



HAL
open science

Évaluer les débuts du langage avec le DLPF. Lexique, grammaire et pragmatique chez le jeune enfant

Dominique Bassano, Florence Labrell, Philippe Bonnet

► **To cite this version:**

Dominique Bassano, Florence Labrell, Philippe Bonnet. Évaluer les débuts du langage avec le DLPF. Lexique, grammaire et pragmatique chez le jeune enfant. 2020. halshs-02436994

HAL Id: halshs-02436994

<https://shs.hal.science/halshs-02436994v1>

Submitted on 13 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉVALUER LES DÉBUTS DU LANGAGE AVEC LE DLPF

Lexique, grammaire et pragmatique chez le
jeune enfant

Dominique Bassano
Florence Labrell
Philippe Bonnet

[2020]

« *Development is a process of emergence.* »
Elman, Bates, Johnson, Karmiloff-Smith, Parisi & Plunket
(1996, p. 359)

La période qui s'étend de un an à quatre ans environ est cruciale pour l'acquisition du langage oral, que l'enfant met en place en intégrant les trois dimensions fondamentales du lexique, de la grammaire et de la pragmatique. Cet apprentissage définit un domaine de recherche en pleine expansion, reconnu pour avoir des retombées majeures dans les champs de l'éducation et de la santé. Or, il existe encore actuellement peu d'outils permettant d'évaluer ou d'analyser le développement du langage durant cette période charnière, et peu de recherches qui en donnent une vision d'ensemble à la fois précise et synthétique. C'est à ces objectifs que répondent le DLPF et son étude de référence, présentés dans cet ouvrage.

**A tous les enfants et tous les parents
qui ont participé à cette étude...**

Dominique Bassano est psycholinguiste, directrice de recherche honoraire au CNRS, spécialiste de l'acquisition du langage chez les jeunes enfants.

Florence Labrell est professeure des universités, spécialisée en psychologie du développement et en psychologie des apprentissages.

Philippe Bonnet est statisticien, ingénieur de recherche honoraire au CNRS, spécialisé en analyse des données multidimensionnelles.

SOMMAIRE DÉTAILLÉ

INTRODUCTION	5
CHAPITRE I - LE DLPF ET SON ÉTUDE DE RÉFÉRENCE	15
Section 1 – Qu’est-ce-que le DLPF ?	17
1.1. Un outil de recueil de données par rapports parentaux	17
1.2. Un outil couvrant une large période d’âge et ciblant la production	19
1.3. Un outil tridimensionnel : lexique, grammaire, pragmatique	21
Section 2 - Le DLPF en détail : structure et contenu	27
2.1. Élaboration du questionnaire	27
2.2. Partie I – Vocabulaire : Mots employés par les enfants	28
2.3. Partie II – Phrases et Grammaire	30
2.4. Partie III – Communication et Utilisation du langage	32
Section 3 - L’étude de référence du DLPF	35
3.1. Recueil des données	35
3.2. Population	36
3.3. Traitement et principes d’analyse des données	38
CHAPITRE II - LE DÉVELOPPEMENT DU LEXIQUE	
VOCABULAIRE : MOTS EMPLOYÉS PAR LES ENFANTS	43
Section 1 – Pour évaluer le développement du lexique : les scores de production de mots	44
1.1. Le vocabulaire total : score lexical global	45
1.2. Les quatre catégories de mots : scores lexicaux catégoriels	47
Section 2 – Pour approfondir l’analyse des acquisitions lexicales : mots et classes de mots	52
2.1. Les items para-lexicaux	52
2.2. Les mots à valeur référentielle : les noms	53
2.3. Les mots à valeur prédicative : verbes et adjectifs	56
2.4. Les mots grammaticaux	57
2.5. Synthèse des principaux changements	59
Section 3 – Vers une vue d’ensemble : l’organisation lexicale et ses transformations	60
3.1. Évolution de l’organisation lexicale en fonction de l’âge	60
3.2. Évolution de l’organisation lexicale en fonction de la taille du vocabulaire	61
Section 4 – Bilan et mise en perspective des apports sur le développement du lexique	66
4.1. Principaux apports de l’étude de référence	66
4.2. Mise en perspective et discussion des résultats	69

CHAPITRE III - L'ÉMERGENCE DES COMPÉTENCES GRAMMATICALES PHRASES ET GRAMMAIRE	75
Section 1 : Pour évaluer le développement grammatical : les scores de morphologie et de complexité syntaxique	76
1.1. Quatre scores de morphologie	76
1.2. Un indicateur de combinaison de mots	80
1.3. Deux scores de complexité syntaxique	81
Section 2 – Pour approfondir l'analyse des acquisitions grammaticales : formes, structures et phrases complexes	84
2.1. Formes du groupe nominal	84
2.2. Formes verbales régulières	86
2.3. Formes particulières de verbes	89
2.4. Formes verbales erronées	90
2.5. Structures complexes	91
2.6. Phrases complexes	92
Section 3 – Vers une vue d'ensemble du développement grammatical	93
3.1. L'organisation des capacités morphologiques	94
3.2. L'organisation des capacités syntaxiques	95
Section 4 – Bilan et mise en perspective des apports sur le développement grammatical	97
4.1. Principaux apports de l'étude de référence	98
4.2. Mise en perspective et discussion des résultats	105
CHAPITRE IV - L'ÉMERGENCE DES COMPÉTENCES PRAGMATIQUES COMMUNICATION ET UTILISATION DU LANGAGE	111
Section 1 – Pour évaluer le développement pragmatique : des scores pour les échanges langagiers, l'expression des actes de parole et l'organisation des messages	112
1.1. Les scores de participation aux échanges langagiers	113
1.2. Les scores d'utilisation du langage dans les actes de parole	115
1.3. Les scores d'organisation discursive des messages	117
Section 2 – Pour approfondir l'analyse de la participation aux échanges langagiers	119
2.1. Intelligibilité des messages	119
2.2. Attention et réaction à autrui	120
2.3. Adaptation à la situation de communication	121
2.4. Pertinence de la réponse	122
2.5. Conversation et tours de parole	123
2.6. Maintien du thème de l'échange	123
Section 3 – Pour approfondir l'analyse de l'utilisation du langage et des actes de parole	125
3.1. Expression des désirs et émotions	126
3.2. Requêtes : les demandes d'objet	127
3.3. Questions : les demandes d'information	128
3.4. Assertions simples : dénominations, descriptions	129
3.5. Rapports d'événement et explications	131

Section 4 – Pour approfondir l’analyse de l’organisation discursive des messages	132
4.1. Référence aux personnes	133
4.2. Référence au temps des événements	135
4.3. Enchaînement de phrases	137
4.4. Procédés discursifs	139
Section 5 – Vers une vue d’ensemble du développement pragmatique	140
5.1. L’organisation des capacités de participation aux échanges langagiers	140
5.2. L’organisation des capacités d’utilisation du langage et des actes de parole	142
5.3. L’organisation des capacités d’organisation discursives des messages	144
Section 6 - Bilan et mise en perspective des apports sur le développement pragmatique	145
6.1. Principaux apports de l’étude de référence	145
6.2. Mise en perspective et discussion des résultats	154
CHAPITRE V – RELATIONS ENTRE LES TROIS DOMAINES LANGAGIERS ET COHÉRENCE DE L’OUTIL	163
Section 1 – Description des variables d’intérêt et étude des corrélations	163
Section 2 – Analyse multidimensionnelle	170
CONCLUSION GÉNÉRALE	177
GLOSSAIRE	189
BIBLIOGRAPHIE	195
ANNEXES	209
ANNEXE I – Tableaux de Résultats pour la Partie I du Questionnaire ‘Vocabulaire : Mots employés par les enfants’ (I.1. à I.6)	210
ANNEXE II – Tableaux de Résultats pour la Partie II du Questionnaire ‘Phrases et Grammaire’ (II.1. à II. 11)	217
ANNEXE III – Tableaux de Résultats pour la Partie III du Questionnaire ‘Communication et utilisation du langage’ (III.1. à III. 9)	228
Annexe A – Exemple du Questionnaire <i>DLPF Version 4</i>	237
Annexe B – Guide de cotation	262

INTRODUCTION

L'objectif principal de cet ouvrage est de présenter l'étude de référence du DLPF, un questionnaire parental sur le « *Développement du Langage de Production en Français* » entre 18 et 42 mois. Ce questionnaire, élaboré par une équipe pluridisciplinaire constituée de psycholinguistes spécialistes des premières étapes de l'acquisition du langage, de psychologues cognitivistes spécialistes de la petite enfance et d'un statisticien, a été étalonné auprès d'enfants tout-venant dans trois dimensions essentielles de la compétence langagière émergente – le lexique, la grammaire et la pragmatique. L'étude de référence présentée ici établit l'outil en fournissant l'analyse des performances aux items documentés, ainsi qu'un ensemble d'indicateurs de base du développement langagier. Le DLPF pourra ainsi constituer un outil de premier ordre pour les chercheurs comme pour les praticiens du langage.

Les débuts du langage

L'enfant ne vient pas au monde avec le langage. Bien qu'il soit doté de prédispositions biologiques pour l'acquérir, il doit, pour communiquer avec son entourage, apprendre l'un des quelques six à huit mille systèmes symboliques conventionnels utilisés dans le monde, en l'occurrence la ou les langues parlées dans son environnement. On sait maintenant que le cerveau du nouveau-né dispose à la naissance d'environ 100 milliards de neurones fabriqués durant les derniers mois de la vie intra-utérine et organisés en régions cérébrales dont certaines dédiées au langage. Mais on sait aussi que les connexions entre les neurones ne sont alors établies qu'à 10%, et que le cerveau ne fonctionne que si les neurones sont connectés entre eux. La majorité des connexions neuronales se construit après la naissance durant les

premières années de vie, et cela grâce aux interactions de l'enfant avec son environnement. Immature à la naissance, le cerveau du petit d'homme se caractérise par un développement en interaction avec le monde, dans un contexte social et culturel qui impacte la structure cérébrale.

Compte tenu du haut degré de sophistication du langage, l'acquisition s'effectue de manière relativement rapide – et sans apprentissage explicite apparent : vers l'âge de quatre ans, l'enfant a normalement acquis l'essentiel du système de sa langue maternelle. Durant la première année de vie, les précurseurs ou conditions d'émergence du système linguistique proprement dit se mettent en place. Dès les premiers jours, et même avant, le nouveau-né distingue la parole humaine et manifeste une préférence pour la voix de sa mère, vraisemblablement sur la base des régularités rythmiques et mélodiques de la langue. Ces régularités prosodiques sont essentielles pour lui permettre de segmenter le flux de parole en unités lexicales. Très tôt, il discrimine les phonèmes, et petit à petit construit l'espace vocalique et le répertoire consonantique de la langue, mis en place vers la fin de la première année. Le babillage apparaît vers 6 à 9 mois, et la compréhension de mots, plus précoce que la production, a débuté durant la première année.

On considère généralement que le processus de constitution du système linguistique commence au début de la deuxième année avec l'émission des premiers mots conventionnels. Ce processus, qui implique la construction du sens et des représentations, est orchestré par la mise en place progressive des contraintes de base de la langue dans les trois domaines fondamentaux que sont le lexique, la grammaire et la pragmatique. L'acquisition du lexique correspond à l'élaboration du stock des unités de sens ou mots de la langue – le vocabulaire. L'acquisition de la grammaire permet à l'enfant de mettre les mots en relation au sein de structures syntaxiques et de phrases, et celle des compétences pragmatiques lui permet d'utiliser la langue dans la communication, selon les règles de la conversation et du discours. La participation conjointe de ces trois domaines est essentielle à l'acquisition du langage humain entre un et quatre ans.

L'acquisition du langage est un système complexe. Comme le soulignent les approches fonctionnalistes et constructivistes, elle résulte des interactions entre contraintes biologiques, cognitives et environnementales, ainsi que des interactions entre les composants du système linguistique lui-même (Elman, Bates, Johnson, Karmiloff-Smith, Parisi & Plunkett 1996 ; MacWhinney 1999 ; Tomasello 2003 ; pour des synthèses, voir notamment Bassano 2007 ; Kail 2012). Supposant un équipement neurobiologique approprié, le développement du langage s'appuie sur les remarquables capacités d'apprentissage de

l'enfant et sur la mise en place d'un ensemble de compétences communicatives et cognitives associées. Celles-ci incluent, comme on l'a vu, les capacités phonologiques de segmentation et production de la parole, mais aussi l'attention, la mémoire à court terme, l'imitation, la catégorisation, l'intentionnalité, etc. Le développement du langage ne peut pas non plus se faire sans les interactions langagières avec les membres du milieu d'appartenance, parmi lesquels les parents sont au premier plan. En retour, l'acquisition du langage oral durant les premières années de la vie constitue un socle essentiel pour d'autres apprentissages cognitifs et linguistiques, en particulier ceux de la lecture et de l'écriture.

Une réponse à un besoin : Le DLPF

Nous sommes partis du diagnostic de ce qui nous est apparu comme un besoin pour les enfants francophones. Certes, il existe un bon nombre de tests permettant une évaluation directe du développement du langage. Le lecteur pourra consulter les recensements effectués par J-A Rondal (1997/2003), par C. Billard et G. Dellatolas (2001), L. Vallée et G. Dellatolas (2005), par B. Piérart (2005), F. Estienne et B. Piérart (2006) et leurs collègues, ou encore par nous-mêmes (Bassano, Labrell, Champaud, Lemétayer & Bonnet 2005) - ainsi que, plus récemment, par C. Tourrette (2014). La plupart de ces outils¹ sont des batteries d'épreuves verbales et non verbales concernant diverses fonctions cognitives tout autant que le langage, et généralement destinés à des enfants de plus de quatre ans. Pour la période qui nous occupe, nous mentionnerons cependant l'EVALO 2-6 (Coquet, Ferrand & Roustit 2009, voir aussi l'analyse de Vannetzel & Coudougnan 2011), batterie très complète - et complexe - permettant une évaluation du langage oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois. En ce qui concerne l'évaluation directe, on peut également mentionner l'aide apportée par les guides d'analyse de la production spontanée. Ainsi, le F-LARSP (Maillart, Parisse & Tommerdahl 2012)² a pour objectif d'aider les chercheurs et cliniciens à analyser la grammaire et la morphologie dans des échantillons de productions spontanées. Il reste cependant que l'analyse de la production naturelle représente une entreprise longue et complexe et que les méthodes d'évaluation proposées en ce domaine ressemblent plus, selon nous, à des comptes rendus d'études qu'à des outils.

¹ On peut citer, par exemple, le TVAP de Deltour et Hupkens (1980), le BEPL de Chevrie-Muller, Simon, LeNormand et Fournier (1988), le test 0-52 de Khomsi (1987), le test ECOSSE de Lecocq (1996), le test ELO de Khomsi (2001), ou la batterie d'évaluation BREV (Billard et al. 2001). Nous mentionnerons aussi l'ECSP de Guidetti et Tourrette (2009), qui, de manière originale, concerne les compétences communicatives des enfants de 3 à 30 mois.

² Le F-LARPS est une adaptation au français de l'outil anglais du même nom (*Language Assessment, Remediation and Screening Procedure*, Crystal et al. (1976).

Le rapport de L. Vallée et G. Dellatolas (2005), établi à la demande du Ministère de l'Éducation Nationale, conclut sur l'intérêt de développer et valider des outils d'évaluation indirecte faciles d'emploi, tels que questionnaires destinés aux parents ou aux enseignants. S'agissant des évaluations indirectes, on dispose maintenant, pour les étapes très précoces, de l'IFDC, *Inventaire Français du Développement Communicatif* (Kern & Gayraud 2010), qui est l'adaptation française du CDI (*MacArthur-Bates Communicative Development Inventories*, cf. Fenson et al. 1993). L'IFDC est un questionnaire parental permettant d'évaluer le langage des très jeunes enfants, entre 8 et 30 mois, dans les domaines de la compréhension et de la production de mots ainsi que de la grammaire émergente. On dispose aussi de quelques questionnaires courts destinés aux enseignants, qui permettent d'évaluer le langage des enfants durant leur quatrième année : ainsi, le QLC (Chevrie-Muller, Simon, Dufouil & Goujard 1993), le DPL3 (Coquet & Gilles 2004) et le SELEFT4 (Labrell, Dellatolas, Griffini & Lalande 2013), qui est une forme très abrégée du DLPF Version 4. Pour l'empan plus large correspondant à celui du DLPF, il existe un questionnaire adapté de l'anglais, l'IDE, *Inventaire du Développement de l'Enfant* de 15 mois à 5 ans 11 mois (Duyme, Capron & Zorman, 2010), mais cet outil est très général et n'apporte guère de précisions sur le langage.

Il n'existait donc pas en France d'outil simple à utiliser donnant accès à une vue d'ensemble complète, unifiée et assez précise de la période de constitution du système linguistique par l'enfant, période qui s'étend du début de la production jusqu'au moment où, vers trois ans et demi ou quatre ans, le langage commence à fonctionner véritablement comme un système de communication structuré. Or, une bonne connaissance des étapes et processus de mise en place du langage durant cette période, époque charnière de la préscolarisation et du début de la scolarisation à l'école maternelle, est essentielle pour aider les jeunes enfants à développer pleinement leurs capacités linguistiques, ainsi que pour identifier et caractériser les éventuelles difficultés, plus ou moins sévères, auxquelles ils peuvent être confrontés.

Le DLPF comble cette lacune. Nous avons voulu créer un outil d'investigation du développement du langage des enfants français qui couvre la période cruciale de 1 à 4 ans, durant laquelle l'enfant constitue le système de sa langue. Nous avons choisi la méthode, relativement simple, de recueil par questionnaire aux parents, popularisée par le *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories*, parce qu'elle a fait la preuve de ses qualités, notamment liées au fait que les parents sont de très bons observateurs du langage de leurs jeunes enfants. Nous avons conçu un outil tridimensionnel, couvrant les trois dimensions lexicale, grammaticale et pragmatique – la prise en compte de cette dernière dimension est

particulièrement innovante puisqu'on ne la trouve dans aucun des autres instruments de ce type. Nous l'avons souhaité le plus complet possible, afin qu'il puisse servir à la fois la recherche et à l'évaluation, à différents niveaux de précision. Rançon de sa complétude, le questionnaire peut paraître long. On notera toutefois que l'outil est modulaire. Bien que l'intérêt à traiter à la fois les trois parties (Vocabulaire, Grammaire et Pragmatique) soit évident, l'utilisateur qui le souhaite peut les dissocier et ne se servir que de l'une ou de l'autre.

Cet outil et son étude de référence s'adressent donc à des publics variés, tels que chercheurs en acquisition du langage ou en psychologie du développement souhaitant disposer de connaissances sur le niveau de langage des participants à leurs études, professionnels de la petite enfance, thérapeutes, cliniciens et orthophonistes en charge d'enfants présentant des dysfonctionnements ou un développement non typique...

Le DLPF et son étude de référence

L'élaboration et la mise en fonction du DLPF ont été longues³. Créé et validé au cours des années 2000, l'outil a été présenté dans plusieurs articles (Bassano et al. 2005 ; Labrell, Bassano, Champaud, Bonnet & Lemétayer 2005 ; Bassano 2008a). Dans son format initial, il se présente sous la forme de quatre documents indépendants appelés « Versions », qui sont adaptées à l'âge des enfants et aux étapes de la progression du langage : jusqu'à 24 mois, de 25 à 30 mois, de 31 à 36 mois, de 37 à 42 mois et au-delà. Chacune des quatre versions comporte trois parties, « Vocabulaire : mots employés par les enfants », « Phrases et Grammaire », « Communication et Utilisation du langage », dans lesquelles l'inventaire est cumulatif au fur et à mesure des versions. Ces documents ont été largement diffusés et restent à la disposition de ceux qui le souhaitent. Le Questionnaire dans sa Version 4, la plus complète, est joint en annexe (Annexe A).⁴

L'étude de référence présentée dans cet ouvrage a été réalisée sur un échantillon total de 517 enfants tout-venant répartis en 25 niveaux d'âge ou mois chronologiques, de 18 à 42 mois. Elle établit les performances relatives à différents ensembles de capacités langagières dans les trois domaines du lexique, de la grammaire et de la pragmatique, en correspondance avec les trois parties du questionnaire. Pour chacun des trois domaines langagiers, nous donnons des éléments permettant une évaluation des performances dans les principaux registres (des scores, avec moyennes et écart-types), mais aussi, pour les lecteurs qui

³ Le projet a reçu l'aide d'un contrat ACI *École et Sciences Cognitives* dans le programme « *Apprentissage des langues : dysfonctionnements et remédiations* », 2000-2003.

⁴ A partir de la Version 4, une nouvelle version a été créée, le « *DLPF, Version de Synthèse 18 - 42 mois* », qui regroupe les quatre versions dans un même document organisé selon la progression des enfants.

souhaitent approfondir l'investigation, des descriptions plus fines concernant les items particuliers à la base des scores, ainsi que des analyses plus élaborées et des vues d'ensemble sur l'organisation et le développement du domaine considéré. L'exposé des analyses dans chacun des trois domaines se termine par un bilan présentant une synthèse des principaux résultats obtenus et leur mise en perspective par rapport à l'état de la recherche.

Les perspectives d'utilisation : éducation, santé, recherche...

Ainsi assorti de son étude de référence, le DLPF présente un potentiel d'utilisation dans trois directions principales que nous évoquons rapidement.

L'éducation. Les éducateurs et enseignants des structures concernées par la petite enfance sont les premiers susceptibles d'être intéressés par cet outil. La petite enfance est tout à la fois une période cruciale pour le développement de la personnalité, de l'affectivité et de la confiance en soi et une période de grande plasticité cérébrale, particulièrement favorable aux apprentissages et à l'intégration des connaissances. L'apprentissage de la langue orale est un enjeu majeur de cette période. Il apparaît comme l'une des missions principales des petites sections de l'école maternelle ou des autres structures d'accueil, telles les crèches ou les garderies. Chacun est maintenant conscient que la maîtrise du langage oral est un facteur important de la réussite scolaire ultérieure, en particulier pour l'accès à l'écrit et à la culture (voir notamment le rapport d'A. Florin 2007).

L'ensemble des professionnels de la petite enfance qui prennent le relais des parents auprès des jeunes enfants - enseignants, éducateurs, assistants maternels, etc. - ont un rôle à jouer pour aider au développement du langage. On considère maintenant qu'un environnement langagier interactif, riche et varié tend à favoriser l'acquisition du langage, particulièrement dans certains domaines comme celui du vocabulaire. Dans cette perspective, la communauté se préoccupe de plus en plus de la question des inégalités sociales contre lesquelles le système éducatif a pour vocation de lutter dès la petite enfance en fournissant à tous de bonnes conditions d'apprentissage. On a vu ainsi se développer des programmes de renforcement des acquisitions langagières ciblant les « petits parleurs »⁵. Cependant, comme le soulignent certains professionnels et spécialistes de la petite enfance, le problème est très certainement à poser en amont, au niveau des moyens et possibilités d'accueil des jeunes enfants, ainsi qu'au niveau de la formation de l'ensemble des professionnels de la petite

⁵ Ainsi le projet « Parler Bambin », intitulé « programme de prévention du développement précoce du langage » (Zorman, Duyme, Kern, Le Normand, Lequette & Pouget 2011), invite à mettre les enfants en très petits groupes autour d'une éducatrice munie d'un pack, d'un guide et d'un imagier standards commercialisés.

enfance sur des bases éducatives homogènes et conséquentes –un socle commun de connaissances et de pratiques (Rameau 2014 ; Giampino 2016 ; voir aussi les projets de l'*Institut Petite Enfance-Boris Cyrulnik*).

Le DLPF peut contribuer à enrichir utilement les connaissances des professionnels de la petite enfance. L'étude de référence fournit des informations précises et synthétiques sur le développement du langage entre 18 et 42 mois dans les trois domaines traités conjointement, lexique, grammaire et pragmatique. Quant à l'utilisation proprement dite de l'outil auprès d'un enfant, elle présente un double intérêt : aider à cerner l'état du langage de celui-ci dans les trois dimensions et à identifier les lieux de difficultés éventuelles, mais aussi établir des liens avec les parents sollicités, renforçant ainsi leur statut de partenaires dans l'apprentissage, ce qui est reconnu comme l'une des clefs de voute d'un accueil professionnel réussi.

La santé. Le repérage précoce des difficultés ou troubles du langage oral est un enjeu majeur de santé publique sur lequel s'accordent chercheurs et professionnels. On estime que les troubles du langage oral ou écrit touchent en France 4 à 5% des enfants de cinq à neuf ans, 1% présentant des troubles graves (Vallée & Dellatolas 2005). Si la notion de précocité peut donner lieu à des appréciations diverses, il est clair que le repérage doit être réalisé avant les apprentissages scolaires pour optimiser une prise en charge et une évolution favorable (Chevrie-Muller 2007 ; Masson 2014). Un repérage autour de trois ans laisse le temps de réaliser des investigations complémentaires et d'aider l'enfant avant l'entrée en CP.

Il est souvent difficile de distinguer avant trois ans entre les simples retards de langage et les réels troubles relevant de la pathologie. Dans le cas d'un retard de langage, la compréhension n'est généralement pas altérée et les enfants « locuteurs tardifs » rattrapent leur retard de production au bout de quelques années. On convient cependant maintenant que ces difficultés de départ risquent d'impacter les apprentissages scolaires ultérieurs. En outre, une difficulté langagière peut être l'expression d'un trouble plus sévère dont le dépistage, le diagnostic et le traitement vont alors relever du champ de la santé. Les troubles langagiers peuvent être secondaires à une autre pathologie, mais ils peuvent aussi s'inscrire dans le cadre d'un trouble spécifique du langage (dysphasie), ne pouvant être mis en rapport ni avec des lésions neurologiques ou anatomiques, ni avec un retard mental ou un trouble sévère du comportement (Vallée & Dellatolas 2005). De tels troubles langagiers constituent « un réel problème de santé publique impliquant le développement d'actions médicales de dépistage, de diagnostic et d'élaboration de projets thérapeutiques » (Delahaie 2009).

En raison de son empan développemental et de sa richesse thématique, le DLPF, assorti de son étude de référence, est à même de contribuer au repérage précoce et à une

première identification des retards ou troubles du langage par les orthophonistes ou personnels de la santé. Il ne prétend évidemment pas permettre le diagnostic à lui tout seul, mais peut apporter une aide précieuse à l'évaluation des difficultés, d'autant plus précise que les scores de référence de l'outil sont établis pour chaque mois d'âge. Le DLPF a aussi vocation à être utilisé avec des enfants présentant des pathologies ou développements atypiques du langage avérés, tels qu'enfants dysphasiques ou enfants porteurs du Trouble du Spectre Autistique (TSA). Son rôle sera alors d'aider à l'identification et à la caractérisation fine des difficultés chez ces enfants et de permettre une remédiation ciblée, en conformité avec les orientations du DSM-5⁶ qui souligne l'importance de préciser les troubles langagiers et de prendre en compte la perspective développementale. Pour les enfants en situation de handicap de la communication (comme les enfants porteurs de TSA) plus encore que pour les enfants tout-venant, le recueil de données par questionnaire parental est un moyen efficace : non seulement les parents sont particulièrement attentifs à leur enfant, mais, en outre, leur implication dans le recueil permet d'établir une collaboration active, assurant une relation de confiance précieuse pour mettre en place une remédiation langagière et communicative⁷.

La recherche. Si l'étude de référence présentée dans l'ouvrage apporte un bon nombre d'informations et de synthèses sur le développement du langage dans les trois dimensions lexicale, grammaticale et pragmatique, elle ouvre aussi des pistes qui restent encore à explorer. Ainsi, la variabilité interindividuelle n'est analysée que de manière globale, pour donner dans chaque domaine une idée de l'ampleur des différences entre enfants à divers moments du développement. L'étude des différences entre garçons et filles, par exemple, reste à faire. L'examen des relations entre les trois domaines mérite aussi d'être approfondi. La comparaison de données recueillies auprès de populations spécifiées, par exemple enfants appartenant à des milieux socio-économiques contrastés, ou à des environnements multilingues, ou encore, dans le registre clinique, enfants atteints de pathologies langagières différentes, ouvrira des champs de recherche féconds. Et la liste n'est pas close...

Organisation de l'ouvrage

L'ouvrage est organisé en cinq chapitres centraux, clôturés par une conclusion générale. Le Chapitre I est consacré à la présentation de l'outil lui-même et des principes

⁶ Le DSM, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, publié par l'Association Américaine de Psychiatrie (APA), propose depuis plus de 60 ans une classification des troubles mentaux. La version 5 du DSM, parue aux Etats-Unis en 2013, existe en version française depuis 2015.

⁷ Une étude utilisant une version adaptée du « DLPF de Synthèse » auprès d'enfants porteurs de TSA (âge de développement verbal entre 18 et 42 mois) montre le bien-fondé de cette perspective (Bassano & Lavielle-Guida 2017).

organisateurs de l'étude de référence. Il donne une vue d'ensemble du DLPF, détaille le contenu de chacune des trois parties du questionnaire – « Vocabulaire », « Phrases et Grammaire », « Communication et Utilisation du langage » – et présente l'étude de référence. Les quatre chapitres suivants sont consacrés au compte-rendu des résultats, systématiquement fournis dans des tableaux de données en annexes et illustrés dans le corps du texte par des figures. Le Chapitre II examine le développement du lexique, tel qu'il se dégage des analyses de la partie « Vocabulaire » du questionnaire. Le Chapitre III s'intéresse à l'émergence des compétences grammaticales, à travers l'analyse de la partie « Phrases et Grammaire ». Le Chapitre IV est centré sur l'émergence des compétences pragmatiques, à travers l'analyse de la partie « Communication et utilisation du langage ». Le Chapitre V aborde la question des relations entre les trois domaines du langage en proposant des analyses statistiques corrélationnelles et multidimensionnelles. La conclusion générale synthétise les apports de l'étude au double plan de l'évaluation et de l'enrichissement des connaissances sur la dynamique du développement langagier aux étapes précoces.

Dans chacun des trois chapitres centraux (II, III et IV), nous avons choisi un ordre d'exposition commençant par la présentation des scores ou indicateurs généraux du développement, pour n'aborder qu'ensuite l'analyse détaillée des capacités spécifiques constitutives des scores, et parvenir enfin à une vue d'ensemble organisée du domaine. Nous souhaitons ainsi, dès la première section de chaque chapitre, donner aux utilisateurs du DLPF les moyens d'une d'évaluation globale de chacune des trois dimensions du langage, quitte à en alimenter et enrichir ensuite l'interprétation avec les sections suivantes.

Indicateurs proposés pour l'évaluation – Cf. *Guide de cotation* (Annexe B)

- **Au ch. II**, cinq indicateurs pour le **Vocabulaire** : score 'Vocabulaire total' et scores catégoriels 'Items Para-lexicaux', 'Noms', 'Mots prédicatifs', 'Mots grammaticaux'
- **Au ch. III**, sept indicateurs pour la **Grammaire** : quatre scores de morphologie, 'Formes nominales', 'Formes verbales régulières', 'Formes verbales particulières', 'Formes verbales erronées' ; un indicateur de combinaison de mots ; deux scores de complexité syntaxique 'Structures complexes' et 'Phrases complexes'
- **Au ch. IV**, trois indicateurs principaux pour la **Pragmatique** : scores 'Participation aux échanges langagiers', 'Utilisation du langage' et 'Organisation des messages'

Afin de faciliter la lecture, nous proposons au cours des chapitres des résumés mis en exergue, et, en encadré, des renvois à d'autres passages du texte. Un *Glossaire* des termes

linguistiques et techniques est fourni en fin d'ouvrage. L'exemplaire du *DLPF Version 4*, ainsi que le *Guide de cotation*, sont donnés en annexe. La *Grille de lecture* proposée ci-après indique au lecteur plus particulièrement intéressé par tel ou tel aspect de l'étude de référence où il peut trouver les informations qu'il recherche dans chacun des trois domaines explorés : le lexique, la grammaire et la pragmatique.

Une grille de lecture - Pour le lecteur plus particulièrement intéressé par ...			
	▼ LE LEXIQUE I. Vocabulaire	▼ LA GRAMMAIRE II. Phrases et grammaire	▼ LA PRAGMATIQUE III. Communication
► Une première approche ...			
• Grandes lignes de l'acquisition	Ch. I, Section 1	Ch. I, Section 1	Ch. I, Section 1
• Inventaire du domaine dans le DLPF	Ch. I, Section 2 <i>Annexe A 'DLPF V4'</i>	Ch. I, Section 2 <i>Annexe A 'DLPF V4'</i>	Ch. I, Section 2 <i>Annexe A 'DLPF V4'</i>
► Des scores pour l'évaluation ...			
• Principes des scores	Ch. I, Section 3	Ch. I, Section 3	Ch. I, Section 3
• Analyse et description	Ch. II, Sections 1 et 4 <i>Annexes I.1 et I.2</i>	Ch. III, Sections 1 et 4 <i>Annexes II.1, II.2, II.3</i>	Ch. IV, Sections 1 et 6 <i>Annexes III.1, III.2, III.3</i>
• Mise en pratique, utilisation	<i>Annexe B 'Guide cotation'</i>	<i>Annexe B 'Guide cotation'</i>	<i>Annexe B 'Guide cotation'</i>
► Des analyses détaillées sur les items...			
	Ch. II, Section 2 <i>Annexe I.3</i>	Ch. III, Section 2 <i>Annexes II.4 à II.8</i>	Ch. IV, Sections 2, 3 et 4 <i>Annexes III.4, III.5, III.6</i>
► Des synthèses et des apports théoriques ...			
• Vue d'ensemble du domaine	Ch. II, Section 3 <i>Annexes I.4 et I.5</i>	Ch. III, Section 3 <i>Annexes II.9, II.10, II.11</i>	Ch. IV, Section 5 <i>Annexes III.7, III.8, III.9</i>
• Bilan des apports de l'étude	Ch. II, Section 4	Ch. III, Section 4	Ch. IV, Section 6
• Mise en perspective, discussion, revue de questions	Ch. II, Section 4	Ch. III, Section 4	Ch. IV, Section 6
• Relations entre domaines	Ch. V, Sections 1 et 2	Ch. V, Sections 1 et 2	Ch. V, Sections 1 et 2
• Dynamique de l'émergence et du développement langagier	Conclusion	Conclusion	Conclusion

CHAPITRE I

LE DLPF ET SON ÉTUDE DE RÉFÉRENCE

L'acquisition du langage à ses débuts, durant les toutes premières années de vie de l'enfant, est devenue au cours des dernières décennies un domaine de recherche de premier plan et en pleine expansion, bénéficiant des apports de disciplines variées.

Ainsi, la psycholinguistique du comportement a vu l'apparition de techniques expérimentales innovantes, telles le paradigme du regard préférentiel ou l'analyse des mouvements oculaires, qui ont ouvert la voie aux études sur la perception et la compréhension de la parole chez le bébé dès sa première année. Parallèlement, l'étude de la production chez le jeune enfant a pris un nouvel essor grâce aux innovations méthodologiques réalisées dans deux directions. D'un côté, la constitution de corpus de production naturelle riches et fiables a été facilitée par les progrès des moyens audiovisuels et informatiques, qui ont aussi permis la création de réseaux d'échange - le plus connu est le *Child Language Data Exchange System* créé par B. MacWhinney et C. Snow en 1984. De l'autre, la standardisation de la méthode des questionnaires parentaux, initiée par E. Bates une dizaine d'années plus tard grâce au *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories*, a ouvert la voie à des recueils de données indirectes relativement rapides et à grande échelle, permettant la réalisation d'études normatives et d'évaluations.

Dans l'étude de la production comme dans celle de la compréhension, des approches fructueuses, telles la démarche comparative inter-langues et la modélisation – connexionnisme et théorie des systèmes dynamiques - ont apporté un éclairage nouveau sur des questions centrales comme celle de variabilité interlinguistique et interindividuelle ou celle des interactions avec l'environnement. Plus récemment, les recherches en neurosciences cognitives et les méthodes d'imagerie cérébrale ont elles aussi commencé à investir ce

domaine, apportant sur le développement du cerveau des informations fondamentales pour comprendre l'émergence et l'acquisition du langage durant les premières années de vie.

Pareil intérêt pour les années de mise en place du langage est justifié si l'on mesure l'enjeu que représente une connaissance approfondie de cette période, non seulement au plan de la recherche, mais aussi au plan des retombées sociétales pour l'éducation et la santé. Les programmes du Ministère de l'Éducation Nationale en témoignent, qui réaffirment la place primordiale du langage oral à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de tous et de toutes. De leur côté, les chercheurs et professionnels de la petite enfance et de la santé s'accordent sur le bien-fondé d'un repérage et d'une prise en charge précoces des retards ou troubles du langage pour permettre une optimisation des apprentissages scolaires. La connaissance des étapes et processus d'acquisition du langage apparaît ainsi comme une base de première importance pour assurer aux jeunes enfants une éducation réussie. Elle l'est aussi pour détecter et caractériser les éventuelles difficultés ou pathologies du langage et se donner les moyens d'y remédier.

C'est dans cette perspective que nous avons élaboré le DLPF, un questionnaire parental sur le « *Développement du Langage de Production en Français* » qui permet l'investigation et l'évaluation du développement du langage chez le jeune enfant francophone entre un et quatre ans environ, dans les trois dimensions essentielles du lexique, de la grammaire et de la pragmatique (voir l'exemplaire fourni à l'Annexe A). Le DLPF est ainsi le seul questionnaire parental en langue française à couvrir une telle période développementale de façon homogène et complète. C'est aussi dans cette perspective que nous avons réalisé l'étude de référence du DLPF, rendue publique dans le présent ouvrage. Cette étude donne l'ensemble des résultats obtenus par les enfants tout-venant entre 18 et 42 mois, dans chacun des trois domaines ciblés par le questionnaire. Dans ces trois domaines, elle fournit des analyses sur le développement des items au niveau le plus spécifique, des scores résumant les performances des enfants à des ensembles définis de capacités et utilisables pour l'évaluation, des synthèses sur les acquisitions. Pour chacun des trois domaines, un bilan des apports de l'étude est établi, qui inscrit les résultats dans le champ des connaissances sur le développement du langage.

L'objectif de ce chapitre d'ouverture est de présenter le DLPF et les principes directeurs de l'étude de référence. Bien que l'outil soit déjà connu d'un certain nombre d'utilisateurs, nous avons jugé utile d'en rappeler ici les caractéristiques. **La section 1** en donne une vue synthétique, qui explicite à la fois sa filiation et son originalité. **La section 2** adopte une approche plus détaillée, précisant la procédure d'élaboration du questionnaire et le

contenu de ses trois parties. Pour finir, **la section 3** présente les objectifs et la méthode de l'étude de référence, faisant ainsi directement le lien avec les chapitres suivants consacrés à l'exposé des résultats.

Section 1 – Qu'est-ce que le DLPF ?

Dans cette section, nous rappelons d'abord les avantages et les limites de la méthode de recueil de données par questionnaire aux parents, méthode désormais classique. Nous montrons ensuite les principales spécificités qui font l'originalité du DLPF par rapport aux autres questionnaires parentaux : son large empan temporel associé à un ciblage sur les capacités de production, et sa richesse thématique visant trois dimensions du langage.

1.1. Un outil de recueil de données par questionnaires parentaux

Le DLPF est un questionnaire standardisé destiné à être rempli par les parents, le père ou la mère de l'enfant. Il est dans son principe inspiré du *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories* (MCDI ou plus simplement CDI), qui a systématisé et popularisé la méthode indirecte de recueil de données de jeunes enfants dite « méthode des rapports (ou comptes-rendus) parentaux ».

Le CDI, maintenant bien connu de la communauté scientifique, a été élaboré sous l'impulsion d'Elisabeth Bates et étalonné sur une population de plus de 1800 enfants anglo-américains (Fenson et al. 1993 ; voir aussi la seconde édition, Fenson, Marchman, Thal, Dale, Reznick & Bates 2007). Visant à décrire le développement communicatif des enfants entre 8 et 30 mois, cet instrument pionnier est constitué de deux questionnaires distincts. Le *CDI : Infants*, dit aussi *Words and gestures*, concernant les enfants âgés de 8 à 16 mois, examine les premiers gestes communicatifs ainsi que la compréhension et production des premiers mots. Le *CDI : Toddlers*, dit *Words and sentences*, s'intéressant aux enfants de 16 à 30 mois, inventorie la production de mots et des premières structures grammaticales. Ces questionnaires adressés aux parents consistent en une liste fermée de questions auxquelles ceux-ci (les mères le plus souvent) sont invités à répondre. Par exemple, s'agissant du vocabulaire dans le questionnaire *Toddlers* (16-30 mois), le parent doit cocher les mots produits par l'enfant dans une liste de 680 mots organisés en 22 catégories sémantiques.

Le CDI a été traduit ou adapté à de nombreuses langues – une soixantaine maintenant⁸. Parmi les premières adaptations, on peut citer les versions concernant l’espagnol mexicain et l’italien, qui ont des liens privilégiés avec le CDI américain et ont contribué à impulser les comparaisons inter-langues⁹. Nous citerons aussi plus particulièrement l’adaptation au français québécois (Trudeau, Frank & Poulin-Dubois 1999) et l’adaptation française, réalisée par Sophie Kern et collaborateurs et appelée IFDC, *Inventaire Français du Développement Communicatif* (Kern & Gayraud 2010). Il convient également de mentionner l’existence de versions courtes des questionnaires, adaptées à une évaluation rapide du développement communicatif.¹⁰

L’intérêt et les avantages de la méthode de recueil par questionnaires parentaux ne sont plus à prouver, comme en témoigne la popularité du CDI. Le recueil de données effectué avec ce type d’instrument, non demandeur pour les enfants, est relativement rapide, en tout cas beaucoup plus rapide que le recueil de données de production spontanée en situation naturelle, dont chacun sait qu’il est extrêmement coûteux en temps et en énergie. Quand ce sont les parents qui fournissent les données, le nombre d’enfants intégrés à l’échantillon peut être maximisé, ce qui permet des études à plus grande échelle que celles réalisées dans le cadre d’une observation formelle ou d’une démarche expérimentale. En outre, l’enfant n’est pas perturbé par le recueil des données. Ces avantages font que le CDI a été reconnu utile dans l’évaluation des populations au développement atypique, comme les enfants dysphasiques, trisomiques ou autistes, ainsi que pour les bilingues.¹¹

La question de la fiabilité des informations apportées par les parents est évidemment à soulever. On imagine assez bien que les évaluations parentales puissent être biaisées par une tendance des parents à donner une idée positive des performances langagières de leur enfant, ce qui conduirait à une surestimation des résultats. En réalité, de nombreuses recherches ont montré la validité psychométrique des évaluations parentales. Les auteurs du CDI américain (Dale 1991 ; Fenson et al. 1993) ont pris soin de vérifier la cohérence et la fidélité test-retest

⁸ Pour une liste des adaptations et des publications qui s’y rapportent, voir le site du MacArthur-Bates Communicative Development Inventories : mb-cdi.stanford.edu

⁹ Pour l’espagnol, voir : Jackson-Maldonado, Thal, Marchman, Bates & Gutierrez-Clellen (1993) et Jackson-Maldonado, Thal, Marchman, Newton, Fenson & Conboy (2003) ; pour l’italien : Camaioni, Caselli, Longobardi & Volterra (1991) et Caselli, Bates, Casadio, Fenson, Fenson, Sanderl & Weir (1995)

¹⁰ Les versions courtes du CDI américain ont été élaborées pour les deux questionnaires initiaux, ainsi que pour le récent CDI III (30-36 mois) qui n’existe qu’en version courte.

Pour les versions courtes des pays francophones, voir : Bovet, Danjou, Langue, Moretto, Tockert & Kern (2005)

¹¹ Voir par exemple, pour les enfants dysphasiques ou avec retard de langage : Thal, O’Hanlon, Clemmons & Frailin (1999), Heilmann, Ellis Weismer, Evans & Hollar (2005) ; pour les enfants trisomiques : Kay-Raining Bird, Cleave, Trudeau, Thordardottir, Sutton & Thorpe (2005) ; pour les enfants autistes : Charman, Drew, Baird & Baird (2003) ; et pour les enfants bilingues simultanés : Pearson, Fernandez, Lewedeg & Kimbrough Oller (1997)

de l'instrument en calculant les corrélations entre deux administrations à plusieurs semaines d'intervalle. Ils ont également obtenu des corrélations positives entre les résultats des rapports parentaux et ceux d'autres tests ou enregistrements en situation naturelle. On peut donc considérer que les parents sont de bons informateurs sur leur enfant, qu'ils connaissent mieux que personne et côtoient constamment.

La méthode des rapports parentaux a cependant ses limites, dont il convient d'être conscient et qui sont principalement liées à son caractère indirect (voir Kail & Bassano 2000/03). Contrairement aux corpus de production spontanée, les rapports parentaux ne donnent pas accès au langage réel en contexte et n'apportent pas d'informations sur la fréquence ou le contexte d'emploi d'un mot ou d'une structure. En outre, sans remettre en question la fiabilité des parents, ceux-ci peuvent avoir une attention ou une sensibilité variable selon le domaine, l'aptitude ou le type de mots ou structures sur lesquels ils doivent se prononcer. Enfin, par manque d'intérêt ou de connaissances, les parents ne sont pas tous également à même de remplir le questionnaire, ce qui peut introduire un biais dans la représentativité des échantillons. Ces questions seront discutées ultérieurement de manière concrète dans les conclusions des chapitres d'analyse, quand nous comparerons les résultats de référence du DLPF à ceux du CDI et à ceux des études de production naturelle.

Ainsi, la méthode du questionnaire parental a largement fait ses preuves, dans les limites, bien sûr, de ses objectifs et possibilités. Ce type d'outil permet d'établir des indicateurs de développement langagier chez des enfants tout-venant, de situer un enfant par rapport à une population de référence et de repérer ou caractériser des difficultés, retards ou troubles du langage. C'est pourquoi nous avons adopté cette méthode pour élaborer notre outil. Comme le CDI et ses adaptations, le DLPF est un questionnaire présenté avec des consignes claires et précises adressées aux parents, auxquels on demande de répondre à une liste de questions sur l'état du langage de leur enfant. Cependant, le DLPF possède aussi des caractéristiques propres que nous allons maintenant commenter.

1.2. Un outil couvrant une large période d'âge et ciblant la production

L'une des caractéristiques originales du DLPF est le choix de son empan développemental, en d'autres termes l'intervalle d'âge considéré, un choix au demeurant étroitement associé à celui de cibler les capacités de production de l'enfant.

La période du développement langagier examinée est, pourrait-on dire, « décalée vers le haut » par rapport au CDI et ses adaptations, axés sur la période 8-30 mois. Le DLPF couvre une période plus avancée en âge et plus large, s'étendant du début de la deuxième

année à la fin de la quatrième année de l'enfant : pour le développement du langage, du début d'une production de mots quelque peu conséquente jusqu'à l'établissement d'un système de communication fonctionnel et structuré. L'objectif du DLPF est de pouvoir renseigner de manière homogène – avec le même instrument- l'ensemble de cette période cruciale. En pratique, l'outil a été étalonné de 18 à 42 mois, mais il peut être utilisé pour des enfants plus jeunes ou au contraire pour des enfants plus âgés, même au développement typique. Le choix de privilégier dans le DLPF les étapes plus avancées de la mise en place du langage est motivé par diverses raisons. La principale est que la communauté dispose maintenant de connaissances précises sur les capacités très précoces de l'enfant, concernant par exemple la perception de la parole, la compréhension de mots, l'acquisition de la phonologie, le babillage et la transition vers les premiers mots, y compris pour le français (Boysson-Bardies 1996 ; Bertoncini & Boysson-Bardies 2000/03 ; Kern 2003, 2007). En revanche, les informations sont beaucoup plus imprécises et parcellaires s'agissant des progressions après 30 mois, restées assez peu explorées à ce jour.

En cohérence avec le choix de la période 18-42 mois, nous avons décidé de concentrer l'investigation sur les capacités de production de l'enfant. C'est en effet le développement de la production qui est décisif durant cette période et sur lequel il est crucial d'enrichir la connaissance. Après avoir légitimement souligné l'importance de détecter les difficultés de compréhension chez les tout jeunes enfants, la communauté scientifique attire maintenant l'attention sur les conséquences que peut avoir un développement insuffisant des capacités de production. Certes, les différences entre enfants sont importantes en cette matière, et, après tout, Einstein n'a parlé que très tard... Mais on s'accorde maintenant à considérer que les retards de production peuvent être préoccupants. L'intérêt s'est ainsi porté sur les enfants dits « locuteurs tardifs » (*late talkers*) qui, entre 18 et 36 mois, peuvent manifester une suffisante compréhension du langage et développer diverses autres habiletés motrices, cognitives et sociales mais ont un vocabulaire de production et un usage des combinaisons de mots limités pour leur âge. La recherche est encore en manque d'explications sur ce type de retard, qui concernerait environ 13% des enfants. Divers travaux indiquent que certains de ces enfants rattrapent leur retard au bout de quelques années, mais d'autres non, et que, parmi ceux qui rattrapent leur retard de vocabulaire et de syntaxe, un certain nombre, arrivés dans le parcours scolaire, ne réussissent pas aussi bien que leur pairs dans les aspects complexes du langage et dans la pratique de l'écrit, voire dans d'autres apprentissages (Ellis & Thal 2008 ; Rice, Taylor & Zubrick 2008 ; pour des synthèses, voir Hawa & Spanoudis 2014 ; Masson 2014).

Documenter le développement de la production avant et après 30 mois représente donc un enjeu crucial, non seulement pour comprendre le développement typique mais aussi pour comprendre les difficultés propres à la production et y remédier. Une telle démarche donne la possibilité de suivre dans le temps, mieux caractériser et comparer à plus long terme le langage de diverses populations d'enfants en difficulté - locuteurs tardifs ou présentant des troubles plus sévères, ainsi qu'enfants au développement atypique, comme les porteurs de TSA. Elle peut ainsi permettre de rechercher si et comment se distinguent les difficultés des uns et des autres, ce qui est souvent compliqué avant l'âge de trois ans (Ellis Weismer 2007 ; Ellis Weismer, Gernsbacher et al. 2011 ; pour une synthèse sur les troubles des enfants francophones, voir Parisse & Maillart 2004).

En accord avec son objectif d'ensemble - permettre une évaluation du langage du jeune enfant durant la période charnière de la préscolarisation et du début de la scolarisation à l'école maternelle - le DLPF propose donc quatre versions du questionnaire, adaptées à la progression dans le langage en fonction de l'âge : Version 1 jusqu'à 24 mois, Version 2 de 25 à 30 mois, Version 3 de 31 à 36 mois, Version 4 de 37 à 42 mois et au-delà. L'inventaire ciblé au fur et à mesure de ces quatre versions est cumulatif : d'une version à l'autre, des items sont ajoutés, mais aucun n'est enlevé, ce qui assure un principe de continuité entre les quatre versions.

1.3. Un outil tridimensionnel : lexicale, grammaticale, pragmatique

L'autre caractéristique fondamentale du DLPF est son empan thématique. L'outil couvre les trois dimensions essentielles du langage contribuant à la construction des significations, au niveau respectivement des mots, des phrases et des discours. Il documente conjointement le développement du lexique à ses débuts, l'émergence et le développement des compétences grammaticales de base, et l'émergence et le développement des compétences pragmatiques dans la sphère de la communication. L'investigation de ces trois domaines dans le questionnaire est menée au travers de trois parties : Partie I « Vocabulaire : mots employés par les enfants », Partie II « Phrases et Grammaire », Partie III « Communication et utilisation du langage ».

Parcourons rapidement les acquisitions couvertes par ces trois domaines (on trouvera ailleurs des synthèses plus complètes sur l'acquisition du langage, notamment, en français : Kail & Fayol 2000/03 ; Kail 2012, 2015 ; Florin 2016).

Le développement lexical précoce

L'élaboration du stock des mots de la langue – vocabulaire ou lexique – qui s'amorce vers un an avec la production des premiers mots conventionnels est un processus de longue haleine. Mais les premières années de vie représentent l'étape cruciale de sa constitution, durant laquelle l'enfant doit apprendre la forme sonore des mots, leur sens, leurs conditions d'emploi, leur syntaxe (si ces mots appartiennent à la classe des noms, des verbes, des prépositions, etc.), et doit mettre en relation tous ces aspects au sein de réseaux sémantiques. L'acquisition lexicale est un processus complexe, lieu d'interactions multiples et fondement de l'acquisition ultérieure du langage.

Le champ couvert par ce qu'on appelle « le développement lexical précoce » est ainsi un domaine vaste et divers, maintenant enrichi par la modélisation (pour des synthèses, voir Clark 1993 ; Barrett 1995 ; Dale & Goodman 2005 ; Li, Zhao & MacWhinney 2007 ; Bassano 2000/03, 2005, 2016). Les principaux thèmes traités vont de l'analyse du développement quantitatif et qualitatif du vocabulaire et de sa composition à l'examen des principes de la construction du sens et des concepts auxquels réfèrent les mots. Les études ont pu confirmer le décalage de plusieurs mois entre compréhension et production de mots et analyser le processus d'expansion du vocabulaire (progression de taille), marqué par des accroissements brusques, telle l'explosion lexicale des dix-huit-vingt mois. Elles ont aussi mis en évidence l'importante variabilité interindividuelle qui caractérise l'acquisition du lexique. Les enfants apprenant une même langue diffèrent par l'âge d'apparition des premiers mots, le rythme et le style de l'acquisition. La variabilité de style au début du langage se manifeste par l'opposition, introduite par Nelson (1973), entre enfants « référentiels » et enfants « expressifs », les premiers privilégiant les noms, les seconds les éléments socio-pragmatiques ou séquences inanalysées (Bates, Bretherton & Snyder 1988 ; Bates, Dale & Thal 1995 ; Bassano, Maillochon & Eme 1998 ; Bassano, Eme & Champaud 2005). Les recherches explorent les facteurs à l'œuvre dans le processus d'acquisition lexicale : contraintes biologiques et maturation, environnement linguistique et « input » reçu par l'enfant, développement cognitif et interactions avec les autres composants langagiers, tels les acquisitions phonologiques et grammaticales.

La recherche fondée sur les rapports parentaux a largement investi ce champ. Les questions abordées concernent principalement le développement du vocabulaire sous ses aspects quantitatifs et qualitatifs. Les recueils parentaux permettent de recenser les mots produits par les jeunes enfants, d'analyser la composition du vocabulaire et de dégager les tendances de la structuration du lexique en classes de mots et catégories lexicales. Ils

permettent également de mettre en évidence et mesurer la variation normale existant entre les enfants dans tous ces domaines. Le DLPF répond à des objectifs de ce type concernant les enfants francophones.

Le développement grammatical précoce

On considère que l'émergence de la grammaire dans la production s'opère au cours de la deuxième année : l'apparition des combinaisons de mots en est la première manifestation, souvent concomitante de l'explosion lexicale. Tout au long des années suivantes, l'enfant poursuivra sa conquête de la grammaire en produisant des phrases de plus en plus longues et complexes. Dans ses travaux pionniers pour le domaine, Roger Brown (1973) a proposé d'utiliser la mesure de la longueur moyenne des énoncés (MLU pour « *mean length of utterance* ») comme indicateur global des progrès du développement grammatical et a distingué cinq principales périodes, du stade 1 (MLU entre 1 et 2) au stade 5 (MLU d'environ 4 ou 5). Au-delà de cette étape (46 mois environ), le MLU cesse de fournir une évaluation satisfaisante du développement syntaxique dans la mesure où la longueur des énoncés est sensible à bien d'autres effets, notamment d'ordre pragmatique. Mais jusqu'à ce stade, et malgré les critiques dont il a fait l'objet, cet indicateur, calculé en mots ou en morphèmes, est jugé valide et reste toujours largement utilisé. Pour exprimer les relations grammaticales dans ses phrases devenues élaborées (par exemple, marquer les rôles de sujet et d'objet, les relations temporelles), l'enfant est confronté à deux tâches complémentaires : l'apprentissage de l'ordre des mots et l'acquisition des morphèmes et structures syntaxiques propres à sa langue. Si la maîtrise de l'ordre des mots est assez précoce, l'acquisition des morphèmes et des structures syntaxiques les plus complexes se poursuit durant l'enfance.

Le domaine d'étude ainsi défini comme le « développement grammatical précoce » est le lieu d'importants débats théoriques relatifs à la nature et l'origine de la grammaire. À l'un des pôles de ces débats s'expriment les conceptions nativistes influencées par le linguiste Noam Chomsky, affirmant l'existence d'une faculté de langage innée et indépendante des autres capacités cognitives, la « Grammaire Universelle », qui ne fait pas l'objet d'un apprentissage (Chomsky 1965 ; Pinker 1994). À l'opposé, les conceptions fonctionnalistes apparues en psycholinguistique autour des années quatre-vingt et en continuelle évolution depuis lors, telles les théories constructivistes, émergentistes ou « *usage based* » (acquisition fondée sur l'usage), considèrent l'acquisition du langage comme un phénomène global et interactif, résultant des interactions entre contraintes biologiques et environnement (Bates & MacWhinney 1979 ; Elman et al. 1996 ; MacWhinney 1999 ; Tomasello 2003 ; van Geert

1991, 1994, 2008 ; MacWhinney & O’Grady 2015 ; pour des synthèses sur ces approches, voir Bassano 2007 ; Kail 2012 ; Lieven 2016). Dans cette optique, le développement grammatical est vu comme un processus graduel et non linéaire, où les catégories abstraites ne sont pas innées mais construites progressivement par l’enfant à partir de ses expériences langagières (Tomasello 1992 ; Veneziano & Sinclair 2000 ; Bassano & van Geert 2007). Le langage adressé à l’enfant et l’input qu’il reçoit sont partie prenante de ce processus, de même que le développement d’autres capacités cognitives et langagières, lexicales en particulier. L’hypothèse la plus fréquente, proposée par Liz Bates et ses collègues (Bates & Goodman 1999 ; Marchman & Bates 1994) est que le développement grammatical dépend du développement lexical, plus spécifiquement d’une certaine masse lexicale critique, mais l’idée de relations bidirectionnelles entre lexique et grammaire est de plus en plus explorée (Bassano 2000, 2008b ; Labrell, van Geert, Declercq, Baltazart, Caillies, Olivier, Le Sourn-Bissaoui 2014 ; Bassano & van Geert 2018).

Plusieurs courants de recherche participent à l’avancée de ces débats. L’un d’entre eux est l’approche comparative inter-langues, introduite par Dan Slobin (Slobin 1985-97), qui montre l’impact des différences structurelles entre les langues sur le processus d’acquisition de la grammaire. L’approche inter-langues a été développée dans de nombreuses recherches comparatives menées dans le cadre du modèle de Compétition, un modèle probabiliste de l’acquisition et du traitement du langage qui confère à la variabilité linguistique un rôle central (Bates & MacWhinney 1982 ; MacWhinney & Bates 1989 ; pour des synthèses, Kail 1983, 2004). Les langues diffèrent par le poids relatif des indices - ordre des mots et morphologie- servant à l’expression des fonctions grammaticales telles que celles de sujet et objet (agent et patient). Ainsi, l’anglais, où l’ordre SVO (Sujet-Verbe-Objet) est strict et fiable, présente une morphologie flexionnelle limitée en comparaison de langues à morphologie riche comme l’hébreu, l’italien ou le polonais parmi d’autres. Le français occupe une position intermédiaire, caractérisée par un ordre SVO moins rigide que l’anglais et une morphologie modérément développée, marquée à l’écrit plus qu’à l’oral (Dressler 2007). En français, la morphologie nominale est principalement associée aux variations des déterminants, morphèmes libres antéposés aux noms, tandis que la morphologie verbale est marquée dans la forme du verbe, qui exprime par des suffixes la personne, le nombre et le temps (une cinquantaine de formes verbales différentes à l’écrit, une vingtaine à l’oral).

Un autre courant fécond est l’étude de la compréhension précoce, qui montre que les jeunes enfants ont une certaine compréhension des morphèmes grammaticaux et constructions syntaxiques alors qu’ils ne produisent pas encore de phrases structurées. Ces phénomènes

indiquent que le décalage entre compréhension et production, mis en évidence pour le lexique, se manifeste aussi dans l'acquisition grammaticale (pour une synthèse, Kail 2013).

La recherche fondée sur les rapports parentaux peut contribuer à ces débats en documentant la production des combinaisons de mots, en établissant des indicateurs du développement des morphèmes grammaticaux et des constructions syntaxiques, ainsi qu'en analysant d'un point de vue quantitatif les relations entre développement grammatical et développement lexical. L'une des difficultés est ici d'identifier les marqueurs morphologiques et structurels les plus pertinents pour rendre compte de la langue en acquisition examinée, puisque ceux-ci diffèrent selon les langues. Le DLPF s'est attaché à répondre le mieux possible à ces objectifs en ce qui concerne le développement grammatical des enfants francophones. Il propose une Partie Grammaire plus élaborée que d'autres instruments parentaux, notamment que *l'Inventaire Français du Développement Communicatif* (IFDC).

Le développement pragmatique précoce

L'enfant ne doit pas seulement acquérir le lexique et la grammaire de sa langue maternelle, il doit aussi apprendre à utiliser le langage à des fins de communication sociale. Il lui faut par exemple apprendre à participer à une conversation, attirer l'attention, formuler ou répondre à une demande, construire un récit ou une argumentation à l'intention d'un interlocuteur... L'ensemble fort divers de ces activités langagières relève de ce qu'on appelle la compétence pragmatique, qui, schématiquement, peut se définir comme la connaissance et la mise en œuvre appropriée des règles d'utilisation du langage en contexte. Ce vaste champ d'investigation chez l'enfant couvre des domaines tels que l'acquisition des intentions communicatives et de leur expression linguistique, le développement des capacités conversationnelles et discursives, le maniement du sens non littéral ou l'acquisition des règles culturelles (Ninio & Snow 1996).

La recherche fondée sur les rapports parentaux s'est peu intéressée au développement pragmatique (à l'exception des premiers gestes communicatifs examinés dans le *CDI: Infants* 8-16 mois). C'est une spécificité du DLPF que de consacrer l'une des trois parties du questionnaire à l'exploration des capacités pragmatiques émergentes. Trois dimensions particulièrement importantes pour les débuts du langage ont été retenues : la participation aux échanges langagiers et aux conversations, l'expression des actes de parole, l'organisation discursive des messages.

La première de ces dimensions doit beaucoup aux apports de L.S. Vygotsky (1962) et J. Bruner (1983). Le développement des capacités conversationnelles et de l'interaction dans

les échanges est précoce. Dès les premiers mois, l'enfant est engagé avec sa mère dans des épisodes d'attention conjointe et de réglage de l'échange à travers les « formats d'interaction » décrits comme des séquences d'échanges prototypiques ritualisés, tels le jeu de « coucou ». Un peu plus tard, la participation aux échanges langagiers implique diverses capacités d'attention à autrui, de gestion des tours de parole ou de suivi du thème de l'échange sur lesquels les informations manquent encore. Les fonctionnements conversationnels aux premières étapes du langage représentent ainsi un domaine en pleine expansion (pour des synthèses, Veneziano 2000/03 ; 2010).

Les deux autres dimensions impliquent clairement l'usage de moyens linguistiques diversement élaborés. La problématique des actes de langage a été introduite en linguistique par J.L. Austin (1969), J.R. Searle (1972) et en France par O. Ducrot (1984). Les recherches en acquisition, s'interrogeant sur l'émergence de la capacité à exprimer des intentions de communication, ont souligné la précocité des proto-impératifs et proto-déclaratifs, gestes ou vocalisations qui remplissent les deux fonctions de base du langage chez le tout jeune enfant : exprimer une demande et attirer l'attention. Si l'on sait que, dès sa deuxième année, l'enfant diversifie l'éventail des actes de parole et de leurs moyens d'expression à partir de ces deux registres (Dore 1974 ; Bassano & Maillolchon 1994, 1995), la majorité des travaux en cette matière, s'agissant du français particulièrement, a porté sur les étapes plus tardives du développement (pour des synthèses, voir Bernicot 1992 ; 2000/03). Il en est de même – et de façon plus nette encore, pour l'autre domaine central de la pragmatique linguistique, celui des capacités discursives. Produire un discours, narratif ou autre, c'est d'abord être capable d'enchaîner un ensemble d'énoncés en un tout organisé, répondant aux contraintes de la cohérence et de la cohésion discursives. Tandis que la cohérence porte sur le contenu et la structure du discours, la cohésion réfère à l'emploi approprié des marques linguistiques qui permettent à l'enfant de se distancier de la situation immédiate et assurent la mise en relation des énoncés les uns aux autres - notamment au plan de la référence aux personnes, à l'espace et au temps. Ces acquisitions ont fait l'objet de très nombreuses études sur les étapes plus avancées du développement, indiquant que le contrôle des contraintes discursives était progressif et tardif – après 7 ans (pour des synthèses, voir Hickmann 2000/03 ; 2003 ; Hickmann, Schimke & Colonna 2015). Les débats actuels portent sur les propriétés des marqueurs discursifs tels que pronoms, déterminants du nom, temps verbaux, etc. aux étapes précoces (Bassano 2015 ; Hickmann et al. 2015 ; Salazar Orvig & Morgenstern 2015). L'émergence de ces marqueurs au début du langage est encore peu documentée, et le DLFP apportera des éléments essentiels à cette investigation.

Section 2 - Le DLPF en détail : structure et contenu

Chaque questionnaire commence par une page de garde où sont demandées des informations très générales sur l'enfant (nom, date de naissance, âge) et se termine par une fiche familiale relative aux informations de type socio-économique (frères et sœurs, langue parlée à la maison, mode de garde de l'enfant, niveau d'étude et profession des parents). Entre ces deux pages sont proposées successivement les trois parties « Vocabulaire », « Phrases et Grammaire » et « Communication et utilisation du langage ». La présente section donne quelques indications sur la procédure d'élaboration du questionnaire avant de présenter en détail chacune des trois parties. Pour suivre cette présentation, le lecteur est invité à se reporter à l'exemplaire du *DLPF Version 4*, fourni dans l'Annexe A.

2.1. Élaboration du questionnaire

Construction des listes d'items. Pour construire nos listes d'items dans les trois dimensions langagières, nous avons consulté les listes du CDI. Mais nous nous sommes surtout appuyés sur les données de production naturelle que nous avons à notre disposition. Pour la Partie « Vocabulaire » particulièrement, nous avons dépouillé les corpus francophones de la base de données « *Corpus de Productions Langagières Précoces en situation Naturelle* », composée de corpus longitudinaux et transversaux d'enfants âgés de 14 à 48 mois (base dite *PLPNat*, coordonnée par Dominique Bassano)¹². Nous avons aussi dépouillé les corpus francophones fournis à l'époque par le CHILDES (MacWhinney 2000 ; en l'occurrence ceux recueillis par M. Léveillé et par C. Champaud). Nous nous sommes également appuyés, pour l'élaboration des trois parties, sur les résultats des études déjà existantes concernant les capacités cognitives et langagières des jeunes enfants francophones, menées dans notre équipe ou d'autres (voir les revues de questions de la section précédente).

Élaboration des consignes. Pour élaborer les consignes à donner aux parents et définir les types de réponses à demander, nous nous sommes inspirés du CDI, mais nous avons aussi mis à profit les travaux des psychologues de l'équipe sur les comportements parentaux et le développement cognitif dans la petite enfance (Labrell 1996 ; Labrell, Pêcheux & Lemétayer

¹² Cette base de données est maintenant déposée sur la plateforme ORTOLANG <https://www.ortolang.fr/market/corpora/plpnat>

2002 ; Labrell, Bonnet & Lemétayer 2003 ; Labrell 2005). Nous avons opté pour des consignes assez longues et précises ouvrant chacune des trois parties, de façon à faire comprendre au mieux les objectifs du questionnaire et motiver notre demande. Des exemples ont été fournis dans les consignes, et d'autres régulièrement mis à disposition au cours du test. Les questions qui « contextualisent » le parent permettant une meilleure remémoration des capacités de l'enfant, nous avons le plus possible adopté une procédure de mise en situation des questions, en particulier dans la Partie « Communication et utilisation du langage ».

Validation. Avant d'aboutir au questionnaire tel que nous allons le décrire ci-après, une version préliminaire, correspondant à peu près à la Version 2, a été testée auprès d'un échantillon de 60 parents (30 parents d'enfants de 24 mois et 30 parents d'enfants de 30 mois). Cette validation a été effectuée pour les Parties « Vocabulaire » et « Phrases et Grammaire », dont le contenu devait varier avec l'âge des enfants. Elle a permis un ajustement des consignes et des contenus pour aboutir à la forme finale du questionnaire pour les Versions 1 et 2. Pour la Version 1, nous avons conservé les items cochés par 95% des parents des enfants de 24 mois, et pour la Version 2 par 95% des parents des enfants de 30 mois. Les Versions 3 et 4 ont été construites à partir des items non cochés, et de nos connaissances en matière de progression langagière. Les résultats de l'étude de validation ont été présentés dans plusieurs articles (voir Bassano et al. 2005 ; Labrell et al. 2005 ; Bassano 2008a).

2.2. Partie I – Vocabulaire : mots employés par les enfants

La première partie du questionnaire, visant à documenter le développement de la production lexicale, propose un inventaire des mots susceptibles d'être produits par les enfants. Elle s'ouvre sur une consigne générale indiquant au parent qu'il doit cocher au fur et à mesure dans la liste les mots utilisés par son enfant (diverses précisions sont données, par exemple que les approximations phonologiques sont admises). La liste de mots est organisée en une série de 22 classes ou rubriques composées de mots appartenant à des champs sémantiques ou fonctionnels différents. Dans chaque classe, les mots sont présentés par ordre alphabétique. Le Tableau 1 donne le répertoire des différentes rubriques, ainsi que le nombre d'items proposés dans chaque rubrique et pour chacune des versions du questionnaire.

Tableau 1 – Partie I « Vocabulaire » - Classes et catégories de mots : fréquences de base (nombre d'items) par Version¹³

Version	V1	V2	V3	V4
1. Onomatopées, interjections, bruits d'animaux	18	18	18	18
2. Jeux, routines et expressions	36	42	48	50
Total Éléments para-lexicaux	54	60	66	68
3. Personnes	27	39	60	63
4. Animaux (réels ou jouets) et termes associés	40	52	74	101
5. Véhicules (réels ou jouets) et termes associés	12	21	26	31
6. Jeux, jouets et bricolage	27	36	54	58
7. Repas, nourriture et boissons	54	72	100	123
8. Vêtements et accessoires	30	42	55	62
9. Corps et termes associés	29	38	47	53
10. Objets (de la maison, du jardin et autres)	49	82	105	126
11. Pièces de la maison et termes associés	12	24	27	32
12. Éléments naturels et objets associés	18	31	39	54
13. Lieux	8	27	31	38
14. Sentiments, émotions et affections	7	11	15	17
15. Autres noms abstraits	9	20	34	55
Total Noms	322	495	667	813
16. Verbes	89	155	236	291
17. Adjectifs	35	69	90	108
Total Prédicats	124	224	326	399
18. Adverbes et prépositions	38	72	79	87
19. Mots interrogatifs ou exclamatifs	5	12	13	13
20. Articles et autres déterminants	15	26	36	40
21. Pronoms	17	35	39	42
22. Conjonctions	6	6	12	16
Total Mots grammaticaux	81	155	179	198
Total général	581	934	1238	1478

Les différentes classes de mots sont présentées regroupées en quatre catégories principales ou macro-catégories, conformément à nos analyses du lexique des enfants francophones dans la production naturelle (voir Bassano 2005). Ces macro-catégories sont : les éléments dits « para-lexicaux », qui sont des éléments langagiers rudimentaires tels que les

¹³ Nous nous référons ici à la forme récente du questionnaire (donnée à l'Annexe A), qui a bénéficié de quelques améliorations de présentation et rectifications d'erreurs par rapport à la forme initiale. Ainsi, le questionnaire initial distinguait une rubrique particulière « Adverbes qualitatifs » dans V3 et V4 (avec 3 et 4 items respectivement), rubrique intégrée à la rubrique 18 « Adverbes et prépositions » dans la forme actuelle (cf. analyses du Chapitre II). Il existe aussi entre la forme actuelle et la forme initiale quelques différences dans le nombre des items inventoriés. Pour mémoire, le questionnaire initial indiquait, dans V3 : Personnes = 59, Lieux = 30, Sentiments = 14, Noms = 664, Verbes = 234, Prédicats = 324, Total = 1233.

interjections ; les noms, qui servent à désigner des entités ; les prédicats, qui servent à désigner des actions, des états ou des qualités attribuées aux entités ; et les mots grammaticaux, qui sont des éléments fonctionnels de liaison.

Le nombre total de mots inventoriés est de 581 pour la version 1 ; 934 pour la version 2 ; 1238 pour la version 3 ; et 1478 pour la version 4. Pour mémoire, on peut rappeler que le « *CDI Toddlers* » (équivalent DLPF : version 2) comporte 680 mots. Comme le montre le Tableau 1, il existe d'assez grandes différences quantitatives d'une version à l'autre. Sauf pour la classe « Onomatopées, interjections et bruits d'animaux » qui reste stable, le nombre d'items inventorié augmente au fur et à mesure des versions pour toutes les classes – et conséquemment pour chacune des quatre macro-catégories, dans des proportions variables.

Les éléments para-lexicaux, qui représentent la catégorie minoritaire dans les quatre versions, forment 9% de l'ensemble des mots de la Version 1, 6,5% de la Version 2, 5% de la Version 3 et 4,5% de la Version 4 : leur proportion tend donc à diminuer légèrement au fur et à mesure des versions. Les noms, qui représentent la catégorie majoritaire dans les quatre versions, forment 55,5% de l'ensemble des mots de la Version 1, 53% de la Version 2, 54% de la Version 3 et 55% de la Version 4, de sorte que, malgré une légère tendance à la diminution entre la Version 1 et la Version 2, leur proportion reste globalement stable. Les prédicats forment 21% de l'ensemble des mots de la Version 1, 24% de la Version 2, 26% de la Version 3 et 27% de la Version 4 : leur proportion tend donc à augmenter légèrement au fur et à mesure des versions. Enfin, les mots grammaticaux forment 14% de l'ensemble des mots de la Version 1, 16,5% de la Version 2, 14,5% de la Version 3 et 13,5% de la Version 4, de sorte que, malgré une légère tendance à l'augmentation entre la Version 1 et la Version 2, leur proportion reste globalement stable.

2.3. Partie II – Phrases et Grammaire

La deuxième partie du questionnaire vise à documenter le développement de la morphologie et de la structuration syntaxique en tenant compte des particularités du français. S'ouvrant sur une consigne générale, précisée et spécifiée au fur et à mesure de l'avancée dans les sections, elle propose un inventaire des formes et structures grammaticales susceptibles d'être produites par les enfants.

Tableau 2 – Partie II « Phrases et Grammaire » - Formes et structures grammaticales : fréquences de base (nombre d'items) par Version¹⁴

Version	V1	V2	V3	V4
A. Formes grammaticales				
A1. Articles : genre et nombre	3	3	3	3
A2. Adjectifs : genre	1	1	1	1
A3. Formes particulières de noms (pluriel)	1	1	1	1
A4. Verbes : formes verbales (temps)	9	11	15	15
A5. Formes particulières de verbes (irréguliers)	14	25	33	36
A6. Formes de verbes erronées	5	9	11	12
Total Formes grammaticales	33	50	64	68
B. Phrases : Combinaisons de mots				
	1	1	1	1
C. Complexité syntaxique				
C1.Paires de phrases (construction +/- appropriée)	30	32	32	32
déterminant	5	5	5	5
auxiliaire/modal	9	9	9	9
pronom sujet	3	3	3	3
préposition	4	4	4	4
pronom objet	2	2	2	2
structure de la possession	3	3	3	3
construction interrogative	1	1	1	1
construction subordonnée	3	5	5	5
C2. Phrases complexes	5	8	13	17
Total complexité	35	40	45	49
Total général	69	91	110	118

L'inventaire propose trois sections successives, concernant respectivement la production des formes grammaticales, la production des phrases ou combinaisons de mots, et la production des structures complexes. Le Tableau 2 détaille le répertoire de ces trois sections, en indiquant le nombre d'items proposé dans chaque rubrique. Le nombre total d'items pour la partie «Phrases et grammaire» est de 69 pour la Version 1, 91 pour la Version 2, 110 pour la Version 3, et 118 pour la Version 4.

La section «Formes grammaticales» s'intéresse à la production des morphèmes grammaticaux : pour les noms, marquage du genre et du nombre porté par l'article (masculin, féminin, pluriel) ; pour les adjectifs, marquage du genre (masculin, féminin) ; pour les verbes,

¹⁴ Nous nous référons ici à la forme récente du questionnaire (cf. Annexe A). La seule différence par rapport à la forme initiale concerne la rubrique A4. « Verbes : formes verbales ». Par mesure de simplification, le questionnaire propose maintenant les trois formes du présent indicatif pluriel dès la V1, qui comporte donc 9 formes verbales régulières (pour mémoire, 6 dans la forme initiale)

marquage du temps et éventuellement de la personne porté par les formes verbales (formes du présent, de l'impératif, du participe passé seul, du passé composé, de l'infinitif seul, de l'infinitif avec auxiliaire ou futur proche, de l'imparfait, etc.). Des rubriques complémentaires documentent la production de certaines formes particulières de noms (pluriel comme «chevaux»), de certaines formes particulières de verbes (formes irrégulières comme «est», «vont»), ainsi que la production d'erreurs sur les formes particulières des verbes (par exemple «assir» pour «asseoir», «couré» pour «couru»), erreurs qui renseignent sur les phénomènes de sur-généralisation dans le processus d'acquisition grammaticale. À l'exception de la rubrique sur les formes particulières de verbes où il est demandé au parent de cocher les formes utilisées, les autres rubriques de cette section demandent une réponse en «jamais» / «quelquefois» / «souvent».

La section «Phrases» est une rubrique de transition où il est demandé si l'enfant a commencé à combiner des mots (réponse en «pas encore» / «quelquefois» / «souvent»).

La section «Complexité» comporte deux rubriques, où la réponse consiste chaque fois à cocher la phrase produite. La première rubrique, à l'instar du CDI, propose une série de couples de phrases où la deuxième phrase présente une construction plus complexe que la première (par exemple «poupée / la poupée», «est là, le ballon / il est là, le ballon», «regarde la voiture de moi / regarde ma voiture»). Sont examinés ainsi l'emploi du déterminant, de l'auxiliaire, du pronom sujet, des prépositions, du pronom objet, des structures possessives, la construction interrogative et diverses constructions subordonnées (complétives, relatives, infinitives). La deuxième rubrique propose une série de phrases complexes, chacune comportant un mot de liaison qui établit une relation plus ou moins élaborée entre deux propositions (par exemple «bébé dort parce qu'il est fatigué», «quand il fait beau on va se promener», «j'ouvre la porte pour que le chat rentre»). Ces termes étaient déjà présents dans la liste des mots grammaticaux de la partie «Vocabulaire», mais ils sont ici utilisés en situation dans des phrases réelles.

2.4. Partie III – Communication et utilisation du langage

La troisième partie du questionnaire, totalement originale par rapport au CDI aussi bien que par rapport à d'autres tests de langage, vise à documenter le développement de la compétence pragmatique émergente sous divers aspects. Elle propose un inventaire des premières habiletés dans la sphère de la communication, au plan conversationnel et discursif : participation aux échanges langagiers et aux conversations, formulation des messages en

fonction des intentions de communication, enchaînement et organisation des phrases en messages plus complexes.

S'ouvrant sur une consigne générale particulièrement explicative et argumentée, elle a deux caractéristiques principales. D'une part, elle reste inchangée d'une version à l'autre (ce choix a été fait pour lui garder son unité, mais il est clair qu'une petite partie seulement est pertinente pour les enfants les plus jeunes). D'autre part, afin de concrétiser le questionnement, une procédure de mise en situation des questions est utilisée. Cette procédure repose sur la présentation d'une série de situations de communication auxquelles sont associées diverses possibilités d'intervention de l'enfant ; pour chacun des items, le parent est invité à cocher l'une des cases «jamais» / «quelquefois» / «souvent».

Tableau 3 – Partie III « Communication et Utilisation du langage » - Rubriques : fréquences de base (nombre d'items, identique pour les quatre Versions)

A. Échanges langagiers	
A1. Intelligibilité	3
A.2. Attention et réaction aux interventions d'autrui	3
A.3. Adaptation à la situation de communication	3
A.4. Pertinence de la réponse	3
A.5. Conversation et tours de parole	3
A.6. Maintien du thème de l'échange	3
Total Échanges langagiers	18
B. Utilisation du langage (actes de parole)	
B1. Expression des désirs et émotions	3
B2. Requêtes : demandes d'objet	5
B3. Questions : demande d'information	5
B4. Assertions simples : dénominations, descriptions	4
B5. Rapports d'événements et explications	4
Total Utilisation du langage	21
C. Organisation des messages	
C1. Référence aux personnes	5
C2. Référence au temps des événements	5
C3. Enchaînement de phrases	1
C4. Procédés discursifs	3
Total Organisation des messages	14
Total général	53

L'inventaire propose trois sections successives, concernant respectivement la participation aux échanges langagiers, l'utilisation du langage à travers l'expression des actes de parole, et l'organisation discursive des messages. Le Tableau 3 détaille le répertoire de ces trois sections, en indiquant le nombre d'items proposés pour chacune des rubriques qui composent ces sections. Le nombre total d'items à cocher pour l'ensemble de la partie «Communication et utilisation du langage» est de 53.

La section «Échanges langagiers» propose des situations et items associés qui permettent d'appréhender successivement : le degré d'intelligibilité de la parole de l'enfant ; le degré d'attention et de réaction aux interventions d'autrui ; le degré d'adaptation à la situation de communication (par exemple, par la répétition ou la modification d'une phrase à laquelle le parent ne prête pas attention) ; la capacité à répondre à une demande formulée de façon plus ou moins complexe ; la capacité à jouer le jeu dans les tours de parole (initiative, écoute, maintien de l'échange) ; la capacité à maintenir et enrichir le thème de l'échange.

La section «Utilisation du langage» s'intéresse à la réalisation des actes de parole : modalité expressive, avec la manifestation des émotions (par exemple, l'expression d'une petite douleur) ; modalité injonctive, avec l'expression des requêtes (par exemple, une demande d'objet) ; modalité interrogative, avec la demande d'information (par exemple, questions sur l'identité des choses ou des personnes, sur le lieu, le moment ou la cause des événements) ; modalité déclarative, avec des assertions simples (dénominations, descriptions d'un objet) et des assertions plus complexes (par exemple, explication concernant un événement).

Enfin, la section «Organisation des messages» s'intéresse à quelques capacités simples d'organisation discursive : faire référence aux personnes impliquées dans une situation de communication (usage du prénom, emploi des pronoms de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} personnes) ; faire référence au temps des événements (utilisation des temps verbaux) ; enchaîner des phrases pour faire des petits récits ; et, pour finir, utiliser des procédés discursifs tels qu'emploi des articles définis/indéfinis, des pronoms anaphoriques et des procédures de thématization.

Section 3 - L'étude de référence du DLPF

L'étude de référence du DLPF vise à donner une vue d'ensemble des performances réalisées par les enfants francophones tout-venant entre 18 mois et 42 mois, pour chacune des trois parties du questionnaire : lexique (chapitre II), grammaire (chapitre III), pragmatique (chapitre IV). Elle répond à un double objectif, celui de l'évaluation et celui de la recherche. Pour servir l'évaluation, nous voulons donner à l'instrument des références permettant aux utilisateurs de situer le développement du langage d'un enfant par rapport à ses pairs dans les trois domaines ciblés. Mais nous souhaitons aussi contribuer à l'amélioration des connaissances en apportant des informations précises et des synthèses sur l'organisation de la capacité langagière émergente. L'étude fournit ainsi un bilan inédit sur le développement du langage dans chacune des trois dimensions, ouvrant en même temps la voie à des recherches futures.

3.1. Recueil des données ¹⁵

Le recueil des données a commencé par la collecte des coordonnées des parents susceptibles de participer à l'étude. Celle-ci a été organisée auprès des instances administratives régionales et des directrices et directeurs des structures de la Petite Enfance (crèches, haltes garderies, écoles maternelles), qui constituent un relais de première importance par rapport aux parents, ainsi qu'auprès des pédiatres et autres professionnels disposant de «réseaux de parents». Le recueil des adresses a été principalement effectué à Aix, Le Havre, Metz, Paris, Poitiers et Reims.

Plus d'un millier de parents ont été contactés. Ils recevaient le questionnaire par courrier postal dans la version correspondant à l'âge de leur enfant, accompagné d'une lettre explicative (reproduite ci-après). Une enveloppe préaffranchie et libellée pour le renvoi du questionnaire rempli était jointe à l'envoi.

Chère Madame, Cher Monsieur, Chers parents,

Nous vous remercions d'avoir accepté de participer à l'étude que mène notre équipe sur le développement du langage des jeunes enfants. C'est vous, parents, qui êtes le mieux placés pour fournir des renseignements sur le langage de votre enfant. C'est pourquoi nous vous adressons ce questionnaire.

¹⁵ La collecte des données a été réalisée principalement sous la responsabilité de Florence Labrell à l'Université de Nancy2. Nous remercions Fabienne Lemétayer et Isabelle Maillochon, qui ont participé au recueil des données, effectué durant les années 2004-2008.

Ce questionnaire est très complet, il porte sur des aspects variés du langage des enfants : le vocabulaire, la grammaire et la communication.

Nous vous demandons de bien vouloir le remplir en entier, en respectant les consignes. Comme le questionnaire est assez long, nous vous proposons de le remplir en deux temps. Par exemple, vous pouvez d'abord remplir la partie vocabulaire, puis le lendemain au plus tard, les deux autres parties.

Il est aussi préférable qu'une seule personne, la mère ou le père, remplisse le questionnaire. Ne vous inquiétez pas si vous ne cochez pas beaucoup de cases, car le questionnaire s'adresse à des enfants d'âges différents, et ne vise pas à évaluer votre enfant. Les résultats seront uniquement statistiques, et il ne sera jamais fait état d'aucun nom. Si nous vous demandons quelques précisions relatives à votre famille, c'est pour avoir des données traitables statistiquement.

Nous vous demandons de répondre dans les jours qui suivent la réception de ce questionnaire. Lorsque vous aurez répondu, mettez le questionnaire dans l'enveloppe timbrée prévue à cet effet, cachez et veuillez, s'il vous plaît, la poster dans les plus brefs délais.

En vous remerciant très vivement, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments dévoués.

Les consignes fournies dans chaque partie du questionnaire étant suffisamment explicites et auto-suffisantes, la lettre explicative n'avait pour but que d'indiquer aux parents le contexte de l'étude et leur donner quelques recommandations. Par exemple, un seul des parents devait remplir le questionnaire, si possible en une seule séance ou deux séances qui ne seraient pas éloignées de plus d'une journée, en ménageant une pause après la partie « Vocabulaire ». Il était aussi demandé aux parents de remplir et renvoyer le questionnaire accompagné de la fiche familiale attenante dès que possible après réception. Le taux de retour a été d'environ 50%, ce qui représente un taux élevé en matière de questionnaire, et cela en dépit d'une durée de passation relativement longue (une à deux heures en moyenne selon les versions).

3.2. Population

L'échantillon final – dont les résultats sont présentés dans les chapitres suivants - est constitué par un total de 517 enfants, répartis en 25 niveaux d'âge ou mois chronologiques (de 18 à 42 mois) comme indiqué dans le Tableau 4. Les enfants inclus dans l'échantillon sont tous des enfants monolingues du français, ne présentant pas de pathologie chronique avérée de type neurologique ou de problème médical sévère.¹⁶

¹⁶ Quelques (rares) enfants dont les parents avaient rempli le questionnaire ont été exclus de l'échantillon final après un premier examen, car leurs données étaient trop fortement déviantes par rapport à leur groupe d'âge. Par ailleurs, quelques enfants âgés de 17 mois et demi ont participé à l'étude : ils ont été intégrés au groupe d'enfants de 18 mois, leurs résultats ne se différenciant pas de ceux-ci.

Le nombre minimal fixé par niveau d'âge était de 15 enfants, mais, comme on le voit, certains mois ont été plus alimentés que d'autres (le cas extrême est 40 enfants à 21 mois). Le nombre moyen par mois d'âge est de 20 enfants. La répartition entre garçons et filles est équilibrée pour l'ensemble de l'échantillon (252 filles et 265 garçons), mais elle peut présenter d'assez grandes variations à certains niveaux d'âge.

Tableau 4 - Répartition des enfants selon l'âge (en mois) et le sexe : pour chaque mois d'âge, nombre de filles, de garçons et total

Age	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	9	30
Filles	15	13	11	24	6	13	16	7	12	9	13	11	8
Garçons	12	8	10	16	11	11	15	12	11	12	14	11	9
Total	27	21	21	40	17	24	31	19	23	21	27	22	17

	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Filles	4	10	6	6	9	6	9	9	8	10	3	14
Garçons	11	7	10	9	7	13	8	10	7	5	15	11
Total	15	17	16	15	16	19	17	19	15	15	18	25

Les informations fournies par les fiches familiales indiquent que 45% des enfants de l'échantillon total sont des enfants uniques, les autres ayant des frères et sœurs. Cette proportion, qui peut paraître importante, masque une différence notable entre les enfants les plus jeunes et les plus âgés. Chez ces derniers (au-delà de 30 mois), la proportion d'enfants uniques est de l'ordre de 30%, alors que, chez les plus jeunes, elle est de 50 à 60%.

Tableau 5 – Répartition des parents selon leur niveau d'étude : pourcentage moyen correspondant à chaque niveau pour les mères, les pères et au total, sur l'ensemble de l'échantillon (LIC = Licence, MAI = Maîtrise, DOC = Doctorat)

	CAP	BEP	BAC	BTS	LIC	MAI	DEA	DOC
Mères	2.3	6.5	15.0	22.7	12.7	14.0	21.0	5.8
Pères	9.8	9.1	13.5	19.3	6.1	10.4	27.2	4.6
Total	6.0	7.8	14.3	21.1	9.5	12.2	24.0	5.2

Une idée du milieu socio-économique des familles est donnée par le Tableau 5, qui résume les informations sur le niveau d'étude des parents. La répartition selon ce critère montre que la population recrutée est assez fortement diplômée (40% en niveau BAC + 2 et au-delà). Cette caractéristique se retrouve dans l'activité professionnelle (majoritairement le tertiaire).

3.3. Traitement et principes d'analyse des données ¹⁷

Saisie et cotation

Les réponses aux questionnaires ont fait l'objet d'une saisie informatique sous Excel. Le système de cotation utilisé est adapté au double mode de réponse demandé au parent dans le questionnaire : soit, cocher dans la liste les items produits par l'enfant (toute la partie « Vocabulaire » et certaines sections de la partie « Phrases et Grammaire »), soit cocher la réponse correspondant à la production de l'enfant parmi les trois possibilités proposées « jamais », « quelquefois », « souvent » (la plupart des sections de la partie « Phrases et Grammaire » et toute la partie « Communication »). Dans le cas le plus simple où le parent devait cocher les items produits par l'enfant dans la liste proposée, la cotation est binaire : 0 si l'item n'est pas coché, et 1 si l'item est coché (réponse positive). Dans le cas plus complexe où le parent devait répondre sur la fréquence de production de l'item, nous avons décidé, pour l'étude de référence et dans un souci de simplicité, de nous ramener au cas binaire simple en regroupant entre elles certaines réponses : 0 si le parent n'a pas donné de réponse ou a coché la case « jamais », et 1 équivalant « réponse positive » s'il a coché la case « quelquefois » ou la case « souvent ». La réponse positive indique donc que l'enfant utilise peu ou prou l'item considéré, manifestant qu'il en a une certaine connaissance, et c'est ce critère simple que nous avons choisi pour la présente étude de référence.

Cependant, lors de la saisie des questionnaires, nous avons pris soin de différencier les quatre types de réponse (absence de réponse, « jamais », « quelquefois », « souvent ») au moyen de cotations spécifiques, en particulier de différencier « quelquefois » et « souvent ». La saisie des données laisse ainsi la possibilité d'une étude ultérieure rendant compte plus précisément des deux degrés ou niveaux de connaissance, l'un débutant (réponse « quelquefois ») et l'autre plus assuré (réponse « souvent »).

¹⁷ Le traitement des données a été réalisé sous la responsabilité de Philippe Bonnet, à l'Université Paris Descartes, et l'analyse sous la responsabilité de Dominique Bassano. Nous remercions Magali Boibieux pour sa participation aux premières analyses.

Trois niveaux d'analyse

Sur ces bases, les principes directeurs de l'analyse des résultats sont similaires pour les trois domaines définis par les trois parties du questionnaire, malgré quelques différences selon les caractéristiques de l'une ou de l'autre. L'unité de base choisie pour les analyses développementales est le groupe d'âge, défini par l'âge en mois, de 18 à 42 mois.

Pour chaque groupe d'âge, l'analyse des performances a été effectuée à trois principaux niveaux : en allant du plus spécifique au plus général, celui des items particuliers, celui des scores dits « bruts » qui, dans notre perspective, donnent les principaux indicateurs de référence de l'étude, utilisables pour l'évaluation ; et, finalement, celui des scores dits « relatifs » qui fournissent une vue comparative d'ensemble du développement des capacités langagières dans le domaine considéré. Ces trois niveaux de variables sont explicités ci-après.

Analyse des items. Le premier niveau donne les résultats obtenus pour chaque item ou groupe d'items particulier. L'analyse établit le nombre moyen ou le pourcentage d'enfants de chaque groupe d'âge pour lequel l'item reçoit une réponse positive, soit parce qu'il est coché, soit parce que l'une des possibilités « quelquefois » ou « souvent » sont choisies. Pour la Partie « Vocabulaire », les items sont les mots de la liste, mais nous avons opté ici pour un calcul des fréquences par rubrique (regroupement d'items dans la liste), par exemple «*Onomatopées*», «*Personnes*», «*Vêtements*», «*Verbes*», etc. Pour la Partie « Grammaire », en revanche, les fréquences ont été établies au niveau des formes et structures particulières, par exemple «*Article masculin 'un, le'*», «*Verbe au 'présent singulier'*», «*Verbe au 'participe passé employé seul'*», etc. De même, pour la Partie « Communication », les fréquences ont été établies au niveau des items élémentaires, en l'occurrence les scénarios permettant d'évaluer le degré de développement de la capacité langagière considérée. Par exemple, dans le scénario sur l'intelligibilité des messages de l'enfant («*Quand votre enfant s'exprime verbalement*»), l'analyse renseigne sur les réponses aux différents items A1a «*vous comprenez ce qu'il dit*», A1b «*un autre adulte comprend ce qu'il dit*» et A1c «*d'autres enfants le comprennent*».

Scores bruts. Le second niveau de l'analyse donne les résultats en termes de scores établis pour des séries d'items. Ces analyses sont destinées à faire apparaître les niveaux de performance correspondant à tel ou tel sous-domaine des capacités langagières. Ces scores, dits « scores bruts », sont calculés pour l'ensemble des items correspondant au sous-domaine en sommant les réponses positives obtenues pour la série. Chacun de ces scores résume donc les performances des enfants à une série d'items définissant une capacité. Par exemple, le

score 'Formes verbales régulières' résume les performances concernant l'ensemble des formes verbales de la conjugaison.

Scores relatifs. Si, considérés individuellement, les scores bruts sont les mesures de référence les plus pertinentes pour l'évaluation, ils n'autorisent pas la comparaison des scores entre eux puisque les séries correspondant aux différents sous-domaines analysés ne comportent pas toutes le même nombre d'items. C'est pourquoi, dans les Parties « Grammaire » et « Communication » en particulier, des scores dits « relatifs » ont été systématiquement calculés pour permettre les comparaisons entre les scores. Pour un sous-domaine donné, le score relatif est obtenu en divisant le score brut par le nombre d'items de la série. Cette relativisation rend possible la comparaison entre les séries et ouvre ainsi la voie à une analyse de l'organisation et du développement des différentes capacités constitutives du domaine langagier considéré.

Une difficulté particulière concerne la Partie « Grammaire », où le nombre d'items d'une série n'est pas nécessairement identique d'une version à l'autre du questionnaire (V1, V2, V3, V4) puisque des items peuvent être ajoutés au fur et à mesure des versions. Dans ce cas, les scores relatifs sont calculés selon deux principes : par référence à la liste d'items dans la Version utilisée («score relatif/V»), et par référence à la liste d'items la plus complète, qui est celle de la Version 4 («score relatif/V4»)¹⁸. La distinction entre «score relatif/V» et «score relatif/V4» n'a pas lieu d'être s'agissant de la Partie « Communication » du questionnaire, puisque cette partie est identique dans les quatre Versions (en ce cas V=V4).

Traitements statistiques

Les analyses de résultats des chapitres II, III et IV concernant respectivement les compétences lexicales, grammaticales et pragmatiques des enfants sont volontairement réalisées en n'utilisant que des statistiques simples : pour les analyses sur les items, nombre moyen ou pourcentage d'enfants pour lequel l'item reçoit une réponse positive, pour les scores, valeur moyenne et écart type. Ces analyses nous suffiront pour établir, pour chaque score, la tendance générale du développement et la variation interindividuelle, celle-ci étant appréhendée de manière globale (sans distinguer dans la présente étude entre filles et garçons, par exemple). La tendance du développement est reflétée par l'évolution avec l'âge de la valeur moyenne. La variation interindividuelle dans chaque groupe d'âge est reflétée par

¹⁸ Par exemple, pour le sous-domaine «*Formes verbales particulières*», le score relatif/V est calculé en divisant le score brut par 14 si l'on utilise la Version 1, par 25 pour la Version 2, par 33 pour la Version 3 et par 36 pour la Version 4 ; le score relatif/V4 est toujours calculé en divisant le score brut par 36.

l'écart type – plus précisément, par la distance entre les valeurs correspondant à la moyenne plus un écart type et moins un écart type. La variation ainsi analysée fait référence aux différences interindividuelles normales qui affectent le niveau de développement chez les enfants de même âge, les uns ayant des performances plus élevées que la moyenne (ceux qui fonctionnent au niveau « plus un écart type »), les autres des performances moins élevées que la moyenne (ceux qui fonctionnent au niveau « moins un écart type »).

Des analyses statistiques plus sophistiquées seront présentées dans le chapitre V, consacré à l'examen des relations entre les trois dimensions du langage et destiné à fournir une vue d'ensemble, ainsi qu'à mettre en évidence la validité de l'outil. Partant des analyses descriptives menées dans les chapitres II, III et IV, ce dernier chapitre propose une étude des corrélations entre les variables principales (les scores bruts), ainsi qu'une analyse multidimensionnelle. Ces analyses permettront en outre de montrer la validité ou consistance interne du DLPF.

CHAPITRE II

LE DÉVELOPPEMENT DU LEXIQUE VOCABULAIRE : MOTS EMPLOYÉS PAR LES ENFANTS

Ce chapitre rend compte du développement du lexique, tel qu'il est examiné dans la Partie I du questionnaire « Vocabulaire : Mots employés par les enfants ». La Partie « Vocabulaire » est sans doute, des trois parties du questionnaire, la plus simple à analyser. Rappelons qu'elle est formée d'une liste d'items lexicaux divisée en 22 rubriques appartenant à différents champs sémantiques ou fonctionnels (par exemple « Onomatopées, interjections et bruits d'animaux », « Vêtements et accessoires », « Lieux », « Verbes », « Adjectifs », « Pronoms »). La consigne adressée au parent est de lire la liste et de cocher au fur et à mesure les mots employés par l'enfant (il est précisé que les prononciations approximatives, par exemple « *tato* » pour « *gâteau* », sont acceptées). Le nombre de mots proposé dans la liste varie selon la rubrique et, la plupart du temps, selon la version du questionnaire, étant entendu que les listes sont cumulatives : d'une version à l'autre, des mots peuvent être ajoutés mais aucun n'est enlevé.

Les analyses présentées ci-dessous suivent le principe de catégorisation ayant présidé à la construction du questionnaire. Les différentes rubriques sont regroupées en quatre macro-catégories, qui structurent le domaine lexical : les noms - ou mots à valeur référentielle, les verbes et adjectifs - ou mots à valeur prédicative, les mots grammaticaux -ou mots de fonction, trois catégories classiques auxquelles s'ajoute celle des items para-lexicaux, qui sont des éléments rudimentaires ou non analysés de communication, pas nécessairement des mots au sens strict du terme. Cette catégorisation se fonde, pour distinguer les trois catégories

classiques de mots, sur les nombreux travaux utilisant les compte-rendu parentaux, à commencer par l'étude princeps d'Elisabeth Bates et collègues (Bates, Marchman, Thal, Fenson, Dale, Reznick, Reilly & Hartung 1994). Elle s'appuie en outre sur nos études de production naturelle (pour une synthèse, voir Bassano 2005).

Le chapitre est organisé en quatre sections principales. **La section 1** fournit les scores de production de mots donnant des mesures du développement lexical et permettant une évaluation simple de l'accroissement du vocabulaire des enfants : score global et scores catégoriels correspondant aux quatre principales catégories de mots. **La section 2** approfondit l'analyse en donnant une description des mots produits par les enfants au niveau le plus détaillé, celui des différentes rubriques ou classes de mots particulières. **La section 3** apporte une vue d'ensemble du développement lexical, envisagée cette fois au plan de l'organisation des contenus : elle examine comment la composition du vocabulaire des enfants change, non seulement en fonction de leur âge, mais aussi, comme cela est devenu classique dans la littérature, en fonction de leur niveau quantitatif de vocabulaire. Enfin, **la section 4** conclut le chapitre par un bilan des apports de l'étude et met les résultats en perspective par rapport aux recherches dans le domaine du développement lexical précoce.

Rappels pour la lecture de ce chapitre ...

- Sur les concepts utilisés : Chapitre I, Section 1, « *Le développement lexical précoce* » ; Glossaire
- Sur le vocabulaire testé dans le questionnaire : Chapitre I, Section 2 et résumé du Tableau 1 ; Exemple *DLPF*, Partie 'Vocabulaire : mots employés par les enfants' (Annexe A)
- Sur la définition et l'usage des scores : Chapitre I, Section 3, « *Traitement et principes d'analyse des données* » ; *Guide de cotation* (Annexe B)

Section 1 – Pour évaluer le développement du lexique : les scores de production de mots

Dans cette section nous fournissons différents scores de production de mots, qui sont les indicateurs des performances lexicales des enfants de notre échantillon et qui pourront servir à l'évaluation. Le score global, le plus synthétique, correspond au vocabulaire total, dont le niveau en nombre moyen de mots est donné pour chaque groupe d'âge. Les scores catégoriels

permettent de préciser ce tableau général en donnant le nombre moyen de mots produits dans chacune des quatre principales catégories lexicales.

1.1. Le vocabulaire total : score lexical global

L'indication de la taille du vocabulaire d'un enfant est donnée par le nombre total de mots produits, ou score lexical global. L'Annexe I.1 fournit l'ensemble des paramètres de distribution relatifs à la production totale de mots dans chaque groupe d'âge (moyenne et écart type ; médiane, 1^{er} et 9^{ème} décile ; minimum et maximum).

La Figure I.1 montre l'augmentation du score global en fonction de l'âge en représentant les valeurs moyennes (courbe centrale) et les valeurs correspondant à la moyenne plus ou moins un écart type (courbes pointillées de part et d'autre). Ces dernières donnent une mesure de la variation de la production lexicale globale chez les enfants d'un même groupe d'âge, autrement dit de la variabilité interindividuelle concernant la taille du vocabulaire à un âge donné.

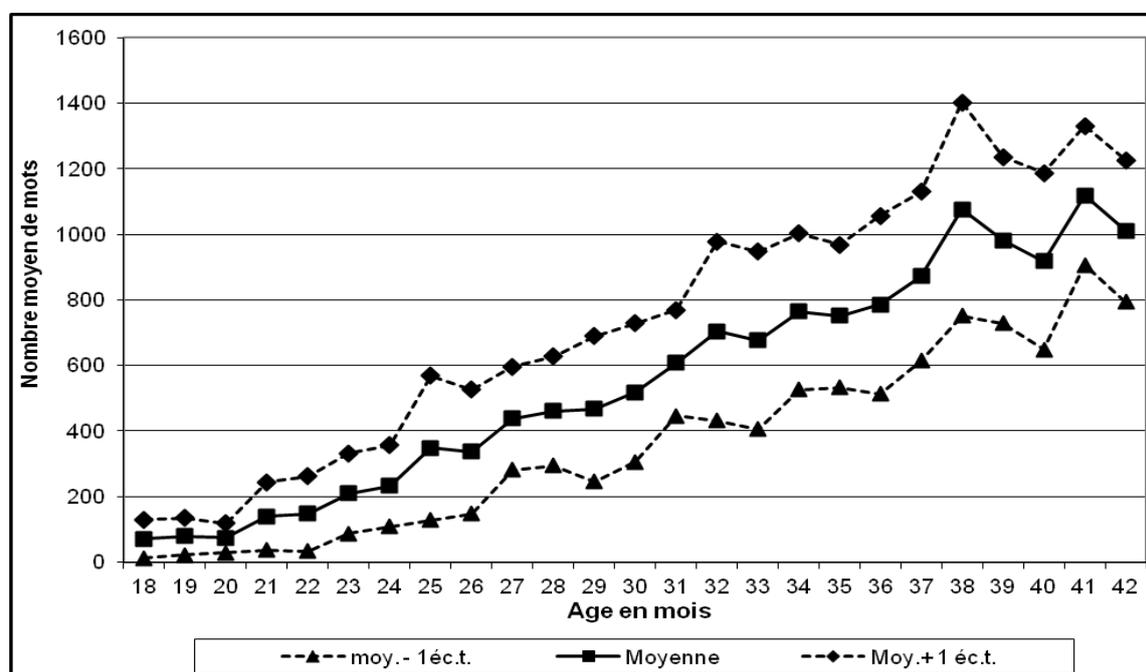


Figure I.1. Vocabulaire - Évolution du nombre total de mots produits : Moyenne et variation

Le nombre moyen de mots produits s'accroît globalement tout au long de la période examinée. Si l'on prend comme repères les cinq groupes d'âge délimitant les Versions dans nos données (18, 24, 30, 36 et 42 mois), on voit que les enfants produisent en moyenne 72

mots à 18 mois, 233 mots à 24 mois, 518 à 30 mois, 785 à 36 mois et 1010 mots à 42 mois. Cependant, l'examen de l'ensemble de la courbe montre aussi que l'accroissement n'est pas linéaire. Le nombre moyen de mots produits est stable jusqu'à 20 mois pour présenter alors une brusque augmentation. L'accroissement paraît dès lors s'effectuer par étapes successives - de 20 à 25 mois, de 26 à 32 mois et de 33 à 38 mois - séparées par des paliers de courte durée où le score est en légère régression. Le processus d'accroissement du vocabulaire est ainsi caractérisé par des pointes ou pics de production définissant des mois « charnières » (25, 32, 38 et 41 mois dans notre échantillon). Les fluctuations prennent de l'ampleur durant le dernier quart du parcours, avec une intensification du rythme de l'augmentation aboutissant aux pics des 38 mois et des 41 mois, suivis de déclinés marqués.

La variabilité interindividuelle dans le nombre total de mots produits peut être appréhendée dans la Figure I.1 au vu de la distance entre les courbes pointillées représentant la moyenne plus ou moins un écart type. On voit que d'importantes différences entre enfants de même âge existent à presque tous les âges en ce qui concerne le nombre total de mots produits, c'est-à-dire la taille du vocabulaire. Cette variabilité présente cependant des changements d'intensité au cours du temps. Elle tend globalement à augmenter avec l'âge, au fur et à mesure qu'augmente la taille du vocabulaire. Elle tend aussi à s'intensifier aux mois charnières du processus d'accroissement (ici, 25, 32, 38 mois). La période de variation maximale se situe dans la deuxième partie du parcours, entre 32 et 40 mois, puisque l'ampleur de la variation diminue légèrement au cours des derniers mois.

L'analyse utilisant la médiane, le 1^{er} et le 9^{ème} décile donne des résultats similaires. Elle permet de concrétiser d'une autre manière la variation observée dans chaque groupe d'âge en chiffrant les performances des enfants aux deux extrêmes de l'échantillon : ceux qui forment les 10% les moins productifs (1^{er} décile) et ceux qui forment les 10% les plus productifs (9^{ème} décile). Ainsi, pour reprendre les cinq groupes d'âge repères : à 18 mois, les 10% extrêmes utilisent en moyenne 25 mots pour les moins prolixes contre 167 pour les plus prolixes; à 24 mois, 101 mots contre 414 ; à 30 mois, 271 mots contre 797 ; à 36 mois, 454 mots contre 1036 ; et à 42 mois, 714 contre 1230. L'ampleur de ces écarts confirme l'importance des variations interindividuelles dans la production du vocabulaire chez des enfants de même âge.

1.2. Les quatre catégories de mots : scores lexicaux catégoriels

Le score Vocabulaire total est un indicateur global qu'il est bon de préciser avec les scores catégoriels, pour lesquels les données sont fournies à l'Annexe I.2, donnant, pour chaque groupe d'âge, la moyenne et l'écart type du nombre de mots produits dans chacune des catégories – Items para-lexicaux, Noms, Prédicats, Mots grammaticaux. Les valeurs moyennes de chaque catégorie sont obtenues en sommant celles des rubriques qui la constituent.

Une vue comparative est d'abord présentée dans la Figure I.2, qui montre que le nombre moyen de mots produits augmente avec l'âge pour les quatre catégories, avec cependant des différences dans le rythme de l'augmentation. Les noms, dont le développement s'enclenche nettement vers 20 mois, prédominent largement sur l'ensemble du parcours. Pour les trois autres catégories, il faut plutôt attendre 24 mois pour observer un enclenchement net de la production. À partir de cet âge, les mots à valeur prédicative –verbes et adjectifs- deviennent la catégorie la plus fréquente après les noms. Les items para-lexicaux et les mots grammaticaux restent les deux catégories les moins fréquentes ; l'avantage est au départ aux items para-lexicaux, tandis qu'après 30 mois environ il revient aux mots grammaticaux.

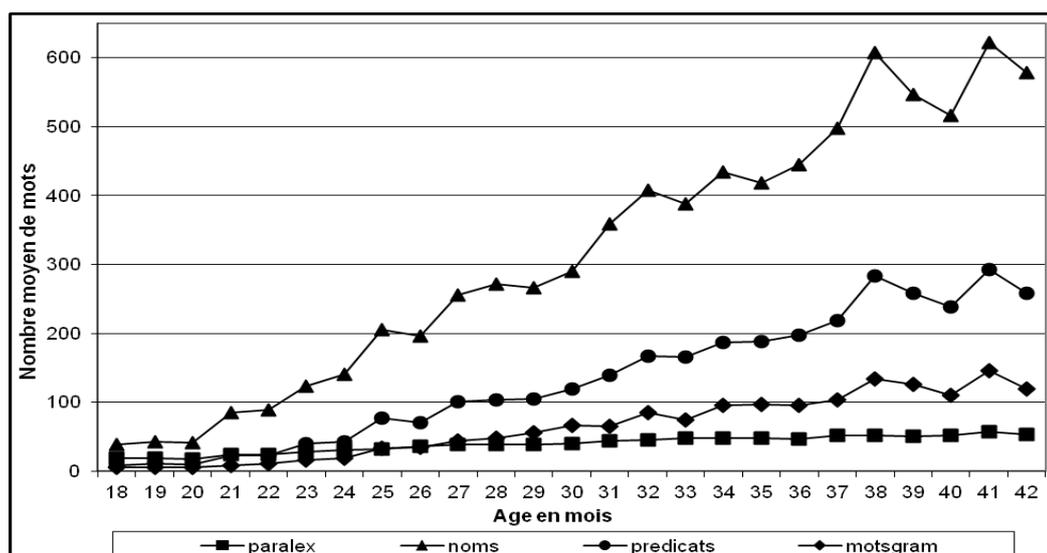


Figure I.2. Vocabulaire - Évolution des quatre catégories lexicales en nombre de mots et en fonction de l'âge

Les Figures à I.3 à I.6 permettent d'examiner plus précisément l'évolution avec l'âge de chacune des quatre catégories, représentées séparément sous forme de scores. Ces figures montrent pour chaque catégorie, d'une part, le développement du score moyen et, d'autre part,

la variation interindividuelle qui affecte le score dans chaque groupe d'âge. Cette variation, mesurée par l'écart type (valeur moyenne plus ou moins un écart type), révèle les différences quantitatives entre enfants d'un même groupe d'âge concernant le nombre de mots produits dans telle ou telle catégorie.

Le score 'Items Para-Lexicaux'. Ce score (Figure I.3) regroupe les performances des enfants aux rubriques 1 et 2 du questionnaire. Il présente à 18 mois une valeur moyenne non négligeable (plus de 18 items), stable jusqu'à 20 mois. Un léger pic de production se produit à 21 mois, suivi d'une augmentation modérée (en moyenne 31 items à 24 mois, 41 à 30 mois, 47 à 36 mois), régulière jusque vers 36 mois, puis plus irrégulière. Le dernier quart du parcours est marqué par quelques faibles fluctuations : augmentation à 37 mois (53 items) suivie d'un déclin, augmentation à 41 mois (58 items) suivie d'un déclin à 42 mois (53 items).

La variabilité interindividuelle peut être appréciée au vu de la distance entre les deux courbes pointillées représentant la moyenne plus ou moins un écart type. Cette représentation indique qu'il existe dès les premiers mois étudiés une certaine variation dans l'utilisation des items para-lexicaux. À 18 mois, tous les enfants en utilisent, mais certains en produisent presque une trentaine (ceux qui fonctionnent au niveau de la courbe + 1 écart type), tandis que d'autres (ceux qui fonctionnent au niveau de la courbe - 1 écart type) n'en produisent qu'une dizaine. L'examen de l'écart entre les courbes plus et moins un écart type renseigne aussi sur les changements d'ampleur de la variation au cours du développement. On voit que la variation entre les enfants dans l'utilisation d'items para-lexicaux est à peu près constante tout au long de la période étudiée.

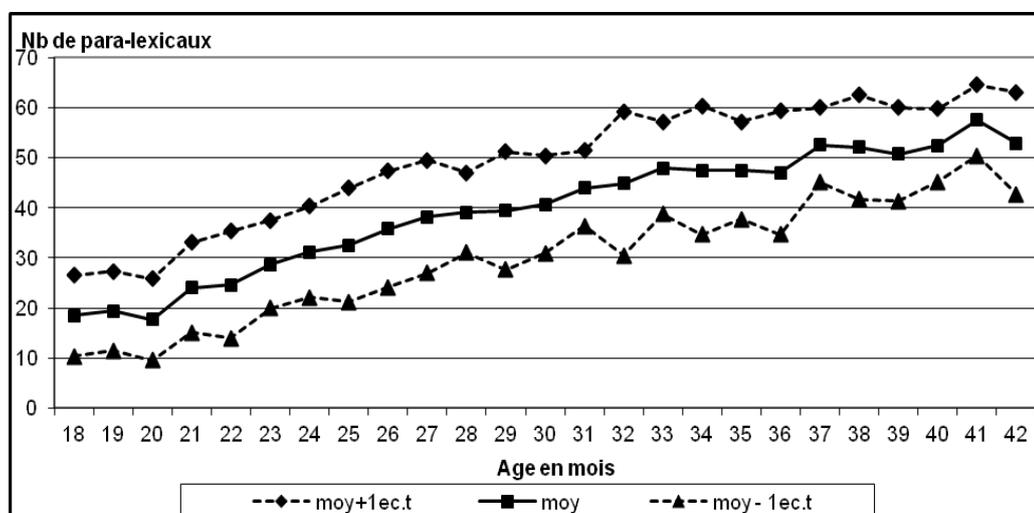


Figure I.3. **Vocabulaire** - Évolution du nombre de para-lexicaux avec l'âge : moyenne et variation

Le score 'Noms'. Ce score (Figure I.4) regroupe les performances des enfants aux rubriques 3 à 15 du questionnaire. Il présente une valeur moyenne assez élevée à 18 mois (40 items), ce qui n'est pas étonnant compte tenu du nombre de rubriques impliquées. Stable jusqu'à 20 mois, il augmente brusquement à 21 mois (85 items). L'augmentation se poursuit ensuite à un rythme soutenu jusqu'à 38 mois (en moyenne 140 noms à 24 mois, 290 à 30 mois, 445 à 36 mois, 607 à 38 mois), avec des pics sensibles de production à 25, 32 et 38 mois. Dans le dernier quart du parcours, le score connaît d'assez amples fluctuations : pic des 38 mois suivi par un premier déclin avant le pic des 41 mois et dernier déclin des 42 mois (579 noms).

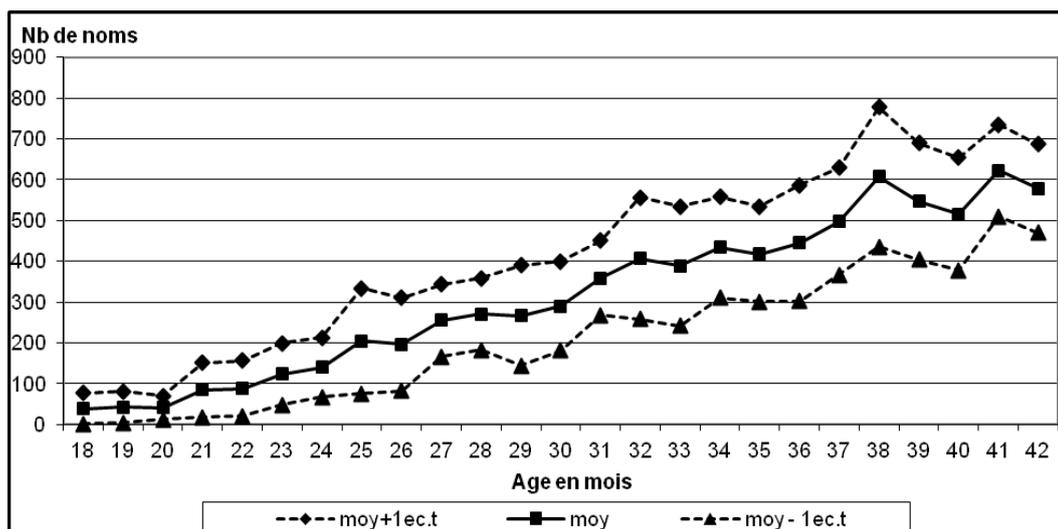


Figure I.4. Vocabulaire - Évolution du nombre de noms avec l'âge : moyenne et variation

La variabilité interindividuelle dans la production des noms, telle qu'appréciée au vu de l'écart entre les deux courbes pointillées représentant la moyenne plus ou moins un écart type, est manifeste dès les premiers mois. À 18 mois, les enfants les plus productifs en matière de noms (ceux qui fonctionnent au niveau de la courbe + 1 écart type) en utilisent presque 80, tandis que les moins productifs (ceux qui fonctionnent au niveau de la courbe - 1 écart type) n'en utilisent qu'une dizaine et n'atteindront le score des 80 que vers 25-26 mois. Jusque vers 38 mois, l'écart entre les courbes plus et moins un écart type tend à augmenter légèrement avec l'âge en même temps que le nombre de noms augmente, pour finalement apparaître un peu moindre dans les groupes les plus âgés. Compte tenu des pics de variation qui se produisent dès 25 mois, la variabilité interindividuelle dans l'utilisation des noms apparaît maximale durant une large période qui s'étend de 25 à 38 mois, et plus particulièrement entre 32 et 38 mois.

Le score 'Mots prédictifs'. Ce score (Figure I.5) regroupe les performances des enfants aux rubriques 16 et 17 du questionnaire, verbes et adjectifs. Comme on l'a vu, il est majoritairement alimenté par les verbes et à moindre titre par les adjectifs. La valeur moyenne du score est faible à 18 mois (8 items) et reste stable jusqu'à 20 mois. La progression est lente jusqu'à 24 mois, puis s'intensifie, la production de termes prédictifs s'accroissant régulièrement jusque vers 38 mois (en moyenne 43 verbes/adjectifs à 24 mois, 120 à 30 mois, 198 à 36 mois, 284 à 38 mois). Cette période d'augmentation relativement régulière n'exclut pas de légers pics locaux de production à 25, 32 et 38 mois. Durant le dernier quart du parcours, le score des mots prédictifs présente, comme le score des noms, un développement marqué par de larges fluctuations : après le pic des 38 mois, on retrouve un déclin de la production à 39-40 mois, suivi d'un nouveau pic à 41 mois et d'un déclin à 42 mois (259 verbes/adjectifs). Si l'on fait abstraction de la grande différence de masse lexicale entre les deux catégories, le score des prédicats a une courbe de développement relativement similaire à celle des noms. On a vu aussi que les deux classes de mots qu'il regroupe – verbes et adjectifs- ont un développement similaire.

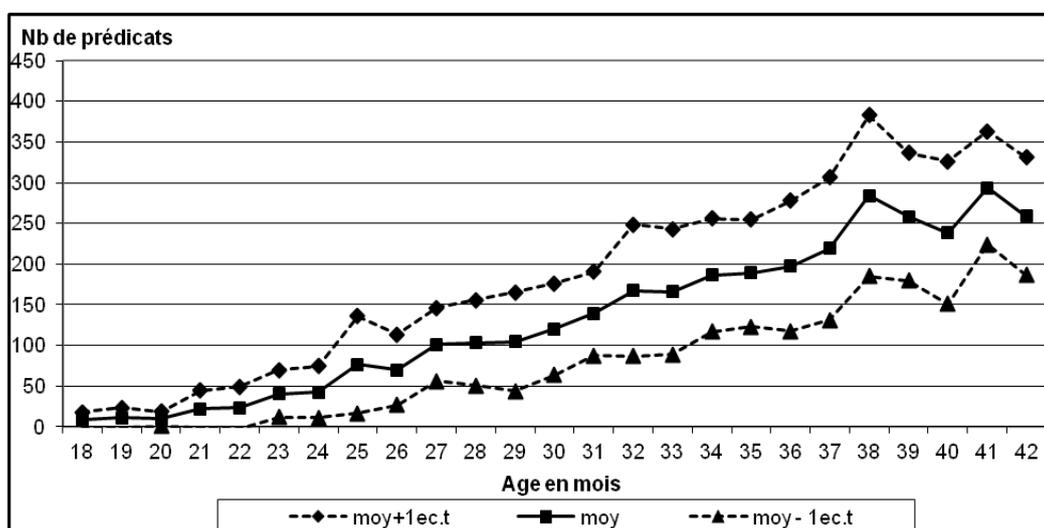


Figure I.5. Vocabulaire - Évolution du nombre de prédicats avec l'âge : moyenne et variation

L'examen de la variabilité interindividuelle dans la production de verbes et adjectifs, appréciée au vu de l'écart entre les courbes pointillées +1 et -1 écart type à la moyenne, indique un décalage de sept mois environ dans l'émergence de ces termes. À 18 mois, les enfants les plus avancés (ceux qui fonctionnent au niveau de la courbe + 1 écart type) en produisent déjà presque une vingtaine, tandis que les moins avancés n'en produisent pas avant 22 mois et n'atteignent le score des premiers que vers 25 mois. Comme pour les noms, l'écart entre les courbes extrêmes tend à s'accroître avec l'âge en même temps que le nombre de

mots prédicatifs produits, la période de variation maximale se situant entre 32 et 38 mois. Pour les termes prédicatifs aussi, on observe une certaine diminution de la variation dans les groupes les plus âgés, diminution cependant un peu moins nette que pour les noms.

Le score 'Mots grammaticaux'. Ce score (Figure I.6) regroupe les performances des enfants aux rubriques 18 à 22 du questionnaire. Sa valeur moyenne est très faible à 18 mois (6 items) et stagne jusqu'à 20 ou 21 mois. L'utilisation de mots grammaticaux reste faible jusqu'à 24 mois (19 items). Après un accroissement brusque à 25 mois (34 items), elle maintient une augmentation intense et assez régulière jusqu'à 30 mois (67 items). Durant la deuxième partie de la période, l'augmentation se poursuit sur un rythme toujours intense mais plus irrégulier. Comme celles des noms et des prédicats, la catégorie des mots grammaticaux présente le pic de production des 32 mois (85 items) associé au déclin des 33 mois, puis le pic des 38 mois (134 items) associé au déclin des 39-40 mois et le pic des 41 mois (146 items) suivi du déclin des 42 mois (120 items).

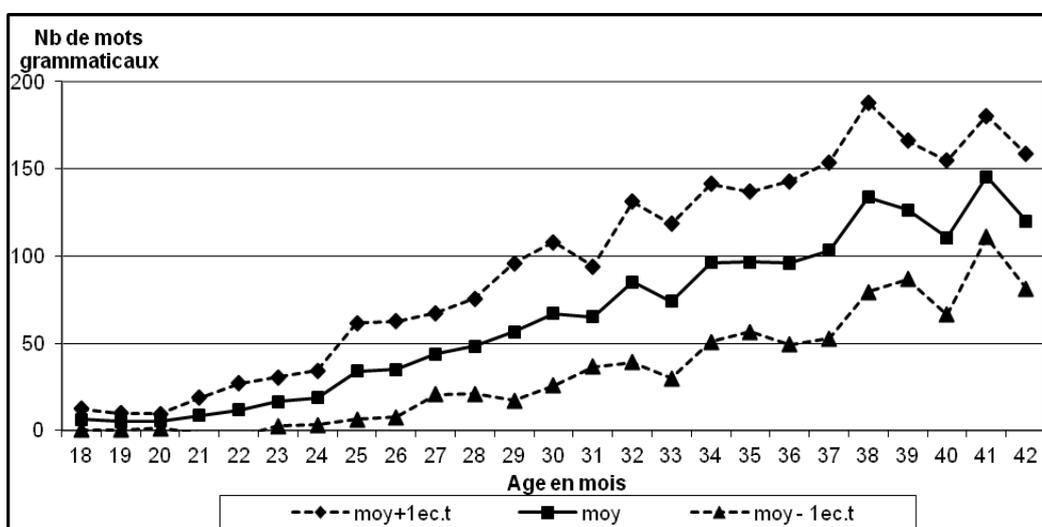


Figure I.6. Vocabulaire - Évolution du nombre de mots grammaticaux avec l'âge : moyenne et variation

La variabilité interindividuelle dans la production de mots grammaticaux (distance entre les courbes pointillées +1 et -1 écart type à la moyenne) est manifeste dès la période d'émergence. À 18 mois, les enfants les plus avancés (ceux qui fonctionnent au niveau de la courbe + 1 écart type) produisent une douzaine de mots grammaticaux, tandis que les moins avancés n'en produisent pas avant 23 mois et n'atteignent pas le score initial des premiers avant 26-27 mois. Le décalage entre les uns et les autres pour l'émergence des mots grammaticaux est ainsi de l'ordre de 8 ou 9 mois. L'écart s'accroît nettement avec l'âge au fur et à mesure que le nombre de mots grammaticaux augmente. Comme pour les noms et les

mots prédictifs, la période de variation maximale se situe entre 32 et 38 mois, l'ampleur de la variation diminuant légèrement chez les groupes les plus âgés.

Section 2 – Pour approfondir l'analyse des acquisitions lexicales : mots et classes de mots

Quels sont les mots produits par les jeunes enfants ? Dans cette section, nous examinons comment les différentes rubriques lexicales sont alimentées et évoluent avec l'âge et terminons avec une vue d'ensemble des changements principaux affectant les rubriques. Les données, en valeurs absolues, sont fournies à l'Annexe I.3a-b qui indique, pour chaque groupe d'âge, le nombre moyen de mots produits dans chacune des quatre catégories et dans chacune des rubriques qui les constituent.

2.1. Les items para-lexicaux

Rappelons que seulement deux rubriques du questionnaire sont représentatives des items para-lexicaux : la rubrique 'Onomatopées, interjections et bruits d'animaux', de taille modeste et inchangée selon les versions, et la rubrique 'Jeux, routines et expressions' plus achalandée dans toutes les versions. La Figure I.7 présente les données relatives aux rubriques para-lexicales en ciblant les cinq groupes d'âge (18, 24, 30, 36 et 42 mois) que nous utiliserons comme repères exclusifs dans les analyses de cette section.

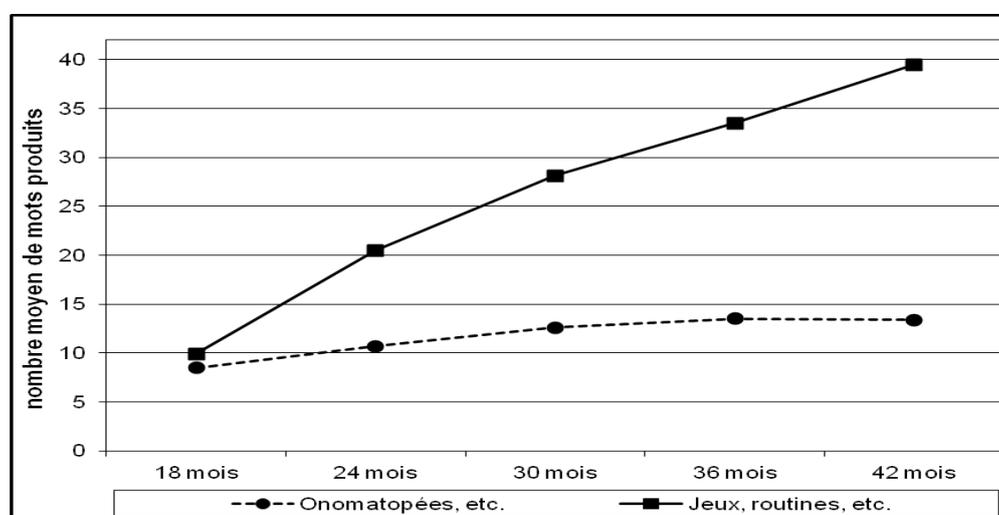


Figure I.7. **Vocabulaire** - Les deux rubriques d'items para-lexicaux : nombre moyen de mots produits à 18, 24, 30, 36 et 42 mois

Comme on le voit, le nombre moyen d'items utilisés par les enfants dans la rubrique 'Onomatopées, interjections et bruits d'animaux' est en quantité non négligeable à 18 mois (9, la moitié de la fréquence de base pour la rubrique). Il s'accroît légèrement avec l'âge, selon un rythme d'augmentation qui diminue après 30 mois et stagne après 36 mois (11 à 24 mois, 13 à 30 mois, 14 à 36 mois et 42 mois). Pour la rubrique 'Jeux, routines et expressions', le nombre moyen d'items produits à 18 mois est à peine plus élevé (près de 10, un peu plus du quart de la fréquence de base de la rubrique). En revanche, il augmente très nettement avec l'âge tout au long du parcours, mais plus particulièrement jusqu'à 30 mois (21 à 24 mois, 28 à 30 mois, 34 à 36 mois et près de 40 à 42 mois).

► **En résumé**, les deux rubriques d'items para-lexicaux ont donc en commun une fréquence de production non négligeable à 18 mois et une baisse du rythme d'augmentation après 30 mois. La différence d'ampleur dans l'augmentation des deux rubriques est en bonne part liée à la différence de nature des deux types d'items. Les 'Onomatopées, interjections et bruits d'animaux' représentent des moyens langagiers rudimentaires, tandis que les 'Jeux, routines et expressions' témoignent d'un registre de langage plus élaboré, comportant des expressions et des formules à valeur socio-pragmatique.

2.2. Les mots à valeur référentielle : les noms

Nous rappellerons que pas moins de treize des rubriques du questionnaire relèvent de la catégorie des noms, particulièrement large et diverse. Dans le questionnaire, toutes ces rubriques s'enrichissent diversement au fil des versions. Les trois rubriques les plus fournies dans toutes les versions sont les 'Objets de la maison', les 'Repas, nourriture et boisson', et, à moindre titre, les 'Animaux'. Cinq autres rubriques - 'Vêtements', 'Personnes', 'Corps', 'Jeux et jouets' et 'Éléments naturels' - ont des fréquences de base intermédiaires, tandis que les cinq rubriques les moins fournies sont les 'Lieux', les 'Pièces de la maison', les 'Véhicules', les 'Sentiments, émotions', et les 'Autres noms abstraits'.

L'analyse des résultats observés dans les cinq groupes d'âge ciblés (Figure I.8) montre que le nombre moyen de noms utilisés par les enfants augmente avec l'âge dans toutes les rubriques. Les écarts entre les rubriques sont faibles à 18 mois, la production étant elle-même assez faible dans toutes : les performances se distribuent entre 0,4 et 6,6 (le nombre de mots le plus faible est celui de la rubrique 'Autres noms abstraits' et le plus élevé celui de la rubrique 'Animaux'), ce qui représente des valeurs toutes plus basses que celles des rubriques para-

lexicales au même âge. Les écarts entre rubriques s'accroissent progressivement et deviennent très sensibles après 30 mois.¹⁹

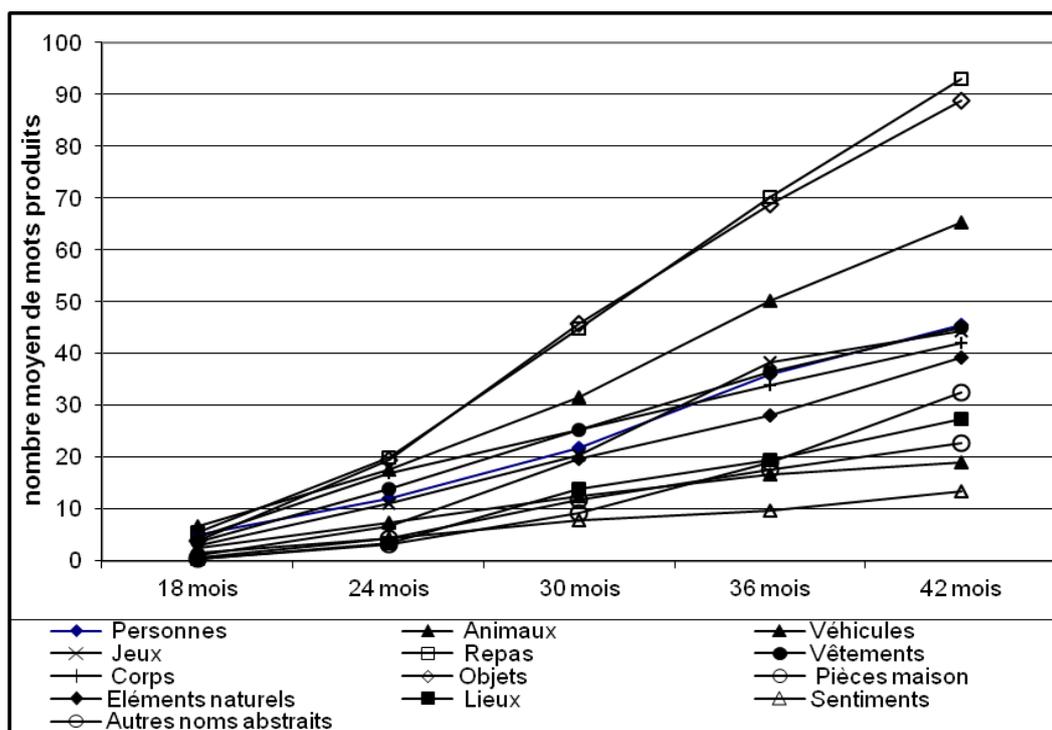


Figure 1.8. Vocabulaire - Les treize rubriques de noms : nombre moyen de mots produits à 18, 24, 30, 36 et 42 mois

Une analyse plus précise de la fréquence relative des rubriques, présentée dans le Tableau 6 ci-dessous, permet de spécifier dans quels champs sémantiques le vocabulaire des enfants est le plus ou le moins riche. Les treize rubriques de noms ont été regroupées en trois classes de densité différente (élevée, modérée et faible), établies en fonction du nombre moyen de mots produits dans chacune. Le nombre de mots produits par les enfants augmentant avec l'âge, les limites des classes diffèrent naturellement selon le groupe d'âge. Cette analyse indique que ce n'est qu'à partir de 30 mois - à 30, 36 et 42 mois - que le niveau de densité des rubriques apparaît stabilisé et en bonne correspondance avec leur fréquence de base dans le questionnaire. En revanche, dans les deux groupes les plus jeunes – 18 et 24 mois – des variations apparaissent par rapport aux fréquences de base et par rapport au vocabulaire des plus âgés, montrant certaines tendances propres aux plus jeunes.

Ainsi, les rubriques à densité élevée à 18 mois (plus de 5 noms produits...) sont celles des 'Animaux', des 'Repas, nourriture et boisson' et des 'Personnes', au détriment des 'Objets

¹⁹ Ainsi, à 24 mois, les performances moyennes se distribuent entre 3 ('Autres noms abstraits') et 19 ('Objets de la maison') ; à 30 mois, entre 8 ('Sentiments, émotions') et 46 ('Objets de la maison') ; à 36 mois, entre 10 ('Sentiments, émotions') et 70 ('Repas, nourriture et boisson') ; et enfin, à 42 mois, entre 13 ('Sentiments, émotions') et 93 ('Repas, nourriture et boisson').

de la maison’, qui est à cet âge une rubrique à densité modérée. À 24 mois, les rubriques à densité élevée sont celles des ‘Repas, nourriture et boisson’, des ‘Objets de la maison’, des ‘Animaux’ et du ‘Corps’. Or, ni la rubrique des ‘Personnes’ ni la rubrique du ‘Corps’ ne sont parmi les rubriques les plus fournies du questionnaire, même en Version 1.

Tableau 6 – Analyse des Noms à 18, 24, 30, 36 et 42 mois : répartition des 13 rubriques en trois classes de densité en fonction du nombre moyen de mots produits (entre parenthèses)

	Densité élevée	Densité modérée	Densité faible
18 MOIS	plus de 5 mots Animaux (6,6) Repas (5,6) Personnes (5,1)	de 5 à 2 mots Corps (4,5) Objets (3,9) Vêtements (3,6) Jeux (3) Véhicules (2,4)	moins de 2 mots Sentiments (1,6) Éléments naturels (1,1) Pièces de la maison (0,7) Lieux (0,4) Noms abstraits (0,4)
24 MOIS	plus de 15 mots Repas (20) Objets (19,4) Animaux (17,7) Corps (16,9)	de 15 à 5 mots Vêtements (14) Personnes (12) Jeux (11) Véhicules (7,3) Éléments naturels (6,7)	moins de 5 mots Sentiments (4,4) Pièces de la maison (4,3) Lieux (3,5) Noms abstraits (3,1)
30 MOIS	plus de 30 mots Objets (45,8) Repas (44,9) Animaux (31,6)	de 30 à 20 mots Corps (25,4) Vêtements (25,4) Personnes (21,8) Jeux (20,5) Éléments naturels (19,8)	moins de 20 mots Lieux (14) Véhicules (12,5) Pièces de la maison (11,8) Noms abstraits (9,2) Sentiments (7,8)
36 MOIS	plus de 50 mots Repas (70,3) Objets (68,9) Animaux (50,1)	de 50 à 28 mots Jeux (38,3) Vêtements (36,4) Personnes (36,1) Corps (34) Éléments naturels (28,1)	moins de 28 mots Lieux (19,4) Noms abstraits (19,5) Pièces de la maison (17,6) Véhicules (16,8) Sentiments (9,6)
42 MOIS	plus de 60 mots Repas (93,1) Objets (88,8) Animaux (65,3)	de 60 à 35 mots Personnes (45,6) Vêtements (45) Jeux (44) Corps (42) Éléments naturels (39,3)	moins de 35 mots Noms abstraits (32,5) Lieux (27,5) Pièces de la maison (22,7) Véhicules (18,9) Sentiments (13,4)

À partir de 30 mois - à 30, 36 et 42 mois – l’organisation du vocabulaire se stabilise : les rubriques ne changent plus de classe de densité, (même si elles peuvent changer de

position au sein de la classe), et elles appartiennent à la même classe de densité que celle définie par leur fréquence de base dans le questionnaire. Dans ces trois groupes d'âge, les rubriques de densité élevée sont les 'Objets de la maison', les 'Repas, nourriture et boissons' et les 'Animaux' ; celles de densité modérée sont le 'Corps', les 'Vêtements', les 'Personnes', les 'Jeux et jouets' et les 'Éléments naturels' ; celles de faible densité sont les 'Lieux', les 'Véhicules', les 'Pièces de la maison', les 'Sentiments ou émotions' et les 'Autres noms abstraits'.

► **En résumé**, le répertoire des noms, encore relativement restreint à 18 mois, s'accroît de manière remarquable dans tous les champs sémantiques. Il est d'abord alimenté par les noms désignant des êtres animés (animaux, personnes de l'entourage) et de la nourriture, puis des objets du quotidien. On note l'importance, avant deux ans, des noms de personnes et du vocabulaire du corps, surutilisés par rapport à leur fréquence de base dans le questionnaire et par rapport à d'autres types de noms. Après deux ans, la structure du vocabulaire des noms se stabilise progressivement, la densité des différentes rubriques s'accordant avec la fréquence de base des mêmes rubriques dans le questionnaire. Les plus riches concernent la nourriture (un biais français ?), les objets concrets quotidiens et les animaux, tandis que les plus pauvres restent les rubriques référant à des entités moins concrètes, telles que lieux, pièces de la maison et sentiments ou émotions – encore que l'augmentation progressive avec l'âge des « autres noms abstraits » soit notable.

2.3. Les mots à valeur prédicative : verbes et adjectifs

Les rubriques rapprochées entre elles pour leur valeur prototypique prédicative sont deux classes de mots traditionnelles : les verbes et les adjectifs, qui servent à attribuer des actions, des états ou des qualités aux entités référées par les noms. Ni l'une ni l'autre ne donnent lieu *a priori* à des distinctions de sous-classes. Elles sont inégalement représentées dans le questionnaire : la liste proposée est nettement plus longue pour les verbes que pour les adjectifs dans toutes les versions (plus du double dans V1 et V2 et pas loin du triple dans V3 et V4).

La production de verbes et d'adjectifs aux cinq groupes d'âge pris comme repères est représentée dans la Figure I.9. Le nombre moyen de verbes produits par les enfants à 18 mois est très modeste (5). Il est moins élevé que les rubriques de noms les mieux alimentées au même âge ('Animaux' et 'Repas, nourriture'), et a fortiori moins que les deux rubriques paralexicales. La production de verbes augmente sur l'ensemble du parcours, d'abord lentement jusqu'à 24 mois, puis très rapidement : les valeurs moyennes sont de 29 verbes à 24 mois, 82

à 30 mois, 143 à 36 mois et 192 à 42 mois. Cette progression indique que la tendance à l'accroissement, assez légère jusqu'à 24 mois, est ensuite pratiquement linéaire de 24 à 42 mois. La production des adjectifs est inférieure à celle des verbes dans tous les groupes d'âge (conformément aux différences de fréquences de base de ces deux classes dans le questionnaire). Le nombre moyen d'adjectifs est très faible à 18 mois (3), augmente légèrement jusqu'à 24 mois et beaucoup plus sensiblement ensuite (14 à 24 mois, 38 à 30 mois, 55 à 36 mois et 67 à 42 mois).

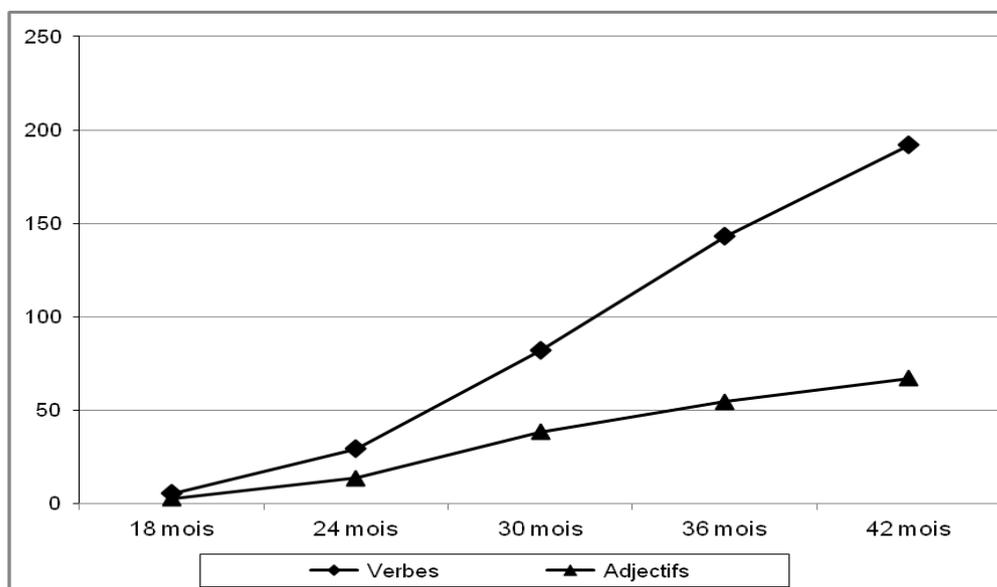


Figure I.9. Vocabulaire - Les deux rubriques de prédicats : nombre moyen de mots produits à 18, 24, 30, 36 et 42 mois

► **En résumé**, très peu de verbes ou d'adjectifs sont produits à 18 mois. Malgré leur claire différence de fréquence, les deux classes de mots à valeur prédicative présentent une certaine similarité de développement : une tendance à l'augmentation lente durant les premiers mois, suivi d'un accroissement quasi-linéaire (plus net pour les verbes que pour les adjectifs).

2.4. Les mots grammaticaux

Les rubriques rapprochées entre elles pour la valeur grammaticale de leurs éléments dans la phrase sont au nombre de cinq. Par contraste avec les classes de mots de contenu, ces rubriques regroupent des mots de fonction, par nature en quantité délimitée (classes dites fermées). Elles sont diversement représentées dans le questionnaire et s'enrichissent plus ou moins au gré des versions. La rubrique 'Adverbes et prépositions : petits mots de lieu, de

temps et autres' est, en raison de la valeur sémantique de ses éléments à la frontière entre contenu et fonction, la plus riche dans toutes les versions. À l'opposé, les rubriques 'Mots interrogatifs et exclamatifs' et 'Conjonctions' ont les fréquences de base les moins élevées, et à peu près équivalentes. La position intermédiaire revient aux 'Articles et autres déterminants' et aux 'Pronoms', dont les fréquences de base dans la liste sont modérées et très proches l'une de l'autre, légèrement à l'avantage des pronoms.

Comme le montre la Figure I.10, le nombre moyen de mots grammaticaux produits par les enfants à 18 mois est très faible dans toutes les rubriques et augmente peu avant 24 mois.

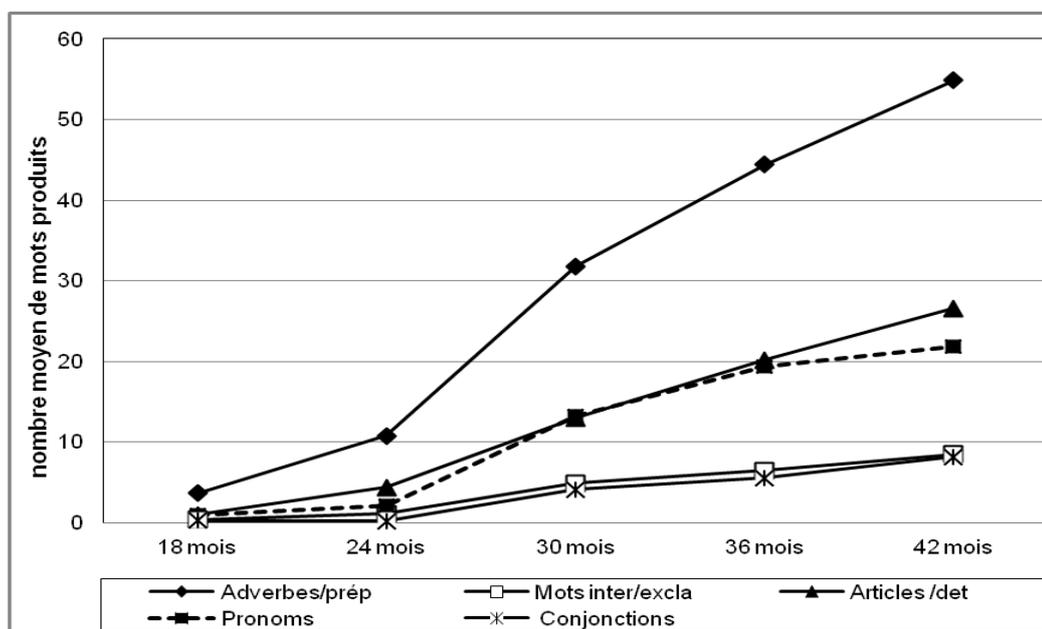


Figure I.10. Vocabulaire - Les cinq rubriques de mots grammaticaux : nombre moyen de mots produits à 18, 24, 30, 36 et 42 mois

La plus alimentée des cinq rubriques à tous les âges est celle des 'Adverbes et prépositions', pour laquelle le nombre moyen de mots produits est de près de 4 à 18 mois, 11 à 24 mois, 32 à 30 mois, 44 à 36 mois et 55 à 42 mois. L'augmentation, lente jusqu'à 24 mois, s'accélère fortement entre 24 et 30 mois. Elle se poursuit jusqu'à la fin du parcours, bien qu'à un rythme un peu moins soutenu.

Les deux rubriques 'Articles et autres déterminants' et 'Pronoms' ont une fréquence de production très proche l'une de l'autre, qui les place en position intermédiaire parmi les cinq classes, cela en accord avec leur fréquence de base dans le questionnaire. Dans l'une comme dans l'autre de ces classes, le nombre moyen de mots utilisés à 18 mois est de 1, et il reste faible à 24 mois (4 articles/déterminants, 2 pronoms). L'augmentation de la production s'accélère ensuite, de façon très comparable (13 articles/déterminants et pronoms à 30 mois,

20 articles et 19 pronoms à 36 mois). L'avantage pris à 42 mois par la production des articles et déterminants (27 en moyenne) sur celle des pronoms (22 en moyenne) est d'autant plus notable que les fréquences de base dans le questionnaire présentent la hiérarchie inverse. La rubrique 'Articles et autres déterminants' est d'ailleurs la seule des rubriques de mots grammaticaux à présenter une tendance à l'accroissement quasiment linéaire entre 24 et 42 mois, à l'instar des verbes.

Le développement de la production des 'Mots interrogatifs et exclamatifs' et des 'Conjonctions', les deux rubriques les moins fréquentes, est très semblable : quasiment nul ou très faible à 18 et 24 mois, ce n'est qu'ensuite qu'il commence à devenir non négligeable (5 mots en moyenne pour l'une et 4 pour l'autre à 30 mois, 7 et 6 à 36 mois, 9 et 8 à 42 mois). La production dans ces deux rubriques reste clairement la plus faible dans le domaine des mots grammaticaux.

► **En résumé**, aucun type de mot grammatical n'est réellement produit à 18 mois et peu le sont à deux ans. Les adverbes et prépositions sont les mots fonctionnels les plus précoces et de loin les plus fréquents, reflétant leur statut sémantique à la frontière entre contenu et fonction. Plus représentatifs des mots de fonction, les déterminants et les pronoms se développent à partir de deux ans, présentant des fréquences proches et intermédiaires, tandis que les mots interrogatifs ou exclamatifs et les conjonctions ont les fréquences les plus basses, elles aussi proches l'une de l'autre.

2.5. Synthèse des principaux changements

La considération des 22 rubriques montre que, à 18 mois, le vocabulaire des enfants est constitué principalement de mots appartenant aux deux rubriques para-lexicales 'Jeux, routines et expressions' et 'Onomatopées, interjections et bruits d'animaux' - dont la densité est supérieure à toutes les autres - suivies par les rubriques nominales 'Animaux', 'Repas, nourriture et boisson', 'Personnes' et par la rubrique 'Verbes'. À 24 mois, les rubriques de plus forte densité sont les 'Verbes' et les 'Jeux, routines et expressions', suivies par les rubriques nominales 'Repas, nourriture et boisson', 'Objets de la maison et autres', 'Animaux' et 'Corps'. À 30, 36 et 42 mois l'ordre de fréquence est devenu stable, ne variant que marginalement : la rubrique des 'Verbes' domine en fréquence le lexique, suivi par les trois rubriques nominales 'Repas, nourriture et boisson', 'Objets de la maison' et 'Animaux', ainsi que par la rubrique 'Adjectifs' et la rubrique grammaticale 'Adverbes et prépositions'.

La dominance des verbes dès 24 mois est en partie liée au fait que des sous-classes de verbes n'y ont pas été distinguées, contrairement à ce qui a été fait pour les noms. Mais elle

témoigne aussi de l'importance prise à partir de deux ans par ce type de mots (les verbes structurent les phrases), à côté des rubriques nominales les plus fréquentes, et au détriment des rubriques para-lexicales qui dominaient le vocabulaire jusque-là. Le point de repère des deux ans apparaît ainsi comme un âge de transition où coexistent les items para-lexicaux, les verbes et les noms désignant des objets concrets quotidiens ou des animés. Six mois plus tard, le point de repère des 30 mois représente une autre transition marquée par la stabilisation des rubriques nominales les plus fréquentes (aliments, objets concrets quotidiens, animaux) et par l'apparition des adjectifs et de la rubrique grammaticale 'Adverbes et prépositions' au rang des classes de forte densité.

Section 3 - Vers une vue d'ensemble : l'organisation lexicale et ses transformations

Cette section vise à donner une vue d'ensemble de l'organisation du lexique et des transformations qui affectent sa composition au cours du développement. Nous revisitons l'analyse des scores en comparant les classes et catégories lexicales évaluées, non plus en valeur absolue, mais en valeur relative - ou proportion. Deux analyses sont successivement proposées : l'une rend compte de l'évolution des catégories et classes de mots en fonction de l'âge des enfants, l'autre en fonction de la taille de leur vocabulaire.

3.1. Évolution de l'organisation lexicale en fonction de l'âge

L'évolution de la composition du vocabulaire en pourcentage de chacune des quatre catégories est représentée à la Figure I.11, avec le groupe d'âge comme critère d'analyse (voir les données à l'Annexe I.4). Comme on le voit, cette représentation en fonction de l'âge fait apparaître des changements peu prononcés dans la composition du vocabulaire. On peut cependant distinguer deux grandes étapes dans l'ensemble de la période examinée, avant et après 30 mois environ. C'est dans la première que les changements sont le plus visibles, tandis qu'ils sont extrêmement atténués dans la seconde.

Tout au long de la période examinée, les noms dominant très largement les autres catégories. Représentant 54% du vocabulaire à 18 mois, leur part relative commence par augmenter (maximum à 60%-61% entre 21 et 24 mois) puis diminue légèrement, atteignant sa valeur la plus basse à 30 mois (56%), oscillant ensuite autour de 56%-57% jusqu'à la fin de la

période. Les items para-lexicaux occupent une part notable du vocabulaire à 18 mois (26%), mais diminuent progressivement tout au long de la période. À 30 mois, ils sont devenus la moins fréquente des quatre catégories lexicales, pour ne plus représenter que 5% du vocabulaire à la fin de la période. À l'inverse, les termes à valeur prédicative, verbes et adjectifs, occupent une place assez modeste à 18 mois (11%), mais cette part augmente continûment. Dès 23 mois, ils deviennent, derrière les noms, la deuxième catégorie lexicale (23% à 30 mois et près de 26% à 42 mois). Enfin, les mots grammaticaux forment la plus petite part du vocabulaire à 18 mois (9%). Leur proportion augmente tout au long de la période examinée, mais l'accroissement se fait à un rythme lent et interrompu de légères régressions (13% à 30 mois, 12% à 42 mois). Dès 27 mois cependant, les mots grammaticaux deviennent en fréquence la troisième catégorie lexicale.

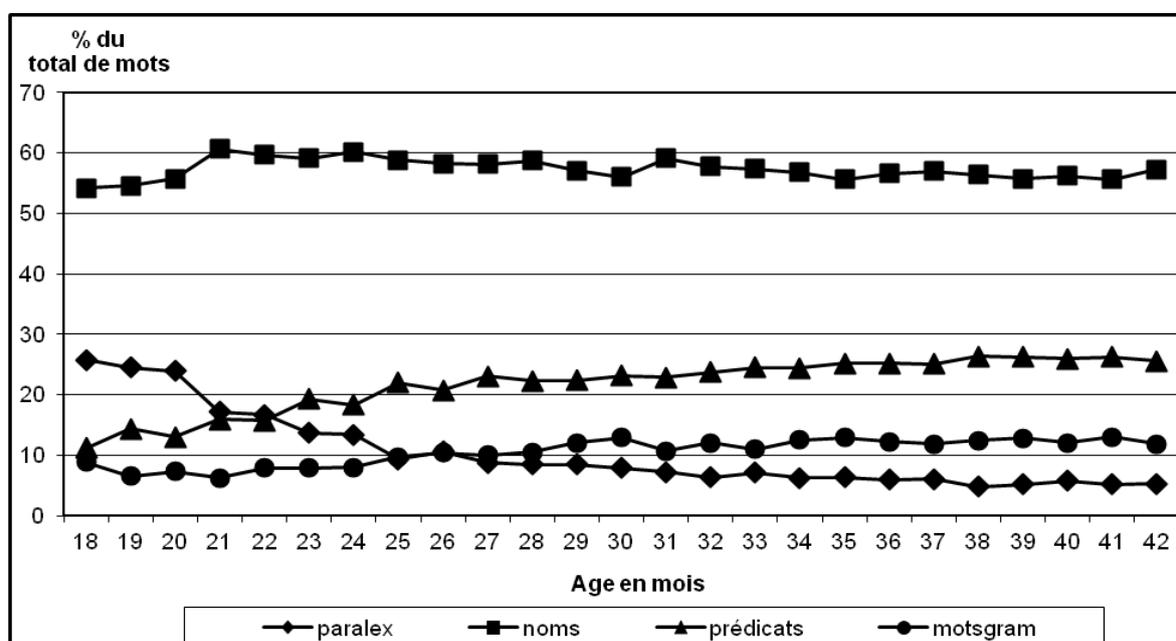


Figure 1.11. Vocabulaire - Évolution des catégories lexicales (pourcentage) en fonction de l'âge

3.2. Évolution de l'organisation lexicale en fonction de la taille du vocabulaire

Pourquoi une analyse en fonction de la taille du vocabulaire ? Comme cela a été depuis longtemps noté dans la littérature sur le développement lexical précoce, il ne suffit pas d'analyser comment la composition du vocabulaire des enfants change en fonction de leur âge. L'étude pionnière de Bates et collègues (1994) utilisant les données du CDI MacArthur-Bates montrait déjà que le rythme d'acquisition des mots varie d'un enfant à l'autre, de sorte qu'il existe, entre enfants de même âge, d'importantes différences de taille du vocabulaire. L'existence de telles variations est apparue aussi dans nos résultats sur le vocabulaire total.

Il est donc devenu classique d'examiner la composition du vocabulaire des enfants en fonction du nombre total de mots qu'ils possèdent au moment de l'examen. Cela suppose un reclassement des enfants selon le niveau de vocabulaire : par exemple, dans la catégorisation de Bates et collègues (1994) pour les enfants anglophones âgés de 16 à 30 mois, ceux qui produisent moins de 50 mots, entre 51 et 100 mots, entre 101 et 200 mots, entre 201 et 300 mots, entre 301 et 400 mots, de 401 à 500 mots, de 501 à 600 mots, et plus de 600 mots.

Sur ce modèle, l'Annexe I.5 donne, pour chaque niveau de vocabulaire, le pourcentage des catégories et rubriques lexicales par rapport au total de mots produits dans notre échantillon d'enfants de 18 à 42 mois. Notre analyse distingue 12 niveaux de vocabulaire, selon que les enfants possèdent : de 0 à 50 mots, de 51 à 100 mots, de 101 à 200 mots, de 201 à 300 mots, de 301 à 400 mots, de 401 à 500 mots, de 501 à 600 mots, de 601 à 700 mots, de 701 à 800 mots, de 801 à 900 mots, de 901 à 1000 mots, et enfin plus de 1000 mots. Nous avons repris les niveaux de vocabulaire distingués dans l'étude princeps de Bates et collègues (1994) jusqu'au niveau 501-600 mots, puis ajouté des niveaux selon le même principe pour rendre compte du vocabulaire des enfants après 30 mois. On trouvera à l'Annexe I.6 la répartition des enfants de notre échantillon selon leur âge et leur niveau de vocabulaire.

L'évolution des quatre catégories lexicales en fonction de la taille du vocabulaire. Cette analyse est présentée dans la Figure I.12, selon les 12 niveaux de vocabulaire distingués. Comme on le voit, les changements sont plus nets quand ils sont analysés en fonction de la taille du vocabulaire plutôt qu'en fonction de l'âge. Les noms et les items para-lexicaux prédominent largement dans les petits vocabulaires : quand les enfants ont moins de 50 mots, ces deux catégories forment respectivement 44% et 40% du total, alors que les mots prédicatifs n'en forment que 9% et les mots grammaticaux 7% environ. Dès que le vocabulaire dépasse 50 mots, la proportion de noms augmente, pour atteindre son maximum (62%) dans les vocabulaires de 201 à 300 mots. Elle diminue ensuite légèrement mais reste dominante tout au long du parcours (55% dans les vocabulaires de plus de 1000 mots). À l'inverse, dès que le vocabulaire dépasse 50 mots, la proportion d'items para-lexicaux diminue drastiquement et continue à diminuer tout au long du parcours pour être minimale dans les vocabulaires de plus de 1000 mots (5%). Les deux autres catégories progressent tout au long du parcours. La proportion de mots prédicatifs (verbes et adjectifs), minimale dans les vocabulaires de moins de 50 mots et encore faible dans les vocabulaires de 100 mots ou moins, augmente ensuite progressivement et régulièrement jusqu'à atteindre 27% dans les vocabulaires de plus de 1000 mots. Quant à la proportion de mots grammaticaux, elle augmente elle aussi, mais selon une trajectoire différente de celle des prédicats : stagnant ou

même régressant, elle reste très basse tant que le vocabulaire n'a pas atteint le seuil des 300 mots, décolle dans les vocabulaires de 301 à 500 mots (9-10%) et continue ensuite à augmenter légèrement pour atteindre un maximum de 13% dans les vocabulaires de plus de 1000 mots.

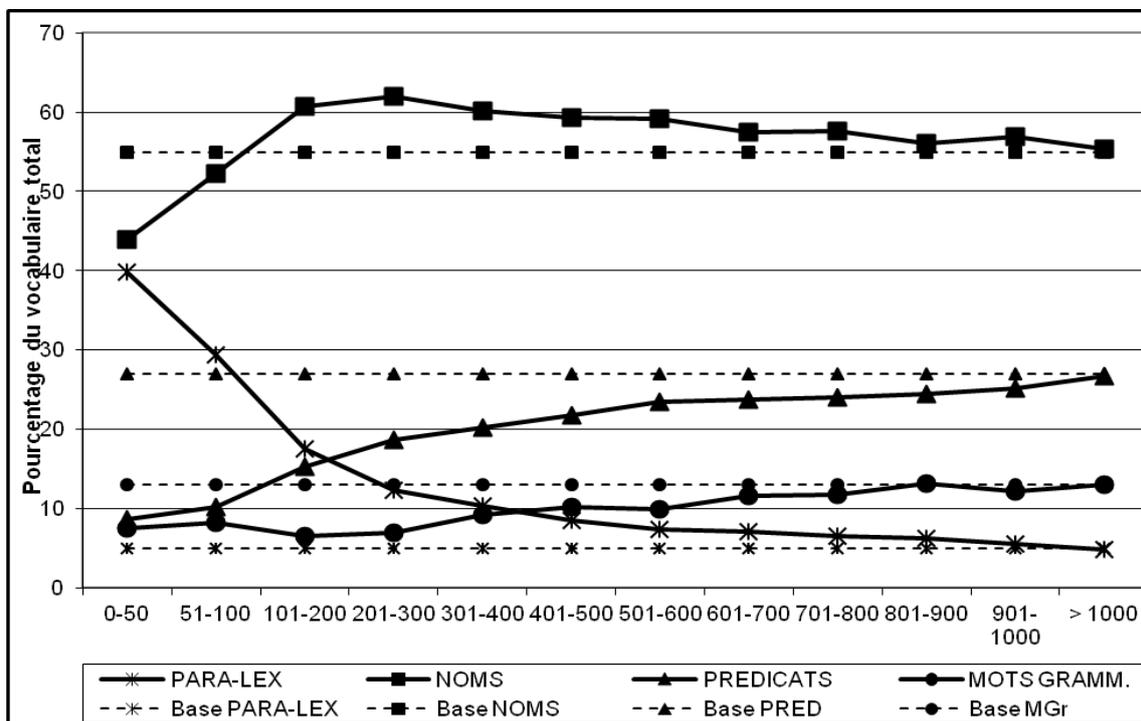


Figure I.12. Vocabulaire - Évolution des catégories lexicales (en pourcentage) en fonction de la taille du vocabulaire

Il est intéressant de comparer l'évolution de la part prise par les différentes catégories dans le vocabulaire des enfants à la part qui leur est allouée dans la liste du questionnaire. La proportion de base pour chaque catégorie est représentée dans la Figure I.12 par les lignes droites en pointillé. La proportion de base de chaque catégorie variant légèrement selon les versions du questionnaire²⁰, nous avons adopté le principe d'une représentation de la ligne de base selon la Version 4 (soit 55% pour les noms, 27% pour les mots prédictifs, 13% pour les mots grammaticaux, 5% pour les items para-lexicaux). Comme on le voit, la proportion de noms produits est plus basse que la proportion de noms du questionnaire tant que le vocabulaire des enfants est de moins de 100 mots ; mais elle la dépasse nettement dans les vocabulaires de 100 à 500 mots (les noms sont donc alors surutilisés) pour redescendre ensuite progressivement vers la proportion de base, qui est rejointe dans les vocabulaires de

²⁰ La proportion de base par rapport à la liste est, pour les noms : en V1 55%, en V2 53%, en V3 54%, en V4 55%. Pour les prédicats, elle est : en V1 21%, en V2 24%, en V3 26%, en V4 27%. Pour les mots grammaticaux, elle est : en V1 14%, en V2 17%, en V3 15%, en V4 13%. Pour les items para-lexicaux, elle est : en V1 9%, en V2 6%, en V3 et V4 5%.

plus de 1000 mots. Les proportions de mots prédicatifs et de mots grammaticaux restent en dessous de leurs lignes de base respectives tout en s'en rapprochant progressivement pour les rejoindre, quand le vocabulaire a plus de 1000 mots pour les premiers, et plus de 800 mots pour les seconds (le décalage entre les deux catégories tient à la relative faiblesse de la proportion de base des mots grammaticaux en Version 4). Enfin, la proportion d'items para-lexicaux produits est beaucoup plus élevée que la proportion de base tant que le vocabulaire est de moins de 200-300 mots (ce type d'items est alors surutilisé), s'en rapproche et la rejoint dans les vocabulaires de plus de 900 mots.

Pour plus de détail : l'évolution des classes de mots. L'examen de l'Annexe I.5 permet une analyse plus détaillée de la manière dont se comportent les différentes classes constituant les quatre catégories principales. Pour ce qui est des noms, la catégorie la plus fréquente et la plus diversifiée, la majorité des rubriques – à l'exception de trois d'entre elles – suivent le processus caractéristique de la catégorie : augmentation précoce puis diminution plus ou moins accentuée. Le point de proportion maximale des rubriques peut cependant coïncider plus ou moins strictement avec celui de la catégorie d'ensemble (niveau 201-300) : il se situe ainsi au niveau 101-200 pour les rubriques 'Animaux', 'Véhicules' et 'Corps', au niveau 201-300 pour les rubriques 'Jeux et jouets' et 'Vêtements', au niveau 301-400 pour la rubrique 'Repas, nourriture et boisson'. Il peut aussi se produire un peu plus tardivement, par exemple au niveau 401-500 pour la rubrique 'Éléments naturels', au niveau 501-600 pour les rubriques 'Objets de la maison' et 'Pièces de la maison', et au niveau 601-700 pour la rubrique 'Lieux' (dont la proportion reste ensuite stable). Parmi les trois rubriques qui ne suivent pas le processus d'évolution typique des noms, augmentation suivie d'une diminution, il en est deux, les 'Personnes' et les 'Sentiments et émotions', qui diminuent continûment dès le seuil des 50 mots, et une, les 'Autres noms abstraits', qui augmente continûment sans marquer de diminution. Ainsi, les deux premières rubriques sont représentatives des petits vocabulaires tandis que la dernière est d'acquisition tardive et représentative surtout des vocabulaires déjà bien développés.

L'évolution des trois autres catégories est plus simple, puisqu'il s'agit soit d'un processus de diminution (pour les items para-lexicaux), soit d'un processus d'augmentation (pour les mots prédicatifs et les mots grammaticaux). De façon cohérente, les deux rubriques para-lexicales suivent toutes deux le processus de diminution précoce et systématique observé pour la catégorie dans son ensemble. À l'inverse, les deux classes de termes prédicatifs, verbes et adjectifs, suivent le processus d'augmentation établi pour la catégorie dans son ensemble. Cependant, tandis que l'augmentation de la proportion de verbes est régulière au

fur et à mesure de l'accroissement du vocabulaire, celle des adjectifs semble se faire par paliers suivis de stagnation, le premier quand le vocabulaire atteint le niveau 301-400 mots, le deuxième quand il atteint le niveau 601-700 mots (où la proportion d'adjectifs trouve son maximum, maintenu jusque dans les vocabulaires de 1000 mots et plus).

Enfin, les cinq classes de mots grammaticaux suivent le processus d'augmentation de la catégorie dans son ensemble, plus tardif et plus léger que celui des mots prédicatifs. Toutefois (et un peu comme celle des adjectifs), l'augmentation des différentes rubriques de mots grammaticaux paraît s'effectuer par paliers successifs accompagnés de stagnation ou régression : pour les 'Adverbes et prépositions', on note ce type d'accroissement quand le vocabulaire atteint le niveau 401-500 mots, puis le niveau 801-900 mots ; pour les 'Mots interrogatifs', quand il atteint le niveau 301-400 mots ; pour les 'Articles et autres déterminants' quand il atteint le niveau 301-400 mots, puis le niveau 801-900 mots ; pour les 'Pronoms', quand il atteint le niveau 301-400 mots, puis le niveau 601-700 mots ; et pour les 'Conjonctions', quand il atteint le niveau 601-700 mots . On observe donc le plus souvent, pour les différentes classes de mots grammaticaux, une intensification de l'accroissement au niveau 301-400 mots (en bonne coïncidence avec la catégorie dans son ensemble), éventuellement suivie d'une autre intensification plus tardive. Il reste que les proportions de mots grammaticaux pour les classes prises isolément sont faibles et que ces observations doivent être considérées avec les précautions nécessaires.

► **En résumé**, on peut apprécier les changements dans la composition du vocabulaire en examinant la part relative des différentes catégories et classes de mots en fonction de l'âge des enfants, ou, pour plus d'exactitude, en fonction de leur niveau de vocabulaire (les enfants de même âge n'ont pas nécessairement le même niveau de vocabulaire). Dans notre étude, les deux modes d'analyse donnent des résultats concordants, mais qui se dégagent plus nettement de l'analyse en fonction du niveau de vocabulaire. Les catégories les plus représentatives du lexique des enfants les plus jeunes (autour de 18-20 mois) ou des petits vocabulaires (moins de 50 mots) sont les items para-lexicaux et les noms, tandis que les termes prédicatifs et les mots grammaticaux sont beaucoup moins représentés (ensemble, environ 20%). Le développement ultérieur du vocabulaire s'accompagne d'une diminution drastique de fréquence relative pour les éléments para-lexicaux, d'une augmentation suivie d'une légère diminution pour les noms, et d'une augmentation continue pour les prédicats et les mots grammaticaux. Les changements les plus importants se produisent entre 18 et 30 mois (avant que le vocabulaire n'atteigne 500-600 mots), tandis qu'entre 30 et 42 mois les évolutions sont

plus légères, marquées par la poursuite de l'augmentation des proportions de prédicats et mots grammaticaux, les deux catégories associées à la mise en place de la grammaire.

Section 4 - Bilan et mise en perspective des apports sur le développement du lexique

Dans cette section finale sur le développement du lexique de production, nous fournirons une synthèse des principaux apports de l'étude de référence sur le plan de l'évaluation et de la recherche, puis nous discuterons et mettrons les résultats en perspective par rapport à l'état des connaissances dans le domaine.

4.1. Principaux apports de l'étude de référence

Contribution à l'évaluation : les scores, indicateurs du développement lexical

Pour répondre aux objectifs de l'évaluation et permettre de situer les performances d'un enfant par rapport à son groupe d'âge dans le domaine lexical, cinq scores ont été établis: le score global, correspondant au vocabulaire total, et les scores catégoriels, 'Items para-Lexicaux', 'Noms', 'Mots prédictifs', 'Mots grammaticaux', correspondant aux quatre principales catégories de mots. Chacun de ces scores donne le nombre moyen de mots produits aux différents âges distingués dans l'étude ainsi que les écarts types à la moyenne.

Le score 'Vocabulaire total'. Le score lexical global, prenant en compte tous les types d'items confondus (y compris les éléments para-lexicaux) va en première approche permettre de situer le vocabulaire productif d'un enfant par rapport à ses pairs. Comme on l'a vu, les enfants de notre échantillon utilisent en moyenne 72 mots à 18 mois (écart type 59), 233 mots à 24 mois (écart type 124), 518 mots à 30 mois (écart type 211), 785 mots à 36 mois (écart type 272) et 1010 mots à 42 mois (écart type 216) (cf. Figures I.1 et Annexe I.1). Comme nous l'avons mentionné et comme l'attestent les valeurs de l'écart type, il est à noter qu'il existe, pour un âge donné, d'importantes différences entre les enfants dans le nombre de mots produits. Cette variabilité interindividuelle invite à la prudence dans l'appréciation des retards ou déficits lexicaux. On peut rappeler que le critère le plus couramment donné pour alerter sur un risque de retard ou de trouble de langage est une production de moins de 50 mots à deux

ans (voir notamment Rescorla 1989 ; Parisse & Maillart 2004 ; Masson 2014), ce qui est cohérent avec nos résultats.

Les scores catégoriels. Pour une appréciation plus fine, il sera utile de caractériser la production de l'enfant en différenciant les quatre catégories, qui n'ont pas le même statut pour le développement du vocabulaire (cf. Figures I.3 à I.6 et Annexe I.2). Ainsi, on doit s'attendre à ce que le score 'Items para-Lexicaux' soit assez élevé chez les plus jeunes mais augmente peu avec l'âge, puisque ces éléments sont surtout caractéristiques des jeunes enfants. On doit s'attendre aussi à ce que le score 'Noms' soit rapidement élevé (à 24 mois, 140 en moyenne, écart type 73), puisque, des trois catégories lexicales classiques, celle des noms est la plus précoce et qu'elle continue à se développer (à 30 mois, 290 en moyenne, écart type 109 ; à 36 mois, 445 en moyenne, écart type 142 ; à 42 mois, 579 en moyenne, écart type 109).

En revanche, il est normal que les scores 'Mots prédicatifs' et 'Mots grammaticaux' soient faibles chez les jeunes enfants - à 18 mois, en moyenne seulement 8 prédicats (écart type 10) et 6 mots grammaticaux (écart type 6). Il est cependant important que ces scores augmentent harmonieusement après deux ans. Ainsi, à 24 mois les enfants de notre échantillon utilisent en moyenne 43 prédicats (écart type 32) et 19 mots grammaticaux (écart type 16), à 30 mois 120 prédicats (écart type 56) et 67 mots grammaticaux (écart type 41), à 36 mois 198 prédicats (écart type 80) et 96 mots grammaticaux (écart type 47), et finalement à 42 mois 259 prédicats (écart type 72) et 120 mots grammaticaux (écart type 39).

Dans ce tableau, l'importance de l'acquisition des verbes est à souligner tout particulièrement, puisque les verbes sont les éléments centraux dans la construction des premières phrases. Malgré l'existence de fortes différences individuelles entre les enfants dans ce domaine, l'absence de verbes à deux ans et un rythme d'acquisition faible entre 24 et 30 mois est un signal qui peut laisser prévoir des difficultés dans le développement du langage (Hadley, Rispoli & Hsua 2016). De même, l'absence de mots grammaticaux après 30 mois et leur faible développement par la suite peut aussi laisser prévoir des difficultés.

Le processus d'accroissement du vocabulaire : tendances, non linéarité, variabilité

En même temps qu'elles établissent des indicateurs de référence pour l'évaluation, les analyses quantitatives ont permis de mettre en évidence certaines caractéristiques du processus d'accroissement du vocabulaire entre 18 et 42 mois. L'étude montre ainsi que le vocabulaire total s'accroît tout au long de cette période, et que, comme on pouvait s'y attendre, l'accroissement se poursuit bien après 30 mois. Mais il est apparu aussi que le vocabulaire se développe de façon non linéaire. Ainsi, l'accroissement, très peu sensible

durant les premiers mois, présente une accélération de rythme à partir de 20 mois, accélération qui s'intensifie à partir de 24 mois. On peut reconnaître dans l'accélération de la production le phénomène bien connu de « l'explosion lexicale », qui se produit souvent quand les enfants atteignent un stock de vocabulaire de 50 à 100 mots : après une période d'augmentation lente, le vocabulaire entre dans un processus d'accroissement rapide.

La non-linéarité du développement est visible aussi dans les fluctuations locales plus ou moins marquées qui se produisent tout au long du parcours. Les fluctuations sont caractérisées par des pointes de la production moyenne dans certains groupes d'âge, souvent suivies d'une stagnation ou d'une légère régression : ainsi, dans notre échantillon, à 25-27 mois, 32, 38 et 41 mois. Les fluctuations dans la production de mots sont particulièrement marquées dans les derniers mois de la période examinée, avec des pics très sensibles à 38 et 41 mois et des déclins à 39-40 et 42 mois. Elles accompagnent une intensification du rythme de l'accroissement à partir de 36 mois environ – ce qui pourrait être lié aux changements dans la socialisation des enfants, notamment à l'entrée à l'école maternelle.

Il existe une importante variabilité interindividuelle – des différences entre enfants - affectant le nombre total de mots produits au sein d'un même groupe d'âge. Cette variabilité, si elle est sensible à presque tous les âges, présente cependant des changements d'intensité au cours du développement : elle tend globalement à s'accroître avec l'âge et l'accroissement du vocabulaire lui-même, la période de variation maximale se situant entre 32 et 40 mois. Elle tend aussi à s'accroître dans les groupes d'âge où se produisent des pics locaux de production.

Il est à noter que les tendances de l'accroissement, les périodes de fluctuation aussi bien que les périodes d'intensification de la variation individuelle dans le développement du vocabulaire total, reflètent celles que l'on observe séparément pour les trois principales catégories de mots - noms, mots prédicatifs et mots grammaticaux. Seule la catégorie des items para-lexicaux ne suit pas tout à fait le mouvement général, signe qu'elle n'est pas partie prenante du développement lexical exactement au même titre que les autres.

La dynamique des changements dans la composition du vocabulaire

L'analyse de la composition proportionnelle du vocabulaire a apporté des éléments supplémentaires essentiels pour comprendre le développement du lexique. Elle montre que deux catégories lexicales - les noms et les items para-lexicaux - dominent le vocabulaire des enfants au tout début de l'acquisition, tant qu'ils ne produisent pas plus d'une centaine de mots. Ces deux catégories présentent cependant des trajectoires très différentes, voire opposées. La proportion d'items para-lexicaux diminue drastiquement et continûment jusqu'à

atteindre sa proportion de base dans le questionnaire, ce qui témoigne tout à la fois de l'importance de ce type d'éléments au moment d'émergence du langage et de leur légitime perte d'importance quand les enfants développent d'autres moyens lexicaux nécessaires à la structuration linguistique.

Dans le même temps, la proportion de noms s'accroît au fur et à mesure que le vocabulaire se développe, devenant maximale (plus de 60% du total) quand le vocabulaire est de 100 à 400 mots, pour ensuite diminuer progressivement jusqu'à rejoindre la proportion de base proposée dans le questionnaire. La sur-représentation des noms établie ici illustre le fameux « biais nominal », ou prédominance initiale des noms, classiquement observé dans de très nombreuses langues, dans lesquelles les enfants commencent par s'approprier les éléments à valeur référentielle avant de développer les éléments plus abstraits comme les verbes. Les noms principalement utilisés avant deux ans sont des noms désignant des êtres animés (animaux, personnes de l'entourage), de la nourriture, puis des objets du quotidien. Le processus d'augmentation-diminution légère de la catégorie des noms est partagé par la plupart des rubriques qui la constituent, à l'exception des rubriques concernant les personnes et les émotions, qui diminuent continûment en fréquence, et de celles concernant les noms abstraits, qui augmentent continûment.

Parallèlement à la perte d'importance des items para-lexicaux et à la toute relative diminution d'importance des noms, on observe un accroissement continu des proportions des deux autres catégories lexicales, les mots prédicatifs d'abord, puis les mots grammaticaux, qui sont les deux catégories d'éléments plus abstraits, à valeur relationnelle. Très limités dans les vocabulaires de moins de 100 mots, les mots prédicatifs – les verbes en particulier – commencent leur développement au seuil des 100-200 mots et les mots grammaticaux au seuil des 300-400 mots pour atteindre à la fin de l'étude leurs respectives proportions de base dans le questionnaire. Le développement de ces deux catégories de mots, qui participent à la mise en place de la grammaire de la langue, signent ainsi un développement harmonieux du lexique.

4.2. Mise en perspective et discussion et des résultats

Le lexique dans les rapports parentaux : CDIs et DLPF

Le développement du lexique a été l'objet privilégié des études fondées sur les rapports parentaux. Il revient aux études princeps utilisant le *MacArthur Bates Communicative Development Inventories* (MCIDI) d'avoir établi les tendances du

développement lexical des enfants anglophones américains entre 8 et 30 mois, sur la base d'un échantillon de plus de 1800 enfants (Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal & Pethick 1994 ; Bates et al. 1994 ; Bates, Dale & Thal 1995). Ces travaux ont mis en évidence l'accroissement non linéaire du vocabulaire de production, tout en soulignant l'importante variabilité interindividuelle observée dans cette expansion à partir de 13 mois²¹. Ils ont également identifié l'existence de trois « vagues » successives dans le processus de réorganisation du vocabulaire entre 16 et 30 mois, reflétant un déplacement d'accent de la référence vers la prédication, puis vers la grammaire : l'expansion des noms, à l'apogée dans les vocabulaires de 100 à 300 mots (près de 60%) est relayée par l'expansion des verbes et adjectifs après le seuil des 100 mots, puis par le développement des mots grammaticaux après le seuil des 400 mots (Bates et al. 1994 ; pour plus de détails, voir les synthèses de Bassano 2000/3 et 2005, ainsi que de Dale & Goodman 2005).

Ces tendances ont été largement retrouvées dans d'autres langues par les nombreuses études utilisant les traductions/adaptations du CDI (par exemple, pour l'espagnol mexicain Jackson-Maldonado et al. 1993 ; pour l'italien, Caselli et al. 1995 et Caselli, Casadio & Bates 1999 ; pour l'islandais, Thordardottir & Weismer 1996 ; pour l'hébreu, Maital, Dromi, Sagi & Bornstein 2000 ; pour l'allemand, Kauschke & Hofmeister 2002 ; pour le français, Kern 2003, 2007). L'étude normative de l'adaptation française (IFDC) portant sur 663 enfants de 16 à 30 mois indique ainsi que les enfants produisent en moyenne 25 mots à 16 mois, 208 à 24 mois et 395 à 30 mois, avec une variation interindividuelle conséquente à tous les âges (Kern 2003). L'évolution des catégories de mots observée avec l'IFDC est très similaire à celle établie avec le CDI : prédominance des noms sur toute la trajectoire avec un pic à 65% dans les vocabulaires de 100 à 300 mots, augmentation des prédicats et des mots grammaticaux. Les différences mentionnées par rapport aux résultats du CDI concernent la taille du vocabulaire des enfants français, qui apparaît moins important que celui des enfants américains de même âge.

On voit que le tableau obtenu avec le DLPF pour la période 18-30 mois est en très bon accord avec les principaux résultats du CDI et de l'IFDC, tant pour les tendances quantitatives que qualitatives du développement. On note cependant des valeurs de taille du vocabulaire plus élevées avec le DLPF qu'avec l'IFDC – et plus proches des valeurs établies avec le CDI pour les enfants anglo-américains (par exemple, à 30 mois 518 mots en moyenne avec le

²¹ Les enfants anglo-américains produisent en moyenne 10 mots à 12 mois, 64 à 16 mois, 312 à 24 mois, 534 à 30 mois. A titre d'exemple de la variation interindividuelle : à 24 mois, ils produisent 89 mots pour les 10% les moins avancés et 534 pour les 10% les plus avancés.

DLPF, 395 avec l'IFDC, 534 avec le CDI). Ces différences, qui peuvent être liées à des différences de listes entre les deux outils français, rappellent que l'évaluation n'est pas indépendante des instruments de mesure.

Si - et heureusement - les résultats du DLPF sont globalement concordants avec ceux du CDI sur la période 18-30 mois, la spécificité du DLPF est de prolonger l'observation en apportant des données sur le développement du lexique au-delà de 30 mois. Ces données ont pu ainsi montrer que le processus d'accroissement du vocabulaire entre 30 et 42 mois est caractérisé par une intensification du rythme d'augmentation et par de fortes fluctuations. Au plan de la composition du vocabulaire, les changements apparaissent moins marqués après qu'avant 30 mois. Cependant, les prédicats et les mots grammaticaux continuent d'augmenter sensiblement, même si la prédominance des noms reste manifeste. L'intérêt d'une perspective de longue durée pour aborder le développement lexical est montré par une étude récente menée selon l'approche des systèmes dynamiques (Labrell, van Geert et al. 2014). L'étude, qui analyse les données longitudinales de 34 enfants recueillies entre 17 et 42 mois au moyen du DLPF, étaye et enrichit nos descriptions en montrant notamment que le développement du vocabulaire durant l'ensemble de la période est non linéaire, présentant plusieurs pics de production successifs, d'ailleurs en coïncidence avec des pics similaires dans le développement de la grammaire.

La confrontation avec la production naturelle : données de corpus et DLPF

L'examen direct des productions des enfants en situation naturelle d'interaction avec l'entourage est l'autre voie majeure d'évaluation du développement du lexique. Les études fines de corpus longitudinaux ont été les premières à mettre en évidence puis discuter les variations entre enfants concernant le rythme et le style d'entrée dans le langage, ainsi que les phénomènes d'explosion lexicale (Bloom 1973 ; Nelson 1973 ; Dromi 1987 ; Bassano, Maillochon & Eme 1998 ; Dapretto & Bjork 2000).

Convergences et divergences. Sur les aspects quantitatifs du développement, les deux méthodes sont congruentes. Ainsi, les résultats de l'étude de référence du DLPF sont en accord avec les modèles proposant la possibilité de plusieurs explosions lexicales successives en lien avec différents changements cognitifs, conceptuels et linguistiques (voir Li, Zhao & MacWhinney 2007 ; Labrell et al. 2014).

Qu'en est-il des aspects plus qualitatifs concernant la composition du lexique ? Nous avons consacré plusieurs études à l'examen des changements se produisant dans la production spontanée des enfants français entre un et quatre ans environ (Bassano 1998 ; Bassano,

Maillochon & Eme 1998 ; Bassano, Eme & Champaud 2005 ; pour une synthèse, Bassano 2005). Ces données, longitudinales et transversales, nous avaient servi de base pour établir les listes du DLPF et le principe d'analyse en quatre catégories regroupant les différentes classes de mots. L'analyse de la composition lexicale (en mots-types²²) des productions de trois groupes d'âge, chacun constitué de 20 enfants, a montré que la proportion d'items para-lexicaux diminuait avec l'âge (29% à 20 mois, 17% à 30 mois, 10% à 39 mois), de même que la proportion de noms entre 20 et 30 mois (31% à 20 mois, 23% à 30 mois, 26% à 39 mois), tandis qu'augmentaient les proportions de mots grammaticaux (23% à 20 mois, 38% à 30 mois, 41% à 39 mois) et de prédicats - verbes et adjectifs - entre 20 et 30 mois (17% à 20 mois, 23% à 30 et 39 mois). Ces chiffres montrent aussi que la composition lexicale se transforme fondamentalement entre 20 et 30 mois, marquée en particulier par l'augmentation significative des proportions de prédicats et de mots grammaticaux, augmentations qui s'avèrent nettement plus modestes entre 30 et 39 mois.

Les résultats du DLPF sont donc globalement en cohérence avec ceux de la production naturelle en ce qui concerne les tendances générales du développement. Les deux modes d'investigation font apparaître la prédominance initiale des items para-lexicaux et des noms et l'augmentation avec l'âge des proportions de prédicats et de mots grammaticaux. Le biais nominal, établi en français avec les deux types de recueil, apporte des arguments à l'appui de l'hypothèse cognitive de la « Partition naturelle » (Gentner 1982, 2006), selon laquelle les noms forment une classe notionnelle plus simple à identifier pour l'enfant que les verbes (pour une synthèse sur la question du décalage entre noms et verbes, voir Bassano 2014). Autre point de convergence entre les résultats du DLPF et ceux de la production naturelle : les deux modes d'investigation font tous deux apparaître que les changements les plus importants dans la structuration du lexique s'opèrent avant 30 mois, tandis qu'on observe ensuite une relative stabilisation des proportions concernant les principales catégories de mots.

Certaines divergences entre rapports parentaux et production naturelle sont cependant manifestes. Ainsi, dans l'analyse de la production naturelle, on n'observe pas la très forte dominance de noms caractérisant les données des rapports parentaux, tandis qu'on observe en revanche une notable présence et un essor remarquable des types de mots grammaticaux

²² L'analyse du lexique dans la production spontanée repose sur différents indicateurs de production de mots : les mots -types, c'est-à-dire les mots différents produits dans chaque session d'enregistrement (les sessions sont souvent à durée constante, par exemple 30 minutes), mais aussi les mots-occurrences, c'est-à-dire le total des mots produits dans cette session. Ces deux indicateurs établissent ce que nous avons appelé « la productivité lexicale » et donnent en outre accès à la diversité lexicale mesurée par le rapport types/occurrences (voir Bassano 1998, 2005). L'évaluation en mots-types est le meilleur équivalent de l'évaluation réalisée par questionnaire parental.

utilisés par les enfants. Comme discuté ci-après, ces différences montrent l'impact de la méthode de recueil sur les observations, sans doute en association avec d'autres facteurs.

Impact et complémentarité des méthodes. Les débats sur l'universalité du biais nominal dans l'acquisition fournissent un bon exemple du possible impact de la méthode, combiné à celui des différences inter-langues. La prédominance initiale des noms sur les verbes a été en effet mise en question par des travaux sur l'acquisition de langues comme le coréen ou le mandarin, qui « favorisent » les verbes dans l'input et pour lesquelles on observe une aussi grande ou plus grande proportion de verbes que de noms dans la production spontanée des jeunes enfants (Choi & Gopnik 1995 ; Tardif 1996, 2006 ; Li 2009). On a pu montrer que cet avantage des verbes en chinois est en partie lié à la méthode de recueil des données puisque il est très atténué lorsqu'on utilise les rapports parentaux pour comparer les noms et les verbes (Tardif 2006). On s'accorde maintenant à dire que les rapports parentaux favorisent l'estimation des noms au détriment de celle des verbes, et sans doute, comme cela est le cas en français, au détriment des éléments relationnels et fonctionnels – en bref, de tout ce qui n'appartient pas à la catégorie des noms (Pine, Lieven & Rowland 1996).

Deux ordres de raisons peuvent expliquer ces effets. On peut d'abord évoquer la sensibilité des parents, qui pourraient porter plus d'attention aux mots lexicaux concrets qu'aux mots grammaticaux, d'autant plus que les premiers sont en quantité bien plus importante que tous les autres dans la liste. Mais, plus encore, on se demandera si ce n'est pas la nature de l'instrument lui-même qui est en jeu. Comme on le sait depuis longtemps, recueil de rapports parentaux et recueil de production naturelle ne capturent pas exactement les mêmes compétences langagières, la première méthode montrant plutôt ce que l'enfant connaît et la deuxième ce qu'il sait faire avec les mots (Bates, Bretherton & Snyder 1988). Dit autrement, les rapports parentaux rendent compte du « lexique théorique » recensé par les parents tandis que la production naturelle rend compte d'un « lexique en acte », celui de la composition des énoncés réels et des mots en contexte contraints par la structure des phrases et de la langue (Bassano 1998, 2005). Le « lexique en acte » de la production naturelle serait plus sensible aux variations inter-langues : l'accroissement remarquable des mots grammaticaux, déterminants et pronoms en particulier, caractérisant l'acquisition du français dans la production naturelle reflèterait ainsi la richesse de ces catégories dans la langue.

Et au terme de cette comparaison, on peut conclure sur la complémentarité des deux approches du développement du lexique, rapports parentaux et production naturelle.

CHAPITRE III

L'ÉMERGENCE DES COMPÉTENCES GRAMMATICALES PHRASES ET GRAMMAIRE

Ce chapitre rend compte de l'émergence et du développement des compétences grammaticales des enfants, telles qu'examinées dans la Partie du questionnaire « Phrases et Grammaire ». La Partie « Phrases et Grammaire » est plus complexe à analyser que la Partie « Vocabulaire », principalement parce que le champ visé est lui-même complexe. Pour le cerner, le questionnaire est constitué de trois sections distinctes correspondant à trois domaines essentiels de la compétence grammaticale émergente : l'acquisition de la morphologie, qui couvre les variations de la forme des mots tels que noms ou verbes ; l'accès aux combinaisons de mots qui permettent la production de phrases ; et enfin, l'accès à la syntaxe, à travers l'utilisation des premières structures et phrases complexes. Cette investigation sur le français est novatrice, d'autant plus qu'elle s'efforce de cerner certains phénomènes développementaux subtils, tels que les régressions. Elle engage aussi des méthodes d'analyse plus sophistiquées que celles utilisées pour le vocabulaire, tant en ce qui concerne l'examen des items spécifiques que l'établissement des scores – le lecteur en fera la découverte au long des analyses.

Le chapitre est organisé en quatre sections principales. **La section 1** fournit les scores ou indicateurs grammaticaux qui donnent une mesure du développement de la morphologie et de l'accès à la complexité syntaxique. **La section 2** présente des analyses détaillées sur la morphologie d'abord, avec la production des formes grammaticales particulières - marques

morphologiques du groupe nominal et du verbe- puis sur la syntaxe, avec la production des structures complexes et des phrases complexes. Dans la **section 3** nous proposons une vue d'ensemble de l'organisation et du développement des capacités grammaticales, fondée sur une approche comparative des scores entre eux. Enfin, la **section 4** conclut le chapitre par un bilan qui fournit une synthèse, discussion et mise en perspective des apports de l'étude sur le développement grammatical précoce.

Rappels pour la lecture de ce chapitre ...

- Sur les concepts utilisés : Chapitre I, Section 1, « *Le développement grammatical précoce* » ; voir aussi le *Glossaire*.
- Sur les formes grammaticales testées dans le questionnaire : Chapitre I, Section 2 et résumé donné au Tableau 2 ; Exemple *DLPF, Partie 'Phrases et Grammaire'* (Annexe A)
- Sur la définition et l'usage des scores : Chapitre I, Section 3, « *Traitement et principes d'analyse des données* » ; *Guide de cotation* (Annexe B)

Section 1 – Pour évaluer le développement grammatical : les scores de morphologie et de complexité syntaxique

Dans cette section nous fournissons un ensemble de scores ou indicateurs résumant les performances des enfants de notre échantillon dans les différents registres de la grammaire : quatre scores de morphologie, un indicateur de combinaison de mots et deux scores de complexité syntaxique. Ce sont les indicateurs de référence pouvant servir à l'évaluation.

1.1. Quatre scores de morphologie

Sont proposés quatre scores de morphologie, pour lesquels les données (moyennes et écarts type) sont fournies à l'Annexe II.1 : 'Formes nominales', 'Formes verbales régulières', 'Formes verbales particulières', 'Formes verbales erronées'. Il s'agit de scores bruts, c'est-à-dire établis, le plus simplement possible, en sommant les réponses positives obtenues pour l'ensemble des items de chacune des rubriques. L'évolution de ces scores en fonction de l'âge est présentée dans les Figures II.1 à II.4, qui montre chacune, d'une part, le développement du score moyen, et, d'autre part, la variation interindividuelle affectant le score dans chaque groupe d'âge. Cette variation reflète les différences de niveau de développement quantitatif du score entre enfants appartenant au même groupe d'âge.

Le score 'Formes nominales'. Ce score (Figure II.1) regroupe les performances aux cinq items concernant les variations morphologiques de genre ou du nombre dans le groupe du nom : formes de l'article (masculin, féminin, pluriel), adjectif, pluriel irrégulier des noms. Comme on le voit, le score moyen obtenu par les enfants pour les cinq items (courbe centrale du graphique) est inférieur à 1 jusqu'à 22 mois, ce qui signifie qu'il faut attendre cet âge pour que les enfants produisent en moyenne une des cinq formes grammaticales documentées. Le score progresse ensuite rapidement, atteignant la valeur 2 à 24 mois et la valeur 4 à 30 mois, âge à partir duquel l'augmentation n'est plus que légère. La stabilisation aux environs de la valeur maximum 5 se produit à 40 mois.

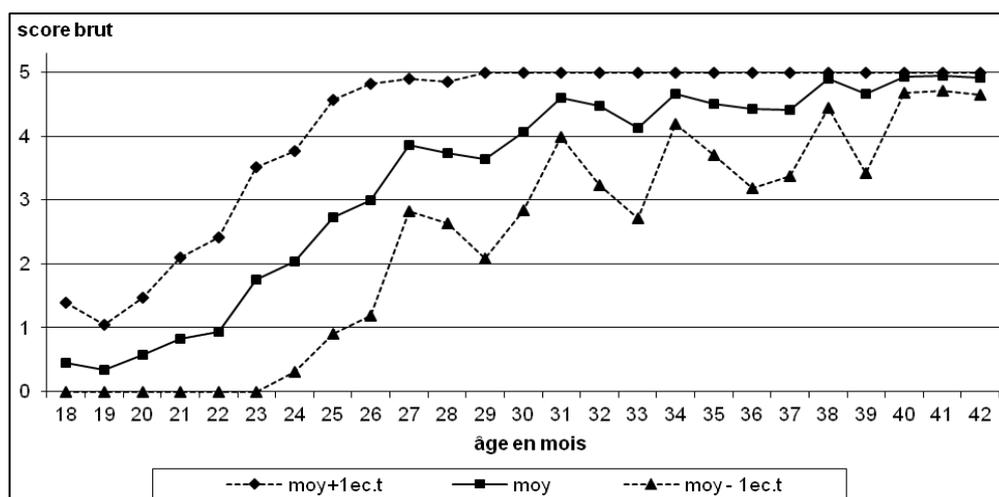


Figure II.1. Grammaire - Score « Formes nominales » : moyenne et variation (score brut, max = 5)

NB. Par souci de lisibilité et pour toutes les figures de ce type, nous adoptons le principe de ramener au minimum réel 0 les valeurs théoriques qui lui sont inférieures et au maximum réel celles qui lui sont supérieures.

La variabilité interindividuelle peut être appréciée au vu de la distance entre les courbes pointillées représentées de part et d'autre de la moyenne et correspondant à la moyenne plus ou moins 1 écart type. Malgré le petit nombre des formes examinées, cette représentation montre l'importance de la variation relative à l'apparition des formes nominales dans le langage des enfants. À 18 mois, certains enfants produisent déjà une ou deux formes (ceux qui fonctionnent au niveau de la courbe + 1 écart type), tandis que d'autres (ceux qui fonctionnent au niveau de la courbe - 1 écart type) ne produiront leur première forme qu'à 25 ou 26 mois, avec donc un décalage d'environ huit mois par rapport aux plus avancés. Cependant, à partir de 27 mois, l'écart entre les deux courbes extrêmes diminue progressivement avec l'âge et devient minimal dans les derniers mois de l'étude. La période

de plus forte variabilité pour le score 'Formes nominales' se situe ainsi entre 22 et 26 mois, au moment de plus forte progression du score.

Le score 'Formes verbales régulières'. Ce score (Figure II.2) regroupe les performances aux 15 items qui constituent les formes verbales régulières, autrement dit les formes modo-temporelles de la conjugaison. Le score moyen obtenu par les enfants pour les 15 items, inférieur à 2 jusqu'à 20 mois, augmente lentement et régulièrement jusqu'à 30-31 mois, âge auquel les enfants produisent en moyenne six à sept des formes verbales documentées. La progression avec l'âge continue ensuite, avec une intensité accrue mais plus de fluctuations. La moyenne est de dix à onze formes utilisées durant les derniers mois de la période échantillonnée. Le déficit par rapport au maximum 15 fait apparaître le caractère tardif de certaines des formes examinées (futur simple, imparfait, conditionnel, etc.), comme nous le préciserons plus loin.

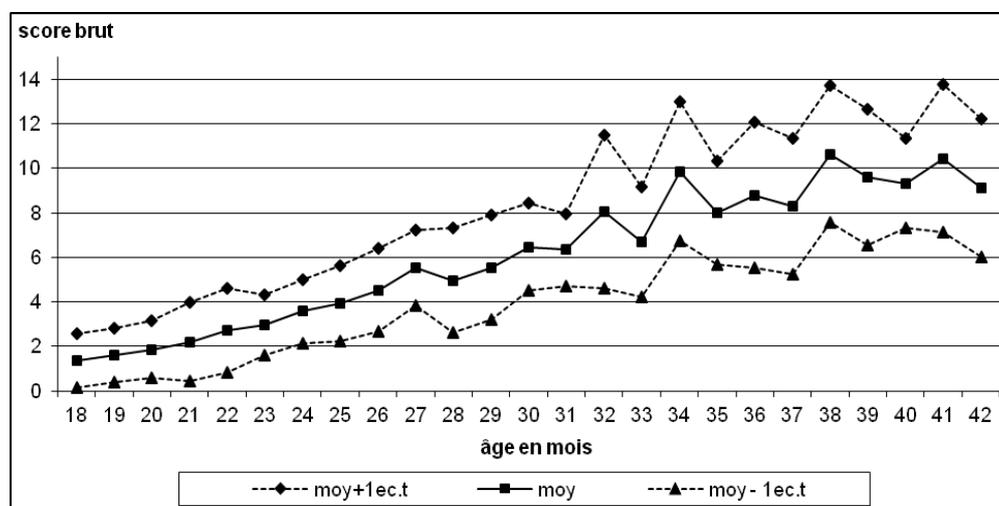


Figure II.2. Grammaire - Score « Formes verbales régulières » : moyenne et variation (score brut, max = 15)

La variabilité interindividuelle peut être appréciée via la distance entre les courbes pointillées représentant la moyenne plus ou moins 1 écart type. Là encore, les différences entre enfants sont manifestes dès les premiers mois. A 18 mois, les enfants les plus avancés (courbe + 1 écart type) produisent deux ou trois formes verbales, ce que les enfants les moins avancés (courbe - 1 écart type) ne font pas avant 26 mois. L'écart entre les deux courbes extrêmes tend à augmenter avec l'âge, devenant maximal entre 32 et 39 mois. La variabilité concernant la production des formes verbales présente ainsi une évolution différente de celle observée pour les formes nominales, pour lesquelles la période de plus forte variabilité se

situé dans la première moitié de la période. Pour les formes verbales régulières, c'est dans la deuxième moitié de la période que la variabilité est maximisée.

Le score 'Formes verbales particulières'. Ce score, présenté dans la Figure II.3, regroupe les performances aux 36 formes irrégulières documentées. Le score moyen obtenu par les enfants pour les 36 items est inférieur à 3 jusqu'à 24 mois. Il augmente ensuite régulièrement, atteignant cinq formes à 25 mois, dix formes à 30 mois. Après 30 mois, l'augmentation est plus irrégulière, faite de sauts et de paliers, le score atteignant une valeur d'environ 20 durant les derniers mois. La variabilité interindividuelle dans l'utilisation des formes verbales particulières présente une évolution analogue à celle des formes régulières. Le score de deux ou trois formes particulières produites à 18 mois par les enfants les plus avancés n'est pas atteint avant 27-28 mois par les enfants les moins avancés (qui n'en produisent aucune jusqu'à 25 mois), et l'écart tend à s'intensifier dans la deuxième partie du parcours, au fur et à mesure de la progression.

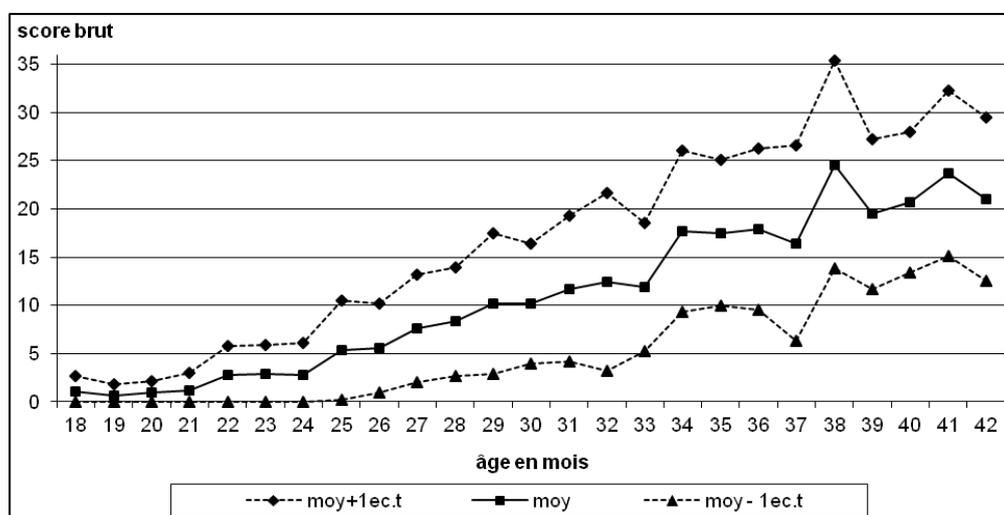


Figure II.3. Grammaire - Score « Formes verbales particulières » : moyenne et variation (score brut, max = 36)

Le score 'Formes verbales erronées'. Cet indice, appelé « score » pour maintenir le parallèle avec les autres indicateurs du développement, est un peu particulier puisqu'il concerne des formes destinées à terme à disparaître. Il regroupe les performances relatives aux 12 formes erronées (Figure II.4). Le score moyen est peu élevé (moins de deux formes à 30 mois, quatre à cinq formes à partir de 38 mois) mais il est en augmentation constante jusqu'à la fin du parcours. Dans les groupes les plus âgés, le décours de la production des formes erronées n'a pas encore été amorcé.

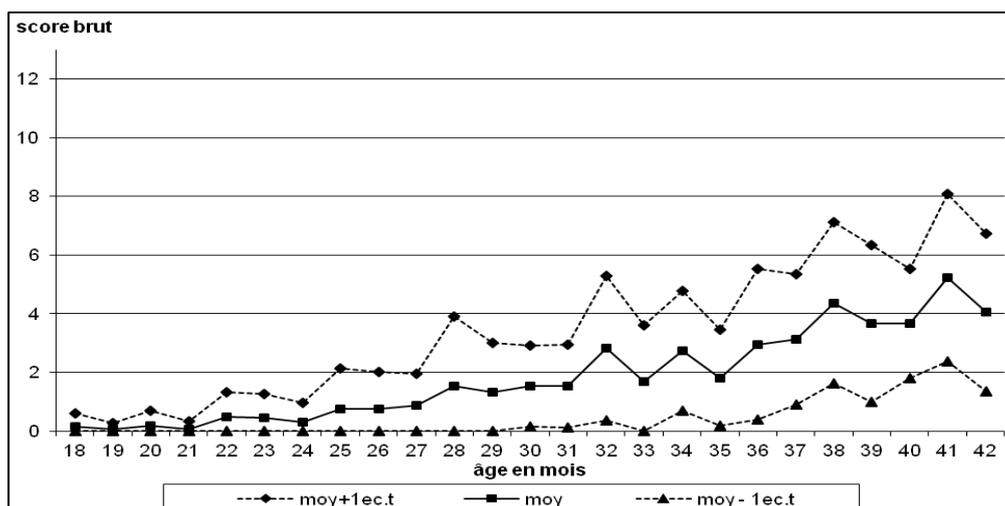


Figure II.4. Grammaire – Score « Formes verbales erronées » : moyenne et variation (score brut, max = 12 items)

La variabilité interindividuelle est manifeste et tend à s'accroître dans la deuxième partie de la période. L'augmentation de la production des formes erronées avec l'âge accrédite l'idée que, à une certaine étape du développement, ces erreurs peuvent traduire un progrès dans le développement du langage, dans la mesure où elles manifestent l'application d'une règle de formation morphologique. Formes transitoires, elles renseignent sur la nature des règles qui prévalent pour l'enfant à un moment donné de l'acquisition, avant qu'il n'ait totalement mis en place celles du système adulte.

1.2. Un indicateur de combinaison de mots

La capacité à combiner des mots en phrases est au fondement de l'accès à la grammaire. Cette capacité est testée par le biais de la question « Votre enfant a-t-il commencé à combiner des mots : par exemple, dit-il des phrases comme '*papa parti*' '*encore gâteau*' ? » à laquelle le parent est invité à répondre en distinguant « quelquefois » et « souvent ». Les résultats sont fournis à l'Annexe II.2, qui donne pour chaque groupe d'âge les pourcentages de réponse « quelquefois », « souvent » et le total cumulant « quelquefois » et « souvent ».

La Figure II.5 présente l'évolution des combinaisons de mots selon deux variantes : un indice strict, correspondant au pourcentage de réponses « souvent », et un indice plus accommodant, correspondant au pourcentage de réponses positives (cumulant « quelquefois » et « souvent »).

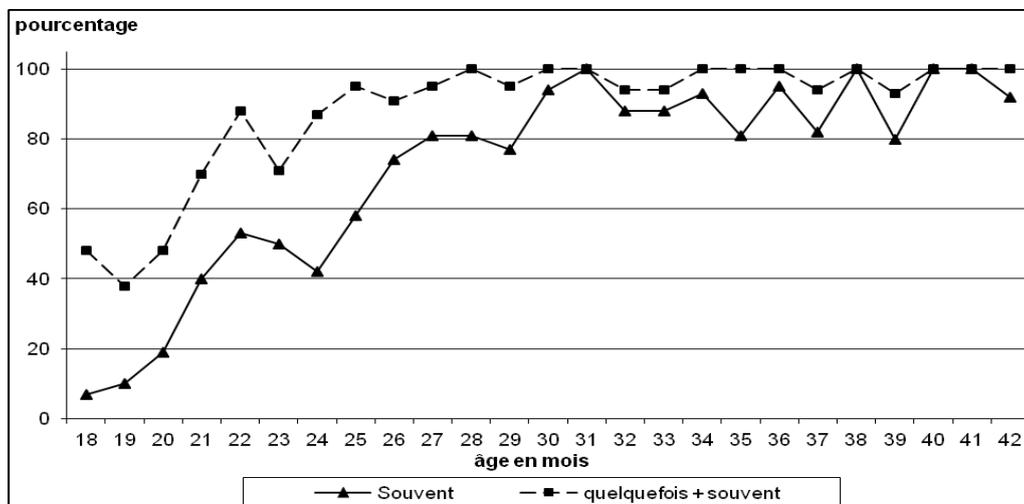


Figure II.5. Grammaire - Pourcentage d'enfants combinant des mots

Le décalage entre les deux indices est assez net jusqu'à 25 mois. L'indice accommodant fait apparaître un accès précoce à la combinatoire, réalisé par 50% des enfants dès 18-20 mois, et par 90% dès 22-24 mois. On peut penser que la capacité combinatoire reflétée par cet indice est instable et non nécessairement productive (l'enfant qui produit « quelquefois » des combinaisons de mots peut reproduire des expressions non analysées). L'indice strict, qui apparaît comme le véritable indicateur d'un accès stable à une combinatoire productive, a, quant à lui, un taux de moins de 10% à 18 mois. Il progresse cependant rapidement, atteignant le critère des 50% à 22-25 mois et celui des 90% à 30 mois (il fluctue ensuite entre 80% et 100%). La forte progression observée entre 18 et 30 mois n'est cependant pas tout à fait régulière, marquant des paliers ou de légères régressions (autour de 22-24 mois et de 27-29 mois).

1.3. Deux scores de complexité syntaxique

Les données de chaque groupe d'âge (moyenne et écart type) concernant les deux scores 'Structures complexes' et 'Phrases complexes' sont fournies à l'Annexe II.3.

Le score 'Structures complexes' fait la synthèse des performances aux 32 paires de phrases examinées. Son évolution est présentée dans la Figure II.6.

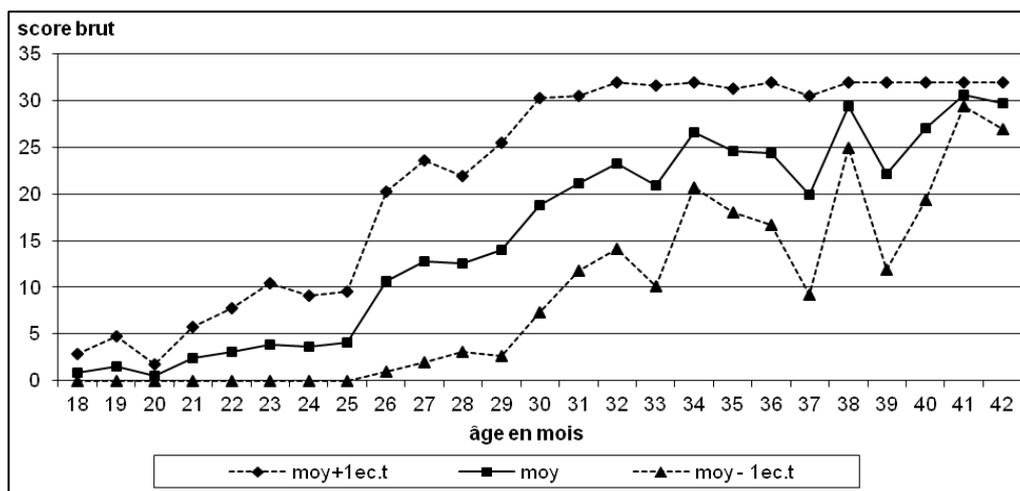


Figure II.6. Grammaire - Score « Structures complexes » : moyenne et variation (score brut, max = 32 items)

Le score progresse lentement jusqu'à 25 mois, âge auquel les enfants produisent en moyenne seulement quatre structures complexes. Il se produit alors un net décrochement, caractéristique des explosions grammaticales. À partir de 25 mois l'augmentation s'accélère, pour atteindre une valeur moyenne d'environ 19 structures à 30 mois et de plus de 23 à 32 mois. À partir de cet âge, l'accroissement se poursuit, mais de manière plus modeste et surtout plus accidentée, présentant de larges fluctuations (par exemple, chutes de fréquence à 33 et 37 mois, suivies par des pics de fréquence, en particulier à 38 mois). Toujours est-il qu'au terme de la période étudiée le score moyen (30 structures complexes) atteint presque la valeur plafond (32).

Comme pour les scores de morphologie, la variabilité interindividuelle dans la production des structures complexes sera appréciée via l'écart entre les courbes plus et moins un écart type à la moyenne. Là encore, l'importance de la variation est manifeste au début de l'acquisition. Le décalage dans l'émergence de ces structures est de l'ordre d'une dizaine de mois : à 18 mois, les enfants les plus avancés (ceux qui fonctionnent au niveau de la courbe + 1 écart type) produisent déjà trois structures complexes, tandis que les enfants les moins avancés n'en produisent aucune jusqu'à 25 mois et n'atteignent le score de trois structures complexes qu'à 28 mois. L'écart entre les deux courbes extrêmes est à son maximum entre 26 et 33 mois – au moment de plus forte progression du score- et tend ensuite à s'atténuer avec l'âge. Il devient presque inexistant dans les derniers mois du parcours, témoignant du fait qu'à 41-42 mois presque tous les enfants produisent toutes les structures complexes examinées.

Le score 'Phrases complexes', faisant la synthèse des performances aux 17 phrases complexes, est présenté dans la Figure II.7.

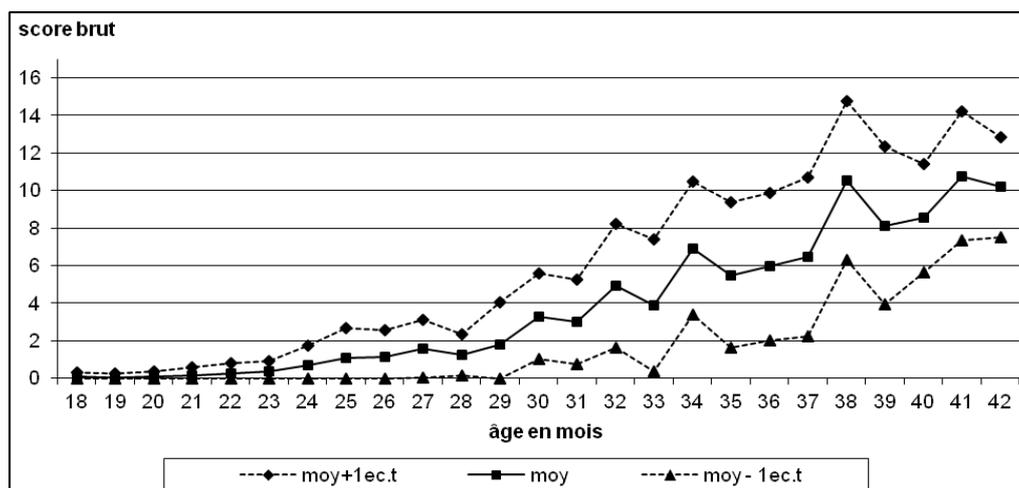


Figure II.7. Grammaire - Score « Phrases complexes » : moyenne et variation (score brut, max = 17 items)

Le score est au plancher jusqu'à 24 mois (valeur moyenne en dessous de 1) et progresse ensuite lentement et régulièrement jusque vers 30 mois (valeur moyenne d'environ 3). La progression s'accélère quelque peu ensuite (le score atteint la valeur d'environ 5 à 32 mois), tout en devenant plus fluctuante (ainsi, comme pour les structures complexes, on observe un pic de fréquence à 38 mois). Malgré cette progression, le score moyen pour les phrases complexes est loin de la valeur plafond au terme de la période étudiée : à 41-42 mois, les enfants produisent en moyenne un peu plus de dix des 17 phrases complexes proposées.

Comme on pouvait s'y attendre, la variabilité interindividuelle appréhendée via l'écart entre les courbes plus et moins un écart type apparaît très réduite jusque vers 23 mois, à l'image de la production des phrases complexes. À 24 mois, cependant, les enfants les plus avancés (courbe + 1 écart type) peuvent produire deux types de phrases complexes, tandis que les moins avancés (courbe - 1 écart type) n'en produisent aucune jusqu'à 29 mois et atteignent tout juste le score de deux phrases à 32 mois. L'écart entre les extrêmes continue à s'accroître jusqu'à 39 mois. L'ampleur de la variation diminue légèrement dans les derniers mois, mais reste conséquente.

Section 2 – Pour approfondir l’analyse des acquisitions grammaticales : formes, structures et phrases complexes

Dans cette section, nous examinons les quatre registres de l’acquisition de la morphologie et les deux registres de l’accès à la complexité syntaxique au niveau le plus spécifique, celui des items. Sont ainsi analysées successivement, pour la morphologie : la production des formes du groupe nominal (article, adjectif, pluriel irrégulier des noms), la production des formes verbales régulières (principaux paradigmes de la conjugaison, tels que présent singulier, imparfait, etc.), puis celle des formes verbales irrégulières les plus courantes (comme *veux*), et finalement celle de quelques formes verbales erronées (comme **assir*), connues pour être employées avec une certaine fréquence par les enfants. Pour la syntaxe, nous analysons la production des différents types de structures complexes, puis la production des différents types de phrases complexes coordonnées ou subordonnées.

Les réponses demandées au parent dans les rubriques correspondantes du questionnaire sont, soit une réponse de type « oui »/ « non », soit une réponse de type « jamais »/ « quelquefois »/ « souvent », auquel cas les réponses « quelquefois » et « souvent » sont ramenées dans l’analyse à une réponse de type « oui » dite « réponse positive » (pour des précisions sur ce principe de simplification, voir Ch. I). Nous décrivons ci-après les performances des enfants en analysant les pourcentages de réponses positives obtenues dans chaque groupe d’âge pour chacun des items. Les données sont fournies à l’Annexe II.4 pour les formes du groupe nominal et les formes verbales régulières, à l’Annexe II.5 pour les formes particulières de verbes, à l’Annexe II.6 pour les formes erronées de verbes, à l’Annexe II.7 pour les structures complexes, et à l’Annexe II.8 pour les phrases complexes.

2.1. Formes du groupe nominal

Le développement des marques morphologiques dans le groupe nominal est examiné pour le déterminant, l’adjectif et le nom lui-même, de façon identique dans les quatre versions du questionnaire (5 formes au total).

Formes de l’article. La variation en genre et en nombre du déterminant est en français le principal indice que l’enfant effectue une différenciation morphologique concernant les noms, qui portent rarement eux-mêmes ces marques à l’oral. Le questionnaire, ciblant la production des articles définis et indéfinis au masculin, féminin et pluriel, demande au parent

si l'enfant emploie devant un nom les formes *un/le, une/la, des/les*. L'examen des fréquences de production de ces trois items (Annexe II.4, rubrique A1) montre un ordre d'acquisition favorisant légèrement le masculin sur le féminin, et notablement le singulier sur le pluriel. À 18 mois, 19% des enfants produisent les formes du masculin singulier, 15% celles du féminin singulier, et seulement 4% celles du pluriel. Une bonne idée de la progression dans l'acquisition d'une forme est donnée par l'âge à partir duquel celle-ci est produite par respectivement 50% et 90% des enfants au moins, sans retour à un niveau plus bas au cours des mois suivants (90% est habituellement considéré comme le critère strict d'acquisition). Nous utiliserons systématiquement ces critères dans la suite des analyses sur les items. Dans le cas des articles examinés ici, le critère des 50% est atteint à 23 mois pour le masculin singulier, à 24 mois pour le féminin singulier et à 26 mois pour le pluriel. Le critère des 90% est atteint de façon stable (autrement dit, sans régression notable) à 31 mois pour le masculin comme pour le féminin singulier, et à 38 mois pour le pluriel.

Formes de l'adjectif. Un bon nombre d'adjectifs varient en genre d'une manière audible à l'oral, parmi lesquels certains utilisés assez précocement par les enfants. Le questionnaire demande au parent si l'enfant utilise la forme masculine et féminine d'un même adjectif, par exemple *petit et petite, grand et grande*. L'analyse (Annexe II.4, rubrique A2)²³ montre que seulement 4% des enfants réalisent cette distinction à 18 mois ; le critère des 50% est atteint à 25 mois et celui des 90% stabilisé à 38 mois. La progression est assez irrégulière : on note en particulier une augmentation explosive de la production entre 24 et 25 mois (de 26% à 63%), suivie ultérieurement de fluctuations notables.

Pluriel irrégulier des noms. Bien que la marque du pluriel ne soit généralement pas exprimée sur les noms à l'oral, puisque le *-s* de l'écrit ne se prononce pas, certains noms couramment utilisés ont une forme explicite du pluriel. Le questionnaire demande au parent si l'enfant utilise des formes particulières du pluriel, par exemple *des animaux, des chevaux* (Annexe II.4, A3)²⁴. Seulement 4% des enfants utilisent de telles formes à 18 mois ; le critère des 50% stabilisé est atteint à 30 mois et celui des 90% à 38 mois. Les performances sont comparables à celles qui concernent le pluriel des articles, mis à part un décalage de quelques mois dans l'atteinte du critère des 50%. Ce dernier décalage est cependant à relativiser, car il est dû à une chute brutale des performances à 29 mois sans laquelle le critère serait atteint dès 27 mois.

²³ Rubrique numérotée 3 dans la forme initiale du questionnaire (avant les ajustements dont bénéficie la forme actuelle présentée à l'Annexe A).

²⁴ Rubrique numérotée 4 dans la forme initiale du questionnaire.

► **En résumé**, les enfants produisent dès 18 mois des articles au singulier, masculin et féminin, mais pas vraiment d'articles au pluriel, plus tardifs. Le léger décalage initial observé entre la fréquence du masculin et celle du féminin s'atténue rapidement, tandis que le décalage entre singulier et pluriel est net et persistant. La variation en genre des adjectifs apparaît réalisée plus tardivement que celle des articles. Ce décalage peut être lié à la différence de statut entre les deux classes de mots : l'emploi du déterminant est obligatoire en français, et c'est l'indicateur le plus fiable des marques du genre et du nombre, tandis que l'adjectif est employé de manière facultative et non systématiquement marqué pour le genre et le nombre. Il est vrai aussi que le critère adopté dans le questionnaire pour l'adjectif (utiliser la forme masculine et féminine d'un même adjectif) est plus contraignant que celui utilisé pour l'article. Enfin, l'acquisition du pluriel irrégulier des noms est tardive, puisqu'elle n'est effective pour la quasi-totalité des enfants que dans les derniers mois de l'étude. De la sorte, sa progression est tout à fait analogue à celle du pluriel des articles – du moins s'agissant des pluriels courants proposés en exemple dans le questionnaire.

2.2. Formes verbales régulières

Les différentes formes du verbe exprimées par les conjugaisons concernent en français le temps, le mode, l'aspect et la personne. Le questionnaire cible la production des formes verbales les plus courantes. La liste des items proposés dépend de la version : la Version 1 propose les formes du présent indicatif, de l'impératif, du participe passé employé seul et du passé composé, de l'infinitif employé seul et de l'infinitif avec auxiliaire ou modal (soit, 9 items²⁵) ; la Version 2 ajoute les formes de l'imparfait et du futur simple (11 items), et les Versions 3 et 4 ajoutent les formes du plus-que-parfait, futur antérieur, conditionnel et subjonctif (15 items). La version la plus complète recense ainsi 15 formes.

L'apparition progressive des formes verbales. L'examen des performances à ces items (Annexe II.4, rubrique A4)²⁶ montre que l'impératif est clairement la forme la plus précoce : dès 18 mois, 63% des enfants produisent des verbes à l'impératif, et le seuil des 90% est atteint à 24 mois. Bien que moins employé que l'impératif, le présent est précoce aussi, du moins aux personnes du singulier (qui sont homophones entre elles, et avec l'impératif) : il est produit par 30% des enfants à 18 mois, le critère des 50% est atteint à 23 mois et celui des 90% à 27 mois (si l'on néglige deux régressions de 1% à 2% par la suite).

²⁵ Dans la forme initiale du questionnaire, seul le présent indicatif singulier figure dans la Version 1, qui ne proposait ainsi que 6 items. Les trois formes du pluriel étaient proposées seulement à partir de la Version 2. Cela explique que l'Annexe II.4 ne fournisse pas de résultats pour ces items avant 25 mois.

²⁶ Rubrique numérotée 2 dans la forme initiale du questionnaire.

Les formes du présent de l'indicatif au pluriel sont plus tardives. Parmi celles-ci, la 3^{ème} personne, produite par plus de 50% des enfants à partir de 30 mois, est attestée notablement plus tôt que les 1^{ère} et 2^{ème} personnes, la 2^{ème} n'atteignant ce critère qu'à partir de 37 mois et la 1^{ère} ne l'atteignant pas de manière stable. La relative précocité de la 3^{ème} personne par rapport aux deux autres tient sans doute au fait que cette forme est homophone avec celles du singulier.

Si l'on met à part le participe passé et l'infinitif employés seuls (examinés dans le paragraphe suivant), les autres formes verbales canoniques, qu'elles soient simples ou composées, sont plus tardives et nettement moins employées que l'impératif et le présent au singulier. Seulement 4% des enfants produisent des passés composés à 18 mois, le critère des 50% est atteint à 27 mois et le seuil des 90% à 34 mois. Pour les constructions infinitives avec auxiliaire ou modal, qui ne sont pas produites à 18 mois, le critère des 50% est atteint à 29 mois et celui des 90% à 34 mois. Les autres formes sont beaucoup plus tardives. Il faut attendre environ 40 mois pour que 50% des enfants au moins produisent des verbes au futur simple, à l'imparfait et au plus-que parfait, et ce critère n'est pas atteint pour les verbes au futur antérieur, conditionnel ou subjonctif. Le critère des 90% n'est atteint pour aucune de ces formes durant la période considérée.

Les formes transitionnelles à évolution régressive : participes passés et infinitifs employés seuls. Le participe passé et l'infinitif sont principalement utilisés dans certaines constructions périphrastiques, comme le passé composé (*j'ai dormi*), le futur proche (*je vais dormir*) et les constructions modales (*je veux dormir*) ou autres constructions où l'infinitif suit un premier verbe (*j'essaye de dormir*). En français, les emplois licites de participe passé et d'infinitif utilisés seuls sont rares dans le langage de l'adulte, et quasi-inexistants dans le langage adressé aux jeunes enfants. Cependant, les jeunes enfants ont tendance à ne pas produire les verbes grammaticaux tels qu'auxiliaires et modaux, ce qui conduit à l'emploi transitoire d'infinitifs et de participes passés seuls (**dormi, *dormir*). C'est pour capter ces phénomènes que nous avons examiné le développement de ces formes (Figure II.8).

Le premier graphique de la Figure II.8 compare la production du participe passé employé seul à celle du passé composé. La fréquence du passé composé augmente progressivement mais non-linéairement : cette forme est produite par moins de 15% des enfants jusqu'à 23 mois, puis présente, à partir de cet âge, une augmentation drastique. En revanche, la production de participes passés seuls, plus précoces que les passés composés (19% des enfants de 18 mois en emploi), suit une courbe en U inversé, caractérisée par une phase de progression jusqu'à 24 mois (pic de production à 84%), suivie par une phase

globalement en plateau jusqu'à 34 mois (2^{ème} pic à 93%) et finalement par une phase de régression à partir de 35 mois (bien identifiable malgré le pic se produisant à 40 mois).

Le deuxième graphique, comparant la production des constructions périphrastiques de type 'infinitif avec verbe auxiliaire ou modal' à celle des infinitifs seuls, fait apparaître des tendances analogues. Le développement de ces constructions est comparable à celui du passé composé : elles sont produites par moins de 15-20% des enfants jusqu'à 23 mois, présentant ensuite une augmentation drastique. La production d'infinitifs seuls, plus précoce (22% des enfants de 18 mois en emploi), suit une courbe en U inversée, présentant deux pics à 27 mois et 30 mois (81% et 82%) pour décliner ensuite de façon graduelle.

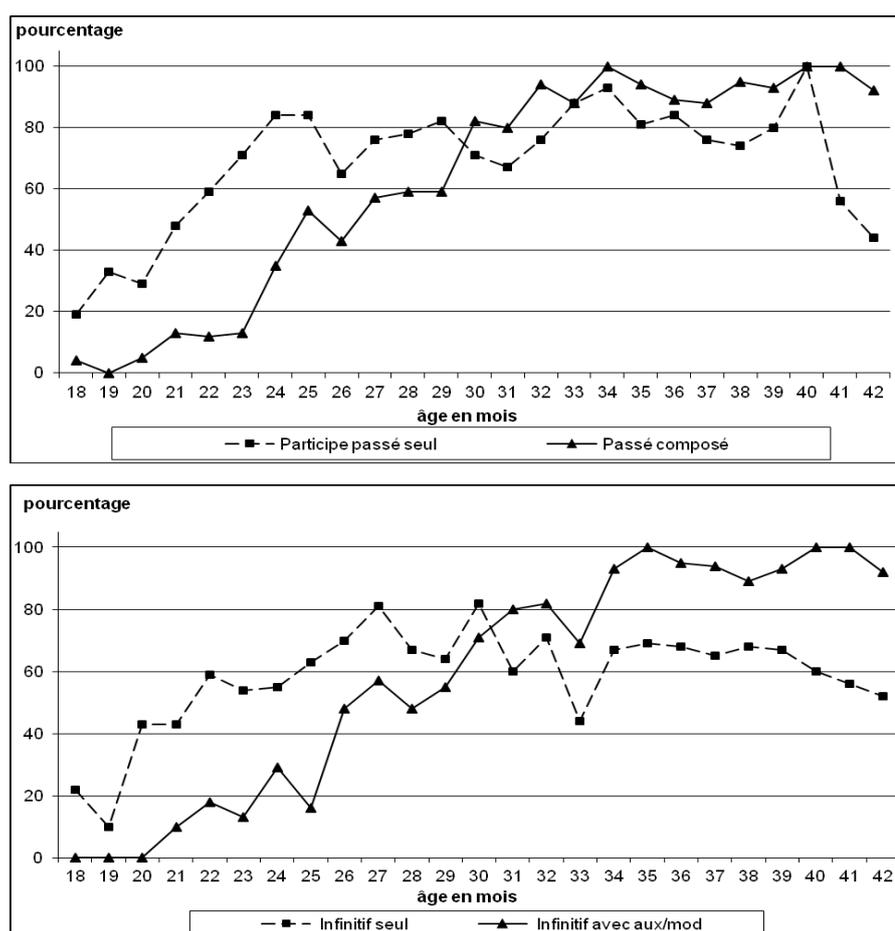


Figure II.8. Grammaire - Pourcentage d'enfants produisant les formes verbales 'participe passé seul' versus 'passé composé', 'infinitif seul' versus 'infinitif avec verbe auxiliaire ou modal'

Ainsi, les formes de participe passé et d'infinitif employés seuls présentent une évolution similaire que nous appelons 'évolution régressive', caractérisée par une augmentation initiale suivie d'une régression, typique des formes transitionnelles. Ces formes transitionnelles entretiennent des relations de compensation avec les formes canoniques

correspondantes, passé composé et constructions périphrastiques complètes. Les enfants les plus jeunes ne produisent pas les formes canoniques du passé composé ou du futur proche mais expriment les fonctions de passé et de futur au moyen du participe passé ou de l'infinitif seuls. Il se produit au cours du développement une inversion des hiérarchies de fréquence des formes transitionnelles et des formes canoniques, l'avantage passant des premières aux secondes aux alentours de 30 mois.

► **En résumé**, à 18 mois les enfants produisent fréquemment deux formes verbales régulières, l'impératif et l'indicatif présent singulier, homophones à l'oral ('*mange*'). Ils produisent aussi, bien que moins fréquemment, des formes non canoniques (agrammaticales) de participe passé et infinitif employés seuls pour exprimer les fonctions de passé et futur. Les autres formes de la conjugaison apparaissent plus tard : à partir de 21 mois pour le passé composé et le futur proche, formes complètes du passé et du futur, et à partir de 28-30 mois pour les autres formes telles que futur simple, imparfait, plus-que parfait et autres conditionnels, futurs antérieurs ou subjunctifs, qui (à l'exception du futur simple et du plus-que parfait) sont produites par moins de la moitié des enfants les plus âgés de l'échantillon.

2.3. Formes particulières de verbes

Il existe un certain nombre de verbes dont la conjugaison est irrégulière (verbes dits du 3^{ème} groupe), donnant lieu à des formes particulières que l'enfant doit apprendre. Ces formes particulières ont souvent une grande fréquence d'usage. Le questionnaire demande au parent d'indiquer dans la liste proposée celles que l'enfant utilise (14 items pour la Version 1, 25 pour la Version 2, 33 pour la Version 3 et 36 pour la Version 4). La liste la plus complète documente ainsi 36 formes.

L'examen des performances à ces items (Annexe II.5, rubrique A5) fait apparaître de nets décalages d'apparition. Neuf formes sont produites à 18 mois, qui sont des formes proposées au présent de l'indicatif et à l'infinitif : trois par environ 20% des enfants (*a, est* et *veux*), et les six autres par 7% (*peut, va, s'asseoir, mettre, prendre, tenir*). Le critère des 50% n'est atteint avant 25 mois pour aucune forme. Entre 25 et 30 mois, il est atteint pour neuf formes, parmi lesquelles la plupart des formes précoces (le modal *veux* en tête), mais aussi pour deux formes non produites à 18 mois (*mis, sais*) et une non documentée dans la version 1 (*ai*). Entre 31 et 36 mois, le critère des 50% est atteint pour huit autres formes (*vais, peut, pris, mettre, sont, suis, couru, tenir*), et entre 37 et 42 mois, pour cinq autres (*cueillir, ont, rire, vont, étaient*). Pour les 14 formes restantes (*peuvent, irai, viendra, veulent, voulais, fasse, pouvait, voudrais, buvait, savent, pourrait, boive, prenne, aille*), il n'est pas atteint à 42

mois. Quant au seuil des 90%, il n'est atteint de façon stable que pour neuf formes (*veux, a, est, sais, va, pris, suis, peut, mis*), où l'on retrouve les verbes *être* et *avoir* au présent et les modaux les plus précoces, ainsi que deux verbes d'usage fréquent au participe passé, *pris* et *mis*. On peut noter l'importance des décalages entre différentes formes d'un même verbe, décalages toujours à l'avantage du présent singulier : *veux* produit avant *veulent, voulais* et *voudrais* ; *peut* avant *peuvent* ; *sais* avant *savent* ; *va* avant *vont* et *irai*.

► **En résumé**, les analyses montrent, pour les formes particulières de verbes, l'antériorité de l'indicatif présent et de l'infinitif par rapport aux autres formes temporelles, et l'antériorité du singulier par rapport au pluriel (les formes précoces sont en majorité des formes au présent singulier, au premier chef *a, est* et *veux*, ainsi qu'à l'infinitif). Il est vraisemblable que, parmi les facteurs déterminants dans l'apparition des formes verbales irrégulières, se trouvent leur fréquence d'usage et leur valeur fonctionnelle dans la communication (ce sont des copules, des modaux ou des auxiliaires), associées à leur simplicité morphologique.

2.4. Formes verbales erronées

On sait que les enfants commettent des erreurs lorsqu'ils produisent certaines formes verbales, concernant en particulier les verbes irréguliers (par exemple **assir* pour *asseoir*). Les recherches ont montré l'intérêt de ces erreurs, qui renseignent sur les phénomènes de sur-généralisation dans le processus d'acquisition grammaticale. Le questionnaire demande au parent d'indiquer dans la liste proposée les formes erronées que l'enfant produit en cochant l'une des réponses « jamais »/ « quelquefois »/ « souvent » (5 formes sont documentées pour la Version 1, 9 formes pour la Version 2, 11 formes pour la Version 3 et 12 pour la Version 4). La liste la plus complète documente ainsi 12 formes.

Comme le montre l'Annexe II.6 (rubrique A6), les formes verbales erronées sont très peu fréquentes jusqu'à 24 mois. Deux principalement sont produites : **assir* pour *asseoir* (11% des enfants à 18 mois) et **couré* pour *couru* (4% à 18 mois). Les erreurs augmentent ensuite en nombre et en diversité, et cela jusqu'à la fin de la période considérée, soit 42 mois. Aux deux formes les plus précoces (**assir* reste la plus fréquentée) s'ajoutent de façon notable entre 25 et 36 mois **prendé/prendu* pour *pris* et **tiender/tiendre* pour *tenir*, ainsi que **mettre* pour *mettre*, **viendre* pour *venir* et **prendait* pour *prenait*. À 41-42 mois, les douze erreurs sont produites, certaines par plus de 50% des enfants : ainsi, les malformations de *asseoir, tenir, prenait*.

2.5. Structures complexes

Pour la rubrique « Structures complexes », le questionnaire propose une série de couples de structures où la deuxième présente une construction plus complexe que la première (par exemple « *poupée / la poupée ; pas monter / peux pas monter ; est là, le ballon / il est là, le ballon ; regarde la voiture de moi / regarde ma voiture, etc.*). Le parent est invité à cocher dans chaque paire la structure correspondant le mieux à l'état de la production de son enfant. La réponse est considérée positive lorsque la structure la plus complexe de la paire est cochée. Les structures complexes examinées (Annexe II.7) sont au nombre de 32 au total (30 pour la Version 1 et 32 pour les Versions 2, 3 et 4). Elles ciblent huit registres dans lesquels se manifeste en français l'accès à la complexité : l'emploi du déterminant nominal (items 1 à 5), du verbe copule, auxiliaire ou modal (items 6 à 14), du pronom sujet (items 15 à 17), des prépositions (items 18 à 21), du pronom objet (items 22 et 23), les structures possessives (items 24 à 26), la construction interrogative (item 27) et les constructions subordonnées, telles que complétives, relatives, infinitives (items 28 à 32).

L'examen des réponses montre que, à 18 mois, la structure la plus complexe de la paire n'est produite que pour quelques items, et par un petit pourcentage d'enfants : les fréquences les plus élevées concernent l'emploi des déterminants (7%), des auxiliaires et modaux (7%) et des pronoms sujets (15%). Le critère des 50% n'est atteint avant 25 mois pour aucune structure. Entre 25 et 30 mois, il est atteint pour 21 structures (à 29-30 mois pour la plupart), entre 31 et 36 mois pour 6 structures et entre 37 et 42 mois pour les 5 restantes. À l'issue de la période étudiée, le critère des 50% est donc atteint pour toutes les structures examinées. Celles pour lesquelles il est atteint le plus précocement (avant 30 mois) sont celles concernant les déterminants, les auxiliaires et modaux, les pronoms sujets. Celles pour lesquelles il est atteint le plus tardivement se trouvent parmi les constructions prépositionnelles, possessives, interrogatives et subordonnées. Ces structures sont généralement aussi celles –peu nombreuses– pour lesquelles le seuil de 90% de réponses positives n'est pas atteint à 42 mois : *je suis tombé*, concurrencé par *j'ai tombé* ; *le chapeau de papa* par *le chapeau à papa* ; *son camion* par *le camion de lui* ; la structure interrogative *qu'est-ce que tu fais ?* à laquelle est préférée *tu fais quoi ?* ; et la construction infinitive *regarde l'eau couler* à laquelle est préférée la formulation simple *regarde l'eau*, légitime aussi. Pour toutes les autres structures, le seuil des 90% est atteint entre 38 et 42 mois – mais pas avant de façon stable.

► **En résumé**, les structures complexes examinées ne sont pratiquement pas produites avant 21 mois, et peu avant 25 mois. Les plus précocement utilisées concernent l'emploi des

déterminants devant les noms, ainsi que l'emploi des auxiliaires ou modaux et celui des pronoms sujets devant les verbes. Cependant, à l'issue de la période étudiée, presque toutes les structures sont produites par la quasi-totalité des enfants. Les plus tardives ou les plus problématiques sont les constructions possessives, les structures interrogatives et les subordonnées.

2.6. Phrases complexes

Pour la rubrique « Phrases complexes », le questionnaire propose une série de phrases complexes, chacune comportant un mot de liaison, généralement une conjonction, qui établit une relation plus ou moins élaborée entre deux propositions (par exemple *bébé dort parce qu'il est fatigué, quand il fait beau on va se promener, j'ouvre la porte pour que le chat rentre*). Le parent est invité à cocher la phrase (réponse positive) si elle correspond au type de production de l'enfant. Les phrases complexes documentées sont au nombre de 17 au total (Annexe II.8). Tenant compte du niveau élevé des capacités testées, la liste proposée varie beaucoup d'une version à l'autre (5 items pour la Version 1, 8 pour la Version 2, 13 pour la Version 3 et 17 pour la Version 4). Les domaines ciblés par le choix du mot de liaison vont de la négation (item 1 : *pas*) et de la coordination (item 2 : *et*) à la concession (items 16 et 17 : *pourtant, même*), en passant notamment par divers types de subordination, telle que causale (item 3 : *parce que*), temporelle (item 7 : *quand*), conditionnelle (items 8, 13, 15 : *si* en contexte affirmatif, négatif, irréel).

Les résultats montrent que durant les premiers mois les seules phrases complexes produites, et par peu d'enfants, sont les négatives. C'est aussi le seul type de phrase complexe qui atteigne de façon stable le critère des 50% avant 30 mois. Le critère est atteint pour sept items entre 31 et 36 mois (*parce que, ce que, comme, quand, si* conditionnel en contexte affirmatif et négatif, *pour que*), et pour trois autres après 40 mois seulement (*et, mais, si* irréel). Pour six items, le critère des 50% n'est pas atteint à 42 mois, terme de la période étudiée (*si* complétif, *puisque, donc, ni...ni, pourtant, même*). Quant au seuil des 90%, il est atteint (après 40 mois) pour trois items seulement : *pas, comme* et le *si* conditionnel en contexte affirmatif.

► **En résumé**, les phrases complexes, comportant un mot de liaison tel qu'une conjonction, sont peu produites par les enfants avant 30 mois. Au terme de la période étudiée, seulement trois des 17 items testés sont acquis par la quasi-totalité des enfants (la négation *pas*, la conjonction *comme* et le *si* conditionnel). La précocité de la phrase négative n'est pas étonnante, dans la mesure où la négation n'établit pas une liaison entre deux propositions. En

revanche, le niveau de performance peu élevé pour certains items, en particulier *et*, *mais* ou le *si* complétif, peut sembler inattendu. Il est possible que d'autres paramètres aient joué sur la perception du parent, tels que la longueur de la phrase donnée en exemple (*la voiture s'arrête et le monsieur descend*) ou son contenu propositionnel (*il y a du soleil **mais** il fait froid ; je (ne) sais pas **si** on peut manger ça*). En tout état de cause, ces résultats montrent que, même si les enfants peuvent utiliser certains morphèmes dans une phrase simple (comme *le monsieur et la dame descendent* ou *mais il fait froid !*), le niveau de complexité est tout autre quand ce morphème a pour fonction de relier deux propositions. Enfin, le contexte syntaxique du morphème de liaison joue aussi. Ainsi, les performances sont moins bonnes pour le *si* conditionnel en contexte négatif (*si je ne suis pas sage, je n'aurai pas de bonbon*) qu'en contexte positif, et encore moins bonnes en contexte irréel (*s'il faisait beau, on pourrait aller au parc*).

Section 3 – Vers une vue d'ensemble du développement grammatical

Dans cette section, nous nous proposons de dégager les tendances de l'organisation et du développement des compétences grammaticales à l'aide de comparaisons entre les scores présentés dans la Section 1. Nous montrerons d'abord comment s'organise et se hiérarchise le développement des différentes capacités morphologiques, puis celui des capacités syntaxiques.

Pour comparer les scores entre eux (les quatre scores de morphologie, les deux scores de complexité syntaxique), nous avons calculé des scores relatifs – ou proportionnels- en rapportant les scores bruts au nombre d'items dans la série. Le nombre d'items dans une série pouvant varier selon la version du questionnaire, les scores relatifs sont calculés de deux façons : par rapport à la version de référence (score V), et par rapport à la Version 4 qui est la plus complète (score V4). Les scores V résultent en performances plus valorisantes. Mais ils n'autorisent pas les comparaisons sur le long terme (entre les versions), pour lesquelles le recours aux scores V4, assurant la cohérence maximale à travers les quatre versions, est nécessaire. Ce sont donc les scores V4 que nous utiliserons dans les analyses comparatives ci-dessous, qui impliquent l'ensemble de la période 18-42 mois.

3.1. L'organisation des capacités morphologiques

Le développement des quatre scores relatifs de morphologie, calculés en valeurs V4 et ainsi dotés d'une comparabilité maximale, est représenté dans la Figure II.9. Pour plus de précisions, les valeurs moyennes des quatre scores en valeurs V4, ainsi que, pour information, en valeurs V²⁷ sont données à l'Annexe II.9.

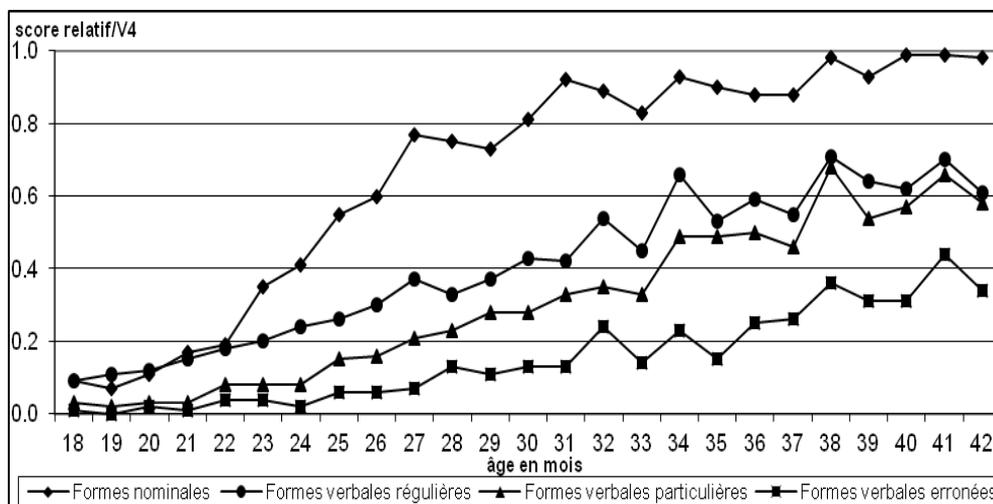


Figure II.9. Grammaire - Les quatre scores relatifs de morphologie : valeurs moyennes

La comparaison montre que les quatre scores sont très bas jusqu'à 20 mois : 0.11 pour les 'Formes nominales', 0.12 pour les 'Formes verbales régulières', moins de 0.03 pour les 'Formes verbales particulières' et les 'Formes verbales erronées'. Après 20 mois, des trajectoires développementales très différentes se dégagent. Le score 'Formes nominales', marqué par une explosion précoce, atteint la valeur 0.80 à 30 mois et la valeur plafond dès 38 mois. En contraste, les trois scores de formes verbales ont des augmentations plus progressives et plus modérées. Les 'Formes verbales régulières' et les 'Formes verbales particulières' ont des fréquences relativement proches, bien qu'on puisse noter un décalage

²⁷ Les valeurs du score V et du score V4 sont identiques pour les 'Formes nominales' puisque les quatre versions du questionnaire proposent les mêmes items (au nombre de 5). Ce n'est pas le cas pour les trois autres scores – 'Formes verbales régulières', 'Formes verbales irrégulières', 'Formes verbales erronées' – puisque les quatre versions diffèrent quant au nombre d'items proposés. Les valeurs V et V4 sont bien sûr identiques s'agissant de la Version 4, et elles peuvent l'être aussi pour d'autres versions si celles-ci comportent le même nombre d'items que la Version 4. Lorsque ce n'est pas le cas et que le nombre d'items proposés diffère de celui de la Version 4 (et il est alors inférieur), les valeurs du score V4 sont inférieures à celles du score V. Ainsi, pour le score de base 'Formes verbales régulières', qui propose 6 items dans la Version 1, 11 dans la Version 2 et 15 dans les Versions 3 et 4, le score V est supérieur au score V4 pour les Versions 1 et 2, mais semblable pour les Versions 3 et 4. Pour les scores 'Formes verbales particulières' et 'Formes verbales erronées', le score V est supérieur au score V4 pour les Versions 1, 2 et 3, puisque, dans ces trois versions, le nombre d'items diffère de la Version 4.

constant à l'avantage des formes régulières. Les deux scores 'Formes verbales régulières' et 'Formes verbales particulières' atteignent des valeurs respectives d'environ 0.40 et 0.30 à 30 mois, et 0.70 dans les derniers mois échantillonnés. Le score des formes erronées présente des valeurs nettement moins élevées (0.13 à 30 mois et autour de 0.30 dans les derniers mois) mais en augmentation constante aussi.

On notera que l'avantage des formes régulières sur les formes particulières est sensible surtout chez les jeunes enfants et très atténué après 36 mois. Ce phénomène est en partie lié à la présence, dans le score 'Formes verbales régulières', des deux items à évolution régressive, les formes incomplètes du participe passé et de l'infinitif employés seuls, qui sont beaucoup moins produits par les enfants les plus âgés que par les enfants plus jeunes. Ce type d'items favorise le niveau de performance globale dans les groupes les plus jeunes, qui utilisent largement ces formes transitionnelles, tandis qu'elle tend à défavoriser légèrement les plus âgés qui ne les utilisent plus guère.

► **En résumé**, les capacités morphologiques associées à la production des formes nominales et verbales émergent à peine chez les enfants les plus jeunes de l'étude et ne commencent véritablement à se développer qu'à partir de 20 mois. Dès lors, le contraste entre formes nominales et formes verbales est manifeste. L'acquisition de la morphologie nominale connaît un développement précoce, marqué par une explosion à 22 mois et achevé à 40 mois, tandis que l'acquisition de la morphologie verbale – formes régulières aussi bien qu'irrégulières – est plus progressive, tardive et loin d'être achevée chez les enfants les plus âgés de l'échantillon. Les erreurs sur les formes verbales n'ont pas non plus commencé à diminuer à la fin de l'étude.

3.2. L'organisation des capacités syntaxiques

Le développement des deux scores relatifs de complexité syntaxique, calculés en valeurs V4, est représenté à la Figure II.10. L'Annexe II.10 fournit les valeurs moyennes précises, établies en scores V4, et, pour information en scores V²⁸.

La comparaison montre une progression modeste et analogue pour les deux scores jusqu'à 25 mois, avec cependant déjà un avantage pour les structures complexes (structures : 0.13 ; phrases : 0.06). À partir de 25 mois, le contraste entre les deux types d'items complexes

²⁸ Pour le score 'Structures complexes', les valeurs V et V4 ne diffèrent que pour la Version 1 (30 items au lieu des 32 proposés dans les trois autres versions), et ils ne diffèrent que très peu, à 23 et 24 mois. Pour le score 'Phrases complexes', les valeurs diffèrent pour les trois premières versions, celles du score V étant toujours supérieures à celles du score V4.

éclate. Le développement du score ‘Structures complexes’ présente à ce point une augmentation de type explosif, atteignant la valeur de 0.60 à 30 mois et de plus de 0.90 dans les derniers mois de l’étude. En revanche, l’augmentation du score ‘Phrases complexes’ est progressive et régulière, restant limitée, bien que constante, jusqu’à la fin du parcours (0.19 à 30 mois et autour de 0.60 dans les derniers mois).

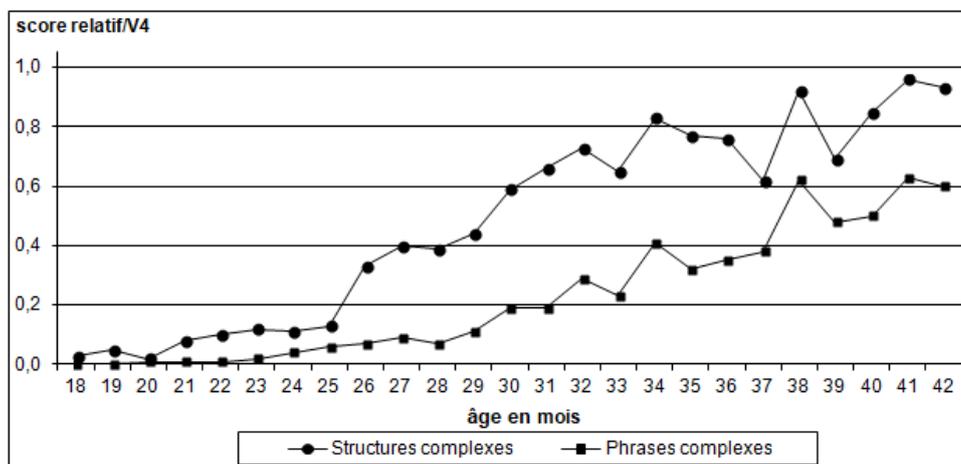


Figure II.10. Grammaire - Les deux scores relatifs de complexité : valeurs moyennes

Une dernière analyse compare, au sein des ‘Structures complexes’, les scores partiels regroupant les structures qui relèvent d’un même sous-domaine. Les valeurs sont fournies à l’Annexe II.11 pour les 9 scores : emploi du déterminant nominal (moyenne de 5 items), emploi du verbe copule, auxiliaire ou modal (9 items), du pronom sujet (3 items), des prépositions (4 items), du pronom objet (2 items), constructions possessives (3 items), construction interrogative (1 item), constructions subordonnées de type A (3 items) et B (2 items). Par souci de simplification, l’illustration graphique (Figure II.11) ne représente pas la construction interrogative, constituée d’un item unique, et regroupe les deux types de subordonnées en un seul.

Comme on le voit, les sept scores calculés en valeurs relatives se développent selon des trajectoires analogues et relativement groupées, où des explosions se produisant à partir de 25 mois sont visibles pour tous. Ils atteignent tous des valeurs élevées à la fin de l’étude - entre 0.84 et 1 (sauf la construction interrogative non représentée). Cependant, de légères différences sont apparentes entre 26 et 36 mois environ : les scores les plus élevés reviennent à l’emploi du déterminant nominal et du pronom sujet, puis à l’emploi de l’auxiliaire/modal et des prépositions, tandis que les scores les moins élevés sont associés à l’emploi du pronom objet, des constructions possessives et subordonnées.

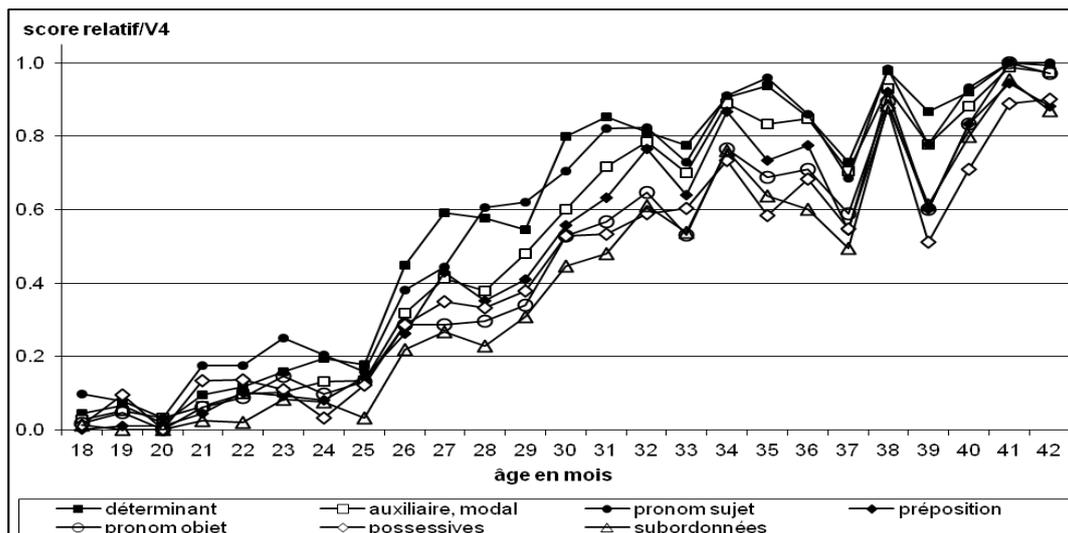


Figure II.11. Grammaire - Les scores relatifs partiels de structures complexes : valeurs moyennes

► **En résumé**, qu'il s'agisse de structures ou de phrases, l'accès à la complexité syntaxique émerge à peine durant les premiers mois de l'étude et n'est pas réellement manifeste avant l'âge de 25 mois. Le contraste entre les deux registres de la complexité est ensuite patent. La production des structures complexes, qui explose à partir de 25 mois, est totalement assurée à 41-42 mois. Les différents groupes de structures sont acquis de manière relativement synchrone, bien qu'on puisse noter une avance des capacités d'emploi du déterminant nominal et du pronom sujet. En revanche, la production des phrases complexes se développe tardivement et progressivement, loin d'être assurée à la fin de l'étude.

Section 4 - Bilan et mise en perspective des apports sur le développement grammatical

Cette dernière section du chapitre présente une synthèse des principaux apports de l'étude de référence sur le développement grammatical au plan de l'évaluation et de la recherche, puis discute et met en perspective les résultats par rapport à une sélection de travaux ayant des objets similaires dans le domaine du développement grammatical précoce.

4.1. Principaux apports de l'étude de référence

Contribution à l'évaluation : les indicateurs ou scores de référence du développement grammatical

Pour répondre aux objectifs de l'évaluation dans le domaine grammatical, l'étude a fourni trois groupes d'indicateurs de référence qui permettent de situer les performances d'un enfant par rapport à son groupe d'âge : un indice de combinaison de mots, des scores bruts de morphologie et des scores bruts de complexité syntaxique.

L'indice de combinaison de mots. La capacité à combiner des mots est traditionnellement considérée comme le signal d'entrée des enfants dans l'étape grammaticale du langage. L'indice de combinaison de mots, que nous avons établi en pourcentage de réponses positives puisqu'il ne concerne qu'un seul item, distingue entre un usage sporadique (l'enfant combine « quelquefois » des mots) et un usage fréquent, en d'autres termes, habituel (il combine « souvent » des mots) (cf. Figure II.5). Si un usage sporadique des combinaisons de mots renseigne sur l'émergence de la grammaire, c'est leur usage fréquent qui signe l'accès stable à la combinatoire productive. Comme on l'a vu, 40% des enfants de notre échantillon ont commencé à combiner sporadiquement des mots à 18 mois, mais très peu le font fréquemment à cet âge. À 25 mois, 95% des enfants combinent « quelquefois » des mots, mais moins de 60% le font « souvent ». En revanche, à 30 mois, les combinaisons de mots fréquentes sont le fait de 95% des enfants. Ces résultats sont en cohérence avec le critère clinique le plus couramment utilisé en la matière, selon lequel l'absence de combinaisons de mots après deux ans constitue un signal d'alerte (Rescorla 1989 ; Bovet et al. 2005).

Les scores de morphologie. En même temps qu'ils commencent à combiner des mots entre eux, les enfants apprennent aussi à faire varier la forme des mots, utilisant ainsi la morphologie flexionnelle qui permet d'exprimer en français certaines relations grammaticales. L'étude a établi quatre scores de morphologie, parmi lesquels les scores 'Formes nominales' et 'Formes verbales régulières' sont les plus représentatifs pour évaluer l'acquisition de la morphologie nominale et verbale. Le score 'Formes nominales' (cf. Figure II.1) indique qu'à 18 mois les enfants de notre échantillon ne produisent généralement encore aucune des cinq formes inventoriées. À 24 mois, ils en utilisent en moyenne deux (écart type 1,7) – généralement l'article au masculin et féminin singulier, à 30 mois quatre (écart type 1,2) et toutes à 41-42 mois (écart type 0,2). Le score 'Formes verbales régulières' (cf. Figure II.2) indique que les enfants utilisent une à deux formes verbales sur les 15 inventoriées à 18 mois (écart type 1,2) et trois à quatre formes à 24 mois (écart type 1,4) – généralement

l'impératif, l'indicatif présent, l'infinitif ou le participe passé seuls. À 30 mois ils utilisent six à sept formes (écart type 1,9), à 36 mois huit à neuf formes (écart type 3,3) et à 41-42 mois neuf à dix formes (écart type 3,3). Les débuts de la morphologie nominale et verbale apparaissent ainsi globalement concomitants, accompagnant celui de la combinaison de mots. On pourra considérer comme un signal d'alerte qu'un enfant âgé de trois ans n'utilise pas d'article devant les noms et ne possède qu'un répertoire minimal de formes verbales pour marquer les temps (pour des conclusions concordantes, voir Parisse & Maillart 2004).

La considération des deux scores complémentaires de morphologie verbale permet d'affiner l'évaluation dans ce domaine. Le score 'Formes verbales particulières' portant sur un total de 36 items (cf. Figure II.3) indique que les enfants produisent peu de formes verbales irrégulières avant deux ans, qu'à 30 mois ils en produisent en moyenne dix (écart type 6,2), à 36 mois 18 (écart type 8,4) et à 42 mois 21 (écart type 8,5). À la fin de la période étudiée, la quasi-totalité des enfants utilise les formes irrégulières du présent pour les verbes *être* et *avoir* et les modaux courants (*a, est, veux, peut, va*), ainsi que les formes fréquentes de participe passé (*pris* et *mis*). Le score 'Formes verbales erronées' portant sur un total de 12 items (cf. Figure II.4) renseigne sur les sur-généralisations des règles de formation des verbes. Amenées à disparaître au terme de l'apprentissage, les erreurs sont une étape dans l'acquisition. L'analyse de cet indicateur montre que les formes verbales erronées (**assir, *prendu*) sont peu fréquentes, tardives et en augmentation jusqu'à la fin de la période étudiée : les enfants en produisent en moyenne une ou deux à 30 mois (écart type 1,4), trois à 36 mois (écart type 2,6) et quatre à 42 mois (écart type 2,7).

Les scores de complexité syntaxique. La capacité à utiliser les structures de la langue d'où résulte la complexification syntaxique des énoncés complète le tableau du développement grammatical de l'enfant. L'étude a établi deux scores de complexité syntaxique, concernant respectivement les 'Structures complexes' et les 'Phrases complexes'. Le score 'Structures complexes' (cf. Figure II.6) indique qu'à 18 mois les enfants de notre échantillon produisent en moyenne zéro à une des 32 constructions, et à 24 mois trois ou quatre (écart type 5,4) – concernant généralement l'emploi du déterminant, du pronom sujet et du verbe grammatical. Cependant, ils en utilisent 19 à 30 mois (écart type 11,5), 25 à 36 mois (écart type 7,7) et 30 à 41-42 mois (écart type 1,3). Le score 'Phrases complexes' (cf. Figure II.7) indique qu'à 18 mois les enfants ne produisent en général aucune des 17 phrases avec conjonction, ce qui est encore globalement le cas à 24 mois. À 30 mois ils utilisent en moyenne trois types de conjonction (écart type 2,3) – le plus souvent *pas, parce que, ce que*, six à 36 mois (écart type 3,9) et une dizaine à 41-42 mois (écart type 3,4).

Analyse du développement : progression, non linéarité, variabilité

En même temps qu'elle établit des indicateurs de référence pour l'évaluation, l'étude a permis de mettre en évidence certaines tendances et caractéristiques du processus de développement grammatical entre 18 et 42 mois. Elle montre que les cinq indicateurs principaux commentés ci-dessus progressent tous avec l'âge durant la période examinée. Certains, tels que l'indice de combinaison de mots et le score 'Formes nominales', atteignent en valeurs moyennes leur maximum vers 30 mois. Pour les trois autres indicateurs, la progression se poursuit après 30 mois, avec des variantes : le score 'Structures complexes' a sensiblement atteint son maximum à la fin de la période étudiée, tandis que cela est loin d'être le cas pour les scores 'Formes verbales régulières' et 'Phrases complexes'.

A l'instar de l'accroissement du vocabulaire, le développement des indicateurs grammaticaux présente des phénomènes de non linéarité, visibles d'abord, pour certains, dans l'explosion typique du processus d'émergence. Ainsi, l'indice de combinaison de mots progresse modérément jusqu'à 20 mois avant de connaître à cet âge une explosion manifeste, caractérisée par une intensification soudaine de la production. Comme on peut le remarquer, cette explosion est concomitante de celle précédemment établie dans la production du vocabulaire, ce qui est conforme aux observations de la littérature. De même, le score 'Formes nominales', modeste jusqu'à 22 mois, et le score 'Structures complexes', modeste jusqu'à 25 mois, s'accroissent de manière explosive à partir de ces points. En revanche, les deux autres scores, 'Formes verbales régulières' et 'Phrases complexes', présentent, quant à eux, une progression lente et relativement régulière jusqu'aux environs de 30 mois, sans explosion évidente dans la première moitié du parcours. On notera que ces deux scores caractérisés par une progression initiale lente et régulière sont aussi ceux qui n'atteignent pas leur maximum à la fin de la période étudiée.

La non linéarité du développement est visible aussi dans les fluctuations temporaires qui se produisent dans la suite du parcours, repérables aux pics de la production moyenne observés dans certains groupes d'âge et suivis d'une courte période de stagnation ou régression : on trouve ainsi des pics communs aux cinq indicateurs grammaticaux à 27 mois, 31 ou 32 mois (31 mois pour les combinaisons de mots et les 'Formes nominales', 32 mois pour les autres scores), 34 et 38 mois. Comme on le voit, et à l'instar de l'accroissement de la production lexicale, l'accroissement des indicateurs grammaticaux est plus accidenté (présentant de fréquentes oscillations) durant la deuxième moitié de la période étudiée - après 30 mois - que durant la première.

En matière d'accès à la grammaire comme, là encore, dans la production lexicale, il existe une importante variation entre les enfants. La variabilité interindividuelle dans l'émergence des formes et structures grammaticales est manifeste pour les différents indicateurs. Pour ce qui est des combinaisons de mots, à 24 mois, 13% des enfants de l'échantillon n'en font pas encore, 45% en produisent sporadiquement et 42% fréquemment. S'agissant des scores (pour lesquels la variabilité est donnée par la distance entre les valeurs plus ou moins un écart type à la moyenne), il existe, comme on l'a vu, un décalage de performances de huit mois ou dix mois entre les enfants les plus précoces et les enfants les moins précoces dans l'émergence des 'Formes nominales', des 'Formes verbales régulières', des 'Structures complexes' aussi bien que des 'Phrases complexes'. Cependant, des différences entre les scores apparaissent concernant les changements d'intensité de la variation au cours du temps : pour les 'Formes nominales', la variation interindividuelle, maximale entre 22 et 26 mois, diminue progressivement avec l'âge, tandis qu'à l'inverse, pour les 'Formes verbales régulières' elle tend à augmenter, devenant maximale entre 32 et 39 mois. Pour le score 'Structures complexes' elle est maximale entre 26 et 33 mois et tend ensuite à s'atténuer, et pour le score 'Phrases complexes' elle continue à s'accroître jusqu'à 39 mois. Il se dégage de ce tableau que les périodes de plus forte variabilité sont en correspondance avec les périodes de plus forte progression du score.

Vue d'ensemble de l'organisation grammaticale

Une vision synthétique de l'organisation et du développement des compétences grammaticales a été donnée par la comparaison des scores grammaticaux entre eux, rendue possible par l'établissement des scores relatifs.

Dans le domaine de la morphologie, la comparaison a mis clairement en évidence que, passées les toutes premières étapes, l'acquisition de la morphologie nominale est un processus plus précoce et plus rapide que l'acquisition de la morphologie verbale. La première, qui s'enclenche vers 22 mois en prenant une allure explosive, est largement réalisée à 30 mois et achevée vers 40 mois. Cela est loin d'être le cas de la seconde, qui, progressant lentement et régulièrement, se trouve encore en plein développement entre 30 et 42 mois. On a vu en outre que, en matière de verbes, les formes régulières et les formes particulières se développent à peu près au même rythme (malgré un léger avantage pour les formes régulières), et que la production des formes erronées, si elle est minoritaire par rapport aux formes correctes, reste un phénomène en progression jusque chez les enfants les plus âgés de l'échantillon.

Dans le domaine de la syntaxe, l'analyse comparative a mis en évidence que le processus d'acquisition des structures complexes est plus précoce et plus rapide que celui des phrases complexes. Le premier s'enclenche vers 25 mois et prend une allure explosive, tandis que le second reste très bas jusqu'à 27-28 mois et progresse ensuite lentement. Cependant, ni l'un ni l'autre de ces processus ne sont achevés à 30 mois. Dans les deux registres de la complexité syntaxique, la progression se poursuit entre 30 et 42 mois. Elle est à peu près achevée à la fin de la période considérée pour les structures complexes, mais encore loin de l'achèvement pour les phrases complexes.

Le développement des quatre principaux scores grammaticaux est comparé dans la Figure II.12 ci-après, qui visualise les hiérarchies de développement entre les différents ensembles de capacités au sein de la grammaire. Cette représentation montre que les quatre groupes de capacités émergent tous au cours des premiers mois de l'étude, avec des scores très bas jusqu'à 20 ou 22 mois. À partir de ce point, l'acquisition de la morphologie nominale, présentant une explosion à partir de 22 mois, est la plus précoce et la plus rapide.

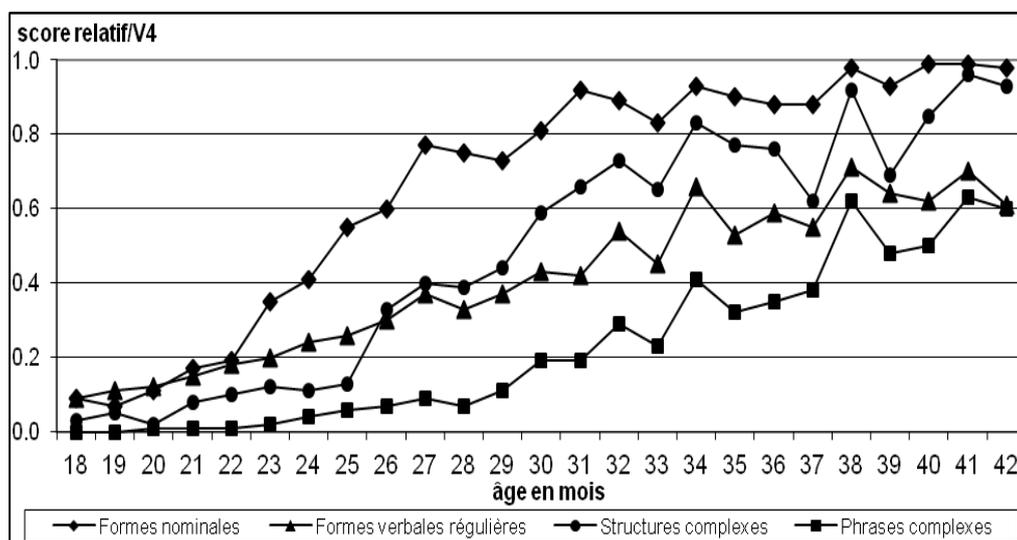


Figure II.12. Grammaire - Les quatre principaux scores grammaticaux

L'acquisition des structures complexes, quant à elle, explose à partir de 25 mois et, dès lors, devance les deux autres registres, morphologie verbale et phrases complexes. À la fin de l'étude, les processus d'acquisition sont achevés pour la morphologie nominale et les structures syntaxiques complexes, mais ne le sont ni pour la morphologie verbale ni pour les phrases complexes.

Mise en évidence de quelques aspects spécifiques du développement grammatical

L'étude a établi des progressions dans le développement grammatical non seulement au niveau des scores, mais aussi dans les analyses portant sur les items spécifiques constitutifs des scores. Nous revenons ici sur deux des apports de ces analyses : la mise en évidence de décalages dans l'acquisition des items d'un sous-domaine grammatical, et la mise en évidence de phénomènes de régression affectant certains items.

Décalages d'acquisition. Les analyses attestent l'existence d'intéressants décalages – ou l'absence de décalages - dans l'acquisition des marques d'un même sous-domaine grammatical. Ainsi, dans le domaine de la morphologie nominale, l'examen des formes de l'article, le marqueur le plus représentatif dans ce registre, montre que la forme la plus précoce est le masculin singulier, et surtout que le singulier bénéficie d'une nette avance sur le pluriel. À 18 mois, 19% des enfants produisent le masculin singulier *un/le* et 15% le féminin singulier *une/la*, tandis que l'article au pluriel *des/les* n'est produit que par 4% des enfants au même âge et ne réalise un pourcentage sensiblement équivalent aux formes du singulier qu'à 23 mois (17%), soit environ cinq mois plus tard.

Dans le domaine de la morphologie verbale, l'impératif et l'indicatif présent aux personnes du singulier (comme *(je/tu/il) mange(s)*, homophones entre elles) sont les deux formes modo-temporelles produites avec la plus grande fréquence à 18 mois - par plus de 60% et 30% des enfants respectivement. Les formes du participe passé et de l'infinitif seuls (comme *mangé* et *manger*, le plus souvent homophones entre elles), utilisées par les enfants pour exprimer passé, intention ou futur, sont un peu moins répandues à cet âge (autour de 20% chacune), mais leur fréquence augmente et égale ou surpasse celle du présent dès 21 mois (plus de 40%). C'est aussi à partir de 21 mois que commencent à se développer (attestées par une fréquence d'environ 10%) les formes complètes construites avec le participe passé (passé composé, comme *(j') ai mangé*) et avec l'infinitif (futur proche ou autre construction périphrastique, comme *(je) vais/ veux manger*). Les autres formes verbales, telles qu'imparfait, futur simple, etc., n'apparaîtront qu'à partir de 28-30 mois. L'étude suggère ainsi un développement où l'on peut globalement identifier trois ou quatre étapes ou vagues successives²⁹, caractérisées par l'émergence de l'impératif et du présent de l'indicatif (formes de base en français), puis celles de l'infinitif et du participe passé - d'abord employés seuls, ensuite dans leurs constructions complètes avec auxiliaire, et enfin celle des autres formes.

²⁹ La notion de « vagues successives » implique une vision dynamique et non mécaniste du développement, où la dominance de certains éléments dans une étape n'exclue pas la présence d'autres éléments ou de ses précurseurs.

S'agissant de la complexité syntaxique, les décalages développementaux observés dans la production moyenne des différentes structures complexes examinées sont légers. À 18 mois, les enfants ne produisent guère de structures complexes, à l'exception de celles qui concernent l'emploi des déterminants, des auxiliaires et modaux et des pronoms sujets. L'analyse en scores relatifs partiels correspondant aux différents groupes de structures complexes a montré un développement relativement homogène, explosant pour tous vers 25 mois (voir Figure II.11). L'explosion ne présente cependant pas tout à fait la même amplitude pour toutes les structures : entre 26 et 36 mois, le développement des structures les plus précoces, correspondant à l'emploi du déterminant et l'emploi du pronom sujet, est en avance de quelques mois sur celui des structures les plus tardives, celles qui correspondent à l'emploi du pronom objet, les structures possessives et les constructions subordonnées.

Items régressifs. Les analyses effectuées au niveau des items ont montré l'existence de certains phénomènes de régression, intéressants pour l'évaluation de la progression d'un enfant comme pour les théories de l'acquisition, car ces phénomènes illustrent la question de la continuité/ discontinuité dans le développement. Dans le domaine grammatical, l'exemple prototypique de ce phénomène est celui des formes du participe passé et de l'infinitif employés seuls, agrammaticales dans le langage de l'enfant (comme dans **papa parti*, **sauter*). Comme on l'a vu, ces formes sont précoces et leur fréquence augmente d'abord fortement durant la première partie de l'étude, atteignant son maximum entre 30 et 34 mois et déclinant ensuite progressivement. L'évolution régressive de ces formes, considérées comme des constructions incomplètes, est à mettre en relation avec l'évolution progressive des formes verbales complètes, passé composé et futur proche ou constructions modales (*il est parti*, *je vais/ veux sauter*). Cette interprétation est cohérente avec l'idée que ces formes à évolution régressive sont transitionnelles, témoignant d'une étape dans le développement du langage, et appelées à terme à disparaître. Les enfants qui les utilisent expriment ainsi, de manière plus ou moins (in)différenciée, les fonctions du passé ou du futur, faute d'avoir à leur disposition les moyens conceptuels ou linguistiques d'utiliser les formes complètes canoniques ou faute d'avoir automatisé cette utilisation. Il est à noter que les formes transitionnelles sont encore employées par une part non négligeable des enfants à la fin de l'étude³⁰.

On peut établir un rapprochement avec un autre ensemble de formes candidates à terme à disparaître et qu'on peut considérer comme des formes transitionnelles, les formes verbales erronées (par exemple, **couré* pour *couru*). Le procédé est ici plus complexe car, au

³⁰ A4.6 'participe passé employé seul' : pourcentage à 18 mois, 19%, pourcentage à 42 mois, 44% ; A4.8 'infinitif employé seul' : pourcentage à 18 mois, 22%, pourcentage à 42 mois, 52%

lieu d'omettre un morphème grammatical, les enfants commettent une transformation de morphème, témoignant de la sur-généralisation d'une règle de formation morphologique. La fréquence des formes verbales erronées est d'ailleurs en augmentation constante durant toute la période étudiée, la phase régressive dans la production de ces formes n'ayant pas encore été entamée, ce qui témoigne du caractère élaboré des mécanismes participant à ce deuxième type de formes transitionnelles.

4.2. Mise en perspective et discussion des résultats

La grammaire dans les rapports parentaux : CDIs et DLPF

A quelques exceptions près, les études fondées sur le CDI et ses adaptations ont beaucoup moins porté sur le domaine grammatical que sur le lexique. On peut voir à cela plusieurs explications, la première étant que les aspects grammaticaux du langage, tels que flexions et structures syntaxiques, sont moins faciles à capter par questionnaire et moins accessibles aux parents que les mots du vocabulaire. En outre, la morphosyntaxe est éminemment soumise aux variations interlinguistiques, de sorte que le modèle du CDI anglo-américain n'a pas pu être suivi à la lettre par les adaptateurs à d'autres langues, qui ont diversement développé l'investigation des aspects grammaticaux. À notre connaissance, il n'existe pas de compte rendu publié sur le développement grammatical fourni par l'adaptation française du CDI, l'IFDC (Kern & Gayraud 2010).

La comparaison avec les résultats du *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories* pour les enfants anglo-américains est cependant possible et légitime s'agissant de l'indicateur de base, la combinaison de mots, qui réfère à une capacité universelle. À 18 mois, 11% des enfants anglo-américains combinent « souvent » des mots et 46% le font « quelquefois », et à 25 mois, 80% combinent « souvent » des mots (Fenson et al. 1994 ; Bates et al. 1995). Comme on le voit, les résultats obtenus avec le DLPF pour les enfants français sont très largement en accord avec ces tendances, malgré des valeurs un peu moins élevées pour le DLPF.

Cependant, c'est le score de complexité syntaxique incluant 37 items complexes ('*Sentence complexity*', voir Bates et al. 1995, p. 109), qui a sans doute été la mesure du CDI la plus utilisée pour illustrer le développement grammatical précoce, et avec laquelle notre score 'Structures complexes' (32 items) peut être mis en parallèle. Les tendances mises en évidence par les deux scores sont largement concordantes pour la période commune 18-30 mois, cela en ce qui concerne la progression moyenne (à 30 mois, les enfants français aussi

bien que les enfants américains produisent en moyenne environ les deux tiers des structures complexes proposées), de même qu'en ce qui concerne l'étendue de la variation (les enfants les moins avancés de l'échantillon français aussi bien qu'américain produisent encore très peu de structures complexes à 27-29 mois). Dans les deux populations, on peut même observer un pic de croissance analogue, s'enclenchant, comme on l'a vu, à 25 mois pour les enfants français (un peu plus tôt dans l'échantillon américain) et atteignant son maximum autour de 27-28 mois.

En prolongeant l'investigation au-delà de 30 mois chez les enfants français, l'étude de référence du DLPF a pu montrer que la progression du score 'Structures complexes' se poursuivait après 30 mois de manière accidentée, présentant plusieurs autres pics de production rapprochés (à 32, 34, 38, 41 mois), et qu'à 41-42 mois presque tous les enfants avaient à leur actif la quasi-totalité des structures complexes proposées. L'étude de Labrell, van Geert et collègues (2014) déjà mentionnée, corrobore là encore les résultats de notre étude de référence. Appliquant l'approche des systèmes dynamiques aux données longitudinales recueillies avec le DLPF pour 34 enfants entre 17 et 42 mois (rappelons que ces données sont totalement indépendantes de celles de la présente étude), l'analyse met en effet en évidence – après un démarrage de la grammaire vers 25 mois - deux pics de croissance significatifs dans le développement grammatical, le premier vers 28 mois et le second, plus important, vers 33 mois, tous deux en correspondance avec les explosions du vocabulaire dans cette étude.

La confrontation avec la production naturelle : l'acquisition de la morphologie

L'examen de la production spontanée des enfants, de loin la voie la plus utilisée dans l'étude du développement grammatical précoce, a donné lieu à une immense littérature internationale dont il n'est pas question de rendre compte ici. Nous nous contenterons de quelques recherches sur le français, en ciblant successivement deux thématiques où les apports de l'étude de référence du DLPF et ceux des études de corpus peuvent se rencontrer. Le premier point de rencontre est l'acquisition de la morphologie, appréhendée dans le DLPF au travers de la production des formes nominales et verbales et des scores qui en découlent.

L'émergence des catégories de noms et verbes. La construction du DLPF était elle-même inspirée des études de corpus qui, abordant la question de l'émergence des catégories du nom et du verbe en français, ont examiné les processus par lesquels les mots labellisés « noms » et « verbes » acquièrent progressivement dans la production de l'enfant les propriétés qui les distinguent en tant que classes grammaticales (sur cette problématique voir

Bassano 2000, 2008b ; Veneziano 2003). Cette approche a ouvert la voie à l'examen de l'émergence des marqueurs morphosyntaxiques nominaux *versus* verbaux dans les corpus de productions spontanées d'enfants. Les études de corpus ont ainsi identifié différents phénomènes transitionnels qui forment un tableau cohérent sur le tout-début du langage. Parmi les phénomènes les plus étudiés, on peut citer : l'omission des morphèmes grammaticaux obligatoires devant les noms et les verbes, tels que déterminants, auxiliaires, pronoms sujets (par exemple, dans **chat*, **tomber*), l'utilisation de *fillers* (Peters & Menn 1993), éléments monosyllabiques non conventionnels susceptibles d'être les précurseurs d'un morphème grammatical incomplètement différencié (par exemple, dans **e chat*, **a tomber*), ou encore la production de formes verbales ou de formes d'articles figées, limitées à un seul contexte lexical ou conversationnel (Bassano 2000 ; Kilani-Schoch & Dressler 2000 ; Veneziano & Sinclair 2000 ; Veneziano 2003 ; Bassano, Laaha, Maillochon & Dressler 2004 ; Veneziano & Parisse 2010). Une petite part seulement de ces phénomènes peut être documentée par les questionnaires parentaux – les omissions d'auxiliaires sont au nombre de ceux-là dans le DLPF, nous y reviendrons. Mais ces phénomènes, pris globalement, sont la marque d'une étape pré- ou proto-morphologique dans la construction du langage, qui renseigne sur la transition vers la phase véritablement productive de la grammaire. Les résultats obtenus avec le DLPF chez les enfants avant deux ans peuvent bénéficier de ce cadre interprétatif.

La grammaticalisation des noms. Sur les étapes un peu plus avancées de la grammaire, une confrontation plus directe est possible entre les scores de morphologie du DLPF et l'analyse des processus de grammaticalisation menée dans un certain nombre d'études de production naturelle. S'agissant des noms, divers travaux ont développé l'idée que le principal indicateur de grammaticalisation dans le langage des enfants est l'acquisition du déterminant – qui, en français, est obligatoire, précède le nom et porte les marques du genre, du nombre et du statut défini/indéfini de la référence (Bassano 2000 ; Bassano, Maillochon & Mottet 2008 ; Bassano, Korecky-Kröll, Maillochon & Dressler 2011 ; Bassano, Maillochon et al. 2011 ; Bassano & van Geert 2018 ; pour une revue sur l'acquisition des déterminants à travers les langues, voir Bassano 2015). L'étude de corpus longitudinaux a montré que les déterminants dans leur forme adulte n'étaient généralement pas produits avant 18 mois et très peu avant 24 mois : durant cette période l'omission du déterminant et l'utilisation de *fillers* pré-nominaux sont fréquentes. Le processus d'acquisition est ensuite explosif, l'emploi des déterminants s'intensifiant brusquement à partir de 25 ou 27 mois pour atteindre le niveau adulte dès 30 mois chez certains enfants. L'analyse des productions de

trois groupes d'âge (20 enfants par groupe) indique un taux moyen d'utilisation des déterminants un peu moins élevé mais globalement concordant : environ 0.20 à 20 mois, 0.70 à 30 mois et 0.95 à 39 mois. Ces études montrent aussi l'antériorité légère de l'article masculin sur le féminin, et l'antériorité très nette du singulier sur le pluriel.

Les résultats de l'étude de référence du DLPF concernant les déterminants apparaissent ainsi en cohérence avec ceux de la production naturelle. Les deux types d'étude s'accordent sur la précocité des articles au masculin et féminin singulier par rapport au pluriel. Elles s'accordent aussi sur l'allure générale des processus d'acquisition de la morphologie nominale captés par les indicateurs de synthèse. Comme on l'a vu, l'évolution du score 'Formes nominales' du DLPF se caractérise par une progression modeste jusqu'à 22 mois, explosive ensuite et quasiment au maximum après 30 mois, en bonne cohérence en cela avec la progression de l'indice de grammaticalisation de la production naturelle. Le rapprochement entre les deux indices est cependant à faire avec quelques précautions car les capacités documentées ne sont pas exactement les mêmes.

La grammaticalisation des verbes. En ce qui concerne les verbes, la grammaticalisation se définit en français par un ensemble complexe de propriétés distributionnelles et morphosyntaxiques, parmi lesquelles la production des flexions finales et la production des auxiliaires ou modaux dans les formes composées sont centrales. Les études longitudinales sur l'émergence des formes verbales dans la production spontanée indiquent que l'impératif et l'indicatif présent sont produits avec une certaine fréquence avant 18 mois, tandis que l'infinitif et le participe passé ne le sont qu'après 18 mois (d'abord employés seuls le plus souvent). Les autres formes, regroupant quelques occurrences d'imparfait, futur, conditionnel et subjonctif présent, n'apparaissent qu'à partir de 28 mois et restent rares (Bassano 2000 ; Bassano, Maillochon, Klampfer & Dressler 2001 ; voir aussi Veneziano & Parisse 2010 pour une discussion). Quant à l'utilisation de l'auxiliaire ou du modal devant l'infinitif ou le participe passé dans les formes composées, elle n'apparaît guère avant 24 mois – auparavant, on observe des infinitifs ou participes passés seuls ou précédés de *fillers*. Le ratio d'utilisation des formes composées complètes (et non tronquées de leur verbe grammatical) atteint la valeur de 0.80 à 30 mois, ce qui signe la quasi acquisition de cette contrainte morphosyntaxique, mise en place toutefois un peu plus tardivement que celle des noms (Bassano 2000 ; Bassano, Laaha, Maillochon & Dressler 2004 ; Laaha & Bassano 2013 ; pour une revue, Bassano 2014).

Comme on le voit, les tendances générales de l'acquisition des formes verbales ainsi mises en évidence sont analogues à celles établies avec le DLPF. Une apparente divergence

pourrait concerner l'évolution de l'impératif, dont l'utilisation diminue au cours du temps dans les données de l'enfant étudiée en production naturelle. Cela peut être un effet de la variabilité interindividuelle ou de la situation de recueil, mais peut aussi relever de raisons méthodologiques : les fréquences de l'étude de production naturelle, calculées sur les occurrences, reflètent véritablement l'utilisation des formes dans l'interaction, tandis que les fréquences obtenues avec le DLPF reflètent le développement de la capacité à les produire. L'analyse des relations entre les formes transitionnelles et les formes canoniques est un autre lieu de congruence entre les deux types d'études. C'est l'analyse des corpus de production naturelle qui a d'abord mis en évidence l'évolution régressive des premières (participe passé et infinitif employés seuls) et proposé que des phénomènes de compensation les lient aux secondes (passé composé, futur proche, constructions modales). Les résultats du DLPF confirment l'observation de ces phénomènes à plus grande échelle. Dans le domaine du verbe comme dans celui du nom, les résultats obtenus avec le DLPF apparaissent donc globalement congruents avec ceux de la production naturelle.

La confrontation avec la production naturelle : longueur et complexité des énoncés.

Le deuxième point de rencontre que nous évoquerons entre les deux types de données est la thématique de la longueur et de la complexité des énoncés. Les résultats du DLPF sur l'émergence des combinaisons de mots et l'acquisition de la complexité syntaxique peuvent être éclairés par l'analyse du processus d'allongement des énoncés traditionnellement examiné dans la production naturelle.

L'indice de longueur moyenne des énoncés (MLU, *Mean Length of Utterance*, Brown 1973) est l'indicateur de base le plus utilisé pour évaluer la progression du développement morphosyntaxique jusque vers l'âge de quatre ans. Il permet de situer de façon simple la progression dans la combinatoire. L'étude de Parisse et Le Normand (2006), portant sur une large base transversale de productions spontanées recueillies autour d'une situation de jeu (316 corpus d'enfants âgés entre 24 et 48 mois), établit pour le français une longueur moyenne des énoncés (en mots) de 1,5 à 24 mois, 2,5 à 30 mois, 3,4 à 36 mois, 3,7 à 42 mois et 4,0 à 48 mois. Ces valeurs ne doivent être prises que comme des indicateurs de tendance, car le calcul du MLU n'est pas aussi simple qu'il y paraît et dépend d'un certain nombre de choix méthodologiques, variables selon les auteurs (Bassano & van Geert 2007 ; Parisse & Maillart 2004). Quoiqu'il en soit, ces résultats indiquent que la longueur des énoncés fait plus que doubler entre deux et trois ans, ce qui est concordant avec les résultats du DLPF sur l'explosion de l'indice strict de combinaison de mots entre ces deux âges.

De façon concordante aussi, Bassano et van Geert (2007) analysent la progression dans la combinaison de mots. Utilisant l'approche des systèmes dynamiques pour modéliser l'allongement des énoncés de deux enfants entre 14 et 36 mois, leur étude montre que les énoncés de un mot dominant la production langagière jusqu'à 24 mois (stade non combinatoire) mais déclinent rapidement ensuite, au profit d'abord des énoncés de deux ou trois mots qui dominent entre 24 et 28 mois (combinatoire simple), puis des énoncés de quatre mots ou plus, qui deviennent les plus fréquents à partir de 28 ou 29 mois (combinatoire syntaxique). L'analyse statistique met en évidence deux pics successifs de variabilité intra-individuelle, marqués par une intensification significative des fluctuations de la production : le premier pic se situe au moment du passage du stade non combinatoire à celui de la combinatoire simple, et le deuxième au moment du passage à la combinatoire syntaxique. Ces pics de variabilité sont indicateurs de moments de transition et de réorganisation qualitative qui accompagnent la progression de la capacité combinatoire. De son côté, l'étude de Le Normand, Moreno-Torres, Parisse et Dellatolas (2013 ; voir aussi Parisse & Le Normand 2000), utilisant le corpus transversal déjà cité, distingue les mots selon leur appartenance aux catégories lexicales (par exemple les noms), grammaticales (par exemple les déterminants) ou pragmatiques (par exemple les interjections) et montre que les meilleurs prédicteurs du MLU sont les catégories grammaticales plutôt que les catégories lexicales ou pragmatiques.

Ces études démontrent ainsi le lien fort existant entre allongement des énoncés et développement morphosyntaxique chez le jeune enfant, un lien que les résultats du DLFP ont pu explorer plus précisément avec l'analyse des structures participant à l'accès à la complexité syntaxique.

CHAPITRE IV

L'ÉMERGENCE DES COMPÉTENCES PRAGMATIQUES COMMUNICATION ET UTILISATION DU LANGAGE

Ce chapitre rend compte de l'émergence des compétences pragmatiques des enfants dans le domaine de la communication, au plan conversationnel et discursif, telles qu'examinées dans la Partie du questionnaire « Communication et utilisation du langage ». Troisième et dernière du DLPF, cette Partie présente des particularités qui lui confèrent une place à part. Rappelons qu'elle est totalement originale et ne trouve de correspondant dans aucun test existant, questionnaires parentaux ou autres. Les résultats présentés ici constituent donc un apport majeur et nouveau aux champs de l'évaluation et de la recherche. Trois dimensions essentielles de la compétence pragmatique émergente sont documentées : la capacité à participer aux échanges langagiers et aux conversations, la capacité à utiliser le langage pour exprimer des intentions de communication, et la capacité à utiliser les moyens linguistiques qui permettent d'organiser les messages sous forme de discours.

Cette Partie présente aussi des spécificités méthodologiques par rapport aux précédentes. En accord avec son contenu, elle utilise une méthode de questionnement plus ludique et concrète que les deux autres, mobilisant les ressorts de la mise en situation et du scénario, et elle reste inchangée d'une Version à l'autre, les mêmes capacités étant testées et le même nombre d'items proposé pour tous les enfants, quel que soit leur âge. Ce chapitre est plus long que les précédents car, pour ce domaine jusqu'à présent à peu près inexploré par les rapports parentaux, nous avons souhaité fournir des descriptions détaillées y compris au niveau le plus spécifique, celui des items.

Le chapitre est organisé en six sections principales. La **section 1** fournit, à des fins d'évaluation, un ensemble de scores ou indicateurs donnant des mesures du développement

pragmatique dans les trois registres examinés, participation aux échanges langagiers, utilisation du langage et actes de parole, organisation des messages. Les trois sections suivantes présentent des analyses spécifiques détaillées : la **section 2** sur les différentes capacités de participation aux échanges langagiers, la **section 3** sur les diverses capacités d'utilisation du langage dans l'expression des actes de parole, la **section 4** sur les différentes capacités liées à l'organisation discursive des messages. La **section 5** propose une vue d'ensemble de l'organisation et du développement des compétences communicatives précoces basée sur l'approche comparative des scores. Enfin, la **section 6** conclut le chapitre avec un bilan et une discussion des apports de l'étude sur le développement pragmatique précoce.

Rappels pour la lecture de ce chapitre ...

- Sur les concepts utilisés : voir Chapitre I, Section 1, « *Le développement pragmatique précoce* » ; voir aussi le *Glossaire*.
- Sur les capacités pragmatiques testées dans le questionnaire : voir Chapitre I, Section 2 et résumé Tableau 3 ; Exemple DLPF, Partie 'Communication et utilisation du langage' (Annexe A)
- Sur la définition et l'usage des scores : voir Chapitre I, Section 3, « *Traitement et principes d'analyse des données* » ; *Guide de cotation* (Annexe B)

Section 1 - Pour évaluer le développement pragmatique : des scores pour les échanges langagiers, l'expression des actes de parole, l'organisation des messages

La présente section établit des scores qui résument les performances des enfants de notre échantillon pour chacun des trois registres de la pragmatique. Ces scores sont des scores bruts, c'est-à-dire établis simplement en sommant les réponses positives obtenues pour l'ensemble des items d'une rubrique. Ce sont nos indicateurs de référence, et ce sont eux qui pourront servir à l'évaluation. Nous présentons successivement ci-après les scores pour la participation aux échanges langagiers, pour l'utilisation du langage et les actes de parole, et enfin pour l'organisation des messages. Dans chacun de ces trois registres, nous proposons un score global qui synthétise les performances à l'ensemble des capacités examinées, puis nous complétons cette analyse par la présentation des scores partiels correspondant aux différentes capacités constitutives du score global.

1.1. Les scores de participation aux échanges langagiers

Les données concernant les scores bruts de participation aux échanges langagiers sont fournies à l'Annexe III.1 pour le score global (moyenne et écart type de chaque groupe d'âge) et pour les six scores partiels (moyenne).

Le score global 'Participation aux Échanges langagiers' donne la vision la plus synthétique des performances des enfants dans ce domaine. Il regroupe six capacités - intelligibilité des messages, attention et réaction à autrui, adaptation à la situation de communication, pertinence de la réponse, gestion des tours de parole, maintien du thème de l'échange (chacune documentée par trois items) - résumant ainsi les réponses à 18 items spécifiques. L'évolution du score global est représentée à la Figure III.1, qui montre la valeur moyenne et la variation (moyenne plus ou moins 1 écart type) dans chaque groupe d'âge.

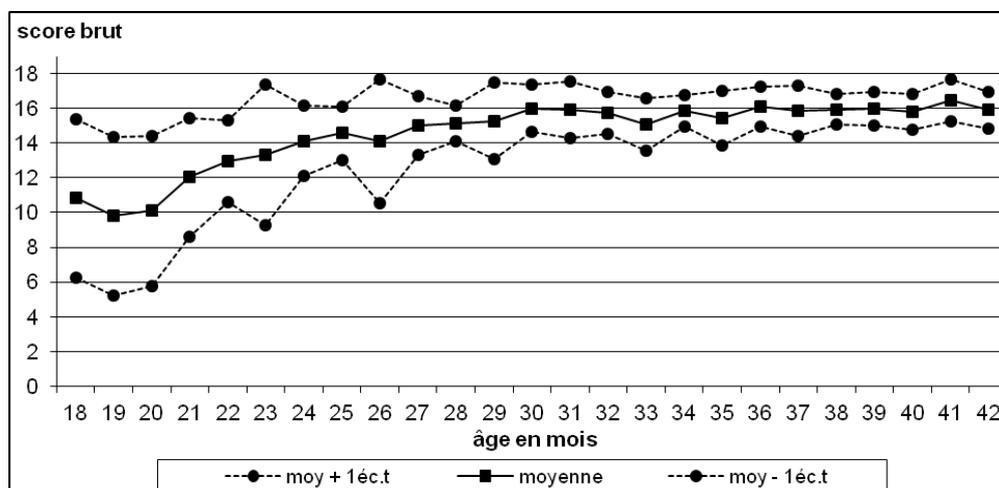


Figure III.1. Communication - Score global « Participation aux échanges langagiers » moyenne et variation (score brut, max = 18).

Le score moyen obtenu pour les 18 items est déjà élevé à 18 mois (10,81), les enfants de cet âge présentant en moyenne plus de la moitié des 18 capacités documentées. Après une période de stagnation entre 18 et 20 mois, le score augmente régulièrement et progressivement jusqu'à 30 mois, âge auquel il atteint sa valeur maximale (16 items en moyenne par enfant). Il plafonne à cette valeur jusqu'à la fin de la période étudiée.

Comme dans les autres graphiques de ce type, la variabilité interindividuelle peut être appréciée au vu de la distance entre les courbes pointillées de part et d'autre de la moyenne (moyenne plus ou moins 1 écart type). Cette représentation montre qu'il existe une très forte variabilité durant les premiers mois de l'étude. À 18 mois, les enfants les plus habiles dans les

échanges langagiers (ceux qui fonctionnent au niveau de la courbe + 1 écart type) obtiennent plus de quinze réponses positives, tandis que les moins participatifs (ceux qui fonctionnent au niveau de la courbe - 1 écart type) en obtiennent à peine six et ne rattraperont le score des premiers que vers 30 mois, soit douze mois plus tard. La variabilité massive observée durant les premiers mois de l'étude – globalement en coïncidence avec l'augmentation du score - diminue peu à peu avec l'âge, de sorte qu'elle se trouve très réduite à partir de 30 mois, et minime dans les groupes les plus âgés de l'échantillon. La maîtrise globale des capacités de participation aux échanges langagiers apparaît donc déjà bien engagée à 18 mois pour la majorité des enfants, et même déjà presque achevée pour les plus avancés. Elle est assurée pour la plupart des enfants à 30 mois et pour quasiment tous à 38 mois.

La vision d'ensemble apportée par le score global peut être utilement complétée par la considération de chacune des six capacités qui y contribuent, autrement dit par les six scores partiels correspondant à ces capacités (Figure III.2).

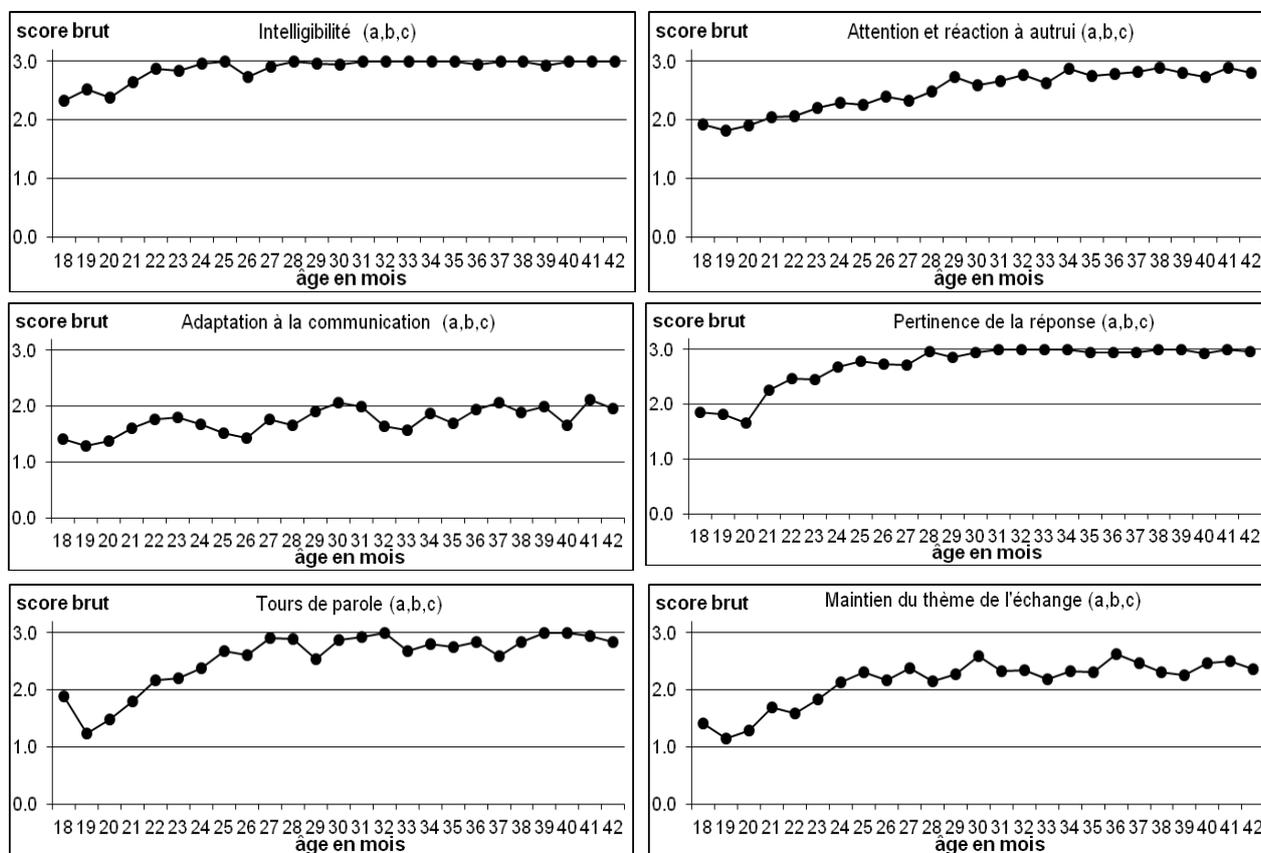


Figure III.2. Communication - Les six scores partiels de participation aux échanges langagiers (scores bruts)

1.2. Les scores d'utilisation du langage dans les actes de parole

Les données concernant les scores bruts d'utilisation du langage dans les actes de parole sont fournies à l'Annexe III.2. Le score global 'Utilisation du langage' donne une vision synthétique des performances dans ce domaine, résumant cinq capacités - expression des désirs et émotions (3 items), requête (5 items), demande d'information (5 items), assertion simple (4 items), rapport et explication (4 items) - et, de la sorte, les 21 items spécifiques qui les constituent. La Figure III.3 présente l'évolution du score.

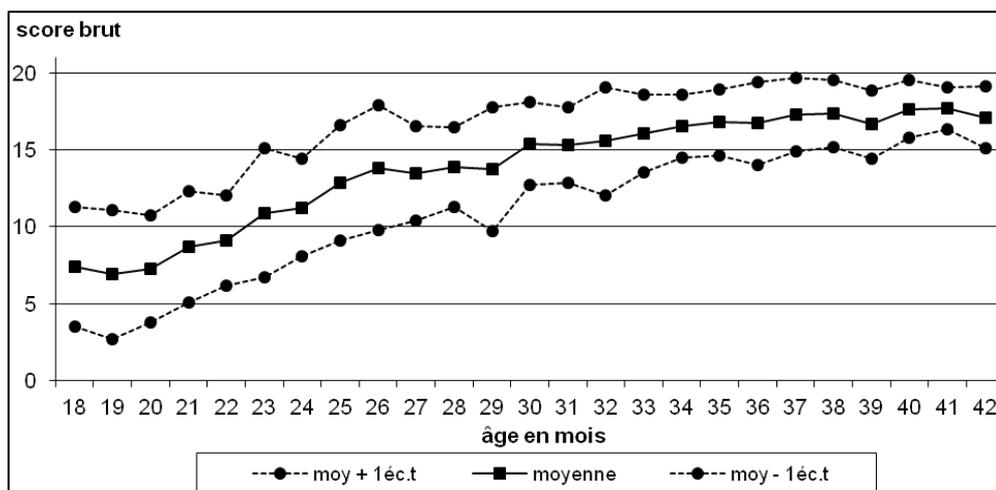


Figure III.3. Communication - Score global «Utilisation du langage» moyenne et variation (score brut, max = 21)

Le score moyen obtenu pour les 21 items est modéré à 18 mois (7.41), les enfants présentant alors en moyenne environ un tiers des 21 capacités documentées. Le score stagne jusqu'à 20 mois, puis augmente assez rapidement et régulièrement jusqu'à 26 mois, âge auquel les enfants présentent environ les deux tiers des capacités examinées (13.83). Après une courte phase en plateau, le processus d'augmentation reprend à partir de 29-30 mois, toujours relativement régulier. Il est cependant plus modeste, puisque le score moyen passe de la valeur 15.41 à 30 mois à la valeur 17.12 à 42 mois. À la fin de l'étude, les enfants présentent ainsi en moyenne 17 seulement des 21 capacités documentées.

Comme dans les autres graphiques de ce type, la variabilité interindividuelle peut être appréciée au vu de la distance entre les courbes pointillées de part et d'autre de la moyenne (moyenne plus ou moins 1 écart type). Cette représentation montre que, durant la première partie de l'étude, il existe une assez forte et constante variabilité. À 18 mois, les enfants les plus habiles dans l'expression des actes de langage (ceux qui fonctionnent au niveau de la courbe + 1 écart type) obtiennent plus de 11 réponses positives, tandis que les moins habiles (ceux qui fonctionnent au niveau de la courbe - 1 écart type) en obtiennent moins de quatre et

ne rattraperont le score des premiers que dix mois plus tard, vers 28 mois. La période de plus forte variation se situe avant 26 mois - durant la plus forte progression du score, et tend ensuite à diminuer très progressivement. Après 38 mois, les enfants ne diffèrent plus notablement dans la maîtrise des capacités d'utilisation du langage, du moins au vu du score global.

L'évolution de chacun des scores partiels correspondant aux cinq capacités analysées dans le registre des actes de parole est présentée dans les graphiques de la Figure III.4.

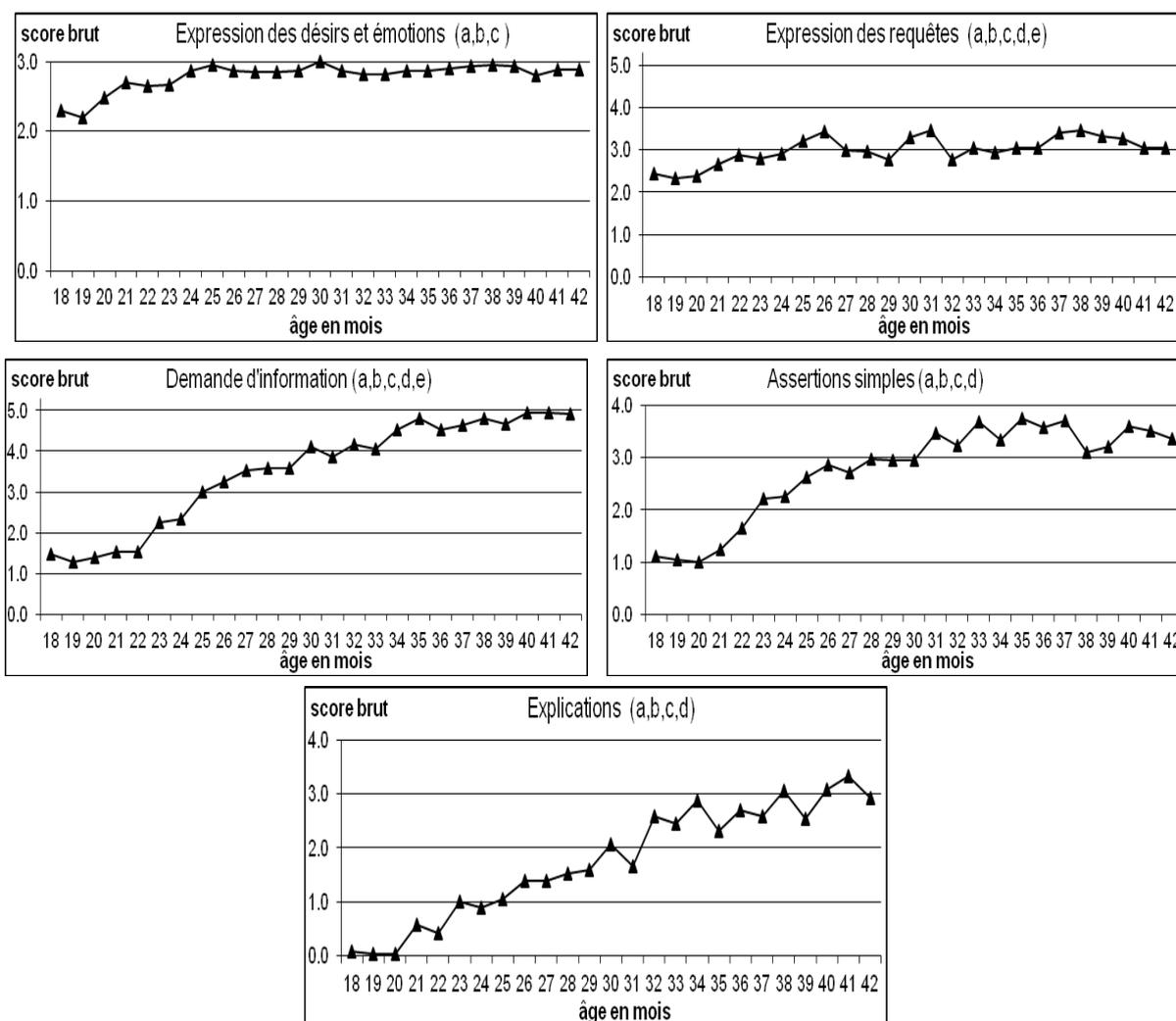


Figure III.4. Communication - Les cinq scores partiels d'utilisation du langage (scores bruts)

1.3. Les scores d'organisation discursive des messages

Les données concernant les scores bruts d'organisation des messages sont fournies à l'Annexe III.3.

Le score global 'Organisation des messages' fait la synthèse des performances aux quatre capacités examinées dans ce domaine - référence aux personnes (5 items), référence au temps des événements (5 items), enchaînement de phrases (un seul item), procédés discursifs (3 items) – et donc aux 14 items spécifiques qui contribuent à ces capacités. La Figure III.5 présente l'évolution du score.

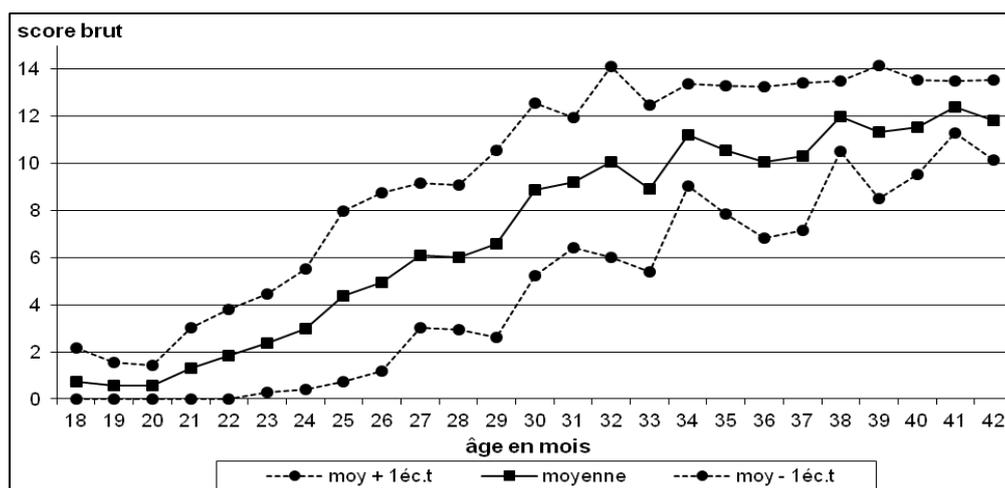


Figure III.5. Communication - Score global «Organisation des messages»
moyenne et variation (score brut, max = 14)

Le score moyen obtenu pour les 14 items est très faible à 18 mois (0.74) et le reste jusqu'à 20 mois, puisque les enfants ne présentent alors en moyenne même pas une des capacités documentées. À partir de ce point, le score augmente rapidement et assez régulièrement jusqu'à 27 mois, âge auquel les enfants ont un peu moins de la moitié des capacités documentées (6.10). Après une très courte phase en plateau, le processus d'augmentation repart de façon intense jusque vers 34 mois (11.20), puis de façon plus modérée jusqu'à la fin de l'étude (11.84 à 42 mois). Des pics de production sont observés à 27, 30-32, 34 et 38 mois, suivis chaque fois de déclin plus ou moins prononcés. À la fin de l'étude, les enfants présentent en moyenne environ 12 des 14 capacités documentées.

La variabilité interindividuelle peut être appréciée au vu de la distance entre les courbes pointillées de part et d'autre de la moyenne (moyenne plus ou moins 1 écart-type). On voit que les enfants diffèrent au regard de l'émergence des capacités discursives. À 18 mois, les plus habiles dans l'organisation des messages (ceux qui fonctionnent au niveau de la

courbe + 1 écart type) ont deux réponses positives, tandis que les moins habiles (ceux qui fonctionnent au niveau de la courbe - 1 écart type) n'en ont aucune jusqu'à 22 mois et ne rattraperont le score de premiers que vers 26 mois, soit huit mois plus tard. Cependant, la variabilité présente pour ce score une évolution particulière. Moins manifeste dans les groupes les plus jeunes, l'écart entre les deux courbes extrêmes augmente à partir de 20 mois pour atteindre son maximum entre 25 et 32 mois, puis diminue progressivement jusqu'à la fin de l'étude pour se trouver bien atténuée dans les groupes les plus âgés. On peut penser qu'avant 20 mois les capacités d'organisation discursive n'ont pas encore suffisamment émergé pour que la variation soit sensible, tandis qu'après 40 mois, les enfants s'avèrent, pour la plupart, maîtriser ces capacités. Entre ces extrêmes, en revanche, les différences entre enfants sont notables quant au nombre de moyens linguistiques qu'ils sont capables d'utiliser pour organiser leurs messages.

L'évolution de chacun des scores partiels correspondant aux quatre capacités analysées dans le registre de l'organisation des messages est présentée dans les graphiques de la Figure III.6.

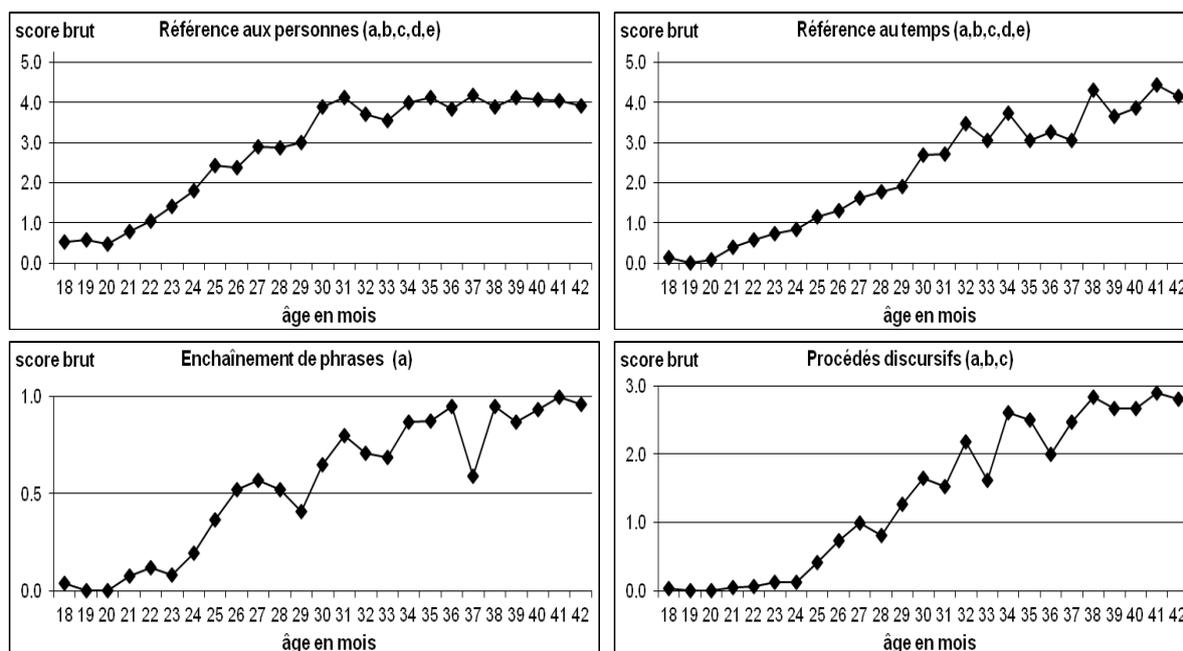


Figure III.6. **Communication** - Les quatre scores partiels d'organisation des messages (scores bruts)

Section 2 - Pour approfondir l'analyse des capacités de participation aux échanges langagiers

Dans cette section, nous examinons de façon précise chacun des six registres dans lesquels se manifeste la capacité de l'enfant à participer aux échanges langagiers et aux conversations. Pour chacun de ces registres, les performances sont évaluées à travers trois items, indépendants et non exclusifs les uns des autres, mais proposés selon un ordre correspondant à une gradation implicite (voir les descriptions ci-dessous). Rappelons le principe général adopté dans l'étude et appliqué aussi dans les deux sections suivantes : le parent est invité à répondre sur le comportement de l'enfant en choisissant la réponse « jamais », « quelquefois » ou « souvent », mais nous avons choisi de regrouper dans l'analyse les réponses « quelquefois » et « souvent » pour les ramener à une simple « réponse positive ». Les données, décrites en pourcentages de réponses positives pour chaque item, sont fournies à l'Annexe III.4.

2.1. Intelligibilité des messages

L'intelligibilité des messages est le prérequis de base pour participer à un échange. Le questionnement sur l'intelligibilité est introduit par une brève mise en situation « *Quand votre enfant s'exprime verbalement* », suivie de trois items qui interrogent sur l'intelligibilité des propos de l'enfant à travers la compréhension qu'en ont différents interlocuteurs. L'ordre de présentation des items est le reflet implicite d'une gradation dans l'amélioration de l'intelligibilité. La compréhension du message par la mère (item A1a « *vous comprenez ce qu'il dit* ») est considérée comme une preuve d'intelligibilité moindre que la compréhension par un adulte étranger (item A1b « *un autre adulte (la nourrice, la maîtresse ou le maître, etc.) comprend ce qu'il dit* ») et a fortiori moindre que la compréhension par d'autres enfants (item A1c « *d'autres enfants (qu'il connaît bien) le comprennent* »).

Comme le montrent les résultats présentés à l'Annexe III.4, les performances, très élevées, augmentent avec l'âge pour les trois items et s'ordonnent selon une hiérarchie conforme à la gradation présupposée. Dès 18 mois, le pourcentage de réponses positives est au-delà du seuil des 50%, et cela très largement pour les deux premiers items (A1a : 89%, A1b : 85%, A1c : 59%). Le critère des 90% est atteint de manière stable (sans régression notable) à 19 mois pour l'item A1a, à 21 mois pour l'item A1b et à 23 mois pour l'item A1c. La valeur plafond de 100% est définitivement atteinte à 27 mois pour les deux premiers items,

tandis que la tendance est un peu moins nette s'agissant du troisième, pour lequel quelques oscillations sont perceptibles tout au long de la période.

► **En résumé**, ces résultats indiquent que la compréhension des messages de l'enfant par le parent ou par un autre adulte proche est très bonne dès 18 mois pour la majorité des enfants, cela avec un léger avantage pour le parent par rapport à l'autre adulte. La compréhension par un autre enfant est un peu plus tardive et moins nettement assurée, ce qui corroborerait qu'elle constitue un critère d'intelligibilité plus exigeant que la compréhension par le parent ou un autre adulte.

2.2. Attention et réaction à autrui

L'établissement d'un échange suppose la prise en compte de l'interlocuteur et un degré minimal d'attention à autrui. La capacité d'attention et de réaction de l'enfant aux interventions d'autrui est documentée par le biais d'une mise en situation d'interaction simple « *Pendant que votre enfant joue, quelqu'un s'adresse à lui* », suivie de trois items interrogeant sur la capacité de l'enfant à tenir compte des interventions d'autrui quand il est sollicité verbalement. La gradation dans l'amélioration de la réaction va d'une simple manifestation d'attention par le biais comportemental (item A2a « *il prête attention à ce qu'on lui dit (par exemple, il interrompt son activité, il regarde l'interlocuteur, etc.)* »), à un intérêt soutenu sur toute la durée de l'intervention (item A2b « *il écoute jusqu'au bout ce qu'on lui dit* »), et finalement à une réaction verbale manifestant une véritable interaction (item A2c « *s'il n'a pas bien compris, il demande des éclaircissements* »).

Les résultats (voir Annexe III.4) font apparaître là encore des performances en augmentation avec l'âge pour les trois items, et conformes à la gradation présumée. Elles sont très élevées pour les deux premiers items, nettement moins pour le troisième. À 18 mois, le pourcentage de réponses positives excède le seuil des 90% pour l'item A2a (93%) et lui est légèrement inférieur pour l'item A2b (85%), alors qu'il est très bas pour l'item A2c (15%). Pour l'item A2a, le critère des 90% est stable dès 18 mois et la valeur plafond de 100% définitivement atteinte à 32 mois. Pour l'item A2b, le critère des 90% est atteint et stabilisé à 20 mois ; quoique la valeur plafond soit rapidement atteinte, les oscillations restent perceptibles jusqu'à la fin de la période. Pour l'item A2c, qui présente beaucoup d'oscillations tout au long de la période, le critère de 50% de réponses positives n'est atteint qu'à 28 mois et le critère de 90% n'est pas atteint de façon stable.

► **En résumé**, ces résultats indiquent que la plupart des enfants sont précocement – dès 18 mois- capables de mobiliser et soutenir leur attention pour prendre en compte

l'intervention d'un interlocuteur. En revanche, la capacité à interagir verbalement et à solliciter une intervention complémentaire de l'interlocuteur paraît plus tardive et nettement moins partagée et assurée. Il se peut aussi que la formulation de l'item A2c dans le questionnaire ait contribué à minorer les performances, en particulier que l'expression « *il demande des éclaircissements* » ait paru trop sophistiquée au parent pour enclencher une réponse positive.

2.3. Adaptation à la situation de communication

Dans quelle mesure l'enfant s'adapte-t-il à la situation et à l'attitude de l'interlocuteur, modifiant éventuellement son propre projet de communication ? La capacité d'adaptation de l'enfant est appréhendée ici à travers une mise en scène où la mère manifeste une relative indisponibilité, susceptible d'amener l'enfant à adapter son comportement à l'attitude de l'adulte. Après le préambule « *Vous êtes occupée dans la cuisine. Votre enfant vous parle, et vous ne faites pas attention à ce qu'il dit* », trois items interrogent sur le comportement de l'enfant. La gradation dans la capacité de celui-ci à adapter son comportement va du simple retrait de sa propre intervention (item A3a « *il abandonne son propos* »), à une répétition inchangée de sa demande (item A3b « *il répète exactement* »), et finalement à une modification ou reformulation de sa phrase (item A3c « *il transforme un peu ce qu'il dit* »).

L'analyse (voir Annexe III.4) montre que les performances augmentent avec l'âge et sont conformes à la gradation présupposée pour les deux derniers items seulement. À 18 mois, le pourcentage de réponses positives est clairement plus élevé pour l'item A3b (70%) que pour l'item A3c (33%). Pour l'item A3b, il atteint le critère des 90% à 27 mois (si l'on fait abstraction d'une très légère retombée à 33 et 35 mois), oscillant ensuite entre ce taux et la valeur plafond de 100%, tandis que pour l'item A3c il n'atteint pas le critère de 90% durant la période considérée. Les résultats concernant le premier item, A3a, sont moins clairs. Le pourcentage de réponses positives est relativement peu élevé au départ (37% à 18 mois), atteint rapidement son maximum (47% à 22 mois) et tend ensuite à diminuer pour atteindre une valeur moyenne d'environ 20% dans les derniers mois de l'étude. Ce développement en courbe en U inversé dénote une évolution de type régressif. On remarque, en outre, une grande irrégularité associée à la tendance d'ensemble.

► **En résumé**, dès 18-20 mois, la majorité des enfants utilise des stratégies simples de répétition pour capter l'attention, tandis que les reformulations sont plus tardives et ne sont pratiquées que par une minorité jusqu'à 28 mois. Alors que ces deux stratégies augmentent avec l'âge, l'abandon de propos présente, quant à lui, une évolution régressive qui peut

s'expliquer par le statut particulier de cette stratégie. Quand l'enfant « abandonne son propos » il adopte une stratégie d'adaptation inverse de celle véhiculée par les deux items suivants, où s'affirme la volonté de contrecarrer l'inattention de l'adulte ; au contraire, avec l'attitude d'abandon, il accepte l'inattention de l'adulte et l'entérine. Selon cette interprétation, le comportement associé à l'item A3a ne reflèterait pas un degré d'adaptation moindre que les items A3b et A3c, mais un mode d'adaptation inverse, peu répandu chez les enfants et d'autant plus rare qu'ils sont plus âgés.

2.4. Pertinence de la réponse

Dans quelle mesure l'enfant répond-il de manière appropriée à une demande de l'interlocuteur, en particulier du parent ? La rubrique de la pertinence de la réponse est amorcée par le préambule « *Pendant que vous rangez sa chambre avec votre enfant, vous vous adressez à lui. Répond-il de manière appropriée ?* », suivi par une liste de trois items ordonnés, interrogeant sur la capacité de l'enfant à répondre à une demande plus ou moins complexe. La gradation va de la réponse non verbale, par l'action (item A4a « *si vous lui demandez de faire quelque chose, par exemple 'va chercher ton nounours'* »), à la réponse verbale par 'oui' ou 'non' (item A4b « *si vous lui posez une question à laquelle il doit répondre par 'oui' ou 'non', par exemple 'est-ce-que ton nounours est dans l'armoire ?'* »), et finalement à la réponse verbale par une phrase (item A4c « *si vous lui posez une question à laquelle il doit répondre par une phrase, par exemple 'où est ton nounours ?'* »).

Les résultats (Annexe III.4) montrent que les performances augmentent avec l'âge pour les trois items et qu'elles présentent la gradation attendue. À 18 mois, le pourcentage de réponses positives est très élevé pour l'item A4a (85%), relativement élevé pour l'item A4b (67%) et nettement plus bas pour l'item A4c (33%), le seul pour lequel le critère des 50% ne soit pas d'emblée atteint (il le sera à 22 mois). Le critère des 90% est atteint de façon stable à 21 mois pour l'item A4a, à 24 mois pour l'item A4b et à 28 mois pour l'item A4c. Malgré quelques retombées localisées pour les trois items, on peut considérer que la valeur plafond est atteinte à 28 mois pour le premier, 30 mois pour le second et 31 mois pour le troisième.

► **En résumé**, la plupart des enfants sont donc capables de fournir très précocement – dès 18 mois- et de manière assurée une réponse appropriée à une demande d'action simple, un peu plus tardivement une réponse par 'oui' ou 'non'. Il faut attendre les alentours de deux ans pour qu'une majorité d'entre eux puisse répondre par une phrase simple, ce qui est cohérent avec le fait qu'une telle aptitude suppose le développement de certains moyens linguistiques, notamment l'accès aux combinaisons de mots.

2.5. Conversation et tours de parole

Pour participer à une conversation, même élémentaire, l'enfant doit pouvoir être capable d'engager celle-ci, mais aussi de respecter la parole d'autrui et d'y réagir, autrement dit, de prendre sa place dans les tours de parole. Cette aptitude est documentée en proposant le préambule « *Une petite conversation s'engage* », suivi de trois items interrogeant sur la capacité de l'enfant à gérer l'échange et les tours de parole. La gradation implicite va de la capacité à initier l'échange (item A5a « *arrive-t-il que votre enfant prenne l'initiative de l'échange ?* »), au respect du tour de parole de l'interlocuteur (item A5b « *au cours de la conversation, attend-il que vous ayez terminé votre phrase pour parler ?* »), et finalement à la capacité à poursuivre la communication (item A5c ; « *poursuit-il l'échange en prenant à son tour la parole ?* »).

Les résultats présentés à l'Annexe III.4 montrent une progression des performances avec l'âge pour les trois items, mais selon une gradation qui n'est pas exactement celle attendue. À 18 mois, le pourcentage de réponses positives est relativement élevé pour les trois items, puisqu'il n'est en dessous du seuil de 50% pour aucun d'entre eux ; mais le taux le plus élevé revient à l'item A5a (70%), puis à l'item A5c (63%), et enfin à l'item A5b (56%). La progression de l'item A5a se confirme comme rapide et stable : le critère des 90% est atteint à 24 mois et le niveau plafond à 30 mois de manière ferme (si l'on excepte deux légères retombées). Les performances à l'item A5c, après quelques fluctuations de départ, progressent régulièrement, atteignant le critère des 90% à 30 mois et le niveau plafond à 32 mois. En revanche, l'item A5b présente des fluctuations marquées sur l'ensemble de la période et le niveau plafond n'est pas stabilisé pour les enfants les plus âgés.

► **En résumé**, ces résultats indiquent que la capacité à prendre l'initiative de l'échange est assez précocement partagée par la plupart des enfants – vers 24 mois, de même que la capacité à reprendre la parole après l'interlocuteur pour poursuivre l'échange. En revanche, le respect du tour de parole de l'autre est plus difficile à acquérir et maîtriser.

2.6. Maintien du thème de l'échange

Un échange se structure autour de thèmes qu'on introduit, qu'on maintient ou abandonne au cours de la conversation, et qu'on enrichit pour que celle-ci progresse. L'aptitude au maintien et à l'enrichissement du thème de l'échange est documentée via le préambule « *Vous êtes en train de parler à votre enfant du personnage d'un livre. Vous lui dites par exemple 'Tu as vu ? C'est Babar !'* ». Suivent trois items, dont la gradation implicite

va de l'absence de maintien ou rupture du thème de l'échange (item A6a « *il parle d'autre chose, par exemple 'il est cassé, le crayon'* »), à son simple maintien par le biais d'une confirmation montrant que l'enfant suit la conversation (item A6b « *il reste dans le sujet, par exemple il dit 'oui, c'est Babar'* »), et finalement à son maintien avec enrichissement, l'enfant apportant lui-même un élément supplémentaire à la conversation (item A6c « *il reste dans le sujet en apportant des informations, par exemple il dit 'il a une belle couronne'* »).

Les performances relatives aux trois items de cette rubrique (voir Annexe III.4) sont représentées graphiquement dans la Figure III.7.

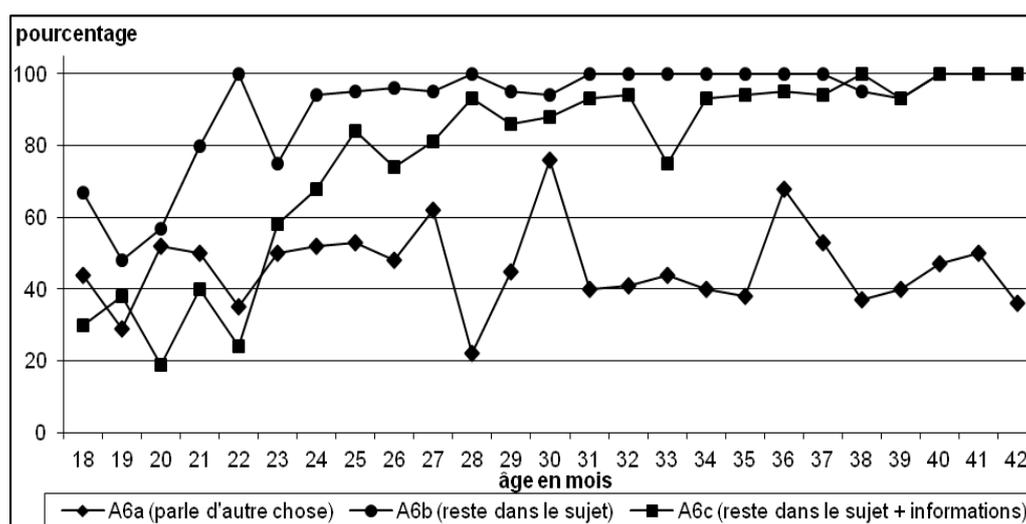


Figure III.7. Communication - Maintien du thème de l'échange : pourcentages de réponses positives aux items

Comme on le voit, les performances augmentent avec l'âge et sont conformes à la gradation présupposée pour les items A6b et A6c. À 18 mois, le pourcentage de réponses positives est nettement plus élevé pour l'item A6b (67%) que pour l'item A6c (30%). Pour l'item A6b, l'augmentation ultérieure est quasi-immédiate, atteignant le critère des 90% à 24 mois et le niveau plafond à 31 mois (excepté deux légères retombées à 38 et 39 mois). Elle est plus hésitante pour l'item A6c : le seuil des 50% n'est atteint qu'à 23 mois, le critère des 90% à 34 mois, et le niveau plafond à 40 mois. On peut cependant noter le caractère explosif de l'augmentation à partir de 22 mois et la proximité des performances aux deux items à partir de 28 mois.

L'item A6a présente une toute autre évolution, sans augmentation des performances avec l'âge. Le pourcentage de réponses positives (44%), intermédiaire entre celui des deux autres items à 18 mois, présente des fluctuations tout au long du parcours, sans progression développementale. Une inspection fine indique que, malgré ces fortes fluctuations, il tend à

augmenter légèrement jusqu'à 30 mois (maximum à 76%) et à diminuer ensuite, revenant à la fin de l'étude à un taux inférieur à celui du début.

► **En résumé**, la capacité à maintenir le thème de l'échange est assez précocement assurée pour la majorité des enfants, qui font preuve très tôt d'un intérêt pour le suivi de la conversation – dès 24 mois ou avant. La capacité à ajouter de l'information sur le même thème est plus tardive, mais son développement est explosif et rattrape rapidement celui de la capacité à maintenir le thème. C'est la capacité à enrichir le thème qui constitue le véritable indice que l'enfant est à même de faire progresser la conversation. Son délai de développement est cohérent avec le fait qu'elle suppose l'existence d'une motivation à exprimer du nouveau et la maîtrise de moyens linguistiques plus élaborés. Il est à noter que les deux modes de maintien du thème de l'échange, en fort décalage au début de l'étude, font rapidement l'objet de performances similaires, au niveau plafond à la fin de l'étude. En revanche, la rupture du thème de l'échange dans la conversation (comme l'abandon du propos dans l'adaptation à la situation de communication, cf. III.1.3. supra) présente une évolution de type régressif, en lien avec le statut particulier de cette attitude, qui, à l'inverse des attitudes de maintien du thème, manifeste un désintérêt pour l'échange en cours et un focus sur un autre thème, imposé par l'enfant lui-même. Dès l'âge de deux ans, l'attitude de rupture du thème est nettement moins fréquente que les attitudes de maintien, mais ne disparaît pas, même chez les enfants les plus âgés.

Section 3 – Pour approfondir l'analyse de l'utilisation du langage et des actes de parole

Dans cette section, nous examinons plus en détail chacun des cinq registres dans lesquels se manifeste la capacité de l'enfant à formuler des messages en fonction de ses intentions de communication, par exemple, la modalité expressive traduisant les désirs et les émotions, ou la modalité interrogative exprimant des demandes d'information par le biais de questions. Chacun des cinq registres de la capacité d'utilisation du langage analysés ci-après est documenté au moyen d'un ensemble d'items en nombre variable, non exclusifs les uns des autres et proposés selon un ordre correspondant à une gradation implicite. Le premier item, venant après le préambule, a toujours la même fonction : établir si l'enfant exprime spontanément son intention de communication. Les items suivants renseignent sur la manière,

plus ou moins élaborée, dont il le fait. Les données, décrites en pourcentages de réponses positives pour chaque item, sont fournies à l'Annexe III.5.

3.1. Expression des désirs et émotions

L'expression des émotions est l'un des ressorts les plus élémentaires de la communication. Après le préambule « *Le langage permet d'exprimer des désirs, des refus, des émotions* », trois items ordonnés renseignent sur la capacité de l'enfant à exprimer une émotion, ici, réagir à une petite douleur. Le premier, l'item d'exergue, interroge sur la capacité à manifester une émotion (item B1a « *Votre enfant en exprime-t-il ?* »). Après la mise en situation « *Par exemple, s'il s'est fait légèrement mal* », les deux items suivants ciblent d'abord la manifestation de l'émotion par un comportement physique (item B1b « *il gémit un peu* »), puis sa manifestation par la parole (item B1c « *il manifeste avec des mots, même simples, par exemple 'aïe', 'bobo', 'j'ai mal', etc.* »).

Les résultats présentés à l'Annexe III.5 montrent que, à 18 mois, les performances sont très élevées pour les trois items. Les pourcentages de réponses positives excèdent largement le seuil des 50% et reflètent la gradation attendue (B1a : 85%, B1b : 81%, B1c : 63%). Pour l'item B1a, les performances continuent d'augmenter avec l'âge, le critère des 90% étant atteint dès 20 mois et la valeur plafond de 100% dès 30 mois. L'évolution est différente pour l'item B1b, de type régressif : le pourcentage de réponses positives, lui aussi initialement élevé, tend à augmenter durant la première partie de l'étude, atteignant le critère des 90% à 24 mois et se maintenant aux alentours des 100% jusqu'à 30 mois. Après cet âge, le taux tend à diminuer, bien qu'il reste toujours élevé (88% à la fin de l'étude). Ce type d'évolution régressive n'est pas observé pour le troisième item, B1c, pour lequel le taux de réponses positives augmente sans équivoque, atteignant de manière stable le critère des 90% à 24 mois et définitivement la valeur de 100% à 33 mois.

► **En résumé**, dans leur quasi-totalité, les enfants expriment spontanément leur émotion dès 18 mois – dans le cas simple qui nous occupe, celui de l'expression d'une petite douleur ; ils le font par des moyens non linguistiques, tels que les gémissements, ou, un peu moins fréquemment pour les plus jeunes, en utilisant les mots et le langage. Tandis que l'utilisation des moyens linguistiques d'expression de l'émotion se développe avec l'âge et devient rapidement systématique pour tous, le recours aux manifestations physiques tend à diminuer légèrement chez les enfants les plus âgés de l'échantillon, tout en restant conséquent.

3.2. Requêtes : les demandes d'objet

Demander un objet est pour l'enfant l'une des formes de base de la requête, lui permettant d'interagir avec autrui. Le cadre de l'interaction est présenté dans le préambule « *C'est l'heure du goûter. Votre enfant voudrait un gâteau* », suivi d'un item d'exergue interrogeant sur l'aptitude à exprimer une demande (item B2a « *Exprime-t-il sa demande spontanément ?* »). Après la mise en situation « *Si oui, comment le fait-il ?* », les quatre items suivants s'organisent selon une gradation de complexité : recours au comportement physique, ici un geste de pointage (item B2b « *il montre le paquet* »), simple mot désignant l'objet ou verbe à l'impératif (item B2c « *il utilise une expression simple, par exemple 'gâteau', 'donne'* »), phrase où la demande est introduite par le verbe 'vouloir' à la première personne (item B2d « *il fait une petite phrase, par exemple 'je veux un gâteau'* »), et enfin tournure indirecte faisant intervenir l'interlocuteur (item B2e « *il emploie une formulation plus complexe, par exemple 'tu peux me donner un gâteau'* »).

Les résultats donnés à l'Annexe III.5 indiquent que les pourcentages de réponses positives à 18 mois varient beaucoup d'un item à l'autre et reflètent globalement la gradation attendue, exception faite pour les items B2b et B2c (B2a : 81%, B2b : 67%, B2c : 78%, B2d : 15%, B2e : 4%). L'examen de l'évolution des réponses permet d'identifier trois classes parmi les items. La première est représentée par l'item d'exergue B2a, pour lequel les performances sont très élevées dès 18 mois, atteignent le critère des 90% dès 21 mois et la valeur plafond de 100% à 30 mois de manière relativement – mais non totalement- stable. La deuxième classe est celle des items B2b et B2c (expression de la demande par un geste ou par un simple mot, respectivement), pour lesquels les performances sont assez élevées durant les premiers mois de l'étude mais qui présentent tous deux une évolution de type régressif. Pour l'item B2b, le pourcentage de réponses positives est maximum au début de l'étude et décroît ensuite irrégulièrement, pour être aux alentours de 15% chez les enfants les plus âgés de l'échantillon. Pour l'item B2c, les performances commencent par augmenter, présentant un maximum d'environ 90% entre 22 et 26 mois et déclinant ensuite, pour être aux alentours de 10% chez les enfants les plus âgés de l'échantillon. Enfin, la troisième classe est celle des items B2d et B2e (expression de la demande par une phrase simple ou par une phrase plus complexe), pour lesquels les performances sont faibles pour les enfants les plus jeunes et augmentent avec l'âge. Le seuil des 50% de réponses positives est atteint à 25 mois pour l'item B2d et à 32 mois pour l'item B2e. Le critère des 90% est atteint à 31 mois pour l'item B2d et n'est pas atteint de façon stable avant la fin de l'étude pour l'item B2e.

► **En résumé**, dans leur grande majorité, les enfants expriment spontanément des requêtes dès 18 mois. Jusque vers deux ans et même après, ils le font principalement en désignant l'objet demandé par un geste ou un mot simple ; on notera que le mot simple est préféré au geste pratiquement à tous les âges de l'étude. L'utilisation de ces deux modes de demande de type déictique régresse avec l'âge, de sorte qu'elle devient rare chez les enfants les plus âgés de l'échantillon. À l'inverse, l'expression de la demande mobilisant des moyens linguistiques plus complexes, naturellement rare avant deux ans, progresse et se trouve pratiquée par la majorité des enfants après 30 mois et par la quasi-totalité à partir de 38 mois. La régression des modes de demande déictiques élémentaires apparaît ainsi comme un phénomène assez naturel, lié à la compétition des modes plus sophistiqués que l'enfant acquière.

3.3. Questions : les demandes d'information

Supposant une démarche cognitive et langagière plus élaborée que la demande d'objet, la demande d'information passe par la forme linguistique de la question. Après l'item d'exergue interrogeant sur l'aptitude à exprimer une demande d'information (B3a « *Votre enfant pose-t-il spontanément des questions ?* »), la phrase de mise en situation « *Si oui, ses questions portent sur* » introduit quatre items variant selon l'objet de la demande : identité (B3b « *les choses et les personnes, par exemple 'qu'est-ce que c'est ?', 'qui c'est le monsieur ?'* »), localisation spatiale (B3c « *le lieu, par exemple 'elle est où mamie ?'* »), localisation temporelle (B3d « *le moment des événements, par exemple 'quand-est-ce qu'on part ?'* ») et, finalement, lien causal (B3e « *la cause des événements, par exemple 'pourquoi mamie est partie ?'* »). La gradation implicite correspond à une augmentation du degré d'abstraction de l'objet de la demande.

Les résultats (Annexe III.5) montrent une progression des performances avec l'âge pour tous les items. À 18 mois, les cinq items présentent globalement la gradation présumée par l'ordre de présentation, exception faite pour les deux derniers (B3a : 59% ; B3b : 41% ; B3c : 33% ; B3d : 4% ; B3e : 11%). Ils peuvent être, là encore, regroupés en trois classes. La première est représentée par l'item d'exergue (B3a), pour lequel les performances sont élevées : le seuil des 50% de réponses positives est atteint dès 18 mois, le critère des 90% l'est à 30 mois, et la valeur plafond de 100% à 34 mois - de façon non totalement stable toutefois. La deuxième classe est celle des items B3b et B3c (questions sur l'identité et le lieu), de niveau intermédiaire et assez proches l'un de l'autre. Dans les deux cas, les

performances sont à 18 mois un peu inférieures au seuil des 50%, atteint à 23 mois, le critère des 90% étant atteint quant à lui à 26 ou 29 mois³¹.

Enfin, la troisième classe est celle des items B3d et B3e (questions sur le moment et sur la cause des événements), pour lesquels les performances sont faibles jusqu'à 24 mois au moins, et qui n'atteignent pas la valeur plafond avant les tout derniers mois de l'étude. Contrairement à la gradation présumée, ce n'est pas l'item B3e (cause) mais l'item B3d (moment) qui, de 18 à 36 mois, obtient presque systématiquement les moins bonnes performances (ainsi, le seuil des 50% de réponses positives est atteint à 28 mois pour l'item B3e et à 31 mois pour l'item B3d). Après 36 mois, âge auquel les performances sont devenues élevées pour les deux items, l'avantage tendrait plutôt à revenir à l'item B3d.

► **En résumé**, plus de la moitié des enfants formulent spontanément des demandes d'information dès 18 mois, et une très large majorité le fait à partir de 30 mois. Jusque vers deux ans, les questions portent principalement sur l'identité des choses et des personnes et sur le lieu des événements, nettement moins sur le moment et la cause de ceux-ci. Ces quatre sortes de questions progressent en fréquence avec l'âge, jusqu'à être produites par la quasi-totalité des enfants de l'échantillon durant les derniers mois de l'étude. Si l'examen des fréquences fait apparaître une partition nette entre identité et lieu d'une part, et moment et cause d'autre part, en revanche, l'analyse ne conforte pas l'idée présumant un avantage de l'identité sur le lieu ni du moment sur la cause. Ce qui ressort, c'est la proximité de fréquence des questions sur l'identité et le lieu, d'une part, et sur le moment et la cause, d'autre part. À cela s'ajoute un jeu subtil de variations développementales. Ainsi, jusque vers trois ans, les questions sur la cause – le '*pourquoi ?*' si cher aux enfants- apparaissent un peu plus fréquentes que les questions sur le moment des événements, tandis que l'inverse semble se produire pour les groupes les plus âgés de l'échantillon.

3.4. Assertions simples : dénominations, descriptions

Le langage ne sert pas seulement à formuler des requêtes ou des demandes adressées à l'interlocuteur, mais aussi à exprimer des faits et des points de vue sur l'état du monde. Sous ses formes les plus simples, la fonction d'assertion du langage permet à l'enfant de dénommer ou de décrire les objets qui l'entourent. Le préambule « *Votre enfant vient d'avoir un nouveau*

³¹ Bien que les taux de réponses positives à 18 mois soient légèrement plus élevés pour l'item B3b que B3c, l'avantage est plutôt à l'item B3c durant la suite du parcours : ainsi, le critère des 90% est atteint à 26 mois pour l'item B3c et à 29 mois pour l'item B3b, la valeur plafond de 100% à 34 mois pour l'item B3c et à 35 mois pour l'item B3b, de façon quasiment stable. Ainsi, les questions sur l'identité semblent un peu plus fréquentes que les questions sur le lieu à 18-20 mois, tandis que l'inverse paraît plus souvent le cas ensuite.

jouet », est suivi de l’item d’exergue interrogeant sur l’aptitude à commenter l’événement (B4a « *Fait-il spontanément un commentaire sur ce jouet ?* »). La question de liaison « *Si oui, comment en parle-t-il ?* » introduit ensuite trois items qui s’organisent selon une gradation de complexité dans la formulation du commentaire : simple dénomination ou désignation par le nom de l’objet (B4b « *il désigne le jouet par son nom, par exemple ‘voiture’* »), désignation par une petite phrase (B4c « *il le désigne en faisant une petite phrase, par exemple ‘ça, c’est une voiture’* »), petite description qualifiant l’objet (B4d « *il en donne une description, par exemple ‘elle est rouge, la voiture’ ou ‘elle roule vite’* »).

Les performances relatives aux quatre items de cette rubrique, données à l’Annexe III.5, sont représentées graphiquement dans la Figure III.8.

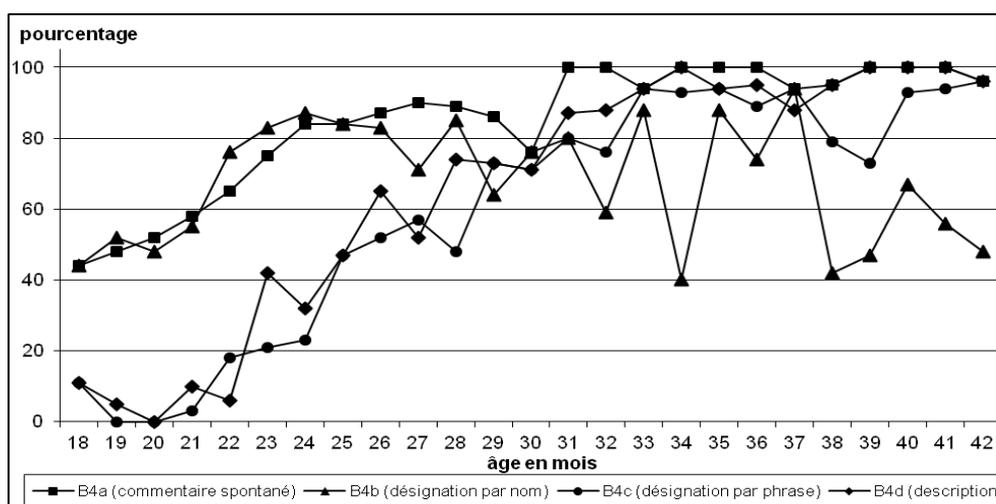


Figure III.8 Communication - Assertions simples : pourcentages de réponses positives aux items

Comme on le voit, les performances augmentent avec l’âge pour trois des items – exception faite de l’item B4b, qui présente une évolution de type régressif. Elles ne sont pas conformes à la gradation présumée pour les deux items B4c et B4d, dans la mesure où ceux-ci se développent de façon difficilement distinguable. Les quatre items peuvent être regroupés en trois classes. La première correspond là encore à l’item d’exergue (B4a), qui obtient un taux de réponses positives relativement élevé dès 18 mois (44%) et poursuit normalement sa progression (seuil des 50% atteint à 20 mois, critère des 90% à 31 mois – en même temps que la valeur plafond de 100%, celle-ci assez instable). La deuxième classe est représentée par l’item B4b (désignation par un nom), à l’évolution régressive. Cet item présente un profil de développement tout à fait similaire à l’item d’exergue B4a durant la première partie de l’étude : même taux de réponses positives que celui-ci à 18 mois (44%), et augmentation en bonne coïncidence avec lui jusqu’à 26 mois environ (83%). Mais à partir de

ce moment, une régression s'amorce pour l'item B4b, qui se met à décroître de manière très irrégulière pour retrouver à la fin de l'étude une valeur équivalente à sa valeur initiale.

Enfin, la troisième classe est celle des items B4c (désignation par une phrase) et B4d (description), très proches l'un de l'autre tout au long du parcours. Les taux de réponses positives pour ces items sont bas à 18 mois (11% l'un et l'autre), mais en rapide augmentation simultanée (seuil des 50% atteint à 26 mois et des 90% à 33 mois), de sorte que le niveau de performances à ces items rejoint celui obtenu à l'item B4a durant la deuxième partie de l'étude.

► **En résumé**, dès 18 mois, près de la moitié des enfants expriment spontanément des commentaires simples sur le réel –ici un jouet- et une très large majorité le fait à 30 mois, témoignant de la disponibilité précoce de la fonction assertive du langage sous ses formes simples. Pour commenter l'objet, les très jeunes enfants (jusqu'à 21-22 mois) utilisent presque exclusivement une simple dénomination. La désignation de l'objet par une phrase et la description de ses qualités ou attributs sont deux moyens qui se développent ultérieurement mais rapidement, au même rythme et avec la même fréquence d'emploi. Ces deux moyens phrastiques, qui participent au développement de la combinatoire linguistique, sont utilisés par la grande majorité des enfants dès 30 mois, et finalement par leur quasi-totalité durant les derniers mois de l'étude. En revanche, et en toute logique, la simple dénomination tend à diminuer de fréquence au fur et à mesure que les procédés linguistiques plus complexes se mettent en place, bien qu'elle puisse être encore largement utilisée après 30 mois.³²

3.5. Rapports d'événement et explications

Plus complexe au plan cognitif et langagier que la dénomination/description d'objet, les procédures de rapport et d'explication constituent une forme supérieure de la fonction assertive du langage. Le cadre de l'interaction est présenté dans le préambule « *Vous préparez le repas, et vous pleurez en épluchant des oignons* », suivi de l'item d'exergue interrogeant sur la capacité à rapporter un événement (item B5a « *Votre enfant va-t-il rapporter l'événement ?* »). La question « *Si oui, comment le fait-il ?* » introduit ensuite trois items ordonnés selon une gradation dans la complexité de la démarche cognitive et métalinguistique : simple rapport de l'événement (item B5b « *il raconte, par exemple 'maman*

³² On peut noter que dans quelques groupes d'âge (concernant les enfants les plus jeunes), le taux de réponses positives est légèrement plus élevé pour l'item 'dénomination' que pour l'item d'exergue 'commentaire spontané'. Il est vraisemblable que, dans ce cas, les parents aient perdu de vue que l'item d'exergue recouvrait les items suivants, sans doute parce qu'une simple dénomination ne leur apparaît pas comme "un commentaire" sur le jouet.

coupe des oignons, elle pleure' »), explication (item B5c « il donne une petite explication, par exemple 'maman pleure parce qu'elle coupe des oignons' »), et enfin expression d'une règle ou loi du réel (item B5d « il exprime une règle générale, par exemple 'les oignons, ça fait pleurer' »).

Les résultats (Annexe III.5) montrent que les performances sont très basses (0 ou proches) pour tous les items de cette rubrique jusqu'à 21 mois au moins. Elles augmentent ensuite avec l'âge pour les quatre items et reflètent la gradation attendue. L'item d'exergue (B5a) atteint le seuil des 50% de réponses positives à 25 mois et le critère des 90% à 37 mois mais n'atteint pas de façon stable la valeur plafond de 100%. Les trois autres items atteignent le seuil des 50% selon un ordre conforme aux attentes : à 27 mois pour l'item B5b, à 33 mois pour l'item B5c, et à 38 mois seulement pour l'item B5d. Pour aucun des trois items, les performances n'atteignent le critère des 90% de réponses positives avant la fin de l'étude.

► **En résumé**, comme on pouvait s'y attendre, la capacité à rapporter ou expliquer un événement est relativement tardive. Ce n'est qu'après trois ans que la plupart des enfants en sont capables, même si la moitié d'entre eux y parvient après deux ans. Ceci est compréhensible dans la mesure où les capacités testées sont assez complexes. Raconter un événement (ce que quelques enfants font dès 21 mois et la majorité dès 27 mois) implique une prise de distance par rapport à celui-ci et la mobilisation de moyens propres au récit. Et exprimer une règle (ce que quelques-uns font dès 27 mois et la majorité dès 38 mois) implique la généralisation et l'inscription de l'événement dans le cours du monde.

Section 4 – Pour approfondir l'analyse de l'organisation discursive des messages

Cette section s'intéresse à quelques aspects simples de l'organisation discursive, tels que la capacité à faire référence aux personnes impliquées dans une situation de communication, ou la capacité à enchaîner des phrases pour faire des petits récits. Comme dans les autres domaines de la pragmatique, chacun des registres étudiés pour cerner la capacité d'organisation discursive des messages est documenté au moyen d'un ensemble d'items non exclusifs les uns des autres et proposés selon un ordre correspondant à une gradation implicite. La formulation des items est ici généralement plus longue et précise que dans les autres sections du questionnaire, rappelant aux parents des propriétés de la langue plus

subtiles que celles examinées jusqu'à présent (par exemple, sur l'emploi des temps verbaux). Les données, établies en pourcentages de réponses positives (regroupement « quelquefois » et « souvent ») sont fournies, pour chaque item, à l'Annexe III.6.

4.1. Référence aux personnes

L'un des phénomènes centraux rendant possible l'émergence de l'organisation discursive des messages est la capacité à faire référence aux personnes impliquées dans la situation de communication, avec les moyens linguistiques appropriés : à soi-même en tant que locuteur, à l'interlocuteur et aux tierces personnes.

Après le préambule « *Le langage permet de mentionner les personnes impliquées dans une situation de communication* », le questionnaire propose cinq items qui s'organisent selon une gradation de complexité communicative et cognitive. La référence à la personne propre en tant que locuteur, supposée être la plus immédiate, se décline en trois items impliquant différents niveaux d'intégration linguistique. Le premier procédé de référence à soi-même, courant chez les jeunes enfants mais non approprié dans le langage standard, est l'utilisation du prénom (item C1a « *votre enfant parle-t-il de lui en utilisant son prénom ? Par exemple, s'il s'appelle Grégoire, dit-il 'c'est à Grégoire' ?* »). Le second, grammaticalement inapproprié, est l'utilisation du pronom tonique 'moi' employé seul (item C1b « *parle-t-il de lui en utilisant le pronom 'moi' ? Par exemple, dit-il 'moi veux un gâteau' ?* »). Le troisième procédé est l'utilisation du pronom de 1^{ère} personne 'je' (item C1c « *parle-t-il de lui en utilisant le pronom 'je' ? Par exemple, dit-il 'je veux un gâteau' ?* »). L'enquête sur la construction du système personnel évoque ensuite la référence à l'interlocuteur avec le pronom de 2^{ème} personne (item C1d « *désigne-t-il la personne à laquelle il s'adresse en utilisant les pronoms 'tu' ou 'vous' ? Par exemple, s'il vous parle, dit-il 'tu veux un gâteau' ?* ») et enfin la référence aux tierces personnes (item C1e « *désigne-t-il les autres personnes en utilisant les pronoms 'il(s)' ou 'elle(s)' ? Par exemple, s'il vous parle de son père, dit-il 'il veut un gâteau' ?* »).

Les données fournies à l'Annexe III.6 et représentées à la Figure III.9 montrent que les performances sont globalement conformes à la gradation attendue pour l'ensemble des cinq items. Elles augmentent avec l'âge sur l'ensemble du parcours pour trois des cinq items, C1c, C1d et C1e, soit l'emploi des pronoms personnels 'je', 'tu', 'il/elle'. Pour les deux autres items, C1a et C1b (emploi du prénom et du pronom tonique 'moi' pour référer à soi-même), elles augmentent dans les premières périodes seulement, ces items présentant l'un et l'autre une évolution de type régressif.

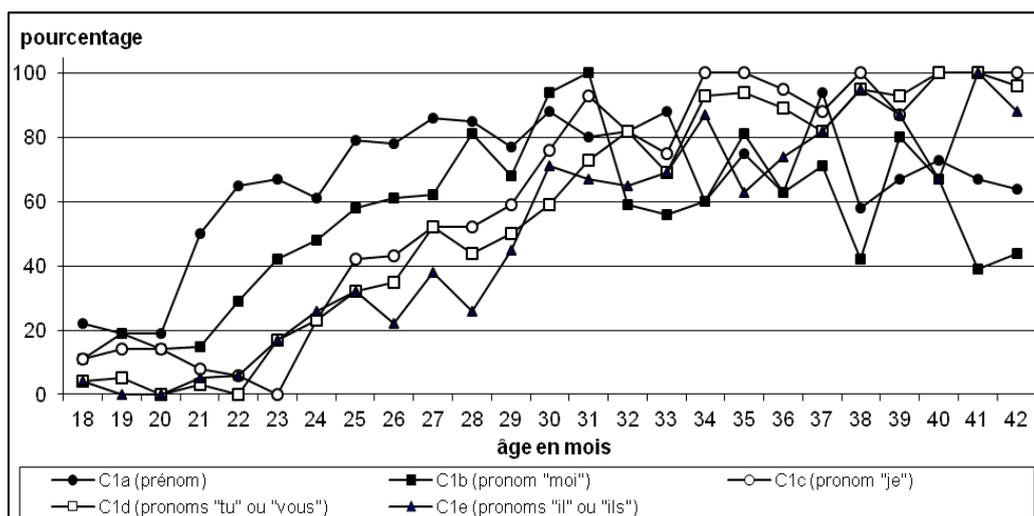


Figure III.9. Communication - Référence aux personnes : pourcentages de réponses positives aux items

L'item C1a (emploi du prénom) est celui qui obtient le pourcentage de réponses positives le plus élevé à 18 mois (22%) et atteint le plus tôt le seuil des 50% (à 21 mois). Il continue d'augmenter jusqu'à 27 mois, puis présente une sorte de maximum « en plateau » irrégulier oscillant autour de 85% avant de décliner à partir de 33 mois, ce qui lui donne une allure de courbe en U inversé (malgré un notable pic de fréquence à 37 mois et un taux restant assez élevé jusqu'à la fin de l'étude : 64% à 42 mois). L'item C1b (emploi du pronom « moi ») obtient à 18 mois un pourcentage de réponses positives (11%) moins élevé que l'item C1a, différence qui se maintient dans la suite du parcours. Il présente une évolution régressive nette, atteignant le seuil des 50% de réponses positives à 25 mois, le maximum 100% à 31 mois, et régressant ensuite de façon irrégulière mais sûre (44% à 42 mois).

Les items C1c, C1d et C1e – les trois formes de pronoms personnels- ont un développement plus tardif que les items C1a et C1b, mais leur augmentation est continue jusqu'à la fin du parcours. Pour ces trois items, les taux de réponses positives sont généralement très bas durant les cinq ou six premiers mois de l'étude et progressent ensuite à des rythmes proches les uns des autres. On note cependant un certain avantage pour l'item C1c (1^{ère} personne), qui obtient 11% de réponses positives à 18 mois, atteint le seuil des 50% à 27 mois et celui des 90% de manière relativement stable à 34 mois. Les items C1d (2^{ème} personne) et C1e (3^{ème} personne) recueillent des taux très faibles à 18 mois (4% l'un et l'autre) et dans les mois suivants. Le seuil des 50% est atteint à 29 mois pour l'item C1d et à

30 mois pour l'item C1e ; le critère des 90% est atteint de façon stable à 38 mois pour l'item C1d et à 41 mois pour l'item C1e.

► **En résumé**, l'utilisation du système des pronoms personnels sujets « je », « tu », « il(s)/elle(s) » pour faire référence aux personnes impliquées dans la communication est très peu fréquente avant deux ans mais se trouve largement maîtrisée à la fin de l'étude. L'utilisation de la première personne - réalisée par les trois quarts des enfants à 30 mois - est un peu plus précoce et fréquente que celle des deuxième et troisième personnes, bien que le rythme d'acquisition soit similaire pour les trois pronoms. Pour référer à la personne propre, les enfants, jusque vers 20 mois, utilisent avec la même fréquence (modeste) les trois modes d'expression examinés : prénom, pronom « moi », pronom « je ». Ensuite, et jusqu'après 30 mois dans notre échantillon, ils utilisent prioritairement leur prénom et le pronom « moi ». Ces deux procédures régressent ensuite - tandis que l'emploi du « je » se généralise - ce qui suggère que les enfants deviennent sensibles au statut non canonique de ces tournures dans le langage adulte standard, bien qu'un bon nombre des enfants les plus âgés de l'échantillon continue cependant à les utiliser.

4.2. Référence au temps des événements

Les messages sont structurés, non seulement par rapport aux personnes impliquées dans la communication, mais aussi par rapport aux événements relatés, qui, en français comme dans d'autres langues, sont localisés et caractérisés dans le temps. La capacité à utiliser pour cela les formes temporelles des verbes est l'une des dimensions de l'organisation discursive émergente. Cette capacité est appréhendée dans le questionnaire à travers cinq items qui examinent la sensibilité des enfants aux conditions discursives d'emploi du présent, du passé composé et de l'imparfait, du futur immédiat et du futur simple.

Après le préambule « *Le langage permet de situer les événements dans le temps, par exemple grâce à la forme des verbes* », les cinq items s'organisent selon une gradation de complexité communicative et cognitive. La référence au présent est présumée la plus simple (item C2a « *on utilise des verbes au présent pour parler d'un événement ou d'une situation actuels. Votre enfant dit-il, par exemple 'papa regarde la télé' ou 'il fait froid aujourd'hui' ?* »). La référence au passé distingue l'emploi du passé composé, que l'on sait précoce (item C2b « *on utilise des verbes au passé composé pour parler d'événements qui se sont produits antérieurement. Votre enfant dit-il, par exemple 'ce matin, j'ai mangé un croissant' ou 'hier, on est allé à la piscine' ?* »), de l'emploi de l'imparfait, qui possède une valeur aspectuelle de durée ou répétition dans le passé supposée acquise plus tardivement

(item C2c « on utilise des verbes à l'imparfait pour parler d'événements passés qui ont duré ou qui se sont répétés. Votre enfant dit-il, par exemple 'ce matin, il pleuvait' ou 'papi, il riait tout le temps' ? »). La référence au futur distingue l'emploi du futur immédiat, utilisé pour les événements proches (item C2d « on utilise des verbes au futur immédiat pour exprimer une intention ou annoncer un événement proche. Votre enfant dit-il, par exemple 'je vais chercher Papa' en se levant de sa chaise, ou 'il va pleuvoir' en regardant le ciel nuageux ? »), de l'emploi du futur simple réservé aux événements plus lointains (item C2e « on utilise des verbes au futur simple pour annoncer un événement plus lointain. Votre enfant dit-il, par exemple 'quand je serai grand, j'aurai une moto' ou 'à Noël, il fera froid' ? »).

Les données fournies à l'Annexe III.6 et représentées à la Figure III.10 montrent que les performances relatives aux cinq items de cette rubrique sont toutes initialement basses ou nulles et progressent nettement avec l'âge pour tous les items.

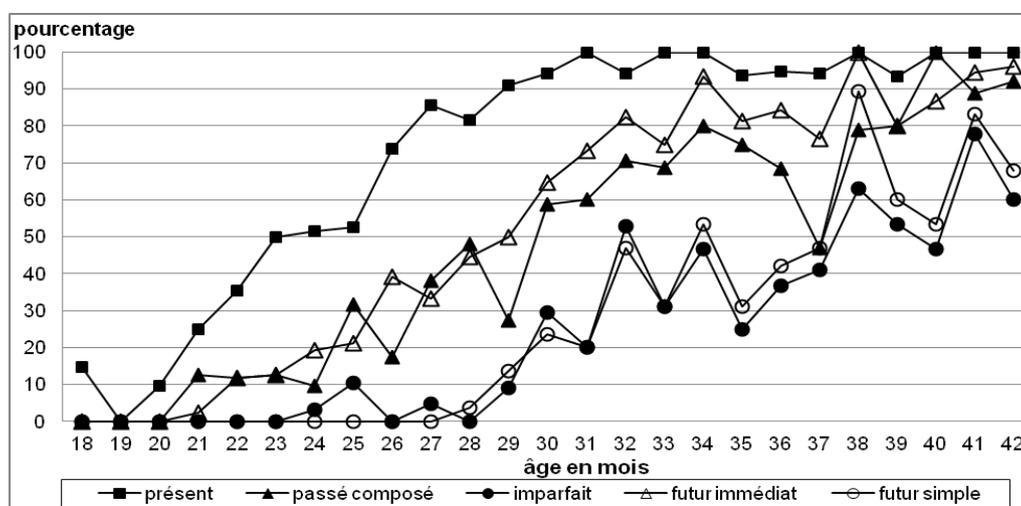


Figure III.10. **Communication** - Référence au temps des événements : pourcentages de réponses positives aux items

La gradation des performances fait apparaître trois classes. La première est celle de l'item C2a (présent), dont, comme attendu, le développement est le plus précoce. Seul à obtenir un taux de réponses positives non nul dès 18 mois (15%), cet item présente une progression rapide, atteignant le seuil des 50% à 23 mois et le critère des 90% à 29 mois ; la valeur plafond est atteinte dès 31 mois, même si l'on observe ensuite quelques oscillations en dessous de cette valeur. La deuxième classe est celle des items C2b (passé composé) et C2d (futur immédiat), qui présentent des progressions très proches et un développement nettement

plus tardif que l'item C2a. Pour tous deux, le seuil des 50% est atteint aux alentours de 30 mois et le critère des 90% aux alentours de 40 mois. Enfin, la troisième classe est celle des items C2c (imparfait) et C2e (futur simple), qui ont un développement tardif et plus limité et présentent des progressions très proches l'une de l'autre. Le taux de réponses positives est nul ou très bas pour ces items jusque vers 30 mois. Pour l'un comme pour l'autre, le seuil des 50% n'est pas atteint de manière stable avant 38 mois, et le critère des 90% n'est pas rempli à la fin de l'étude.

► **En résumé**, la moitié des enfants vers deux ans et leur quasi-totalité vers 30 mois utilisent les formes temporelles du présent pour référer à des événements actuels. La référence aux événements passés ou futurs s'effectue plus tardivement avec le passé composé pour l'une et le futur immédiat pour l'autre, formes aux conditions d'emploi relativement simples (mention d'événements en lien avec ou proches du présent). À 42 mois, cependant, les trois formes sont utilisées à peu près également par tous les enfants. Il n'en est pas de même pour les deux autres formes référant au passé ou au futur de manière plus subtile, l'imparfait et le futur simple, très peu utilisées avant 30 mois et non totalement maîtrisées par les enfants les plus âgés de l'étude. Ainsi et comme attendu, l'antériorité d'acquisition de la référence au présent sur les références au passé et au futur est nette, de même que l'antériorité du passé composé sur l'imparfait dans le domaine du passé, et celle du futur immédiat sur le futur simple dans le domaine du futur. En revanche, aucune antériorité nette du passé sur le futur ou vice-versa ne peut être établie.

4.3. Enchaînement de phrases

La capacité à enchaîner des phrases les unes aux autres est au fondement de la construction de récits ou de discours organisés. Le questionnaire demande au parent « *Votre enfant a-t-il commencé à combiner des phrases et à faire des petits récits ? Par exemple, produit-il des enchaînements comme 'Regarde le chat. Il a attrapé une souris. Il va sûrement la manger' » (C3).*

Les résultats concernant l'item unique de cette rubrique sont donnés à l'Annexe III.6 en pourcentages de réponses positives. La Figure III.11 présente le développement des enchaînements de phrases selon deux indices : l'indice accommodant, correspondant au pourcentage de réponses positives (cumul de « quelquefois » et « souvent »), et l'indice strict, correspondant au seul pourcentage de réponses « souvent » (cela à l'instar de l'analyse des combinaisons de mots dans la Partie Grammaire).

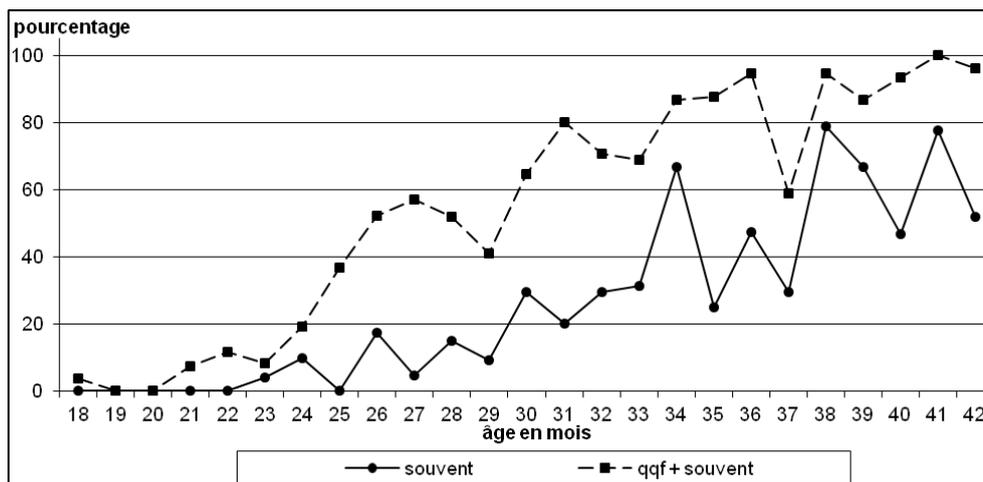


Figure III.11. Communication - Enchaînement de phrases : pourcentage d'enfants produisant des enchaînements de phrases

Comme on pouvait s'y attendre, les deux indices sont très faibles l'un et l'autre jusque vers 24 mois environ, bien que quelques enfants commencent à enchaîner « quelquefois » les phrases entre elles. Ce n'est qu'après cet âge que les deux indices se développent, en même temps que se creuse leur écart. Selon l'indice accommodant, les enchaînements de phrases sont réalisés « quelquefois ou souvent » par 50% des enfants à 26 mois et par 90% d'entre eux à 36 mois.³³ En revanche, selon l'indice strict, ce n'est qu'à 38 mois que les enchaînements de phrases sont réalisés « souvent » par 50% des enfants, et le critère des 90% n'est pas atteint à la fin de l'étude. La progression de l'indice strict est lente et régulière d'abord, puis beaucoup plus chaotique, faisant apparaître des fluctuations amples et répétées.

► **En résumé**, les enfants ne commencent à enchaîner les phrases que vers deux ans, et, pour la moitié d'entre eux, ne le font « souvent » qu'à partir de 26 mois. Il est à noter que, dans le domaine discursif, la plus grande fréquence des enchaînements de phrases chez un enfant ne signale sans doute pas la stabilisation d'une capacité au même titre que la fréquence des combinaisons de mots dans le domaine grammatical. Elle peut relever de divers facteurs de personnalité, notamment un caractère plus « bavard » ou enclin à discourir. La distinction entre les deux indices –strict et accommodant- n'a donc pas, dans la sphère de l'organisation des messages, la même signification que dans la sphère de la grammaire. C'est ici l'indice accommodant qui paraît le plus pertinent pour juger du développement de la capacité à enchaîner des phrases.

³³ si l'on excepte des chutes ponctuelles du taux à 29 et à 37 mois.

4.4. Procédés discursifs

Divers moyens linguistiques permettent de construire des discours de manière appropriée, assurant la cohésion dans l'enchaînement des phrases. Parmi les procédés les plus utilisés en français se trouvent l'emploi des articles et des pronoms pour assurer la continuité du thème (articles indéfinis pour introduire un référent nouveau, articles définis ou pronoms anaphoriques pour maintenir celui-ci dans le discours), ainsi que l'emploi des structures de thématization pour mettre en relief certains éléments du discours. Le questionnaire explore l'utilisation de ces procédés en proposant trois items qui examinent successivement : l'emploi de l'article indéfini/défini (C4a « on utilise un article indéfini (*un, une, des*) pour introduire un thème, et un article défini (*le, la, les*) pour l'évoquer à nouveau. En regardant un livre d'images, votre enfant produit-il, par exemple, des enchaînements comme 'Il y a **un** chat et **un** chien. **Le** chat griffe **le** chien' ? ») ; l'emploi du pronom anaphorique de reprise (C4b « on utilise un pronom (*il, elle*) pour évoquer à nouveau un thème introduit dans la phrase précédente. Votre enfant produit-il, par exemple, des enchaînements comme '**Le chien** a trouvé une balle. **Il** joue avec' ? ») ; et finalement l'emploi du procédé d'insistance ou thématization (C4c « on utilise certaines formules pour mettre l'accent sur un thème (*c'est...qui*). Votre enfant dit-il, par exemple, s'il voit son ballon crevé et veut souligner que le chat est à l'origine du méfait, '**C'est** le chat **qui** a crevé mon ballon !' ? »).

Comme le montre la Figure III.12 (voir Annexe III.6), les performances relatives aux trois items de cette rubrique sont toutes très basses ou nulles jusqu'à 24 mois et progressent ensuite constamment avec l'âge.

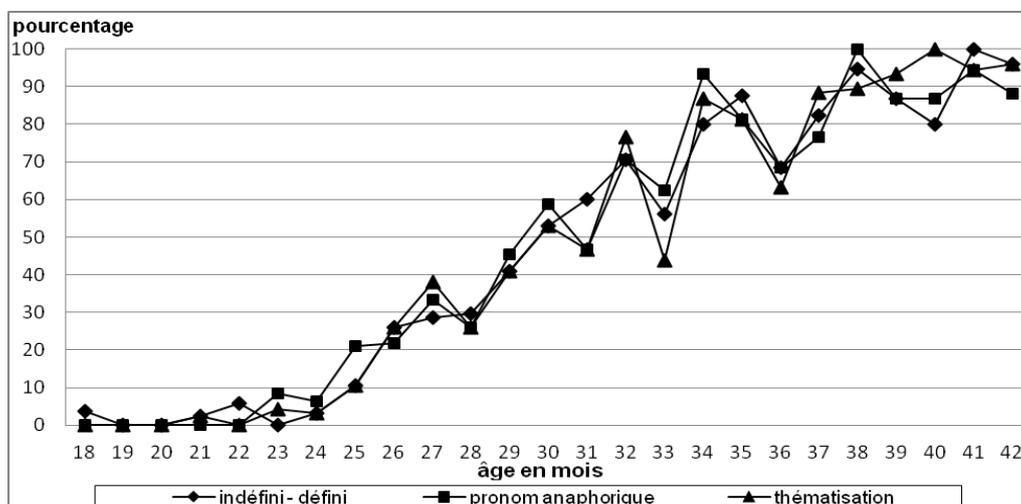


Figure III.12. Communication – Procédés discursifs : pourcentages de réponses positives aux items

Les progressions sont remarquablement proches pour les trois items, qui atteignent tous trois le seuil des 50% de réponses positives à 30 mois (C4a : 53%, C4b : 59%, C4c : 53%) et remplissent tous trois le critère des 90% vers 38-39 mois, de façon non totalement stable toutefois. Les performances à ces trois items sont tellement homogènes tout au long du parcours qu'il est impossible d'établir une antériorité développementale ou une supériorité de fréquence au profit de l'un ou l'autre. Les rythmes de développement sont aussi très homogènes : pour les trois items, progression rapide et relativement régulière entre 24 et 30 mois, rapide mais avec de larges fluctuations entre 30 et 38 mois, en plateau ensuite avec des fluctuations plus légères.

► **En résumé**, très peu d'enfants disposent de procédés linguistiques d'organisation discursive avant deux ans, ce qui est logique puisque très peu réalisent des enchaînements de phrases avant cet âge. Les trois procédés examinés se développent ensuite rapidement et au même rythme : contraste défini/indéfini, pronom anaphorique, procédé de thématization sont tous trois employés par la moitié des enfants à 30 mois et par leur quasi-totalité à 40-42 mois. On notera que ce développement est cohérent avec celui de l'indice accommodant de réalisation des enchaînements de phrase (enchaînements produits « quelquefois ou souvent »), ce qui confirme la pertinence de celui-ci, discutée dans la section précédente.

Section 5 – Vers une vue d'ensemble du développement pragmatique

Au terme des analyses détaillées qui précèdent, la présente section vise à dégager les tendances de l'organisation et du développement des compétences communicatives. Elle utilise à cette fin des comparaisons entre scores, rendues possibles via l'établissement de scores relatifs, calculés en rapportant les scores bruts au nombre d'items dans la série (cf. Partie Grammaire). Nous présentons successivement ci-après les comparaisons relatives à l'organisation de chacun des trois domaines pragmatiques.

5.1. L'organisation des capacités de participation aux échanges langagiers

Le développement comparé des six scores partiels de participation aux échanges langagiers est représenté à la Figure III.13, qui permet d'en apprécier les relations hiérarchiques. Les données précises (valeurs moyennes des scores relatifs partiels et du score global) sont fournies à l'Annexe III.7.

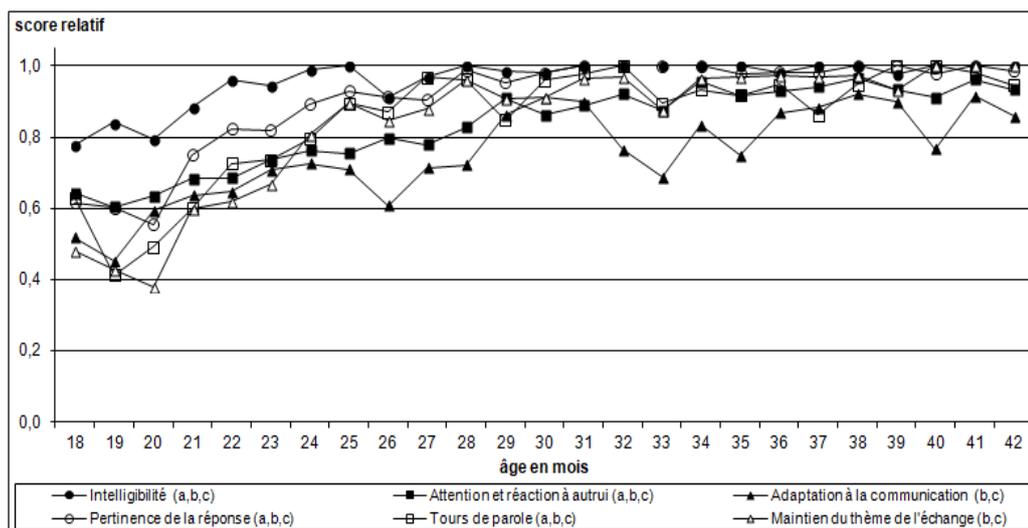


Figure III.13. Communication - Les six scores relatifs partiels d'échanges langagiers : valeurs moyennes

Comme on le voit, les six scores d'échanges langagiers sont tous élevés dès 18 mois (ratios les plus bas à près de 0.50) et, pour quatre d'entre eux, atteignent pratiquement le maximum 1.00 dans les groupes les plus âgés.

La comparaison montre cependant certaines différences de développement. Le score 'Intelligibilité' affiche les valeurs les plus élevées, se détachant des autres scores par un ratio initialement très fort (0.78 à 18 mois) et atteignant dès 30 mois la valeur plafond (0.98). Les trois scores 'Attention et réaction à autrui', 'Pertinence de la réponse' et 'Conversation et tours de parole' ont à 18 mois des valeurs proches et élevées (respectivement 0.64, 0.62 et 0.63). Leur augmentation - régulière pour le premier, plus explosive pour les deux autres - les conduit à 30 mois à des valeurs proches du plafond (respectivement 0.86, 0.98 et 0.96), valeurs maintenues dans la suite du parcours (0.93, 0.99 et 0.95 à 42 mois).

Les deux autres scores, 'Adaptation à la situation de communication' et 'Maintien et enrichissement du thème de l'échange' sont ceux qui ont les valeurs les moins élevées à 18 mois (0.47 pour l'un et l'autre). Ils ont aussi les valeurs les moins élevées durant la suite du parcours (à 42 mois, 0.65 pour 'Adaptation à la situation de communication' et 0.79 pour 'Maintien et enrichissement du thème de l'échange'). Ces deux scores sont ceux qui comportent des items régressifs, A3a 'abandon du propos' et A6a 'rupture du thème'. On peut penser que leur déficit durant la deuxième partie de l'étude s'explique partiellement par la présence de ces items à évolution régressive. Ce type d'items, en effet, tend à favoriser le niveau global de performance dans les groupes les plus jeunes et à le défavoriser chez les plus

âgés. On note cependant une différence d'évolution de ces deux scores à partir de 23 mois : le score de maintien du thème continue de progresser et atteint un niveau proche des quatre autres, tandis que le score d'adaptation à la communication continue à présenter des valeurs nettement plus basses, témoignant de la relative difficulté qu'ont les enfants à reformuler leur message pour capter l'attention de l'interlocuteur.

► **En résumé**, malgré les différences de rythme visibles surtout dans la première partie du parcours, les six capacités de participation aux échanges langagiers, déjà bien installées à 18 mois, se développent toutes précocement et sont pour la plupart largement maîtrisées dès 30 mois environ. La capacité à s'adapter à la situation de communication et la capacité à maintenir et enrichir le thème de l'échange sont un peu plus tardives que les autres et, dans la deuxième partie du parcours, sont grevées par les items régressifs 'abandon du propos' et 'rupture du thème', moins pratiqués par les enfants plus âgés. C'est l'adaptation à la situation de communication qui reste la capacité la moins assurée, en lien avec la difficulté des enfants à reformuler leur message.

5.2. L'organisation des capacités d'utilisation du langage et des actes de parole

La Figure III.14 présente le développement comparé des cinq scores partiels d'utilisation du langage, entre lesquels disparités et hiérarchies apparaissent nettement (voir les données à l'Annexe III.8).

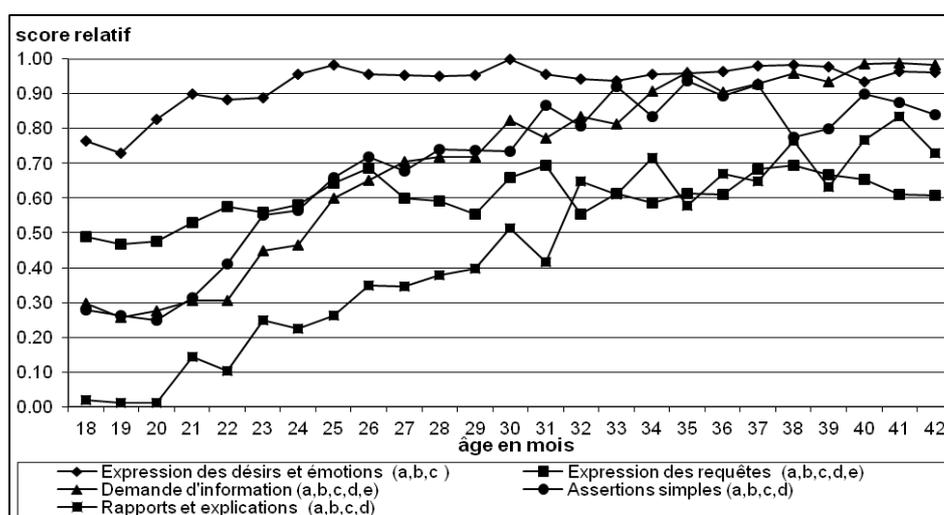


Figure III.14. **Communication** - Les cinq scores relatifs partiels d'utilisation du langage : valeurs moyennes

Dans la première partie du parcours, les cinq scores augmentent tous avec l'âge mais présentent de grandes disparités de développement (à 18 mois, ils varient entre 0.00 et 0.80 environ). Ces disparités tendent à s'atténuer après 30 mois (à cet âge, les écarts vont de 0.50 à 1.00) sans pour autant disparaître totalement. Le score 'Expression des désirs et émotions' a le ratio le plus fort durant la quasi-totalité de la période étudiée : il affiche une valeur élevée dès 18 mois (0.77) et atteint à 30 mois la valeur plafond qu'il ne quittera pratiquement plus. Son léger déficit par rapport à la valeur plafond de 1.00 peut s'expliquer par la présence de l'item B1b 'gémissement', à évolution régressive. À l'autre extrême, le score 'Explications' a un ratio quasi nul jusqu'à 20 mois, atteint la valeur d'environ 0.50 à 30 mois, puis continue d'augmenter pour plafonner autour de 0.80 dans les derniers mois de l'étude.

Les trois autres scores sont intermédiaires et relativement proches les uns des autres. Le plus précoce est le score de requête (0.49 à 18 mois), qui présente sur les deux autres un avantage manifeste jusque vers 24-26 mois (maximum à 0.70), avant de stagner, voire de régresser (0.60 à 42 mois). L'avantage des premiers mois, tout comme la stagnation dans la deuxième partie du parcours, reflètent la contribution de deux items régressifs à ce score, l'item B2b 'geste' et l'item B2c 'simple mot', utilisés par les tout jeunes enfants pour exprimer des requêtes puis délaissés par les enfants plus âgés. Les scores de demande d'information (0.30 à 18 mois) et d'assertion simples (0.28 à 18 mois) ont des développements très proches, augmentant en parallèle jusque vers 35-36 mois, où ils atteignent l'un et l'autre une valeur d'environ 0.90. Le score d'assertion simple régresse ensuite légèrement, vraisemblablement en raison de la présence de l'item régressif B4b 'désignation par un nom', tandis que le score de demande d'information continue d'augmenter, atteignant la valeur plafond à 40 mois.

► **En résumé**, les cinq capacités d'utilisation du langage dans les actes de parole émergent et se développent à des rythmes variés, avec des différences particulièrement manifestes durant la première partie du parcours. L'aptitude à exprimer des émotions est très précoce, présente à 18 mois chez une large majorité d'enfants et assurée dès deux ans. Les deux capacités de demande (demande d'objet et demande d'information), ainsi que la capacité à commenter le réel de façon élémentaire (assertion simple), sont elles aussi présentes à 18 mois et maîtrisées par la majorité des enfants à 30 mois. En revanche, l'aptitude à rapporter et expliquer des événements, qui est, comme attendu, l'acte de langage le plus tardif, n'émerge qu'à partir de 20 mois et se trouve encore en plein essor après 30 mois, ce qui témoigne de la complexité cognitive propre à la démarche explicative.

5.3. L'organisation des capacités discursives

La figure III.15 présente le développement comparé des quatre scores relatifs partiels d'organisation des messages (les valeurs sont fournies à l'Annexe III.9, pour les scores partiels et pour le score global).

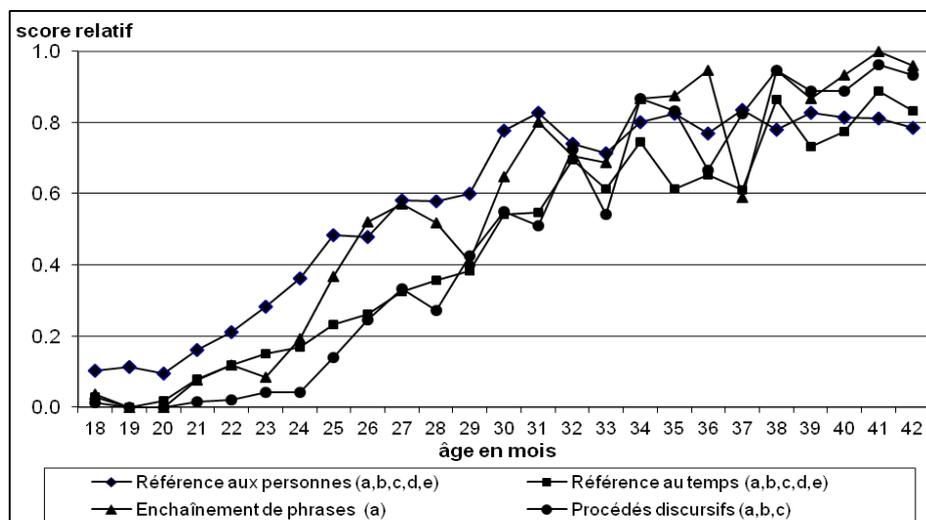


Figure III.15. Communication - Les quatre scores relatifs partiels d'organisation des messages : valeurs moyennes

Comme on le voit, les scores sont nuls ou quasiment jusqu'à 20 mois. À l'exception du score de référence aux personnes, ils restent bas jusqu'à 24 mois : 0.36 pour le plus élevé, la référence aux personnes (favorisé chez les plus jeunes par la présence des items régressifs d'utilisation du 'prénom' et du 'pronom moi' pour référer à soi-même), moins de 0.20 pour la référence au temps et pour l'enchaînement de phrases, et à peine 0.04 pour l'utilisation des procédés discursifs.

Les quatre scores augmentent de manière constante sur toute la durée du parcours, selon des trajectoires développementales homogènes. On note cependant un léger avantage pour les scores de référence aux personnes et d'enchaînement de phrases jusqu'à 30-31 mois (0.78 et 0.65 respectivement à 30 mois). Les scores de référence au temps et d'utilisation des procédés discursifs sont un peu plus bas, atteignant les valeurs respectives de 0.54 et 0.55 à 30 mois. Durant la deuxième partie du parcours, les quatre scores présentent des trajectoires plus irrégulières mais très proches les unes des autres, les amenant à 42 mois à des valeurs élevées, comprises entre 0.80 et 1.00. Les scores les moins élevés sont la référence aux personnes, défavorisée chez les plus âgés par la présence des items régressifs, et la référence au temps, grevée par la difficulté d'utilisation de formes tels que l'imparfait. En revanche, l'utilisation

des procédés discursifs rejoint les valeurs extrêmes de l'enchaînement de phrase dans les derniers mois.

► **En résumé**, aucune des capacités d'organisation discursive des messages n'émerge véritablement avant 20 mois, et aucune n'est achevée à 30 mois. Ces capacités se développent simultanément sur toute la période étudiée, à un rythme de progression homogène. On peut cependant mentionner la précocité initiale de la référence aux personnes et son léger déficit dans les derniers mois de la période étudiée (phénomènes l'un et l'autre explicables par la présence des items régressifs), ainsi que le léger déficit de la capacité à référer au temps des événements, non totalement assurée chez les enfants les plus âgés de l'échantillon.

Section 6 - Bilan et mise en perspective des apports sur le développement pragmatique

Dans cette section finale, nous présentons d'abord une synthèse des principaux apports de l'étude de référence sur le développement pragmatique, tant au plan de l'évaluation que de la contribution à la recherche, puis nous mettons les résultats en perspective par rapport à la littérature dans le domaine.

6.1. Principaux apports de l'étude de référence

Contribution à l'évaluation : les scores de référence du développement pragmatique

Pour répondre aux objectifs de l'évaluation dans le domaine du développement pragmatique, l'étude a établi trois ensembles de scores – qui sont des scores bruts - fournissant les indicateurs de référence qui permettront de situer les performances d'un enfant par rapport à son groupe d'âge : scores de participation aux échanges langagiers, scores d'utilisation du langage pour les actes de parole et scores d'organisation discursive des messages (voir Section 1). Dans chacun des trois registres de la pragmatique, le score global (moyenne et écart type) permet de situer le développement d'un enfant par rapport à ses pairs. Les scores partiels peuvent aider à caractériser plus précisément les compétences de l'enfant, ce qui est utile surtout si le score global de l'enfant est très différent de la moyenne obtenue par ses pairs, pour déterminer si certaines capacités sont plus spécifiquement responsables de la différence. Il convient toutefois de souligner que, dans ce domaine jusqu'à présent

pratiquement inexploré des questionnaires parentaux et en l'absence d'autres références comparables en la matière, les conclusions sont indicatives et les comparaisons à mener avec les précautions qui s'imposent.

Les scores d'échanges langagiers. Le premier registre, l'aptitude à participer aux échanges langagiers et à la conversation, forme le socle de l'interaction. Comme on l'a vu, cet ensemble de capacités est globalement précoce et rapidement maîtrisé. Le score global (cf. Figure III.1) indique que, à 18 mois, les enfants de notre échantillon présentent déjà en moyenne près de 11 des 18 capacités conversationnelles inventoriées (écart type 4,6). Le score atteint 14 à 24 mois (écart type 2), 16 à 30 mois (écart type 1,4), ce qui représente déjà la quasi-totalité des capacités, et il se maintient à ce niveau jusqu'à 42 mois. On peut donc attendre minimalement, dans ce registre, un score global (sur 18) d'au moins 6 chez un enfant de 18 mois, d'au moins 12 à 24 mois, 14 à 30 mois et 15 à 42 mois. Si l'on se place au niveau des scores partiels (cf. Figure III.2), on peut attendre des performances assez élevées pour toutes les capacités, mais avec des différences sensibles. L'intelligibilité des messages devrait être assurée dès 24 mois (le score moyen observé à ce âge est déjà quasi maximal : 2.97 sur 3), tandis que l'adaptation à la situation de communication ou le maintien du thème de l'échange ne le sont pas totalement (1.68 et 2.13 sur 3).

Les scores d'utilisation du langage. Le deuxième registre examiné, celui de l'aptitude à exprimer des actes de parole, ouvre à la communication intentionnelle et linguistique. Il est globalement assez précoce et se développe régulièrement. Le score global (cf. Figure III.3) montre que, à 18 mois, les enfants possèdent en moyenne plus de 7 des 21 capacités d'expression communicative inventoriées (écart type 3,9), plus de 11 à 24 mois (écart type 3,2) et plus de 15 à 30 mois (écart type 2,7) – ce qui représente les deux-tiers des capacités examinées. Le score global atteint environ 17 à 36 mois (écart type 2,7) et se maintient à cette valeur jusqu'à 42 mois. Dans ce registre, on peut donc attendre minimalement un score global (sur 21) d'au moins 3 à 18 mois, 8 à 24 mois, 12 à 30 mois et 15 à 42 mois. La considération des scores partiels (cf. Figure III.4) montre des écarts extrêmes au sein des capacités d'expression des actes de parole. L'expression des émotions, précoce, devrait être normalement assurée à 24 mois (score moyen observé : 2.87 sur 3), tandis que la capacité à rapporter ou expliquer un événement, plus tardive, a toute chance de ne pas l'être au même âge (score moyen observé : 0.90 sur 4), mais devrait progresser dans la suite du parcours.

Les scores d'organisation des messages. Le troisième registre, rassemblant les capacités d'organisation des messages, permet la structuration et la cohésion linguistique des discours. Comme on pouvait s'y attendre, il se met en place plus tardivement que les

précédents, mais il se développe rapidement. Le score global (cf. Figure III.5) indique que les enfants de notre échantillon ne possèdent en moyenne aucune des 14 capacités discursives inventoriées jusqu'à 20 mois. Ils en possèdent près de trois à 24 mois (écart type 2,5), près de 9 à 30 mois (écart type 3,7) – ce qui représente plus de la moitié des capacités examinées, une dizaine à 36 mois (écart type 3,2) et près d'une douzaine à 42 mois, soit la quasi-totalité. Pour ce registre élaboré de la compétence pragmatique, on peut ainsi s'attendre à ce que le score global (sur 14) soit encore nul ou quasiment à 24 mois, mais soit d'au moins 5 à 30 mois et 10 à 42 mois. Les quatre scores partiels (cf. Figure III.6) progressent ici de façon similaire sur l'ensemble du parcours, témoignant de la très bonne cohérence interne de ce domaine qui implique la mobilisation des moyens discursifs. On peut cependant signaler un démarrage un peu plus précoce pour la capacité à référer aux personnes de la situation de communication (score moyen observé à 24 mois : 1.81 sur 4).

Analyse du développement : progression, non linéarité, variabilité

En même temps qu'elle établit des indicateurs de référence pour l'évaluation, l'étude contribue à l'enrichissement des connaissances en apportant des résultats inédits sur le développement pragmatique entre 18 et 42 mois. Elle montre que les trois scores globaux résumant les compétences pragmatiques des enfants progressent tous avec l'âge durant la période examinée. Cependant, pour les scores 'Échanges langagiers' et 'Utilisation du langage', le moment d'émergence des capacités concernées se situe clairement avant le début de cette période, puisqu'à 18 mois le niveau moyen de ces deux scores est déjà élevé. De fait, la progression s'avère pratiquement achevée vers 30 mois pour les échanges langagiers, et quelques mois plus tard, pour l'utilisation du langage dans les actes de parole. Ce n'est pas le cas en ce qui concerne le score 'Organisation des messages' : l'acquisition s'enclenche véritablement autour de 18-20 mois et la progression se poursuit tout au long de la période.

Comme celui des indicateurs lexicaux et grammaticaux, le développement des scores pragmatiques présente des phénomènes de non linéarité plus ou moins marqués. Pour les trois scores, on observe une courte période de stagnation entre 18 et 20 mois, suivie d'une intensification de la progression à partir de 20 mois. La progression est ensuite assez régulière pour les scores 'Échanges langagiers' et 'Utilisation du langage'. En revanche, pour le score 'Organisation des messages', les fluctuations sont marquées durant toute la durée du parcours : des pics, suivis d'une stagnation ou régression temporaire, se produisent à 27, 30-32, 34 et 38 mois, témoignant d'un accroissement plus accidenté durant la deuxième moitié de la période étudiée.

Dans le développement pragmatique comme dans les autres domaines de la compétence langagière, l'étude a mis en évidence l'existence de variations entre enfants, manifestes pour les trois scores principaux. À 18 mois, les enfants les plus avancés dans le développement pragmatique ont un score que les enfants les moins avancés n'atteindront que vers 30 mois pour la participation aux échanges langagiers, vers 28 mois pour l'utilisation du langage dans les actes de parole et vers 26 mois pour l'organisation discursive des messages, ce qui indique un décalage allant de 12 à 8 mois selon le score considéré. L'ampleur de la variation (donnée dans chaque groupe d'âge par la distance entre les valeurs plus ou moins un écart type à la moyenne) change au cours du temps, de façon différente selon le score. Pour les échanges langagiers, elle est maximale entre 18 et 23 mois et diminue avec l'âge, se trouvant fortement réduite dès 30 mois. Pour l'expression des actes de parole, elle est maximale entre 18 et 26 mois et tend aussi à diminuer légèrement avec l'âge. Pour l'organisation des messages, en revanche, elle est peu manifeste durant les tout premiers mois de l'étude, puis tend à augmenter, atteignant son maximum entre 25 et 32 mois avant de diminuer progressivement. Comme dans les autres domaines langagiers examinés, les périodes de plus forte variation coïncident généralement avec les moments de plus forte augmentation du score. Ce phénomène est particulièrement visible pour le score 'Organisation des messages', où l'ensemble du processus d'acquisition se déroule dans la fenêtre temporelle 18-42 mois selon la séquence 'émergence des capacités - progression rapide - progression plus lente'. La coïncidence entre pics de croissance et pics de variation apparaît aussi dans les données observables des deux autres scores, à cela près que la fenêtre 18-42 mois ne capte pas l'émergence et les premières étapes du processus. Quoiqu'il en soit, pour les trois scores, la variation interindividuelle se trouve très réduite à la fin du parcours - après 40-41 mois, signe que les capacités pragmatiques documentées sont alors globalement maîtrisées par presque tous les enfants.

Vue d'ensemble de l'organisation pragmatique

La comparaison des scores pragmatiques entre eux, rendue possible par l'établissement des scores relatifs dans chacun des trois registres examinés (Section 5), a permis de dégager les lignes de force de l'organisation et du développement des compétences pragmatiques.

Dans le domaine de la participation aux échanges langagiers, la comparaison a mis en évidence que les six capacités sont déjà largement en place à 18 mois, tout en présentant quelques décalages de développement sensibles surtout durant la première partie du parcours.

Le niveau plafond est atteint dès 24 mois pour la capacité la plus précoce, l'intelligibilité des messages, vers 30 mois pour la pertinence de la réponse et la participation aux tours de parole, vers 36 mois pour l'attention et réaction à autrui. Seules les capacités à maintenir et enrichir le thème de l'échange et surtout à s'adapter à la situation de communication continuent de présenter des valeurs un peu plus basses que les autres capacités après 30 mois. Le déficit des performances pour ces deux scores est en partie lié à la présence des items à évolution régressive, moins utilisés par les enfants plus âgés. Pour l'adaptation à la situation de communication, il témoigne en outre de la relative difficulté des enfants à reformuler un message pour capter l'attention de l'interlocuteur.

Dans le domaine de l'utilisation du langage pour les actes de parole, la comparaison des cinq capacités a fait apparaître des développements nettement contrastés. Le niveau plafond est atteint dès 24 mois pour la capacité à exprimer des émotions. Celle-ci jouit ainsi d'un large avantage sur la réalisation des actes de demande d'objet, demande d'information et assertion simple, les trois autres capacités elles aussi déjà fréquentes à 18 mois et se développant de manière relativement synchrone. La demande d'objet est la mieux représentée chez les enfants les plus jeunes, mais, en contrepartie et en lien avec la présence d'items à évolution régressive, stagne dans la deuxième moitié du parcours. La capacité à rapporter et expliquer des événements est la plus tardive : n'émergeant pas avant 20 mois, elle plafonne à la valeur 0.80 à la fin de l'étude, ce qui témoigne de la complexité de la démarche explicative par rapport aux autres actes de langage.

Enfin, dans le domaine de l'organisation discursive des messages, la comparaison a montré un développement synchrone et homogène des quatre capacités sur l'ensemble du parcours. L'enchaînement de phrases, aussi bien que l'utilisation des moyens linguistiques appropriés pour référer aux personnes impliquées dans la communication, pour référer au temps des événements et pour assurer la cohésion du discours, sont toutes des capacités qui émergent entre 20 et 24 mois environ – avec un avantage pour la référence aux personnes. Toutes ces capacités discursives sont en plein essor à 30 mois et atteignent toutes des valeurs plafond ou très élevées à la fin de l'étude. Le léger déficit de performances qui affecte la référence au temps des événements durant les derniers mois du parcours témoigne de la difficulté des enfants à manipuler des temps tels que le futur simple ou l'imparfait.

La comparaison des trois scores pragmatiques globaux donnée ici par la Figure III.16 met en évidence les nettes hiérarchies de développement qui structurent l'organisation de la compétence communicative. Le score 'Echanges langagiers', avec un taux déjà élevé à 18 mois et quasi-maximal dès 30 mois, devance de loin le score 'Utilisation du langage', aux

valeurs intermédiaires, et plus encore le score 'Organisation des messages', à la valeur plancher jusqu'à 20 mois. Malgré la progression notable de ces deux derniers scores après 20 mois, la hiérarchie des écarts entre les trois scores est maintenue jusque vers 29-30 mois, pour s'atténuer ensuite très fortement. Tandis que le score 'Échanges langagiers' plafonne, les deux autres scores poursuivent leur progression, modérée et régulière pour 'Utilisation du langage', plus rapide et accidentée pour 'Organisation des messages'.

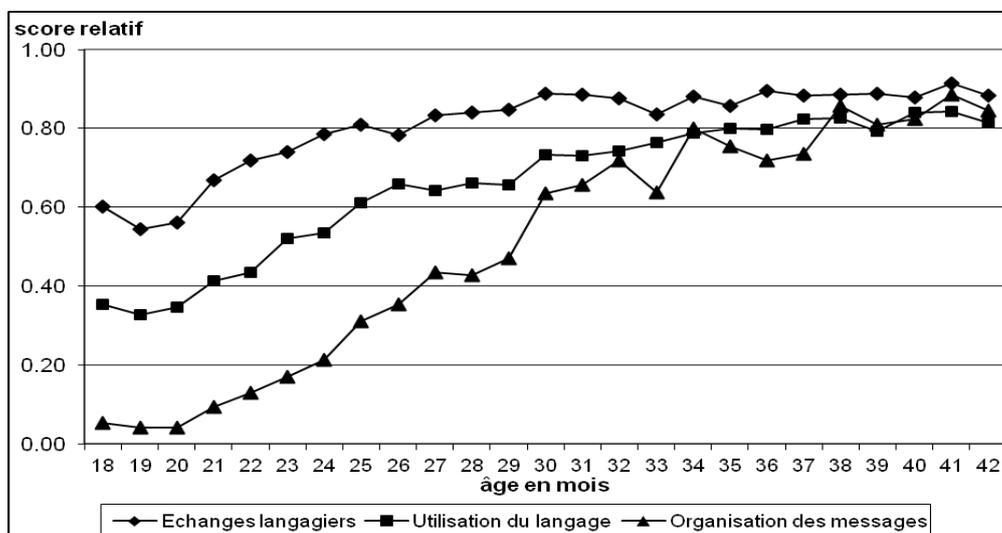


Figure III.16. Communication - Les trois scores relatifs globaux de communication : valeurs moyennes

Ainsi, tandis que le développement des capacités de participation aux échanges langagiers est quasi achevé dès 30 mois, les capacités d'utilisation du langage pour exprimer des actes de parole et les capacités d'organisation discursive des messages se construisent durant toute la durée du parcours. Cependant, à la fin de la période étudiée, le développement s'avère en bonne part réalisé pour les trois dimensions de la compétence communicative.

Mise en évidence de quelques aspects spécifiques du développement pragmatique

L'analyse détaillée des items (Sections 2, 3 et 4) a fourni de nombreuses informations sur les progressions les plus spécifiques à l'œuvre dans le développement pragmatique.

Gradation des items. L'un des apports est d'aborder la question de la gradation entre les items qui définissent une capacité. Pour chacune des rubriques du questionnaire, une gradation était implicitement présumée par l'ordre des items choisis pour décrire les comportements possibles de l'enfant. À titre d'exemple, dans les échanges langagiers, la capacité de l'enfant à répondre de façon pertinente à une demande est appréhendée au travers de trois items successifs attendant une réponse par l'action, considérée comme la plus simple

et la plus précoce, une réponse verbale par ‘oui’ ou ‘non’, et finalement une réponse verbale par une phrase, jugée la plus complexe.

La hiérarchie des performances obtenues s’est révélée totalement conforme à la gradation présumée pour environ la moitié des rubriques, partiellement conforme pour l’autre moitié. Elle est entièrement conforme aux attentes pour trois des six capacités de participation aux échanges langagiers (l’intelligibilité des messages, l’attention et réaction à autrui, la pertinence de la réponse) et pour deux des cinq capacités d’utilisation du langage (l’expression des désirs et émotions, les rapports d’événements et explications). Lorsque la gradation observée s’avère différer partiellement de la gradation présumée, l’intérêt des résultats s’en trouve majoré, car faisant apparaître des phénomènes moins systématiquement attendus. Tel est le cas pour trois des capacités de participation aux échanges langagiers (l’adaptation à la communication, la conversation et les tours de parole, le maintien du thème de l’échange) et deux des capacités d’utilisation du langage (les requêtes, les assertions simples). Ainsi, contrairement à ce qu’on pouvait penser, des comportements de retrait comme l’abandon du propos ou la rupture du thème de l’échange s’avèrent moins fréquents chez les jeunes enfants que les comportements plus interactifs ou coopératifs, comme la reprise de l’intervention ou le maintien du thème. De même, respecter le tour de parole de l’autre s’avère plus difficile pour la majorité des enfants que prendre l’initiative de l’échange dans la conversation...

Dans certains cas, les hiérarchies examinées sont complexes. Tout en étant conformes aux prévisions globales, les résultats ont permis d’en préciser certains aspects. Tel est le cas, parmi les capacités d’utilisation du langage, pour les procédures de questionnement impliquées dans la demande d’information. L’analyse a montré l’antériorité des questions concernant l’identité et le lieu (*‘quoi ?’, ‘qui ?’, ‘où ?’*) sur les questions concernant le moment et la cause (*‘quand ?’, ‘pourquoi ?’*), mais a suggéré aussi des variations subtiles au cours du développement entre identité et lieu, d’une part, et moment et cause, d’autre part. Tel est également le cas pour les différentes capacités d’organisation des messages. Ainsi, l’analyse des procédures de référence au temps des événements a mis en évidence l’antériorité de la référence au présent sur les références au passé et au futur, ainsi que l’antériorité d’emploi du passé composé sur l’imparfait et du futur proche sur le futur simple, mais n’indique pas de prééminence entre référence au passé *versus* au futur. Quant à l’analyse des procédés discursifs, elle indique un développement simultané des trois procédés examinés, article défini/indéfini, pronom anaphorique de reprise, thématization.

Items régressifs. Un autre apport des analyses détaillées sur les items est de mettre en évidence l'existence d'items présentant une évolution régressive intéressante pour la caractérisation des processus de développement. Les items régressifs s'avèrent assez nombreux dans la Partie Communication, puisqu'au nombre de huit : deux dans la participation aux échanges langagiers, quatre dans l'utilisation du langage pour les actes de parole et deux dans l'organisation des messages. On se souvient que la Partie Grammaire n'en compte que deux (les formes verbales 'participe passé employé seul' et 'infinitif employé seul'), interprétés classiquement comme des étapes transitionnelles dans la construction de la grammaire.

Une question centrale est celle de la nature exacte des étapes transitionnelles en pragmatique et de leur degré de similarité avec celles de la grammaire. Les items régressifs documentés dans la grammaire sont typiquement des formes agrammaticales témoignant d'un état de développement immature du système linguistique et appelées à terme à disparaître (ainsi, la construction avec participe passé employé seul '*papa parti*' sera remplacée par la forme correcte '*papa est parti*'). La composante pragmatique du langage présente plus de souplesse et de flexibilité que la composante formelle qu'est la grammaire, de sorte que les formes transitionnelles n'y ont pas le statut d'erreur au même titre que les formes agrammaticales et ne sont sans doute pas appelées nécessairement à disparaître. Elles témoigneraient plutôt d'un degré insuffisant d'adaptation à la communication sociale et à ses conventions – justifié par l'âge de l'enfant, en tout cas d'un degré d'adaptation moindre que celui impliqué par les procédures canoniques. C'est ce qui ressort de l'examen des huit items régressifs révélés par l'analyse. Les deux items de ce type dans la participation aux échanges langagiers, l'abandon du propos dans une situation où l'adulte ne prête pas attention à l'enfant (A3a) et la rupture du thème de l'échange initié par l'adulte (A6a), traduisent tous deux un certain désintérêt de l'enfant pour la communication ou l'échange en cours, attitude habituellement jugée moins pertinente qu'un engagement coopératif au regard des règles ou conventions de l'interaction sociale. Les quatre items régressifs servant l'expression des actes de parole – recours à un comportement physique tel que le gémissement pour exprimer une émotion (B1b), recours à un geste de désignation (B2b) ou à un simple mot (B2c) pour exprimer une requête, désignation par un simple mot pour asserter sur un objet (B4b) – correspondent tous quatre à l'emploi d'un moyen physique ou verbal élémentaire mettant en jeu un mode de communication moins élaboré que le moyen linguistique habituellement jugé plus approprié et plus efficace pour réaliser l'acte de parole visé. Enfin, les deux items régressifs dans l'organisation des messages, l'utilisation du prénom (C1a) et l'utilisation du

pronom *moi* employé seul (C1b) pour référer à la personne propre dans l'échange, correspondent à des moyens langagiers moins adaptés aux besoins et conventions linguistiques de la communication que ne l'est le pronom personnel *je*. Ces deux items sont ceux qui se rapprochent le plus des formes agrammaticales appelées à terme à disparaître.

Tous ces items régressifs ont en commun une évolution caractérisée par un processus initial d'augmentation avec un maximum atteint entre 22 et 31 mois, suivi d'un déclin (seul exception, l'item B2b, expression de la requête par un geste, est à son maximum dès 18 mois et décline constamment ensuite). Ils ont aussi en commun une grande irrégularité de parcours, marqué par d'importantes et fréquentes fluctuations. Cependant, au-delà de ces tendances communes, leur évolution présente des variantes, visibles à la comparaison des pourcentages de réponses positives initiaux (à 18 mois) *versus* finaux (à 42 mois, après augmentation et déclin)³⁴. Pour les deux procédures conversationnelles régressives - abandon du propos et rupture du thème de l'échange - les valeurs finales sont un peu plus basses que les valeurs initiales, mais sans grande différence, et dans tous les cas modérées. C'est le cas aussi pour les procédures d'expression de l'émotion par un gémissement et d'expression d'une assertion par un simple mot, qui présentent des valeurs finales légèrement plus hautes que les valeurs initiales, mais là aussi sans grande différence entre les deux. Cela suggère que le déclin de ces procédures ne reflète que partiellement une nécessité développementale : on les trouve chez les plus jeunes enfants, mais aussi chez les enfants les plus âgés. En revanche, les deux procédures régressives de requête, par geste et par simple mot, appellent une interprétation différente : les valeurs finales sont très nettement plus basses que les valeurs initiales, ce qui indique qu'à la fin du parcours ces modes d'expression transitionnels ont été clairement supplantés par les moyens linguistiques plus conventionnels et élaborés qui les concurrencent. Enfin, les deux procédures régressives d'organisation discursive, emploi du prénom et du pronom *moi* seul pour référer à la personne propre, obtiennent des valeurs finales nettement plus hautes que les valeurs initiales, particulièrement basses (cela en accord avec la complexité de leur fonction). Ces formes non canoniques de référence à la personne, si elles sont normalement appelées à disparaître au profit de l'emploi du pronom personnel *je*, sont donc encore largement en usage chez les enfants les plus âgés de l'échantillon. Leur fréquence

³⁴ A3a 'abandon du propos' : valeur initiale 37%, valeur finale 20% ;

A6a 'rupture du thème de l'échange' : valeur initiale 44%, valeur finale 38% ;

B1b 'expression d'une émotion par un gémissement' : valeur initiale 81%, valeur finale 88% ;

B2b 'expression d'une requête par un geste de désignation' : valeur initiale 67%, valeur finale 15% ;

B2c 'expression d'une requête par un simple mot' : valeur initiale 78%, valeur finale 10% ;

B4b 'assertion par un simple mot' : valeur initiale 44%, valeur finale 48% ;

C1a 'usage du prénom pour référer à la personne propre' : valeur initiale 22%, valeur finale 64% ;

C1b 'usage du pronom *moi* seul pour référer à la personne propre' : valeur initiale 11%, valeur finale 44%

d'emploi à la fin de l'étude est d'ailleurs comparable à celle des formes verbales transitionnelles agrammaticales documentées dans le développement de la grammaire, ce qui témoigne de la cohérence d'ensemble du processus de mise en place du système linguistique.

6.2. Mise en perspective et discussion des résultats

L'examen du développement pragmatique n'ayant pas de correspondant dans le CDI ou ses adaptations, la mise en relation des résultats obtenus avec le DLPF sera faite principalement avec les perspectives ouvertes par les recherches de production naturelle.

La précocité des échanges langagiers

Les recherches sur les interactions parents-enfants durant les premières années de vie, menées le plus souvent selon des approches fonctionnalistes, soulignent tout à la fois la précocité des échanges conversationnels et l'impact de ces échanges sur l'acquisition du langage. Dès les premiers mois de la période préverbale, le bébé est engagé avec sa mère dans des expériences interactionnelles fondamentales telles que les épisodes d'attention conjointe (Tomasello 2003) ou les « formats d'interaction » (Bruner 1983), qui sont des séquences d'échanges ritualisées dans lesquelles l'enfant apprend petit à petit à interpréter les comportements de la mère, à distinguer entre un énoncé qui attend ou n'attend pas de réponse (par l'intonation, par exemple), ou à entrer dans la réciprocité des échanges et des tours de parole. La relation dialogique trouve ainsi un ancrage très précoce dans les échanges conversationnels avec les parents – bien avant l'apparition du langage formel. Celui-ci, en retour, bénéficie largement de ces situations d'interaction : des recherches de plus en plus nombreuses s'attachent à montrer le rôle de l'interaction et du *feedback* maternel sur différents aspects de l'acquisition langagière - vocabulaire, formes verbales, utilisation des pronoms, etc. (Chouinard & Clark 2003 ; Clark 2004 ; Veneziano 2000/03, 2005, 2010 ; Clark 2018).

Il n'est pas étonnant dans ces conditions que les capacités de participation aux échanges langagiers examinées dans le DLPF s'avèrent globalement très précoces – ce registre est le plus précoce des trois registres pragmatiques. Le score relatif global de 0.60 à 18 mois et de près de 0.90 à partir de 30 mois atteste du niveau très élevé des performances dans ce domaine, déjà largement acquis au début de l'étude. Ce résultat est cohérent avec l'idée que ces capacités sont à la base des acquisitions langagières. Cependant, l'étude permet aussi de moduler cette vision en soulignant, d'une part, qu'il existe une importante variation

entre enfants jusque vers deux ans, et d'autre part qu'il existe certains décalages subtils dans le développement des différentes capacités et sous-capacités examinées.

Parmi celles-ci, une place à part est à donner à l'intelligibilité des messages. Mobilisant pour partie des habiletés de type phonologique, elle apparaît dans nos données comme la plus précoce de toutes les capacités de participation aux échanges langagiers (score relatif de 0.78 à 18 mois, 0.98 à 30 mois, 1.00 à 42 mois). Dans une étude menée avec le SELEFT4, une version très abrégée du DLPF Version 4 destinée aux enseignants et administrée à 303 enfants âgés de 36 à 47 mois (Labrell, Dellatolas, Griffini & Lalande 2013), les auteurs ont retenu l'intelligibilité comme un bon indicateur de repérage des difficultés langagières des enfants de cet âge. Dans cette étude, près de 9% des enfants ont été identifiés comme ayant un problème d'intelligibilité (réponse positive à un seul des trois items), et ces enfants étaient aussi ceux qui avaient des scores de vocabulaire, grammaire et pragmatique (réduite ici aux capacités de demande d'information) significativement plus bas que les autres. La différence de fréquence des problèmes d'intelligibilité chez les enfants de quatre ans testés avec le SELEFT4 et chez les enfants les plus âgés de l'étude de référence du DLPF, un peu étonnante, peut être liée aux différences d'échantillonnage et de méthode (le SELEFT4 est un questionnaire court rempli par les enseignants). Quoi qu'il en soit, il est intéressant que l'item d'intelligibilité apparaisse dans l'étude SELEFT4 comme un bon révélateur des difficultés générales de langage pour les enfants autour de quatre ans, d'autant plus que, comme on l'a vu, l'intelligibilité est en principe assurée avant 30 mois pour la grande majorité des enfants.

Parmi les autres capacités de participation aux échanges langagiers assurées à 30 mois, on peut retenir : l'attention à autrui sous ses formes réceptives (regarder l'interlocuteur, écouter jusqu'au bout), l'adaptation à la situation de communication sous ses formes simples (répéter sa demande), l'aptitude à répondre de façon appropriée à des demandes simples (par l'action ou par *oui* ou *non*), la capacité à prendre l'initiative de l'échange et même la capacité à maintenir le thème de l'échange. Cela conforte l'idée que les ressorts initiaux du dialogue, s'enracinant dans les premières interactions et proto-conversations, sont la gestion de l'attention, l'apprentissage des demandes et réponses, l'initiative et le suivi de l'échange. Comme on l'a vu, d'autres capacités prennent un peu plus de temps ou sont un peu plus difficiles à mettre en œuvre : relancer l'interaction en demandant des éclaircissements, reformuler sa phrase pour capter l'attention de l'interlocuteur, respecter le tour de parole de celui-ci, enrichir le thème de l'échange... Selon K. Karmiloff et A. Karmiloff-Smith (2003), c'est vers l'âge de quatre ans que « l'enfant est capable de répondre à la plupart des questions de manière appropriée, et vers l'âge de cinq ans (qu') il maîtrise l'art d'engager une

conversation assez bien structurée, et de l'entretenir » (op. cité : p. 170). Si l'étude du DLPF donne des résultats apparemment plus optimistes, il ne faut pas oublier que les capacités documentées sont simples ou le sont sous des formes simples, qui plus est rapportées par les parents. Comme le soulignent ces mêmes auteurs, le rôle primordial de l'adulte dans les conversations avec les jeunes enfants est trompeur et peut laisser croire que ceux-ci sont plus compétents qu'ils ne le sont en réalité. Ainsi, les conversations des jeunes enfants entre eux sont loin d'être aussi riches, manquant notamment de *feedback* (des énoncés qui répondent et relancent la conversation) et de participation nourrie rebondissant dans des échanges ultérieurs. L'apprentissage de l'art du dialogue prendra encore de longues années...

La diversité des actes de langage et de leur expression

Comme la participation aux échanges langagiers, l'expression des intentions de communication et des actes de parole est ancrée dans les interactions de l'enfant avec son entourage. Les recherches pionnières dans ce domaine de la pragmatique (Dore 1974 ; Bates, Camaioni & Volterra 1975 ; Halliday 1975) ont souligné la précocité des proto-impératifs et proto-déclaratifs qui remplissent les deux fonctions de base du langage chez le tout jeune enfant - exprimer une demande et désigner un objet sur lequel est attirée l'attention. Elles ont montré aussi que les productions enfantines avaient des fonctions différenciées et identifiables bien avant de prendre une forme linguistique canonique. Plusieurs études sur le français, qui ont contribué à inspirer le DLPF, ont analysé comment les actes de langage émergeaient et se diversifiaient dans les productions spontanées des enfants et comment ceux-ci, pour les différencier, utilisaient progressivement les ressources complémentaires de la prosodie et de la grammaire (Marcos 1991, 1997 ; Bassano & Mendes-Maillochon 1994, 1995 ; Mendes-Maillochon 1996). Ainsi, les travaux de I. Mendes-Maillochon et D. Bassano sur le développement des modalités de phrases entre 14 et 30 mois ont trouvé dès 14-15 mois des énoncés exclamatifs (expression des désirs et émotions), injonctifs (demandes d'attention, requêtes) et déclaratifs (dénominations, descriptions), ces derniers largement les plus fréquents. Les énoncés interrogatifs (questions), en revanche, ne sont apparus que vers l'âge de 18 mois et sont restés les moins nombreux (pour une synthèse récente, voir Hickmann & Bassano 2016).

Le score relatif global regroupant les capacités d'utilisation du langage examinées par le DLPF affiche à 18 mois un niveau non négligeable de performances (0.35), ce qui s'accorde avec l'idée d'une émergence de ce domaine antérieure à 18 mois – et donc précoce. L'analyse des différentes capacités montre que quatre des cinq actes de parole sont déjà

réalisés par une part appréciable des enfants à 18 mois : l'expression des désirs et émotions (score relatif de 0.77 à 18 mois, 1.00 à 30, 0.96 à 42 mois), la demande d'objet ou requête (0.49 à 18 mois, 0.66 à 30 mois, 0.61 à 42 mois), la demande d'information (0.30 à 18 mois, 0.82 à 30 mois, 0.98 à 42 mois) et l'assertion simple (0.28 à 18 mois, 0.74 à 30 mois, 0.84 à 42 mois). Seule la fonction de rapport ou explication d'événement n'est pas observée à 18 mois et n'est réalisée que par les trois quarts des enfants à la fin de l'étude (0.02 à 18 mois, 0.51 à 30 et 0.73 à 42 mois).

Les actes de langage de base : expression des émotions, requêtes, assertions simples.

La capacité à exprimer des désirs et émotions telle que documentée dans le DLPF s'avère être l'une des plus basiques des capacités pragmatiques, partagée par les trois-quarts des enfants dès 18 mois. Bien que les actes expressifs soient reconnus comme l'un des cinq actes illocutoires primitifs (avec les assertifs, les engageants, les directifs et les déclaratifs, cf. Searle 1972), ils ont été peu examinés dans les recherches sur l'acquisition. En accord avec les résultats du DLPF, l'étude des productions d'un enfant français entre 14 et 30 mois (Bassano & Mendes-Maillochon 1995) trouve que 25% à 30% des énoncés produits entre 14 et 18 mois sont exclamatifs et souligne qu'il s'agit d'une fonction très précocement réalisée. Cela n'est pas étonnant dans la mesure où ce type d'acte, ancré dans le registre émotionnel, peut se contenter de moyens d'expression linguistiques ou pré-linguistiques élémentaires, tels qu'intonations, interjections, mots ou phrases simples.

Les actes de demande (ou directifs) et les assertifs ont davantage retenu l'attention. Les analyses classiques voient dans ces deux actes la manifestation de fonctions fondamentales du langage se distinguant chez l'enfant vers 18 mois : ainsi, Halliday (1975) oppose les énoncés pragmatiques, destinés à obtenir une réaction d'autrui, aux énoncés appelés « mathématiques », catégorisant l'environnement, et Bates et ses collègues (1975) opposent les impératifs aux déclaratifs. Bassano et Mendès-Maillochon (1994, 1995) observent aussi ces deux types d'énoncés, appelés déclaratifs et injonctifs, en bonne fréquence dès 14-15 mois. Les résultats du DLPF concernant la demande d'objet et l'assertion simple sont compatibles avec de telles données. Comme on l'a vu, dès 18 mois, la grande majorité des enfants expriment spontanément des requêtes et près de la moitié des commentaires sur les objets, ce qui indique que ces deux fonctions sont disponibles bien plus précocement. Jusque vers deux ans, les enfants utilisent principalement des procédés transitionnels tels que geste de pointage ou simple mot, qui diminueront quand seront utilisées des formulations phrastiques plus élaborées. Ce développement traduit tout à la fois l'ancrage pré-linguistique

de ces actes de parole et leur évolution vers des formulations langagières élaborées impliquant l'acquisition du vocabulaire et de la syntaxe.

Les questions. Qu'en est-il des demandes d'information – ou questions ? Selon D. Bassano et I. Mendes-Maillochon (1995), la demande d'information serait une modalité secondaire par rapport aux modalités primaires que sont l'assertion, l'exclamation et l'injonction. De fait, les résultats du DLPF montrent des différences de fonctionnement notables entre les deux types de demande – d'objet et d'information. Tandis que pour les demandes d'objet les enfants peuvent recourir à des moyens déictiques – et ils le font largement jusque vers deux ans, ils doivent nécessairement utiliser le langage pour les demandes d'information. Dès le début tributaires du développement linguistique et cognitif, les questions, on l'a vu, portent d'abord sur l'identité des choses et des personnes et sur le lieu des événements pour gagner ensuite en abstraction en touchant aussi au moment et à la cause des événements. De façon intéressante, ce sont les demandes d'information que le SELEFT4 (Labrell, Dellatolas, Griffini & Lalande 2013) a retenu comme indicateur représentatif de la compétence pragmatique. L'étude menée auprès d'enfants âgés de 36 à 47 mois montre des performances inférieures à celles recueillies pour cette tranche d'âge avec le DLPF (ainsi, pour l'aptitude générale à poser des questions, les pourcentages sont de 64% à 86% avec le SELEFT4, alors qu'ils sont de 95% à 100% avec le DLPF). Comme l'étude du DLPF, l'étude SELEFT4 fait état de performances un peu inférieures pour les questions sur la cause que pour les autres questions dans la tranche d'âge examinée. Cependant, les résultats du DLPF suggèrent l'existence de particularités de développement subtiles puisque jusque vers 36 mois, avant que la tendance ne s'inverse, les questions sur la cause tendent à être plus fréquemment produites que les questions sur le moment, ce qui souligne l'intérêt de suivre précisément le développement sur plusieurs années.

L'explication et les actes de langage tardifs. La fonction de rapport ou explication d'événements partage avec la demande d'information le fait de nécessiter des moyens linguistiques pour s'exprimer, en même temps que le statut de démarche cognitive relativement complexe. Il n'est pas surprenant que cette forme sophistiquée de commentaire sur le réel, mobilisant des moyens lexicaux, syntaxiques et discursifs élaborés, soit dans nos données la plus tardive des capacités : non observée à 18 mois, elle n'est réalisée par la plupart des enfants qu'après trois ans. Généralement étudiée chez des enfants plus âgés, l'explication est considérée comme une démarche tardive même par les travaux qui en examinent l'émergence. Ainsi, en concordance avec nos résultats, l'étude longitudinale du corpus d'une enfant entre 23 et 38 mois (Canut 2008) ne trouve que les prémisses de

procédés explicatifs qui se développeront au cours des années suivantes. Les procédés explicatifs ne sont pas les seuls à devoir se développer bien après quatre ans. Au-delà des fonctions et formes simples documentées par le DLPF, les enfants, pour acquérir la maîtrise pragmatique dans le domaine des actes de langage, devront y intégrer bien d'autres fonctions, comme la promesse, ils devront diversifier la gamme des formes linguistiques, par exemple, celles des demandes indirectes, et prendre la distance nécessaire pour adapter leur registre de langue à l'interlocuteur (Bernicot 1992, 2000/03 ; Laval 1999). Comme l'apprentissage du dialogue, celui des actes de langage est une affaire de longue haleine qui va se poursuivre jusqu'à l'adolescence.

La complexité des capacités d'organisation discursive des messages

Au-delà de la production de phrases, la construction de discours, dont le récit est la forme le plus étudiée chez l'enfant, constitue selon K. Karmiloff et A. Karmiloff-Smith (2001 : 175) « l'une des dernières étapes sur le chemin escarpé qui mène à l'acquisition du langage ». Pour construire un discours, l'enfant doit apprendre à se positionner en tant que locuteur, à enchaîner les phrases les unes aux autres et à utiliser de façon appropriée des outils linguistiques tels que marqueurs de temps, articles, pronoms ou conjonctions, qui assurent au discours cohérence et cohésion. Dans le discours, les marqueurs linguistiques trouvent leur ancrage non seulement dans le contexte extralinguistique – l'ici et maintenant de la situation – mais aussi et surtout dans le contexte intralinguistique du discours lui-même. Les recherches pionnières dans ce domaine, portant principalement sur la production de récits en condition expérimentale, ont montré que les fonctions discursives ne sont pas pleinement maîtrisées par les enfants avant six ou sept ans, ou même dix ans (Karmiloff-Smith 1979 ; voir les synthèses de Hickmann 2000/03, Hickmann, Schimke & Colonna 2015). Les travaux encore trop peu nombreux qui examinent cette question dans des données de production naturelle chez les tout jeunes enfants cherchent maintenant à déterminer comment s'amorce cet apprentissage complexe et sous quels aspects émergent les capacités discursives.

L'acquisition des capacités d'organisation discursive des messages telles qu'examinées par le DLPF se déroule exactement dans la fenêtre temporelle ciblée. Le score relatif global (0.05 à 18 mois, 0.63 à 30 mois, 0.85 à 42 mois) atteste que ces capacités, non présentes à 18 mois, émergent plus tardivement que les deux autres registres de capacités pragmatiques et se développent plus lentement. Cependant, à la fin de l'étude et à l'instar des deux autres registres, elles présentent un haut niveau de performances et peu de variation interindividuelle, ce qui indique qu'elles sont maîtrisées par la plupart des enfants. En outre,

les résultats montrent une très bonne homogénéité de développement entre les quatre scores qui constituent ce registre : référence aux personnes, référence au temps des événements, enchaînement de phrases et procédés discursifs. Malgré un léger avantage pour la référence aux personnes et, à partir de 24 mois, pour l'enchaînement de phrases, les quatre scores progressent de façon synchrone.

La référence aux personnes, et tout particulièrement à la personne propre en tant que sujet du discours, est l'un des thèmes les plus étudiés, inspiré par les travaux du linguiste E. Benveniste (1966). Les études de corpus sur la production précoce indiquent qu'entre 18 et 30 mois les enfants francophones utilisent des marqueurs variés pour se désigner eux-mêmes (absence de forme, *filler* préverbal, prénom, pronoms *il/elle, moi, tu, je*) tandis qu'entre 30 et 38 mois l'emploi du *je* se stabilise en même temps que les autres marqueurs tendent à disparaître (Morgenstern 2006 ; Salazar Orvig & Morgenstern 2015). Ces observations sont conformes aux résultats concernant les trois procédés documentés pour référer à la personne propre dans le DLPF. Dans nos données, les trois procédures coexistent ; les procédures transitionnelles, prénom et pronom *moi*, prédominent jusqu'à 30 mois et diminuent ensuite en même temps que le pronom *je* devient prédominant. Toutefois, l'emploi du prénom en auto-référence reste fréquent jusqu'à 42 mois dans les données du DLPF, alors que dans les quatre corpus examinés par A. Salazar Orvig et A. Morgenstern (2015), il n'est utilisé par les enfants après 30 mois que pour s'auto-désigner dans des photos ou vidéos. L'emploi du prénom pour référer à soi-même chez les jeunes enfants est souvent interprété comme la réplique de cet emploi dans le discours des parents. Le développement systématique du pronom de 1^{ère} personne *je* pour se désigner comme sujet et locuteur va de pair avec le développement des pronoms de 2^{ème} et 3^{ème} personnes, et signe l'appropriation du système adulte des rôles discursifs. Celle-ci va aussi de pair avec l'appropriation de la référence au temps pour les formes simples du présent, passé et futur.

L'emploi approprié des procédés anaphoriques est l'autre versant très étudié de la construction du discours. La cohésion discursive est assurée par des marqueurs linguistiques dont l'une des fonctions est d'indiquer le statut de l'information, en particulier la distinction entre l'information nouvelle et l'information ancienne (Karmiloff-Smith 1979 ; de Weck 1991 ; Hickmann 2000/03). Un référent nouveau ou inconnu doit être introduit en français par un nom précédé de l'article indéfini alors qu'un référent ancien ou déjà connu doit être introduit ou maintenu par un déterminant défini ou un pronom (dans nos exemples : « *Il y a un chat et un chien. Le chat griffe le chien* », « *Le chien a trouvé une balle. Il joue avec* »). La question de savoir quand les enfants sont capables de manipuler cette distinction est

débatue. L'étude du DLPF indique que le contraste de l'article défini/indéfini et l'emploi du pronom anaphorique, tout comme d'ailleurs la procédure de thématisation (« *C'est le chat qui a crevé mon ballon* »), commencent à apparaître vers 25 mois, sont produits par 50% des enfants à 30 mois et par 90% à la fin de l'étude, suivant une progression synchrone. Ces résultats vont dans le sens des recherches récentes qui analysent la production spontanée et trouvent que les enfants encodent précocement dans leurs énoncés - entre 2 et 3 ans - l'opposition nouveau/ancien : dès lors qu'ils produisent des articles indéfinis et définis, ils les utilisent de manière appropriée pour exprimer ce contraste (De Cat 2004 ; 2013 ; Rozendal & Baker 2008 ; Bassano 2015), et ils préfèrent utiliser un pronom plutôt qu'un nom pour évoquer un référent déjà mentionné (Allen, Skarabela & Hughes 2008 ; Salazar Orvig & Morgenstern 2015). Il ne faudrait cependant pas surestimer ces capacités discursives précoces qui, si elles sont bien réelles, ne représentent que le début de l'acquisition. Dans les situations familières d'interaction où l'enfant commence à produire des petits discours, il n'est pas confronté aux conditions complexes – par exemple des situations de savoir non partagé par l'interlocuteur - qu'il aura à gérer par la suite pour planifier et concevoir des discours étendus. Plus encore que dans les autres registres de la pragmatique, le chemin de l'apprentissage sera long, et il faudra attendre des années pour que les enfants parviennent à la pleine maîtrise de leurs compétences pour produire des récits bien structurés, équilibrant cohérence et cohésion.

CHAPITRE V

RELATIONS ENTRE LES TROIS DOMAINES LANGAGIERS ET COHÉRENCE DE L'OUTIL

Comme indiqué précédemment, le DLPF couvre trois domaines essentiels du langage (vocabulaire, grammaire, communication). Les résultats correspondant à ces trois domaines ont été présentés séparément dans les chapitres précédents. Nous proposons maintenant des analyses statistiques un peu plus sophistiquées dans le but d'étudier les relations entre ces trois domaines, d'avoir une vue d'ensemble et de mettre en évidence la cohérence de l'outil. Après avoir indiqué le mode de sélection des variables d'intérêt, nous présenterons dans **la section 1** une synthèse descriptive de ces variables ainsi que l'étude des relations entre elles, puis, dans **la section 2**, une analyse multidimensionnelle prenant en compte ces variables dans leur ensemble.

Section 1. Description des variables d'intérêt et étude des corrélations

Sélection et étude descriptive

La première opération a consisté à retenir, parmi les différents scores calculés et présentés dans les chapitres précédents, ceux représentant au mieux chacun des trois domaines. Il s'agit des scores bruts évoqués dans les chapitres précédents. Pour le vocabulaire, nous avons retenu quatre scores bruts qui sont respectivement le nombre d'items paralexicaux, de noms, de prédicats et de mots grammaticaux, en excluant le score total qui serait ici redondant. Pour ce qui est de la grammaire, nous avons retenu également quatre scores bruts : les deux principaux scores de morphologie, nombre de formes nominales et nombre de formes verbales régulières et les deux scores de complexité, le premier indiquant l'emploi ou non de structures complexes et le deuxième renvoyant à l'utilisation ou non de phrases complexes. N'ont pas été retenus le score des formes verbales particulières ni celui des formes verbales erronées, considérés comme secondaires. Enfin, pour la communication, nous avons

simplement retenu les trois scores bruts correspondant aux trois sections de cette partie du DLPF : participation aux échanges langagiers, utilisation du langage et organisation des messages.

Nous disposons ainsi de 11 scores qui sont les 11 variables retenues pour les 517 enfants constituant notre population d'étude. Nous donnons les noms des 11 variables avec le code sous lequel elles sont désignées dans les tableaux et graphiques qui suivent :

Vocabulaire : 'Items para-lexicaux' [PARALEX], 'Noms' [NOMS], 'Mots prédicatifs' [PREDIC], 'Mots grammaticaux' [MGRAM]

Grammaire : 'Formes nominales' [FORNOM], 'Formes verbales régulières' [FORVERB], 'Structures complexes' [STRUCPX], 'Phrases complexes' [PHRACPX]

Communication : 'Échanges langagiers' [ECHLANG], 'Utilisation du langage' [UTILANG], 'Organisation des messages' [ORGMESS]

De l'étude descriptive de ces variables réalisée dans les chapitres précédents (voir Chapitre II, III et IV) on retiendra ici les éléments suivants :

- Les scores des 11 variables augmentent avec l'âge, ce qui indique un accroissement du vocabulaire, une maîtrise croissante de la morphologie et de la complexité des énoncés et l'acquisition progressive des capacités langagières de communication.
- La variabilité interindividuelle est importante et, en outre, varie elle-même au cours du développement, de façon différente selon les variables. Dans le domaine du vocabulaire la variabilité ne cesse d'augmenter avec l'âge pour trois des scores lexicaux ('Noms', 'Mots prédicatifs' et 'Mots grammaticaux'), traduisant une grande disparité dans les rythmes d'acquisition. Elle est stable pour le score 'Items para-lexicaux'. Dans la grammaire, pour le score 'Formes nominales' la variabilité augmente d'abord jusqu'à 26 mois puis tend à diminuer. En revanche elle augmente légèrement avec l'âge pour les scores 'Formes verbales régulières' et 'Phrases complexes'. Pour le score 'Structures complexes', on observe une augmentation de la variabilité interindividuelle jusqu'à 30 mois, puis une diminution avec des variations du simple au double d'un mois sur l'autre, indiquant une très forte disparité des performances au cours de l'acquisition. Enfin, dans le domaine de la communication, la variabilité diminue pour deux des trois scores de pragmatique ('Échanges langagiers' et 'Utilisation du langage') alors que pour le score 'Organisation des messages', elle augmente jusque vers 32 mois avant de diminuer.

Que signifie le fait que la variabilité interindividuelle augmente ou diminue au cours du développement ? Il est couramment admis que les performances d'un enfant diffèrent d'un mois à l'autre, ce qu'on appelle habituellement le développement. Mais la variabilité

interindividuelle dont il est question ici est celle entre enfants d'un même âge. Exprimé autrement, cela revient à dire que les enfants d'un même âge ne sont pas au même niveau d'acquisition. Si tous les enfants d'un même âge étaient au même niveau d'acquisition, cette variabilité serait faible, voire nulle à l'âge considéré et tout au long de la période d'acquisition considérée. Ainsi on a évoqué le fait que la variabilité du score d'items para-lexicaux était stable tout au long de la période 18-42 mois. Cela signifie que, alors que le score d'items para-lexicaux s'accroît (légèrement) avec l'âge entre 18 et 42 mois, les enfants sont à chaque mois à peu près au même niveau de production de ces items. Il y a, bien sûr, des différences entre enfants à un mois donné, mais ces différences restent légères. Cette stabilité de la variabilité du score d'items para-lexicaux peut aussi être en partie due au fait que l'acquisition de ces éléments va stagner à partir d'un certain âge, les autres acquisitions l'emportant largement. Pour la variable 'échanges langagiers', la variabilité diminue entre 18 et 42 mois pour n'être plus que le quart de ce qu'elle était au début. Que signifie une telle diminution ? Le score d'échanges langagiers augmente entre 18 et 42 mois – du moins jusque vers 30 mois – alors que la variabilité ne fait que diminuer. Les enfants se « regroupent » progressivement. On assiste à une sorte d'effet plafond : les enfants se retrouvent à peu près au même niveau à partir de trente mois.

Après ce rappel sur les variables retenues, nous nous intéresserons aux relations entre ces variables.

Corrélations : première exploration globale

Nous commencerons notre analyse par l'examen des relations entre ces 11 variables en distinguant les relations entre variables d'un même domaine des relations entre variables de domaines distincts. Ces relations sont représentées par ce qui est désigné en statistique par le terme de corrélation. Rappelons qu'une corrélation, dans le cas où elle est forte, indique une covariation entre deux variables, exprimant au mieux une relation de dépendance éventuelle mais en aucun cas une relation causale. Nous disposons pour ces 11 variables de 55 corrélations rassemblées dans un tableau appelé matrice de corrélations (Tableau 7).

En considérant la matrice des corrélations (voir Tableau 7), nous observons des corrélations très fortes, en l'occurrence, pour la majorité d'entre elles, supérieures à 0.700 (44 sur 55). Nous nous intéressons ici à l'intensité des corrélations et non au fait qu'elles soient significatives (ou non). Étant donné le nombre d'individus ($n=517$), toutes ces corrélations sont significatives. En revanche, elles n'ont pas toutes la même intensité. Nous remarquons que la variable ECHLANG ('échanges langagiers') est celle qui a les corrélations les plus

faibles avec les autres variables retenues. L'examen des valeurs de cette variable montre qu'elles sont déjà élevées à 18 mois (moyenne = 11 sur 18), augmentent avec l'âge et atteignent une moyenne de 16 à 42 mois. La variation est donc beaucoup moins forte pour cette variable et cela atténue les corrélations avec les autres variables. Tout se passe comme si la mesure se faisait trop tard, l'acquisition des échanges langagiers étant déjà assez bien en place à 18 mois.

Tableau 7. Matrice des corrélations entre les 11 variables retenues pour l'analyse globale.

	PARALEX	NOMS	PREDIC	MGRAM	FORMNOM	FORMVERB	STRUCPX	PHRACPX	ECHLANG	UTILANG	ORGMES
PARALEX	1.000										
NOMS	0.870	1.000									
PREDIC	0.835	0.968	1.000								
MGRAM	0.825	0.935	0.961	1.000							
FORMNOM	0.794	0.806	0.762	0.748	1.000						
FORMVERB	0.798	0.874	0.872	0.880	0.766	1.000					
STRUCPX	0.781	0.862	0.842	0.847	0.795	0.821	1.000				
PHRACPX	0.724	0.875	0.897	0.895	0.646	0.838	0.804	1.000			
ECHLANG	0.585	0.541	0.511	0.498	0.596	0.556	0.524	0.415	1.000		
UTILANG	0.783	0.776	0.727	0.716	0.784	0.748	0.741	0.631	0.767	1.000	
ORGMES	0.828	0.896	0.874	0.874	0.838	0.854	0.908	0.811	0.599	0.832	1.000

Les corrélations dans chaque domaine

Ces fortes corrélations peuvent être constatées dans chaque domaine. Ainsi, les quatre scores de vocabulaire sont très corrélés entre eux, indiquant une très grande homogénéité des mesures entre elles. Il y a une certaine logique dans les accroissements concomitants de l'acquisition des items para-lexicaux, des noms, des prédicats et des mots grammaticaux : ces fortes corrélations viennent l'attester. Les quatre scores de grammaire sont également corrélés entre eux. Ce sont les formes nominales qui sont le moins corrélées avec les autres, tandis que les formes verbales sont très corrélées avec la complexité. Ainsi, formes nominales et formes verbales régulières sont acquises simultanément et se développent avec l'âge, étayant l'acquisition des structures et phrases complexes. Les scores de communication sont eux aussi fortement corrélés entre eux, mis à part le score 'Échanges langagiers', qui présente en particulier une corrélation plus faible (0.599) avec le score d'organisation des messages. Nous avons déjà évoqué la situation de la variable 'Échanges langagiers' : on peut considérer qu'il s'agit d'un composant précoce dans le développement du langage, d'où ses corrélations faibles avec les autres variables.

Ces résultats ne sont pas triviaux. Ils indiquent une très forte consistance interne de chaque domaine de cet outil qu'est le DLPF.

Les corrélations entre domaines

Examinons maintenant les corrélations entre variables de domaines distincts et d'abord les corrélations entre vocabulaire et grammaire. Comme le montre le Tableau 7, les corrélations entre les scores de vocabulaire et les scores de grammaire sont très fortes, toutes supérieures à 0.724.

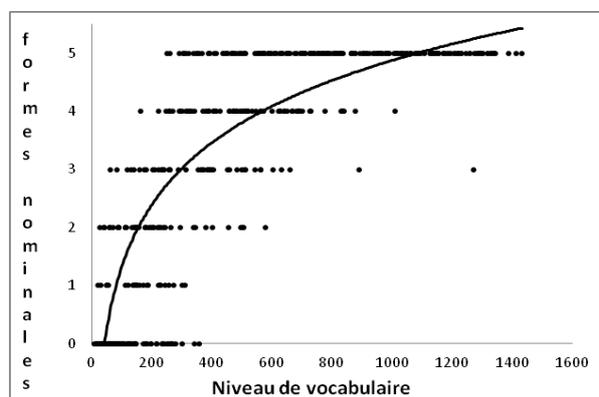


Figure IV.1a

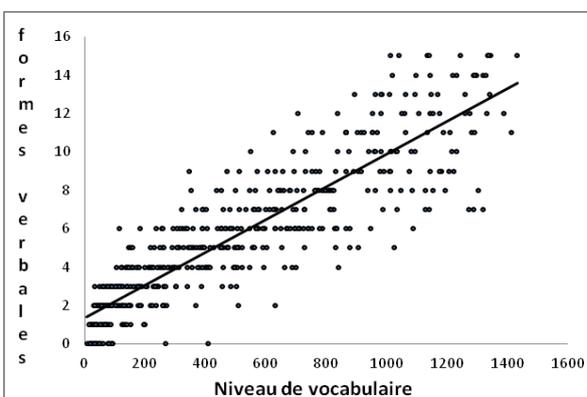


Figure IV.1b

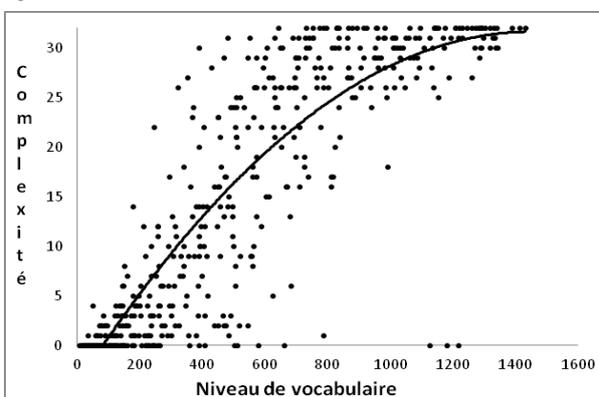


Figure IV.1c

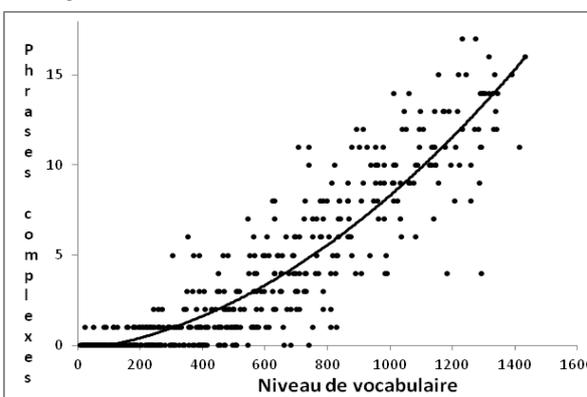


Figure IV.1d

Figure IV.1. Diagrammes de liaison entre le niveau de vocabulaire et les scores de grammaire

Les mesures d'acquisition de vocabulaire ne peuvent être confondues avec celles d'acquisition des formes grammaticales et de la complexité syntaxique. Bien sûr, le développement du vocabulaire autorise celui de phrases plus longues, donc plus complexes et l'absence de relation serait étonnante. Si l'on remplace les quatre scores de vocabulaire par leur total, on peut alors représenter les liaisons entre le *niveau de vocabulaire* et chacun des scores de grammaire (cf. figure IV.1). Comme le montrent les quatre diagrammes, il y a une liaison forte entre le *niveau de vocabulaire* et chaque score de grammaire. Ces liaisons ne sont pas linéaires, excepté pour les formes verbales. Nous avons représenté pour chaque liaison la courbe qui ajuste au mieux le nuage de points. Considérons les deux derniers diagrammes (figures IV.1c et IV.1d). Ils illustrent la liaison entre le *niveau de vocabulaire* et le niveau de grammaire représenté ici par le score de complexité et celui des phrases complexes. Ces deux

diagrammes montrent bien que chacun des scores de grammaire s'accroît avec l'augmentation du vocabulaire. Ce résultat est à rapprocher de celui établi par l'étude princeps du CDI (Bates, Dale & Thal 1995).

De même, les corrélations entre les scores de vocabulaire et ceux de communication sont très fortes (>0.716), sauf pour le score d'échanges langagiers. Nous avons déjà vu que cette variable a une évolution particulière entre 18 et 42 mois : sa variabilité diminue, ce qui rend sa corrélation avec les autres variables moins systématique. Les corrélations entre cette variable 'échanges langagiers' et les quatre scores de vocabulaire sont nettement moins fortes, sans être pour autant négligeables.

En traçant les trois diagrammes de liaison entre le *niveau de vocabulaire* et chaque score de communication, on observe des liaisons, non linéaires, mais bien marquées. Comme précédemment, nous avons représenté la courbe qui ajuste au mieux le nuage de points.

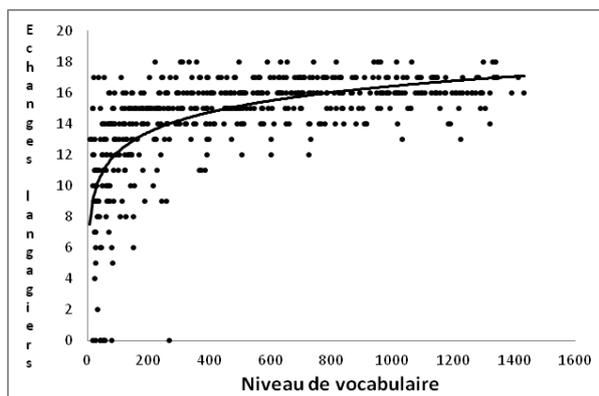


Figure IV.2a

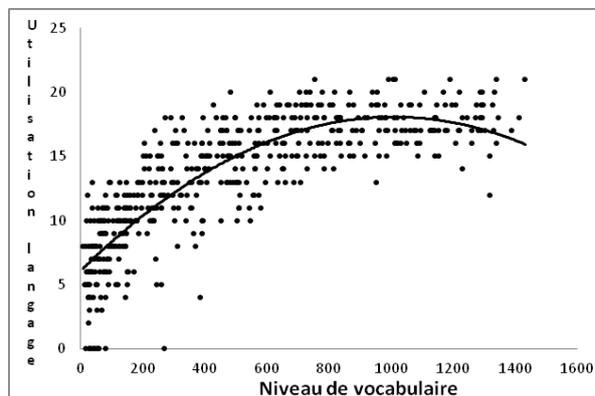


Figure IV.2b

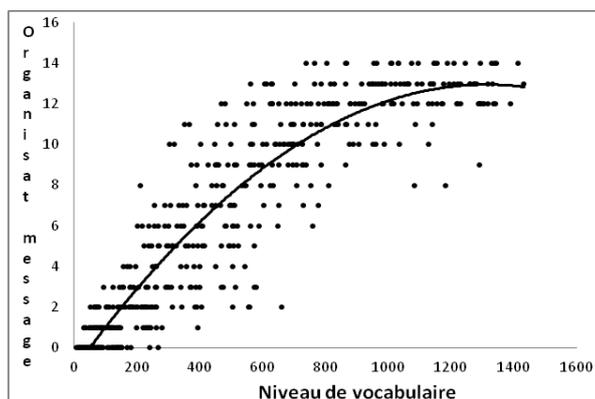


Figure IV.2c

Figure IV.2. Diagrammes de liaison entre niveau de vocabulaire et scores de communication

La figure IV.2a montre bien que la très grande majorité des enfants a un score d'échanges langagiers supérieur à 10 (sur 18). On trouve donc des enfants ayant un score élevé d'échanges langagiers avec un niveau de vocabulaire qui peut être de 300 ou 400 mots, alors

que d'autres enfants, au même niveau d'échanges langagiers, mais plus âgés, ont un niveau de vocabulaire de 1200 mots. La dépendance entre les deux variables est donc faible. En revanche, les deux autres diagrammes illustrent bien la liaison entre le niveau de vocabulaire et l'utilisation du langage, d'une part (figure IV.2b), et l'organisation des messages, d'autre part (figure IV.2c). La liaison est plus marquée dans le cas de cette dernière.

Enfin les corrélations entre les scores de grammaire et ceux de communication sont elles aussi fortes, restriction faite, toujours, pour le score d'échanges langagiers. Pour illustrer ces liaisons, nous avons tracé les trois diagrammes représentant la relation entre le score de complexité et chacun des scores de communication, en incluant la courbe qui ajuste au mieux le nuage de points (figure IV.3). Quand nous examinons la relation entre le score de complexité et celui des échanges langagiers (figure IV.3a), nous constatons que la très grande majorité des individus a un score élevé en échanges langagiers (supérieur à 12 sur 18), d'où le rassemblement des points dans la partie supérieure du graphique : la liaison entre les deux variables est faible, comme le traduit la corrélation. En ce qui concerne la relation entre le score de complexité et celui d'utilisation du langage (figure IV.3b), la liaison est un peu plus forte mais le graphique montre bien que l'utilisation du langage peut être bonne avec un score de complexité moyen.

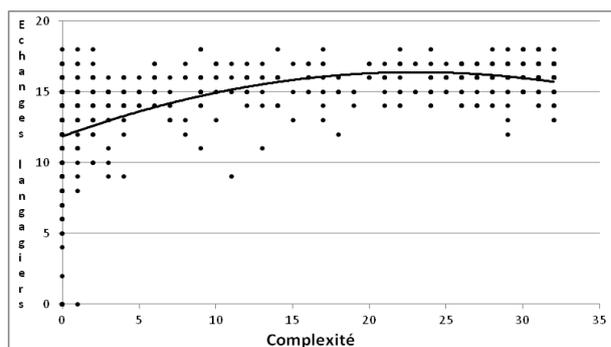


Figure IV.3a

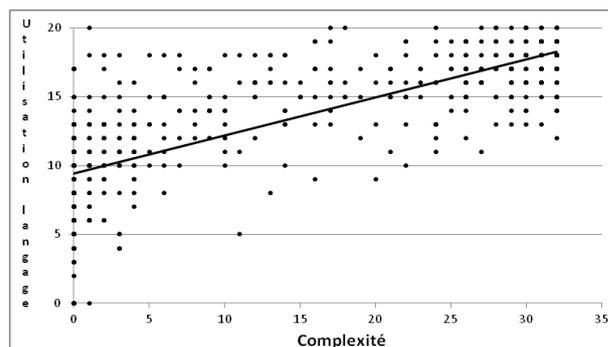


Figure IV.3b

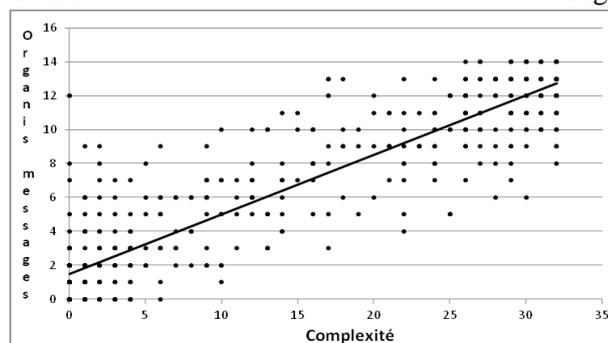


Figure IV.3c

Figure IV.3. Diagrammes de liaison entre score de complexité et scores de communication

Enfin, la liaison entre le score de complexité et celui d'organisation des messages est nettement plus régulière, comme l'illustre le graphique (figure IV.3c). Aux scores faibles de complexité correspondent des scores faibles d'organisation des messages, et cette correspondance se maintient aux valeurs moyennes et fortes des deux variables. La corrélation est forte.

Pour conclure sur les corrélations

En conclusion de cette étude descriptive des corrélations, nous soulignerons la très forte consistance interne observée pour chaque domaine. À cela s'ajoutent de très fortes liaisons entre les trois domaines : ainsi, vocabulaire, grammaire et communication s'acquièrent en liaison les uns avec les autres. Ces corrélations fortes entre domaines sont aussi l'indication d'une très bonne validité interne de l'outil. Les corrélations entre les 11 variables, toutes positives et fortes, laissent envisager une structure très consistante qui devrait pouvoir se résumer facilement. On peut cependant noter la place à part, dans le domaine de la communication, du score d'échanges langagiers, qui est le moins bien corrélé avec l'ensemble des autres scores. Cela est sans doute à mettre en rapport avec le fait que, comme on l'a vu dans le chapitre IV, les capacités de participation aux échanges langagiers représentent des capacités de base très précoces dans la mise en place du langage : elles sont déjà largement installées à 18 mois et leur progression est pratiquement achevée vers 30 mois. Ces particularités contrastent avec les autres scores, qui se développent de façon nettement plus homogène dans la fenêtre temporelle étudiée, 18 – 42 mois.

Section 2. Analyse multidimensionnelle

Dans cette seconde section, nous allons essayer de condenser les données retenues, c'est-à-dire les résumer au mieux en perdant le moins d'information possible. Pour ce faire, nous allons utiliser une méthode, en l'occurrence l'analyse géométrique des données, ici représentée par une analyse en composantes principales. Le principe de ce type d'analyse est de transformer le tableau de données, ici assez conséquent (517 individus et 11 variables), en un nuage de points. Chaque individu est représenté par un point dans un espace, les coordonnées du point étant les 11 scores qui caractérisent l'individu. L'espace ainsi défini est

un espace à 11 dimensions, bien sûr non représentable. Le but de l'analyse est de résumer cet espace par un espace de dimension inférieure tout en perdant le moins d'information possible.

Premiers résultats

Le premier résultat de l'analyse en composantes principales concerne l'importance des dimensions construites pour ajuster le nuage des 517 individus. Ce nuage a une variance, ici facile à connaître. Dans la mesure où les 11 variables sont sur des échelles différentes, une première étape de l'analyse consiste à centrer et réduire les variables, c'est-à-dire à les ramener à une même moyenne (ici 0) et à une même dispersion (ici une variance de 1). De ce fait, la variance du nuage qui est la somme des variances des 11 variables vaut ici tout simplement 11.

L'importance relative des axes construits dans l'analyse est donnée sous la forme de variances (appelées ici valeurs propres) et de pourcentages. Ainsi nous pouvons constater (cf. Tableau 8) que pour la première dimension, la variance des individus vaut 8.8, soit 80% de la variance totale. La deuxième variance, la plus importante, vaut dix fois moins (0.88, 8%). Comme il s'agit de résumer les données et de pouvoir représenter le nuage des variables comme celui des individus dans un espace de faible dimension, nous voyons qu'en prenant les deux premières dimensions nous avons 88% de la variance totale. Nous pouvons considérer qu'avec ces deux dimensions nous avons un bon résumé de l'ensemble. Nous sommes ainsi passé de 11 variables initiales à deux variables construites, appelées variables principales et correspondant aux axes principaux ou factoriels.

Tableau 8. Valeurs propres et pourcentages de variance.

Numéro	Valeur propre	Pourcentage	Pourcentage cumulé
1	8.801	80.0	80.0
2	0.879	8.0	88.0
3	0.347	3.2	91.2
4	0.246	2.2	93.4
5	0.176	1.6	95.0
6	0.158	1.4	96.4
7	0.143	1.3	97.7
8	0.102	0.9	98.6
9	0.071	0.6	99.3
10	0.056	0.5	99.8
11	0.022	0.2	100.0

Espace des variables

Il s'agit maintenant d'interpréter les deux dimensions retenues. Dans ce type d'analyse, les coordonnées des variables initiales sur les axes sont également les corrélations de ces variables avec les axes. Le premier axe est un axe général : les 11 variables initiales sont très fortement corrélées avec cet axe (cf. Tableau 9), à l'exception du score d'échanges langagiers (ECHLANG). Si nous examinons les contributions des variables initiales à cet axe, elles sont différentes mais variant de 8,4% à 10,5%, à l'exception du score d'échanges langagiers dont la contribution est faible (4,9%). En d'autres termes, cet axe est un condensé de 10 variables sur les 11 et peut être considéré comme un axe de performance globale. On pourrait le qualifier plus justement de facteur global d'« acquisition ». Rappelons que cet axe représente à lui seul 80% de la variance globale.

Le deuxième axe est d'importance moindre (8%). Il est caractérisé d'abord par le score d'échanges langagiers (ECHLANG). C'est la seule variable à avoir une corrélation forte avec cet axe (-0.677) et une contribution de 52% à la variance de l'axe. Deux autres variables peuvent être prises en considération du fait de leur contribution : le score de phrases complexes (PHRACPX) et le score d'utilisation du langage (UTILANG) dont les contributions sont respectivement 12,5% et 17%.

Sur le graphique (cf. figure IV.4) nous constatons que toutes les variables sont du même côté (positif) de l'axe 1 (horizontal). Cela tient au fait que toutes les corrélations entre ces variables initiales sont du même signe, ici toutes positives. Cela est aussi une indication que cet axe représente un facteur global.

Tableau 9. Coordonnées et contributions des variables initiales.

Libellé de la variable	Coordonnées		Contributions	
	Axe 1	Axe 2	Axe 1	Axe 2
Para lexicaux	0.900	-0.056	9.2	0.4
Noms	0.963	0.138	10.5	2.2
Prédicats	0.949	0.209	10.2	5.0
Mots grammaticaux	0.942	0.223	10.1	5.6
Formes nominales	0.869	-0.170	8.6	3.3
Formes verbales	0.921	0.090	9.6	0.9
Structures complexes	0.913	0.081	9.5	0.7
Phrases complexes	0.877	0.332	8.7	12.5
Échanges langagiers	0.654	-0.677	4.9	52.2
Utilisation du langage	0.860	-0.389	8.4	17.2
Organisation des messages	0.951	-0.013	10.3	0.0

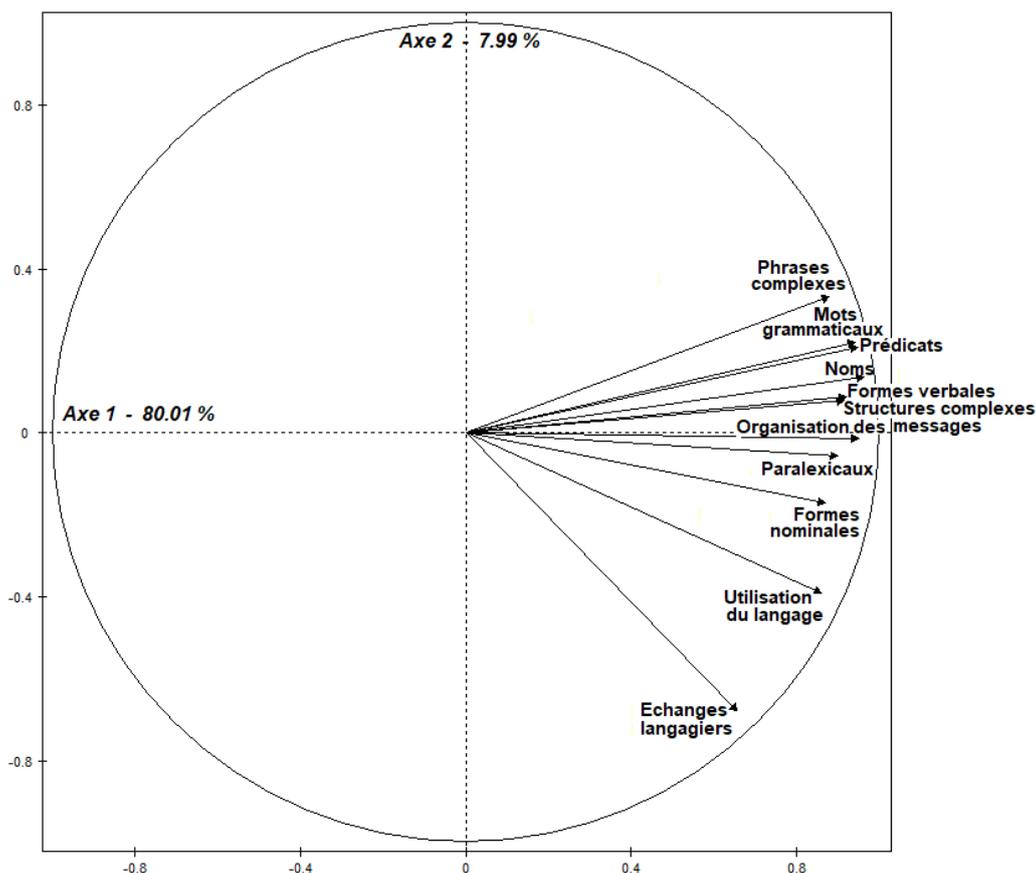


Figure IV.4. Plan des deux premiers axes de l'ACP : nuage des variables

Pour ce qui est du deuxième axe, nous constatons une opposition entre le score 'phrases complexes' (du côté positif en haut) et les deux scores de communication 'utilisation du langage' et 'échanges langagiers' (du côté négatif en bas). Les corrélations entre le score de phrases complexes et les deux scores de pragmatique sont parmi les plus faibles. Cet axe est un axe spécifique, en l'occurrence spécifique des échanges langagiers. On a vu précédemment que cette variable est un peu à part du fait de sa valeur élevée à 18 mois, de son accroissement faible et de la diminution de sa variabilité entre 18 et 42 mois.

En conclusion, l'espace à deux dimensions, parfaitement représentable, est un bon résumé de l'ensemble des données (88% de la variance totale). Ainsi sont mises en évidence une première dimension générale (80% de la variance totale), dimension de performance globale et une deuxième dimension (8% de la variance totale) plus spécifique et caractérisée par le score d'échanges langagiers. Cette interprétation est à compléter avec l'examen du nuage des individus.

Espace des individus

Examinons maintenant le nuage des individus (cf. figure IV.5). Ce nuage a la forme d'une parabole très ouverte vers le haut et s'étirant le long du premier axe (horizontal). Nous avons vu que ce premier axe est un axe général de performance : ici les individus situés à gauche sur ce premier axe sont ceux ayant les scores les plus faibles, ceux situés à droite sur ce même axe ont les scores les plus élevés. Considérons la coordonnée d'un individu sur le premier axe comme synthétisant sa performance globale au DLPF, sur la base des 11 variables retenues. Si nous calculons la corrélation entre les coordonnées des individus sur le premier axe et l'âge de ces mêmes individus, cette corrélation vaut 0.858. Elle est donc très élevée. Les scores les plus faibles correspondent aux enfants les plus jeunes (18-20 mois) et les scores les plus élevés aux enfants les plus âgés (40-42 mois). Ce premier axe correspond donc au développement de l'acquisition du langage. C'est pourquoi nous l'appelons axe de performance ou encore facteur d'« acquisition ».

Le deuxième axe est un axe spécifique. Nous avons vu que dans l'espace des variables, cet axe est spécifique de la variable 'échanges langagiers'. En examinant le nuage des individus, nous pouvons observer que des individus ont une coordonnée positive sur ce deuxième axe : il y a aussi bien des sujets jeunes (à gauche sur le graphique) que des sujets plus âgés (à droite sur le graphique). Les autres sujets ont une coordonnée négative. La corrélation entre les coordonnées des individus sur ce deuxième axe et le score d'échanges langagiers (ECHLANG) vaut -0.677.

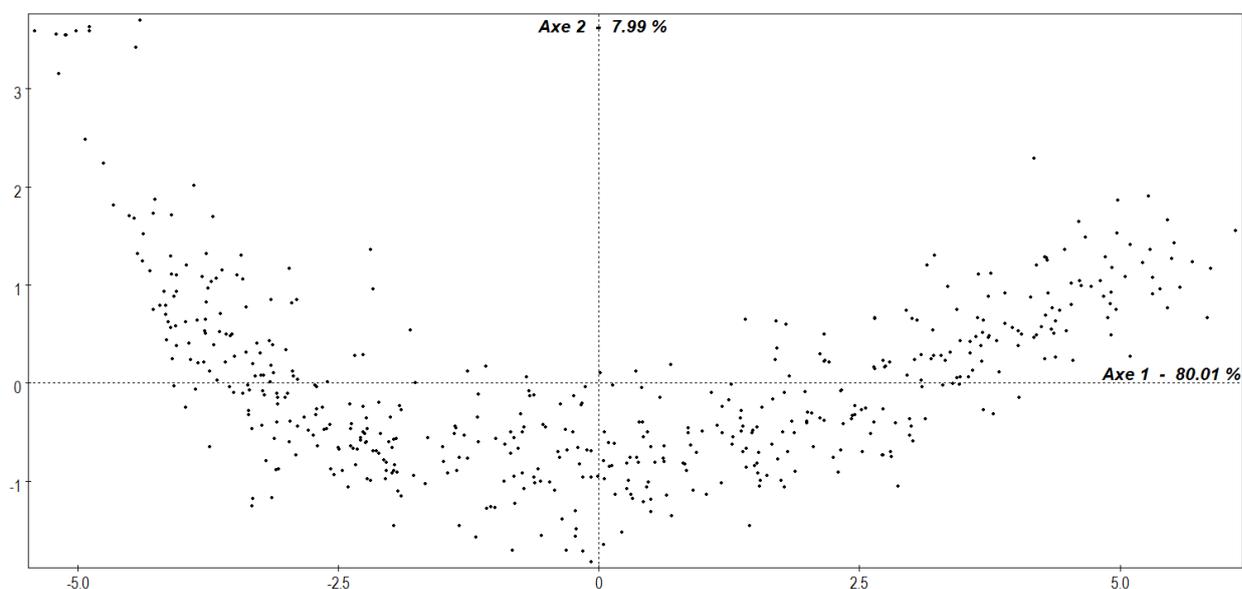


Figure IV.5. Plan des deux premiers axes de l'ACP : nuage des individus

Analyse du nuage des individus marqués selon la Version du DLPF

En distinguant les individus en fonction de la Version à laquelle ont répondu les parents, on peut déterminer quatre groupes. Sur le nuage des individus dans le plan des deux premiers axes (voir figure IV.6), on a différencié ces quatre groupes et pour chacun on a dessiné son ellipse de concentration³⁵.

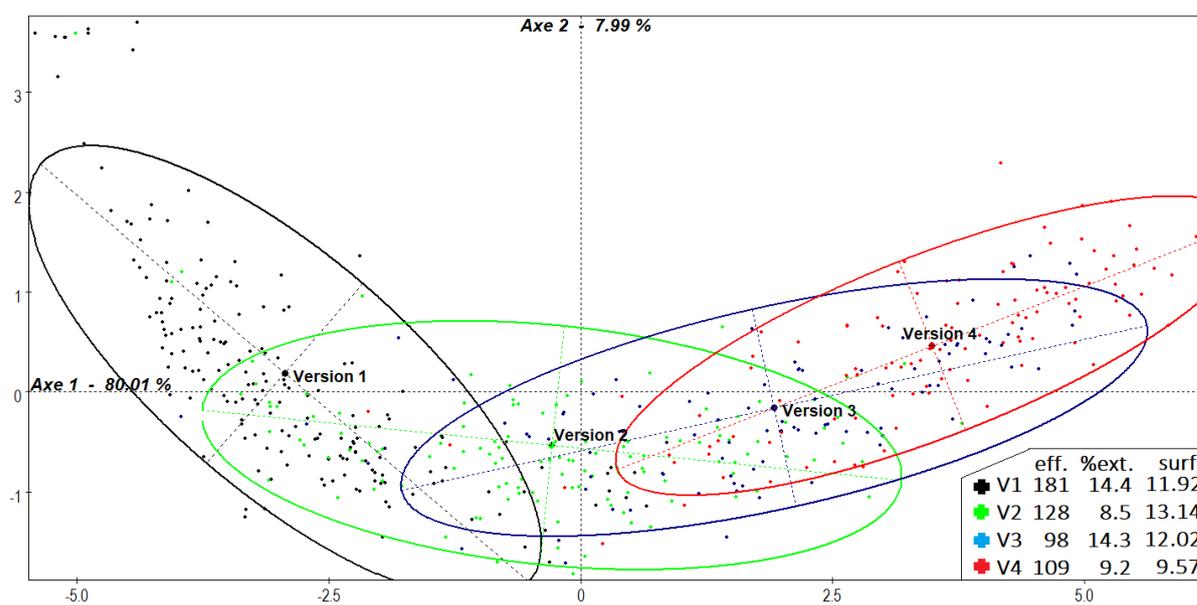


Figure IV.6. Nuage des individus marqués selon la version du DLPF

On observe ainsi (Figure IV.6) que les enfants de la Version 1 (en noir) sont situés à gauche sur l'axe 1 (horizontal) et ceux de la Version 4 (en rouge) à droite sur ce même axe. Les quatre groupes correspondant aux quatre versions sont ordonnés sur ce premier axe. C'est là un résultat tout à fait logique puisque ce premier axe est un axe de performance globale et que les quatre versions sont progressives. Mais on peut également observer qu'il y a un certain recouvrement entre les groupes. Certains enfants de la Version 2 sont à l'intérieur de l'ellipse de concentration de la Version 1, alors que d'autres, toujours de la Version 2, sont dans les ellipses des Versions 3 ou 4. En examinant les variances des individus par Version, on remarque que ce sont les Versions 2 et 3 qui ont les plus grandes variances sur le premier axe. Et si on considère le plan des deux premiers axes, ce sont encore ces deux Versions qui ont les plus grandes variances (voir Tableau 10). C'est là un indice de la grande variabilité interindividuelle déjà évoquée pour ces variables dans les chapitres précédents.

³⁵ L'ellipse de concentration d'un nuage est un résumé géométrique de ce nuage (Le Roux, 2014, pages 118 et 310).

Tableau 10. Variance des individus pour chacune des versions.

	Version 1	Version 2	Version 3	Version 4
Axe 1	1.621	3.018	3.434	2.473
Axe 2	1.294	0.386	0.413	0.560
Plan 1-2	2.915	3.404	3.847	3.033

Pour conclure sur l'analyse multidimensionnelle

Les résultats de l'analyse multidimensionnelle nous permettent de considérer que le DLPF a une bonne consistance interne : fortes corrélations entre les différents indicateurs retenus, caractère quasi unidimensionnel (premier axe à 80%). Par ailleurs cette analyse a permis de bien mettre en évidence l'importance du facteur âge que ce soit au niveau individuel (corrélations fortes entre la variable âge et les coordonnées des individus sur le premier axe) ou au niveau des différentes versions du DLPF. Elle permet aussi de voir qu'il y a un certain recouvrement entre les versions, ce dernier aspect montrant l'importante variabilité interindividuelle.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Système complexe, structuré et créatif, le langage est une propriété *définitoire* de l'espèce humaine. À travers leur diversité, les différentes langues du monde ont en commun de produire du sens en articulant les trois niveaux de la sémantique, de la syntaxe et de la pragmatique. La sémantique établit un système de liens conventionnels, c'est-à-dire symboliques et arbitraires, entre les signes et les signifiés, entre les mots et les concepts référant aux objets du monde. La syntaxe organise la combinaison des signes en ensembles plus larges selon des règles abstraites, celles de la grammaire, ouvrant à la créativité illimitée du langage. La pragmatique assure l'intentionnalité de la communication et permet l'échange social et le discours. C'est la conjonction de ces trois dimensions développées à un haut degré de sophistication qui fait la singularité du langage humain, le distinguant des systèmes de communication animaux même les plus élaborés, par exemple ceux des primates non humains tels les singes vervets dernièrement très étudiés (Crommelinck & Lebrun 2017).

Comment l'enfant met-il en place ce système complexe au cours des premières années de sa vie ? Comment s'installent et s'articulent les capacités lexicales, grammaticales et pragmatiques au cœur de ce système symbolique ? Et comment repérer et caractériser les éventuelles difficultés rencontrées au cours de cet apprentissage ? Telles sont les questions auxquelles nous espérons avoir contribué à répondre dans cet ouvrage, en présentant l'étude de référence du DLPF. L'intérêt des réponses apportées tient à la fois à la nature de l'outil et à celle de l'étude. Rappelons que, comme précisé au Chapitre I, le DLPF est un questionnaire à faire remplir par les parents, dans la tradition du CDI anglo-américain de Fenson et ses collègues, le *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories* (1993/2003). Il s'agit donc d'un outil facile d'emploi, permettant une évaluation indirecte du langage des jeunes enfants - pour lesquels les instruments directs, tels que tests et batteries d'épreuves, sont d'un usage limité. Le DLPF se distingue d'autres questionnaires parentaux par deux

atouts majeurs : son large empan développemental et sa richesse thématique, documentant les trois dimensions du lexique, de la grammaire et de la pragmatique. L'étude de référence, qui a porté sur un échantillon total de 517 enfants tout-venant âgés de 18 à 42 mois, a établi les performances relatives aux différents ensembles de capacités langagières ciblés par le questionnaire dans ces trois domaines. Ce faisant, elle répondait à un double objectif d'évaluation et de recherche : fournir le référentiel de l'outil en donnant aux utilisateurs les moyens d'une évaluation du langage à ses débuts, et contribuer à l'enrichissement des connaissances sur la dynamique de l'émergence et du développement langagier. La conclusion proposée maintenant synthétise les apports de l'étude dans ces deux directions.

Contribution à l'évaluation du langage à ses débuts

Les enjeux de l'évaluation. Le petit d'homme est préprogrammé pour apprendre à parler, à maîtriser une langue qui lui préexiste. L'acquisition du langage oral est ainsi un mixte de prédispositions ou contraintes innées inscrites dans les gènes de l'être humain et d'un apprentissage requérant obligatoirement l'interaction avec l'entourage qui fournit le modèle linguistique à acquérir. L'acquisition est d'autant plus facilitée qu'elle se situe dans une période de très grande plasticité cérébrale, durant laquelle le cerveau de l'enfant est en phase de maturation et peut se transformer de façon durable sous l'effet des interactions avec l'environnement. Cet apprentissage est largement implicite, surtout dans les toutes premières années, et l'étayage médiateur apporté par l'entourage n'a souvent pas besoin d'être conscient. Il peut le devenir, cependant, dans le cadre éducatif, pour alimenter au mieux les capacités d'apprentissage de l'enfant, ou au cas où celui-ci rencontrerait des difficultés plus ou moins sévères dans l'acquisition du langage.

On sait en effet qu'une bonne maîtrise du langage oral à l'école maternelle est un atout pour la scolarité à venir, l'épanouissement personnel et l'accès à la culture (Duncan, Dowsett et al. 2007). Ainsi, les recherches ont montré le lien direct des capacités langagières avec les capacités de lecture et d'écriture, dont l'apprentissage implique un recyclage neuronal de certaines des prédispositions naturelles au langage et à la vision (Dehaene 2007, 2011). En acquérant le langage oral, l'enfant construit une connaissance implicite des structures – mots, syllabes, phonèmes- qui, dans la lecture, seront mises en rapport avec le code visuel des lettres. Meilleure est cette connaissance et plus l'enfant manipule le langage durant ses premières années, mieux il sera préparé pour apprendre à lire et pour accéder à la culture.

L'évaluation du développement du langage oral à ses débuts représente donc un enjeu important. Elle est cependant loin d'être aisée, pour plusieurs raisons. Le développement est

rapide et multidimensionnel, puisque des changements cruciaux se produisent en une courte période, et en même temps dans les différents registres de la capacité langagière. En outre, bien que les tendances et l'ordre du développement soient assez généraux, il existe durant cette période de grandes différences entre les enfants quant au moment d'émergence et au rythme d'acquisition d'une capacité donnée, ce qu'on appelle la variabilité interindividuelle. Si l'ampleur de cette variabilité, établie d'abord pour les enfants anglo-américains par l'étude princeps du CDI (Fenson et al. 1994), défie l'idée d'un bioprogramme universel qui réglerait le développement langagier, ces différences ne sont pas alarmantes tant qu'elles restent dans les limites de la normale (Bates, Dale & Goodman 1995 ; Kail & Bassano 2000/03). Il est donc crucial de savoir avec une certaine précision quel est le niveau de langage attendu dans les trois domaines centraux du lexique, de la grammaire et de la pragmatique.

L'apport du DLPF et de son référentiel. Si d'autres outils indirects permettent un examen du lexique (par exemple l'IFDC, Kern & Gayraud 2010, qui s'adresse aux enfants entre 8 et 30 mois dans les domaines de la compréhension et production de mots et de l'émergence de la complexité), le DLPF est le seul à permettre aussi un examen approfondi de la grammaire et, ce qui est innovant, de la pragmatique. En outre, il est le seul à permettre cet examen des trois dimensions langagières non seulement aux étapes très précoces précédant l'âge de 30 mois, mais également au-delà de l'âge de 30 mois. L'étude de référence couvre ainsi de manière complète et homogène toute la période de mise en place du langage en incluant le début de la scolarisation à l'école maternelle, moment optimal pour l'évaluation.

Pour répondre aux objectifs de l'évaluation, nous avons établi un ensemble de quinze indicateurs généraux de développement qui permettent de situer le niveau de langage d'un enfant par rapport à ses pairs durant cette période, dans les trois domaines ciblés : cinq pour le lexique, sept pour la grammaire, trois pour la pragmatique. Ces indicateurs sont pour la plupart (à l'exception d'un indice établi en pourcentage) des scores donnant la moyenne et l'écart type des performances observées dans chaque groupe d'âge. Le développement du vocabulaire d'un enfant peut ainsi être apprécié au moyen du score global de production lexicale 'Vocabulaire total', correspondant au total de mots, et plus précisément au moyen des quatre scores catégoriels 'Items para-lexicaux', 'Noms', 'Mots prédicatifs' et 'Mots grammaticaux', correspondant chacun au nombre de mots produits dans la catégorie (Chapitre II). Le développement de la grammaire peut être évalué au niveau le plus élémentaire avec l'indice de base 'Combinaison de mots', qui donne le pourcentage d'enfants combinant des mots « quelquefois » ou « souvent » dans chaque groupe d'âge. Pour aller plus loin, le niveau de développement grammatical pourra être aussi apprécié au moyen des quatre scores de

morphologie qui donnent le nombre de ‘Formes nominales’, de ‘Formes verbales régulières’, de ‘Formes verbales particulières’, et de ‘Formes verbales erronées’, ainsi qu’au moyen des deux scores de complexité syntaxique qui renvoient, l’un à l’emploi des ‘Structures complexes’, et l’autre à celui des ‘Phrases complexes’ (Chapitre III). Enfin, le développement des capacités pragmatiques peut être apprécié au moyen des trois scores globaux qui structurent le domaine de la communication au plan conversationnel et discursif, ‘Participation aux échanges langagiers’, ‘Utilisation du langage’ et ‘Organisation des messages’ (Chapitre IV). Les recommandations fournies dans le *Guide de cotation* proposé en Annexe permettent de calculer aisément la valeur de chacun des quinze indicateurs et de les comparer aux valeurs de l’échantillon de référence. À nos yeux, ces quinze indicateurs apportent une vue d’ensemble complète et assez précise du niveau de langage attendu dans les trois domaines.

Cependant, l’utilisateur qui souhaite une appréciation plus globale peut se limiter à sept scores principaux : pour le lexique, le ‘Vocabulaire total’ ; pour la grammaire, les ‘Formes nominales’, les ‘Formes verbales régulières’ et les ‘Structures complexes’, qui donnent un bon aperçu de l’accès à la morphologie nominale et verbale et à la complexité syntaxique ; pour la pragmatique, les trois scores ‘Échanges langagiers’, ‘Utilisation du langage’ et ‘Organisation des messages’, qui renseignent sur les trois registres centraux de la communication. À l’inverse, l’utilisateur souhaitant une caractérisation plus précise, notamment pour le domaine pragmatique, pourra compléter son appréciation avec les scores partiels. Ceux-ci, établis en valeur moyenne seulement, renseignent sur des capacités spécifiques, telle la capacité à maintenir le thème de l’échange dans une conversation, l’expression des émotions ou encore la capacité à référer aux personnes de la situation de communication. La possibilité est donnée d’aller vers une caractérisation encore plus fine dans chacun des trois domaines, se situant au niveau des items spécifiques pour lesquels sont fournies les performances du groupe d’âge (par exemple, le pourcentage d’enfants produisant les formes de l’article au pluriel, *les/des*). C’est en effet une caractéristique de cette étude de référence que de donner accès à différents niveaux de précision dans l’évaluation, du plus global au plus détaillé.

La validité de l’outil est établie au Chapitre V, qui montre les très fortes corrélations entre les différentes variables que sont les principaux scores, indiquant une grande homogénéité des mesures entre elles – exception faite du score d’échanges langagiers, un peu moins bien corrélé avec les autres scores. Ces très fortes corrélations signent la bonne consistance interne de l’instrument. La consistance externe, quant à elle, ressort des bilans

présentés sur chacun des trois domaines, où sont discutés les principaux résultats de l'étude de référence du DLPF (Chapitres II, III, IV). Ces résultats s'avèrent tout à fait compatibles avec ceux obtenus par d'autres questionnaires parentaux, tels le CDI et l'IFDC, s'agissant des enfants d'âges comparables (18 à 30 mois) et des domaines comparables (le développement lexical et certains aspects du développement grammatical, comme la complexité). Pour les trois domaines, ils sont aussi en bonne cohérence avec les résultats des études de production naturelle, qu'ils permettent de généraliser ou de préciser.

Contribution à la connaissance : la dynamique de l'émergence et du développement

Les enjeux théoriques. Comme on l'a vu, l'acquisition du langage est un système complexe dont le développement repose sur de multiples déterminants. Comprendre ce développement est l'un des enjeux fondamentaux de la recherche en acquisition, pleinement assumé par les approches fonctionnalistes ou constructivistes qui s'efforcent de l'appréhender dans sa globalité : ainsi, les théories émergentistes et connexionnistes (Elman et al. 1996 ; MacWhinney 1999 ; Bates & Goodman 1999 ; Bates et al. 2003 ; MacWhinney & O'Grady 2015), les théories de l'apprentissage 'basé sur l'usage' ('*usage-based*', Tomasello 2003 ; Lieven 2016) et, avec un point de vue plus général, la théorie des systèmes dynamiques (van Geert 1991, 2010 ; Bassano & van Geert 2018).

Parmi les notions qui aident à comprendre le développement langagier précoce, le concept d'émergence occupe une place centrale. Ce concept, utilisé dans diverses disciplines et notamment en neurosciences, permet de rendre compte de l'apparition, dans un système naturel complexe, d'une propriété nouvelle, irréductible aux propriétés des constituants du système d'où elle provient. L'émergence implique ainsi un saut qualitatif, une rupture introduisant de nouvelles fonctions. Des exemples paradigmatiques sont données par l'émergence de la vie par rapport à la matière, ou de la conscience par rapport au cerveau : la vie est strictement déterminée par des processus physico-chimiques, mais elle est irréductible au physico-chimique, et la conscience provient des activités cérébrales tout en étant irréductible aux processus biophysiques et biochimiques qui définissent ces états cérébraux (Crommelinck & Lebrun 2017). Dans le domaine de l'acquisition du langage, la notion d'émergence est évidemment centrale pour répondre à la question de base « Comment le langage conventionnel peut-il apparaître vers la fin de la première année de vie de l'enfant ? » Pour les approches fonctionnalistes, le langage est ancré dans l'héritage biologique de l'espèce humaine, mais aussi dans le développement des capacités communicatives et cognitives générales. Le langage signifiant émergerait ainsi des puissantes capacités

d'apprentissage de l'enfant, telles que catégorisation, apprentissage statistique des régularités de la langue, reconnaissance de l'intention, capacités qui se mettent en place durant la première année de la vie grâce à l'interaction avec l'environnement (Bates et al. 2003 ; Tomasello 2003 ; Lieven 2016).

L'apparition des premiers mots conventionnels n'est pas le seul moment d'émergence dans l'acquisition du langage. Des changements qualitatifs majeurs se produisent tout au long du développement – telle l'apparition de la capacité à combiner des mots en phrases, ou des phrases en discours. Ces changements témoignent de l'émergence continue de nouvelles structures ou fonctions qui participent à l'élaboration progressive du système linguistique. Un exemple paradigmatique est celui de l'émergence de la grammaire, qui marque un saut qualitatif traduisant l'accès à un mode de fonctionnement nouveau, le mode combinatoire. La conception émergentiste explorée par E. Bates propose que la grammaire émerge en partie de l'apprentissage lexical, en d'autres termes d'un ensemble de capacités déjà acquises, ce qui place le développement grammatical sous la dépendance initiale du développement lexical. Les capacités grammaticales apparaissent ainsi dans une relation de continuité avec d'autres capacités, notamment lexicales, en même temps qu'elles représentent une rupture majeure, se manifestant souvent par des phénomènes de discontinuité, tels qu'explosions, régressions, variabilité accrue (Bates & Goodman 1999 ; Bassano et al. 2004 ; Bassano 2007 ; 2008b ; Labrell, van Geert et al. 2014).

La variabilité est une autre notion clé qui a transformé l'étude de l'acquisition du langage durant les dernières décennies. L'observation de la variation sous ses différentes formes met au défi la recherche des tendances générales du développement : variabilité interlinguistique reflétant la diversité des langues naturelles, variabilité interindividuelle reflétant la diversité des enfants qui acquièrent le langage, variabilité intra-individuelle reflétant la diversité des stratégies d'un même enfant. La recherche a montré que, loin d'être du « bruit », ces différentes formes de variation font partie intégrante du processus d'acquisition. Bien plus, elles sont informatives, représentant des fenêtres ouvertes sur les corrélats, les lieux critiques et les facteurs des changements développementaux (Bates, Dale & Thal 1995 ; Kail & Bassano 2000/03 ; Bassano & Van Geert 2007 ; Van Geert 2010).

Synthèse des apports de l'étude. L'étude de référence du DLPF donne une vue d'ensemble homogène et précise de l'acquisition durant la période de constitution du système linguistique, dans les trois domaines centraux où se font ces acquisitions – lexique, grammaire, pragmatique. La vue d'ensemble de chaque domaine est apportée par l'approche comparative utilisant les scores relatifs et par la synthèse établie dans le bilan de chacun des

chapitres II à IV, où les résultats sont discutés par rapport à l'état de la recherche dans chaque domaine. La synthèse générale proposée ici est transversale aux trois domaines, articulant les apports de l'étude aux concepts clés que nous venons de rappeler.

Émergence et progression des capacités langagières entre 18 et 42 mois : cohérence d'ensemble et décalages. Les quinze principaux indicateurs établis dans l'étude peuvent être considérés comme les variables d'un système complexe. L'étude montre que ces indicateurs progressent tous au cours du temps et se développent en cohérence les uns avec les autres, la plupart s'inscrivant dans la fenêtre temporelle examinée. L'analyse statistique (chapitre V) confirme cette homogénéité en établissant de très fortes corrélations entre les scores, non seulement à l'intérieur d'un même domaine, mais aussi entre domaines différents.

Cependant, au-delà de cette cohérence d'ensemble du développement langagier, l'étude fait également apparaître d'intéressants décalages dans l'émergence et le rythme de progression des différentes capacités. Pour certaines, les performances des enfants sont déjà élevées à 18 mois et ne progressent pas beaucoup. Ainsi, dans le domaine lexical, les items para-lexicaux sont sur-utilisés à 18 mois, occupant à cet âge une place prépondérante (plus de 25% du vocabulaire) qui diminue ensuite. Dans le domaine grammatical, la capacité à combiner des mots sous une forme sporadique apparaît précocement (à 18 mois, 40% des enfants combinent « quelquefois » des mots). Mais c'est dans le domaine pragmatique que l'on trouve l'exemple paradigmatique d'une capacité très précoce, préexistante aux observations : le score de participation aux échanges langagiers, représente un ensemble de capacités de base déjà bien installées à 18 mois et dont la progression est pratiquement achevée à 30 mois (c'est d'ailleurs le score le moins bien corrélé aux autres). Tel est le cas aussi, à moindre titre, du score d'utilisation du langage, en raison de la précocité de plusieurs des capacités qui le constituent, déjà très présentes à 18 mois : les aptitudes à exprimer des émotions, des requêtes, des assertions simples.

D'autres capacités, qu'on peut considérer comme prototypiques de cette période d'acquisition, se développent très exactement dans la fenêtre temporelle 18-42 mois : les processus d'acquisition s'enclenchent au cours des premiers mois et sont achevés à la fin de la période. Tel est le cas, dans le domaine lexical, des catégories de prédicats et de mots grammaticaux, très peu présentes dans le vocabulaire des enfants de 18 mois et atteignant à 42 mois leurs proportions maximales dans le questionnaire. Dans le domaine grammatical, la morphologie nominale et les structures complexes ont cette évolution paradigmatique, de même que les capacités d'organisation des messages dans le domaine pragmatique. Les deux autres groupes de capacités grammaticales, morphologie verbale et phrases complexes,

présentent une variante de cette évolution : elles émergent au cours de la période examinée, mais un peu plus tardivement que les capacités prototypiques, et elles n'ont pas achevé leur progression à 42 mois.

Ces décalages font ainsi apparaître la précocité d'émergence de certaines composantes de la capacité langagière, comme les éléments para-lexicaux pour le vocabulaire, la participation aux échanges langagiers pour la communication, ou la combinaison sporadique de mots, précurseur de la combinatoire grammaticale productive. Il y a tout lieu de penser que ces capacités de base, ancrées dans la communication pré-linguistique, servent de déclencheurs dans l'élaboration du système linguistique et sont les marchepieds permettant qu'émergent à leur tour les capacités centrales, telles l'utilisation des noms et des verbes et de leur morphologie, la complexité syntaxique et l'organisation des messages. Les capacités les plus simples jouent un rôle dans l'émergence des capacités plus complexes au sein d'un même domaine, mais aussi et plus encore d'un domaine à l'autre. L'analyse des corrélations entre domaines (chapitre V) va dans ce sens en établissant que les scores de grammaire, de même d'ailleurs que les scores de communication, sont fortement corrélés au score de vocabulaire total. Ces observations s'accordent avec l'idée que le développement d'un certain stock lexical est une condition nécessaire -mais non suffisante- pour l'émergence de la grammaire (Bates & Goodman 1999). Les relations de dépendance entre variables sont vraisemblablement bidirectionnelles (cf. Labrell, van Geert et al. 2014), du moins à partir d'un certain point du développement, où la variable émergente agit en retour sur les variables qui ont contribué à son émergence (par exemple, le développement grammatical va aider à l'enrichissement du lexique et des échanges langagiers). Interprétés dans la perspective des systèmes dynamiques, les décalages temporels entre les différentes capacités, associés à la cohérence d'ensemble, reflètent ainsi la profonde continuité du développement.

Phénomènes de non linéarité : explosions, fluctuations, régressions, variabilité interindividuelle. La continuité fondamentale sous-jacente à l'acquisition du langage est compatible avec l'observation des discontinuités qui se manifestent au niveau du comportement – explosions, fluctuations et régressions, variabilité, etc.- et que notre étude s'est attachée à cerner.

Des ruptures de rythme ont pu être observées dans la progression des principaux scores des trois domaines. Des explosions, précédées d'une phase d'accroissement lent, se produisent de façon concomitante (aux environs de 20 mois) dans la production du vocabulaire, dans la combinaison de mots, et dans les capacités correspondant aux trois scores pragmatiques. Des explosions similaires se produisent quelques mois plus tard pour les scores

‘Formes nominales’ (22 mois) et ‘Structures complexes’ (25 mois), mais ne semblent pas avoir lieu pour les scores ‘Formes verbales régulières’ et ‘Phrases complexes’ qui augmentent de façon plus régulière. Les explosions sont des phénomènes classiquement observés dans le domaine lexical et grammatical, révélant des réorganisations sous-jacentes, par exemple la prise de conscience que tous les mots ont un sens et qu’ils doivent se combiner entre eux. D’autres ruptures se produisent plus tardivement au cours du développement. Elles se repèrent à des fluctuations locales se manifestant par un pic d’accroissement accompagné d’une régression temporaire. Ainsi, pour le score ‘Vocabulaire total’, trois zones de fluctuations ont été détectées, l’une à 25-27 mois, une autre à 32-34 mois et la dernière, plus dispersée et chaotique, de 36 à 42 mois. Pour le score ‘Structure complexes’, des fluctuations ont été repérées à 32-34 mois et 36-42 mois, et pour le score ‘Organisation des messages’, à 27-32 mois, 31-35 mois et 36-42 mois. La question se pose de savoir si tous les pics d’accroissement observés sont statistiquement significatifs. Cette question demande un examen complexe qui sort du cadre de cet ouvrage, mais une analyse préliminaire sur le vocabulaire confirme deux zones majeures d’accélération significative pour ce score, à 25-27 mois et à 38 mois³⁶.

Les régressions temporaires sont à distinguer de l’évolution régressive à long terme de certains items, dits « items régressifs », dont la fréquence commence par augmenter avant de diminuer ensuite plus ou moins lentement (voir les chapitres III et IV). L’exemple prototypique dans le domaine de la grammaire est celui des formes verbales du participe passé ou de l’infinitif employé seul (**papa parti*), formes agrammaticales transitionnelles destinées à terme à disparaître une fois le système linguistique arrivé à maturité. Dans le domaine pragmatique, les items régressifs, comme la rupture du thème de l’échange ou le geste de désignation pour exprimer une requête, ne sont pas nécessairement des formes incorrectes, mais témoignent plutôt d’un degré insuffisant d’adaptation à la communication sociale et à ses conventions. De façon générale, les items régressifs correspondent à des étapes de transition ou procédures de relais dans la mise en place du système linguistique, participant à ce titre à la dynamique du développement.

Une importante variabilité interindividuelle a été mise en évidence dans les scores principaux des trois domaines. L’étude n’a pas seulement fait apparaître qu’il existait de grandes différences dans les performances des enfants de même âge. Elle a aussi montré que l’ampleur de cette variation n’était pas constante mais changeait au cours du temps, en fonction de l’âge des enfants, autrement dit de l’état de développement du langage. La

³⁶ Nous remercions Paul van Geert pour cette analyse statistique. Un article est en cours de préparation.

variabilité augmente pour certains scores, comme le vocabulaire total, et diminue pour d'autres, comme les échanges langagiers ou l'utilisation du langage. D'une manière générale, les périodes de plus forte variabilité sont en correspondance avec les périodes de plus forte augmentation du score et avec les pics d'accélération de la progression. Cette relation entre pics d'accélération et pics de variabilité est compréhensible. Aux moments d'accélération, ce sont les enfants les plus avancés qui progressent plus vite, creusant l'écart avec les moins avancés. Quand la progression se ralentit ou, atteignant son point d'achèvement, s'arrête pour les plus avancés, les moins avancés récupèrent leur retard : la variabilité diminue et peut devenir quasi nulle si l'acquisition est réalisée pour tous. Selon l'approche des systèmes dynamiques, les différents phénomènes de discontinuité - pics d'accélération, régressions, fluctuations, pics de variabilité- sont des indicateurs de non linéarité. Ils mettent en évidence les moments critiques du développement, périodes de transition où se produisent dans le système des changements qualitatifs et des réorganisations (van Geert 1991 ; Bassano & van Geert 2007, 2018 ; Labrell, van Geert et al. 2014 ; Blijd-Hoogewys & van Geert 2017).

Limites de l'étude et perspectives

Comme tout instrument, l'outil possède des limites, certaines volontairement assignées. Ainsi, le DLPF ne documente pas la compréhension, ni le développement de la phonologie, et les capacités testées restent assez simples, en particulier dans le domaine pragmatique. Ces limitations sont liées à l'objectif général de centration sur la période de constitution du système linguistique. En outre, et comme tout questionnaire parental, il a les inconvénients de ses avantages - un recueil de données indirect reposant sur les parents, méthode discutée au chapitre I et validée au chapitre V en ce qui concerne le DLPF.

Parmi les limites qui concernent l'étude proprement dite, la principale est certainement celle de l'échantillon. Si le nombre total d'enfants sur l'ensemble de la période examinée est respectable et si le minimum de 15 par groupe d'âge a été respecté, chaque groupe n'est pas aussi fourni que nous l'aurions voulu, en particulier dans la deuxième partie de la période pour laquelle les recrutements sont plus difficiles (après 31 mois quatre groupes ne comportent que 15 enfants). En outre, la représentativité de l'échantillon n'est pas parfaite, puisque les questionnaires qui nous sont revenus proviennent surtout de classes socio-économiques moyennes ou supérieures. Un renforcement du nombre des données serait évidemment souhaitable pour établir des normes assurées. Par ailleurs, l'étude a montré que certaines des capacités examinées, en particulier dans le domaine pragmatique, se mettaient en place avant 18 mois. Pour ces capacités, il serait donc pertinent de commencer

l'investigation avec des enfants plus jeunes, de même que pour d'autres capacités, notamment dans le domaine grammatical, il serait pertinent de poursuivre l'enquête au-delà de 42 mois. Enfin, les analyses et traitements auxquels nous nous sommes limités à dessein pour cette étude de référence sont loin d'avoir épuisé la richesse des données et des thématiques. Par exemple, l'analyse des performances reste globale, se fondant la plupart du temps sur le critère d'une « réponse positive » qui ne distingue pas entre les niveaux d'une réussite « quelquefois » ou « souvent » réalisée. L'analyse de la variabilité interindividuelle reste générale, n'examinant pas la dimension classique des différences entre garçons et filles. L'analyse des progressions et des fluctuations temporelles reste descriptive, ne mettant pas en œuvre l'appareil méthodologique nécessaire pour déterminer quels pics d'augmentation sont statistiquement significatifs. Ces limitations sont autant de pistes ouvertes aux perspectives futures, au plan de l'évaluation comme à celui de la recherche...

L'une de ces perspectives, centrale pour l'évaluation, est l'adaptation de l'outil aux populations atypiques. Le DLPF ne devrait pas seulement avoir une fonction d'aide au repérage des éventuelles difficultés de langage des jeunes enfants. Il est aussi à même d'aider à la caractérisation fine des particularités du langage d'enfants au développement atypique, pour lesquels le diagnostic aura déjà été établi, devenant alors outil de recherche et de remédiation. La nouvelle version récemment créée, dite « *DLPF, Version de synthèse, 18-42 mois* » (Bassano, Labrell, Bonnet, avec la participation de Lavielle-Guida) facilitera cet usage. Le nouveau format du DLPF regroupe les quatre versions successives dans un document unique organisé selon la progression des enfants. L'outil conserve ainsi le même contenu que précédemment, mais il est plus souple d'utilisation notamment pour les populations au développement atypique (cf. une étude exploratoire auprès d'enfants autistes, Bassano & Lavielle-Guida 2017 ; Lavielle-Guida, Baliszyn, de Moulins, Grison, Tanguy, Zbaren & Bassano 2019). Le « *DLPF, Version de synthèse, 18-42 mois* » sera prochainement mis à disposition du public.

Les approfondissements théoriques sont l'autre versant des perspectives. Outre l'affinement de l'analyse des données déjà mentionné, le DLPF, sous sa forme actuelle ou sous sa forme « *Version de synthèse* », donne la possibilité de nombreuses pistes de recherche. Pour approfondir l'approche dynamique du développement et des relations entre les trois domaines, on peut envisager des études longitudinales qui permettent de capter plus finement les processus développementaux et le fonctionnement des interactions entre variables, et qui permettent également de saisir les phénomènes de variation intra-individuelle (voir par exemple Labrell, van Geert et al. 2014 ; Bassano & van Geert 2007, 2018). Les approches

comparatives inter-populations représentent aussi une voie de recherches féconde, impliquant des recueils de données adaptés aux objectifs de comparaison. Effets du milieu socio-économique sur le développement du langage, effets d'un environnement bilingue, caractérisation du langage d'enfants atteints de pathologies différentes : autant de questions pour lesquelles le DLPF et son étude de référence, riches de leur thématique tridimensionnelle, pourront servir de base...

GLOSSAIRE linguistique et technique

Acquisition (Développement) : S'agissant du langage de l'enfant, les termes d'acquisition et de développement* sont souvent utilisés indistinctement. Ils désignent tous deux l'évolution des capacités de compréhension et de production du langage*, oral ou écrit, depuis les étapes les plus précoces jusqu'à la préadolescence. On peut cependant les différencier : le développement fait plutôt référence à ce processus en tant que déterminé par une logique interne, et l'acquisition évoque l'influence de l'environnement et de l'apprentissage*.

Acte de langage : En linguistique, acte accompli dans le langage* par une forme de phrase : une phrase déclarative présente une assertion, une phrase interrogative pose une question, une phrase impérative donne un ordre. Plus généralement, l'étude des actes de langage est un domaine de la pragmatique* qui s'intéresse à l'interprétation des actes accomplis au moyen des énoncés (ce qu'on appelle leur « valeur illocutoire »).

Apprentissage : modification du comportement plus ou moins stable, résultant d'expériences répétées.

Analyse multidimensionnelle : En statistique ce terme recouvre l'ensemble des méthodes multidimensionnelles, aussi bien descriptives qu'inductives, qui portent sur l'analyse conjointe de plusieurs variables* : variables numériques, puis, par extension, variables quelconques. On parle aussi d'analyse multivariée.

Classe de mots : Ce terme (comme celui de classe grammaticale ou classe lexicale) désigne en linguistique les mots de même type : on parle par exemple de la classe des noms*, des verbes*, des prépositions, etc. La classe se distingue de la catégorie, qui s'applique habituellement aux notions telles que le genre, le nombre, le temps, etc. Dans le présent ouvrage, nous utilisons aussi le terme de catégorie pour désigner un regroupement de classes de mots apparentées : par exemple, la catégorie des mots grammaticaux*.

Cohérence : En linguistique du discours*, on parle de cohérence narrative pour désigner la manière dont le contenu du récit (le thème) est présenté, organisé dans une structure où chaque élément trouve sa place.

Cohésion : Par contraste avec la cohérence*, la cohésion concerne, non plus le contenu du discours*, mais les outils linguistiques utilisés pour enchaîner les phrases de manière appropriée : par exemple, choix des déterminants*, utilisation des pronoms anaphoriques, respect de la concordance des temps.

Communication : La communication est une fonction essentielle du langage*, permettant de gérer l'interaction* interpersonnelle. La communication verbale assurée par le langage est l'une des formes du processus général consistant, dans une situation donnée, à utiliser un code pour transmettre une information (le message) d'un point d'origine (la source, le locuteur) à un point de destination (la cible, l'interlocuteur).

Corrélation : En statistique, terme général synonyme d'interdépendance ou de liaison entre variables* et comprenant dans ce sens l'association mais non la causalité.

Déterminant : Élément linguistique dont le rôle principal est d'introduire le nom* dans le discours* (article, adjectif démonstratif, etc.), et qui porte les marques du genre et du nombre de celui-ci. Le prototype du déterminant en français est l'article.

Développement : voir **Acquisition**

Discours : Réalisation langagière plus large que la phrase, consistant en une combinaison de phrases (récit, histoire, argumentation, etc.). L'élaboration des discours est régie par des règles, en particulier de cohérence* et de cohésion*, qui agissent à l'intérieur des phrases ou dans les relations de phrases successives (sélection des articles, concordance des temps, phénomènes de thématization).

Dispersion (Écart type, Variance) : En statistique, si les observations (valeurs) d'une distribution apparaissent très éloignées ou, au contraire très rapprochées les unes des autres on les déclare « très dispersées » ou « peu dispersées ». Cette notion intuitive de dispersion est formalisée en termes d'indice de dispersion. La variance* est un indice de dispersion : c'est la moyenne des carrés des écarts à la moyenne et l'écart-type* est la racine carrée de la variance. Il s'exprime dans la même unité que la variable* dont il indique la dispersion.

Dysphasie : Terme généralement utilisé pour désigner les troubles du développement du langage observés chez de jeunes enfants, sans substrat organique ou neurologique reconnu. Ces troubles sont durables, établis sur la base d'un décalage temporel et d'une déviance par rapport au développement du langage dit normal. Ils se distinguent en principe des retards de langage*, où seul un décalage dans les acquisitions est constaté.

Écart type : voir **Dispersion**

Émergence : Apparition d'une propriété nouvelle dans un système, inédite par rapport aux propriétés des constituants du système. Dans le domaine de l'acquisition du langage, les théories émergentistes expliquent l'apparition des comportements langagiers nouveaux par les interactions* entre les processus biologiques et cognitifs et l'environnement linguistique.

Fluctuation : Dans l'usage courant, les fluctuations désignent des variations successives allant en sens contraire. Conformément à cet usage et à l'emploi systématisé par la Théorie des Systèmes Dynamiques*, nous utilisons ce terme pour désigner les variations* temporaires qui peuvent affecter le développement* d'une capacité et se caractérisent par la succession d'un pic d'intensité et d'une régression* (ou d'un plateau) dans la progression.

Grammaire : Ensemble des moyens linguistiques permettant de combiner les mots du lexique* en phrases, y compris les variations que subissent ces mots dans le processus de combinaison. La grammaire couvre donc les deux domaines de la syntaxe* et de la morphologie*. La grammaire intériorisée par les locuteurs, ou connaissance implicite de ces mécanismes, constitue les compétences grammaticales que l'enfant doit acquérir.

Interaction : D'une manière générale, le terme d'interaction désigne une action réciproque entre éléments ou processus. En pragmatique*, ce terme désigne couramment les situations d'échanges langagiers entre deux ou plusieurs personnes (par exemple, la mère et l'enfant).

Item para-lexical : Ce terme est utilisé ici pour désigner des éléments qui font partie du vocabulaire des jeunes enfants mais ne sont pas identifiés comme des mots du lexique* au

sens strict, au même titre que les noms* ou les verbes* : onomatopées, interjections, formules toutes faites, etc. Ces éléments de communication* à fonction socio-pragmatique jouent un rôle important au tout début du langage*.

Item régressif : Dans cet ouvrage, nous utilisons l'expression « item régressif » pour faire référence aux mots ou aux comportements langagiers dont l'évolution avec l'âge se caractérise par une augmentation de fréquence suivie d'une diminution (une régression*), voire d'une disparition.

Langage : Aptitude ou fonction propre à l'espèce humaine consistant à créer et utiliser des systèmes symboliques structurés à des fins de communication*.

Langue : Apparentée à celle de langage*, la notion de langue (en français où les deux termes sont distingués) renvoie plus particulièrement au système de signification, ou ensemble de règles, utilisé par une communauté linguistique : par exemple, le français, l'anglais, le grec ancien, etc. Ces langues sont dites « naturelles », par opposition aux langues artificielles, comme le langage informatique. La langue maternelle est celle que l'enfant acquiert au contact du milieu familial où il est élevé.

Lexique : Ensemble des unités qui constituent le matériau de base d'une langue*, à savoir l'ensemble des mots de la langue. Le lexique s'oppose à la grammaire*, qui fournit les règles de combinaison des mots. Il est fortement apparenté au vocabulaire, ou ensemble des mots qu'un locuteur est capable de comprendre ou d'utiliser.

Mot grammatical : Mot fonctionnel, à valeur relationnelle : article, conjonction, préposition, etc. S'opposant aux mots dits « de contenu » comme les noms*, les mots grammaticaux, en nombre limité, sont appelés aussi « mots de la classe fermée ».

Morphème : Dans l'analyse linguistique des énoncés, plus petit segment porteur d'une signification. La notion de morphème est proche de celle, intuitive, de mot mais s'en distingue, car un mot peut être constitué de plusieurs morphèmes (le mot *femme* est un seul morphème tandis que le mot *empoisonnement* en comporte trois). On distingue entre les morphèmes lexicaux et les morphèmes grammaticaux.

Morphologie : Étude de la formation des mots et des variations de forme qu'ils subissent dans la phrase. On parle de morphologie dérivationnelle pour l'étude de la formation des mots et de morphologie flexionnelle pour l'étude de la variation des mots selon les catégories grammaticales (genre, nombre, personne, temps des verbes, etc.).

Nom : classe de mots désignant des entités, animées ou inanimées, concrètes ou abstraites (êtres vivants comme *chien*, objets comme *chaise*, sentiments comme *tendresse*, etc.) sur lesquelles peuvent porter les prédications. D'un point de vue formel, les noms sont, en français, régulièrement précédés d'un déterminant* (*le/un/ce chien*).

Plasticité cérébrale : Propriété du cerveau de modifier à court ou à long terme des réseaux nerveux sous l'effet des facteurs de l'environnement. Cette capacité du cerveau à remanier sa propre structure nerveuse sous l'effet des interactions* avec le milieu extérieur s'observe chez l'adulte, mais elle est particulièrement importante chez l'enfant, durant les fenêtres temporelles représentant des phases de maturation.

Pragmatique : En philosophie du langage, étude des rapports entre langage* et action. En linguistique, la pragmatique s'oppose à la syntaxe* et à la sémantique* : elle cherche à étudier le langage* par l'usage qu'en font les interlocuteurs en interaction de communication*. Elle s'intéresse aux principes de conversation, aux actes de langage*, aux règles du discours*.

Prédicat : Ce que l'on affirme à propos du sujet d'une proposition. Le prédicat peut être un verbe* (Paul *dort*) ou un constituant complexe (Paul *est grand*). Le terme de prédicat est en général utilisé pour décrire le rôle des verbes et des adjectifs, en tant que sièges d'une relation.

Régression : En psychologie, le terme de régression désigne le retour à un niveau antérieur du développement*.

Retard de langage : Terme généralement utilisé pour référer à un simple décalage par rapport à la normale dans le développement* des acquisitions langagières. Le retard se distingue en principe du trouble du langage, aussi appelé dysphasie*.

Score : En évaluation, terme de mesure des performances, apparenté à celui de note, et désignant un résultat global. Dans le présent ouvrage, les scores dits « scores bruts », permettent d'évaluer le niveau de performance globale à une série d'items (décompte des points obtenus aux items de la série). Les « scores relatifs », calculés en divisant les scores bruts par le nombre d'items de la série, permettent de comparer les scores entre eux.

Sémantique : Domaine de la linguistique qui étudie le sens, la signification des mots ou des morphèmes* et de leur combinaison.

Syntaxe : Étude des règles selon lesquelles les mots se combinent et s'agencent pour former une phrase organisée et cohérente. La morphosyntaxe regroupe les phénomènes liés à la morphologie* et à la syntaxe*.

Systèmes dynamiques : La Théorie des Systèmes Dynamiques, dite parfois « théorie du chaos » ou « théorie de la complexité » est un modèle de description et d'explication du changement provenant des sciences mathématiques. Cette approche est utilisée en psychologie pour analyser le développement* des systèmes cognitifs, comme le langage*, caractérisés par la complexité, l'auto-organisation et la non linéarité. Les variables* sont décrites comme un réseau de forces interconnectées qui s'influencent mutuellement au cours du temps.

Tour de parole : Prise de parole d'un interlocuteur dans le cadre d'une conversation. Les tours de parole sont régis par des normes sociales, qui font l'objet d'un apprentissage* par l'enfant.

Variable : Grandeur susceptible de varier, de présenter des modalités différentes. Le terme renvoie à deux notions : celle de domaine de définition (ensemble d'états possibles ou modalités de la variable) et celle de domaine de variation (ensemble d'individus susceptibles de présenter ces différentes modalités) qui constituent les domaines pertinents de la variable.

Variabilité (Variation) : Dans la mesure d'un phénomène, la variabilité désigne les variations* ou fluctuations* enregistrées à travers des mesures successives. Si les mesures portent sur un même individu, on parlera de variabilité intra-individuelle ; si elles portent sur

un même phénomène mesuré chez des sujets différents, il s'agira de variabilité interindividuelle. Dans les deux cas, les indices de dispersion* caractérisant la distribution statistique des mesures obtenues exprimeront la variabilité.

Variance : voir **Dispersion**

Variation : voir **Variabilité**

Verbe : Classe de mots désignant des procès, des actions ou des états attribués aux entités (*changer, courir, penser, rester*), les verbes jouent un rôle central dans la phrase. Ils sont spécialisés dans l'indication des relations entre les éléments de la réalité. Ils sont affectés par des variations morphologiques qui les caractérisent (personne, temps et aspect, mode, etc.) et dont l'ensemble constitue la conjugaison.

BIBLIOGRAPHIE

- Austin, J.L. (1969). *Quand dire c'est faire*. Paris: Le Seuil.
- Allen, S.E.M., Skarabela, B. & Hughes, M.E. (2008). Using corpora to examine discourse effects in syntax. In H. Behrens (Ed.), *Corpora in Language Acquisition Research: History, methods, perspectives* (pp. 99-137). Amsterdam: John Benjamins.
- Barrett, M.D. (1995). Early lexical development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 362-392). London: Blackwell.
- Bassano, D. (1998). L'élaboration du lexique précoce chez l'enfant français : structure et variabilité. *Enfance*, n° 4/1998, pp 123-153.
- Bassano, D. (2000). Early development of nouns and verbs in French: Exploring the interface between the lexicon and grammar, *Journal of Child Language* 27(3), 521–559.
- Bassano, D. (2000/03). La constitution du lexique : le "développement lexical précoce". In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage*, Vol. 1 (pp. 137-192). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bassano, D. (2005). Le développement lexical précoce : état de questions et recherches récentes sur le français. In F. Grossmann, M.A. Paveau & G. Petit (Eds), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours* (pp. 15-35). Grenoble: ELLUG.
- Bassano, D. (2007). Émergence et développement du langage : enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnalistes. In E. Demont & MN. Metz-Lutz (Eds.), *L'acquisition du langage et ses troubles* (pp. 13-46). Marseille : SOLAL Éditeurs, Collection Psychologie.
- Bassano, D. (2008a). Présentation du DLPF : Inventaire du Développement du Langage de Production en Français. *Cahiers de la SBLU*, 30, 2008/3, 3-12.
- Bassano, D. (2008b). Acquisition du langage et grammaticalisation : le développement des noms et des verbes en français. In F. Labrell & G. Chasseigne (Eds.), *Aspects du développement conceptuel et langagier* (pp. 17-50). Paris : Édition Publibook Université.
- Bassano, D. (2014). Comment les verbes viennent aux enfants : Approches intégratives et interlangues de l'acquisition. In C. Gomila & D. Ulma (Eds.), *Le verbe en toute complexité - Acquisition, transversalité et apprentissage* (pp. 15-37). Paris : L'Harmattan.
- Bassano, D. (2015). The acquisition of nominal determiners: Evidence from crosslinguistic approaches. In L. Serratrice & S. Allen (Eds.), *The acquisition of Reference* (pp. 25-49). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bassano, D. (2016). Acquisition du lexique. In *Encyclopaedia Universalis*.

- Bassano, D., Eme, E., & Champaud, C. (2005). A naturalistic study on early lexical development: General processes and inter-individual variations in French children. *First Language*, 25(1), 67-101.
- Bassano, D., Korecky-Kröll, K., Maillochon, I. & Dressler, W.U. (2011). L'acquisition des déterminants nominaux en français et en allemand : une perspective interlangues sur la grammaticalisation des noms. *Language, Interaction and Acquisition* 2:1 (2011), 37-60.
- Bassano, D., Laaha, S., Maillochon, I. & Dressler, W.U. (2004). Early acquisition of verb grammar and lexical development: evidence from periphrastic constructions in French and Austrian German. *First Language*, 24(1), 33-70.
- Bassano, D., Labrell, F., Champaud, C., Lemétayer, F. & Bonnet, P. (2005). Le DLPF : un nouvel outil pour l'évaluation du développement du langage de production en français. *Enfance*, 2, 171-208.
- Bassano, D. & Lavielle-Guida, M. (2017). Le DLPF, un outil d'évaluation du langage entre 1 et 4 ans : Bilan pour le développement typique et perspectives d'utilisation dans l'autisme. *Les Entretiens de Bichat - Les Entretiens d'Orthophonie 2017*. (pp 21-27). Europa.
- Bassano, D. & Mendes-Maillochon, I. (1994). Early grammatical and prosodic marking of utterance modality in French: a longitudinal case study, *Journal of Child Language*, 21, 649-675.
- Bassano, D., & Maillochon, I. (1995). L'émergence de la modalité de phrase dans le langage : de la prosodie à la grammaire. *Enfance*, 1995/2, 187-204.
- Bassano, D., Maillochon, I. & Eme, E. (1998). Developmental changes and variability in early lexicon: A study of French children's naturalistic productions. *Journal of Child Language*, 25, 493-531.
- Bassano, D., Maillochon, I., Klampfer, S. & Dressler, W.U. (2001). L'acquisition de la morphologie verbale en français et en allemand autrichien: II. L'épreuve des faits. *Enfance*, 2/2001, 117-148.
- Bassano, D., Maillochon, I., Korecky-Kröll, K., van Dijk, M., Laaha, S., Dressler, W.U. & van Geert, P. (2011). A comparative and dynamic approach to the development of determiner use in three children acquiring different languages. *First Language*, 31(3), 253-279.
- Bassano, D., Maillochon, I. & Mottet, S. (2008). Noun grammaticalization and determiner use in French children's speech: A gradual development with prosodic and lexical influences. *Journal of Child Language*, 35, 403-438.

- Bassano, D. & Van Geert, P. (2007). Modeling continuity and discontinuity in utterance length: A quantitative approach to changes, transitions and intra-individual variability in early grammatical development. *Developmental Science*, 10(5), 588-612.
- Bassano, D. & Van Geert, P. (2018). New perspectives on input-output dynamics: Example from the emergence of the noun category. In M. Hickmann, E. Veneziano & H. Jisa (Eds.), *Sources of variation in first language acquisition* (pp. 201-218). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bates, E., Bretherton, I., & Snyder, L. (1988). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. New York: Cambridge University Press.
- Bates, E., Camaioni, L. & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merill-Palmer Quarterly*, 21, 205-226.
- Bates, E., Dale, P., & Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 96-151). London: Blackwell.
- Bates, E., & Goodman, J.C. (1999). On the emergence of grammar from the lexicon. In B. MacWhinney (Ed.), *The emergence of language* (pp. 29-79). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bates, E., & MacWhinney, B. (1979). A functionalist approach to the acquisition of grammar. In E. Ochs & B.B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics* (pp. 167-211). New York: Academic Press.
- Bates, E., & MacWhinney, B. (1982). Functionalist approaches to grammar. In E. Wanner & L.R. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: the state of the art* (pp. 173-218). New York: Cambridge University Press.
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J.S., Reilly, J., & Hartung, J. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language*, 21(1), 85-124.
- Bates, E., Thal, D., Finlay, B.L. & Clancy, B. (2003). Early language development and its neural correlates. In S.J. Segalowitz & I. Rapin (Eds.), *Handbook of neuropsychology, Vol. 8, Part II, Child neuropsychology* (pp. 525-592). Amsterdam : Elsevier Science.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Bernicot, J. (2000/03). La pragmatique des énoncés chez l'enfant. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage, vol.2*. (pp. 45-82). Paris : PUF.
- Bertoncini, J. & Boysson-Bardies, B. (2000/03). La perception et la production de la parole

- avant deux ans. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage*, Vol. 1 (pp. 95-136). Paris : Presses Universitaires de France.
- Billard, C. & Dellatolas, G. (2001). *L'orthophonie dans les troubles spécifiques du développement du langage oral chez l'enfant de 3 à 6 ans*. ANAES.
- Billard, C., Vol S., Livet, M.O., Motte, J., Vallée, L., Gillet, P. (2001). BREV, une batterie clinique d'évaluation des fonctions cognitives chez les enfants d'âge scolaire et préscolaire : validation chez 500 enfants normaux et 202 enfants épileptiques. *Revue neurologique*, 158, 167-175.
- Blijd-Hoogewys, E.M.A. & van Geert, P. (2017). Non-linearities in Theory-of-Mind Development. *Front. Psychol.* 7: 1970.
- Bloom, L. (1973). *One word at a time: The use of single word utterances before syntax*. The Hague: Mouton.
- Bovet, F., Danjou, G., Langue, J., Moretto, M., Tockert, E. & Kern, S. (2005). Les inventaires français du développement communicatif (IFCD): un nouvel outil pour évaluer le développement communicatif du nourrisson. *Médecine et Enfance*, 25:6, 327-332.
- Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Brown, R. (1973). *A first language: the early stages*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Camaioni, L., Caselli, M. C., Longobardi, E & Volterra, V. (1991). A parent report instrument for early language assessment. *First Language*, 11, 345-359.
- Canut, E. (2008). Émergence de procédés explicatifs chez une enfant de 2 à 3 ans. In C. Hudelot, A. Salazar-Orvig & E. Veneziano (Eds.), *L'explication: enjeux cognitifs et interactionnels* (pp. 195-206). Peeters.
- Caselli, M. C., Bates, E., Casadio, P., Fenson, J., Fenson, L., Sanderl, L., & Weir, J. (1995). A crosslinguistic study of early lexical development. *Cognitive Development*, 10, 159-199.
- Charman, T., Drew, A., Baird, C. & Baird, G. (2003). Measuring early language development in preschool children with autism spectrum disorder using the MacArthur Communicative Development Inventory. *Journal of Child Language*, 30, 213-236.
- Chevrie-Muller, C. (2007). Troubles spécifiques du développement du langage. « Dysphasies de développement ». In C. Chevrie-Muller & J. Narbona (Eds.), *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques* (pp. 361-419). Paris : Masson.

- Chevrie-Muller, C., Simon, A.M., Dufouil, C. & Goujard, J. (1993). Dépistage précoce des troubles de développement du langage à 3 ans ½ : validation de la méthode. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 5, 82-91.
- Chevrie-Muller, C., Simon, A.M., Le Normand, M.-T., & Fournier (1988). *Manuel de la Batterie d'évaluation psycholinguistique (enfants de 3 à 4 ans) BEPL*. Paris, Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Choi, S., & Gopnik, A. (1995). Early acquisition of verbs in Korean: A cross-linguistic study. *Journal of Child Language*, 22, 497–529.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (Mass), MIT Press.
- Chouinard, M.M. & Clark, E.V. (2003). Adult reformulations of child errors as negative evidence. *Journal of Child Language*, 30, 637-669.
- Clark, E.V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge University Press.
- Clark, E.V. (2004). Pragmatics and language acquisition. In L.R. Horn & G. Ward (Eds.), *Handbook of pragmatics* (pp. 562-577). Oxford: Blackwell.
- Clark, E.V. (2018). Conversational partners and common ground. In M. Hickmann, E. Veneziano & H. Jisa (Eds.), *Sources of variation in first language acquisition* (pp. 163-182). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Coquet, F. , Ferrand, P. & Roustit, J. (2009). *ÉVALO 2-6. Évaluation du développement du langage oral chez l'enfant de 2 ans 3 mois à 6 ans 3 mois*. Ortho Edition.
- Coquet, F. & Gilles, P.Y. (2004). Validité du DPL3 au regard de la BELP. *Glossa*, 88, 20-34.
- Crommelinck, M. & Lebrun, J-P. (2017). *Un cerveau pensant : entre plasticité et stabilité. Psychanalyse et neurosciences*. Éditions Erès.
- Crystal, D., Fletcher, P. & Garman, M. (1976). *The grammatical analysis of language disability*. London: Edward Arnold.
- Dale, P.S. (1991). The validity of a parent report measure of vocabulary and syntax at 24 months. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 565-671.
- Dale, P., & Goodman, J.C. (2005). Commonality and individual differences in vocabulary growth. In M. Tomasello & D. Slobin (Eds.), *Beyond nature-nurture: Essays in honour of Elizabeth Bates* (pp. 41-81). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dapretto, M., & Bjork, E. L. (2000). The development of word retrieval abilities in the second year and its relation to early vocabulary growth. *Child Development*, 71(3), 635-648.
- De Cat, C. (2004). A fresh look at how children encode new referents. *International Review of Applied Linguistics*, 42, 111-127.

- De Cat, C. (2013). Egocentric definiteness errors and perspective evaluation in preschool children. *Journal of Pragmatics*, 56, 58-69.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2011) (sous la direction de). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.
- Delahaie, M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble. Guide ressources pour les professionnels*. Saint-Denis : Inpes.
- Deltour, J.-J., & Hupkens, D. (1980). *Test de vocabulaire actif et passif pour enfants de 3 à 5 ans*. Liège/Braine-le-Château : Éditions de l'Application de Techniques Modernes.
- De Weck, G. (1971). *La cohésion dans les textes d'enfants : Étude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- De Weck, G. & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*. Paris : Masson.
- Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 343-350.
- Dressler, W.U. (2007). Introduction. In S. Laaha & S. Gillis (Eds.), *Typological perspectives on the acquisition of noun and verb morphology*. *Antwerp Papers in Linguistics*, 112, 3-9.
- Dromi, E. (1987). *Early Lexical Development*. Cambridge: C. U. P.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, Vol. 43, N°6, 1428-1446.
- Duyme, M., Capron, C. & Zorman, M. (2010). L'Inventaire du Développement de l'Enfant (IDE) : manuel d'utilisation, *Devenir*, I, vol 22, 27-50.
- Ellis, E. & Thal, D. (2008). Early language delay and risk for language impairment. *Perspectives on Language Learning and Education*, 15, 93-100.
- Ellis Weismer, S. (2007). Typical talkers, late talkers, and children with specific language impairment: A language endowment spectrum? In R. Paul (Ed.), *Language disorders and development from a developmental perspective* (pp. 83-101). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis Weismer, S., Gernsbacher, M.A., Stronach, S., Karasinski, C., Eernisse, E.R., Venker, C.E. & Sindberg, H. (2011). Lexical and grammatical skills in toddlers on the Autism

- Spectrum compared to late talking toddlers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41 (8), 1065-1075.
- Elman, J.L., Bates, E.A., Johnson, M.H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., & Plunkett, K. (1996). *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Estienne, F. & Piérart, B. (2006). *Les bilans de langage et de voix*. Paris : Masson.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J.S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J.P., Pethick, S.J. & Reilly, J.S. (1993). *The MacArthur Communicative Inventories: User's guide and technical manual*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J.S., Bates, E., Thal, D. & Pethick, S.J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), 1-173.
- Fenson, L., Marchman, V.A., Thal, D.J., Dale, P.S., Reznick, J.S., & Bates, E. (2007). *MacArthur- Bates Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual* (2nd ed.). Baltimore, MD: Brooks Publishing.
- Florin A. (2007). *L'école primaire en France*. Rapport au Haut Conseil de l'Éducation.
- Florin A. (2016). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.
- Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: linguistic relativity versus natural partitioning. In Kuczaj, S. A. (Ed.), *Language Development, Vol. 2: Language, Thought and Culture* (pp. 301-334). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gentner, D. (2006). Why verbs are hard to learn. In K. Hirsh-Pasek & R. M. Golinkoff (Eds), *Action meets word: How children learn verbs* (pp. 544-564). New York: Oxford University Press.
- Giampino, S. (2016). *Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels*. Rapport au Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes.
- Guidetti, M. & Tourrette, C. (2009). *ECSP, Échelle d'évaluation de la Communication Sociale Précoce*. Eurotests Editions.
- Hadley, P.A., Rispoli, M. & Hsua, N. (2016). Toddlers' verb lexicon diversity and grammatical outcomes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47, 44-58.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Exploration in the Development of Language*. London: Arnold.
- Hawa, V.V. & Spanoudis, G. (2014). Toddlers with delayed expressive language: An overview of the characteristics, risk factors and language outcomes. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 400-407.

- Heilmann, J., Ellis Weismer, S., Evans, J., Hollar, C. (2005). Utility of the MacArthur–Bates communicative development inventory in identifying language abilities of late-talking and typically developing toddlers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 40–51.
- Hickmann, M. (2000/03). Le développement de l'organisation discursive. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage, Vol. 2 : le langage en développement* (pp. 83-115). Paris : PUF.
- Hickmann, M. (2003). *Children's discourse: Person, space and time across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hickmann, M. & Bassano, D. (2016). Modality and mood in first language acquisition. In J. Nuyts & J. van der Auwera (Eds.), *The Oxford Handbook of Modality and Mood* (pp. 430-447). Oxford: Oxford University Press.
- Hickmann, M., Schimke, S. & Colonna, S. (2015). From early to late mastery of reference: Multifunctionality and linguistic diversity. In L. Serratrice & S. Allen (Eds.), *The acquisition of Reference* (pp. 181-211). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Jackson-Maldonado, T. D., Marchman, V., Bates, E. & Gutierrez-Clellen, V. (1993). Early lexical development in Spanish-speaking infants and toddlers. *Journal of Child Language*, 20(3), 523-549.
- Kay-Raining Bird, E., Cleave, P. Trudeau, N., Thordardottir, E., Sutton, A. & Thorpe, A. (2005). The language abilities of bilingual children with Down Syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*. Volume 14, Issue 3, 187-207.
- Kail, M. (1983). L'acquisition du langage repensée : les recherches inter-langues. *L'Année Psychologique*, 83(1), 255-258 et 83(2), 561-596.
- Kail, M. (2004). Le développement morphosyntaxique du langage : recherches inter-langues. In M.N. Metz-Lutz, E. Demont, C. Seegmuller, M. d'Agostini & N. Bruneau (Eds.) *Développement cognitif et troubles des apprentissages* (pp. 123-150). Marseille : Solal.
- Kail, M. (2012). *L'acquisition du langage*. Collection « Que-sais-je ? ». Paris : PUF.
- Kail, M. (2013). The study of early comprehension in language development: New methods, findings and issues. In D. Bassano & M. Hickmann (Eds.), *Grammaticalization and First Language Acquisition – Crosslinguistic perspectives*. (pp. 13-35). Amsterdam: John Benjamins.
- Kail, M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Collection « Que-sais-je ? ». Paris : PUF.

- Kail, M. & Bassano, D. (2000/03). Méthodes d'investigation et démarches heuristiques. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage, vol. 1. Le langage en émergence* (pp. 29-60). Paris : PUF.
- Kail, M. & Fayol, M. (2000/03). (Eds). *L'acquisition du langage, vol. 1. Le langage en émergence*. Paris : PUF.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language: A study of determiners and reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2003). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Retz.
- 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, 48-61.
- Kern, S. (2007). Lexicon development in French-speaking infants. *First Language*, 27(3), 227-250.
- Kern, S. & Gayraud, G. (2010). *Inventaire Français du Développement Communicatif (IFDC)*. Grenoble : La Cigale, 978-2-912457-91-2.
- Khomsî, A. (1987). *Épreuve d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale 0-52*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Khomsî, A. (2001). *ELO : évaluation du langage oral*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Kilani-Schoch, M. & Dressler, W.U. (2000). Are fillers as precursors of morphemes relevant for morphological theory? In W.U. Dressler, O.E. Pfeiffer, M. Pöchtrager & J. Rennison (Eds), *Morphological Analysis in Comparison. Current issues in Linguistic Theory, Vol. 201* (pp. 89-111). Amsterdam: John Benjamins Co.
- Labrell, F. (1996). Interactions de tutelle paternelle et maternelle avec le jeune enfant : la sollicitation de l'autonomie dans la deuxième année. *Enfance*, 4, 447-464.
- Labrell, F. (2005). Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle ? *Revue Française de Pédagogie*, 151, 17-28.
- Labrell, F., Bassano, D., Champaud, C., Bonnet, P. & Lemétayer, F. (2005). L'évaluation du développement lexical entre 1 et 4 ans : présentation du DLPF. In F. Grossmann, M.A. Paveau & G. Petit (Eds.), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours* (pp. 51-62). Grenoble : ELLUG.

- Labrell, F., Bonnet, P. & Lemétayer, F. (2003). Mémorisation des noms d'objets à 4 ans : effet du type d'organisation et du discours parental. *Bulletin de Psychologie*, 56 (4), 599-608.
- Labrell, F., Dellatolas, G., Griffini, S. & Lalande, C. (2012). Short expressive language evaluation by French teachers during children's fourth year (SELEFT4). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 63, 25-32.
- Labrell, F., Pêcheux, M.-G. & Lemétayer, F. (2002). Effets des interventions parentales et de l'âge sur la mémorisation de noms d'objets en période préscolaire. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 21(1), 91-111.
- Labrell, F., Van Geert, P., Declercq, C., Baltazart, V., Caillies, S., Olivier, M., Le Sourn-Bissaoui, S. (2014). « Speaking volumes »: a longitudinal study of lexical and grammatical growth between 17 and 45 months. *First Language*, 34(2), 97-124.
- Laaha, S. & Bassano, D. (2013). On the role of input for children's early production of bare infinitives in German and French: Frequency, informativeness, salience. *Language, Interaction and Acquisition*, 4:1, 70-90.
- Laval, V. (1999). *La Promesse chez l'enfant*. Paris : l'Harmattan.
- Lavielle-Guida, Baliszyn, de Moulins, Grison, Tanguy, Zbaren & Bassano (2019). Étude développementale, lexicale, morphosyntaxique et pragmatique du langage expressif d'enfants avec TSA au moyen du questionnaire parental DLPF-A. *Troubles du spectre de l'autisme : recherche et orthophonie*.
- Lecocq, P. (1996). *Épreuve de compréhension syntaxico-sémantique (ECOSSE)*. Paris : Editions du Septentrion.
- Le Normand, M.T., Moreno-Torres, I., Parisse, C. & Dellatolas, G. (2013). How do children acquire early grammar and build multiword utterances? A corpus study of French children aged 2 to 4. *Child Development*, 84 (2), 647-661.
- Le Roux, B. (2014). *Analyse des données multidimensionnelles*. Paris. Dunod.
- Li, P., Zhao, X. & MacWhinney, B. (2007). Dynamic self-organization and early lexical development in children. *Cognitive Science*, 31(4), 581-612.
- Li, P. (2009). Lexical organization and competition in first and second languages: Computational and neural mechanisms. *Cognitive Science*, 33, 629-664.
- Lieven, E. (2016). Usage-based approaches to language development: Where do we go from here? *Language and Cognition*, Vol. 8, Issue 3, 346-368.
- MacWhinney, B. (2000/10). *The CHILDES project: Tools for analysing talk*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- MacWhinney, B. (Ed.) (1999). *The emergence of language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacWhinney, B. & Bates, E. (Eds.) (1989). *The cross-linguistic study of sentence processing*. New York: Cambridge University Press.
- MacWhinney, B. & O'Grady, W. (Eds.) (2015). *The Handbook of Language Emergence*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Maillart, C., Parrisé, C. & Thommerdahl, J. (2012). F-LARSP 1.0: An adaptation of the LARSP language profile for French. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 26, 188-198.
- Maital, S. L., Dromi, E., Sagi, A. & Bornstein, M. H. (2000). The Hebrew Communicative Development Inventory: language specific properties and cross-linguistic generalizations. *Journal of Child Language*, 27, 43-67.
- Marchman & Bates (1994). Continuity in lexical and morphological development : a test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21, 339-66.
- Marcos, H. (1987). Communicative functions of pitch range and pitch direction in infants. *Journal of Child Language*, 14, 255-68.
- Marcos, H. (1997). *De la communication prélinguistique au langage*. L'Harmattan.
- Masson, C. (2014). Repérage précoce des dysfonctionnements langagiers : enjeux d'élaboration d'une action de prévention des troubles du langage au sein d'un Centre d'action médico-sociale précoce (CAMSP). *Enfance*, 2014, 2, 171-187.
- Mendes-Maillochon, I. (1996). *Émergence des modalités de phrase en français : Étude morphosyntaxique et prosodique*. Thèse de doctorat, Université René Descartes.
- Morgenstern, A. (2006). *Un JE en construction: Ontogénèse de l'auto-désignation chez l'enfant*. Paris: Bibliothèque de Faits de langues, Ophrys.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(1-2), 1-135.
- Ninio, A. & Snow, C.E. (1996). *Pragmatic Development*. Colorado: Westview Press.
- Parrisé, C. & Le Normand, M.T. (2000). How children build their morphosyntax: The case of French. *Journal of Child Language*, 27(2), 267-292.
- Parrisé, C. & Le Normand, M.T. (2006). Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa*, 97, 20-41.
- Parrisé, C. & Maillart, C. (2004). Le développement morphosyntaxique des enfants présentant des troubles de développement du langage : données francophones. *Enfance*, 2004/1, Vol. 56, 20-35.

- Pearson, B.Z., Fernandez, S.C. Lewedeg, V. & Kimbrough Oller, D. (1997). The relations of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18, 41-58.
- Peters, A.M. & Menn, L. (1993). False starts and filler-syllables: Ways to learn grammatical morphemes. *Language*, 69, 742-777.
- Piérart, B. (2005). (Ed.) *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer ?* Bruxelles : De Boeck.
- Pine, J.M., Lieven, E.V. M., & Rowland, C.F. (1996). Observational and checklist measures of vocabulary composition: What do they mean? *Journal of Child Language*, 23, 573-589.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. New York: Morrow.
- Rameau, L. (2014). Égalité des chances : en parler autrement. *JDP Petite Enfance*, 91, 46-47.
- Rescorla, L. (1989). The language development survey: a screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 587-99.
- Rice, M.L., Taylor, C.L. & Zubrick, S.R. (2008). Language outcomes of 7-year-old children with or without a history of late language emergence at 24 months. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 51, 394-407.
- Rondal, J.A. (1997/2003). *L'évaluation du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- Rozendaal, M.I. & Baker, A.E. (2008). A crosslinguistic investigation of the acquisition of the pragmatics of indefinite and definite reference in two-year-olds. *Journal of Child Language*, 35(4), 773-807.
- Salazar Orvig, A. & Morgenstern, A. (2015). Acquisition and use of pronouns in a dialogic perspective. In L. Serratrice & S. Allen (Eds.), *The acquisition of Reference* (pp. 155-180). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.
- Slobin, D. (1985-1997). (Ed.). *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol. 1-5. Hillsdale: Erlbaum.
- Tardif, T. (1996). Nouns are not always learned before verbs: Evidence from Mandarin speakers' early vocabularies. *Developmental Psychology*, 32(3) 492-504.
- Tardif, T. (2006). But are they really verbs? Chinese words for action. In K. Hirsh-Pasek & R. M. Golinkoff (Eds.), *Action meets word: How children learn verbs* (pp. 477-498). New York: Oxford University Press.
- Thal, D., O'Hanlon, L., Clemmons, M., & Frailin, L. (1999). Validity of a parent report measure of vocabulary and syntax for preschool children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Disorders*, 42, 482-496.

- Tomasello, M. (1992). *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language : A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Tourrette, C. (2014). *Évaluer les enfants avec déficiences ou troubles du développement*. Paris : Dunod.
- Trudeau, N., Frank I., & Poulin-Dubois, D. (1999). Une adaptation en français québécois du MacArthur Communicative Development Inventory. *Revue d'orthophonie et d'audiologie*, 23 (2).
- Vallée, L. & Dellatolas, G. (2005). *Recommandations sur les outils de repérage, dépistage et diagnostic pour les enfants atteints d'un Trouble Spécifique du Langage*. Plan triennal interministériel 2001-2004. Paris : Ministères chargés de l'Éducation nationale et de la Santé.
- Van Geert, P. (1991). A dynamic system model of cognitive and language growth. *Psychological Review*, 98, 3-53.
- Van Geert, P. (1994). *Dynamic Systems of Development. Change between Complexity and Chaos*. New York, N.Y.: Harvester.
- Van Geert, P., & Steenbeek, H. (2005). The dynamics of scaffolding. *New Ideas in Psychology*, 23(3), 115-128
- Van Geert, P. (2008). Nonlinear complex dynamical systems in developmental psychology. In S. Guastello, M. Koopmans & D. Pincus (Eds.). *Chaos and Complexity in Psychology. The theory of Nonlinear Dynamical Systems* (pp. 242-281). Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Geert, P. (2010). Dynamic systems methods in the study of language acquisition. In M. Kail & M. Hickmann (Eds.) *Language acquisition across Linguistic and Cognitive Systems* (pp. 33-52). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Vannetzel, L. & Coudougnan, E. (2011). Testons les tests : l'EVALO 2-6. *ANAE*, n°114, 395-398.
- Veneziano, E. (2000/03). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage*, Vol. 1 (pp. 231-265). Paris : Presses Universitaires de France.
- Veneziano, E. (2003). The emergence of noun and verb categories in the acquisition of French. *Psychology of language and communication*, Vol. 7, 1, 23-36.
- Veneziano, E. (2005). Effects of conversational functioning on early language acquisition:

- when both caregivers and children matter. In B. Bokus (Ed.), *Studies in the psychology of child language* (pp. 47-69). Warsaw: Matrix.
- Veneziano, E. (2010). Conversation in language development and use. An introduction. *First Language*, 30, 241-249.
- Veneziano, E. & Parisse, C. (2010). The acquisition of early verbs in French: Assessing the role of conversation and of child-directed speech. *First Language*, 30, 287-311.
- Veneziano, E., & Sinclair, H. (2000). The changing status of 'filler syllables' on the way to grammatical morphemes. *Journal of Child Language* 27(3), 461–500.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Zorman, M., Duyme, M., Kern, S., Le Normand, M.T., Lequette, C. & Pouget, G. (2011). « Parler Babin ». Un programme de prévention du développement précoce du langage. *ANAE*, n°112-113.

ANNEXES

ANNEXE I. 1. Vocabulaire – Score global - Nombre total de mots produits par groupe d'âge : moyenne, écart-type, médiane, 1^{er} décile, 9^{ème} décile, minimum, maximum

Version DLPF	Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
Age en mois	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Moyenne	71,7	79,0	73,8	140,1	148,1	209,6	232,9	347,9	337,0	438,7	461,6	467,4	518,1	607,5	705,1	676,5	764,8	750,9	785,2	872,8	1076,8	982,3	917,5	1118,9	1010,4
Écart-type	58,8	56,2	45,1	103,3	114,2	122,1	124,3	220,4	188,7	157,6	166,2	222,4	211,3	161,4	274,1	270,3	238,9	218,6	271,9	257,9	325,7	253,9	269,2	212,6	216,3
Médiane	52	65	74	122	106	193	199	381	341	492	484	455	511	642	707	715	776	792	894	835	1220	1040	953	1117	1013
1^{er} décile	25	26	18	25	33	62	101	69	96	183	250	138	271	347	412	330	395	431	454	576	548	739	631	886	714
9^{ème} décile	167	178	140	272	258	341	414	668	553	589	677	801	797	778	1015	1004	1065	984	1036	1207	1355	1286	1213	1329	1230
Minimum	8	21	14	22	32	35	57	54	35	61	140	32	228	328	17	203	340	373	130	346	395	301	390	551	545
Maximum	238	204	146	469	482	509	490	786	786	688	753	864	867	830	1064	1222	1145	1189	1135	1272	1432	1345	1294	1335	1389
Nombre de sujets	27	21	21	40	17	24	31	19	23	21	27	22	17	15	17	16	15	16	19	17	19	15	15	18	25

ANNEXE I. 2. Vocabulaire – Scores catégoriels - Nombre de mots produits par catégorie et par groupe d'âge : moyenne (M) et écart-type (ET)

Version DLPF		Version 1								Version 2								Version 3								Version 4							
Age en mois		18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42							
Items para-lexicaux	M	18,4	19,4	17,7	24,1	24,6	28,8	31,2	32,6	35,8	38,2	39,1	39,5	40,7	43,9	44,9	48,0	47,5	47,5	47,0	52,6	52,1	50,7	52,5	57,6	52,9							
	ET	8,1	7,9	8,2	9,1	10,7	8,8	9,2	11,4	11,6	11,3	8,0	11,8	9,7	7,6	14,4	9,2	12,9	9,7	12,3	7,5	10,4	9,3	7,3	7,1	10,2							
Noms	M	38,9	43,1	41,1	85,0	88,4	123,9	140,2	204,8	196,3	255,1	271,2	266,7	290,3	359,2	407,4	388,4	434,7	417,8	444,6	497,8	607,1	547,1	515,7	622,4	578,6							
	ET	37,8	38,5	29,1	66,9	68,3	75,6	72,8	128,7	113,9	88,2	88,2	123,0	109,3	91,0	149,7	146,7	123,7	116,6	142,3	131,3	171,3	142,6	137,9	112,5	108,9							
Prédicats (verbes, adjectifs)	M	8,0	11,3	9,6	22,3	23,3	40,5	42,7	76,5	70,0	101,3	103,0	104,7	120,1	139,1	167,6	165,9	186,4	188,8	197,6	219,0	283,9	258,1	238,6	293,3	258,9							
	ET	10,1	11,7	8,9	22,5	25,7	29,1	31,7	59,7	43,2	45,2	52,5	60,6	56,4	51,7	80,8	77,3	69,6	66,0	80,0	87,8	99,1	78,6	87,8	69,5	72,3							
Mots grammaticaux	M	6,3	5,2	5,4	8,7	11,7	16,5	18,7	34,0	35,0	44,0	48,3	56,5	67,0	65,2	85,2	74,2	96,2	96,8	96,0	103,4	133,7	126,4	110,6	145,7	120,0							
	ET	6,1	4,8	4,2	10,1	15,2	13,9	15,5	27,5	27,5	23,3	27,4	39,4	41,2	28,7	46,0	44,3	45,3	40,2	46,8	50,4	54,4	39,8	44,1	34,7	38,5							

ANNEXE I. 3a. Vocabulaire – Nombre moyen de mots produits par rubrique / catégorie et par groupe d'âge (18 à 30 mois)

Version DLPF	Version 1							Version 2					
Age en mois	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Para Lexicaux	18,4	19,4	17,7	24,1	24,6	28,8	31,2	32,6	35,8	38,2	39,1	39,5	40,7
1. Onomatopées, etc.	8,5	8,7	7,2	9,5	10,1	10,6	10,7	11,1	12,4	11,8	12,5	12,8	12,6
2. Jeux, routines, etc.	9,9	10,7	10,5	14,6	14,5	18,1	20,5	21,5	23,3	26,4	26,6	26,7	28,1
Noms	38,9	43,1	41,1	85,0	88,4	123,9	140,2	204,8	196,3	255,1	271,2	266,7	290,3
3. Personnes	5,1	6,0	5,9	8,0	9,6	11,4	12,0	15,9	16,2	18,0	19,9	19,5	21,8
4. Animaux	6,6	5,0	5,6	11,7	14,1	17,2	17,7	23,8	25,4	31,9	32,4	30,9	31,6
5. Véhicules	2,4	2,2	2,6	4,8	5,2	6,4	7,3	9,1	9,6	10,7	11,1	10,7	12,5
6. Jeux et jouets	3,0	3,6	3,6	6,7	6,7	9,3	11,0	14,4	14,9	18,0	19,5	19,7	20,5
7. Repas, nourriture	5,6	7,0	6,2	11,5	11,7	18,8	20,0	31,6	28,0	36,8	41,3	41,5	44,9
8. Vêtements	3,6	3,8	4,6	8,9	8,2	12,1	14,0	18,3	19,6	22,0	24,3	23,6	25,4
9. Corps	4,5	6,1	4,2	10,9	9,4	14,5	16,9	19,5	17,5	23,8	23,6	23,9	25,4
10. Objets de la maison	3,9	4,6	3,5	11,1	10,8	17,1	19,4	31,1	27,4	41,1	43,2	41,8	45,8
11. Pièces de la maison	0,7	1,1	0,7	1,9	2,3	3,5	4,3	8,6	7,5	11,0	11,7	10,8	11,8
12. Eléments naturels	1,1	1,0	1,2	3,9	4,0	5,9	6,7	12,9	12,4	17,1	18,4	18,1	19,8
13. Lieux	0,4	0,7	0,3	1,4	1,6	2,0	3,5	8,9	8,3	10,9	12,2	11,0	14,0
14. Sentiments	1,6	1,7	2,2	3,0	3,3	3,8	4,4	5,6	5,1	6,0	6,3	6,8	7,8
15. Autres noms abstraits	0,4	0,3	0,5	1,4	1,4	1,9	3,1	5,2	4,4	7,9	7,4	8,6	9,2
Prédicats	8,0	11,3	9,6	22,3	23,3	40,5	42,7	76,5	70,0	101,3	103,0	104,7	120,1
16. Verbes	5,4	8,0	6,7	15,5	15,4	29,3	29,3	52,8	47,3	70,7	73,6	72,7	81,8
17. Adjectifs	2,6	3,3	2,9	6,9	7,9	11,3	13,5	23,7	22,7	30,6	29,4	32,0	38,4
Mots grammaticaux	6,3	5,2	5,4	8,7	11,7	16,5	18,7	34,0	35,0	44,0	48,3	56,5	67,0
18. Adverbes et Prép.	3,7	2,4	3,0	5,1	6,6	9,8	10,8	19,9	16,7	21,4	25,3	27,0	31,8
19. Mots interrogatifs	0,4	0,7	0,4	0,6	0,6	1,1	1,1	3,1	3,0	3,3	3,4	4,1	4,9
20. Articles et autres Det.	1,0	0,9	1,0	1,6	2,5	3,7	4,4	6,1	7,3	9,4	9,4	12,1	13,0
21. Pronoms	1,0	1,2	0,9	1,2	1,7	1,5	2,2	4,2	7,0	8,2	8,5	10,5	13,3
22. Conjonctions	0,3	0,0	0,1	0,3	0,2	0,4	0,2	0,6	1,0	1,7	1,7	2,7	4,1
Total	71,7	79,0	73,8	140,1	148,1	209,6	232,9	347,9	337,0	438,7	461,6	467,4	518,1
Nombre de sujets	27	21	21	40	17	24	31	19	23	21	27	22	17

ANNEXE I. 3b. Vocabulaire – Nombre moyen de mots produits par rubrique / catégorie et par groupe d'âge (31 à 42 mois)

Version DLPF	Version 3						Version 4					
Age en mois	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Para Lexicaux	43,9	44,9	48,0	47,5	47,5	47,0	52,6	52,1	50,7	52,5	57,6	52,9
1. Onomatopées, etc.	12,0	12,6	12,7	13,6	13,1	13,5	14,1	13,5	12,1	14,0	15,4	13,4
2. Jeux, routines, etc.	31,9	32,3	35,3	33,9	34,4	33,5	38,5	38,6	38,6	38,5	42,2	39,5
Noms	359,2	407,4	388,4	434,7	417,8	444,6	497,8	607,1	547,1	515,7	622,4	578,6
3. Personnes	30,0	31,6	33,4	34,1	33,2	36,1	36,9	44,9	42,4	39,2	45,1	45,6
4. Animaux	42,8	43,0	43,8	47,7	45,9	50,1	60,2	72,1	64,9	58,1	75,4	65,3
5. Véhicules	13,8	14,5	15,3	15,5	14,9	16,8	16,8	21,6	20,1	17,3	22,6	18,9
6. Jeux et jouets	31,1	35,4	33,9	36,2	34,0	38,3	37,7	47,5	43,1	40,3	49,1	44,4
7. Repas, nourriture	59,6	63,9	59,4	68,7	65,4	70,3	79,9	95,6	83,5	84,1	95,3	93,1
8. Vêtements	31,3	35,8	32,4	38,0	37,6	36,4	40,3	47,4	43,7	41,2	47,3	45,0
9. Corps	30,5	31,6	29,9	34,9	35,1	34,0	35,6	41,7	40,6	37,1	43,3	42,0
10. Objets de la maison	53,9	63,8	57,6	67,1	63,4	68,9	79,1	93,3	86,6	80,3	98,9	88,8
11. Pièces de la maison	13,3	16,0	14,3	17,1	16,0	17,6	19,0	23,7	20,5	19,6	24,7	22,7
12. Éléments naturels	22,0	26,0	24,4	27,8	25,4	28,1	32,4	41,3	33,8	34,6	42,3	39,3
13. Lieux	12,5	18,9	17,3	20,3	17,9	19,4	20,9	27,1	24,7	23,9	29,2	27,5
14. Sentiments	7,5	9,4	9,7	10,1	10,4	9,6	11,9	14,0	12,5	12,3	14,0	13,4
15. Autres noms abstraits	11,0	17,5	17,0	17,1	18,6	19,1	27,0	36,9	30,7	28,0	35,2	32,5
Prédicats	139,1	167,6	165,9	186,4	188,8	197,6	219,0	283,9	258,1	238,6	293,3	258,9
16. Verbes	98,2	117,9	120,3	134,7	137,3	142,9	159,9	209,5	191,3	177,1	217,6	191,9
17. Adjectifs	40,9	49,7	45,6	51,7	51,6	54,6	59,1	74,4	66,7	61,5	75,7	67,0
Mots grammaticaux	65,2	85,2	74,2	96,2	96,8	96,0	103,4	133,7	126,4	110,6	145,7	120,0
18. Adverbes et Prép.	30,2	35,6	35,6	40,4	44,0	44,4	49,2	61,4	57,2	49,2	66,3	54,9
19. Mots interrogatifs	3,2	5,2	5,1	7,9	7,6	6,5	7,5	9,1	9,1	7,8	10,3	8,5
20. Articles et autres Det.	15,2	19,2	14,6	20,1	18,9	20,2	21,5	29,1	25,7	23,8	31,7	26,6
21. Pronoms	13,3	19,1	14,5	21,5	20,4	19,4	18,6	24,3	25,7	22,5	26,9	21,8
22. Conjonctions	3,3	6,2	4,4	6,3	5,9	5,6	6,5	9,8	8,6	7,3	10,4	8,2
Total	607,5	705,1	676,5	764,8	750,9	785,2	872,8	1076,8	982,3	917,5	1118,9	1010,4
Nombre de sujets	15	17	16	15	16	19	17	19	15	15	18	25

ANNEXE I.4. Vocabulaire – Composition en fonction de l'âge : Distribution des catégories / rubriques en pourcentage du total de mots, par groupe d'âge

Version	Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
Age (mois)	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Para Lexicaux	25,7	24,5	24,0	17,2	16,6	13,7	13,4	9,4	10,6	8,7	8,5	8,4	7,9	7,2	6,4	7,1	6,2	6,3	6,0	6,0	4,8	5,2	5,7	5,1	5,2
1. Onomatopées, etc.	11,9	11,0	9,7	6,8	6,8	5,1	4,6	3,2	3,7	2,7	2,7	2,7	2,4	2,0	1,8	1,9	1,8	1,7	1,7	1,6	1,3	1,2	1,5	1,4	1,3
2. Jeux, routines, etc.	13,9	13,6	14,2	10,4	9,8	8,6	8,8	6,2	6,9	6,0	5,8	5,7	5,4	5,3	4,6	5,2	4,4	4,6	4,3	4,4	3,6	3,9	4,2	3,8	3,9
Noms	54,2	54,6	55,7	60,7	59,7	59,1	60,2	58,9	58,2	58,2	58,8	57,1	56,0	59,1	57,8	57,4	56,8	55,6	56,6	57,0	56,4	55,7	56,2	55,6	57,3
3. Personnes	7,2	7,5	8,0	5,7	6,5	5,4	5,1	4,6	4,8	4,1	4,3	4,2	4,2	4,9	4,5	4,9	4,5	4,4	4,6	4,2	4,2	4,3	4,3	4,0	4,5
4. Animaux	9,2	6,4	7,6	8,3	9,5	8,2	7,6	6,9	7,5	7,3	7,0	6,6	6,1	7,0	6,1	6,5	6,2	6,1	6,4	6,9	6,7	6,6	6,3	6,7	6,5
5. Véhicules	3,3	2,8	3,5	3,4	3,5	3,0	3,1	2,6	2,8	2,4	2,4	2,3	2,4	2,3	2,1	2,3	2,0	2,0	2,1	1,9	2,0	2,0	1,9	2,0	1,9
6. Jeux et jouets	4,2	4,6	4,8	4,8	4,5	4,4	4,7	4,1	4,4	4,1	4,2	4,2	4,0	5,1	5,0	5,0	4,7	4,5	4,9	4,3	4,4	4,4	4,4	4,4	4,4
7. Repas, nourriture	7,8	8,9	8,4	8,2	7,9	9,0	8,6	9,1	8,3	8,4	9,0	8,9	8,7	9,8	9,1	8,8	9,0	8,7	9,0	9,2	8,9	8,5	9,2	8,5	9,2
8. Vêtements	5,1	4,8	6,2	6,4	5,6	5,8	6,0	5,2	5,8	5,0	5,3	5,0	4,9	5,1	5,1	4,8	5,0	5,0	4,6	4,6	4,4	4,4	4,5	4,2	4,5
9. Corps	6,3	7,8	5,7	7,8	6,4	6,9	7,3	5,6	5,2	5,4	5,1	5,1	4,9	5,0	4,5	4,4	4,6	4,7	4,3	4,1	3,9	4,1	4,0	3,9	4,2
10. Objets de la maison	5,5	5,8	4,8	7,9	7,3	8,1	8,3	8,9	8,1	9,4	9,4	8,9	8,8	8,9	9,1	8,5	8,8	8,4	8,8	9,1	8,7	8,8	8,7	8,8	8,8
11. Pièces de la maison	1	1,4	1,0	1,4	1,5	1,6	1,9	2,5	2,2	2,5	2,5	2,3	2,3	2,2	2,3	2,1	2,2	2,1	2,2	2,2	2,2	2,1	2,1	2,2	2,2
12. Eléments naturels	1,5	1,3	1,7	2,8	2,7	2,8	2,9	3,7	3,7	3,9	4,0	3,9	3,8	3,6	3,7	3,6	3,6	3,4	3,6	3,7	3,8	3,4	3,8	3,8	3,9
13. Lieux	0,5	0,8	0,5	1,0	1,1	1,0	1,5	2,6	2,5	2,5	2,6	2,3	2,7	2,1	2,7	2,6	2,6	2,4	2,5	2,4	2,5	2,5	2,6	2,6	2,7
14. Sentiments	2,2	2,1	3,0	2,1	2,2	1,8	1,9	1,6	1,5	1,4	1,4	1,4	1,5	1,2	1,3	1,4	1,3	1,4	1,2	1,4	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
15. Autres noms abstraits	0,5	0,4	0,6	1,0	1,0	0,9	1,3	1,5	1,3	1,8	1,6	1,8	1,8	1,8	2,5	2,5	2,2	2,5	2,4	3,1	3,4	3,1	3,1	3,1	3,2
Prédicats	11,2	14,3	13,0	15,9	15,7	19,3	18,3	22,0	20,8	23,1	22,3	22,4	23,2	22,9	23,8	24,5	24,4	25,1	25,2	25,1	26,4	26,3	26,0	26,2	25,6
16. Verbes	7,6	10,2	9,1	11,0	10,4	14,0	12,6	15,2	14,0	16,1	15,9	15,6	15,8	16,2	16,7	17,8	17,6	18,3	18,2	18,3	19,5	19,5	19,3	19,4	19,0
17. Adjectifs	3,6	4,2	3,9	4,9	5,4	5,4	5,8	6,8	6,7	7,0	6,4	6,8	7,4	6,7	7,0	6,7	6,8	6,9	7,0	6,8	6,9	6,8	6,7	6,8	6,6
Mots grammaticaux	8,8	6,6	7,4	6,2	7,9	7,9	8,0	9,8	10,4	10,0	10,5	12,1	12,9	10,7	12,1	11,0	12,6	12,9	12,2	11,8	12,4	12,9	12,1	13,0	11,9
18. Adverbes et Prep.	5,2	3,0	4,0	3,6	4,4	4,7	4,6	5,7	4,9	4,9	5,5	5,8	6,1	5,0	5,0	5,2	5,3	5,8	5,6	5,7	5,7	5,9	5,4	5,9	5,5
19. Mots interrogatifs	0,6	0,8	0,6	0,4	0,4	0,5	0,5	0,9	0,9	0,8	0,7	0,9	0,9	0,5	0,7	0,7	1,0	1,0	0,8	0,9	0,8	0,9	0,9	0,9	0,8
20. Articles et autres Det.	1,4	1,1	1,4	1,1	1,7	1,8	1,9	1,8	2,2	2,1	2,0	2,6	2,5	2,5	2,7	2,2	2,6	2,5	2,6	2,5	2,7	2,6	2,6	2,8	2,6
21. Pronoms	1,3	1,6	1,2	0,9	1,2	0,7	0,9	1,2	2,1	1,9	1,8	2,3	2,6	2,2	2,7	2,1	2,8	2,7	2,5	2,1	2,3	2,6	2,4	2,4	2,2
22. Conjonctions	0,4	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,3	0,4	0,4	0,6	0,8	0,5	0,9	0,7	0,8	0,8	0,7	0,7	0,9	0,9	0,8	0,9	0,8
Nombre de sujets	27	21	21	40	17	24	31	19	23	21	27	22	17	15	17	16	15	16	19	17	19	15	15	18	25

ANNEXE I. 5. Vocabulaire – Composition en fonction de la taille (nombre de mots produits) : Distribution des catégories / rubriques en pourcentage du total de mots, par niveau de vocabulaire (12 niveaux, de 0-50 mots à +1000 mots)

	0-50	51-100	101-200	201-300	301-400	401-500	501-600	601-700	701-800	801-900	901-1000	+ 1000
ParaLexicaux	39,8	29,4	17,5	12,4	10,4	8,6	7,4	7,1	6,6	6,2	5,5	4,9
1. Onomatopées, etc.	21,0	12,9	6,6	4,3	3,2	2,6	2,2	2,1	1,8	1,6	1,5	1,3
2. Jeux, routines, etc.	18,8	16,5	10,9	8,0	7,1	6,0	5,1	5,0	4,8	4,6	4,1	3,6
Noms	43,9	52,2	60,7	61,9	60,1	59,3	59,1	57,5	57,6	56,1	57,0	55,3
3. Personnes	12,8	7,9	6,0	5,0	5,0	4,5	4,3	4,4	4,5	4,2	4,4	4,2
4. Animaux	5,4	8,2	8,7	8,2	7,7	6,9	7,3	6,7	6,5	6,1	6,3	6,4
5. Véhicules	2,7	3,6	3,7	3,3	2,8	2,6	2,3	2,1	2,1	2,1	1,9	1,9
6. Jeux et jouets	3,4	4,1	4,4	4,8	4,6	4,7	4,7	4,4	4,8	4,7	4,8	4,2
7. Repas, nourriture	6,2	7,9	8,5	9,0	9,3	9,0	9,2	9,1	9,1	8,9	9,0	8,6
8. Vêtements	3,0	4,9	6,2	6,3	5,7	5,2	5,1	4,8	5,1	4,8	4,6	4,3
9. Corps	4,4	6,6	8,3	7,0	5,9	5,4	5,0	4,8	4,5	4,3	4,2	3,9
10. Objets de la maison	2,3	4,1	7,1	8,6	8,8	9,2	9,2	8,7	8,9	8,9	8,9	8,8
11. Pièces de la maison	0,1	0,6	1,3	1,9	2,1	2,4	2,5	2,3	2,2	2,2	2,3	2,2
12. Éléments naturels	0,5	0,9	2,4	3,3	3,3	4,0	3,9	3,8	3,8	3,7	3,8	3,7
13. Lieux	0,1	0,5	1,0	1,5	2,0	2,4	2,4	2,6	2,5	2,6	2,6	2,6
14. Sentiments	2,9	2,6	2,2	1,9	1,7	1,5	1,4	1,5	1,3	1,3	1,3	1,2
15. Autres noms abstraits	0,1	0,5	0,8	1,1	1,3	1,7	1,9	2,3	2,4	2,4	2,9	3,2
Prédicats	8,7	10,2	15,3	18,7	20,3	21,8	23,5	23,8	24,0	24,5	25,2	26,7
16. Verbes	6,2	6,8	10,2	12,8	13,8	15,4	17,1	16,8	17,2	18,0	18,3	19,7
17. Adjectifs	2,5	3,4	5,1	5,9	6,5	6,4	6,4	7,0	6,8	6,6	7,0	7,0
Mots grammaticaux	7,6	8,2	6,5	7,0	9,2	10,3	10,0	11,6	11,8	13,1	12,3	13,1
18. Adverbes et Prep	3,6	4,6	3,9	4,4	4,5	5,2	4,8	5,2	5,5	6,0	5,5	6,0
19. Mots interrogatifs	1,0	0,5	0,5	0,0	0,7	0,8	0,7	0,8	0,8	1,0	0,9	0,9
20. Articles	0,7	1,5	1,2	1,6	2,1	2,3	2,2	2,5	2,4	2,7	2,6	2,7
21. Pronoms	2,0	1,3	0,9	0,9	1,6	1,7	1,9	2,3	2,3	2,6	2,5	2,5
22. Conjonctions	0,3	0,3	0,0	0,1	0,3	0,3	0,4	0,7	0,7	0,8	0,8	0,9
Nombre de sujets	48	47	63	47	42	40	37	35	31	27	24	76

ANNEXE I. 6. Vocabulaire – Répartition des enfants de l'échantillon selon l'âge et le niveau de vocabulaire
(25 groupes d'âge, de 18 à 42 mois ; 12 niveaux de vocabulaire)

	0-50	51-100	101-200	201-300	301-400	401-500	501-600	601-700	701-800	801-900	901-1000	+ 1000
18 mois	13	10	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
19 mois	9	7	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0
20 mois	9	5	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21 mois	10	7	12	8	2	1	0	0	0	0	0	0
22 mois	3	4	5	4	0	1	0	0	0	0	0	0
23 mois	1	4	8	7	2	1	1	0	0	0	0	0
24 mois	0	3	13	7	2	6	0	0	0	0	0	0
25 mois	0	4	3	1	4	2	2	2	1	0	0	0
26 mois	1	2	3	4	4	6	1	1	1	0	0	0
27 mois	0	1	2	0	5	4	8	1	0	0	0	0
28 mois	0	0	1	5	5	4	6	3	3	0	0	0
29 mois	1	0	2	2	3	5	2	4	0	3	0	0
30 mois	0	0	0	3	3	2	2	3	2	2	0	0
31 mois	0	0	0	0	3	0	3	3	5	1	0	0
32 mois	1	0	0	0	1	1	3	2	2	1	4	2
33 mois	0	0	0	2	0	3	0	3	2	3	1	2
34 mois	0	0	0	0	2	1	0	2	3	3	1	3
35 mois	0	0	0	0	2	1	1	2	3	3	2	2
36 mois	0	0	1	1	0	1	2	2	1	2	5	4
37 mois	0	0	0	0	1	0	1	2	3	3	1	6
38 mois	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	2	13
39 mois	0	0	0	0	1	0	0	1	0	3	2	8
40 mois	0	0	0	0	1	0	0	3	3	0	1	7
41 mois	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	15
42 mois	0	0	0	0	0	0	2	1	1	3	4	14
Total	48	47	63	47	42	40	37	35	31	27	24	76

ANNEXE II. 1. Grammaire – Scores bruts de morphologie : nombre d'items produits (moyenne M et écart type ET), par groupe d'âge.
Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre maximum d'items constituant le score en V1/V2/V3/V4.

Version DLPF		Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
		18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Formes nominales (5/5/5/5)	M	0,44	0,33	0,57	0,83	0,94	1,75	2,03	2,74	3,00	3,86	3,74	3,64	4,06	4,60	4,47	4,13	4,67	4,50	4,42	4,41	4,89	4,67	4,93	4,94	4,92
	ET	0,96	0,71	0,90	1,28	1,47	1,76	1,73	1,83	1,82	1,04	1,11	1,55	1,21	0,61	1,24	1,41	0,47	0,79	1,23	1,03	0,45	1,25	0,25	0,23	0,27
Formes verbales régulières (6/11/15/15)	M	1,37	1,62	1,86	2,20	2,71	2,96	3,58	3,95	4,52	5,52	4,96	5,55	6,47	6,33	8,06	6,69	9,87	8,00	8,79	8,29	10,63	9,60	9,33	10,44	9,12
	ET	1,22	1,21	1,28	1,78	1,90	1,34	1,43	1,70	1,86	1,68	2,36	2,35	1,94	1,62	3,44	2,47	3,14	2,32	3,29	3,06	3,08	3,05	2,02	3,34	3,12
Formes verbales particulières (14/25/33/36)	M	1,07	0,67	0,95	1,23	2,82	2,92	2,74	5,37	5,61	7,57	8,33	10,18	10,18	11,73	12,47	11,88	17,67	17,50	17,89	16,41	24,58	19,47	20,67	23,67	21,00
	ET	1,59	1,17	1,21	1,78	2,96	2,93	3,39	5,13	4,59	5,57	5,65	7,27	6,17	7,51	9,20	6,64	8,37	7,54	8,37	10,14	10,79	7,76	7,25	8,58	8,49
Formes verbales erronées (5/9/11/12)	M	0,15	0,05	0,19	0,08	0,47	0,46	0,29	0,74	0,74	0,86	1,52	1,32	1,53	1,53	2,82	1,69	2,73	1,81	2,95	3,12	4,37	3,67	3,67	5,22	4,04
	ET	0,45	0,21	0,50	0,26	0,85	0,82	0,68	1,41	1,26	1,08	2,38	1,69	1,38	1,41	2,46	1,93	2,05	1,63	2,56	2,22	2,76	2,67	1,85	2,86	2,69

ANNEXE II. 2. Grammaire : B. Phrases - Combinaisons de mots : pourcentages d'enfants combinant des mots (« quelquefois », « souvent » et total « quelquefois » + « souvent »), par groupe d'âge

Version DLPF	Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
Age en mois	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Quelquefois	41	29	29	30	35	21	45	37	17	14	19	18	6	0	6	6	7	19	5	12	0	13	0	0	8
Souvent	7	10	19	40	53	50	42	58	74	81	81	77	94	100	88	88	93	81	95	82	100	80	100	100	92
Total	48	38	48	70	88	71	87	95	91	95	100	95	100	100	94	94	100	100	100	94	100	93	100	100	100
Nb de sujets	27	21	21	40	17	24	31	19	23	21	27	22	17	15	17	16	15	16	19	17	19	15	15	18	25

ANNEXE II. 3. Grammaire - Scores bruts de complexité syntaxique : nombre d'items produits (moyenne M et écart type ET), par groupe d'âge.
Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre maximum d'items constituant le score en V1/V2/V3/V4.

Version DLPF		Version 1								Version 2						Version 3						Version 4					
Age en mois		18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	
Structures complexes (30/32/32/32)	M	0,89	1,48	0,57	2,43	3,12	3,83	3,68	4,05	10,61	12,76	12,52	14,05	18,82	21,13	23,24	20,88	26,60	24,63	24,32	19,88	29,42	22,13	27,07	30,67	29,71	
	ET	2,01	3,25	1,14	3,33	4,63	6,64	5,44	5,55	9,59	10,78	9,41	11,40	11,50	9,40	9,10	10,72	5,93	6,60	7,66	10,67	4,49	10,26	7,74	1,29	2,74	
Phrases complexes (5/8/13/17)	M	0,07	0,05	0,10	0,15	0,24	0,38	0,71	1,11	1,13	1,57	1,26	1,82	3,29	3,00	4,94	3,88	6,93	5,50	5,95	6,47	10,53	8,13	8,53	10,78	10,18	
	ET	0,26	0,21	0,29	0,42	0,55	0,56	1,05	1,55	1,42	1,56	1,11	2,21	2,27	2,25	3,30	3,53	3,53	3,87	3,94	4,22	4,23	4,19	2,87	3,44	2,66	

ANNEXE II. 4. Grammaire : A. Formes grammaticales - Formes du groupe nominal (A1, A2, A3) et formes verbales régulières (A4) :
pourcentage de réponses positives (quelquefois + souvent), par item et par groupe d'âge

Version DLPF	Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
Age en mois	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
A.1 Déterminants du Nom : genre et nombre																									
1. un, le	19	19	24	38	35	54	65	63	70	90	96	91	88	100	94	94	100	100	95	94	100	93	100	100	100
2. une, la	15	14	24	23	24	46	55	63	65	90	93	82	82	93	94	94	100	100	95	94	95	93	100	100	100
3. des, les	4	0	5	8	6	17	29	32	52	67	59	68	71	93	82	75	87	88	95	82	95	93	100	100	96
A.2 Adjectifs : genre																									
A.2 Adjectifs : genre	4	0	5	5	12	29	26	63	74	81	63	82	71	100	88	81	100	88	79	88	100	93	100	100	100
A.3 Noms : Pl irréguliers																									
A.3 Noms : Pl irréguliers	4	0	0	10	18	29	29	42	43	62	70	36	53	73	88	69	80	75	79	82	100	93	93	94	96
A.4 Verbes : temps																									
1. Présent singulier	30	43	38	40	47	75	58	63	83	95	89	95	94	100	94	88	93	94	89	94	100	100	100	100	100
2. 1° pers. Pl.	-	-	-	-	-	-	-	0	4	14	7	18	18	13	35	25	67	31	32	35	68	47	33	61	40
3. 2° pers. Pl.	-	-	-	-	-	-	-	5	9	19	11	18	35	20	41	25	60	38	32	59	68	67	60	72	68
4. 3° pers. Pl.	-	-	-	-	-	-	-	21	26	48	30	41	65	73	53	63	73	63	74	65	74	87	60	78	64
5. Impératif	63	76	71	68	76	83	97	89	96	95	96	100	100	100	94	100	100	100	100	100	95	100	100	100	88
6. Participe Passé seul	19	33	29	48	59	71	84	84	65	76	78	82	71	67	76	88	93	81	84	76	74	80	100	56	44
7. Passé Composé	4	0	5	13	12	13	35	53	43	57	59	59	82	80	94	88	100	94	89	88	95	93	100	100	92
8. Infinitif seul	22	10	43	43	59	54	55	63	70	81	67	64	82	60	71	44	67	69	68	65	68	67	60	56	52
9. Infinitif avec aux /mod	0	0	0	10	18	13	29	16	48	57	48	55	71	80	82	69	93	100	95	94	89	93	100	100	92
10. Imparfait	-	-	-	-	-	-	-	0	4	5	4	14	12	7	47	0	60	19	32	18	58	47	27	72	48
11. Futur	-	-	-	-	-	-	-	0	4	5	7	9	18	7	41	19	40	31	47	29	74	40	67	50	64
12. Plus que Parfait	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	24	31	47	38	47	35	58	47	47	72	64
13. Futur Antérieur	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	6	20	13	26	12	26	13	13	33	24
14. Conditionnel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	18	6	40	13	16	18	47	27	20	56	36
15. Subjonctif	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13	29	19	33	19	47	41	68	53	47	39	36
Nombre de sujets	27	21	21	40	17	24	31	19	23	21	27	22	17	15	17	16	15	16	19	17	19	15	15	18	25

ANNEXE II. 5. Grammaire : A. Formes grammaticales - Formes particulières de verbes (A5) : pourcentage de réponses positives (quelquefois + souvent), par item et par groupe d'âge

Version DLPF	Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
Age en mois	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
1. a	22	10	10	10	24	17	26	47	48	52	63	50	71	73	53	69	100	75	89	76	79	80	93	94	88
2. ai	-	-	-	-	-	-	-	32	26	38	63	64	76	73	65	75	73	81	84	82	79	93	87	83	80
3. est	22	0	19	8	41	25	26	32	61	48	67	64	76	67	65	69	93	75	95	76	79	100	93	94	92
4. étaient	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	7	9	0	0	18	6	33	19	37	12	47	60	47	44	52
5. ont	-	-	-	-	-	-	-	5	9	33	7	32	24	33	29	38	47	63	47	29	74	67	67	72	68
6. peut	7	0	5	8	29	38	29	32	39	43	67	45	47	47	59	63	73	81	84	71	79	80	80	94	92
7. peuvent	-	-	-	-	-	-	-	5	4	5	0	9	6	7	6	6	27	13	16	6	47	27	7	33	36
8. sais	0	0	5	0	6	17	13	26	17	33	41	55	59	53	65	56	80	81	79	82	84	87	100	89	96
9. savent	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	7	0	0	20	19	16	6	37	7	20	17	20
10. irai	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	29	19	27	31	32	35	74	33	33	39	48
11. viendra	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	27	24	0	40	44	42	47	74	20	53	61	32
12. aille	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24	37	20	7	11	8
13. sont	-	-	-	-	-	-	-	11	17	29	19	36	24	47	41	44	60	63	63	47	79	80	67	78	80
14. suis	0	0	0	3	0	4	13	5	13	33	30	50	29	73	65	38	80	88	74	65	84	80	87	94	88
15. va	7	5	0	5	35	33	26	42	48	52	59	50	53	67	82	69	87	88	79	71	84	87	93	94	88
16. vais	0	0	5	3	6	4	6	5	13	38	30	50	47	53	65	56	67	75	74	59	79	93	80	89	84
17. veux	19	19	14	33	29	42	42	63	61	67	74	77	76	80	76	81	100	94	95	76	79	93	100	94	92
18. veulent	-	-	-	-	-	-	-	0	0	5	0	5	0	7	12	19	20	25	21	6	53	33	20	39	40
19. vont	-	-	-	-	-	-	-	5	4	19	7	27	18	33	29	13	40	31	53	41	79	67	40	61	56
20. couru	-	-	-	-	-	-	-	21	13	33	15	45	41	33	41	31	60	69	63	53	79	67	80	72	52
21. voulais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	24	13	33	19	37	29	58	47	47	67	40
22. fasse	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	12	6	27	6	21	18	47	27	20	11	28
23. prenne	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	18	6	20	13	16	18	42	13	40	17	16
24. boive	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18	42	20	40	17	24
25. mis	0	0	5	0	12	21	16	47	17	48	48	41	71	53	47	63	93	81	63	65	84	80	87	89	96
26. pris	0	0	0	3	6	8	13	37	30	33	44	41	47	33	53	56	100	75	68	59	84	80	93	89	88
27. s'asseoir	7	10	19	15	47	38	23	26	30	29	67	55	65	60	53	69	73	75	63	76	84	47	67	89	60
28. cueillir	-	-	-	-	-	-	-	5	4	10	11	23	24	33	18	31	47	44	47	53	74	47	60	83	60
29. mettre	7	10	5	10	18	21	16	37	39	38	37	59	47	60	53	44	60	63	74	71	89	60	73	94	68
30. prendre	7	0	0	10	18	8	16	32	39	33	30	50	53	67	35	63	47	63	68	71	89	60	93	94	84
31. tenir	7	14	10	8	12	17	10	11	22	29	30	50	47	40	41	38	47	69	68	53	84	47	60	83	56
32. rire	-	-	-	-	-	-	-	11	4	10	19	32	18	33	24	25	27	56	58	41	74	40	60	78	64
33. pouvait	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	0	13	13	11	29	58	13	20	56	32
34. voudrais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	24	25	27	56	32	41	63	47	27	61	44
35. pourrait	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	18	0	27	6	21	24	32	20	7	44	20
36. buvait	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	47	27	20	39	28
Nb de sujets	27	21	21	40	17	24	31	19	23	21	27	22	17	15	17	16	15	16	19	17	19	15	15	18	25

ANNEXE II. 6. Grammaire : A. Formes grammaticales - Formes de verbes erronées (A6) : pourcentage de réponses positives (quelquefois + souvent), par item et par groupe d'âge

Version DLPF	Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
Age en mois	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
1. assir	11	5	14	8	18	25	13	16	30	10	22	36	47	40	53	44	60	50	58	47	47	53	47	67	52
2. boivait	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	42	40	33	50	40
3. cueiller	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	19	9	0	7	12	6	7	13	11	18	16	7	0	28	12
4. couré,couri	4	0	0	0	6	8	6	5	17	19	22	18	29	0	29	19	27	19	21	53	26	20	53	33	32
5. metté,mettu	-	-	-	-	-	-	-	5	0	10	7	9	12	7	24	6	7	19	21	29	16	13	0	11	16
6. prendé,prendu,prenu	-	-	-	-	-	-	-	16	9	10	15	14	18	33	18	13	20	13	26	24	37	53	20	56	36
7. rier	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	19	0	6	0	24	0	7	0	26	6	21	0	13	11	12
8. sontaient	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	7	5	0	7	18	6	13	0	5	0	5	20	20	17	8
9. tiender, tiendre	0	0	5	0	12	4	6	21	13	24	30	27	29	40	29	31	47	31	47	59	53	53	67	72	72
10. viendre	0	0	0	0	12	0	3	11	4	14	11	14	12	7	24	13	27	6	21	24	42	27	33	44	36
11. prendait	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	41	13	27	25	32	29	68	40	40	67	64
12. prende	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	12	19	33	6	26	18	63	40	40	67	24
Nb de sujets	27	21	21	40	17	24	31	19	23	21	27	22	17	15	17	16	15	16	19	17	19	15	15	18	25

ANNEXE II. 7. Grammaire : C. Complexité - Structures complexes (C1) : pourcentage d'enfants produisant la structure la plus complexe (mentionnée)

Version Age en mois	Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
1. La poupée	7	10	0	13	12	17	26	32	48	62	67	64	82	73	88	81	93	81	84	71	100	87	93	100	96
2. Un gâteau	4	0	0	8	6	17	19	5	39	57	59	64	88	100	76	81	93	94	89	76	100	87	93	100	100
3. Le chat	7	19	5	23	29	25	32	37	57	71	78	59	88	87	82	88	93	100	84	76	100	87	93	100	100
4. Les chaussures	4	5	5	5	6	13	16	11	52	57	48	45	76	93	82	75	93	100	89	71	95	87	93	100	100
5. Veux des bonbons	0	0	0	0	6	8	3	5	39	48	37	41	65	73	76	63	80	94	79	71	95	87	87	100	100
6. Est dur ça	4	10	0	5	24	8	13	32	43	52	48	45	65	80	82	75	100	75	89	71	89	80	93	100	88
7. Papa est parti	0	0	0	10	6	8	10	11	30	38	30	45	53	73	82	81	100	94	89	76	100	80	93	100	100
8. Bébé a tout mangé	4	5	5	3	6	13	16	21	39	33	30	55	53	67	82	81	87	75	89	76	89	80	87	100	100
9. Veux boire	7	14	14	18	24	21	29	26	61	57	74	68	82	93	82	63	100	100	95	71	95	80	93	100	100
10. Peux pas monter	4	10	5	8	12	13	16	16	48	48	44	45	65	80	76	75	93	88	89	71	100	93	93	100	100
11. Vais chercher nounours	0	0	0	0	6	8	13	5	22	29	26	45	65	73	82	69	93	94	84	76	95	80	93	100	96
12. Maman va ranger	0	0	0	0	6	4	10	5	22	33	30	36	47	67	65	63	80	81	84	65	89	73	73	100	96
13. Faut pas toucher	7	5	5	0	0	8	6	0	22	43	30	50	59	60	88	63	80	75	74	71	95	67	87	100	96
14. Je suis tombé	0	5	0	5	6	8	6	5	22	38	30	41	53	53	65	63	67	69	68	59	84	67	80	89	84
15. C'est chaud	15	10	10	30	29	38	32	26	57	57	81	68	82	100	82	88	93	100	84	76	100	87	93	100	100
16. Il est là, le ballon	15	10	0	18	24	29	19	16	43	48	59	68	76	80	82	69	100	94	84	65	100	73	93	100	100
17. Je veux monter	0	5	0	5	0	8	10	5	17	29	41	50	53	67	82	63	80	94	89	65	95	73	93	100	100
18. Voiture à papa	0	5	5	10	6	13	6	16	35	57	48	68	65	80	94	88	87	94	89	65	100	80	93	100	100
19. C'est le chapeau de papa	0	0	0	5	12	13	10	16	22	38	30	27	47	53	59	38	67	50	42	35	79	27	60	83	64
20. Faut un couteau pour couper ça	0	0	0	0	6	0	6	0	17	33	19	27	47	53	71	56	93	69	89	47	95	53	87	94	92
21. Mets bonbon dans la boîte	0	0	0	3	18	13	10	26	30	43	44	41	65	67	82	75	100	81	89	71	95	80	93	100	100
22. Je me lave	0	5	0	8	6	13	6	16	48	29	30	36	53	67	71	63	80	69	79	59	95	67	87	100	96
23. Je vais te montrer	4	5	0	5	12	17	13	11	17	29	30	32	53	47	59	44	73	69	63	59	84	53	80	100	88
24. C'est la maison du monsieur	4	10	0	18	18	13	6	16	35	43	48	55	53	60	59	56	93	69	74	59	84	33	80	89	92
25. Regarde ma voiture	0	10	0	13	18	13	3	16	43	33	33	45	59	53	71	69	80	63	79	65	95	60	73	89	92
26. Ça c'est son camion	0	10	0	10	6	8	0	5	22	29	19	14	47	47	47	56	47	44	53	41	84	60	60	89	72
27. Qu'est-ce que tu fais ?	0	0	5	8	6	13	6	11	13	10	26	14	18	27	47	38	33	31	26	35	68	27	60	56	48
28. C'est maman qui raconte	0	0	0	0	0	4	10	0	30	38	37	36	47	53	76	75	73	75	68	65	95	73	93	100	96
29. Papa est parti se promener	4	0	0	5	6	8	13	5	30	29	30	41	47	60	59	56	87	69	74	53	89	60	80	94	92
30. Regarde l'eau couler	0	0	0	3	0	13	0	0	22	24	22	23	47	40	53	31	60	38	53	29	79	53	53	83	64
31. Veux pas tu parles	-	-	-	-	-	-	-	11	26	29	22	36	41	47	71	56	80	81	68	59	89	67	87	100	88
32. Je veux que maman regarde le dessin	-	-	-	-	-	-	-	0	9	14	4	18	41	40	47	50	80	56	37	41	89	53	87	100	92
Nb de sujets	27	21	21	40	17	24	31	19	23	21	27	22	17	15	17	16	15	16	19	17	19	15	15	18	25

ANNEXE II. 8. Grammaire : C. Complexité - Phrases complexes (C2) : pourcentage d'enfants produisant des phrases du type proposé
(avec l'item mentionné), par groupe d'âge

Version	Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
1. pas	4	5	10	10	18	29	45	47	70	62	70	50	76	87	88	69	80	69	84	82	95	80	93	94	92
2. et	0	0	0	0	0	4	10	5	0	14	4	14	24	13	29	19	40	25	32	47	79	47	40	67	60
3. parce que	0	0	0	3	6	0	6	5	9	29	15	32	53	40	59	50	73	63	68	65	89	87	73	78	88
4. ce que	4	0	0	3	0	4	6	37	13	5	7	18	35	20	53	31	53	38	53	65	79	53	80	78	84
5. si (je ne sais pas si...)	0	0	0	0	0	0	3	0	4	5	0	5	6	0	29	19	27	19	26	24	58	60	33	67	36
6. comme	-	-	-	-	-	-	-	0	9	24	22	14	47	40	35	31	67	63	47	53	89	73	87	94	92
7. quand	-	-	-	-	-	-	-	5	4	10	0	27	35	33	35	31	53	63	53	41	74	73	47	94	76
8. si (si je suis sage...)	-	-	-	-	-	-	-	11	4	10	7	23	53	20	47	38	73	56	58	53	84	60	93	94	96
9. mais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	29	19	53	31	32	35	68	40	47	56	56
10. puisque	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	6	6	27	6	5	18	21	13	7	17	16
11. donc	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	18	13	7	19	16	6	32	0	13	22	12
12. pour que	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	41	31	73	50	63	53	74	60	67	83	80
13. si (si je ne suis pas sage...)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	24	31	67	50	58	59	84	67	80	83	88
14. ni...ni	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	11	27	13	33	28
15. si (s'il faisait beau...)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24	47	33	40	56	56
16. pourtant	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	16	0	7	17	8
17. même	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	53	40	33	44	40
Nb de sujets	27	21	21	40	17	24	31	19	23	21	27	22	17	15	17	16	15	16	19	17	19	15	15	18	25

ANNEXE II. 9. Grammaire – Scores relatifs de morphologie : valeur moyenne de chaque score rapportée à la Version de référence (Score/V)
et à la Version 4 (Score/V4), par groupe d'âge

Version DLPF	Age en mois	Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
		18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Formes nominales Score relatif	Score/V	0,09	0,07	0,11	0,17	0,19	0,35	0,41	0,55	0,60	0,77	0,75	0,73	0,81	0,92	0,89	0,83	0,93	0,90	0,88	0,88	0,98	0,93	0,99	0,99	0,98
	Score/V4	0,09	0,07	0,11	0,17	0,19	0,35	0,41	0,55	0,60	0,77	0,75	0,73	0,81	0,92	0,89	0,83	0,93	0,90	0,88	0,88	0,98	0,93	0,99	0,99	0,98
Formes verbales régulières Score relatif	Score/V	0,23	0,27	0,31	0,37	0,45	0,49	0,60	0,36	0,41	0,50	0,45	0,50	0,59	0,42	0,54	0,45	0,66	0,53	0,59	0,55	0,71	0,64	0,62	0,70	0,61
	Score/V4	0,09	0,11	0,12	0,15	0,18	0,20	0,24	0,26	0,30	0,37	0,33	0,37	0,43	0,42	0,54	0,45	0,66	0,53	0,59	0,55	0,71	0,64	0,62	0,70	0,61
Formes verbales particulières Score relatif	Score/V	0,08	0,05	0,07	0,09	0,20	0,21	0,20	0,21	0,22	0,30	0,33	0,41	0,41	0,36	0,38	0,36	0,54	0,53	0,54	0,46	0,68	0,54	0,57	0,66	0,58
	Score/V4	0,03	0,02	0,03	0,03	0,08	0,08	0,08	0,15	0,16	0,21	0,23	0,28	0,28	0,33	0,35	0,33	0,49	0,49	0,50	0,46	0,68	0,54	0,57	0,66	0,58
Formes verbales erronées Score relatif	Score/V	0,03	0,01	0,04	0,02	0,09	0,09	0,06	0,08	0,08	0,10	0,17	0,15	0,17	0,14	0,26	0,15	0,25	0,16	0,27	0,26	0,36	0,31	0,31	0,44	0,34
	Score/V4	0,01	0,00	0,02	0,01	0,04	0,04	0,02	0,06	0,06	0,07	0,13	0,11	0,13	0,13	0,24	0,14	0,23	0,15	0,25	0,26	0,36	0,31	0,31	0,44	0,34

ANNEXE II. 10. Grammaire – Scores relatifs de complexité syntaxique : valeur moyenne de chaque score rapportée à la Version de référence (Score/V)
et à la Version 4 (Score/V4), par groupe d'âge

Version DLPF		Version 1								Version 2						Version 3						Version 4					
Age en mois		18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	
Structures complexes Score relatif	Score/V	0,03	0,05	0,02	0,08	0,10	0,13	0,12	0,13	0,33	0,40	0,39	0,44	0,59	0,66	0,73	0,65	0,83	0,77	0,76	0,62	0,92	0,69	0,85	0,96	0,93	
	Score/V4	0,03	0,05	0,02	0,08	0,10	0,12	0,11	0,13	0,33	0,40	0,39	0,44	0,59	0,66	0,73	0,65	0,83	0,77	0,76	0,62	0,92	0,69	0,85	0,96	0,93	
Phrases complexes Score relatif	Score/V	0,01	0,01	0,02	0,03	0,05	0,08	0,14	0,14	0,14	0,20	0,16	0,23	0,41	0,23	0,38	0,30	0,53	0,42	0,46	0,38	0,62	0,48	0,50	0,63	0,60	
	Score/V4	0,00	0,00	0,01	0,01	0,01	0,02	0,04	0,06	0,07	0,09	0,07	0,11	0,19	0,19	0,29	0,23	0,41	0,32	0,35	0,38	0,62	0,48	0,50	0,63	0,60	

ANNEXE II. 11. Grammaire – Scores relatifs partiels Structures complexes : valeur moyenne de chaque score, rapportée à la Version 4, par groupe d'âge.
Le chiffre entre parenthèses indique le nombre d'items constituant le score.

Version DLPF	Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
Age en mois	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Emploi du déterminant (5)	0,04	0,07	0,02	0,10	0,12	0,16	0,19	0,18	0,45	0,59	0,58	0,55	0,80	0,85	0,81	0,78	0,91	0,94	0,85	0,73	0,98	0,87	0,92	1,00	0,99
Emploi copule/auxiliaire/modal (9)	0,03	0,05	0,03	0,06	0,10	0,10	0,13	0,13	0,32	0,41	0,38	0,48	0,60	0,72	0,78	0,70	0,89	0,83	0,85	0,71	0,93	0,78	0,88	0,99	0,97
Emploi du pronom sujet (3)	0,10	0,08	0,03	0,18	0,18	0,25	0,20	0,16	0,38	0,44	0,60	0,62	0,71	0,82	0,82	0,73	0,91	0,96	0,86	0,69	0,98	0,78	0,93	1,00	1,00
Emploi des prépositions (4)	0,00	0,01	0,01	0,04	0,10	0,09	0,08	0,14	0,26	0,43	0,35	0,41	0,56	0,63	0,76	0,64	0,87	0,73	0,78	0,54	0,92	0,60	0,83	0,94	0,88
Emploi du pronom objet (2)	0,02	0,05	0,00	0,06	0,09	0,15	0,10	0,13	0,29	0,29	0,30	0,34	0,53	0,57	0,65	0,53	0,77	0,69	0,71	0,59	0,89	0,60	0,83	1,00	0,97
Construction possessive (3)	0,01	0,10	0,00	0,13	0,14	0,11	0,03	0,12	0,29	0,35	0,33	0,38	0,53	0,53	0,59	0,60	0,73	0,58	0,68	0,55	0,88	0,51	0,71	0,89	0,90
Construction Interrogative (1)	0,00	0,00	0,05	0,08	0,06	0,13	0,06	0,11	0,10	0,10	0,26	0,14	0,18	0,27	0,47	0,38	0,33	0,31	0,26	0,35	0,68	0,27	0,60	0,56	0,47
Construction subordonnée A (3)	0,01	0,00	0,00	0,03	0,02	0,08	0,08	0,02	0,25	0,30	0,30	0,33	0,47	0,51	0,63	0,54	0,73	0,60	0,65	0,49	0,88	0,62	0,76	0,93	0,84
Construction subordonnée B (2)	-	-	-	-	-	-	-	0,05	0,17	0,21	0,13	0,27	0,41	0,43	0,59	0,53	0,80	0,69	0,53	0,50	0,89	0,60	0,87	1,00	0,91

ANNEXE III.1 Communication : A. Échanges langagiers – Scores bruts partiels et global

Scores partiels : valeur moyenne de chaque score par groupe d'âge (le chiffre entre parenthèses indique le nombre maximum d'items constituant le score)

Version DLPF	Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
Age en mois	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Intelligibilité (3)	2.33	2.52	2.38	2.65	2.88	2.83	2.97	3.00	2.74	2.90	3.00	2.95	2.94	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.95	3.00	3.00	2.93	3.00	3.00	3.00
Attention et réaction à autrui (3)	1.93	1.81	1.90	2.05	2.06	2.21	2.29	2.26	2.39	2.33	2.48	2.73	2.59	2.67	2.76	2.63	2.87	2.75	2.79	2.82	2.89	2.80	2.73	2.89	2.80
Adaptation à la communication (3)	1.41	1.29	1.38	1.60	1.76	1.79	1.68	1.53	1.43	1.76	1.67	1.91	2.06	2.00	1.65	1.56	1.87	1.69	1.95	2.06	1.89	2.00	1.67	2.11	1.96
Pertinence de la réponse (3)	1.85	1.81	1.67	2.25	2.47	2.46	2.68	2.79	2.74	2.71	2.96	2.86	2.94	3.00	3.00	3.00	3.00	2.94	2.95	2.94	3.00	3.00	2.93	3.00	2.96
Conversation et tours de parole (3)	1.89	1.24	1.48	1.80	2.18	2.21	2.39	2.68	2.61	2.90	2.89	2.55	2.88	2.93	3.00	2.69	2.80	2.75	2.84	2.59	2.84	3.00	3.00	2.94	2.84
Maintien du thème de l'échange (3)	1.41	1.14	1.29	1.70	1.59	1.83	2.13	2.32	2.17	2.38	2.15	2.27	2.59	2.33	2.35	2.19	2.33	2.31	2.63	2.47	2.32	2.27	2.47	2.50	2.36

Score global : valeur moyenne (M) et écart type (ET) par groupe d'âge (le chiffre entre parenthèses indique le nombre maximum d'items constituant le score)

Version DLPF		Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
Age en mois		18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Echanges langagiers (18)	M	10.81	9.81	10.10	12.05	12.94	13.33	14.13	14.58	14.09	15.00	15.15	15.27	16.00	15.93	15.76	15.06	15.87	15.44	16.11	15.88	15.95	16.00	15.80	16.44	15.92
	ET	4.56	4.57	4.33	3.42	2.36	4.07	2.01	1.53	3.57	1.69	1.04	2.20	1.37	1.61	1.21	1.52	0.88	1.58	1.17	1.45	0.89	0.97	1.05	1.21	1.06

ANNEXE III. 2 Communication : B. Utilisation du langage – Scores bruts partiels et global

Scores partiels : valeur moyenne de chaque score par groupe d'âge (le chiffre entre parenthèses indique le nombre maximum d'items constituant le score)

Version DLPF	Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
Age en mois	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Expression des désirs et émotions (3)	2.30	2.19	2.48	2.70	2.65	2.67	2.87	2.95	2.87	2.86	2.85	2.86	3.00	2.87	2.82	2.81	2.87	2.88	2.89	2.94	2.95	2.93	2.80	2.89	2.88
Expression des requêtes (5)	2.44	2.33	2.38	2.65	2.88	2.79	2.90	3.21	3.43	3.00	2.96	2.77	3.29	3.47	2.76	3.06	2.93	3.06	3.05	3.41	3.47	3.33	3.27	3.06	3.04
Demande d'information (5)	1.48	1.29	1.38	1.53	1.53	2.25	2.32	3.00	3.26	3.52	3.59	3.59	4.12	3.87	4.18	4.06	4.53	4.81	4.53	4.65	4.79	4.67	4.93	4.94	4.92
Assertions simples (4)	1.11	1.05	1.00	1.25	1.65	2.21	2.26	2.63	2.87	2.71	2.96	2.95	2.94	3.47	3.24	3.69	3.33	3.75	3.58	3.71	3.11	3.20	3.60	3.50	3.36
Explications (4)	0.07	0.05	0.05	0.58	0.41	1.00	0.90	1.05	1.39	1.38	1.52	1.59	2.06	1.67	2.59	2.44	2.87	2.31	2.68	2.59	3.05	2.53	3.07	3.33	2.92

Score global : valeur moyenne (M) et écart type (ET) par groupe d'âge (le chiffre entre parenthèses indique le nombre maximum d'items constituant le score)

Version DLPF		Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
Age en mois		18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Utilisation du langage (21)	M	7.41	6.90	7.29	8.70	9.12	10.92	11.26	12.84	13.83	13.48	13.89	13.77	15.41	15.33	15.59	16.06	16.53	16.81	16.74	17.29	17.37	16.67	17.67	17.72	17.12
	ET	3.88	4.20	3.48	3.62	2.91	4.20	3.15	3.75	4.06	3.08	2.62	4.02	2.68	2.44	3.52	2.51	2.03	2.16	2.69	2.37	2.18	2.21	1.85	1.37	2.01

ANNEXE III. 3 Communication : C. Organisation des messages – Scores bruts partiels et global

Scores partiels : valeur moyenne de chaque score par groupe d'âge (le chiffre entre parenthèses indique le nombre maximum d'items constituant le score)

Version DLPF	Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
Age en mois	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Référence aux personnes (5)	0.52	0.57	0.48	0.80	1.06	1.42	1.81	2.42	2.39	2.90	2.89	3.00	3.88	4.13	3.71	3.56	4.00	4.13	3.84	4.18	3.89	4.13	4.07	4.06	3.92
Référence au temps (5)	0.15	0.00	0.10	0.40	0.59	0.75	0.84	1.16	1.30	1.62	1.78	1.91	2.71	2.73	3.47	3.06	3.73	3.06	3.26	3.06	4.32	3.67	3.87	4.44	4.16
Enchaînement de phrases (1)	0.04	0.00	0.00	0.08	0.12	0.08	0.19	0.37	0.52	0.57	0.52	0.41	0.65	0.80	0.71	0.69	0.87	0.88	0.95	0.59	0.95	0.87	0.93	1.00	0.96
Procédés discursifs (3)	0.04	0.00	0.00	0.05	0.06	0.13	0.13	0.42	0.74	1.00	0.81	1.27	1.65	1.53	2.18	1.63	2.60	2.50	2.00	2.47	2.84	2.67	2.67	2.89	2.80

Score global : valeur moyenne (M) et écart type (ET) par groupe d'âge (le chiffre entre parenthèses indique le nombre maximum d'items constituant le score)

Version DLPF		Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
Age en mois		18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Organisation des messages (14)	M	0.74	0.57	0.57	1.33	1.82	2.38	2.97	4.37	4.96	6.10	6.00	6.59	8.88	9.20	10.06	8.94	11.20	10.56	10.05	10.29	12.00	11.33	11.53	12.39	11.84
	ET	1.43	1.00	0.85	1.69	1.98	2.10	2.55	3.62	3.78	3.05	3.07	3.97	3.66	2.76	4.07	3.53	2.17	2.71	3.20	3.14	1.49	2.82	2.00	1.11	1.69

ANNEXE III. 4. Communication : A. Échanges langagiers - Pourcentage de réponses positives (quelquefois + souvent) par item et par groupe d'âge

Versions DLPF Age en mois	Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Intelligibilité des messages																									
A1a (pour la mère)	89	90	90	98	100	96	100	100	91	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
A1b (pour d'autres adultes)	85	90	86	93	100	96	100	100	91	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
A1c (pour d'autres enfants)	59	71	62	75	88	92	97	100	91	90	100	95	94	100	100	100	100	100	95	100	100	93	100	100	100
Attention et réaction à autrui																									
A2a (attention)	93	90	90	98	100	96	97	100	96	100	100	95	100	93	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
A2b (intérêt soutenu)	85	81	90	90	100	88	97	100	96	95	96	100	100	100	100	100	100	94	100	100	100	93	100	94	100
A2c (demande d'éclaircissements)	15	10	10	18	6	38	35	26	48	38	52	77	59	73	76	63	87	81	79	82	89	87	73	94	80
Adaptation à la communication																									
A3a (abandonne son propos)	37	38	19	33	47	38	23	11	22	33	22	18	24	20	12	19	20	19	21	29	5	20	13	28	24
A3b (répète)	70	71	81	93	94	92	94	84	74	95	100	100	100	100	94	88	100	88	100	100	95	100	93	100	100
A3c (transforme un peu)	33	19	38	35	35	50	52	58	48	48	44	73	82	80	59	50	67	63	74	76	89	80	60	83	72
Pertinence de la réponse																									
A4a (par l'action)	85	81	76	98	94	96	97	100	96	95	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	93	100	100
A4b (par 'oui'/'non')	67	76	62	88	94	83	94	100	96	90	100	95	100	100	100	100	100	100	94	100	100	100	100	100	96
A4c (par une phrase)	33	24	29	40	59	67	77	79	83	86	96	91	94	100	100	100	100	94	95	100	100	100	100	100	100
Conversation et tours de parole																									
A5a (initiative)	70	48	67	73	82	79	90	95	91	95	96	91	100	100	100	100	100	100	95	94	100	100	100	100	100
A5b (respect du tour de l'autre)	56	33	43	58	65	71	74	84	87	95	96	82	94	100	100	75	80	75	95	65	84	100	100	94	84
A5c (poursuite de l'échange)	63	43	38	50	71	71	74	89	83	100	96	82	94	93	100	94	100	100	95	100	100	100	100	100	100
Maintien du thème de l'échange																									
A6a (parle d'autre chose)	44	29	52	50	35	50	52	53	48	62	22	45	76	40	41	44	40	38	68	53	37	40	47	50	36
A6b (maintien l'échange)	67	48	57	80	100	75	94	95	96	95	100	95	94	100	100	100	100	100	100	95	93	100	100	100	100
A6c (apporte des informations)	30	38	19	40	24	58	68	84	74	81	93	86	88	93	94	75	93	94	95	94	100	93	100	100	100
Nombre de sujets	27	21	21	40	17	24	31	19	23	21	27	22	17	15	17	16	15	16	19	17	19	15	15	18	25

ANNEXE III. 5 Communication : B. Utilisation du langage - Pourcentage de réponses positives (quelquefois + souvent) par item et par groupe d'âge

Versions DLPPF	Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Expression des désirs et émotions																									
B1a (exprime ses émotions)	85	81	90	98	94	96	97	95	96	95	96	95	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
B1b (gémissement)	81	76	81	85	82	83	94	100	96	90	89	95	100	93	88	81	87	88	89	94	95	93	80	89	88
B1c (mots)	63	62	76	88	88	88	97	100	96	100	100	95	100	93	94	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Requêtes : demandes d'objet																									
B2a (exprime des requêtes)	81	76	86	93	100	96	94	100	96	100	89	95	100	100	100	100	93	100	100	100	95	100	100	100	96
B2b (geste)	67	62	67	60	76	67	58	58	52	38	33	32	29	47	6	13	13	19	21	35	37	20	13	11	16
B2c (simple mot)	78	71	76	85	94	92	87	95	87	67	81	50	71	67	18	44	13	31	37	47	26	47	27	6	12
B2d (phrase)	15	19	10	25	18	25	45	53	78	71	67	64	82	93	94	94	100	88	79	88	95	93	100	94	96
B2e (tournure indirecte)	4	5	0	3	0	0	6	16	30	24	26	36	47	40	59	56	73	69	68	71	95	73	87	94	84
Questions : demandes d'information																									
B3a (pose des questions)	59	43	52	58	59	71	77	84	91	86	93	86	94	93	88	94	100	100	95	100	100	100	100	94	96
B3b (sur l'identité: qui?)	41	29	43	38	41	54	52	79	74	86	89	91	100	93	88	88	93	100	100	94	100	100	100	100	100
B3c (sur le lieu: où?)	33	33	33	38	47	67	77	84	91	95	93	91	100	87	94	94	100	100	100	100	95	100	100	100	100
B3d (sur le moment: quand?)	4	10	0	8	0	17	13	21	26	38	30	41	47	53	76	56	80	81	79	88	95	80	100	100	96
B3e (sur la cause: pourquoi?)	11	14	10	13	6	17	13	32	43	48	56	50	71	60	71	75	80	100	79	82	89	87	93	100	100
Assertions simples : dénominations, descriptions																									
B4a (fait des commentaires)	44	48	52	58	65	75	84	84	87	90	89	86	76	100	100	94	100	100	100	94	95	100	100	100	96
B4b (dénomination)	44	52	48	55	76	83	87	84	83	71	85	64	76	80	59	88	40	88	74	94	42	47	67	56	48
B4c (désignation par une phrase)	11	0	0	3	18	21	23	47	52	57	48	73	71	80	76	94	93	94	89	94	79	73	93	94	96
B4d (description)	11	5	0	10	6	42	32	47	65	52	74	73	71	87	88	94	100	94	95	88	95	100	100	100	96
Rapports d'événement et explications																									
B5a (rapporte les événements)	4	5	5	33	24	50	45	53	74	62	74	73	88	67	88	94	93	81	89	94	95	87	87	100	92
B5b (simple rapport)	0	0	0	15	18	38	29	42	43	52	56	50	59	60	71	81	60	56	68	59	79	53	87	94	68
B5c (explication)	0	0	0	5	0	8	6	11	4	19	11	23	35	27	47	50	80	50	63	59	79	53	67	83	68
B5d (règle générale)	4	0	0	5	0	4	10	0	17	5	11	14	24	13	53	19	53	44	47	47	53	60	67	56	64
Nombre de sujets	27	21	21	40	17	24	31	19	23	21	27	22	17	15	17	16	15	16	19	17	19	15	15	18	25

ANNEXE III. 6 Communication : C. Organisation des messages – Pourcentage de réponses positives (quelquefois + souvent) par item et par groupe d'âge

Versions DLPF Age en mois	Version 1								Version 2						Version 3						Version 4					
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	
Références aux personnes																										
C1a (référence à soi par le prénom)	22	19	19	50	65	67	61	79	78	86	85	77	88	80	82	88	60	75	63	94	58	67	73	67	64	
C1b (pronom 'moi')	11	19	14	15	29	42	48	58	61	62	81	68	94	100	59	56	60	81	63	71	42	80	67	39	44	
C1c (pronom 'je')	11	14	14	8	6	0	23	42	43	52	52	59	76	93	82	75	100	100	95	88	100	87	100	100	100	
C1d (pronom 'tu'/'vous')	4	5	0	3	0	17	23	32	35	52	44	50	59	73	82	69	93	94	89	82	95	93	100	100	96	
C1e (pronom 'il(s)'/elle(s)')	4	0	0	5	6	17	26	32	22	38	26	45	71	67	65	69	87	63	74	82	95	87	67	100	88	
Référence au temps des événements																										
C2a (présent)	15	0	10	25	35	50	52	53	74	86	81	91	94	100	94	100	100	94	95	94	100	93	100	100	100	
C2b (passé composé)	0	0	0	13	12	13	10	32	17	38	48	27	59	60	71	69	80	75	68	47	79	80	100	89	92	
C2c (imparfait)	0	0	0	0	0	0	3	11	0	5	0	9	29	20	53	31	47	25	37	41	63	53	47	78	60	
C2d (futur immédiat)	0	0	0	3	12	13	19	21	39	33	44	50	65	73	82	75	93	81	84	76	100	80	87	94	96	
C2e (futur simple)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	14	24	20	47	31	53	31	42	47	89	60	53	83	68	
Enchaînement de phrases																										
C3 (combine des phrases)	4	0	0	8	12	8	19	37	52	57	52	41	65	80	71	69	87	88	95	59	95	87	93	100	96	
Procédés discursifs																										
C4a (article indéfini/défini)	4	0	0	3	6	0	3	11	26	29	30	41	53	60	71	56	80	88	68	82	95	87	80	100	96	
C4b (pronom anaphorique)	0	0	0	0	0	8	6	21	22	33	26	45	59	47	71	63	93	81	68	76	100	87	87	94	88	
C4c (thématisation)	0	0	0	3	0	4	3	11	26	38	26	41	53	47	76	44	87	81	63	88	89	93	100	94	96	
Nombre de sujets	27	21	21	40	17	24	31	19	23	21	27	22	17	15	17	16	15	16	19	17	19	15	15	18	25	

ANNEXE III. 7 Communication - Échanges langagiers – Scores relatifs partiels et global

Scores partiels : valeur moyenne de chaque score par groupe d'âge

Version DLPF	Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
Age en mois	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Intelligibilité des messages Score relatif	0.78	0.84	0.79	0.88	0.96	0.94	0.99	1.00	0.91	0.97	1.00	0.98	0.98	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.98	1.00	1.00	0.98	1.00	1.00	1.00
Attention et réaction à autrui Score relatif	0.64	0.60	0.63	0.68	0.69	0.74	0.76	0.75	0.80	0.78	0.83	0.91	0.86	0.89	0.92	0.88	0.96	0.92	0.93	0.94	0.96	0.93	0.91	0.96	0.93
Adaptation à la communication Score relatif	0.47	0.43	0.46	0.53	0.59	0.60	0.56	0.51	0.48	0.59	0.56	0.64	0.69	0.67	0.55	0.52	0.62	0.56	0.65	0.69	0.63	0.67	0.56	0.70	0.65
Pertinence de la réponse Score relatif	0.62	0.60	0.56	0.75	0.82	0.82	0.89	0.93	0.91	0.90	0.99	0.95	0.98	1.00	1.00	1.00	1.00	0.98	0.98	0.98	1.00	1.00	0.98	1.00	0.99
Conversations et tours de parole Score relatif	0.63	0.41	0.49	0.60	0.73	0.74	0.80	0.89	0.87	0.97	0.96	0.85	0.96	0.98	1.00	0.90	0.93	0.92	0.95	0.86	0.95	1.00	1.00	0.98	0.95
Maintien du thème de l'échange Score relatif	0.47	0.38	0.43	0.57	0.53	0.61	0.71	0.77	0.72	0.79	0.72	0.76	0.86	0.78	0.78	0.73	0.78	0.77	0.88	0.82	0.77	0.76	0.82	0.83	0.79

Score global : valeur moyenne par groupe d'âge

Version DLPF	Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
Age en mois	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Échanges langagiers Score relatif (18)	0.60	0.54	0.56	0.67	0.72	0.74	0.78	0.81	0.78	0.83	0.84	0.85	0.89	0.89	0.88	0.84	0.88	0.86	0.89	0.88	0.89	0.89	0.88	0.91	0.88

ANNEXE III. 8 Communication – Utilisation du langage - Scores relatifs partiels et global

Scores partiels : valeur moyenne de chaque score par groupe d'âge

Version DLPF	Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
Age en mois	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Expression des désirs et émotions Score relatif	0.77	0.73	0.83	0.90	0.88	0.89	0.96	0.98	0.96	0.95	0.95	0.95	1.00	0.96	0.94	0.94	0.96	0.96	0.96	0.98	0.98	0.98	0.93	0.96	0.96
Requêtes : demandes d'objet Score relatif	0.49	0.47	0.48	0.53	0.58	0.56	0.58	0.64	0.69	0.60	0.59	0.55	0.66	0.69	0.55	0.61	0.59	0.61	0.61	0.68	0.69	0.67	0.65	0.61	0.61
Demande d'information Score relatif	0.30	0.26	0.28	0.31	0.31	0.45	0.46	0.60	0.65	0.70	0.72	0.72	0.82	0.77	0.84	0.81	0.91	0.96	0.91	0.93	0.96	0.93	0.99	0.99	0.98
Assertions simples Score relatif	0.28	0.26	0.25	0.31	0.41	0.55	0.56	0.66	0.72	0.68	0.74	0.74	0.74	0.87	0.81	0.92	0.83	0.94	0.89	0.93	0.78	0.80	0.90	0.88	0.84
Rapports d'événement et explications Score relatif	0.02	0.01	0.01	0.14	0.10	0.25	0.23	0.26	0.35	0.35	0.38	0.40	0.51	0.42	0.65	0.61	0.72	0.58	0.67	0.65	0.76	0.63	0.77	0.83	0.73

Score global : valeur moyenne par groupe d'âge

Version DLPF	Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
Age en mois	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Utilisation du langage Score relatif	0.35	0.33	0.35	0.41	0.43	0.52	0.54	0.61	0.66	0.64	0.66	0.66	0.73	0.73	0.74	0.76	0.79	0.80	0.80	0.82	0.83	0.79	0.84	0.84	0.82

ANNEXE III.9 Communication – Organisation des messages - Scores relatifs partiels et global

Scores partiels : valeur moyenne de chaque score par groupe d'âge

Version	Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
Age en mois	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Référence aux personnes Score relatif	0.10	0.11	0.10	0.16	0.21	0.28	0.36	0.48	0.48	0.58	0.58	0.60	0.78	0.83	0.74	0.71	0.80	0.83	0.77	0.84	0.78	0.83	0.81	0.81	0.78
Référence au temps des événements Score relatif	0.03	0.00	0.02	0.08	0.12	0.15	0.17	0.23	0.26	0.32	0.36	0.38	0.54	0.55	0.69	0.61	0.75	0.61	0.65	0.61	0.86	0.73	0.77	0.89	0.83
Enchaînement de phrases Score relatif	0.04	0.00	0.00	0.08	0.12	0.08	0.19	0.37	0.52	0.57	0.52	0.41	0.65	0.80	0.71	0.69	0.87	0.88	0.95	0.59	0.95	0.87	0.93	1.00	0.96
Procédés discursifs Score relatif	0.01	0.00	0.00	0.02	0.02	0.04	0.04	0.14	0.25	0.33	0.27	0.42	0.55	0.51	0.73	0.54	0.87	0.83	0.67	0.82	0.95	0.89	0.89	0.96	0.93

Score global : valeur moyenne par groupe d'âge

Version DLPF	Version 1							Version 2						Version 3						Version 4					
Age en mois	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Organisation des messages Score relatif	0.05	0.04	0.04	0.09	0.13	0.17	0.21	0.31	0.35	0.44	0.43	0.47	0.63	0.66	0.72	0.64	0.80	0.75	0.72	0.74	0.86	0.81	0.82	0.88	0.85

Annexe A

EXEMPLAIRE DU DLPF, VERSION 4

Prénom et nom de l'enfant : _____

Date de naissance : _____ Date du jour : _____

Âge : _____

DLPF version 4

(37 – 42 mois)

**QUESTIONNAIRE SUR LE
DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE DE PRODUCTION EN FRANÇAIS :
VOCABULAIRE, GRAMMAIRE, COMMUNICATION**Laboratoire « Cognition et Développement », CNRS, Université Paris V
et

Laboratoire « Langage et Cognition », CNRS, Université de Poitiers

PREMIÈRE PARTIE

VOCABULAIRE : MOTS EMPLOYÉS PAR LES ENFANTS

Nous nous intéressons **aux mots que produit** votre enfant. Lisez la liste et cochez au fur et à mesure les mots qu'il utilise (☒). Nous voulons faire l'inventaire des mots utilisés par de nombreux enfants d'âges différents, plus avancés ou moins avancés que le vôtre. Ne vous inquiétez pas si votre enfant ne les connaît pas tous. Ne vous étonnez pas de trouver des mots qu'il connaît depuis longtemps : cochez-les quand même.

- Si votre enfant utilise une prononciation différente pour un mot, par exemple, "vaval" pour "cheval" ou "tato" pour "gâteau", ce mot est accepté.
- Dans les quelques cas où deux formes d'un même mot sont présentées (comme "boum / badaboum", "maîtresse / maître"), soulignez la forme utilisée (exemple : "boum / badaboum").
- Certains mots sont accompagnés d'un exemple entre crochets (comme "droit [j'ai le droit]", "place [c'est ma place]") pour vous aider à repérer la manière dont votre enfant peut utiliser ce mot.

1. Onomatopées, interjections et bruits d'animaux

ah / ah là là	coin-coin	miaou
aïe	euh	oh / oh là là
bah	Grr	ouah ouah
bêêê	Hé	pin pon
boum / badaboum	hop	tchou tchou
cocorico	meuh	vroum

2. Jeux, routines et expressions

à boire	comme ça	oh hisse
ah bon	coucou	on dirait
allez	d'accord	oui / ouais
allô	dis-donc	pardon
attention	dodo	plouf
au revoir	dring	pokemon
(prendre un) bain	fais voir	qu'est-ce que c'est
(poupée) barbie	guili-guili	salut
batman	hein	sieste
bonjour	il paraît	s'il te plaît
bonne nuit	(il) y a	stop
bonsoir	(il) y (en) a plus	super
bravo	j'arrive pas	(faire sa) toilette
ça y est	j'en ai marre	tu as vu
chut	la petite bête qui monte	tu sais
c'est-à-dire	merci	zut
c'est dommage	non	

3. Personnes

ami	garçon	père
bébé	gendarme	père Noël
bonhomme	gens	personne
boucher	grand-mère	pierrot
boulangier	grands-parents	piéton
cavalier	grand-père	pilote
chasseur	indien	pirate
clown	lutin	police
coiffeuse / coiffeur	madame	pompier
copain	magicien	princesse / prince
cousin(e)	maîtresse / maître	reine
cow-boy	maman*	roi
dame	mamie*	sirène
docteur	marchand	sœur
élève	marraine*	soldat
enfant	mère	sorcière
facteur	monsieur	tata*
fantôme	nounou*	tonton*
fée	papa*	vendeuse / vendeur
fille	papi*	voisin(e)
frère	parent	voleur

* ou tout autre mot utilisé dans votre famille

4. Animaux (réels ou jouets) et termes associés

abeille	chouette	kangourou
agneau	coccinelle	koala
aigle	cochon	lapin
aile	coq	léopard
alligator	corne	libellule
âne	crabe	lion / lionne
animal	crapaud	loup
araignée	crocodile	marmotte
arête	cygne	microbe
autruche	dauphin	moineau
baleine	dinosaure	mouche
bec	dragon	moustique
bête	écureuil	mouton
biche	éléphant	museau
cafard	escargot	nageoire
canard	fourmi	nid
castor	fouffure	oiseau
chameau	girafe	os
chamois	grenouille	ours
chat	gueule	panda
chauve-souris	hamster	paon
cheval / dada	hérisson	papillon
chèvre	hibou	pattes
chien / toutou	hippopotame	perroquet

4. Animaux (réels ou jouets) et termes associés, suite

pigeon	queue	taupe
pingouin	rat	taureau
pivert	raton-laveur	tigre
plume	renard	tortue
poisson	requin	tourterelle
poney	rhinocéros	vache
pou	rouge-gorge	veau
poule / cocotte	serpent	ver de terre
poussin	singe	zèbre
puce	souris	

5. Véhicules (réels ou jouets) et termes associés

ambulance	hélice	taxi
autobus / bus	hélicoptère	tracteur
avion	locomotive	train
bateau	métro	tricycle
brouette	moteur	roue
camion	moto	vaisseau
caravane	pédale	vélo
char	pneu	voiture
chariot	portière	volant
essence	poussette	wagon
fusée		

6. Jeux, jouets et bricolage

balançoire	doudou	peinture
balle	DVD	perle
ballon	feuille	pinceau
bille	feutre	pistolet
bouée	film	poupée
boule	guitare	puzzle
bulles	histoire	quille
casque	image	raquette
cassette	jeu	robot
CD	jouet	roller
chanson	légo	ski
château	livre	stylo
clippo	luge	taille-crayon
colle	manège	tambour
craie	masque	toboggan
crayon	nounours	toupie
cubes	page	tour
dessin	pâte à modeler	trompette
disque	patins à roulettes	trottinette
domino		

7. Repas, nourriture et boisson

abricot	frites	pâtes
apéritif	fromage	pêche
avocat	fruit	pépin
baguette	galette	persil
banane	gâteau	petit déjeuner
beurre	glace	petits pois
biscuit	goûter	petits suisses
bonbon	grenadine	pizza
boudin	groseille	poire
brioche	gruyère	poisson
cacahuète	hamburger	poivre
café	haricot	pomme
camembert	jambon	pomme de terre
caramel	jus d'orange	poulet
carotte	jus de fruit	potiron
céréales	kiwi	purée
cerise	lait	radis
chewing-gum	laitue	raisin
chips	lardon	riz
chocolat	légume	salade
chou-fleur	madeleine	sandwich
citron	maïs	sauce
coca-cola	mandarine	saucisse
compote	mayonnaise	saucisson
concombre	melon	saumon
confiture	menthe	sel
corn flakes	miel	semoule
cornichon	moule	sirop
crème	moutarde	soupe
crêpe	myrtille	spaghettis
cresson	noisette	steack haché
crevette	noix	sucette
croissant	nourriture	sucre
déjeuner	noyau	tartine
dessert	nutella	thé
dîner	œuf	thon
eau	oignon	tomate
épinards	olive	vanille
flan	omelette	viande
fraise	orange	vin
framboise	pain	yaourt / yogourt

8. Vêtements et accessoires

bague	collant	pantalon
basket	collier	pince à cheveux
bijou	couche	poche
body	couronne	pull / pull over
bonnet	cravate	pyjama
bottes	culotte	robe
bouton	écharpe	robe de chambre
bracelet	foulard	sabot
braguette	gant	sac
capuche	gilet	sac à dos
cartable	habit	salopette
casque	jean	sandale
casquette	jogging	short
ceinture	jupe	slip
chapeau	lacet	tee-shirt
chaussette	linge	tennis
chausson	lunettes	tissu
chaussure	maillot de bain	valise
chemise	manche	veste
chouchou	manteau	vêtement
ciré	moufle	

9. Corps et termes associés

barbe	gencive	peau
bosse	genou	pied
bouche	gorge	pipi
bras	index	poil
caca	jambe	poitrine
cheveu	joue	pouce
cheville	langue	rhume
cil	larme	sein *
cou	lèvre	sourcil
coude	main	squelette
cuisse	menton	tête
dent	moustache	toux
doigt	nez	ventre
doigt de pied	nombril	visage
dos	ongle	yeux / œil
épaule	oreille	zizi*
fesses *	orteil	zézette*
figure	otite	

* ou tout autre mot utilisé dans votre famille

10. Objets (de la maison, du jardin et autres)

affaires	clou	parc (1)
agrafe	coffre	paquet
aiguille	corde	peigne
allumette	coton	pelle
antenne	coussin	photo
appareil	couteau	piano
argent	couvercle	pince
arrosoir	couverture	pipe
aspirateur	cuiller	plat
aspirine	dentifrice	pot
assiette	drapeau	poubelle
balai	échelle	radio
banc	épingle	râteau
barre	éponge	réveil
barreau	escabeau	savon
barrière	étiquette	scie
bâton	fauteuil	scotch
berceau	ficelle	seau
biberon	fil	serviette
boîte	four	shampooing
bol	fourchette	sou
bouchon	frigoridaire / frigo	sparadrap
bougie	gobelet	suppositoire
bouteille	gouttes	table
briquet	grue	tableau
brosse	jumelles	tabouret
brosse à dents	lampe	tapis
cafetière	lessive	tasse
caisse	lit	téléphone
caméra	machine	télévision
canapé	marteau	tente
carton	médicament	tétine*
casserole	meuble	thermomètre
cendrier	montre	timbale
chaîne	nœud	tirelire
chaise	or	tiroir
chose	ordinateur	tondeuse
cigare	oreiller	tournevis
cigarette	outil	truc
ciseaux	panier	tuyau
clé	pansement	ventilateur
cloche	papier	verre

(1) parc d'enfant

* ou tout autre mot utilisé dans votre famille

11. Pièces de la maison et termes associés

ascenseur	escalier	radiateur
balcon	étage	rampe
bureau	fenêtre	salle de bain
cave	garage	salle à manger
chambre	lavabo	salon
chauffage	marche (1)	terrasse
chauffe-eau	mur	toilettes*
cheminée	parquet	toit
couloir	pièce	véranda
cuisine	plafond	vitre
douche	porte	

* ou tout autre mot utilisé dans votre famille

(1) marche d'escalier

12. Eléments naturels et objets associés

algue	herbe	planète
arbre	jour	plante
arc-en-ciel	lumière	pluie
bois	lune	poussière
bonhomme de neige	marguerite	rivière
bouquet	marron	rocher
buée	mer	rose
caillou	montagne	sable
champignon	muguet	soleil
ciel	neige	tempête
coquillage	nuage	terre
étoile	nuit	tige
feu	ombre	toit
feuille (2)	orage	tonnerre
fleur	paille	tronc
fumée	pelouse	vague
graine	pétale	vent
grêle	pierre	violette

(2) feuille d'arbre

13. Lieux

allée	écurie	maternelle
appartement	église*	parc
bassin	ferme	pique-nique
cabane	fête	piscine
cachette	forêt	plage
cage	garage	route
campagne	garderie	rue
château	hôpital	travail
cinéma	jardin	trottoir
cirque	magasin	tunnel
cour	maison	ville
crèche	manège	zoo
école	marché	

*ou tout autre mot utilisé dans votre famille

rappel : • les expressions données entre crochets dans certains cas sont des exemples d'emploi du mot.

14. Sentiment, émotion et affection

amour	colère	peur
besoin	droit [j'ai le droit]	raison
bisou	envie	soif
bobo	faim	sommeil
câlin	impression	sourire
cœur	mal	

15. Autres noms abstraits

accident	formule	nom
an [2 ans]	galipette	partie
anniversaire	heure	place [c'est ma place]
bêtise	jeudi	poids
bonheur	journée	prénom
bout	kilomètre	profondeur
bruit	ligne	rond
cachette	lundi	samedi
cadeau	malheur	seconde
carré	mardi	semaine
côté	matin	sens
couleur	mercredi	soir
coup	métal	spectacle
course	miette	surprise
danse	monde	tache
dimanche	monstre	trace
écriture	morceau	triangle
endroit	musique	vendredi
famille		

16. Verbes

Les verbes sont donnés ici à l'infinif. Cochez le verbe tel qu'il est donné, bien que votre enfant le produise généralement sous une forme différente. Par exemple, cochez « donner » s'il dit « donne », cochez « pouvoir » s'il dit « peux pas », cochez « tomber » s'il dit « tombé », etc.

accompagner	coiffer	donner [donne]
accrocher	coincer	dormir
acheter	coller	éclabousser
aider	colorier	éclater
aimer	commencer	écouter [écoute]
ajouter	comprendre	écrabouiller
aller	compter	écraser
(s')allonger	conduire	écrire
allumer	connaître	effacer
amener	construire	embêter
(s')amuser	(se) coucher	embrasser
(s')appeler	coudre	emmener
applaudir	couler	empêcher
apporter	couper	emporter
apprendre	courir	(s) endormir
(s')approcher	couvrir	énervé
appuyer	cracher	enfermer
arrêter [arrête]	crier	enlever
arriver	croire	(s')ennuyer
arroser	croquer	enregistrer
(s')asseoir	cueillir	entendre
attacher	cuire	(s')envoler
attaquer	danser	envoyer
attendre [attends]	débarbouiller	essayer
attraper	déboucher	essuyer
avancer	déchirer	éteindre
avoir	décider	(s')étonner [ça m'étonne]
baigner	décoller	(s')étouffer
(se) baisser	découper	être
(se) balancer	décrocher	exister
balayer	défaire	expliquer
battre	défendre	(se) fâcher
bercer	dégoûter	fêter
boire	dégringoler	fabriquer
boucher	demander	faire
bouder	démarrer	falloir [il faut]
bouger	démolir	fatiguer
brosser	dépasser	fermer
brûler	(se) dépêcher	filmer
caler	dérailler	finir
câliner	descendre	freiner
casser	déshabiller	frotter
chanter	dessiner	froisser
chatouiller	détacher	fuir
chauffer	devenir	fumer
chercher	deviner	gagner
choisir	dire	galoper
(se) cogner	diriger	garer

glisser	peser	revenir
gonfler	pincer	rigoler
gratter	piquer	rire
griffer	plaire	risquer
grimper	planter	rouler
gronder	pleurer	saigner
(s') habiller	pleuvoir	salir
habiter	plier	sauter
inviter	plonger	(se) sauver
jeter	porter	savoir
jouer	poser	sécher
jurer	pousser	secouer
lâcher	pouvoir [peux pas]	sentir
laisser	préférer	serrer
lancer	prendre	servir
laver	préparer	soigner
lécher	presser	sonner
(se) lever	prêter	sortir
lire	(se) promener	souffler
manger	raconter	sourire
manquer	ramasser	(se) souvenir
marcher	ranger	taper
marquer	rattraper	téléphoner
mélanger	recevoir	tenir [tiens]
mentir	recommencer	terminer
mettre	reconnaître	téter
monter	reculer	tirer
montrer	redresser	tomber
(se) moquer	réfléchir	tordre
mordre	refroidir	toucher
moucher	(se) régaler	tourner
moudre	regarder [regarde]	tousser
mouiller	(se) relever	traîner
mousser	remettre	transporter
nager	remonter	travailler
nettoyer	remplacer	tricher
(se) noyer	rendre	(se) tromper
oublier	rentrer	trouver
ouvrir	renverser	tuer
parler	renvoyer	vendre
partir	réparer	venir
passer	répondre	verser
pêcher	(se) reposer	vider
peigner	ressembler	visiter
peindre	rester	visser
(se) pencher	retourner	voir
penser	retrouver	voler
percer	réussir	vomir
perdre	(se) réveiller	vouloir

17. Adjectifs

abîmé	fermé	nouveau
amusant	fort	nu
assis	fou/folle	orange
bas	fragile	ouvert
beau / belle	froid	pareil
bizarre	génial	pauvre
blanc	gentil	petit
bleu	gourmand	piquant
bon	grand	plein
brun	grave	pourri
chaud	gris	pratique
chéri	gros	premier
clair	guéri	propre
collant	haut	rapide
content	honnête	réveillé
coquin	important	rigolo
court	jaune	rond
cru	joli	rose
cuit	lent	rouge
dangereux	long	sage
debout	lourd	sale
défait	maigre	sec / sèche
dernier	mal	second
deuxième	malade	seul(e)
difficile	malin	splendide
doux	marrant	sûr
droit	marron	tranquille
drôle	mauvais	transparent
dur	méchant	triste
électrique	mignon	troisième
énorme	mince	vert
entier	mort	vilain
fâché	mou	vide
facile	mouillé	vieux / vieille
fatigant	neuf	vrai
fatigué	noir	violet

18. Adverbes et prépositions : petits mots de lieu, temps et autres

à	(au) dessous	peut-être
à côté	(au) dessus	plus (1)
à droite	des fois	pour
à gauche	devant	près
à l'endroit	en [<i>en voiture</i>]	presque
à l'envers	encore	plutôt
ailleurs	en arrière	quand même
alors	en bas	que (1) [<i>il n'y a que ça</i>]
après	en haut	sans
assez	en plus	si (2)
aujourd'hui	ensemble	sous
aussi	hier	souvent
autour	ici	sur
avant	jusque [<i>jusqu'en haut</i>]	tard
avec	là	tôt
beaucoup	là-bas	toujours
bien	là-haut	tout à l'heure
bientôt	l'autre jour	tout de suite
bien-sûr	loin	tout le temps
chez	longtemps	très
d'abord	maintenant	très bien
dans	mieux	trop
de	même [<i>même pas vrai</i>]	une fois
dedans	nulle part	un jour
dehors	par	un peu / un petit peu
déjà	par terre	vite
demain	partout	voilà
derrière	pas (1)	carrément
bêtement	heureusement	vraiment

(1) négation

(2) réponse affirmative

19. Mots interrogatifs ou exclamatifs

combien	où	quel
comment	pourquoi	qu'est-ce que
est-ce que	quand	qui
laquelle	que	quoi
lequel		

20. Articles et autres déterminants

au	le	ses
autre	leur	son
ce	les	ta
ces	ma	tes
cet	même [la même chose]	ton
cette	mes	tout / toute / tous
chaque	mon	trois
cinq	nos	un
des	notre	une
deux	plusieurs	vingt
dix	quatre	vos
douze	quelque	votre
du	sa	zéro
la		

21. Pronoms

aucun(e)	il / ils	on
auquel [le garçon auquel je pense]	je / j'	où [l'école où je vais]
ça	le mien / la mienne	personne [y a personne]
ce / c' [c'est moi]	le sien / la sienne	que [le chat que je vois]
celle-ci	le tien / la tienne	quelque chose
celle-là	la [je la vois]	quelqu'un
celui-ci	laquelle [la fille à laquelle je pense]	qui [le chat qui est là]
celui-là	le [je le vois]	rien
ceux-là	leur [je leur donne]	se [il se lave]
chacun(e)	les [je les vois]	te [je te vois]
dont [le garçon dont je parle]	lui	toi
elle / elles	me [il me voit]	tu
en [j'en veux]	moi	vous
eux	nous	y [on y va]

22. Conjonctions

comme	ou [un gâteau ou une pomme]	puisque
donc	parce que	quand
et	par contre	que [je veux que...]
mais	(et) puis	si [si tu veux...]
même si [même s'il pleut]	pourtant	sinon
ni [ni le chat ni le chien]		

DEUXIÈME PARTIE PHRASES ET GRAMMAIRE

Les enfants apprennent petit à petit la **grammaire** : ils emploient les mots sous des formes différentes, et ils combinent ces mots en faisant des **phrases** de plus en plus complexes. Nous faisons l'inventaire des formes et structures utilisées par de nombreux enfants d'âges différents, plus avancés ou moins avancés que le vôtre. Ne vous inquiétez pas si votre enfant ne les utilise pas toutes. Ne vous étonnez pas non plus s'il utilise certaines de ces formes depuis longtemps.

A. FORMES GRAMMATICALES

Vous trouverez ci-après des exemples de formes grammaticales. Cochez la case correspondant à la production de votre enfant (jamais, quelquefois, souvent). **Choisissez obligatoirement pour chaque ligne l'une des cases proposées.**

A1.-Articles			
Pour indiquer le masculin, le féminin ou le pluriel des choses dont on parle, on utilise des formes d'articles différentes.			
Devant un nom, votre enfant emploie-t-il <i>par exemple</i> :	jamais	quelquefois	souvent
<i>un, le</i>			
<i>une, la</i>			
<i>des, les</i>			

A2. Adjectifs			
Votre enfant utilise-t-il la forme masculine et féminine d'un même adjectif,	jamais	quelquefois	souvent
<i>par exemple : petit et petite, grand et grande</i>			

A3. Formes particulières de noms			
Votre enfant utilise-t-il des formes particulières de pluriel,	jamais	quelquefois	souvent
<i>par exemple : des animaux, des chevaux</i>			

A4. Verbes

Pour indiquer qu'on parle de choses qui se passent au présent, au passé ou au futur, on emploie les verbes sous différentes formes conjuguées au moyen de terminaisons. Les verbes qui suivent sont des exemples, votre enfant peut en produire d'autres. Il peut aussi ne pas encore produire les pronoms mis entre parenthèses. C'est ici uniquement aux **formes des verbes** que nous nous intéressons.

	jamais	quelquefois	souvent
a) Votre enfant emploie-t-il des verbes au présent,			
<i>par exemple : (je/il) mange, (je/tu) finis</i>			
<i>(nous) mangeons, (nous) finissons</i>			
<i>(vous) mangez, (vous) finissez</i>			
<i>(ils) mangent, (ils) finissent</i>			
b) Votre enfant emploie-t-il des verbes à l'impératif,			
<i>par exemple : donne, mange</i>			
c) Votre enfant emploie-t-il des verbes au passé,			
- participe passé seul, <i>par exemple : mangé, fini</i>			
- passé composé, <i>par exemple : (j')ai mangé, (j')ai fini</i>			
d) Votre enfant emploie-t-il des verbes à l'infinitif,			
- infinitif seul, <i>par exemple : manger, partir</i>			
- précédé d'un autre verbe, <i>par exemple : (je) vais manger, (je) veux partir</i>			
e) Votre enfant emploie-t-il d'autres formes simples pour exprimer le passé ou le futur,			
- imparfait, <i>par exemple : (je) mangeais, (je) parlais</i>			
- futur, <i>par exemple : (je) mangerai, (je) partirai</i>			
f) Votre enfant emploie-t-il d'autres formes composées			
<i>par exemple : (j') avais mangé, (j')étais parti</i>			
<i>par exemple : (j')aurai mangé, (je) serai parti</i>			
g) Votre enfant emploie-t-il des verbes à d'autres formes,			
- conditionnel, <i>par exemple : (je) mangerais, (je) partirais</i>			
- subjonctif, <i>par exemple : que(je) mange, que(je) parte</i>			

A5. Formes particulières de verbes

Voici des formes particulières de verbes. Parmi celles qui suivent, indiquez celles que votre enfant utilise.

a	sont	mis
ai	suis	pris
est	va	(s')asseoir
étaient	vais	cueillir
ont	veux	mettre
peut	veulent	prendre
peuvent	vont	tenir
sais	couru	rire
savent	voulais	pouvait
irai	(que je) fasse	voudrais
viendra	(que je) prenne	pourrait
(qu'il) aille	(que je) boive	buvait

A6. Erreurs sur les formes particulières des verbes.

Assez souvent les enfants font des erreurs de terminaison sur ces formes. Ces erreurs peuvent être le signe d'un progrès du langage. Indiquez si votre enfant produit les erreurs suivantes (lorsque plusieurs formes sont proposées, soulignez celle qu'il produit).

	jamais	quelquefois	souvent
assir [pour asseoir]			
boivait [pour buvait]			
cueiller [pour cueillir]			
couré, couri [pour couru]			
metté, mettu [pour mis]			
prendé, rendu, prenu [pour pris]			
rier [pour rire]			
sontaient [pour étaient]			
tiender, tiendre [pour tenir]			
viendre [pour venir]			
prendait [pour prenait]			
que je prende [que je prenne]			

B. PHRASES

Votre enfant combine-t-il des mots ?	pas encore	quelquefois	souvent
<i>Par exemple, dit-il des phrases comme "encore gâteau", "papa est parti", "le chat boit du lait" ?</i>			

Si vous avez répondu "pas encore", vous pouvez arrêter ici. Si vous avez répondu "quelquefois" ou "souvent", merci de remplir la section suivante.

C. COMPLEXITÉ

C1. Vous trouverez ci-après des couples de phrases où la deuxième phrase a une construction plus complexe que la première (par exemple “poupée / la poupée”, “c’est maman raconte / c’est maman qui raconte”). Indiquez la phrase qui ressemble **le plus** à ce que peut produire votre enfant actuellement. Ne vous étonnez pas si certaines constructions vous semblent très simples. **Choisissez obligatoirement l’une des deux phrases pour chaque couple.**

- si votre enfant utilise des phrases plus longues ou plus compliquées que les deux proposées, choisissez la seconde.
- s’il utilise des phrases moins longues ou moins compliquées, choisissez la première.

1	poupée la poupée	12	maman ranger maman va ranger	23	je vais montrer à toi je vais te montrer
2	gâteau un gâteau	13	pas toucher faut pas toucher	24	c’est la maison de le monsieur c’est la maison du monsieur
3	chat le chat	14	j’ai tombé je suis tombé	25	regarde la voiture de moi regarde ma voiture
4	chaussures les chaussures	15	est chaud c’est chaud	26	ça c’est le camion de lui ça c’est son camion
5	veux bonbons veux des bonbons	16	est là, le ballon il est là, le ballon	27	tu fais quoi ? qu’est-ce que tu fais ?
6	dur ça est dur ça	17	veux monter je veux monter	28	c’est maman raconte c’est maman qui raconte
7	papa parti papa est parti	18	voiture papa voiture à papa	29	papa est parti papa est parti se promener
8	bébé tout mangé bébé a tout mangé	19	c’est le chapeau à papa c’est le chapeau de papa	30	regarde l’eau regarde l’eau couler
9	boire veux boire	20	faut un couteau couper ça faut un couteau pour couper ça	31	pas parler veux pas tu parles
10	pas monter peux pas monter	21	mets bonbon à boîte mets bonbon dans la boîte	32	je veux maman regarde le dessin je veux que maman regarde le dessin
11	chercher nounours vais chercher nounours	22	je lave moi je me lave		

C. COMPLEXITÉ, suite

C2.	
Vous trouverez ci-après des phrases complexes (négation, mots de liaison). Si votre enfant produit des phrases de ce type, indiquez-le en cochant la case correspondante.	
1. maman (ne) vient pas	
2. la voiture s'arrête et le monsieur descend	
3. bébé dort parce qu' il est fatigué	
4. écoute ce que je dis	
5. je (ne) sais pas si on peut manger ça	
6. regarde comme je saute bien	
7. quand il fait beau on va se promener	
8. si je suis sage, j'aurai un bonbon	
9. il y a du soleil mais il fait froid	
10. papa est rentré puisque je vois son manteau	
11. la lumière est allumée, donc il y a quelqu'un	
12. j'ouvre la porte pour que le chat rentre	
13. si je ne suis pas sage, je n'aurai pas de bonbon	
14. je (n') aime ni la salade ni les épinards	
15. s'il faisait beau, on pourrait aller au parc	
16. il pleut et pourtant il y a du soleil	
17. même si on ferme la fenêtre, on entend les voitures de la rue	

**TROISIÈME PARTIE
COMMUNICATION ET UTILISATION DU LANGAGE**

Le langage est d'abord un moyen de communication. L'enfant doit utiliser les mots, les formes linguistiques et les phrases de manière adéquate pour être compris par les personnes qui l'entourent. Il apprend à participer aux échanges et à prendre sa place dans la conversation. Il apprend à formuler de façon appropriée différents types de messages, par exemple pour exprimer un désir, demander un objet, poser une question, donner un avis. Il apprend à organiser et enchaîner des phrases en fonction de la situation et du contexte.

Nous nous intéressons ici à la manière dont les enfants utilisent le langage pour communiquer. Vous trouverez ci-après des exemples de situations de communication dans lesquelles votre enfant peut intervenir. Pour chacune des situations, cochez la fréquence (jamais, quelquefois, souvent) **de chaque proposition**. Là encore, l'enquête concerne de nombreux enfants d'âge différents, plus avancés ou moins avancés que le vôtre.

A. ÉCHANGES LANGAGIERS

A1. Quand votre enfant s'exprime verbalement :	jamais	quelquefois	souvent
-vous comprenez ce qu'il dit			
- un autre adulte (le père, la nourrice, la maîtresse ou le maître, etc.) comprend ce qu'il dit			
- d'autres enfants (qu'il connaît bien) le comprennent			

A2. Pendant que votre enfant joue, quelqu'un s'adresse à lui :	jamais	quelquefois	souvent
- il prête attention à ce qu'on lui dit (par exemple, il interrompt son activité, il regarde l'interlocuteur, etc.)			
- il écoute jusqu'au bout ce qu'on lui dit			
- s'il n'a pas bien compris, il demande des éclaircissements			

A3. Vous êtes occupée dans la cuisine. Votre enfant vous parle, et vous ne faites pas attention à ce qu'il dit :	jamais	quelquefois	souvent
- il abandonne son propos			
- il répète exactement			
- il transforme un peu ce qu'il a dit			

A. ÉCHANGES LANGAGIERS, suite

A4. Pendant que vous rangez sa chambre avec votre enfant, vous vous adressez à lui. Répond-il de manière appropriée :	jamais	quelquefois	souvent
- si vous lui demandez de faire quelque chose, par exemple « va chercher ton nounours »			
- si vous lui posez une question à laquelle il doit répondre par « oui » ou « non », par exemple « est-ce que ton nounours est dans l'armoire ? »			
- si vous lui posez une question à laquelle il doit répondre par une phrase, par exemple « où est ton nounours ? »			

A5. Une petite « conversation » s'engage :	jamais	quelquefois	souvent
- arrive-t-il que votre enfant prenne l'initiative de l'échange ?			
- au cours de la conversation, attend-il que vous ayez terminé votre phrase pour parler ?			
- poursuit-il l'échange en prenant à son tour la parole ?			

A6. Vous êtes en train de parler à votre enfant du personnage d'un livre. Vous lui dites par exemple « Tu as vu ? C'est Babar ! » :	jamais	quelquefois	souvent
- il parle d'autre chose, par exemple « il est cassé, le crayon »			
- il reste dans le sujet, par exemple il dit « oui, c'est Babar »			
- il reste dans le sujet en apportant des informations, par exemple, il dit « il a une belle couronne »			

B. UTILISATION DU LANGAGE

B1. Le langage permet d'exprimer des désirs, des refus, des émotions.	jamais	quelquefois	souvent
Votre enfant en exprime-t-il ?			
Par exemple, s'il s'est fait légèrement mal :			
- il gémit un peu			
- il manifeste avec des mots, même simples, par exemple, « aïe », « bobo », « j'ai mal », etc.			

B. UTILISATION DU LANGAGE, suite

B2. C'est l'heure du goûter. Votre enfant voudrait un gâteau.	jamais	quelquefois	souvent
Exprime-t-il sa demande spontanément ?			
Si oui, comment le fait-il ?			
- il montre le paquet			
- il utilise une expression simple, par exemple « gâteau », « donne »			
- il fait une petite phrase, par exemple, « Je veux un gâteau »			
- il emploie une formulation plus complexe, par exemple « Tu peux me donner un gâteau ? »			

B3. Le langage permet de demander des informations.	jamais	quelquefois	souvent
Votre enfant vous pose-t-il spontanément des questions ?			
Si oui, ses questions portent sur :			
- les choses et les personnes, par exemple « qu'est-ce que c'est ? », « qui c'est le monsieur ? »			
- le lieu, par exemple « elle est où, mamie ? »			
- le moment des événements, par exemple « quand est-ce qu'on part ? »			
- la cause des événements, par exemple « pourquoi mamie est partie ? »			

B4. Votre enfant vient d'avoir un nouveau jouet.	jamais	quelquefois	souvent
Fait-il spontanément un commentaire sur ce jouet ?			
Si oui, comment en parle-t-il ?			
- il désigne le jouet par son nom, par exemple « voiture »			
- il le désigne en faisant une petite phrase, par exemple « ça, c'est une voiture »			
- il en donne une description, par exemple « elle est rouge, la voiture », ou « elle roule vite »			

B5. Vous préparez le repas, et vous pleurez en épluchant des oignons.	jamais	quelquefois	souvent
Votre enfant va-t-il rapporter l'événement ?			
Si oui, comment le fait-il ?			
- il raconte, par exemple « maman coupe des oignons, elle pleure »			
- il donne une petite explication, par exemple « maman pleure parce qu'elle coupe des oignons »			
- il exprime une règle générale, par exemple « les oignons, ça fait pleurer »			

C. ORGANISATION DES MESSAGES

C1. Le langage permet de mentionner les personnes impliquées dans une situation de communication .	jamais	quelquefois	souvent
- votre enfant parle-t-il de lui en utilisant son prénom ? Par exemple, s'il s'appelle Grégoire, dit-il « c'est à Grégoire » ?			
- parle-t-il de lui en utilisant le pronom « moi » ? Par exemple, dit-il « moi, veux un gâteau » ?			
- parle-t-il de lui en utilisant le pronom « je » ? Par exemple, dit-il « je veux un gâteau » ?			
- désigne-t-il la personne à laquelle il s'adresse en utilisant les pronoms « tu » ou « vous » ? Par exemple, s'il vous parle, dit-il « tu veux un gâteau ? » ?			
- désigne-t-il les autres personnes en utilisant les pronoms « il (s) » ou « elle (s) » ? Par exemple, s'il vous parle de son père, dit-il « il veut un gâteau » ?			

C2. Le langage permet de situer les événements dans le temps, par exemple grâce à la forme des verbes :	jamais	quelquefois	souvent
- on utilise des verbes au présent pour parler d'un événement ou d'une situation actuels. Votre enfant dit-il par exemple, « papa regarde la télé », ou « il fait froid aujourd'hui » ?			
- on utilise des verbes au passé composé pour parler d'événements qui se sont produits antérieurement. Votre enfant dit-il, par exemple, « ce matin, j'ai mangé un croissant », ou « hier, on est allé à la piscine » ?			
- on utilise des verbes à l'imparfait pour parler d'événements passés qui ont duré ou qui se sont répétés . Votre enfant dit-il, par exemple, « ce matin, il pleuvait », ou « papi, il riait tout le temps » ?			
- on utilise des verbes au futur immédiat pour exprimer une intention ou annoncer un événement proche. Votre enfant dit-il, par exemple, « je vais chercher Papa » en se levant de sa chaise, ou « il va pleuvoir » en regardant le ciel nuageux ?			
- on utilise des verbes au futur simple pour annoncer un événement plus lointain. Votre enfant dit-il, par exemple, « quand je serai grand, j'aurai une moto » ; ou « à Noël, il fera froid » ?			

C. ORGANISATION DES MESSAGES, suite

C3. Le langage permet d'enchaîner plusieurs phrases et de faire des discours :	jamais	quelquefois	souvent
- votre enfant a-t-il commencé à combiner des phrases et à faire des petits récits ? Par exemple, produit-il des enchaînements comme « Regarde le chat. Il a attrapé une souris. Il va sûrement la manger »			

C4. Différents moyens permettent de construire les discours de façon appropriée :	jamais	quelquefois	Souvent
- on utilise un article indéfini (un, une, des) pour introduire un thème, et un article défini (le, la, les) pour l'évoquer à nouveau. En regardant un livre d'images, votre enfant produit-il, par exemple, des enchaînements comme « Il y a un chat et un chien. Le chat griffe le chien » ?			
- on utilise un pronom (il, elle) pour évoquer à nouveau un thème introduit dans la phrase précédente. Votre enfant produit-il, par exemple, des enchaînements comme « Le chien a trouvé une balle. Il joue avec » ?			
- on utilise certaines formules pour mettre l'accent sur un thème (c'est...qui). Votre enfant dit-il, par exemple, s'il voit son ballon crevé et veut souligner que le chat est à l'origine du méfait, « C'est le chat qui a crevé mon ballon ! » ?			

FICHE FAMILIALE

Prénom et nom de l'enfant :

Sexe :

Particularités (médicales, familiales, etc.) :

Mode de garde actuel : famille , nourrice , halte-garderie , crèche , école

Langue parlée à la maison :

Frères et sœurs (sexe, âge) :

Age de la mère :

Diplôme :

- CAP BEP (à préciser)
- baccalauréat
- BTS, DUT école (tourisme, infirmière, ..., à préciser)
- licence
- maîtrise
- autres (préciser)

Profession actuelle :

En activité oui non

Age du père :

Diplôme :

- CAP BEP (à préciser)
- baccalauréat
- BTS, DUT école (tourisme, infirmier, ..., à préciser)
- licence
- maîtrise
- autres (préciser)

Profession actuelle :

En activité oui non

Personne ayant rempli le questionnaire Père Mère

Seriez-vous d'accord pour être sollicité à nouveau dans le cadre de cette recherche ?

oui non peut-être

Annexe B

GUIDE DE COTATION - VOCABULAIRE

Indications pour la cotation :

La consigne au parent est de cocher dans la liste proposée les mots utilisés par l'enfant. L'évaluateur compte **une réponse positive (= 1) pour chaque mot coché**. Il établit le nombre de réponses positives par rubrique, par catégorie de mots et au total. On obtient ainsi les quatre scores catégoriels [PARALEX] 'Items Para-lexicaux', [NOMS] 'Noms', [PREDIC] 'Mots Prédicatifs', [MGRAM] 'Mots Grammaticaux', ainsi que le score global TOTVOC] 'Vocabulaire Total'.

Les nombres d'items inventoriés dans les rubriques sont ceux de la Version 4 (Annexe A).

Rubriques**Nb de réponses positives**● **Onomatopées, interjections et bruits d'animaux**

Rubrique 1 (18 items)

● **Jeux, routines et expressions**

Rubrique 2 (50 items)

☺ **Score PARALEX 'Items Para-lexicaux'**

.....

Somme des réponses positives aux rubriques 1 et 2 - Total : 68 items

Rubriques**Nb de réponses positives**● **Personnes**

Rubrique 3 (63 items)

● **Animaux (réels ou jouets) et termes associés**

Rubrique 4 (101 items)

● **Véhicules (réels ou jouets) et termes associés**

Rubrique 5 (31 items)

● **Jeux, jouets et bricolage**

Rubrique 6 (58 items)

● **Repas, nourriture et boisson**

Rubrique 7 (123 items)

● **Vêtements et accessoires**

Rubrique 8 (62 items)

● **Corps et termes associés**

Rubrique 9 (53 items)

● **Objets (de la maison, du jardin et autres)**

Rubrique 10 (126 items)

● **Pièces de la maison et termes associés**

Rubrique 11 (32 items)

● **Éléments naturels et objets associés**

Rubrique 12 (54 items)

● **Lieux**

Rubrique 13 (38 items)

● **Sentiment, émotion, affection**

Rubrique 14 (17 items)

● **Autres noms abstraits**

Rubrique 15 (55 items)

☺ **Score NOMS 'Noms'**

.....

Somme des réponses positives aux rubriques 3 à 15 - Total : 813 items

Rubriques**Nb de réponses positives**

- **Verbes**
Rubrique 16 (291 items)
- **Adjectifs**
Rubrique 17 (108 items)

😊 Score PREDIC ‘Mots prédicatifs’ Somme des réponses positives aux rubriques 16 et 17 - Total : 399 items

Rubriques positives**Nb de réponses**

- | | |
|---|------|
| ● Adverbes et prépositions (lieu, temps et autres)
Rubrique 18 (87 items) | |
| ● Mots interrogatifs
Rubrique 19 (13 items) | |
| ● Articles et autres déterminants
Rubrique 20 (40 items) | |
| ● Pronoms
Rubrique 21 (42 items) | |
| ● Conjonctions
Rubrique 22 (16 items) | |

😊 Score MGRAM ‘Mots grammaticaux’ Somme des réponses positives aux rubriques 18 à 22 - Total : 198 items
--

😊 Score TOTVOC ‘Vocabulaire total’ Somme des 4 scores PARALEX, NOMS, PREDIC, MGRAM - Total : 1478 items
--

Pour comparer avec les indicateurs obtenus dans l'étude de référence

- Voir Chapitre II, Section 1
- | | |
|---------------------------------|--------------------------------|
| 😊 Score ‘Vocabulaire total’ : | Figure 1.1 – Annexe I.1 |
| 😊 Score ‘Items para-lexicaux’ : | Figure 1.3 – Annexe I.2 |
| 😊 Score ‘Noms’ : | Figure 1.4 – Annexe I.2 |
| 😊 Score ‘Mots prédicatifs’ : | Figure 1.5 – Annexe I.2 |
| 😊 Score ‘Mots grammaticaux’ : | Figure 1.6 – Annexe I.2 |

► Voir aussi Chapitre II, Section 4 « Bilan et mise en perspective des apports sur le développement du lexique ».

Annexe B	GUIDE DE COTATION - PHRASES ET GRAMMAIRE
-----------------	---

A. Formes grammaticales : Morphologie

Indications pour la cotation :

Pour les formes des rubriques A1, A2, A3, A4, la consigne au parent est de cocher la case correspondant à la production de l'enfant (« jamais » - « quelquefois » – « souvent »). L'évaluateur compte **une réponse positive (= 1) si la case cochée est « quelquefois » ou « souvent »**³⁷. Pour les rubriques A5, A6, la consigne est de cocher dans la liste proposée les formes utilisées par l'enfant. L'évaluateur compte **une réponse positive (= 1) pour chaque forme cochée**. Il établit le nombre de réponses positives par rubrique et par regroupement de rubriques. On obtient ainsi les scores [FORNOM] 'Formes nominales' (A1, A2, A3), [FORVERB] 'Formes verbales régulières' (A4), [FVPART] 'Formes verbales particulières' (A5) et [FVERRO] 'Formes verbales erronées' (A6).

Les nombres d'items inventoriés dans les rubriques sont ceux de la Version 4.

<u>Rubriques</u>	<u>Nb de réponses positives</u>
• Articles
Rubrique A1 (3 items)	
• Adjectifs
Rubrique A2 (1 item)	
• Formes particulières de noms
Rubrique A3 (1 item)	
☺ Score FORNOM 'Formes nominales'
Somme des réponses positives aux rubriques A1, A2, A3 - Total : 5 items	
☺ Score FORVERB 'Formes verbales régulières'
Somme des réponses positives aux items de la rubrique A4 'Verbes', par exemple Présent sg, Impératif, etc. – Total : 15 items	
☺ Score FVPART 'Formes verbales particulières'
Somme des réponses positives aux items de la rubrique A5 'Formes Particulières de verbes' – Total : 36 items	
☺ Score FVERRO 'Formes verbales erronées'
Somme des réponses positives aux items de la rubrique A6 'Erreurs sur les formes particulières de verbes' – Total : 12 items	

B. Phrases

Indications : La consigne au parent est de cocher la case correspondant à la production de l'enfant (« pas encore » - « quelquefois » – « souvent »). L'évaluateur coche **la réponse donnée**.

	<u>Réponse</u>
☺ Indice COMBMOT 'Combinaison de mots'	pas encore – quelquefois - souvent

³⁷ Nous proposons ici le mode de dépouillement le plus simple ne distinguant pas entre les réponses « quelquefois » et « souvent » (toutes deux sont des réponses positives =1).

C. Complexité

Indications pour la cotation :

Pour la rubrique C1 'Structures complexes', la consigne au parent est de cocher, pour chaque paire de phrases proposées où l'une est plus complexe que l'autre, la phrase qui ressemble le plus à ce que peut produire l'enfant. L'évaluateur compte **une réponse positive (= 1) si la phrase cochée est la plus complexe des deux**. Pour la rubrique C2 'Phrases complexes', la consigne est de cocher dans la liste proposée les phrases complexes utilisées par l'enfant. L'évaluateur compte **une réponse positive (= 1) par phrase cochée**. Il établit le nombre de réponses positives pour chaque rubrique. On obtient ainsi les scores [STRUCPX] 'Structures complexes' (C1) et [PHRACPX] 'Phrases complexes' (C2).

Rubriques positives

Nb de réponses

☺ **Score STRUCPX 'Structures complexes'**

.....

Somme des réponses positives (structure la plus complexe de la paire cochée) aux items de la rubrique C1 – Total : 32 items

☺ **Score PHRACPX 'Phrases complexes'**

.....

Somme des réponses positives aux items de la rubrique C2 – Total : 17 items

Pour comparer avec les indicateurs obtenus dans l'étude de référence

► Voir : Chapitre III, Section 1

☺ Score 'Formes nominales' :	Figure 1I.1 – Annexe II.1
☺ Score 'Formes verbales régulières' :	Figure 1I.2 – Annexe II.1
☺ Score 'Formes verbales particulières' :	Figure 1I.3 – Annexe II.1
☺ Score 'Formes verbales erronées' :	Figure 1I.4 – Annexe II.1
☺ Indice 'Combinaison de mots' :	Figure 1I.5 – Annexe II.2
☺ Score 'Structures complexes' :	Figure 1I.6 – Annexe II.3
☺ Score 'Structures complexes' :	Figure 1I.7 – Annexe II.3

► Voir aussi Chapitre III, Section 4 « Bilan et mise en perspective des apports sur le développement grammatical ».

Annexe B GUIDE DE COTATION - COMMUNICATION

Indications pour la cotation

Pour les trois domaines, A 'Échanges langagiers', B 'Utilisation du langage', C 'Organisation des messages', la consigne au parent est de cocher pour chacun des items (qui sont les situations de communication proposées), la case correspondant à la production de l'enfant (« jamais » - « quelquefois » – « souvent »). L'évaluateur compte **une réponse positive (= 1) si la case cochée est « quelquefois » ou « souvent »**³⁸. Il établit le nombre de réponses positives par rubrique et par domaine. On obtient ainsi les trois scores globaux [ECHLANG] 'Participation aux Échanges Langagiers' (A1 à A6), [UTILANG] 'Utilisation du Langage' (B1 à B5), [ORGMESS] 'Organisation des messages' (C1 à C4).

A. Échanges langagiers

Rubriques positives

Nb de réponses

● Intelligibilité des messages Rubrique A1 (3 items)	....
● Attention et réaction à autrui Rubrique A2 (3 items)	....
● Adaptation à la communication Rubrique A3 (3 items)	....
● Pertinence de la réponse Rubrique A4 (3 items)	....
● Conversation et tours de parole Rubrique A5 (3 items)	....
● Maintien du thème de l'échange Rubrique A6 (3 items)	....

☺ Score ECHLANG 'Participation aux Échanges langagiers' Somme des scores aux rubriques A1 à A6 – Total : 18 items
---	-------

B. Utilisation du langage

Rubriques positives

Nb de réponses

● Expression des désirs et émotions Rubrique B1 (3 items)	....
● Requêtes : demandes d'objet Rubrique B2 (5 items)	....
● Questions : demandes d'information Rubrique B3 (5 items)	....
● Assertions simples : dénominations, descriptions Rubrique B4 (4 items)	....
● Rapports d'événement et explications Rubrique B5 (4 items)	....

☺ Score UTILANG 'Utilisation du langage' Somme des scores aux rubriques B1 à B5 – Total : 21 items
--	-------

³⁸ Conformément au principe adopté dans l'étude de référence, nous proposons ici le mode de dépouillement le plus simple ne distinguant pas entre les réponses «quelquefois» et «souvent» (toutes deux sont des réponses positives =1).

C. Organisation des messages

Rubriques positives

Nb de réponses

- | | |
|---|------|
| ● Référence aux personnes
Rubrique C1 (5 items) | |
| ● Référence au temps
Rubrique C2 (5 items) | |
| ● Enchaînement de phrases
Rubrique C3 (1 item) | |
| ● Procédés discursifs
Rubrique C4 (3 items) | |

☺ Score ORGMESS 'Organisation des messages' Somme des scores aux rubriques C1 à C4 – Total : 14 items
---	-------

Pour comparer avec les indicateurs obtenus dans l'étude de référence

► Voir Chapitre IV, Section 1

☺ Score 'Participation aux échanges langagiers' : **Figure III.1 – Annexe III.1**

☺ Score 'Utilisation du langage' : **Figure III.3 – Annexe III.2**

☺ Score 'Organisation des messages' : **Figure III.5 – Annexe III.3**

► Voir aussi Chapitre IV, Section 6 « Bilan et mise en perspective des apports sur le développement pragmatique ».