCM a donné comme réponse à la question 42 (« Quelle(s) langue(s) ... utilise-t-il/elle pour vous parler? ») ou 43 (« Quelle(s) langue(s) ... utilise-t-il/elle pour parler à <sa mère/son père> ou à votre <conjoint/conjointe>? »).

Ce choix de réponse correspond dans le sondage à « Français et une autre langue » et permet d'attribuer à ce choix un score de 1,5 sur 3 pour l'échelle vers le français et de 0 sur 3 pour l'échelle vers l'anglais (qui n'a pas été utilisée pour les analyses).

Annexe F : Création de cartographies communautaires

Les cartographies communautaires ont été utilisées avec succès dans le cadre des initiatives fédérale « Comprendre la petite enfance » et provinciale (Ontario) « Six ans et gagnant », projets visant à approfondir les connaissances des facteurs communautaires sur le développement des jeunes enfants. Dans le cadre de ces projets, les cartographies ont été utilisées pour mettre en lien le niveau de préparation à la scolarisation des enfants et la disponibilité des ressources et services dans la collectivité. Au cours de la dernière décennie, la cartographie communautaire est devenue l'outil privilégié des pourvoyeurs de services et de ressources puisqu'elle leur fournit de l'information essentielle dans le cadre du processus de planification et de prestation des services et ressources communautaires pour mieux répondre aux besoins des jeunes enfants et de leur famille.

Concrètement, la cartographie communautaire présente les liens entre différents facteurs en les situant dans la collectivité. Ainsi, la cartographie comprend plusieurs « couches » d'information superposées, chaque couche étant ajoutée à l'aide de logiciels informatiques tels qu'ArcGIS et MapInfo. La première couche de la cartographie consiste en la représentation géographique de la région à l'étude sous la forme d'unités géographiques telles que les quartiers ou les secteurs de recensement. Chacune des couches superposées présente visuellement la distribution d'une variable d'intérêt, par exemple, le pourcentage des ménages à faible revenu ou encore, le taux de criminalité. Une couche peut également situer les ressources et les services disponibles dans une collectivité. Ces ressources et services sont rattachés à un identificateur géographique (par exemple, le code postal, les coordonnées de longitude et de latitude) qui permet de les localiser dans la collectivité.

Le présent document détaille les étapes préparatoires à la création de ces cartes et les décisions prises pour maximiser l'utilité et la pertinence des cartes pour répondre à la question de recherche du projet Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire : « *Le nouveau programme préscolaire en garderie en deux volets a-t-il un impact significatif sur les habiletés langagières, l'identité culturelle francophone et la préparation à la scolarisation 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?* ».

Étape 1 – La sélection de l'unité géographique normalisée

Chacune des six communautés à l'étude a une superficie et une taille de population très différentes, ce qui présente un défi considérable dans la sélection d'une unité géographique normalisée⁵.

Afin de présenter des cartes géographiques pour six communautés sur une même échelle, une unité géographique normalisée, qui aurait un nombre suffisant de divisions dans chacune des communautés, devait être identifiée afin de permettre une analyse comparative des unités géographiques sans présenter au lecteur un trop grand nombre de divisions. Connaissant la

⁵ Régions administratives assujetties aux lois fédérales ou provinciales ou encore, régions statistiques créées par Statistique Canada pour appuyer la collecte et la diffusion des données. Utilisées par Statistique Canada pour l'analyse et la diffusion des données (Statistique Canada, 2006).

population et la superficie de nos communautés à l'avance, deux unités géographiques ont été explorées : le secteur de recensement et l'aire de diffusion. Le secteur de recensement définit une petite région relativement stable comptant habituellement de 2 500 à 8 000 habitants. Ces régions sont situées à l'intérieur de grands centres urbains dont le noyau compte 50 000 habitants ou plus (Statistique Canada, 2006). L'aire de diffusion consiste en une petite région composée d'un ou plusieurs pâtés de maisons avoisinants et regroupant de 400 à 700 habitants (Statistique Canada, 2006).

Diviser les cartes géographiques en **secteurs de recensement** permettrait de visualiser facilement les facteurs communautaires pour cinq de nos six communautés, l'exception étant la communauté de Durham. Cette dernière est composée de plusieurs cantons, villes et municipalités dont quelques-uns, comme Scugog et Brock, ne possèdent aucune donnée du recensement de 2006 par secteur de recensement. Les données statistiques ne sont donc pas disponibles pour ces régions et le résultat est un « espace vide » sur la carte géographique de Durham.

D'un niveau plus bas dans la hiérarchie des unités géographiques de Statistique Canada, les **aires de diffusion** produisent une division plus fine des communautés. Il s'ensuit que pour les régions moins peuplées comme Scugog et Brock, il est possible d'obtenir des données de recensement. Toutefois, l'utilisation d'une unité géographique plus petite produit un trop grand nombre d'aires de diffusion pour pouvoir examiner la totalité de certaines communautés sur une seule carte géographique. Tel est le cas, par exemple, des communautés d'Edmonton, Saint-Jean, Orléans ainsi que des régions de Durham autres que Scugog et Brock.

L'utilisation de deux types d'unité géographique est donc nécessaire afin de ne pas perdre une section de la communauté à l'étude ou d'autre part, obtenir un trop grand nombre d'aires de diffusion sur une seule carte géographique.

Étape 2 – La taille de l'échantillon et le respect de l'anonymat des participants du PPGE

Une deuxième contrainte touche la garantie de l'anonymat des participants. Un des objectifs de base des cartographies communautaires est la localisation des jeunes familles par rapport aux ressources et services communautaires pour les jeunes âgés de zéro à six ans. La grande majorité des cartographies communautaires publiées ont de gros échantillons dans la région à l'étude⁶, permettant ainsi de représenter à l'aide de symboles le nombre de participants vivant dans une unité géographique particulière. Ceci n'est pas nécessairement possible pour l'échantillon du PPGE. Certaines communautés ont si peu de participants habitant dans la même unité géographique qu'il devient impossible d'introduire la « couche » de l'emplacement des participants dans la cartographie communautaire sans dévoiler leur identité⁷. Tout au plus peut-on identifier les unités géographiques où résident les participants du PPGE sans rapporter leur nombre.

⁶ Voir Favaro, P., K. Russell et E. Gray (1999). *Community Mapping Study, Dixie Bloor Neighborhoods*, Understanding the Early Years, Région de Peel.

⁷ Les normes de confidentialité de Statistique Canada permettent la publication de résultats agrégés pour un minimum de cinq personnes.

Étape 3 – L’identification de variables disponibles et publiables au niveau de l’unité géographique choisie

Dans le cadre du PPGE, l’utilisation de plusieurs variables fort intéressantes sous la forme de couches a été explorée, dont le pourcentage de jeunes enfants francophones dans la population générale par aire de diffusion, les résultats à l’ÉPE–AD et les zones tampons des services et ressources francophones.

Pourcentage de jeunes enfants francophones par aire de diffusion

Il est impossible d’utiliser les pourcentages de jeunes enfants francophones par aire de diffusion pour les communautés de Saint-Jean (N.-B.), Durham (Ontario) et Edmonton (Alberta) caractérisées par moins de 4 % de francophones. Le croisement du pourcentage de francophones avec le nombre d’enfants âgés de zéro à six ans entraîne des cellules trop petites pour garantir l’anonymat et la confidentialité de nos participants. La même observation peut être faite à l’égard de l’utilisation du nombre d’enfants âgés de 0 à 17 ans. Toutefois, la variable « pourcentage de francophones » demeure pertinente à notre question de recherche et puisque ces données sont disponibles sans engendrer le problème de l’anonymat, elle a été insérée comme « couche » sur les cartes produites pour chaque communauté.

Préparation à la scolarisation – résultats de l’ÉPE–AD

L’inclusion des résultats de l’ÉPE–AD dans une cartographie de la communauté est impossible pour plusieurs raisons, la principale étant l’impossibilité de garantir l’anonymat et la confidentialité de nos participants. Les aires de diffusion étant très petites, il serait trop facile d’identifier les résultats d’un enfant de quatre ans vivant dans un certain arrondissement de la communauté. La non-représentativité des résultats à l’ÉPE–AD par unité géographique constitue une seconde raison tout aussi valable pour ne pas croiser ces résultats avec un autre facteur communautaire. Contrairement aux projets « Comprendre la petite enfance » et « Six ans et gagnant », nous n’avons pas les résultats de l’ÉPE–AD pour l’ensemble de la population d’enfants âgés de quatre ans vivant dans une collectivité. Le croisement des résultats à l’ÉPE–AD avec un sous-échantillon non représentatif de la population risque de mener à des interprétations erronées.

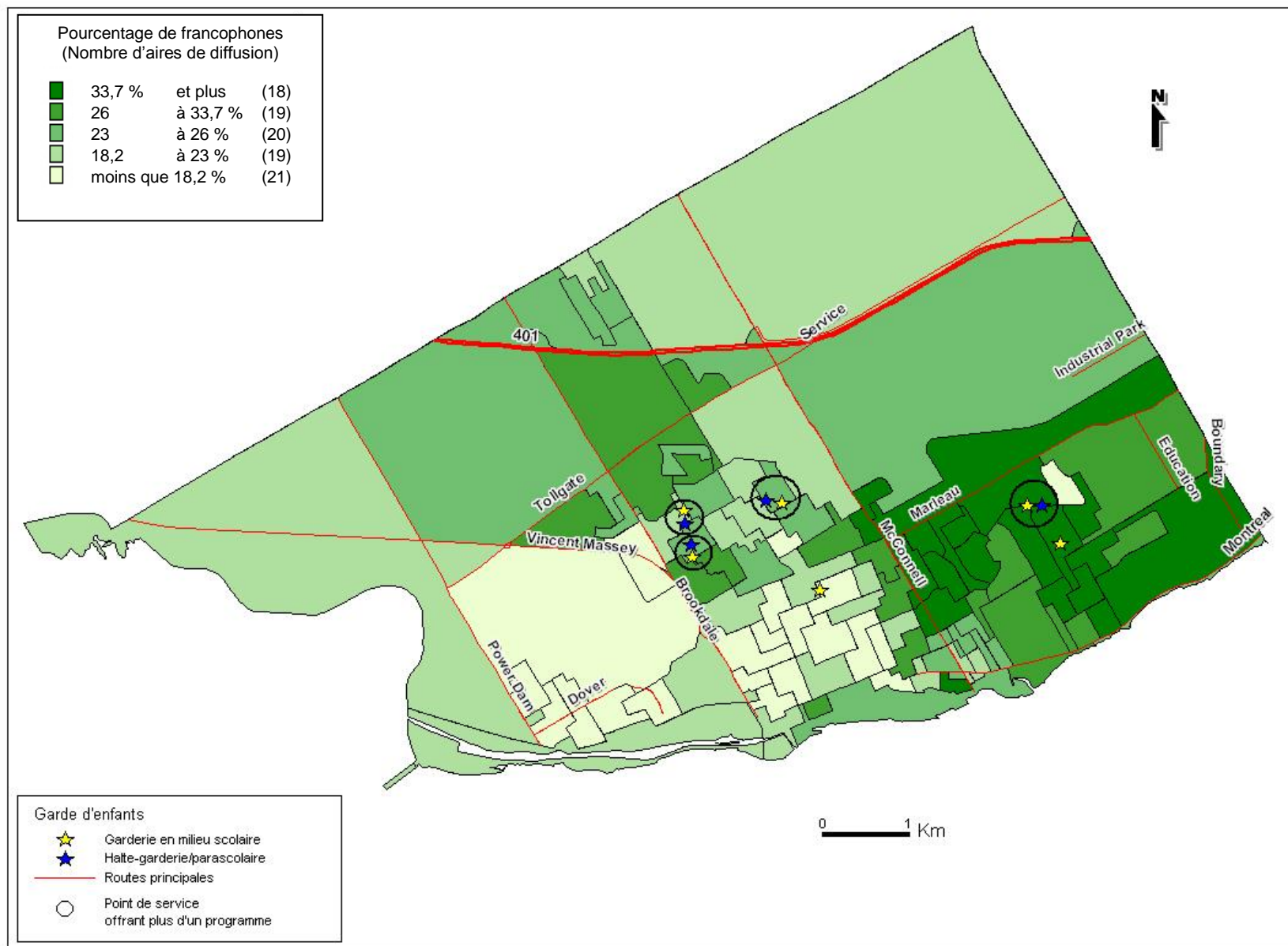
Zone tampon des services et ressources francophones

Nous définissons par « zone tampon » la région ciblée par un service francophone (p. ex., une école) et la région desservie par une ressource (p. ex., bibliothèque). Il est possible de calculer la distance entre les adresses domiciliaires des participants au PPGE et les ressources/services destinés aux francophones dans la communauté. À l’aide des codes postaux des familles et des services/ressources, un calcul peut être fait pour calculer la distance moyenne entre une famille et une catégorie de services ou de ressources. Or, cette variable de distance moyenne ne représente pas nécessairement la réalité sur le terrain puisqu’elle ne tient pas compte du profil d’utilisation des services/ressources par les familles. Hypothétiquement, une famille habitant à moins de deux kilomètres d’une bibliothèque peut ne pas fréquenter cette ressource mais plutôt se rendre à une bibliothèque située dans une autre communauté. Pour ces raisons, nous n’avons pas inclus de zone tampon dans les cartographies communautaires.

Une mesure plus fiable de l'utilisation des services et des ressources peut s'obtenir directement des utilisateurs, via les sondages auprès des parents, qui eux sont à même d'indiquer les types de ressources et de services utilisés, leur fréquence d'utilisation et la langue dans laquelle les activités se déroulent. Une mesure d'utilisation des services et des ressources de langue française sera incluse dans les analyses d'impact afin d'isoler l'effet du programme préscolaire sur le développement des enfants.

Annexe G : Cartes communautaires

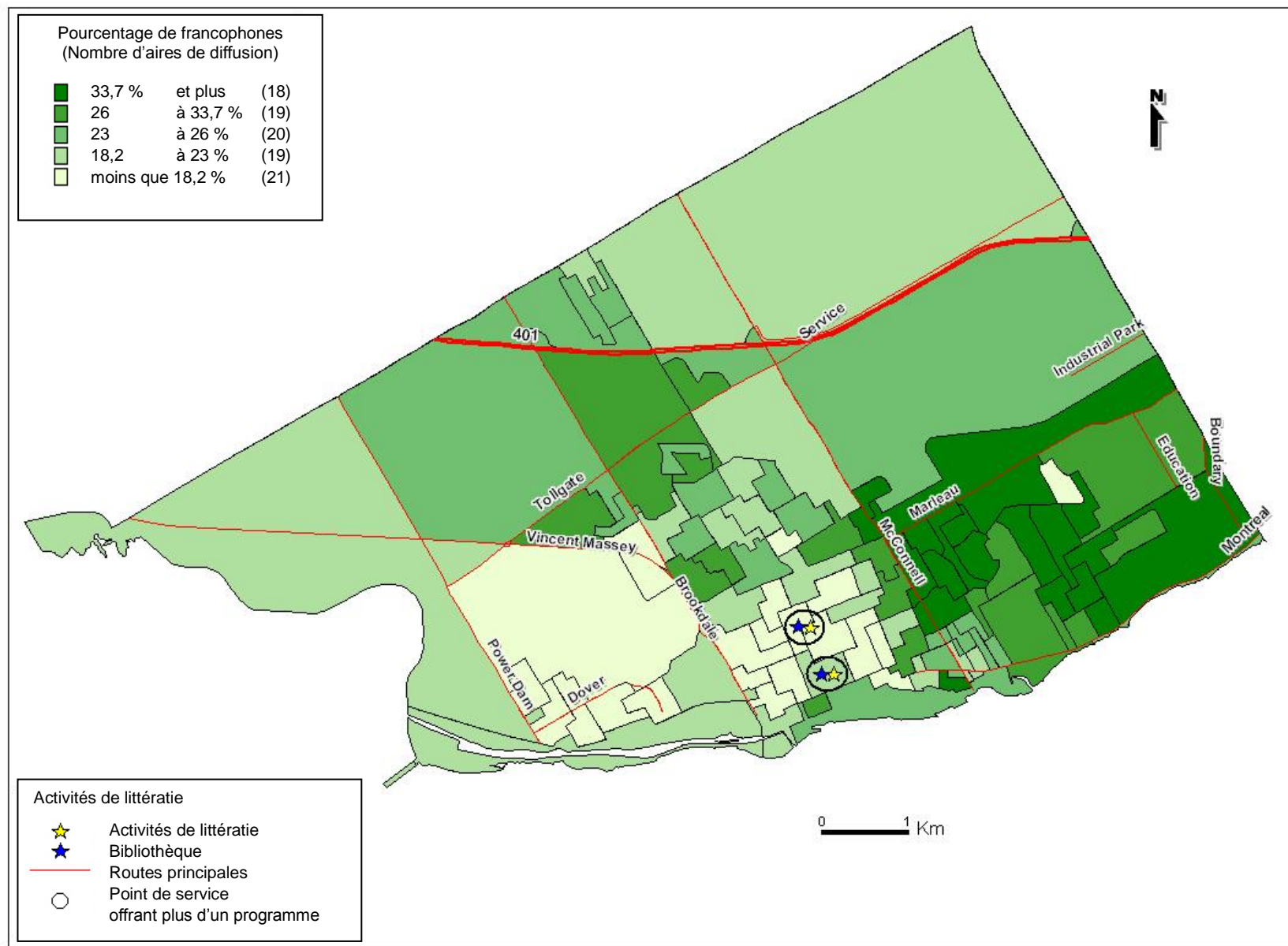
G1.1 : Cartographie des services de garde en français à Cornwall en fonction du pourcentage de francophones par aire de diffusion, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
 Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
 Ottawa, Ontario (Canada)

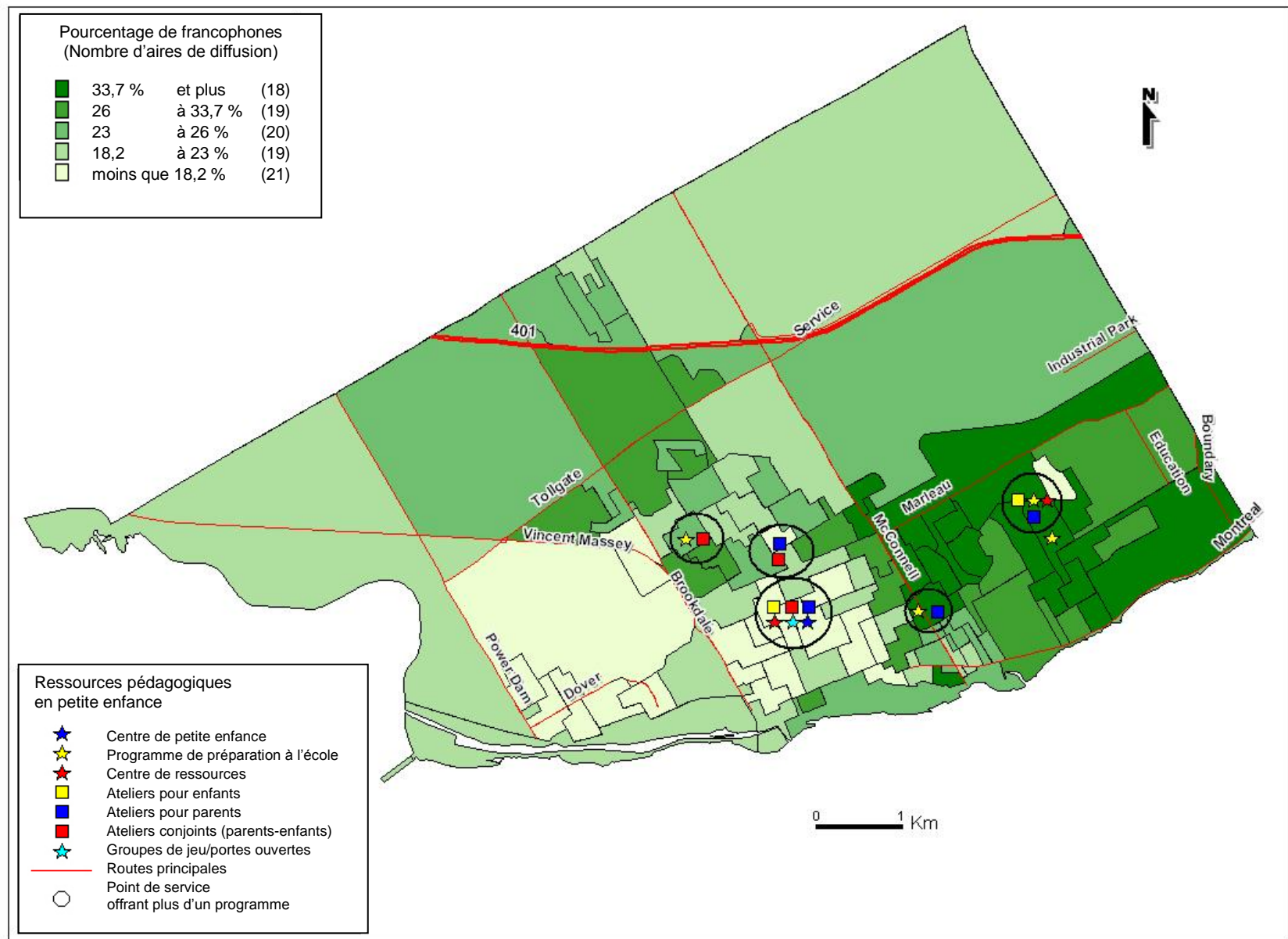
G1.2 : Cartographie des activités de littératie en français à Cornwall en fonction du pourcentage de francophones par aire de diffusion, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

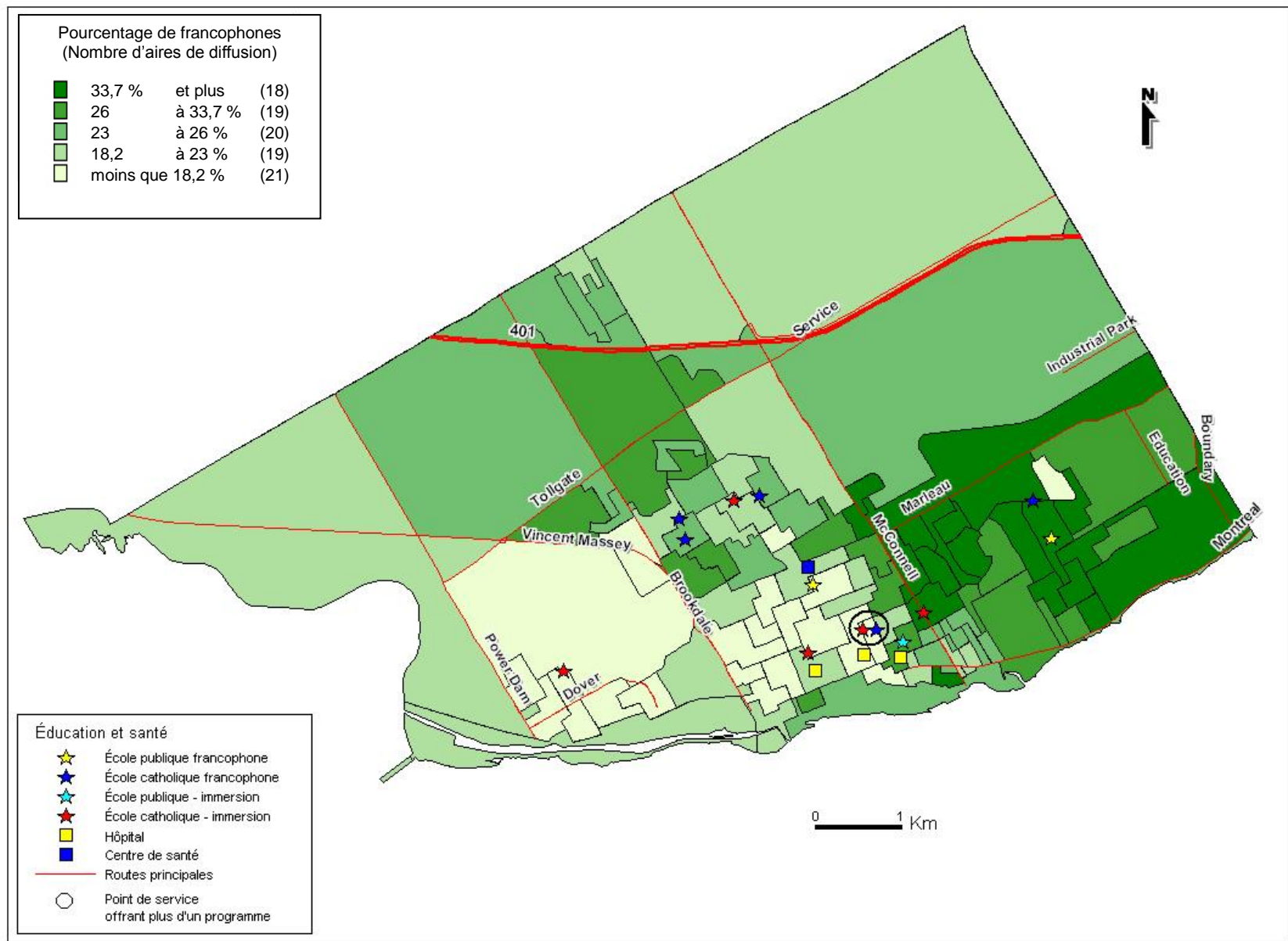
G1.3 : Cartographie des ressources pédagogiques en petite enfance en français à Cornwall en fonction du pourcentage de francophones par aire de diffusion, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

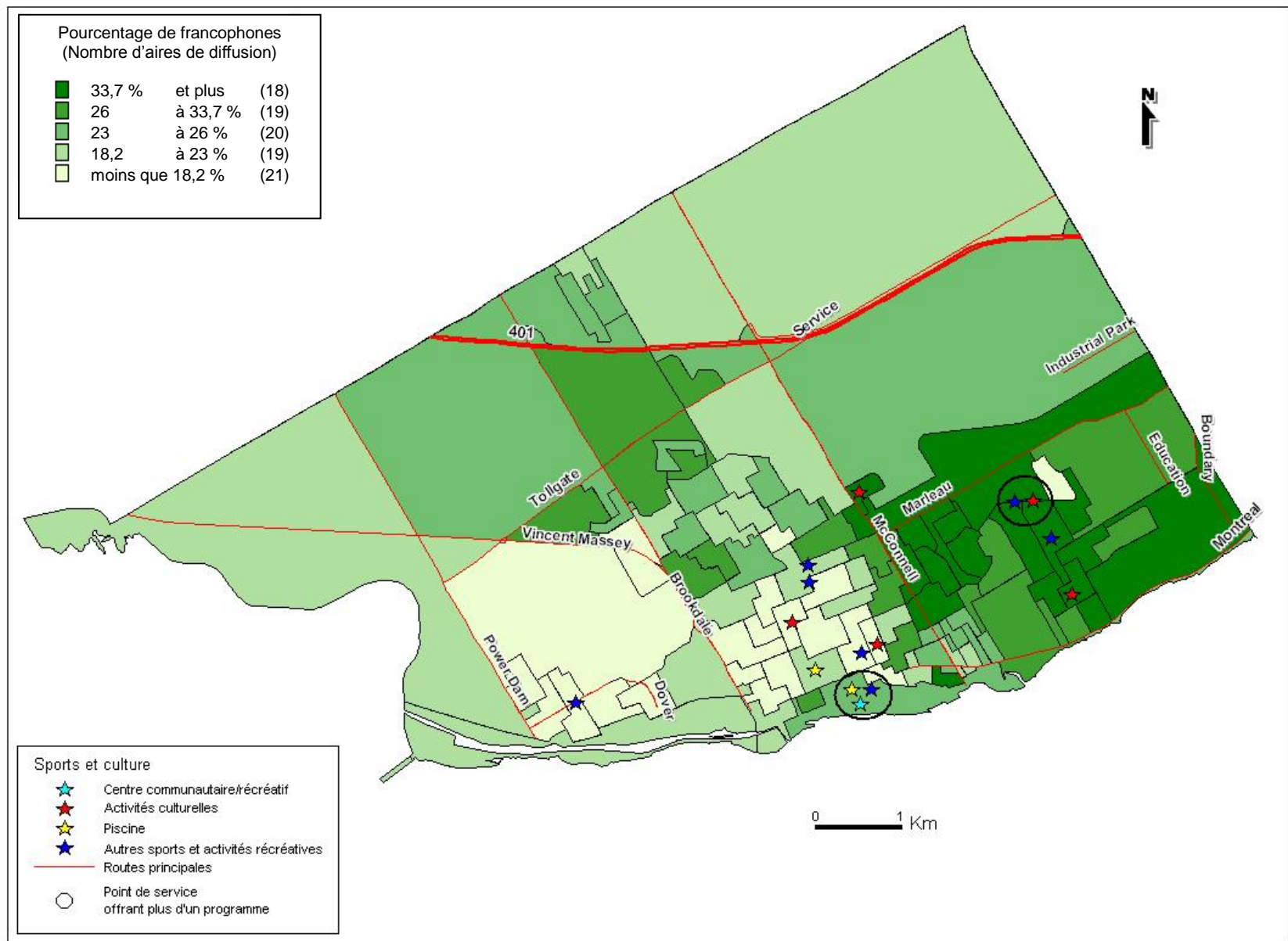
G1.4 : Cartographie des services d'éducation et de santé en français à Cornwall en fonction du pourcentage de francophones par aire de diffusion, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

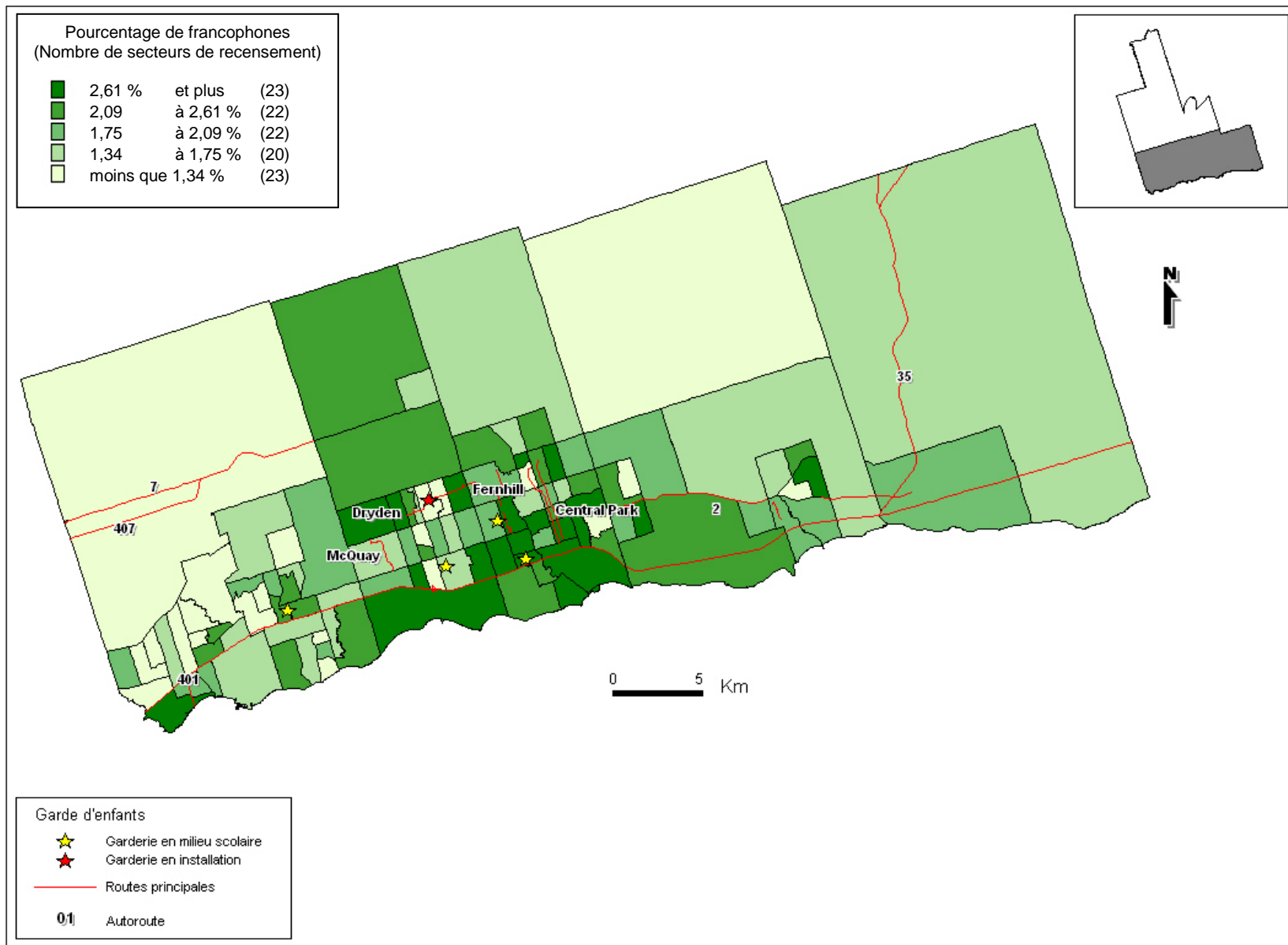
G1.5 : Cartographie des activités sportives et culturelles en français à Cornwall en fonction du pourcentage de francophones par aire de diffusion, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

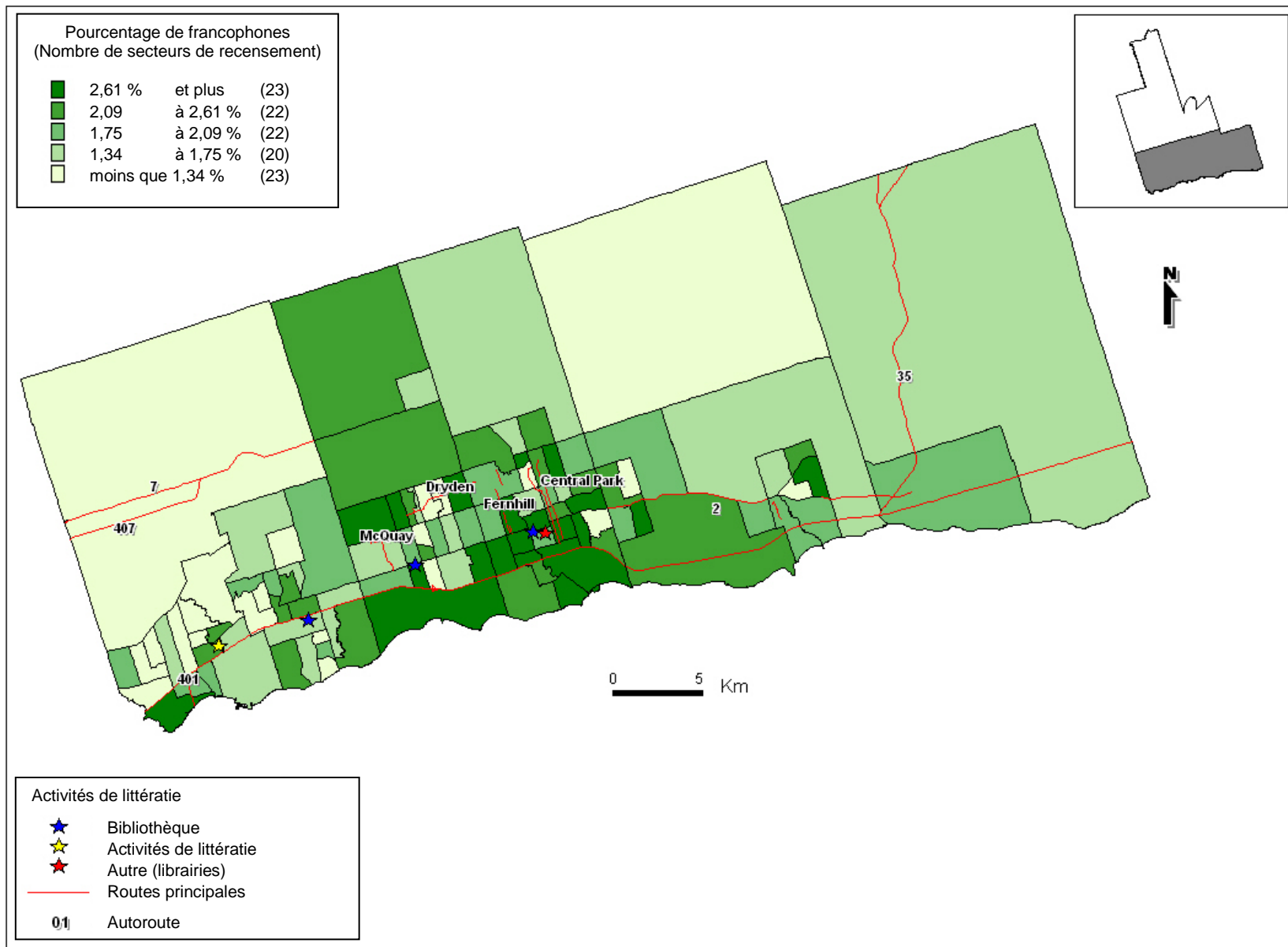
G2.1 : Cartographie des services de garde en français dans le sud de Durham en fonction du pourcentage de francophones par secteur de recensement, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

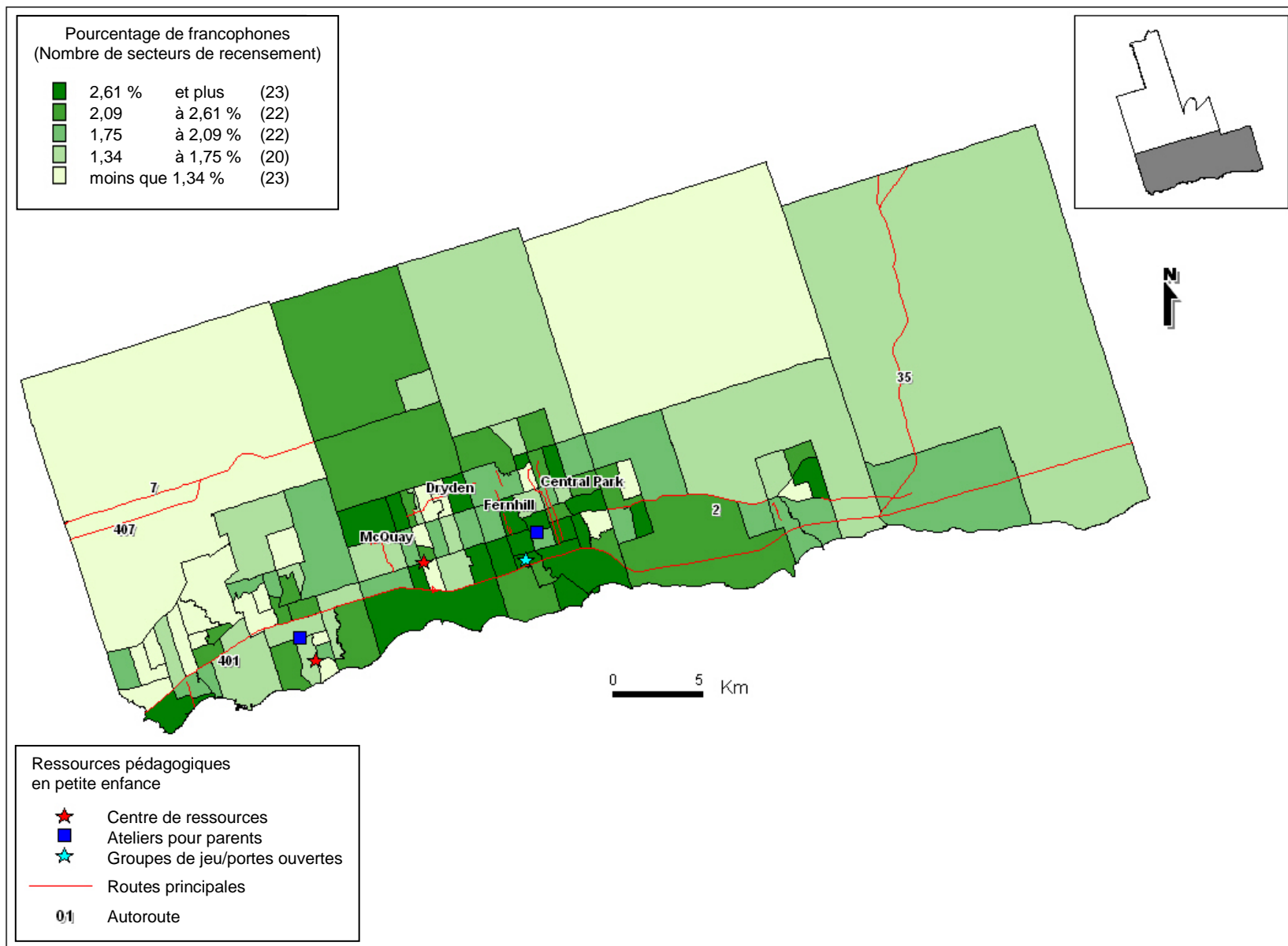
G2.2 : Cartographie des activités de littératie en français dans le sud de Durham en fonction du pourcentage de francophones par secteur de recensement, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

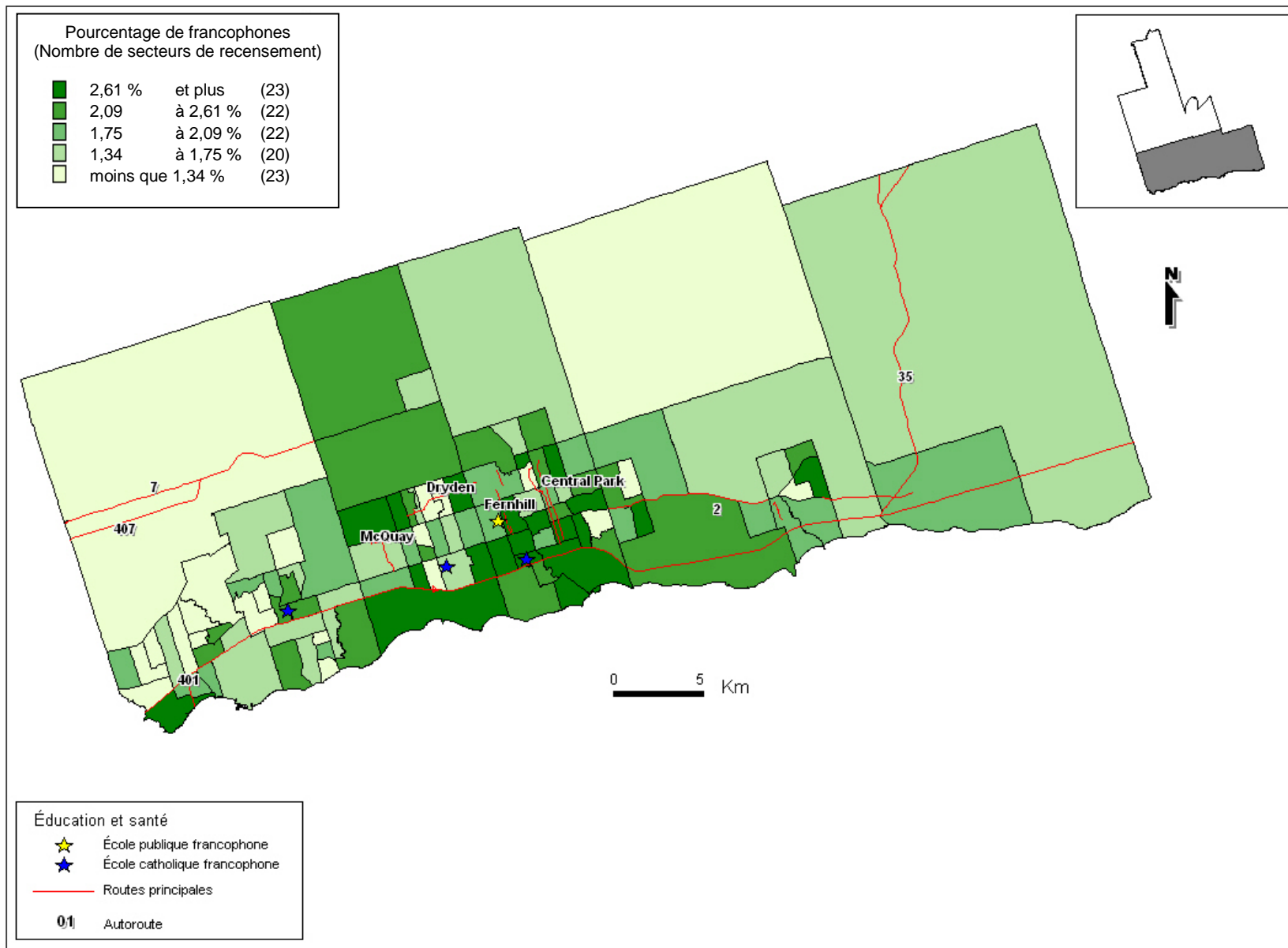
G2.3 : Cartographie des ressources pédagogiques en petite enfance en français dans le sud de Durham en fonction du pourcentage de francophones par secteur de recensement, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

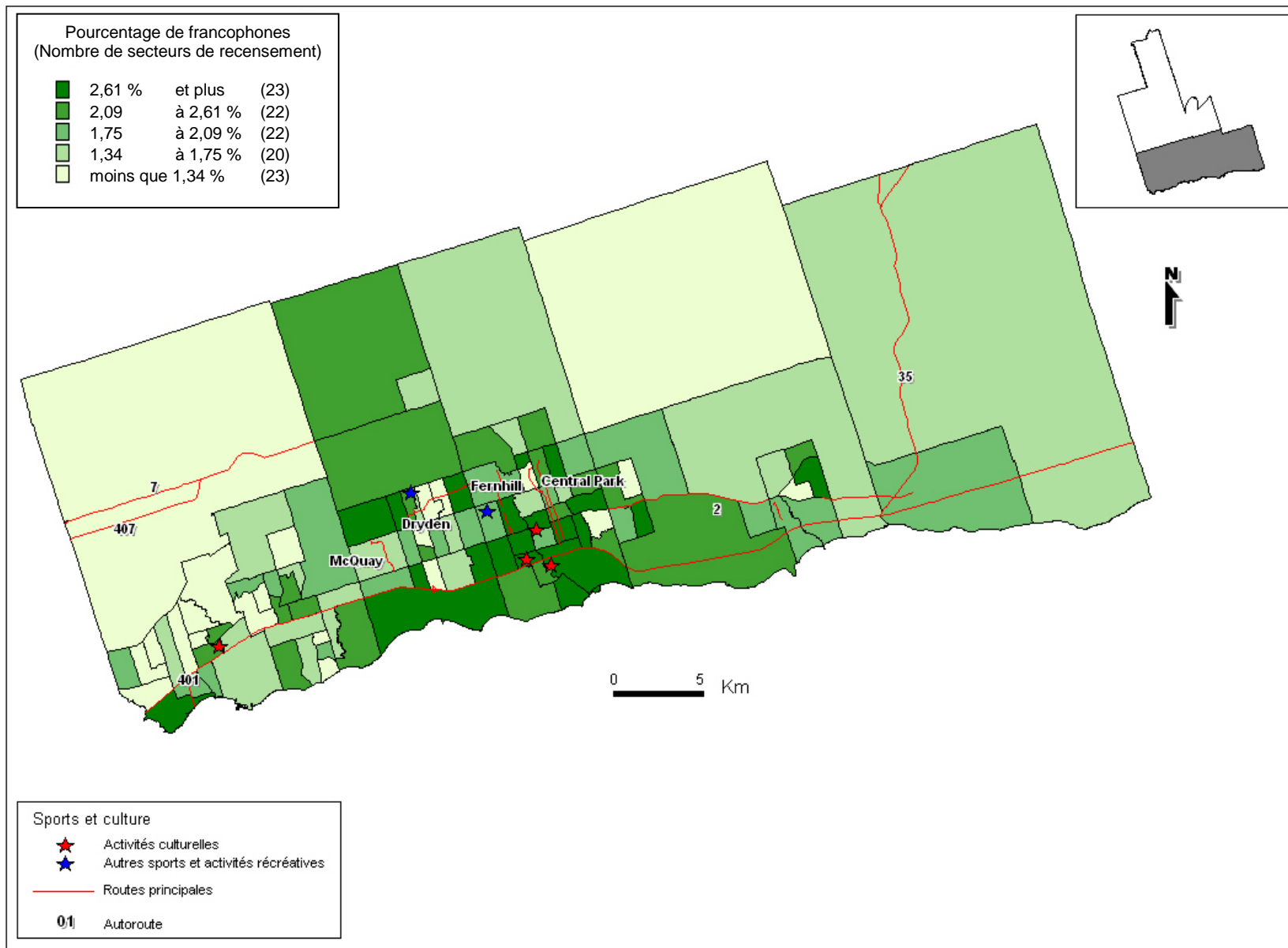
G2.4 : Cartographie des services d'éducation et de santé en français dans le sud de Durham en fonction du pourcentage de francophones par secteur de recensement, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

G2.5 : Cartographie des activités sportives et culturelles en français dans le sud de Durham en fonction du pourcentage de francophones par secteur de recensement, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

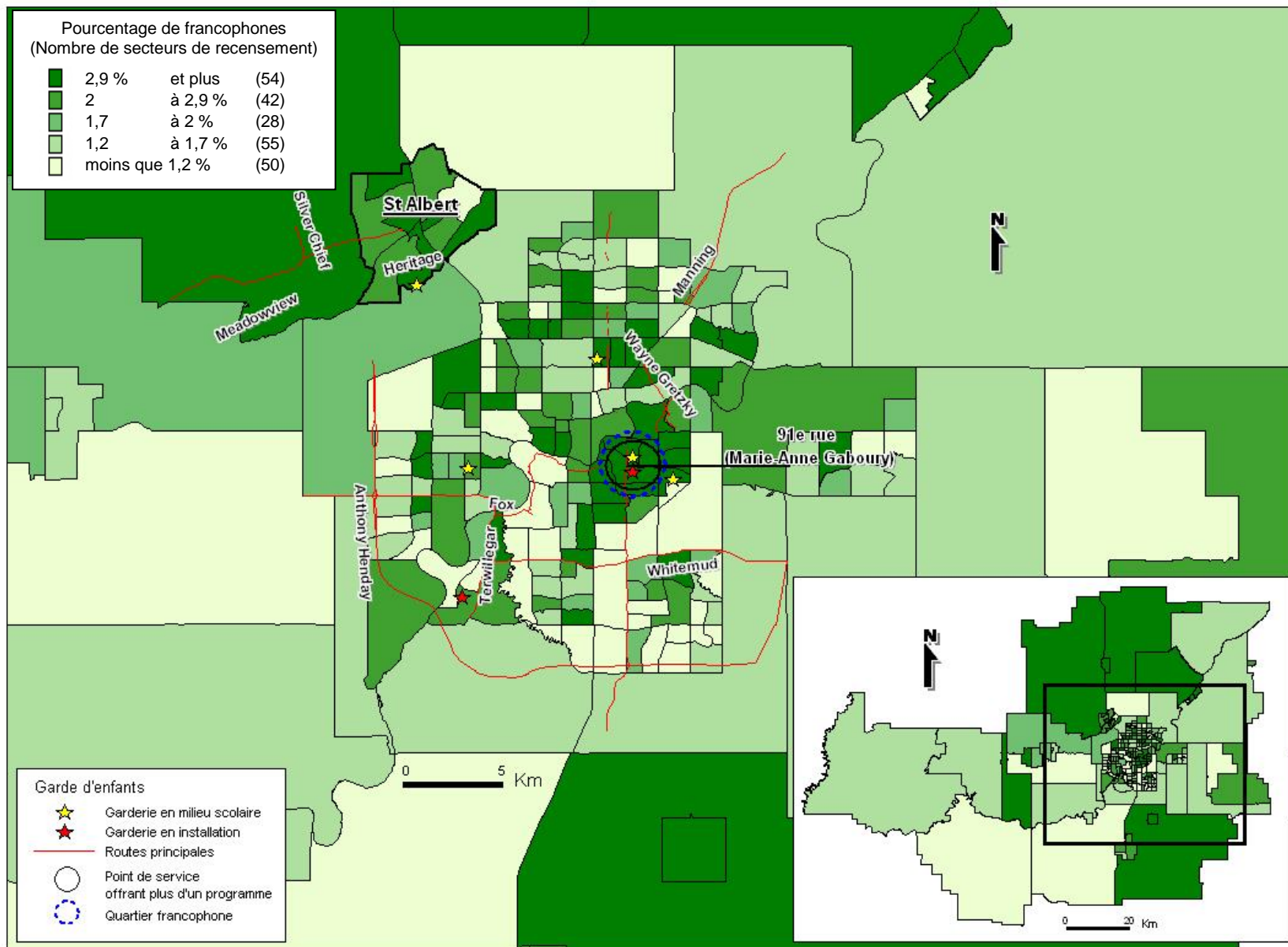
G2.6 : Cartographie des ressources en petite enfance en français dans le nord de Durham en fonction du pourcentage de francophones par aire de diffusion, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

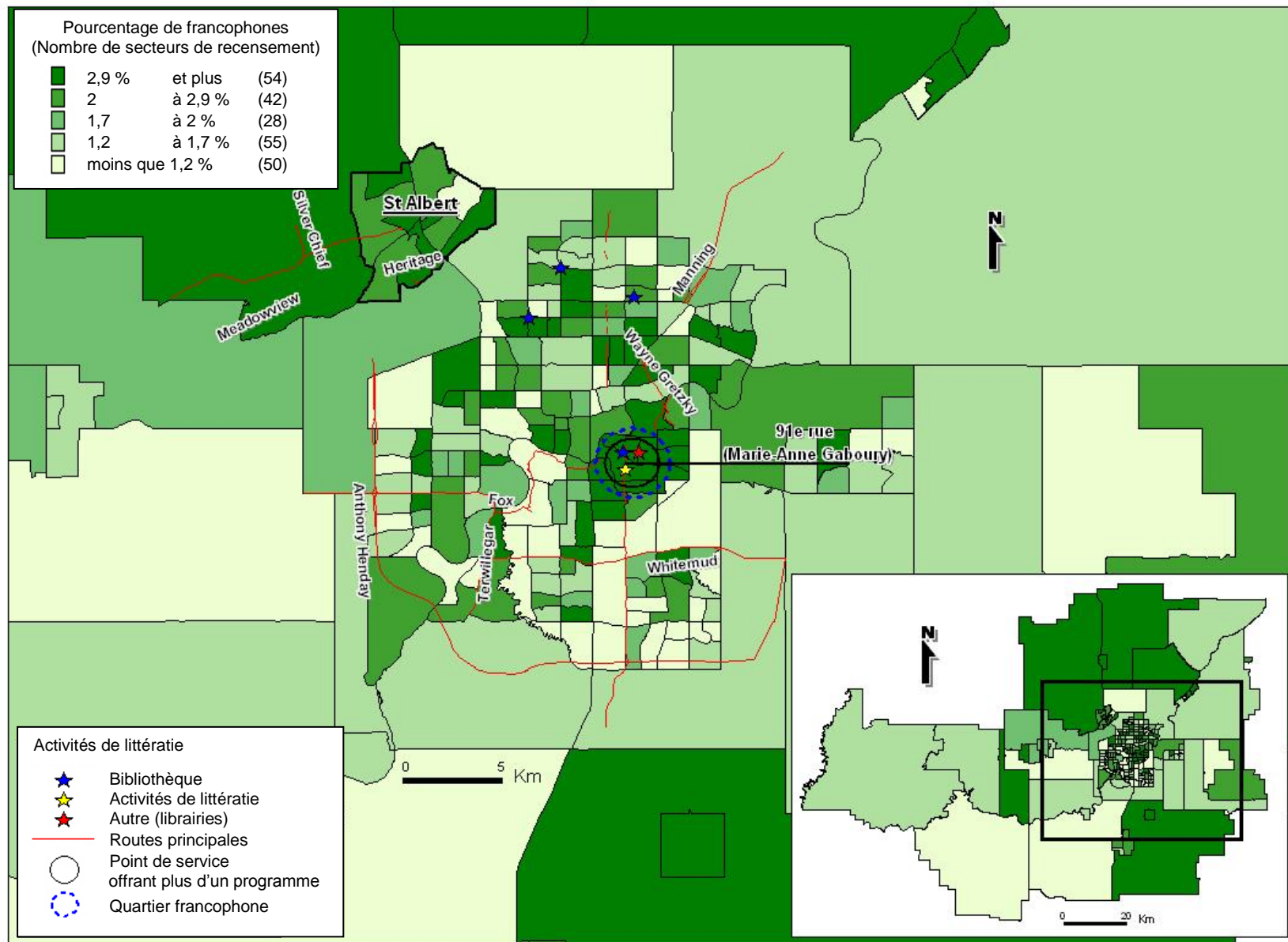
G3.1 : Cartographie des services de garde en français à Edmonton en fonction du pourcentage de francophones par secteur de recensement, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

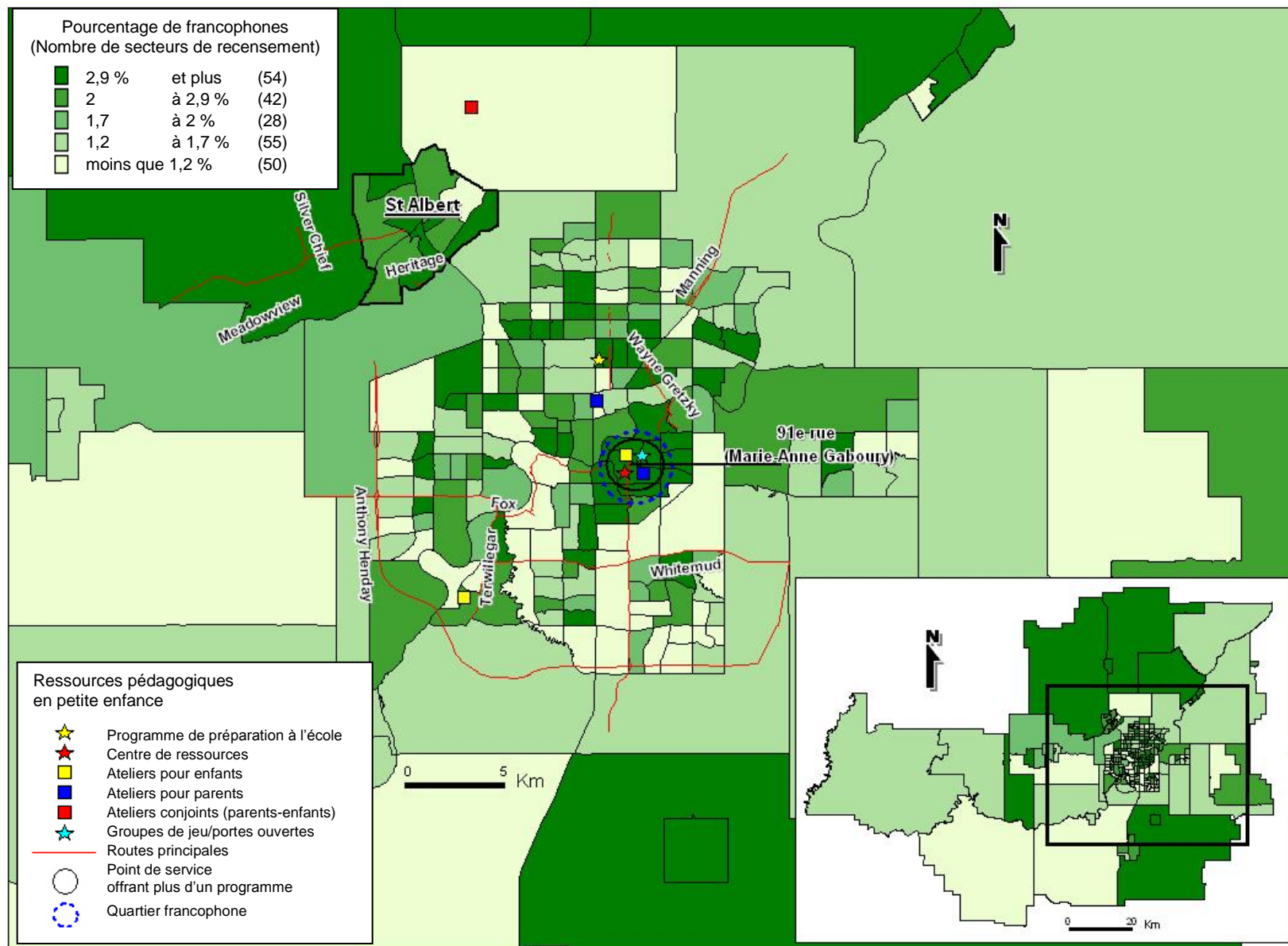
G3.2 : Cartographie des activités de littératie en français à Edmonton en fonction du pourcentage de francophones par secteur de recensement, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

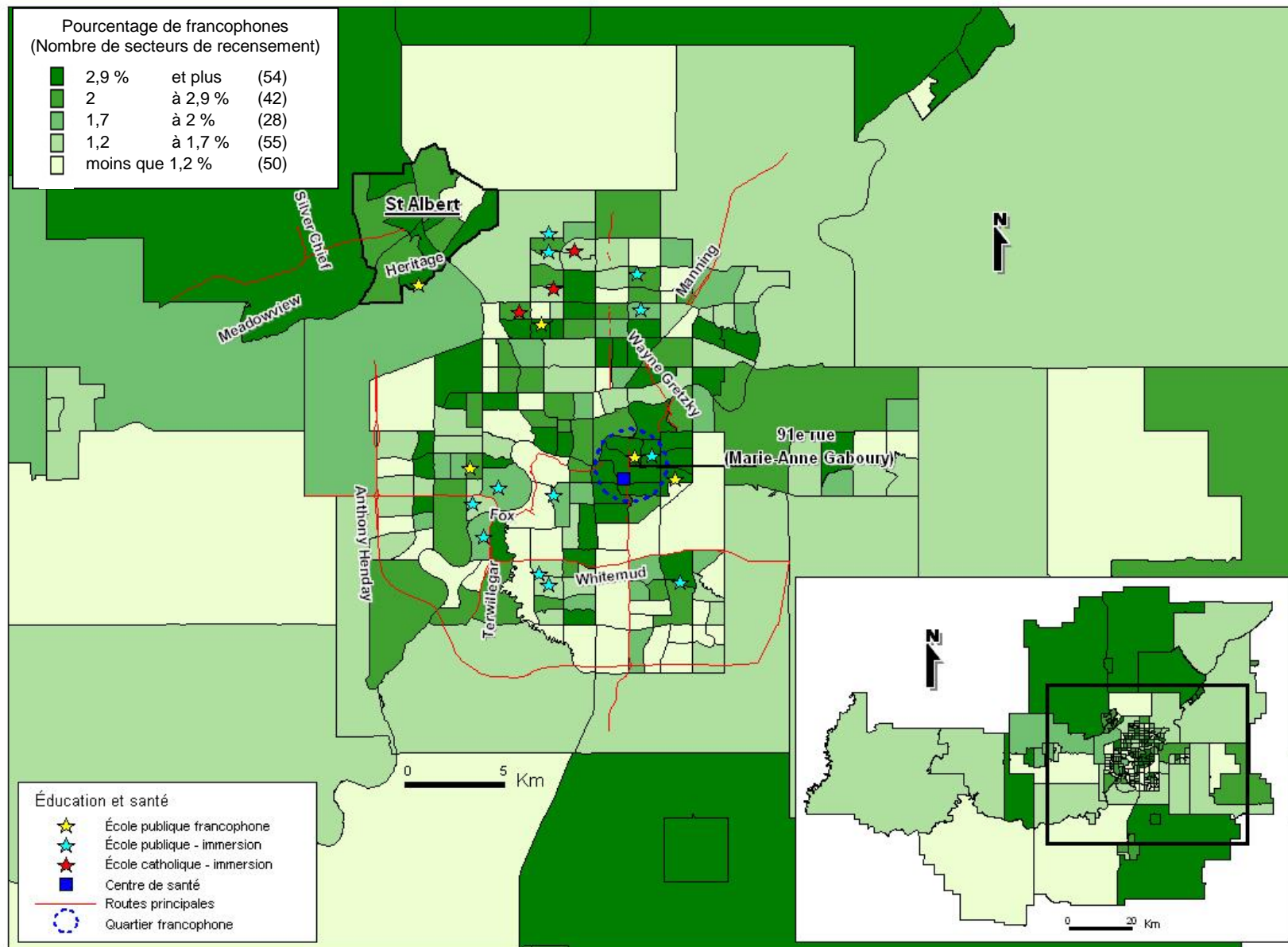
G3.3 : Cartographie des ressources pédagogiques en petite enfance en français à Edmonton en fonction du pourcentage de francophones par secteur de recensement, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

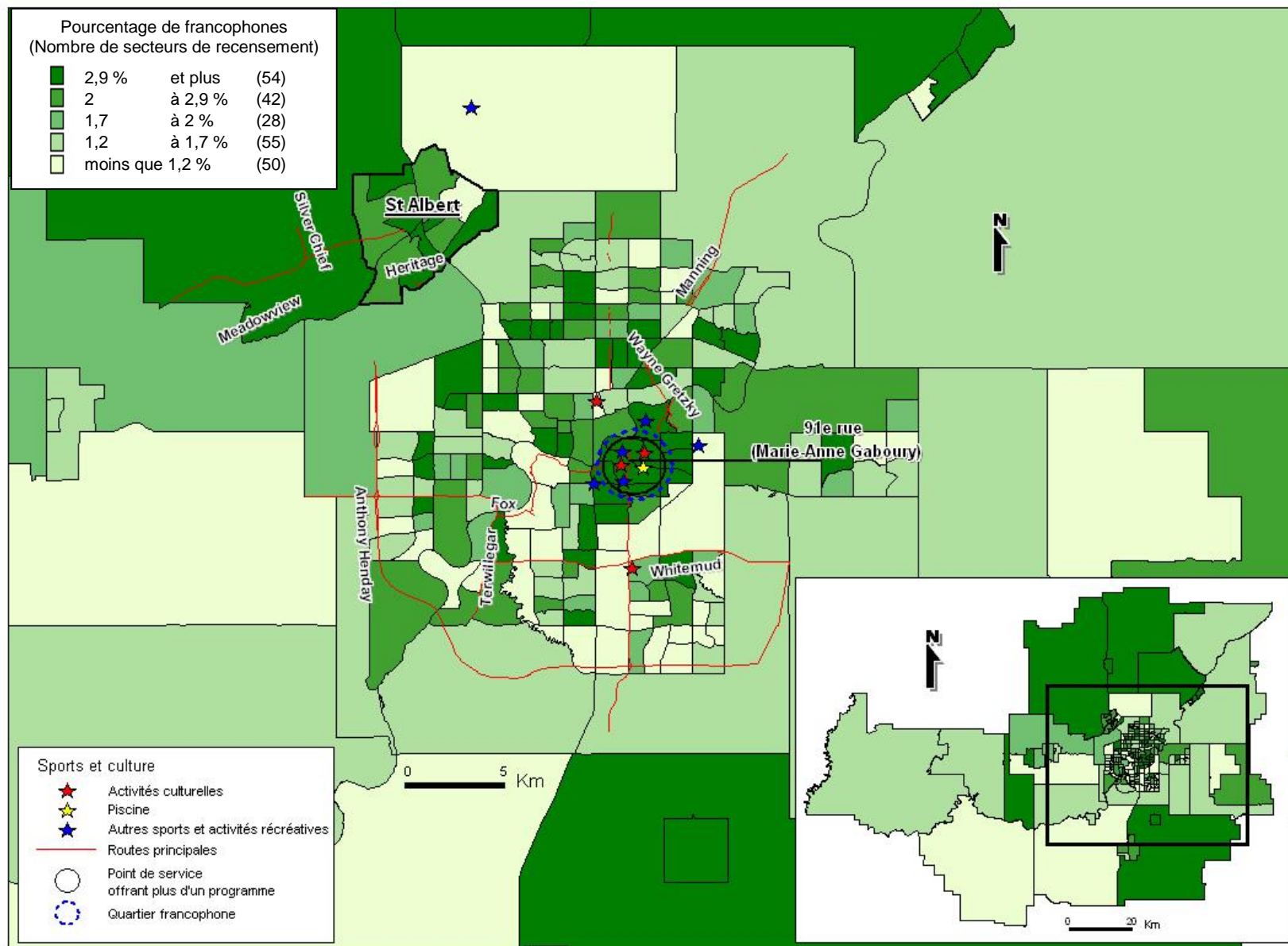
G3.4 : Cartographie des services d'éducation et de santé en français à Edmonton en fonction du pourcentage de francophones par secteur de recensement, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

G3.5 : Cartographie des activités sportives et culturelles en français à Edmonton en fonction du pourcentage de francophones par secteur de recensement, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

G4.1 : Cartographie des services de garde en français à Edmundston en fonction du pourcentage de francophones par aire de diffusion, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

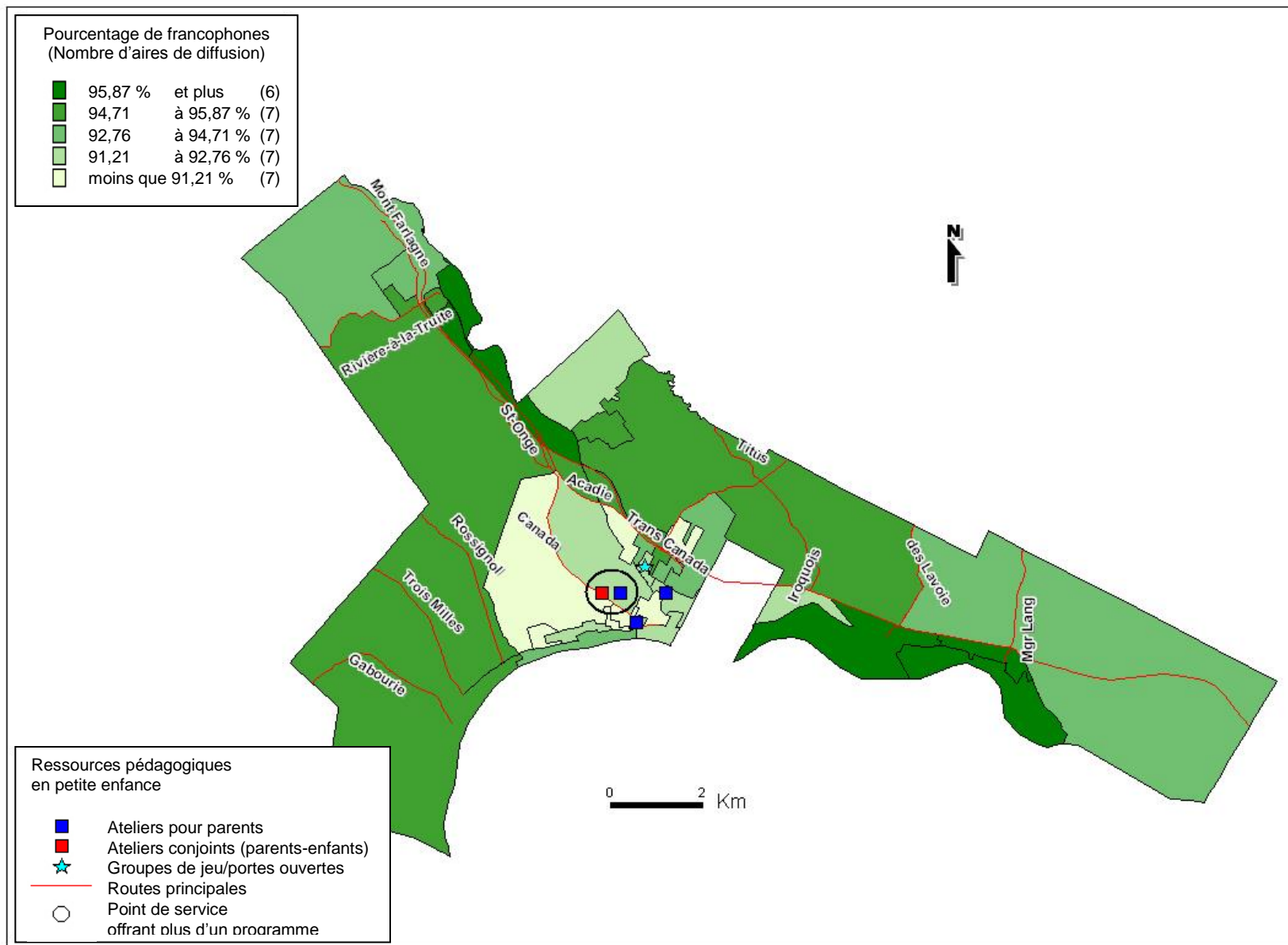
G4.2 : Cartographie des activités de littératie en français à Edmundston en fonction du pourcentage de francophones par aire de diffusion, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

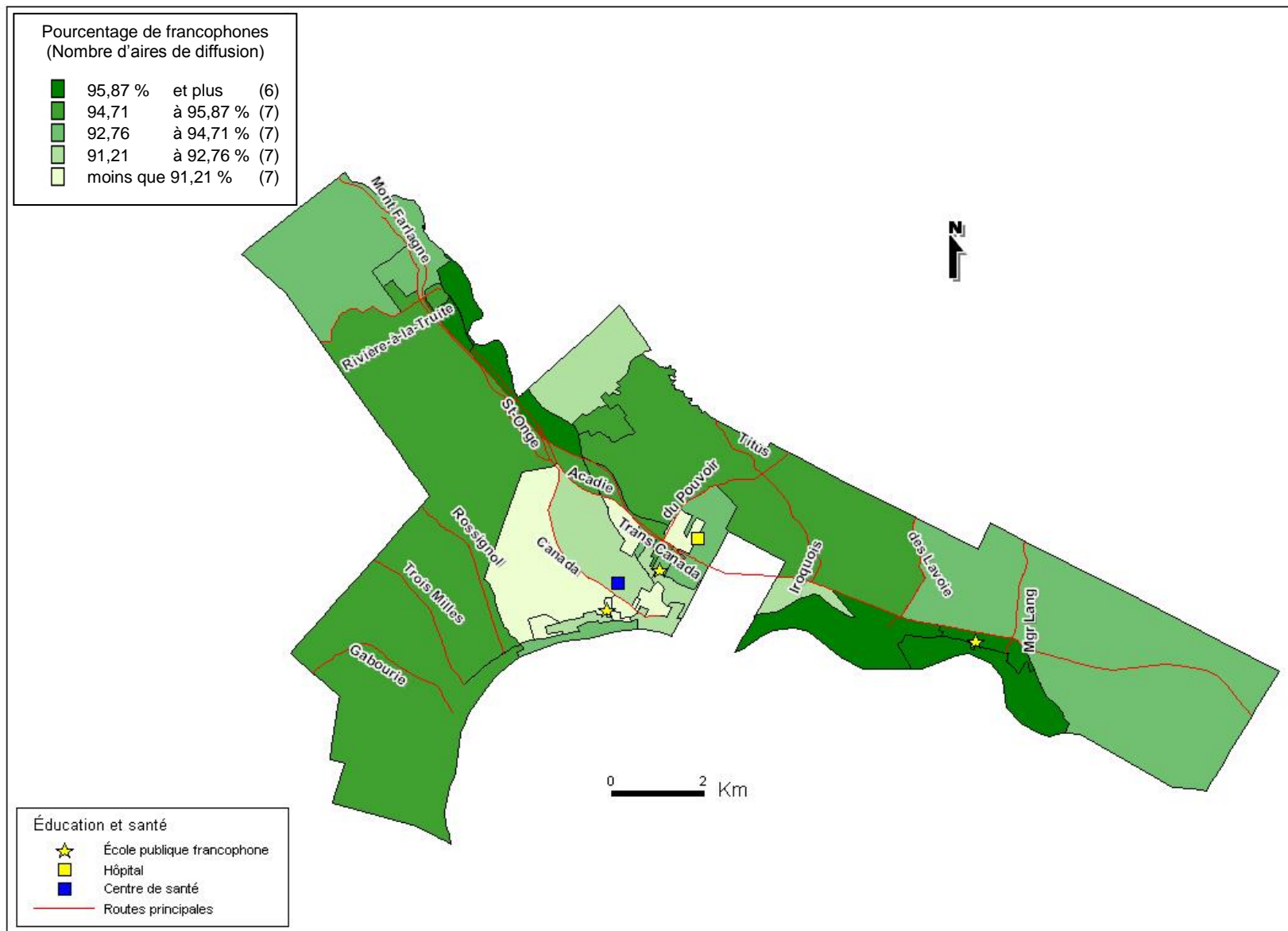
G4.3 : Cartographie des ressources pédagogiques en petite enfance en français à Edmundston en fonction du pourcentage de francophones par aire de diffusion, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

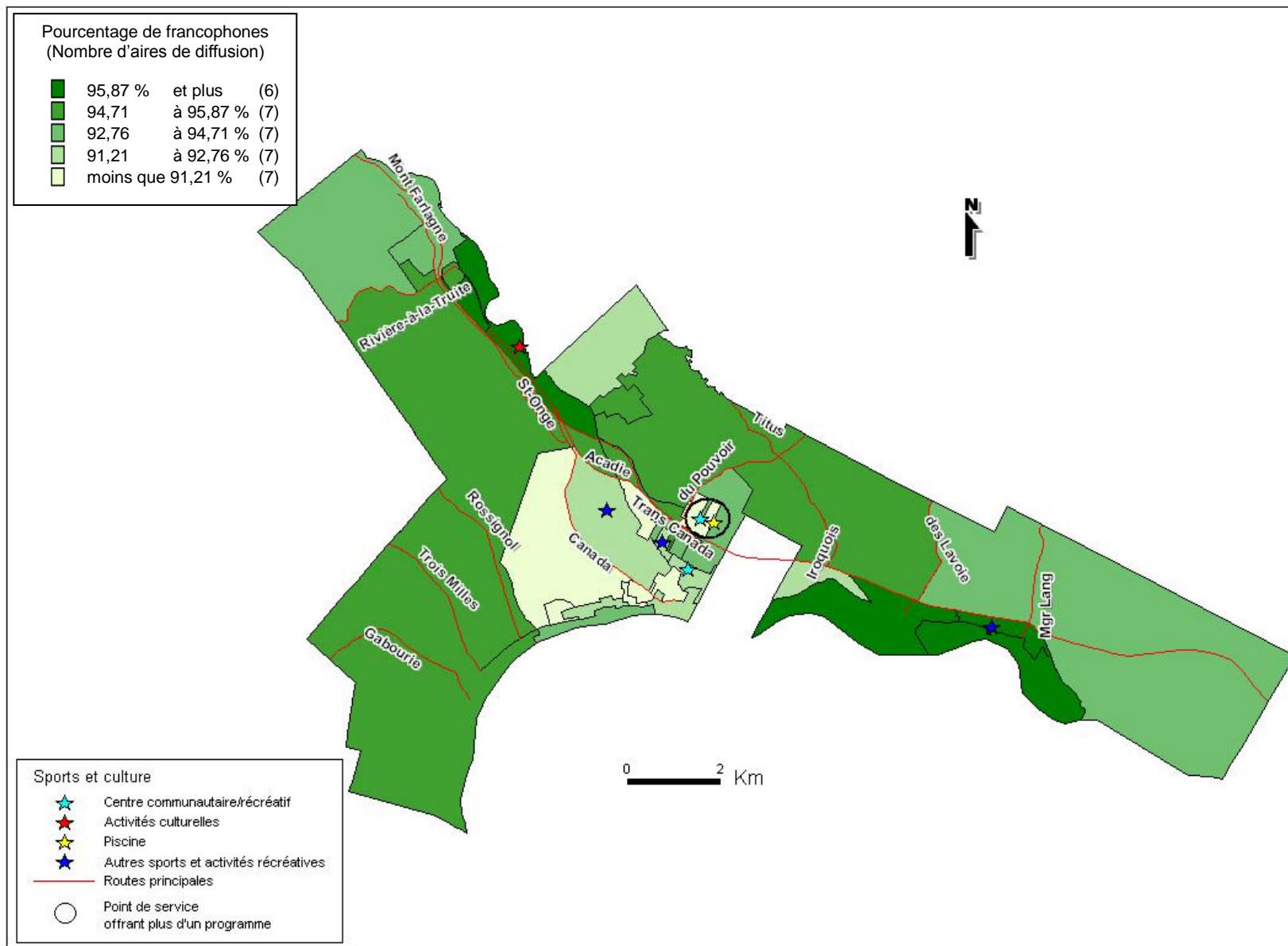
G4.4 : Cartographie des services d'éducation et de santé en français à Edmundston en fonction du pourcentage de francophones par aire de diffusion, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

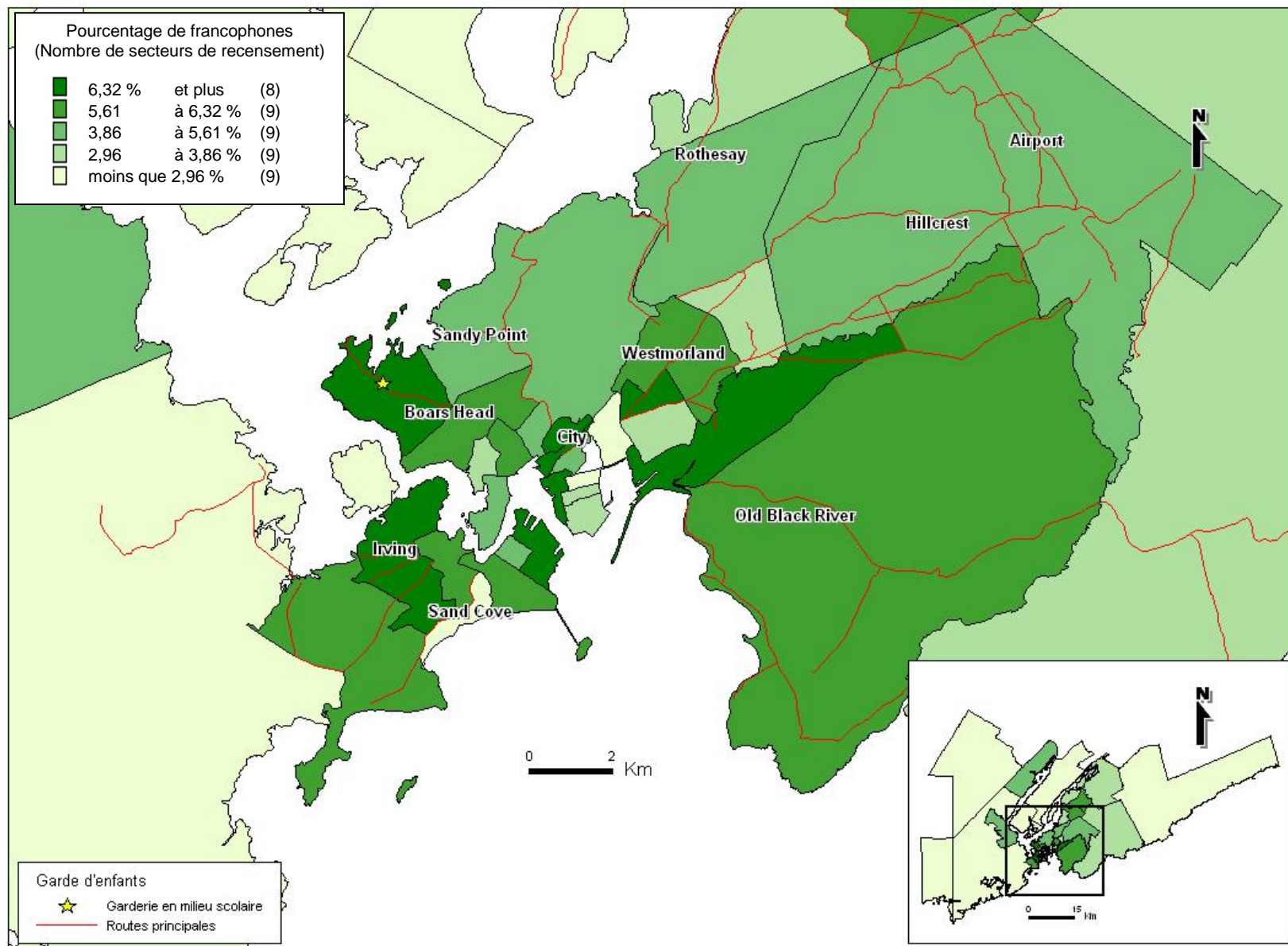
G4.5 : Cartographie des activités sportives et culturelles en français à Edmundston en fonction du pourcentage de francophones par aire de diffusion, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

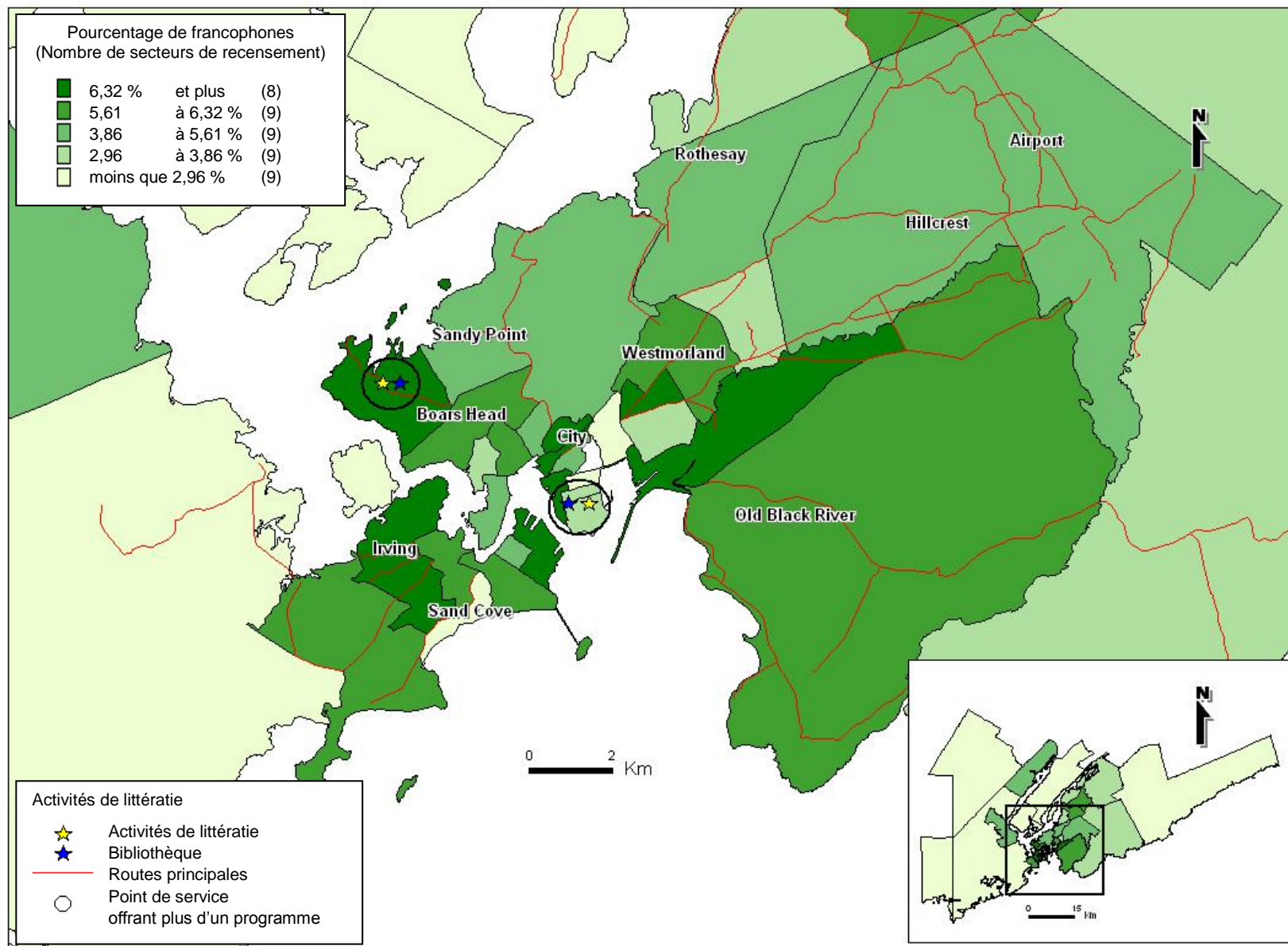
G5.1 : Cartographie des services de garde en français à Saint-Jean en fonction du pourcentage de francophones par secteur de recensement, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

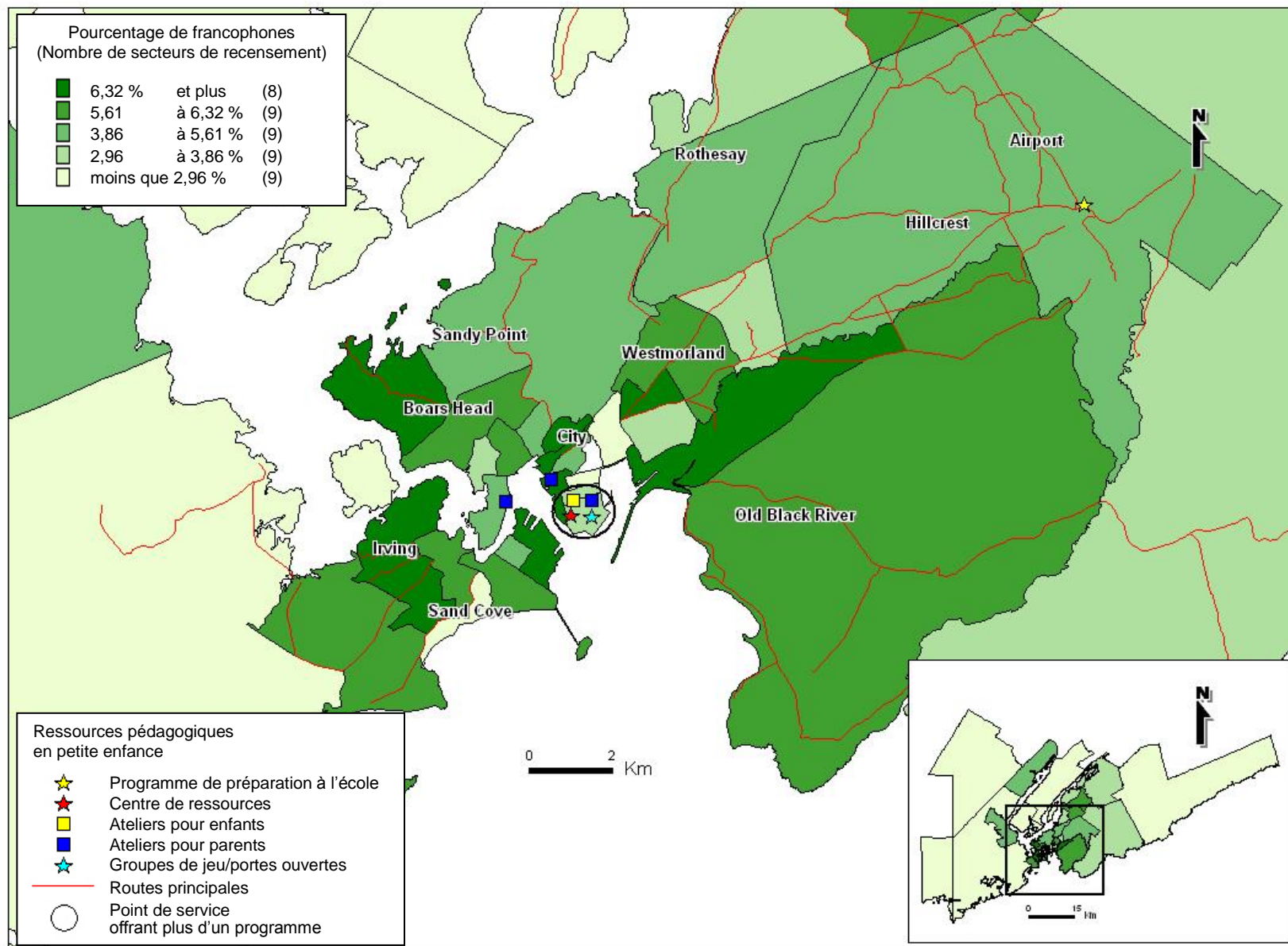
G5.2 : Cartographie des activités de littératie en français à Saint-Jean en fonction du pourcentage de francophones par secteur de recensement, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

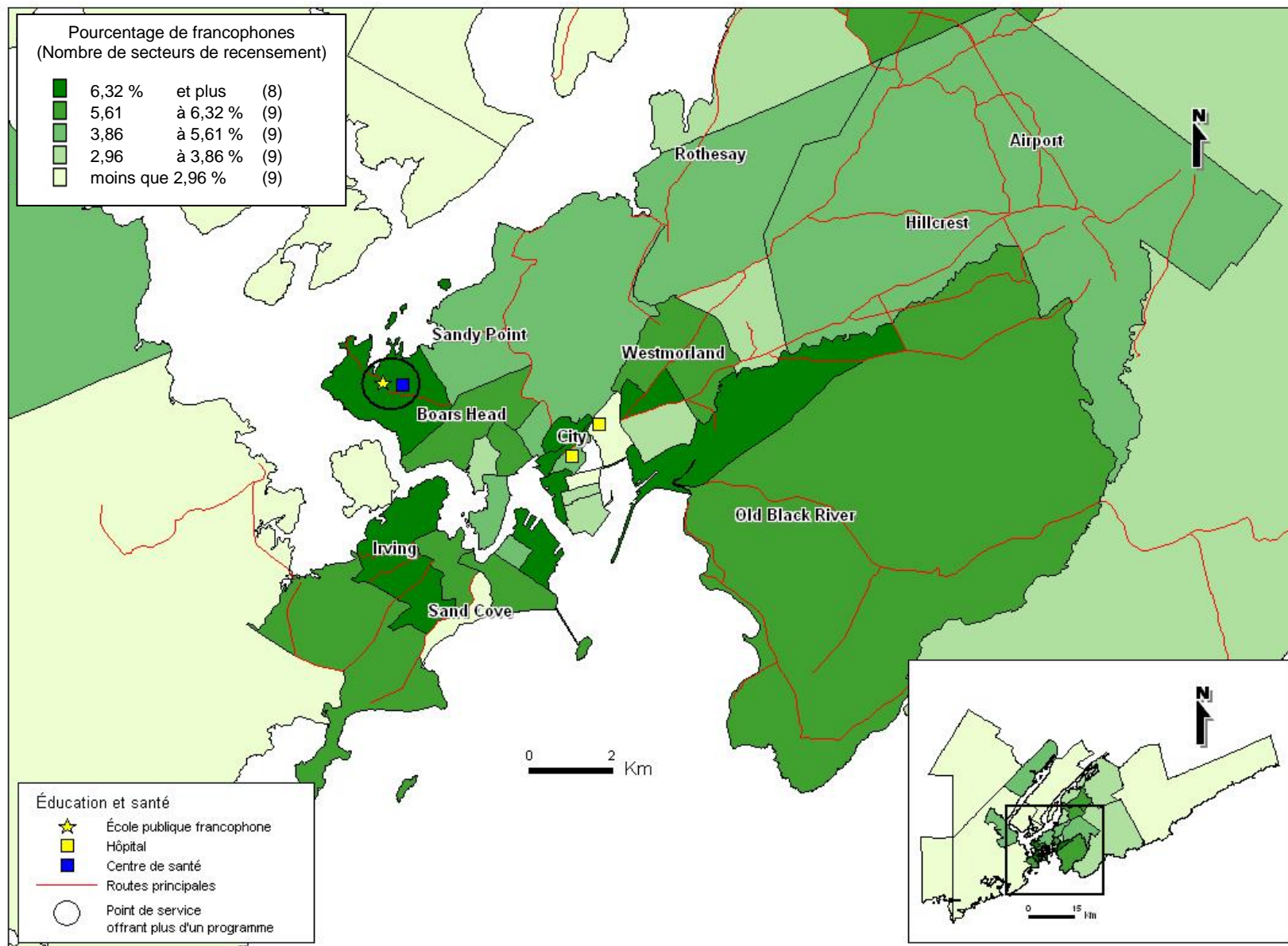
G5.3 : Cartographie des ressources pédagogiques en petite enfance en français à Saint-Jean en fonction du pourcentage de francophones par secteur de recensement, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

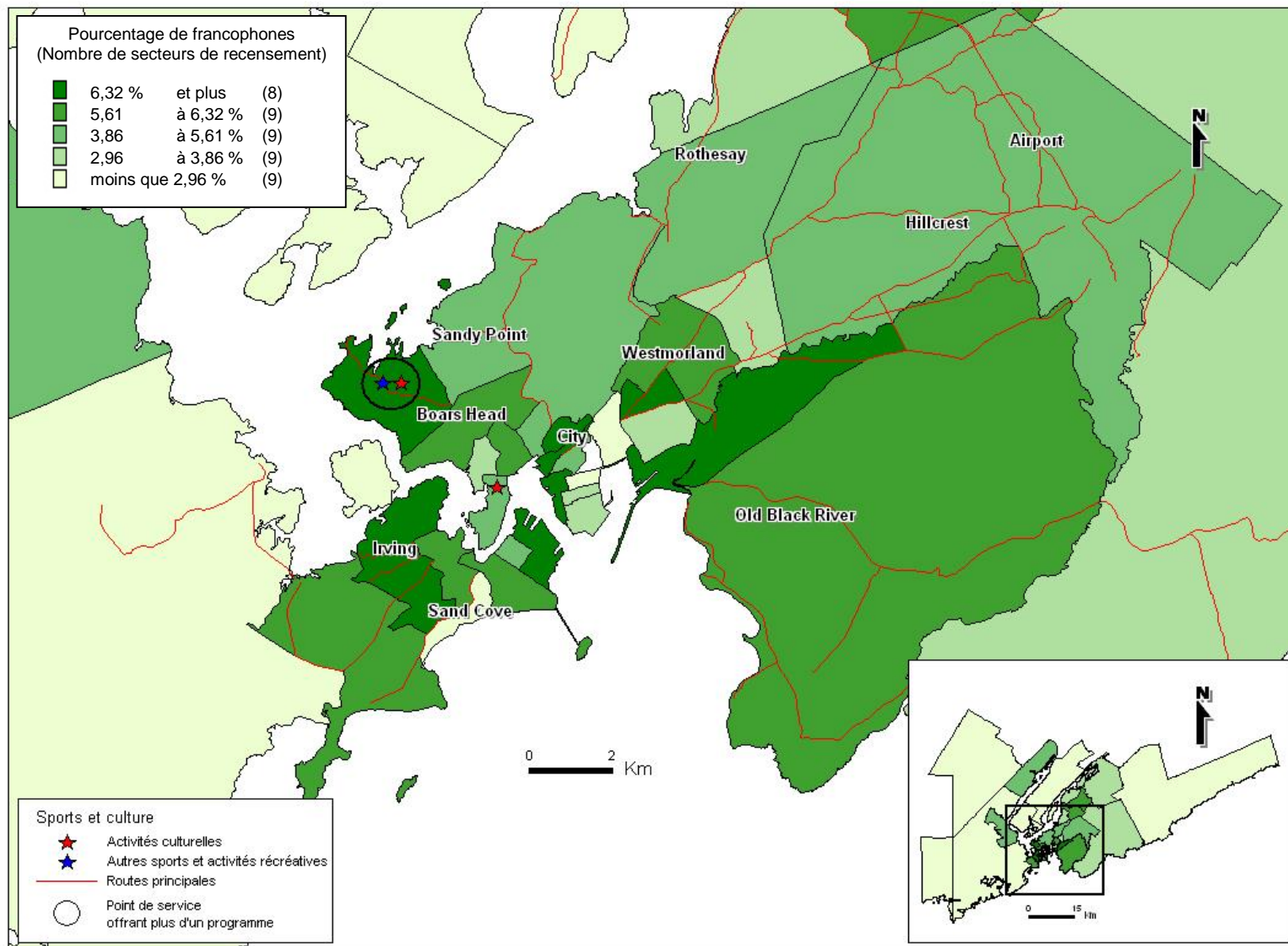
G5.4 : Cartographie des services d'éducation et de santé en français à Saint-Jean en fonction du pourcentage de francophones par secteur de recensement, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

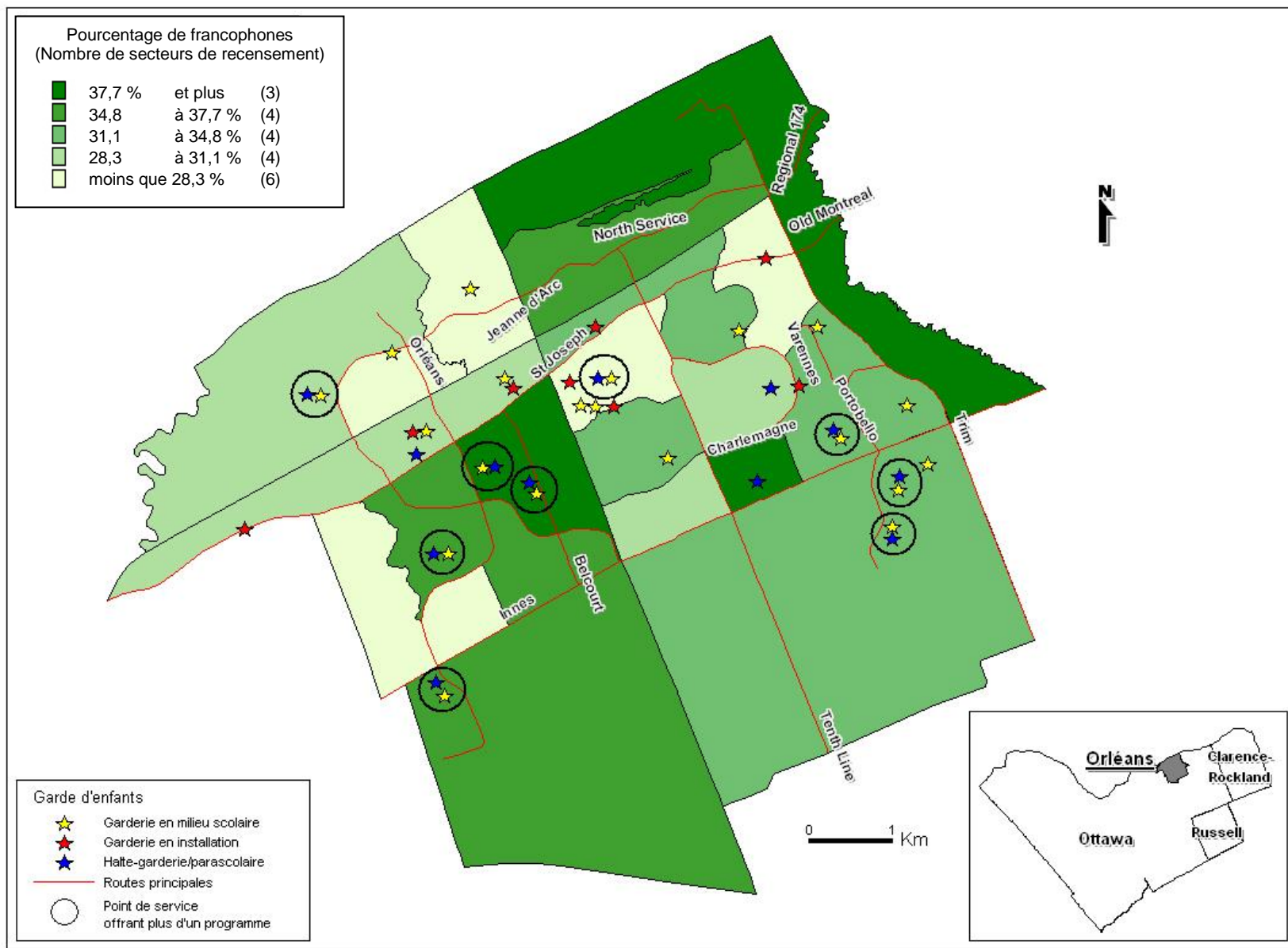
G5.5 : Cartographie des activités sportives et culturelles en français à Saint-Jean en fonction du pourcentage de francophones par secteur de recensement, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

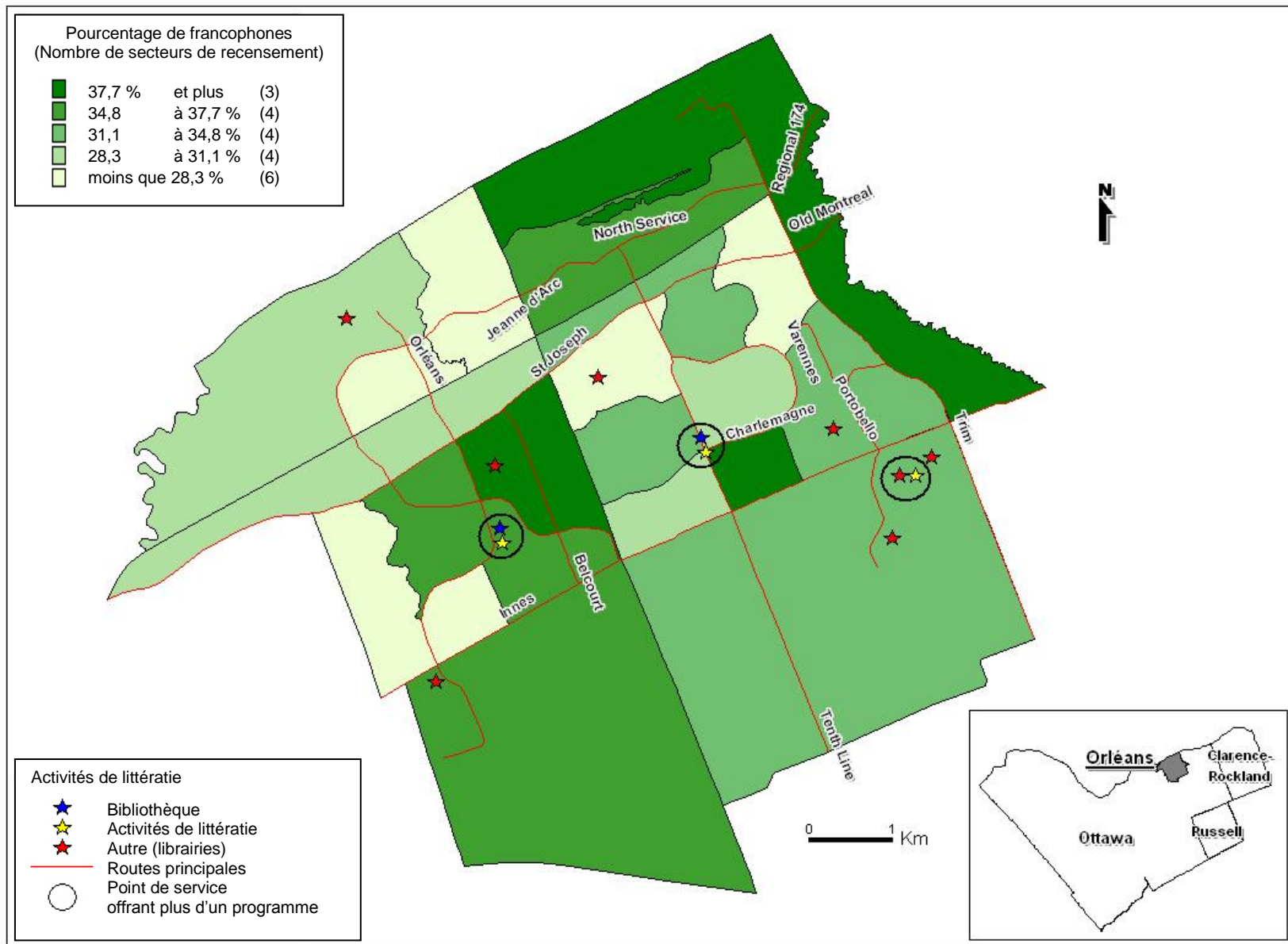
G6.1 : Cartographie des services de garde en français à Orléans en fonction du pourcentage de francophones par secteur de recensement, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

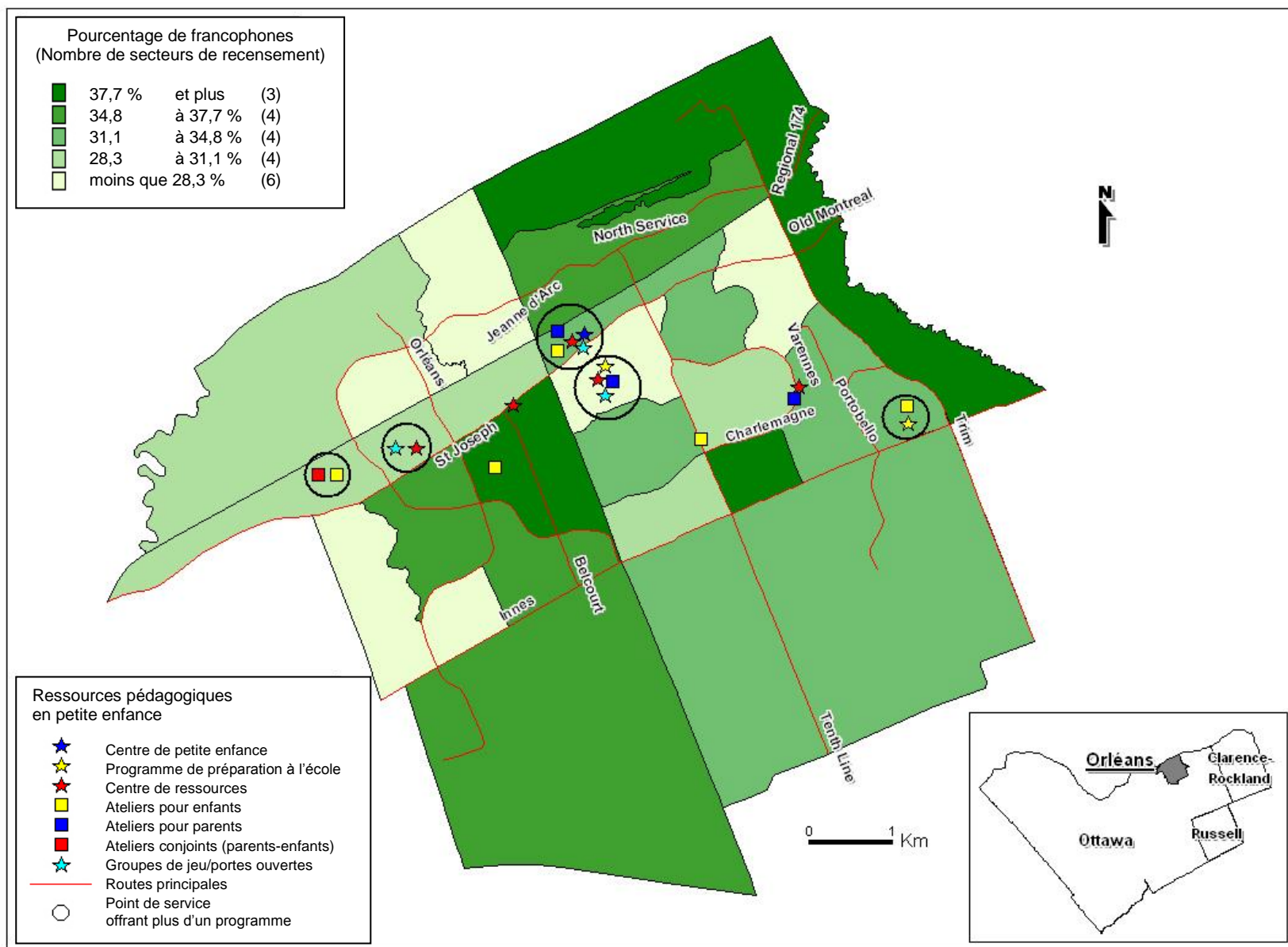
G6.2 : Cartographie des activités de littératie en français à Orléans en fonction du pourcentage de francophones par secteur de recensement, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

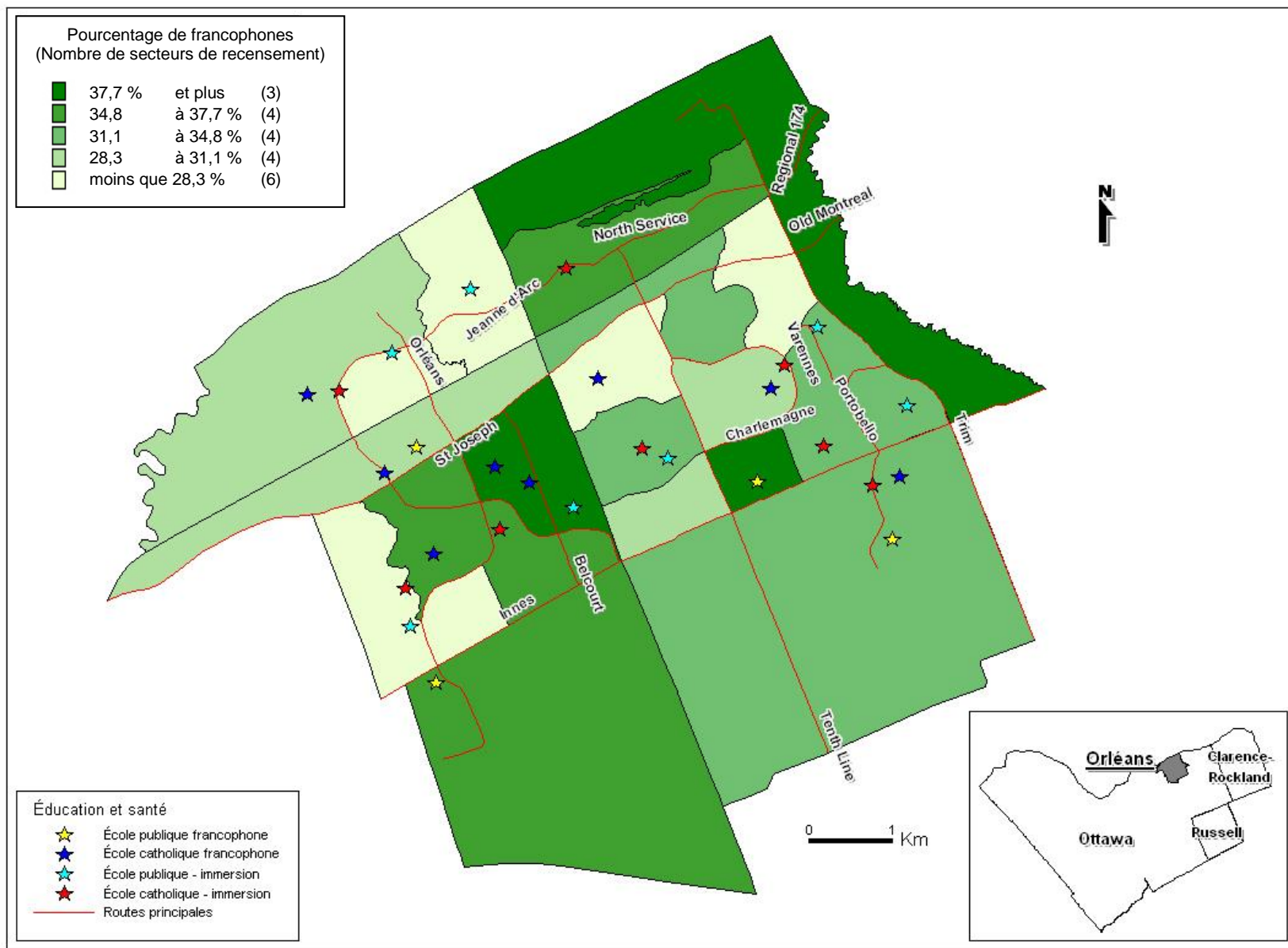
G6.3 : Cartographie des ressources pédagogiques en petite enfance en français à Orléans en fonction du pourcentage de francophones par secteur de recensement, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

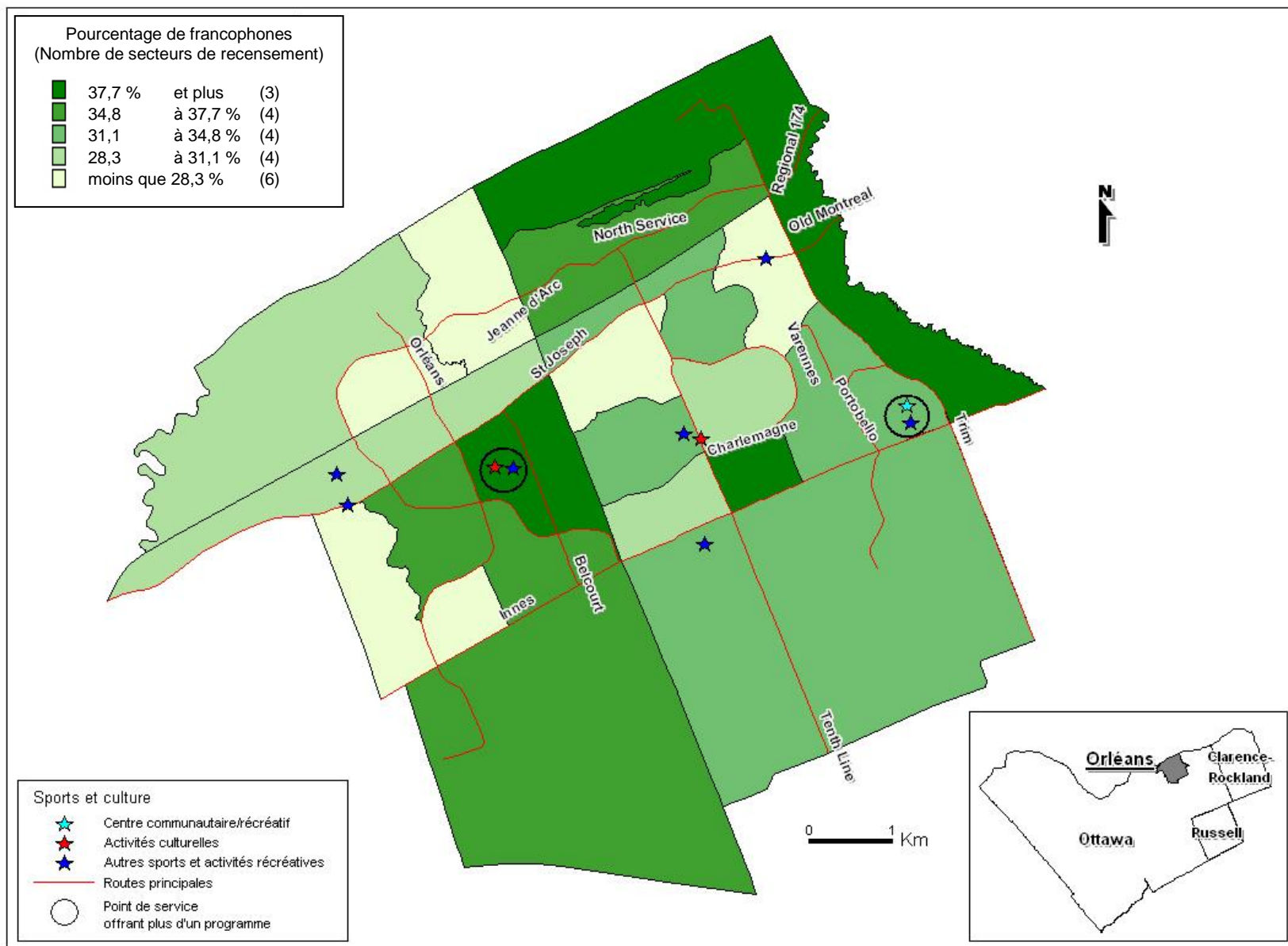
G6.4 : Cartographie des services d'éducation et de santé en français à Orléans en fonction du pourcentage de francophones par secteur de recensement, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

G6.5 : Cartographie des activités sportives et culturelles en français à Orléans en fonction du pourcentage de francophones par secteur de recensement, 2006



Source : Statistique Canada, 2006
Logiciel : MapInfo Professional 7.8

Réalisé par : Société de recherche sociale appliquée
Ottawa, Ontario (Canada)

Annexe H : Lexique

Alpha de Cronbach : Indice statistique variant entre 0 et 1 qui permet d'évaluer la cohérence interne d'un instrument d'évaluation ou de mesure composé d'un ensemble d'items qui, tous, devraient contribuer à appréhender une même dimension « sous-jacente » (p. ex., le niveau de connaissance ou de motivation). Cet indice traduit un degré de cohérence interne d'autant plus élevé que sa valeur est proche de 1. Dans la pratique, on considère généralement que l'homogénéité de l'instrument est satisfaisante lorsque la valeur du coefficient est au moins égale à 0,80 (Tabachnick et Fidell, 2007).

Analyses factorielles : Ces analyses ont pour objectif de réduire l'information, sans trop de perte. Elles consistent à passer d'un grand nombre d'items ou d'énoncés à un nombre plus restreint, en regroupant ensemble les énoncés qui mesurent une même dimension (p. ex., le style parental ou encore, le domaine A, Conscience de soi et de l'environnement, de l'ÉPE-AD). Nous obtenons ainsi une échelle construite de la somme des énoncés pertinents et représentant la dimension étudiée.

Cohérence interne : voir Alpha de Cronbach.

Effet plancher : Tendance d'un ensemble de données à se stabiliser autour d'un score maximum (effet plafond) ou d'un score minimum (effet plancher) de l'étendue totale des scores possibles pour une échelle donnée. Cet effet peut être attribuable à la nature même du phénomène étudié ou à une manière inadéquate de le mesurer (source : http://www.collegeahuntsic.qc.ca/Pagesdept/Sc_Sociales/psy/psy.htm).

Dans le cas du PPGE, par exemple, les enfants évalués pour la première fois ont généralement obtenu un score moyen très faible pour chacune des dimensions de l'ÉPE-AD. En d'autres mots, ils/elles ne pouvaient répondre correctement qu'à peu ou à aucune des questions. L'interprétation d'un tel résultat est que le test est trop difficile pour l'ensemble des enfants évalués. L'outil ne permet donc pas d'évaluer le niveau de leur développement et il devient impossible d'établir un niveau pré-intervention.

ÉLDEQ : l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec 1998-2002* a comme objectif général de connaître les précurseurs de l'adaptation en milieu scolaire, d'identifier les CHEMINEMENTS de cette adaptation et d'évaluer ses conséquences à moyen et à long terme. L'ÉLDEQ 1998-2002 s'inscrit tout à fait dans la suite logique de l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (ELNEJ, Canada).

ELNEJ : L'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (ELNEJ) est une étude à long terme sur les enfants canadiens qui permet de suivre leur croissance et leur bien-être de la naissance au début de l'âge adulte. L'enquête a été conçue pour recueillir des renseignements sur les facteurs qui influent sur le développement social et émotionnel ainsi que sur le comportement des enfants et des jeunes. Elle permet en outre de suivre les conséquences de ces facteurs sur leur développement au fil du temps.

EOWPVT-F : L'« *Expressive One Word Picture Vocabulary Test, French version* », communément connu sous le nom d'épreuve de dénomination de Gardner mesure la taille de vocabulaire expressif qui s'avère plus sensible que la taille de vocabulaire réceptif pour déceler

des différences entre les enfants de différents niveaux. Cet outil présente d'excellentes propriétés psychométriques (Gardner, 1990) et a été validé en français (Ska, 1995).

ÉPE-AD : Évaluation de la petite enfance – Appréciation directe (ÉPE-AD) est une mesure administrée individuellement comportant des tâches précises visant à évaluer l'état du développement et de la préparation scolaire des enfants âgés de 3 à 6 ans. L'ÉPE-AD évalue les cinq domaines suivants : conscience de soi et de l'environnement; habiletés cognitives; langage et communication; physique/moteur (motricité fine et globale); et conscience et engagement envers la culture francophone.

Erreur de mesure : Cette notion réfère à la reproductivité des scores obtenus par les mêmes individus lorsqu'on administre le même test à différents moments, lorsqu'on administre un test équivalent ou encore lorsque le test est administré dans différentes conditions. En principe, si on suppose que la dimension effectivement mesurée par une échelle est insensible à ces différents facteurs non pertinents (le moment de la journée, la motivation du répondant, etc.), les scores obtenus devraient être identiques pour un individu donné dans diverses circonstances. Toutefois, en pratique, ce n'est pas le cas puisque les scores fluctuent d'un moment à l'autre et ces fluctuations sont attribuées à l'erreur de mesure. On présume que l'erreur de mesure est parfaitement aléatoire et non systématique. Par exemple, l'utilisation d'un thermomètre pour mesurer l'« intelligence » peut être parfaitement fidèle en autant que les scores (c.-à-d., les valeurs lues sur le thermomètre) soient reproductibles.

EVMLQ : Il s'agit de l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle du Canada, soit les personnes de langue anglaise au Québec et de langue française à l'extérieur du Québec. Les données permettent d'approfondir la compréhension de la situation actuelle des individus appartenant à ces groupes sur des sujets aussi prioritaires que l'enseignement dans la langue de la minorité ou l'accès à différents services dans la langue de la minorité (comme la santé), et sur les pratiques linguistiques dans les activités quotidiennes à la maison et à l'extérieur de la maison.

ÉVIP : L'échelle de vocabulaire en images Peabody (ÉVIP; Dunn et al., 1993) est une adaptation en langue française du « Peabody Picture Vocabulary Test-Revised ». Il s'agit d'une tâche de désignation d'images qui s'étalonne de **2,6 ans à l'âge adulte**. Cette épreuve poursuit un double objectif : d'une part, **déterminer rapidement le niveau lexical réceptif** d'un sujet et, d'autre part, **dépister les difficultés d'apprentissage** chez des enfants d'âge scolaire (si le français est à la fois la langue maternelle de l'enfant et la langue dans laquelle s'effectue l'apprentissage). Les auteurs justifient ce deuxième objectif par le fait que le niveau de vocabulaire « s'avère être de loin le meilleur prédicteur de succès dans les études ».

Groupes expérimentaux : Le PPGE comprend trois groupes expérimentaux, soit le groupe programme (G1), le groupe témoin en garderie (G2) et le groupe témoin hors garderie (G3). Afin d'alléger le texte, les auteures ont souvent utilisé les termes G1, G2 et G3 pour identifier les groupes expérimentaux.

IMDPE : L'instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) fut développé par les docteurs Dan Offord et Magdalena Janus du Offord Centre for Child Studies à l'Université McMaster. L'IMDPE évalue le niveau de préparation d'un enfant à l'apprentissage scolaire. L'IMDPE comprend 104 questions auxquelles les enseignants et enseignantes du jardin d'enfants doivent répondre pour chaque élève de leur classe. Il mesure le degré de préparation d'un enfant à la première année. Bien qu'un questionnaire soit rempli pour chaque enfant, les

résultats sont compilés et interprétés pour des groupes d'enfants vivant dans une région géographique particulière telle qu'un quartier ou une ville. Ainsi, l'IMDPE est un outil de mesure axé sur la population. Il ne fournit aucune information diagnostique et ne vise pas à mesurer le rendement d'une école (source :

[http://www.parentresource.on.ca/documents/EDIFrench/Clementine\(F\).pdf](http://www.parentresource.on.ca/documents/EDIFrench/Clementine(F).pdf)).

PCM : Terme utilisé par Statistique Canada dans ses enquêtes pour identifier le répondant comme étant la personne qui connaît le mieux l'enfant.

PLOP : Première langue officielle parlée.

Poids de Statistique Canada : L'enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle (EVMLO) est basée sur un échantillonnage à plan complexe où chaque personne n'a pas la même importance dans le plan de sondage. Afin de rendre son échantillon représentatif de la population anglophone/francophone minoritaire, Statistique Canada calcule un poids pour chacune des observations de l'échantillon. En effet, chaque personne faisant partie de l'échantillon en représente plusieurs autres qui ne font pas partie de l'échantillon cible (Guide de l'utilisateur EVMLO 2006, p. 11).

Puissance statistique (Cohen, 1988) : La puissance statistique d'un test est définie comme la probabilité de rejeter l'hypothèse nulle, donc de *conclure que le phénomène existe*. En d'autres termes, la puissance = 1 – prob (erreur de type II). L'erreur de type II (ou β) est la probabilité d'accepter l'hypothèse nulle alors que cette dernière est fautive, donc que l'on échoue à observer l'effet.

La puissance statistique dépend de trois paramètres : le seuil de significativité (α), la fiabilité des résultats obtenus de l'échantillon et l'effet de taille, c.-à-d., à quel degré le phénomène existe. Par convention, on fixe la puissance statistique à 0,8.

SFR : Seuil de faible revenu.

Validité externe : Degré auquel des résultats expérimentaux peuvent être généralisés à d'autres situations concrètes, souvent complexes. Exemples : Les résultats obtenus dans une école expérimentale seront-ils aussi obtenus dans des classes ordinaires? Les résultats obtenus dans le groupe programme seront-ils aussi obtenus par d'autres groupes dans la population générale? (Source : Le grand dictionnaire terminologique.)

Validité interne : Elle caractérise la capacité de l'étude à éprouver l'hypothèse en fonction de laquelle elle a été conçue. Elle correspond à la question : « Peut-on affirmer que c'est bien X qui fait varier Y et non telle autre variable? ». (Source : Le grand dictionnaire terminologique.)

SOCIÉTÉ DE RECHERCHE SOCIALE APPLIQUÉE

BUREAU D'OTTAWA

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

BUREAU DE TORONTO

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

BUREAU DE VANCOUVER

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