

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

Le vocabulaire expressif chez les jeunes enfants libanais

Par
Cynthia Ann Zablit

Programme de Sciences Biomédicales
Faculté de médecine

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise
en Sciences biomédicales

Novembre, 2007

©Cynthia Ann Zablit, 2007



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:
Le vocabulaire expressif chez les jeunes enfants libanais

Présenté par :
Cynthia Ann Zablit

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Phaedra Royle
Président-rapporteur

Natacha Trudeau
Directeur de recherche

Ana Inés Ansaldo
Membre du jury

RESUME

Ce mémoire a été conçu pour être une première étape dans le développement de la recherche sur le langage des enfants libanais, en vue de pallier le manque de connaissances et d'outils adaptés à cette population. C'est dans cette optique que ce projet se propose de décrire le vocabulaire chez les jeunes enfants libanais bilingues et monolingues. Connaître le développement du vocabulaire se révèle important pour le déroulement de ce projet. Les capacités de communication commencent à un très jeune âge, dès la naissance. L'enfant produit ses premiers mots vers l'âge de 10 mois, et passe par une accélération du rythme d'acquisition durant sa deuxième année de vie. Généralement, le vocabulaire précoce se compose majoritairement de substantifs, suivi des verbes ; cependant il est possible de noter des différences entre les populations. Différents facteurs pourraient influencer l'acquisition du vocabulaire comme le sexe, le niveau socioéconomique et la langue maternelle. Le vocabulaire est donc une manifestation précoce du langage, qu'il est très important d'évaluer pour dépister les éventuels retards. Les échantillons de langage et les tests standardisés sont des moyens traditionnellement utilisés, mais de plus en plus les orthophonistes ont recours aux rapports parentaux pour évaluer les capacités précoces chez des enfants très jeunes. L'article issu de ce projet s'est intéressé au développement lexical des enfants bilingues libanais, et a été motivé par le manque d'informations relatives à ces derniers. Les données actuelles sur les enfants bilingues montrent qu'ils n'accusent pas de retard au niveau des acquisitions par rapport aux enfants monolingues, à condition d'utiliser les moyens adéquats pour les évaluer comme la comptabilisation du score conceptuel. Il a été ainsi supposé que ces mêmes observations seraient retrouvées chez les enfants libanais bilingues en comparaisons à leurs pairs monolingues. C'est ainsi que 210 enfants libanais arabophones, francophones et bilingues français/arabe âgés entre 17 et 19 mois et entre 26 et 28 mois, ont été recrutés. Les parents de ces enfants remplissaient une version adaptée du *MacArthur's-Bates Communicative Development Inventories* en français ou en arabe pour les parents d'enfants monolingues, et dans les deux versions pour les parents d'enfants bilingues. Les résultats ont permis de noter que les enfants bilingues avaient une même taille de vocabulaire que leurs pairs francophones quand le vocabulaire conceptuel était comptabilisé. Les enfants arabophones se sont révélés avoir

une taille de vocabulaire inférieure à celle de leurs pairs. L'étude de la composition du vocabulaire met en évidence certaines particularités chez les jeunes arabophones, qui avaient une proportion de verbes plus importante que leurs pairs. La discussion qui a suivi a permis de noter que les données sur les enfants bilingues s'accordaient avec les données déjà existantes dans la littérature. Les particularités des enfants arabophones ont été attribuées à des différences linguistiques. Finalement, une discussion plus générale en rapport aux données sur le développement lexical chez les enfants monolingues a permis d'explorer l'apport des données de l'étude sur le développement lexical des enfants libanais, les facteurs qui pourraient l'influencer et la validité de l'instrument qui a été créé. Des recherches plus approfondies pourraient compléter ce travail en adaptant et validant le reste de l'outil, en étudiant plus précisément l'influence des divers facteurs linguistiques et environnementaux et en confirmant les hypothèses émises sur les théories et le développement du vocabulaire chez les enfants libanais.

Mots clefs : vocabulaire expressif précoce, composition du vocabulaire précoce, bilinguisme, parler libanais, rapports parentaux, petite enfance

ABSTRACT

The present project was developed as a first step towards developing research studying the language development of Lebanese children, in order to tackle the lack of knowledge and instruments relating to this population. Thus the study aimed at describing the expressive vocabulary of monolingual and bilingual Lebanese toddlers. To do so it was important to summarize what is currently known about expressive vocabulary development. Communication begins at birth, and the child produces his first words around the age of 10 months and undergoes a vocabulary explosion during his second year of life. The early vocabulary consists mostly of nouns followed by verbs, although this tendency might differ in various linguistic communities. Various factors might influence the development of vocabulary such as sex, socio-economic status and native language. Since vocabulary is the earliest manifestation of language, it is very important to assess it. Frequent assessment techniques include language sampling and standardized tests, but more recently, speech-language pathologists have used parental reports in order to assess early abilities in young children. The article resulting from the current study describes the lexical development of young Lebanese children and was prompted by the absence of information related to this group. Recent findings about bilingual language development show that there is no delay in the acquisition of vocabulary in bilingual youngsters as compared to monolingual children, as long as adequate tools are used to assess them. These same findings were expected to be found in bilingual Lebanese children. For that purpose, 210 bilingual and monolingual participants aged between 17 and 19 months or between 26 and 28 months were recruited. Parents of monolingual children were asked to fill out either a French or an Arabic version of the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory, and parents of bilingual children were asked to fill out both. Results indicate that bilingual children had a vocabulary comparable in size to their French monolingual peers', when the conceptual vocabulary was used as the comparison variable. Arabic monolingual children had a smaller lexicon than their bilingual and French speaking peers. The composition of the early lexicon was compared, and particularities of young Arabic speaking children were found. In fact, they had a higher proportion of verbs than their

peers. The discussion that follows points out that data concerning bilingual Lebanese children are compatible with the results from previous studies. The observed particularities of Arabic speaking children would likely be related mainly to linguistic typology. A more general discussion explored the possible contribution of the data in the current study to the knowledge base about vocabulary development in Lebanese children, the factors that could influence this development, and the validity of the instrument that was created for this study. In conclusion future and more in-depth research could complete this work by adapting and validating the remaining portions of the instrument and by studying the influence of diverse linguistic and environmental factors. Future work could also confirm some of the hypothesis expressed about the theories and the development of vocabulary in Lebanese children.

Keywords: early expressive vocabulary, early vocabulary composition, bilingualism, Lebanese dialect, parental reports, toddlers

TABLE DES MATIERES

Résumé	iii
Abstract	v
Table des matières	vii
Liste des tableaux	x
Liste des figures	x
Remerciements	xii
Chapitre 1 : Introduction	1
1) Le développement du vocabulaire	3
a) Les premières productions	3
b) Les premiers mots	3
c) L'explosion du vocabulaire	4
d) La composition du vocabulaire	4
2) Les facteurs influents	5
a) Effet du genre	5
b) Effet du niveau socioéconomique	6
c) Effet de la langue maternelle	6
d) Autres effets étudiés	7
3) Les mécanismes d'apprentissage du vocabulaire	8
a) L'approche neurologique	9
b) L'approche comportementale	9
c) L'approche cognitive	9
d) L'approche sociale	10
e) L'approche développementale	10
4) Le développement du vocabulaire chez les enfants libanais	12
5) L'évaluation précoce du vocabulaire	12
a) Les échantillons de langage spontanés	13
b) Les tests normalisés	13
c) Les comptes-rendus parentaux	14
Chapitre 2 : Article	
Le vocabulaire chez les enfants libanais arabophones, francophones et bilingues	17
I- Introduction	20
1) Définition du bilinguisme	20
2) L'évaluation du vocabulaire des enfants bilingues	21

3) Le développement précoce de l'expression chez les enfants bilingues	22
a) La taille et la composition du vocabulaire précoce	22
b) L'explosion du vocabulaire	24
4) Les théories sur le développement du vocabulaire chez les enfants bilingues	24
a) Un système ou deux ?	24
b) Le principe d'exclusion mutuelle chez les bilingues	26
II- Méthodologie	28
1) Elaboration de l'instrument de mesure	28
a) Description des instruments	28
b) Adaptation du MBCDI	29
c) Le pré-test	29
2) Étude principale	30
a) Recrutement et distribution du questionnaire	30
b) Participants	30
c) Traitement des données	31
III- Résultats	31
1) Analyses préliminaires	31
2) Analyses statistiques	32
a) Score conceptuel	32
b) Score total	34
c) Score francophone	35
d) Score arabophone	36
e) Les doublets	36
3) Composition du vocabulaire	37
a) Traitement des données	37
b) Résultats	37
IV- Discussion	39
1) La taille du vocabulaire	39
2) La composition du vocabulaire	42
3) Implications théoriques	43
V- Conclusion	44
Bibliographie	45
Chapitre 3 : Discussion générale	49
1) Le développement du vocabulaire	50
2) Les facteurs influents	51
3) Evaluation de l'outil	54
a) Le questionnaire démographique	54
b) Les inventaires	54

4) Conclusion	55
Références bibliographiques	58
Appendices	64
<i>Appendice 1 Formulaire de consentement – version française</i>	<i>xiii</i>
<i>Appendice 2 Formulaires de consentement – version arabe</i>	<i>xvii</i>
<i>Appendice 3 Questionnaire démographique – Version française</i>	<i>xxi</i>
<i>Appendice 4 Questionnaire démographique – version arabe</i>	<i>xxiv</i>
<i>Appendice 5 Inventaire – version française</i>	<i>xxvii</i>
<i>Appendice 6 Inventaire – version arabe</i>	<i>xxxvi</i>
<i>Appendice 7 Détails de l'adaptation des inventaires</i>	<i>xliv</i>
<i>Appendice 8 Approbation du comité d'éthique</i>	<i>xlvii</i>
<i>Appendice 9 Distribution du niveau d'éducation de la mère avec les données manquantes</i>	<i>xlvii</i>

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Distribution du genre et de l'éducation de la mère en fonction des différents groupes_ 32

LISTE DES FIGURES

- Figure 1 : Score conceptuel moyen en fonction de l'âge. _____ 33*
- Figure 2 : Score total moyen en fonction de l'âge. _____ 34*
- Figure 3 : Score français moyen en fonction de l'âge. _____ 35*
- Figure 4 : Score arabe moyen en fonction de l'âge. _____ 36*
- Figure 5 : Composition du vocabulaire conceptuel en fonction de l'âge et des groupes linguistiques __ 37*

A ma mère,
Toujours fière de son petit savant.

Remerciements

Ma reconnaissance la plus profonde va à Dr. Natacha Trudeau pour avoir accepté de me diriger dans ce travail. Sa disponibilité, ses conseils judicieux et ses encouragements m'ont permis de progresser continuellement dans mon projet, et d'acquérir de nouvelles compétences dans la recherche.

Je tiens à remercier l'Association Philippe Jabre du Liban, la Fondation de l'Hôpital Sainte-Justine et la Fondation de la Recherche sur les Maladies Infantiles pour leur soutien financier qui m'a permis d'entreprendre et de mener à bout mes études. Je remercie également l'Université de Montréal et le Ministère Libanais de l'Enseignement supérieur pour la bourse d'exemption qui m'a été accordée.

Ma reconnaissance va aussi à Dr. Renée Béland pour sa disponibilité et pour l'aide qu'elle m'a apportée à plusieurs occasions au niveau administratif et financier.

Un grand merci à toutes les directrices des garderies pour leur intérêt et leur coopération dans le recrutement, ainsi qu'à toutes les personnes, et en particulier Nada, qui m'ont aidée dans la distribution et la collecte des questionnaires. Sans elles, je n'aurais pas pu atteindre mes objectifs.

Je remercie également tous les participants d'avoir consacré du temps à remplir les questionnaires. Sans eux, ce projet n'aurait pas pu être réalisé.

Je ne saurais oublier mes amis à Montréal, qui m'ont entourée et soutenue dès mon arrivée, rendant la distance moins difficile. Merci pour ton aide Marie, ta présence et ton oreille toujours attentive. Céline, quelques mots ne sauraient résumer mon affection. Merci pour tous les beaux souvenirs, les folies et cette belle amitié.

Mes remerciements vont à toi aussi Alexandre, pour avoir juste été là. Merci pour ton infinie patience, tes encouragements et ton support. J'espère que j'aurai pleinement le temps de compenser ce temps passé loin de toi.

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION

Les premières acquisitions, les premiers pas, les premiers mots des enfants font toujours la fierté de leurs parents qui ne tariront pas d'éloges sur les progrès constants de leurs petits. Pour les professionnels, repérer ces acquisitions et suivre leur évolution est primordial pour s'assurer d'un développement harmonieux sans retard et sans troubles, et c'est aux orthophonistes qu'il revient d'évaluer le langage et la communication. Pour pouvoir bien mener cette tâche, les connaissances sur le développement normal du langage sont indispensables. C'est dans cette optique que différentes recherches ont été menées, afin d'étudier et de décrire le développement du langage dans le but d'améliorer le dépistage et le diagnostic de troubles du langage. Et bien que certains phénomènes semblent universels, chaque langue et chaque culture possèdent des caractéristiques qui lui sont propres, d'où la nécessité d'évaluations et de normes adaptées spécifiquement aux différentes populations.

Au Liban l'orthophonie est une discipline encore jeune, qui commence à être connue. La demande d'évaluations augmente de plus en plus, mais malheureusement très peu de ressources comme les tests et matériels sont disponibles, et les orthophonistes ont souvent recours à du matériel et des normes européens ou nord-américains qui ne sont pas nécessairement valides ou adaptés à la population libanaise. Beaucoup d'évaluations sont élaborées à partir de « recettes maison », et les orthophonistes ont recours à leur intuition et leur expérience pour déterminer la nécessité d'une prise en charge. Or, en dehors des cas extrêmes, cette décision n'est pas toujours évidente en l'absence de repères et de données sur la population libanaise. Par ailleurs le développement de l'orthophonie, et les tendances actuelles vers l'intervention précoce ont amené à des consultations d'enfants de plus en plus jeunes.

Le présent projet a pour but de décrire le vocabulaire des enfants libanais monolingues et bilingues, et d'observer les éventuelles différences entre les deux groupes. La première partie de ce projet va s'intéresser au vocabulaire chez les enfants monolingues, et les moyens traditionnels utilisés pour l'évaluer. La seconde partie comporte l'article qui étudie plus particulièrement le vocabulaire chez les enfants libanais bilingues et unilingues. La troisième partie comportera une discussion générale sur le développement du vocabulaire expressif et la validité de l'outil qui a été utilisé.

1) Le développement du vocabulaire

Le langage commence par se développer très tôt dès les quelques premiers mois de vie. Dès son plus jeune âge l'enfant réagit au discours et aux chants de sa mère (Nakata et Trehub, 2004). Il développe des capacités de compréhension contextuelle à l'aide d'indices environnementaux : la vue de la serviette, la routine quotidienne, etc. Ainsi il commence à enlever ses habits en entendant son père dire « on va prendre le bain ». Le jeune enfant manifeste également des intentions communicatives précoces avant même de parler : tendre les bras pour être enlevé de son berceau, pointer, tendre la main, faire non avec la tête, etc. (Aimard, 1984). L'intérêt sera porté particulièrement au développement précoce du vocabulaire expressif, entre la naissance et l'âge de 30 mois.

a) Les premières productions

Les premières productions de l'enfant se résument aux pleurs et aux cris, qui se différencient très vite, et qu'il utilise dans un but communicatif pour exprimer ses besoins. A l'âge de 5 mois, l'enfant commence à contrôler ses vocalisations et devient capable d'imiter les intonations des adultes et de les varier. Vers l'âge de 7 mois les premières consonnes apparaissent dans le cadre de syllabes répétitives comme : mamamama. Ce babillage va progressivement s'enrichir de consonnes et se diversifier (Florin, 1999). Le babillage de l'enfant est constitué de phonèmes et d'intonations propres à la langue de l'enfant, ce qui permet de noter une différence dans les babillages à travers les différentes populations (de Boysson-Bardies, Halle, Sagart et Durand, 1989).

b) Les premiers mots

Généralement c'est entre 9 et 10 mois que l'enfant produit ses premiers mots. Il utilisera des mots comme « papa » et « mama » dans des contextes bien précis. Ces premiers mots sont souvent des répétitions d'une syllabe que les parents vont identifier comme « mot ». C'est grâce au feedback des parents que les enfants vont stabiliser ces formes phonétiques et les utiliser comme des mots. Le vocabulaire expressif de l'enfant va alors s'accroître lentement. Ainsi en l'espace de 6 mois en moyenne, l'enfant possèdera environ 50 mots dans son vocabulaire expressif (Florin, 1999).

c) L'explosion du vocabulaire

Suite à cette lente progression, les enfants vont avoir une explosion du vocabulaire durant leur deuxième année de vie. Elle est surtout observable dans les études utilisant les rapports parentaux, où les parents rapportent le nombre de mots dits par leurs enfants. Il est ainsi possible d'observer l'enrichissement du vocabulaire, qui n'apparaîtrait pas nécessairement lors de la passation de tests standardisés (où le nombre d'items est plus réduit) ou dans les échantillons de langage (qui sont limités dans le temps et le contexte) (Fenson et coll., 1994).

D'Odorico et ses collaborateurs (2001) ont suivi longitudinalement le développement langagier de 42 enfants âgés entre 12 mois et 16 mois, jusqu'à ce que leur vocabulaire expressif soit constitué de 200 mots. Le suivi s'est fait mensuellement en utilisant les rapports parentaux. L'explosion du vocabulaire a été mise en évidence durant la deuxième année de vie de l'enfant, plus précisément lorsque le vocabulaire de l'enfant se situe entre 20 et 30 mots. L'enfant passait alors de 7 nouveaux mots à 52 nouveaux mots par mois. Les auteurs ont noté une grande variabilité individuelle. En effet ces accélérations ne survenaient pas au même âge, ni au même niveau de vocabulaire pour tous les enfants. Parmi les études transversales, celle réalisée auprès de 669 enfants anglais, âgés entre 12 mois et 25 mois, met en évidence cette explosion du vocabulaire (Hamilton, Plunkett et Schaefer, 2000), alors que celle réalisée auprès d'enfants québécois âgés entre 8 mois et 30 mois relève plutôt une évolution plus régulière (Boudreault, Cabirol, Trudeau, Poulin-Dubois et Sutton, 2007). Les grandes variabilités individuelles observées auraient pu toutefois masquer ce phénomène.

d) La composition du vocabulaire

La composition du vocabulaire précoce a souvent suscité la curiosité des chercheurs et a été étudiée chez différentes populations. Ainsi chez les enfants américains et québécois, les substantifs constitueraient plus de la moitié du vocabulaire expressif des enfants entre 16 et 30 mois, et les verbes constitueraient la deuxième proportion la plus importante du vocabulaire expressif (Fenson et coll., 1994 ; Trudeau, Frank et Poulin-Dubois, 1999). Cette idée est renforcée par la comparaison inter-linguistique de la composition du vocabulaire d'enfants espagnols, hollandais, français, hébreux, italiens, coréens, et anglais américains réalisée par Bornstein et ses collaborateurs (2004). Des

particularités propres à chaque population peuvent toutefois être relevées. Ainsi, chez les enfants coréens bien que les substantifs soient la catégorie la plus importante dans leur vocabulaire, ils ont significativement plus de verbes que leurs pairs anglophones (Kim, McGregor et Thompson, 2000). Cette différence a été attribuée aux particularités linguistiques du Coréen, à savoir que le verbe est en position finale accentuée et à l'input des parents différent, qui se sont révélés produire plus de mots d'action et d'induction de verbes. Chez les enfants hébraophones, la proportion des verbes était comparable à celle de leurs pairs américains dans les 50 premiers mots, cette proportion diminuait par la suite. En effet entre l'âge de 18 et 24 mois, les enfants hébreux n'acquièrent qu'une douzaine de nouveaux verbes, les acquisitions se faisant au niveau morphologique (i.e. diversification des formes d'un même verbe) plutôt que lexical (i.e. ajout de nouveaux verbes dans le répertoire de l'enfant) (Matial, Dromi, Sagi et Bornstein, 2000).

Les résultats sur la population d'enfants chinois mandarins vont à l'encontre de cette tendance vers les substantifs. En effet l'étude réalisée par Tardif (1996) permet de noter une prédominance de verbes dans la composition du vocabulaire. Ces différences ont été attribuées aux particularités linguistiques du mandarin, à savoir que le verbe est en position finale accentuée, tout comme le coréen.

2) Les facteurs influents

Au cours des différentes études, il a été possible d'étudier l'influence éventuelle de différents facteurs sur le développement du langage. Certains facteurs plus ou moins influents ont ainsi pu être notés.

a) Effet du sexe

Traditionnellement un avantage est conféré aux filles dans l'acquisition du langage et dans le développement du vocabulaire en particulier. Cette différence a été notée par Kern (2003) dans son étude sur le développement du vocabulaire des enfants français de France, mais se révèle peu significative au niveau pratique puisque la différence en nombre de mots est très petite. D'Odorico et ses collaborateurs (2001) notent que cette différence serait observable uniquement durant la période des 50 premiers mots, et s'estomperait par la suite.

C'est dans cette optique que plusieurs tests d'évaluation du lexique offrent tout de même des normes différentes pour les filles et les garçons.

b) Effet du niveau socioéconomique

Les effets du niveau socioéconomique varient suivant les études, et le mode d'influence n'est pas uniforme à travers les études. Hoff (2003) a étudié l'influence du niveau socioéconomique sur le vocabulaire de 60 enfants dont le niveau socioéconomique a été déterminé à l'aide d'un questionnaire normalisé. La moitié de l'échantillon, qui provenait d'un milieu moyen ou pauvre, avait moins de vocabulaire que les enfants d'un niveau socioéconomique élevé. L'étude de l'interaction mère-enfant permet de noter que les mères ayant un niveau socioéconomique élevé utilisaient un langage plus riche, favorisant ainsi le développement lexical de leurs enfants. D'Odorico et ses collaborateurs (2001) relèvent cette même influence, mais notent que cet effet s'estompe quand le vocabulaire de l'enfant dépasse les 50 mots, insinuant que les enfants d'un niveau socioéconomique inférieur compensent leur retard. À l'inverse, Hamilton et ses collaborateurs (2000) ne notent pas d'influence du niveau socioéconomique dans leur étude sur les enfants anglophones, menée dans le cadre de la normalisation d'un rapport parental d'évaluation du vocabulaire.

c) Effet de la langue maternelle

Les différentes études inter linguistiques ont permis de comparer différentes populations entre elles. Il semblerait que les enfants des diverses populations ne se développeraient pas de la même façon au niveau du vocabulaire. Ainsi les enfants français, anglais, québécois et islandais auraient moins de vocabulaire que les enfants américains du même âge. (Kern 2003 ; Hamilton et coll., 2000 ; Boudreault, Cabirol, Trudeau et Sutton, 2005 ; Thordardottir, Ellis-Weismer et Evans, 2002). C'est suite à ces résultats que des précautions dans les évaluations ont été recommandées, les normes obtenues pour une population ne s'appliquant pas nécessairement aux enfants d'une population différente.

Quand ce sont des rapports parentaux qui sont utilisés (comme c'est souvent le cas pour étudier le vocabulaire précoce), les différences pourraient provenir aussi de la

surestimation ou sous estimation de la part des parents ou de ce qu'ils considèrent comme étant un mot (la parole des enfants étant encore déformée en jeune âge).

Les différences linguistiques pourraient également expliquer les performances différentes des populations :

- Le nombre de concepts : les américains auraient par exemple plus d'un terme pour expliquer des concepts proches, versus un seul terme en français (Hamilton et coll., 2000).
- La complexité morphologique : Les enfants exposés à des langues morphologiquement riches comme le français ou l'islandais ont moins de vocabulaire que les enfants anglophones (Boudreault et coll., 2005 ; Thordardottir et coll., 2002). Cette différence s'atténuerait et disparaîtrait avec l'âge (Thordardottir, 2005).

Un autre groupe linguistique constitué des enfants bilingues a également été étudié. Le bilinguisme avait été désigné comme un facteur de retard de langage, étant donné les scores inférieurs aux tests de vocabulaire obtenu par les enfants bilingues (Ben-Zeev, 1977). Des études plus récentes prenant en compte les compétences des bilingues dans les deux langues ont contredit cette idée montrant que le bilinguisme ne causait pas de retard de vocabulaire (Pearson et Fernández, 1994). La littérature concernant les enfants bilingues sera développée ultérieurement dans l'article.

d) Autres effets étudiés

Une étude réalisée par Boudreault (2006) dans le but d'étudier l'influence de facteurs socio-biologiques et environnementaux sur le développement du vocabulaire précoce de l'enfant a abordé l'influence du niveau d'éducation de la mère et du père. Les résultats ont permis de noter une influence significative mais faible du niveau d'éducation du père. En effet, les enfants dont le père a un diplôme universitaire ont un score de vocabulaire plus élevé, mais cet effet n'explique que 0,8% de la variance. Le niveau de scolarité de la mère a également une influence significative sur le vocabulaire de l'enfant : plus le niveau serait élevé, plus le score de vocabulaire serait grand. De plus, il est intéressant de noter une interaction entre le niveau de scolarité de la mère et l'âge, ce qui expliquerait 5,7% de la variance. Ainsi, avec l'âge, l'effet du niveau d'éducation de la mère va s'accroître.

L'étude réalisée par Bornstein et ses collaborateurs (2004) permet de noter une différence dans le vocabulaire expressif entre les aînés et les plus jeunes uniquement à l'aide des rapports parentaux, mais pas dans les tests ou les échantillons de langage. Ainsi les mères semblent surestimer le vocabulaire leur premier né, probablement à cause d'un manque de repères pour pouvoir effectuer une évaluation fidèle du vocabulaire. D'Odorico et ses collaborateurs (2001) n'ont pas mis en évidence cette différence dans leur étude des enfants italiens en utilisant les rapports parentaux.

Le lieu de garde pourrait influencer le vocabulaire puisqu'à priori, les garderies et les crèches offrent des milieux plus stimulants. Dans son étude sur les facteurs influençant le développement lexical des enfants québécois Boudreault (2006) ne montre toutefois pas de différence entre les différents milieux de garde. Par contre, une étude plus récente réalisée par Bouchard et ses collaborateurs (2007) montre que le milieu de garde influencerait le développement lexical des jeunes enfants : les enfants qui fréquentent une garderie auraient un vocabulaire expressif plus riche que les enfants gardés à la maison.

Les résultats concernant ces facteurs ne sont pas à généraliser à toutes les populations, puisque les valeurs, les coutumes et les caractéristiques varient d'un lieu à l'autre et d'un pays à l'autre. D'ailleurs l'influence des facteurs devrait être considérée dans le cadre d'interactions multiples et plus complexes.

3) Les mécanismes d'apprentissage du vocabulaire

Différentes théories ont été proposées pour expliquer le développement du vocabulaire chez l'enfant. Ces théories peuvent être regroupées en différentes approches : comportementale, développementale, linguistique, neurologique, traitement de l'information, cognitive, sociale. L'intérêt se portera sur les approches qui sont en relation avec le développement du vocabulaire, et les théories les plus répandues qui s'y rattachent.

a) L'approche neurologique

Dans son ouvrage, Nelson (1998) décrit l'approche neurologique où l'accent est mis sur le caractère inné du langage. Cette approche suppose qu'il existe des structures et systèmes dans le cerveau qui vont permettre le développement du langage, tout comme se développeraient d'autres aptitudes comme la marche par exemple. Cette approche admet cependant que l'environnement a un rôle à jouer dans l'acquisition du langage en parallèle aux mécanismes neurologiques. Cette approche de maturation explique le développement du langage à travers les modifications et la maturation du cerveau. En effet, le développement du langage a été corrélé à des changements anatomiques comme le phénomène de myélinisation (Pujol et coll., 2006). La présence d'une période critique à l'apprentissage du langage entraîne la persistance d'un accent lors de l'apprentissage d'une seconde langue après un certain âge (Flege, Yeni-Komshian et Liu, 1999). Ces observations pourtant reliées au langage ne permettent pas d'expliquer ses mécanismes d'apprentissage.

b) L'approche comportementale

Cette approche est la plus simpliste concernant l'apprentissage des mots puisqu'elle suppose que l'enfant acquière les mots par simple association. L'enfant commence par écouter ses parents utiliser les mots, et leur associe un sens. Par la suite, l'enfant commence à produire ces mots par imitation. Les productions adaptées et reconnaissables seront alors gratifiées (par un sourire, un bravo, l'obtention d'un objet désiré, etc.), alors que les productions erronées seront corrigées (Bloom, 2000).

c) L'approche cognitive

Selon l'approche cognitive l'acquisition du langage ne serait ni innée ni acquise mais aurait une étroite relation avec le développement cognitif de l'enfant. Les précurseurs cognitifs seraient eux innés et le langage est le résultant de la capacité à symboliser et accéder à la représentation qui eux proviennent de la maturité cognitive. Cette approche cognitive a été développée par Piaget [1896-1980]. L'approche cognitive ne présente donc pas de théorie spécifique au développement du langage, mais considère que ce sont des mécanismes cognitifs qui développent le langage (Owens, 1988). Diverses

études ont ainsi mis en relation le développement du langage à des composantes cognitives comme la théorie de l'esprit (Miller, 2006), la mémoire de travail et l'inhibition (Wolfe et Bell, 2004). Dans l'optique de cette approche le développement du lexique semblerait résulter de la capacité à abstraire, où l'enfant va représenter les objets et les concepts par des séquences sonores arbitraires.

d) L'approche sociale

Cette approche se base sur l'importance des relations sociales dans l'acquisition du langage. Cette approche contraste avec les précédentes qui supposent que le développement du langage proviendrait de facteurs intrinsèques à l'enfant, alors que la théorie sociale insiste sur le rôle de l'environnement et en particulier des parents, dans l'établissement du langage dans la petite enfance. C'est de par leurs réponses aux productions de l'enfant (pleurs par exemple) que les parents instaurent et renforcent la communication. Plus tard, c'est à travers les interactions, l'attention conjointe et les intentions communicatives que le langage va prendre sens et se développer (Bruner, 1975). L'enfant va alors comprendre le pouvoir des mots. Il comprendra que les séquences entendues ont un sens et qu'il peut les réutiliser dans le but de communiquer à son tour. Il comprendra que tel son, tel syllabe puis tel mot lui permet d'obtenir ce qu'il désire et diversifiera ses productions en fonctions de son besoin de communiquer.

e) L'approche développementale

Bien que les jeunes enfants utilisent un mot, ce mot n'a pas nécessairement la même signification que le même mot utilisé par un adulte. En effet l'enfant peut utiliser le mot « balle » pour référer à tout ce qui est rond (surgénéralisation), ou bien au contraire à une balle particulière (sousgénéralisation) (Aimard, 1984). La théorie développementale permet donc d'expliquer comment les premiers mots acquis de façon contextuelle se redéfinissent au fur et à mesure pour devenir comparables à la définition adulte.

Les approches développementales proposent que l'enfant aurait d'autres mécanismes que l'association mot/référent qui rentrent en jeu dans l'apprentissage des mots. Face à un nouveau mot, l'enfant a une quantité d'informations à prendre en compte. Les principes de contraintes sont des moyens que l'enfant utilise pour inférer le sens d'un mot en réduisant le nombre de possibilités et la quantité d'informations. Diverses

contraintes ont été définies et semblent fonctionner de façon simultanée ou séquentielle :

- *Le principe de l'objet entier* : Ce principe stipule que l'enfant qui entend un nouveau mot va supposer que le mot réfère à un objet (Golinkoff, Mervis et Hisher-Pasek, 1994). Il permet ainsi d'expliquer l'apparition des premiers mots dans le vocabulaire de l'enfant, mais ne peut pas rendre compte de la capacité de l'enfant à se corriger ou à apprendre le nom des parties ni à expliquer l'acquisition rapide du vocabulaire. Ainsi dans un second stade, c'est le principe d'exclusion mutuelle qui entrerait en jeu.

- *Le principe d'exclusion mutuelle* : Selon ce principe les enfants associeraient une seule étiquette à un concept donné, chaque concept ne pouvant donc avoir qu'une seule étiquette. La manifestation de ce concept comporte plusieurs effets comme : le « *disambiguity effect* » qui amène l'enfant à associer un nouveau mot entendu à un objet inconnu, l'effet de correction qui pousse l'enfant à corriger ses croyances et l'effet de rejet qui permet à l'enfant de rejeter les nouvelles étiquettes pour un concept déjà connu. Ce dernier effet permet aussi de rejeter les informations d'un interlocuteur à qui il ne fait pas confiance (comme un autre enfant, ou un adulte avec des antécédents d'erreurs) (Merriman et Bowman 1989 ; Bloom, 2002).
Cependant ce principe ne permet pas d'expliquer comment l'enfant arrive à apprendre les nuances et les catégorisations puisque les concepts et les mots ne sont pas réellement mutuellement exclusifs. C'est ainsi qu'interviendrait le principe de contraste dans un stade plus avancé.

- *Le principe de contraste* : selon ce principe, deux mots ne peuvent pas avoir exactement le même sens, et même les synonymes contrastent à un niveau. Dans l'acquisition le principe de contraste va permettre à l'enfant d'associer au chien les mots « Rufus » et « animal » et pousse les enfants à corriger leur utilisation des mots jusqu'à la conceptualisation adulte (Clark, 1990).

4) Le développement du vocabulaire chez les enfants libanais

Il n'a pas été possible de trouver d'études répertoriées décrivant le développement du langage chez les enfants libanais. Une étude non publiée a été réalisée dans le cadre d'un mémoire de fin d'étude et avait pour but de décrire le développement du langage des enfants libanais au niveau phonétique, lexical et syntaxique. Cette étude a porté sur 168 enfants libanais âgés entre un an et demi et sept ans. Au niveau lexical, les analyses ont porté surtout sur la composition du vocabulaire et l'âge d'acquisition de différentes catégories : par exemple, les verbes seraient acquis à partir de 2 ans jusqu'à 2 ans 3 mois et les prépositions entre 2 ans 3 mois et 2 ans 6 mois. Les échantillons de langage analysés ont été obtenus dans des situations semi-dirigées. Bien que cette étude soit intéressante pour donner certains repères aux professionnels de l'enfance, certaines limites peuvent être relevées. En effet, les échantillons dans chaque tranche d'âge étaient réduits (12 enfants par tranche d'âge). Le statut linguistique n'a pas été contrôlé, et les enfants de l'échantillon étaient exposés au français et à l'arabe. Bien que ceci ne soit pas précisé, il semblerait que l'analyse qui a abouti aux résultats a uniquement porté sur les productions obtenues en arabe, alors que les enfants produisaient dans les deux langues (*code-mixing*) (Akiki et coll., 2003).

Le vocabulaire est un des premiers indicateurs des capacités langagières précoces de l'enfant. Il permet de donner une idée plus précise que l'âge du niveau de langage, surtout chez les jeunes enfants (D'Odorico et coll., 2001) et la taille du vocabulaire a été reliée à l'apparition des premières combinaisons de mots (Devescovi et coll., 2005). Le niveau de vocabulaire est d'ailleurs utilisé dans les études interlinguistiques pour pouvoir comparer différentes populations. Ainsi, évaluer le vocabulaire en particulier chez les jeunes enfants, se révèle ainsi être très important.

5) L'évaluation précoce du vocabulaire

Dans son ouvrage, Paul (2001) décrit divers moyens pour évaluer le vocabulaire précoce chez les enfants. Une première méthode consiste à obtenir des échantillons de langage de l'enfant à travers des enregistrements qui seront analysés par la suite. Une deuxième méthode serait l'utilisation de tests standardisés afin de comparer les performances de l'enfant aux épreuves du test à celles de sa population. Une troisième

méthode qui pourrait être utilisée est le rapport parental. Ces différents moyens d'évaluation seront présentés plus en détail dans ce qui suit.

a) Les échantillons de langage spontanés

Cette méthode consiste à recueillir des productions des enfants dans des situations libres ou semi dirigées. L'examineur va tenter de créer des situations qui devraient amener l'enfant à produire des éléments lexicaux et grammaticaux à être analysés. Parfois les échantillons sont recueillis à la maison où les conditions sont plus naturelles et familières à l'enfant. Ces productions sont transcrites et analysées, en compilant la longueur moyenne des énoncés et la richesse du vocabulaire.

Concernant le vocabulaire expressif, l'analyse des échantillons spontanés porte sur le nombre de mots dits, la variété du vocabulaire et sa composition. L'avantage de cette méthode est qu'elle permet d'avoir une idée des mots utilisés spontanément par les enfants et de la façon dont ils les utilisent. Le désavantage est que l'observation de l'enfant se fait sur une période limitée, dans un contexte déterminé et ne permet donc pas d'avoir une idée réelle de toutes les capacités de l'enfant. En effet, les performances de l'enfant se limitent au matériel présenté ou à la situation de l'enregistrement et l'enfant n'utilisera probablement pas tous les mots qu'il connaît dans ce contexte. La nouveauté du cadre ou les personnes non familières peuvent influencer les performances ; l'enfant peut être intimidé ou peu coopérant. De plus, la transcription des échantillons demande beaucoup de temps (Paul, 2001).

b) Les tests normalisés

Les tests normalisés de vocabulaire sont généralement des épreuves de désignation d'images (pour évaluer le vocabulaire réceptif) ou des épreuves de dénomination (pour évaluer le vocabulaire expressif). Ces tests permettent de situer l'enfant par rapport aux enfants de son âge.

En français, il est possible de trouver des tests qui évaluent spécifiquement le vocabulaire, comme l'Echelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP) (Dunn, Theriault-Whelan et Dunn, 1993). Ce test permet d'évaluer le vocabulaire réceptif à partir de l'âge de 2 ans et demi jusqu'à l'âge adulte. L'évaluation du vocabulaire peut également se faire dans le cadre d'une batterie d'évaluation du

langage oral comme dans les Nouvelles Epreuves pour l'Examen du Langage (N-EEL) (Chevrié-Muller et Plaza, 2001). Cette batterie est destinée aux enfants de 4 à 8 ans, et on y retrouve une épreuve de dénomination de 29 images.

Ces tests sont intéressants pour construire un profil de l'enfant, le situer par rapport aux normes et confirmer ou infirmer la présence d'un problème. Leur désavantage est qu'ils contiennent un nombre d'items limité, ce qui ne permet pas de couvrir toutes les capacités de l'enfant. Ils ne permettent généralement pas d'évaluer des enfants très jeunes, avant l'âge de 2 ans et demi. Les conditions de passation sont artificielles pour l'enfant et les épreuves peuvent être longues et exigent beaucoup de temps, ce qui ne reflète pas le quotidien de l'enfant. Les réponses de l'enfant pourraient être influencées par la fatigue ou l'ennui ou par le fait d'être en présence d'une personne non familière. Finalement il est à noter que la coopération de l'enfant est nécessaire, ce qui n'est pas toujours possible (Lefebvre et Trudeau, 2005).

c) Les comptes-rendus parentaux

Pour évaluer le vocabulaire, il est également possible d'avoir recours aux comptes-rendus parentaux. Ceux-ci peuvent prendre la forme de « journal de bord » où les parents rapportent les compétences et les progrès de leur enfant. Cependant les données rapportées par les parents sembleraient être plus fiables si elles sont basées sur la reconnaissance plutôt que sur le rappel. Pour ceci, on utilise généralement des listes préétablies où les parents cochent les compétences correspondant à celles leurs enfants (mots compris ou dits, énoncés produits).

Outre que de permettre l'évaluation dès l'apparition des premiers mots (compris ou dits), cette méthode ne requiert pas la coopération des enfants et les données se basent sur plusieurs observations étalées dans le temps et dans plusieurs situations. L'évaluation peut porter sur des compétences précoces, dès l'apparition des premiers mots pour le vocabulaire expressif. Mais malgré ces avantages, il n'en demeure pas moins que les informations sont rapportées par les parents et comportent le risque d'une surestimation ou sous-estimation des compétences de l'enfant (Fenson et coll., 2007).

Dans les comptes-rendus souvent utilisés, on peut retrouver le *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories* (MBCDI) (Fenson et coll., 1993) et le *Language Development Survey* (LDS) (Rescorla, 1989). Ces rapports sont également

utilisés dans les projets de recherche sur le vocabulaire (Rescorla et Achenbach, 2002 ; Kauschke et coll., 2001). Le MBCDI, qui est un outil plus couramment utilisé, est détaillé dans la section suivante.

Le MacArthur-Bates Communicative Development Inventories

Le MBCDI est un instrument adressé aux parents qui permet d'apprécier le développement langagier des enfants âgés entre 8 et 30 mois.

Il comprend trois questionnaires :

- « Mots et gestes »: ce questionnaire vise l'évaluation de la compréhension et des premières productions de l'enfant (modes oral et gestuel). Il est destiné aux enfants âgés de 8 à 16 mois ;
- « Mots et énoncés » : ce questionnaire vise essentiellement l'évaluation de l'expression de l'enfant âgé de 16 à 30 mois ;
- « CDI-III » : ce questionnaire a été rajouté récemment et permet d'évaluer le vocabulaire expressif et la grammaire chez les enfants âgés de 30 à 37 mois.

Le MBCDI originellement élaboré en anglais a été traduit et adapté dans plusieurs langues (voir le site internet pour une liste détaillée des différentes adaptations <http://www.sci.sdsu.edu/cdi/cdiwelcome.htm>). Il a été utilisé pour décrire le développement du langage dans diverses populations comme par exemple : française (Kern, 2003), québécoise (Trudeau et coll., 1999) et anglaise (Hamilton et coll., 2000). La disponibilité du questionnaire dans plusieurs langues a permis d'effectuer des comparaisons interlinguistiques sur le développement langagier des différentes populations (Devescovi et coll., 2005).

Le MBCDI a fait l'objet de diverses études de validité. Il s'est révélé avoir une bonne validité prédictive chez les enfants de deux ans. Leurs scores au MBCDI à l'âge de 2 ans étaient corrélés à leurs résultats aux tests de compréhension et de cognition à 3 ans (Feldman et coll., 2005). A l'âge de 1 an, la validité prédictive du MBCDI est plus faible, puisque les scores à l'âge de 1 an aux questionnaires « mots et gestes » étaient faiblement corrélés aux résultats à 2 ans aux questionnaires « mots et énoncés » (Feldman et coll., 2000). Ceci a poussé les chercheurs à recommander l'utilisation

parallèle d'autres critères (présence d'otites à répétition, doute des parents) pour détecter les retards de langage à l'aide du MBCDI.

Outre la validité prédictive, la validité concordante du MBCDI a également été étudiée. Il s'est avéré que les parents étaient aptes à rapporter fidèlement les capacités expressives de leur enfant jusqu'à l'âge de 30 mois (Hoff, 2003 ; Feldman et coll., 2007).

Le MBCDI se révèle donc être un instrument dont la validité a été bien établie. C'est ce qui a rendu son utilisation répandue dans les études sur le développement précoce du langage. De plus, les diverses études ont montré qu'il conserve cette validité lors de son utilisation auprès de populations diverses (Heilmann, Weismer, Evans et Hollar, 2005 ; Charman, Dres, Baird et Baird, 2003), en particulier auprès des enfants bilingues, puisqu'il s'est avéré être un instrument utile dans la description du langage et du dépistage (Marchman et Sussmann, 2002). Ses qualités psychométriques et sa disponibilité dans plusieurs langues et en particulier en français, ont justifié le choix du MBCDI comme instrument de ce projet.

CHAPITRE 2 : ARTICLE

LE VOCABULAIRE CHEZ LES ENFANTS LIBANAIS ARABOPHONES, FRANCOPHONES ET BILINGUES

Titre

Le vocabulaire chez les enfants libanais arabophones, francophones et bilingues.

The vocabulary of Lebanese bilingual and monolingual French and Arabic speaking children.

Auteurs

Cynthia Zablit, M.Sc., Sciences Biomédicales, Université de Montréal, Centre de Recherche Hospitalier Universitaire Sainte-Justine. 5200 Bélanger Est, Montréal, Qc, H1T 1C9.

Courriel : [REDACTED]

Natacha Trudeau PhD., Ecole d'Orthophonie et d'Audiologie, Université de Montréal. Centre de Recherche Hospitalier Universitaire Sainte-Justine. 5200 Bélanger Est, Montréal, QC, H1T 1C9. Courriel : [REDACTED]

Mots clefs

Bilinguisme, Vocabulaire, Rapport parental, Parler libanais, Evaluation, Jeune enfant (0 à 3 ans)

Bilingualism, Vocabulary, Parental report, Spoken Lebanese Arabic, Evaluation, Toddler

Résumé

Le présent projet a pour but de connaître le vocabulaire des enfants libanais. En effet, très peu de connaissances sont disponibles sur ce sujet, et les orthophonistes confrontés à cette population ont un besoin de repères qui se fait de plus en plus ressentir dans les évaluations de ces enfants. Au total, 210 enfants libanais âgé entre 17 et 19 mois et 26 et 28 mois, bilingues français / arabes, francophones ou arabophones ont participé à cette étude. Les parents d'enfants monolingues ont rempli une version adaptée du *MacArthur's-Bates Communicative Development Inventories* en français ou en arabe ; les parents d'enfants bilingues ont rempli les deux versions. Les comparaisons de la taille du vocabulaire de ces trois groupes linguistiques permettent de mettre en évidence

que les bilingues ont un score conceptuel équivalent à celui des monolingues et que si l'on considère le vocabulaire arabe ou français uniquement, ils en seront désavantagés. Des particularités des enfants arabophones ont pu être remarquées telles que : un vocabulaire significativement inférieur à leurs pairs et une composition du vocabulaire précoce différente, où la proportion de verbes était plus importante que chez leurs pairs. Ces particularités pourraient être attribuées à des différences linguistiques au niveau de la qualité de l'input et de la morphologie. Les implications apportées par ces résultats sur les théories du développement lexical des enfants bilingues sont discutées, ainsi que les implications pratiques qui comportent entre autres la création d'un outil adapté à la population libanaise, et la définition de repères pouvant servir dans les évaluations orthophoniques.

Abstract

The following project was conducted in order to describe the vocabulary of Lebanese children. Speech-language pathologists working with this population lack information concerning the specificity of these children in order to be able perform more efficient assessments. In total 210 French/Arabic bilingual children and French or Arabic monolingual children participated in the study. They were aged between 17 and 19 months and between 26 and 28 months. Parents were asked to fill a questionnaire, the MacArthur's-Bates Communicative Development, in a French adapted version or in a translated adapted Arabic version. Parents of monolingual children were asked to fill the corresponding form in Arabic or French, parent of bilingual children were asked to fill out both versions. Analysis and comparisons of vocabulary size showed that bilingual children have a conceptual vocabulary equivalent to the monolingual vocabulary, but were disadvantaged when only their French or Arabic vocabulary that was taken in consideration. Results also pointed out specificities of Arabic speaking children: they had significantly lower vocabulary size peers and a higher proportion of verbs in their early vocabulary composition than their bilingual and French speaking peers. This could be related to inter linguistic variations concerning morphology and the quality of input that was given by the parents. The impacts of these finding are discussed, regarding the existing theories on lexical development of bilingual children

along with the clinical implications on the assessment of bilingual children. The project allows us to define some milestones concerning the language of Lebanese children, along with the creation of a vocabulary assessment tool adapted to the Lebanese population.

I- INTRODUCTION

Le bilinguisme engendre continuellement l'intérêt des chercheurs qui tentent continuellement de connaître les particularités des bilingues. Au Liban, le bilinguisme se manifeste, entre autres, par une sorte de dialecte constitué d'un mélange de français et d'arabe libanais (Abou, 1962). Les consultations orthophoniques se faisant pour des enfants de plus en plus jeunes, connaître les particularités langagières des enfants libanais se révèle être nécessaire afin de permettre aux orthophonistes d'avoir des repères leur permettant de poser des diagnostics, de détecter les retards de langage et d'effectuer des guidances parentales efficaces.

Pour répondre à ces besoins, la présente étude vise à décrire le vocabulaire expressif des enfants libanais bilingues en comparaison à celui de leurs pairs monolingues. Ces données profiteront évidemment aux orthophonistes libanais, mais pourraient aussi être utiles à des orthophonistes œuvrant dans d'autres milieux où la communauté libanaise se retrouve en grand nombre, comme en France ou au Canada.

Afin de pouvoir relever les particularités des enfants bilingues, il serait utile de faire le tour des connaissances actuelles sur le bilinguisme. Ainsi, après une brève description de ce que sont le bilinguisme et les modalités d'évaluation du vocabulaire chez les enfants bilingues, l'intérêt sera porté sur le développement précoce de l'expression bilingue et les théories les plus répandues qui s'y rattachent.

1) Définition du bilinguisme

Le bilinguisme se définit comme le fait de posséder deux langues, généralement depuis l'enfance (Dictionnaire d'orthophonie, 2004). On distingue deux genres de bilinguisme : le bilinguisme séquentiel où l'enfant acquiert la seconde langue après la première, et le bilinguisme simultané où l'enfant acquiert les deux langues en même temps (Barrett, 1999). Arbitrairement, on considère que l'enfant est un bilingue

simultané tant que l'exposition à la seconde langue s'est faite avant l'âge de trois ans (McLaughlin, 1978). Pour d'autres auteurs, ce critère devrait être plus strict et l'exposition aux deux langues doit se faire simultanément dès la naissance pour être considéré comme du bilinguisme simultané (Padilla et Lindholm, 1984).

Le bilinguisme parfaitement équilibré est rare, et il existe souvent une langue dominante chez les enfants, c'est-à-dire une langue où ils sont plus performants. Cependant la langue dominante peut changer avec le temps, et les compétences de l'enfant dans chaque langue se modifient en fonction des variations de son environnement (exemple : entrée à l'école) (Pearson et coll., 1994).

2) L'évaluation du vocabulaire des enfants bilingues

Les anciens courants de pensée propageaient l'idée que les enfants bilingues accusaient un retard au niveau du vocabulaire par rapport aux enfants monolingues. En effet, les enfants bilingues obtiennent un score inférieur dans les tests de vocabulaire. Dans son étude Ben-Zeev (1977) note 10 points en moins pour les enfants hébreux bilingues âgés de 7 ans à un test de vocabulaire. Ces résultats et d'autres résultats comparables ont contribué à la propagation d'idée que le bilinguisme causerait des retards d'acquisition du langage.

Le point faible de ces études réside dans le fait que l'instrumentation utilisée n'est pas adaptée aux enfants bilingues. En effet, les connaissances et les compétences des enfants bilingues se distribuent dans les deux langues. Il n'est donc pas possible d'effectuer des comparaisons avec les enfants monolingues sur la base de tests établis pour des enfants monolingues. La nécessité d'adapter les instruments est ainsi apparue en réponse aux diverses études qui ont étudié le vocabulaire des enfants bilingues.

Afin de pouvoir rendre compte du vocabulaire des enfants bilingues, et pouvoir le comparer adéquatement à celui des monolingues, les chercheurs ont introduit différentes notions de score :

Le score monolingue : nombre de mots du lexique de l'enfant dans une seule des deux langues.

Le score total : tous les mots dans le lexique de l'enfant dans les deux langues. Il peut y avoir un recoupement entre les deux langues, où le même concept est présent dans les deux langues et l'enfant possède deux étiquettes distinctes (doublets).

Le score conceptuel : nombre de concepts présents dans le lexique de l'enfant. A ce moment, on ne tient pas compte des doublets mais uniquement des concepts, indépendamment du fait qu'ils soient dits dans une ou deux langues. Le concept est ainsi comptabilisé une seule fois (Pearson et coll., 1994 ; Junker et Stockman, 2002).

3) Le développement précoce de l'expression chez les enfants bilingues

Les différentes études réalisées ont comparé le développement langagier des enfants bilingues à celui des enfants monolingues, le but de ces études étant de déterminer les similitudes entre les deux groupes et les particularités des enfants bilingues. L'intérêt se portera ici sur le développement précoce de l'expression et du vocabulaire.

a) La taille et la composition du vocabulaire précoce

Diverses études ont été réalisées sur le vocabulaire des enfants bilingues. Ces études utilisent essentiellement les rapports parentaux afin d'avoir une idée de la totalité du vocabulaire de l'enfant. Par exemple, Junker et son collaborateur (2002) ont mené une étude sur des enfants bilingues allemand/anglais en utilisant un rapport parental *Language Development Survey* (LDS) (Resorla, 1989), dans sa version allemande et anglophone. Ils ont ainsi comparé des enfants âgés de 24 mois bilingues à des monolingues allemands et à des monolingues anglais du même âge. Les résultats ont permis de noter qu'en comparant les scores conceptuels des trois groupes, aucune différence significative n'est relevée. Si on compare les scores de vocabulaire total des enfants, il est possible de noter une différence significative entre les trois groupes en faveur des enfants bilingues.

La composition du vocabulaire attire également l'attention des chercheurs. Chez les enfants monolingues, il a souvent été montré que les noms étaient une catégorie prédominante dans le vocabulaire précoce des enfants dans diverses langues comme en français (Basano, 2000), en italien (D'Odorico, Carubi, Salerni et Calvo, 2001) et en hébreu (Dromi, 1987). Des résultats différents ont été relevés chez les enfants parlant le mandarin (Tardif, 1996) et le japonais (Clancy, 1985) où les verbes étaient prédominants dans le lexique.

Chez les enfants bilingues anglais/espagnol, une étude réalisée par Conboy et Thal (2006) a permis d'étudier l'évolution de la composition du vocabulaire. Ainsi, à l'aide

des versions américaine et espagnole des *MacArthur's-Bates Communicative Development Inventories* (MBCDI) (Fenson et coll., 1993), les chercheurs ont recueilli des données auprès de 64 enfants bilingues âgés entre 20 et 30 mois. Trente-quatre ont été suivi longitudinalement et 30 ont été évalués ponctuellement. Les résultats permettent de noter que l'organisation du vocabulaire et l'évolution de cette organisation est similaire dans les deux langues et ressemble à la composition rapportée chez les enfants monolingues. Ainsi, le vocabulaire précoce dans les deux langues comprendrait les différentes catégories grammaticales : substantifs, verbes et descripteurs.

Une étude réalisée par Levey et Cruz (2003) sur les enfants bilingues anglais/mandarin a permis de noter qu'en étudiant la composition des 100 premiers mots rapportés par les parents, une plus grande proportion de substantifs que de verbes constituait le vocabulaire des enfants bilingues. Mais une particularité était à relever : les verbes appartenaient au vocabulaire mandarin, alors que les substantifs se retrouvaient dans les deux langues. Ces différences ont été attribuées en premier lieu à l'input donné à l'enfant ; en effet, l'analyse des productions entendues par les enfants en anglais et en mandarin a permis de noter qu'en mandarin, les parents élicitaient plus les verbes, alors qu'en anglais c'était les noms qui était élicités. En second lieu, les caractéristiques de chaque langue peuvent aussi servir à expliquer cette différence : en effet, en Mandarin le verbe se retrouve à la fin de la phrase et en position accentuée, contrairement à l'anglais.

L'évolution du vocabulaire dans chaque langue serait donc reliée à l'input que l'enfant reçoit. Ainsi, plus l'enfant entendrait une langue plus son vocabulaire dans cette langue serait riche (Marchman et Sussman, 2002). Il est cependant difficile d'établir que la taille du vocabulaire dans une langue est proportionnelle à l'input reçu dans cette langue. En effet, des sources d'exposition tel les médias sont difficiles à comptabiliser de façon précise et peuvent influencer le vocabulaire expressif de l'enfant (Patterson, 2004). Ainsi l'évolution peut être inégale dans chaque langue et peut varier en fonction de l'input qui peut être changeant dans le temps (nouveau lieu de garde, système scolaire, plus grande utilisation d'une langue par rapport à l'autre) (Pearson et coll., 1994).

b) L'explosion du vocabulaire

Les études du vocabulaire chez les enfants monolingues ont souvent décrit une explosion du vocabulaire, qui consiste en un enrichissement rapide du lexique. Elle surviendrait durant la deuxième année de vie de l'enfant (D'Odorico et coll., 2001 ; Hamilton, Plunkett et Schaefer, 2000). Chez les enfants bilingues l'explosion du vocabulaire a pu être mise en évidence à l'aide des rapports parentaux durant la deuxième année de vie également, mais prendrait différentes formes : elle peut être brusque et visible, ou avoir une tendance plutôt linéaire. Elle serait visible dans le vocabulaire total de l'enfant, ou surviendrait plutôt dans une langue avec une stabilité dans la seconde langue. L'explosion de cette dernière succéderait à celle de la première peu de temps après (Pearson et coll. 1994).

4) **Les théories sur le développement du vocabulaire chez les enfants bilingues**

a) Un système ou deux ?

Deux points de vue se retrouvent dans la littérature concernant le système de langue des enfants bilingues : le premier stipule que l'enfant bilingue dans son développement précoce acquiert les deux langues comme une seule, en un seul système qui se séparerait beaucoup plus tard dans le développement ; le second propose au contraire une séparation précoce des deux langues qui se développent en deux systèmes séparés.

L'idée d'un système unique est également connue sous l'hypothèse d'un système de langue unique (*Unitary language system hypothesis*). Elle tente d'expliquer pourquoi le jeune enfant produit des énoncés avec des mots et des éléments des deux langues simultanément (*code-mixing*). Selon cette hypothèse les enfants qui acquièrent deux langues ont une représentation des deux langues dans un seul système neurocognitif. Les deux langues ne sont donc pas différenciées. Cette différenciation se ferait plus tard vers l'âge de 3 ans. Cette idée également désignée par le terme *Bilingualism deficit hypothesis*, est répandue et sous-entend que le mélange des deux langues est signe de confusion de la part des enfants (Genesee, Paradis et Crago, 2004 ; Oller, Eiler, Urbano et Cobo-Lewis, 1997).

Contrairement à l'hypothèse proposée précédemment, d'autres auteurs soutiennent que les enfants développent très tôt deux systèmes de langues séparés. En effet, si l'on

considère que les enfants bilingues développent en premier un système de langue unique, on pourrait s'attendre à ce que l'enfant bilingue ne différencie pas les deux langues et qu'il utiliserait aléatoirement l'une ou l'autre indépendamment de la situation ou de son interlocuteur. Une étude a été réalisée sur l'interaction d'enfants bilingues français/anglais âgés entre 22 et 26 mois avec leurs parents qui permet de contredire cette idée. Un des parents s'adressait à l'enfant en français, le second utilisait l'anglais. Les résultats de cette étude ont permis de noter que même à un jeune âge les enfants étaient capables d'utiliser de façon prédominante la langue adaptée au contexte et à la personne, c'est-à-dire le français avec le parent francophone, et l'anglais avec le parent anglophone (Genesee, Nicoladis et Paradis, 1995).

En considérant toujours l'hypothèse d'un système unique on pourrait s'attendre à ce qu'il n'y ait pas d'équivalents dans les deux lexiques des enfants, c'est-à-dire que les enfants apprendraient un concept dans une langue mais n'auraient pas de référent pour ce même concept dans l'autre langue. Des études portant sur la distribution du vocabulaire des enfants bilingues dans différentes populations ont permis de noter que même à un très jeune âge l'enfant possède des équivalents (doublets) dans son vocabulaire. En effet, il aura pour un même concept un référent dans chaque langue. Le pourcentage de ces doublets dans le vocabulaire est variable suivant chaque enfant (Pearson, Fernández et Oller, 1993 ; Junker et coll., 2002).

La présence de doublets ne permet cependant pas à elle seule de réfuter cette idée de système unique, puisque le sens donné aux deux étiquettes d'un même concept peut être différent chez le jeune enfant. En effet, l'enfant qui commence à utiliser un mot, ne l'utilise pas nécessairement suivant le concept adulte (Florin, 1999). Chez les bilingues chaque forme du doublet peut être utilisée dans un contexte particulier, donc comme deux concepts différents. Ainsi « shoes » désignerait toutes les chaussures et « zapatos » des chaussures particulières (Volterra et Taeschner, 1978). Les études précédentes sur les doublets s'intéressent uniquement aux productions de l'enfant, indépendamment de ce à quoi elles réfèrent. C'est ainsi que l'idée proposée par Volterra et son collaborateur (1978) qui suppose un système unique initial qui se différencierait par la suite n'est pas forcément contredite par les résultats des études sur les doublets.

b) Le principe d'exclusion mutuelle chez les bilingues

Le principe d'exclusion mutuelle a été décrit par Meriman et Bowman (1989), et tente d'expliquer comment l'enfant apprend les mots, au-delà du phénomène unique de l'association mot/référent. Ainsi ce principe propose qu'il existe une série de contraintes qui gèreraient l'apprentissage des mots. Ces contraintes se retrouvent sous le principe d'exclusion mutuelle, qui propose que les enfants n'associent qu'une seule étiquette à chaque référent, ce qui leur permet d'associer les nouveaux mots entendus à des concepts encore non connus (par exemple un objet non familier, ou une partie d'objet déjà connu). Ce fonctionnement a bien été mis en évidence chez les enfants monolingues, mais il entraîne des questionnements quant aux enfants bilingues.

La première idée suppose que ce principe est suspendu puisque pour un même concept, l'enfant possède deux noms, un dans chaque langue.

Les études ont permis d'apporter des précisions à ce niveau. Il existerait en effet, une différence dans l'utilisation de ce principe entre les enfants bilingues et monolingues, sans qu'il ne soit complètement absent chez les enfants bilingues. Il semblerait que les enfants monolingues vont plus facilement pointer l'objet non familier devant un nom inconnu ou bien mieux rejeter une nouvelle étiquette pour un objet connu que les bilingues (Davidson, Jergovic, Imami et Theodos, 1997). Ceci ne veut toutefois pas dire que les enfants bilingues n'utilisent pas du tout ce principe. Une autre étude a comparé des enfants monolingues et des enfants bilingues français/anglais d'âge préscolaire. Dans cette étude on présentait à des enfants âgés de 3 ans et des enfants de 6 ans, des non-mots anglais, et des non-mots chinois, face à un objet familier et un objet non familier. Les résultats ont permis de noter que, même chez les enfants de 3 ans, quand le non-mot donné est anglais, les enfants bilingues désignent l'objet non familier de façon identique aux monolingues. Quand le non-mot était chinois, les monolingues continuaient à choisir l'objet non familier, alors que les bilingues choisissaient l'objet familier la moitié du temps. Il est possible de conclure que quand les enfants bilingues entendent un mot qui semble provenir d'une langue (ici le chinois), ils peuvent supposer qu'il pourrait référer à un objet qu'ils connaissent dans une autre langue (ici l'anglais). Les enfants bilingues suspendraient donc le principe d'exclusion mutuelle entre les langues, mais celui-ci continue d'être fonctionnel à l'intérieur d'une même langue (Au

et Glusman, 1990). Ce fonctionnement intra linguistique des contraintes permet de renforcer l'idée antérieure que les enfants bilingues ont deux systèmes de langue différenciés, puisque les mécanismes d'apprentissage s'appliquent séparément à chaque langue.

Les informations existantes sur le vocabulaire des enfants bilingues sont assez nombreuses. Il est important de retenir que les enfants bilingues présenteraient des particularités au niveau de leur développement langagier puisque leurs compétences se distribuent entre les deux langues. Ainsi, pour évaluer leur vocabulaire, c'est leur score conceptuel qu'il faudrait prendre en compte pour les comparer aux normes monolingues. La composition du vocabulaire des enfants bilingues ressemble à celle des monolingues puisqu'elle comprend une majorité de substantifs, et toutes les catégories se retrouvent présentes. Cependant, la composition de ce vocabulaire par rapport à chaque langue serait liée à la quantité d'input reçu dans la langue elle-même. Enfin, les mécanismes d'apprentissage du vocabulaire chez les bilingues présentent des particularités, comme par exemple pour le principe d'exclusion mutuelle qui serait maintenu à l'intérieur d'une même langue mais suspendu entre les deux langues, ce qui permettrait d'expliquer la présence des doublets.

Chez les enfants libanais bilingues, il est légitime de supposer que ces mêmes particularités seraient observées :

- Les enfants bilingues libanais auraient un score conceptuel comparable au score des enfants libanais monolingues francophones ou arabophones ;
- Le score total des enfants bilingues serait supérieur à celui des enfants monolingues ;
- Les enfants bilingues auraient des scores monolingues (arabe ou français) inférieurs aux scores de leurs pairs monolingues correspondants.
- La composition du vocabulaire des enfants bilingues ressemblerait à celle des monolingues
- Les enfants bilingues présenteront des doublets en accord avec le principe de différenciation des langues et de la suspension du principe d'exclusion mutuelle.

II- METHODOLOGIE

Le présent projet comporte deux phases : la première consiste en l'élaboration de l'outil qui sera utilisé pour collecter les données, la deuxième est la collecte des données qui serviront aux analyses.

1) Elaboration de l'instrument de mesure

a) Description des instruments

Les MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (MBCDI)

Le MBCDI est un instrument qui permet d'apprécier le développement langagier des enfants âgés entre 8 et 30 mois. Il s'adresse aux parents et comprend trois questionnaires :

- « Mots et gestes » : ce questionnaire vise l'évaluation de la compréhension et des premières productions de l'enfant (modes oral et gestuel). Il est destiné aux enfants âgés de 8 à 16 mois ;
- « Mots et énoncés » : ce questionnaire vise essentiellement l'évaluation de l'expression de l'enfant âgé de 16 à 30 mois ;
- « Extension » : ce questionnaire a été rajouté récemment et permet d'évaluer le vocabulaire expressif et la grammaire chez les enfants âgés de 30 à 37 mois.

Dans cette étude nous nous intéressons uniquement au développement du vocabulaire expressif de l'enfant. Nous aurons donc recours à la partie « Vocabulaire » du questionnaire « Mots et énoncés ». Cette partie comprend 2 sections :

- La première section est une liste de mots divisés en 20 catégories,
- La seconde section est consacrée à l'utilisation des mots par les enfants.

Questionnaire démographique

Ce questionnaire comprend des renseignements socio démographiques utilisés pour établir le statut linguistique de l'enfant (monolingue ou bilingue) et s'assurer du degré d'exposition égale aux deux langues, dans le cas des enfants bilingues. Le questionnaire démographique a été utilisé pour contrôler l'équilibre du sexe et du niveau d'éducation de la mère qui sont des facteurs susceptibles d'influencer le développement du vocabulaire (Kern, 2003 ; D'Odorico et coll., 2001 ; Hoff, 2003).

b) Adaptation du MBCDI

Une adaptation du MBCDI, inspiré de la version française (Kern, 2003) a été effectuée, pour la rendre culturellement appropriée aux enfants libanais qui parlent le français. Les sections sur la nourriture, les jeux et routines et les objets de l'environnement sont celles qui ont subi des changements importants, puisqu'elles comprennent des items liés à la culture.

Ensuite le questionnaire français adapté a été traduit vers l'arabe. Les items alors obtenus ont été revus en fonction de la population libanaise. Le questionnaire a été soumis à deux experts arabophones de la petite enfance (une orthophoniste et une psychopédagogue) qui y ont apporté commentaires et suggestions en fonction desquels des modifications ont été faites (ajout de mots, ajouts de synonymes, retrait de mots).

Le projet, les questionnaires, les lettres et affiches de recrutement ont été soumis au comité d'éthique du Centre hospitalier universitaire Sainte-Justine à Montréal et au comité d'éthique de l'Université Saint-Joseph à Beyrouth. L'approbation des deux comités a ainsi été obtenue.

c) Le pré-test

Les deux inventaires adaptés ont été pré-testés sur un groupe de 31 enfants âgés entre 30 et 36 mois. Cette tranche d'âge a été fixée en supposant que si un mot n'est pas présent chez les enfants dans cette tranche d'âge, il ne le serait pas non plus chez des enfants plus jeunes. Le pré-test a été effectué au Liban et à Montréal auprès de la population libanaise, en raison de la situation politique qui rendait le recrutement au Liban difficile. De ces enfants, 17 étaient arabophones ($M=31,18$, $ET=3,89$) et 14 étaient francophones ($M=32,71$, $ET=2,46$).

Le pré-test a permis d'éliminer plusieurs mots, tandis que certains ont été ajoutés suite aux suggestions des parents. Le mot a été éliminé quand moins de 10% des enfants l'utilisaient. Cependant il n'était pas éliminé s'il possédait un équivalent dans le questionnaire de l'autre langue afin de ne pas éliminer des doublets potentiels.

2) Étude principale

a) Recrutement et distribution du questionnaire

Le recrutement de l'échantillon s'est fait à travers les garderies¹ situées dans Beyrouth et sa banlieue. Certains sujets ont été recrutés de bouche à oreille. Ainsi, environ 800 questionnaires ont été distribués. Les parents d'enfants unilingues recevaient la version adaptée en arabe ou en français, selon le cas. Les parents d'enfants bilingues, recevaient deux questionnaires à remplir, un en arabe et un en français. Tous les parents recevaient également un questionnaire démographique et un formulaire d'information et de consentement, dont ils devaient signer deux copies et en retourner une. Les parents disposaient d'une semaine pour remplir les documents et les retourner à la personne de contact. Les questionnaires pouvaient être remplis par toute personne qui avait un contact direct important avec l'enfant (Parents, tuteurs, éducatrice, nounou, etc.).

b) Participants

Les enfants ont été recrutés au Liban, dans Beyrouth et la banlieue. Les enfants étaient âgés soit entre 17 et 19 mois (groupe des petits), soit entre 26 et 28 mois (groupe des grands) au moment du remplissage du questionnaire, et répondaient aux critères de sélection suivants :

- Etre bilingue arabe/français ou bien être unilingue arabophone ou francophone. L'enfant bilingue devait être exposé aux deux langues (arabe et française) dans des proportions variant entre 70% et 30%. L'enfant unilingue devait être exposé à sa langue 80% du temps ou plus ;
- Ne pas présenter de problème de développement connu.

L'échantillon final comportait 210 participants (voir Tableau 1) incluant 74 francophones, 72 arabophones et 64 bilingues. Les garçons constituent 52,38% de l'échantillon. Les mères ayant un niveau d'éducation primaire ou inférieur constituent 1% de l'échantillon, 4,3% ont un niveau d'éducation complémentaire (brevet), 14,3% ont un niveau secondaire (baccalauréat), 69,5% ont atteint le niveau universitaire. Cette information n'est pas disponible pour 11% des participants.

¹ Au Liban les garderies constituent le seul genre de lieu de garde disponible. Les enfants sont généralement regroupés dans des classes par tranches d'âge, dépendamment des garderies.

c) Traitement des données

Les informations recueillies grâce aux inventaires ont été compilées à l'aide du logiciel *Excel*. Il a donc été possible d'obtenir pour chaque enfant les scores correspondants : le score monolingue (français ou arabe) pour les enfants monolingues francophones et arabophones, et les scores monolingues (français et arabe), conceptuel et total pour les enfants bilingues. Il est à noter que pour les monolingues le score obtenu correspond non seulement au score monolingue mais également au score total et au score conceptuel.

Les scores obtenus et les données socio-démographiques (groupe d'âge de l'enfant, son statut linguistique, son sexe et le niveau d'éducation de la mère) ont été saisis à l'aide du logiciel *Statistical Package for Social Sciences (SPSS for Windows 11.0.1*, Moore, 2001).

III- RESULTATS

1) Analyses préliminaires

Le tableau 1 présente la répartition des participants par groupe d'âge, groupe linguistique, sexe et niveau d'éducation de la mère. Les analyses préliminaires à l'aide du Khi-deux ont permis de vérifier l'équilibre du sexe et de l'éducation de la mère dans les différents groupes. Ce dernier n'étant pas équilibré dans le groupe des grands, l'ANOVA a permis de vérifier qu'il n'exerçait aucune influence significative sur la taille du vocabulaire conceptuel, total ou monolingue. Les analyses ont donc été effectuées sans tenir compte du niveau d'éducation de la mère.

Tableau 1: Distribution du sexe et de l'éducation de la mère en fonction des différents groupes

Groupe de langue			Sexe			Niveau d'éducation de la mère	
			Filles	Garçons	Total	Secondaire et moins	Universitaire
Petits	Groupe de langue	Arabophones	21	19	40	10	22
		Francophones	17	15	32	3	29
		Bilingues	15	12	27	6	19
	Total		53	46	99	19	70
Grands	Groupe de langue	Arabophones	17	15	32	13	26
		Francophones	16	26	42	3	39
		Bilingues	14	23	37	6	33
	Total		47	64	111	22	98

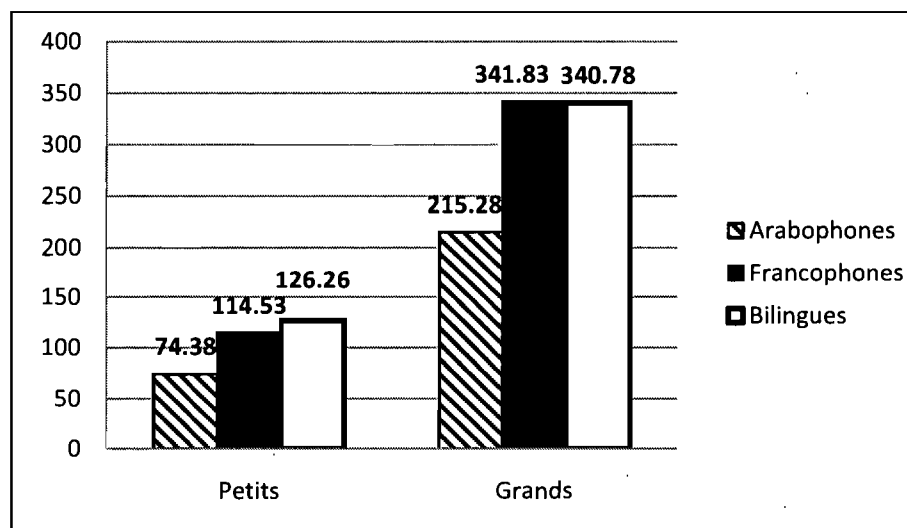
La distribution et les caractéristiques de la population étudiée n'étant pas connues, les tests de normalité et de l'homogénéité des variances ont été réalisés. La normalité a pu être vérifiée pour les différents groupes mais les variances n'étaient pas toujours homogènes. Selon Lindman (1974) la statistique F résiste à la violation de l'homogénéité des variances, tant que les groupes sont presque égaux et normalement distribués. C'est ainsi que nous avons pu opter pour l'ANOVA dans les analyses inférentielles en veillant à utiliser des tests Post Hoc qui ne supposent pas l'égalité des variances, (T2 de Tamhane) lorsque les variances étaient non homogènes.

2) Analyses statistiques

a) Score conceptuel

Une ANOVA 3 (Statut linguistique) x 2 (groupe d'âge) a été réalisée pour comparer le score conceptuel des différents groupes. La figure 1 illustre la distribution des scores conceptuels.

Figure 1 : Score conceptuel moyen en fonction de l'âge.



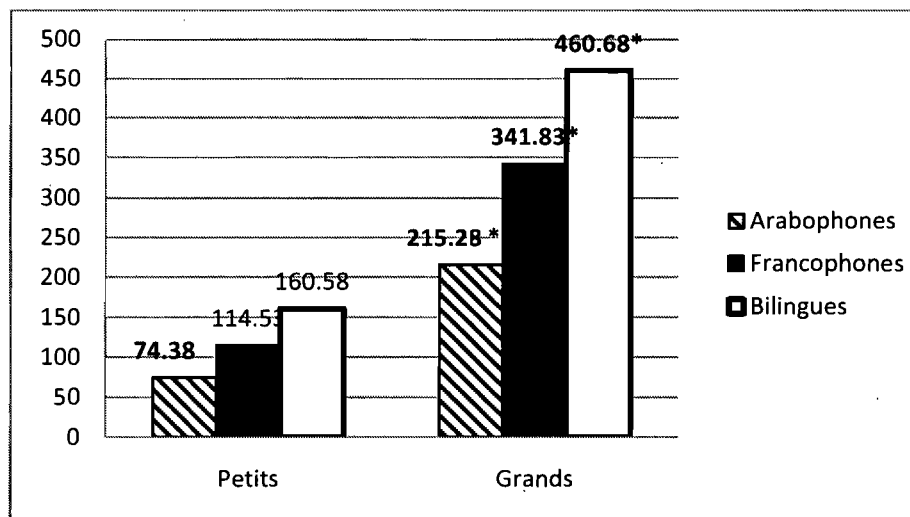
* la moyenne diffère de celle des autres groupes linguistiques

Les résultats permettent de noter un effet du groupe d'âge ($F(1,204)=158,97, p<0.001$) qui expliquerait 43,8% de la variance. Les comparaisons montrent que le groupe des petits a un score moyen moins élevé que celui des grands. Il est également possible de noter un effet de la langue ($F(2,204)=14,13, p<0.001$) qui explique 12,2% de la variance. Il existe une faible interaction entre l'âge et le groupe linguistique ($F(2,204)=3,15, p=0,045$) qui n'explique que 3% de la variance. Des comparaisons séparées à l'aide d'une ANOVA 3 (statut linguistique) x 1 (petits ou grand), permettent de noter que pour le groupe des petits, les trois groupes linguistiques ne diffèrent pas entre eux ($F(2,96)=2,81, p=0.065$). La différence se situe au niveau du groupe des grands ($F(2,108)=12,16, p<0.001$), et les comparaisons Post Hoc à l'aide du LSD montre que les arabophones ($M=215, ET=121$) ont un score moyen inférieur aux bilingues ($M=341, ET=128$) et aux francophones ($M=342, ET=117$).

b) Score total

Une ANOVA 3 (Statut linguistique) x 2 (groupe d'âge) a été réalisée pour comparer le score total des différents groupes. La figure 2 illustre la distribution des scores totaux.

Figure 2 : Score total moyen en fonction de l'âge.



* la moyenne diffère de celle des autres groupes linguistiques

Les résultats permettent de noter un effet du groupe d'âge ($F(1,204)=143,95$, $p=0.003$). Les comparaisons montrent que le groupe des petits a un score moyen moins élevé que celui des grands. 41,4% de la variance serait expliquée par l'effet de l'âge. Il est également possible de noter un effet de la langue ($F(2,204)=25,65$, $p<0.001$) qui permettrait d'expliquer 20,2% de la variance. L'ANOVA révèle également la présence d'une interaction entre l'âge et le groupe linguistique ($F(2,204)=6$, $p=0.003$), qui expliquerait 5,6% de la variance. Des comparaisons séparées à l'aide d'une ANOVA 3 (statut linguistique) x 1 (petit ou grand), permet de noter que pour le groupe des petits, il existe une différence significative entre les trois groupes linguistiques ($F(2,96)=4,69$, $p=0,011$). Les tests Post Hoc réalisés avec le test de Tamhane, relèvent une différence presque significative entre les petits arabophones ($M=74$, $ET=55$) et les petits bilingues ($M=160$, $ET=172$). Les petits francophones ($M=115$, $ET=105$) ne diffèrent ni des petits bilingues ni des petits arabophones.

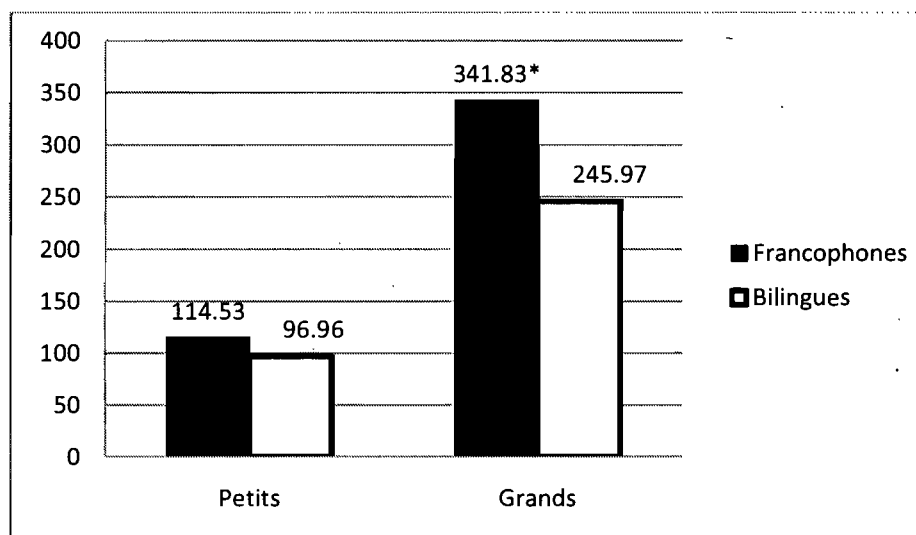
Une différence significative est également notée pour le groupe des grands ($F(2,96)=23,46$, $p<0.001$), et les comparaisons Post Hoc à l'aide du T2 de Tamhane montrent que les grands bilingues ($M=461$, $ET=195$) ont un score de vocabulaire plus

élevé que les francophones ($M=342$, $ET=117$) et les arabophones ($M=215$, $ET=121$), et que les francophones ont à leur tour un score plus élevé que les arabophones.

c) Score francophone

Etant donné que les enfants arabophones n'ont pas de score français, la comparaison s'est faite entre le score des enfants francophones et le score français des enfants bilingues. La figure 3 illustre la distribution des scores monolingues français.

Figure 3 : Score français moyen en fonction de l'âge.



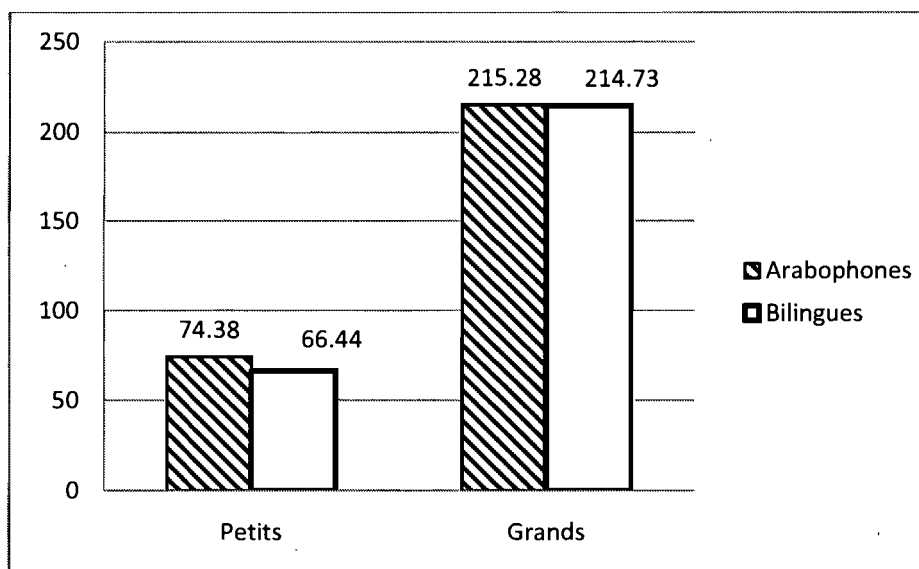
* la moyenne diffère de celle des autres groupes linguistiques

L'ANOVA 2 (statut linguistique) x 2 (groupe d'âge) réalisée permet de noter un effet du groupe d'âge ($F(1,134)=88,18$, $p<0.001$), les petits ayant un vocabulaire moindre que les grands. Un effet de la langue est également présent ($F(1,134)=8$, $p=0.005$). Il est possible de noter une tendance à l'interaction entre les deux variables indépendantes ($F(1,134)=3,82$, $p=0.053$) qui n'expliquerait que 2,8% de la variance. Ces résultats et l'observation visuelle à l'aide des graphes ont motivé l'exploration séparée des différences entre les deux groupes linguistiques chez les petits et chez les grands. Les ANOVA 2 (statut linguistique) x 1 (petit ou grand) permet de noter que les petits ne diffèrent pas entre eux ($F(1,57)=8$, $p=0,54$), alors que les grands francophones ($M=342$, $ET=117$) ont un vocabulaire français plus important que les grands bilingues ($M=246$, $ET=124$), ($F(1,77)=8$, $p=0.001$).

d) Score arabophone

La figure 4 illustre la distribution des scores monolingues arabes.

Figure 4 : Score arabe moyen en fonction de l'âge.



L'ANOVA 2 (statut linguistique) x 2 (groupe d'âge) effectuée pour comparer le score des arabophones et le score arabe des enfants bilingues montre qu'il existe un effet de l'âge ($F(1,132)=69.62, p<0.001$). Les comparaisons par paires permettent de relever l'avantage du groupe des grands sur les plus jeunes. Aucun effet de la langue sur le score arabe ($F(1,132)=0.06, p=0.807$) n'est présent. Les bilingues auraient le même score arabe que les arabophones. Aucune interaction n'est relevée entre le groupe de langue et d'âge ($F(1,132)=0.045, p=0.832$).

e) Les doublets

La proportion des doublets a été calculée en fonction du score conceptuel et s'élève à 27% chez le groupe des petits et 33% chez le groupe des grands. La comparaison des proportions a été faite à l'aide d'un t-test, et ne révèle aucune différence entre la proportion de doublets chez les petits et chez les grands ($t=-1,28, p=0,11$).

3) Composition du vocabulaire

a) Traitement des données

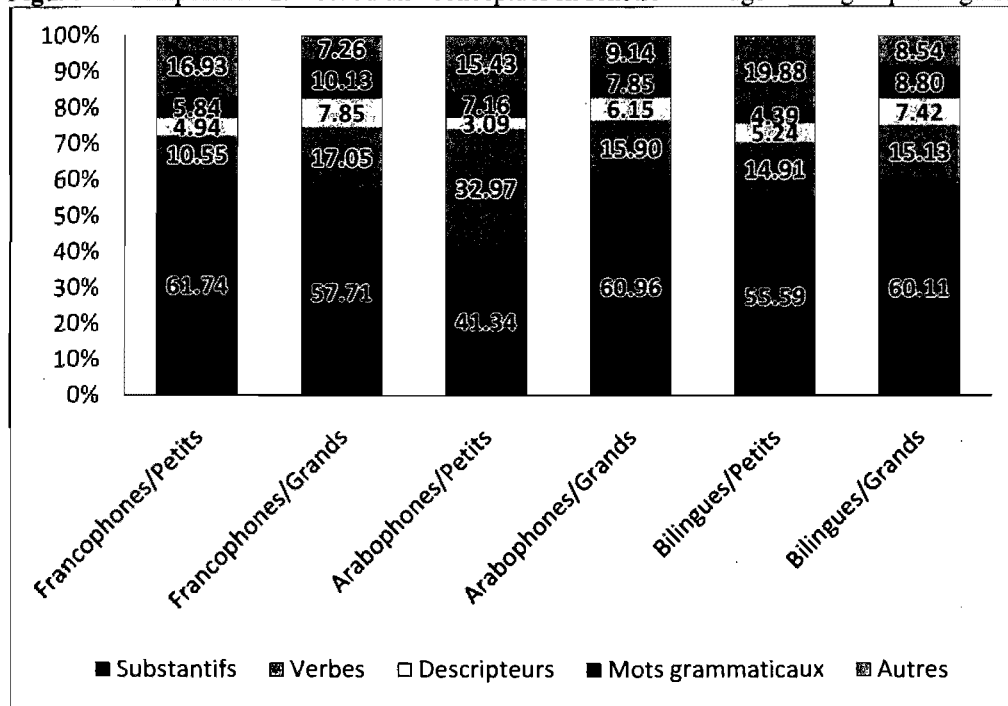
L'analyse de la composition du vocabulaire a nécessité le regroupement des catégories similaires ensemble. Cinq méta-catégories ont été compilées : les substantifs, les verbes, les mots descripteurs, les mots grammaticaux et les « autres » qui comprend les effets sonores et les jeux et routines.

Pour chaque enfant, la proportion qu'occupe chaque catégorie dans le vocabulaire général de l'enfant a été calculée. Ceci a été fait pour le vocabulaire conceptuel puisque c'est le score qui est le plus représentatif du vocabulaire des enfants bilingues.

b) Résultats

La figure 6 permet de récapituler la composition du vocabulaire dans notre échantillon. Il est possible de noter que toutes les catégories sont représentées dans le vocabulaire des divers groupes. Pour chaque groupe, il est possible d'observer que la plus grande proportion revient aux substantifs (entre 41% et 62%), suivis des verbes (entre 10% et 33%). La catégorie la moins représentée est celle des descripteurs (entre 3 et 10%). Chez les petits on note un important pourcentage des mots autres (entre 15 et 20%).

Figure 5 : Composition du vocabulaire conceptuel en fonction de l'âge et des groupes linguistiques



Une ANOVA 3(statut linguistique) x 2 (groupe d'âge) a été réalisée pour comparer les pourcentages de substantifs, verbes et « autres »; le test de Tamhane a été utilisé pour les comparaisons Post Hoc lorsque les variances n'étaient pas homogènes. Les comparaisons séparées par groupe d'âge ont été réalisées à l'aide d'une ANOVA 3 (statut linguistique) x 1 (petit ou grand).

Il est possible de noter une différence significative entre les trois groupes linguistiques au niveau des substantifs ($F(2,204)=5,95, p=0,003$). Un effet de l'âge est également présent ($F(1,204)=27,83, p<0,001$); les petits auraient une proportion moins élevée de substantifs dans leur vocabulaire que les grands. La présence d'une interaction entre le groupe linguistique et le groupe d'âge ($F(2,204)=9,12, p<0,001$) a entraîné des comparaisons séparées pour chaque groupe. Ainsi chez les petits, l'effet de langue est présent ($F(2,96)=9,06, p<0,001$). Le test de Tamhane permet de noter que les petits arabophones ($M=40,26\%$, $ET=21,96$) diffèrent des petits francophones ($M=56,99\%$, $ET=11,82$) et des petits bilingues ($M=52,27\%$, $ET=14,44$). Ces deux derniers ont des pourcentages comparables. Chez les grands l'effet de de la langue n'est plus présent ($F(2,108)=0,62, p=0,54$), les trois groupes linguistiques auraient le même pourcentage de substantifs dans leurs vocabulaires respectifs.

Au niveau du pourcentage des verbes, il est possible de noter un effet de langue ($F(2,204)=10,13, p<0,001$). Aucun effet de l'âge n'est relevé ($F(1,204)=0,1, p=0,75$), mais une forte interaction entre le groupe d'âge et la langue est présente ($F(2,204)=12,46, p<0,001$) ce qui a entraîné des comparaisons séparées. Chez les petits un effet de langue est noté ($F(2,96)=12,51, p<0,001$) et le test de Tamhane permet de noter que ce sont les petits arabophones ($M=28,04\%$, $ET=27,89$) qui ont une proportion de verbes plus élevée que les bilingues ($M=9,65\%$, $ET=13,89$) et les francophones ($M=6,9\%$, $ET=6,37$). Ces deux derniers ne diffèrent pas entre eux. Chez les grands, aucun effet de langue n'est présent ($F(2,108)=0,51, p=0,6$).

L'ANOVA réalisée permet de noter qu'il n'existe pas un effet de langue pour la catégorie des « autres » mots ($F(2,204)=0,48, p=0,62$). Un effet du groupe d'âge est présent ($F(1,204)=116,06, p<0,001$), avec la présence d'une interaction ($F(2,204)=3,7, p=0,03$). Les analyses séparées des petits et des grands permet ainsi de noter que la

proportion des mots « autres » chez les petits est homogène à travers les trois groupes linguistiques ($F(2,96)=1,56, p=0,22$). Chez les grands une différence significative est relevée ($F(2,108)=10,07, p<0,001$), et les analyses comparatives à l'aide du test de Tamhane permettent de noter que les arabophones ($M=11,36\%$, $ET=5,7$) ont une plus grande proportion de mots « autres » que les enfants francophones ($M=7,63\%$, $ET=2,11$) et les enfants bilingues ($M=8,53\%$, $ET=2,53$). Ces deux derniers ne diffèrent pas entre eux.

IV- DISCUSSION

1) La taille du vocabulaire

La comparaison du groupe des petits et du groupe des grands montre que les grands ont plus de vocabulaire que les plus jeunes, quel que soit le score calculé (conceptuel, total ou monolingue) et la langue de l'enfant (arabophone, francophone, bilingue). Ceci est en accord avec l'idée que le vocabulaire s'enrichit avec l'âge et de façon significative chez les jeunes enfants (Florin, 1999) et montre que le bilinguisme n'affecte pas ce phénomène.

Il a été proposé que les enfants bilingues ne diffèreraient pas de leurs pairs monolingues lorsqu'ils étaient comparés en tenant compte du score conceptuel, et seraient avantagés quand c'était le score total qui était pris en compte. Les résultats permettent de confirmer cette hypothèse. En effet, les comparaisons montrent que le score conceptuel des enfants bilingues est équivalent au score des monolingues, avec même un avantage par rapport aux grands arabophones. Ces résultats sont comparables à ceux obtenus précédemment (par exemple par Junker et son collaborateur (2002) chez les enfants allemands). Ces mêmes études ont également noté l'avantage obtenu par les enfants bilingues lorsque c'était le vocabulaire total qui était pris en compte. Ainsi pour les enfants libanais bilingues, c'est le score conceptuel qui est l'indicateur de leurs compétences, et qui donc devrait être calculé dans les évaluations.

Il a été proposé que les enfants bilingues auraient un score monolingue inférieur par rapport à leurs pairs monolingues. Au niveau du score français, les petits bilingues ne diffèrent pas des petits francophones, mais les grands bilingues ont un score français significativement inférieur aux francophones. Cette différence de résultats entre les

deux groupes d'âge peut être expliquée par le fait que chez les petits, le vocabulaire est plus restreint, ce qui pourrait justifier l'absence de différence entre les deux groupes. Par contre, la comparaison du score arabophone des enfants bilingues avec leurs pairs arabophones ne permet pas de relever les mêmes résultats ; les enfants bilingues auraient un score arabe équivalent à celui des arabophones, quelle que soit la tranche d'âge.

La différence des résultats observée chez les enfants dans le groupe des grands âgés entre 26 et 28 mois sont similaires à ceux de l'étude réalisée sur les enfants bilingues allemand-anglais âgés entre 24 et 27 mois: les enfants bilingues avaient des scores monolingues comparables à leurs pairs monolingues anglophones mais pas à leurs pairs monolingues allemands (Junker et coll., 2002). La différence entre les deux scores monolingues a été expliquée par le biais qui existait vers l'anglais puisque les enfants de l'échantillon avaient plus de mots anglais qu'allemand. Cette explication concorde avec les résultats de l'étude de Marchman et son collaborateur (2002) sur des enfants bilingues espagnol/anglais montrant que la quantité d'input reçu dans chaque langue influençait la taille du vocabulaire monolingue. L'effet de l'input et le biais vers une langue pourrait servir également pour justifier cette même différence chez les enfants libanais. Cependant une autre explication pourrait être envisagée. En effet, les enfants arabophones se sont révélés être en désavantage par rapport aux francophones, en particulier dans la tranche d'âge des plus grands. Ainsi en grandissant les enfants arabophones continueraient à acquérir du vocabulaire, mais pas aussi rapidement que les francophones, ce qui permettrait aux enfants bilingues de ne pas être « distancés » au niveau de leur vocabulaire arabe et d'obtenir des score monolingues équivalents. C'est ainsi le désavantage du vocabulaire arabe par rapport au vocabulaire français, plutôt qu'une plus grande stimulation ou un biais vers l'arabe, qui pourrait expliquer que les enfants bilingues n'ont pas de retard dans leur vocabulaire arabophone.

Le désavantage des arabophones par rapport aux enfants monolingues francophones et aux enfants bilingues a été surprenant. En effet, on s'attendrait à ce que les deux groupes monolingues soient comparables. Cette différence pourrait être expliquée par la théorie de la richesse morphologique, qui propose que dans une langue où la morphologie est riche comme en arabe, les enfants vont accorder plus d'importance à la

morphologie. Dans une langue où la morphologie est pauvre comme en anglais, les enfants vont la traiter comme non essentielle et concentrer leur énergie sur autre chose, comme l'ordre des mots (Leonard, 1992). Ainsi, l'arabe étant une langue morphologiquement plus riche que le français, l'attention lors de l'acquisition du langage pourrait être portée sur la morphologie plutôt que sur le lexique, ce qui entraînerait un vocabulaire moins riche chez les arabophones. Cette idée de l'influence de la richesse morphologique a été proposée par divers auteurs pour expliquer les scores de vocabulaire inférieurs d'une population par rapport à une autre. Les populations ayant des langues à morphologie riche obtenaient des scores inférieurs à celles qui ont une morphologie pauvre (ex : le français, l'islandais, l'italien qui ont une morphologie plus riche par rapport à l'anglais) (Kem 2003 ; Hamilton et coll., 2000 ; Boudreault, Cabirol, Trudeau et Sutton 2005 ; Thordardottir, Weismer et Evans, 2002).

D'autres variables non étudiées ici pourraient contribuer au développement du vocabulaire, en particulier le niveau socioéconomique. Dans les milieux défavorisés libanais, les enfants seraient plutôt arabophones alors que dans les milieux plus favorisés, la tendance irait vers le bilinguisme ou la francophonie. Le niveau socioéconomique pourrait donc être un facteur influant sur le développement des enfants arabophones, puisqu'il a déjà été mis en évidence que les enfants de parents ayant un bas niveau socioéconomique ont un vocabulaire moins riche que ceux de parents ayant un niveau socioéconomique élevé (Hoff, 2003). Cependant, comme aucune étude sociodémographique sur la population libanaise n'a été répertoriée jusqu'à ce jour, ce lien supposé entre le niveau socioéconomique et le statut linguistique ne peut être vérifié. Une autre explication de la taille plus réduite du vocabulaire des arabophones proviendrait des critères de classification des groupes linguistiques qui supposaient qu'un monolingue était exposé à 80% du temps à une seule langue. Or la majorité de la population libanaise est bilingue (Abou, 1962), et les milieux purement arabophones existent peu. L'enseignement au Liban se fait toujours en français ou en anglais, et notre échantillon de parents était composé en majorité de personnes qui ont accompli le niveau secondaire ou ont atteint un niveau universitaire d'études. Ainsi les enfants arabophones pourraient avoir été exposés à un certain degré au français, et connaître certains mots en français, comme c'est souvent le cas pour les noms

d'animaux, les concepts scolaires, etc. Les parents n'auraient donc pas forcément rapporté les mots français que dirait éventuellement leur enfant étant donné qu'ils ont reçu le questionnaire en arabe uniquement, malgré le fait qu'il ait été précisé dans les consignes de noter toute autre forme du mot utilisé.

2) La composition du vocabulaire

Il est possible de noter que les substantifs constituent la plus grande partie du vocabulaire des enfants libanais, qu'ils soient monolingues arabophones, monolingues francophones ou bilingues. Toutes les catégories étaient représentées en proportions variables. Ces résultats sont en accord avec les données sur la composition du vocabulaire des enfants monolingues (Bornstein et Cote, 2004) et des enfants bilingues (Levey et Cruz, 2003). La composition et l'évolution du vocabulaire des enfants bilingues ressemblent à celle des francophones.

Les analyses ont permis de noter des différences dans les proportions de chaque catégorie. En effet les petits arabophones ont une proportion plus importante de verbes dans leur vocabulaire que celle des bilingues et des francophones alors que chez les grands, ce pourcentage devient équivalent. A l'inverse, les petits arabophones ont moins de substantifs dans leur vocabulaire que les francophones et les bilingues, avec un équilibre qui survient également chez le groupe des grands. Ceci suggérerait l'idée que chez les arabophones, le développement des verbes serait plus précoce que chez les francophones et les bilingues, au détriment des substantifs. Ces observations correspondent aux résultats obtenus par les études sur les enfants Coréens (Kim, McGregor et Thompson, 2000) qui avaient plus de verbes dans leur vocabulaire que les anglophones. Ceci avait été attribué à la qualité de l'input reçu par les enfants. Deux explications avaient été proposées. La première, qui stipulait que la place du verbe en position finale accentuée faciliterait l'apprentissage du verbe ne pourrait pas s'appliquer au parler libanais puisque le verbe n'est pas toujours en position finale. La deuxième explication provenait du fait que les parents d'enfants Coréens utilisaient plus de mots d'action, et provoquaient plus d'inductions de mots d'actions. Des études de l'input des parents libanais arabophones seraient nécessaires afin de vérifier si ce phénomène expliquerait la plus grande proportion de verbe chez les petits arabophones. Une telle étude pourrait tenter de déterminer s'il n'y aurait pas une plus grande utilisation des

impératifs qui pourrait également expliquer cette préférence pour les verbes. Une troisième explication pourrait provenir des informations obtenues des enfants hébreux où l'acquisition des verbes s'est avérée être plus ralentie, et les changements observés au niveau des verbes avec l'âge seraient d'ordre morphologique : les enfants développeraient la morphologie des verbes plutôt que le lexique, portant ainsi leur attention sur la morphologie (Matial, Dromi, Sagi et Bornstein, 2000).

L'évolution des proportions de toutes ces catégories se fait au détriment de la catégorie « autres », qui comprend les onomatopées et les jeux et les routines, donc des mots qui constitueraient les premières productions de l'enfant. Les petits en ont une plus grande proportion que les grands, ce qui suppose qu'avec l'âge cette catégorie ne s'enrichit pas. Chez les grands, les arabophones ont quand même une plus grande proportion de ces éléments que les bilingues et les francophones. Ceci pourrait être expliqué par le fait que la taille du vocabulaire des arabophones ne s'enrichissant pas autant que les bilingues et les francophones, cette catégorie continue d'occuper une proportion plus importante. L'utilisation de ces mots (qui sont des onomatopées, des simplifications) pourrait être renforcée par les parents des enfants arabophones, qui utilisent ces formes enfantines en s'adressant à l'enfant au lieu de donner une forme correcte. Cependant, cette différence de pourcentage est pratiquement assez réduite au niveau (arabophones $M=9.14\%$, francophones $M=7.26\%$, bilingues $M=8.54\%$).

3) Implications théoriques

Les analyses ont permis de noter qu'il existerait un pourcentage élevé de doublets (en moyenne 30% du score conceptuel) dans le vocabulaire précoce des enfants, même dans le groupe des petits. Ces résultats permettent d'appuyer ceux des études précédentes et laisseraient supposer que dès son jeune âge, l'enfant différencie les deux langues (Pearson, Fernández et Oller, 1993 ; Junker et coll., 2002) et suspend le principe d'exclusion mutuelle entre les langues (Davidson et coll., 1997). Mais tout comme les études précédentes, la présente étude s'est intéressée aux productions des enfants indépendamment de leurs significations précises. Ainsi l'idée proposée par Volterra et Taeschner (1978) qui propose un système initial unique qui se différencierait par la suite ne pourrait être appuyée ou réfutée par les données présentes.

V- CONCLUSION

Les informations apportées par les données sur les enfants libanais ont permis d'appuyer des théories et des résultats déjà existants sur le développement du vocabulaire. Concernant les monolingues, les particularités de la composition du vocabulaire des arabophones renforcent l'idée de particularités linguistiques spécifiques à chaque langue du rôle de la richesse morphologique dans l'acquisition du vocabulaire. Les résultats sur les enfants libanais bilingues appuient l'idée de la nécessité d'adapter les évaluations orthophoniques aux enfants bilingues : en effet les compétences de ces enfants se distribuent dans les deux langues et pas de façon identique. Le score conceptuel semble être jusqu'à ce jour le meilleur indicateur de la taille du vocabulaire des enfants bilingues. La présence d'un pourcentage important de doublets laisse supposer que les enfants libanais développent très jeunes deux systèmes de langues séparés. Cependant des études impliquant l'utilisation contextuelle des mots seront nécessaires afin de déterminer si cette différenciation des deux langues ne succèderait pas à une période d'indifférenciation. D'autres questions ont été soulevées et seraient intéressantes à explorer. En effet, vu le temps imparti à la recherche l'étude a porté uniquement sur la région de Beyrouth et sa banlieue, et il serait intéressant d'étendre le projet à toutes les régions libanaises et mettre ainsi en évidence d'éventuelles différences régionales. Certains facteurs ont dû être contrôlés comme le sexe, et le niveau d'éducation de la mère et le lieu de garde, d'autres n'ont pas été étudiés par manque d'informations, comme par exemple le rang dans la fratrie, la personne ayant complété le questionnaire et le niveau socio-économique de la famille. L'étude de l'influence et de l'interaction de ces facteurs permettrait d'apporter encore plus d'informations quant aux différences observées dans les groupes linguistiques. Des études de l'influence de l'input et de la morphologie sur le développement des arabophones permettraient d'expliquer le désavantage des enfants arabophones, et contribuer aux théories déjà existantes.

Ce projet a également abouti à l'élaboration d'un outil d'évaluation du vocabulaire adapté à la population libanaise. Cet outil pourrait être un instrument exploratoire pour les orthophonistes traitant avec des jeunes enfants libanais. L'adaptation du reste de l'outil serait également utile pour évaluer une étendue plus large des compétences de

l'enfant, et pourrait être utilisée pour décrire le développement syntaxique des enfants libanais qui sont exposés à des langues syntaxiquement et morphologiquement différentes. La validation du questionnaire permettrait de préparer à la normalisation, afin d'obtenir un outil adapté étalonné et constituerait un premier pas dans l'adaptation et la normalisation d'outils d'évaluation pour la population libanaise.

BIBLIOGRAPHIE

- Abou, S. (1962). *Le bilinguisme arabe-français au Liban*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Au, T. K., Glusman, M. (1990). The principle of mutual exclusivity in word learning: To honor or not to honor? *Child development*, 61(5), 1474-1490.
- Bassano, D. (2000). Early development of nouns and verbs in French: exploring the interface between lexicon and grammar. *Journal of Child Language*, 27(3), 521-559.
- Bedore, L. M., Pena, E. D., Garcia, M., et Cortez, C. (2005). Conceptual versus monolingual scoring: when does it make a difference? *Language, Speech & Hearing Services in the Schools*, 36(3), 188-200.
- Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child development*, 48(3), 1009-1018.
- Bornstein, M. H., Cote, L. R., Maital, S., Painter, K., Park, S.-Y., Pascual, L., et coll. (2004). Cross-linguistic analysis of vocabulary in young children: Spanish, Dutch, French, Hebrew, Italian, Korean, and American English. *Child Development*, 75(4), 1115-1139.
- Boudreault, M.-C., Cabirol, E.-A., Trudeau, N., et Sutton, A. (2005). Développement du lexique chez les enfants franco-québécois de 8 à 30 mois. *Fréquences*, 17(2), 11-16.
- Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., et Masy, V. (2004). Dictionnaire d'orthophonie (2nd ed.). Isbergues, France: Orthoédition.
- Clancy, P. M. (1985). The acquisition of Japanese. Dans D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition* (Vol. 2, pp. 1157-1256). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Conboy, B. T., et Thal, D. J. (2006). Ties between the lexicon and grammar: cross-sectional and longitudinal studies of bilingual toddlers. *Child Development*, 77(3), 712-735.
- Davidson, D., Jergovic, D., Imami, Z., et Theodos, V. (1997). Monolingual and bilingual children's use of the mutual exclusivity constraint. *Journal of Child Language*, 24(1), 3-24.
- D'Odorico, L., Carubbi, S., Salerni, N., et Calvo, V. (2001). Vocabulary development in Italian children: a longitudinal evaluation of quantitative and qualitative aspects. *Journal of Child Language*, 28(2), 351-372.
- Dromi, E. (1987). *Early lexical development*. New York: Cambridge University Press.
- Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J.P., Pethick, S., et Reilly, J.S. (1993). *The MacArthur Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris: Dunod.
- Genesee, F., Nicoladis, E., et Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, 22(3), 611-631.
- Genesee, F., Paradis, J., et Grago, M. B. (2004). *Dual language development and disorders : a handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Hamilton, A., Plunkett, K., et Schafer, G. (2000). Infant vocabulary development assessed with a British communicative development inventory. *Journal of Child Language*, 27(3), 689-705.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.
- Junker, D. A., et Stockman, I. J. (2002). Expressive vocabulary of German-English bilingual toddlers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(4), 381-394.
- Kern, S. (2003). Le compte-rendu parental au service de l'évaluation de la production lexicale des enfants français entre 16 et 30 mois. *Glossa* (83), 48-62.

- Kim, M., McGregor, K. K., et Thompson, C. K. (2000). Early lexical development in English- and Korean-speaking children: language-general and language-specific patterns. *Journal of Child Language*, 27(2), 225-254.
- Leonard. (1992). Morphological deficits in children with specific language impairment: The status of features in the underlying grammar. *Language Acquisition*, 2(2), 151-179.
- Levey, S., et Cruz, D. (1997). The first words produced by children in bilingual English/Mandarin Chinese environments. *Communication Disorder Quarterly*, 24(3), 129-136.
- Lindman, H. (1974). *Analysis of variance in complex experimental designs*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Marchman, V. A., et Martine-Sussmann, C. (2002). Concurrent validity of caregiver/parent report measures of language for children who are learning both English and Spanish. *Journal of Speech Language & Hearing Research*, 45(5), 983-997.
- Matial, S. L., Dromi, E., Sagi, A., et Bornstein, M. H. (2000). The Hebrew Communicative Development Inventory: language specific properties and cross-linguistic generalizations. *Journal of Child Language*, 27(1), 43-67.
- McLaughlin, B. (1978). *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Merriman, W., et Bowman, L. (1989). The mutual exclusivity bias in children's word learning. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 54(3-4), 130.
- Moore, D. (2001). *Statistical Package for Social Sciences (SPSS) pour Windows (Version 11.0.1)*. [Logiciel informatique]. Chicago, IL : SPSS inc
- Oller, K. D., Eilers, R. E., Urbano, R., et Coco-Lewis, A. B. (1997). Development of precursors to speech in infants exposed to two languages. *Journal of Child Language*, 24(2), 407-425.
- Padilla, A. M., et Lidholm, K. (1984). Child bilingualism: the same old uses revisited. Dans J. J. L. Martinez et R. H. Mendoza (Eds.), *Chicano Psychology* (pp. 369-408). Orlando, FL Academic Press.

- Patterson, J. L., et Pearson, B. Z. (2004). Bilingual lexical development. Dans *Bilingual language development et disorder in Spanish-English speakers/ by Brian Goldstein* (pp. 77-104).
- Pearson, B. Z. B., Fernández, Oller. (1993). Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms. *Language learning*, 43(1), 93-120.
- Pearson, B. Z. B., Fernández, Sylvia C. (1994). Patterns of Interaction in the Lexical Growth in Two Languages of Bilingual Infants and Toddlers. *Language learning*, 44(4), 617-653.
- Rescorla, L. (1989). The Language Development Survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 54(4), 587-599.
- Tardif, T. (1996). Nouns are not always learned before verbs: Evidence from Mandarin speakers' early vocabularies. *Developmental Psychology*, 32(3), 492-504.
- Thordardottir, E. T., Weismer, S. E., et Evans, J. L. (2002). Continuity in lexical and morphological development in Icelandic and English-speaking 2-year-olds. *First Language*, 22(4), 3-28.
- Volterra, V., et Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5(2), 311-326.

CHAPITRE 3 : DISCUSSION GENERALE

La discussion précédente s'est intéressée au vocabulaire des enfants libanais bilingues ainsi qu'au vocabulaire des arabophones qui présentent certaines particularités par rapport à leurs pairs francophones et bilingues. Cette partie va s'intéresser plus généralement au développement du vocabulaire des enfants libanais tel qu'il pourrait être vu à la lumière des données et de la littérature générale présentée dans l'introduction de ce mémoire.

1) Le développement du vocabulaire

Les études sur le développement du vocabulaire effectuées à l'aide de rapports parentaux rapportent une explosion du vocabulaire durant la deuxième année de vie (Fenson et coll., 1994). Les données de la présente étude ne permettent pas d'étudier ce phénomène de façon précise, puisque les participants étaient répartis en deux tranches d'âge distinctes et éloignées. Cependant il est possible de suspecter que les enfants libanais traversent cette explosion du vocabulaire, puisque la moyenne de mots dits augmente considérablement entre la tranche d'âge de 17 à 19 mois et la tranche d'âge de 26 à 28 mois. En effet les arabophones passent de 74 mots à 215 mots, les francophones de 115 à 342 mots et les bilingues de 126 à 341 mots, ce qui équivaut à une augmentation de 20 nouveaux mots par mois pour les arabophones, 33 nouveaux mots pour les francophones et 31 nouveaux mots pour les bilingues. D'Odorico et ses collaborateurs (2001) notent dans leur étude que lors de l'explosion du vocabulaire les enfants passent de 7 nouveaux mots par mois à 52 nouveaux mots par mois. Ceci indiquerait que les enfants libanais, en particulier les francophones et les bilingues de cette présente étude, sembleraient être dans la phase de l'explosion du vocabulaire. Le nombre inférieur de nouveaux mots chez les arabophones laisserait penser que cette explosion serait plus ralentie ou plus tardive, mais qu'elle serait quand même présente dans la deuxième année de vie. Une vérification plus rigoureuse de ces hypothèses reste à faire.

Les résultats décrits précédemment confirment que la composition du vocabulaire des enfants libanais ressemble généralement à celles décrites dans la littérature : on observe une prédominance des substantifs, suivis des verbes (Fenson et coll., 1993). Pour les enfants libanais arabophones âgés entre 17 et 19 mois, une plus grande proportion de verbes par rapport à leurs pairs bilingues et francophones a été relevée et a été

potentiellement attribuée à la morphologie de l'arabe ou à la qualité de l'input reçu. Ce phénomène, qui n'est pas surprenant puisqu'il a été mis en évidence chez les enfants Coréens (Kim et al, 2000), pourrait cependant être dû au hasard. En effet, on pourrait s'attendre à ce que les enfants libanais aient des compositions de vocabulaire similaires à celle des enfants hébreux étant donné les similarités linguistiques. Or chez ces derniers, il n'est pas possible de relever cette surreprésentation des verbes dans le vocabulaire précoce. Toutefois les deux populations auraient un point commun : l'acquisition des verbes semble être ralentie avec l'âge. Chez les enfants hébreux, ceci aboutit à une proportion inférieure de verbes par rapport à leurs pairs américains (Matial et coll., 2000), et chez les enfants libanais à une proportion de verbes équivalente par rapport aux francophones et aux bilingues.

2) Les facteurs influents

Cette étude avait pour objectif d'étudier les différences entre les groupes linguistiques, et certains facteurs ont dû être contrôlés ; mais il est quand même possible d'explorer leur influence.

L'effet du sexe est souvent controversé dans les études mais, à certains âges, un avantage des filles par rapport aux garçons est généralement noté. Dans cette étude, la répartition du sexe a été contrôlée et n'expliquerait pas la différence de moyenne entre les groupes linguistiques. Par ailleurs, la comparaison des filles et des garçons en fonction des différents groupes d'âge et de langues ne permet pas de noter un effet du sexe chez les petits ($F(1,105)=0.28, p=0.6$) ou chez les grands ($F(1,93)=0.02, p=0.9$). Ces résultats rejoignent les résultats D'Odorico et ses collaborateurs (2001) qui ne notent pas de différence significative lorsque le cap des 50 mots est passé. Or, comme la plus petite moyenne égale à 74 mots, il est légitime de supposer que le cap des 50 mots a été franchi par une grande partie des enfants de l'étude, masquant possiblement l'effet du sexe qui apparaît quand le vocabulaire comprend moins de 50 mots.

L'effet de la langue maternelle a été discuté dans l'article. En effet, la présence d'une différence dans la taille des vocabulaires au sein d'une même population où plusieurs langues sont parlées, permet d'attribuer une influence à la langue maternelle de l'enfant

indépendamment de la culture. Les arabophones ont un vocabulaire expressif plus réduit, en particulier dans la deuxième année de vie. Il aurait été intéressant de comparer les moyennes des enfants libanais à celles d'autres populations, en particulier aux francophones de France, puisque les orthophonistes utilisent souvent des tests élaborés et étalonnés pour la population française dans leurs évaluations. Cependant, la comparaison n'a pas pu être effectuée, d'une part puisque les moyennes et les écarts-types des enfants français n'étaient pas clairement disponibles, et d'autre part parce que les moyennes obtenues pour les enfants libanais sont les moyennes de tranches d'âge étalées sur trois mois, alors que les moyennes des autres études sont généralement calculées pour des tranches d'âge de 1 mois.

Le niveau d'éducation de la mère a été relevé comme facteur influent sur le développement lexical au Québec (Boudreault, 2006). Dans cette étude, cette influence n'a pas été mise en évidence. Ceci pourrait être dû au fait que cette information n'était pas disponible pour 11% de l'échantillon, et ces données manquantes auraient pu masquer un certain effet (cf. Appendice 9). Par ailleurs, au Liban, une grande importance est donnée à l'obtention de diplômes et il existe une concentration élevée d'universités pour un territoire aussi réduit, donc une grande partie de la population a fréquenté l'université. Par ailleurs, la qualité de l'éducation dispensée n'est pas identique d'une institution à l'autre, ce qui rend le niveau d'éducation un facteur peu parlant, puisqu'il existe de grandes variabilités qui pourraient difficilement être prises en compte.

Certains facteurs n'ont pas été étudiés dans ce travail tel le rang, dans la fratrie, qui est un élément intéressant à analyser, puisque dans les rapports parentaux, les mères ont souvent tendance à surestimer leur enfant quand il est l'aîné (Bornstein et coll., 2004). Le rang de la fratrie n'a pas été analysé étant donné que ces informations manquaient dans la plupart des questionnaires. Aussi, le niveau socioéconomique est un autre facteur qui n'a pas pu être étudié. En effet, collecter des informations concernant le niveau socioéconomique est socialement peu accepté par les libanais, ils se sentent vite offensés, refusent de répondre et maquillent la réalité. Connaître le niveau

socioéconomique d'un individu est une tâche complexe et délicate, surtout quand un lien de confiance n'a pas été établi, comme quand la collecte des données se fait par questionnaire.

L'influence du lieu de garde sur le développement du vocabulaire est controversée (Boudreault, 2006 ; Bouchard et coll., 2007). Au Liban, il existe visiblement une variabilité entre la stimulation reçue en garderie, qui tend à offrir à l'enfant des environnements riches et stimulants, et la stimulation apportée par la grand-mère ou la nounou étrangère qui garde l'enfant et qui ne parle aucune des langues de la communauté correctement. Ce facteur a donc été contrôlé en recrutant presque exclusivement des enfants qui fréquentent une garderie. Cependant, les garderies n'offrent pas toutes le même degré de stimulation aux enfants. En effet, certaines portent une grande attention au développement des habilités de l'enfant, alors que d'autres se résument uniquement à un lieu où les enfants sont soignés et nourris en l'absence de leur parents. Le degré de stimulation des garderies n'a ainsi pas pu être contrôlé et pourrait influencer alors le développement du vocabulaire. L'influence éventuelle du lieu de garde serait ainsi intéressante à déterminer, puisque les orthophonistes libanaises recommandent souvent de placer les enfants ayant des retards de langage dans des garderies, afin de favoriser les interactions sociales et développer le langage.

Enfin, un des points qui serait intéressant à explorer serait de voir si les résultats diffèrent en fonction de la personne qui a rempli le questionnaire. En effet, aucune restriction n'a été posée quand à la personne qui devrait compléter les inventaires, et parfois il était même remplis par deux ou plusieurs personnes. L'étude de cette variable nécessiterai un meilleur contrôle à ce niveau (i.e. : noter toutes les personnes qui ont rempli ou exiger qu'une seule personne le remplisse). Une reformulation du terme « lien avec l'enfant » en français et en arabe devrait être apportée, puisque le terme a été compris comme « la qualité de la relation avec l'enfant ».

3) Evaluation de l'outil

a) Le questionnaire démographique

Le questionnaire a été mis en place afin d'obtenir diverses informations démographiques comme l'âge de l'enfant, son degré d'exposition aux diverses langues, son développement et le niveau d'éducation des parents.

Globalement les parents remplissaient les informations, mais beaucoup de questionnaires étaient incomplets en particulier les sections suivantes : les langues parlées à l'enfant et le degré d'exposition, le niveau d'éducation des parents et les informations concernant la fratrie. Ceci pourrait être dû à un manque de clarté du questionnaire : souvent des questionnements étaient exprimés concernant la partie sur l'exposition aux langues. La partie concernant le niveau d'éducation se référait aux personnes en charge qui n'étaient pas nécessairement les parents de l'enfant, ce qui a entraîné des données manquantes pour l'éducation de la mère. Par ailleurs les données manquantes pourraient être dues à un refus de divulguer certaines informations ou simplement à l'inattention. Certaines modifications pourraient être apportées au questionnaire démographique afin d'en améliorer la clarté. La version arabe du questionnaire n'a pas posé plus de problème que la version française, indiquant que la traduction était claire et permettait d'obtenir les informations recherchées.

b) Les inventaires

Les versions arabe et française ont permis d'observer une différence entre les deux tranches d'âge, ce qui permet de déterminer que ces versions pourraient être sensibles au développement. Certains parents ont été incommodés par la longueur des inventaires et par le temps qu'il fallait consacrer pour les remplir. Peu de ces parents étaient les parents d'enfants bilingues qui pourtant, avaient deux versions à compléter. Beaucoup de parents ont manifesté leur intérêt et se sont dits agréablement surpris par tout ce que leur enfant disait déjà.

Certains parents ont rapporté quelques mots dits par leurs enfants et qui n'étaient pas notés dans le questionnaire (souvent c'était des noms propres de personnes). Mais le nombre réduit de suggestions permet de supposer que les inventaires étaient généralement assez exhaustifs. Rares sont les mots qui ont été dits par moins de 10%

des enfants, permettant ainsi de s'assurer que les versions arabe et française sont effectivement bien adaptées à la population libanaise. Aucun enfant n'a plafonné au niveau du questionnaire, ce qui indiquerait que les inventaires sont effectivement adaptés à la tranche d'âge des 16 à 30 mois, comme la version originale du MBCDI.

La comparaison du score conceptuel des enfants bilingues au score des monolingues a permis de déterminer que les deux populations étaient comparables, et les enfants bilingues avaient autant de vocabulaire que leurs pairs francophones. Les inventaires sont donc ainsi des outils qui permettent de rendre compte efficacement du vocabulaire des enfants libanais bilingues.

Ainsi, les deux inventaires arabes et français élaborés se révèlent être des outils adaptés à la population libanaise qui pourraient servir lors des évaluations orthophoniques et pourraient faire l'objet d'une étude de validité en vue d'une normalisation à la population libanaise. Cet outil économique, simple et non invasif pourrait se révéler précieux pour le dépistage précoce du retard de langage et le suivi des progrès de l'enfant.

4) Conclusion

Ce projet avait pour but de décrire le vocabulaire des enfants libanais, en particulier celui des bilingues en comparaison à celui des monolingues. Les données nécessaires ont été obtenues à l'aide d'un questionnaire destiné aux parents, le *MacArthur's-Bates Communicative Development Inventories* (MBCDI) qui a été adapté à la population libanaise en français et en arabe. Ces inventaires ont permis d'obtenir la taille du vocabulaire d'enfants âgés entre 17 et 19 mois et entre 26 et 28 mois. Les comparaisons entre les groupes d'âge et les groupes linguistiques ont porté sur la richesse et la composition lexicale. Les analyses ont permis de mettre en évidence les résultats majeurs suivants :

- Les enfants bilingues ont des scores comparables à leurs pairs francophones quand c'est le score conceptuel qui est pris en compte ;
- Les enfants arabophones âgés entre 26 et 28 mois ont moins de vocabulaire que leurs pairs bilingues et francophones ;
- La composition du vocabulaire est similaire dans les divers groupes et caractérisée par une prédominance des substantifs, suivis des verbes ;

- Les petits arabophones ont une plus grande proportion de verbes que leurs pairs bilingues et monolingues.

Ces résultats permettent ainsi de renforcer des résultats d'études antérieures réalisées sur les diverses populations. Tester le vocabulaire monolingue des enfants bilingues ne rend compte que partiellement de leurs capacités et pourrait induire des erreurs au niveau des diagnostics : l'enfant n'accuse pas forcément un retard au niveau du vocabulaire, mais ses connaissances se distribuent dans les deux langues. Pour les enfants bilingues, c'est donc le score conceptuel qui rend compte de leurs capacités.

Les résultats concernant les arabophones ont été surprenants : en effet, ils diffèrent de leurs pairs au niveau de la taille du vocabulaire et de la composition du vocabulaire. Une première explication pourrait provenir des différences linguistiques, l'arabe étant une langue morphologiquement riche où le verbe est en position accentuée. Une deuxième explication serait reliée à l'input reçu par les enfants de leur mère qui pourrait aussi avoir une influence sur la composition du vocabulaire et expliquer ainsi la plus grande proportion de verbes chez les petits enfants arabophones.

Des études plus précises permettant de déterminer la part de chacun de ces facteurs seraient intéressantes à réaliser. Ainsi l'étude sur un échantillon plus large et portant sur l'ensemble du territoire libanais permettrait de vérifier que cette différence n'est pas due au hasard, et mettrait en évidence d'éventuelles variations régionales. Une étude démographique permettrait de déterminer si le groupe linguistique et le niveau socioéconomique ne seraient pas corrélés : les milieux défavorisés pourraient se révéler être arabophones, la différence entre les arabophones et leurs pairs ne serait alors pas due à des facteurs linguistiques mais serait plutôt reliée au niveau socioéconomique. Par ailleurs, une étude portant sur l'input des mères libanaises, parlant exclusivement l'arabe ou le français ou les deux langues à leur enfant pourrait être réalisée. L'analyse et la comparaison de l'interaction entre ces différentes mères, dans des situations de jeu libre ou à travers des échantillons filmés de la vie quotidienne, permettraient de déterminer s'il existe réellement des différences dans l'input, avec une préférence pour la production et l'induction de verbes chez les mères arabophones. La mise en relation

de l'input avec la taille et la composition du vocabulaire serait intéressante pour mettre en évidence de nouveaux facteurs agissant dans le développement du vocabulaire.

À un niveau plus général, d'autres études pourraient être menées pour connaître les facteurs qui influencent le vocabulaire des enfants libanais : en effet, étant donné le temps imparti à la recherche certains facteurs comme le lieu de garde ont dû être contrôlés et d'autres informations comme le rang dans la fratrie et le niveau socioéconomique n'ont pas été obtenues.

Un autre intérêt de cette étude a été d'obtenir un outil d'évaluation du vocabulaire adapté à la population libanaise. Les données obtenues à l'aide de cet inventaire ont été utiles et ressemblent à celles obtenues par les autres versions du MBCDI, permettant ainsi de s'assurer de la pertinence de l'adaptation. Il serait intéressant de développer le reste de l'outil en arabe et en français afin qu'il puisse mesurer une variété de compétences des enfants. Beaucoup de tests ont été adaptés dans le cadre de mémoires de fin d'études au Liban et bien qu'ils puissent être utiles, les orthophonistes les utilisent rarement puisque qu'ils n'ont été ni validés ni normalisés. Ils n'apportent donc pas d'informations supplémentaires aux « recettes maisons » et ne sont pas mis à la disposition des orthophonistes. Le besoin de normes dans les prises de décision se fait donc de plus en plus ressentir. La validation et la normalisation sont des étapes importantes pour compléter cet outil pour qu'il puisse être encore plus utile dans les prises de décision et dans le dépistage des retards de langage.

L'étude n'a pas pu apporter d'indications nouvelles par rapport aux théories sur le développement du langage chez les enfants bilingues. Une étude plus détaillée des doublets et de leur utilisation serait intéressante pour étudier le fonctionnement de l'exclusivité mutuelle chez les enfants libanais bilingues. En effet, à ce jour, les études ont porté essentiellement sur des langues telles que l'anglais et le français qui ont beaucoup de similarités au niveau linguistique. L'étude de langues avec des caractéristiques plus éloignées comme l'arabe, pourrait avoir un apport intéressant afin de confirmer, infirmer ou nuancer les théories existantes.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aimard, P. (1984). *L'enfant et la magie du langage*. Paris: Robert Laffont.
- Akiki, C., El Jalkh, C., Karaan, N., Khairallah, D., Mattar, M., Richa, S., et coll. (2003). Le développement des aspects lexical, syntaxique et morphologique du langage chez l'enfant libanais d'un an et demi à sept ans. Manuscrit non publié. Université Libanaise.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L., et Volterra, V. (1977). From gesture to first word: On cognitive and social prerequisites. Dans M. L. L. A. Roseblum (Ed.), *Interaction, conversation, and the development of language* (pp. 247-307). New York: Wiley.
- Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child development*, 48(3), 1009-1018.
- Bloom, P. (2000). *How Children Learn The Meanings Of Words*. London: The MIT Press.
- Bloom, P. (2002). *How children learn the meaning of words*. Cambridge, Massachussets: The MIT Press.
- Bornstein, M. H., Cote, L. R., Maital, S., Painter, K., Park, S.-Y., Pascual, L., et coll. (2004). Cross-linguistic analysis of vocabulary in young children: spanish, dutch, French, hebrew, italian, korean, and american english. *Child Development*, 75(4), 1115-1139.
- Bouchard, C., Trudeau, N., Bigras, N., et Sutton, A. (Sous presse 2007). Vocabulaire des enfants âgés entre 8 et 30 mois qui fréquentent un service de garde structuré. Dans *Dix ans après la politique familiale, où en sont les centres de la petite enfance?* (pp. 14).
- Boudreault, M.-C. (2006). Impact de variables socio-démographiques sur le développement communicatif d'enfants québécois de 8 à 30 mois. Travail dirigé inédit. École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal.
- Boudreault, M.-C., Cabirol, E.-A., Trudeau, N., Poulin-Dubois, D., et Sutton, A. (2007). Les inventaires MacArtur du développement de la communication: validité et données normatives préliminaires. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 31(1), 27-37.

- Boudreault, M.-C., Cabirol, E.-A., Trudeau, N., et Sutton, A. (2005). Développement du lexique chez les enfants franco-québécois de 8 à 30 mois. *Fréquences*, 17(2), 11-16.
- Bruner, J. (1978). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2(1), 1-19.
- CDI Advisory Board. MacArthur-Bates Communicative Development Inventories. Retrieved on 28 November 2007 from <http://www.sci.sdsu.edu/cdi/cdiwelcome.htm>.
- Charman, T., Drew, A., Baird, C., et Baird, G. (2003). Measuring early language development in preschool children with autism spectrum disorder using the MacArthur Communicative Development Inventory (Infant Form). *Journal of Child Language*, 30(1), 213-236.
- Chevrié-Muller, C., et Plaza, M. P. (2001). *Nouvelles Epreuves pour l'Examen du Langage (N-EEL)*. Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Clark, E. V. (1990). On the pragmatics of contrast. *Journal of Child Language*, 17(2), 417-431.
- de Boysson-Bardies, B., Halle, P., Sagart, L., et Durand, C. (1989). A crosslinguistic investigation of vowel formants in babbling. *Journal of Child Language*, 16(1), 1-17.
- Devescovi, A., Caselli, M. C., Marchione, D., Pasqualetti, P., Reilly, J., et Bates, E. (2005). A crosslinguistic study of the relationship between grammar and lexical development. *Journal of Child Language*, 32(4), 759-786.
- D'Odorico, L., Carubbi, S., Salerni, N., et Calvo, V. (2001). Vocabulary development in Italian children: a longitudinal evaluation of quantitative and qualitative aspects. *Journal of Child Language*, 28(2), 351-372.
- Dunn, L. M., Theriault-Whelan, C. M., et Dunn, L. M. (1993). *Echelle de vocabulaire en images Peabody*. Toronto, Ontario, Canada: Psychan.
- Feldman, H. M., Dale, P. S., Campbell, T. F., Colborn, D. K., Kurs-Lasky, M., Rockette, H. E., et coll. (2005). Concurrent and predictive validity of parent reports of child language at ages 2 and 3 years. *Child Development*, 76(4), 856-868.

- Feldman, H. M., Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Kurs-Lasky, M., Janosky, J. E., et Paradise, J. L. (2000). Measurement properties of the MacArthur communicative development inventories at ages one and two years. *Child Development, 71*(2), 310-322.
- Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J.P., Pethick, S., et Reilly, J.S. . (1993). *The MacArthur Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D., et Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(5).
- Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D. J., Dale, P. S., Bates, E., et Reznick, J. S. (2007). *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories: User's Guide and Technical Manual* (2 ed.). Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Flege, J. E., Yeni-Komshian, G., et Liu, S. (1999). Age Constraints on Second-Language Acquisition. *Journal of Memory and Language, 41*, 78-104.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris: Dunod.
- Golinkoff, R. M., Mervis, C. B., et Hirsh-Pasek, K. (1994). Early object label: the case for a developmental lexical principles framework. *Journal of Child Language, 21*(1), 125-155.
- Hamilton, A., Plunkett, K., et Schafer, G. (2000). Infant vocabulary development assessed with a British communicative development inventory. *Journal of Child Language, 27*(3), 689-705.
- Heilmann, J., Weismer, S. E., Evans, J., et Hollar, C. (2005). Utility of the MacArthur-Bates communicative development inventory in identifying language abilities of late-talking and typically developing toddlers. *American Journal of Speech-Language Pathology, 14*(1), 40-51.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development, 74*(5), 1368-1378.
- Kern, S. (2003). Le compte-rendu parental au service de l'évaluation de la production lexicale des enfants français entre 16 et 30 mois. *Glossa* (83), 48-62.

- Kim, M., McGregor, K. K., et Thompson, C. K. (2000). Early lexical development in English- and Korean-speaking children: language-general and language-specific patterns. *Journal of Child Language*, 27(2), 225-254.
- Lefebvre, P., et Trudeau, N. (2005). L'orthophoniste et les tests normalisés. *Fréquences*, 17(2), 17-20.
- Marchman, V. A., et Martine-Sussmann, C. (2002). Concurrent validity of caregiver/parent report measures of language for children who are learning both English and Spanish. *Journal of Speech Language & Hearing Research*, 45(5), 983-997.
- Matial, S. L., Dromi, E., Sagi, A., et Bornstein, M. H. (2000). The Hebrew Communicative Development Inventory: language specific properties and cross-linguistic generalizations. *Journal of Child Language*, 27(1), 43-67.
- Merriman, W. E., et Bowman, L. L. (1989). The mutual exclusivity bias in children's word learning. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 54(3-4).
- Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 142-154.
- Nakata, T., et Trehub, S. E. (2004). Infants' responsiveness to maternal speech and singing. *Infant Behavior & Development*, 27(4), 455-464.
- Nelson, N. W. (1998). *Childhood language disorders in context: Infancy through adolescence*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Owens, R. E. J. (1988). *Language development: An introduction* (2 ed.). Columbus, OH: Merrill/Macmillan.
- Paul, R. (2001). *Language disorders from infancy through adolescence : assessment & intervention* (2 ed.). St. Louis: Mosby.
- Pearson, B. Z. B., Fernández, Sylvia C. (1994). Patterns of Interaction in the Lexical Growth in Two Languages of Bilingual Infants and Toddlers. *Language learning*, 44(4), 617-653.
- Pujol, J., Soriano-Mas, C., Ortiz, H., Sebastian-Galles, N., Losilla, J. M., Deus, J., et coll. (2006). Myelination of language-related areas in the developing brain.[see comment]. *Neurology*, 66(3), 339-343.

- Rescorla, L. (1989). The Language Development Survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(4), 587-599.
- Rescorla, L., et Achenbach, T. M. (2002). Use of the language development survey (LDS) in a national probability sample of children 18 to 35 months old. *Journal of Speech Language & Hearing Research*, 45(4), 733-743.
- Tardif, T. (1996). Nouns are not always learned before verbs: Evidence from Mandarin speakers' early vocabularies. *Developmental Psychology*, 32(3), 492-504.
- Thordardottir, E. T., Weismer, S. E., et Evans, J. L. (2002). Continuity in lexical and morphological development in Icelandic and English-speaking 2-year-olds. *First Language*, 22(4), 3-28.
- Thordardottir, E. T. E. (2005). Early Lexical and Syntactic Development in Quebec French and English: Implications for Cross-Linguistic and Bilingual Assessment. *International journal of language & communication disorders*, 40(3), 243-278.
- Trudeau, N., Frank, I., et Poulin-Dubois, D. (1999). Une adaptation en français québécois du MacArthur Communicative Development Inventory. *Revue d'orthophonie et d'audiologie*, 23(2), 61-73.
- Wolfe, C. D., et Bell, M. A. (2004). Working memory and inhibitory control in early childhood: Contributions from physiology, temperament, and language. *Developmental Psychobiology*, 44(1), 68-83.

APPENDICES

Appendice 1 Formulaire de consentement – version française

Titre du projet : Le développement du vocabulaire chez les enfants libanais bilingues

Responsables : Natacha Trudeau, Ph.D. et Cynthia Ann Zablit, étudiante de maîtrise en Sciences Biomédicales

Invitation à participer à un projet de recherche

Le présent projet étudie le développement du vocabulaire des enfants libanais. Nous sollicitons aujourd'hui votre participation à ce projet à travers vos réponses à un questionnaire. Nous vous invitons à lire ce formulaire d'information et de consentement afin de décider si vous êtes intéressé à participer à cette étude avec votre enfant.

Quelle est la nature de ce projet de recherche?

Pertinence de la recherche

Le but de ce projet est d'étudier et de comparer le développement du langage chez les enfants libanais bilingues et monolingues âgés de 17 à 28 mois. Les résultats nous permettraient de mieux connaître les particularités de la population libanaise et d'assurer des prises en charge orthophoniques plus ciblées, plus adaptées et donc plus efficaces.

Objectifs de la recherche

Le questionnaire qui va être utilisé a été adapté d'un questionnaire anglais largement utilisé dans plusieurs langues dans différents pays. Nous voulons faire remplir la version française ou arabe par un certain nombre de parents d'enfants qui n'ont pas de problèmes de langage connu. Une partie de ces enfants sera bilingue et l'autre sera monolingue arabophone ou francophone. Les résultats obtenus pourraient déterminer l'éventuelle influence du bilinguisme sur le développement langagier.

Les participants impliqués

Dans un premier temps, une vingtaine d'enfants arabophones et francophones âgés de 30 à 36 mois seront recrutés pour mettre à l'essai les nouveaux questionnaires.

Par la suite, 240 enfants sans troubles connus du développement, dont la langue maternelle est l'arabe ou le français uniquement, ou l'arabe et le français, participeront à cette étude. Ils seront âgés entre 17 mois et 28 mois. Ces enfants seront regroupés en deux tranches d'âge, et en trois groupes suivant leur mono ou bilinguisme. Chaque groupe comprend ainsi 40 enfants.

Les enfants bilingues devront être exposés aux deux langues arabe et française de façon quasi-égale. Les enfants arabophones devront être exposés à l'arabe durant 80% du

temps ou plus. Les enfants francophones devront être exposés au français durant 80% du temps ou plus

Comment se déroulera le projet?

Vous avez été informé de ce projet (par le pédiatre ou par la direction de la garderie...). Il vous est demandé de signer deux copies du formulaire de consentement et de remplir un questionnaire démographique ainsi qu'un questionnaire « *Inventaire MacArthur du Développement de la communication* ». Si votre enfant est bilingue, vous devrez remplir les deux questionnaires que vous avez reçus : un en arabe, un en français. Vous devrez lire la documentation et compléter de votre mieux les documents avant de les remettre à la personne qui vous les a transmis. Notez bien que vous avez reçu deux exemplaires du formulaire de consentement ; vous devez en conserver une copie et retourner l'autre au chercheur.

Quels sont les avantages et bénéfices?

Cette étude visant à développer des connaissances, elle ne pourrait être d'aucun bénéfice direct pour vous ou pour votre enfant. Il pourrait cependant vous être agréable de remarquer tous les mots que votre enfant connaît.

Dans une perspective plus générale, ce projet permettra l'avancement des connaissances dans le domaine du développement du langage chez les jeunes enfants libanais. Ces nouvelles connaissances pourront aider le travail des orthophonistes.

Quels sont les inconvénients et les risques?

Il n'y a aucun inconvénient majeur pouvant découler de votre participation à la présente étude, et il est entendu que votre participation ne fait courir aucun risque à votre enfant. Le seul inconvénient serait le temps nécessaire qu'il faudra consacrer pour remplir le questionnaire MacArthur (environ 30 à 45 minutes).

Comment la confidentialité est-elle assurée?

Toutes les informations recueillies dans le cadre de ce projet demeureront confidentielles, à moins d'une autorisation de votre part ou d'une exception de la loi. Un code sera associé au questionnaire que vous remplirez afin de préserver l'anonymat des participants. Les données permettant d'identifier les participants seront conservées à part et seuls les responsables du projet y auront accès. Cependant, aux fins de vérifier la saine gestion de la recherche, il est possible qu'un délégué du comité d'éthique de la recherche consulte les données de recherche de votre enfant.

Les résultats obtenus pourraient être publiés ou communiqués dans un congrès scientifique. Par contre, en tout temps, la confidentialité de l'identité des participants sera préservée.

Responsabilité des chercheurs

En signant ce formulaire, vous ne renoncez aucunement à vos droits ou à ceux de votre enfant. De plus, vous ne libérez pas les chercheurs de leur responsabilité légale et professionnelle advenant une situation qui poserait préjudice à votre enfant.

Liberté de participation

Votre participation est entièrement volontaire, vous êtes libre de vous retirer sans préjudice en tout temps et sans devoir justifier votre décision. De plus, un refus de participer ou une interruption de votre participation n'aura aucun impact sur les services que votre enfant pourrait recevoir en dehors de ce projet de recherche.

En cas de questions ou de difficultés, avec qui peut-on communiquer?

Pour plus d'informations, contactez les chercheurs responsables de cette étude :

- Cynthia Zablit : [REDACTED]

- Natacha Trudeau : [REDACTED]

Pour obtenir plus d'information concernant vos droits et ceux de votre enfant en tant que participants à ce projet de recherche, ou advenant tout problème concernant les conditions dans lesquelles il se déroule, vous pouvez contacter le directeur de l'Institut Supérieur d'Orthophonie de l'Université Saint-Joseph Dr. Kamal Kallab au 01-421000 extension : 2205

Consentement*Participation à la recherche*

Je déclare avoir pris connaissance des documents ci-joint dont j'ai reçu copie, en avoir discuté avec Mlle Cynthia Ann Zablit et compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude intitulée «*Le développement du vocabulaire chez les enfants libanais bilingues*». Si j'avais des questions par rapport à ce projet, j'ai rejoint un membre de l'équipe qui m'a fourni des réponses satisfaisantes. Après réflexion je consens, à ce que mon enfant et moi participions à cette étude.

Nom de l'enfant (lettres moulées)

Nom du parent ou tuteur (lettres moulées)

Signature du parent ou tuteur (signature)

Date

Formule d'engagement du chercheur ou de la personne qu'il a déléguée

Je soussignée déclare avoir expliqué au participant le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude intitulée «*Le développement du vocabulaire chez les enfants libanais bilingues*».

Je certifie avoir répondu aux questions du participant, (s'il y a lieu) et lui avoir clairement indiqué qu'il est libre de mettre un terme en tout temps à sa participation et celle de son enfant à l'étude décrite ci-dessus. L'équipe de recherche s'engage à respecter ce qui a été convenu dans le formulaire de consentement.

Signature du chercheur ou du délégué ayant obtenu le consentement

Date

Nom et fonction (lettres moulées)

Appendice 2 Formulaire de consentement – version arabe

إستمارة صيغة معلومات وموافقة

عنوان المشروع : تطوير مفردات اللغة عند الاطفال اللبنانيين المزدوجي اللغة.

المسؤولون الدكتورة ناتاشا ترودو

الآنسة سينتيا آن زبليط - طالبة في الماجستير في العلوم الطبية الحياتية.

دعوة في المشاركة بمشروع بحث

يدرس هذا المشروع تطوير مفردات اللغة عند الاطفال اللبنانيين نطلب منكم اليوم مشاركتكم ومشاركة طفلكم في هذا المشروع عن طريق الاجوبة على لائحة من الاسئلة. ندعوكم الى قراءة صيغة المعلومات والموافقة هذه كي تقرروا مدى إهتمامكم في المشاركة مع طفلكم في هذه الدراسة.

ما هي طبيعة مشروع البحث هذا ؟

■ ملاءمة البحث

يهدف هذا المشروع الى دراسة ومقارنة تطوير اللغة عند الاطفال اللبنانيين المزدوجي اللغة والاحادي اللغة البالغين من العمر ما بين 16 و 28 شهرا". وسوف تسمح لنا النتائج معرفة أفضل الميزات للشعب اللبناني وتأمين مساعدات وتعهدات بتقويم النطق بطريقة أتم ، مطابقة أكثر وبالتالي أكثر فعالية.

■ أهداف البحث

إستوحت لائحة الاسئلة التي سيتم إستعمالها من لائحة باللغة الانكليزية شائعة الاستعمال في بلدان مختلفة وبلغات مختلفة. نود في هذه الدراسة أن يملأ عدد كبير من أهالي أطفال لا يعانون من أي مشكلة معروفة للغة ، هذه الاستمارة إما باللغة الفرنسية أو العربية. سيكون عدد من هؤلاء الاطفال مزدوجي اللغة ، والقسم الآخر سيكون أحادي اللغة. وقد تساهم النتائج التي سيتم التوصل اليها في تحديد التأثير المحتمل للازدواج اللغوي في تطوير الكلام.

■ المشاركون

في القسم الأول من المشروع، سيشارك 20 طفل أحادي اللغة (عربي أو فرنسي)، يتراوح عمرهم بين 30 و36 شهرا بهدف التأكد من صحة اللوائح .

من ثم سيشارك في هذه الدراسة حوالي 240 طفل لا يعانون من أي إضطراب تطوير معروف تكون لغتهم الام إما اللغة العربية فقط [7]إما اللغة الفرنسية فقط ، وإما اللغتين العربية والفرنسية على حد سواء.

تتراوح أعمار هؤلاء الاطفال بين 16 و 28 شهرًا". سيقسمون الى قسمين وفقاً للعمر والى ثلاث فئات نظراً لازدواجية أو احادية اللغة. وبالتالي ستتضمن كل فئة 40 طفلاً". سيكون الاطفال المزدوجي اللغة معرضين الى اللغتين بشكل شبه متساوي. في حين سيكون الاطفال الاحادي اللغة معرضين إلى العربية أو الفرنسية في 80 % من الوقت أو أكثر.

كيفية عرض المشروع

لقد علمتم بهذا المشروع من قبل طبيب اطفالكم أو إدارة الحضنة حيث يذهب اطفالكم.

سيطلب منكم توقيع نسختين من إستمارة الموافقة هذه والجواب على لائحة أسئلة ديموغرافية ، بالإضافة إلى بيان Mac Arthur لتطوير التواصل. إذا كان ولدكم معرضاً اللغتين العربية والفرنسية، نطلب منكم تعبئة البيانين اللذين استلمتوهما : واحد للغة الفرنسية وواحد للغة العربية. يتوجب عليكم قراءة الوثائق وإكمالها بأفضل ما يمكن وإعادتها إلى الشخص الذي سلمكم إياها. تجدر الاشارة الى انكم حصلتكم على نسختين من إستمارة الموافقة : إحتفظوا بنسخة وأعطوا الاخرى إلى الباحث.

المنافع والفوائد

تهدف هذه الدراسة إلى تطوير المعرفة وبالتالي فليست هناك أية منافع أو فوائد مباشرة لكم أو لطفلكم. أما في منظور أشمل فسيسمح هذا المشروع التقدم في معارف مجال تطوير اللغة عند الاولاد الصغار اللبانيين. وقد تساهم هذه المعارف في تحسين عمل وأداء معالجو اللغة.

ما هي العقبات والمخاطر؟

لا وجود لأي عقبات مباشرة قد تأتي من مشاركتكم في هذه الدراسة ، كما وان مشاركتكم لا تحمل أي خطر لطفلكم. وقد يكون العائق الوحيد هو الوقت الذي ستكرسونه للاجوبة على إستمارة Mac Arthur (حوالي 30 إلى 45 دقيقة).

كيفية تأمين السرية

إن كافة المعلومات التي ستجمع لهذه الدراسة ستبقى سرية ، إلا في حال انك منكم أو قوانين استثنائية. سترفق لائحة الاسئلة برمز كي تبقى هوية المشاركين مجهولة ، علماً أن المعطيات الخاصة بالمشاركين ستبقى محفوظة في مكان حيث يحق فقط للمسؤولين عن المشروع الاطلاع عليها. و لكن من

الممكن أن يطّلع ممثل عن اللجنة الأخلاقية على المعلومات المتعلقة بولدكم بهدف التدقيق في صحة إدارة البحث.

وقد تنشر النتائج التي تم الحصول عليها أو تستخدم في مؤتمرات علمية. ولكن تبقى دائما هوية المشاركين سرية.

مسؤولية الباحثون

لدى توقيعكم على هذه الاستمارة تبقى حقوقكم وحقوق أطفالكم محفوظة. كما وإنكم لا تحرروا الباحثين عن مسؤولياتهم القانونية والمهنية إذا وجدت حالة تضر بطفلكم.

حرية المشاركة

إن مشاركتكم إختيارية كليا" ؛ ويمكنكم بكل حرية الانسحاب من المشاركة من دون إلحاقكم بأي ضرر وبلا تبرير. كما وإن رفض المشاركة أو الإنقطاع عن المشاركة من قبلكم ليس لديه تأثير على الخدمات التي قد يتلقاها طفلكم خارج مشروع البحث هذا.

إذا كان لديكم أسئلة أو صادفتكم صعوبات بمن تتصلون؟

للمعلومات الاضافية الرجاء الاتصال بالباحثين الاساسيين :

الدكتورة ناتاشا ترودو : [REDACTED]

والآنسة سينتيا آن زبليط [REDACTED]

للحصول أيضا على معلومات إضافية تتعلق بحقوق طفلك كمشارك في هذا البحث أو في حال حصول مشكلة تتعلق بظروف سير هذا البحث يمكنكم الاتصال بمدير المعهد العالي لتقويم النطق في جامعة

القديس يوسف الدكتور كمال كلاب على الرقم : 2205 : 01-421000 extension

موافقة

المشاركة في البحث

أصرح أنني أخذت علماً بالوثائق المرفقة ، والتي بحوزتي نسخة عنها، وإنني تحدثت مع الانسة سينتيا زبليط وإنني فهمت هدف دراسة تطوير مفردات اللغة عند الاطفال اللبنانيين المزدوجي اللغة ، نوعها ، فوائدها ، مخاطرها وعقباتها. وفي حال صادفتني أسئلة حول المشروع ، إتصلت بعضو من فريق البحث للحصول على المعلومات الملائمة. وبعد التفكير، إنني أوافق على أن أشارك ويشارك طفلي في هذه الدراسة.

إسم الطفل :

أسم الوالد (ة) أو الولي

توقيع الولي التاريخ :

صيغة موافقة الباحث أو المندوب عنه

أنا الموقع أدناه أصرح أنني فسرت للمشاركة هدف دراسة تطوير مفردات اللغة عند الاطفال اللبنانيين المزدوجي اللغة ؛ نوعها ، فوائدها ، مخاطرها وعقباتها.

أثبت أنني أجبت على أسئلة المشارك (في حال وجودها) وإنني أشرت بشكل واضح أنه حر في الحد من مشاركته ومشاركة طفله في هذه الدراسة التي تم وصفها أعلاه وذلك متى أراد. ويتعهد فريق البحث باحترام ما تم التوافق عليه في إستمارة الموافقة.

توقيع الباحث أو المندوب الذي حصل على الموافقة .

الإسم والصفة :

التاريخ : التوقيع:

Appendice 3 Questionnaire démographique – Version française

DOSSIER : _____

QUESTIONNAIRE DÉMOGRAPHIQUE

I. Informations générales

Âge (en mois) de l'enfant _____ Date de naissance de l'enfant ____ / ____ / ____

Lieu de naissance _____ Sexe de l'enfant Fille Garçon

Informations linguistiques

Quelle est la langue à laquelle l'enfant est le plus exposé depuis sa naissance ? _____

L'enfant est-il exposé à une autre langue? Oui Non

Si oui, laquelle ou lesquelles? _____

L'enfant est-il en train d'acquérir une autre langue? Oui Non

Si oui, laquelle ou lesquelles? _____

L'enfant a-t-il acquis une autre langue? Oui Non

Si oui, laquelle ou lesquelles? _____

L'enfant a-t-il vécu dans d'autres pays? Oui Non

Si oui, où? _____

Quelles étaient les langues parlées dans cette communauté? _____

III. Informations familiales

Avec qui l'enfant vit-il? Avec ses deux parents Avec un seul parent
Autre préciser _____

Personnes vivant avec vous à la maison : _____

Nombre de pièces à la maison : _____

Renseignements sur les parents ou les personnes s'occupant de l'enfant :

PERSONNE 1

Lien avec l'enfant _____ Date de naissance ____ / ____ / ____

Emploi _____ Niveau de scolarité le plus élevé _____

Nombre d'heures par semaine en contact avec l'enfant (exclure les heures de sommeil) _____

Langue parlée avec l'enfant _____

PERSONNE 2

Lien avec l'enfant _____ Date de naissance ____ / ____ / _____

Emploi _____ Niveau de scolarité le plus élevé _____

Nombre d'heures par semaine en contact avec l'enfant (exclure les heures de sommeil) _____

Langue parlée avec l'enfant _____

L'enfant a-t-il des frères/sœurs? Oui Non

Si oui, indiquer leur sexe et leur âge (en mois.)

IV. Informations sur l'historique des milieux de garde

Veuillez indiquer les milieux de garde présentement ou antérieurement fréquentés par l'enfant.

Milieu de garde	Langue la plus parlée	Nombre d'heures par semaine	Âge de l'enfant Au début	Âge de l'enfant à la fin
Garderie : _____	_____ (Environ ____% du temps)			
Maison Personne en charge _____	_____ (Environ ____% du temps)			
Autre : _____	_____ (Environ ____% du temps)			

V. Informations sur le développement du langage et de la parole

Âge du premier mot _____ Premier mot _____

Avez-vous déjà eu des inquiétudes au sujet du développement du langage ou de la parole de l'enfant? Oui Non

Si oui, préciser (À quel âge? Pour quelle raison? Un professionnel de la santé a-t-il été consulté? etc.)

L'enfant a-t-il déjà suivi un traitement pour des troubles du langage ou de la parole ou a-t-il bénéficié d'une rééducation en orthophonie? Oui Non

Si oui, pour quelle raison? _____

Quel âge avait l'enfant à ce moment? _____

Durée du traitement? _____

Fréquence des séances? _____

VI. Informations sur le développement général

Combien d'heures par jour votre enfant est-il éveillé? _____

Y a-t-il eu des complications pendant la grossesse? Oui Non

Si oui, décrire _____

Y a-t-il eu des complications durant l'accouchement? Oui Non

Si oui, décrire _____

L'enfant a-t-il déjà été gravement malade? Oui Non

Si oui, préciser _____

L'enfant a-t-il déjà été hospitalisé? Oui Non

Si oui, préciser _____

L'enfant prend-il régulièrement des médicaments? Oui Non

Si oui, préciser _____

Âge des premiers pas _____

Est-ce que l'enfant semble bien entendre? Oui Non

Y a-t-il eu des périodes où l'enfant semblait moins bien entendre? Oui Non

Est-ce que l'enfant est sujet à des otites à répétition? Oui Non

Estimez le nombre d'otites moyennes que l'enfant a eues depuis sa naissance _____

L'enfant souffre-t-il présentement d'une otite (diagnostiquée ou soupçonnée)? Oui Non

L'enfant a-t-il déjà eu des tubes transtympaniques dans les oreilles? Oui Non

L'enfant a-t-il des tubes transtympaniques présentement? Oui Non

Avez-vous des inquiétudes quant au développement de l'enfant à propos d'un des aspects suivants? Si oui, indiquer si l'enfant a déjà consulté un professionnel à ce propos.

Vision _____

Développement physique _____

Habiletés motrices _____

Motricité fine _____

Socialisation _____

Habiletés cognitives _____

Votre lien avec l'enfant _____ Date de complétion de ce questionnaire ___ / ___ / ___

Appendice 4 Questionnaire démographique – version arabe

لائحة أسئلة ديموغرافية

ملف رقم

1- معلومات عامة

عمر الطفل (بالشهر)
 محل الولادة
 تاريخ ولادة الطفل /..... /.....
 جنس الطفل : فتاة صبي

2- معلومات لغوية

* ما هي لغة التي معرض الطفل اليها الأكثر منذ الولادة ؟

* هل الطفل معرض للغات أخرى ؟ نعم كلا

إذا نعم ، أي لغة أو لغات

* هل تعلم الطفل لغة أخرى ؟ نعم كلا

إذا نعم ، أي لغة أو لغات ؟

* هل عاش الطفل في بلد آخر ؟ نعم كلا

إذا نعم ، أين ؟

ما هي اللغات التي كانت تتداول في هذه المجتمعات ؟

3- معلومات عائلية

مع من يسكن الطفل؟ مع أمه وأبيه مع أحد والديه غيره ، حدد
 *من هم الأشخاص الذين يعيشون معكم في البيت :

.....

* عدد الغرف في المنزل :

* معلومات حول الالهل أو الاشخاص الذين يهتمون بالطفل

-ا لشخص الاول :

صلته بالطفل تاريخ الولادة
 الوظيفة أعلى مستوى الدراسة
 عدد الساعات بالاسبوع بإتصال مع الطفل (باستثناء ساعات النوم)
 اللغة المتحدثة مع الطفل

-الشخص الثاني :

صلته بالطفل تاريخ الولادة
 الوظيفة أعلى مستوى الدراسة
 عدد الساعات بالاسبوع بإتصال مع الطفل (باستثناء ساعات النوم)
 اللغة المتحدثة مع الطفل

*هل للطفل أخوة أو أخوات ؟ نعم كلا

إذا نعم ، الإشارة إلى الجنس والعمر.....

4- معلومات حول تاريخ حضانة (حضانات) الطفل

الرجاء تدوين أسماء الحضانات الحالية والسابقة التي ذهب إليها الطفل.

اللغة الأكثر إستعمالاً"	عدد الساعات بالاسبوع	عمر الطفل في البداية	عمر الطفل في النهاية	
..... (حوالي % من الوقت)				الحضانة
..... (حوالي % من الوقت)				المنزل (الشخص المسؤول).....
..... (حوالي % من الوقت)				غيرها.....

5- معلومات حول التطور اللغوي والكلامي للطفل

*في أي عمر تفوه بالكلمة الأولى؟..... الكلمة الأولى:.....

هل شاورتكم شكوك حول التطور اللغوي والكلامي للطفل ؟ نعم كلا

إذا نعم، في أي عمر، ولأي سبب، هل إستشرت أخصائي في الصحة ، الخ...

.....

ما كان عمر الطفل آنذاك ؟

مدة العلاج ؟

تردد الجلسات

6- معلومات حول التطور العام

- * ما هو عدد الساعات التي يكون فيها طفلكم يوقظ"؟
- * هل صادفتي مشاكل خلال فترة الحبل ؟ نعم كلا
- إذا نعم، فسري
- * هل صادفتي مشاكل خلال الولادة؟ نعم كلا
- إذا نعم، فسري
- * هل أصيب الطفل بمرض خطير ؟ نعم كلا
- إذا نعم ، فسري
- * هل تم إدخال طفلك الى المستشفى؟
- إذا نعم، فسري
- * هل يأخذ الطفل بشكل منتظم أدوية ؟ نعم كلا
- إذا نعم، فسري
- * عمر الطفل عند خطواته الاولى
- * هل يبدو الطفل وكأنه يسمع جيدا" نعم كلا
- * هل مرت بقترات بدا فيها الطفل لا يسمع جيدا" ؟ نعم كلا
- * هل الطفل معرض للالتهابات أنف متكررة؟ نعم كلا
- قدروا عدد إتهابات الاذن المتوسطة التي أصابت الطفل منذ ولادته
- * هل يشكو الطفل الآن من إتهاب أنف (تم تشخيصها أو مشكوك بأمرها) نعم كلا
- هل سبق وكان للطفل أنابيب من خلال طبل الاذن الوسطى؟ نعم كلا
- هل للطفل الان أنابيب من خلال طبل الاذن الوسطى ؟ نعم كلا
- * هل قلقت على تطوير الطفل نتيجة لاحدى الحالات التالية ؟ نعم كلا
- إذا نعم ، أشيروا إذا إستشرت أخصائي في هذا المجال
- التطور الجسدي
- التصرفات المحركة
- التكيف في الحياة الاجتماعية
- التحركات الدقيقة
- التكيف في الحياة الاجتماعية
- التاريخ إتمام هذه الاستمارة
- صلتكم بالطفل

Appendice 5 Inventaire – version française

Date

Dossier (Réservé aux chercheurs)

*Inventaire MacArthur du Développement
de la Communication : Lexique*

Adaptation française réalisée par:

Cynthia Ann Zablit
Natacha Trudeau

Adresser toute correspondance à

Cynthia Ann Zablit

Téléphone: [REDACTED]

Courriel [REDACTED]

A. Vocabulaire

Les enfants comprennent bien plus de mots qu'ils n'en produisent. Nous sommes particulièrement intéressés aux mots que produit votre enfant. Lisez la liste et indiquez les mots que vous avez entendu votre enfant utiliser. Dans les cas où plus d'un mot est présenté, veuillez encrer le mot utilisé le plus souvent par votre enfant. Si votre enfant utilise une prononciation différente pour un mot par exemple "wawal" pour "cheval", ou "cola" pour "chocolat", ce mot est accepté. S'il utilise un mot différent veuillez le noter à côté. Souvenez-vous que cet inventaire est un "catalogue" de tous les mots utilisés par une foule d'enfants divers. Ne vous inquiétez pas si votre enfant n'en connaît que quelques uns en ce moment. Veuillez noircir le o pour chaque mot qu'utilise votre enfant.

1. Effets sonores et bruits d'animaux					
Aw Aw / Waf Waf	<input type="radio"/>	Mêêê	<input type="radio"/>	Yih	<input type="radio"/>
Ah (froid)	<input checked="" type="radio"/>	Meuh	<input checked="" type="radio"/>	Coin Coin	<input checked="" type="radio"/>
Aie	<input type="radio"/>	Miaou	<input type="radio"/>	Grrr	<input type="radio"/>
Boum	<input checked="" type="radio"/>	Toot toot/ pip pip	<input checked="" type="radio"/>	Oh oh	<input checked="" type="radio"/>
Cocorico	<input type="radio"/>	Vroum vroum	<input type="radio"/>		

2. Animaux					
Abeille	<input type="radio"/>	Eléphant	<input type="radio"/>	Papillon	<input type="radio"/>
Ane	<input type="radio"/>	Fourmi	<input type="radio"/>	Poisson	<input type="radio"/>
Animal	<input type="radio"/>	Girafe	<input type="radio"/>	Poule	<input type="radio"/>
Canard	<input type="radio"/>	Grenouille	<input checked="" type="radio"/>	Renard	<input type="radio"/>
Chat	<input type="radio"/>	Hibou	<input type="radio"/>	Singe	<input type="radio"/>
Cheval	<input type="radio"/>	Lapin	<input checked="" type="radio"/>	Souris	<input type="radio"/>
Chèvre	<input type="radio"/>	Lion	<input type="radio"/>	Tortue	<input type="radio"/>
Chien	<input type="radio"/>	Loup	<input checked="" type="radio"/>	Vache	<input type="radio"/>
Cochon	<input type="radio"/>	Mouton	<input type="radio"/>	Chaton	<input type="radio"/>
Coq	<input checked="" type="radio"/>	Oiseau	<input type="radio"/>	Chiot	<input type="radio"/>
Crocodile	<input type="radio"/>	Ours	<input type="radio"/>		

3. Véhicules					
Autocar/Bus	<input type="radio"/>	Bicyclette/Vélo	<input type="radio"/>	Poussette	<input type="radio"/>
Avion	<input checked="" type="radio"/>	Camion	<input type="radio"/>	Train	<input type="radio"/>
Bateau	<input type="radio"/>	Moto	<input type="radio"/>	Voiture/Auto	<input type="radio"/>

4. Jouets					
Balle/Ballon	<input type="radio"/>	Crayons de couleurs	<input type="radio"/>	Nounours	<input type="radio"/>
Bulles	<input type="radio"/>	Feutre	<input type="radio"/>	Pâte à modeler	<input type="radio"/>
Cadeau	<input type="radio"/>	Histoire	<input type="radio"/>	Poupée	<input type="radio"/>
Colle	<input type="radio"/>	Jeu/Jouet	<input type="radio"/>	Puzzle	<input type="radio"/>
Craie	<input type="radio"/>	Légo	<input type="radio"/>	Cubes	<input type="radio"/>
Crayon	<input type="radio"/>	Livre	<input type="radio"/>		<input type="checkbox"/>

5. Nourriture et boissons					
Abricot	<input type="radio"/>	Glace	<input type="radio"/>	Pâtes/spaghetti/macaroni	<input type="radio"/>
Banane	<input type="radio"/>	Glaçon	<input type="radio"/>	Petit-pois	<input type="radio"/>
Beurre	<input type="radio"/>	Hamburger	<input type="radio"/>	Picon/Kiri	<input type="radio"/>
Biscuit	<input type="radio"/>	Hommos	<input type="radio"/>	Pizza	<input type="radio"/>
Bonbon	<input type="radio"/>	Huile	<input type="radio"/>	Pomme	<input type="radio"/>
Café	<input type="radio"/>	Jambon	<input type="radio"/>	Pomme de terre/Patate	<input type="radio"/>
Carotte	<input type="radio"/>	Jello/Gelée	<input type="radio"/>	Pop-corn	<input type="radio"/>
Cérélac	<input type="radio"/>	Jus	<input type="radio"/>	Poulet	<input type="radio"/>
Cerises	<input type="radio"/>	Kafta	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Chewing-gum/mastique	<input type="radio"/>	Kebbeh	<input type="radio"/>	Raisin	<input type="radio"/>
Chips	<input type="radio"/>	Ketchup	<input type="radio"/>	Salade	<input type="radio"/>
Chocolat	<input type="radio"/>	Laban	<input type="radio"/>	Sandwich	<input type="radio"/>
Citron	<input type="radio"/>	Labneh	<input type="radio"/>	Sauce	<input type="radio"/>
Clémentine/Mandarine	<input type="radio"/>	Lait	<input type="radio"/>	Sel	<input type="radio"/>
Coca/Pepsi	<input type="radio"/>	Maïs	<input type="radio"/>	Soupe	<input type="radio"/>
Concombre	<input type="radio"/>	Man'ouché	<input type="radio"/>	Sucette	<input type="radio"/>
Confiture	<input type="radio"/>	Melon	<input type="radio"/>	Sucre	<input type="radio"/>
Corn flakes/Céréales	<input type="radio"/>	Mortadelle	<input type="radio"/>	Tabboulé	<input type="radio"/>
Courgette	<input type="radio"/>	Moujaddara	<input type="radio"/>	Viande	<input type="radio"/>
Eau	<input type="radio"/>	Moutarde	<input type="radio"/>	Zaatar	<input type="radio"/>
Farine	<input type="radio"/>	Nuggets	<input type="radio"/>	Crêpe	<input type="radio"/>
Fasoulia	<input type="radio"/>	Nutella/Chocomax	<input type="radio"/>	Friandises	<input type="radio"/>
Fraise	<input type="radio"/>	Oeuf	<input type="radio"/>	Purée	<input type="radio"/>
Frites	<input type="radio"/>	Orange	<input type="radio"/>	Tartine	<input type="radio"/>
Fromage	<input type="radio"/>	Pain	<input type="radio"/>	Thon	<input type="radio"/>
Gâteau	<input type="radio"/>	Pastèque	<input type="radio"/>	Toast	<input type="radio"/>

6. Vêtements					
Bavette	<input type="radio"/>	Culotte/Slip	<input type="radio"/>	Pull/Chandail	<input type="radio"/>
Botte	<input checked="" type="radio"/>	Espadrilles	<input checked="" type="radio"/>	Pyjama	<input checked="" type="radio"/>
Bouton	<input type="radio"/>	Foulard/Cache-nez	<input type="radio"/>	Robe	<input type="radio"/>
Ceinture	<input checked="" type="radio"/>	Flanelle	<input checked="" type="radio"/>	Salopette	<input checked="" type="radio"/>
Chapeau	<input type="radio"/>	Gants	<input type="radio"/>	Short	<input type="radio"/>
Chaussettes	<input checked="" type="radio"/>	Jeans	<input checked="" type="radio"/>	T-Shirt	<input checked="" type="radio"/>
Chaussures/Souliers	<input type="radio"/>	Jupe	<input type="radio"/>	Veste/Jaquette	<input type="radio"/>
Chemise	<input checked="" type="radio"/>	Manteau/Anorak	<input type="radio"/>	Zipper/Fermeture éclair	<input checked="" type="radio"/>
Collants	<input type="radio"/>	Pantalon	<input type="radio"/>	Body	<input type="radio"/>
Collier	<input checked="" type="radio"/>	Pantouffle	<input checked="" type="radio"/>	Sous-pull/Col roulé	<input checked="" type="radio"/>
Couche	<input type="radio"/>				

7. Parties du corps					
Bobo	<input type="radio"/>	Genou	<input type="radio"/>	Pénis*	<input type="radio"/>
Bouche	<input checked="" type="radio"/>	Joue	<input checked="" type="radio"/>	Pied	<input checked="" type="radio"/>
Bras	<input type="radio"/>	Langue	<input type="radio"/>	Tête	<input type="radio"/>
Cheveux	<input checked="" type="radio"/>	Lèvres	<input checked="" type="radio"/>	Ventre	<input checked="" type="radio"/>
Cou	<input type="radio"/>	Main	<input type="radio"/>	Visage	<input type="radio"/>
Dent	<input checked="" type="radio"/>	Menton	<input checked="" type="radio"/>	Yeux	<input checked="" type="radio"/>
Doigt	<input type="radio"/>	Moustache	<input type="radio"/>	Jambe	<input type="radio"/>
Dos	<input checked="" type="radio"/>	Nez	<input checked="" type="radio"/>	Orteil	<input checked="" type="radio"/>
Epaule	<input type="radio"/>	Nombril	<input type="radio"/>	Pouce	<input type="radio"/>
Fesses*	<input checked="" type="radio"/>	Oreille	<input checked="" type="radio"/>		

* Ou tout autre mot utilisé dans votre famille

8. Petits articles ménagers					
Argent	<input type="radio"/>	Cuillère	<input type="radio"/>	Plante	<input type="radio"/>
Aspirateur/Hoover	<input checked="" type="radio"/>	DVD	<input checked="" type="radio"/>	Poubelle	<input type="radio"/>
Assiette	<input type="radio"/>	Four	<input type="radio"/>	Radio	<input type="radio"/>
Balai	<input checked="" type="radio"/>	Fourchette	<input checked="" type="radio"/>	Ruban	<input type="radio"/>
Biberon	<input type="radio"/>	Kleenex/Mouchoir	<input type="radio"/>	Sac	<input type="radio"/>
Boite	<input checked="" type="radio"/>	Lampe	<input checked="" type="radio"/>	Saletés	<input checked="" type="radio"/>
Bouteille	<input type="radio"/>	Lumière	<input type="radio"/>	Savon	<input type="radio"/>
Brosse à cheveux	<input type="radio"/>	Lunettes	<input checked="" type="radio"/>	Seau	<input checked="" type="radio"/>
Caméra	<input type="radio"/>	Marteau	<input type="radio"/>	Serviette	<input type="radio"/>
Cassette	<input checked="" type="radio"/>	Médicament	<input checked="" type="radio"/>	Tasse/Verre/Gobelet	<input checked="" type="radio"/>
Ciseaux	<input type="radio"/>	Montre	<input type="radio"/>	Téléphone	<input type="radio"/>
Clés	<input checked="" type="radio"/>	Oreiller/Coussin	<input checked="" type="radio"/>	Bol	<input checked="" type="radio"/>
Clous	<input type="radio"/>	Panier	<input type="radio"/>	CD	<input type="radio"/>
Couteau	<input checked="" type="radio"/>	Papier/feuille	<input type="radio"/>	Image	<input checked="" type="radio"/>
Couverture	<input type="radio"/>	Photo	<input type="radio"/>		

9. Meubles et pièces					
Armoire	<input type="radio"/>	Fenêtre	<input type="radio"/>	Pot	<input type="radio"/>
Baignoire	<input checked="" type="radio"/>	Frigo	<input checked="" type="radio"/>	Salle de bain	<input checked="" type="radio"/>
Canapé/Sofa/Fauteuil	<input type="radio"/>	Garage/Parking	<input type="radio"/>	Salon	<input type="radio"/>
Chaise	<input checked="" type="radio"/>	Lavabo	<input checked="" type="radio"/>	Table	<input checked="" type="radio"/>
Chambre	<input type="radio"/>	Lit	<input type="radio"/>	Tapis	<input type="radio"/>
Cuisine	<input checked="" type="radio"/>	Machine à laver	<input checked="" type="radio"/>	Télévision	<input checked="" type="radio"/>
Douche	<input type="radio"/>	Parc	<input type="radio"/>	Tiroir	<input type="radio"/>
Escalier	<input type="radio"/>	Porte	<input type="radio"/>	Toilette	<input type="radio"/>

10. Choses de l'extérieur					
Arbre	<input type="radio"/>	Fleur	<input type="radio"/>	Roue	<input type="radio"/>
Arrosoir	<input type="radio"/>	Gazon/ Herbe	<input checked="" type="radio"/>	Route	<input checked="" type="radio"/>
Balanoire	<input type="radio"/>	Jardin/Parc	<input type="radio"/>	Sable	<input type="radio"/>
Balcon	<input type="radio"/>	Lune	<input checked="" type="radio"/>	Soleil	<input checked="" type="radio"/>
Baton	<input type="radio"/>	Neige	<input type="radio"/>	Toboggan	<input type="radio"/>
Bonhomme de neige	<input checked="" type="radio"/>	Nuage	<input type="radio"/>	Toit	<input checked="" type="radio"/>
Ciel	<input type="radio"/>	Pelle	<input type="radio"/>	Trottoir	<input type="radio"/>
Drapeau	<input checked="" type="radio"/>	Pierre/Caillou	<input type="radio"/>	Tuyau	<input type="radio"/>
Echelle	<input type="radio"/>	Piscine	<input type="radio"/>	Vent	<input type="radio"/>
Etoile	<input checked="" type="radio"/>	Pluie	<input checked="" type="radio"/>	Rue	<input checked="" type="radio"/>

11. Endroits où aller					
Cinéma	<input type="radio"/>	Immeuble	<input type="radio"/>	Plage	<input type="radio"/>
Dehors	<input type="radio"/>	Magasin	<input checked="" type="radio"/>	Station d'essence	<input checked="" type="radio"/>
Ecole/Garderie	<input type="radio"/>	Maison	<input type="radio"/>	Supermarché	<input type="radio"/>
Eglise/Mosquée*	<input type="radio"/>	Montagne	<input checked="" type="radio"/>	Travail/Bureau	<input checked="" type="radio"/>
Fête	<input type="radio"/>	Pique-nique	<input type="radio"/>	Zoo	<input type="radio"/>
Forêt	<input type="radio"/>	Restaurant/McDo	<input type="radio"/>		

* Ou tout autre mot utilisé dans votre famille

12. Personnes		
Ami <input type="radio"/>	Grand-père/Jeddo* <input type="radio"/>	Nom du concierge <input type="radio"/>
Bébé <input checked="" type="radio"/>	Madame <input checked="" type="radio"/>	Oncle/Tonton <input checked="" type="radio"/>
Clown <input type="radio"/>	Maitresse <input type="radio"/>	Papa <input type="radio"/>
Docteur <input checked="" type="radio"/>	Maman <input checked="" type="radio"/>	Police <input checked="" type="radio"/>
Fille <input type="radio"/>	Monsieur <input type="radio"/>	Quelqu'un <input type="radio"/>
Frère <input type="radio"/>	Nom de la nounou/au pair <input checked="" type="radio"/>	Soeur <input checked="" type="radio"/>
Garçon <input type="radio"/>	Nom de l'animal domestique <input type="radio"/>	Son prénom <input type="radio"/>
Gens/Monde <input checked="" type="radio"/>	Nom de son prof <input checked="" type="radio"/>	Tante <input checked="" type="radio"/>
Grand-mère/Têta* <input type="radio"/>		

* Ou tout autre mot utilisé dans votre famille

13. Jeux et routines		
<p>Votre enfant mime beaucoup de chants ou jeux, et joue à faire semblant. Il fait probablement plusieurs gestes . Nous sommes intéressés par ce que dit votre enfant lors de ces jeux. Indiquer parmi les jeux et les routines suivantes, si l'enfant produit un mot lorsque vous être entrain de jouer.</p>		
Ainsi font <input type="radio"/>	Déjeuner <input type="radio"/>	Oui <input type="radio"/>
Aller au magasin <input checked="" type="radio"/>	Diner <input type="radio"/>	Petit-Déjeuner <input checked="" type="radio"/>
Allo <input type="radio"/>	Dodo <input type="radio"/>	Tape-Tape <input type="radio"/>
Au revoir/Bye <input checked="" type="radio"/>	Donne moi cinq <input checked="" type="radio"/>	Yalla <input checked="" type="radio"/>
Bain <input type="radio"/>	Je vais t'attraper <input type="radio"/>	Bonne nuit <input type="radio"/>
Bonjour/Hi <input checked="" type="radio"/>	Merci <input checked="" type="radio"/>	Faire caca/pipi <input checked="" type="radio"/>
Bravo <input type="radio"/>	Non <input type="radio"/>	Frère Jacques <input type="radio"/>
Chut <input checked="" type="radio"/>	O.K. <input type="radio"/>	Gouter <input checked="" type="radio"/>
Coucou <input type="radio"/>		

14. Verbes

Les enfants utilisent habituellement des verbes pour s'exprimer. Ils peuvent dire, par exemple, "chanter", "chantons", "chante". Veuillez noircir le cercle du verbe si votre enfant utilise au moins une des conjugaisons du verbe.

Acheter	<input type="radio"/>	Donner	<input type="radio"/>	Ramasser	<input type="radio"/>
Aider	<input checked="" type="radio"/>	Dormir	<input type="radio"/>	Ranger	<input checked="" type="radio"/>
Aimer	<input type="radio"/>	Echapper	<input type="radio"/>	Regarder	<input type="radio"/>
Aller	<input checked="" type="radio"/>	Ecouter	<input checked="" type="radio"/>	Réparer	<input checked="" type="radio"/>
Allumer	<input type="radio"/>	Ecrire	<input type="radio"/>	Repondre	<input type="radio"/>
Amener	<input checked="" type="radio"/>	Embrasser	<input checked="" type="radio"/>	Rester	<input checked="" type="radio"/>
Applaudir	<input type="radio"/>	Enlever	<input type="radio"/>	Réveiller	<input type="radio"/>
Apporter	<input checked="" type="radio"/>	Essayer	<input checked="" type="radio"/>	Rire	<input checked="" type="radio"/>
Arrêter	<input type="radio"/>	Essuyer	<input type="radio"/>	Salir	<input type="radio"/>
Arroser	<input checked="" type="radio"/>	Faire	<input type="radio"/>	Sauter	<input checked="" type="radio"/>
Asseoir	<input type="radio"/>	Fermer	<input type="radio"/>	Sécher	<input type="radio"/>
Attacher/Nouer	<input checked="" type="radio"/>	Finir	<input checked="" type="radio"/>	Sentir	<input checked="" type="radio"/>
Attendre	<input type="radio"/>	Frapper	<input type="radio"/>	Souffler	<input type="radio"/>
Attrapper	<input type="radio"/>	Glisser	<input checked="" type="radio"/>	Tenir	<input checked="" type="radio"/>
Balancer	<input type="radio"/>	Gouter	<input type="radio"/>	Tirer	<input type="radio"/>
Balayer	<input checked="" type="radio"/>	Grimper	<input checked="" type="radio"/>	Tomber	<input checked="" type="radio"/>
Se blesser	<input type="radio"/>	Jeter	<input type="radio"/>	Toucher	<input type="radio"/>
Boire	<input checked="" type="radio"/>	Jouer	<input type="radio"/>	Tourner	<input checked="" type="radio"/>
Brosser	<input type="radio"/>	Laisser	<input type="radio"/>	Travailler	<input type="radio"/>
Cacher	<input checked="" type="radio"/>	Laver	<input type="radio"/>	Trouver	<input checked="" type="radio"/>
Casser	<input type="radio"/>	Lire	<input type="radio"/>	Venir	<input type="radio"/>
Chanter	<input checked="" type="radio"/>	Manger	<input type="radio"/>	Verser	<input checked="" type="radio"/>
Chercher	<input type="radio"/>	Marcher	<input type="radio"/>	Voir	<input type="radio"/>
Choisir	<input checked="" type="radio"/>	Mettre	<input type="radio"/>	Vouloir	<input checked="" type="radio"/>
Coller	<input type="radio"/>	Monter	<input type="radio"/>	Avoir	<input type="radio"/>
Colorier	<input type="radio"/>	Montrer	<input checked="" type="radio"/>	Chatouiller	<input checked="" type="radio"/>
Conduire	<input type="radio"/>	Nager	<input type="radio"/>	Cogner à	<input type="radio"/>
Construire	<input type="radio"/>	Nettoyer	<input checked="" type="radio"/>	Entendre	<input checked="" type="radio"/>
Couper	<input type="radio"/>	Ouvrir	<input type="radio"/>	Etre	<input type="radio"/>
Couvrir	<input type="radio"/>	Parler	<input checked="" type="radio"/>	Lancer	<input checked="" type="radio"/>
Cracher	<input type="radio"/>	Partir	<input type="radio"/>	Lécher	<input type="radio"/>
Danser	<input checked="" type="radio"/>	Penser	<input checked="" type="radio"/>	Mordre	<input checked="" type="radio"/>
Déchirer	<input type="radio"/>	Pleurer	<input type="radio"/>	Renverser	<input type="radio"/>
Entrer / Rentrer	<input checked="" type="radio"/>	Pousser	<input type="radio"/>	Sourire	<input checked="" type="radio"/>
Descendre	<input type="radio"/>	Pouvoir	<input type="radio"/>	Sucer	<input type="radio"/>
Dessiner	<input checked="" type="radio"/>	Prendre	<input type="radio"/>	Taper	<input checked="" type="radio"/>
Dire	<input type="radio"/>	Préparer	<input type="radio"/>		<input type="checkbox"/>

15. Mots Descriptifs					
Avoir sommeil	<input type="radio"/>	Faux	<input type="radio"/>	Nouveau	<input type="radio"/>
Beau/belle	<input type="radio"/>	Fini	<input checked="" type="radio"/>	Orange	<input checked="" type="radio"/>
Bien	<input type="radio"/>	Fort	<input type="radio"/>	Parti	<input type="radio"/>
Blanc	<input checked="" type="radio"/>	Fou/Folle	<input checked="" type="radio"/>	Pauvre	<input checked="" type="radio"/>
Blessé	<input type="radio"/>	Froid	<input type="radio"/>	Petit	<input type="radio"/>
Bleu	<input checked="" type="radio"/>	Gentil /Sage	<input checked="" type="radio"/>	Peur	<input checked="" type="radio"/>
Bon	<input type="radio"/>	Grand	<input type="radio"/>	Plein	<input type="radio"/>
Carré	<input checked="" type="radio"/>	Gros	<input checked="" type="radio"/>	Premier	<input checked="" type="radio"/>
Cassé	<input type="radio"/>	Guéri	<input type="radio"/>	Propre	<input type="radio"/>
Chaud	<input checked="" type="radio"/>	Haut	<input checked="" type="radio"/>	Réveillé	<input checked="" type="radio"/>
Coincé	<input type="radio"/>	Jaune	<input type="radio"/>	Rond	<input type="radio"/>
Content	<input checked="" type="radio"/>	Long	<input checked="" type="radio"/>	Rouge	<input checked="" type="radio"/>
Debout	<input type="radio"/>	Lourd	<input type="radio"/>	Sec	<input type="radio"/>
Demier	<input checked="" type="radio"/>	Mal	<input type="radio"/>	Soif	<input checked="" type="radio"/>
Doucement	<input type="radio"/>	Malade	<input type="radio"/>	Vert	<input type="radio"/>
Doux	<input checked="" type="radio"/>	Marron	<input checked="" type="radio"/>	Vide	<input checked="" type="radio"/>
Dur	<input type="radio"/>	Méchant/Vilain	<input type="radio"/>	Vieux	<input type="radio"/>
Endormi	<input checked="" type="radio"/>	Mieux	<input checked="" type="radio"/>	Vite	<input checked="" type="radio"/>
Faché/Triste	<input type="radio"/>	Mouillé	<input type="radio"/>	Joli	<input type="radio"/>
Faim	<input checked="" type="radio"/>	Noir	<input type="radio"/>	Pris	<input type="radio"/>
Fatigué	<input type="radio"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
16. Mots pour parler du temps					
Aujourd'hui	<input type="radio"/>	Hier	<input type="radio"/>	Nuit	<input type="radio"/>
Avant	<input type="radio"/>	Jour	<input type="radio"/>	Plus tard	<input checked="" type="radio"/>
Ce soir	<input type="radio"/>	Maintenant	<input type="radio"/>	Tout à l'heure	<input type="radio"/>
Demain	<input type="radio"/>	Matin	<input checked="" type="radio"/>	Après	<input checked="" type="radio"/>
Encore un peu	<input type="radio"/>	Minute /Seconde	<input type="radio"/>	Bientôt	<input type="radio"/>
Heure	<input checked="" type="radio"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

17. Pronoms					
à lui	<input type="radio"/>	le mien	<input type="radio"/>	lui	<input type="radio"/>
à moi	<input type="radio"/>	le tien	<input checked="" type="radio"/>	me	<input type="radio"/>
à toi	<input type="radio"/>	leur	<input type="radio"/>	moi	<input type="radio"/>
ça	<input checked="" type="radio"/>	nous	<input type="radio"/>	mon	<input type="radio"/>
celui-là	<input type="radio"/>	tu	<input type="radio"/>	on	<input type="radio"/>
elle	<input checked="" type="radio"/>	vos/votre	<input checked="" type="radio"/>	son/sa	<input checked="" type="radio"/>
eux	<input type="radio"/>	Vous	<input type="radio"/>	toi	<input type="radio"/>
il	<input checked="" type="radio"/>	ce	<input checked="" type="radio"/>	ton	<input checked="" type="radio"/>
je	<input type="radio"/>				

18. Mots d'interrogations					
Comment	<input type="radio"/>	Quand	<input type="radio"/>	Quoi	<input type="radio"/>
Où	<input checked="" type="radio"/>	Quel	<input checked="" type="radio"/>	Lequel/laquelle	<input checked="" type="radio"/>
Pourquoi	<input type="radio"/>	Qui	<input type="radio"/>		

19. Prépositions et termes locatifs					
à côté de	<input type="radio"/>	devant	<input type="radio"/>	près de	<input type="radio"/>
au dessus	<input checked="" type="radio"/>	en bas	<input checked="" type="radio"/>	sous/en dessous	<input type="radio"/>
avec	<input type="radio"/>	en dehors	<input type="radio"/>	sur	<input type="radio"/>
chez	<input checked="" type="radio"/>	en haut	<input type="radio"/>	à/au	<input checked="" type="radio"/>
dans	<input type="radio"/>	ici/là	<input type="radio"/>	Comme	<input type="radio"/>
de	<input checked="" type="radio"/>	là-bas	<input checked="" type="radio"/>	pour	<input checked="" type="radio"/>
de l'autre côté	<input type="radio"/>	loin	<input type="radio"/>	y (on y va, il y est)	<input type="radio"/>
derrière	<input checked="" type="radio"/>	par terre	<input checked="" type="radio"/>		

20. Quantificateurs et articles					
Plusieurs mots de cette catégorie existent dans la forme masculine ou féminine. Veuillez noircir le cercle si votre enfant utilise l'une ou l'autre de ces formes.					
Aucun	<input type="radio"/>	Encore	<input type="radio"/>	Un peu	<input type="radio"/>
Aussi	<input type="radio"/>	Même/Pareil	<input type="radio"/>	Un/une	<input checked="" type="radio"/>
Autre	<input type="radio"/>	Pas	<input type="radio"/>	Des	<input type="radio"/>
Beaucoup	<input checked="" type="radio"/>	Plus	<input type="radio"/>	Le/la/les	<input checked="" type="radio"/>
Chaque	<input type="radio"/>	Tout/Toute	<input type="radio"/>	Trop	<input type="radio"/>
De/du	<input checked="" type="radio"/>				

21. Conjonctions					
Et	<input type="radio"/>	Parce que	<input type="radio"/>	Si	<input type="radio"/>
Mais	<input checked="" type="radio"/>				

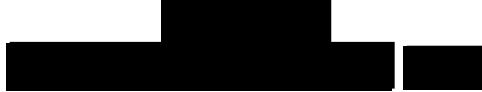
Appendice 6 Inventaire – version arabe

.....	تاريخ الاستمارة
.....	ملف (مخصص للبحثيين)

لوائح MacArthur لتطور التواصل

نسخة بالعربية محضرة من قبل
ناتاشا ترودو
سينتيا آن زبليط

للمراسلة الاتصالًا بسينتيا آن زبليط



أ - مفردات اللغة

يفهم الاطفال عدد أكبر من المفردات التي يتقنون بها. نحن نهتم بالكلمات التي ينتجها طفلكم . إقروا اللانحة المشار اليها أدناه وأشيروا الى الكلمات التي سمعتم طفلكم يستعملها. في حال وجود أكثر من كلمة، الرجاء وضع دائرة حول الكلمة الأكثر شيوعا وإستعملا من طفلكم. إذا يستخدم طفل لفظة مختلفة لكلمة ما ، مثلا فتكون هذه الكلمة مقبولة. إذا يستعمل كلمة مختلفة، دونوها. تذكروا دائما إن هذا البيان أشبه بقائمة لكافة الكلمات التي يستعملها عدد كبير ومختلف من الاطفال. لا تقلقوا إذا كان طفلكم يستعمل عدداً من هذه الكلمات فقط. الرجاء :
لنونا داخل لكل كلمة يستعملها طفلكم.

1- تأثيرات صوتية وأصوات الحيوانات	
عو	كوكوكوكو
أح	مااااا
أح	مورور
دج	توت

2- الحيوانات الحقيقية أو لعبة	
نحلي (نحلة)	تمساح
حمار	فيل
حيوان	نملة
بطة	زرافة
ببسي / ببيني (هرة)	ضفدعة
حصان	بومة
معزاية (عزرة)	أرنب
كلب / بوبي	أسد
خنزير	ذئب / غول
ديك	خروف
	عصفور
	ذئب
	فراشة
	سمكة
	دجاجة
	واوي
	سعدان
	فأرة
	زلحفة (سلاحفة)
	بقرة

3- المركبات : الحقيقية أو لعبة	
أوتوكار / باص	بسيكلات / دراجة
طيارة	كميون/ شاحن
بابور / باخرة / شخورة	موتوسيكل (دراجة نارية)

4- الالعب	
طابلي (طابطة)	ألم تلوين (قلم تلوين)
تفخية	زهور
هدبي (هدية)	ألم حبر
تزييق	أصه (قصة)
طبشور	لعبة
ألم (قلم)	ليغو (légo)
	كتاب
	دبواب
	معجونة
	بنت (لعبة) / poupée
	بازل (Puzzle)
	طبل

5- الغذاء والشراب					
<input type="radio"/>	خبز	<input type="radio"/>	جبنة	<input type="radio"/>	مشمش
<input type="radio"/>	بطيخ	<input type="radio"/>	كاتو / كيك	<input type="radio"/>	موزة
<input type="radio"/>	معكروني (معكرونة)	<input type="radio"/>	بوطة	<input type="radio"/>	زبدي (زبدة)
<input type="radio"/>	باريلا	<input type="radio"/>	تلج (تلج)	<input type="radio"/>	بسكوت / بسكويت
<input type="radio"/>	بيكون / كيري	<input type="radio"/>	همبرغر	<input type="radio"/>	بونبون (bonbon)
<input type="radio"/>	بيتزا	<input type="radio"/>	خمص	<input type="radio"/>	أهوي (قهوة)
<input type="radio"/>	تفاحة	<input type="radio"/>	زينة	<input type="radio"/>	جزرة
<input type="radio"/>	بطاطا	<input type="radio"/>	جانبون	<input type="radio"/>	سيريلاك (Cérelac)
<input type="radio"/>	بوب كورن / بوشار	<input type="radio"/>	جلو	<input type="radio"/>	كرز
<input type="radio"/>	دجاج	<input type="radio"/>	عصير	<input type="radio"/>	علكة
<input type="radio"/>	عنب	<input type="radio"/>	كفتة	<input type="radio"/>	شيبس
<input type="radio"/>	سلطة	<input type="radio"/>	كينة	<input type="radio"/>	شوكولاتا / شوكولا
<input type="radio"/>	عروس / سندويش	<input type="radio"/>	كاتشاب	<input type="radio"/>	حامض
<input type="radio"/>	صلصة	<input type="radio"/>	لين	<input type="radio"/>	أفندي
<input type="radio"/>	ملح	<input type="radio"/>	لبنى (لبنة)	<input type="radio"/>	بيبيسي
<input type="radio"/>	شورية	<input type="radio"/>	حليب	<input type="radio"/>	خيار
<input type="radio"/>	سوسيت / مصاصة	<input type="radio"/>	دري (ذرة)	<input type="radio"/>	مربي
<input type="radio"/>	سكر	<input type="radio"/>	منقوشة	<input type="radio"/>	كورن فلاكس
<input type="radio"/>	تبولة	<input type="radio"/>	شمام / بطيخ أصفر	<input type="radio"/>	كوسا
<input type="radio"/>	لحمة	<input type="radio"/>	مرنديلا	<input type="radio"/>	ماي (ماء)
<input type="radio"/>	زعترا	<input type="radio"/>	مجدرة	<input type="radio"/>	طحين
<input type="radio"/>	اكل	<input type="radio"/>	نوتلا / شوكوماكس	<input type="radio"/>	فاصوليا
<input type="radio"/>	كبيس	<input type="radio"/>	بيض	<input type="radio"/>	فريز
<input type="radio"/>	كعكة	<input type="radio"/>	ليمون	<input type="radio"/>	بطاطا مقلية

6- الملابس					
<input type="radio"/>	شحاتة / بنتوفل / مشاية	<input type="radio"/>	كوش / حفاض	<input type="radio"/>	بافيت / دقونة
<input type="radio"/>	كنزة	<input type="radio"/>	كيلوت	<input type="radio"/>	بوت (حذاء)
<input type="radio"/>	بيجاما	<input type="radio"/>	إسبادري (حذاء الرياضة)	<input type="radio"/>	زر
<input type="radio"/>	فستان	<input type="radio"/>	شال	<input type="radio"/>	زنار
<input type="radio"/>	سالوية	<input type="radio"/>	فانيلا	<input type="radio"/>	برنيطة / طاقية
<input type="radio"/>	شورت	<input type="radio"/>	كفوف	<input type="radio"/>	كلسات
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	جينز	<input type="radio"/>	سكرينة / سرماية
<input type="radio"/>	تيشرت (shirt-T)	<input type="radio"/>	تنورة	<input type="radio"/>	قميص
<input type="radio"/>	جاكيت	<input type="radio"/>	كبوت / أنوراك	<input type="radio"/>	كولان
<input type="radio"/>	ريبر / سحاب	<input type="radio"/>	بنطلون	<input type="radio"/>	عقد

7- الجسم			
<input type="radio"/>	ذكرة	<input type="radio"/>	واوا
<input checked="" type="radio"/>	ذئبي (أذن)	<input checked="" type="radio"/>	تم (فم)
<input type="radio"/>	زيزي/أنبورة*	<input type="radio"/>	شعر
<input checked="" type="radio"/>	إجر (قدم)	<input checked="" type="radio"/>	رأبة (رقبة)
<input type="radio"/>	راس	<input type="radio"/>	سن
<input checked="" type="radio"/>	بطن	<input checked="" type="radio"/>	أصبع
<input type="radio"/>	وجه	<input type="radio"/>	ضهر (ظهر)
<input checked="" type="radio"/>	عيون	<input checked="" type="radio"/>	كتف
		<input type="radio"/>	تاتوز/تيز*

أو أي كلمة أخرى تستعملوها *

8- أجهزة منزلية صغيرة			
<input type="radio"/>	صورة	<input type="radio"/>	مصاري (نقود)
<input type="radio"/>	زريعة / شتلة	<input checked="" type="radio"/>	هوفر
<input type="radio"/>	زبالة	<input type="radio"/>	صحن
<input checked="" type="radio"/>	راديو	<input checked="" type="radio"/>	مكنسة
<input type="radio"/>	شريط	<input type="radio"/>	بيرون / مصاصة
<input type="radio"/>	كيس	<input checked="" type="radio"/>	علبة
<input type="radio"/>	وسخ / جية	<input type="radio"/>	قنينة
<input checked="" type="radio"/>	صابون	<input checked="" type="radio"/>	فرشاية
<input type="radio"/>	سطل	<input type="radio"/>	كاميرا
<input checked="" type="radio"/>	منشفي	<input checked="" type="radio"/>	كاسية
<input type="radio"/>	كباية	<input type="radio"/>	مقص
<input checked="" type="radio"/>	تلفون	<input checked="" type="radio"/>	مفتاح
<input type="radio"/>	جزدان	<input type="radio"/>	مسمار
<input checked="" type="radio"/>	مكواية	<input checked="" type="radio"/>	سكينه
			غطا / لحاف

9- الاثاث والحجرة			
<input type="radio"/>	نونية / بو (أرضية)	<input type="radio"/>	خزانة
<input checked="" type="radio"/>	حمام	<input checked="" type="radio"/>	بانينو/معطس
<input type="radio"/>	صالون	<input type="radio"/>	كنايبي / صوفة
<input type="radio"/>	طاولة	<input checked="" type="radio"/>	كرسي
<input type="radio"/>	سجادة / تابي	<input type="radio"/>	أوضة (غرفة)
<input type="radio"/>	تلفزيون	<input type="radio"/>	مطبخ
<input type="radio"/>	جارور	<input type="radio"/>	دوش
<input checked="" type="radio"/>	كبينه / تواليت	<input checked="" type="radio"/>	درج

10- أشياء موجودة في الخارج			
<input type="radio"/>	دولاب	<input type="radio"/>	شجرة
<input checked="" type="radio"/>	طريق	<input checked="" type="radio"/>	مرسي
<input type="radio"/>	تراب	<input type="radio"/>	مرجوحة / عنزوقة
<input type="radio"/>	شمس	<input type="radio"/>	قرنذة / بلكورن
<input type="radio"/>	زحليطة	<input type="radio"/>	قضيب / عصاية / عصا
<input checked="" type="radio"/>	سطح	<input checked="" type="radio"/>	رجل ثلج
<input type="radio"/>	رصيف	<input type="radio"/>	سما
<input checked="" type="radio"/>	نبريج	<input checked="" type="radio"/>	علم
<input type="radio"/>	هوا	<input type="radio"/>	سلم
<input checked="" type="radio"/>		<input checked="" type="radio"/>	نجمة
11- اماكن الذهاب			
<input type="radio"/>	بحر	<input type="radio"/>	سينما
<input type="radio"/>	محطة	<input checked="" type="radio"/>	برا
<input type="radio"/>	سوبر ماركت	<input type="radio"/>	مدرسة
<input checked="" type="radio"/>	شغل	<input checked="" type="radio"/>	كنيسة (كنيسة) / جامع
<input type="radio"/>	حديقة الحيوانات (ZOO)	<input type="radio"/>	عيد
<input checked="" type="radio"/>		<input checked="" type="radio"/>	غاية
12- الاشخاص			
<input type="radio"/>	خالو (خال)	<input type="radio"/>	صاحب (رفيق)
<input checked="" type="radio"/>	بابا	<input checked="" type="radio"/>	ولد / بيبي
<input type="radio"/>	بوليس	<input type="radio"/>	كلون
<input checked="" type="radio"/>	حَدَن	<input checked="" type="radio"/>	حكيم / دكتور
<input type="radio"/>	إخت (شقيقة)	<input type="radio"/>	بنت
<input type="radio"/>	إسمه	<input checked="" type="radio"/>	خي (شقيق)
<input type="radio"/>	خالته (خاله)	<input type="radio"/>	صبي
<input checked="" type="radio"/>	عمته (عمة)	<input checked="" type="radio"/>	ناس / عالم
<input type="radio"/>	عمو	<input type="radio"/>	تيتا (جدة)
13 الالعاب والروتين: يقوم الأولاد بتمثيل عدد من الألعاب والأغاني والألعاب التخيلية، مستعملا الإشارات والحركات. إننا مهتمون بما يقوله طفلكم أثناء هذه الألعاب. اشيروا بين الألعاب التالية إلى الألعاب التي يتفوه طفلكم خلالها بكلمة			
<input type="radio"/>	إيه / نعم	<input type="radio"/>	أنسي فون (ainsi font)
<input checked="" type="radio"/>	ترويقة	<input checked="" type="radio"/>	روح عالمحل
<input type="radio"/>	تا بو تا بو (tape tape)	<input type="radio"/>	ألو
<input checked="" type="radio"/>	بالا	<input checked="" type="radio"/>	باي
<input type="radio"/>	صح	<input type="radio"/>	حمام
<input type="radio"/>	عنكبوت نونو	<input checked="" type="radio"/>	بونجور / مرجحنا
<input type="radio"/>	هالسيسان	<input type="radio"/>	برافو
<input checked="" type="radio"/>	نوطة رية يا حجة	<input checked="" type="radio"/>	هين
		<input type="radio"/>	بقوسنة

14- الأفعال: يستعمل الاطفال عادة الافعال للتعبير. قد يقولون غنى ، نغني ، أو غني. الرجاء تلوين الدائرة الملائمة لاي فعل يستعمله طفلكم، أو أي صيغة من تصريفه					
<input type="radio"/>	يدفش	<input type="radio"/>	يرسم	<input type="radio"/>	يشترى
<input type="radio"/>	يفقد	<input type="radio"/>	يقول	<input type="radio"/>	يساعد
<input type="radio"/>	ياخذ (ياخذ)	<input type="radio"/>	يعطي	<input type="radio"/>	يحب
<input type="radio"/>	يحضر	<input type="radio"/>	ينام	<input type="radio"/>	يروح (يذهب)
<input type="radio"/>	يلم	<input type="radio"/>	يهرب	<input type="radio"/>	يضوي
<input type="radio"/>	يضرب/ يرتك	<input type="radio"/>	يسمع	<input type="radio"/>	يرقف
<input type="radio"/>	يتطلع	<input type="radio"/>	يكتب	<input type="radio"/>	يحبب
<input type="radio"/>	يزبط / يصلح	<input type="radio"/>	يبوس	<input type="radio"/>	يوقف
<input type="radio"/>	يرد	<input type="radio"/>	يشيل	<input type="radio"/>	يسقي
<input type="radio"/>	يضل	<input type="radio"/>	يجرب	<input type="radio"/>	يقعد
<input type="radio"/>	يو عا / يفیی (يستيقظ)	<input type="radio"/>	يمسح	<input type="radio"/>	يربط
<input type="radio"/>	يصحك	<input type="radio"/>	يعمل	<input type="radio"/>	ينظر (ينتظر)
<input type="radio"/>	يوسخ	<input type="radio"/>	يسكر	<input type="radio"/>	يلقط
<input type="radio"/>	ينط (يقور)	<input type="radio"/>	يخلص	<input type="radio"/>	ينمرحج / يتعرق
<input type="radio"/>	ينشف	<input type="radio"/>	يضرب	<input type="radio"/>	يكس
<input type="radio"/>	يسم	<input type="radio"/>	يزحط	<input type="radio"/>	ينجرح
<input type="radio"/>	ينفخ	<input type="radio"/>	يدوق (يدوق)	<input type="radio"/>	يشرب
<input type="radio"/>	يمص	<input type="radio"/>	يعریش	<input type="radio"/>	يمشط
<input type="radio"/>	يمسك	<input type="radio"/>	يكب/ يزت	<input type="radio"/>	يخبي
<input type="radio"/>	يشد	<input type="radio"/>	يلعب	<input type="radio"/>	يكسر
<input type="radio"/>	يوقع	<input type="radio"/>	يترك / يفلت	<input type="radio"/>	يغني
<input type="radio"/>	يدار / يلمس	<input type="radio"/>	يغسل	<input type="radio"/>	ينبش
<input type="radio"/>	يرم	<input type="radio"/>	يقرا	<input type="radio"/>	ينقي
<input type="radio"/>	يشغل	<input type="radio"/>	ياكل	<input type="radio"/>	يلزق
<input type="radio"/>	يلاقي	<input type="radio"/>	يمشي	<input type="radio"/>	يلون
<input type="radio"/>	يجي (ياتي)	<input type="radio"/>	يحط (يضع)	<input type="radio"/>	يسوق
<input type="radio"/>	يصب (يسكب)	<input type="radio"/>	يطلع	<input type="radio"/>	يعمر
<input type="radio"/>	يشوف	<input type="radio"/>	يفرجي	<input type="radio"/>	يفص
<input type="radio"/>	بدو / يريد	<input type="radio"/>	يسبح	<input type="radio"/>	يغطي
<input type="radio"/>	يركب	<input type="radio"/>	ينظف	<input type="radio"/>	يزق
<input type="radio"/>	يفك	<input type="radio"/>	يفتح	<input type="radio"/>	يرقص
<input type="radio"/>	يشلح	<input type="radio"/>	يحكي	<input type="radio"/>	يخرق
<input type="radio"/>	يتحمم	<input type="radio"/>	يفكر	<input type="radio"/>	يفوت
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	يبكي	<input type="radio"/>	ينزل

15. كلمات الوصف : عدد من الكلمات في هذه الفئة موجودة بصيغة المذكر أو المؤنث. الرجاء تلوين الدائرة في حال يستعمل طفلكم واحدة من هذه الصفتين

<input type="radio"/>	أسود	<input type="radio"/>	تعبان	<input type="radio"/>	نعسان
<input checked="" type="radio"/>	جديد	<input checked="" type="radio"/>	غلط	<input checked="" type="radio"/>	حلو
<input type="radio"/>	أورنج (برتقالي)	<input type="radio"/>	خُص	<input type="radio"/>	منيح
<input checked="" type="radio"/>	راح (ذهب)	<input checked="" type="radio"/>	قوي	<input checked="" type="radio"/>	أبيض
<input type="radio"/>	حرام	<input type="radio"/>	مجنون / أخوت	<input type="radio"/>	مجروح
<input checked="" type="radio"/>	زرعير (صغير)	<input checked="" type="radio"/>	مسقع / بارد	<input checked="" type="radio"/>	أزرق
<input type="radio"/>	خائف (خائف)	<input type="radio"/>	عاقل / شطور	<input type="radio"/>	طيب
<input checked="" type="radio"/>	متلان (ممتليء)	<input checked="" type="radio"/>	كبير	<input checked="" type="radio"/>	كاري / مربع
<input type="radio"/>	أول	<input type="radio"/>	ناصح	<input type="radio"/>	مكسور
<input checked="" type="radio"/>	نضيف (نظيف)	<input checked="" type="radio"/>	صح	<input checked="" type="radio"/>	سخن
<input type="radio"/>	واعي	<input type="radio"/>	عالي	<input type="radio"/>	علق
<input checked="" type="radio"/>	مدور	<input checked="" type="radio"/>	أصفر	<input checked="" type="radio"/>	منسوط
<input type="radio"/>	أحمر	<input type="radio"/>	طويل	<input type="radio"/>	واقف
<input checked="" type="radio"/>	منشف / ناشف	<input checked="" type="radio"/>	ثقل	<input checked="" type="radio"/>	أخير
<input type="radio"/>	عطشان	<input type="radio"/>	موجوع	<input type="radio"/>	شوي شوي
<input checked="" type="radio"/>	أخضر	<input checked="" type="radio"/>	ساجن	<input checked="" type="radio"/>	ناعم
<input type="radio"/>	فاضي	<input type="radio"/>	بني	<input type="radio"/>	أسي (قاسي)
<input checked="" type="radio"/>	ختيار (عجوز)	<input checked="" type="radio"/>	سئيل / ملعون	<input checked="" type="radio"/>	نايم (نائم)
<input type="radio"/>	بسرعة	<input type="radio"/>	أحسن	<input type="radio"/>	زعلان
<input checked="" type="radio"/>		<input checked="" type="radio"/>	مبلل / مبلول	<input checked="" type="radio"/>	جوعان

16. كلمات للتحدث عن الوقت

<input type="radio"/>	دقيقة / سانية	<input type="radio"/>	ساعة	<input type="radio"/>	ليوم (اليوم)
<input checked="" type="radio"/>	ليل	<input checked="" type="radio"/>	مبارج (البارحة)	<input checked="" type="radio"/>	قبل
<input type="radio"/>	بعدين	<input type="radio"/>	نهار	<input type="radio"/>	عشبي (المساء)
<input checked="" type="radio"/>	مرة	<input checked="" type="radio"/>	هلاء (الآن)	<input checked="" type="radio"/>	بكر (عدا)
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	صبح	<input type="radio"/>	بعد شوي (بعد قليل)

17. الضمير أو الضمانر

<input type="radio"/>	تبعن / تاعن / تاعولن	<input type="radio"/>	هني	<input type="radio"/>	إلو (له)
<input checked="" type="radio"/>	نحننا	<input checked="" type="radio"/>	هوي (هو)	<input checked="" type="radio"/>	إلي (لي)
<input type="radio"/>	إنت	<input type="radio"/>	أنا	<input type="radio"/>	إلك (لك)
<input checked="" type="radio"/>	تبعكن / تاعكن / تاعولكن	<input checked="" type="radio"/>	تبعي / تاعي / تاعولي	<input checked="" type="radio"/>	هيدا (هدا)
<input type="radio"/>	إنتو	<input type="radio"/>	تبعك / تاعك / تاعولك	<input type="radio"/>	هيداك
<input checked="" type="radio"/>		<input checked="" type="radio"/>		<input checked="" type="radio"/>	هيني

18- الكلمات الاستفهامية		
<input type="radio"/> كيف	<input type="radio"/> أيمتا / أيمتن (متى)	<input type="radio"/> مين
<input checked="" type="radio"/> وين (أين)	<input checked="" type="radio"/> أيا	<input checked="" type="radio"/> شو
<input type="radio"/> ليش / ليه (لماذا)		

19- حروف الجر ومصطلحات الموضع		
<input type="radio"/> حد (جنب)	<input type="radio"/> ورا	<input type="radio"/> بعيد
<input checked="" type="radio"/> فوق	<input checked="" type="radio"/> قدام (أمام)	<input checked="" type="radio"/> بالأرض
<input type="radio"/> مع	<input type="radio"/> برا	<input type="radio"/> قرب من / حدّ
<input type="radio"/> عند	<input type="radio"/> فوء	<input type="radio"/> تحت
<input type="radio"/> بل (في)	<input type="radio"/> هون	<input type="radio"/> على
<input checked="" type="radio"/> ثاني ميل	<input checked="" type="radio"/> هونيك	

20- مكيمات و ال التعريف : عدد من الكلمات الموجودة في هذه الفئة هي بضيغة المذكر أو المؤنث. الرجاء تلوين الدائرة في حال يستعمل طفلكم واحدة من هذه الصفتين		
<input type="radio"/> ولا	<input type="radio"/> من	<input type="radio"/> بآ
<input checked="" type="radio"/> كمان	<input checked="" type="radio"/> بعيد	<input checked="" type="radio"/> كلاً / كلو
<input type="radio"/> غير	<input type="radio"/> غير	<input type="radio"/> شوي (قليل)
<input checked="" type="radio"/> كبير	<input checked="" type="radio"/> ذيت الشئ / مثل	<input checked="" type="radio"/> واحد
<input type="radio"/> كل	<input type="radio"/> مش / منو	

21- روابط النسق		
<input type="radio"/> و	<input type="radio"/> لأنو (لأنه)	<input type="radio"/> إذا
<input checked="" type="radio"/> يس		

Appendice 7 Détails de l'adaptation des inventaires

Détails de l'adaptation du questionnaire

1^{ère} étape : La revue des experts

Les deux inventaires traduits et adaptés ont été soumis à une orthophoniste et à une psychopédagogue libanaises, expertes dans le domaine de la petite enfance. Suite à leurs remarques les modifications suivantes ont été apportées :

- Ajouts de mots

Inventaire arabe	Inventaire français
	Body
مكواية (fer à repasser)	Cérélac
نوتت زية يا حجي (comptine arabe)	Gant
بعد شوي (encore un peu)	Ceinture
Cérélac	Chaussettes
كفوف (gants)	Dos
زنار (ceinture)	Cou
كلسات (chaussettes)	Immeuble
رأية (cou)	Galette
ضهر (dos)	Nuggets
بناية (immeuble)	Huile
زие (huile)	Tout à l'heure
Onomatopées : أ ح (pour le froid) تا (pour dire non)	Salopette
ألم حبر (crayon à bille)	
طبلية (tambour)	
ز مور (klaxon, jouet à bruit)	
سالوبيت (salopette)	
زيزي/أنبورة (pénis)	
انسيفون (ainsi font)	
تابو تابو (tape tape)	

- Ajouts de synonymes

Inventaire arabe		Inventaire français	
Mot	Synonyme	Mot	Synonyme
نوتلا (Nutella)	شوكوماكس (Chocomax)	Nutella	Chocomax
مطعم (restaurant)	MacDo	Restaurant	MacDo
ذنب (ogre)	غول	Corn Flakes	Céréales
كميون (camion)	شحن	Jardin	Parc
باخرة (bateau)	شختورة		
كبوت (manteau)	أنوراك (anorak)		
سكربينة (chaussure)	سرماية		
بانينو (baignoire)	مغطس		

Inventaire arabe		Inventaire français	
بارك (parc)	قفص		
وردة (fleur)	زهرة		
حجرة (caillou)	بحصة		
قضيب (baton)	عصا		
مرى (dame)	تانت		
يكب (jeter)	يزت		

- Elimination de mots

Inventaire arabe	Inventaire français
نمر (tigre)	Tigre
يساعد (aider)	Vulve
يفك (démonter)	Tonneaux
يشلح (se déshabiller)	Cour
يشم (sentir)	
يفوت (rentrer)	
يلون (colorier)	
يلبس (s'habiller)	
يفلت \ يترك (laisser)	
يتحمم (se doucher)	
يركب (monter à)	
يروح (aller)	
يوسخ (salir)	

- Remplacement de mot

Mot	Remplacé par
Jouets: صابون (savon)	نفخية (bulles de savon)

2^{ème} étape : Le prétest

La version de l'inventaire obtenue après l'avis des experts a été prétestée sur un groupe de 32 enfants (18 arabophones et 14 francophones). Le prétest devait se faire initialement au Liban, mais des événements politiques ont rendu le recrutement plus difficile, et l'échantillon a été complété à Montréal, auprès de la population libanaise. Les enfants étaient âgés entre 30 et 36 mois. Le but du prétest étant de vérifier la pertinence des items de la liste, nous avons donc supposé que si un mot n'est pas présent chez les enfants de cette tranche d'âge, le mot ne serait pas présent non plus chez les enfants plus jeunes. Un mot était éliminé s'il était dit par moins de 10% des enfants de l'échantillon. Cependant, les mots qui ont un équivalent valide dans l'autre langue étaient conservés même s'il n'était pas utilisé par les enfants, pour éviter d'éliminer des doublets potentiels chez les bilingues. Le recrutement a été effectué de bouche à oreille et par contact direct avec les parents.

Suivant les résultats obtenus, des modifications ont été apportées aux inventaires qui ont ainsi été finalisés pour l'étude. Les modifications apportées sont les suivantes :

- Elimination de mots

Inventaire arabe	Inventaire français
تكي (un instant)	Limonade
إلكن (A vous)	Herbe
إننا (A nous)	A nous
تبعنا (notre)	A vous
إلن (a eux)	Notres
حول (autour)	En
كزا (plusieurs)	Sweat shirt
لكين (alors)	A eux
تا (onomatopée)	Autour
سويت شرت (sweat-shirt)	Plusieurs
	Puis
	Alors

- Ajouts de mots

Inventaire arabe	Inventaire français
فانلا (flanelle)	Flanelle
فرن (four)	Col roulé/sous-pull
فاصوليا (fèves)	Fasoulia (fèves)
	Moutarde

- Ajout de synonymes

Inventaire arabe		Inventaire français	
<i>Mot</i>	<i>Synonyme</i>	<i>Mot</i>	<i>Synonyme</i>
يزبط (arranger/réparer)	يصلح	Autocar	Bus
		Canapé	Sofa, Fauteuil
		Spaghetti	Macaroni
		Chewing-gum	Mastique
		Pull	Chandail
		Une minute	Une seconde
		Toot-toot	Bip bip

Appendice 8 Approbation du comité d'éthique



Sainte-Justine
à faire grandir la vie.

LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

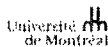
Un comité du CHU Sainte-Justine formé des membres suivants:



CHU Sainte-Justine

*Le centre hospitalier
universitaire mère-enfant*

Pour l'amour des enfants



Université
de Montréal

Jean-Marie Thérien, étudiant et président
Anne-Claude Bernard-Boivin, pédiatre
Geneviève Cardinal, juriste
Caroline Laverdière, hémato-oncologue
Maryse Lagacé, infirmière de recherche
Françoise Grancher, représentante du public
Anahita Maria Laizner, scientifique
Florina Moldovan, scientifique
Lyne Poineault, pharmacienne
Maja Krjivovic, scientifique
Jean-François Saucier, psychiatre
Chantal Van de Voorde, représentante du public


Les membres du comité d'éthique de la recherche ont étudié le projet de recherche clinique intitulé:

Développement du lexique chez les enfants libanais bilingues.

No. de protocole: 2446

soumis par: *Natasha Trudeau Ph. D., et Cynthia Ann Zablit, étudiante à la maîtrise en sciences biomédicales option orthophonie.*

et l'ont trouvé conforme aux normes établies par le comité d'éthique de la recherche du CHU Sainte-Justine. Le projet est donc accepté par le Comité.


Jean-Marie Thérien, Ph.D., étudiant
Président du Comité d'éthique de la recherche

Date d'approbation: 11 janvier 2007

5175, Côte Sainte-Catherine
Montréal (Québec)
H3T 1C5
www.chusaintejustine.org

Appendice 9 Distribution du niveau d'éducation de la mère avec les données manquantes

Niveau d'éducation de la mère

Groupe d'âge			Groupe de langue			Total
			Arabophone	Francophone	Bilingue	Arabophone
Petits	Niveau d'éducation de la mère	Primaire et moins	0	0	1	1
		Complémentaire	5	0	1	6
		Secondaire	5	3	4	12
		Universitaire	22	29	19	70
		Manquant	8	0	2	10
	Total	40	32	27	99	
Grands	Niveau d'éducation de la mère	Primaire et moins	1	0	0	1
		Complémentaire	2	0	1	3
		Secondaire	10	3	5	18
		Universitaire	13	36	27	76
		Manquant	6	3	4	13
	Total	32	42	37	111	

Niveau d'éducation du père

Count

Groupe d'âge			Groupe de langue			Total
			Arabophone	Francophone	Bilingue	Arabophone
Petits	Niveau d'éducation du père	Primaire et moins	1	0	0	1
		Complémentaire	3	0	3	6
		Secondaire	10	2	1	13
		Universitaire	10	21	13	44
		Manquant	16	9	10	35
	Total	40	32	27	99	
Grands	Niveau d'éducation du père	Primaire et moins	1	0	1	2
		Complémentaire	2	1	1	4
		Secondaire	8	3	4	15
		Universitaire	3	25	22	50
		Manquant	18	13	9	40
	Total	32	42	37	111	