

2m11.2615.4

Université de Montréal

**Influence du rang dans la famille sur le développement du lexique  
chez l'enfant de 3 ans 6 mois**

Par

**Karine Genesse**

École d'orthophonie et d'audiologie

Faculté de médecine

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Maître en orthophonie et audiologie (M.O.A.)  
option orthophonie

Février 1998

© Genesse, Karine, 1998



P. 21 11 m 2  
HD  
7255  
U54  
1998  
V.013

Université de Montréal

Influence du rang dans la famille sur le développement du lexique  
chez l'enfant de 3 ans à 6 mois

Par  
Karine Gosselin  
École d'orthophonie et d'audiologie  
Faculté de médecine

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue du diplôme de maîtrise en orthophonie et d'audiologie (M.O.A.)  
option orthophonie



© Gosselin, Karine, 1998  
Février 1998

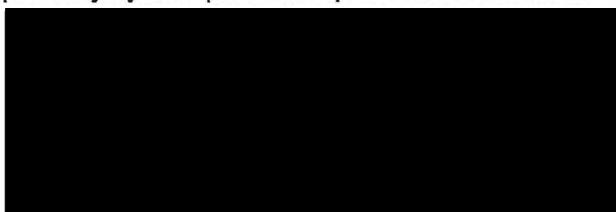
Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:

**Influence du rang dans la famille sur le développement du lexique  
chez l'enfant de 3 ans 6 mois**

par  
**Karine Genesse**

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:



Mémoire accepté le:..... 22.06.1998 .....

## Sommaire

Ce mémoire présente les résultats d'une étude visant à documenter l'influence du rang occupé par le jeune enfant âgé de 3 ans 6 mois dans la famille (enfant unique ou enfant dernier-né) sur de l'acquisition du lexique. Cette étude s'inscrit dans le cadre plus général d'un programme de recherche dont l'objectif est l'étude du rôle de la composition de la fratrie dans l'acquisition du langage. Ce programme de recherche vise plus particulièrement une comparaison inter culturelle Québec - France entre les enfants de 3 ans et de 5 ans du point de vue syntaxique, sémantique et pragmatique.

La présente étude analyse plus précisément l'influence du contexte d'interactions verbales, engendré par la présence ou non d'une fratrie plus âgée, sur l'étendue et la diversité du vocabulaire acquis par l'enfant. C'est-à-dire l'influence, pour un enfant, d'expérimenter le langage dans un contexte d'interactions purement dyadiques avec des partenaires "experts" (parents), où l'exposition à l'input linguistique parental est maximale, ou d'avoir à partager ce contexte avec une fratrie plus âgé(e).

Compte tenu du fait que les différentes études effectuées à ce sujet portent seulement sur le développement lexical d'enfants âgés entre 8 mois et 30 mois, celle-ci vise à vérifier s'il est possible d'observer des différences dans l'étendue et la diversité du vocabulaire d'enfants de 3 ans 6 mois en lien avec la présence ou non d'une fratrie aînée et si des différences existent, lequel des enfants (unique ou dernier-né) se trouve avantagé dans son développement lexical.

Vingt-quatre sujets âgés entre 3 ans 3 mois et 3 ans 9 mois, répartis en deux groupes de douze enfants uniques et douze enfants derniers-nés, ont participé à l'étude. L'estimation de l'étendue et de la diversité du vocabulaire de l'enfant s'est faite en calculant le nombre de mots-racines différents produits par l'enfant lors de deux périodes d'interaction verbale entre celui-ci et sa mère: une activité de collation et une période de jeu libre. Les échanges conversationnels ont été recueillis au domicile familial, à l'aide d'un magnétophone, par la mère.

Les résultats obtenus ne peuvent confirmer aucune des hypothèses de recherche. Bien que les tendances observées appuient l'hypothèse que l'enfant dernier-né, indépendamment de son sexe et du milieu socio-économique duquel il est issu, produit un nombre de mots-racines différents plus élevé que l'enfant unique, les différences obtenues entre les deux groupes de sujets ne sont pas statistiquement significatives. Ces résultats s'avèrent donc un premier pas exploratoire qui démontre la pertinence de refaire une étude similaire en sollicitant la participation d'un plus grand nombre de sujets et en contrôlant plus rigoureusement certains détails.

## Table des matières

Introduction	1
Chapitre 1: État des connaissances	4
1.1 Théories générales de l'acquisition du langage	5
1.1.1 Approche behaviorale	5
1.1.2 Approche linguistique	6
1.1.3 Approche du traitement de l'information	7
1.1.4 Approche cognitive de Piaget	8
1.1.5 Approches des interactions sociales	9
1.1.6 Approches basées sur les modèles culturel et écologique	10
1.2 Influences du contexte sociolinguistique et de l'expérience dans l'acquisition du langage	11
1.2.1 Environnement social	12
1.2.2 Environnement linguistique	13
1.2.3 Composantes de l'environnement linguistique	15
1.2.3.1 L'input linguistique du partenaire adulte dit "expert"	15
1.2.3.2 L'input linguistique du partenaire enfant	17
1.2.3.3 Comparaison entre l'input linguistique reçu lors d'interactions adulte-enfant et enfant-enfant	19
1.3 Développement du lexique chez l'enfant	20
1.3.1 Patron général de l'acquisition du lexique	21
1.3.2 Influences intrinsèques à l'acquisition du lexique chez le jeune enfant: l'hérédité et le sexe de l'enfant	24
1.3.2.1 Hérédité	24
1.3.2.2 Sexe	25
1.3.3 Influence extrinsèque à l'acquisition du lexique chez le jeune enfant: l'input linguistique	26
1.3.3.1 Principales composantes qui définissent l'input linguistique parental	27
1.3.3.2 Variables influençant l'input linguistique parental	29

1.4 Problématique	35
Chapitre 2: Méthodologie	38
2.1 Sujets	38
2.2 Conditions expérimentales	42
2.2.1 Évaluation sommaire	42
2.2.2 Tâches expérimentales	44
2.2.3 Déroulement de l'expérimentation	45
2.3 Procédures de mesures et d'analyses	46
2.3.1 Analyse lexicale	46
2.3.2 Analyse statistique	47
2.4 Fidélité inter-juge	50
Chapitre 3: Résultats	51
3.1 Analyse du nombre de mots-racines produits par l'enfant	52
3.2 Analyse du débit lexical	58
Chapitre 4: Discussion	65
4.1 Rappel de la question de recherche et des hypothèses	66
4.2 Interprétation des résultats en fonction des hypothèses de recherche	66
4.3 Limites d'interprétation	67
4.3.1 Taille et constitution de l'échantillon	67
4.3.2 Tâches expérimentales	69
4.3.3 Méthode d'analyse des données	70
4.4 Suggestions pour les recherches ultérieures	70

Conclusion	73
Bibliographie	75
Appendice A: Lettre remise aux garderies	xi
Appendice B: Questionnaires lors des appels téléphoniques de recrutement	xiii
Appendice C: Test PLS "Preschool Language Scale" : traduction maison Québécoise	xvi
Appendice D: Questionnaires suivants les activités	xviii
Appendice E: Formule de consentement pour participation au projet de recherche et d'enregistrement	xxxi
Appendice F: Consignes remises à la mère	xxxiv
Appendice G: Grille d'analyse du nombre de mots-racines différents	xxxvi
Appendice H: Données obtenues pour chaque variable dépendante avant analyse	xxxix
Appendice I: Calculs de la fidélité interjuge: transcription des corpus et analyse lexicale	xlii
Appendice J: Valeurs des "F" et des "p" lors de l'analyse de variance ANOVA	xliv
Remerciements	xlvi

## Liste des tableaux

<b>Tableau 1:</b> Caractéristiques des sujets concernant les variables indépendantes	40
<b>Tableau 2:</b> Caractéristiques des sujets concernant la fratrie, la scolarité de la mère et le milieu de garde	41
<b>Tableau 3:</b> Résultats obtenus au test "Preschool Language Scale" lors de l'évaluation sommaire	43
<b>Tableau 4:</b> Devis expérimental	49
<b>Tableau 5:</b> Moyennes du nombre de mots-racines selon le rang occupé dans la famille	52
<b>Tableau 6:</b> Moyennes du nombre de mots-racines selon le sexe de l'enfant	53
<b>Tableau 7:</b> Moyennes du nombre de mots-racines selon le milieu socio-économique (MSE)	53
<b>Tableau 8:</b> Moyennes du nombre de mots-racines selon l'interaction du rang occupé dans la famille et du sexe de l'enfant	54
<b>Tableau 9:</b> Moyennes du nombre de mots-racines selon l'interaction du rang occupé dans la famille et du MSE	55
<b>Tableau 10:</b> Moyennes du nombre de mots-racines selon l'interaction du MSE et du sexe de l'enfant	56
<b>Tableau 11:</b> Moyennes du nombre de mots-racines selon l'interaction du rang occupé dans la famille, du sexe de l'enfant et du MSE	57
<b>Tableau 12:</b> Moyennes du débit lexical selon le rang occupé dans la famille	58
<b>Tableau 13:</b> Moyennes du débit lexical selon le sexe de l'enfant	59

<b>Tableau 14:</b> Moyennes du débit lexical selon le MSE	59
<b>Tableau 15:</b> Moyennes du débit lexical selon l'interaction du rang occupé dans la famille et du sexe de l'enfant	60
<b>Tableau 16:</b> Moyennes du débit lexical selon l'interaction du rang occupé dans la famille et le MSE	61
<b>Tableau 17:</b> Moyennes du débit lexical selon l'interaction du MSE et du sexe de l'enfant	62
<b>Tableau 18:</b> Moyennes du débit lexical selon l'interaction l'interaction du rang occupé dans la famille, du sexe de l'enfant et du MSE	63
<b>Tableau 19:</b> Données obtenues pour chaque variable dépendante avant l'analyse (jeu libre)	xl
<b>Tableau 20:</b> Données obtenues pour chaque variable dépendante avant l'analyse (collation)	xli
<b>Tableau 21:</b> Fidélité interjuge pour la transcription des corpus	xliii
<b>Tableau 22:</b> Fidélité interjuge pour le nombre total de mots dits	xliv
<b>Tableau 23:</b> Fidélité interjuge pour le nombre total de mots-racines	xliv
<b>Tableau 24:</b> Valeurs des "F" et des "p" lors de l'analyse de variance ANOVA du nombre de mots-racines	xlvi
<b>Tableau 25:</b> Valeurs des "F" et des "p" lors de l'analyse de variance ANOVA du débit lexical	xlvi

## Introduction

## Introduction

Un tournant important s'est effectué, au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, en psychologie du langage et, par le fait même, dans l'étude du développement langagier, octroyant une position centrale au rôle de l'expérience et du contexte dans l'acquisition du langage. Avant les années 70', l'environnement communicatif dans lequel l'enfant acquiert le langage n'était guère pris en considération. Les auteurs parlaient alors d'habiletés innées ou d'habiletés acquises pour développer le langage.

Les approches plus contemporaines ont dépassé cette dichotomie radicale. Selon ces dernières, la vérité se retrouverait quelque part entre ces deux pôles extrêmes. L'input et le caractère inné se complètent dans l'acquisition du langage (Morgan, 1988). C'est donc à partir des années 70' que l'exploration des caractéristiques de l'interaction entre l'enfant et son environnement linguistique commence à s'effectuer de façon plus minutieuse.

Cette étude s'intéresse donc à l'influence exercée par le contexte entourant l'enfant dans le processus d'acquisition du lexique en particulier, par les personnes significatives (parent, personne ayant la charge de l'enfant, fratrie, pair) dans l'entourage de l'enfant. Ce contexte varie selon le rang occupé par l'enfant dans la famille: L'enfant unique a essentiellement des interactions dyadiques avec des partenaires adultes "experts" et est confronté plus souvent à l'input parental; l'enfant dernier-né est dans une situation de partage avec un ou des enfants du temps d'interaction avec des partenaires adultes. Les études effectuées jusqu'à maintenant ne parviennent pas à un consensus concernant le sens et la portée de l'influence du contexte d'interactions linguistiques liés au rang qu'occupe l'enfant dans la famille. Certaines études affirment que l'enfant unique présente un développement lexical plus rapide et plus diversifié que l'enfant dernier-né (Jones et Adamson, 1987; Hoff-Ginsberg, 1993), alors que d'autres, démontrent que c'est l'enfant dernier-né qui est avantagé dans l'acquisition de certains éléments lexicaux (Oshima-Takane et Derevensky, 1990; Pines, 1995). Toutefois, considérant que ces divers résultats sont restreints au développement du lexique d'enfants âgés entre 8 mois et 30 mois, la présente étude s'interroge quant aux possibilités de retrouver des différences semblables chez l'enfant âgé de 3 ans 6 mois. C'est-à-dire, une fois que l'explosion lexicale est théoriquement terminée et que le développement se poursuit de façon plus linéaire (Bateman, 1917; McCarthy, 1954, cités dans Huttenlocher et al., 1991).

La raison principale motivant cette étude est de vérifier si certains des résultats rapportés par les recherches précédentes auprès du tout jeune enfant (âgé entre 8 mois et 30 mois) se retrouvent confirmés par ceux obtenus, lors de cette recherche, auprès de l'enfant âgé de 3 ans 6 mois. Ainsi, cela apportera un argument de plus à l'affirmation du fait qu'une position occupée par l'enfant dans sa famille soit vraiment avantageuse au détriment d'une autre ou plutôt que l'enfant possède plusieurs façons de bâtir son lexique, indépendamment de la position qu'il occupe. Ceci permettra par la suite d'orienter de façon plus adéquate les recherches futures sur l'acquisition du lexique.

Le présent document se divise en quatre sections. En premier lieu, il s'impose de revoir la littérature dans ce domaine afin de mieux cerner la problématique et d'émettre une question de recherche en découlant. En second lieu, la description des procédures méthodologiques utilisées pour répondre à la question initiale s'impose. Par la suite, les résultats obtenus seront exposés dans une troisième section pour, finalement être interprétés dans la dernière section de ce mémoire.

**Chapitre 1**  
**État des connaissances**

## État des connaissances

Ce premier chapitre expose d'abord les grandes théories générales de l'acquisition du langage, pour ensuite développer les influences de l'environnement sociolinguistique et de l'expérience dans ce processus qu'est l'acquisition du langage. Une dernière section s'attarde au patron général de l'acquisition du lexique chez le jeune enfant ainsi que des influences intrinsèques et extrinsèques qui le modifient pour finalement examiner les variations qui s'en suivent selon la position occupée par l'enfant au sein de sa famille.

### 1.1 Théories générales de l'acquisition du langage

Il existe différentes théories qui tentent d'expliquer le développement langagier de l'enfant. Selon Bohannon et Warren-Leubecker (1989), une théorie de l'acquisition du langage doit pouvoir expliquer tous les comportements langagiers de l'enfant, à toutes les étapes de son développement, aussi bien que les processus responsables de ce développement langagier. Ces mêmes auteurs notent qu'aucune des théories existantes ne peut prétendre rencontrer toutes ces exigences.

Compte tenu qu'aucune théorie du langage ne peut à elle seule expliquer l'acquisition du langage, cette première section se veut un bref aperçu des grandes orientations des principales théories qui ont influencé l'étude du développement langagier chez l'enfant.

Avant les années 70', l'environnement communicatif dans lequel l'enfant acquiert le langage n'est guère pris en considération. À cette époque, deux grandes écoles de pensée, diamétralement opposées, règnent dans ce domaine de recherche: "l'empirisme" extrême de la théorie behaviorale de Skinner et le pur "nativisme" à la base de la théorie linguistique de Chomsky.

#### 1.1.1 Approche behaviorale

En 1957, Skinner (cité dans Kuczaj, 1986) affirme que l'enfant apprend le langage de façon graduelle et cumulative, par le jeu ou dans des situations de jeu où sont présents les processus d'imitation et de renforcement. À cette époque, l'acquisition du

langage s'explique par les théories de l'apprentissage dans une perspective fonctionnelle (Moreau et Richelle, 1981).

Le point de vue des behavioristes met en premier plan le rôle des parents pour modeler le langage de l'enfant. Par des récompenses (renforcement positif) l'adulte encourage l'enfant à produire des sons ou des mots qui ressemblent de plus en plus à ceux du langage de l'adulte. Les autres sons ou mots sont découragés par le manque de récompense ou de réponse (renforcement négatif), lors de leur production (Macaulay, 1980). La charge première dans l'acquisition du langage est donc placée sur les autres (ceux qui enseignent) et non sur l'enfant (celui qui apprend). Selon cette approche, le langage est défini comme un comportement acquis.

### 1.1.2 Approche linguistique

L'approche linguistique définit l'acquisition du langage comme étant un processus inné par lequel l'enfant découvre les régularités de sa langue maternelle. Tout locuteur est assuré de connaître les règles linguistiques de la langue parlée par son entourage, sans qu'elles ne lui soient apprises ou enseignées et ce, même s'il n'est pas conscient de ses connaissances (Bohannon, 1993).

En 1959, Chomsky, à l'intérieur du courant "nativiste", affirme que l'enfant naît avec des habiletés spécifiques pour apprendre le langage. Il précise que le LAD ("language acquisition device"), une partie physiologique du cerveau qui est spécialisée dans le traitement du langage, fournit à l'enfant assez de connaissances innées, à propos du langage, pour que celui-ci parle (Chomsky, 1979, cité dans Bohannon, 1993). Chomsky (1959, cité dans Kuczaj, 1986) réfute l'idée que l'enfant acquiert le langage par imitation du langage adulte. Il affirme que le langage adulte, complexe et souvent agrammatical, s'avère une base inadéquate pour que l'enfant décode les régularités du langage.

Selon cette thèse, le rôle du milieu, dans le processus de l'acquisition du langage, est restreint à celui de catalyseur ou de déclencheur d'une machinerie toute montée dans le cerveau de l'enfant. Cette machinerie n'a qu'à se mettre en route pour assimiler la réalisation particulière des règles du langage, universelles et propres à l'espèce, qui lui sont présentées (Chomsky, 1959, cité dans Moreau et Richelle, 1981).

Avec le temps, cette position linguistique radicale s'est modifiée. Les approches linguistiques plus contemporaines octroient une place de plus en plus importante aux conditions d'énonciation et au cadre de communication dans lequel le langage s'actualise (Gordon-Lakoff, 1975 & Keenan, 1974, cités dans Moreau et Richelle, 1981; Grice, 1975).

Les approches plus contemporaines semblent avoir dépassé cette dichotomie radicale entre les comportements innés et acquis. Selon ces dernières, la vérité se retrouve quelque part entre ces deux pôles extrêmes. Morgan (1988) suggère que l'input et le caractère inné se complètent dans l'acquisition du langage.

Les nouveaux courants intègrent la notion d'interaction entre l'enfant et son environnement dans l'étude du développement langagier. Bohannon (1993) affirme que ces approches "interactionnelles" ont un avenir des plus prometteurs par leur nature éclectique.

Les tenants de ces approches dites "interactionnelles" affirment qu'un ensemble de facteurs (ex: facteurs cognitifs, sociaux, linguistiques, biologiques...) affectent le développement du langage. Ces facteurs sont mutuellement dépendants, interagissants et ils se modifient les uns les autres. Ils ne sont pas seulement interactifs mais leurs relations sont réciproques (Bohannon, 1993). Vygotsky (1962) mentionne que ce ne sont pas seulement les facteurs cognitifs et sociaux qui modifient l'acquisition du langage mais également l'acquisition du langage qui, à son tour, modifie le développement cognitif et social.

Il existe plusieurs approches dites "interactionnelles" dont l'appellation diffère d'un auteur à l'autre. Les principales approches retrouvées dans la littérature sont regroupées sous quatre catégories qui sont l'approche du traitement de l'information, l'approche cognitive de Piaget, les approches des interactions sociales et celles basées sur les modèles culturel et écologique.

### 1.1.3 Approche du traitement de l'information ("Information Processing")

Cette première approche du traitement de l'information s'attarde à la façon dont l'enfant apprend le langage plutôt qu'à l'ensemble des règles abstraites sous-jacentes aux connaissances langagières. Dans l'optique de cette approche, une théorie adéquate de l'acquisition du langage doit être représentée par un modèle. Ce modèle ne doit pas

contenir des décisions prises à partir d'intuitions, ou d'un autre "ingrédient magique" (Johnson-Laird, 1983).

Les tenants de cette théorie affirment que l'acquisition du langage dépend de principes empiriques. Au départ, toutes les connections neuronales sont équivalentes. C'est l'expérience des stimuli linguistiques, provenant de l'environnement, qui entraîne des modifications à l'intérieur du processus de traitement. Par une activation répétée, certaines connections neuronales deviennent plus fortes, alors que d'autres s'affaiblissent pour ensuite disparaître complètement (Nelson, 1993). Le système de traitement de l'information est donc un mécanisme par lequel l'enfant acquiert le langage, qui:

- encode des stimuli provenant de l'environnement,
- agit sur ces stimuli et les interprète,
- emmagasine en mémoire la représentation de ces stimuli,
- peut retourner chercher l'information emmagasinée (Bohannon, 1993).

#### 1.1.4 Approche cognitive de Piaget

Selon les défenseurs de l'approche cognitive piagétienne, la séquence et la vitesse du développement cognitif détermine la séquence et la vitesse d'acquisition du langage (Nelson, 1993). Les structures complexes du langage sont le résultat de l'interaction continue entre le niveau du fonctionnement cognitif de l'enfant (les quatre stades du développement cognitif de Piaget), à un moment déterminé, et son environnement linguistique ainsi que non linguistique à ce même moment. Piaget nomme ce principe d'interaction continue le "constructivisme".

Nelson (1993) résume les lignes directrices de la théorie cognitive de la façon suivante:

- Le langage n'est pas inné mais ses précurseurs non linguistiques et cognitifs, eux, le sont.
- Le langage n'est pas inné ni acquis. Il est le résultat de l'activité constructiviste.
- Le langage n'est qu'une des habiletés de symbolisation qui servent à représenter et à manipuler les concepts mentaux à propos du monde. Ces habiletés résultent de la maturation cognitive qui, elle, est déclenchée par un état de déséquilibre entre les structures cognitives actuelles et les nouvelles évidences provenant de l'environnement.
- Le processus d'adaptation est une constante qui se retrouve à travers tous les stades du développement de l'enfant. Ce processus permet à l'enfant d'assimiler une

nouvelle information dans un des schémas déjà existants ou, si l'information ne peut s'y intégrer, de modifier ces schémas pour en produire de plus complexes.

Dans cette perspective cognitive, le langage n'a aucun statut privilégié: il est considéré comme une habileté cognitive parmi plusieurs autres.

#### 1.1.5 Approches des interactions sociales

(approches psychosociales, "nurturiste", sociolinguistiques...)

*" Le langage n'est pas seulement un moyen d'encoder les significations; il est aussi un des instruments qui permettent la communication entre les individus; par son intermédiaire, on agit sur autrui, et on est soumis à l'action d'autrui...Le langage ne relie pas seulement un contenu et une forme, il installe aussi une relation entre deux ou plusieurs individus..."*

(Moreau et Richelle, 1981, p113)

Comme on le voit, Moreau et Richelle de même que plusieurs auteurs, tels Vygotsky et Wells, définissent le langage comme un instrument permettant d'établir des interactions sociales entre les individus. En 1962, Vygotsky affirme que les sources primaires du langage sont sociales. Pour cet auteur, les fonctions des premières interactions langagières sont de maintenir et de développer des relations entre l'enfant et son cercle familial immédiat, ainsi que de permettre à l'enfant de commenter et d'organiser les situations et les activités dans lesquelles il est engagé. Les différents auteurs, adhérant à cette même école de pensée, définissent le développement du langage en termes de processus interactif où les interactions sociales assistent le développement langagier et où l'acquisition du langage permet des interactions sociales plus "matures" (Bohannon, 1993).

Cette théorie des interactions sociales combine les positions des approches comportementales et linguistiques. Des théories linguistiques, elle conserve l'idée que le langage est une structure unique qui suit certaines règles. Tout comme les behavioristes, elle met l'emphase sur le rôle de l'environnement dans la production de cette structure. Dans cette même conception de l'acquisition du langage, Moreau et Richelle (1981) précisent qu'il n'est pas contestable que l'homme naisse avec des dispositions à comprendre et à parler une langue naturellement, pas plus que n'est contestable la nécessité d'un environnement linguistique pour que s'actualise cette disposition. Les variables du milieu sont,

naturellement, indispensables pour que s'actualisent les potentialités linguistiques de l'enfant (Moreau et Richelle 1981).

Toujours d'un point de vue fondamentalement interactionnel, Wells (1985) soutient que le processus d'acquisition du langage doit être vu en termes de plusieurs interactions. Une première interaction entre les prédispositions de l'enfant à apprendre à communiquer et le modèle langagier fourni par ceux qui communiquent avec lui, et une seconde interaction, entre les apprentissages de l'enfant et les feedback à propos de la façon dont sa communication est interprétée par les autres.

Les tenants de la théorie des interactions sociales sont tous d'accord pour dire que la maturation des systèmes physiologiques et cognitifs est essentielle pour l'acquisition du langage. Toutefois, ils insistent sur le fait que l'environnement, particulièrement le système d'interactions sociales, est le contexte qui permet l'émergence du langage. Vygotsky (1978) énonce que toutes les habiletés de l'humain sont utilisées en contexte d'interactions sociales avant d'être utilisées indépendamment.

#### 1.1.6 Approches basées sur les modèles culturel et écologique

Plus récemment, dans la même ligne de pensée qui accorde une place prédominante à la notion d'interaction entre l'organisme et son environnement social dans l'acquisition du langage, deux nouvelles approches semblent se développer. Elles incluent cette notion d'interaction au sein de modèles culturel et écologique.

Le modèle culturel de Harkness (1989) explique le processus d'acquisition du langage en s'appuyant sur les mêmes fondements universels du développement du langage, cités par les tenants des approches des interactions sociales, qui sont l'existence de capacités biologiques innées chez l'enfant et les expériences vécues par l'enfant avec l'environnement sociolinguistique dans lequel il se développe. Toutefois, cet auteur précise que le développement langagier de l'enfant s'oriente à partir du micro environnement culturel, ou de la "niche développementale", dans lequel il grandit. Ce modèle culturel propose donc que l'input fourni par l'environnement ainsi que les expériences vécues par l'organisme en développement (enfant) dans cet environnement sont sujets à des différences interculturelles, ce qui est un ajout aux théories des interactions sociales.

Dans un autre ordre d'idées, Dent (1990) suggère plutôt un modèle écologique pour expliquer le processus d'acquisition du langage chez l'enfant. Elle émet comme postulat central à son modèle que l'organisme (l'enfant) et l'environnement se définissent l'un et l'autre. L'environnement ne peut exister sans l'organisme et vice et versa. Toutefois cette auteure impute les causes du développement du langage ni à l'enfant ni à l'environnement. Elle les attribue plutôt à des systèmes fonctionnels et perceptuels qui détectent les relations entre le monde et le langage et qui les utilisent pour guider l'attention et l'action de l'organisme. Cette théorie met de côté tout l'aspect inné de l'acquisition du langage et ainsi supprime toute l'explication génétique de la structure du langage.

Compte tenu que ces deux modèles théoriques sont très récents et que leur élaboration se poursuit encore, il est difficile, à partir de l'information diffusée jusqu'à maintenant, d'appuyer notre présente recherche sur les postulats les composant. C'est pourquoi nous nous reposerons sur les approches des interactions sociales qui sont plus éclairantes pour appuyer la suite de notre étude.

## **1.2 Influences du contexte sociolinguistique et de l'expérience dans l'acquisition du langage**

Tel qu'énoncé par les tenants des approches des interactions sociales, le contexte d'interaction et l'expérience sont essentiels pour acquérir le langage.

Une certaine constante semble s'être établie au sein des derniers courants s'intéressant à l'étude de l'acquisition du langage. En effet, les études s'accordent pour octroyer, au contexte entourant l'enfant, un rôle des plus important dans ce processus d'acquisition. Ce contexte est composé de l'environnement physique, social et linguistique auquel l'enfant est exposé. Les connaissances et les stratégies utilisées par l'enfant pour maîtriser l'organisation du langage adulte doivent être acquises, au moins à un certain degré, à travers l'interaction avec son environnement social et physique. Comme le langage est un système qui relie des sons (ou gestes) à des significations, l'enfant doit avoir accès au contexte physique et social dans lequel ces sons (ou gestes) sont utilisés pour parvenir à induire leur signification (Morgan, 1990).

Encore aujourd'hui, il demeure très complexe de préciser la façon exacte par laquelle l'expérience avec l'environnement influence le développement du langage. Ces difficultés proviennent, en partie, de la nature complexe de l'environnement (physique, social ou linguistique) et du fait que l'enfant interprète et organise de diverses façons l'information fournie par cet environnement. Lorsque Wells et Gutfreund (1987) parlent de l'apprentissage du langage à travers l'interaction, cela signifie que l'enfant apprend en observant et en participant à l'interaction sociale et linguistique. L'implication active de l'enfant dans son apprentissage est nécessaire (Wells, 1985).

La présente section s'attarde aux influences, dont sont responsables les environnements social et linguistique sur l'acquisition du langage, ainsi qu'aux caractéristiques et influences de l'environnement linguistique auxquels est exposé le jeune enfant.

### 1.2.1 Environnement social

Bruner, en 1983, affirme que l'enfant ne peut pas expérimenter le langage comme un phénomène isolé. Il doit le faire dans un contexte riche, composé d'interactions sociales.

L'apprentissage du langage n'est pas dissociable des autres formes de conduites que l'enfant acquiert au contact du monde qui l'entoure. Cette idée que les apprentissages sont, pour la plupart, de nature sociale se retrouve chez plusieurs auteurs et porte diverses appellations. C'est ce que Vygotsky (1978) nomme "*zone of proximal development*", c'est-à-dire que la performance de l'enfant varie en fonction du type de support apporté par l'adulte. Bruner (1983), pour sa part, utilise la notion de "scaffolding" (échafaudage) pour mettre en évidence le rôle de support à l'apprentissage joué par l'adulte. Un autre auteur, Kaye (1982) a recours, quant à lui, au concept de "l'apprenticeship" pour définir que l'enfant a besoin de l'aide d'un adulte sensible pour acquérir des habiletés et des connaissances.

Pour Moreau et Richelle (1981), l'acquisition du langage est beaucoup plus que la maîtrise des règles strictement internes au système grammatical. C'est l'apprentissage des éléments relatifs aux situations dans lesquelles les diverses formes linguistiques sont efficacement produites. La grammaire, en elle-même, ne fournit aucune indication sur les situations où la production d'une certaine forme est pertinente. Ces indications, l'enfant les acquiert en se familiarisant avec les modalités des rapports sociaux et à travers l'expérience directe de la communication avec autrui.

À la lumière des résultats de plusieurs études, Schaffer (1989) présume que l'apprentissage et l'acquisition des habiletés sont entretenus par un contexte social. Ce contexte n'est pas présent si l'enfant est seul ou s'il n'est pas en compagnie d'un autre enfant de niveau développemental similaire. Selon Schaffer, le contexte qui fournit des épisodes d'implications conjointes entre un enfant et un adulte est celui qui permet d'obtenir une performance optimale de l'enfant.

L'interaction existant entre le développement du langage et le contexte social signifie que le langage dépend étroitement du contexte pour prendre sa signification, mais également, que le contexte est produit par le langage des participants à l'échange communicatif (French et Woll, 1981).

### 1.2.2 Environnement linguistique

Pour illustrer l'évidence que l'évolution du langage chez l'enfant est dépendante de l'environnement linguistique auquel il est exposé, il est possible de remonter jusqu'au VII<sup>ème</sup> siècle av. J.C. À cette époque, Psammetichus I, un grand pharaon égyptien, avait fait grandir deux enfants auprès d'un mouton. Ces enfants recevaient les soins physiques de base mais, il ne leur était pas permis d'entendre la voix humaine. Par cette expérience, le pharaon voulait déterminer quels seraient les premiers mots dits par les enfants et, ainsi, réussir à identifier la langue égyptienne comme la langue naturelle de l'être humain. Bien entendu, sans modèle linguistique et sans interaction de communication, les enfants n'ont appris aucun langage (Owens, 1988, cité dans Nelson 1993). Cette anecdote démontre que l'enfant a besoin d'entendre des mots pour les apprendre, mais qu'en plus il doit les entendre dans un contexte significatif.

Le rôle essentiel joué, lors de l'acquisition du langage, par l'entourage humain et l'environnement linguistique avec lequel l'enfant communique a toujours été sous-entendu. Cependant, ce n'est qu'à partir des années '70 que l'exploration des caractéristiques de l'interaction entre le développement langagier et cet environnement humain et linguistique s'est effectuée avec plus de minutie. Auparavant, les études se contentaient de signaler, comme influences du contexte sociolinguistique, la langue parlée par les parents et le milieu socio-économique auquel ils appartenaient. Les chercheurs se sont longtemps bornés à regarder l'entourage linguistique de l'enfant comme un simple véhicule de la langue

maternelle, responsable de l'acquisition, par exemple, du français plutôt que d'une autre langue (Moreau et Richelle, 1981).

En 1985, Wells énonce que les différences en termes de quantité et de qualité d'expériences d'interactions linguistiques vécues par l'enfant ont une influence substantielle sur la cadence avec laquelle se développe son langage et, probablement également, sur l'itinéraire qu'emprunte ce développement. Pour Kuczaj II (1986), il existe trois paramètres de l'environnement linguistique qui influencent le développement du langage. Il s'agit de:

- 1) La façon dont le parent communique avec l'enfant au stade pré-verbal.
- 2) La nature du langage entendu par l'enfant.
- 3) Le rôle joué par l'enfant dans les échanges de communication.

Toutes les personnes qui parlent autour de l'enfant constituent l'environnement linguistique de ce dernier. L'enfant débute sa carrière linguistique en établissant avec ces gens, un ensemble de conventions sociales et linguistiques. Au début, ces conventions s'établissent avec une ou quelques personnes seulement. Ce sont les pressions de communication qui conduisent l'enfant à acquérir de nouveaux moyens de communication conventionnels avec une communauté de plus en plus étendue. Ces gens composant l'environnement linguistique n'ont, cependant, pas tous un rôle de même importance dans le processus d'acquisition. Certains ne fournissent qu'une "toile de fond" indifférenciée, alors que d'autres jouent un rôle beaucoup plus décisif. Selon Moreau et Richelle (1981), les gens qui, non seulement parlent autour de l'enfant, mais qui détiennent une place capitale dans son univers, en assurant la satisfaction de ses besoins primaires et de ceux liés à son développement affectif tels, l'attention, la sécurité, l'affection font partie de ce groupe plus décisif. Il ne s'avère pas suffisant de la part de l'entourage d'exposer l'enfant à un modèle verbal défini et statique. La mission de cet entourage linguistique est de fournir à l'enfant le langage qui lui convient, adapté au stade particulier où il se trouve. De plus, il doit intégrer les données verbales dans un cadre de communication réciproque avec l'enfant. Ceci implique de la part des membres de l'entourage, qu'ils doivent porter un intérêt à l'enfant en tant que partenaire communicatif, à part entière. De plus, ils doivent être sensibles aux besoins de l'enfant, à ses intentions, à ses capacités, à ce qu'il apprend et à ce qu'il tente de communiquer (Moreau et Richelle, 1981).

### 1.2.3 Composantes de l'environnement linguistique

Quelles sont ces personnes constituant l'entourage verbal de l'enfant et quelle est leur contribution au développement langagier de ce dernier?

Les différents partenaires de communication ne jouent pas tous un rôle de même importance et une certaine différenciation s'impose parmi ces personnes. Premièrement, se retrouvent les parents, ou tout autre adulte ayant la charge de l'enfant, avec lesquels l'enfant est donc en situation d'interaction avec un partenaire dit "expert" au niveau du langage. Le deuxième groupe comprend des partenaires communicatifs plus jeunes que l'enfant ou du même âge que lui (fratrie et pairs). Diverses études rapportent des différences significatives entre l'interaction verbale adulte-enfant et celle entre enfants.

#### 1.2.3.1 L'input linguistique du partenaire adulte dit "expert"

La majorité des études de l'interaction verbale adulte-enfant portent sur la dyade mère-enfant. Très peu se sont attardées à l'input verbal fourni par le père ou tout autre adulte significatif pour l'enfant.

Ces diverses études, qui portent sur les interactions mère-enfant, établissent que certaines caractéristiques du langage maternel (regroupées sous l'appellation "motherese" dans la littérature anglophone) sont positivement corrélées avec le développement langagier de l'enfant. Selon Hoff-Ginsberg (1991), il s'agit, principalement des caractéristiques suivantes:

- 1) L'habileté de la mère à concentrer son attention sur le même objet ou la même activité que son enfant (attention conjointe).
- 2) L'habileté maternelle à introduire son enfant dans la conversation par une question qui requiert une réponse verbale de la part de celui-ci.
- 3) La contingence des réponses maternelles lorsque l'enfant initie la communication (verbale ou non verbale).

De plus, lorsqu'elle s'adresse à son jeune enfant, la mère simplifie son langage. En regard de la forme et du contenu, elle produit des phrases plus simples et plus courtes, séparées par des pauses plus longues (Snow, 1972). Elle utilise moins de verbes et de mots fonctions ou modificateurs (Phillips, 1973). En ce qui a trait à la pragmatique, la mère parle à propos du contexte immédiat. Elle donne également un feed-back à l'enfant sur la

façon dont il a interprété le message (Myers-Pease, Berko-Gleason et Alexander-Pan, 1993). La complexité du langage maternel s'accroît graduellement en réponse au feedback linguistique provenant de l'enfant qui détermine son niveau de compréhension et de production linguistique (Cross, 1978).

Quoique peu nombreuses, les quelques études portant sur l'input linguistique offert par le père démontrent que ce dernier modifie son langage de façon similaire à la mère. Kauffman (1976, cité dans Cherry-Wilkinson et Rembold, 1982) ne mentionne aucune différence majeure dans la complexité du langage paternel et maternel. En termes de mesures exclusivement structurales et formelles (complexité de la Longueur Moyenne des Énoncés: LME, type de phrase, contenu sémantique...), le langage paternel est équivalent à celui de la mère (Mannle et Tomasello, 1987). Toutefois des différences au niveau de la pragmatique sont observées. Malone et Guy (1982) rapportent un style conversationnel plus directif et contrôlant chez le père, où ils notent moins de réponses aux énoncés de l'enfant et moins de questions produites dans le but d'introduire l'enfant dans la conversation. Ces différences pragmatiques entre l'input linguistique du père et celui de la mère diminuent lorsque l'enfant vieillit.

La composition familiale joue un rôle dans la quantité et la qualité d'exposition linguistique à l'input adulte vécue par l'enfant. L'influence d'une fratrie plus âgée au niveau, tant quantitatif que qualitatif, de l'input linguistique adulte, auquel l'enfant dernier-né est exposé, fait l'objet de différentes études (Wellen, 1985, Dunn & Carol, 1979, Jones & Adamson, 1987) Toutefois, peu de chercheurs étudient l'influence d'un contexte d'interaction, à plus de deux participants (mère-enfant-frère/soeur aîné(é)), sur l'input linguistique adulte fourni à l'enfant. Les études qui existent s'intéressent surtout au contexte d'interaction dyadique (adulte-enfant) et elles observent la mère comme partenaire parental. Pourtant, 80% des enfants américains ont, au moins, un ou plusieurs frères et soeurs (Brody et Stoneman, 1985). Dans ce contexte, la mère passe beaucoup moins de temps dans une situation dyadique de conversation.

La relation mère-enfant est affectée par l'arrivée d'un nouvel enfant dans la famille (Dunn et Kendrick, 1979). L'input verbal maternel n'est pas le même selon que les partenaires évoluent dans un contexte d'interaction dyadique et triadique. Cette arrivée diminue la fréquence d'initiation d'épisodes de conversations et de jeux conjoints.

D'après certaines études, le temps total de parole de la mère, en contexte de triade, est semblable à celui retrouvé en contexte de dyade mais le nombre d'énoncés produits directement à chaque enfant est diminué (Jones et Adamson, 1987; Tomasello, Mannle et Krueger, 1986; Wellen, 1985). Selon une étude de Woollett, (1986), la mère parle moins au dernier-né (moyenne de 17, 8 énoncés produits pour le dernier-né comparé à 34,4 pour le premier-né). Ce chercheur rapporte que le langage maternel produit spécifiquement pour le dernier-né diminue de 29%. Jones et Adamson (1987), quant à eux, parlent d'une diminution de moitié. Comme dit précédemment, cette diminution quantitative n'est pas le résultat d'une baisse de production verbale de la part de la mère, mais plutôt de la division de ses ressources entre deux enfants au lieu d'un seul. Cependant, cette affirmation n'est pas acceptée de tous. Une autre étude (Petersen, Andersen et Cain, 1980, cités dans Jones et Adamson, 1987), rapporte que l'addition d'un autre participant dans l'échange communicatif n'intervient pas sur la qualité et la quantité d'énoncés produits pour l'enfant.

Les différences notées entre un contexte dyadique et triadique ne réfèrent pas seulement à une dilution quantitative du nombre d'énoncés produits directement pour l'enfant plus jeune. Schaffer et Liddell (1984) notent également des variations stylistiques dans l'interaction mère-enfant. Ces deux auteurs observent un temps d'attention conjointe fragmenté entre les enfants présents dans l'interaction ainsi qu'une diminution de la participation maternelle dans les activités de l'enfant dernier-né en termes de fréquence et de durée. Une autre différence est que la mère devient plus directive dans son interaction verbale (Nelson, 1981; Tomasello, Mannle et Krueger, 1986; Tomasello, Mannle et Barton, 1989). Cette "directivité" est considérée non favorable au développement langagier par plusieurs auteurs (Tomasello, Mannle et Barton, 1989). Ces variations de l'input linguistique adulte fournies à l'enfant seront reprises en fonction de leur impact sur l'acquisition du vocabulaire, ultérieurement dans ce premier chapitre.

### 1.2.3.2 L'input linguistique du partenaire enfant

Une dichotomie existe au sein des premières études portant sur les interactions entre enfants dans la culture occidentale. Selon Slobin (1979), dans plusieurs cultures, l'enfant dépend de ses pairs et des enfants plus vieux pour la majorité de ses expériences linguistiques. Contrairement à cet auteur, White & al. (1977) affirment que les interactions entre l'enfant et ses pairs, ou sa fratrie, sont très peu fréquentes. Tellement en fait que certains auteurs jugent peu significative l'influence du partenaire enfant pour le développement du langage de l'enfant. En 1978, Lamb contredit cette dernière affirmation

par l'argument suivant: La majorité des études sur le développement de l'enfant utilisent des protocoles expérimentaux dans lesquels les pairs et la fratrie sont absents ou occupés à autre chose lors des expérimentations. De cette façon, il en résulte une sous-estimation de l'influence des interactions enfantines.

Par ailleurs, les auteurs ne sont pas tous unanimes à reconnaître que l'input linguistique fourni par l'adulte est meilleur que celui fourni par un autre enfant lors de l'acquisition du langage. McCarthy (1954) et Nelson (1973) affirment que le temps passé en interaction avec d'autres enfants est négativement corrélé avec les mesures de performance linguistique (production et compréhension). Toutefois, il est difficile de déterminer si cette conclusion est due à l'état actuel du langage du pair (ou du membre de la fratrie), ou à l'exposition importante à un autre enfant corrélée à une faible exposition à l'input adulte (Bates, 1975).

Un des arguments militant en faveur de l'enfant en tant que modèle linguistique est sa capacité de modifier son langage en fonction de l'interlocuteur. Dans sa description du développement cognitif, Piaget (1963) parle d'une période d'égoïsme chez l'enfant préscolaire. Différents auteurs pensent que cette étape d'égoïsme, au cours de laquelle l'enfant a de la difficulté à adopter un point de vue autre que le sien, peut limiter l'ajustement linguistique d'un enfant s'adressant à un autre enfant. Deux études (Shatz et Gelman, 1973; Sachs et Devin, 1976) démontrent que l'enfant d'âge préscolaire n'est pas égoïste lorsque vient le temps de modifier son langage au niveau de la structure. Selon ces études, même l'enfant de 2 ans 6 mois, en interaction avec un enfant plus jeune, n'interagit pas de la même façon qu'avec un parent ou un pair. Il adapte son langage systématiquement en fonction des capacités linguistiques du plus jeune et du cadre particulier dans lequel se produit l'interaction. À ces moments d'interaction, l'enfant utilise des énoncés plus courts et plus simples grammaticalement. Il fait plus de répétitions et il utilise beaucoup les noms, les exclamations et les exhortations pour attirer l'attention du plus jeune. De plus, Berko-Gleason (1973) et Weeks (1971), cités dans Rondal (1978), observent que l'enfant qui s'adresse à un plus jeune ralentit son débit, élève le ton et exagère l'intonation. Par conséquent, les quelques études actuelles ne mettent plus en doute l'influence du modèle linguistique, apporté par les pairs et la fratrie, dans l'acquisition du langage. Les chercheurs ont observé que l'input linguistique fourni par un enfant est loin d'être aussi inadéquat que supposé antérieurement.

Même si l'enfant parvient à faire des ajustements linguistiques lorsqu'il s'adresse à un enfant plus jeune, ce ne sont pas les mêmes ajustements que ceux effectués par l'adulte, spécialement en regard de leur interaction dans un contexte socio-interactionnel (Dunn et Kendrick, 1982). La motivation d'un enfant aîné qui s'adresse à un enfant plus jeune n'est pas semblable à celle de la mère. Les études portant sur l'input linguistique lors des interactions enfant-fratrie rapportent que l'enfant plus âgé a de la difficulté à suivre l'attention que l'enfant plus jeune porte envers un objet ou une activité. Les périodes d'attention conjointe sont beaucoup moins nombreuses et plus courtes que celles retrouvées lors d'interactions mère-enfant. L'enfant plus vieux répond par des énoncés qui ferment le sujet plutôt que d'introduire l'enfant plus jeune dans la conversation. De plus, il utilise un style plus directif dans ses interactions verbales (Hoff-Ginsberg et Krueger, 1991).

#### 1.2.3.3 Comparaison entre l'input linguistique reçu lors d'interactions adulte-enfant et enfant-enfant.

Les caractéristiques propres à l'input verbal adulte ou enfant démontrent plusieurs différences significatives existant entre l'interaction verbale adulte-enfant et celle entre enfants.

Selon Cherry-Wilkinson et Rembold (1982), l'interaction lors des échanges parent-enfant est plus complexe, fluide, structurée et interactive. Le langage utilisé est alors plus élaboré. L'adulte, en tant que partenaire de communication, initie et dirige l'échange verbal. Il est plus habile à suivre les initiatives communicatives de l'enfant. L'enfant lui-même produit plus de vocalisations pour communiquer et sa forme linguistique est plus évoluée lorsqu'il est en interaction avec un adulte (Gibbs, Teti et Bond, 1987).

Quant à eux, les échanges entre enfants présentent plus de répétitions. Ils sont plus restrictifs au plan lexical (Kadar, 1979) et ils s'avèrent moins efficaces en tant que modèle au niveau de la forme. Toutefois, ces interactions enfantines fournissent de nombreuses opportunités à l'enfant qui acquiert le langage. D'abord, elles lui permettent d'utiliser le langage pour attirer ou maintenir l'attention de l'autre. Ensuite, elles lui fournissent l'occasion de faire des requêtes d'actions plutôt que d'informations et de poursuivre l'interaction en l'absence d'un partenaire plus sûr et expérimenté que lui. Il est donc impossible d'exclure les expériences d'interactions verbales entre enfants des facteurs influençant l'acquisition du langage.

### 1.3 Développement du lexique chez l'enfant.

Le langage est formé de plusieurs composantes regroupées sous trois grandes sphères soit la forme, le contenu et l'utilisation. Le lexique, cet ensemble de mots formant le langage d'une communauté et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue (le Petit Larousse illustré, 1992, p. 580), est l'une de ces composantes du langage que l'enfant commence à acquérir dès son plus jeune âge et qu'il développe tout au long de son existence.

Le lexique, plus communément nommé vocabulaire (ces deux mots sont synonymes dans le dictionnaire des synonymes et antonymes de Dupuis et Légaré de 1985), est l'une des manifestations observables du développement sémantique, c'est-à-dire de l'acquisition du sens des unités linguistiques et de leur combinaison (le Petit Larousse illustré, 1992, p. 902). Même si elles constituent deux notions distinctes, le lexique et la sémantique sont toutefois intimement reliées lorsqu'il s'agit d'étudier l'acquisition du langage chez le jeune enfant. En effet, le développement du lexique, donc du vocabulaire, est conséquent à celui de la sémantique. Le développement sémantique comprend l'acquisition des mots, de leurs significations, des liens entre eux (qui ne se produisent habituellement pas immédiatement) et des processus impliqués (cognitifs, linguistiques, biologiques... dépendant de la perspective adoptée par l'auteur consulté).

Plusieurs auteurs dont Barrett (1983) affirment que la compréhension d'un mot précède sa production. Selon eux, le jeune enfant doit attribuer un sens à un mot avant de pouvoir l'utiliser adéquatement (Myers-Pease, Berko-Gleason et Alexander-Pan, 1993). Fréquemment, l'enfant reconnaît un mot longtemps avant de l'utiliser dans son vocabulaire expressif. Comme il s'avère difficile d'évaluer l'étendue du sens des mots acquis par le jeune enfant tant que ce dernier ne les exprime pas verbalement, le vocabulaire expressif de l'enfant semble donc être le matériau le plus facilement observable et quantifiable afin d'étudier le sens acquis des mots par le jeune enfant.

Cette dernière section s'attarde maintenant au patron général du développement du vocabulaire. Ensuite, elle fera ressortir les diverses influences qui modifient le cours de cette acquisition du lexique ainsi que leurs conséquences.

### 1.3.1 Patron général de l'acquisition du lexique

L'acquisition des mots est l'une des premières étapes du processus d'acquisition du langage verbal et elle se poursuit tout au long de la vie de l'individu (Mervis, 1983).

Diverses études s'attardent à l'acquisition du lexique chez le jeune enfant, et ce, depuis le début de ce siècle. Ces études démontrent qu'il existe une grande variabilité en termes de vitesse d'accroissement du vocabulaire et du contenu de ce même vocabulaire. Plusieurs facteurs sont étudiés afin de déterminer leur influence possible sur ce fait incontestable qu'il existe des itinéraires différents dans le processus d'acquisition lexicale. Toutefois, comme le démontrent Huttenlocher et al. en 1991 ainsi que Pine en 1995, il n'est toujours pas possible actuellement d'estimer l'étendue de ces différences à partir des données existantes.

S'il en est ainsi c'est que de façon traditionnelle, les études réalisées jusqu'à maintenant dans le domaine de la psycholinguistique utilisent de petits échantillons (cas uniques ou échantillons de 10 à 30 sujets au plus) à l'exception de celle de Fenson et al. (1994) où le développement langagier de 1800 enfants est étudié.

De plus, ces études diffèrent quant à leur cadre méthodologique. Certaines se déroulent selon un cadre longitudinal à plus ou moins long terme. À titre d'exemple, se retrouvent dans cette catégorie l'étude de Carlson-Luden (1979, cité dans Bates, Bretherton et Snyder, 1988) qui s'échelonne sur une période de 18 mois et qui comprend un échantillon de 27 enfants et celle de Goldfield & Reznick (1988) qui étudie 24 enfants pendant 8 mois. D'autres études utilisent un cadre transversal ou une combinaison du cadre longitudinal avec des éléments du cadre transversal. À noter que les études transversales recueillent leurs mesures de l'étendue du vocabulaire à des âges fixes. Les comparaisons faites à partir de ces mesures et les conclusions qui en découlent sont plus ou moins fidèles car, à un âge donné, il existe des variations énormes du développement langagier, d'un enfant à un autre. C'est le cas de l'étude de Nelson (1973) qui observe, sur une période de 30 mois, 18 enfants dont les âges varient entre 10 et 30 mois.

Une autre raison de la diversité des observations effectuées et des résultats obtenus, réside dans le fait que souvent, lorsque certaines études s'inscrivent dans un même cadre méthodologique et qu'elles utilisent des échantillons de sujets similaires, elles diffèrent tout de même par leur méthode de cueillette de données. Deux méthodes de cueillette de données sont utilisées plus fréquemment afin de comptabiliser l'étendue lexicale de l'enfant. Ce sont, l'observation directe d'interactions mère-enfant en situation naturelle ou en laboratoire et l'agenda rempli à domicile par la mère, dans lequel celle-ci doit noter, à un intervalle donné, les nouveaux mots produits par son enfant. Pine (1995) démontre que les mesures obtenues par cette dernière méthode sont, dans tous les cas, supérieures à celles obtenues lors d'observations directes et indirectes (enregistrement audio ou vidéo). Cependant, tout comme dans les études de Dale, Bates, Roznick et Morisset (1989) et de Snyder, Bates et Bretherton (1981), Pine arrive à la conclusion, sans toutefois l'explicitier, que cette différence n'a pas d'impact sérieux sur la validité des résultats obtenus lorsque des mesures recueillies à partir de l'agenda et celles provenant d'observations font l'objet d'une comparaison.

Ce sont ces différences méthodologiques qui sont responsables, en partie, des divergences retrouvées lorsque sont comparées les résultats et les conclusions provenant des diverses études traitant de l'acquisition lexicale. Malgré cela, les chercheurs parviennent à mettre en évidence certaines similarités, permettant ainsi de tracer, dans ses grandes lignes, un canevas représentant la façon dont l'enfant acquiert ses premiers mots.

De façon générale, les auteurs s'entendent pour dire que les premiers mots reconnaissables sont produits autour de l'âge d'un an. Avant cet âge, le langage expressif est minimal. L'enfant acquiert ces premiers mots lentement. Entre 12 mois et 16 mois, son vocabulaire expressif peut passer d'environ 10 mots à 40 mots selon Fenson et al.(1994). C'est lorsque l'enfant atteint 16 mois, qu'une augmentation plus importante de la variabilité individuelle s'observe. À titre d'exemple, à l'âge de 16 mois, 10% des enfants de l'étude de Fenson et al. (1994) possèdent un vocabulaire expressif contenant environ 180 mots, alors qu'un autre 10% n'en possèdent qu'environ 10.

À partir du moment où il a acquis 50 mots, l'enfant possède un vocabulaire qui inclut une grande variété de classes grammaticales. En fait, ces 50 premiers mots représentent toutes les classes grammaticales majeures retrouvées chez l'adulte (Nelson, 1973). Il

existe tout de même certaines particularités dans la composition de ce premier vocabulaire infantin. Plusieurs études, dont celle de Nelson (1973), notent une prédominance de substantifs (environ 14% de noms d'objets spécifiques, 51% de noms généraux) et de mots d'action (environ 13%) dans le vocabulaire de l'enfant. De plus, ces premiers mots sont produits dans des contextes très spécifiques d'actions ou d'événement (Barrett 1983).

À l'âge de 17-18 mois (cet âge varie, entre 15 et 18 mois, d'un auteur à l'autre), certains auteurs notent une accélération importante du taux d'accroissement du vocabulaire se poursuivant jusqu'à l'âge de 20-24 mois (Huttenlocher, Height, Bryk, Seltzer et Lyons, 1991). Dans l'étude de Fenson et al. (1994), pour la majorité des enfants, cet accroissement débute entre 16 et 17 mois. Toutefois, ces mêmes auteurs observent que, chez 10% des enfants de l'étude, cette même augmentation rapide du vocabulaire débute à l'âge de 13-14 mois. D'après certains auteurs, ce n'est pas l'âge de l'enfant qui semble déterminer le début de cette "explosion lexicale" mais plutôt le moment où l'enfant atteint le stade des 50 mots produits (Dromi, 1987, cités dans Fenson et al.; Nelson, 1973), ce qui expliquerait l'écart d'âge retrouvé dans l'étude de Fenson et al. Certaines études relatent que, pendant cette période, l'enfant peut acquérir de 2 à 4 nouveaux mots par jour, faisant ainsi augmenter son vocabulaire d'une vingtaine de mots produits différents à 200-300 mots (Smith, 1926). Nelson (1973) précise que l'enfant, âgé d'environ 24 mois, utilise adéquatement seulement 185 mots. Fenson et al. (1994) ainsi que Nelson (1973) mentionnent que ce ne sont pas tous les enfants qui démontrent cette "explosion" du vocabulaire. Plusieurs études démontrent que cette "explosion lexicale" n'est pas un phénomène universel. En effet, certains enfants qui développent le langage tardivement, démontrent une augmentation du lexique qui suit une fonction linéaire (Menn, 1976, cité dans Fenson et al., 1994). D'autres encore acquièrent leur lexique par une série de petites "explosions lexicales" qui résultent en une fonction en "escalier" (Goldfield et Reznick, 1990).

Selon Brown (1973), l'enfant âgé de 30 mois a acquis un vocabulaire moyen de 900 mots différents tandis que Fenson et al. (1994), eux mentionnent un vocabulaire de 573 mots pour ce même âge. Ces écarts existant dans la littérature peuvent s'expliquer par le choix de critères différents pour attribuer l'étiquette "mot" à un item lexical. Pour certains, afin d'être considéré comme un mot, un item lexical doit être utilisé de façon adéquate et fonctionnelle par l'enfant sans être une répétition exacte de l'énoncé précédent produit par l'interlocuteur, alors que pour d'autres ce fait est sans importance, pourvu que la cible soit reconnaissable.

À 3 ans, l'enfant a acquis le vocabulaire fonctionnel de base qui correspond à celui utilisé dans l'enseignement des langues secondes. À partir de cet âge, le développement lexical devient plus linéaire et ce, jusqu'à l'âge de 6 ans (Bateman, 1917; McCarthy, 1954; Nice, 1926).

Les données précédentes reflètent un canevas général de l'acquisition des mots par l'enfant, où les âges mentionnés à titre de balises des grandes étapes peuvent varier de façon importante d'un enfant à l'autre. Mais pour que cette variabilité dans l'acquisition du lexique existe, l'influence de facteurs intrinsèques et /ou extrinsèques à l'enfant doit être présente.

La littérature mentionne deux sources principales de variations lors de l'acquisition du lexique chez l'enfant. Il s'agit d'abord de la façon dont l'enfant organise l'information dégagée de l'expérience en fonction de deux variables intrinsèques: l'hérédité et le sexe de l'enfant. En second lieu, la littérature parle de l'influence extrinsèque qu'est l'input linguistique auquel l'enfant est exposé.

### 1.3.2 Influences intrinsèques à l'acquisition du lexique chez le jeune enfant: l'hérédité et le sexe de l'enfant

Dès son plus jeune âge, l'enfant est impliqué dans une multitude d'interactions sociales et il doit organiser et interpréter l'information qu'il entend lors des différentes expériences linguistiques auxquelles il participe. Il joue donc un rôle actif dans son processus d'acquisition lexicale. Pour deux expériences identiques, les interprétations de ces expériences diffèrent, d'un enfant à un autre, entraînant des variations dans l'apprentissage des mots, ainsi que de leurs significations. Il existe donc une interaction entre l'expérience linguistique vécue par l'enfant et l'interprétation que l'enfant fait de cette expérience (Kuczaj 1986).

#### 1.3.2.1 Hérité

Certains auteurs (Carter, 1932; Defries et al., 1976; Park et al., 1978; William, 1975) tentent de démontrer que ces différences individuelles dans le processus d'acquisition lexicale résultant de la capacité de l'enfant à apprendre à partir de l'input linguistique auquel il est exposé seraient déterminées, en grande partie, par l'hérédité. Pour le vérifier des

études comparent les résultats obtenus par des dyades parents-enfant à différents tests de vocabulaire standardisés (Carter, 1932; Defries et al., 1976; Park et al., 1978; William, 1975). Cependant, elles n'arrivent pas à démontrer l'évidence de cette contribution substantielle de l'hérédité. Les résultats obtenus par les parents représentent seulement de 10 à 12% de la variance des résultats obtenus par leurs enfants.

Scarr et Weisberg (1978) tentent eux aussi de prouver l'apport de l'hérédité dans le processus d'acquisition lexicale en comparant les résultats obtenus, à l'échelle "Wechsler Adult Intelligence Scale", par des dyades mère adoptive-enfant et mère biologique-enfant. Ces auteurs notent la présence d'une corrélation significative entre les résultats obtenus par les mères adoptives et leurs enfants. Cependant, cette corrélation est aussi forte que celle retrouvée entre les mères biologiques et leurs enfants. Les résultats de cette dernière étude soutiennent donc l'hypothèse que la capacité à acquérir les mots à partir de l'input linguistique serait soumise uniquement à l'influence de l'environnement sans que l'hérédité n'ait un rôle à jouer (Huttenlocher, Height, Bryk, Seltzer et Lyons, 1991).

#### 1.3.2.2 Sexe

Selon d'autres auteurs, le sexe de l'enfant est le facteur responsable des variations individuelles notées au niveau de la capacité à apprendre à partir de l'input linguistique. Pour eux, il existe des différences dans la maturation des capacités langagières des garçons et des filles. Quelques études (Doran, 1907, Reznick et Goldfield, 1983, cité dans Huttenlocher, Height, Bryk, Seltzer et Lyons, 1991; Nelson, 1973) démontrent une certaine constance, liée au sexe et favorisant les filles, lors du développement du lexique mais ce, seulement avant que les enfants n'atteignent l'âge de 2 ans. Après cet âge, cette constance tend à disparaître (Maccoby et Jacklin, 1974; McCarthy, 1930; Smith, 1926, cité dans Huttenlocher, Height, Bryk, Seltzer et Lyons, 1991). De plus, Fenson et al. (1994), mentionnent que cet avantage est de faible importance. Au mieux, les filles sont approximativement de 1 à 2 mois en avance comparées aux garçons.

Huttenlocher, Height, Bryk, Seltzer et Lyons (1991) mentionnent que certaines précautions doivent être prises lors de l'interprétation de cette conclusion concernant l'existence d'une différence physiologique dans la maturation de certaines aires du cerveau reliée au sexe de l'enfant. En effet, cela peut refléter, non pas des processus de maturation différents, mais plutôt des variations d'exposition à l'input linguistique confondues avec certaines influences environnementales. C'est avec ce regard qu'ils suggèrent que ces

différences liées au sexe sont, en fait, le reflet d'une exposition différente au langage car, selon Cherry et Lewis (1978), les mères ont tendance à avoir plus d'interactions verbales avec leurs filles qu'avec leurs garçons et ce, en terme de nombre d'énoncés produits, de longueur moyenne des énoncés produits, de questions posées et de répétitions de l'énoncé dit précédemment par l'enfant. Toutefois, ces derniers auteurs n'ont pas trouvé de différences significatives pour ce qui est du nombre total de mots-racines produits par la mère. Il en est de même pour les résultats de l'expérience de Huttenlocher et al.(1991) qui ne permettent pas de trouver le support nécessaire pour confirmer, qu'effectivement et de façon significative, les mères parlent plus à leur fille qu'à leur garçon en regard du nombre total de mots-racines produits. Comme ils notent toutefois que les filles, âgées entre 14 mois et 25 mois, possèdent un vocabulaire plus étendu que les garçons, ils en concluent qu'il existe bel et bien des différences liées au sexe de l'enfant, mais que celles-ci sont le reflet de capacités langagières différentes, et non pas celui d'interactions verbales différentes engendrées par la mère selon qu'elle s'adresse à son garçon ou à sa fille.

Comme le démontrent ces différentes études, il n'existe pas encore de consensus au sein de la communauté scientifique quant à l'origine véritable des différences langagières entre les garçons et les filles ainsi qu'à l'influence du sexe de l'enfant sur son développement lexical.

### 1.3.3 Influence extrinsèque à l'acquisition du lexique chez le jeune enfant: l'input linguistique

L'expérience d'interactions verbales joue un rôle important dans le développement lexical chez le jeune enfant. L'influence de l'input verbal auquel l'enfant est exposé, au cours de l'acquisition du langage en général, est un fait établi dans la littérature. Toutefois, de façon plus spécifique au développement du lexique, il s'avère que l'input linguistique fourni par l'adulte est beaucoup plus déterminant que celui fourni par un enfant (fratrie et pairs). C'est pourquoi il n'est jamais fait mention de l'apport de l'input linguistique enfant dans le processus d'acquisition du vocabulaire chez le jeune enfant.

Newport et al. (1977) s'interrogent toutefois à propos de cette relation positive entre l'exposition à l'input linguistique parental et le développement du vocabulaire du jeune enfant. Selon eux, il est possible que ne ce soit pas un input parental plus grand qui entraîne un développement lexical plus étendu mais plutôt que l'enfant possédant un

vocabulaire plus élaboré et qui se montre plus performant sur le plan langagier obtient plus d'interactions linguistiques avec le parent. L'étude de Nelson et Bovillian (1973) infirme cette hypothèse en démontrant que la quantité de langage produit par le parent envers son enfant demeure passablement stable tout au long de l'acquisition lexicale du jeune enfant. De plus, Smolak et Weinraud (1983) démontrent de façon significative que les mères d'enfants ayant un vocabulaire plus étendu (comparées à celles dont l'enfant possède un vocabulaire moins développé), s'expriment avec la même ampleur verbale qu'elles soient en interaction avec leur propre enfant ou avec un autre enfant dont le vocabulaire est plus restreint. Ce n'est donc pas le lexique de l'enfant qui détermine la composition de l'input linguistique adulte mais bien cet input linguistique qui influence le développement du vocabulaire. Toutefois cet input linguistique varie, ce qui entraîne les différences notées chez le jeune enfant au niveau de l'acquisition du lexique.

#### 1.3.3.1 Principales composantes qui définissent l'input linguistique parental

Jusqu'à maintenant, la littérature rapporte trois principales composantes de l'input linguistique parental ayant une influence dans le processus d'acquisition du vocabulaire de l'enfant. Il s'agit de la quantité de l'input verbal directement orienté vers l'enfant, du temps d'attention partagée et de la composition formelle de l'input linguistique.

##### **A- Quantité de l'input verbal directement orienté vers l'enfant**

Comme pour le développement du langage, plusieurs auteurs notent une diminution quantitative du nombre d'énoncés maternels orientés directement vers un enfant lorsque le contexte d'interaction varie en nombre de participants. Plus spécifiquement, des auteurs mentionnent que la quantité de langage produit par les parents, orientée précisément vers l'enfant, affecte le développement du lexique de ce dernier (Tomasello, Mannle et Krueger, 1986; Smolak et Weinraud, 1983). Selon eux, les mères plus loquaces, dont la totalité de l'input linguistique est orientée vers un seul enfant, ont des enfants avec un vocabulaire plus riche. De plus, les mères d'enfants premiers-nés passent plus de temps et démontrent une plus grande motivation à engager leurs enfants dans des jeux de dénomination associés à l'apprentissage des substantifs (Nelson, 1973; Goldfield 1986-1987 et Hoff-Ginsberg 1993). Ces affirmations confirment, selon Fenson et al. (1994), que la vitesse du développement lexical peut être influencée par des facteurs environnementaux.

Toutefois, Huttenlocher, Height, Bryk, Seltzer et Lyons (1991) et Reznick (1993, cité dans Fenson et al., 1994) supposent que la quantité de langage adressé à l'enfant et le vocabulaire de l'enfant dépendent, en fait, d'un troisième facteur qu'est l'hérédité. Selon eux, il est possible qu'une mère très loquace détiennent des habiletés verbales plus grandes et que ces habiletés soient transmises, génétiquement, à son enfant. Cependant, jusqu'à maintenant, cette hypothèse n'est toujours pas confirmée.

### **B- Temps d'attention partagé**

En situation d'interaction verbale, le façon dont la personne significative (dans la majorité des études : la mère) et l'enfant règlent leur attention est un facteur important dans l'acquisition du lexique (Tomasello et Todd, 1983). Plusieurs auteurs affirment que l'enfant a plus de facilité à acquérir du vocabulaire si, au cours des interactions sociales réciproques, la personne significative décrit, ou parle à propos des aspects de l'environnement qui occupent l'attention (Bakeman et Adamson, 1984; Bruner, 1983; Harris, Brooks et Grant, 1986; Tomasello et Farrar, 1986).

Cette condition favorisant l'acquisition lexicale peut être remplie lorsque le partenaire communicatif de l'enfant est un adulte, mais non lorsqu'il s'avère être un autre enfant plus jeune ou d'âge similaire. De plus, le contexte d'interaction triadique n'avantage pas cette condition car, l'attention conjointe entre l'adulte et l'enfant se trouve diminuée, car partagée entre les enfants (Dunham et Dunham, 1992).

Toutes les études qui mettent à l'épreuve cette hypothèse, malgré des procédures différentes, démontrent que les différences observées, chez le jeune enfant au cours de l'acquisition lexicale, sont reliées positivement à cette dimension de l'input verbal présenté à l'enfant (Akhtar, Dunham et Dunham, 1991; Harris et al., 1986; Rocissano et Yatchmink, 1983; Smith, Adamson et Bakeman, 1986, cités dans Dunham et Dunham, 1992; Tomasello et Farrar, 1986; Tomasello et Todds, 1983). Cela signifie que l'enfant impliqué dans des interactions sociolinguistiques, où le partenaire règle son attention à la sienne, développe un lexique plus étendu.

### **C- Composition formelle de l'input linguistique.**

En 1983, Della Corte, Benedict et Klein observent que le nombre de noms dans le lexique de l'enfant est positivement corrélé avec la proportion de descriptions faites par la

mère et négativement corrélé avec la proportion de prescriptions (ordres et directives). Ils parviennent à cette conclusion par l'analyse d'interactions verbales entre des enfants âgés entre 1 an 3 mois et 1 an 7 mois et leur mère. Les échantillons de langage sont recueillis lors d'activités quotidiennes au domicile familial (le bain, l'habillage et le changement de couche). En concordance avec ce résultat, Tomasello, Mannie et Kruger (1986) rapportent un lien négatif et significatif entre la "directivité" de l'adulte (synonyme de "prescription"), dans l'interaction verbale, et le développement lexical de l'enfant. Toutefois, cette conclusion provient de l'observation de couples de jumeaux et, même si l'enfant dernier-né se retrouve la plupart du temps dans un contexte d'interaction verbal à trois participants ou plus, le fait qu'il soit d'âge différent des autres membres de sa fratrie entraîne une fréquence un peu moindre de cette situation linguistique à plus de deux interlocuteurs dans laquelle l'adulte est plus directif verbalement.

#### 1.3.3.2 Variables influençant l'input linguistique parental

Les différents auteurs, qui étudient l'input linguistique parental en regard du développement du lexique chez le jeune enfant, mentionnent divers facteurs qui font varier cet input linguistique et, conséquemment, le processus d'acquisition du lexique. Toutefois, les trois facteurs les plus documentés dans la littérature jusqu'à maintenant sont le niveau de scolarité de la mère, le contexte d'interaction linguistique engendré par le nombre de partenaires et la position occupée par l'enfant dans sa famille.

##### **A- Niveau de scolarité de la mère**

Plusieurs études démontrent que les mères occupant un statut socio-économique plus élevé, représenté par un degré de scolarité de niveau collégial, utilisent un vocabulaire plus diversifié lorsqu'elles interagissent avec leur enfant et qu'elles entraînent leurs enfants dans des jeux de dénomination plus fréquemment (Goldfield et Reznick, 1990). L'enfant est donc soumis à un input linguistique plus riche et ceci transparaît dans son propre lexique.

D'autres études américaines mentionnent que les enfants, dont la mère possède une scolarité de niveau collégial (correspondant aux classes moyenne et supérieure), s'expriment à l'aide d'un lexique plus vaste en termes de nombre de noms d'objets, lorsqu'ils sont comparés à ceux dont la mère possède un diplôme secondaire ou moindre (correspondant à un statut socio-économique faible). C'est le cas de l'étude de Hoff-Ginsberg (1993) qui observe l'accroissement du vocabulaire de 33 enfants dont les mères

possèdent un diplôme collégial et de 30 enfants dont les mères possèdent un diplôme du "high school". Tous ces enfants, âgés entre 18 et 26 mois, sont uniques ou derniers-nés. Les échantillons de langage sont recueillis en deux temps, à un intervalle de 10 semaines, lors d'interactions verbales pendant le repas, la période d'habillage et le jeu libre. En regard uniquement du degré de scolarité de la mère, cette étude démontre que l'enfant, dont la mère a une scolarité de niveau collégial, possède plus de noms d'objets dans son lexique, et ce, peu importe le moment où a été recueilli l'échantillon. Il faut cependant préciser, que cette conclusion concerne seulement le nombre de substantifs acquis par l'enfant et non le nombre total de mots-racines différents.

### **B- Milieu socio-économique**

Les enfants issus de différents milieux socio-économiques (MSE) vivent différentes expériences de langage à la maison car les mères, indépendamment du MSE qu'elles proviennent, parlent de façon particulière à leur jeune enfant (Hoff-Ginsberg, 1993). Différents chercheurs, dont Bayer & Schaefer (1960), Feiring & Lewis (1980), Hoff-Ginsberg (1992) et Snow & al. (1976), ont étudié l'effet du MSE duquel est issue la mère à propos de l'input linguistique qu'elle fournit à son enfant. Ces études démontrent que les mères, issues d'un MSE plus aisé comparées à celles issues d'un MSE faible, parlent plus, maintiennent un thème de conversation plus longtemps, utilisent un vocabulaire plus riche, posent plus de questions, donnent plus d'informations concernant les objets, donnent moins de directives, répondent de façon plus contingente à leur enfant et stimulent leur enfant à parler plus. Ces résultats suggèrent que l'enfant issu d'un MSE plus faible serait désavantagé au plan du développement du langage.

### **C- Le contexte d'interaction linguistique engendré par le nombre de partenaires**

Plusieurs auteurs démontrent que le nombre de partenaires participant à l'échange communicatif, engendre un contexte d'interaction linguistique différent. L'enfant unique ou premier-né (avant l'arrivée d'un nouvel enfant) est entraîné principalement dans un contexte d'interaction dyadique avec un partenaire adulte (interaction mère-enfant dans la plupart des études), alors que l'enfant qui n'est pas unique ou l'aîné participe plutôt à des interactions polyadiques, à trois partenaires ou plus, selon le cas (mère-enfant-membre aîné de la fratrie). Ces variations du contexte d'interaction influencent l'input verbal fourni par l'adulte car elles modifient la quantité d'input verbal directement orienté vers l'enfant, le temps d'attention partagée ainsi que la composition formelle de cet input verbal.

De plus, certains chercheurs mentionnent que l'intervalle d'âge entre les enfants modifie également le contexte d'interaction linguistique dans lequel l'enfant évolue. En effet, Tomasello, Mannie et Barton (1989) affirment que plus l'écart d'âge entre les enfants est faible, plus les répercussions du contexte triadique, déjà mentionnées, sont importantes. En 1986, Teti, Bond et Gidds (cités dans Gibbs, Teti et Bond, 1987) rapportent que l'aîné, d'une dyade où l'intervalle d'âge est grand, crée plus de situations linguistiques stimulantes pour le plus jeune, que celui dont l'âge est rapproché. Ces auteurs observent également que plus l'intervalle entre les enfant augmente, plus l'interaction entre ces deux enfants ressemble à celle d'une dyade parent-enfant.

#### **D- Position occupée par l'enfant dans sa famille**

L'influence de l'ordre de naissance sur l'acquisition lexicale ne fait pas consensus selon les études consultées. L'une des raisons évidentes de ce manque d'accord est la diversité des méthodes utilisées, que ce soit au niveau de la taille des échantillons, de la façon dont sont recueillies les données et des méthodes de codage et d'analyse utilisées (Pine, 1995).

En 1987, Jones et Adamson, rapportent une différence significative dans la composition du vocabulaire d'enfants premiers-nés et d'enfants derniers-nés. Leurs observations proviennent d'une étude menée auprès de 32 enfants (16 premiers-nés et 16 derniers-nés) dont l'âge moyen est de 20 mois mais dont on ignore le MSE duquel ils sont issus. L'étendue lexicale est alors déterminée à partir d'un agenda dans lequel la mère comptabilise quotidiennement les mots nouveaux produits par son enfant pendant une période de 7 jours. Après analyse, ces auteurs notent un vocabulaire moyen de 213 mots différents chez les enfants premiers-nés et de 77 mots différents chez les derniers-nés. Donc, selon cette étude, à 20 mois, l'enfant premier-né détient un vocabulaire global plus grand que celui qui occupe le dernier rang dans la famille.

En accord avec l'étude précédente, Goldfield et Reznick (1990) notent, eux aussi, des variations dans le développement du lexique selon l'ordre de naissance des enfants d'une même famille. Ces auteurs observent 24 enfants (12 premiers-nés/12 derniers-nés), issus de MSE moyen, âgés de 1 an 2 mois pendant une période de 8 mois. Pour évaluer l'étendue lexicale des enfants, les mères doivent remplir un agenda dans lequel elles notent tous les nouveaux mots produits ainsi qu'une grille de vocabulaire (élaborée par Reznick et Goldsmith, 1989) à chaque intervalle de deux mois. De façon significative, les chercheurs

observent une période d'accroissement rapide du vocabulaire ("explosion lexicale") composé principalement de substantifs (71% des mots répertoriés) chez 13 enfants (8 premiers-nés et 5 derniers-nés) alors que chez 5 derniers-nés ils notent une courbe de développement lexical plutôt graduelle. À 1 an 10 mois, lors du dernier recueil de données, les 13 enfants démontrant une explosion du vocabulaire ont acquis un vocabulaire moyen variant entre 101.16 et 110.8 mots différents alors que les 5 derniers-nés, dont l'acquisition lexicale se fait de façon graduelle, possède un vocabulaire moyen de 86 mots différents. Ces résultats semblent démontrer que l'enfant premier-né possède un vocabulaire plus étendu que l'enfant dernier-né, par le fait qu'il l'acquiert plus rapidement. Cependant, Goldfield et Reznick parviennent à cette conclusion à partir d'un échantillon final de 18 sujets composé de 8 premiers-nés et de 10 derniers-nés dont la moitié des derniers-nés démontrent un accroissement rapide du vocabulaire et dont l'étendue du vocabulaire est comptabilisée avec les 8 sujets premiers-nés. De plus, tout comme lors de l'étude de Jones et Adamson (1987), les données proviennent de grilles et de formulaires remplis par les mères ce qui entraîne plusieurs variations individuelles à considérer lors de l'interprétation de ces résultats (exemples: la tendance des mères à interpréter des sons de la parole comme étant des mots distincts, leur habileté plus ou moins grande à "décoder" le langage de l'enfant ainsi que la constance et le souci avec lesquels les grilles et les formulaires sont remplis).

Dans son étude de 1993 auprès d'enfants (âge moyen de 21 mois) débutant la juxtaposition des deux mots, Hoff-Ginsberg observe, elle aussi mais en regard exclusivement du nombre de substantifs produits, que le développement lexical varie selon l'ordre de naissance. Elle rapporte que l'enfant premier-né possède plus de noms d'objets dans son vocabulaire que l'enfant dernier-né, de même que son vocabulaire est composé, en plus grande proportion, de substantifs. Selon Hoff-Ginsberg, la mère du premier-né passe plus de temps à faire des jeux de dénomination avec son enfant, ce qui explique cette différence. Cette étude ne se limite toutefois qu'à l'acquisition du lexique des substantifs et non à celle du nombre total de mots-racines différents produits par l'enfant. Fenson et al. (1994) étudient quant à eux l'étendue du vocabulaire de l'enfant en terme de mots-racines différents produits, peu importe la catégorie lexicale à laquelle ils appartiennent. À l'aide d'une liste préétablie contenant 396 mots-racines différents (pour les sujets âgés entre 8 et 16 mois) et contenant 680 mots-racines différents (pour les sujets entre 16 et 30 mois), les chercheurs demandent aux parents des 1800 enfants de l'étude transversale d'indiquer les mots produits par leur enfant. Les données ainsi recueillies suggèrent une faible, mais fiable, corrélation négative entre l'ordre de naissance et

l'étendue lexicale à un âge donné. Selon Fenson et al., l'enfant dernier-né est donc légèrement désavantagé pour ce qui est du développement du vocabulaire et ce, même à l'âge de 30 mois.

Si les études citées précédemment notent, selon le rang occupé par l'enfant dans la famille, un avantage significatif pour le premier-né en ce qui a trait à l'étendue et à la vitesse d'acquisition lexicale, il n'en est pas de même selon l'étude de Pine (1995). Ce chercheur observe l'effet de l'ordre de naissance sur la vitesse d'acquisition du vocabulaire en comparant 9 paires d'enfants premiers-nés / seconds enfants de la même famille, à l'aide d'un agenda, rempli par la mère, répertoriant tous les mots nouveaux produits par son enfant âgé entre 14 et 26 mois. Contrairement, aux autres études, Pine n'étudie pas cet effet à un âge fixe pour tous les sujets, car les variations de composition du vocabulaire sont alors trop importantes, mais plutôt à deux moments fixes du développement lexical, c'est-à-dire, aux stades des 50 et 100 premiers mots produits. À partir de ces données, Pine démontre un effet significatif de l'ordre de naissance au niveau de la vitesse d'acquisition des 50 premiers mots. Selon cet auteur, l'enfant dernier-né acquiert ce stade plus tard que l'enfant premier-né. Cette mesure apporte un certain support à l'hypothèse selon laquelle l'acquisition lexicale est plus rapide chez l'enfant premier-né. Cependant cet effet ne se reproduit pas au stade des 100 premiers mots. Donc, l'hypothèse est vérifiée seulement à une certaine période du développement du lexique. En ce qui concerne la composition du vocabulaire, Pine ne démontre aucune variation du nombre de substantifs produits liée à l'ordre de naissance. Il note, toutefois, que l'enfant dernier-né produit plus de phrases dites "figées" (non analysées linguistiquement par l'enfant, comme par exemple: "petit chat" pour tous les chats peu importe leur grosseur), au stade des 100 premiers mots, ainsi que plus de pronoms personnels déictiques et ce, aux stades des 50 et des 100 premiers mots. Selon cette dernière étude, les seuls effets significatifs du rang occupé par l'enfant dans la famille sur l'acquisition du vocabulaire sont: l'âge auquel l'enfant atteint l'étape des 50 premiers mots produits et la composition du vocabulaire, c'est-à-dire le nombre de phrases "figées" et de pronoms personnels déictiques, aux stades des 50 et des 100 premiers mots produits. À cet effet, Pine (1995) parle d'un développement lexical différent plutôt que désavantagé dans le cas de l'enfant dernier-né. Il suggère ainsi que les variations stylistiques, telles la composition et la vitesse d'acquisition du vocabulaire chez le jeune enfant, conséquemment à l'ordre de naissance, semblent plutôt influencées par les similarités intrafamiliales, tenant compte de l'environnement linguistique autour de l'enfant et /ou des facteurs génétiques. Pine croit que les variations notées peuvent provenir du

contexte d'interaction linguistique (déterminé par le nombre d'enfants en interaction avec l'adulte) dans lequel l'enfant se développe, peu importe le rang qu'il occupe dans la famille.

Il est à noter que les diverses études ayant abordée l'influence de la position occupée par l'enfant dans la famille sur le développement du lexique ont été menées à partir de sujets âgés entre 8 mois et 30 mois. Cet intervalle d'âge inclut l'intervalle d'âge pendant lequel différents auteurs observent la période « d'exposition lexicale » chez le jeune enfant (16 mois à 24 mois). Compte tenu que cette période provoque une importante variabilité individuelle dans l'acquisition du vocabulaire, il est donc possible d'interpréter le manque de résultats concordants dans les études précédentes s'intéressant à l'effet de la fratrie sur le développement du lexique.

D'après ce même auteur, la confiance excessive que les chercheurs mettent dans les données recueillies auprès des enfants premiers-nés conduit les études à surestimer la contribution du "langage produit directement pour l'enfant" et du support de l'environnement dans son développement langagier.

Goldfield et Reznick (1990) abondent dans le même sens lorsqu'ils mettent en évidence une plus grande variété lexicale observée chez le dernier-né qu'ils attribuent à l'input linguistique provenant de plusieurs sources incluant, l'input adulte adressé à l'enfant, l'input de la fratrie aînée adressé à l'enfant et l'input adulte adressé à cette fratrie. De ce fait, l'input linguistique auquel le dernier-né est exposé est plus varié et moins orienté sur la dénomination des objets de l'environnement. Tout comme pour Pine (1995), ces deux derniers auteurs croient que les différences notées au niveau de l'acquisition du vocabulaire ne signifient pas qu'une position dans la famille soit avantagée au détriment de l'autre, mais plutôt qu'il existe plus d'une façon pour l'enfant de bâtir son lexique. Fenson et al. (1994) décrivent bien dans quelle position se situe, encore aujourd'hui, la recherche au niveau de cette variable qu'est l'ordre de naissance en fonction du développement lexical du jeune enfant: "...in most cases, these are correlations in search of an explanation" (Fenson et al., 1994, p.117).

## 1.4 PROBLÉMATIQUE

Selon les données disponibles dans la littérature, nous pouvons constater qu'un grand nombre de variations existent au niveau de l'acquisition lexicale du jeune enfant. Ces variations proviennent de différents facteurs intrinsèques (capacité d'organiser l'information fournie par l'expérience linguistique en fonction de l'hérédité et du sexe de l'enfant) et extrinsèque à l'enfant (environnement sociolinguistique auquel est exposé l'enfant). Différentes études démontrent que les variations au niveau du développement lexical semblent liées, entre autres, à la quantité et à la qualité de l'exposition de l'enfant à l'input verbal adulte ("expert"). Ces études suggèrent que cet input verbal se modifie en fonction du niveau de scolarité de la mère, du MSE duquel l'enfant est issu et du nombre d'enfants en interaction avec l'adulte d'où, l'existence de données dans la littérature rapportant des variantes dans l'acquisition du lexique en rapport avec le rang occupé par l'enfant dans la famille. Toutefois, les auteurs qui ont étudié la question ne parviennent pas à un consensus concernant le sens et la portée de l'influence du contexte d'interaction linguistique liés au rang qu'occupe l'enfant dans la famille. Pour certains, l'enfant premier-né présente un développement lexical plus rapide et plus étendu que l'enfant dernier-né (Jones et Adamson, 1987; Goldfield et Reznick, 1990; Hoff-Ginsberg, 1993; Fenson et al., 1994), alors que pour d'autres, c'est l'enfant dernier-né qui est avantagé dans l'acquisition de certains éléments lexicaux (Oshima-Takane et Derevensky, 1990; Pine, 1995).

Considérant que ces divers résultats sont, cependant, restreints au développement lexical d'enfants âgés entre 8 mois et 30 mois, nous nous sommes interrogé quant aux possibilités de retrouver des différences semblables chez l'enfant âgé de 3 ans 6 mois, c'est-à-dire, une fois que "l'explosion" du développement lexical est théoriquement terminée et que le développement se poursuit de façon plus linéaire (Batemen, 1917, cités dans Huttenlocher et al., 1991; McCarthy, 1954).

Considérant que l'enfant unique, comme l'enfant premier-né avant l'arrivée du bébé, a une exposition maximale à l'input parental («expert»), alors que l'enfant dernier-né est confronté à une exposition répartie entre deux enfants ou plus dès sa naissance, nous nous posons la question suivante:

Est-il possible d'observer des différences au niveau du nombre de mots-racines différents produits par l'enfant âgé de 3 ans 6 mois, compte tenu du rang qu'il occupe dans la famille, du milieu socio-économique dont il est issu et de son sexe ?

## **Chapitre 2 Méthodologie**

## Méthodologie

Ce second chapitre décrit la démarche expérimentale employée pour les fins de ce travail de recherche. Il est à noter que cette étude s'inscrit dans le cadre plus général d'un programme de recherche inter culturel entre le Québec et la France. La section québécoise s'est intéressée à deux volets soit l'acquisition du lexique (présente étude) et la contingence du discours chez l'enfant de 3 ans 6 mois. Le volet « contingence du discours » fut étudié par madame Chantal Dufresne, étudiante à la M.O.A. dans le cadre d'un travail dirigé. Compte tenu que les deux volets québécois ont été étudiés à partir du même échantillon de sujets, madame Dufresne a effectué la moitié des expérimentations et des transcriptions de corpus. Le programme de recherche initial entre le Québec et la France visant une comparaison inter culturelle, la présente étude a dû utiliser la méthodologie dictée par l'étude française car celle-ci fut effectuée la première. Ceci explique donc les restrictions d'ordre méthodologique décrites ultérieurement.

Le présent chapitre se divise en quatre sections. Une première section expose les critères ayant déterminé la sélection des sujets ainsi que les caractéristiques descriptives de ces sujets. Par la suite, une seconde partie décrit le déroulement de l'expérimentation et les tâches requises, suivie par une troisième section qui explicite les procédures de transcription, d'analyse lexicale et statistique effectuées. Une dernière section décrit finalement la fidélité inter-juge.

### 2.1 Sujets

Cette étude repose sur la participation de 24 sujets enfants, âgés entre 3 ans 3 mois et 3 ans et 9 mois recrutés, sur une base volontaire des parents, par l'entremise de garderies (appendice A) et du "bouche à oreilles".

Les sujets sont québécois d'origine, unilingues francophones et proviennent de familles dites "intactes", c'est-à-dire constituées des deux parents naturels et de leur(s) enfant(s). Douze de ces familles sont de milieu socio-économique faible et les douze autres proviennent de milieu socio-économique moyen. Le milieu socio-économique est déterminé par le degré de scolarité et l'occupation des parents à l'aide de l'index socio-économique des occupations au Canada de 1981 (Blishen, Carroll et Moore, 1987). Les enfants retenus sont élevés au sein de leur milieu familial et quinze d'entre eux

fréquentent une garderie (publique ou familiale) pour une période inférieure à 26 heures par semaines.

Dans le but de restreindre l'effet de variables étrangères potentielles, les sujets ne doivent pas présenter de troubles moteurs, cognitifs et auditifs. De plus, aucun trouble ou retard de langage ne doit être dépisté lors de l'évaluation sommaire des capacités langagières de l'enfant.

Afin de réaliser l'exécution des tâches ainsi que l'enregistrement audio, la participation des mères est requise. Vingt et une mères des enfants sélectionnés ont douze ans et plus de scolarité et trois mères en ont moins de douze.

Les sujets sont répartis en deux groupes distincts: un premier groupe composé de 12 enfants dernier-nés (6 garçons et 6 filles) et un second groupe formé de 12 enfants uniques (6 garçons et 6 filles). Pour ces familles comptant plus d'un enfant, l'écart entre les deux derniers varie entre 22 mois et 51 mois. Les caractéristiques des sujets sont représentées aux tableaux 1 et 2.

Tableau 1 **Caractéristiques des sujets concernant les variables indépendantes.**

<b>Sujets</b>	<b>Age (ans)</b>	<b>Rang occupé dans la famille</b>	<b>Sexe</b>	<b>Milieu socio- économique</b>
1	3 ans 7 mois	dernier-né	garçon	faible
2	3 ans 4 mois	dernier-né	garçon	faible
3	3 ans 7 mois	dernier-né	garçon	faible
4	3 ans 6 mois	dernier-né	garçon	moyen
5	3 ans 7 mois	dernier-né	garçon	moyen
6	3 ans 7 mois	dernier-né	garçon	moyen
7	3 ans 5 mois	dernier-né	fille	faible
8	3 ans 6 mois	dernier-né	fille	faible
9	3 ans 4 mois	dernier-né	fille	moyen
10	3 ans 8 mois	dernier-né	fille	moyen
11	3 ans 8 mois	dernier-né	fille	moyen
12	3 ans 8 mois	dernier-né	fille	moyen
13	3 ans 3 mois	unique	garçon	faible
14	3 ans 5 mois	unique	garçon	faible
15	3 ans 6 mois	unique	garçon	faible
16	3 ans 6 mois	unique	garçon	faible
17	3 ans 6 mois	unique	garçon	moyen
18	3 ans 8 mois	unique	garçon	moyen
19	3 ans 3 mois	unique	fille	faible
20	3 ans 4 mois	unique	fille	faible
21	3 ans 8 mois	unique	fille	faible
22	3 ans 4 mois	unique	fille	moyen
23	3 ans 7 mois	unique	fille	moyen
24	3 ans 9 mois	unique	fille	moyen

Tableau 2 **Caractéristiques des sujets concernant la fratrie, la scolarité de la mère et le milieu de garde.**

Sujets	Nbre d'enfants dans la fratrie	Écart d'âge entre les derniers	Scolarité de la mère ( années)	Heures en milieu de garde	Type de milieu de garde
1	3	22 mois	> 12	14	à la maison
2	3	32 mois	= 12	24	public
3	2	22 mois	> 12	24	public
4	2	45 mois	> 12	aucune	
5	2	51 mois	> 12	18	familial
6	3	36 mois	> 12	28	public
7	2	45 mois	= 12	aucune	
8	2	36 mois	= 12	aucune	
9	2	43 mois	> 12	24	public
10	2	36 mois	> 12	4	à la maison
11	3	36 mois	> 12	aucune	
12	2	33 mois	= 12	16	public
13			> 12	21	public
14			> 12	3	à la maison
15			< 12	3	à la maison
16			< 12	24	familial
17			> 12	20	public
18			< 12	4	à la maison
19			> 12	26	familial
20			> 12	16	familial
21			> 12	6	public
22			> 12	24	familial
23			> 12	26	public
24			> 12	26	public

## **2.2 Conditions expérimentales**

### **2.2.1 Évaluation sommaire du langage**

Afin de s'assurer qu'aucun sujet ne présente un trouble ou un retard de langage, les deux expérimentatrices ont procédé à une évaluation sommaire des habiletés langagières de chaque enfant. Cette évaluation a lieu lors de la première rencontre au domicile familial. Les instruments d'évaluation alors utilisés sont: la traduction libre, faite par les expérimentatrices, du test "Preschool Language Scale" (Zimmerman, Steiner et Pond, 1979) qui permet de situer le développement du langage réceptif et expressif global de l'enfant et un échantillon de langage spontané recueilli en jeu libre (enfant-expérimentatrice) qui permet de vérifier plus spécifiquement la forme phonologique et morphosyntaxique ainsi que la pragmatique (appendice C). De plus, lors du jeu libre, l'expérimentatrice porte une attention particulière aux capacités auditives de l'enfant.

Tel que rapporté au tableau 3, les résultats globaux, obtenus par les sujets au "Preschool Language Scale", varient entre des âges équivalents de 3 ans 9 mois et 4 ans 8 mois. Ces résultats indiquent qu'effectivement aucun des sujets ne présente un trouble ou un retard de langage.

Tableau 3 Résultats obtenus (en âge équivalent) au test "Preschool Language scale" lors de l'évaluation sommaire.

Sujets	Langage réceptif	Langage expressif	Total
1	4 ans 3 mois	4 ans 6 mois	4 ans 4 mois
2	3 ans 6 mois	3 ans 9 mois	3 ans 9 mois
3	4 ans 3 mois	4 ans 6 mois	4 ans 4 mois
4	4 ans 3 mois	4 ans 6 mois	4 ans 4 mois
5	4 ans 1 mois	4 ans 6 mois	4 ans 3 mois
6	4 ans 4 mois	4 ans 5 mois	4 ans 5 mois
7	4 ans 3 mois	4 ans 3 mois	4 ans 3 mois
8	4 ans 3 mois	4 ans 3 mois	4 ans 3 mois
9	4 ans	3 ans 10 mois	3 ans 11 mois
10	4 ans 7 mois	4 ans 3 mois	4 ans 5 mois
11	4 ans 4 mois	4 ans 4 mois	4 ans 4 mois
12	4 ans 7 mois	4 ans 6 mois	4 ans 7 mois
13	4 ans	4 ans	4 ans
14	4 ans	4 ans 4 mois	4 ans 2 mois
15	4 ans 4 mois	4 ans 3 mois	4 ans 4 mois
16	3 ans 6 mois	4 ans	3 ans 9 mois
17	4 ans 4 mois	4 ans 3 mois	4 ans 4 mois
18	4 ans 9 mois	4 ans 7 mois	4 ans 8 mois
19	4 ans 3 mois	4 ans 6 mois	4 ans 4 mois
20	4 ans 6 mois	4 ans 6 mois	4 ans 6 mois
21	4 ans 4 mois	4 ans 3 mois	4 ans 4 mois
22	4 ans 3 mois	4 ans 6 mois	4 ans 4 mois
23	4 ans 7 mois	4 ans 7 mois	4 ans 7 mois
24	3 ans 10 mois	4 ans 1 mois	4 ans

### 2.2.2 Tâches expérimentales

L'expérimentation consiste en un échange communicatif verbal d'une durée approximative de 50 minutes entre le sujet et sa mère. Pendant l'exécution des tâches, la mère et l'enfant doivent converser et interagir de façon naturelle. Les échanges verbaux ainsi obtenus sont enregistrés à l'aide d'un magnétophone et d'un micro. L'expérimentation se déroule au domicile familial sans la présence de l'une des expérimentatrices dans le but de préserver le caractère "naturel" de l'interaction. Les deux tâches utilisées s'inspirent de celles employées par Hoff-Ginsberg (1991).

La première consiste au partage d'une collation entre la mère et son enfant. Cette tâche doit se produire au moment habituel de la journée où une collation est prise à la maison et doit durer 25 minutes. Le choix de la nourriture est laissé à la discrétion de la mère. Toutefois, il lui est suggéré d'utiliser des aliments qui requièrent une certaine préparation afin d'obtenir les 25 minutes d'interaction (ex: des fruits à couper et à laver, des biscottes à tartiner...).

La seconde tâche est une période de jeu libre, toujours entre l'enfant et sa mère, de 25 minutes également. Les expérimentatrices fournissent les jouets qui sont: la ferme "Fisher Price" (dernière version), le Monsieur / Madame Patate fait de tissu et de la pâte à modeler odorante "Tutti Frutti" à la cerise, à la pomme verte et aux myrtilles accompagnée de petits moules de plastique.

L'ordre dans lequel sont effectuées ces tâches n'est pas important. Elles peuvent même se dérouler à des jours différents. Toutefois, il est important qu'aucun autre matériel distrayant ne soit à la portée de l'enfant et que la mère et l'enfant soient seuls lors de leur exécution.

### 2.2.3 Déroulement de l'expérimentation

Cette expérimentation est menée par deux expérimentatrices différentes. L'une expérimente auprès des sujets de la région de Bellechasse et l'autre, auprès de ceux de Trois-Rivières<sup>1</sup>. La sélection des sujets est réalisée par les expérimentatrices de cette recherche. Pour ce faire, toutes les mères sont contactées par téléphone (appendice B).

Lors d'une première rencontre au domicile familial l'expérimentatrice procède à l'évaluation sommaire des capacités langagières de l'enfant. Par la suite, elle explique à la mère les deux tâches attendues ainsi que le fonctionnement du magnétophone et du micro car c'est à elle qu'incombe l'enregistrement des activités compte tenu qu'elle sera seule avec son enfant. La mère reçoit également deux questionnaires concernant la façon dont chacune des tâches s'est déroulée, qu'elle remplit à la fin de l'expérimentation (appendice D). De plus, suite aux explications, la mère prend connaissance du formulaire de consentement et le signe (appendice E).

L'expérimentatrice laisse le matériel à la mère, c'est-à-dire les jouets, le magnétophone Sony (modèle TCM 818), le micro Realistic PZ-M, la cassette audio ainsi que les deux questionnaires et une copie écrite des consignes (appendice F), pour une période moyenne de trois jours. Lorsqu'elle retourne chercher le matériel, l'expérimentatrice rappelle à la mère qu'il est possible qu'elle lui téléphone au cours des prochains jours afin d'obtenir des renseignements supplémentaires à propos du déroulement de l'expérimentation pour préciser l'analyse, si nécessaire.

---

1 Chantal Dufresne, étudiante à la M.O.A., a effectué l'expérimentation auprès des 12 enfants de la région de Trois-Rivières et a contribué à la transcription des corpus correspondants.

## 2.3 Procédures de mesures et d'analyses

Chaque enregistrement audio est transcrit en totalité, en français standard, par le même transcripteur. Même si tous les énoncés produits par la mère et l'enfant sont transcrits, seulement ceux produits par l'enfant sont retenus pour l'analyse. Les énoncés sont délimités par un changement de locuteur ou par une pause significative (plus grande qu'une seconde).

### 2.3.1 Analyse lexicale

L'étendue du vocabulaire de l'enfant est estimée en dénombrant le nombre de mots-racines différents produits par l'enfant lors des interactions verbales mère-enfant. Ces mots-racines sont tous les items lexicaux excluant les inflexions (morphèmes grammaticaux de temps, d'aspect et de nombre) et les imitations immédiates des énoncés produits par la mère. Les formes alternatives d'un même mot (ex: bicycle et bicyclette) ainsi que les mots dont la production verbale est déformée et les régionalismes sont inclus dans la mesure. Ces mots-racines appartiennent aux catégories lexicales suivantes: substantifs, articles, pronoms personnels, verbes, modificateurs, interjections et mots fonction. Compte tenu que les deux échantillons de langage (l'un lors de la collation et l'autre lors du jeu libre) n'incluent pas tous les mots que l'enfant peut produire, un mot produit dans un des échantillons est compté même s'il n'apparaît pas dans l'échantillon subséquent. Ceci, dans le but d'augmenter la fiabilité des mesures effectuées dans plusieurs échantillons de langage (Hoff-Ginsberg, 1991).

Une grille répertoriant tous les mots-racines différents produits par le sujet, pour chacune des tâches, est remplie de la façon suivante. Chaque mot produit par le sujet est placé dans la case appropriée de la grille selon les définitions établies pour chacune des catégories (appendice G). Lorsqu'un même mot est répété, il n'est pas inscrit dans la grille. Lorsque l'énoncé complet est formé de mots déjà dits par l'enfant, on inscrit un astérisque (\*) à côté du numéro de l'énoncé. Une fois la grille remplie, on dénombre le nombre total de mots-racines différents produits par l'enfant. Pour dénombrer le nombre total de mots produits par l'enfant, on compte directement sur la transcription écrite de l'interaction verbale mère-enfant (appendice H).

Les mesures du nombre de mots-racines différents ne sont pas corrigées par le nombre d'énoncés produits par l'enfant ou par la durée de l'interaction mère-enfant car cela pourrait gonfler la mesure du vocabulaire pour les échantillons de courtes durées. Ces mesures non corrigées sont considérées comme étant la mesure du vocabulaire la plus directe (Hoff-Ginsberg 1991).

Selon Huttenlocher et al. (1991), la proportion du nombre de mots-racines qui apparaît dans le vocabulaire de l'enfant dans un échantillon fixe (temps) est inversement proportionnel à l'étendue du vocabulaire réel, ce qui entraîne une sous-estimation des différences dans l'étendue du lexique des enfants à l'étude. Comme le vocabulaire augmente avec l'âge de l'enfant, cette sous-estimation se retrouve à travers toutes les mesures effectuées dans le temps. Par contre, ces mêmes auteurs affirment que pour étudier la relation entre l'exposition au langage (input langagier) et le développement lexical, il n'est pas critique de connaître l'étendue exacte du vocabulaire. Une estimation conserve l'information concernant l'étendue relative du lexique de l'enfant.

Malgré le fait que les différents auteurs cités précédemment affirment que corriger les mesures du nombre de mots-racines pourrait amener une sous-estimation des résultats, cette présente étude a dû requérir à une mesure corrigée nommée le « débit lexical ». Cette mesure fut introduite par manque de résultat significatif mis en évidence lors des analyses du nombre moyen de mots-racines produit selon les différentes variables indépendantes à l'étude et leurs interactions possibles. Compte tenu que cette absence de résultat significatif a pu être influencé par la grande variabilité des échantillons recueillis (durée et nombre total de mots dits par l'enfant), la mesure du « débit lexical » a permis d'avoir des données comparables chez les sujets.

### 2.3.1 Analyse statistique

Les résultats obtenus du traitement statistique des données proviennent d'une analyse de variance univariée (ANOVA). Pour chacune des tâches expérimentales (jeu libre et collation), les deux variables dépendantes suivantes sont analysées: le nombre de mots-racines différents et le débit lexical. Cette dernière variable est obtenue à partir de l'équation suivante:

$$\frac{\text{nombre de mots-racines}}{\text{nombre de mots dits}} \div \text{durée du corpus en minutes}$$

Cette donnée permet de comparer chaque enfant à lui-même compte tenu des écarts importants entre les différentes durées des corpus.

Pour chaque groupe de sujets, une moyenne est calculée et ce, pour chacune des trois variables dépendantes. Ces dernières sont ensuite soumises à l'analyse de variance. L'analyse de variance permet de juger de l'influence de chaque variable indépendante et de leurs interactions. Dans cette étude, la première variable indépendante est le rang occupé par l'enfant dans la famille et elle comporte deux niveaux, selon que l'enfant soit unique ou dernier-né. La seconde variable indépendante est le sexe de l'enfant et elle comporte également deux niveaux soient, garçon ou fille. La dernière variable indépendante est le milieu socio-économique duquel est issu l'enfant. Cette variable possède aussi deux niveaux qui sont le milieu socio-économique faible et le milieu socio-économique moyen. Le devis expérimental de cette analyse de variance, présentée au tableau 4, est donc de type  $2 \times 2 \times 2$  d'où proviennent les huit groupes de sujets analysés.

Tableau 4 **Devis expérimental ou répartition des sujets selon les variables indépendantes.**

Rang occupé dans la famille	Sexe de l'enfant	Milieu socio-économique	Groupes	Nombre de sujets / groupe
Unique	Garçon	Faible	1	4
		Moyen	2	2
	Fille	Faible	3	3
		Moyen	4	3
dernier-né	Garçon	Faible	5	3
		Moyen	6	3
	Fille	Faible	7	2
		Moyen	8	4

Afin de déterminer si les moyennes sont significativement différentes entre les groupes de sujets, le niveau critique observé doit être inférieur à 5 % ( $p < 0.05$ ).

Les différents résultats de cette analyse statistique seront présentés dans le prochain chapitre de ce travail.

## 2.4 Fidélité inter-juge

La vérification de la transcription des corpus est faite en comparant 10 minutes de douze corpus transcrits par un second codeur. La fidélité inter-juge pour la transcription de chaque corpus est calculée. Ce pourcentage est obtenu à partir de l'équation de fiabilité de Hedge (1987):

$$A / A+D \times 100 \text{ où "A" = nombre total de mots transcrits constants}$$

$$\text{"D" = nombre total de mots transcrits inconstants}$$

(modifiés, ajoutés ou enlevés).

Par la suite, la moyenne de ces douze pourcentages est effectuée, ce qui donne le 97 % de fidélité inter-juge pour la transcription des corpus (appendice I).

Quatre transcriptions sont analysées de nouveau, en totalité, afin d'effectuer la vérification de l'analyse lexicale. La fidélité inter-juge du calcul du nombre total de mots dits et du nombre de mots-racines est fait pour les quatre transcriptions séparément (équation de fiabilité de Hedge, 1987). La moyenne de ces quatre pourcentages donne une fidélité inter-juge de 99,1% pour le calcul du nombre total de mots dits et de 98,6% pour le calcul du nombre de mots-racines (appendice I). Ces deux derniers pourcentages sont également obtenus à partir de l'équation de fiabilité de Hedge (1987):

$$A / A+D \times 100 \text{ où "A" = nombre total de mots-racines constants}$$

$$\text{"D" = nombre total de mots-racines inconstants}$$

(ajoutés ou enlevés).

## **Chapitre 3**

### **Résultats**

## Résultats

Ce chapitre présente la démarche d'analyse des deux variables dépendantes poursuivie lors de cette étude afin de mettre en évidence une ou des différences significatives entre les groupes expérimentaux. Bien qu'au départ les hypothèses de recherche s'intéressaient de façon précise et unique à la variable dépendante "nombre de mots-racine produits" en regard de la variable indépendante "rang occupé par l'enfant dans la famille" (enfant unique et dernier-né), l'analyse des données a requis l'étude des autres variables indépendantes secondaires soit, le sexe de l'enfant et le milieu socio-économique duquel il est issu, qui sont infailliblement présentes compte tenu qu'elles font partie de ce que l'on contrôle afin d'obtenir une population expérimentale représentative de la population générale. Ces deux variables furent considérées dans l'analyse compte tenu de leur interaction quasi indissociable avec le rang occupé par l'enfant dans la famille, de leur influence propre sur le développement du lexique chez le jeune enfant (entre 8 mois et 30 mois) rapportée dans la littérature et finalement, de l'absence de résultats statistiquement significatifs lors de l'analyse du "nombre de mots-racines produits" en fonction seulement du "rang occupé dans la famille".

La première section de ce chapitre présente donc les résultats obtenus à l'analyse statistique de la variable dépendante "nombre de mots-racines produits par l'enfant". Par la suite, la seconde section rapporte les résultats obtenus lors de l'analyse de la variable dépendante "débit lexical".

### 3.1 Analyse du nombre de mots-racines produits par l'enfant.

Tableau 5 **Moyennes du nombre de mots-racines selon le rang occupé dans la famille.**

Moyennes de mots-racines		
Rang	Jeu libre	Collation
unique	195.00	56.00
dernier-né	207.50	61.50

Le tableau 5 présente le nombre moyen de mots-racines produits par l'enfant unique et l'enfant dernier-né en situation de jeu libre et lors de la collation. L'enfant unique produit, en moyenne, 195 mots-racines lors du jeu libre et 56 mots-racines lors de la collation. Quant à lui, l'enfant dernier-né produit, en moyenne, 207,5 mots-racines lors du jeu libre et 61,5 mots-racines lors de la collation. En regard seulement du rang occupé par l'enfant dans sa famille, aucune différence significative n'est observée, lors de l'analyse de variance, en terme de nombre de mots-racines produits, et ce, quelle que soit la tâche réalisée.

Ces premiers résultats amènent l'analyse du nombre de mots-racines selon les deux variables indépendantes: le sexe de l'enfant et le milieu socio-économique (MSE) dont il est issu.

Tableau 6 **Moyennes du nombre de mots-racines selon le sexe de l'enfant.**

Sexe	Jeu libre	Collation
garçon	195.08	53.75
fille	207.5	63.75

Tableau 7 **Moyennes du nombre de mots-racines selon le milieu socio-économique.**

Milieu socio-économique	Jeu libre	Collation
faible	200.08	52.75
moyen	202.42	64.75

Les tableaux 6 et 7 rapportent respectivement le nombre moyen de mots-racines produits d'une part par l'enfant de sexe masculin et l'enfant de sexe féminin, et d'autre part, par l'enfant de milieu socio-économique faible et celui de milieu socio-économique moyen. Les garçons produisent, en moyenne, 195,08 mots-racines lors du jeu libre et 53,75 mots-racines lors de la collation. Quant à elles, les filles produisent, en moyenne, 207,5 mots-racines lors du jeu libre et

63,75 mots-racines lors de la collation. En moyenne, les enfants issus d'un MSE faible produisent 200,08 mots-racines lors du jeu libre et 52,75 mots-racines lors de la collation. Ceux issus d'un MSE moyen produisent 202,42 mots-racines lors du jeu libre et 64,75 mots-racines lors de la collation, en moyenne.

Comme ces deux tableaux l'illustrent, ces nouvelles analyses de variance ne reflètent aucun écart significatif entre les différentes moyennes obtenues au nombre de mots-racines produits et ce, quelle que soit la tâche dans laquelle les données furent recueillies. Que les enfants soient de sexe masculin ou de sexe féminin, leur nombre moyen de mots-racines produits ne diffère pas significativement, pas plus que lorsqu'ils proviennent d'un milieu socio-économique faible ou moyen.

Compte tenu du manque d'écart significatif entre le nombre moyen de mots-racines produits en fonction de chacune des variables indépendantes prises isolément, nous avons poussé plus loin l'analyse en étudiant le nombre moyen de mots-racines en fonction cette fois-ci des interactions possibles entre les trois variables indépendantes. Les nouveaux résultats alors obtenus sont illustrés dans les tableaux 8, 9, 10 et 11.

**Tableau 8 Moyennes de mots-racines selon l'interaction du rang occupé dans la famille et du sexe de l'enfant.**

Variables indépendantes	Moyennes de mots-racines	
	Jeu libre	Collation
garçon unique	184.33	54.50
garçon dernier-né	205.83	53.00
fille unique	205.67	57.50
fille dernière-née	209.17	70.00

Le tableau 8 démontre le nombre moyen de mots-racines produits, en jeu libre et lors de la collation, lorsqu'est analysée l'interaction du rang occupé dans la famille et du sexe de l'enfant. En moyenne, les garçons uniques obtiennent 184,33 mots-racines lors du jeu libre et 54,50 mots-racines lors de la collation; les garçon derniers-nés, eux, obtiennent 205,83 mots-racines lors du jeu libre et 53,00 mots-racines lors de la collation; les filles uniques obtiennent 205,67

mots-racines lors du jeu libre et 57,50 mots-racines lors de la collation tandis que celles dernières-nées obtiennent 209,17 mots-racines lors du jeu libre et 70,00 mots-racines lors de la collation. Tel que l'illustre le tableau ci-dessus, aucune distinction significative du nombre moyen de mots-racines en fonction de l'interaction du sexe et du MSE n'est observée, lors de l'analyse de variance, peu importe la tâche observée.

**Tableau 9 Moyennes de mots-racines selon l'interaction du rang occupé dans la famille et du MSE.**

Variables indépendantes	Moyennes de mots-racines	
	Jeu libre	Collation
unique / faible	187.57	47.86
dernier-né / faible	217.60	59.60
unique / moyen	205.40	67.40
dernier-né / moyen	200.29	62.86

Le tableau 9 rapportent le nombre moyen de mots-racines produits, lors du jeu libre et de la collation, d'une part par les enfants uniques et derniers-nés de MSE faible et, d'autre part, par les enfants uniques et derniers-nés de MSE moyen. Les enfants uniques de MSE faible présentent une moyenne de 187,57 mots-racines lors du jeu libre et de 47,86 mots-racines lors de la collation. Les enfants dernier-nés de MSE faible présentent une moyenne de 217,60 mots-racines lors du jeu libre et de 59,60 mots-racines lors de la collation. Les enfant uniques de MSE moyen présentent, quant à eux, une moyenne de 205,40 mots-racines lors du jeu libre et de 67,40 mots-racines lors de la collation. Finalement, les enfants dernier-nés de MSE moyen présentent une moyenne de 200,29 mots-racines lors du jeu libre et de 62,86 mots-racines lors de la collation.

Tableau 10 **Moyennes de mots-racines selon l'interaction du rang occupé dans la famille et du sexe de l'enfant.**

Variables indépendantes	Moyennes de mots-racines	
	Jeu libre	Collation
garçon / faible	191.00	52.00
filles / faible	212.80	53.80
garçon / moyen	200.80	56.20
filles / moyen	203.57	70.86

Que ce soit lors du jeu libre ou de la collation, le nombre de mots-racines produits par les garçons de MSE faible et de MSE moyen ainsi que par les filles de MSE faible et de MSE moyen fait l'objet du tableau 10. Les garçons de MSE faible produisent, en moyenne, 191,00 mots-racines lors du jeu libre et 52,00 mots-racines lors de la collation. Les filles de MSE faible produisent, en moyenne, 212,80 mots-racines lors du jeu libre et 53,80 mots-racines lors de la collation. Quant à eux, les garçons de MSE moyen produisent, en moyenne, 200,80 mots-racines lors du jeu libre et 56,20 mots-racines lors de la collation. Les filles de MSE moyen produisent, en moyenne, 203,57 mots-racines lors du jeu libre et 70,86 mots-racines lors de la collation.

Tel qu'illustré par ces deux tableaux, aucun écart significatif n'apparaît entre l'interaction des variables indépendantes "rang occupé dans la famille" et "sexe de l'enfant". ni entre celles du "sexe de l'enfant" et du "milieu socio-économique duquel l'enfant provient" lors de l'analyse de variance. Cette observation concerne autant les données provenant du jeu libre que de la collation.

Tableau 11 **Moyennes de mots-racines selon l'interaction du rang occupé dans la famille, du MSE et du sexe de l'enfant.**

Variables indépendantes	Moyennes de mots-racines	
	Jeu libre	Collation
garçon unique / faible	179.00	45.50
fille unique / faible	199.00	51.00
garçon dernier-né / faible	207.00	60.67
fille dernière-née / faible	233.50	58.00
garçon unique / moyen	195.00	72.50
fille unique / moyen	212.33	64.00
garçon dernier-né / moyen	204.67	45.33
fille dernière-née / moyen	197.00	76.00

Les résultats rapportés au tableau 11 proviennent de l'interaction des trois variables indépendantes. Ces résultats sont répartis selon que les données requises pour l'analyse proviennent de l'activité du jeu libre ou de la collation. Ils démontrent que les nombres moyens de mots-racines produits par les enfant issus du MSE faible sont les suivants: pour les garçons uniques il est de 179,00 lors du jeu libre et de 45,50 lors de la collation; pour les filles uniques il est de 199,00 lors du jeu libre et de 51,00 lors de la collation; pour les garçons derniers-nés il est de 207,00 lors du jeu libre et de 60,67 lors de la collation et finalement, pour les filles dernières-nées il est de 233,50 lors du jeu libre et de 58,00 lors de la collation. Concernant les enfants issus d'un MSE moyen, le tableau 11 indique que le nombre moyen de mots-racines produits par les garçons uniques est de 195,00 lors du jeu libre et de 72, 50 lors de la collation. Pour les filles uniques il est de 212,33 lors du jeu libre et de 64,00 lors de la collation. Pour les garçons derniers-nés il est de 204, 67 lors du jeu libre et de 45,33 lors de la collation. Finalement, pour les filles dernières-nées il est de 197,00 lors du jeu libre et de 76,00 lors de la collation.

Encore une fois, les différences notées, après l'analyse de variance, ne sont pas assez importantes pour être jugées significatives quelle que soit la provenance des données (jeu libre ou collation).

Ces premiers résultats démontrent donc qu'il n'existe aucun effet simple significatif sur le nombre moyen de mots-racines produits peu importe le rang qu'occupe l'enfant dans sa famille, son sexe ou le milieu socio-économique d'où il provient. Ces résultats ne révèlent également aucune interaction significative entre ces trois variables indépendantes et ce, peu importe la provenance des données (jeu libre ou collation).

Compte tenu que les mesures du nombre moyen de mots-racines produits par chaque sujet ne tiennent pas compte de la durée des interactions mère-enfant ( variation de 18 minutes à 36 minutes en jeu libre et de 12 minutes à 30 minutes lors de la collation) ou par le nombre de mots produits au total par l'enfant (les corpus varient entre 647 mots et 1692 mots lors du jeu libre et entre 232 mots et 996 mots lors de la collation), il est probable que cela ait amené un biais important lors de l'analyse de la variable dépendante "nombre de mots-racine produits". Pour arriver à contrer ce biais, la mesure du débit lexical fut introduite et analysée selon les mêmes variables indépendantes et leurs interactions.

### 3.2 Analyse du débit lexical.

Le débit lexical est en fait une proportion définie par unité de temps. Plus précisément, il s'agit du nombre de mots-racines produits divisé par le nombre total de mots dits puis divisé de nouveau par le nombre de minutes d'interaction mère-enfant. En effectuant cette proportion, l'effet des nombres inégaux de mots dits par les différents sujets est annulé. De plus, en étudiant cette proportion "nbr de mots-racines / nbr total de mots dits" en fonction de l'unité de temps "minute", l'effet parasite des durées inégales des interactions mère-enfant disparaît également.

Tableau 12 **Moyennes du débit lexical selon le rang occupé dans la famille.**

Rang	Jeu libre	Collation
unique	0.0067	0.0059
dernier-né	0.0061	0.0058

Le tableau 12 illustre le débit lexical moyen de l'enfant unique et de l'enfant dernier-né lors du jeu libre et de la collation. L'enfant unique a, en moyenne, un débit lexical de 0,0067 lors du jeu libre et de 0,0059 lors de la collation. Quant à lui, l'enfant dernier-né a, en moyenne, un débit lexical de 0,0061 lors du jeu libre et de 0,0058 lors de la collation. Malgré les précautions prises pour atténuer les deux effets parasites mentionnés ci-haut, les résultats obtenus ne démontrent aucun effet simple significatif entre les deux groupes d'enfants lors de l'analyse de variance du débit lexical moyen.

Tout comme lors de l'analyse du "nombre moyen de mots-racines produits", le débit lexical est analysé en regard des variables indépendantes "sexe de l'enfant" et "milieu socio-économique" de façon séparée. Les tableaux suivants énumèrent ces résultats. À partir des données recueillies en jeu libre et lors de la collation, le débit lexical moyen chez les garçons et chez les filles est illustré au tableau 13 et le débit lexical moyen obtenu à partir des données des enfants provenant d'un MSE faible et moyen est illustré, quant à lui au tableau 14.

Tableau 13 **Moyennes du débit lexical selon le sexe de l'enfant.**

Sexe	Jeu libre	Collation
garçon	0.0063	0.0059
filles	0.0064	0.0058

Le tableau 13 illustre qu'en moyenne les garçons ont un débit lexical de 0,0063 lors du jeu libre et de 0,0059 lors de la collation. Quant à elles, les filles ont un débit lexical de 0,0064 lors du jeu libre et de 0,0058 lors de la collation.

Tableau 14 **Moyennes du débit lexical selon le milieu socio-économique.**

Milieu socio-économique	Jeu libre	Collation
faible	0.006	0.0062
moyen	0.0067	0.0056

Pour sa part, le tableau 14 démontre que les enfants de MSE faible ont, en moyenne, un débit lexical de 0,0060 lors du jeu libre et de 0,0062 lors de la collation. Les enfants de MSE moyen ont, quant à eux, un débit lexical de 0,0067 lors du jeu libre et de 0,0056 lors de la collation.

Les résultats mentionnés aux tableaux 13 et 14 ci-haut démontrent qu'après l'analyse de variance il n'existe aucun écart simple significatif d'une part entre le débit lexical moyen des garçons et des filles et, d'autre part, entre les enfant issus d'un MSE faible et moyen et ce, peu importe la tâche expérimentale d'où proviennent les données.

De même que pour l'étude du nombre moyen de mots-racines produit, l'analyse du débit lexical moyen en fonction de toutes les interactions possibles entre les trois variables indépendantes est effectuées. Ce sont ces résultats qui sont rapportés dans les tableaux 15, 16, 17 et 18.

**Tableau 15 Moyennes du débit lexical selon l'interaction du rang occupé dans la famille et du sexe de l'enfant.**

Moyennes du débit lexical		
Variables indépendantes	Jeu libre	Collation
garçon unique	0.007	0.005
garçon dernier-né	0.005	0.006
fille unique	0.006	0.006
fille dernière-née	0.007	0.005

Le tableau ci-dessus (tableau 15) énumère le débit lexical moyen chez les garçons uniques et derniers-nés ainsi que chez les filles uniques et dernières-nées. Les garçons uniques ont un débit lexical de 0,007 lors du jeu libre et de 0,005 lors de la collation. Les garçons derniers-nés ont un débit lexical de 0,005 lors du jeu libre et de 0,006 lors de la collation. Pour leur part, les filles uniques ont un débit lexical de 0,006 lors du jeu libre et de 0,006 lors de la collation tandis que les filles dernières-nées ont un débit lexical de 0,007 lors du jeu libre et de 0,005 lors de la collation. L'interaction du sexe de l'enfant et du rang qu'il occupe dans la famille ne produit pas

de différence significative au niveau du débit lexical moyen lors de l'analyse de variance et ce, que les données proviennent du jeu libre ou de la collation.

Tableau 16 **Moyennes du débit lexical selon l'interaction du rang occupé dans la famille et du MSE.**

Moyennes du débit lexical		
Variables indépendantes	Jeu libre	Collation
unique / faible	0.006	0.006
dernier-né / faible	0.005	0.007
unique / moyen	0.007	0.006
dernier-né / moyen	0.007	0.005

Le tableau 16 illustre le débit lexical moyen chez l'enfant unique et dernier-né de MSE faible et chez l'enfant unique et dernier-né de MSE moyen pour l'activité de jeu libre et la collation. Les enfants uniques de MSE faible ont un débit lexical de 0,006 lors du jeu libre et de 0,006 lors de la collation. Les enfants derniers-nés de MSE faible ont un débit lexical de 0,005 lors du jeu libre et de 0,007 lors de la collation. Quant aux enfants uniques de MSE moyen, ils ont un débit lexical de 0,007 lors du jeu libre et de 0,006 lors de la collation alors que les enfants derniers-nés de MSE moyen ont un débit lexical de 0,007 lors du jeu libre et de 0,005 lors de la collation.

Une fois de plus, lors de l'analyse de variance, aucun écart significatif n'est observé entre les débits lexicaux moyens et l'interaction du rang occupé dans la famille et du MSE duquel est issu l'enfant.

Tableau 17 **Moyennes du débit lexical selon l'interaction du sexe de l'enfant et du MSE.**

Moyennes du débit lexical		
Variables indépendantes	Jeu libre	Collation
garçon / faible	0.007	0.006
fille / faible	0.006	0.005
garçon / moyen	0.005	0.006
fille / moyen	0.007	0.006

Le débit lexical moyen chez les garçons et les filles de MSE faible, de même que chez les garçons et les filles de MSE moyen est rapporté au tableau 17 selon que les données proviennent du jeu libre ou de la collation. Les garçons de MSE faible ont un débit lexical de 0,007 lors du jeu libre et de 0,006 lors de la collation. Les filles de MSE faible ont un débit lexical de 0,006 lors du jeu libre et de 0,005 lors de la collation. Pour ce qui est des garçons de MSE moyen le débit lexical moyen est de 0,005 lors du jeu libre et de 0,006 lors de la collation. Les filles de MSE moyen ont, quant à elles, ont un débit lexical de 0,007 lors du jeu libre et de 0,006 lors de la collation. L'analyse de variance de ces résultats ne présente aucun effet significatif de l'interaction du sexe de l'enfant et de son MSE.

Tableau 18 **Moyennes du débit lexical selon l'interaction du sexe de l'enfant du rang occupé dans la famille et du MSE.**

Moyennes du débit lexical		
Variables indépendantes	Jeu libre	Collation
garçon unique / faible	0.007	0.006
fille unique / faible	0.005	0.005
garçon dernier-né / faible	0.005	0.006
fille dernière-née / faible	0.006	0.007
garçon unique / moyen	0.007	0.004
fille unique / moyen	0.007	0.007
garçon dernier-né / moyen	0.005	0.006
fille dernière-née / moyen	0.007	0.004

Les résultats obtenus par l'analyse des trois variables indépendantes en interaction sont présentés au tableau 18. Il s'agit, dans un premier temps, du débit lexical moyen obtenu par les garçons, uniques et derniers-nés, provenant d'un MSE faible. En second lieu, le tableau rapporte les résultats obtenus pour les garçons, uniques et derniers-nés, de MSE moyen. Par la suite, le débit lexical moyen obtenu par les filles, uniques et dernières-nées, de MSE faible est illustré ainsi que par les filles uniques et dernières-nées, de MSE moyen. De façon plus détaillées les garçons uniques de MSE faible ont un débit lexical moyen de 0,007 lors du jeu libre et de 0,006 lors de la collation; les garçons derniers-nés de MSE faible ont un débit lexical moyen de 0,005 lors du jeu libre et de 0,006 lors de la collation; les garçons uniques de MSE moyen ont un débit lexical moyen de 0,007 lors du jeu libre et de 0,004 lors de la collation alors que les garçons derniers-nés de MSE moyen ont un débit lexical moyen de 0,005 lors du jeu libre et de 0,006 lors de la collation. Quant à elles, les filles uniques de MSE faible ont un débit lexical moyen de 0,005 lors du jeu libre et de 0,005 lors de la collation; les filles dernières-nées de MSE faible ont un débit lexical moyen de 0,006 lors du jeu libre et de 0,007 lors de la collation; les filles uniques de MSE moyen ont un débit lexical moyen de 0,007 lors du jeu libre et de 0,007 lors de la collation alors que les filles dernières-nées de MSE moyen ont un débit lexical moyen de 0,007 lors du jeu libre et de 0,004 lors de la collation.

Tout comme les résultats précédents, quelle que soit la tâche où sont recueillies les données, ces derniers illustrent des différences qui ne sont pas significatives au plan statistique lors de l'analyse de variance.

L'étude de ces différents résultats démontre que quelle que soit la variable dépendante analysée (nombre moyen de mots-racines et débit lexical moyen) et quelle le soit en fonction du rang occupé par l'enfant dans la famille, son sexe et du MSE d'où il provient, ou de toutes les interactions possibles entre ces trois variables, les analyses statistiques n'ont pu mettre en évidence un seul effet significatif. Afin d'appuyer les différents résultats cités dans ce chapitre, les valeurs de **F** et de **p** obtenues aux analyses de variance sont présentées à l'appendice J.

La prochaine section présentera les interprétations possibles des observations mentionnées précédemment.

**Chapitre 4**  
**Discussion**

## Discussion

Ce dernier chapitre propose une interprétation et une discussion à propos des résultats énoncés au chapitre précédent. Tout d'abord, la question de recherche ainsi que les hypothèses en découlant seront rappelées. En second lieu, les résultats obtenus seront interprétés en fonction des hypothèses de recherche puis, comparés aux résultats obtenus dans les études précédentes de ce même domaine de recherche. Par la suite, les limites d'interprétation de ces résultats seront exposées et finalement, quelques suggestions pour des recherches ultérieures seront émises.

### 4.1 Rappel de la question de recherche et des hypothèses

La revue de littérature existante à ce jour, en regard de l'influence sur le développement lexical du contexte d'interaction linguistique lié au rang occupé par l'enfant dans la famille, se limite à l'étude d'enfants âgés entre 8 mois et 30 mois. À partir de ce fait, une question a sous-tendu l'élaboration de ce projet de recherche, c'est-à-dire: Est-il possible d'observer, à l'âge de 3 ans et 6 mois, des différences à propos du nombre de mots-racines différents produits, compte tenu du rang occupé dans la famille par l'enfant (unique ou dernier-né), du milieu socio-économique dont il est issu (faible ou moyen) et de son sexe (garçon ou fille)?

### 4.2 Interprétation des résultats en fonction des hypothèses de recherche

Aucune des trois hypothèses de recherche ne peut être confirmée par les résultats de la présente étude. Bien que les tendances observées appuient l'hypothèse que les enfants dernier-nés, indépendamment de leur sexe et du milieu socio-économique dont ils sont issus, produisent un nombre de mots-racines différents plus élevé que les enfants uniques, les différences entre les moyennes de chaque groupe de sujets, analysées selon chacune des trois variables indépendantes et de leurs interactions, ne sont pas statistiquement significatives. Les enfants derniers-nés ne possèdent pas plus de mots-racines différents que les enfants uniques. Cette interprétation semble rejoindre la première hypothèse qui prédit qu'aucune différence ne sera observée au niveau du nombre de mots-racines produits par les enfants âgés de 3 ans 6 mois, qu'ils soient uniques ou derniers-nés. Nous pourrions ainsi prétendre qu'à l'âge de 3 ans 6 mois, les

différences d'exposition à l'input linguistique parental dit "expert", en fonction du rang occupé dans la famille, n'ont plus d'effets sur l'acquisition du vocabulaire en terme d'étendue lexicale (nombre de mots-racines différents). Ceci abonderait dans le sens des conclusions émises par Goldfield et Reznick (1995) qui énoncent que les différences observées au niveau de l'acquisition du lexique chez des enfants, âgés entre 14 mois et 26 mois, ne signifient pas qu'une position occupée par l'enfant dans la famille l'avantage au détriment d'une autre. Tout comme eux, les résultats de cette présente étude pourrait démontrer que ce n'est pas la position occupée par l'enfant au sein de sa famille qui est déterminante dans l'acquisition du lexique mais plutôt, qu'il semble exister diverses façons pour un enfant de bâtir son lexique. Toutefois, il est impossible de parvenir à cette conclusion car les faibles différences observées peuvent tout aussi bien être l'effet du hasard, compte tenu du trop faible échantillon de sujets représentant chaque groupe expérimental.

#### **4.3 Limites d'interprétation**

Pour expliquer les résultats obtenus à l'intérieur de cette étude, il faut considérer certaines limites d'ordre méthodologique survenues. Ces limites concernent la taille et la constitution de l'échantillon, les tâches expérimentales et la méthode d'analyse lexicale.

##### 4.3.1 Taille et constitution de l'échantillon

La taille de l'échantillon comprenant vingt-quatre sujets et le manque d'appariement au niveau du milieu socio-économique et du degré de scolarité des mères limitent cette étude. En effet, lorsque les vingt-quatre sujets sont répartis selon les trois variables indépendantes (le rang occupé par l'enfant dans la famille, son sexe et le milieu socio-économique dont il est issu), les huit groupes alors formés sont inégaux. La répartition devient la suivante: 4 garçons uniques de MSE faible, 2 garçons uniques de MSE moyen, 3 filles uniques de MSE faible, 3 filles uniques de MSE moyen, 3 garçons derniers-nés de MSE faible, 3 garçons derniers-nés de MSE moyen, 2 filles dernières-nées de MSE faible et 4 filles dernières-nées de MSE moyen. Le groupe des garçons unique de MSE moyen et celui des filles dernières-nées de MSE faible ne comptent que deux sujets respectivement, ce qui est un nombre minimal acceptable pour composer

un échantillon. Dans cette étude le nombre de sujets semble insuffisant pour faire ressortir des différences entre les différents groupes de sujets.

En plus de l'absence d'appariement pour le milieu socio-économique, il en est de même pour le degré de scolarité des mères participant à l'étude. Vingt et une des mères possèdent 12 ans et plus de scolarité, alors que les trois autres ont 11 ans de scolarité. Comme il est mentionné dans la littérature (chapitre 1, section 1.3.3.2), le niveau de scolarité de la mère est un des facteurs influençant l'input linguistique parental auquel l'enfant est exposé. Les études de Goldfield et Reznick (1990) et de Hoff-Ginsberg (1993), citées au chapitre 1, démontrent que les mères de scolarité de niveau collégial (12 ans et plus de scolarité) utilisent un vocabulaire plus varié lorsqu'elles sont en interaction avec leurs enfants et qu'elles les entraînent plus souvent dans des jeux de dénomination ce qui a pour effet de favoriser le développement du lexique de l'enfant. Il est donc possible que notre manque de rigueur dans le contrôle de ce facteur ait influencé les résultats de la présente étude.

Une seconde limite concerne la grande diversité du temps que l'enfant passe en milieu de garde, qu'il soit familial ou public. L'échantillon comporte cinq enfants qui ne fréquentent pas de milieu de garde et qui demeurent avec leur mère à la maison, cinq enfants fréquentant un milieu de garde entre 2 heures et 15 heures / semaine et 13 enfants qui fréquentent un milieu de garde entre 16 heures et 25 heures / semaine. Dès qu'un enfant fréquente un milieu de garde, où il côtoie d'autres enfants du même âge, il est exposé à un nouveau type d'input linguistique; celui des pairs. L'enfant est alors engagé dans des interactions linguistiques à plusieurs partenaires communicatifs "non experts". Ce type d'interaction engendre des acquis linguistiques différents de ceux développés lors d'interactions seulement dyadiques avec un partenaire adulte, d'une part, en raison de l'exposition à l'input linguistique des pairs et d'autre part, au fait que l'input linguistique "expert" auquel l'enfant est exposé à la garderie est réparti entre plusieurs enfants. Donc, l'enfant unique qui fréquente un milieu de garde plusieurs heures par semaine est, lui aussi, confronté à une exposition linguistique répartie entre plusieurs enfants, tout comme l'enfant dernier-né. Les différences d'exposition à des inputs linguistiques "expert" différents se retrouvent donc moins marquées entre les enfants uniques et les enfants derniers-nés qui participent à cette étude.

Une troisième limite méthodologique se rapporte à la composition de la fratrie. En effet, l'échantillon comporte des fratries dont le nombre d'enfants est différent. Il y a neuf

fratries composées de deux enfants et 3 fratries composées de 3 enfants. Ces différences au niveau de la composition de la fratrie entraînent, elles aussi, des variations des contextes d'interaction linguistique (dyades vs triades vs polyades) entre les groupes de sujets. Tel que démontré au chapitre 1 (section 1.3.3.1), cette variation du contexte d'interaction influence à son tour l'input verbal fourni par l'adulte quant à la quantité de l'input verbal directement orienté vers l'enfant, à la composition formelle de cet input linguistique et au temps d'attention partagé. De plus, pour les familles comptant plus d'un enfant, l'écart d'âge entre les deux derniers enfants varie entre 22 mois et 51 mois dans cette étude. À cet effet, Tomasello et al. (1989) précisent que plus l'écart d'âge entre les enfants est rapproché, plus les répercussions du contexte d'interaction linguistique à plus de deux partenaires sont importantes. Donc, la répartition inégale de l'échantillon des enfants derniers-nés, en terme de la composition de la fratrie, a pu influencer à son tour les résultats de la présente recherche.

Finalement, le choix de sélectionner les sujets en fonction de leur âge chronologique est également une limite de cette étude. Comme le mentionne Pine (1992), il existe d'énormes variations dans l'étendue du vocabulaire acquis par les enfants à un âge fixe. Ces variations proviennent de plusieurs variables qui ne sont, encore aujourd'hui, pas tout à fait connues et qui s'avèrent difficile à contrôler en même temps.

#### 4.3.2 Tâches expérimentales

Au cours de l'expérimentation, certains biais ce sont introduits compte tenu que les expérimentatrices étaient absentes et que les mères se retrouvaient seules pour voir au bon déroulement des activités et au respect des consignes.

Un premier biais repose sur le fait que certains enfants ont utilisé des jouets autres que ceux mis à leur disposition lors de la tâche de jeu libre. Ceci a pu influencer de façon positive la diversité du lexique produit par l'enfant et ainsi affecter les résultats obtenus.

Le second biais lié aux tâches expérimentales concerne les durées inégales des interactions entre les dyades mère-enfant. La durée totale des corpus analysés varie

entre 30 minutes et 60 minutes. Cette grande variabilité peut être imputée à la collaboration des enfants, à leur état physique (maladie, fatigue...) ou à celui de la mère ainsi qu'à la difficulté des mères de juger le temps en cours d'interaction. La présente recherche a tenté de faire disparaître l'effet de ce biais en proposant la mesure du débit lexical (nombre de mots-racines différents / nombre total de mots dits par unité de temps). Toutefois, l'enfant qui a interagi verbalement pendant 50 minutes a eu plus d'opportunités d'utiliser un vocabulaire diversifié que celui dont l'interaction n'a duré que 30 minutes.

#### 4.3.3 Méthode d'analyse des données

Le fait de ne pas tenir compte des inflexions (morphèmes de temps, d'aspect et de nombre) lors de l'analyse des données, diminue la richesse lexicale du discours des sujets. À titre d'exemple, l'enfant qui peut accorder ses adjectifs selon le genre (ex: beau, belle) démontre ainsi qu'il maîtrise deux mots différents qui s'utilisent dans des contextes grammaticaux différents. Ceci ajoute donc à sa richesse lexicale. Toutefois, dans la présente étude, l'inflexion du morphème de genre (ex:belle) n'a pas été retenue lors du comptage des mots-racines différents. L'enfant qui produit les deux adjectifs (beau et belle) n'obtient donc qu'un point pour ces deux termes, au même titre que l'enfant qui ne produit que l'adjectif "beau", peu importe si le contexte grammatical est adéquat (ex: une beau fleur).

À ce moment-ci, il faut rappeler que plusieurs des aspects méthodologiques de cette étude n'ont pu être modifiés en cours de route et ainsi, les variables parasites introduites ne purent être contrôlées car en France, l'étude similaire à celle-ci était déjà effectuée.

#### **4.4 Suggestions pour les recherches ultérieures**

Cette étude qui se voulait exploratoire, a permis de confirmer ce que les dernières recherches du même domaine ont énoncé, c'est-à-dire qu'il faut de grands échantillons de sujets afin de réussir à faire ressortir des différences significatives lorsqu'est étudié le développement du vocabulaire chez l'enfant. Ceci est causé, en partie, par la très grande diversité au niveau de la vitesse d'acquisition et de l'étendue du lexique chez des enfants du même âge.

Les différents chercheurs dans le domaine de l'acquisition du langage qui préconisent les approches "sociales-interactionnelles" affirment que l'enfant n'est pas captif d'un environnement linguistique totalement contrôlé par les autres partenaires d'interaction. L'enfant a des moyens à sa disposition, non seulement pour soutirer l'input linguistique de ses partenaires de communication, mais également pour s'introduire dans l'échange verbal, ce qui implique l'analyse du langage complexe auquel il est exposé (Pines, 1992). De futures recherches pourraient s'intéresser à ce que l'enfant extrait de l'input linguistique adulte auquel il est exposé. Par exemple, une étude prochaine pourrait observer la proportion de mots par catégories lexicales (ex: substantifs, verbes...) produits par l'enfant comparé à la proportion produite par la mère lors d'une situation X d'interaction verbale mère-enfant. En ce sens, les recherches futures devraient apporter une meilleure compréhension de la façon dont l'enfant acquiert son lexique; ce qu'il réussit à extraire et à maîtriser de l'input linguistique auquel il est exposé.

La présente étude nous met toutefois en garde contre le manque de rigueur lorsque vient le temps de sélectionner les sujets. Dans une prochaine étude, un contrôle serré des variables indépendantes sera requis afin de diminuer au maximum l'effet des variables dites parasites. Il serait alors intéressant d'étudier la différence de mots-racines produits d'une part, par un enfant unique fréquentant la garderie à temps complet et qui se trouve exposé à un environnement linguistique varié (plusieurs partenaires communicatifs et diverses situations de communication) et, d'autre part, par un enfant unique qui ne fréquente pas de milieu de garde et qui est, quant à lui exposé seulement à l'environnement parental.

De plus, afin d'éviter les biais apportés par la variabilité des longueurs des échantillons, il serait important de convenir d'une mesure de correction permettant de comparer plus facilement les données recueillies entre elles. À titre d'exemple, la mesure de correction pourrait être de limiter la longueur de l'échantillon par, soit le nombre de tours de parole, le nombre d'énoncés ou le temps total en minute.

## Conclusion

## Conclusion

Le développement du langage fait l'objet de nombreuses théories depuis plusieurs années. Toutefois, ce sont les théories dites "interactionnelles" qui se démarquent de façon plus décisive depuis le début des années 1980 jusqu'à aujourd'hui. Ces théories clament, haut et fort, l'influence du contexte sociolinguistique entourant l'enfant et des expériences d'interactions linguistiques qui s'y déroulent sur toutes les facettes du développement langagier de l'enfant dont, entre autre, le développement du lexique. Dépendamment des partenaires communicatifs évoluant autour de l'enfant, l'input linguistique auquel ce dernier est exposé varie énormément en quantité et en qualité. Ces différentes expositions à l'input linguistique ont une certaine responsabilité dans les variations observées de l'acquisition du lexique par l'enfant. C'est de cette interprétation du développement du vocabulaire que la présente étude a puisé son sujet d'étude; c'est-à-dire, documenter l'influence du rang qu'occupe l'enfant (âgé de 3 ans 6 mois) dans la famille (enfant unique et enfant dernier-né) à propos de l'acquisition du lexique, plus précisément en regard de l'étendue lexicale qui se définit par le nombre de mots-racines produits et le débit lexical.

Pour cette recherche, le recueil des données fut effectué auprès de vingt-quatre enfants, âgés entre 3 ans 3 mois et 3 ans 9 mois (12 garçons et 12 filles de milieu socio-économique faible et moyen), au moyen d'une tâche d'interaction verbale mère-enfant en jeu libre et lors d'une collation qui avait lieu au domicile familial.

Les résultats obtenus, après l'analyse lexicale et statistique (ANOVA), ne permettent pas de confirmer ou non l'influence de la position occupée au sein de sa famille par l'enfant de 3 ans 6 mois, qu'il soit unique ou dernier-né, à propos du nombre de mots-racines produits et du débit lexical.

Ce type d'étude démontre bien l'importance d'effectuer un contrôle des plus serrés de toutes les variables indépendantes pouvant entraîner potentiellement des effets parasites ainsi que d'étudier la question du développement du vocabulaire à partir de vastes échantillons de sujets. L'absence de résultat significatif justifie donc l'entreprise d'une nouvelle étude. Dans cette nouvelle étude, l'aspect méthodologique devrait être repensé afin d'éclaircir cette hypothèse concernant l'influence possible du rang occupé par l'enfant dans la famille, à l'âge auquel l'explosion du lexique est théoriquement terminée, sur le développement du vocabulaire. Ceci, afin de faciliter, par la suite, l'étude

du "comment" l'enfant bâtit son lexique; quels sont les éléments linguistiques qu'il soutire de l'input linguistique auquel il est exposé et qu'il intègre dans son propre vocabulaire.

Comme l'illustre si bien cette phrase de Fenson et al. (1994) "*...in most of cases, these are correlations in search of explanation*", l'étude de l'acquisition par l'enfant est encore loin d'avoir trouvé réponse à toutes ses questions.

## **Bibliographie**

- Akhtar, N., Dunham, F. & Dunham, P.** (1991). Directive interaction and early vocabulary development : the role of joint attentional focus. Journal of Child Language, 18, 41-49.
- Bakeman, R. & Adamson, L.E.** (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. Child Development, 55, 1278-1289.
- Barrett, M.D.** (1983). The course of early lexical development: a review and an interpretation. Early Child Development and Care, 11, 19-32.
- Bates, E.** (1975). Peer relation and the acquisition of language. In M. Lewis & L.A. Rosenblum (eds.). Friendship and Peer Relation, (pp. 259-292). NY: John Wiley and Sons.
- Bayley, N. & Schaefer, E.S.** (1960). Relationships between socioeconomic variables and the behavior of mothers toward young children. Journal of Genetic Psychology, 96, 61-77.
- Blishen, B.R., Carroll, W.K. & Moore, C.** (1987). The 1981 socioeconomic index for occupation in Canada. Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie, 24, (4), 465-488.
- Bohannon, J.N. III** (1993). Theoretical Approaches to Language Acquisition. In J. Berko-Gleason (ed). The Development of Language (3e éd.), (pp 239-297). Toronto: Maxwell Macmillan Canada.
- Bohannon, J.N. III & Warren-Leubecker, A.** (1989). Theoretical approaches to language acquisition. Dans J.B. Bleason (éd.), The development of Language, 2<sup>nd</sup> ed. (pp. 167-223). Columbus, OH : Merrill-Macmillan.
- Brody, G.H. & Stoneman, Z.** (1982). Family influences on the language and cognitive development. Dans J. Worell (éd.), Development in the Elementary Years. NY : Academic Press.
- Brown, R.** (1973). A first Language : The Early Stages. Cambridge, MA : Havard University Press.

- Bruner, J.S.** (1983). Child's Talk : Learning to Use Language. Oxford : Oxford University Press.
- Carter, H.D.** (1932). Family resemblances in verbal and numerical abilities. Genetic Psychology Monographs, 12, 3-104.
- Cherry-Wilkinson, L. & Lewis, M.** (1978). Differential socialization of girls and boys : implication for sex differences in language development. Dans N. Waterson et C. Snow (éds), The Development of Comunication (pp. 189-197). Ny : Wiley.
- Cherry-Wilkinson, L. & Rembold, K.** (1982). The communicative context of early language development. In S.A. Kuczaj II (ed). Language Development: Language, Thought and Culture, vol. 2 (pp. 113-128). NJ: Hills Dale.
- Cross, T.G.** (1978). Motherese : its association with the rate of syntactic acquisition in young children. Dans N. Waterson & C. Snow (éds), The Development of Comunication (pp. 199-216). London : Wiley.
- De Fries, J.C., Ashton, G.C., Johnson, R.C., Kuse, A.R., McClearn, G.E., Mi, M.P., Rashad, M.N., Vandenberg, S.G. & Wilson, J.R.** (1976). Parent-offspring resemblance for specific cognitive abilities in two ethnic groups. Nature, 261, 131-133.
- Della Corte, M., Benedict, H. & Klein, D.** (1983). The relationship of pragmatic dimensions of mothers' speech to the referential-expressive distinction. Journal of Child Language, 10, 35-44.
- Dent, C.H.** (1990). An ecological approach to language development: an alternative functionalism. Developmental Psychobiology, 23(7), 679-703.
- Dunham, P. & Dunham, F.** (1992). Lexical development during middle infancy: A mutually driven infant-caregiver process. Developmental Psychology, 28(3), 414-420.
- Dunn, J. & Carol, K.** (1979). Interaction between young sibling in the ontext of family relationship. Dans M. Lewis & L.A. Rosenblum (éds), The Child and Its Family (pp. 143-167). NY : Plenom Press.

- Dunn, J. & Kendrick, C.** (1979). Interaction between young siblings in the context of family relationships. In M. Lewis & L.A. Rosenblum (eds). The Child and Its Family, (pp. 143-167). NY: Plenum Press.
- Dunn, J. & Kendrick, C.** (1981). The speech of two and three-years-olds to infant siblings: "baby talk" and the context of communication. Journal of Child Language, 9, 579-595.
- Dupuis, H. et Légaré, R.** (1985). Dictionnaire des synonymes et des antonymes. Montréal: Fides.
- Feiring, C. & Lewis, M.** (1981). Middle class differences in the mother-child interaction and the child's cognitive development. Dans T. M. Field, A. M. Sostek, P. Vietze & P.H. Leiderman (eds.), Culture and Early Interactions (pp. 63-91). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Bates, E., Thal, D.J. & Pethick, S.J.** (1994). Variability in early communicative development. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(5), 1-189.
- French, P. & Woll, B.** (1981). Context, meaning, and strategy in parent-child conversation. In G. Wells (ed). Learning Through Interaction: The Study of Language Development, vol. 1, (pp. 157-182). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, E.D., Teti, D.M. & Bond, L.A.** (1987). Infant-sibling communication: relationship to birth-spacing and cognitive and linguistic development. Infant Behavior and Development, 10, 307-323.
- Goldfield, B.A. & Reznick, J.S.** (1990). Early lexical acquisition: rate, content, and the vocabulary spurt. Journal of Child Language, 17, 171-183.
- Grice, P.** (1975). Logique et conversation. Dans Paris (éd.), La conversation (pp. 57-72). Paris : Seuil Coll. Communication.
- Harkness, S.** (1989). A cultural model for the acquisition of language: implications for the innateness debate. Developmental Psychobiology, 23, (7), 727-740.

- Harris, M.** (1992). Language Experience and Early Language Development: From the Input to Uptake. UK: LEA Ltd, Publishers.
- Harris, M., Jones, D., Brookes, S. & Grant, J.** (1986). Relations between the non verbal context of maternal speech and rate of language development. British Journal of Developmental Psychology, 4, 261-268.
- Harcourt Brace Jovanovich inc.** (1991). Preschool Language Scale 3. Test du langage expressif et réceptif de l'enfant. Traduction libre de Nathalie Cloutier, orthophoniste.
- Hoff-Ginsberg, E.** (1992). How should frequency in input be measured? First Language, 12, 233-245.
- Hoff-Ginsberg, E.** (1993). Differences in early language development associated with socioeconomic status and birth order. Discours présenté au "Sixth International Congress for the Study of Child Language, Trieste, Italy, July 1993", et présenté comme colloque au Linguistics Department, University of Wisconsin-Milwaukee, October, 1993.
- Hoff-Ginsberg, E.** (1993). Objet labels in early lexicons. Discours présenté au "Sixth International Congress for the Study of Child Language, Trieste, Italy, July 1993", et présenté comme colloque au Linguistics Department, University of Wisconsin-Milwaukee, October, 1993.
- Hoff-Ginsberg, E.** (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. Child Development, 62, 782-796.
- Hoff-Ginsberg, E. & Krueger, W.M.** (1991). Older siblings as conversational partners. Merrill-Palmer Quarterly, 37(3), 465-481.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Seltzer, M. & Lyons, T.** (1991). Early vocabulary growth: relation to language input and gender. Developmental Psychology, 27(2), 236-248.
- Johnson-Laird, P.N.** (1983). Mental Models : Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness. Cambridge, MA : Havard University Press.

- Jones, C.P. & Adamson, L.B.** (1987). Mother-child-sibling interactions. Child Development, 58, 356-366.
- Kadar, J.** (1969). Vocabulary and the development of the frequency of word types in the speech of 3-6 years old children in the cause of the solving of verbal tasks and communication (in Hungarian). Atalános Nyelvezzeti Tanulmányok, 2, 149-159.
- Kaye, K.** (1982). The Mental and Social Life of Babies. Chicago : University of Chicago Press.
- Kuczaj, S.A. II.** (1986). Discussion: on social interaction as a type of explanation of language development. British Journal of Developmental Psychology, 4, 289-299.
- Lamb, M.E.** (1978). Interactions between eighteen-month-olds and their preschool-aged siblings. Child Development, 49, 51-59.
- (1991) Le Petit Larousse illustré. Paris: Larousse.
- Macaulay, R.** (1980). The role of adults in the child's language learning. In R. Macaulay (ed). Generally Speaking: How Children Learn Language, (pp.9-12). MA: New House Publishers.
- Maccoby, E. & Jacklin, C.N.** (1974). The Psychology of Sex Differences. Stanford, CA: Standford University Press.
- Malone, M. & Guy, R.** (1982). A comparison of mothers' and fathers' speech to their three year old sons. Journal of Psycholinguistic Reseach, 11(6), 599-608.
- Mannle, S. & Tomasello, M.** (1987). Fathers, siblings, and the bridge hypothesis. In K.E. Nelson & A. Van Kleeck (éds). Children's Language, vol. 6, (pp. 23-41). New Jersey: LEA Publishers.
- Mc Carthy, D.** (1930). The Language Development of the Preschool child. Minneapolis : University of Minnesota Press.

- Mc Carthy, D.** (1954). Language development in children. Dans L. Carmichael (éd.), Manual of Child development, 2<sup>nd</sup> éd. (pp. 492-630). NY : Wiley.
- Mervis, C.B.** (1983). Acquisition of a lexicon. Contemporary Educational Psychology, 8, 210-236.
- Moreau, M.-L. et Richelle, M.** (1981). L'acquisition du langage. Bruxelles: Mardaga.
- Morgan, J.L.** (1988). Input, innateness and induction in language acquisition. Developmental Psychobiology, 23, (7), 661-678.
- Myers-Pease, D., Berko Gleason, J. & Alexander Pan, P.** (1993). Learning the meaning of words : semantic development and beyond. Dans J. Berko Gleason (ed.), The Development of Language (pp. 116-149). NY : Macmillan Publishing Compagny.
- Nelson, K.** (1981). Individual differences in language development : implication for development and language. Developmental Psychology, 17, 170-187.
- Nelson, K.** (1973). Structure and strategy in learning to talk. Monographs for the Society of Research in Child Development, 38(149).
- Nelson, K. & Bovillan, J.** (1973). Concepts and words in the 18-month-old : acquiring concept names under controlled conditions. Cognition, 2, 435-450.
- Nelson, N.W.** (1993). Childhood Language Disorders in Context: Infancy Through Adolescence. Toronto: Maxwell Macmillan Canada.
- Newport, E. L., Gleitman, H. & Gleitman, L. R.** (1977). Mother I'd rather do it myself; some effects and non effects of maternal speech style. Dans C. Snow & C. Ferguson (éds), Talking to Children; Language, Input and Acquisition (pp. 109-149). England : Cambridge University Press.
- Oshima-Takane, Y. & Derevensky, J.** (1991). Linguistic environments of first-and second-born children. Discours présenté lors de la réunion bisanuelle de la « Society for Research in Child Development, Seattle, April 1991.

- Oshima-Takane, Y. & Derevensky, J.** (1990). Do later-born children delay in early language development? Discours présenté lors de « International Conference on Infant Studies, Montréal, April 1990.
- Owens, R.E. Jr.** (1988). Language development : An Introduction, 2<sup>nd</sup> ed. Columbus, OH : Merrill-Macmillan.
- Park, J. & al.** (1978). ). Parent-offspring resemblance for specific cognitive abilities in Korea. Behavior Genetics, 8, 43-52.
- Pease, D.M., Gleason, J.B. & Pan, B.A.** (1993). Learning the meaning of words: semantic development and beyond. In J. Berko-Gleason (ed). The Development of Language (3e éd.), (pp 115-150). Toronto: Maxwell Macmillan Canada.
- Piaget, J.** (1963). La Naissance de l'intelligence, 4<sup>éd</sup>. Paris : Presses Universitaires de France
- Pine, J.M. & Lieven, E.V.M.** (1990). Referential style at thirteen months: why age-defined-cross-sectional measures are inappropriate for the study of strategy differences in early language development. Journal of Child Language, 17, 625-631.
- Pine, J.M.** (1995). Variation in vocabulary development as a function of birth order. Child Development, 66, 272-281.
- Philips, J.** (1973). Syntax and vocabulary of mothers' speech to young children : age and sex comparison. Child development, 44, 182-185.
- Rondal, J.A.** (1978). Langage et communication. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Sachs, J., Devin, J.** (1975). Young children's use of age-appropriate speech styles in social interaction and role-playing. Journal of Child Language, 3, 81-97.
- Scarr, S. & Weisberg, R.A.** (1978). The influence of « family back-ground » on intellectual attainment. American Sociological Review, 43, 674-692.

- Schaffer, R.H.** (1989). Early social development. In A. Slater & G. Bremner (eds). Infant Development, (pp.189-210). UK: LEA Publishers.
- Schaffer, R.H.** (1989). Language development in context. In S. Tetzchner, L.S. Siegel & L. Smith (eds.), The Social and Cognitive Aspects of Normal and Atypical Language Development, (pp. 1-21). NY : Springer-Verlag.
- Schaffer, R.H. & Liddell, C.** (1984). Adult-child interaction under dyadic and polyadic conditions. The British Psychological Society, 2, 33-42.
- Schatz, M. & Gelman, R.** (1973). The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a function of the listener. Monographs of the Society for Research in Child Development, 38(5).
- Slobin, D.** (1979). Psycholinguistics, 2<sup>nd</sup> ed. Glenview; IL : Scott, Foresman.
- Smolak, L.. & Weinraub, M.** (1983). Maternal speech : strategy on response? Journal of Child language, 10, 369-380.
- Snow, C.E., Arlman-Rupp, A., Hassing, Y., Jobse, J., Joosten, J. & Vorster, J.** (1976). Mothers' speech in three social classes. Journal of Psycholinguistic Research, 5, 1-20.
- Snow, C.E.** (1972). Mothers' speech to children learning language. Child Language Development, 43, 549-565.
- Tomasello, M. & Farrar, M.J.** (1986). Joint attention and early language. Child Development, 57, 1454-1463.
- Tomasello, M., Mannle, S. & Kruger, A.** (1986). Linguistic environment of 1- to 2-year-old twins. Developmental Psychology, 22, 169-176.
- Tomasello, M., Mannle, S. & Barton, M.** (1989). The development of communicative competence in twins. Revue internationale de psychologie sociale, 2(1), 51-59.
- Tomasello, M. & Todd, J.** (1983). Joint attention and lexical acquisition style. First Language, 4, 197-212.

- Vygotsky, L.S.** (1962). Dans E. Hanfmann & G. Vakar (éds), Thought and Language. Cambridge, MA : MIT Press.
- Vygotsky, L.S.** (1978). Play and its role in the mental development of the child. Dans M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Sonberman (éds), Mind in Society. Cambridge, MA : Havard University Press.
- Wells, G.** (1985). Language Development in the Preschool Years. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. & Gutfreund, M.** (1987). The conversational requierments for language learning. In W. Yule & M. Rutter (eds). Language Development and Disorders, (pp. 90-101). Oxford: Blackwell Scientifics Publication.
- Wellen, C.J.** (1985). Effects of older siblings on the language young children hear and produce. Journal of Speech and Hearing Disorders, 50, 84-99.
- White, B.L., Kablan, B., Shapiro, B. & Attannucci, J.** (1977). Competence and experience. Dans L.C. Uzgiris & F. Weizmann (éds), The Structure of Experience. NY : Plenum.
- Williams, F.** (1975). Family resemblance in abilities : the Wechsler Scales. Behavior Genetic, 5, 405-409.
- Woollett, A.** (1986). The influence of older siblings on the language environment of young children. British Journal of Developmental Psychology, 4, 235-245.
- Yamamoto, M.** (1990). Birth order, gender differences, and language development in modern Japanese preschool children. Psychologia, 33, 185-190.

## **Appendice A**

## Lettre remise aux garderies

St-Anselme, 1996.

### *Adresse de la garderie*

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante à la Maîtrise au programme d'orthophonie de l'Université de Montréal. Je réalise une étude sur le développement normal du langage chez l'enfant dans le cadre de mon mémoire.

Afin de recueillir les données nécessaires à l'exécution de ce projet d'étude, je suis à la recherche de douze enfants, âgés entre 3 ans 3 mois et 3 ans 9 mois au 1 juillet 1996, pour participer à deux activités mettant en interaction la mère et l'enfant.

Dans le but d'expliquer plus en détails mon expérimentation et de répondre aux questions possibles, je m'engage à rencontrer, s'il y a lieu, le comité de parents et/ou exécutif de votre garderie.

Je serai heureuse de vous rencontrer prochainement pour vous fournir plus d'informations sur cette étude et dans cet espoir je vous laisse mes coordonnées.

Veiller agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

Karine Genesse  
Étudiante en orthophonie  
11 rue Cherbourg  
St-Anselme (Québec)  
G0R 2N0  
(418) 885-9247

## **Appendice B**

**Questionnaire lors de l'appel téléphonique  
(enfant dernier né)**

Avant de procéder au questionnaire suivant, réexpliquer à la mère ce qu'implique la participation à notre étude en tant que participants.

- 1) Est-ce que votre enfant va à la garderie? Si oui, combien d'heures par semaine?
- 2) Est-ce qu'un adulte venant au domicile familial, autre que la mère, s'occupe de l'enfant pendant la journée? Quelle proportion de temps partage-t-il avec l'enfant par semaine?
- 3) Quelle est la date de naissance de votre enfant?
- 4) Combien y a-t-il d'enfants dans la famille? Quelle est leur date de naissance?
- 5) Est-ce que vous avez déjà consulté en orthophonie, en audiologie, en ergothérapie, en physiothérapie ou en psychologie pour l'un de vos enfants? Si oui, pourquoi et quels ont été les résultats?
- 6) Comment vos enfants s'expriment-ils de façon générale?
  - Parlent beaucoup / peu / pas
  - S'expriment à l'aide de phrases/ de mots isolés/ de sons et de gestes
- 7) Quel est votre âge et votre date de naissance?
- 8) Quel est votre degré de scolarité et votre occupation?
- 9) Quel est le degré de scolarité et l'occupation de votre conjoint?
- 10) Adresse
- 11) Disponibilité pour l'étude et prise de rendez- vous

### Questionnaire lors de l'appel téléphonique (enfant unique)

Avant de procéder au questionnaire suivant, réexpliquer à la mère ce qu'implique la participation à notre étude en tant que participants.

- 1) Est-ce que votre enfant va à la garderie? Si oui, combien d'heures par semaine?
  
- 2) Est-ce qu'un adulte venant au domicile familial, autre que la mère, s'occupe de l'enfant pendant la journée? Quelle proportion de temps partage-t-il avec l'enfant par semaine?
  
- 3) Quelle est la date de naissance de votre enfant?
  
- 4) Est-ce qu'il y a d'autres enfants dans la famille?
  
- 5) Est-ce que vous avez déjà consulté en orthophonie, en audiologie, en ergothérapie, en physiothérapie ou en psychologie pour votre enfant? Si oui, pourquoi et quels ont été les résultats?
  
- 6) Comment votre enfant s'exprime-t-il de façon générale?
  - Parle beaucoup / peu / pas
  - S'exprime à l'aide de phrases/ de mots isolés/ de sons et de gestes
  
- 7) Quel est votre âge et votre date de naissance?
  
- 8) Quel est votre degré de scolarité et votre occupation?
  
- 9) Quel est le degré de scolarité et l'occupation de votre conjoint?
  
- 10) Adresse
  
- 11) Disponibilité pour l'étude et prise de rendez- vous

## Appendice C

**TEST PLS**  
**« Preschool Language Scale »**  
**Traduction maison québécoise**

**Auteurs :** Irla Lee Zimmerman  
Violette G. Steiner  
Roberta Evatt Pond

Édition révisée  
Toronto : Charles E. Merrill Publishing Co.  
1979

*Conseils généraux :*

- . Niveau de base = section réussie au complet*
- . Niveau du plafond = avant section réussie au complet*
  
- . Débuter le test environ 6 mois précédant l'âge de l'enfant.*
  
- . Pour calculer les points, se référer aux pages 16 à 29 du document original.*

*Matériel :*

- . Blocs de couleurs (rouge, jaune, bleu, vert, orange et mauve)*
- . Papier à sabler*
- . Images en couleurs (reprographies de celles originale)*

**2 ans 6 mois – 3 ans****Compréhension**

13. Reconnaissance de l'action ( planche #8 = AC item 13)

Procédure : Demander à l'enfant : « Où est ... ? »

- 1) laver
- 2) jouer
- 3) souffler

**\*\* 2 réussis = 1 pt**

14. Prépositions spatiales ( 1 bloc)

Procédure : Demander à l'enfant : « Mets le bloc... » ou

« Peux-tu mettre le bloc... »

- 1) sur la chaise
- 2) sous la chaise
- 3) en avant de la chaise
- 4) à côté de la chaise
- 5) en arrière de la chaise

**\*\* 2 réussis = 1 pt**

**4 et plus réussis = 1 pt bonus au #22**

15. Association objet / utilisation ( planche #7 = AC item 11 et 15)

Procédure : Demander à l'enfant : « Montre-moi avec quoi... » ou

« Montre- moi ..... »

- 1) on peigne nos cheveux
- 2) on boit du lait
- 3) ce que l'on met dans nos pieds
- 4) on peut se promener
- 5) on repasse le linge
- 6) on peut couper des choses
- 7) on peut balayer le plancher

**\*\* 5 ou plus réussis = 1 pt**

16. Différentiation des parties d'un tout ( planche 9)

Procédure : Demander à l'enfant : « Montre-moi... »

- 1) les roues du train
- 2) la porte de l'auto
- 3) la queue du cheval
- 4) le nez de la vache

**\*\* 3 réussis = 1 pt**

### Habiletés verbales

#### 13. Imitation verbale

Procédure : Demander à l'enfant de répéter les chiffres après soi.

« Écoute. Dis 4 – 2. »

1) 1 – 4 – 9

2) 9 – 6 – 1

3) 2 – 5 – 3

**\*\* 1 réussi = 1 pt**

#### 14. Utiliser le pluriel ( planche #10 )

Procédure : Demander à l'enfant : « Qu'est- ce que c'est ? » ou

« C'est quoi? » en pointant l'image.

1) des souliers

2) des blocs

3) des bas

4) des bananes

**\*\* 2 ou plus réussis = 1 pt**

#### 15. Compréhension des besoins physiques

Procédure : Demander à l'enfant : « Que fais-tu lorsque tu... »

1) est fatigué

2) as faim

3) as froid

**1 réussi = 1 pt**

**2 réussis = 1 pt bonus au #19**

**1 réussis = 1 pt bonus au #23**

#### 16. Phrases

Procédure : Demander à l'enfant de nous parler soit d'un :

1) animal

2) jouet

3) membre de sa famille

**2 phrases ou plus de 4-5 mots = 1 pt**

### 3 ans – 3 ans 6 mois

#### Compréhension

17. Reconnaître le temps ( planche #11 )

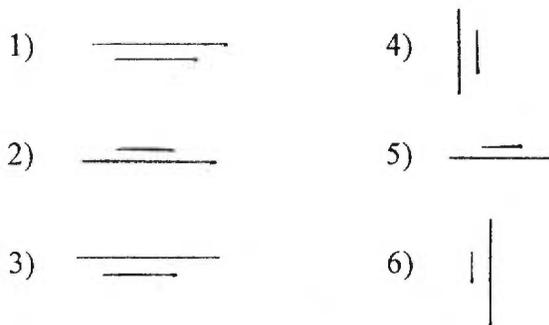
Procédure : Demander à l'enfant : «Quelle image te dit que c'est la nuit? »

**\*\* Si l'enfant pointe la bonne image au premier essai = 1 pt**

18. Comparer la longueur ( planche #12 )

Procédure : Demander à l'enfant : «Montre la ligne la plus longue » ou  
« Mets ton doigt sur la ligne la plus longue. »

Présenter la planche 6 fois selon les orientations suivantes :



**\*\* Si l'enfant identifie correctement la ligne la plus longue lors des 3 premières présentations # 1-2-3 (au premiers essai) ou s'il réussit 5 identifications = 1 pt.**

19. Opération de correspondance ( 12 blocs et 2 feuilles blanches )

Procédure : 1) Prendre 1 bloc, le placer sur la feuille et dire à l'enfant :  
« Regarde ce que j'ai mis ici. Tu prends 1 bloc et tu le mets là.  
Fais comme moi. »

Après que l'enfant ait exécuté la tâche, replacer les blocs avec les autres.

2) Prendre 4 blocs, les placer en ligne à environ 1 pouce d'intervalle et dire à l'enfant : « Maintenant regarde ce que j'ai sur ma feuille. Fais comme moi. »

3) Prendre 2 blocs, les placer en ligne à environ 1 pouce d'intervalle et dire à l'enfant : « Maintenant regarde ce que j'ai sur ma feuille. Fais comme moi. »

4) Prendre 3 blocs, les placer en ligne à environ 1 pouce d'intervalle et dire à l'enfant : « Maintenant regarde ce que j'ai

sur ma feuille. Fais comme moi. »

**\*\* 3 réussis = 1 pt**

20. Catégorisation ( planche #13 )

Procédure : Demander à l'enfant : « Montre-moi tous les... »

- 1) animaux
- 2) les aliments, les choses que l'on peut manger
- 3) jouets

**\*\* Si l'enfant pointe 3 objets ou plus dans 2 des 3 groupes = 1 pt.**

### Habiletés verbales

17. Concept de soi

Procédure : Demander à l'enfant : « Quel est ton nom? »

Si l'enfant donne seulement son prénom, lui demander son nom de famille. Ex : « Éric qui? »

**\*\* Si l'enfant donne son prénom et son nom = 1 pt.**

18. Conservation des nombres ( 3 blocs)

Procédure : .Placer 3 blocs devant l'enfant et lui demander : « Il y a 3 blocs? »  
 .Compter les blocs devant l'enfant puis lui demander, à son tour, de vous dire combien il y a de blocs.  
 .Réorganiser les blocs ou en prendre 3 nouveaux et répéter la tâche.

**\*\* Si l'enfant compte 3 blocs aux 2 essais = 1 pt.**

19. Différentiation d'expériences concrètes

**Même tâche qu'au # 15, ne pas refaire.**

20. Tâche d'articulation

**Remplacée par l'évaluation de la forme phonologique en discours spontané.**

**3 ans 6 mois – 4 ans****Compréhension**

## 21. Reconnaître les couleurs ( 6 blocs de couleur )

Procédure : Demander à l'enfant : « Montre-moi le bloc... »

- 1) rouge
- 2) bleu
- 3) jaune
- 4) vert
- 5) orange
- 6) mauve

**\*\* 2 réussis = 1pt****4 ou plus réussis = 1 pt bonus au #25**

## 22. Prépositions spatiales

**Même tâche qu'au # 14, ne pas refaire.**

## 23. Différentiation de texture (morceau de papier à sabler et 1 feuille de papier )

Procédure : Dire à l'enfant : « Regarde et touche ces 2 bouts de papier. Dis-moi... »

- 1) lequel est le plus doux?
- 2) lequel est le plus rude?

**\*\* 2 réussis = 1pt**

## 24. Compréhension de concepts ( planche #14 )

Procédure : Demander à l'enfant : « Montre-moi... »

- 1) ce qui nage dans l'eau
- 2) ce qui dit l'heure
- 3) avec quoi on peut écrire
- 4) quelque chose que l'on peut lire
- 5) sur quoi on manger / Lorsque l'on mange, on est à la...
- 6) ce que l'on prend pour faire tenir 2 morceaux de bois ensemble
- 7) avec quoi on peut couper la nourriture

**\*\* 5 réussis = 1 pt****7 réussis = 1 pt bonus au # 31****Habiletés verbales**

## 21. Répéter des phrases

Procédure : Demander à l'enfant : « Peux-tu dire après moi... »

- 1) J'ai vu Jean à bicyclette.
- 2) On va aller au parc quand les comiques vont être finis.
- 3) J'aime jouer au baseball avec mes amis.

**\*\* 1 réussi = 1 pt**

**Attention : Ne pas répéter l'énoncé**

22. Oppositions

Procédure : Dire à l'enfant les phrases suivantes et le laisser les combler.

- 1) Un frère est un gars, un sœur est une \_\_\_\_\_
- 2) Le jour il fait clair, la nuit il fait \_\_\_\_\_
- 3) Papa est un homme, maman est une \_\_\_\_\_
- 4) La tortue est lente, le lapin est \_\_\_\_\_
- 5) On voit le soleil pendant le jour, on voit la lune pendant la \_\_\_\_\_

**\*\* 2 réussis = 1 pt**

**3 réussis = 1 pt bonus au # 26**

23. Différentiation d'expériences concrètes

**Même tâche qu'au # 15, ne pas refaire.**

24. Sériation

Procédure : Demander à l'enfant de compter jusqu'à 10.

« Sais-tu compter jusqu'à 10? 1, 2, 3... À ton tour. »

**\*\* Si l'enfant compte jusqu'à 10 sans erreurs ( les corrections spontanées sont acceptées ) = 1 pt.**

**4 ans – 4 ans 6 mois****Compréhension**

25. Couleurs

**Même tâche qu'au # 21, ne pas refaire.**

26. Notions droite - gauche

Procédure : Demander à l'enfant : « Place ton pouce droit contre ton pouce gauche.

**\*\* Si l'enfant le réussit au premier essai = 1 pt.**

27. Quantité ( 5 blocs )

Procédure : Demander à l'enfant : « Peux-tu me donner 3 blocs? »

**\*\* Si l'enfant réussit = 1 pt.**

28. Poids ( planche #15 )

Procédure : Demander à l'enfant : « Lequel est le plus lourd entre... »

- 1) l'oiseau et la vache
- 2) le lit et la chaise
- 3) la feuille et le cadenas
- 4) l'auto et le camion
- 5) la botte et le soulier

**\*\* 4 réussis = 1 pt**

### Habiletés verbales

#### 25. Imitation verbale

Procédure : Demander à l'enfant : « Écoute et répète après moi... »

- 1) 7 – 2 – 8 – 1
- 2) 2 – 1 – 6 – 4
- 3) 6 – 5 – 9 – 8

**\*\* 1 réussi = 1 pt**

**2 réussis = 1 pt bonus au #33**

#### 26. Oppositions

**Même tâche qu'au # 22, ne pas refaire.**

#### 27. Compréhension des sens

Procédure : Demander à l'enfant :

- 1) Que fais-tu avec tes yeux? ou À quoi servent les yeux?
- 2) Que fais-tu avec ton nez? ou À quoi sert ton nez?
- 3) Que fais-tu avec tes oreilles? ou À quoi servent tes oreilles?

**\*\* 1 réussi = 1 pt**

#### 28. Analyse de l'expérience

Procédure : Demander à l'enfant : « Que fais-tu .... »

- 1) lorsque tu as perdu quelque chose?
- 2) avant de traverser la rue?

**\*\* 1 réussi = 1 pt**



REVISED EDITION

**Revised Edition**

Irla Lee Zimmerman, Violette G. Steiner, & Roberta Evatt Pond

Materials needed to administer test:

- Preschool Language Scale manual
- Preschool Language Scale picture book
- 12 1" colored blocks in box (red, yellow, blue, green, orange, purple)
- Small piece of coarse sandpaper
- Set of coins: half-dollar, quarter, dime, nickel, penny
- Watch or clock with second hand

**Auditory Comprehension:**

Point Score \_\_\_\_\_ AC Age \_\_\_\_\_ ACQ \_\_\_\_\_

**Verbal Ability:**

Point Score \_\_\_\_\_ VA Age \_\_\_\_\_ VAQ \_\_\_\_\_

Language Age \_\_\_\_\_ LQ \_\_\_\_\_

$$\frac{AC + VA}{2} = LA \qquad \frac{ACQ + VAQ}{2} = LQ$$

Name \_\_\_\_\_

School \_\_\_\_\_

Teacher \_\_\_\_\_

Parent or guardian \_\_\_\_\_

City \_\_\_\_\_ State \_\_\_\_\_

Examiner \_\_\_\_\_

Yr. Mo. Day

Date administered \_\_\_\_\_

Birthdate \_\_\_\_\_

Chronological age \_\_\_\_\_

Charles E. Merrill Publishing Co.  
A Bell & Howell Company  
Columbus, Ohio 43216  
Copyright © 1979, 1969 by Bell & Howell Co. All rights reserved.

8261-7

Section and Age	Sensory Discrimination	Logical Thinking	Grammar and Vocabulary	Memory and Attention Sp	Temporal / Spatial Relations	Self-Image
Sec. I 1-1½ yrs.	1	2	1 2 3 4	1 3 4	1	3
Sec. II 1½-2 yrs.	6		5 6 7 8	5 6 8	7 8	7
Sec. III 2-2½ yrs.	9 10 11 12		9 10 11	9 10 11 12		11
Sec. IV 2½-3 yrs.	13	14 15	13 14 15 16		14 15	13 15
Sec. V 3-3½ yrs.		18 19	18	20	17	17
Sec. VI 3½-4 yrs.	21	22 23	21 22 23 24		22	24
Sec. VII 4-4½ yrs.	25 27	26 28	26 28	27	26	26
Sec. VIII 4½-5 yrs.	29 31 32	30	31 32	30	29	29 31 32
Sec. IX 5-6 yrs.	33 36	34	33 34 35 36	36	33	33
Sec. X 6-7 yrs.	37 40	38	37	38 39 40	37	37

ne \_\_\_\_\_ Age \_\_\_\_\_

Date adm. \_\_\_\_\_

Auditory Comprehension

Section I: 1 to 1½ yrs.

- \_\_\_\_\_ 1. Understands Questions
- \_\_\_\_\_ 2. Looks Attentively
- \_\_\_\_\_ 3. Recognizes Doll Parts (Same as 7.)
- \_\_\_\_\_ 4. Follows Directions (Same as 8.)

Section II: 1½ to 2 yrs.

- \_\_\_\_\_ 5. Identifies Pictures
- \_\_\_\_\_ 6. Discriminates Pictures
- \_\_\_\_\_ 7. Recognizes Doll Parts (Same as 3.)
- \_\_\_\_\_ 8. Follows Directions (Same as 4.)

Section III: 2 to 2½ yrs.

- \_\_\_\_\_ 9. Understands the Concept of "One"
- \_\_\_\_\_ 10. Compares Size
- \_\_\_\_\_ 11. Understands Use (Same as 15.)
- \_\_\_\_\_ 12. Follows Simple Commands

Section IV: 2½ to 3 yrs.

- \_\_\_\_\_ 13. Recognizes Action
- \_\_\_\_\_ 14. Distinguishes Prepositions (Same as 22.)
- \_\_\_\_\_ 15. Understands Use (Same as 11.)
- \_\_\_\_\_ 16. Distinguishes Parts

Section V: 3 to 3½ yrs.

- \_\_\_\_\_ 17. Recognizes Time
- \_\_\_\_\_ 18. Compares Length
- \_\_\_\_\_ 19. Matches Sets
- \_\_\_\_\_ 20. Groups Objects

Section VI: 3½ to 4 yrs.

- \_\_\_\_\_ 21. Recognizes Colors (Same as 25.)
- \_\_\_\_\_ 22. Distinguishes Prepositions (Same as 14.)
- \_\_\_\_\_ 23. Differentiates Texture
- \_\_\_\_\_ 24. Understands Action Agents (Same as 31.)

Section VII: 4 to 4½ yrs.

- \_\_\_\_\_ 25. Recognizes Colors (Same as 21.)
- \_\_\_\_\_ 26. Touches Thumbs
- \_\_\_\_\_ 27. Understands the Concept of "Three"
- \_\_\_\_\_ 28. Distinguishes Weight Differences

Section VIII: 4½ to 5 yrs.

- \_\_\_\_\_ 29. Comprehends Right
- \_\_\_\_\_ 30. Repeats Taps
- \_\_\_\_\_ 31. Understands Action Agents (Same as 24.)
- \_\_\_\_\_ 32. Knows Body Parts

Section IX: 5 to 6 yrs. (covers 12 months)

- \_\_\_\_\_ 33. Comprehends Directional Commands
- \_\_\_\_\_ 34. Counts Blocks
- \_\_\_\_\_ 35. Distinguishes Animal Parts
- \_\_\_\_\_ 36. Adds Numbers Up to Five

Section X: 6 to 7 yrs. (covers 12 months)

- \_\_\_\_\_ 37. Comprehends Double Commands
- \_\_\_\_\_ 38. Counts Taps
- \_\_\_\_\_ 39. Knows Coin Values
- \_\_\_\_\_ 40. Adds and Subtracts Numbers up to Ten

Verbal Ability

Section I: 1 to 1½ yrs.

- \_\_\_\_\_ 1. Echoes or Imitates
- \_\_\_\_\_ 2. Asks for Simple Need
- \_\_\_\_\_ 3. Uses Ten Words
- \_\_\_\_\_ 4. Names One Object

Section II: 1½ to 2 yrs.

- \_\_\_\_\_ 5. Combines Words
- \_\_\_\_\_ 6. Names Objects (Same as 10.)
- \_\_\_\_\_ 7. Uses Pronouns
- \_\_\_\_\_ 8. Refers to Self by Name

Section III: 2 to 2½ yrs.

- \_\_\_\_\_ 9. Repeats Two Digits
- \_\_\_\_\_ 10. Names Objects (Same as 6.)
- \_\_\_\_\_ 11. Repeats Sentences
- \_\_\_\_\_ 12. Articulates Consonants I

Section IV: 2½ to 3 yrs.

- \_\_\_\_\_ 13. Repeats Three Digits
- \_\_\_\_\_ 14. Uses Plurals
- \_\_\_\_\_ 15. Comprehends Physical Needs (Same as 19 & 23.)
- \_\_\_\_\_ 16. Converses in Sentences

Section V: 3 to 3½ yrs.

- \_\_\_\_\_ 17. Gives Full Name
- \_\_\_\_\_ 18. Counts to Three
- \_\_\_\_\_ 19. Comprehends Physical Needs (Same as 15.)
- \_\_\_\_\_ 20. Articulates Consonants II

Section VI: 3½ to 4 yrs.

- \_\_\_\_\_ 21. Repeats Sentences
- \_\_\_\_\_ 22. Knows Opposites (Same as 26.)
- \_\_\_\_\_ 23. Comprehends Physical Needs (Same as 15 & 19.)
- \_\_\_\_\_ 24. Counts to Ten

Section VII: 4 to 4½ yrs.

- \_\_\_\_\_ 25. Repeats Four Digits (Same as 33.)
- \_\_\_\_\_ 26. Knows Opposites (Same as 22.)
- \_\_\_\_\_ 27. Comprehends Senses (Same as 31.)
- \_\_\_\_\_ 28. Comprehends Remote Events

Section VIII: 4½ to 5 yrs.

- \_\_\_\_\_ 29. Knows Coins
- \_\_\_\_\_ 30. Names Animals (Same as 34.)
- \_\_\_\_\_ 31. Comprehends Senses (Same as 27.)
- \_\_\_\_\_ 32. Articulates Consonants III

Section IX: 5 to 6 yrs. (covers 12 months)

- \_\_\_\_\_ 33. Repeats Four Digits (Same as 25.)
- \_\_\_\_\_ 34. Names Animals (Same as 30.)
- \_\_\_\_\_ 35. Knows Morning versus Afternoon
- \_\_\_\_\_ 36. Articulates Consonants IV

Section X: 6 to 7 yrs. (covers 12 months)

- \_\_\_\_\_ 37. Repeats Five Digits
- \_\_\_\_\_ 38. Builds Sentences
- \_\_\_\_\_ 39. Knows Address
- \_\_\_\_\_ 40. Articulates Sentences V

AC Point Score \_\_\_\_\_

AC Age \_\_\_\_\_

ACQ \_\_\_\_\_

AC base age \_\_\_\_\_

AC ceiling \_\_\_\_\_

VA Point Score \_\_\_\_\_

VA Age \_\_\_\_\_

VQ \_\_\_\_\_

VA base age \_\_\_\_\_

VA ceiling \_\_\_\_\_

Language Point Score \_\_\_\_\_

Language Age \_\_\_\_\_

LQ \_\_\_\_\_

## Appendice D

## QUESTIONNAIRE SUIVANT L'ACTIVITÉ

Suite à l'activité de jeu libre avec votre enfant, nous vous demandons de bien vouloir remplir le présent questionnaire afin de faciliter notre analyse.

- 1) À quel moment de la journée s'est déroulée l'activité?
  
- 2) Dans quel endroit l'activité a eu lieu?
  
- 3) Y avait-il autre chose, que les jeux fournis par le chercheur, à la portée de l'enfant (ex: autres jouets, ...)?
  
- 4) S'est-il produit des incidents lors de l'activité (ex: appel téléphonique, arrêt d'enregistrement en raison de ...)?
  
- 5) Qu'est-ce que l'enfant avait fait avant l'activité de jeu libre?
  
- 6) Dans quel état était l'enfant (ex: fatigué, de bonne humeur...)?
  
- 7) Autres informations pertinentes.

### QUESTIONNAIRE SUIVANT L'ACTIVITÉ

Suite à l'activité de collation avec votre enfant, nous vous demandons de bien vouloir remplir le présent questionnaire afin de faciliter notre analyse.

- 1) À quel moment de la journée s'est déroulée l'activité?
  
- 2) Dans quel endroit l'activité a eu lieu?
  
- 3) Qu'est-ce qui a été mangé lors de la collation? Y avait-il autre chose, que la nourriture à la portée de l'enfant (ex: des ustensiles, napperons, verres...)?
  
- 4) S'est-il produit des incidents lors de l'activité (ex: appel téléphonique, arrêt d'enregistrement en raison de ..)?
  
- 5) Qu'est-ce que l'enfant avait fait avant cette activité?
  
- 6) Dans quel état était l'enfant (ex: fatigué, de bonne humeur...)?
  
- 7) Autres informations pertinentes.

## **Appendice E**

**Formule de consentement pour participation  
au projet de recherche et enregistrement.**

Par la présente, je consens à participer au projet de recherche sur le développement du langage chez l'enfant dans les conditions décrites ci-dessous:

**Titre de l'étude:** L'acquisition du langage chez l'enfant de 3 ans 6 mois.

**Responsables:** Karine Genesse et Chantal Dufresne sous la direction de  
Madame Judith Comeau, PhD  
Professeur titulaire  
Université de Montréal, Faculté des arts et des sciences  
Département de psychologie

**Objectif du projet:** Mieux comprendre le rôle de la famille dans l'acquisition du langage.

**Nature de ma participation:** Ma participation implique deux rencontres avec le chercheur. Au cours de la première, le chercheur procédera à une évaluation sommaire des habiletés langagières de mon enfant (environ 40 minutes) et il m'expliquera la tâche attendue ainsi que le fonctionnement du magnétophone. J'aurai alors trois jours afin de procéder à l'enregistrement audio des activités de jeu libre et de collation (environ 25 minutes chacune). À la suite de ces deux tâches, j'aurai un questionnaire à remplir concernant le déroulement des deux activités (environ 10 minutes).

Lors de seconde rencontre, le chercheur viendra recueillir le matériel et mes commentaires.

Dans les semaines suivant les enregistrements, il est possible que le chercheur me contacte afin d'obtenir des renseignements supplémentaires concernant le déroulement des activités.

**Avantages personnels pouvant découler de ma participation:**

Je participerai à l'avancement des connaissances concernant le développement du langage chez l'enfant. De plus, je toucherai un montant de 20\$ pour ma participation.

**Inconvénients personnels pouvant découler de ma participation:**

Aucun

**Risque:** Il est entendu que ma participation à ce projet ne me fait courir aucun risque, ni à moi ni à mon enfant.

**Retrait de ma participation:** Il est entendu que ma participation est tout à fait libre et volontaire; il est également entendu que je pourrai, à tout moment, mettre un terme à ma participation. De plus, s'il survient que mon enfant refuse d'exécuter l'une des tâches, sa volonté sera respectée.

**Confidentialité:** Il est entendu que toutes les informations obtenues ainsi que les enregistrements audio ne seront utilisés qu'aux fins de la présente étude et qu'ils ne seront discutés qu'avec le second chercheur et la directrice de recherche. Les informations obtenues demeureront strictement confidentielles. En aucun cas mon nom, ni celui de mon enfant, n'apparaîtront sur un document suite à ces enregistrements. Suite à cette recherche, les enregistrements audio seront effacés.

Il est entendu que l'on devra répondre, à ma satisfaction, à toute question que je poserai à propos du projet de recherche auquel j'accepte de participer.

J'autorise mesdames Karine Genesse et Chantal Dufresne à avoir accès aux enregistrements audio des tâches d'interactions, en jeu libre et lors de la collation, avec mon enfant.

Je déclare avoir lu et/ou compris les termes de la présente formule.

Le \_\_\_\_\_ 1997.

\_\_\_\_\_  
(nom du chercheur)

\_\_\_\_\_  
(signature)

\_\_\_\_\_  
(nom de la participante)

\_\_\_\_\_  
(signature)

\_\_\_\_\_  
(nom du témoin)

\_\_\_\_\_  
(signature)

## Appendice F

## CONSIGNES

Je vous demande d'enregistrer, à l'aide du magnétophone fourni, deux activités où vous êtes en interaction avec votre enfant.

La première activité consiste à **partager une collation** avec votre enfant. Le choix de la nourriture est laissé à votre discrétion. Je vous recommande fortement de **préparer la collation avec votre enfant** pour ainsi réaliser les 25 minutes requises. Cette activité doit se produire au moment habituel où une collation est prise à la maison.

La seconde activité est une période de **jeu libre**. Il s'agit pour vous de jouer de façon le plus naturel possible avec les jouets fournis ( ferme "Fisher-Price", Monsieur Patate et pâte à modeler).

Lors de ces deux activités, vous n'avez qu'à **interagir et à converser de façon naturelle** avec votre enfant (discuter avec lui, poser des questions, répondre à ses questions...) tout en suivant ses initiatives et en s'assurant de maintenir son intérêt vers l'activité en cours. **Attention de ne pas "bombarder" votre enfant de questions.**

L'enregistrement de chaque activité doit être d'une durée minimale de 25 minutes. L'ordre d'exécution n'importe pas. Toutefois, il est important que vous soyez seule avec votre enfant lors de ces deux activités et que vous éliminiez toutes sources de distractions, par exemple: la télévision, la radio, autres jeux que ceux qui vous sont fournis...

Je vous suggère d'utiliser le magnétophone lors d'activités différentes avec votre enfant avant de procéder à l'enregistrement des 2 activités prescrites. De cette façon, votre enfant se familiarisera avec la présence de l'appareil.

Je vous laisse 2 questionnaires concernant la façon dont se sont déroulées les activités. À la fin de chaque activité, je vous invite à remplir le questionnaire correspondant à l'activité réalisée. Dans 3 jours, je reviendrai recueillir le matériel, les questionnaires et vos commentaires.

**Merci pour votre participation.**  
**Amusez-vous bien!**

Je reviendrai vous voir le \_\_\_\_\_

## **Appendice G**

## GRILLE D'ANALYSE DU NOMBRE DE MOTS-RACINES DIFFÉRENTS

**Définition des termes de la grille.**

- 1- Substantif: Mot qui sert à désigner les êtres, les choses et les idées. Cette catégorie comprend les noms propres (ex: Marcelle), les noms communs concrets (ex: bonhomme) et les noms communs abstraits (ex: patience). Les pluriels irréguliers sont comptés séparément de leur racine.
- 2- Article: Mot que l'on place devant le nom pour marquer que ce nom est pris dans un sens complètement ou incomplètement déterminé; il sert aussi à marquer le genre et le nombre du nom qu'il précède.
- 3- Pronom personnel: Mot qui désigne les êtres en marquant la personne grammaticale.
- 4- Verbe: Mot qui exprime, soit l'action faite ou subite par le sujet, soit l'existence ou l'état du sujet, soit l'union de l'attribut au sujet. Dans cette analyse, l'auxiliaire des formes composées n'est pas comptée en surplus. Les temps de verbes irréguliers sont comptés séparément de leur racine.
- 5- Modificateur: Cette catégorie comprend . les adjectifs qualificatifs, possessifs, démonstratifs, numéraux et indéfinis  
 . les pronoms (autres que personnels)  
 . les adverbes.
- 6- Interjection: Les interjections sont des mots invariables pour exprimer avec vivacité un mouvement de l'âme (ex: Ah!, Hé! Chut!...).
- 7- Mot fonction: Cette catégorie comprend les mots questions, les conjonctions et les prépositions.

**Procédure pour remplir la grille.**

Chaque mot produit est placé dans la case appropriée de la grille. Lorsqu'un même mot est répété, on l'indique dans la colonne "*répétition*" (R) à l'aide d'un astérisque (\*). Les imitations immédiates des énoncés maternels ne sont pas comptabilisées dans la grille. Lorsque la grille est remplie, on dénombre le nombre total de mots-racines différents produits par l'enfant, le nombre total de mots répétés et le nombre total de mots produits.

## Exemple de corpus du sujet #1

- Énoncé # 1 "Ben c'est pour quoi faire ça?"  
 # 2 "Pour quoi faire?"  
 # 3 "J'sais pas."  
 # 4 "Non"  
 # 6 "Veux-tu m'aider à sortir?"  
 # 7 "On la remonte."  
 # 8 "J' va faire...eh..."  
 # 9 "C'est pas elle."  
 # 10 "J' va faire un arbre."

t:	# 1	Age: 3;7 ANS			Tâche: Jeu libre		
	Substantif	Article	Pronom pers	Verbe	Modificateur	Interjection	Mot fonction
*				est faire	c' quoi ça	ben	pour
			J' / Je	sais	pas non		
	maison	une	t' / tu m' / me	veux aider sortir			à
		la	on	remet va			
	arbre	un	elle (a)				

## Appendice H

Tableau 19: Données obtenues pour chaque variable dépendante avant l'analyse lors de la tâche de jeu libre

Sujets	Durée du corpus en minutes	Nombre d'énoncés	Nombre de mots dits	Nombre de mots-racines	Débit lexical mots / min
1	33	315	1195	206	0.0052
2	36	352	1482	232	0.0043
3	32	275	862	183	0.0066
4	30	129	1227	216	0.0057
5	25	330	1581	227	0.0057
6	26	219	1378	171	0.0048
7	31	294	1331	228	0.0055
8	33	286	1315	239	0.0055
9	29	306	1096	203	0.0064
10	25	288	1196	232	0.0032
11	30	266	1692	207	0.0041
12	20	146	647	146	0.0113
13	25	197	1183	183	0.0062
14	18	176	738	154	0.0116
15	28	217	866	158	0.0065
16	33	248	1226	221	0.0055
17	25	203	991	171	0.0069
18	30	225	1084	219	0.0067
19	30	200	1223	196	0.0053
20	31	275	1215	208	0.0055
21	30	261	1432	193	0.0045
22	27	204	1023	224	0.0081
23	33	301	1436	226	0.0048
24	29	188	774	187	0.0083

**Tableau 20: Données obtenues pour chaque variable dépendante avant l'analyse lors de la tâche de collation**

Sujets	Durée du corpus en minutes	Nombre d'énoncés	Nombre de mots dits	Nombre de mots-racines	Débit lexical mots / min
1	18	148	551	51	0.0051
2	14	136	658	50	0.0054
3	18	137	533	81	0.0084
4	16	129	621	52	0.0052
5	19	151	646	42	0.0034
6	12	70	337	42	0.0104
7	17	139	535	42	0.0001
8	16	117	463	74	0.001
9	18	148	578	42	0.004
10	23	219	896	106	0.0051
11	30	195	996	84	0.0028
12	25	161	562	72	0.0051
13	25	188	700	72	0.0041
14	13	97	280	26	0.0071
15	22	97	367	54	0.0067
16	20	104	232	30	0.0065
17	25	126	549	73	0.0053
18	30	189	786	72	0.003
19	18	66	340	38	0.0062
20	15	91	350	38	0.0072
21	30	316	917	77	0.0028
22	17	131	598	80	0.0079
23	18	136	376	50	0.0074
24	20	120	454	62	0.0068

## **Appendice I**

Tableau 21: Fidélité interjuge pour la transcription des corpus.

Sujets	Valeur de "A"	Valeur de "D"	Pourcentage de fidélité (%)
3	160	7	95.8
4	315	14	95.7
8	331	9	97.4
10	300	10	96.8
15	289	17	94.5
16	290	1	99.7
17	325	9	97.3
18	328	8	97.6
19	392	3	99.2
20	276	12	95.8
22	315	13	96
24	271	9	98.19

Moyenne de fidélité: 97%

Tableau 22: Fidélité interjuge pour le nombre total de mots dits

Sujets	Valeur de "A"	Valeur de "D"	Pourcentage de fidélité (%)
3	1397	15	98.9
4	1821	19	99
17	1441	11	99.2
24	1226	6	99.5

Moyenne de fidélité: 99,2%

Tableau 23: Fidélité interjuge pour le nombre total de mots-racines

Sujets	Valeur de "A"	Valeur de "D"	Pourcentage de fidélité (%)
3	264	4	98.5
4	267	7	97.5
17	254	2	99.2
24	248	2	99.2

Moyenne de fidélité: 98,6%

## Appendice J

Tableau 24: Valeurs des "F" et des "p" lors de l'analyse de variance du nombre de mots-racines

Groupe	Jeu libre		Collation	
	F	p	F	p
Rang	1.51	ns	0.04	ns
Sexe	1.48	ns	0.57	ns
MSE	0.04	ns	1.66	ns
Rang x Sexe	0.16	ns	0.88	ns
Rang x MSE	2.17	ns	1.27	ns
Sexe x MSE	0.63	ns	0.34	ns
Rang x Sexe x MSE	0.46	ns	2.04	ns

Tableau 25: Valeurs des "F" et des "p" lors de l'analyse de variance du débit lexical

Groupe	Jeu libre		Collation	
	F	p	F	p
Rang	0.53	ns	0.02	ns
Sexe	0.01	ns	0.01	ns
MSE	0.79	ns	0.52	ns
Rang x Sexe	2.47	ns	1.26	ns
Rang x MSE	0.13	ns	1.08	ns
Sexe x MSE	2.57	ns	0.01	ns
Rang x Sexe x MSE	0.05	ns	3.82	ns

## Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de recherche, madame Judith Comeau, pour son support, ses conseils et sa disponibilité qui ont permis de mener ce projet à terme.

Un gros merci à messieurs Dave Simms, Michael Strobel et Michel Therrien pour leur aide précieuse au plan plus technique du montage de ce document et des analyses statistiques. Merci également à toutes les personnes de mon entourage qui m'ont encouragée et supportée jusqu'au bout de cette entreprise.

Je ne peux passer sous silence les judicieux conseils et le support constant que m'a apporté, tout au cours de la rédaction de ce document, mon oncle, Daniel Côté. C'est un MERCI des plus spécial et sincère que je tiens à lui transmettre.

Finalement, je tiens à remercier chaleureusement les parents et les enfants qui ont bien voulu consacrer de leur temps à ce projet de recherche. Sans vous, ce projet n'aurait pu avoir lieu.

À toutes ces personnes, merci!