



MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

MAUFRAIS Aurélie
ROUX Mathilde

RÔLE DES STIMULATIONS SOCIALES SUR LE
DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ENTRE 8 ET 15
MOIS

Maître de Mémoire

KERN Sophie

Membres du Jury

BO Agnès

CANAULT Mélanie

HILAIRE-DEBOVE Géraldine

Date de Soutenance

1^{er} juillet 2010

1. Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. COLLET Lionel

Vice-président CEVU
Pr. SIMON Daniel

Vice-président CA
Pr. ANNAT Guy

Vice-président CS
Pr. MORNEX Jean-François

Secrétaire Général
M. GAY Gilles

1.1 Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Est
Directeur **Pr. ETIENNE Jérôme**

U.F.R d'Odontologie
Directeur **Pr. BOURGEOIS Denis**

U.F.R de Médecine Lyon-Sud
Charles Mérieux
Directeur **Pr. GILLY François
Noël**

Institut des Sciences Pharmaceutiques
et Biologiques
Directeur **Pr. LOCHER François**

Institut des Sciences et Techniques de
Réadaptation
Directeur **Pr. MATILLON Yves**

Comité de Coordination des
Etudes Médicales (C.C.E.M.)
Pr. GILLY François Noël

Département de Formation et Centre
de Recherche en Biologie Humaine
Directeur **Pr. FARGE Pierre**

1.2 Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. de Sciences et Technologies
Directeur **Pr GIERES François**

IUFM
Directeur **M. BERNARD Régis**

U.F.R. de Sciences et Techniques
des Activités Physiques et
Sportives (S.T.A.P.S.)
Directeur **Pr. COLLIGNON Claude**

Ecole Polytechnique Universitaire de
Lyon (EPUL)
Directeur **Pr. LIETO Joseph**

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **Pr. AUGROS Jean-Claude**

Ecole Supérieure de Chimie Physique
Electronique de Lyon (CPE)
Directeur **M. PIGNAULT Gérard**

IUT LYON 1
Directeurs **M. COULET Christian et
Pr. LAMARTINE Roger**

**2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION
ORTHOPHONIE**

Directeur ISTR
Pr. MATILLON Yves

Directeur de la formation
Pr. TRUY Eric

Directeur des études
BO Agnès

Directeur de la recherche
Dr. WITKO Agnès

Responsables de la formation clinique
THEROND Béatrice
GUILLON Fanny

Chargée du concours d'entrée
PEILLON Anne

Secrétariat de direction et de scolarité
BADIOU Stéphanie
CLERGET Corinne

REMERCIEMENTS

Au terme de ces deux années de travail, nous tenons tout d'abord à remercier notre maître de mémoire, Sophie Kern, pour sa disponibilité, ses connaissances théoriques, sa capacité à « remotiver les troupes » et la confiance qu'elle nous a accordée.

Nous remercions également Anne-Laure Charlois pour sa patience et sa disponibilité face à des novices en statistiques.

Nous remercions les directeurs et personnels de crèches qui nous ont permis d'avancer dans nos recherches de population.

Nous sommes également énormément reconnaissantes envers les familles, parents et enfants, qui nous ont permis de mener à bien cette recherche. Nous les remercions pour leur accueil chaleureux et les échanges enrichissants que nous avons pu avoir avec eux. Partager avec eux huit mois de leur vie fut un plaisir.

Nous avons une pensée toute particulière pour nos parents, qui nous ont soutenues ainsi que pour leurs relectures avisées.

Nous n'oublions pas Laëtitia, Marc & Mariane, D. & B. ainsi que notre fidèle destrier pour leur aide précieuse.

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
1.1 <i>Secteur Santé :</i>	2
1.2 <i>Secteur Sciences et Technologies :</i>	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE THEORIQUE.....	8
I. LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE	9
1. <i>Le développement des gestes.....</i>	9
2. <i>Les formats de communication.....</i>	11
3. <i>Développement de la compréhension.....</i>	12
4. <i>Développement de la production des mots.....</i>	13
5. <i>Les différences interindividuelles.....</i>	15
II. IMPACT DU MILIEU SOCIOPROFESSIONNEL SUR LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE	17
1. <i>Impact de l'environnement sur le développement lexical</i>	17
2. <i>L'apprentissage culturel</i>	18
III. CONCLUSION	23
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	24
I. PROBLÉMATIQUE	25
II. HYPOTHÈSES	25
1. <i>Hypothèses générales.....</i>	25
2. <i>Hypothèses théoriques</i>	25
PARTIE EXPERIMENTALE	27
I. LES OUTILS	28
1. <i>Home Observation for Measurement of the Environment (H.O.M.E.).....</i>	28
2. <i>Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC).....</i>	29
II. POPULATION.....	30
1. <i>Critères d'inclusion.....</i>	30
2. <i>Critères d'exclusion</i>	31
3. <i>Echantillon.....</i>	31
4. <i>Mode de recrutement</i>	31
III. PROTOCOLE	31
PRESENTATION DES RESULTATS.....	34
I. DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE.....	35
1. <i>Développement des gestes.....</i>	35
2. <i>Développement du lexique</i>	36
3. <i>Développement langagier global.....</i>	41
II. H.O.M.E.....	43
1. <i>Evolution des scores globaux du H.O.M.E.</i>	43
2. <i>Evolution des scores aux sous-échelles du H.O.M.E.</i>	44
3. <i>Evolution des scores items par items du H.O.M.E.</i>	45
III. LIENS ENTRE H.O.M.E. ET IFDC.....	46
1. <i>Gestes et H.O.M.E.....</i>	46
2. <i>Mots compris et H.O.M.E.</i>	46
3. <i>Mots produits et H.O.M.E.</i>	46
IV. CONCLUSION	46
DISCUSSION DES RESULTATS.....	48
I. DÉVELOPPEMENT LANGAGIER	49

SOMMAIRE

1. Gestes.....	49
2. Compréhension.....	49
3. Production.....	50
II. STIMULATIONS FAMILIALES.....	51
1. Réceptivité.....	52
2. Tolérance.....	53
3. Organisation.....	54
4. Matériel éducatif.....	55
5. Engagement.....	56
6. Variabilité de l'environnement.....	56
III. LIENS ENTRE LES STIMULATIONS DE L'ENVIRONNEMENT ET LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER.....	57
1. Raisons liées à la méthodologie.....	57
2. Raisons en lien avec le H.O.M.E.....	58
3. Raisons liées à l'âge d'apparition de l'influence des stimulations.....	58
CONCLUSION.....	59
BIBLIOGRAPHIE.....	60
ANNEXES.....	64
ANNEXE I :.....	65
<i>Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC)</i>	65
ANNEXE II :.....	74
<i>Fiche récapitulative du H.O.M.E. I (0-3 ans)</i>	74
ANNEXE III :.....	77
<i>Traduction libre de l'Infant/Toddler H.O.M.E.</i>	77
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	91
1. Liste des Tableaux.....	91
2. Liste des Graphiques.....	91
TABLE DES MATIÈRES.....	92

INTRODUCTION

Notre travail prend place dans le courant de la psycholinguistique interactionnelle. Bruner, un des principaux chefs de file de cette approche, considère que le langage s'acquière en communiquant. Pour lui, il est évident que le développement du langage repose non seulement sur des facteurs biologiques et cognitifs mais également sociaux. Il accorde une place primordiale aux interactions de l'enfant avec son environnement et tout particulièrement à celles qui se déroulent au sein de la dyade mère-enfant. Dans la lignée de Bruner, de nombreuses études ont mis en évidence un lien entre stimulations environnementales et développement langagier.

Notre recherche s'inscrit dans la continuité de ces études. Nous avons pour objectif de mettre en évidence le rôle des stimulations sociales sur le développement du langage de l'enfant entre 8 et 15 mois.

Nous mesurerons le développement langagier au moyen de l'Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC, Kern, 2003, 2007, Kern & Gayraud, sous presse - 2010), dont la validité a été démontrée. Les stimulations de l'environnement seront quant à elles mesurées par le biais du Home Observation for Measurement of the Environment (H.O.M.E., Caldwell & Bradley, 1984), traduit de l'américain. A ce jour, il n'existe à notre connaissance aucun outil francophone qui permette d'évaluer les stimulations du milieu de l'enfant. Le H.O.M.E., outil anglophone, est utilisé depuis une vingtaine d'années et a été adapté dans de nombreux pays. Il nous a paru intéressant de le traduire en français et de voir sa pertinence par rapport à notre culture.

Tout d'abord, nous exposerons l'arrière-plan théorique qui sous-tend nos hypothèses. Nous rappellerons dans un premier temps les principales étapes du développement précoce du langage. Dans un second temps, nous présenterons les études concernant l'impact du milieu socioprofessionnel sur ce développement. Ensuite, nous exposerons notre protocole expérimental. Enfin, nous analyserons les résultats obtenus de manière quantitative (moyennes, écarts-types, calculs de corrélation) et qualitative, que nous interpréterons par la suite.

Chapitre I
PARTIE THEORIQUE

I. Le développement du langage

Le langage se définit comme « *la capacité spécifique de l'espèce humaine de communiquer au moyen d'un système symbolique (un système de signes permettant de se représenter la réalité en son absence)* » (Delahaie, 2004, p. 93). Ce système se compose des gestes corporels et des vocalises, premiers moyens de communication du nourrisson. Au fil du temps, les mots, continuité des vocalises, viennent compléter ce système.

Notre étude s'inscrit dans cette vision du langage. Nous traiterons donc du développement des gestes dans une première partie. En effet, ils sont le premier moyen de communication dont dispose l'enfant et ils vont influencer le développement lexical. Nous traiterons ensuite de l'émergence des premiers mots et de leur évolution, notamment dans le cadre des formats de communication. Pour cela, il nous semble primordial de parler des deux aspects de la langue parlée que sont la compréhension et la production des mots, la deuxième ne se développant pas sans la première. Enfin, nous verrons que malgré de grandes similitudes dans le développement langagier des enfants, il existe dans ce domaine des différences interindividuelles.

1. Le développement des gestes

Selon un des principes de l'école de Palo Alto, on ne peut pas ne pas communiquer. C'est ainsi que dès 8 mois, le nourrisson produit ses premiers gestes pour interagir avec son entourage. Il utilise ce qu'on appelle des gestes communicatifs conventionnels.

1.1. Définition des gestes conventionnels

Les gestes conventionnels sont des mouvements spontanés qu'on utilise pour dire « oui », « au revoir » ou encore pour saluer. Ils reposent sur un code connu et partagé par tous les membres d'un même groupe culturel (Bernard, Guidetti, Adrien & Barthelemy, 2002). Ils impliquent la partie supérieure du corps, la tête, les mains, les bras, voire les épaules. Des mimiques peuvent y être associées (Guidetti, 2003). Ils peuvent se substituer au langage en cas d'impossibilité d'utilisation (bruit, distance...) mais peuvent également le nuancer ou le préciser (Laval & Guidetti, 2004). Comme ils sont porteurs d'une signification précise et résultent d'une convention culturelle, leur sens peut être différent selon les cultures.

1.2. Acquisition des gestes conventionnels

Selon Guidetti (1998), on envisage classiquement le développement du langage et de la communication comme le remplacement d'un système de communication gestuel par un système de communication verbal. Les gestes conventionnels sont produits avant que l'enfant ne dispose des mots correspondants et font donc partie des seuls moyens qui permettent à l'enfant de communiquer avant l'émergence du lexique. Ils vont ensuite se combiner avec le langage (Laval & Guidetti, 2004). On peut néanmoins nuancer cette

approche classique, puisque tous les gestes ne disparaissent pas. Certains gestes sont en effet utilisés par les adultes pour accompagner ou se substituer au langage.

Selon Guidetti, Turquois, Adrien, Bernard et Barthélémy (2004), ces gestes sont acquis dans un contexte de situation d'interactions de la vie quotidienne au même titre que le langage. Cet apprentissage se fait par imitation de l'adulte, dans le cadre des formats (Guidetti, 2003).

Les premiers gestes conventionnels apparaissent vers la fin de la première année, dès 6 ou 8 mois. Cette production diminue à la fin de la deuxième année, vers 20-22 mois (Guidetti, 1998). Avant l'accès au langage, l'enfant produit très peu de gestes. Il s'agit de pointer du doigt, de refuser et acquiescer de la tête, de gestes de salutation, de celui indiquant le silence et du geste d'applaudissement (Guidetti, 1998). Ces gestes impliquent une ou deux mains, ou encore la tête. Ils peuvent être classés dans trois catégories d'actes de communication (Marcos, 1998, cité par Guidetti, 1998) : les assertifs, les directifs et les expressifs. Les assertifs engagent le locuteur quant à la vérité de la proposition exprimée (comme le pointage déclaratif) ; avec les directifs, le locuteur tente de faire faire quelque chose à l'autre (comme le geste du silence) ; enfin les expressifs permettent d'exprimer un état psychologique (comme « je ne sais pas » par un hochement d'épaules). Selon Guidetti *et al.* (2004), un même geste peut remplir plusieurs fonctions dès la deuxième année de vie de l'enfant.

Des études de Kumin et Lazar (1974, cités par Bernard *et al.*, 2002) et de Pearce et Caltabiano (1982, cités par Bernard *et al.*, 2002) ont montré que la compréhension et la production des gestes conventionnels augmentent avec l'âge. Selon une étude de Guidetti (1988, citée par Bernard *et al.*, 2002), les enfants de 6 ans reconnaissent et produisent plus de gestes symboliques que les enfants de 4 ans 6 mois.

1.3. Importance des gestes conventionnels dans le développement du langage

Selon Pirchio, Caselli et Volterra (2003), de nombreuses recherches ont souligné le rôle des gestes dans le développement du langage. Capirci, Iverson, Pizzuto *et al.* (1996, cités par Bernard *et al.*, 2002) ont montré que le nombre de gestes effectués à 16 mois est un prédicteur de la production vocale à 20 mois. Une autre étude de Acredolo et Goodwyn (1988, cités par Bernard *et al.*, 2002) a mis en évidence une relation entre les progrès langagiers et la fréquence des gestes symboliques entre 11 et 20 mois. La fréquence des gestes augmenterait jusqu'à ce que l'enfant ait acquis 25 mots de vocabulaire avant de diminuer fortement.

Par ailleurs, des études (Iverson, Capirci & Caselli, 1994 ; Capirci, Iverson, Pizzuto & Volterra, 1996 ; Butcher & Goldin-Meadow, 2000, cités par Pirchio *et al.*, 2003) ont mis en évidence l'importance des gestes dans la période de transition des énoncés constitués de mots isolés aux énoncés de deux ou plusieurs mots. Les gestes jouent un rôle prépondérant dans cette phase de transition durant laquelle les enfants doivent gérer la combinaison et l'expression de représentations symboliques abstraites. Ils peuvent alors avoir besoin de produire des gestes pour accompagner et compléter leurs énoncés verbaux.

2. Les formats de communication

Le développement du langage de l'enfant va être favorisé par la confrontation à des situations répétitives et prévisibles lors d'interactions avec l'adulte : les formats.

2.1. Définition de la notion de format

Bruner (1983) définit le format comme un « *modèle d'interaction standardisé [...] entre un adulte et un enfant, dans lequel chacun a un rôle précis qui à terme peut s'inverser* » (cité par Aguado, 2005, p. 51). Il s'agit d'une stratégie de communication non linguistique qui se met en place entre l'adulte et l'enfant avant l'apparition du langage. Les formats vont permettre à l'enfant d'expérimenter ses premières productions verbales et ses premiers actes de langage au sein d'interactions routinisées et prévisibles avec le parent. Fonctionner dans un format libère l'enfant cognitivement et lui permet de se centrer sur ce que l'adulte dit.

2.2. Types de formats

Bruner décrit quatre types de formats : l'attention conjointe, l'action conjointe, les interactions sociales et le faire-semblant.

L'attention conjointe est l'intention de la mère ou de l'enfant d'attirer l'attention de l'autre vers un objet, une activité ou un état. Vers 8 mois, l'enfant va prendre conscience que le regard de sa mère peut se poser sur lui mais aussi sur d'autres éléments de son environnement physique. Peu à peu, il va comprendre que son propre regard permet d'orienter celui de ses parents. L'usage du bras, puis d'un doigt pour pointer un objet, va lui permettre de modifier l'environnement (par exemple en pointant son jouet pour demander à son parent de le lui donner). Sans avoir accès au langage, l'enfant est déjà capable de communiquer son intentionnalité et de comprendre partiellement celle d'autrui. Plusieurs études ont d'ailleurs montré que les enfants s'engageant plus souvent dans des épisodes d'attention conjointe avec leur mère acquièrent plus rapidement du vocabulaire (Veneziano, 2003).

L'action conjointe est l'activité conjointe de la mère et de l'enfant sur, et avec, un objet extérieur aux deux partenaires. Ce sont des activités routinisées qui ont toujours la même durée et sur lesquelles on met toujours les mêmes mots. On retrouve dans ce format les jeux qui consistent à enlever et remettre, construire et démolir, donner et reprendre, le jeu du « coucou », la lecture conjointe de livres d'images ou encore le moment du bain.

Le troisième format décrit par Bruner correspond aux interactions sociales, rituels dans lesquels l'enfant est intégré très tôt. Ce sont les « bonjour », « au revoir » ou encore « bravo ».

Le dernier format, celui du faire-semblant, est d'apparition plus tardive (vers 2 ans). Ce sont les jeux dans lesquels un objet est utilisé de manière non-conventionnelle : par exemple, un enfant qui utilisera une assiette de dinette comme volant de voiture ou encore un gobelet comme chapeau.

Par leur caractère répétitif, les formats vont permettre à l'enfant de comprendre ce qu'il y a derrière les mots et les phrases et d'en élaborer les signifiés, les concepts. Bruner les décrit comme un élément central de continuité forte entre la période pré-verbale et les débuts du langage.

3. Développement de la compréhension

La compréhension verbale implique que l'enfant fasse le lien entre une forme sonore et un objet, un événement ou une personne du monde réel.

Le développement de la compréhension de l'enfant se fait de manière linéaire : l'enfant va augmenter régulièrement son stock de mots compris jusqu'à l'âge adulte. Bleses *et al.* (2008) ont montré cette augmentation régulière dans quatorze langues différentes telles que le danois, l'anglais, l'espagnol, l'italien, le finnois ou encore le français en comparant les résultats obtenus aux MCDI (MacArthur-Bates Communicative Development Inventories, Fenson *et al.*, 1993 ; comptes-rendus parentaux anglophone concernant le développement communicatif de l'enfant). Malgré des profils développementaux remarquablement similaires dans ces langues, on note toutefois des différences dans le nombre de mots compris à âge égal en fonction des langues. La différence la plus remarquable se retrouve entre le danois et le croate : à 15 mois les petits croates comprennent 100 mots de plus que les petits danois. Dans cette même étude, Bleses *et al.* ont également mis en évidence une augmentation linéaire du nombre de phrases comprises dans onze langues parmi lesquelles on retrouve le français.

En français, l'enfant comprend une trentaine de mots vers 10-12 mois. A cet âge, la nouveauté réside dans le fait qu'il commence à reconnaître des mots en dehors de leur contexte. D'après Bates *et al.* (1995, cités par Vauclair, 2004), cette reconnaissance concerne des mots familiers comme les noms de personnes, d'animaux et d'objets qui font partie du quotidien de l'enfant. Entre 12 et 16 mois, le nourrisson comprend 100 à 150 mots et les phrases simples. Vers 16-20 mois, il comprend environ 200 mots et connaît leur nature grammaticale. Le fait qu'un enfant ne conjugue jamais un nom est une preuve qu'il identifie la nature des mots.

Kern et Langue (2000) ont testé la compréhension de 548 enfants de 8 à 16 mois grâce à l'IFDC (Kern & Gayraud, (sous presse - 2010)), un compte-rendu parental destiné à recueillir des données sur le développement communicatif de l'enfant et adapté des MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (Fenson *et al.*, 1993). Ils ont observé une augmentation significative du nombre de mots compris avec l'avancée en âge. Le nombre moyen de mots compris passe de 16 mots sur 414 items proposés à 8 mois à 152 mots à 16 mois. La variable sexe n'influence que ponctuellement les résultats même si, toutes tranches d'âge confondues, les filles comprennent plus de mots que les garçons (94,6 mots compris en moyenne par les filles contre 83,9 compris par les garçons). Cette étude a également permis de rendre compte de la répartition des mots compris par l'enfant en fonction de leur classe grammaticale. On retrouve une grande majorité de noms (plus de la moitié des mots compris), et ce, quel que soit l'âge de l'enfant. Le pourcentage de prédicats augmente avec l'avancée en âge (passant de 12,4 % à 8 mois à 21,9 % à 16 mois), le pourcentage d'items de classe fermée augmente également mais de façon beaucoup moins élevée que les autres items (il n'augmente que de 1,8 % de 8 à 16 mois). Enfin la catégorie comprenant les sons et bruits d'animaux ainsi

que les jeux et routines (« bonjour », « chut », « coucou », « bravo »...) diminue avec l'âge de l'enfant : elle passe de 30,8 % à 8 mois à 15,9 % à 16 mois. Les résultats obtenus sont identiques pour les filles et les garçons pour la répartition grammaticale.

4. Développement de la production des mots

Parallèlement au développement des gestes et de la compréhension, la production langagière augmente. Cependant, il existe un décalage entre compréhension et production : la production est devancée de 4 à 5 mois par la compréhension (Benedict, 1979 ; Bates *et al.* 1995, cités par Vauclair, 2004).

L'émergence des premiers mots, qui font suite au babillage, a lieu vers 12 mois. Entre 12 et 18 mois, l'enfant ne produit que des mots isolés appelés holophrases. Ses mots expriment à eux seuls une idée plus ou moins large. Si l'enfant dit « gâteau » pour obtenir un biscuit du paquet qui se trouve sur l'étagère de la cuisine, sa mère a besoin du contexte, de la situation, de son geste de pointage, de son regard pour comprendre ce qu'il veut lui dire. Les premiers énoncés à un mot ont pour fonction de désigner, d'exprimer et d'ordonner.

Bien que l'enfant prononce ses premiers mots, l'adulte a néanmoins encore besoin du contexte pour le comprendre dans la plupart des situations. Les premiers mots ont des formes simples, parfois très précises dans l'articulation mais d'une extrême variabilité (Ferguson & Farwell, 1975, cités par Bertoncini & Boysson-Bardies, 2003). Par exemple, pour le mot « gâteau », l'enfant pourra dire [tato], [ato], [kato] ou encore [heto]. Ferguson et Farwell retiennent de leur étude que « *les enfants se réfèrent à une représentation incomplètement spécifiée, fournissant la forme globale, la métrique, quelques aspects saillants de l'articulation et la structure accentuelle des mots.* » (Bertoncini & Boysson-Bardies, 2003, p. 121). La phonologie passe au second plan car l'enfant est absorbé par la découverte de la signification du mot.

Durant les premières étapes du développement lexical, les mots qu'utilise l'enfant sont souvent employés de manière non conforme à l'usage des adultes. Ils ne renvoient pas aux mêmes concepts (même objet, même idée...) que l'adulte. En effet, en raison d'une impression globale de ressemblance entre les objets qui l'entourent, l'enfant tend à surgénéraliser : un mot est utilisé pour désigner un ensemble d'objets qui partagent pour lui un certain nombre de traits perceptifs et/ou fonctionnels. Par exemple, le mot « chat » renverra à tous les animaux à quatre pattes. Petit à petit, la représentation qu'a l'enfant des objets va s'affiner, ce qui va l'amener à restructurer le sens initial de ses premiers mots.

Le lexique se développe d'abord lentement, un mot à la fois. Contrairement à la compréhension, le développement de la production n'est pas linéaire. Jusqu'à 16 mois environ, l'enfant va accumuler un stock d'une cinquantaine de mots et produit surtout des mots en relation avec la situation. C'est à peu près vers cet âge (16-20 mois) qu'on assiste à une phase d'accélération appelée explosion lexicale : l'enfant apprend alors 4 à 10 mots nouveaux par jour (Bloom, 1973 ; Nelson, 1973 ; Goldfield & Reznick, 1990 ; Bassano, Maillochon & Eme, 1998, cités par Bassano, 2003). Au cours de cette période, les mots sont utilisés de manière plus catégorielle et conventionnelle.

Beaucoup d'études portant sur l'anglais, et plus récemment sur d'autres langues, ont permis de constater des similitudes quant aux caractéristiques sémantiques et grammaticales des premiers mots prononcés chez les enfants.

Tout d'abord, on a constaté chez les enfants anglophones (Bloom, 1973, 1991 ; Dromi, 1987 ; Tomasello, 1992, cités par Bassano, 2003) mais surtout chez les enfants italo-phones (Caselli *et al.*, 1995, cités par Bassano, 2003) et francophones (Bassano, 1998a ; Bassano *et al.*, 1998, cités par Bassano, 2003) une place importante d'éléments dits « sociopragmatiques » utilisés dans les situations d'échanges et d'interaction avec autrui : « non », « allo », « au revoir », onomatopées, petits mots relationnels, interjections, expressions comme « ça y est » ou « a plus ».

Dans toutes les langues, on trouve aussi d'autres éléments lexicaux qu'on peut voir comme les précurseurs des classes grammaticales de l'adulte. Ce sont les mots à fonction référentielle pour désigner les entités, individus animés ou inanimés ou les classes d'objets ainsi que les termes à fonction prédicative qui désignent des actions, des états, des propriétés ou des qualités attribués aux entités (verbes et adjectifs) ; puis les mots dits « grammaticaux » comme les déterminants, les pronoms ou les conjonctions.

On s'interroge encore actuellement sur l'existence d'une hiérarchie dans l'ordre d'apparition et de fréquence des mots pouvant être considérée comme universelle.

Brown (1973), Braine (1976) et Slobin (1981) (cités par Bassano, 2003) ont montré que chez les enfants anglophones la production de mots de contenu précède celle des mots grammaticaux et que parmi les mots de contenu, les noms (en particulier les noms d'objets) précèdent les prédicats.

En 1994, Bates a également montré un développement de la production par étape en travaillant sur le MCDI chez des enfants de 16 à 30 mois (MacArthur-Bates Communicative Development Inventories, Fenson *et al.*, 1993). Elle a fait ressortir trois grandes étapes. Les noms sont les premiers mots à être produits et leur nombre augmente jusqu'à ce que l'enfant puisse en produire une centaine vers 18-20 mois. A ce moment-là, on assiste à une expansion des prédicats (verbes et adjectifs), puis quand l'enfant produit environ 400 mots la proportion d'items de classe fermée augmente alors à son tour.

Plus récemment, des études ont été faites sur le français à partir de l'analyse de productions en situation naturelle. Une étude longitudinale sur un enfant entre 14 et 30 mois a été réalisée conjointement à une étude transversale sur 12 enfants de 20 mois et 12 enfants de 30 mois (Bassano, 1998a, 1998b, 1998c, 1999, Bassano *et al.*, 1998 cités par Bassano 2003). Ces études ont permis de montrer que parmi les quatre catégories de mots identifiées dans les productions des jeunes enfants français, les catégories des noms et des items paralexicaux (interjections, oui/non, expressions syncrétiques comme « ça y est ») prédominent largement durant les premières étapes du développement lexical pour diminuer ensuite avec l'avancée en âge. A l'inverse, les deux autres catégories, les prédicats et les mots grammaticaux, sont relativement peu représentées au départ et augmentent ensuite considérablement. Aux alentours de 2 ans, les quatre catégories occupent environ la même place du fait de l'inversion des hiérarchies.

Les données françaises issues de l'IFDC (Kern & Langue, 2000) montrent également un pourcentage important de noms dans le lexique précoce (60 % des mots produits) qui

resterait stable jusqu'à 30 mois. Les prédicats passent de 16 à 24 % entre 16 et 30 mois, de la même façon les mots grammaticaux passent de 7,9 à 12 % sur la même période. Les items autres (cris et bruits d'animaux, jeux et routines) quant à eux diminuent fortement puisqu'ils passent de 20 à 5,9 %. Ces chiffres diffèrent un peu de ceux de Bassano. Ces différences pourraient s'expliquer par l'utilisation de méthodes différentes de collecte de données.

Cette évolution du développement lexical en français rejoint donc dans l'ensemble celle mise en évidence par Bates chez les enfants anglophones. On retrouve trois vagues successives dans le développement du langage : les éléments référentiels, les prédicatifs et enfin les éléments grammaticaux.

5. Les différences interindividuelles

Bien que la trajectoire de développement soit commune à tous les enfants, on peut noter l'existence de variations interindividuelles tout particulièrement importantes avant l'âge de trois ans. Bien que ces variations se retrouvent dans tous les domaines du développement langagier, nous nous intéressons ici surtout au niveau lexical.

5.1. Différences au niveau quantitatif

Les premières variations à avoir été notées sont de type quantitatif. On trouve en effet de grandes différences en termes de nombre de mots produits au sein de groupes d'enfants appartenant à la même tranche d'âge. Bates (1988, citée par Kern & Languette, 2000) observe notamment un stock lexical moyen de 40 mots avec une étendue allant de 0 à 347 mots chez des enfants anglophones de 16 mois. Kern (2003) obtient des résultats semblables puisqu'elle constate chez des enfants français de 24 mois une production moyenne de 208 mots différents avec une étendue allant cette fois de 10 à 671 mots. De telles disparités existent quelle que soit la langue.

5.2. Différences au niveau qualitatif

Qualitativement parlant, les enfants ne développent pas non plus leur système linguistique de manière identique. Deux principaux styles cognitifs sont décrits dans la littérature : les enfants « référentiels » et les enfants « expressifs » (Nelson, 1973, cité par Bassano 2003). Le premier groupe d'enfants entre dans le langage en produisant des mots isolés qui sont intelligibles et qui renvoient pour la majorité à des objets (noms communs). Dans ce groupe d'enfants, on note également une plus grande diversité lexicale. Les enfants expressifs quant à eux privilégient les fonctions sociale et instrumentale en employant plus de routines, de formules figées, d'éléments expressifs, de déictiques. Les productions sont longues, avec une intonation très marquée, mais peu compréhensibles.

Plus récemment, Bassano *et al.*, (1999, cités par Bassano 2003) ont montré qu'en français on ne pouvait pas se limiter à ces deux styles cognitifs. A 20 mois, les enfants peuvent faire partie de trois profils différents : le profil « référentiel » à dominante de noms, le profil « paralexical » avec en majorité des éléments paralexicaux (tels que les interjections, le « oui/non » et les expressions comme « ça y est ») ou un profil équilibré

au niveau des proportions des catégories de mots. A cet âge, les variations seraient donc très importantes entre les enfants mais s'atténueraient vers 30 mois puisque les enfants rentreraient alors tous dans un profil « grammatical ».

Nelson (1973, cité par Bassano, 2003) remarque aussi des différences quant à l'âge de production des premiers mots. Elle note qu'à deux ans, les enfants référentiels produiraient plus d'items ; comme d'autres auteurs, elle en déduit un lien entre la rapidité d'acquisition et le style référentiel. Cependant, ces conclusions sont remises en question par Bates *et al.*, (1994) qui mettent en évidence que les enfants expressifs sont plus précoces.

5.3. Causes de ces différences

Ces différences interindividuelles sont expliquées par des facteurs endogènes (tels que le caractère de l'enfant, le sexe ou encore le rang dans la fratrie) et/ou exogènes (milieu socioprofessionnel de la famille, style des mères, input). Dans ce travail, nous nous intéressons plus particulièrement aux facteurs exogènes sexe et rang dans la fratrie ainsi qu'aux facteurs sociaux qui peuvent influencer le développement langagier.

5.3.1. Les facteurs endogènes

Le facteur endogène le plus fréquemment étudié est le sexe, et à moindre mesure, le rang dans la fratrie.

a. Le sexe

Un certain nombre de recherches montrent une précocité des filles sur les garçons quant au développement du langage ainsi qu'une supériorité quantitative des scores féminins en ce qui concerne le nombre de mots produits à âge égal. Cette supériorité des filles sur les garçons n'est cependant pas présente dans toutes les populations étudiées ou, quand elle est avérée, ne contribue que minoritairement à la variance (2 % au plus) (Kern, 2003).

b. Le rang dans la fratrie

Rares sont les recherches à s'être penchées de manière précise sur l'influence du rang dans la fratrie sur le développement communicatif précoce. Toutefois, les aînés auraient des compétences supérieures à celles des puînés quant à la quantité de parole produite et présenteraient également des styles acquisitionnels différents (Bates *et al.*, 1988 ; Fenson *et al.*, 1993, cités par Kern, 2003). En effet, l'aîné a une expérience différente de ses frères et sœurs car il a été temporairement enfant unique et a donc eu de plus grandes possibilités d'interaction communicative avec l'adulte. Cet ordre de naissance aurait des répercussions sur le développement du langage : les premiers nés auraient des avantages dans le développement du langage et de la syntaxe, ainsi qu'un style plutôt référentiel, alors que les derniers nés auraient des avantages dans le développement des capacités conversationnelles, ainsi qu'un style plutôt expressif (Hoff, 2006).

5.3.2. Les facteurs exogènes

Les facteurs exogènes tels que le style communicatif des mères ont également fait l'objet de plus nombreuses recherches. Bates *et al.* (1988) ont observé que les mères d'enfants référentiels font plus fréquemment allusion aux objets à l'inverse des mères d'enfants expressifs qui font plus références aux personnes. On a également remarqué que les enfants référentiels ont des mères qui font plus de retours sur ce qu'ils ont dit alors que celles des enfants expressifs sont plus directives.

Le niveau socioprofessionnel de la famille, ainsi que les interactions avec l'environnement, sont les facteurs exogènes auxquels notre travail s'intéresse. Ils seront développés dans la partie suivante.

II. Impact du milieu socioprofessionnel sur le développement du langage

Tout au long de leur développement, les enfants diffèrent de par la taille de leur vocabulaire, la complexité des structures produites ou encore l'habileté générale avec laquelle ils communiquent. Cette variabilité a sans aucun doute des bases génétiques qui sont de l'ordre de 1 à 82 % selon les études (Hoff, 2006). Suivant les études considérées, la part de génétique et d'inné ne peut donc pas expliquer à elle seule les différences langagières observées selon les enfants. Cela suggère que l'environnement joue un rôle dans les différences observées. Dans cette partie, nous nous focaliserons donc sur l'impact de l'environnement sur l'acquisition du vocabulaire et ce, plus particulièrement, au cours des situations de communication que sont les temps de lecture, de jeu et de repas.

1. Impact de l'environnement sur le développement lexical

Il est généralement admis que la quantité et la qualité de l'input sont des prédicteurs du développement du langage dans ses premiers stades de développement mais également dans ses stades ultérieurs. On peut notamment citer l'étude de Huttenlocher *et al.* (1991, cités par Aguado, 2005) qui a montré les effets de la richesse du vocabulaire des adultes et de la durée de l'exposition de l'enfant aux apports linguistiques de l'adulte sur la croissance du stock lexical de l'enfant.

Les différences interindividuelles sont particulièrement marquées chez les enfants de moins de trois ans. Des différences de même ampleur sont observées dans la manière dont les parents, et plus particulièrement les mères, interagissent avec leurs enfants.

Des études récentes ont montré un développement plus lent du vocabulaire (réceptif et productif) des enfants appartenant à des familles de catégories socioprofessionnelles basses.

Hart et Risley (1995, cités par Hoff, 2006), par exemple, observent que dès le début du langage, les enfants possèdent des stocks lexicaux différents en fonction de leur milieu.

En effet, à 3 ans, les enfants de milieu favorisé auraient un vocabulaire d'environ 1000 mots contre 500 pour les enfants de milieu défavorisé.

Ces auteurs mettent ces différences chez les enfants en relation avec la quantité et la qualité d'input qu'ils reçoivent puisque les enfants de milieu favorisé entendent plus de mots (215 000 par semaine) que les enfants de milieu défavorisé (62 000 par semaine). Ils entendent également plus de mots différents. On retrouve ces résultats dans les travaux de Hoff, Laursen et Tardif (2002, cités par Hoff, 2006) qui montrent que les mères de milieu défavorisé parlent systématiquement moins à leur enfant que les mères de milieu favorisé, utilisent un vocabulaire moins riche et posent moins de questions à leur enfant. Les mères de milieu favorisé donnent, quant à elles, plus d'explications sur le monde que les mères de milieu défavorisé. Des résultats de Hoff-Ginsberg (1991, 1998, cité par Hoff, 2006) vont dans le même sens avec des mères de niveau universitaire qui parlent plus, qui utilisent un vocabulaire plus riche et qui posent plus de questions à leur enfant que les mères sans diplôme du supérieur.

D'autres études (Simon, Bataille, Dombre & Laterrasse, 1971, cités par Simon *et al.*, 1973) ont montré que les attentes des mères quant au langage de leur enfant divergent selon le milieu. En effet, celles-ci n'accordent pas le même poids aux diverses utilisations du langage. Les mères de milieu favorisé agissent dans une perspective à long terme pour leur enfant en valorisant la verbalisation : poser des questions, raconter ce qu'on fait, ce qu'on voit... Le langage est vu comme un facteur de développement intellectuel et d'autonomie. Les mères de milieu défavorisé ont quant à elles des styles communicatifs plus prohibitifs et directifs. Elles privilégient le côté pratique et affectif du langage : poser des questions, politesse... Le langage n'est qu'un comportement auxiliaire : l'enfant accèdera à son autonomie par ses actions et non en parlant.

2. L'apprentissage culturel

Tomasello (1992, cité par Beals, 1997) indique que les enfants apprennent de nouveaux mots à travers un processus qu'il appelle « apprentissage culturel ». Selon lui, les expériences sociales et culturelles auxquelles les enfants ont accès leur permettent d'acquérir des mots nouveaux, ainsi que leur signification. Selon Dickinson et Tabors (2001, cités par Snow & Beals, 2006), de nombreuses formes d'interactions familiales contribuent au développement du langage de l'enfant. Trois formes spécifiques d'interactions familiales ont été largement étudiées : la lecture partagée, les jeux et les repas.

2.1. La lecture partagée

La lecture partagée (entre parents et enfants) semble jouer un rôle sur la qualité du langage appris par l'enfant dès ses premières années de vie. Le fait d'être exposé précocement aux livres et ce, de manière répétée, va enrichir son langage. Puisque le temps de lecture partagée d'histoires est corrélé positivement au développement du vocabulaire (Scarborough & Dobrich, 1994, cités par Sénéchal, 1997), dès 14 mois, une exposition régulière à la lecture est bénéfique dans l'acquisition de mots nouveaux (Scarborough *et al.*, 1991, cités dans Raikes *et al.*, 2006). Par ailleurs, Raikes *et al.*, (2006) montrent que la fréquence de lecture augmente avec l'âge de l'enfant. Seulement

48,3 % des mères interrogées lisent à leur enfant de 14 mois quotidiennement alors qu'à 24 et 36 mois ce chiffre passe respectivement à 55,1 et 54,4 %.

La lecture permet à l'enfant d'être dans une situation d'attention conjointe ce qui va faciliter les apprentissages. En effet, quand le parent demande à l'enfant de désigner un objet ou un personnage, ce dernier sait que le référent est sur la page sur laquelle il a focalisé son attention tout comme son parent. Si l'enfant ne le trouve pas, le parent peut toujours lui montrer sur le livre en le pointant. L'enfant découvre également la séquentialité grâce à la structure de l'histoire, le fait que chacun peut jouer un rôle (lecteur ou auditeur) et que ces rôles peuvent être interchangés.

Pendant la lecture partagée, l'enfant a de multiples occasions d'associer des mots à des objets (Bruner, 1985, cité par Karass & Braungart-Rieker, 2005). Les parents bénéficient d'un moment pour apprendre des mots à leur enfant. Celui-ci va être mis en situation d'imitation en reproduisant les mots qu'il a entendus au fil des narrations.

L'enfant est aussi exposé à une plus grande variété d'objets et d'environnements dans les livres que ce qu'il peut expérimenter dans la vie de tous les jours. Par exemple, un enfant vivant dans une grande ville ne sera au contact d'animaux de la ferme ou de la forêt qu'au travers des livres qui lui seront lus.

Les parents utilisent également un langage plus complexe dans le cas de lecture partagée d'histoires avec du texte. Dans ce cas, le registre du langage est plus sophistiqué que celui utilisé pendant les activités quotidiennes ou les temps de jeux (Hoff-Ginsberg, 1991, citée par Karass & Braungart-Rieker, 2005). L'enfant est exposé à un vocabulaire beaucoup plus large, englobant la majeure partie des catégories d'objets, d'êtres vivants, d'actions.

Pourtant, même si l'adulte emploie un vocabulaire plus varié et complexe, il l'utilise dans des structures syntaxiques simples et en nombre limité. L'enfant va ainsi baigner dans le langage avec un usage répétitif de vocatif pour attirer son attention (« regarde »), de demandes d'étiquetages (« qu'est-ce que c'est ? »), de désignations ou d'étiquettes (« c'est un ... »), d'incitations à produire du langage (« dis... ») ainsi que d'un feedback (« c'est vrai, c'est un ... ») (Jakobson, 1960 ; Bruner, 1987, cités par Deckner *et al.*, 2006). Jakobson parle d'énoncés métalinguistiques. Des études ont montré une corrélation positive entre l'utilisation de ces énoncés et le développement du langage de l'enfant (Deffebrach & Adamson, 1994 ; Jones & Adamson, 1987, cités par Deckner, Adamson & Bakeman, 2006).

Ainsi, la lecture partagée permet à l'enfant de développer différentes compétences. Celles-ci incluent le développement du vocabulaire (Ninio, 1983 ; Sénéchal *et al.*, 1996 ; Snow & Goldfield, 1983, cités dans Raikes *et al.*, 2006), la manipulation de livres (Snow & Ninio, 1986, cités par Raikes *et al.*, 2006), la compréhension de ce que les mots écrits représentent par rapport aux images du livre (Snow & Ninio, 1986, cités par Raikes *et al.*, 2006), l'exposition au « schéma narratif » et aux conventions nécessaires à la compréhension d'une histoire (Cochran-Smith, 1984, citée par Raikes *et al.*, 2006) et une attitude positive par rapport à la lecture (Lonigan, 1994, cité par Raikes *et al.*, 2006).

Les habitudes et la fréquence de lecture partagée dépendent cependant beaucoup de l'origine sociale et du niveau d'éducation de la famille.

Généralement, les familles de catégories socio-économiques basses lisent moins fréquemment d'histoires à leur enfant (Anderson, Teale & Estrada, 1980 ; Whitehurst *et al.*, 1994, cités par Raikes *et al.*, 2006). Dans certains cas, cette moins grande fréquence est expliquée par des différences culturelles. Il a par exemple été montré qu'aux Etats-Unis, les mères hispaniques ont plus tendance à inventer des histoires qu'à en lire et par conséquent, le niveau de langue utilisé pendant la narration sera donc moins complexe car plus proche de celui employé à l'oral (Raikes *et al.*, 2006).

Les compétences que l'enfant peut retirer de la lecture sont moindres s'il n'y est exposé qu'occasionnellement. D'après Raikes *et al.* (2006) les probabilités que les mères lisent quotidiennement à leur enfant à 14, 24 et 36 mois diminuent quand elles sont issues de catégorie sociale basse.

De plus, comme on l'a vu précédemment, les compétences que l'enfant peut retirer de la lecture d'histoires proviennent en grande partie des questions et feedbacks que la mère lui donne. La lecture partagée idéale impliquerait donc des sollicitations verbales riches, caractéristiques de celles produites par des mères avec un bon niveau de langage et un haut niveau d'éducation (Hoff, 2003, citée par Raikes *et al.*, 2006).

La lecture partagée est aussi facilitée par un accès simple aux livres. Cet accès n'est pas le même selon le niveau social de la famille. McCormick & Mason (1986, cités par Raikes *et al.*, 2006) montrent dans leur étude que dans 48 % des familles interrogées bénéficiant de l'assistance publique il n'y a même pas d'abécédaire. Pour les familles les plus démunies, l'accès aux livres peut néanmoins se faire dans les bibliothèques. Le National Center for Education Statistics américain (NCES, 1999) révèle que seulement 24 % des familles vivant au-dessous du seuil de pauvreté se sont rendues dans une bibliothèque au cours de leur étude contre 40 % des familles vivant au-dessus du seuil de pauvreté.

Selon le milieu dont ils sont issus, les enfants ne bénéficieront donc pas tous des apports véhiculés par la lecture partagée.

2.2. Le jeu avec des jouets

Brougère (1992) considère les jouets comme des supports matériels pour le développement de l'enfant.

« Les jouets sont donc à situer parmi les systèmes sémiotiques par lesquels les adultes transmettent des codes à leurs enfants et assurent les conditions de leur développement en construisant de véritables « équipements culturels » et en utilisant de réelles stratégies d'étayage » (p. 95).

2.2.1. Différences selon le milieu socioprofessionnel

Selon Vincent (2001), quels que soient le revenu, la catégorie sociale du père, le niveau d'instruction de la mère ou le statut matrimonial des familles, les parents dépensent des sommes sensiblement identiques pour les jouets de leurs enfants. Mais on peut noter des différences dans les types de jouets selon les catégories socioprofessionnelles. En effet, si

on compare les catégories de jouets possédés par les enfants, elles varient du simple au triple en fonction de la catégorie socioprofessionnelle des parents (Brougère, 1992). Les enfants de catégorie supérieure sont trois fois plus nombreux que les enfants de catégorie populaire à posséder des jouets éducatifs (41,1 % contre 14,6 %). Vincent (2001) observe des résultats allant dans le même sens puisque les enfants dont la mère possède au moins le baccalauréat ont deux fois plus de jouets éducatifs que les mères n'ayant pas le niveau baccalauréat.

Par ailleurs, les enfants de cadres supérieurs et de professions libérales ont plus de jeux éducatifs et de jeux de construction que les enfants des autres catégories socioprofessionnelles (Brougère, 1992). Ce n'est pas directement le prix de ces jouets qui expliquerait ces différences, mais plutôt le projet éducatif et pédagogique des parents ainsi que les qualités que les parents prêtent à ces jouets (Brougère, 1992 ; Vincent, 2001).

2.2.2. Lien entre le jeu collaboratif et le langage

De très nombreuses études (Dunham & Dunham, 1992 ; Saxon, 1997 ; Smith *et al.*, 1996 ; Tamis-LeMonda & Bornstein, 1989 ; Tomasello, 1990 ; Laakso, Poikkeus, Eklund & Lyytinen, 1999 ; cités par Newland, Roggman & Boyce, 2001) ont mis en évidence que les contextes sociaux qui impliquent une interaction entre adultes et enfants avec des objets développent le langage précoce. C'est le cas du partage de jouets durant le jeu. Dans cette partie, nous appellerons « jeu collaboratif » le jeu avec jouets entre le parent (notamment la mère) et son enfant, selon l'expression de Laakso *et al.* (1999).

Newland *et al.* (2001) énumèrent trois arguments qui permettent de relier le développement du langage au jeu collaboratif. Le premier argument est qu'entre la première et la deuxième année de vie, le jeu collaboratif devient plus complexe et approfondi, alors que dans le même temps, la communication devient plus effective et stable (Messinger & Fogel, 1998, cités par Newland *et al.*, 2001). Cette coïncidence de timing suggère un lien entre le jeu social et le développement du langage.

Le deuxième argument évoqué est que le jeu collaboratif fournit un contexte d'attention sur les mêmes objets, attention conjointe que l'on sait importante pour l'apprentissage du langage. En coordonnant le jeu, l'attention conjointe et les actions conjointes sur les objets construisent les capacités de langage de l'enfant. (Bruner, 1983 ; Dunham & Dunham, 1992 ; Mundy & Gomes, 1998 ; Rollins *et al.*, 1988 ; Tamis-LeMonda & Bornstein, 1989 ; Tomasello, 1990, cités par Newland *et al.*, 2001). Lors des épisodes d'attention conjointe, les mères parlent davantage et plus longtemps que lorsque qu'il n'y a pas de focalisation sur un objet commun (Tomasello & Farrar, 1986, cités par Newland *et al.*, 2001).

Le dernier argument relevé par Newland *et al.* (2001) est que dans le contexte d'attention partagée, les mères utilisent des mots et des gestes et encouragent leur enfant à en produire.

D'autres études ont également montré le lien entre le jeu collaboratif et le langage. Maintenir l'attention de l'enfant sur les jouets, introduire des jouets lorsqu'il est inoccupé, ou encore répondre à son initiative durant le jeu sont souvent associés au développement

du niveau de jeu de l'enfant, ainsi qu'à l'augmentation de son langage expressif et de ses compétences gestuelles (Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998 ; Smith *et al.*, 1996 ; Tomasello & Farrar, 1986, cités par Newland *et al.*, 2001). Lors des dialogues ludiques, soutenus par la présence du jouet, la mère utilise spontanément un ensemble de moyens qui contribuent à organiser l'échange. Ce sont les anticipations maternelles, les interprétations, les formats... (Brougère, 1992). Laakso *et al.* (1999) ont également montré que la fréquence et la richesse de l'environnement langagier, incluant les mots et les gestes, ont un effet durable sur les compétences communicatives. Cet environnement langagier semble être optimal durant les périodes d'attention partagée lors des situations de jeu, car les mères nomment, décrivent et pointent davantage les objets.

Enfin, Laakso *et al.* (1999) ont montré qu'à 14 mois, les comportements d'interactions sociales et les comportements de jeux symboliques ne sont pas corrélés. Cependant, les capacités d'interactions sociales sont associées plus fortement à la production langagière ; les compétences en jeu symbolique à 14 mois sont corrélées avec la compréhension du langage à 8 et 30 mois.

2.3. Le repas

Depuis les années 1970, le temps du repas en famille est largement étudié par les chercheurs qui s'intéressent au développement du langage de l'enfant, ainsi qu'aux interactions parents/enfant. Lors des repas en famille, il existe une proximité des parents avec leur enfant. De nombreuses études ont montré que le temps du repas est un lieu d'expérience pour l'enfant en ce qui concerne le langage et ses utilisations sociales (Pan, Perlmann & Snow, 2000, cités par Snow & Beals, 2006). C'est un cadre conversationnel spontané qui apporte des informations pour l'apprentissage contextuel des mots (Beals, 1997). Mais, les conversations au cours des repas peuvent également comporter des discussions et des explications sur les événements actuels, la connaissance du monde et même sur des principes généraux abstraits. Weizman et Snow (2001, cités par Snow & Beals, 2006) affirment que le temps du repas est un contexte plus riche pour l'utilisation de mots rares dans un contexte informatif, que le jeu ou même la lecture d'histoire.

Cette variabilité du langage utilisé lors du repas est d'ailleurs prédictive du développement du vocabulaire de l'enfant (Beals, 1997).

D'autres études (Becker, 1990 ; Gleason, Pearlmann & Greif, 1984 ; Snow, Pearlmann, Gleason & Hooshyar, 1990, cités par Snow & Beals, 2006) ont mis en évidence que les conversations étaient une opportunité d'apprentissage explicite d'aspects de la politesse, comme ne pas parler la bouche pleine ou encore dire « s'il te plaît » et « merci ».

Hall, Nagy et Linn (1984, cités par Snow & Beals, 2006) ont montré que le temps du repas varie largement selon les classes sociales quant à la quantité et au style de conversation. La diversité ne s'observe pas uniquement dans les familles de classe moyenne (Dickinson & Snow, 1995, 1996, cités par Snow & Beals, 2006) mais également dans les familles de classe ouvrière (Beals, 1993, citée par Snow et Beals, 2006). Beals et Smith (1992, cités par Beals, 1997) ont réalisé une étude avec des enfants d'âge pré-scolaire issus de familles de milieu défavorisé. Ils ont montré que lors des repas, ces familles utilisaient la narration et l'explication. Ces deux types de discours sont

positivement corrélés au score du Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT, Dunn & Dunn, 1981) à 5 ans.

III. Conclusion

Les étapes du développement du langage sont communes à tous les enfants. Les gestes conventionnels sont le premier moyen pour les enfants de communiquer avec leur entourage. Apparaissent ensuite les premiers mots soutenus par ce que Bruner appelle les formats de communication. Parallèlement à ces évolutions, la compréhension se développe en avançant de quelques mois la production.

Bien que la succession de ces étapes soit identique pour tous les enfants, il existe des différences interindividuelles. Celles-ci trouvent leurs origines dans des facteurs endogènes et/ou exogènes. Ce sont ces derniers qui nous intéressent plus particulièrement dans ce travail. Il a été montré que le milieu socioprofessionnel a un impact sur le développement du langage. Cet impact se retrouve dans le développement lexical mais également dans des situations d'interactions familiales comme la lecture partagée, le jeu et le repas.

Chapitre II
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I. Problématique

Dans le chapitre précédent, nous avons vu qu'entre 8 et 15 mois les gestes conventionnels, la compréhension et la production de mots augmentent. Ce développement du langage est lié aux interactions entre l'enfant et l'adulte. En effet, c'est dans l'interaction que l'enfant apprend à parler. La littérature montre également un impact du milieu socioprofessionnel sur cette augmentation.

L'objectif de notre travail est de mesurer l'influence des stimulations de l'environnement sur le développement langagier des enfants en fonction de leur âge. Nous nous focaliserons en particulier sur le rôle des stimulations données par l'environnement familial.

Afin de mesurer les stimulations de l'environnement, nous utiliserons une adaptation libre du Home Observation for Measurement of the Environment (H.O.M.E., Caldwell & Bradley, 1984), le H.O.M.E. I. Ce test anglophone permet d'évaluer la qualité et la quantité des stimulations de l'environnement familial chez l'enfant. Le développement langagier sera quant à lui mesuré à l'aide d'un compte-rendu parental, l'Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC, Kern & Gayraud, (sous presse - 2010)).

II. Hypothèses

1. Hypothèses générales

Nous postulons un lien entre les stimulations de l'environnement et le développement langagier de l'enfant entre 8 et 15 mois. En effet, si les enfants bénéficient de nombreuses stimulations et que celles-ci sont adaptées, nous pouvons nous attendre à une augmentation des gestes, de la production et de la compréhension. Nous nous attendons également à un impact différent en fonction de l'âge.

Par ailleurs, notre dispositif de recueil de données permettra d'étudier le développement quantitatif et qualitatif des stimulations ainsi que celui du développement langagier en fonction de l'âge. Nous nous attendons à une augmentation et à une diversification des stimulations et des productions en fonction de l'âge.

De plus, nous nous attendons à obtenir des résultats homogènes, tant au niveau langagier, qu'au niveau des stimulations de l'environnement, puisque tous les enfants étudiés sont issus du même milieu socioprofessionnel.

2. Hypothèses théoriques

En premier lieu, nous nous attendons à trouver des corrélations positives entre le score total du H.O.M.E. et les différents scores obtenus à l'IFDC : nombre de gestes produits, nombre de mots compris et nombre de mots produits, à 8, 12 et 15 mois.

Si de telles corrélations sont observables, nous postulons qu'elles atteindront des degrés plus ou moins forts entre 8 et 15 mois.

Ces hypothèses seront vérifiées par des calculs de corrélations entre la quantité et la qualité des stimulations langagières et le développement lexical et grammatical. Si les corrélations sont positives, nous pourrions conclure à un lien entre stimulations familiales et développement langagier précoce.

Nous faisons l'hypothèse que le nombre de gestes produits, le nombre de mots compris ainsi que le nombre de mots produits, mesurés par l'IFDC, augmenteront entre 8 et 15 mois. De plus, la répartition des mots compris et produits devrait évoluer en fonction des classes grammaticales (noms, prédicats, items de classe fermée et autres) entre 8 et 15 mois.

Nous nous attendons également à ce que le score total du H.O.M.E. augmente entre 8 et 15 mois. De plus, les scores aux différentes sous-échelles ainsi qu'aux différents items, devraient évoluer entre 8 et 15 mois.

Les résultats à l'IFDC (nombre de gestes produits, nombre de mots compris et nombre de mots produits) ainsi qu'au H.O.M.E. devraient être homogènes pour chaque tranche d'âge. Nous considérerons les scores comme homogènes lorsque l'écart-type est inférieur à la moyenne des sous-échelles.

Chapitre III
PARTIE EXPERIMENTALE

Dans ce chapitre, nous décrivons les outils que nous avons utilisés lors de nos expérimentations, la population ainsi que notre protocole de recherche.

I. Les outils

Notre étude se fonde sur des entretiens semi-dirigés avec les parents dans le cadre du Home Observation for Measurement of the Environment (Caldwell & Bradley, 1984). Les données ainsi recueillies sont complétées par les résultats obtenus avec un questionnaire parental, l'Inventaire Français du Développement Communicatif (Kern, 2003 ; Kern, 2007 ; Kern & Gayraud, (sous presse - 2010)).

1. Home Observation for Measurement of the Environment (H.O.M.E.)

Le Home Observation for Measurement of the Environment (Caldwell & Bradley, 1984) est un outil d'évaluation anglophone. Il permet d'évaluer la qualité et la quantité des stimulations de l'environnement familial chez l'enfant. Il existe six versions : l'Infant/Toddler H.O.M.E. (de 0 à 3 ans), le Early Childhood H.O.M.E. (de 3 à 6 ans), le Middle Childhood H.O.M.E. (de 6 à 10 ans), le Early Adolescent H.O.M.E. (de 10 à 15 ans) ainsi que le Child Care H.O.M.E. (qui est rempli par la nourrice de l'enfant) et le Disability H.O.M.E. utilisé quant à lui avec des enfants porteurs de handicap.

Le H.O.M.E. a déjà été adapté et validé dans de nombreux pays à travers le monde. Les chercheurs ont démontré que le score total au H.O.M.E. était théoriquement corrélé avec la structure familiale, le statut de la famille et les résultats des mesures du développement de l'enfant à travers de nombreuses cultures (Bradley *et al.*, 1996).

Pour notre protocole expérimental, nous avons utilisé l'Infant/Toddler H.O.M.E. que nous nous sommes efforcées d'adapter le mieux possible au français. Dans notre adaptation, nous l'avons appelé H.O.M.E. I (0 à 3 ans) (*cf.* Annexe III).

Cette version se compose de 6 sous-échelles :

Réceptivité (11 items) : décrit l'importance de la réponse du parent au comportement de l'enfant

Tolérance (8 items) : mesure la tolérance qu'ont les parents face à des comportements plutôt négatifs de l'enfant

Organisation (6 items) : fait référence à la régularité et à la prévision dans l'emploi du temps de la famille ainsi qu'à la sécurité de l'environnement physique

Matériel éducatif (9 items) : traite de l'apport de jeux appropriés et de matériels éducatifs capables de stimuler le développement

Engagement (6 items) : définit l'étendue de l'implication des parents dans les apprentissages de l'enfant

Variabilité de l'environnement (5 items) : mesure l'intégration de l'enfant dans la vie quotidienne des parents et les événements qui amènent de la variabilité dans la vie de l'enfant

Le H.O.M.E. consiste en une observation discrète et semi-dirigée des interactions entre l'enfant et le parent effectuée au domicile de l'enfant (deux tiers des items sont concernés). A cela s'ajoute un entretien avec les parents.

Deux approches sont alors possibles : un entretien informel qui procède logiquement d'un domaine à l'autre et ne tient pas compte de la position de l'item, et un entretien structuré qui procède séquentiellement d'un item à l'autre. Nous avons majoritairement utilisé l'entretien informel qui nous semblait plus convivial et nous permettait de passer d'un sujet à un autre assez naturellement dans la conversation.

Chacun des 45 items est côté « + » ou « - ». A chaque « + » on attribue un point ; on obtient alors un score final sur 45.

La passation dure entre 30 minutes et une heure en moyenne, selon la facilité des parents à parler de leur enfant. Elle se déroule en présence de l'enfant éveillé et d'au moins un des deux parents.

2. Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC)

L'Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC) est l'adaptation française des MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (Fenson *et al.*, 1993). Il a été élaboré et étalonné par Kern et collaborateurs (Kern, 2003 ; Kern, 2007 ; Kern & Gayraud, (sous presse - 2010)). C'est un questionnaire parental destiné à recueillir des données sur le développement communicatif de l'enfant. La fiabilité de cette méthode est en principe maximisée par la forme de l'enquête qui se présente comme un questionnaire fermé et ne fait pas appel à la rétrospection (les questions ne portent que sur des comportements actuels de l'enfant) (Kail & Bassano, 2003). Nous pensons donc que les parents, observateurs privilégiés et à plein temps de leur enfant, sont les personnes les plus aptes à remplir ces questionnaires.

Une crainte peut néanmoins émerger : les parents sont-ils objectifs lorsqu'il s'agit de leur enfant ? En effet, on pourrait penser qu'ils risquent de surévaluer les capacités de leur enfant ou au contraire de les sous-évaluer. Dans une étude, Rondal (1979, cité par Billet & Tannous, 2002) met en exergue une très forte corrélation entre les observations des mères à propos du langage de leur enfant et le langage réel de celui-ci. De plus, Camaioni *et al.* (1991) ont montré des corrélations positives entre les données spontanées, les données expérimentales et les comptes-rendus parentaux.

L'IFDC comporte deux versions : « Mots et gestes » pour les enfants de 8 à 16 mois et « Mots et phrases » pour ceux de 16 à 30 mois. Il a été étalonné sur une population de plus de 1000 enfants, lui conférant un intérêt certain sur le plan normatif.

Nous utilisons le questionnaire « Mots et gestes » qui évalue les débuts de la communication. Les parents doivent le remplir selon l'appétence de leur enfant au

langage, son développement psychomoteur, les premiers signes de compréhension, les gestes produits ainsi que les mots compris et produits par leur enfant.

L'IFDC « Mots et gestes » se divise en trois parties principales. La première partie, premiers signes de compréhension, évalue la compréhension globale de certaines situations (« l'enfant réagit-il à l'appel de son nom ? »), de certaines phrases (« tu as faim ? », « dis au revoir ») et permet de noter si l'enfant commence à imiter ou à essayer de nommer des objets.

La seconde partie est destinée à l'inventaire lexical : les mots compris par l'enfant et ceux qu'il comprend et utilise. La consigne donnée aux parents est la suivante : « Cochez la première colonne (C) pour les mots que votre enfant comprend mais ne dit pas encore (vous pouvez considérer que votre enfant comprend un mot même s'il ne le comprend que dans un seul contexte) ou bien cochez la deuxième colonne (CD) pour les mots qu'il comprend et qu'il utilise ». L'imitation n'est pas prise en compte ; en effet, la production doit être spontanée pour être considérée comme un mot. Cependant, on considère qu'un mot est acquis même si la prononciation est loin de celle d'un adulte. Le tableau 1 indique la répartition des 414 items selon leur classe grammaticale et leur catégorie sémantique.

La dernière partie concerne les gestes. De la même façon que le parent a rempli la partie sur la compréhension globale, il doit dire si l'enfant réalise ou non certains gestes.

Ceux-ci concernent les jeux et routines, les actions avec ou sans objet, le jeu de faire-semblant ou encore les imitations.

Dans notre étude, les passations de l'IFDC ont été effectuées à trois moments du développement de l'enfant : à 8 mois, 12 mois et 15 mois.

II. Population

1. Critères d'inclusion

Notre premier critère concerne l'âge des enfants. Ces derniers ont entre 8 mois et 8 mois 30 jours au moment de la première passation. Il est en effet important qu'ils se situent tous dans la même tranche d'âge lors de chaque passation afin que les données recueillies puissent être comparées.

Le deuxième critère retenu est celui du milieu socioprofessionnel des parents. En effet, puisque nous cherchons à évaluer l'influence de l'environnement sur le développement du langage, nous devons caractériser cet environnement. Bernstein (1975) définit le milieu socioculturel selon trois critères : le revenu, le niveau d'éducation et la profession. Il est particulièrement difficile en France d'interroger les parents sur le montant de leur salaire. Nous nous sommes donc uniquement fondées sur les deux autres critères. Nous avons pris en compte le niveau d'éducation des deux parents et avons veillé à ce qu'il soit en adéquation avec leur profession. C'est pourquoi nous préférons utiliser le terme de milieu socioprofessionnel. Nous avons choisi de nous intéresser au milieu socioprofessionnel élevé. Nous avons donc retenu des familles dont au moins un des parents a au minimum un niveau BAC + 2. Pour une raison de taille d'échantillon, nous

avons inclus deux familles dont le niveau est inférieur à BAC + 2 (BAC et BAC Pro) mais dont les scores moyens des enfants ne diffèrent pas de ceux des autres.

Le dernier critère retenu est celui de la langue parlée dans la famille. Il est important pour notre recherche que le bain de langage dans lequel l'enfant évolue soit uniquement en français. Le bilinguisme introduirait un biais. Tous les enfants participant sont donc de langue maternelle française.

2. Critères d'exclusion

Nous excluons de notre étude les enfants prématurés, les enfants présentant des troubles ORL ou d'autres pathologies sévères. Ces situations peuvent entraver le développement normal du langage et ainsi créer un biais. Nous excluons également les jumeaux, puisqu'il a été montré qu'ils ont très souvent un retard dans l'acquisition du langage et qu'ils peuvent développer un langage particulier, appelé cryptophasie (terme élaboré par René Zazzo). Cela constituerait également un biais.

3. Echantillon

Notre échantillon est constitué de 22 enfants : 10 filles et 12 garçons. Nous avons essayé d'équilibrer au maximum les deux sexes, puisqu'il a été montré que les filles ont une plus grande tendance à la précocité dans le domaine du langage que les garçons (Fenson *et al.*, 1994 ; Morisset, Barnard & Booth, 1995, cités par Karass & Braungart-Riker, 2005). Les enfants sont nés entre juillet et octobre 2008 et vivent avec leurs deux parents. Le tableau 2 présente toutes les caractéristiques de notre échantillon.

4. Mode de recrutement

Nous avons contacté par téléphone les crèches du Grand Lyon. Les directrices, qui acceptaient de collaborer avec nous, transmettaient ensuite une lettre explicative et une fiche de renseignement aux parents d'enfant dont l'âge correspondait à celui de notre étude. Nous avons également utilisé le support d'internet : nous avons passé des annonces sur des forums de parents. Notre entourage nous a aussi aidées dans nos recherches.

III. Protocole

Afin de procéder à la première passation du H.O.M.E., nous nous sommes rendues individuellement au domicile des parents lorsque l'enfant avait entre 8 mois et 8 mois 30 jours. L'enfant devait être présent, avec au moins un de ses parents. La plupart des entretiens se sont déroulés en présence de la mère uniquement. Les entretiens duraient en général entre trente minutes et une heure. C'est lors de cet entretien que nous récupérons l'IFDC, que nous avons envoyé au préalable aux parents, afin qu'ils prennent le temps de le remplir. A la fin de l'entretien, nous leur laissons un exemplaire vierge de ce questionnaire, pour la deuxième passation. Nous avons procédé de la même manière pour les deux autres passations du H.O.M.E. et de l'IFDC (à 12 et 15 mois).

NOMS	PREDICATS	ITEMS de CLASSE FERMEE	AUTRES
Noms d'animaux (37)	Mots descriptifs (39)	Interrogatifs (6)	Cris d'animaux et sons (13)
Véhicules (9)	Mots d'action (54)	Quantificateurs (7)	Jeux et routines (20)
Jouets (7)		Mots à propos du temps (7)	
Nourriture et boisson (35)		Pronoms (9)	
Vêtements (24)		Prépositions et localisations (11)	
Parties du corps (22)			
Meubles et pièces (25)			
Petits objets ménagers (42)			
Objets d'extérieur ou endroit où aller (28)			
Personnes (19)			
248 items = 60 %	93 items = 22 %	40 items = 10 %	33 items = 8 %

Tableau 1 : Répartition des mots selon leur catégorie grammaticale

Enfant	Sexe	Rang dans fratrie	Niveau d'études des parents		Mode de garde			Age en mois lors des passages		
			Père	Mère	8 mois	12 mois	15 mois	n°1	n°2	n°3
1	F	2	Bac+4	Bac+6	crèche	crèche	crèche	9,03	12,77	15,77
2	F	2	Bac+2	Bac+4	crèche	crèche	crèche	8,23	13,03	15,43
3	F	2	Bac+2	CAP	AM	AM	AM	8,4	12,13	15,07
4	F	Enfant unique	Bac+2	Bac+2	-	adaptation crèche	crèche	8,1	12,6	15,5
5	F	2	Bac+3	Bac+2	AM	AM	AM	8,5	12,73	15,13
6	F	2	Bac+2	Bac+5	crèche	crèche	crèche	8,07	12,63	15,73
7	F	Enfant unique	Bac+4	Bac+4	crèche	crèche	crèche	8,83	12,7	15,47
8	F	Enfant unique	Bac+4	Bac+4	crèche	crèche	crèche	8,77	12,7	15,4
9	F	Enfant unique	BEP	Bac+2	-	-	-	8,37	12,77	15,97
10	F	Enfant unique	Bac+5	Bac+5	crèche	crèche	crèche	8,93	12,5	15,03
11	M	2	Bac+1	Bac+4	crèche	crèche	crèche	8,57	12,9	15,5
12	M	2	Bac+2	Bac+2	crèche	crèche	crèche	8,77	13	15,27
13	M	Enfant unique	Bac+3	Bac+2	crèche	crèche	crèche	8,47	12,87	15,37
14	M	Enfant unique	Bac+4	Bac+5	-	AM	AM	8,47	12,73	15,03
15	M	2	Bac+8	Bac+5	crèche	AM	AM	8,47	12,6	15,3
16	M	3	Bac+2	Bac+4	AM	AM	AM	8,73	12,83	15,4
17	M	2	Bac+2	Bac+2	-	crèche	crèche	8,47	12,63	15,1
18	M	2	Bac+2	Bac+2	crèche	crèche	crèche	8,77	13	15,73
19	M	2	Bac+5	Bac+3	AM	crèche	crèche	9,67	12,7	15,93
20	M	3	BEP	Bac	-	-	-	8	12,6	15,03
21	M	Enfant unique	BEP	Bac pro	crèche	crèche	crèche	8,77	12,87	15,37
22	M	Enfant unique	Bac	Bac+5	AM	AM	crèche	8	12,27	15,6

AM = assistante maternelle

Tableau 2 : Constitution de l'échantillon

Chapitre IV
PRESENTATION DES RESULTATS

Nous avons tout d'abord mesuré les compétences linguistiques de chaque enfant en calculant le nombre total de gestes, de mots compris et de mots produits d'après les données de l'IFDC.

En ce qui concerne les mots, nous avons calculé leur répartition selon 4 catégories grammaticales : les noms, les prédicats, les items de classe fermée et les autres mots.

Nous avons ensuite calculé les résultats totaux au H.O.M.E. ainsi que les scores obtenus pour chaque sous-échelle. Elles sont au nombre de six : Réceptivité, Tolérance, Organisation, Matériel éducatif, Engagement et Variabilité de l'environnement.

L'ensemble des données a été traité à l'aide du logiciel SPSS 12.0 (Illinois, Inc). Le test utilisé est le test de Friedman. Ce test est un test non paramétrique de comparaison de moyennes pour plus de 2 échantillons appariés. Il est fondé sur les rangs : comparaison des positions des individus et non de leurs valeurs moyennes. Les résultats sont statistiquement significatifs lorsque $p < 0.05$.

Pour le calcul des corrélations entre les résultats à l'IFDC et les résultats au H.O.M.E., nous avons utilisé le Rho de Spearman. C'est un coefficient de corrélation sur les rangs. Nous ne présentons ici que les résultats significatifs.

I. Développement du langage

1. Développement des gestes

Le graphique suivant illustre l'évolution du nombre moyen de gestes réalisés par les enfants de notre étude entre 8 et 15 mois.



Graphique 1 : Nombre moyen de gestes produits en fonction de l'âge

Sur la figure 1 ci-dessus, nous observons une augmentation régulière du nombre de gestes produits entre 8 et 15 mois. Cette augmentation entre 8 et 15 mois est statistiquement significative avec $p < 0.001$.

4,8 gestes en moyenne sont réalisés à 8 mois par les enfants ; ce chiffre passe à 22,3 à 12 mois. On observe ensuite un léger ralentissement entre 12 et 15 mois avec la réalisation de 33,6 gestes en moyenne à 15 mois. Entre 8 et 12 mois, le nombre augmente de 17 gestes contre seulement 11 entre 12 et 15 mois.

Nous notons également une légère augmentation des différences interindividuelles avec l'avancée en âge. En effet, les écarts-types augmentent avec l'avancée en âge : 3,60 à 8 mois, 7,9 à 12 mois et 8,9 à 15 mois.

Cependant les écarts-types restent inférieurs aux moyennes à tous les âges, nous considérons alors les résultats comme homogènes.

Nous avons calculé les corrélations entre les gestes et les différentes autres composantes de l'IFDC. Ces corrélations sont présentées dans le tableau 3 (I. 3. 2.).

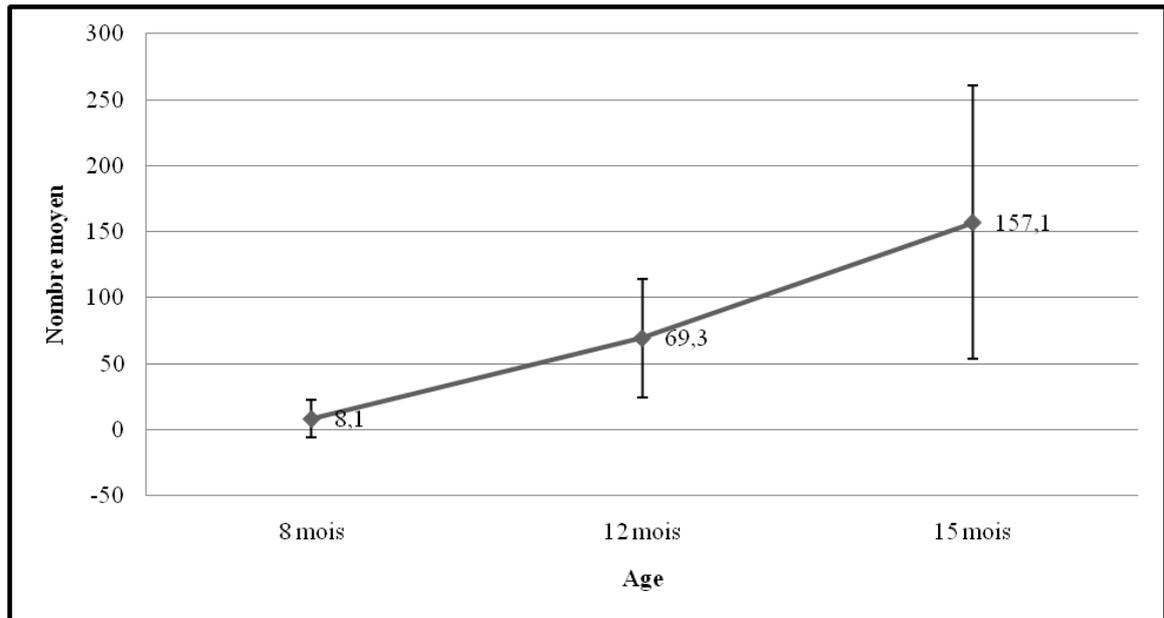
Les résultats au Rho de Spearman permettent de dire qu'il y a une corrélation entre le nombre de gestes réalisés à 8 mois et le nombre de gestes réalisés à 12 mois ($p = 0,003$) et 15 mois ($p = 0,036$). De même, le nombre de gestes réalisés à 12 mois est corrélé aux compétences dans ce domaine à 15 mois ($p = 0$).

2. Développement du lexique

2.1. Mots compris

2.1.1. Analyse quantitative de la compréhension

Le graphique qui suit illustre l'évolution du nombre moyen de mots compris entre 8 et 15 mois.



Graphique 2 : Nombre moyen de mots compris en fonction de l'âge

Sur la figure 2, nous remarquons une augmentation importante du nombre moyen de mots compris entre 8 et 15 mois. De 8 à 12 mois, ce nombre moyen passe de 8,1 à 69,3. Il augmente plus rapidement sur la période suivante, puisqu'il atteint 157,1 mots à 15 mois.

Cette augmentation est statistiquement significative avec $p < 0.001$.

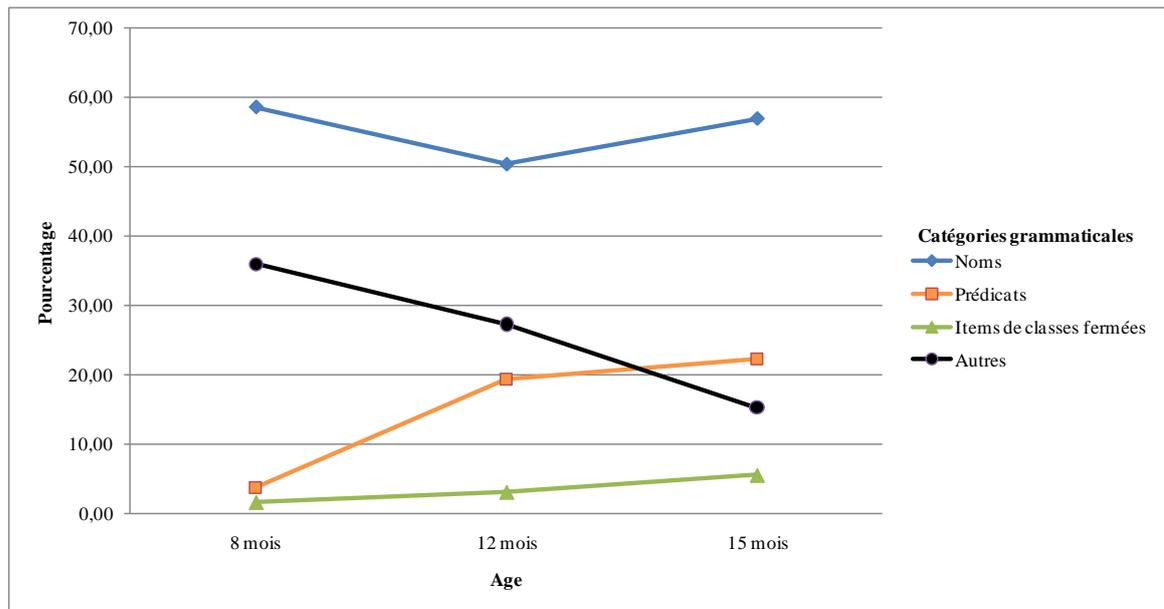
De plus, l'importante augmentation des écarts-types entre les trois périodes met en évidence de fortes différences interindividuelles surtout à partir de 12 mois (14,1 à 8 mois, 44,8 à 12 mois et 103,6 à 15 mois).

Nous considérons ces résultats homogènes à partir de 12 mois puisque les écarts-types sont inférieurs aux moyennes à ces âges-là.

De plus, on observe que la compréhension à 8 mois est corrélée à celle de 12 mois ($p = 0,049$). Cette dernière est corrélée à la compréhension à 15 mois ($p = 0$).

2.1.2. Analyse qualitative de la compréhension

La répartition grammaticale des mots compris en fonction de l'âge est représentée dans le graphique suivant.



Graphique 3 : Répartition grammaticale des mots compris en fonction de l'âge

a. Noms

D'une manière générale, la proportion de noms dans le lexique total est importante. Elle est supérieure à 50 % quel que soit l'âge. Cette proportion est globalement stable, malgré une légère diminution non-significative à 12 mois ($p = 0,121$).

b. Prédicats

La proportion de prédicats augmente significativement sur la période 8 à 15 mois ($p = 0,001$). Cette hausse est fortement marquée entre 8 et 12 mois (respectivement 3,8 % et 19,3 %) ce qui représente une augmentation de près de 15 %. Cette hausse continue et les prédicats représentent 22,3 % du lexique total à 15 mois.

c. Items de classe fermée

La proportion d'items de classe fermée dans le lexique total augmente lentement et de façon linéaire, entre 8 et 15 mois. Elle passe de 1,6 % à 5,5 % sur cette période. Cette augmentation est significative ($p = 0,018$).

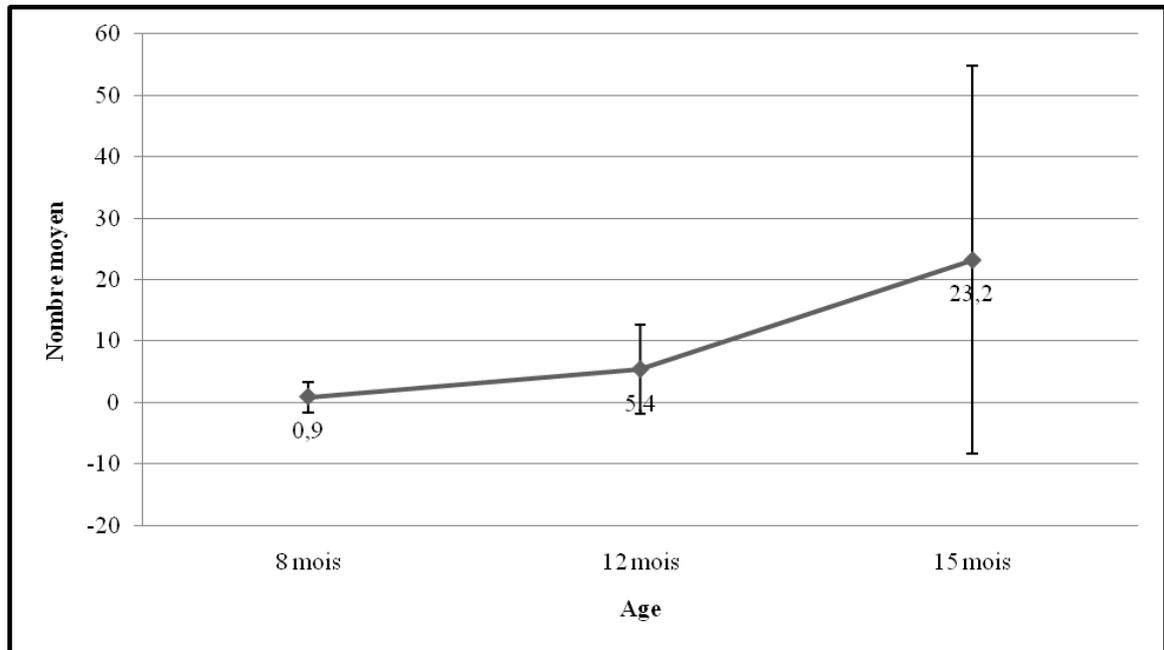
d. Autres (cris d'animaux et sons, jeux et routines)

Globalement, on observe une diminution largement significative ($p = 0,001$) du pourcentage des autres mots dans le lexique total. Cette part est de 35,9 % à 8 mois ; elle n'est plus que de 15,2 % à 15 mois.

2.2. Mots produits

2.2.1. Analyse quantitative de la production

Le graphique qui suit illustre l'évolution de la production des enfants entre 8 et 15 mois.



Graphique 4 : Nombre moyen de mots produits en fonction de l'âge

La production de mots entre 8 et 15 mois augmente. Dans un premier temps, elle évolue lentement, passant de 0,9 à 5,4 mots entre 8 et 12 mois. Dans un second temps, l'évolution est plus marquée, avec une augmentation de près de 18 %. Le nombre moyen de mots produits est de 23,2 mots à 15 mois.

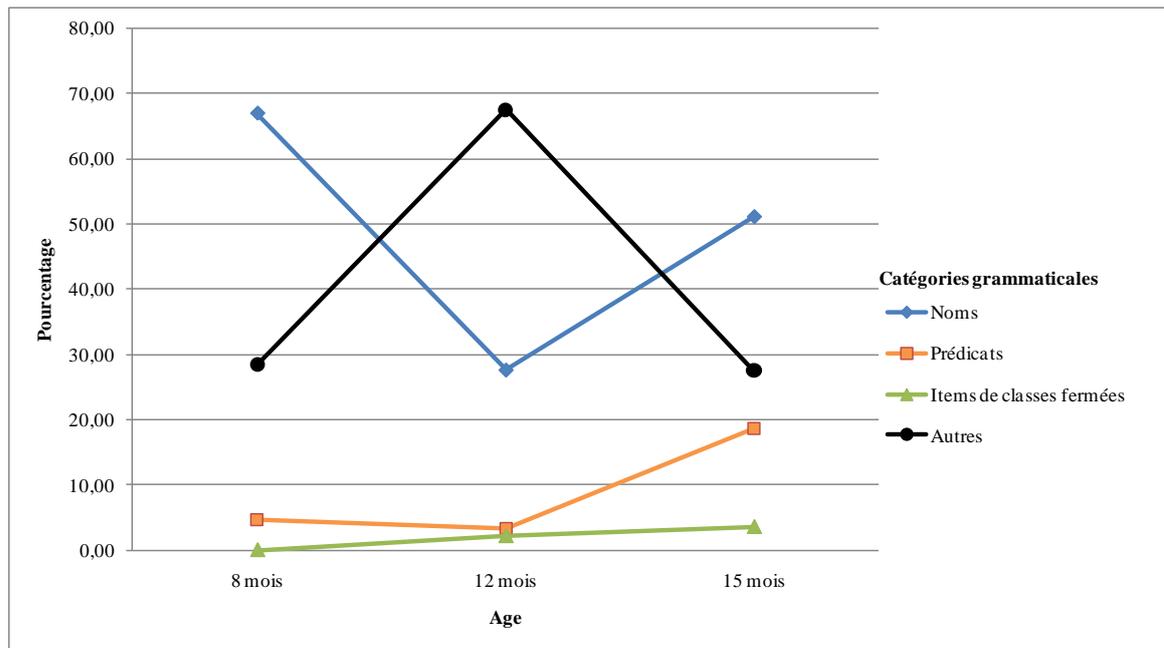
L'augmentation entre 8 et 15 mois est statistiquement significative avec $p < 0.001$.

On note des différences interindividuelles qui s'accroissent avec l'âge, comme on l'a déjà constaté sur le nombre de mots compris. Les écarts-types sont de 2,5 à 8 mois, 7,2 à 12 mois et de 31,6 à 15 mois. Ceux-ci étant supérieurs aux moyennes à chaque âge, nous en concluons que les enfants d'une même classe d'âge présentent des résultats hétérogènes.

De plus, les corrélations montrent un lien entre le nombre de mots produits à 12 mois et celui à 15 mois ($p = 0,001$).

2.2.2. Analyse qualitative de la production

Dans le graphique suivant est illustrée la répartition grammaticale des mots produits en fonction de l'âge.



Graphique 5 : Répartition grammaticale des mots produits en fonction de l'âge

a. Noms

Entre 8 et 15 mois, nous notons que la part des noms produits dans le lexique total est variable. En effet, elle est de 67,1 % à 8 mois, diminue à 12 mois (27,6 %) pour remonter à 51,2 % à 15 mois. Cependant, la variation sur toute la période n'est pas significative ($p = 0,368$).

b. Prédicats

Entre 8 et 12 mois, nous remarquons que la proportion de prédicats produits dans le lexique total est relativement stable (4,6 % et 3,2 %). Par la suite, elle augmente fortement pour atteindre 18,7 % à 15 mois. Cependant, ces proportions ne changent pas significativement en fonction de l'âge ($p = 0,135$).

c. Items de classe fermée

De manière générale, la proportion d'items de classe fermée dans le lexique total augmente légèrement et de manière linéaire. Elle est nulle à 8 mois, passe à 2,15 % à 12 mois et est de 3,6 % à 15 mois. Néanmoins, cette augmentation n'est pas statistiquement significative ($p = 0,368$).

d. Autres

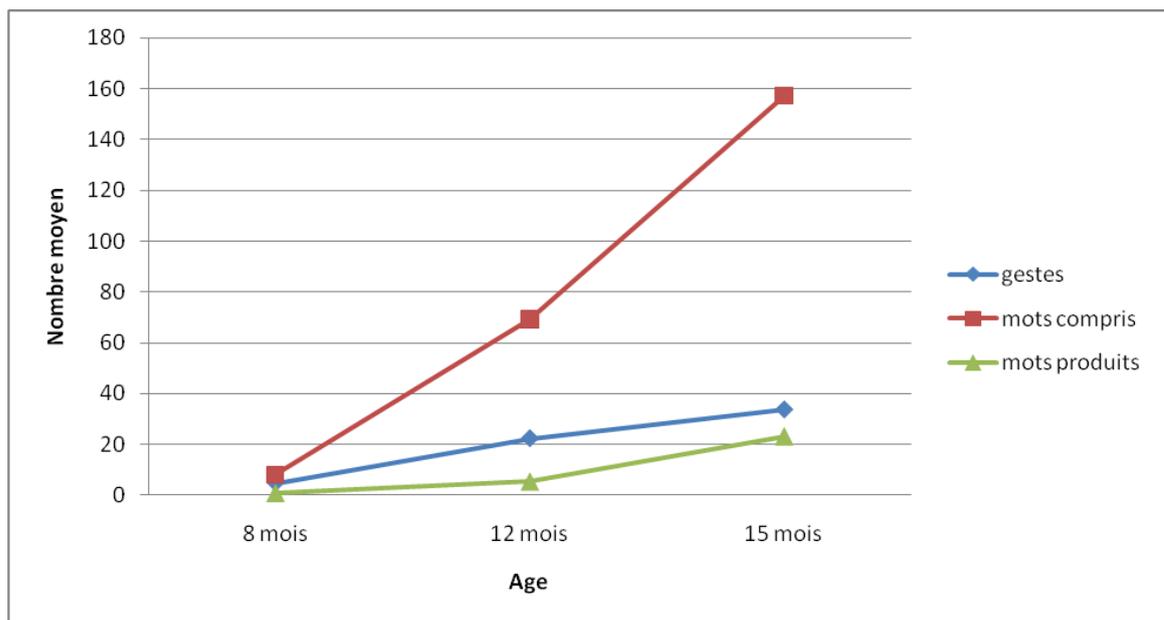
Nous pouvons observer que la proportion des autres mots produits suit une évolution inverse à celle des noms. Elle est de 28,4 % à 8 mois, augmente rapidement à 12 mois

(67,5 %), puis diminue pour atteindre 27,5 % à 15 mois. Cette évolution n'est pas significative, même si nous observons une tendance à la significativité ($p = 0,050$).

3. Développement langagier global

3.1. Evolution globale du développement langagier

L'évolution globale des gestes, de la compréhension et de la production entre 8 et 15 mois est illustrée dans le graphique suivant.



Graphique 6 : Nombre moyen de gestes, de mots compris et de mots produits en fonction de l'âge

D'une manière plus générale, nous observons qu'il existe un écart entre le nombre de mots produits et le nombre de mots compris, qui s'intensifie avec l'âge de l'enfant. Nous notons également que le nombre de gestes réalisés est supérieur au nombre de mots produits.

3.2. Analyse de corrélation entre les différents domaines

Le tableau suivant récapitule les corrélations entre les différentes composantes de l'IFDC. Les corrélations significatives sont grisées.

			Gestes		
			8 mois	12 mois	15 mois
Gestes	8 mois	Coefficient de corrélation	1	0,602	0,45
		Sig. (bilatérale)	.	0,003	0,036
	12 mois	Coefficient de corrélation	0,602	1	0,757
		Sig. (bilatérale)	0,003	.	0
	15 mois	Coefficient de corrélation	0,45	0,757	1
		Sig. (bilatérale)	0,036	0	.
Mots compris	8 mois	Coefficient de corrélation	0,703	0,542	0,328
		Sig. (bilatérale)	0	0,009	0,136
	12 mois	Coefficient de corrélation	0,334	0,551	0,381
		Sig. (bilatérale)	0,129	0,008	0,08
	15 mois	Coefficient de corrélation	0,225	0,614	0,605
		Sig. (bilatérale)	0,313	0,002	0,003
Mots produits	8 mois	Coefficient de corrélation	0,294	0,222	0,154
		Sig. (bilatérale)	0,184	0,32	0,494
	12 mois	Coefficient de corrélation	0,373	0,598	0,49
		Sig. (bilatérale)	0,088	0,003	0,021
	15 mois	Coefficient de corrélation	0,321	0,625	0,606
		Sig. (bilatérale)	0,145	0,002	0,003

Tableau 3 : Corrélations entre les différentes composantes de l'IFDC entre 8 et 15 mois

Le Rho de Spearman permet de mettre en évidence des corrélations entre le nombre de gestes produits à 8 mois et la compréhension à 8 mois. De même, le nombre de gestes réalisés à 12 mois est corrélé à la compréhension à 8, 12 et 15 mois. Enfin, il existe également une corrélation entre le nombre de gestes réalisés et la compréhension à 15 mois.

On observe également que le nombre de gestes réalisés à 12 et 15 mois est corrélé à la production aux mêmes âges.

Les corrélations entre les mots compris et les mots produits apparaissent dans le tableau ci-dessous.

			Mots produits		
			8 mois	12 mois	15 mois
Mots compris	8 mois	Coefficient de corrélation	0,683	0,407	0,414
		Sig. (bilatérale)	0	0,06	0,055
	12 mois	Coefficient de corrélation	0,227	0,441	0,214
		Sig. (bilatérale)	0,31	0,04	0,338
	15 mois	Coefficient de corrélation	0,08	0,435	0,47
		Sig. (bilatérale)	0,723	0,043	0,027

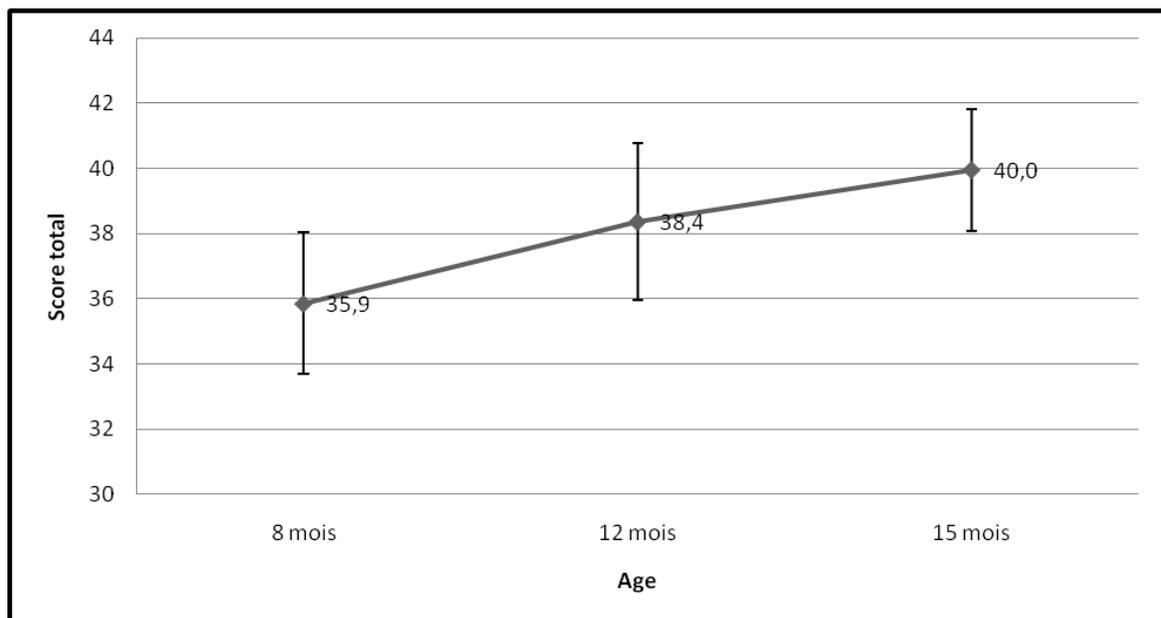
Tableau 4 : Corrélations entre les mots compris et les mots produits entre 8 et 15 mois

Le Rho de Spearman montre que le nombre de mots compris à 8 mois est corrélé au nombre de mots produits au même âge. Il en est de même à 12 mois. La compréhension à 15 mois est également corrélée à la production à 12 et 15 mois.

II. H.O.M.E.

1. Evolution des scores globaux du H.O.M.E.

Le graphique suivant illustre l'évolution des scores totaux du H.O.M.E. entre 8 et 15 mois.



Graphique 7 : Score total du H.O.M.E. en fonction de l'âge

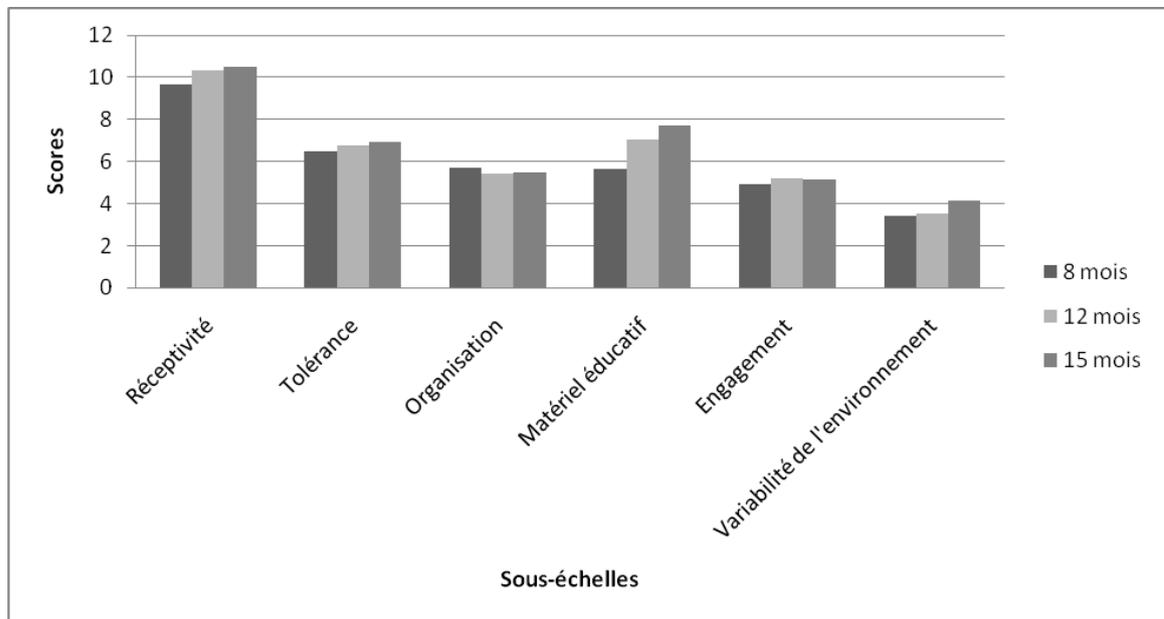
Les scores totaux obtenus au H.O.M.E. augmentent avec l'avancée en âge des enfants : $35,9 < 38,4 < 40$. Cette différence entre les 3 périodes est statistiquement significative avec $p < 0,001$.

De plus, nous pouvons noter que les écarts-types à chaque âge sont très faibles : 2,2 à 8 mois, 2,4 à 12 mois et 1,9 à 15 mois. Nous considérons ces résultats comme homogènes.

Les analyses de corrélations mettent en évidence un lien entre le score du H.O.M.E. à 8 mois et celui à 12 mois ($p = 0,006$).

2. Evolution des scores aux sous-échelles du H.O.M.E.

Dans le graphique suivant sont représentés les scores aux différentes sous-échelles du H.O.M.E. en fonction de l'âge.



Graphique 8 : Scores aux différentes sous-échelles du H.O.M.E. en fonction de l'âge

	Réceptivité	Tolérance	Organisation	Matériel éducatif	Engagement	Variabilité de l'environnement
p	0,000	0,038	0,482	0,000	0,185	0,002

Tableau 5 : Récapitulatif des résultats au test de Friedman aux différentes sous-échelles du H.O.M.E.

Les scores aux sous-échelles Réceptivité, Tolérance, Matériel éducatif et Variabilité de l'environnement augmentent significativement entre 8 et 15 mois. Par contre, les changements des scores aux sous-échelles Organisation et Engagement ne sont pas significatifs.

Le tableau 6 présente la moyenne des scores à chaque sous-échelle du H.O.M.E. obtenus à 8 mois, ainsi que le score maximum de ces différentes sous-échelles.

	Réceptivité	Tolérance	Organisation	Matériel éducatif	Engagement	Variabilité de l'environnement
Moyenne des scores à 8 mois	9,68	6,50	5,68	5,68	4,91	3,41
Score maximum	11	8	6	9	6	5

Tableau 6 : Scores maximum et moyennes des scores des sous-échelles du H.O.M.E. à 8 mois

Nous pouvons noter que dès 8 mois, les scores aux cinq sous-échelles sont élevés. En effet, les scores obtenus à cet âge sont proches des scores maximums. La sous-échelle Matériel éducatif est celle pour laquelle le score est proportionnellement le moins haut.

Nous remarquons cependant que les scores aux sous-échelles Organisation et Engagement sont élevés dès 8 mois et n'augmentent pas significativement entre 8 et 15 mois. Ces données pourraient mettre en avant une saturation de ces deux sous-échelles : les scores plafonnent dès 8 mois.

3. Evolution des scores items par items du H.O.M.E.

Le tableau suivant présente les moyennes obtenues à chaque item du H.O.M.E. à 8, 12 et 15 mois. Pour calculer ces moyennes, nous avons attribué 1 point aux items cotés positivement et 0 aux items cotés négativement. Nous obtenons donc des moyennes ayant pour maximum 1.

		Réceptivité										Tolérance								
n° items		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Moyennes	8 mois	0,4	1	0,9	0,5	1	1	1	0,9	1	1	1	0,9	0,3	1	1	1	0,9	0,9	0,5
	12 mois	0,7	1	1	0,8	1	1	1	0,9	1	1	1	1	0,4	1	1	1	1	0,9	0,5
	15 mois	0,8	1	1	0,7	1	1	1	1	1	1	1	1	0,4	1	1	1	1	1	0,6

		Organisation							Matériel éducatif							
n° items		20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34
Moyennes	8 mois	1	0,8	1	1	1	1	0,7	0,1	0,5	1	1	0,6	0,1	1	0,9
	12 mois	0,9	0,6	1	1	1	1	0,9	0,7	0,9	1	1	0,8	0,2	1	0,8
	15 mois	0,9	0,6	1	1	1	1	1	0,7	0,8	1	0,9	1	0,4	1	0,9

		Engagement						Variabilité de l'environnement				
n° items		35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
Moyennes	8 mois	0,5	0,8	0,6	1	1	1	0,7	0,4	0,7	0,8	0,8
	12 mois	0,9	0,7	0,9	1	0,7	1	0,9	0,3	0,6	0,9	0,8
	15 mois	0,8	0,7	1	1	0,7	1	0,9	0,7	0,8	0,9	0,9

Tableau 7 : Moyennes des scores obtenus à chaque item du H.O.M.E.

Nous remarquons que sur les 45 items du H.O.M.E., 18 saturent dès 8 mois. En effet, nous obtenons une moyenne de 1 à tous les âges pour ces items. Nous notons également que 7 items obtiennent des moyennes comprises entre 0,9 et 1 (items 3, 7, 12, 17, 18, 20 et 30). Ces 25 items sont principalement présents dans les sous-échelles Réceptivité, Tolérance et Organisation. Le domaine Variabilité de l'environnement est celui qui sature le moins avec des moyennes disparates.

Les items restants permettent, quant à eux, de discriminer les caractéristiques de notre population. Nous détaillerons ces items dans la partie Discussion des résultats.

III. Liens entre H.O.M.E. et IFDC

Afin de mettre en évidence un lien entre le développement du langage et le H.O.M.E., nous avons effectué des calculs de corrélation entre nos différentes variables.

1. Gestes et H.O.M.E.

Les résultats au Rho de Spearman ne permettent pas de dire qu'il existe un lien entre le nombre de gestes réalisés et le score du H.O.M.E..

2. Mots compris et H.O.M.E.

Les résultats au Rho de Spearman ne permettent pas de dire qu'il existe un lien entre le nombre de mots compris et le score du H.O.M.E..

3. Mots produits et H.O.M.E.

Les résultats au Rho de Spearman ne permettent pas de dire qu'il existe un lien entre le nombre de mots produits et le score du H.O.M.E..

IV. Conclusion

L'analyse des données de l'IFDC a permis de mettre en évidence une évolution globale du nombre de gestes produits ainsi que du nombre de mots compris et produits. Au vu des écarts-types, nous considérons l'ensemble de ces résultats comme homogènes. Nous observons une augmentation des différences interindividuelles avec l'âge. De plus, nous notons que le nombre de mots compris est supérieur au nombre de mots produits. Par ailleurs, un certain nombre de corrélations inter et intra-domaines ont été mises en évidence.

Les données recueillies grâce au H.O.M.E. I ont permis de montrer une augmentation des scores et une homogénéité de ces derniers. Une corrélation est observée entre les scores obtenus à 8 et 12 mois. Par ailleurs, nous observons que les scores aux six sous-échelles évoluent différemment.

Enfin, nos résultats ne nous ont pas permis de mettre en évidence un lien entre le développement du langage et le H.O.M.E..

Chapitre V
DISCUSSION DES RESULTATS

I. Développement langagier

Nos résultats permettent de valider l'hypothèse selon laquelle les productions de l'enfant augmentent et se diversifient avec l'âge. Nous pouvons également considérer ces résultats comme globalement homogènes puisqu'ils le sont tous, exceptés ceux en production.

1. Gestes

Comme de nombreuses études l'ont montré, les gestes sont le premier moyen à disposition de l'enfant pour s'exprimer. En effet, nos résultats confirment une apparition précoce puisqu'à 8 mois, les enfants réalisent en moyenne cinq gestes.

Par ailleurs, nos résultats sont cohérents avec les études de Kumin et Lazar (1974, cités par Bernard *et al.*, 2002) et de Pearce et Caltabiano (1982, cités par Bernard *et al.*, 2002) sur le développement des gestes conventionnels. On observe bien une augmentation de la production des gestes conventionnels avec l'âge.

Le nombre de gestes produits par notre population est homogène entre 8 et 15 mois. Cela va dans le sens de notre hypothèse selon laquelle les compétences d'enfants du même âge et issus du même milieu socioprofessionnel seraient homogènes.

De plus, les gestes produits par l'enfant sont prédictifs des compétences ultérieures dans ce domaine dès 8 mois.

Selon Capirci, Iverson, Pizzuto *et al.* (1996, cités par Bernard *et al.*, 2002), le nombre de gestes effectués à 16 mois est un prédicteur de la production vocale à 20 mois. Notre étude montre des résultats similaires entre 12 et 15 mois. En effet, dès 12 mois, les gestes produits sont corrélés à la production de mots à 12 et à 15 mois. Nous n'avons pas pu établir de lien entre les gestes et les mots produits à 8 mois. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'à cet âge-là, les enfants de notre étude ne produisaient qu'un mot seul en moyenne. Il est donc difficile de calculer des corrélations avec ce type de résultat.

Nous observons également des liens entre les gestes produits et les mots compris. Kern (2007) obtient des résultats semblables dans une étude menée sur 548 enfants de langue maternelle française âgés de 8 à 16 mois. En effet, ces résultats indiquent une forte corrélation entre le vocabulaire réceptif et la production gestuelle.

Il est important de noter que dans la littérature, les études portent principalement sur les gestes conventionnels. Cependant, les gestes évalués dans l'IFDC ne peuvent pas tous être considérés comme tels. Les résultats ne sont alors peut-être pas totalement comparables.

2. Compréhension

Tout d'abord, tout comme Bleses *et al.* (2008), notre étude montre une augmentation régulière du stock de mots compris avec l'âge. En termes de nombre de mots compris, les

études différent. Certaines ont montré qu'à 12 mois l'enfant comprend une trentaine de mots, alors que pour d'autres, il en comprend déjà une centaine. La moyenne que nous obtenons à 12 mois est de 69 mots compris avec de très grandes variations interindividuelles. Les différences quant à la taille du stock de mots compris peuvent s'expliquer par la difficulté d'évaluer la compréhension à cet âge-là. En effet, la difficulté réside dans le fait que la notion de compréhension n'est pas la même selon tous les individus. Les mères peuvent ne pas avoir les mêmes exigences : un mot est-il compris dans un contexte particulier, associé à un geste ? La mère l'a-t-elle considéré comme compris lors de la première manifestation de compréhension ou a-t-elle attendu une autre confirmation ? L'enfant a-t-il manifesté sa compréhension par une réaction, un geste ou un mot ?

Nous considérons les résultats à 12 et 15 mois comme homogènes. Puisque tous les enfants sont issus de la même catégorie socioprofessionnelle, nous nous attendions à cet effet. L'obtention de résultats hétérogènes à 8 mois peut s'expliquer par le peu d'items compris en moyenne à cet âge-là.

Ensuite, notre étude montre que les enfants comprennent une grande majorité de noms quel que soit leur âge. Le pourcentage de prédicats ainsi que celui d'items de classe fermée augmentent également, bien que pour ce dernier, cette augmentation soit moindre. La proportion des sons, cris d'animaux, jeux et routines diminue. Ces résultats concordent avec ceux de Kern et Langue (2000) obtenus grâce à l'IFDC 8-16 mois.

Les corrélations que nous observons en compréhension entre 8 et 12 mois et entre 12 et 15 mois sont représentatives de la continuité du développement de la compréhension chez l'enfant tout-venant.

Nous observons également une corrélation entre la compréhension à un âge donné et la production au même âge.

Ces corrélations semblent refléter la nécessité pour l'enfant de comprendre le concept avant de produire le mot qui lui est associé. En effet, la répétition d'un mot par l'adulte dans des situations particulières va permettre à l'enfant d'identifier la relation entre le signifié et le signifiant. Une fois que cette relation est établie, on considère la production de l'enfant comme un mot. Pour pouvoir produire un mot, l'enfant doit donc d'abord l'avoir compris.

Nous remarquons que cette corrélation est moins importante que la corrélation observée entre les mots compris et les gestes. Ce résultat a également été observé par Kern (2007). Il reflète le rôle des gestes en tant que passerelle entre la compréhension et la production lexicales précoces. D'après Fenson *et al.* (1993, cités par Kern, 2007), cela semble confirmer une relation étroite entre les gestes et ce que l'enfant sait à propos du langage. Cette relation est moindre entre les gestes et la façon dont l'enfant utilise le langage à ce stade du développement.

3. Production

Comme on pouvait s'y attendre, le nombre de mots produits augmente avec l'âge. Les premiers mots apparaissent à 12 mois, âge auquel les différences interindividuelles sont

faibles. Ces différences sont nettement plus marquées à 15 mois puisqu'on peut observer une différence allant jusqu'à 32 mots selon les enfants. Ces écarts peuvent s'expliquer par l'explosion lexicale qui ne semble pas s'être faite au même âge selon les enfants. Cette brusque augmentation du vocabulaire a pu entraîner de plus grands écarts.

Le niveau en production est hétérogène dès 8 mois. Nous pensons que le fait de sélectionner notre population en contrôlant la variable « milieu socioprofessionnel » permettrait de gommer les différences interindividuelles, normales dans le développement du langage de l'enfant et explicables par des rythmes de maturation différents. Cependant nous n'avons pas eu la possibilité de contrôler toutes les variables pouvant être à l'origine de ces différences, telles que le rang dans la fratrie, le caractère de l'enfant ou encore son mode de garde. De plus, nous avons rencontré les enfants à un temps t, t+4 mois et t+7 mois. Il aurait peut-être fallu les voir davantage pour être capable de mesurer plus précisément l'évolution rapide du vocabulaire à cet âge-là. Cela aurait peut-être permis de détecter l'explosion lexicale et ainsi de comparer d'une part les enfants ayant dépassé le seuil des 50 mots produits et d'autre part ceux en-dessous de ce seuil. Ces deux groupes auraient pu être davantage comparables.

Conformément aux données de la littérature, on observe un décalage entre la compréhension et la production. Ce décalage s'accroît d'ailleurs entre 12 et 15 mois où on note 140 mots de plus en compréhension.

Les noms sont les premiers mots à être produits et leur nombre augmente entre 8 et 15 mois. Kern et Langue (2000) ont montré un pourcentage important de noms dans le lexique précoce : 60 % des mots produits. Ce pourcentage resterait stable jusqu'à 30 mois. Nos résultats montrent le même développement même si notre moyenne de noms produits est plus proche de 50 %.

Les corrélations montrent un lien entre le nombre de mots produits à 12 mois et à 15 mois. Ce résultat concorde avec le développement continu de la production de l'enfant. Nous ne montrons pas de lien entre 8 et 12 mois. Ceci est sûrement dû au très faible stock lexical des sujets de notre étude à 8 mois.

Nous remarquons également un lien entre la production à 12 mois et la compréhension à 15 mois. On considère qu'un mot produit est également un mot compris. Cette corrélation recouperait alors celle obtenue entre la compréhension à 12 mois et celle à 15 mois.

II. Stimulations familiales

Les scores du H.O.M.E. augmentent avec l'âge ce qui signifie que les stimulations de l'environnement sont plus nombreuses. Cela valide notre hypothèse d'une augmentation des stimulations.

Les résultats sont homogènes ce qui appuie notre hypothèse selon laquelle les stimulations sont semblables au sein du même milieu socioprofessionnel.

Nous observons une corrélation positive entre les stimulations de l'environnement à 8 et 12 mois. Nous n'obtenons pas de corrélation entre 12 et 15 mois.

D'une manière générale, nous observons qu'un certain nombre d'items du H.O.M.E.ature. Nous pouvons nous demander si cela est dû au fait que notre population est issue du même milieu socioprofessionnel ou si cela montre que ces items ne sont pas adaptés. Il serait donc intéressant de refaire la même étude sur une population issue d'une catégorie socioprofessionnelle différente. Quoi qu'il en soit, au vu de ces résultats, nous pouvons nous demander s'il n'y a pas un risque de saturation du H.O.M.E. avant 3 ans.

Cependant il faut garder à l'esprit que le H.O.M.E. a été créé à l'origine pour repérer les familles dans lesquelles les stimulations sont faibles. Les familles « stimulantes » obtiennent donc de bons résultats. Nous pouvons nous interroger sur les résultats qu'obtiendraient des familles issues de milieu socioprofessionnel bas : les scores seraient-ils également élevés ? Le H.O.M.E. permettrait-il de mettre en évidence une famille moins stimulante ?

1. Réceptivité

L'augmentation des résultats à cette sous-échelle est très significative. Cependant, nous remarquons que les scores sont très élevés dès 8 mois. En effet, à cet âge la moyenne est de 9,7 sur 11.

Nous observons que certains items sont responsables de ces scores élevés. En effet, sept des onze items sont cotés positivement à tous les âges pour toutes les familles (à une exception près). Ces items sont les suivants :

2 : le parent vocalise spontanément à l'enfant au moins deux fois

5 : la parole du parent est distincte, claire et audible

6 : le parent initie les échanges verbaux avec le visiteur

7 : le parent converse librement et facilement

9 : la voix du parent exprime des sentiments positifs envers l'enfant

10 : le parent caresse ou embrasse l'enfant au moins une fois

11 : le parent répond positivement à la louange de l'enfant offerte par le visiteur

Nous notons que tous les items concernant la réceptivité du parent envers le visiteur font partie des items saturés. Nous pouvons expliquer cela par le fait que toutes les familles étaient volontaires et donc motivées et intéressées par notre étude. La conversation était alors facile, d'autant plus que nous avons été amenées à les rencontrer à plusieurs reprises. Par ailleurs, ces items ne concernent pas directement l'âge de l'enfant ce qui explique une saturation dès 8 mois.

De plus, les items 2 et 10 montrent que le parent est disponible et attentionné envers son enfant. Ils n'ont pas de lien avec l'âge de ce dernier.

Nous observons également deux items pour lesquels la moyenne passe de 0,9 à 1. Ce sont les items suivants :

3 : le parent répond verbalement aux vocalisations ou verbalisations de l'enfant

8 : le parent loue spontanément l'enfant au moins deux fois

L'item 3 dépend de l'âge de l'enfant puisque si l'enfant ne vocalise pas, donc ne donne pas d'occasion au parent de répondre, l'item est coté négativement. Concernant l'item 8, nous pouvons émettre l'hypothèse que plus l'enfant grandit plus il acquiert de compétences que le parent pourra louer.

Enfin, les deux items qui départagent les familles dans cette sous-échelle sont les suivants :

1 : le parent permet à l'enfant de s'engager dans un jeu salissant

4 : le parent dit à l'enfant le nom d'objets ou de personnes pendant la visite

L'item 4 est le signe de la volonté des parents de stimuler leur enfant, volonté qui augmente avec le développement de l'enfant.

En grandissant, les exigences du parent en termes de propreté évoluent. On peut imaginer que cela est dû à l'apprentissage de l'alimentation à la cuillère ou encore à l'apparition de jeux tels que la peinture à doigts. Le parent estimerait que pour progresser, l'enfant a besoin de faire ses propres expériences même si cela peut être salissant.

2. Tolérance

L'augmentation des résultats à cette sous-échelle est significative. Cependant, comme pour la sous-échelle Réceptivité, les scores sont hauts dès 8 mois puisque la moyenne est de 6,5 sur 8.

Trois items saturent dès 8 mois :

14 : le parent ne crie pas après l'enfant

15 : le parent n'exprime pas de contrariété évidente ou d'hostilité par rapport à l'enfant

16 : le parent ne donne ni de gifle ni de fessée à l'enfant durant la visite

Trois autres items sont proches de la saturation (moyennes entre 0,9 et 1) :

12 : pas plus d'un cas de punition physique durant la semaine passée

17 : le parent ne gronde pas ou ne critique pas l'enfant durant la visite

18 : le parent n'interfère pas ou ne restreint pas l'enfant plus de trois fois durant la visite

Sans remettre en question la validité de nos observations, il ne faut pas oublier que les entretiens ne durent qu'une heure en moyenne. Ce temps limité ne permet pas toujours de rendre compte de la totalité des interactions quotidiennes au sein de la famille. De plus, ces items portent sur des comportements qu'il semble délicat d'avoir en présence d'une personne inconnue dans la société actuelle.

Les deux derniers items obtiennent des scores plus disparates :

13 : la famille a un animal de compagnie

19 : au moins 10 livres sont présents et visibles

Pour ces items, ce qui est mesuré peut aisément varier d'une famille à une autre.

3. Organisation

Les scores ne sont pas significativement différents aux trois âges et semblent saturer dès 8 mois. En effet, la moyenne est de 5,7 sur 6 à cet âge.

De même que pour les premières sous-échelles, nous observons la saturation de 4 items :

22 : l'enfant sort de la maison au moins quatre fois par semaine

23 : l'enfant va régulièrement chez le médecin ou au centre médical

24 : l'enfant a un coin spécial pour ses jouets et ses trésors

25 : le milieu où joue l'enfant est sûr

L'item 20 (l'éducation de l'enfant est apportée par un des trois substituts réguliers) est quant à lui très proche de la saturation.

En ce qui concerne l'item 21 (l'enfant est emmené dans un magasin d'alimentation au moins une fois par semaine), les scores sont plus variables selon les familles.

L'item 23 n'est peut-être pas pertinent pour une adaptation française. En effet, l'accès aux soins en France n'est pas le même qu'aux Etats-Unis, où a été élaboré le H.O.M.E.. Dans notre pays, il existe des visites obligatoires pour le jeune enfant qui sont intégralement remboursées par la Sécurité Sociale. Ceci explique la saturation.

Les items 24 et 25 concernent l'environnement de jeu de l'enfant.

Les items 20, 21 et 22 reflètent les habitudes de la famille en matière de sorties et de garde de l'enfant. L'item 22 sature puisque la grande majorité des enfants de notre population va à la crèche ou chez une assistante maternelle, donc sort quotidiennement de

la maison. L'item 20 est rarement coté négativement : l'enfant étant très jeune, les parents le confient moins facilement à une tierce personne. Nous avons noté qu'en cas de besoin il était souvent gardé par les grands-parents. L'item 21 dépend des habitudes de la famille : en général soit les parents ont l'habitude de toujours emmener les enfants avec eux en courses, soit ils y vont seuls à chaque fois.

4. Matériel éducatif

L'augmentation des scores à cette sous-échelle est significative. Contrairement aux autres, le score à 8 mois est moins proche du score maximum. En effet, le nombre de jouets à disposition de l'enfant augmente et s'adapte à ses capacités.

Les items suivantsaturent car ils concernent des jouets qu'on retrouve systématiquement dans notre population à tous les âges :

29 : peluche ou jouet de rôle

33 : jouet pour la littérature et la musique

L'item 30 (facilitateurs d'apprentissage)ature à 8 et 12 mois. En effet, cet item comprend les chaises hautes ou les parcs qui sont présents au début du développement de l'enfant et qui disparaissent par la suite avant 15 mois chez certaines familles.

Dans cette sous-échelle, de nombreux items diffèrent quant aux réponses obtenues :

26 : jouet ou matériel pour l'activité motrice

27 : jouet à pousser ou à tirer

28 : poussette ou trotteur, voiture d'enfant, trottinette ou tricycle

31 : jouets de coordination œil-main simples

32 : jouets de coordination œil-main complexes

34 : le parent fournit des jouets à l'enfant pour jouer pendant la visite

Un item ressort plus particulièrement, l'item 32 : c'est le jouet le moins représenté. Cela est sans doute dû au jeune âge des enfants.

Il serait intéressant de comparer ces résultats à ceux d'enfants issus de catégorie socioprofessionnelle basse afin de vérifier les données obtenues par Vincent en 2001. Dans ce cas-là, toutes les catégories de jouets ne seraient a priori pas autant représentées.

5. Engagement

L'évolution des scores est comparable à celle de la sous-échelle Organisation : elle n'est pas significative et semble saturer dès 8 mois (4,91 sur 6).

Les deux items ci-dessousaturent :

38 : les parents organisent des moments où l'enfant peut jouer

40 : le parent garde l'enfant dans son champ de vision, jette un œil sur lui régulièrement

Les autres items sont plus discriminants :

35 : le parent parle à l'enfant pendant les activités ménagères

36 : le parent encourage consciemment le développement de l'enfant

37 : le parent investit dans des jeux éducatifs de qualité

39 : le parent fournit à l'enfant des jouets qui le stimulent pour développer de nouvelles compétences

Les items 36 à 39 reflètent les différents moyens à disposition du parent pour encourager le développement de son enfant. Les items 36 et 38 peuvent plus particulièrement être mis en lien avec les études de Carpenter, Nagell et Tomasello (1998), Smith *et al.* (1996) et Tomasello et Farrar (1986), cités par Newland *et al.* (2001) qui montrent un lien entre le jeu collaboratif et le langage.

6. Variabilité de l'environnement

L'augmentation des scores à cette sous-échelle est significative. On remarque que tous les items sont discriminants. Ceci peut s'expliquer par l'âge des enfants.

41 : le père s'occupe de l'enfant tous les jours

42 : les parents lisent des histoires à l'enfant au moins trois fois par semaine

43 : l'enfant mange au moins un repas par jour avec son père et sa mère

44 : la famille va souvent chez de la famille ou reçoit de la visite environ une fois par mois

45 : l'enfant a trois livres ou plus à lui

Les items 42 et 45 font référence à la lecture. La cotation positive de ces items augmente avec l'âge, en effet les enfants que nous avons suivis sont très jeunes ce qui explique que

l'item 42 devient pertinent à 15 mois. Cependant, nous observons que dès 8 mois les enfants possèdent leurs propres livres. Ces items sont à mettre en lien avec les études sur la lecture partagée notamment celle de Scarborough et Dobrich, (1994, cités par Sénéchal, 1997) qui a montré que le temps de lecture partagée d'histoires est corrélé positivement au développement du vocabulaire. Nous n'observons pas ce lien, cela peut être dû à l'âge de notre population ou alors à son faible effectif. Il pourrait donc être intéressant de réaliser une étude sur une population d'enfants plus âgés pour voir si cette corrélation apparaît. De plus, une étude réalisée sur des enfants issus de catégorie socioprofessionnelle basse permettrait peut-être de mettre en évidence des différences sociales au niveau de la lecture (lecture partagée, accès aux livres...).

Les items 41 et 43 sont les seuls items à mentionner le père. Dans la version originale du H.O.M.E., l'absence du père implique un score négatif à ces deux items. Les familles monoparentales sont donc pénalisées. Cette cotation serait peut-être à revoir puisque dans notre société, cette situation est de plus en plus fréquente et acceptée.

L'item 43 fait également référence au temps du repas. Il ne sature pas, car nous avons observé qu'étant âgés de 8 à 15 mois, les enfants n'ont pas le même rythme de vie que le reste de la famille et ne prennent pas toujours leur repas en même temps qu'eux. Nous avons cependant remarqué que même si les enfants ne mangent pas avec le reste de la famille, ils sont quand même présents à table et partagent ce moment d'échange jouant un rôle important dans le développement de leur langage.

III. Liens entre les stimulations de l'environnement et le développement langagier

Nos résultats ne nous permettent pas d'établir un lien entre les stimulations de l'environnement et le développement langagier entre 8 et 15 mois. Ils ne nous permettent donc pas de valider cette hypothèse. Cependant cela ne signifie pas pour autant que ce lien n'existe pas. Diverses raisons peuvent être évoquées.

1. Raisons liées à la méthodologie

La première raison tient du fait que notre échantillon est de petite taille : 22 enfants. Nous avons conscience de cela au moment de commencer notre expérimentation. Cependant, nous n'avons pas été capables de trouver plus de sujets, nos critères de sélection étant très précis. Il serait intéressant de renouveler notre étude avec un nombre plus grand d'enfants.

De plus, le faible nombre de mots produits à 8 mois ne permet pas de mettre en évidence des corrélations.

Par ailleurs, les résultats obtenus en production sont hétérogènes : cela a peut-être biaisé les corrélations. L'hétérogénéité peut être due aux différences de maturation entre les enfants. Afin de prendre en compte ce phénomène, il aurait peut-être été pertinent de faire des mesures plus rapprochées dans le temps. Cela aurait permis de détecter le moment de l'explosion lexicale et ainsi de distinguer les enfants selon leur avancée dans le langage.

2. Raisons en lien avec le H.O.M.E.

Nous pouvons également nous poser des questions quant à la validité de certains items dans notre société et à notre époque. En effet, même si elle a été modifiée depuis, la première version du H.O.M.E. a été pensée dès 1964. En 45 ans, les mœurs ont évolué, notamment en ce qui concerne la punition physique ou les jouets. Il faut également prendre en compte la multiplication et la normalisation des familles monoparentales.

Une autre explication possible résiderait dans les stimulations mesurées par le H.O.M.E.. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces stimulations ne rendent pas compte des situations qui permettent le développement du langage. Par exemple, en ce qui concerne la lecture, les items du H.O.M.E. concernent le nombre de livres que possède l'enfant ainsi que la fréquence de moments de lecture partagée. On ne s'intéresse pas à la durée de ces moments de lecture alors que ce temps est corrélé avec le développement du vocabulaire (Scarborough & Dobrich, 1994, cités par Sénéchal, 1997). Un autre exemple concerne le jeu collaboratif. En effet, de nombreux items concernent le matériel éducatif et le choix de ce matériel mais pas directement l'interaction parent-enfant lors de ce jeu dont on sait qu'elle est liée au développement langagier.

3. Raisons liées à l'âge d'apparition de l'influence des stimulations

L'âge d'apparition de l'influence des stimulations peut également être mis en cause. En effet, les stimulations de l'environnement mesurées par le H.O.M.E. influent-elles sur le développement du langage de l'enfant avant 15 mois ?

De nombreuses études ont mis en évidence des liens entre les stimulations sociales et le développement du langage. Cependant, dans les études que nous avons présentées dans ce mémoire, nous notons que ce lien se fait à partir de 14 mois au plus tôt. Notre recherche s'étendant de 8 à 15 mois, ces liens n'existent peut-être pas encore. De plus, l'influence des stimulations sociales peut être objectivable à un âge ultérieur. Notre recherche se déroulant sur sept mois, il est donc difficile de mesurer cet impact.

CONCLUSION

L'objectif de notre mémoire était de montrer un lien entre les stimulations de l'environnement et le développement du langage de l'enfant entre 8 et 15 mois.

Pour cela, nous avons utilisé l'Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC) 8-16 mois ainsi que le H.O.M.E. I (0 à 3 ans), adaptation libre de l'Infant/Toddler H.O.M.E.. Nous avons suivi 22 enfants issus de familles de milieu socioprofessionnel élevé à 8, 12 et 15 mois.

Nos résultats ne nous permettent pas de valider toutes nos hypothèses. En effet, nous n'avons pas réussi à mettre en évidence un lien entre les stimulations familiales et le développement langagier. Cependant, nous avons montré une augmentation et une diversification des stimulations et des compétences langagières avec l'âge. Nos résultats sont globalement homogènes tant au niveau du langage qu'au niveau des stimulations.

A l'origine, nous souhaitions réaliser cette même étude en comparant deux classes sociales opposées. Suite à notre recherche de population, nous n'avons pas trouvé d'enfants de catégorie socioprofessionnelle basse. Nous nous sommes donc focalisées sur le milieu socioprofessionnel élevé. Cependant, cette comparaison serait certainement intéressante. Un mode de recrutement différent permettrait peut-être de cibler les milieux socioprofessionnels bas. Par exemple, il serait judicieux d'obtenir la collaboration des médecins de PMI (Protection Maternelle et Infantile), ce qui nous a été refusé.

L'intérêt d'un outil comme l'IFDC n'est plus à démontrer. Le H.O.M.E., quant à lui, pourrait être légèrement modifié pour s'adapter à notre époque et à notre culture. Dans la pratique orthophonique, une utilisation dans le cadre d'un accompagnement parental semblerait appropriée. Il permettrait à l'orthophoniste d'obtenir des informations sur les stimulations que la famille fournit à l'enfant.

D'un point de vue personnel, cette expérience a été très enrichissante. Nous avons découvert ce que représente un travail de recherche : les difficultés de recrutement de la population, la mise en place d'un protocole, la rigueur de la rédaction... Cela nous a également permis d'apprendre à travailler en équipe, comme nous serons amenées à le faire dans notre pratique future.

BIBLIOGRAPHIE

Aguado, G. (2005). Dimensions perceptives, sociales, fonctionnelles et communicatives du développement du langage. In C. Chevrié-Muller & J. Narbona (Eds.), *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques* (2^{ème} édition) (pp. 44-58). Paris : Masson.

Bassano, D. (2003). La constitution du lexique : le « développement lexical précoce ». In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage : le langage en émergence de la naissance à trois ans* (tome 1) (pp. 137-168). Paris : Presses Universitaires de France.

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

Bates, E. & Marchman, V.A. (1994). Continuity in lexical and morphological development : a test of the critical mass hypothesis. *Journal of child language*, 21, 339-366.

Beals, D. (1997). Sources of support for learning words in conversation : Evidence from mealtimes. *Child Language*, 24, 673-694.

Bernard J.-L., Guidetti M., Adrien J.-L. & Barthelemy C. (2002). Etude des gestes conventionnels chez des enfants autistes à partir d'une analyse de films familiaux. *Devenir*, 23, 265-281.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Editions de Minuit.

Bertoncini, J. & de Boysson-Bardies, B. (2003). La perception et la production de la parole avant deux ans. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage : le langage en émergence de la naissance à trois ans* (tome 1) (pp. 95-136). Paris : Presses Universitaires de France.

Billet, C. & Tannous, J. (2002). *Influence du milieu socio-professionnel sur l'acquisition du langage entre 16 et 30 mois*. Lyon : mémoire d'orthophonie n°1185.

Bleses, D. *et al.* (2008). Early vocabulary development in Danish and other languages : A CDI-based comparison. *Journal of Child Language*, 35, 619-650.

Boisson-Bardies (de), B. (2005). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : édition Odile Jacob poches.

Bonada, S. & Genty, C. (2000). *Influence du milieu socio-culturel sur l'acquisition du lexique précoce*. Lyon : mémoire d'orthophonie n°1120.

Bradley, R.H. *et al.* (1996). Life at home : same time, different places – An examination of the HOME Inventory in different cultures. *Early Development and Parenting*, 5 (4), 251-269.

Brougère, G. (1992). *Le jouet : valeurs et paradoxes d'un petit objet secret*. Paris : Editions Autrement.

BIBLIOGRAPHIE

- Bruckert, J.P. (1984). *Langage et milieu social : déficit ou différence ?* Paris : Editions du CNRS.
- Bruner, J. (1991). *Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Caldwell, B.M. & Bradley, R.H. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment*. Little Rock : University of Arkansas at Little Rock.
- Camaioni, L., Castelli, M., Longobardi, E. & Volterra, V. (1991). A parent report instrument for early language assessment. *First language*, 11, 345-359.
- Deckner, D.F., Adamson, L.B. & Bakeman R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading : Effects on language and literacy development. *Applied Developmental Psychology*, 27, 31-41.
- Delahaie, M. (2004). *L'évolution du langage chez l'enfant : de la difficulté au trouble*. Editions INPES.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J, Tethick, S. & Reilly, J. (1993). *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories : User's guide and technical manual*. San Diego : CA Singular Publishing Group.
- Guidetti, M. (2003). *Pragmatique et psychologie du développement : Comment communiquent les jeunes enfants*. Paris : Belin Sup.
- Guidetti M. (1998). Les usages des gestes conventionnels chez l'enfant. In J. Bernicot, H. Marcos, C. Day, M. Guidetti, V. Laval, J. Rabain-Jamin & G. Babelot (Eds.), *De l'usage de gestes et des mots chez l'enfant* (pp. 27-50). Paris : Armand Colin.
- Guidetti M., Turquois L., Adrien J.-L., Barthélémy C. et Bernard J.-L. (2004). Aspects pragmatiques de la communication et du langage chez des enfants typiques et des enfants ultérieurement diagnostiqués autistes. *Psychologie Française*, 49, 131-144.
- Hoff, E. & Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*, 38, 271-278.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26 (1), 55-88.
- Kail, M. & Bassano, D. (2003). Méthodes d'investigation et démarches heuristiques. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage : le langage en émergence de la naissance à trois ans* (tome 1) (pp. 29-60). Paris : Presses Universitaires de France.
- Karass, J. & Braungart-Rieker, J-M (2005). Effects of shared parent-infant book-reading on early language acquisition. *Applied Developmental Psychology*, 26, 133-148.
- Kern, S. & Langué, J. (2000). Des premiers gestes aux premiers mots : le développement communicatif chez l'enfant de 8 à 30 mois. Actes des 3èmes Journées Scientifiques "Accéder au(x) langage(s), pour une approche pluridisciplinaire de l'acquisition du langage". Lyon, 24 et 25 novembre : Ecole d'Orthophonie.
-

BIBLIOGRAPHIE

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*, 85, 48-62.

Kern, S. (2007). Lexicon development in French-speaking infants. *First Language*, 27 (3), 227-250.

Kern, S. & F. Gayraud (sous presse - 2010). L'Inventaire Français du Développement Communicatif. Grenoble : Les éditions La Cigale.

Laakso, M.L., Poikkeus, A.-M, Eklund, K., & Lyytinen, P. (1999). Social interactional behaviors and symbolic play competence as predictors of language development and their associations with maternal attention-directing strategies. *Infant Behavior and Development*, 22 (4), 541-556.

Laval, V. & Guidetti, M. (2004). La pragmatique développementale : état des lieux et perspectives. *Psychologie française*, 49, 121-130.

Lécuyer, R., Streri, A. & Pêcheux, M.G. (1996). *Le développement cognitif du nourrisson. Tome I*. Paris : Nathan.

Moreau, M.L. & Richelle, M. (1981). *L'acquisition du langage*. Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.

Newland, L., Roggman, L. & Boyce, L. (2001). The development of social toy play and language in infancy. *Infant Behavior and Development*, 24, 1-25.

Pirchio S., Caselli M. & Volterra V. (2003). Gestes, mots et tours de parole chez des enfants atteints du syndrome de Williams ou du syndrome de Down. *Enfance*, 55, 251-264.

Raikes, H., Luze, G., Brooks-Gunn, J., Raikes, H.A., Pan, B.A., Tamis-LeMonda, C.S., Constantine, J., Tarulle, L.B. & Rodriguez, E.T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families : correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77 (4), 924-953.

Richard, C. & Salvi, C. (2008). *Styles langagiers précoces et explosion lexicale : le questionnaire parental du Mac Arthur Bates CDI comme outil d'investigation*. Lyon : mémoire d'orthophonie n°1459.

Rondal, J.A. (1995). *Langage et éducation*. Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.

Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.

Simon, J., Bataille, M. & Laterrasse, C. (1973). Langage et classes sociales : attentes de mères de milieux socio-économiques différents quant au langage de leur enfant. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 70 (1-2), 175-188.

BIBLIOGRAPHIE

Snow, C. & Beals D. (2006). Mealtime Talk That Supports Literacy Development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 111, 51-66.

Vauclair, J. (2004). *Le développement du jeune enfant*. Paris : Belin.

Veneziano, E. (2003). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage : le langage en émergence de la naissance à trois ans* (tome 1) (pp. 231-265). Paris : Presses Universitaires de France.

Vincent, S. (2001). *Le jouet et ses usages sociaux*. Paris : La Dispute.

Vinter, S. (2005). Du babillage canonique aux premiers mots, l'enfant de 1 an. *ORTHOMagazine*, 58, 16-24.

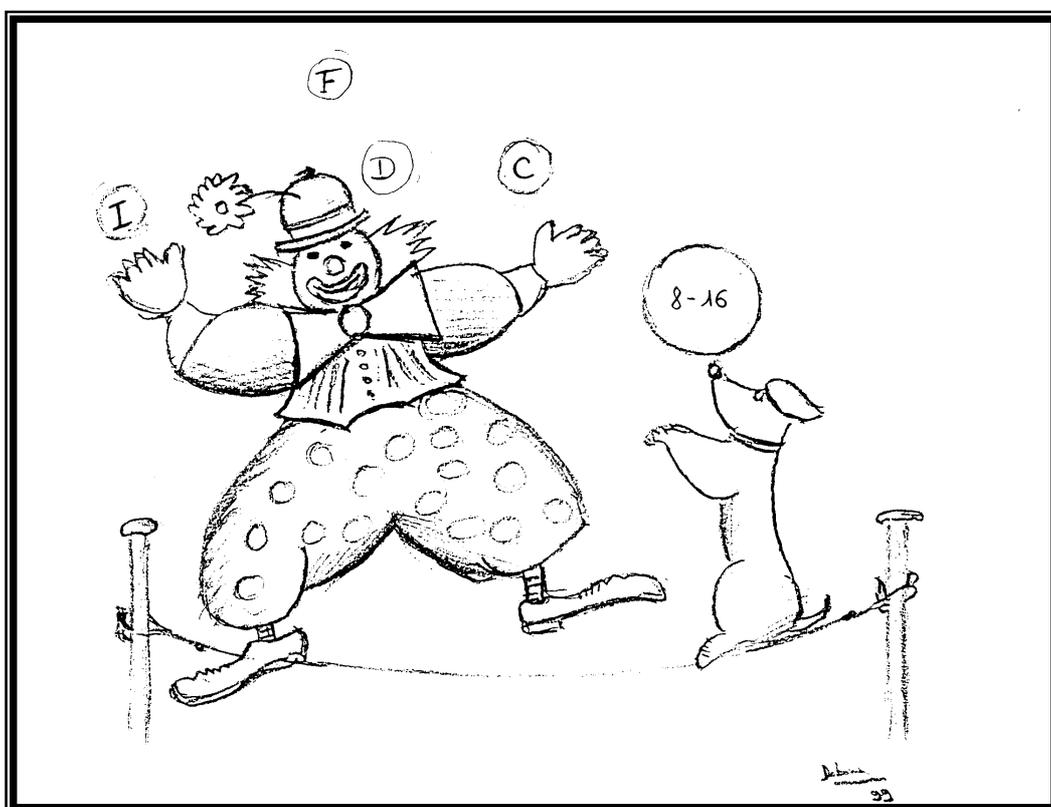
ANNEXES

Annexe I :

Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC)

Inventaire Français du Développement Communicatif chez le nourrisson : mots et gestes

© Copyright 1999. S. Kern, Laboratoire Dynamique du Langage.
Institut des Sciences de l'Homme. 14, avenue Berthelot, 69363 Lyon cedex 07. France



Vous avez accepté de participer à ce projet. Nous vous en remercions.

Pour répondre aux questions veuillez remplir les cases au feutre noir
de la manière suivante : ■

Pour faciliter le traitement automatique des résultats, la case doit être
totalement noircie.



SUJET	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	AGE	<input type="text"/>	<input type="text"/>
-------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	-----	----------------------	----------------------

Nom de la **personne "contact"** (pédiatre, chercheur) : _____

INFORMATIONS SUR L'ENFANT

Prénom _____

Sexe _____

Date de naissance _____

Age (en nombre de mois) _____

L'enfant fréquente-t-il la crèche ? _____

INFORMATIONS SUR LA FAMILLE

Nombre de frères et sœurs _____ Ages _____

Lieu de résidence _____

Age : mère _____ père _____

Dernier diplôme obtenu : mère _____ père _____

Profession : mère _____ père _____

Langues parlées à la maison ? _____

DESCRIPTION DE SON APPROCHE AU LANGAGE

		oui	non
A	Bavard	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	Répétitions d'une même syllabe (dada)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	Répétitions de syllabes différentes (bodi)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	Imitations de l'intonation adulte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E	Aime la musique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DESCRIPTION DE SON DEVELOPPEMENT PSYCHOMOTEUR

Marche ?

seul _____ Si oui, depuis quel âge ? _____

avec aide _____ Si oui, depuis quel âge ? _____



SUJET	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
-------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

AGE	<input type="text"/>	<input type="text"/>
-----	----------------------	----------------------

PREMIERS SIGNES DE COMPREHENSION

Est-ce que votre enfant :

- | | | | |
|---|--|--------------------------|--------------------------|
| | | oui | non |
| 1 | Réagit quand on l'appelle par son nom | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Réagit quand on lui dit "non non" | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Réagit à "voilà maman/papa" en regardant autour de lui | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Est-ce que votre enfant semble comprendre les phrases suivantes :

- | | | | | | | | |
|----|---------------------|--------------------------|--------------------------|----|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | oui | non | | | oui | non |
| 4 | tu as faim ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 20 | fais un câlin à maman | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | tu es fatigué ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 21 | dis au revoir | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | attention | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 22 | va chercher la balle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | chut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 23 | regarde papa qui arrive | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | fais bravo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 24 | tu es un amour | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | on change la couche | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 25 | sois sage | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | viens avec maman | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 26 | on s'en va | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | papa est là | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 27 | oh regarde là | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | t'en veux encore ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 28 | ouvre la bouche | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | ça suffit | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 29 | assieds-toi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | faut pas faire ça | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 30 | crache ça | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | ne touche pas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 31 | on va faire dodo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 | on va manger ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 32 | donne la balle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | debout | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 33 | t'es un vrai petit cochon | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 | viens voir | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 34 | on va se promener | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 | donne à maman | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 35 | fais-moi un bisou | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

36 Certains enfants aiment imiter ce qu'ils viennent juste d'entendre (y compris les nouveaux mots et/ou parties de phrases qu'ils sont en train d'apprendre). Ils répètent par exemple "au travail maintenant" après que leur mère a dit "maman part au travail maintenant". Votre enfant imite-t-il des mots même s'il les déforme ?

oui non

37 Certains enfants aiment à donner des noms aux objets qui les entourent ou à les désigner par gestes, fiers d'en connaître le nom et voulant le faire savoir. Votre enfant le fait-il ?

oui non

38 Pendant leurs jeux, les enfants utilisent quelquefois un objet à la place d'un autre. Par exemple un enfant qui veut donner à manger à son ours en peluche peut faire semblant qu'un cube est une pomme, un enfant peut faire semblant qu'un bol est un chapeau. Avez-vous déjà vu votre enfant faire de telles substitutions ?

oui non

Si oui donnez plusieurs exemples : _____

SUJET	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
-------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

AGE	<input type="text"/>	<input type="text"/>
-----	----------------------	----------------------

VOCABULAIRE

• Cochez la première colonne (C) pour les mots que votre enfant comprend mais ne dit pas encore. Vous pouvez considérer que votre enfant comprend un mot même s'il ne le comprend que dans un seul contexte.

ou bien

• Cochez la deuxième colonne (CD) pour les mots qu'il comprend et qu'il utilise.

Cris d'animaux et sons

		C	CD
39	bêê bêê	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	tchou tchou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	cocorico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	grrrr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	miaou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	meuh	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	allô	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	aïe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	coin-coin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	oh oh	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	vroum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	ouaf-ouaf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	miam-miam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Véhicules (vrais ou jouets)

		C	CD
52	avion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	vélo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	bus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	voiture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56	camion de pompier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57	moto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58	poussette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59	train	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60	camion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jouets

		C	CD
61	balle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62	ballon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63	cube	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64	livre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65	bulles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66	poupée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67	crayon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Noms d'animaux (vrais ou jouets)

		C	CD
68	animal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69	ours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70	abeille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71	oiseau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72	petite bête	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73	lapin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74	papillon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75	chat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76	poule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77	vache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78	biche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79	chien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80	âne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81	canard	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82	éléphant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83	poisson	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84	grenouille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85	girafe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86	chèvre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87	oie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88	cheval	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89	bébé chat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90	agneau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91	lion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92	singe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93	souris	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94	hibou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95	pingouin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96	cochon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97	poney	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98	bébé chien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99	mouton	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100	écureuil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101	nounours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102	tigre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nourriture et boisson

		C	CD
103	dindon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
104	tortue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
105	tartine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
106	pomme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
107	œuf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
108	banane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
109	poisson	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
110	pain	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
111	nourriture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
112	beurre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
113	glace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
114	gâteau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
115	jus de fruit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
116	sucre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
117	viande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
118	lait	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
119	céréales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
120	cornflakes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
121	orange	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
122	fromage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
123	petits pots	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
124	poulet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
125	pizza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
126	café	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
127	raisin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
128	petits gâteaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
129	gâteaux apéro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
130	boisson	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
131	eau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
132	clémentine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
133	purée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
134	petits pois	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
135	baguette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
136	soupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
137	pâtes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
138	carotte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
139	spaghetti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SUJET	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
-------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

AGE	<input type="text"/>	<input type="text"/>
-----	----------------------	----------------------

Vêtements

	C	CD
140 perles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
141 collier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
142 bavoir/bavette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
143 pyjama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
144 bottes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
145 pantalon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
146 boutons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
147 chemise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
148 manteau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
149 chaussure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
150 couche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
151 body	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	C	CD
152 grenouillère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
153 short	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
154 robe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
155 chaussettes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
156 chapeau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
157 sweet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
158 veste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
159 tee-shirt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
160 jeans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
161 salopette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
162 chausson/pantoufle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
163 pull	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mots à propos du temps

	C	CD
164 jour	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
165 aujourd'hui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
166 matin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
167 nuit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
168 maintenant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
169 demain	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
170 ce soir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parties du corps

	C	CD
171 bras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
172 nombril	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
173 joue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
174 oreille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
175 yeux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
176 figure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
177 pied	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
178 doigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
179 cheveux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
180 main	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
181 tête	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
182 genou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
183 jambe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
184 bouche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
185 nez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
186 aïe bobo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
187 dent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
188 doigt de pied	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
189 langue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
190 ventre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
191 cœur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
192 pouce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Meubles et pièces

	C	CD
193 salle de bain	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
194 salon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
195 baignoire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
196 four	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
197 lit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
198 chambre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
199 parc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
200 pot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
201 chaise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
202 canapé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
203 frigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
204 fauteuil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
205 berceau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
206 lavabo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
207 porte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
208 escalier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
209 tiroir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
210 cuisinière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
211 garage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
212 table	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
213 chaise haute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
214 télé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
215 cuisine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
216 fenêtre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
217 évier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jeux et routines

	C	CD
218 bain	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
219 petit déjeuner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
220 au revoir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
221 dîner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
222 ne fais pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
223 bonjour	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
224 salut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
225 déjeuner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
226 sieste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
227 bonne nuit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
228 non	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
229 ainsi font font	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
230 coucou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
231 s'il te plaît	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
232 chut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
233 merci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
234 attends	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
235 veux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
236 oui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
237 bravo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Interrogatifs

	C	CD
238 comment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
239 quoi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
240 quand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
241 où	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
242 qui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
243 pourquoi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quantificateurs

	C	CD
244 tous/tout	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
245 un autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
246 encore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
247 aucun/ne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
248 pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
249 le/la même	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
250 un peu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pronoms

	C	CD
251 à elle / sa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
252 à lui / son	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
253 je	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
254 ça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
255 moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
256 à moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
257 ma/mon/mes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
258 vous/tu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
259 votre/ta/ton	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SUJET	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
-------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

AGE	<input type="text"/>	<input type="text"/>
-----	----------------------	----------------------

Petits objets ménagers

	C	CD
260 couverture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
261 bouteille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
262 bol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
263 boîte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
264 balai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
265 brosse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
266 horloge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
267 peigne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
268 tasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
269 plat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
270 fourchette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
271 verre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
272 lunettes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
273 marteau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
274 clefs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
275 lampe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
276 lumière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
277 médicaments	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
278 argent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
279 papier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
280 sous/pièces	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
281 photo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
282 oreiller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
283 plante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
284 assiette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
285 porte-monnaie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
286 radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
287 ciseaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
288 savon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
289 cuillère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
290 téléphone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
291 brosse à dent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
292 serviette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
293 poubelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
294 aspirateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
295 montre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
296 feuille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
297 musique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
298 sirop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
299 biberon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
300 télécommande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
301 sucette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mots descriptifs

	C	CD
302 parti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
303 endormi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
304 pas bon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
305 grand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
306 bleu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
307 cassé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
308 attention	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
309 propre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
310 froid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
311 mignon/ne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
312 sombre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
313 sale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
314 sec/che	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
315 vide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
316 vite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
317 bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
318 doux/ce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
319 bon/ne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
320 content/te	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
321 dur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
322 chaud/e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
323 avoir faim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
324 blessé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
325 petit/e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
326 vilain/e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
327 gentil/le	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
328 vieux/vieille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
329 joli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
330 rouge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
331 avoir peur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
332 malade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
333 avoir sommeil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
334 tendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
335 avoir soif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
336 fatigué	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
337 mouillé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
338 dégoûtant/e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
339 beau/belle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
340 méchant/e	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mots d'action

	C	CD
341 mordre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
342 souffler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
343 casser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
344 apporter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
345 se cogner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
346 nettoyer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
347 fermer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
348 pleurer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
349 danser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
350 dessiner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
351 boire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
352 conduire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
353 manger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
354 tomber	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
355 nourrir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
356 finir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
357 recevoir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
358 donner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
359 aller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
360 aider	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
361 taper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
362 prendre dans ses bras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
363 se dépêcher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
364 sauter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
365 donner un coup de pied	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
366 faire un bisou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
367 regarder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
368 laver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
369 aimer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
370 ouvrir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
371 jouer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
372 tirer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
373 pousser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
374 mettre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
375 lire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
376 faire du vélo/moto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
377 courir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
378 dire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
379 voir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
380 monter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
381 chanter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
382 dormir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
383 sourire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
384 éclabousser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
385 arrêter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
386 nager	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
387 balancer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
388 prendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
389 jeter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
390 chatouiller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
391 toucher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
392 marcher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
393 essuyer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
394 écrire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SUJET	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
-------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

AGE	<input type="text"/>	<input type="text"/>
-----	----------------------	----------------------

Objets d'extérieurs et endroit où aller

	C	CD
395 cour	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
396 plage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
397 église	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
398 fleur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
399 jardin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
400 maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
401 lune	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
402 dehors	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
403 parc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
404 fête	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
405 piscine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
406 pluie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
407 caillou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
408 école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
409 pelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
410 ciel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
411 toboggan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
412 neige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
413 étoile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
414 magasin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
415 soleil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
416 balançoire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
417 arbre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
418 eau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
419 travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
420 zoo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
421 garderie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
422 crèche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Personnes

	C	CD
423 tante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
424 bébé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
425 nounou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
426 nom de la nounou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
427 garçon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
428 frère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
429 enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
430 papa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
431 fille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
432 grand-mère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
433 grand-père	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
434 dame	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
435 maman	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
436 nom de l'enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
437 gens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
438 personne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
439 sœur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
440 maître/sse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
441 oncle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Prépositions et localisations

	C	CD
442 loin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
443 derrière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
444 en bas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
445 dans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
446 dedans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
447 sur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
448 dehors	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
449 là-bas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
450 sous	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
451 en haut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
452 là	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GESTES

Parmi les gestes suivants indiquez lesquels correspondent aux actions de votre enfant actuellement.

	oui	non
453 Tendre les bras pour vous montrer quelque chose qu'il tient dans sa main	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
454 Tendre la main pour vous donner un jouet ou un objet qu'il tient	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
455 Montrer (avec le bras et l'index tendus) un objet ou un événement intéressant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
456 Agiter la main de sa propre initiative en signe d'au revoir quand quelqu'un s'en va	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
457 Tendre les bras quand il désire être porté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
458 Secouer la tête pour dire non	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
459 Hocher la tête pour dire oui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
460 Faire chut en plaçant son doigt sur ses lèvres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
461 Demander quelque chose en étendant ses bras et en ouvrant et fermant la main	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
462 Envoyer des baisers à distance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
463 Faire mmm avec ses lèvres pour dire que quelque chose est bon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
464 Hausser les épaules pour dire "ils sont partis" ou "où sont-ils ?"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jeux et routines

Votre enfant fait-il ou essaye-t-il de faire les actions de la liste suivante ?

	oui	non
465 Faire coucou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
466 Ainsi font font... les petites marionnettes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
467 Jouer au loup	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
468 Chanter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
469 Danser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SUJET	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
-------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

AGE	<input type="text"/>	<input type="text"/>
-----	----------------------	----------------------

Actions avec objets

Votre enfant fait-il ou essaye-t-il de faire les actions de la liste suivante ?

	oui	non
470 Manger avec une cuillère ou une fourchette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
471 Boire dans une tasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
472 Peigner ou brosser ses cheveux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
473 Brosser ses dents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
474 Essuyer son visage ou ses mains avec une serviette ou un chiffon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
475 Mettre un chapeau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
476 Enfiler ses chaussures ou ses chaussettes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
477 Mettre un collier, un bracelet ou une montre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
478 Poser sa tête sur ses bras et fermer ses yeux pour faire semblant de dormir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
479 Souffler pour montrer que quelque chose est chaud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
480 Tenir un avion et le faire voler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
481 Porter le combiné du téléphone à son oreille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
482 Sentir les fleurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
483 Pousser des petites voitures ou des camions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
484 Jeter une balle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
485 Faire semblant de transvaser un liquide d'un récipient à un autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
486 Faire semblant de remuer avec une cuillère un liquide dans un récipient	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Faire semblant d'être parent

Voici une liste d'actions que les jeunes enfants font quelquefois avec leurs peluches ou leurs poupées. Marquer SVP les actions que vous avez vu faire ou essayer de faire par votre enfant.

	oui	non
487 Les mettre au lit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
488 Les couvrir avec une couverture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
489 Leur donner à boire avec un biberon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
490 Leur donner à manger avec une cuillère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
491 Leur peigner/brosser les cheveux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
492 Les tapoter ou faire rotter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
493 Les mettre dans une poussette ou un landau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
494 Les bercer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
495 Les embrasser ou les tenir dans ses bras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
496 Leur mettre des chaussettes, chaussures ou un chapeau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
497 Leur essuyer le visage ou les mains	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
498 Leur parler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
499 Leur mettre des couches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Imitation d'autres actions réalisées par les adultes (en utilisant de vrais objets ou des jouets)

Est-ce que votre enfant fait ou essaye de faire les actions de la liste suivante ?

	oui	non
500 Balayer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
501 Mettre une clef dans une serrure ou fermer la porte à clef	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
502 Casser avec un marteau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
503 Utiliser une scie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
504 "Taper" à la machine à écrire ou sur le clavier de l'ordinateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
505 "Lire" (ouvrir le livre, tourner les pages)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
506 Passer l'aspirateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
507 Arroser les plantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
508 Jouer d'un instrument (par exemple piano, trompette)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
509 Conduire une voiture en tournant le volant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
510 Faire la vaisselle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
511 Nettoyer avec un chiffon ou faire la poussière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
512 Ecrire avec un crayon, stylo ou feutre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
513 Creuser avec une pelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
514 Mettre des lunettes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MERCI POUR VOTRE PARTICIPATION

Annexe II :

Fiche récapitulative du H.O.M.E. I (0-3 ans)

ANNEXE II

Infant/Toddler HOME
Feuille récapitulative

Nom de famille..... Date Observateur.....
AdresseTéléphone.....

Prénom de l'enfantDate de naissance Age Sexe.....
Personne interrogée
Si ce n'est pas un des parents : relation avec l'enfant

Composition de la famille (personnes vivant dans la maison, sexe et âge des enfants)

.....
.....

Origine de la famille Langue parlée.....
Niveau d'études de la mère
Travail de la mère / nombre d'heures de travail par semaine.....
Niveau d'études du père.....
Travail du père / nombre d'heures de travail par semaine.....

Mode de garde de l'enfant.....
Mode de garde l'an passé.....

Autre(s) personne(s) présentes durant la visite.....

Notes

Sous-échelles	Score max.	Médiane	Scores de l'enfant	Commentaires
I. RECEPTIVITE	11	9		
II. TOLERANCE	8	6		
III. ORGANISATION	6	5		
IV. MATERIEL EDUCATIF	9	7		
V. ENGAGEMENT	6	4		
VI. VARIABILITE de l'ENVIRONNEMENT	5	3		
<i>Score total</i>	45	32		

ANNEXE II

Feuille de notation

I. RECEPTIVITE		24. L'enfant a un coin spécial pour ses jouets et ses trésors O/E	
1. Le parent permet à l'enfant de s'engager dans un jeu salissant E		25. Le milieu où joue l'enfant est sûr O	
2. Le parent vocalise spontanément à l'enfant au moins deux fois O		IV. MATERIEL EDUCATIF	
3. Le parent répond verbalement aux vocalisations ou verbalisations de l'enfant O		26. Jouet ou matériel pour l'activité motrice O/E	
4. Le parent dit à l'enfant le nom d'objet ou de personne pendant la visite O		27. Jouet à pousser ou à tirer O/E	
5. La parole du parent est distincte, claire et audible O		28. Poussette ou trotteur, voiture d'enfant, trottinette ou tricycle O/E	
6. Le parent initie les échanges verbaux avec le visiteur O		29. Peluche ou jouet de rôle O/E	
7. Le parent converse librement et facilement O		30. Facilitateurs d'apprentissage O/E	
8. Le parent loue spontanément l'enfant au moins deux fois O		31. Jouets de coordination œil-main simples O/E	
9. La voix du parent exprime des sentiments positifs envers l'enfant O		32. Jouets de coordination œil-main complexes O/E	
10. Le parent caresse ou embrasse l'enfant au moins une fois O		33. Jouets pour la littérature et la musique O/E	
11. Le parent répond positivement à la louange de l'enfant offerte par le visiteur. O		34. Le parent fournit des jouets à l'enfant pour jouer pendant la visite O	
II. TOLERANCE		V. ENGAGEMENT	
12. Pas plus d'un cas de punition physique durant la semaine passée E		35. Le parent parle à l'enfant pendant les activités ménagères E	
13. La famille a un animal de compagnie O/E		36. Le parent encourage consciemment le développement de l'enfant E	
14. Le parent ne crie pas après l'enfant O		37. Le parent investit dans des jeux éducatifs de qualité E	
15. Le parent n'exprime pas de contrariété évidente ou d'hostilité par rapport à l'enfant O		38. Les parents organisent des moments où l'enfant peut jouer E	
16. Le parent ne donne ni de gifle ni de fessée à l'enfant durant la visite O		39. Le parent fournit à l'enfant des jouets qui le stimulent pour développer de nouvelles compétences E	
17. Le parent ne gronde pas ou ne critique pas l'enfant durant la visite O		40. Le parent garde l'enfant dans son champ de vision, jette un œil sur lui régulièrement O	
18. Le parent n'interfère pas ou ne restreint pas l'enfant plus de trois fois durant la visite. O		VI. VARIABILITE de l'ENVIRONNEMENT	
19. Au moins 10 livres sont présents et visibles O/E		41. Le père s'occupe de l'enfant tous les jours E	
III. ORGANISATION		42. Les parents lisent des histoires à l'enfant au moins 3 fois par semaine E	
20. Protection, surveillance de l'enfant est apportée par un à trois substituts réguliers E		43. L'enfant mange au moins un repas par jour avec son père et sa mère E	
21. L'enfant est emmené dans un magasin d'alimentation au moins une fois par semaine E		44. La famille va souvent chez de la famille ou reçoit de la visite environ une fois par mois E	
22. L'enfant sort de la maison au moins quatre fois par semaine E		45. L'enfant a trois livres ou plus à lui O/E	
23. L'enfant va régulièrement chez le médecin ou au centre médical E			
TOTAUX I..... II..... III.... IV... V... VI....		Total	
<i>O : Observation E : Entretien O/E : l'un ou l'autre</i>			

Annexe III :

Traduction libre de l'Infant/Toddler H.O.M.E.

H.O.M.E. I (0 à 3 ans)

Composition des sous-échelles et définitions des items.

I. RECEPTIVITE

Ce facteur décrit l'importance de la réponse du parent au comportement de l'enfant, les renforcements verbaux, tactiles et émotionnels apportés aux désirs de l'enfant ainsi que la communication spontanée au travers des mots et des actions. Certains des items qui font partie de ce facteur sont fondés sur la réceptivité du parent envers l'enquêteur plutôt que du parent directement envers l'enfant. Bien sûr, de tels items sont fondés sur la supposition que le style de réponse du parent envers l'enquêteur va refléter ses patterns habituels de réponses sociales et va par conséquent prédire les modes d'interaction entre le parent et l'enfant.

Item 1 : Le parent permet à l'enfant de s'engager dans un jeu « salissant ».

Cet item ne semble pas justifier d'être le premier item de la première sous-échelle. Cependant, comme c'est le seul item de la sous-échelle exigeant un entretien d'investigation et que les items d'entretien sont placés en premier dans chaque sous-échelle, il a été mis au début.

Cet item a été construit comme faisant partie de la sous-échelle « Tolérance » ; cependant, ayant un haut lien avec ce facteur « Réceptivité », il a été placé ici.

Le parent qui parvient à autoriser un petit jeu salissant sans se fâcher, répond certainement d'une façon adaptée. Pour accorder le point, une mère n'est pas obligée de toujours accepter un tel comportement ; elle doit simplement être disposée à le tolérer occasionnellement. Peuvent être incluses certaines activités comme jouer avec du sable, de la boue, de l'eau, de la peinture à doigts, ou pour les jeunes enfants, de la nourriture.

Item 2 : Le parent vocalise spontanément avec l'enfant au moins deux fois.

L'adulte doit produire n'importe quel son ou mot, hormis gronder et punir. Par exemple, il peut dire « chut », « joli bébé » ou d'autres mots ou sons. Pour que cet item soit coté positivement, les vocalisations de la mère doivent avoir lieu spontanément en opposition à celles produites en réponse à une vocalisation de l'enfant. Si la mère gronde l'enfant à plusieurs reprises, mais ne converse pas autrement avec lui, cet item devra être coté négativement.

Item 3 : Le parent répond verbalement aux vocalisations ou verbalisations de l'enfant.

La réponse parentale doit être soit un mot complet, soit des mots ou simplement des sons clairement différenciés, par exemple « ta-ta », « tss-tss » ou « Tu parles à maman ? ». Le facteur clé est que le parent réponde à la vocalisation de l'enfant, ne l'ignore pas. Si l'enfant ne vocalise pas pendant l'entretien, refusant ainsi à la mère une opportunité de répondre, le score devra être négatif.

Item 4 : Le parent dit à l'enfant le nom d'objet ou de personne pendant la visite.

La mère n'a pas à dire « C'est une pomme » ou « On appelle ça un sac à main » pour obtenir le point à cet item. On mesure ici la sensibilité de l'adulte au besoin de l'enfant de nommer les objets autour de lui. Le point pour cet item peut être obtenu par un pattern d'emphase dans la voix. Par exemple, « Tu te souviens de Mlle Martin ? » se référant à l'enquêteur. Elle a « enseigné » le mot par son intonation et donné un référent à l'enfant.

Item 5 : La parole du parent est distincte, claire et audible.

Un score positif à cet item est déterminé par le fait que l'enquêteur est capable de comprendre ce que dit la mère, même si celle-ci utilise un dialecte ou un patois. Ce qui est important est que le visiteur puisse comprendre et communiquer avec la mère.

Item 6 : Le parent initie des échanges verbaux avec l'enquêteur.

Pour accorder le point à cet item, la mère doit montrer des initiatives en posant deux ou trois questions ou en faisant des commentaires spontanés qui vont au-delà du strict nécessaire pour répondre. Ce n'est pas nécessaire qu'elle le fasse pour toutes les questions ; cependant elle doit parfois prendre l'initiative dans la conversation et être un peu bavarde.

Item 7 : Le parent discute librement et facilement.

Pour recevoir le point à cet item, la spontanéité n'est pas aussi importante que la fluence. La mère va devoir parler de choses qui lui sont très proches, et il devrait être très facile pour elle d'exprimer ses idées à ce sujet. Un score négatif devrait être donné à une personne qui a tendance à parler avec des phrases d'un mot ou à utiliser des hochements de tête. Une exception ne devrait pas rapporter de point ; on devra s'appuyer sur le ton général de la conversation.

Item 8 : Le parent loue spontanément l'enfant au moins deux fois.

En cotant cet item, n'hésitez pas à lire l'affect du parent : n'importe quelle réussite de l'enfant rapportée avec fierté devra être comptée : « Il peut s'habiller seul », « Elle est facile à vivre »... Cependant, la mère va parfois indiquer sa fierté par rapport au comportement de son enfant en faisant quelque chose qui apparaît comme étant une déclaration négative « Je vous le dis, cet enfant est un petit diable ». Si elle dit cela avec le sourire et enchaîne immédiatement avec une réussite plutôt remarquable, (« Me croiriez-vous si je vous dis qu'il a escaladé son lit à barreaux, pris son biberon et est remonté tout seul ? ») laquelle peut manifestement montrer qu'elle est fière de lui, considérez cet exemple comme une louange. N'accordez pas de point à cette sorte d'inversion sémantique si elle s'arrête avec un terme négatif ; cotez positivement seulement si quelques preuves de sentiments positifs sont présentes et seulement si le compliment est spontané.

Item 9 : La voix du parent exprime des sentiments positifs envers l'enfant.

Ce que vous recherchez ici est la preuve que le parent apprécie son enfant : l'intonation quand il parle de lui, la non-utilisation d'un ton de voix plat ou grincheux... En général, les commentaires seront accompagnés par des expressions faciales enjouées.

Item 10 : Le parent caresse ou embrasse l'enfant au moins une fois.

Dans « caresse » seront inclus un câlin, une caresse dans les cheveux, une caresse sur le bras ou la jambe, une marque d'affection, une caresse au visage... Envoyer un baiser dans le but d'établir un contact physique doit être compté comme un baiser. Toucher simplement l'enfant ne constitue pas une caresse.

Item 11 : Le parent répond positivement aux compliments faits par l'enquêteur à propos de son enfant.

Pour que le parent obtienne le point à cet item, le visiteur doit se souvenir de faire quelques compliments sur l'enfant. Assurez-vous que votre compliment soit sincère, c'est-à-dire de ne pas vous forcer à complimenter ce que vous ne ressentez pas par rapport à l'enfant. Normalement, vous n'aurez pas de difficultés à savoir comment coter, puisque un parent risque d'être d'accord avec vous, d'ajouter des faits pour vous encourager à continuer, sera heureux... Cependant, parfois vous aurez à peine plus qu'un « merci » dit sans sentiment ou avec un sourire gêné. Si c'est le cas, trouvez une autre occasion de complimenter l'enfant. Si vous recevez encore une réponse qui ne montre aucun sentiment ou plaisir, alors cotez négativement. Soyez vigilant pour observer l'expression faciale du parent lorsque vous complimentez l'enfant.

II. TOLERANCE – ACCEPTATION

Ce facteur couvre la tolérance qu'ont les parents face à des comportements plutôt négatifs de l'enfant et le refus de restrictions ou de punitions excessives.

Item 12 : Pas plus d'un cas de punition physique durant la semaine passée.

La plupart des parents définissent la punition physique en termes de fessée ; d'autres considèrent comme punition physique les punitions données par quelque chose d'autre que la main. Certains parents considèrent les restrictions ou bien le fait de secouer l'enfant comme une punition physique.

Notre définition inclut tout cela même si le parent a une idée différente (une punition physique est forcément administrée par une ceinture ou un autre objet). Si l'enfant est frappé, secoué, poussé contre un mur ou un objet, battu ou juste cogné fort avec un doigt : cotez positivement.

Item 13 : La famille a un animal de compagnie.

Cet item est similaire au n°19, cela surprend car on s'attendrait plus à le retrouver dans la sous-échelle « Variabilité de l'environnement ». Cependant le même raisonnement qui nous autorise à parler de l'acceptation des parents à laisser des livres à disposition pour l'enfant peut s'appliquer au fait d'avoir un animal ! Un animal dans la maison d'un très jeune enfant signifie des problèmes multipliés par deux pour les parents. Ainsi, avoir un animal à la maison montre un haut niveau de tolérance. Cela semble incroyable que cet item puisse poser une quelconque ambiguïté mais apparemment certains visiteurs ont des problèmes

pour décider si telle ou telle espèce d'animal peut être considérée comme un animal de compagnie.

Notre définition se rapporte à un animal dont la famille prend soin et avec qui l'enfant peut jouer ou qu'il peut regarder. C'est-à-dire un animal qui reste dans la maison quasiment tout le temps plutôt que de façon provisoire (comme un chien, un chat, un oiseau, une tortue, un poisson rouge, un hamster contrairement à une sauterelle capturée, un oiseau blessé ou un bocal plein de lucioles...).

Item 14 : Le parent ne crie pas après l'enfant.

Pour que cet item soit coté positivement, le parent ne doit pas élever la voix à un niveau supérieur à celui nécessaire par rapport à la distance qui le sépare de l'enfant.

Item 15 : Le parent n'exprime pas de contrariété évidente ou d'hostilité par rapport à l'enfant.

La mère obtiendra un score négatif si elle se plaint qu'il est difficile de s'occuper de son enfant, qu'il l'épuise ou si elle le qualifie de « vilain » sans que ce soit sur le ton de la blague comme décrit plus tôt, qu'elle dit qu'il ne sera pas très futé... D'autres exemples de mauvais scores peuvent être retenus comme « Je ne sais pas ce que je vais faire de cet enfant » ou « Cet enfant me rend folle ». Une mère peut dire à l'enfant d'arrêter de faire quelque chose à plusieurs reprises durant l'entretien, néanmoins elle aura un point positif si son ton général est bienveillant.

Item 16 : Le parent ne donne ni de gifle ni de fessée à l'enfant durant la visite.

Parfois l'enquêteur ne sait pas si la mère joue avec l'enfant ou si elle le frappe véritablement. La meilleure façon de le savoir est de voir le comportement de l'enfant. S'il réagit de façon heureuse, c'est sûrement que l'interaction mère/enfant est positive. Si l'enfant fronce les sourcils, a un regard malheureux, pleurniche ou crie, vous pouvez être quasiment sûr que peu importe ce que voulait faire la mère, l'enfant l'a mal perçu. On cotera alors l'item négativement.

Item 17 : Le parent ne gronde pas ou ne critique pas l'enfant durant la visite.

Cet item ressemble au n°15. Cependant, la principale différence est qu'ici, le parent doit faire la remarque négative directement à l'enfant. Cela correspond à

« Tu es une vilaine fille » et non pas « Elle est vilaine ». Si une telle remarque est dite une ou plusieurs fois, on cote négativement ; sinon on cote positivement.

Item 18 : Le parent n'interfère pas ou ne limite pas l'enfant plus de trois fois durant la visite.

Les limitations et interférences renvoient ici à des choses comme : éloigner un jouet de l'enfant, remettre par terre un enfant qui a grimpé sur le canapé, mettre un enfant qui marche à quatre pattes dans son parc ou dans son lit à barreaux, lui donner une tape parce qu'il commençait à prendre le sac de l'enquêteur. Dans le dernier cas, l'item 16 serait coté négativement. Les limitations peuvent aussi être verbales « Arrête ça », « Sors de là ». Il ne faut pas prendre en compte les actions visant à empêcher l'enfant de se faire mal, comme l'empêcher de courir au milieu de la rue.

Item 19 : Au moins 10 livres sont présents et visibles.

Cet item paraît moins conforme aux attentes du facteur de « Tolérance » que les autres. Pourtant avoir des livres à la maison avec un jeune enfant, présente toujours un risque qu'ils soient déchirés ou abîmés. Leur présence et accès identifient au moins une volonté de s'occuper de la curiosité et des explorations de l'enfant (ceci est une forme claire de tolérance). Le mot « visible » a été ajouté à cet item pour en faire un item d'observation et non pas d'entretien. Cependant, être capable d'observer s'il y a des livres peut impliquer de demander à visiter le domicile sans que les parents l'aient proposé spontanément. Dans ce cas, n'hésitez pas à demander quels livres la famille possède. Cet item nous aidera à savoir si l'enfant grandit dans une famille de lecteurs ou dans une famille qui apprécie d'avoir des livres dans la maison. Par exemple, il peut y avoir une série de livres de référence sur une étagère qui ne sont visiblement pas utilisés souvent. On cotera quand même l'item positivement, la présence des livres révélant une valeur familiale importante.

III. ORGANISATION

Ce facteur fait référence à tout ce qui est régulier et prévisible dans l'emploi du temps de la famille, à la sécurité de l'environnement physique et à l'utilisation par la famille des services de la communauté.

Item 20 : L'éducation de l'enfant est apportée par un des trois substituts réguliers.

Le but de cet item est de déterminer si l'environnement social de l'enfant est assez prévisible et stable. Si la mère dit que chaque fois qu'elle sort elle laisse son bébé avec sa fille de 10 ans, on cote positivement même si l'enquêteur peut poser des questions sur la fiabilité de la petite fille. On peut aussi considérer le père comme un substitut dans cet item (si c'est régulier). Si personne ne garde l'enfant, peu importe la situation, on cote positivement.

Item 21 : L'enfant est emmené dans un magasin d'alimentation au moins une fois par semaine.

Cet item tente de mesurer l'étendue des contacts que le jeune enfant a. Un magasin d'alimentation est un environnement très stimulant et peu importe sa taille, on cote positivement. Ne pas différencier le supermarché de la supérette du quartier. Un autre lieu qu'un magasin d'alimentation (fleuriste par exemple) ne compte pas.

Item 22 : L'enfant sort de la maison au moins quatre fois par semaine.

L'enfant n'a pas besoin de sortir très loin pour que cet item soit coté positivement (le jardin est suffisant). Le but de l'item est de savoir si l'enfant est exposé à des bruits ou à la vue d'objets et de gens autres que ceux qu'il voit habituellement à la maison.

Item 23 : L'enfant se rend régulièrement chez le médecin ou en PMI.

Cet item est prévu pour à la fois confirmer la régularité de l'environnement et le fait que cet environnement offre un certain nombre des conditions nécessaires pour la croissance et le développement, comme les examens ou les soins médicaux préventifs. La cotation peut être ajustée à l'âge de l'enfant. Par exemple : environ tous les mois quand l'enfant a 8-9 mois et ensuite tous les six mois voire tous les ans.

Item 24 : L'enfant a un coin spécial pour ses jouets et ses trésors.

Cet item reflètera la prévisibilité de l'environnement de l'enfant. Cet endroit spécial pourra être un placard, un tiroir, un panier en plastique ou encore une boîte en carton ou un sac. Cela n'a pas besoin d'être un coffre sophistiqué acheté spécialement pour les jouets de l'enfant. Cela n'a pas non plus besoin d'être dans une pièce spéciale ou exclusivement réservée à cet enfant de la famille, il

peut être partagé avec son/sa frère/sœur. L'essence-même de l'item est l'accessibilité de cet endroit pour que l'enfant y prenne ou y range des jouets quand il le veut.

Item 25 : Le milieu où joue l'enfant est sûr.

Le visiteur utilise ici son bon jugement. Par exemple, s'il y a des morceaux de verre par terre, un meuble avec des échardes, des clous ou des épingles exposés, un ventilateur avec les pâles à nu, un tableau avec des punaises, des escaliers non protégés (avec un bébé qui commence à marcher), une maison si proche de la route que l'enfant ne peut pas jouer en sécurité dans le jardin, des queues des casseroles dépassant de la cuisinière... l'item est coté négativement. Le désordre ne constitue pas un risque à moins qu'il soit d'une telle ampleur que l'enfant pourrait être blessé.

IV. MATERIEL EDUCATIF

Ce facteur traite de l'apport de jeux appropriés et de matériels éducatifs capables de stimuler le développement. Ce facteur aurait pu être appelé « jeux et équipement pour soutenir le développement ». Historiquement, il avait d'ailleurs été appelé de la sorte. Mais en essayant de réduire tous les noms des sous-échelles, les auteurs se sont mis d'accord sur le véritable dénominateur commun des items inclus dans cette catégorie. C'est un matériel qui, quand il est utilisé par le bébé et le tout-petit, lui fournit des outils pour le développement et l'affinement des capacités cruciales devant être acquises durant ses premières années de vie. Ainsi cette sous-échelle a-t-elle été renommée matériel éducatif.

En cotant les items de cette section, il est important de garder en mémoire la fonction développementale soutenue par chaque type de jeu mentionné. Ce qui est crucial ici n'est pas que les jeux soient brillants ou neufs, chers ou faits à la main ou aient appartenu aux aînés. L'important est de savoir s'ils vont permettre à l'enfant de toucher, sentir, manipuler, bouger, écouter et s'amuser en même temps ! Aussi, il n'est pas important que ce soit les parents qui achètent le jouet. Ce qui compte c'est sa disponibilité pour l'enfant.

Pour chacun des items de cette sous-échelle, l'enfant doit avoir accès au jouet ou au jeu. Si quelqu'un a acheté le jouet pour un autre enfant de la famille

mais que son utilisation est interdite à l'enfant qui est le sujet de la visite alors le point ne doit pas être donné.

Item 26 : Jouet ou matériel pour l'activité motrice.

Les exemples sont un portique d'éveil, une balle, un cheval à bascule, une poussette, un trotteur pour bébé ou n'importe quel item mentionné au n°28. Si de tels objets ne sont pas fournis par le parent mais sont disponibles dans l'immeuble ou dans le lotissement, le point devra être accordé si l'enfant y a accès. Ce jouet n'a pas besoin d'appartenir à l'enfant, il peut être partagé avec la fratrie. Cependant, il doit être à sa disposition quand il veut l'utiliser. Ainsi, pour tous les items «jouets», le point ne sera pas accordé si quelqu'un a acheté le jouet à l'enfant mais que celui-ci a été perdu, cassé ou volé.

Item 27 : Jouet à pousser ou à tirer.

Les exemples sont les tondeuses à gazon-jouets, les aspirateurs-jouets, les jouets qui font du bruit quand on les pousse, les boîtes à musique sur canne, les xylophones tirés par une ficelle, les wagons... Accordez aussi le point à une boîte à chaussures avec une ficelle attachée dessus, à un véritable balai-mécanique (avec lequel l'enfant peut régulièrement jouer), ou à une cuisine montée sur roulettes que l'enfant est autorisé à pousser.

Item 28 : Poussette ou trotteur, voiture d'enfant, trottinette ou tricycle.

Ces items sont explicites : on accepte tout ce qui a des roues que l'enfant peut conduire en montant dessus ou en rentrant à l'intérieur. Une large roue-jouet que l'enfant peut manipuler est aussi acceptée.

Item 29 : Peluche ou jouet de rôle.

C'est un item qui a une valeur flexible avec l'âge. Pour les enfants jusqu'à l'âge de 18 mois, un ours en peluche, un autre animal en peluche ou une poupée pouvant fournir l'expérience tactile offerte par une peluche est accepté. Pour les enfants de 18 mois à 3 ans environ, n'importe quelle sorte de poupée ou de peluche qui stimule le faire-semblant est comptabilisée. Il peut parfois être plus difficile de se décider sur cet item quand l'enfant est un garçon, puisque les familles détestent souvent leur donner quelque chose de « typiquement féminin ». Dans ce cas, un costume de cowboy, un chapeau de policier ou de pompier est accepté. Des bottes de cowboy ne le sont pas.

Item 30 : Facilitateurs d'apprentissage : mobile, table et chaise, chaise haute, parc.

Ce qui est essentiel ici est que le parent fournisse à l'enfant un article considéré nécessaire pour divers types d'apprentissage, présenté comme plus que « juste quelque chose pour jouer avec ». (Le mobile est inclus pour avoir quelque chose d'applicable aux très jeunes enfants). Le parc peut sembler déplacé dans cet item. Il a été inclus car il fournit un environnement sûr dans lequel l'enfant peut jouer lorsque le parent ne peut pas fournir une surveillance directe. Cependant, afin que l'utilisation du parc obtienne un score positif, le parent devra indiquer que des jouets y sont placés quand le bébé y est. C'est également vrai pour la chaise haute.

Item 31 : Jouets de coordination œil-main simple.

Cet item implique des choses comme des petits objets qui peuvent être placés et sortis d'un récipient, des jouets avec plusieurs parties qui peuvent facilement s'assembler, des perles à assembler... Les objets doivent être assez petits et doivent demander des mouvements manuels précis. L'enfant doit être capable de les déplacer et de les manipuler en même temps.

Item 32 : Jouets de coordination œil-main complexe.

Manifestement, cet item est semblable au précédent, et les visiteurs devront juger de temps en temps si le jouet de coordination donné est « simple » ou « complexe ». Les deux offrent la combinaison d'éléments. La clé du jugement de complexité est si la combinaison qui résulte des manipulations de l'enfant peut créer un item différent de celui créé avec des combinaisons répétitives d'éléments identiques. Ainsi, les perles en collier (ayant pour résultat plus de perles sur la ficelle) sont un jouet de coordination œil-main simple ; des blocs de Lego® (qui peuvent avoir comme résultat des formes complètement différentes des formes des pièces individuelles) seront un jouet de coordination œil-main complexe. D'autres exemples de jouets de coordination œil-main complexe sont les écrous et les verrous, les Kapla®, les Meccano®, les pièces encastrables, etc. En cotant cet item, le visiteur doit se souvenir que ce qui est important n'est pas que l'enfant utilise un jouet potentiellement complexe d'une manière mature (par exemple, essayer de faire une maison avec des Lego®) ou d'une manière plutôt terre-à-terre (par exemple, faire une « route » en briques de même taille) : ce qui est mesuré est ce que le parent a fourni, et non ce que l'enfant peut faire.

Item 33 : Jouets pour la littérature et la musique.

Cela inclut les livres, disques, cassettes et CD, instruments musicaux en jouet... Bien que la partie « littérature » (livres, enregistrements, cassettes/CD) de cet item cause rarement des difficultés, la partie « musique » en cause. Un magnétophone que l'enfant peut manipuler serait un exemple parfait dans lequel de la musique et des histoires peuvent être écoutées. On prend également en considération l'âge de l'enfant en cotant l'item. Par exemple, un hochet avec un tintement musical sera accepté pour un bébé mais pas pour un jeune enfant. La radio est acceptable si l'enfant est autorisé à l'allumer et à sélectionner une station. La même chose est vraie pour un lecteur de cassettes ou de CD qui appartient à toute la famille. Pour qu'un score positif soit accordé à cet item, l'enfant doit être autorisé à manipuler les objets. Au moins deux types de jouets doivent être disponibles (un pour la littérature et un pour la musique) pour accorder le point à cet item.

Item 34 : Le parent fournit des jouets à l'enfant pour jouer pendant la visite.

Pour recevoir le point à cet item, le parent doit faire un effort pour veiller à ce que l'enfant ait quelque chose d'intéressant à faire pendant la visite. Si la visite se déroule dans une pièce qui contient de nombreux jouets ou la boîte à jouets de l'enfant, il faut supposer que la mère ait fait un effort spécial pour avoir quelque chose de disponible pour occuper l'enfant durant l'entretien. Si, cependant, l'enfant se lasse de ce qui est disponible et commence à pleurnicher ou à réclamer quelque chose à faire, cet item devra être coté positivement seulement si à ce moment le parent sort un nouveau jouet ou fait quelque chose d'autre pour divertir ou intéresser l'enfant.

Tout au long des items 30 à 34, la clé pour coter positivement est que l'enfant soit **autorisé à manipuler** l'objet même s'il peut ne pas avoir choisi de le faire. Par exemple, le parent peut signaler qu'il a acheté des blocs pour son enfant mais que l'enfant ne joue jamais avec. De ce cas, déterminez par des questions si c'est parce que l'enfant n'est pas intéressé ou si c'est parce qu'il les a gardés. « Fournir » exige que l'enfant n'ait pas l'interdiction d'y toucher, de le manipuler ou de jouer avec. Le parent n'a pas à être celui qui a acheté l'objet.

V. ENGAGEMENT

Ce facteur définit l'étendue de l'implication des parents dans les apprentissages de l'enfant et les stimulations qu'ils lui fournissent pour qu'il acquière une certaine maturité dans ses comportements.

Item 35 : Le parent parle à l'enfant pendant les activités ménagères.

Ici, « parler » à l'enfant signifie que le parent, au moment de ses propres activités, trouve un moyen d'inclure l'enfant dans ce qui se passe. Il peut directement parler à l'enfant « Bon, maman va faire la vaisselle maintenant » ou « C'est l'heure d'aller au travail ». Cependant, la mère peut simplement parler à l'enfant à propos de ses activités « Je ne vois pas comment une famille peut avoir une maison aussi sale ». L'important est que ces commentaires soient à portée de voix de l'enfant ou si possible par un contact visuel direct.

Item 36 : Le parent encourage consciemment le développement de l'enfant.

« Consciemment » est le premier mot clé, il indique l'attitude d'enseignement de la part des parents. Le deuxième mot clé est « encourage ». Pour encourager, le parent doit faire plus que seulement autoriser l'enfant à développer un comportement ou juste attendre que ce comportement survienne. Au contraire, le parent doit avoir un rôle actif (s'arranger pour aider ce développement, féliciter l'enfant pour ses efforts, répéter les occasions de développer une compétence...). On cote positivement les parents qui trouvent des moyens d'aider les apprentissages de l'enfant, qui mettent parfois un jouet hors de sa portée pour l'encourager à ramper, qui lui donnent une petite cuillère pour le laisser essayer de manger seul, qui essayent de lui apprendre des petites comptines...

Item 37 : Le parent investit dans des jeux éducatifs de qualité.

Les jeux éducatifs sont ceux qui, la première fois que l'enfant les voit, font appel à des capacités un peu au-dessus des siennes. Ainsi, ils impliquent l'acquisition de nouvelles compétences et offrent à l'enfant un défi. La plupart des parents achètent ce type de jouets, les mettent devant l'enfant et supposent que l'enfant devrait y arriver seul avec le temps. Coter positivement ici suppose que le parent vante les mérites du nouveau jouet, s'assoit par terre et joue avec l'enfant avec joie ou qu'il montre à l'enfant comment jouer avec et l'encourage. Les

encouragements ne doivent pas être des ordres comme « Va jouer avec ces jolis cubes que je t'ai achetés ».

Item 38 : Les parents organisent des moments où l'enfant peut jouer.

Cela ne veut pas dire que le parent décide de tout ce que l'enfant peut faire dans la journée. Cela se rapporte plutôt au fait que le parent se rend compte que le jeune enfant a une durée d'attention limitée dans le temps et qu'il a besoin de « propositions d'activités » de temps en temps. Cette organisation n'implique pas de requête verbale du parent pour jouer avec tel ou tel jouet. Cependant une requête verbale peut être acceptée si elle n'est pas dite de façon dure ou hostile. Par exemple, une mère qui fait remarquer que son enfant est agité, qui va ensuite prendre un jouet et le poser devant l'enfant, structure une période de jeux. On peut aussi coter positivement pour un parent qui parlera plus. Par exemple, « Pourquoi ne pas aller prendre ton jeu et jouer avec ? ». On cotera négativement dans le cas d'un « Je t'ai dit de jouer avec ton jeu et tu ferais mieux de m'écouter ».

Item 39 : Le parent fournit à l'enfant des jouets qui le stimulent pour développer de nouvelles compétences.

Coter cet item requière un certain jugement du visiteur au sujet des jouets qui sont ou non appropriés à une certaine tranche d'âge. On évalue ici les compétences des parents pour estimer les capacités de l'enfant, son intérêt pour tel ou tel jouet et la recherche d'objets stimulants pour son développement. On cotera positivement même si le parent surestime un peu les compétences que l'enfant s'apprête à acquérir. On cotera négativement dans le cas d'une grande sous-estimation de ce qu'est un jouet stimulant (très rare).

Item 40 : Le parent garde l'enfant dans son champ de vision, jette un œil sur lui régulièrement.

Cet item dépend du temps que le parent et l'enfant passent ensemble à la maison. « Régulièrement » signifie souvent : assez pour s'assurer de la sécurité de l'enfant et pour garder une sorte de contact « interpersonnel », le type de choses que les amoureux font quand ils sont dans la même pièce mais hors de portée l'un de l'autre.

VI. VARIABILITE de l'ENVIRONNEMENT

Ce facteur englobe l'intégration de l'enfant dans la vie quotidienne des parents et les événements qui amènent de la variabilité dans la vie de l'enfant (sans que cela soit désorganisé).

Item 41 : Le père s'occupe de l'enfant tous les jours.

S'il n'y a pas de père ou pas de figure paternelle à la maison, cotez négativement. Cependant, le « père » ne doit pas nécessairement être le mari de la mère ou même le père biologique de l'enfant. Il doit, néanmoins, être quelqu'un qui joue un rôle de père : petit ami de la mère, père de la mère... Pour coter positivement, le père n'a pas à vivre à la maison 24h/24, il doit juste avoir des contacts quotidiens avec l'enfant.

Item 42 : Les parents lisent des histoires à l'enfant au moins 3 fois par semaine.

Cet item se rapporte à des livres ou des magazines pour enfants et, excepté pour les jeunes enfants, ne doit pas se limiter à juste tourner les pages du magazine et dire des mots. Si le parent dit « Je ne le fais pas mais mon mari ou son frère/sa sœur le fait », coter positivement si le lecteur est assez âgé pour être un vrai lecteur.

Item 43 : L'enfant mange au moins un repas par jour avec son père et sa mère.

Ce peut être n'importe quel repas et l'enfant peut, soit être nourri ou alors être dans sa chaise haute à table. Il peut manger à une table séparée à côté de celle des parents et être inclus dans la conversation du repas. Dans les familles monoparentales où il n'y a pas de père ou personne qui joue ce rôle, on cote automatiquement négativement.

Item 44 : La famille va souvent rendre visite à des membres de leur famille ou reçoit de la visite environ une fois par mois.

« Famille » ne se réfère ici pas seulement à la famille immédiate (grands-parents, oncles et tantes). Il n'y a pas besoin qu'il y ait de lien de sang. Cependant, ce doit être quelqu'un qui est considéré comme faisant partie de la famille au sens plus large par les parents.

Item 45 : L'enfant a trois livres ou plus qui sont sa propriété.

Les livres peuvent être partagés avec les frères et sœurs mais ils doivent être reconnus comme étant à l'enfant au départ. Ils peuvent autrefois avoir appartenu à un des enfants plus âgés.

Observation et entretien

Nous recommandons de la flexibilité dans l'observation et l'entretien durant la visite au domicile, afin d'obtenir des informations valides sur l'environnement actuel de la maison de l'enfant. Les vraies maisons sont vivantes et dynamiques, et la plupart des parents sont spontanés et animés lorsqu'ils parlent de leur enfant. Dans ces cas-là, vous aurez une meilleure idée de l'environnement si vous laissez le parent faire l'entretien, adaptant vos questions à la réponse fournie, et enquêtez seulement quand nécessaire. Avec les autres parents, bien sûr, obtenir une information est comparable à leur arracher une dent. Dans ces cas-là, vous aurez besoin de diriger votre entretien prestement, notez (si vous ne l'avez pas déjà mémorisée) la formulation exacte des items, et assurez-vous que vous avez toutes les informations nécessaires. Dans certaines maisons, la flexibilité et l'absence de formalité de la part de l'enquêteur sont nécessaires pour éviter une atmosphère qui semble intrusive, sérieuse et formelle.

Ces remarques générales ne précisent pas quels items coter par l'observation ou par l'entretien. Cette information est fournie dans la feuille récapitulative à côté de chaque item. Pour les 45 items, il est précisé s'ils doivent être fondés sur l'**Observation (O)**, sur l'**Entretien (E)** ou sur l'**un ou l'autre (O/E)**. Pour les items codés comme **O/E**, préférez une cotation fondée sur l'observation.

Malgré l'exception des items 1 et 12 (et la possible exception de l'item 13), les dix-huit premiers items de la version pour le jeune enfant du H.O.M.E. sont entièrement fondés sur l'observation. Les items 1, 12, 20-23, 35-39 et 41-44 dépendent largement de l'entretien. Les items 13, 19, 24, 26-33 et 45 tombent dans la catégorie « l'un ou l'autre ». C'est-à-dire que l'observation peut fournir toutes les informations nécessaires pour coter, en particulier pour les items traitant des jouets et du matériel éducatif. Cependant, s'il est impossible de les observer, il est probablement mieux d'obtenir l'information nécessaire en interrogeant le parent plutôt qu'en demandant à voir une partie de la maison autre que la pièce choisie

par la mère pour la visite. L'item 40, classé en observation, ne dépend ni de l'observation ni de l'entretien. Il demande un jugement fondé sur ce qui a été vu et appris durant la visite, mais il devra être fondé sur ce qui a été observé.

➤ **Observations**

Même si le premier tiers de la version pour le jeune enfant du H.O.M.E. est fondé presque exclusivement sur l'observation, l'enquêteur ne doit pas s'attendre à faire toutes les constatations nécessaires pour obtenir un score dans le premier temps de la visite. En effet, la plupart des items ne peuvent pas réellement être cotés avant la toute fin de l'entretien, notamment ceux qui relèvent d'un comportement qui peut apparaître à n'importe quel moment de la visite ou qui requièrent un nombre spécifique d'occurrences durant toute la période d'observation (par exemple : louer l'enfant au moins deux fois).

Ce qui est essentiellement observée est la nature de l'interaction entre le parent et l'enfant. Même si les items sont binaires et semblent très réducteurs et froids, ils parviennent à communiquer le ton de l'interaction : est-il chaleureux et affectueux, ou distant voire hostile ? Y a-t-il un plaisir mutuel dans la relation ou de l'agacement et de la frustration ? Les besoins de l'enfant sont-ils reconnus et acceptés ou est-ce que les choses sont exécutées essentiellement à la demande du parent ? Ces manifestations subtiles de la nature de l'environnement familial vont en effet ressortir de ces items d'observation.

La connaissance des items avant la visite et la familiarité avec la répartition exacte des points choisis pour les items qui requièrent l'observation d'un nombre spécifique d'occurrences (par exemple : une fois, deux fois) vont aider l'enquêteur à rester vigilant tout au long de l'entretien. Pendant les moments de récapitulation de la visite, il est crucial de contrôler, de noter et, au cas où, de « simuler » quelque chose que l'enquêteur pourrait avoir oublié (par exemple : louer l'enfant pour noter la réaction de la mère) afin d'être capable de coter tous les items d'observation.

➤ **L'entretien**

Nous allons présenter deux approches de l'entretien pour les futurs utilisateurs : un entretien informel qui procède logiquement d'un domaine à l'autre

et ne tient pas compte de la position de l'item, et un programme structuré qui procède séquentiellement d'un item à l'autre. Les utilisateurs sont libres de choisir une de ces deux approches.

▪ L'entretien informel

Comme suggéré précédemment, l'information nécessaire pour coter tous les items fondés sur l'entretien peut être dérivée de questions couvrant approximativement quatre domaines de la vie familiale : les excursions à l'extérieur, le matériel éducatif et les jouets disponibles, les habitudes familiales ainsi que l'apprentissage et la discipline. Dans l'exposé qui suit, tous les exemples utilisent la « mère » comme le référent plutôt que le « parent », comme dans le cas de la feuille récapitulative. Bien que cela puisse sembler incohérent avec la décision d'utiliser le mot « parent », il est possible de donner une explication. Dans les enquêtes d'entretien suggéré, le ton conversationnel informel est recommandé. Le mot « parent » sonne guindé et formel, et, craignant que les utilisateurs non-initiés tentent d'adopter naïvement la formulation, le choix s'est porté vers l'utilisation d'un terme unique « mère ».

Les expéditions à l'extérieur

C'est un bon sujet par lequel commencer l'entretien avec un commentaire tel que : *Un enfant aussi jeune que ____ demande beaucoup de temps à une mère. Est-ce qu'il vous arrive de partir toute seule ?* Si la réponse est affirmative, demandez : *Qui prend soin de ____ quand vous partez ? (Item 20)*. Si la réponse n'indique pas que la mère a une personne régulière ou un petit groupe de personnes, demandez : *Est-ce que vous comptez sur lui (elle) d'habitude, ou avez-vous une personne différente à chaque fois ? (Item 20)*. Dans sa réponse elle peut indiquer qu'elle ne sort que lorsque le père est à la maison, et en la questionnant davantage, l'enquêteur peut utiliser cette piste pour obtenir l'information demandée à l'**item 41** (Le père prend soin quotidiennement de l'enfant).

Cette ouverture conduit logiquement à la question qui concerne les endroits où se rend la mère avec l'enfant, à savoir : *Donnez-moi quelques exemples d'endroits où vous allez et prenez ____ avec vous.* A part si cela est mentionné spontanément, demandez par rapport à l'épicerie (**Item 21**), le cabinet du médecin ou la clinique (**Item 23**), la famille (**Item 44**)... L'enquête sur la famille peut être immédiatement poursuivie par une question telle que : *Votre famille vient-elle souvent vous rendre visite ?* Notez que si la mère dit : « Je l'emmène avec moi

chez ma mère deux ou trois fois par semaine », il n'y a pas besoin de demander si la famille vient les voir. Le but de l'**item 44** est de déterminer si l'enfant a des contacts avec des membres de sa famille (au sens large), peu importe que l'enfant aille chez eux ou que ce soient eux qui viennent. Avant de quitter le domaine des expéditions, il faut être sûr d'avoir demandé la fréquence de telles activités.

Si la mère indique une haute fréquence des sorties, incluant éventuellement des balades en poussette, il n'y a pas besoin de demander si l'enfant va hors de la maison quatre fois par semaine (**Item 22**). Cependant, si la mère dit qu'elle prend rarement l'enfant avec elle dans ses sorties, il est nécessaire de poser des questions à ce sujet, à savoir : *Est-ce que vous l'avez déjà emmené au jardin et posé sur un tapis de jeu, ou l'avez-vous déjà promené dans une poussette ? A quelle fréquence ?*

Les jouets et le matériel éducatif disponibles pour l'enfant

Les questions de cette section de l'entretien peuvent être directement extraites des items inventoriés. L'enquêteur peut commencer par : *Je suis intéressé par les jouets et les jeux avec lesquels ____ aime jouer. Beaucoup de gens pensent que les jouets et le matériel de jeu ont beaucoup à apporter dans l'apprentissage de l'enfant.* La mère va probablement commencer par mentionner les jouets spécifiques que vous pouvez ensuite classer dans les items inventoriés. Si elle ne mentionne pas les objets spontanément, demandez pour chaque type en reprenant la formulation des items. Un enquêteur amical trouvera des opportunités de féliciter la mère quant à sa préoccupation au sujet des jeux ou dira quelque chose comme : *Je parie qu'il a aimé ça.* Si l'enquêteur est lui-même une mère, le protocole n'interdit pas de commenter un des jouets mentionnés par la mère : *Ma petite fille en a un et elle l'adore.* L'enquêteur aura à juger si les objets listés permettent à l'enfant de développer de nouvelles compétences (**Item 39**). A la fin de cette sous-échelle, demandez, si cela n'est pas visible (**Item 24**) : *Où gardez-vous ses jouets ? Avez-vous réservé une place spéciale pour eux ?*

C'est à ce moment de l'entretien qu'il est le plus facile de poser des questions sur les deux items traitant des livres de l'enfant. Si vous avez vu des livres pour enfants, vous pouvez commenter : *J'ai remarqué quelques petits livres pour enfants. Est-ce que ____ aime que vous les lui lisiez ?* Si la réponse est affirmative, demandez : *Combien de fois dans la semaine le faites-vous ?* Si vous n'avez pas vu de livres pour enfants, vous devez enquêter : *Est-ce que ____ garde*

ses livres avec ses jouets ou est-ce qu'il ne regarde pas encore de livres ? Ces questions donneront les informations nécessaires pour coter les **items 42 et 45**.

Les habitudes familiales

Dans cette partie de l'entretien, l'enquêteur essaye d'apprendre si la mère s'arrange pour accorder du temps et de l'attention à son jeune enfant quand elle fait ses tâches ménagères, si elle prend du temps juste pour l'enfant et si le père est impliqué dans le quotidien de l'enfant. Un bon début peut être le suivant : *Une des choses les plus dures quand on a un jeune enfant à la maison est qu'il demande beaucoup d'attention et que vous avez d'autres choses à faire en plus. Par exemple, comment vous organisez-vous quand vous faites la vaisselle (ou la lessive, ou le ménage) ?* Ce que vous voulez savoir ici est si la mère inclut l'enfant dans ces tâches et si elle fait l'effort de structurer des périodes de jeux sans demander à ce qu'il fasse tout cela par lui-même. Les questions aidantes pourraient être : *Quand vous faites le ménage, êtes-vous complètement concentrée dessus ou faites-vous parfois la conversation avec ____ (Item 35) ? Comment se met-il à jouer ? Le laissez-vous choisir ce qu'il veut faire, lui faites-vous quelques suggestions ou peut-être sortez-vous certains jouets (Item 38) ?* Ensuite, il est essentiel de savoir si la mère trouve du temps pour faire des choses spécialement planifiées pour l'enfant, par exemple : *Est-ce que vous aimez vous asseoir et jouer avec lui parfois ?* Si la mère dit oui, demandez-lui : *Pouvez-vous me donner un exemple ?* Demandez aussi : *Est-ce qu'il aime que vous fassiez ça ou préfère-t-il jouer tout seul avec ses jouets ?* D'après la description de ses actes et des sortes de jeux dans lesquelles elle s'engage avec son enfant, vous serez capable de déterminer si elle encourage consciemment les progrès développementaux (**Item 36**) et si elle investit dans des jeux éducatifs de qualité (**Item 37**).

Dans cette partie de l'entretien, vous allez normalement apprendre spontanément si la mère autorise l'enfant à s'engager dans un jeu salissant (**Item 1**). Sinon, une question peut être formulée pour cet item, par exemple : *Les bébés (ou les enfants) de cet âge aiment normalement jouer dans des choses qui les rendent tout sales (boue, eau, nourriture...). Le fait-il ? Qu'en pensez-vous ?*

En discutant des routines journalières, on peut aussi obtenir les informations nécessaires pour coter les items traitant des temps de repas, par exemple : *Comment dirigez-vous les temps de repas à la maison ? Est-ce que vous donnez à manger à ____ à table avec le reste de la famille, ou lui donnez-vous à*

manger séparément (Item 43) ? Si l'information n'est pas donnée spontanément en réponse à cette question, demandez : *Son père est-il là pour au moins un repas par jour ?*

Un autre item cherche à savoir si le jeune enfant est en contact avec son père ou une figure paternelle (**Item 41**). Cela peut être fait en utilisant simplement la formulation des items : *Est-ce que son père vous aide avec ____ ? Est-ce qu'il fait ce genre de choses régulièrement et au moins pendant 10 minutes ou alors chaque jour ?* Certains ont protesté contre ces items en raison du fait que beaucoup d'enfants à notre époque sont élevés dans des maisons sans père et que la présence de tels items pénalise automatiquement de tels enfants. Malgré ces objections, les items ont été laissés car ce sont de bons items au sens psychométrique et car la disponibilité d'un père pour son jeune enfant est indiscutablement un indicateur de la qualité de l'environnement familial.

Les questions autour des habitudes familiales sont une autre bonne occasion pour poser des questions au sujet des livres d'enfants (**Items 42 et 45**) si vous n'avez pas obtenu cette information avant. Par exemple, vous pourriez dire : *Il semble que vous ayez tous un emploi du temps assez chargé. Est-ce que cela vous laisse du temps pour lire des histoires à ____ ? Est-ce qu'il a des livres qui sont les siens exclusivement ? Combien environ ?*

Apprentissage et discipline

Le domaine final qui nécessite d'être traité par l'entretien, à moins qu'il ne soit couvert par les remarques spontanées de la mère, se rapporte à l'utilisation des punitions physiques. La plupart des items de ce domaine sont d'observation et un seul requiert une question durant la visite (**Item 12** : Pas plus d'un cas de punition physique durant la semaine passée). Manifestement, il est important que le questionnement de ce domaine sensible ne soit pas interprété comme menaçant ou désapprouvateur. Une bonne approche est de demander dans un langage concret, « *En général, vous obéit-il plutôt bien ? Ou avez-vous à le punir pour le faire obéir ?* ». Si la mère dit quelque chose comme, « *Je dois frapper ses mains (ou ses fesses ou ses jambes) pour qu'il fasse quelque chose (ou arrête de faire quelque chose)* », continuez avec : *Pensez à la semaine dernière et dites-moi combien de fois vous avez eu à faire cela*. Si, dans sa réponse, la mère n'a pas fait référence à la fessée comme sa technique de discipline, le visiteur peut l'interroger directement sur ses attitudes, à savoir : *Les mères à qui j'ai parlé ont des avis*

différents au sujet de la fessée pour les enfants aussi jeunes que _____. Certaines disent que c'est le meilleur moyen, d'autres y sont opposées. *Qu'en pensez-vous ?* Puis, si elle répond par quelque chose d'autre qu'une déclaration selon laquelle les enfants ne devraient jamais être frappés, questionnez sur la fréquence des punitions physiques durant la semaine passée (**Item 12**).

Résumé

Il est important de clore l'entretien avec des plaisanteries et de s'assurer que le parent n'a en aucun cas été contrarié par la visite. Un enquêteur sensible n'aura pas de problème à composer un scénario pour cette partie de la visite : *A-t-il été un bébé facile ? Est-il plus dur de s'occuper de lui que des autres enfants que vous avez eus ? Il est plutôt grand pour son âge : ce doit être un bon mangeur...* Aussi nous poussons les enquêteurs à encourager les parents à leur poser n'importe quelle question à ce moment et à être assez francs dans leurs réponses. Les parents vont fréquemment demander s'ils ont fait les bonnes choses ou s'ils ont acheté les bons jouets. L'enquêteur devra répondre avec autant de franchise et d'honnêteté que possible dans les limites de sa propre expérience et expertise. Il est important de mentionner que personne ne connaît les réponses à ces questions avec certitude. Enfin, le plus important est de remercier les parents cordialement pour leur participation.

▪ **Le programme d'entretien structuré**

Les questions d'entretien dans ce programme sont organisées dans l'ordre des items pour lesquels des questions sont nécessaires. Comme indiqué précédemment, il est préférable d'utiliser l'autre procédure, plus naturelle, laquelle requiert des sauts dans la fiche récapitulative. Une fois qu'un utilisateur est pleinement familier avec les items, de tels sauts ne représentent aucun problème. Cependant, certains utilisateurs ont exprimé une préférence pour un programme qui introduit les questions dans l'ordre des items à couvrir. Une telle procédure est aussi acceptable et ce programme est destiné à en faciliter l'usage. Les items qui n'apparaissent pas dans le programme sont cotés par l'observation.

Introduction

Je vais vous poser des questions sur votre quotidien à la maison : des choses que toute la famille peut faire ensemble, les excursions que vous faites et les visiteurs qui viennent vous voir, les jouets que vous avez pour que _____ joue

avec, les choses que _____ aime faire, comment vous éduquez et punissez _____, et quelles sont les routines familiales, des choses comme ça. Lorsque je les demande, il peut sembler que je saute d'un sujet à l'autre. Si je vais trop vite ou si vous avez des questions, n'hésitez pas à m'arrêter.

Item 1. *Les bébés (ou les enfants) de cet âge peuvent aimer manipuler. Parfois, ils adorent jouer avec des choses qui salissent (boue, eau, leur nourriture...). Le fait-il ? Qu'en pensez-vous ?*

Items 2-10. Observation

Item 11. Celui-ci ne nécessite pas une enquête spéciale en entretien, mais il requiert que le visiteur complimente l'enfant afin d'observer la réponse du parent. N'hésitez pas à répéter votre compliment jusqu'à trois fois (éparpillées dans l'entretien et non pas en succession rapide) si vous n'obtenez pas de réponse la première fois.

Item 12. *Et bien sûr, ils ne font pas toujours ce qu'on nous voulons qu'ils fassent. En général, est-ce qu'il vous obéit bien ? Le punissez-vous ? Que faites-vous pour qu'il obéisse ?* Si le parent dit quelque chose sur le fait de frapper l'enfant pour le faire obéir, enchaînez avec : *Pensez à la semaine dernière et dites-moi combien de fois vous avez eu à faire ça.* Si frapper n'est pas mentionné, demandez spécifiquement : *Est-ce que vous l'avez déjà frappé ?* Si la réponse est affirmative, dites : *Pensez à la semaine dernière et dites-moi combien de fois vous avez eu à le frapper.*

Item 13 (si non observé). *Est-ce que votre famille à un animal de compagnie ? Est-ce que _____ lui porte de l'attention ?*

Items 14-18. Observation

Item 19. Il a été décidé que cela devrait être un item d'observation, mais l'expérience a montré qu'il était un item « l'un ou l'autre ». Parfois, l'entretien va se dérouler dans une pièce (peut-être la cuisine) dans laquelle il n'y a pas de livres et vous aurez simplement à questionner à ce sujet. Demandez : *Avec un enfant aussi jeune que _____, vous n'avez probablement pas beaucoup de temps pour lire.* Attendez une réponse. Le parent qui lit va probablement répondre avec une

ANNEXE III

information telle que, « Je lis des magazines la plupart du temps » ou « Je lis le journal quand je peux » ou « Je lis parfois quand il fait la sieste ». Poursuivez avec une question spécifiquement dirigée sur les livres. *Est-ce que vous avez des livres pour vous-même ici dans votre maison ?* Vous n'aurez rarement, voire jamais, à demander : *Combien ?* Cependant, si cela est nécessaire pour obtenir l'information, demandez-le.

Item 20. *Un enfant aussi jeune que ____ est lié à vous la plupart du temps. Réussissez-vous à partir toute seule ?* Si la réponse est affirmative, demandez : *Qui prend soin de ____ quand vous partez ?* S'il n'est pas clair que l'enfant est gardé par une personne régulière ou un petit groupe de personnes, demandez : *Pouvez-vous normalement compter sur lui (ou elle), ou est-ce que vous avez une personne différente à chaque fois ?* Soyez sûr que le travail de la mère est considéré comme une raison de partir et déterminez si les arrangements au niveau du mode de garde sont stables ou chaotiques.

Items 21-23. *Dites-moi à quels endroits vous allez et prenez ____ avec vous ?* A moins que cela soit spécifiquement mentionné, demandez à propos de l'épicerie (**Item 21**) et de la clinique ou du cabinet du médecin (**Item 23**). Ensuite, demandez : *Combien de fois environ faites-vous ces sorties ?* (**Item 22**). Si aucune sortie n'est mentionnée, demandez : *Est-ce que vous emmenez ____ dans le jardin et le mettez dans un parc, ou le promenez-vous dans une poussette ? Combien de fois environ ?*

Item 24. Si un réceptacle spécial pour les jouets n'est pas visible, demandez : *Où est-ce que ____ garde ses jouets et ses trésors ?*

Item 25. Observation

Items 26-34. L'information pour coter ces items peut être facilement disponible. Même si c'est le cas, ils fournissent une opportunité plaisante pour discuter avec la mère. S'il est nécessaire de poser des questions spécifiques, dites : *Parlez-moi des jouets que vous avez achetés pour ____.* Si un manque d'indice ou d'information requiert de vous d'être plus spécifique, questionnez au sujet de :

- jouet ou matériel pour l'activité motrice (**Item 26**)
- jouet à pousser ou à tirer (**Item 27**)
- poussette ou trotteur, voiture d'enfant, trottinette ou tricycle (**Item 28**)

- peluche ou jouet de rôle (**Item 29**)
- facilitateurs d'apprentissage : mobile, table et chaise, chaise haute, parc (**Item 30**)
- jouet de coordination œil-main simple (**Item 31**)
- jouet de coordination œil-main complexe (**Item 32**)
- jouet pour la littérature et la musique (**Item 33**)

(Note : voir les descriptions des items pour une description complète des exemples acceptables de ces items.)

Item 34. Observation

Item 35. *Une des choses les plus dures quand on a de jeunes enfants à la maison est qu'ils demandent toujours de l'attention. Mais vous avez beaucoup d'autres choses à faire en plus de faire attention à eux. Par exemple, comment faites-vous quand vous avez besoin de faire la vaisselle, la lessive ou le ménage ?* Renseignez-vous pour savoir si la mère inclut l'enfant d'une quelconque façon (transporte l'enfant dans un transat où elle est, donne à l'enfant quelque chose à faire dans les environs, ou met l'enfant à un endroit où il ne va pas ralentir le travail). *Quand vous faites le ménage, est-ce que vous êtes entièrement concentrée sur ça, ou est-ce que parfois vous bavardez avec ____ pendant que vous travaillez ?*

Item 36. *Quelles sont les choses que vous essayez de lui apprendre à faire ?*

Item 37. *Parfois nous achetons toutes sortes de jouets créatifs pour nos enfants et ensuite ils ne semblent pas aimer jouer avec. Est-ce déjà arrivé avec ____ ?* Même si elle nie que cela est arrivé, demandez : *Comment arrivez-vous à le faire jouer avec un jouet dont vous pensez qu'il est spécialement bien ?*

Item 38. *Est-ce que ____ manifeste de temps en temps son ennui voire pleurniche quand il n'a rien à faire, rien pour jouer avec ? Si cela arrive, que faites-vous ?*

Item 39. Il peut être difficile de garder une longueur d'avance sur le développement d'un jeune enfant quand il faut acheter des jouets. *Comment prenez-vous des décisions sur les jouets à acheter ?*

Item 40. Observation

Item 41. Tout en obtenant les renseignements sur la famille pour la feuille récapitulative, l'enquêteur va apprendre s'il y a un père ou une figure paternelle vivant actuellement dans la maison. Manifestement, il est important de ne pas offenser la personne en posant des questions afférentes au père sans sensibilité par rapport aux réalités de la composition familiale. Ainsi, si les parents sont mariés et que le père vit avec la famille, demandez : *Est-ce que votre mari vous aide avec _____ ?* Si elle répond négativement, il n'y a pas besoin de questionner plus loin. Si la réponse est positive, demandez : *Le fait-il régulièrement ? Au moins 15 à 20 minutes ou plus par jour ?* S'il y a une figure paternelle à la maison mais que vous savez qu'ils ne sont pas mariés, demandez : *Est-ce que son père vous aide avec _____ ?* Approfondissez si nécessaire.

Item 42. *Votre fils (ou fille) est-il assez vieux pour aimer qu'on lui fasse la lecture ?* Si ces questions suscitent une réponse affirmative, demandez : *Combien de fois chaque semaine lui lisez-vous une histoire ?* Si la mère indique que quelqu'un d'autre dans la famille lit à l'enfant en question, questionnez pour savoir si le lecteur est assez vieux pour vraiment lire ou si les séances impliquent plutôt une dénomination d'images.

Item 43. *Comment aménagez-vous le temps des repas à la maison ? Est-ce que _____ mange à table avec le reste de la famille ? Ou est-ce que vous le nourrissez séparément ?* Si cela ne fournit pas d'information sur la présence du père, demandez : *Est-ce que son père est présent pour au moins un repas par jour ?*

Item 44. *Combien de contacts avez-vous avec les autres membres de votre famille – votre mère et votre père, frères et sœurs, belle-famille... ? A quelle*

fréquence viennent-ils vous voir ? A quelle fréquence allez-vous les voir ? (Souvenez-vous qu'ils ne doivent pas nécessairement avoir des liens de sang mais plutôt être définis comme la famille par le parent.)

Item 45. Il peut ne pas être nécessaire de poser des questions sur cet item, si les livres appartenant à l'enfant concerné traînent, vous ont été montrés... Si nécessaire, demandez : *Est-ce que _____ a des livres qui sont uniquement à lui ? Combien environ ?*

Si l'observation est délicate ou difficile sur les autres items (par exemple, avoir besoin d'une incursion non sollicitée dans une pièce autre que celle dans laquelle la visite a lieu), l'enquêteur devrait se sentir libre de poser une question qui va fournir la donnée nécessaire à la cotation. Les items pour lesquels de tels questionnements peuvent être nécessaires (classés comme « l'un au l'autre » dans la feuille de notation) sont les items **13, 19, 24, 26-33 et 45**. Ces items traitent tous de questions très pragmatiques, et le visiteur devrait s'enquérir sur eux en utilisant essentiellement la formulation de l'item.

Conclure l'entretien en faisant quelques plaisanteries avec la mère (voir les suggestions faites plus haut dans le résumé). C'est une bonne idée de lui donner quelque chose à faire à ce moment-là (un formulaire à remplir, un questionnaire...) afin de vous assurer que vous avez toutes les informations nécessaires pour coter le H.O.M.E. L'expérience de centaines d'autres utilisateurs de l'Inventaire dans diverses parties du monde, est que les parents apprécient presque toujours la procédure. Lorsque l'Inventaire est administré à plusieurs reprises dans les études longitudinales, aucun parent ne refuse les visites répétées. Dans ce cas, les utilisateurs potentiels doivent trouver une garantie considérable que les parents ne soient ni contrariés ni offensés par la procédure.

Cotation

Il est essentiel que l'enquêteur complète la cotation de l'Inventaire avant de quitter la maison. Si l'Inventaire est utilisé pour la recherche ou pour des raisons cliniques, il est tout à fait possible que le parent ait besoin de remplir une sorte de formulaire ou de questionnaire. Une bonne procédure est de lui demander de le faire après que l'entretien soit achevé. Pendant qu'il le fait, l'enquêteur aura une possibilité de s'assurer que toutes les informations nécessaires ont été obtenues pour permettre à chaque item d'entretien d'être coté. Cela fournit également une possibilité pour l'enquêteur d'étudier tous les items fondés sur l'observation et d'établir si des manœuvres (par exemple, complimenter l'enfant pour noter la réponse parentale) sont nécessaires.

Comme avec toutes les versions du H.O.M.E., la cotation pour tous les items de la version pour le jeune enfant est plus ou moins binaire. Notez le score pour chaque item dans la feuille de notation, puis plus tard transférez les sous-totaux et le total dans la feuille récapitulative. La feuille récapitulative contient les scores moyens obtenus par les échantillons standardisés pour toutes les sous-échelles et pour l'Inventaire total. Il y a normalement une divergence entre la moyenne pour l'Inventaire total et la somme des moyennes des sous-échelles. Cela est dû aux arrondissements faits sur les moyennes des sous-échelles afin de tous les reporter comme des nombres entiers.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

1. Liste des Tableaux

Tableau 1 : Répartition des mots selon leur catégorie grammaticale	32
Tableau 2 : Constitution de l'échantillon	33
Tableau 3 : Corrélations entre les différentes composantes de l'IFDC entre 8 et 15 mois	42
Tableau 4 : Corrélations entre les mots compris et les mots produits entre 8 et 15 mois	43
Tableau 5 : Récapitulatif des résultats au test de Friedman aux différentes sous-échelles du H.O.M.E.	44
Tableau 6 : Scores maximum et moyennes des scores des sous-échelles du H.O.M.E. à 8 mois ..	45
Tableau 7 : Moyennes des scores obtenus à chaque item du H.O.M.E.	45

2. Liste des Graphiques

Graphique 1 : Nombre moyen de gestes produits en fonction de l'âge	35
Graphique 2 : Nombre moyen de mots compris en fonction de l'âge.....	37
Graphique 3 : Répartition grammaticale des mots compris en fonction de l'âge	38
Graphique 4 : Nombre moyen de mots produits en fonction de l'âge	39
Graphique 5 : Répartition grammaticale des mots produits en fonction de l'âge	40
Graphique 6 : Nombre moyen de gestes, de mots compris et de mots produits en fonction de l'âge	41
Graphique 7 : Score total du H.O.M.E. en fonction de l'âge	43
Graphique 8 : Scores aux différentes sous-échelles du H.O.M.E. en fonction de l'âge.....	44

TABLE DES MATIÈRES

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
1.1 Secteur Santé :.....	2
1.2 Secteur Sciences et Technologies :.....	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE THEORIQUE	8
I. LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE	9
1. <i>Le développement des gestes.....</i>	9
1.1. Définition des gestes conventionnels	9
1.2. Acquisition des gestes conventionnels.....	9
1.3. Importance des gestes conventionnels dans le développement du langage	10
2. <i>Les formats de communication.....</i>	11
2.1. Définition de la notion de format	11
2.2. Types de formats.....	11
3. <i>Développement de la compréhension.....</i>	12
4. <i>Développement de la production des mots.....</i>	13
5. <i>Les différences interindividuelles.....</i>	15
5.1. Différences au niveau quantitatif	15
5.2. Différences au niveau qualitatif	15
5.3. Causes de ces différences.....	16
5.3.1. Les facteurs endogènes	16
a. Le sexe.....	16
b. Le rang dans la fratrie	16
5.3.2. Les facteurs exogènes	17
II. IMPACT DU MILIEU SOCIOPROFESSIONNEL SUR LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE	17
1. <i>Impact de l'environnement sur le développement lexical</i>	17
2. <i>L'apprentissage culturel</i>	18
2.1. La lecture partagée	18
2.2. Le jeu avec des jouets	20
2.2.1. Différences selon le milieu socioprofessionnel.....	20
2.2.2. Lien entre le jeu collaboratif et le langage	21
2.3. Le repas.....	22
III. CONCLUSION	23
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	24
I. PROBLÉMATIQUE.....	25
II. HYPOTHÈSES	25
1. <i>Hypothèses générales.....</i>	25
2. <i>Hypothèses théoriques</i>	25
PARTIE EXPERIMENTALE	27
I. LES OUTILS	28
1. <i>Home Observation for Measurement of the Environment (H.O.M.E.).....</i>	28
2. <i>Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC).....</i>	29
II. POPULATION.....	30
1. <i>Critères d'inclusion.....</i>	30
2. <i>Critères d'exclusion</i>	31
3. <i>Echantillon.....</i>	31
4. <i>Mode de recrutement</i>	31
III. PROTOCOLE	31
PRESENTATION DES RESULTATS.....	34
I. DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE	35

TABLE DES MATIERES

1.	<i>Développement des gestes</i>	35
2.	<i>Développement du lexique</i>	36
2.1.	Mots compris	36
2.1.1.	Analyse quantitative de la compréhension.....	36
2.1.2.	Analyse qualitative de la compréhension.....	37
a.	Noms	38
b.	Prédicats	38
c.	Items de classe fermée	38
d.	Autres (cris d'animaux et sons, jeux et routines).....	38
2.2.	Mots produits.....	39
2.2.1.	Analyse quantitative de la production.....	39
2.2.2.	Analyse qualitative de la production.....	39
a.	Noms	40
b.	Prédicats	40
c.	Items de classe fermée	40
d.	Autres	40
3.	<i>Développement langagier global</i>	41
3.1.	Evolution globale du développement langagier	41
3.2.	Analyse de corrélation entre les différents domaines	41
II.	H.O.M.E.....	43
1.	<i>Evolution des scores globaux du H.O.M.E.</i>	43
2.	<i>Evolution des scores aux sous-échelles du H.O.M.E.</i>	44
3.	<i>Evolution des scores items par items du H.O.M.E.</i>	45
III.	LIENS ENTRE H.O.M.E. ET IFDC.....	46
1.	<i>Gestes et H.O.M.E.</i>	46
2.	<i>Mots compris et H.O.M.E.</i>	46
3.	<i>Mots produits et H.O.M.E.</i>	46
IV.	CONCLUSION	46
DISCUSSION DES RESULTATS.....		48
I.	DÉVELOPPEMENT LANGAGIER	49
1.	<i>Gestes</i>	49
2.	<i>Compréhension</i>	49
3.	<i>Production</i>	50
II.	STIMULATIONS FAMILIALES.....	51
1.	<i>Réceptivité</i>	52
2.	<i>Tolérance</i>	53
3.	<i>Organisation</i>	54
4.	<i>Matériel éducatif</i>	55
5.	<i>Engagement</i>	56
6.	<i>Variabilité de l'environnement</i>	56
III.	LIENS ENTRE LES STIMULATIONS DE L'ENVIRONNEMENT ET LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER.....	57
1.	<i>Raisons liées à la méthodologie</i>	57
2.	<i>Raisons en lien avec le H.O.M.E.</i>	58
3.	<i>Raisons liées à l'âge d'apparition de l'influence des stimulations</i>	58
CONCLUSION.....		59
BIBLIOGRAPHIE.....		60
ANNEXES.....		64
ANNEXE I :		65
<i>Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC)</i>		65
ANNEXE II :		74
<i>Fiche récapitulative du H.O.M.E. I (0-3 ans)</i>		74
ANNEXE III :		77
<i>Traduction libre de l'Infant/Toddler H.O.M.E.</i>		77
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....		91
1.	<i>Liste des Tableaux</i>	91
2.	<i>Liste des Graphiques</i>	91
TABLE DES MATIÈRES		92

Aurélie Maufrais

Mathilde Roux

**ROLE DES STIMULATIONS SOCIALES SUR LE DEVELOPPEMENT DU
LANGAGE ENTRE 8 ET 15 MOIS**

93 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2010

RESUME

Dans le développement du langage de l'enfant, le courant de la psycholinguistique interactionnelle accorde une importance primordiale aux interactions de l'enfant avec son environnement. Nous avons donc choisi d'étudier le rôle des stimulations sociales sur ce développement entre 8 et 15 mois. Pour cela, nous avons utilisé deux outils. L'Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC), questionnaire parental, mesure la compréhension ainsi que les productions gestuelle et lexicale de l'enfant. Le Home Observation for Measurement of the Environment (H.O.M.E.) I (adaptation libre de l'Infant/Toddler H.O.M.E.) est un entretien accompagné d'une observation discrète et semi-dirigée qui permet d'évaluer les stimulations sociales reçues par l'enfant. Notre étude a été réalisée de manière longitudinale sur un échantillon de 22 enfants issus d'un milieu socioprofessionnel élevé.

Nos résultats ne nous ont pas permis de mettre en évidence un lien entre les stimulations sociales et le développement du langage entre 8 et 15 mois. Cependant, nous observons une augmentation et une diversification des stimulations familiales et des productions des enfants à ces âges.

MOTS-CLES

Catégorie socioprofessionnelle - Développement du langage - Enfant (8-15 mois) - H.O.M.E. – IFDC - Stimulations sociales

MEMBRES DU JURY

BO Agnès – CANAULT Mélanie – HILAIRE-DEBOVE Géraldine

MAITRE DE MEMOIRE

KERN Sophie

DATE DE SOUTENANCE

1^{er} juillet 2010
