

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR
FRANCYNE LAVOIE
BACHELIÈRE EN ÉDUCATION (B.E.P.P., B.E.E.I.)

Étude sur la technologie de l'instruction du langage
à la maternelle

Février 1990



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'utilisation du masculin dans ce texte n'a pour objet que d'en alléger la lecture. À moins que le contexte n'indique le contraire, les données fournies dans ce mémoire concernent tant les femmes que les hommes, les filles que les garçons.

AVANT-PROPOS

Janine Hohl a partagé avec des enseignants de nombreuses heures de classe et de discussion pour essayer de saisir le fil conducteur de leur action, la logique de leurs choix, les déterminations qui pèsent sur l'organisation pédagogique d'une classe. Ce témoignage qu'elle livre est éloquent et à lui seul, peut susciter la pertinence d'une recherche sur le langage oral particulièrement dans son apprentissage à la maternelle.

Selon Hohl, la question du langage à l'école est fondamentale, mais aussi complexe. Croyant trouver le langage davantage présent dans les activités à la maternelle, prenant pour acquis que la classe offre même l'opportunité de corrections des difficultés comme la littérature semble le mentionner, Hohl explique ainsi sa déconvenue: «Ma surprise au cours de ces visites a été de constater que le langage tenait relativement peu de place à la maternelle.» (Hohl, 1982: 78). Toujours à partir de son expérience, l'auteure observe et note que si l'expression spontanée est présente à l'heure des collations et des jeux libres, cette pratique n'est souvent que le fait d'échanges entre enfants, la plupart du temps sans la participation de l'enseignante. Elle trace le portrait réel des classes: d'une part, dans certaines maternelles, les causeries ou leçons de langage n'existent pas et la classe fonctionne sur un mode relativement non verbal; les activités dénotent une organisation routinière qui ne nécessite que peu d'ordres, de questions,

de réponses et d'échanges. Parfois, par contre, certaines enseignantes se donnent la tâche de «faire du langage» avec les résultats suivants, tel qu'en témoigne Hohl:

«Curieusement, elles recourent toujours à une situation collective impliquant la totalité du groupe, ce qui réduisait considérablement le nombre de prises de parole possibles si tant est que les enfants manifestaient le goût de parler... ce qui n'est pas le cas puisqu'on remarque au contraire une résistance impressionnante à ces mises en scène de communication fictive.» (Hohl, 1982: 78).

N'y a-t-il pas, dans ces propos, matière à réflexion?

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	10
--------------------	----

CHAPITRE I - CADRE DE RÉFÉRENCE

1. Problème de recherche	15
2. But de l'étude	17
3. Méthodologie	18
4. Questionnement	19
5. Limites de l'étude	20

CHAPITRE II - DIFFÉRENTS ASPECTS DU LANGAGE: DONNÉES THÉORIQUES

1. Acquisition des structures de la langue	22
1.1 Données linguistiques	22
1.2 Données psycholinguistiques	27
1.3 Données phonologiques	31
2. Utilisation du langage	34
2.1 Acte de communication	35
2.2 Usages et fonctions de la communication	38

CHAPITRE III - MISE EN PLACE DU LANGAGE

1. Deux modèles d'organisation du langage	46
1.1 Modèle associatif de Staats	48
1.2 Modèle constructiviste de Piaget	50

2. Mise en place du langage	53
2.1 Prélangage	54
2.2 Prononciation	56
2.3 Premiers mots	63
2.4 Mise en place des structures de la langue	66
2.4.1 Complexification des énoncés (44)	66
2.4.2 Vers une compétence linguistique accrue	70

CHAPITRE IV - RÔLE DE L'ENTOURAGE ET DU MILIEU

1. De la théorie à l'intervention	74
1.1 Stimulation	74
1.2 Analogie entre ces «modèles» d'intervention	78
2. Périodes favorables pour intervenir	81
3. Comportement linguistique de l'entourage	83
3.1 Aspects phonétiques	84
3.2 Aspects sémantiques et lexicaux	86
3.3 Aspects syntaxiques	90
4. Réactions de l'adulte au langage de l'enfant	94
5. Contexte sociologique du développement du langage	98
5.1 Thèse du déficit	99
5.2 Thèse de la différence	100

CHAPITRE V - DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE EN MILIEU SCOLAIRE

1. Réalité scolaire	105
1.1 Portrait de l'enfant à l'étape de la fréquentation scolaire	106
1.2 École, milieu de vie pour l'enfant	107
1.3 Objectif de l'éducation préscolaire	108
1.3.1 Se connaître soi-même	109
1.3.2 Entrer en relation avec les autres	110
1.3.3 Interagir avec l'environnement	113

2. Fondements pédagogiques et organisation de la maternelle	115
3. Intervention éducative au préscolaire	116
3.1 Enjeu de l'intervention	117
3.2 Exemples concrets d'intervention	121
4. Langage à la maternelle	123
4.1 Guide 1969	124
4.1.1 Objectifs	124
4.1.2 Pédagogie du langage	125
4.1.3 Activités	126
4.1.4 Évaluation	127
4.1.5 Troubles de langage	127
4.2 Guide 1982.....	127
4.2.1 Développement langagier des enfants d'âge préscolaire	128
4.2.2 Environnement favorable à la communication pour le développement du langage	129
4.2.3 Interventions éducatives dans un contexte de communication réelle	130
4.2.4 Habiléte à écouter en groupe	132
4.3 Étude comparative des guides en langage 1969 et 1982	133
4.3.1 Perspectives différentes des guides	136
4.3.2 Orientation des guides	137
4.3.3 Structures et contenus des guides	138
4.4 Étude comparative des guides en langage et des théories en langage	140
 CONCLUSION	156
 BIBLIOGRAPHIE	165

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU	PAGE
I Placement et caractéristiques particulières des voyelles et consonnes du français	58
II Développement de la prononciation	60
III Tableau comparatif de modèles d'organisation du langage, selon la théorie de A.W. Staats et J. Piaget	78
IV Tableau comparatif de l'orientation, de la structure et du contenu des guides pédago- giques en langage parus en 1969 et en 1982	134
V Tableau de la pertinence de la recherche pour la compréhension et l'utilisation des guides en langage - Guide 1969	144
VI Tableau de la pertinence de la recherche pour la compréhension et l'utilisation des guides en langage - Guide 1982	145
VII Tableau comparatif d'auteurs sur le langage et du contenu des guides en langage - éditions 1969 et 1982	149

INTRODUCTION

Sous forme de revue de littérature, cette recherche se propose d'illustrer les diverses caractéristiques du développement du langage et, d'une façon plus concrète, de voir comment le langage s'élabore à travers la communication orale. Cette étude se limite au développement normal du langage et consiste à cerner les différents éléments et habiletés qui l'actualisent, éléments et habiletés qui se traduisent également en termes d'utilisation, de formes et de contenus. Au-delà de cette structuration du langage, il existe tout un contexte environnemental apte à favoriser son utilisation pour remplir diverses fonctions de communication. Une autre préoccupation majeure de cette recherche est de ramener la problématique de la mise en place du langage à la dynamique de l'école. L'enfant d'âge préscolaire ne possède pas tous les acquis langagiers qui lui permettent de manipuler les divers éléments de la langue avec aisance et habileté. Dans le contexte scolaire, l'enseignant doit favoriser cet apprentissage majeur de la langue et stimuler l'enfant par ses interventions; pour ce faire, il dispose d'instruments, de moyens et de ressources pédagogiques.

Par les questions qu'elle soulève, cette étude peut contribuer à une meilleure compréhension de l'acquisition du langage et de l'enjeu de l'intervention, peut-être également à une meilleure connaissance des outils de référence du ministère de l'Éducation. Tout ceci implique chez le praticien la recherche d'une intervention de plus en plus perti-

nente et enrichie de moyens adéquats, cet investissement tirant partie de ces compréhensions et connaissances nouvelles. Inspirée des divers spécialistes du langage, cette recherche présente différentes conceptions du problème: les psychologues optent pour une approche développementale, reliant langage et pensée, les linguistes s'intéressent à la structure de la langue et à son aspect fonctionnel comme moyen de communication, les orthophonistes pallient aux retards, troubles, malfonctions ou déficiences du langage, alors que les pédagogues et les parents interviennent comme agent de stimulation pour favoriser le développement linguistique de l'enfant et l'aider à communiquer avec son entourage. Cette étude est destinée à ces dernières catégories de personnes, plus particulièrement aux intervenants en maternelle: elle veut aider à mieux comprendre les programmes et les guides d'éducation préscolaire, elle veut favoriser la recherche de nouvelles pistes d'action. Cette recherche se divise en cinq chapitres.

Le premier chapitre situe le cadre de référence quant au problème de la recherche, au but visé, au type de méthodologie utilisée, au questionnement inhérent à l'élaboration de l'étude et finalement ses limites.

Le deuxième chapitre décrit divers aspects du langage quant à son contenu, à sa forme et à son utilisation. À l'intérieur du processus d'actualisation du langage, ces dimensions sont liées et en constantes interactions. Elles favorisent l'acquisition d'une compétence à réaliser

et à recevoir des messages. Une autre façon de considérer le langage est de le percevoir à travers ses diverses manifestations; on notera que dans cette étude, la parole est le médium privilégié, et la communication, sa finalité. Il est donc possible d'aller au-delà des techniques et des connaissances pour découvrir les habiletés réelles et les fonctions qui sont mises en jeu dans l'acte de communiquer.

Le troisième chapitre présente deux modèles d'organisation du langage et expose, par la suite, un aperçu de sa mise en place, de son apparition jusqu'à l'acquisition complète. Avant même que ne se crée un comportement verbal chez le tout jeune enfant, il existe une communication permettant une interaction véritable. Cette interaction est souvent simple et primaire, limitée par le peu de moyens d'expression disponibles. Au fur et à mesure que l'enfant se développe physiquement, intellectuellement, affectivement et socialement, il raffine et enrichit ses modes de communication pour les adapter, les rendre à la fois plus intelligibles et plus explicites. Par l'écoute et la compréhension des messages verbaux liés à son vécu et transmis par son entourage, l'enfant apprend progressivement à se servir des formes linguistiques adéquates qui répondent aux normes du milieu pour communiquer et livrer le contenu de sa pensée.

Le quatrième chapitre souligne l'importance d'une stimulation adéquate pour favoriser l'acquisition du langage, mais aussi pour

permettre une utilisation riche et agréable de la langue, comme outil fonctionnel. L'entourage joue un rôle considérable et agit comme agent de stimulation auprès du jeune en développement. En tant qu'instrument de transmission, de connaissance, de modèle, l'adulte doit s'approprier des connaissances et des données diverses. Cette étude précise, dans un cadre général, quelles interventions permettent à l'enfant de faire à la fois l'apprentissage de la langue et du langage tout en se réalisant: en conséquence, elle tente de dégager quelles connaissances particulières doit posséder l'intervenant pour stimuler, enrichir et favoriser les éléments nécessaires à la mise en place du langage.

Le cinquième chapitre ramène davantage le problème dans un cadre pédagogique. Au Québec, l'enseignement préscolaire est l'objet des préoccupations récentes d'instruire et d'éduquer les jeunes de moins de six (6) ans. Ces dernières vingt-cinq (25) années d'histoire, approximativement, ont permis une certaine évolution quant à la philosophie soutenant la pédagogie. Axé davantage au départ sur l'aspect apprentissage préalable à la scolarisation, le programme du préscolaire accentue maintenant l'intervention vers le développement global de l'enfant. Cette étude cherche à savoir comment le programme et les guides orientent l'enfant et traitent de la problématique du développement du langage à la maternelle, comment ce concept peut s'actualiser en classe et quels types d'intervention peuvent également être privilégiés.

Les guides pédagogiques traitant du langage au préscolaire parus successivement en 1969 et en 1982 sont présentés et mis en parallèle quant aux contenus de chacun, afin de dégager les modifications apportées au premier par le second. Il est aussi possible de confronter ces guides aux différentes approches présentées dans les premiers chapitres et aux conceptions pédagogiques élaborées dans le programme officiel.

CHAPITRE I

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le premier chapitre de ce rapport de recherche veut expliciter le problème de la recherche, le but de l'étude, la méthodologie, le questionnement et enfin, présenter certaines limites.

I. PROBLÈME DE RECHERCHE

À quatre (4) ou cinq (5) ans, lorsque les enfants entrent à la maternelle, la mise en place du langage n'est pas complétée pour la plupart d'entre eux. À cet âge, le langage révèle un bagage d'acquis au niveau de la structuration de la langue et une certaine habileté à communiquer, particulièrement avec les proches. (Martin-Lavoie, 1982: 2 - 3)

De façon globale, la maternelle offre à l'enfant bien des possibilités de développer sa personnalité, d'entrer en relation avec les autres et d'enrichir ses interactions avec l'environnement (objectif du programme préscolaire, ministère de l'Éducation, 1982: 10 à 27). La découverte d'un milieu nouveau adapté aux possibilités de l'enfant, la présence de nombreux pairs susceptibles de devenir des ami(e)s et le contact avec l'enseignant invitent le jeune enfant à échanger, à communiquer. Si certains sont à même de profiter de toutes les

occasions parce que, pour eux, le développement s'est bien réalisé, d'autres sont moins bien préparés ou n'ont pas atteint le niveau de maturation et de développement souhaité. Par ses interventions, l'enseignant guide l'enfant dans son cheminement lorsque sa communication s'avère difficile et aide les autres à enrichir leurs acquis de base.

L'étude «sur le terrain» a permis de constater certains problèmes réels: les enfants qui ont des difficultés langagières sont souvent intimidés lorsqu'ils ont à s'exprimer devant la classe et même en groupes restreints. Ne pouvant communiquer aisément sa pensée, il subit une frustration qui se traduit parfois par un repli sur soi ou de l'agressivité. L'échange avec les pairs n'est souvent pas un plaisir mais une difficulté de plus à surmonter, une autre adaptation à faire. Malheureusement, le jeune qui a un trouble de langage ou un retard de parole marqué va souvent être rejeté par ses pairs malgré l'intervention de l'adulte... Chaque difficulté est spécifique et il est presque impossible d'intervenir de façon adéquate, discrète et individuelle dans un groupe de quinze ou vingt (15 ou 20) élèves (1).

(1) Note de l'auteure: L'expérience personnelle (en tant que rééducatrice en langage, enseignante à la maternelle et intervenante en orthophonie) a permis de faire ces constats dans sa classe et dans celles de consoeurs-confrères de travail ainsi que dans les nombreuses interventions individualisées.

Dans son intervention face au langage à la maternelle, l'enseignant se trouve parfois limité par ses connaissances et ses habiletés à reconnaître les acquis, cerner les difficultés et dépister rapidement et adéquatement les éléments langagiers non intégrés chez l'enfant. Sa formation de pédagogue ne l'a pas spécialement outillé pour ce genre d'évaluation visant à reconnaître les besoins et à élaborer les stimulations adéquates pour aider l'enfant à accéder à un langage approprié à ses besoins de communication.

Les livres de référence et guides pédagogiques ont leurs limites également quant aux pistes d'évaluation et d'intervention: souvent l'aide d'un spécialiste est nécessaire pour établir un plan d'intervention mis en application par les parents et l'école.

2. BUT DE L'ÉTUDE

Des interventions adéquates et struturees nécessitent une bonne connaissance du fonctionnement de la langue et de la mise en place du langage. À partir de la théorie ayant trait aux particularités linguistiques, psycholinguistiques et phonologiques, à la mise en place du langage et au rôle de l'entourage et du milieu, cette étude trace un portrait sommaire des connaissances actuelles quant au développement du langage. Par la présentation de ces données, cette recherche souhaite favoriser une meilleure compréhension et une utilisation plus adéquate des connaissances en matière de langage par rapport aux besoins de l'enfant. Les outils officiels fournis

par le ministère de l'Éducation du Québec s'appuient sur des objectifs et des fondements que cette étude tente de mettre en évidence. Elle présente les contenus de ces guides et les interventions possibles quant à la stimulation de langage oral à la maternelle.

Par le biais de son programme d'éducation au préscolaire (1982) et par ses guides spécifiques au langage (1969-1982), le ministère de l'Éducation propose aux praticiens des outils de référence et de travail. Pourtant, comme cette étude le mentionne dans son avant-propos en se référant à Janine Hohl (1982), la réalité en classe est à améliorer quant à l'intervention de l'enseignant pour stimuler le langage au préscolaire. Cet ouvrage de Hohl est toujours d'actualité car la difficulté d'intervenir est encore présente en 1990 (1): cette étude a donc été entreprise pour éclairer l'action quotidienne en classe.

3. MÉTHODOLOGIE

Faisant référence aux perspectives théoriques en matière de langage, sensible au rôle de l'entourage et du milieu ainsi qu'aux guides et programmes officiels, ce mémoire veut aider l'intervenant dans son action auprès de l'enfant. Il peut lui permettre d'enrichir

(1) L'expérience de sept (7) ans comme enseignante au préscolaire confirme cette difficulté dans la classe, mais également dans celle de nombreuses collègues.

ses connaissances, de prendre conscience de son propre rôle pour mieux orienter son action de façon valable et appropriée aux besoins de chacun. La recension des écrits a permis de décrire et d'analyser la pratique pour mieux la comprendre. (Fortin, Taggart, Kérouac et Normand, 1988: 238). Axée sur des composantes historiques et phénoménologiques, cette recherche fait ressortir et établir les liens entre les principaux concepts-clés, détermine leur signification et leurs retombées théoriques. (Isaac, S. et coll. 1971: 18, Fourastie, 1970: 50-51). En ce sens, une discipline intellectuelle rigoureuse associée à une grande ouverture d'esprit sont des qualités essentielles à la réalisation d'une recherche qualitative. (Fortin et coll., 1982: 238). Cette étude tend vers les finalités épistémologiques et sera enrichie de description et d'analyse pour lier la théorie et la pratique.

4. QUESTIONNEMENT

Sans prétendre à une étude exhaustive, est-ce que l'approche psycholinguistique apporte un éclairage particulier quant à l'acquisition du langage? Comment s'élabore cet apprentissage?

En postulant que l'apprentissage subit l'influence du milieu, comment soutenir, stimuler et enrichir un apprentissage aussi vaste et aussi important que le langage?

Lorsque l'enfant entre en classe, quelles sphères développementales privilégié-t-on pour que se réalise harmonieusement l'adaptation à cette réalité nouvelle? Quels sont les objectifs et les contenus proposés par le programme d'éducation préscolaire?

Quelles connaissances l'intervenant doit-il posséder pour aider l'enfant à devenir un bon communicateur? Quels moyens offrent les instruments pédagogiques pour intervenir en classe maternelle et favoriser le développement langagier de l'enfant? Comment utiliser ces guides de façon optimale?

5. LIMITES DE L'ÉTUDE

D'une part, ce travail de recherche se limite à l'étude de la mise en place «normale» du langage, le bilan de développement langagier ne signalant pas les troubles ou les retards possibles. Les faits et les développements pathologiques n'ont pas été retenus car, en milieu scolaire, ils concernent les spécialistes: le rôle de l'enseignant se limitant à accorder sa collaboration à l'orthophoniste-audiographe en milieu scolaire. Comme le démontrent certains travaux scientifiques (Aimard, 1974: 73 à 89 et Bouton, 1976: 21 à 41), les circuits du langage relèvent de la neurologie et de la physiologie: ces éléments sont exempts de cette étude car les données alourdiraient de beaucoup le contenu de cette recherche sans ajouter à la pertinence quant au sujet traité.

Cette recherche a un caractère pédagogique (situation d'enseigner-apprendre): la place du langage dans le développement global de la personnalité est considérée d'un point de vue fonctionnel et a trait à la communication orale. L'écriture et la lecture ne sont pas abordées, ces aspects écrits du langage pouvant faire l'objet de d'autres recherches.

En conclusion, ce chapitre permet de délimiter le champ d'étude de ce présent travail de recherche: la technologie de l'instruction du langage à la maternelle. L'expérience pratique et le vécu en classe démontre la pertinence de bien connaître le langage oral dans ses divers aspects théoriques et pratiques. Le prochain chapitre présente ses différents aspects et le définit à partir de perspectives et de conceptions diverses.

CHAPITRE II

DIFFÉRENTS ASPECTS DU LANGAGE: DONNÉES THÉORIQUES

Ce chapitre a pour but de situer le lecteur quant aux différents aspects à partir desquels on comprend et on explique le langage: il se réfère à ses formes, à ses contenus et à son utilisation. Ce second chapitre se divise donc en deux (2) parties: la première s'intéresse à l'acquisition des structures de la langue et la seconde démontre les bases nécessaires à l'utilisation du langage. D'une part, les structures de la langue correspondent à certaines données de la linguistique, de la psycholinguistique et de la phonologie. D'autre part, l'utilisation du langage implique l'acte de communiquer et spécifie les usages et fonctions de la communication. Cette étude ne peut prétendre être exhaustive, mais elle tente de cerner sommairement les données théoriques les plus appropriées au contenu présenté dans les chapitres suivants.

I. ACQUISITION DES STRUCTURES DE LA LANGUE

1.1 Données linguistiques

Comme le souligne David McNeill (1966, 15 à 82), naguère, le langage de l'enfant était considéré comme une réduction appauvrie de celui de l'adulte. Une conception plus récente, celle de Charles-Pierre Bouton (1976: 90-91), par exemple, décrit le

langage comme «exotique», ce langage dont il convient de découvrir et de cerner les réalités grammaticales et les principes de fonctionnement.

Pour bien connaître et mieux comprendre comment s'acquiert la langue, il nous semble utile d'élaborer sur **quelques notions linguistiques utiles**. Nous retenons d'abord l'apport de Paule Aimard (1974: 17 à 35) qui définit la linguistique comme «la science des langues par lesquelles s'exprime l'homme». Comme objet d'étude, la linguistique s'intéresse à la signification des ensembles parlés, à la langue utilisée comme moyen d'expression, au mécanisme du langage et à la communication chez l'homme. Le vocabulaire de la linguistique distingue des éléments tels que le langage, la langue, le discours et la parole qui sont repris ici.

Le **langage** se réfère à la totalité des moyens verbaux utilisés par la communauté humaine. L'acte de langage implique l'acte de communication seulement si les interlocuteurs sont en mesure de comprendre la même langue. Dans le programme de développement psycholinguistique (ministère de l'Éducation, 1982: 5), Régine Pierre-Joly définit le langage comme une faculté de l'organisme humain qui se structure selon certains facteurs internes (maturation biologique, intégrité des centres du langage, intelligence, affectivité) et certains autres facteurs externes (influence

du contexte de la communication et du milieu socio-culturel). Cette définition aide à saisir la complexité du seul terme «langage», celui-ci apparaissant comme multiforme et hétéroclite.

Pour Ferdinand de Saussure, père de la linguistique moderne, il est nécessaire de différencier «langue et langage»: selon lui, la langue ne peut se confondre avec le langage puisqu'elle n'en est qu'une partie déterminée.

«La langue seule apparaît être susceptible d'une définition autonome (...); il faut se placer de prime abord sur le terrain de la langue et la prendre pour norme de toutes les manifestations du langage.» (De Saussure, 1971: 25)

Une définition s'impose quant à la langue et pour Aimard (1974: 17), elle désigne un système formé d'un ensemble de règles déterminant l'emploi de sons, de formes et de moyens d'expression syntaxiques et lexicaux; la langue possède donc des structures phonologiques (les sons), sémantiques (le sens), morphologiques (la forme des mots) et syntaxiques (les règles qui régissent les combinaisons de mots en phrase). Entité abstraite permettant la communication entre les hommes et s'appuyant sur des conventions complexes, la langue suppose des aptitudes de production et de réception communes, inter-

prétées et réalisées de manières semblables par les individus. Ferdinand De Saussure (1971: 30) parle de l'actualisation de la langue comme d'un «trésor déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à une même communauté». Système symbolique par convention selon Aimard (1974: 17-18), instituée par une grammaire et un vocabulaire communs, la langue est extérieure à l'individu mais s'introduit comme intermédiaire dans la relation parlée.

Attribuant à toutes langues un caractère spécifique, Charles-Pierre Bouton (1976: 6 à 8) propose la théorie de la «double articulation»,⁽¹⁾ constituant «le mode de fonctionnement le plus universel des langues humaines». La première articulation se réfère à des unités dotées de sens (mots) et combinables en des ensembles plus larges pour donner des phrases. La seconde articulation est constituée par des unités phoniques délimitées à l'intérieur de la syllabe non pourvues de sens et sert à identifier les premières unités. Cette double articulation se traduit par la parole, phénomène individuel propre à tous les utilisateurs d'une langue desservant la collectivité.

(1) André Martinet, l'un des chefs de file de la linguistique française admet que toutes les langues étudiées ont deux niveaux de structure grammaticale. Voir à ce sujet «Éléments de linguistiques», Ed. Armand Colin, Paris, 1967).

La langue se distingue de la **parole**: celle-ci «est l'utilisation concrète et singulière de la langue par un locuteur déterminé à un moment précis.» (Aimard, 1974: 17). Ferdinand De Saussure oppose langue et parole: il explique la langue comme «une somme d'empreintes déposées dans chaque cerveau.» (De Saussure, 1971: 38). La collectivité a cette langue en commun qui fait figure d'acquis placés en dehors de la volonté des dépositaires. La parole, pour sa part, comprend tout ce que les gens disent et s'actualise volontairement selon des combinaisons individuelles et des actes de phonation. À partir des mécanismes de compréhension et de production verbale, la parole permet de réaliser ou d'interpréter le discours en fonction des conventions acquises.

Le **discours**, selon Aimard (1974: 18), se présente comme une réalité perceptible par les sens et traduit la mise en oeuvre concrète des conventions de la langue. Les fonctions du discours varieront en fonction des besoins de la communication et de l'expression. Il peut s'élaborer selon les variables géographiques et l'intercompréhension se produira grâce à des compétences communes. À l'intérieur du langage parlé, il faut noter également l'importance considérable de l'intonation, des pauses, des silences qui modulent la chaîne parlée, modifient le sens et l'intention du message.

Ces quelques définitions (langage, langue, parole et discours) décrivent de façon très sommaire un champ d'investigation très large, celui de la linguistique. Il est difficile d'expliquer et de décrire en quelques lignes ce qu'est la linguistique. Aimard réutilise l'expression de LenteriLaura (1966) pour soutenir qu'il y aurait sottise et vanité à vouloir résumer l'histoire de la linguistique (aimard, 1974: 17). Les différents aspects du langage comportent également un autre champ d'investigation connexe à la linguistique: la psycholinguistique.

1.2 Données psycholinguistiques

Comme la linguistique, la psychologie s'est également intéressée au domaine de l'apprentissage du langage: la psycholinguistique a une double appartenance et résulte d'une collaboration interdisciplinaire qui prit naissance dans les années 50. Dès 1957, Chomsky propose, dans ses premières publications, une théorie axée sur le code. Reprise par Truffaut (1972), Aimard (1974), Bouton (1976) et Moreau/Richelle (1981), cette approche se base sur une grammaire générative transformationnelle qui établit une distinction entre compétence et performance. C'est à partir des modèles génératifs qui sont considérés comme un système de règles contenant toutes les phrases grammaticales d'une langue que la compétence du sujet parlant pourra être traduite: cette approche implique la

possession intuitive du système de la langue par l'individu. Ce savoir implicite lui permettra de produire d'autres énoncés constituant de nouvelles performances: la performance est l'acte particulier de production d'un énoncé en fonction de la compétence.

«Tout se passe comme si le sujet parlant, inventant en quelque sorte la langue au fur et à mesure qu'il s'exprime ou la redécouvrant au fur et à mesure qu'il entend parler autour de lui, avait assimilé à sa propre substance pensante un système cohérent de règles, un code génétique qui détermine à son tour l'interprétation sémantique d'un ensemble indéfini de phrases réelles exprimées ou entendues.» (Chomsky, 1965, article publié dans Déogène)

En matière syntaxique, les structures profondes acquises grâce aux connaissances innées de l'humain forment un système de règles d'engendrement à partir duquel dériveront les structures superficielles au moyen de règles transformationnelles. La grammaire générative et transformationnelle a comme propriété d'organisation et de structure une aptitude innée de l'esprit plutôt que le résultat d'un apprentissage.(1)

(1) Sans négliger la perspective de Chomsky, cette étude insiste sur l'aspect «acquisition de la langue et du langage» et à cet effet, le quatrième chapitre de ce rapport de recherche souligne l'importance du rôle que joue l'entourage de l'enfant dans la mise en place de son langage.

La grammaire générative a des effets qualitatifs et quantitatifs sur l'acquisition de la langue. Le langage y gagne en qualité au fur et à mesure que les structures de base s'enrichissent de ces transformations, de ces éléments nouveaux qui se construisent et s'ajoutent au bagage précédent. De façon quantitative, le répertoire lexical augmente rapidement: selon des chiffres fournis par Paule Aimard (1974: 20), le vocabulaire atteint une vingtaine de mots quand l'enfant se situe entre quinze (15) et dix-huit (18) mois, environ une centaine à vingt (20) mois, trois cents (300) à vingt-quatre (24) mois et mille (1000) à trois (3) ans. Cet accroissement s'explique par la maturation du système nerveux, l'amélioration des coordinations perceptivo-motrices et le dynamisme cognitif, concrétisé par le flot de questions que pose le jeune de trois ans.

Au niveau sémantique, le mot se réfère aux deux axes de langage: l'axe paradigmique ou relation lexicale (pour être substitué à un élément de même catégorie) et l'axe syntagmatique où il se trouve combiné avec des termes différents pour construire une phrase (théorie de la double articulation expliquée plus tôt dans les données linguistiques, selon Charles-Pierre Bouton, 1976: 6 à 8).

Toujours dans cette perspective génératrice du langage (et tel que souligné au début de ce chapitre), le langage enfantin a pu être interprété comme une réduction du langage adulte parce que l'enfant imite les productions de l'adulte. En effet, ses acquisitions reposent pour une grande part sur l'imitation du modèle linguistique du langage adulte: l'enfant progresse aussi par essais successifs, approximations, auto-corrections, hypothèses. Les stades changeants de ce langage en formation font référence à la grammaire primitive, et la naissance de celle-ci coïncide avec la première phrase produite à partir d'un assemblage de deux (2) ou trois (3) mots dans un agencement répondant à des règles fixes.

Paule Aimard (1974: 21) explique qu'en psycholinguistique structurale, on attribue à cet agencement de quelques mots une réalisation de style télégraphique: l'emploi est dû à une difficulté de discrimination phonétique et au style de mémorisation. Dans l'agencement et la combinaison des mots de cette grammaire primitive, la méthode distributionnelle distingue deux classes: une classe pivot et une classe ouverte. Un nombre limité d'éléments, mais d'utilisation fréquente, sont appelés «pivots» alors que la classe «ouverte» contient des éléments plus nombreux, d'utilisation plus rare. Cette théorie de la «hiérarchie universelle» des catégories qui orientent le développement de la langue est empruntée à l'oeuvre

vre de David McNeill (1966: 15 à 85), repris par Aimard (1974: 21) et par Bouton (1976: 110-111). Le mécanisme de la phrase-pivot amène l'enfant à la notion de mot, c'est-à-dire à:

«une unité dotée de sens suffisamment précis pour qu'il se prête, en fonction d'un invariant sémantique qui, pourtant, est encore peu défini grammaticalement, à des combinaisons diverses en conservant sa forme signifiante, isolable du contexte de l'énoncé». (Bouton, 1976: 111)

Au fur et à mesure que l'enfant se développe, son expression orale se rapproche de plus en plus du langage adulte. La psycholinguistique propose ce portrait du développement langagier: le répertoire lexical évolue vers une grammaire primitive qui permet d'assembler les mots pour faire des phrases. Ces phrases se complexifient, progressivement un langage de mieux en mieux articulé va s'installer. À la base de cet apprentissage, l'acquisition des phonèmes de la langue joue un rôle important.

1.3 Données phonologiques

Pour bien cerner l'implication de cet autre aspect du langage, une définition s'impose. Ainsi donc, la phonologie a pour objet d'étude le point de vue fonctionnel des phonèmes pour une langue donnée, alors que la phonétique est axée sur les

sons de cette langue (Nouveau Petit Larousse, 1969). La formation du système phonologique se réfère principalement au modèle de Roman Jakobson (1963), repris entre autres par Aimard (1974: 34 à 36 et 1981: 70 à 72), C.-P. Bouton (1976: 98 à 106) et Moreau/Richelle (1981: 51-52). Ce modèle propose un ordre de succession strictement régi et valable universellement, reposant sur l'établissement de relations et de distinctions entre les sons d'une langue. L'opposition fondamentale entre les sons va permettre à l'enfant de les différencier et de les acquérir progressivement à commencer par les voyelles ouvertes et les consonnes labiales et dentales. Pour réaliser ces différenciations, les phonèmes seront déterminés selon les configurations polaires de l'appareil vocal, leur fréquence et leur tonalité et en fonction de l'opposition nasale/orale.

«Il découle de cette loi que, disposant d'un phonétisme minimal au début de son acquisition du langage, l'enfant déduit ensuite les phonèmes secondaires des primaires au fur et à mesure que ses acquisitions sensori-motrices et son contrôle audito-articulatoire le lui permettent.» (Bouton, 1976: 101)

Bouton (1976: 103) critique Jakobson en signalant que la pertinence de sa théorie réside avant tout dans la découverte des oppositions des points et des modes d'articulation jusqu'aux traits distinctifs des phonèmes plus que dans la notion d'ordre d'opposition de ceux-ci. Alors que certains auteurs

ont plus ou moins contesté la valeur de certaines notions de la théorie de Jakobson, d'autres (tels que Aimard, dont les critiques sont notées un peu plus loin) l'ont interprétée, enrichie ou modifiée; par exemple, Breyne Moskowitz (1971) repris par Bouton (1976: 104). Moskowitz stipule que l'acquisition des phonèmes et de règles déterminant leur combinaison va se poursuivre jusqu'à la découverte d'unités phonologiques de plus en plus fines, selon les principes de la phonologie générative. Par combinaison de sons, l'enfant acquiert la syllabe à laquelle s'ajoute une valeur sémantique pour devenir syllabes-mot, mot bisyllabique, syllabes-phrase, bisyllabe-phrase... La théorie de Jakobson reçoit également appui et contribution de Allarcos E. Llorach (1968: 325-365) qui met l'accent sur les traits pertinents qui opposent les phonèmes par contraste. Traitant de phonétique, Paule Aimard (1974, 1981) ramène également la théorie de Jakobson à un modèle un peu surfait. Elle écrit:

«La théorie de R. Jakobson de l'acquisition, devenue classique, est à la fois prodigieusement séduisante et trop belle pour être vraie, du moins vraie sans réserves.» (Aimard, 1981: 72)

L'ordre de succession des voyelles et des consonnes ainsi que leur placement et leurs caractéristiques particulières sont élaborés dans le chapitre suivant traitant de la mise en place du langage. La première partie du deuxième chapitre

a présenté l'acquisition de la langue selon des perspectives linguistiques, psycholinguistiques et phonologiques. Différentes formes et différents contenus du langage ont ainsi été explicités: la seconde partie de ce chapitre se propose de toucher plus particulièrement à l'utilisation du langage.

2. UTILISATION DU LANGAGE

À cette étape-ci du travail, il est possible dès maintenant de mettre en parallèle «communication et langage» et d'en faire ressortir les usages et fonctions. Dès la naissance, un mode de communication s'installe entre l'enfant et ses proches. Rondal (1979) souligne que le langage prend racine dans cette relation qui se crée entre l'enfant et ses parents.

«Communiquer, c'est reconnaître l'existence de l'autre. C'est mettre en commun et échanger. À un stade plus avancé, c'est prendre le point de vue d'autrui en considération. Lorsqu'apparaissent les premiers mots, (...) ils ont été précédés par plusieurs milliers d'épisodes de communication par gestes, sourires, mimiques, petits cris, gloussements, vocalisation, etc., intervenus entre l'enfant et son entourage.» (Rondal, 1979: 10)

En quoi consiste cette communication, qu'implique-t-elle quant à l'utilisation du langage?

2.1 Acte de communication

Avant toute chose, il semble pertinent de définir la communication. Selon Charles-Pierre Bouton (1976: 3 à 6), l'acte de communication suppose la présence médiate ou immédiate dans l'espace et dans le temps d'un agent émetteur qui produit un signal donné à un agent récepteur. Émetteur et récepteur ont en commun la connaissance du signal ce qui peut avoir pour effet de modifier la conduite du récepteur selon l'intention de l'émetteur. Les signaux utilisés unitairement ou combinés vont former un code de connaissances à la base de tout échange entre deux interlocuteurs. Ces signaux vont se concrétiser par voie de canaux perceptifs. Avec un nombre limité de signes sonores constituant l'articulation phonétique, un nombre illimité de mots peut être construit formant ainsi l'articulation lexicale de la langue à partir de laquelle un grand nombre de phrases peut être réalisé. La langue permet de formuler des idées en signes communicables et de les nuancer de façon souple et efficace, précise et économique. Le lexique s'enrichit ainsi que les valeurs signifiées: le temps, l'espace et les abstractions peuvent être traduits sans restriction par l'utilisation du langage humain.

Deux aspects ressortent de la communication: le premier nécessite l'établissement de relations entre les locuteurs au moyen

langage, comportement profondément humain de l'acte de parler; le second utilise les mêmes termes que pour les ordinateurs, c'est-à-dire la transmission d'un message codé d'un émetteur à un récepteur. L'élaboration du premier permet d'en arriver plus tard au second.

Laurence Lentin situe ainsi le schéma de la communication qui simplifie les échanges à partir de rôles que jouent les interlocuteurs:

«Communiquer au moyen du langage suppose qu'à une production langagière du locuteur (émetteur) correspond la compréhension de l'auditeur (récepteur) et ce phénomène est réciproque, c'est-à-dire que le récepteur, devenant à son tour émetteur, sera compris de l'ancien émetteur devenu récepteur». (Lentin, 1975: 71)

L'enfant de moins de trois (3) ans n'utilise pas le langage de façon majeure pour communiquer; il s'exprime par beaucoup d'intermédiaires tels que le bruit, les gestes, les mimiques ou diverses activités motrices... Plus tard, le goût de communiquer avec autrui devient plus évident, mais faire comprendre son message à l'interlocuteur n'est pas une tâche facile...

Pour que l'échange soit garanti, il faut délimiter le champ de communication et le contexte, bref tout ce qui joue un rôle dans l'intercompréhension: les circonstances dans lesquel-

les s'exerce la communication, les personnes à qui on s'adresse, les connaissances et compétences communes... Le contexte représente tout ce qui entoure un énoncé et ce dans quoi il se trouve inséré, c'est-à-dire les éléments linguistiques et situationnels qui sont associés à sa production et à sa réception. L'enfant, dans ses premiers essais de communication, n'a pas conscience de son langage implicite et élémentaire qui ne facilite pas la compréhension de ces énoncés par autrui.

Une étude linguistique produite par Fall, Lavoie et Igartua (1981) à l'U.Q.A.C. s'intéresse à la communication et aux techniques permettant d'élucider le discours. Selon ces auteurs, la linguistique doit être perçue dans toute sa dimension sociale d'où elle trouve sa dynamique car l'acte de communiquer vise à produire une signification. Un schéma symétrique de communication place l'émetteur dans un rapport de fusion et fait de la langue un objet neutre: une autre attitude à l'encontre de ce schéma suggère plutôt un acte de construction où l'individu veut être compris et établir un consensus avec l'autre, son allocutoire. Il se produit un processus dialectique de négociation. La communication permet de véhiculer un nombre infini d'idées et peut jouer différents rôles dépendamment des usages et fonctions qu'elle tente de desservir.

2.2 Usages et fonctions de la communication

Lorsque nous utilisons la langue comme instrument de pensée et de communication, nous nous référons aux fonctions de la communication. S'adresser à l'autre dans un échange très structuré suppose un contenu, une forme et des relations entre les individus et une intention de communication.

En linguistique, Roman Jakobson (1963) propose six fonctions dont: la fonction expressive (émotive), centrée sur les besoins et émotions (sur ce que sait et pense l'émetteur); la fonction référencielle (cognitive) décrit l'environnement, centrée sur le référent; la fonction conative, désir d'agir sur autrui (sur le récepteur) par le langage; la fonction phatique, centrée sur le canal, maintient la communication sans prêter attention au contenu de l'information; la fonction poétique, destinée aux jeux ou aux arts, centrée sur le message lui-même; la fonction métalinguistique où le langage devient objet d'analyse, centrée sur le code.

La psychologie classique attribue ces mêmes fonctions au langage en qualifiant les trois premières de fonctions principales, les trois dernières étant secondaires et d'usage fréquent chez les enfants. Aux intentions de communication de Jakobson, Fall et ses collaboratrices (1983) vont ajouter

la fonction modalisatrice de Patrick Charaudeau qui va permettre l'intercompréhension dans une activation du schéma habituel de la communication.

Paule Aimard (1974: 89 à 96) distingue les notions classiques des fonctions du langage telles la **perception** et l'**intégration** qui, jointes à la fonction auditive, contribuent au décodage du message. La fonction **sémiotique** fait référence à l'utilisation de signes, représentant un signifié à l'aide d'un signifiant (le jeu symbolique, le dessin, les images mentales, la capacité de se souvenir font appel également à la même fonction). Enfin, la fonction de **mémorisation** permet de conserver des «patrons» qui servent de référence aux messages reçus pour de nouvelles acquisitions. La fonction de **communication** se présente comme l'aboutissement de toutes ces fonctions complexes: «Le langage est fait pour communiquer entre individus qui possèdent les clés du code commun qu'est leur langue» (Aimard, 1974: 92).

Jean Piaget (1923) nous présente dans une de ses premières recherches des études réalisées à partir du langage de l'enfant. Il s'intéresse aux fonctions langagières. Le problème que pose la psychologie fonctionnelle de Piaget est de savoir quels besoins l'enfant tend à satisfaire quand il parle. L'auteur établit une classification des fonctions

du langage enfantin axée dans un premier temps sur l'**égocentrisme**. Le facteur déterminant de cette centration tant intellectuelle que langagièrue est «l'attitude spontanée de la pensée individuelle qui tend directement à l'objet sans avoir pris conscience de sa perspective propre» (Piaget, 1962: 74). L'enfant ne parle que de lui, ne cherche pas à se placer du point de vue de son interlocuteur. On retrouve parmi les classifications égocentriques, la répétition (écholalie), le monologue et le monologue à deux ou collectif. L'enfant va parvenir au **langage socialisé** et s'adapter au milieu physique et social en construisant un ensemble de relations, se situant lui-même parmi ces relations. Les fonctions sociales concernent l'information adaptée, la critique, les ordres- prières- menaces, les questions et les réponses.

Cette théorie basée sur l'**égocentrisme** subit quelques critiques. Aimard écrit en parlant du livre de Piaget:

«Constatant que le langage égocentrique représente 50% des énoncés des enfants de trois ans et 25% seulement des énoncés des enfants de sept ans, l'auteur interfère une proportion plus importante encore de langage égocentrique chez l'enfant plus jeune, alors qu'il ne s'est jamais intéressé directement au problème de l'acquisition du langage et au langage de très jeunes enfants.» (Aimard, 1974: 102)

Pour Vygotski (1962), les premiers usages du langage sont essentiellement communication avec autrui et vont peu à peu permettre la communication avec soi-même d'où le langage intériorisé. Le langage égocentrique étroitement associé à l'action s'avère une étape intermédiaire, une forme de langage intériorisé psychologiquement. «Si nous analysons soigneusement les matériaux réunis par Piaget, nous verrons que, tout en n'en ayant pas conscience lui-même, il a mis en évidence le processus de transformation du langage extérieurisé en langage intérieur». (Vygotski, 1985: 77)

Pour Jean A. Rondal (1979: 63-64), les fonctions du langage ont une connotation linguistique. Elles définissent les buts poursuivis en produisant les phrases, permettant d'exprimer une opinion ou de transmettre une information, de donner un ordre ou formuler une requête, ou de demander une information. À ces trois (3) fonctions correspondent quatre (4) types de phrases: déclarative, exclamative, impérative et interrogative. D'un point de vue psychologique, dans le cadre d'un programme de développement linguistique, Régine Pierre-Joly (1982) attribue au langage deux fonctions principales: une fonction de communication interpersonnelle et une fonction de communication de la pensée (exigences sociales cognitives en plus des règles de la pensée). Elle reprend, ainsi que le font Aimard (1974), Bouton (1976), Rondal (1979) et Moreau/Richelle (1981), les fonctions langagières de Halliday.

Arthur W. Staats, dans «Behaviorisme social» paru en 1986, consacre un chapitre au développement du langage. Il propose une théorie mixte (cognitive-behavioriste) basée sur des répertoires cognitifs qui, une fois organisés, détermineront les fonctions langagières. La compétence du langage fonctionnel se forme avec l'acquisition de ces répertoires complexes et liés les uns aux autres. Les fonctions du langage permettent de donner et de recevoir des communications, de solutionner des problèmes, de raisonner, de planifier, d'émettre des hypothèses, d'être intelligent et ainsi de suite. Les répertoires langagiers (qui seront expliqués plus en détail au début du prochain chapitre) constituent pour Staats, une théorie: ils sont représentatifs du bagage de connaissances d'un individu. Les séquences de langage et les associations permettent de prédire ce qui n'est pas encore arrivé et son bagage, de poser des gestes conséquents. Les répertoires sont donc le fondement pour prendre des décisions personnelles et sociales de toutes sortes.

S'inspirant des recherches de Malinowski qui associe les origines du système linguistique au langage des petits enfants, Halliday (1973) définit cet apprentissage selon des fonctions spécifiques desservant les besoins des enfants et des adultes. Moreau/Richelle mentionnent quant au point de départ de la théorie d'Halliday, qu'elle «consiste à poser comme secon-

daire le problème de l'acquisition d'une langue donnée et comme prioritaire le développement des intentions significatives exprimées vocalement.» (Moreau/Richelle, 1981: 123).

Chez le jeune, le langage est considéré selon ses structures et son utilisation: restreint en terme de variétés linguistiques, il reflète assez fidèlement la fonction qu'il est appelé à servir. Ce lien étroit entre structure et fonction, Halliday (1973) l'analyse à partir du langage du jeune Nigel, son enfant âgé de dix-neuf (19) mois dont on ne retient pas ici les exemples de l'expérience... Son approche sociolinguistique de l'apprentissage de la langue touche les variations du langage (sens, vocabulaire, grammaire) selon le contexte d'utilisation: ses intérêts portent sur la maîtrise des fonctions linguistiques, des utilisations du langage et des sens qui lui sont associés.

Les fonctions de la communication de Halliday sont réparties sur trois (3) phases. À la phase I, de neuf (9) à quinze (15) mois, l'enfant doit maîtriser les fonctions **instrumentale** (J'ai besoin de..., servant à obtenir des biens et services), **législative** ou **régulatrice** (Fais ce que je te dis..., visant à contrôler et manipuler le comportement d'autrui), **interactionnelle** (Toi et moi, on..., permettant l'établissement d'un contact avec les personnes de l'entourage), et **personnelle**

(Je dis..., je fais..., axé sur l'individu même). M.A.K. Halliday mentionne que les émissions sont spontanées mais que l'interprétation des parents influence la conduite verbale des enfants.

La phase II est marquée par une transition vers le langage adulte: une certaine grammaire apparaît sans que le vocabulaire et les structures ne soient vraiment distinguées. Trois (3) autres fonctions vont apparaître, les fonctions **heuristique** (Dites-moi pourquoi...), **imaginative** (Ça m'amuse de supposer que...) et **informationnelle** (J'ai quelque chose à vous dire).

Vers dix-neuf (19) mois, la phase III est marquée par l'évolution de la grammaire primitive expliquée plus tôt selon la théorie de Paule Aimard. Elle se conforme de plus en plus au langage adulte et fait appel aux fonctions instrumentales ou législatives et heuristiques ou informationnelles. Halliday (1973) propose également trois macro-fonctions adultes, les fonctions idéationnelles, interpersonnelles et textuelles: celles-ci ne font pas partie de l'objet de notre étude.

L'intérêt premier de la conception de Halliday est qu'il donne un sens au développement du langage, celui-ci s'axant sur les besoins de l'enfant et plus tard... exprimant également ceux de l'adulte. Rendu habile à manier les différentes struc-

tures et sens, le locuteur ayant atteint le langage «adulte» utilisera plusieurs fonctions en même temps tout en livrant des messages cohérents pour ses interlocuteurs. Le second intérêt, selon nous, c'est qu'ainsi démontrée, sa théorie explique de façon simple le langage complexe de l'adulte et le pourquoi de sa grammaire.

En guise de **conclusion**, il est possible de prétendre que les différents aspects du langage traités dans ce chapitre ont rendu plus explicites certains contenus et terminologies, permettant ainsi une meilleure compréhension du vocabulaire approprié au domaine du langage et de la linguistique. Le langage a été présenté dans sa perspective globale, c'est-à-dire à partir de la forme qu'il peut prendre (voix, parole, articulation, structure), des contenus qui le caractérisent (vocabulaire, compréhension de temps, d'espace et de causalité) et bien entendu, à partir de son utilisation. Cette perspective globale du langage conduit à rechercher des éléments de solution aux questions suivantes: comment s'organise et s'actualise le langage en développement quant à sa forme et à son contenu? Quelle utilisation vont permettre ces éléments sommaires acquis par l'enfant? Comment ces mêmes éléments vont-ils s'enrichir au fur et à mesure que se réalise l'apprentissage de la langue? Le chapitre suivant concerne la mise en place du langage et tente de répondre à ces questions.

CHAPITRE III

MISE EN PLACE DU LANGAGE

Dans ce présent chapitre, la mise en place du langage est étudiée à partir des repères chronologiques de ses aspects réceptifs et productifs. Afin d'en dégager les grandes lignes de développement, il semble pertinent d'étudier deux modèles d'organisation du langage, le premier étant de type associatif et le second modèle, de type constructiviste.⁽¹⁾ Donc le prélangage, la prononciation, les premiers mots et la mise en place des structures de la langue forment le prolongement continu de cet apprentissage qui commence à se créer dès la naissance. Peu à peu, l'enfant s'habilite à communiquer avec les autres et augmente sa compétence linguistique.

I. DEUX MODÈLES D'ORGANISATION DU LANGAGE

Comment s'organise le langage? Pour sa part, C.-P. Bouton (1976) présente son développement normal selon un ordre croissant par nature comme c'est le cas pour les développements sensori-moteur et cognitif: cependant, des variations considérables du rythme de progression surviennent selon les sujets, chacun étant unique.

(1) D'abord explicitées à partir des axes développementaux, deux théories d'organisation seront reprises quant à la stimulation du langage dans le prochain chapitre.

Comme le mentionne Paule Aimard, la difficulté ne réside pas dans le fait de s'arrêter à certaines manifestations données, mais de reconnaître celles qui sont significatives et marquantes pour le développement.

«À l'extrême, tous les parents attentifs seraient capables de relever les productions des enfants et d'en noter les repères chronologiques. Cette description n'est cependant pas aussi aisée qu'il peut paraître. À quoi va-t-on être attentif? Quelles manifestations retiennent notre intérêt et se prêtent à des interprétations?» (Aimard, 1981: 51)

Deux chercheurs, Staats et Piaget, ont été retenus pour leurs modèles respectifs d'organisation du langage. À partir de ces théories, il est possible de dégager un portrait global de cet apprentissage qui s'inscrit dans le développement intégral de l'enfant. Le premier modèle, celui de Staats, est de type associatif, c'est-à-dire qu'il se réfère à cette mémoire associative que le dictionnaire Larousse définit comme une «mémoire supposée par l'apprentissage, correspondant à la formation de traces, liant les mécanismes effecteurs avec les mécanismes récepteurs». (Nouveau Petit Larousse, 1969: 73). Le second modèle, celui de Piaget, est qualifié de constructiviste et se réfère aux capacités qu'a l'individu d'élaborer ses connaissances et son intelligence. Il est donc possible d'étudier sommairement en quoi consiste ces deux modèles d'organisation du langage.

1.1 Modèle associatif de Staats

C'est à partir d'une expérimentation avec sa propre fille qu'Arthur W. Staats (1986) a étudié l'acquisition de la parole. L'apport de l'auteur à une nouvelle théorie du développement du langage consiste à unir deux (2) traditions de l'étude du langage. Tirant ses origines de la linguistique, la première est cognitive et s'appuie, entre autre, sur des auteurs tels Piaget, Chomsky, Clark et Bloom: l'autre, behavioriste, a été exposée par Watson, Skinner, Osgood... L'hypothèse défendue par Staats stipule que le développement cognitif et le développement du langage représentent une même réalité qui consiste en l'acquisition de répertoires d'habiletés fonctionnelles. Dans l'approche pratique d'une stimulation verbale, Staats suggère des situations de communication, des renforcements et un apprentissage cumulatif facilement applicable.

Les répertoires cognitifs classifiés en langage réceptif, productif ou les deux ensemble sont complets et présentent bien le développement du langage. On parle de langage réceptif lorsque les stimuli langagiers suscitent un comportement non langagier et à ce niveau, sont retenus les répertoires verbo-moteurs (réponse motrice contrôlée par des mots, expressions, phrases...), verbo-émotionnels (les mots sont

des stimuli conditionnels pouvant susciter des émotions positives ou négatives et le mot-image et image-mot (réponse conditionnée aux autres stimuli présents).

Le **langage productif** concerne des réponses de langage suscitées par des stimuli non langagiers. L'enfant s'approprie son répertoire d'étiquetage lorsque ses productions sont imitées et renforcées affectueusement. L'étiquetage complexe est un élargissement des acquis et concerne les catégories grammaticales, les terminaisons de mots et l'étiquetage multi-mots (combinaison de mots). L'étiquetage social s'organise autour des actions des autres et consiste à les classer. Peu à peu l'expérience que l'enfant acquiert l'amène à s'autotiqueter et ainsi à exprimer par des mots ses stimuli internes (fringales, douleurs...).

Le **langage réceptif et productif** se réfère au répertoire verbal de l'imitation, habileté acquise en identifiant le mot à l'objet par imitation syllabe par syllabe de ce qui a été entendu (apprentissage cumulatif hiérarchique). Les séquences verbales (association de mots) et la grammaire vontachever cet apprentissage du langage. Les parents pourront stimuler l'enfant de façon plus expansive à mesure que les acquis précédents seront bien installés.

Cette première partie a permis de connaître en quoi consiste le modèle associatif de Staats; la seconde nous présente le modèle constructiviste de Piaget.

1.2 Modèle constructiviste de Piaget

Kamii et Devries (1981) utilisent la théorie de Piaget et nous présentent un modèle cognitif de développement basé sur une perspective constructiviste: celui-ci «se réfère au processus par lequel un individu élabore sa propre intelligence adaptive et sa propre connaissance.» (Kamii et Devries, 1981: 10) Cette connaissance apparaît comme une structure organisée permettant de comprendre des informations particulières et de s'adapter à un grand nombre de situations. L'apprentissage dans son sens large implique le développement de l'individu, le langage s'inscrivant également dans cette approche constructiviste. La génèse du langage, dans ses expressions verbales élémentaires accompagne l'étape sensori-motrice du développement. Vers deux (2) ou trois (3) ans, il y a un début de représentation:

«L'enfant est devenu capable d'évoquer des situations non actuelles et de se libérer des frontières de l'espace proche et du présent (...) les objets et les événements ne sont plus seulement atteints en leur immédiateté perceptive, mais insérés dans un cadre conceptuel et rationnel qui enrichit d'autant leur connaissance.» (Piaget, 1964: 100-101)

La fonction symbolique apparaît à peu près en même temps que le langage, mais indépendamment de lui. L'imitation différenciée (absence du modèle correspondant), l'imagerie mentale (imitation intérieurisée) et les jeux d'imagination (jeu symbolique) sont des expressions de cette fonction qui englobe le langage dans son système de signes verbaux et dans celui des symboles au sens strict.

«... comme le langage n'est qu'une forme particulière de la fonction symbolique (...) il est permis de conclure que la pensée précède le langage, et que celui-ci se borne à la transformer profondément en l'aidant à atteindre ses formes d'équilibre par une schématisation plus poussée et une abstraction plus mobile.» (Piaget, 1964: 105)

Et Piaget de préciser davantage comment la pensée symbolique permet de systématiser les opérations:

«... sans le système d'expression symbolique que constitue le langage, les opérations demeurerait à l'état d'actions successives sans jamais s'intégrer en des systèmes simultanés ou embrassant simultanément un ensemble de transformations solidaires.» (Piaget, 1964: 113)

Le développement se définit selon Kamii et Devries (1981) comme un processus d'abstraction qui permet à l'enfant de structurer sa connaissance. La connaissance physique des propriétés observables des objets va s'enrichir de relations que le jeune

bâtira autour de ces objets, chaque nouveau lien étant formé à partir des relations créées auparavant et s'intégrant à celles-ci. Ramenés au langage, les objets seront nommés (les mots), associés à d'autres concepts (formation de mots-phrases), à des idées élaborées de façon de plus en plus structurées (phrases)... Le langage prend place étape par étape.

En se référant à Piaget et en soutenant également que le langage permet l'élaboration de la pensée, David Roulin (1977: 48 à 50) présente une synthèse du développement linguistique sous une forme pyramidale où le langage gestuel se trouve à la base, suivi du langage oral et écrit. À la première étape, l'exploration de l'environnement est rendue possible par le développement de l'appareil perceptivo-moteur permettant la structuration du temps et de l'espace. Le mode de communication de l'enfant avec l'entourage est lié à la situation et s'exprime par gestes (attitude, mimiques, caractéristiques vocales). Il est l'expression de besoins, de désirs et l'attitude du jeune peut permettre l'interprétation de certains sentiments. Le bain de langage permet l'établissement de relations entre le concept et la forme verbale correspondante, d'où l'accessibilité au code oral. Le langage gestuel accompagne alors le langage parlé pour le nuancer et le préciser. Le langage écrit ouvre la porte à une communication plus abstraite et intellectuelle. Le schéma pyramidal utilisé par Roulin (1977: 48) montre que le langage se construit du

plus global au plus différencié, chacune des étapes prenant appui sur la précédente, s'enrichissant toujours davantage.

Comme Staats l'a fait précédemment, Piaget nous permet de connaître l'organisation et la forme que prend le langage en développement. La mise en place du langage se traduit également quant à son contenu. La seconde partie de ce chapitre a donc pour but de présenter, de façon chronologique, les différentes étapes de cette mise en place.

2. MISE EN PLACE DU LANGAGE

Cette seconde partie de chapitre traite de la mise en place du langage. Plusieurs auteurs se sont intéressés aux caractéristiques de ce développement. Les informations fournies sont plus ou moins faciles à saisir selon le cadre de référence qui est choisi: cette présentation puise à même plusieurs sources. La structure adoptée pour exposer la mise en place du langage s'inspirera des écrits de Régine Pierre-Joly (1973), Paule Aimard (1974-1981), Laurence Lentin (1975), Charles-Pierre Bouton (1976), Jean A. Rondal (1979), ainsi que d'autres chercheurs qui proposent des volets complémentaires à la mise en place du langage.

Comme il a été mentionné plus tôt, les différentes étapes de ce développement se présentent selon un ordre croissant. L'enfant va d'abord apprendre à reconnaître et reproduire les sons de la

langue, à combiner ces sons pour former des mots et à les organiser en phrases selon les règles propres à chaque langue. L'aspect structural consiste à faire usage de mots combinés selon des règles et l'aspect fonctionnel est lié à l'apprentissage de la communication avec l'entourage.

Le prélangage s'établit comme un début de communication suivi de la prononciation où l'acquisition des phonèmes va faciliter l'apprentissage des premiers mots, troisième étape de cette mise en place. Les structures de la langue s'organisent et vont permettre de complexifier les énoncés à la compétence linguistique. Ces différentes étapes se présentent ainsi: le prélangage, la prononciation, les premiers mots et la mise en place des structures de la langue.

2.1 Prélangage

Le prélangage, période s'étalant entre zéro (0) et un (1) an approximativement, est une première étape où la communication avec l'entourage s'établit de façon vocale et verbale même si on ne parle pas encore d'expression linguistique. Les premiers éléments de l'élaboration du langage se situent dans le cadre de la relation particulière mère-enfant. Une certaine forme d'échange rudimentaire s'instaure d'abord entre les deux parties pour déboucher sur une forme plus globale de communication qui va progresser peu à peu jusqu'à ce que Rondal appelle une «forme hautement différenciée de communication»

(Rondal, 1977: 104). Toujours selon lui, les connaissances sur le monde s'accumulent et il est possible à l'enfant de concevoir une certaine stabilité des objets et des personnes de son entourage. La compréhension de certains mots familiers produits dans un contexte approprié s'avère possible.

Le langage productif de la période prélinguistique se manifeste par l'expression des humeurs et des besoins de l'enfant faisant usage de cris, pleurs et vocalises nuancées d'intonations variées. Son gazouillis se compose de voyelles ou de consonnes, et à ces productions isolées succède le babil. Cette nouvelle forme d'expression, Rondal (1977: 18) la compare à une espèce de gymnastique vocale qui va progressivement gagner en clarté et en précision. Ces premières manifestations phoniques s'enrichissent grâce à l'utilisation et à la maîtrise des organes de phonations, l'imitation jouant un rôle important à cette période. L'enfant utilise une forme de langage inintelligible, le jargon, où il semble raconter sans que personne ne sache vraiment ce qu'il dit. Selon Paule Aimard (1974: 11), la transition entre la période prélinguistique et linguistique est marquée d'autoécholalie. L'enfant s'écoute, se renvoie les sons qu'il émet et les répète encore dans son babil. Par imitation, vont apparaître les onomatopées, c'est-à-dire les bruits courants, ceux de la nature (le «miaou» du chat par exemple). Ces essais nombreux vont permettre à l'enfant de

maîtriser progressivement la prononciation qui a été définie comme la seconde étape du langage, suivant de près le prélangage.

2.2 Prononciation

La prononciation des mots nécessite la maîtrise progressive des sons de la langue. Celle-ci se fait dans un ordre dont les grandes lignes sont constantes, allant du plus facile au plus complexe à différencier et à articuler. En rappel, cité au premier chapitre de ce travail de recherche, Roman Jakobson stipule une sélection des sons se déterminant selon un ordre strict de succession et valable universellement. Il se présente ainsi: d'abord, la voyelle ouverte /a/, les consonnes /p/ - /b/, la nasale /m/ qui s'oppose au /p/ occlusive labiale, /t/ - /d/ dentales s'opposant à /p/ - /b/ labiales, /i/ voyelle fermée s'opposant à /a/ voyelle ouverte, /u/ voyelle vélaire s'opposant à /i/ voyelle palatale, /c/ présentant un degré d'aperture «moyen», /ch/ et /s/ constrictives transformées à partir de /p/ et /t/ occlusives, les consonnes antérieures /t/ - /d/, /f/ - /v/ étant avant les postérieures /k/ - /g/, /ch/ - /j/. Les voyelles nasales apparaissent longtemps après les voyelles orales (vers trois (3) ans) ce qui contraste avec les consonnes nasales qui sont acquises plus tôt et la liquide /l/ remplace longtemps l'autre liquide /r/.

Le tableau suivant représente les placements et les caractéristiques particulières des voyelles et des consonnes du français. Adapté du livre de Paule Aimard (1974: 31-33), il peut faciliter la compréhension de cette acquisition particulière.

Ce tableau est constitué de deux (2) parties: la première présente les consonnes et la seconde, à la page suivante, les voyelles. La lecture se fait à partir de la colonne d'extrême gauche. Par exemple, si l'on choisit les consonnes bilabiales, on retrouve p, b et m. Une lecture verticale permet de constater que b et p sont des consonnes dites occlusives, alors que m est une bilabiale nasale.

Le tableau des voyelles du français se lit comme celui des consonnes. Par exemple, les voyelles très fermées et fermées, colonne d'extrême gauche, seront i, e, y-u, o, u et o. La lecture verticale permet de vérifier que i et e sont des voyelles antérieures ou palatales non labiales.

TABLEAU I

PLACEMENT ET CARACTÉRISTIQUES PARTICULIÈRES
DES VOYELLES ET CONSONNES DU FRANÇAIS

I. Les consonnes du français

		Occlusives	Nasales	Constrictives	
				Médianes	Latérales (liquides)
Bilabiales		Sourde: p - papa Sonore: b - bas	m: maman		
Labio-dentales				Sourde: f - fil Sonore: v - verre	
Apico-dentales		Sourde: t - table Sonore: d - dent	n: nappe	Sourde: s - soleil Sonore: z - zèbre	l: lit
Prédorso-prépalatales	Palatales			Sourde: ʃ - chat Sonore: ʒ - jupe	
			ø: araignée (n «mouillé»)	y - nuit j - fille	
Postdorso-prévélaires	Vélaires	Sourde: k - coq	ɔ: parking	Sourde: r - robe	
Postdorso-postvélaires		Sonore: ɑ - gant		Sonore: w - oui	
Laryngales				h - hutte	

2. Les voyelles du français

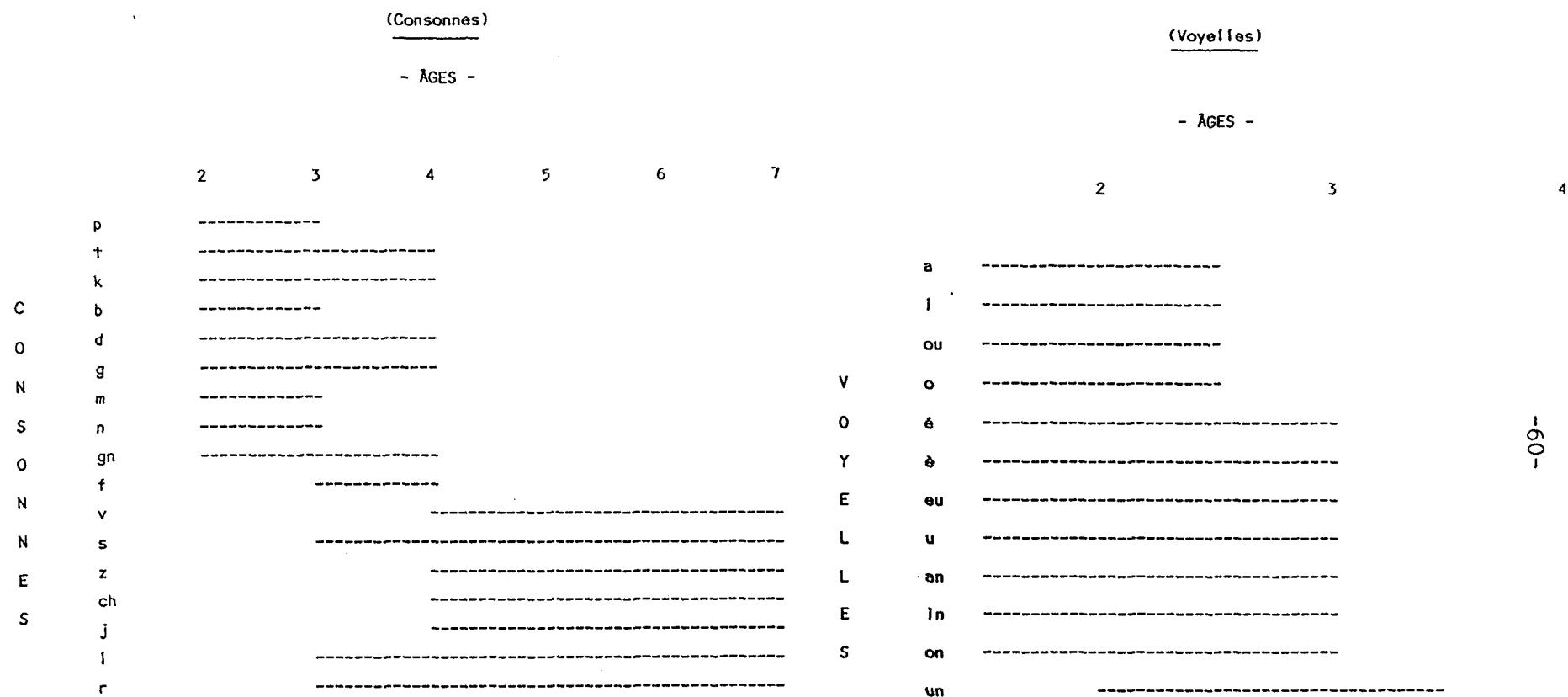
	Antérieures ou palatales		Postérieures ou vélaires	
	Non labiales	Labiales (arrondies)	Non labiales	Labiales (arrondies)
Très fermées	i - nid	y-u - bûche		u - mou
Fermées	e - fée	ø - peu		o - sot
Ouverts	ɛ - set œ - pain	ɔ - premier		ɔ - note œ - son
Très ouverts	a - sac	oe - peur œ - brun		ɑ - bas ɑ - blanc

Le tableau suivant, adapté cette fois-ci du volume de Jean Rondal (1979: 35), présentent le développement de la prononciation en plaçant d'abord les voyelles, puis les consonnes dans l'ordre et en fonction de l'âge approximatif d'acquisition. L'étude de ce tableau permet de voir comment ce chercheur explique la maîtrise progressive des sons de la langue.

Ce tableau se lit de façon identique pour les voyelles et les consonnes. Par exemple, les voyelles a, i, ou et o sont acquises pour la majorité vers un an et six mois (1 an et 6 mois) - deux ans et six mois (2 ans et 6 mois). Il en va de même pour les consonnes, par exemple, le p étant acquis entre deux (2) et trois (3) ans.

TABLEAU II

DÉVELOPPEMENT DE LA PRONONCIATION



Les traits correspondent à leur point de départ à l'âge auquel environ 50% des enfants prononcent le son correctement et en leur point d'arrivée à l'âge auquel le son est acquis par la très grande majorité des enfants.

Pour Rondal (1979), le développement des voyelles procède de /a/ à /i/ et /ou/ puis /é/, /è/, /eu/ et /u/: plus tardivement, il note l'apparition des voyelles nasales /an/, /in/, /on/ et /un/. Le développement des consonnes se fait simultanément par /p/, /t/, /k/ sourdes, à /b/, /d/, /g/, sonores: l'articulation d'un son sourd n'implique aucune vibration des cordes vocales alors que des vibrations se manifestent chez les sonores, les nasales /m/, /n/, /gn/ apparaissent à peu près au même moment. Techniquement, ces premières consonnes sont appelées «occlusives» puisque leur articulation se fait par blocage de l'expiration en un point du canal de la bouche: les lèvres pour /b/ et /p/, la pointe de la langue en contact avec les dents pour /d/ et /t/ et du dos de la langue et du palais pour /g/ et /k/. Les consonnes «constricitives» /f/, /v/ apparaissent ensuite alors que /ch/, /j/, /s/ et /z/ sont plus tardives. Leur articulation n'implique pas un blocage mais un rétrécissement du passage de l'air en un endroit déterminé du canal de la bouche: des lèvres et des dents pour /f/ et /v/, de la langue et des dents pour /s/ et /z/ et du palais pour /ch/ et /j/. Les consonnes sourdes sont /f/, /s/, /ch/ et les sonores /v/, /z/, /j/. Les /l/ et /r/ ont une articulation bloquant le passage de l'air par la langue au milieu de la bouche mais le laissant libre sur les côtés de la langue. L'articulation du /r/ diffère selon qu'il est roulé ou pas (voir à ce sujet «Votre enfant apprend à parler», J.A. Rondal, 1979: 33 à 42).

L'enfant qui tente d'imiter et de reproduire les mots de l'adulte est limité par son répertoire de sons: il simplifie par suppressions, substitutions ou redoublements de syllabes.

«Les suppressions consistent à éliminer un ou plusieurs sons relativement difficiles à articuler soit en eux-mêmes, soit du fait de leur combinaison avec d'autres sons (...). Les substitutions consistent à remplacer un son, généralement une consonne difficile à articuler par un son plus simple.» (Rondal 1979: 34-35)

Le redoublement de syllabes peut s'accompagner ou non de substitutions: une autre difficulté rencontrée consiste à ordonner correctement les syllabes. Les mots longs (plusieurs syllabes) sont parfois abrégés également. Les progrès accomplis sont fonctions de l'affinement de la motricité buccale et des perceptions. Il y a un décalage entre audition et perception, de sorte que l'enfant perçoit la différence si l'adulte s'exprime comme lui, sans être capable de réaliser la différenciation de sa production. L'adulte s'exprimant comme l'enfant et disant «sapeau» se fera reprendre par le jeune: «Non, pas «sapeau»... «sapeau».

Du prélangage où l'on partait «d'échanges rudimentaires» à l'acquisition d'une prononciation permettant une «maîtrise progressive des sons de la langue», s'élabore les premiers mots, à partir de la combinaison des phonèmes entre eux.

2.3 Premiers mots

Les premiers mots apparaissent généralement dans le langage de l'enfant entre neuf (9) et dix-huit (18) mois (Rondal, 1979: 23). La période linguistique commence avec l'émission intentionnelle du mot, celui-ci se présentant comme une séquence de sons et un renvoi à un morceau de réalité. Jean A. Rondal note trois (3) aspects importants dans l'appropriation des mots du vocabulaire. Premièrement, l'association «séquences de sons et sens» doit être apprise individuellement pour chacun des mots. Deuxièmement, la reproduction de ces sons ainsi que l'ordre dans lequel ils sont émis est un autre aspect de l'acquisition du mot: le troisième est axé sur les contenus qui s'élaborent progressivement vers le sens correspondant dans le vocabulaire adulte.

La mise en place des productions sonores sera facilitée par la réponse de l'entourage qui fournira l'approbation sous forme d'écholalie: l'enfant entend un son, le sien ou celui d'une autre personne et cherche aussitôt, par imitation, à en émettre un semblable. Le nombre de mots s'accroît rapidement en production et en compréhension mais la compréhension passive précède l'expression active, ce qui signifie que les sons, les mots doivent être remarqués et reconnus avant de devenir des productions effectives dans le discours. Selon

Charles-Pierre Bouton (1976: 72-73), à un (1) an, cinq (5) à dix (10) mots peuvent être acquis mais l'expression ne se réfère pas toujours à la situation; à l'âge de deux (2) ans, le vocabulaire peut atteindre deux cent (200) mots. Les premiers mots du lexique sont rattachés à des personnes, des objets et des situations concrètes. Les acquisitions sont peut-être hasardeuses au début, mais peu à peu, ce lexique va s'organiser en catégories...

«Lorsque l'enfant acquiert un nouveau mot, il l'emploie au début presque comme s'il s'agissait d'un nom propre: un mot qui ne conviendrait que pour un objet unique et ne serait pas généralisable (...). À l'opposé, certains mots sont utilisés de façon très extensive. L'enfant possédant peu d'autres mots pour s'exprimer crée autour du mot initial tout un réseau d'associations qui en élargit considérablement l'usage, de façon provisoire.» (Aimard, 1981: 74)

De l'acquisition de l'énoncé du mot à la découverte de son sens, le milieu joue un rôle primordial. Luria (Bouton, 1976: 117-118) constate que l'enfant accorde au mot un sens plus large qu'il n'en a dans la langue de l'adulte. La spécificité sémantique est longue à acquérir. Vygotski (également cité par Bouton, 1976) suggère que le sens du mot repose sur une généralisation affective: l'expérience émotive joue d'abord le rôle dominant, puis la mémoire visuelle et enfin

la représentation abstraite. Pour Halliday (Bouton, 1976: 118), l'usage d'un mot est dicté par sa fonction situationnelle alors que pour Aimard:

«Les acquisitions de mots nouveaux (...) sont l'intégration dans un système organisé de formes qui sont reliées entre elles par des étapes où interviennent imitation, mémorisation, comparaison, extension, rapprochement symbolique, etc. (Aimard, 1974: 12)

Les mots en question sont sémantiquement des énoncés complexes car ils fonctionnent comme une phrase dans le langage adulte. Le mot-phrase revêt une signification plus large que le mot isolé car il inclut de façon latente d'autres éléments linguistiques. Il s'appuie sur le support de gestes et de mimiques pour souligner l'intention exprimée et pour être significatif. Plus tard, l'enfant parviendra à évoquer par la parole des objets ou des personnes qui sont hors de sa vue.

Du prélangage, de la prononciation, des premiers mots se dessine progressivement une étape importante, la mise en place des structures de la langue, celle-là même qui va amener l'enfant à augmenter sa compétence linguistique, tel que mentionné plus tôt.

2.4 Mise en place des structures de la langue

Les premières combinaisons de mots et des premières phrases font appel à l'expression de relations et non à l'étiquetage simple des mots et des actions. La combinaison de plusieurs mots dans le même énoncé et l'organisation séquentielle de ceuxci nécessitent l'usage de règles spécifiant l'ordre et le sens qui s'attachent à cet énoncé.

2.4.1 Complexification des énoncés

C'est vers dix-huit (18) mois que l'enfant parviendra à construire des énoncés plus complexes: le mot-phrase s'enrichit de juxtapositions de plusieurs mots isolés pour exprimer un rapport. Pour Régine Pierre-Joly (1973), ces formules élémentaires marquent le début du langage véritable. «Ces premières ébauches de phrases s'organisent autour d'un mot-pivot, pour évoluer rapidement vers... les structures normales de la langue.» (Pierre-Joly, 1973: 10).

Rondal (1979: 45 à 54) reprend ce concept de mot-pivot et l'explique comme une place fixe que l'enfant attribue à certains mots pour agencer ses énoncés de façon moins hasardeuse, ces énoncés basés sur des mots-pivots devenant à leur tour des énoncés-pivots.

Toujours selon cet auteur, à partir de trente (30) mois environ, les constructions à plusieurs mots s'accroissent et deviennent plus variées. Le langage relève peu de mots grammaticaux tels que les articles, les pronoms, les adverbes, les auxiliaires, les prépositions... La coordination, la subordination des énoncés et la localisation dans le temps sont absents.

Les assemblages de mots vont s'enrichir jusqu'aux premiers énoncés complets. Comme le souligne Laurence Lentin (1975): «Les assemblages de mots se transforment petit à petit en séquences, en phrases, en énoncés de plus en plus longs et complexes et même en suite d'énoncés.» (Lentin, 1975: 61). Cette transition du langage enfantin au langage adulte, selon elle, entraîne plusieurs systèmes successifs se chevauchant parfois, et une progression par sauts qualitatifs. (Voir Rondal, 1976: 45 à 53)

Bouton (1976: 78) ramène l'aspect fonctionnel de cette évolution vers le langage adulte. Les fonctions varient et se succèdent: à une période locutive où le langage accompagne l'action du sujet, suivra une période délocutive où le langage joue un rôle de prédiction. L'é-

noncé acquiert de la complexité pour se rapprocher davantage du langage adulte. À l'usage locutif puis délocutif où le langage est associé au contexte situationnel, va succéder l'énoncé représentatif du réel, constitué pour une grande part d'imagination. Plus tard, l'enfant découvrira le rôle fonctionnel du dialogue-communication. C'est en rapport avec les personnes de son entourage que son bagage s'élargira, le milieu jouant un rôle important comme modèle d'imitation.

Cette période du langage combinatoire est marquée de nombreux acquis. Limité d'abord aux personnes et objets de l'environnement proche, le vocabulaire utilisé dans la phrase va progresser très rapidement à partir de deux (2) ans. On y retrouve des substantifs, des verbes d'action, des adjectifs, l'emploi de pluriels courants, quelques variétés de formes verbales, l'article et certains pronoms.

Le «moi» apparaît vers deux (2) ans et les «je», «tu», «toi» viendront six (6) mois plus tard. Pichon, (cité par Pierre-Joly (1973) et Bouton (1976), considère que l'essentiel du langage est constitué lorsque l'enfant a acquis le maniement du «je» traduisant un cer-

tain niveau d'abstraction. À trois (3) ans, l'enfant peut nommer certaines parties de son corps, sait dire son nom, nommer de nombreux objets ou images et employer quelques mots abstraits (grandeur, différence, ressemblance...). Entre quinze (15) à vingt-quatre (24) mois, les seules productions négatives sont constituées par les mots-phrases «non» (non manger) et quelques questions utilisant le «Qui?», «Quoi?». Jusqu'à quatre (4) ans, l'enfant utilise des énoncés négatifs et interrogatifs: au «non» s'ajoute le «pas» (pas dodo, dodo non) pour nier ou refuser. Le questionnement s'enrichit de «À qui?», «Où?», «Comment?», «Pourquoi?... sans pour autant inverser l'ordre normal de la phrase (Comment tu fais?). Entre quatre (4) et six (6) ans, l'enfant intègre progressivement la négation dans la structure même de la phrase: les phrases interrogatives vont s'enrichir du renversement habituel du sujet et du verbe. Les conjugaisons, les déclinaisons et les relatifs sont employés. Entre quatre (4) et six (6) ans, l'enfant possède l'essentiel de son bagage linguistique. «Son langage se perfectionne de plus en plus dans sa forme et dans son contenu.» (Aimard, 1974: 13).

2.4.2 Vers une compétence linguistique accrue

Bouton (1976: 79) signale que la langue utilisée comme moyen de connaissance comportera des erreurs, car l'enfant utilisera des mots et des expressions sans vraiment en connaître le sens. Par contre, une fois la valeur sémantique acquise, l'utilisation deviendra imaginative sans s'encombrer des limites d'un usage très précis. Ces approximations dureront encore avec l'usage de termes complexes de relation (encore, plus, moins, tout). Le milieu joue un rôle important comme modèle car l'enfant tend à répéter ce qu'il entend. Toujours selon Bouton (1976), la reproduction s'apparente au style télégraphique, car le jeune ne répète que les suites syllabiques qu'il connaît et comprend facilement. Les mots nouveaux et des structures grammaticales lui ayant d'abord échappé seront utilisés correctement.

Sa compétence linguistique augmentera graduellement en fonction d'une activité verbale libre utilisant une grammaire autonome et en fonction également des efforts de reproduction du discours adulte. L'évolution, ajoute Bouton (1976), se réalise par palier: aux périodes d'acquisition succèdent des périodes de tâtonnement,

de recherche. Aimard (1974) parlera pour sa part de progression par essais successifs d'imitation, auto-corrections, hypothèses... (Bouton, 1976: 77 à 89)

Cet apprentissage du langage permettra à l'enfant de «formuler selon la langue», pour employer l'expression de Jean Rondal (1979). Il utilisera les mots grammaticaux disponibles, situera dans le temps les événements de l'énoncé, d'où l'utilisation des conjugaisons verbales. Il élaborera finalement des phrases complexes en profitant des possibilités offertes par la langue elle-même. Rondal (1979) opte pour une présentation de points de repère pour situer les acquisitions de l'enfant. Pour Bouton (1976: 89), le mécanisme de grammaticalisation repose sur deux (2) facteurs: un facteur individuel, c'est-à-dire la rétention auditive faisant appel à l'attention, aux mécanismes perceptifs de l'enfant et subordonnée à son éveil cognitif... et un facteur linguistique basé sur le discours adressé à l'enfant, adapté par l'intonation, le vocabulaire et la syntaxe aux capacités de ce dernier. Les modalités du discours vont s'enrichir et s'agencer de façon différente selon les enfants, selon leurs habiletés et les stimulations reçues dans leur milieu.

Comme ce chapitre l'a décrit, la mise en place du langage s'organise progressivement au rythme des individus. Selon la théorie de Staats, elle prend appui sur des répertoires cognitifs déterminés, acquis par association, tandis que la théorie piagétienne s'oriente vers une perspective constructiviste permettant d'élaborer les connaissances et de développer l'intelligence, entre autre, par la contribution de l'adaptation. Du prélangeage où l'expression linguistique n'est pas encore acquise, à celle de la prononciation où s'acquiert la maîtrise phonologique, de l'étiquetage de mots et d'actions qui permet de communiquer un contenu, à l'étape suivante où ce contenu s'enrichit de relations, le langage s'articule et s'organise autour d'expressions d'énoncés de plus en plus clairs et complexes contribuant à développer le système linguistique et la compétence à communiquer.

D'une part, le développement du langage dépend des rythmes d'apprentissage. Ce rythme individuel fait référence au bagage psychologique de l'individu, bagage inné et inscrit dans les gènes. D'autre part, l'entourage et le milieu jouent un rôle très important et contribuent grandement à favoriser l'apprentissage de la langue. Le chapitre suivant se propose de présenter certaines pistes d'intervention permettant de stimuler l'enfant dans la mise en place de son langage.

CHAPITRE IV

RÔLE DE L'ENTOURAGE ET DU MILIEU

À la naissance, peu d'expériences meublent le cerveau de l'enfant: tout est à apprendre. Aussi l'enfance (particulièrement pendant la période de zéro (0) à six (6) ans) est caractérisée par un rythme de développement et une réceptivité fluctuantes. L'intervention de l'entourage a donc un effet déterminant sur l'apprentissage de l'enfant. Dans le cadre de cette recherche, la stimulation du langage est un important sujet de préoccupation.

Une première partie de ce chapitre reprend les théories de Staats et Piaget pour dégager des modes possibles de stimulation du langage reliés à leurs conceptions: une analogie présentée sous forme de tableau est aussi établie entre ces modèles. Une autre partie de ce chapitre s'intéresse aux périodes favorables pour intervenir auprès de l'enfant. D'une façon générale, toute l'enfance, mais particulièrement la «petite enfance», se trouve grandement enrichie par un milieu stimulant: rythme de développement de l'enfant et sa réceptivité sont des facteurs déterminants.

Le comportement linguistique de l'entourage prend appui sur les aspects phonétiques, sémantiques, lexicaux, syntaxiques, aspects développés isolément dans un troisième volet et précisant la stimulation à chacun de ces niveaux d'intervention. Une autre partie de ce chapitre concerne

encore le comportement de l'entourage en précisant les réactions de l'adulte au langage de l'enfant, réactions aptes à favoriser l'expression verbale du jeune. Le contexte sociologique du développement du langage complète ce chapitre.

I. DE LA THÉORIE À L'INTERVENTION

Comment favoriser le développement du langage? Qui s'implique? Quand? De quelle manière? À ce propos, Lentin signale l'importance du rôle joué par l'entourage:

«Suivant les habitudes de divers milieux, suivant les conduites conscientes ou impulsions heureuses ou malheureuses des proches, on apprend à parler à l'enfant beaucoup plus ou beaucoup moins, beaucoup mieux ou beaucoup moins bien.» (Lentin, 1975: 53)

Or, il convient de s'arrêter aux modes d'intervention si l'on veut favoriser le développement du langage chez l'enfant. À partir des modèles d'organisation du langage développés au chapitre précédent, il est possible de faire ressortir certaines formes de stimulation, selon les modèles associatifs de Staats et constructivistes de Piaget.

I.I Stimulation

Avant toute chose, il apparaît important de préciser ce qu'on entend par «stimuler». Pour définir ce terme, l'interprétation

que propose le guide pédagogique préscolaire a été retenue:
la stimulation,

«est une intervention qui a pour but d'inciter l'enfant à explorer une nouvelle voie, à exploiter une idée, à essayer quelque chose de nouveau pour lui ou à exploiter de manière différente une situation habituelle» (Ministère de l'Éducation, 1982: 8).

Voyons dès maintenant comment l'intervention stimulante est possible à partir de la théorie de Staats et de Piaget.

Le chapitre deux a souligné deux modèles d'organisation du langage: cette étude se propose de faire ressortir quels types de stimulation sont proposés par ces deux théories. C'est en tenant compte des données fournies par Staats (1986) quant au modèle associatif et par Lentini (1975) quant au constructivisme que sont soulignés les particularités de ces approches et le rôle de l'entourage et du milieu.

Le modèle associatif de Staats (1986) est marqué au départ par des stimuli vocaux et verbaux qui sont d'abord neutres, puis significatifs parce qu'ils sont associés à un contexte. Pour produire un mot, l'enfant doit fournir une **réponse fondamentale d'attention** (regarder l'objet que l'autre personne regarde au moment où elle le nomme) et l'imiter selon le

de l'adulte. Le répertoire d'imitation de mots se construit syllabe par syllabe, du simple au complexe. L'attention sélective de l'adulte favorisera l'ancrage de l'apprentissage: les productions adéquates sont renforcées et les erreurs ignorées. Lorsque l'enfant s'est approprié le répertoire d'imitation du langage de même que la réponse fondamentale d'attention, il généralise le processus et peut acquérir beaucoup de mots de façon informelle. L'apprentissage des séquences verbales fait référence à l'ordre des mots dans les énoncés et s'organise par associations que l'adulte régularise par son intervention.

Staats (1986) souligne donc le rôle primordial de l'adulte: la stimulation du langage nécessite une sensibilisation aux besoins de l'enfant (fournir de nombreuses stimulations significatives), une écoute sélective (favoriser les bonnes productions) et ceci tout au long de son développement. La qualité, l'étendue et la précision du répertoire verbal ont une grande importance pour le développement cognitif.

Par ailleurs, dans une perspective constructiviste, Lentin (1975) se réfère à la théorie de Piaget & Wallon, pour expliquer l'amorce de l'apprentissage. Le choix des sons utilisés par l'enfant est orienté par les initiatives de l'adulte qui l'encourage également à s'exercer et le stimule dans ses nouvelles acquisitions. Le jeune répète en écholalie la production

modèle de l'adulte. Le répertoire d'imitation de mots se construit syllabe par syllabe, du simple au complexe. L'attention sélective de l'adulte favorisera l'ancrage de l'apprentissage: les productions adéquates sont renforcées et les erreurs ignorées. Lorsque l'enfant s'est approprié le répertoire d'imitation du langage de même que la réponse fondamentale d'attention, il généralise le processus et peut acquérir beaucoup de mots de façon informelle. L'apprentissage des séquences verbales fait référence à l'ordre des mots dans les énoncés et s'organise par associations que l'adulte régularise par son intervention.

Staats (1986) souligne donc le rôle primordial de l'adulte: la stimulation du langage nécessite une sensibilisation aux besoins de l'enfant (fournir de nombreuses stimulations significatives), une écoute sélective (favoriser les bonnes productions) et ceci tout au long de son développement. La qualité, l'étendue et la précision du répertoire verbal ont une grande importance pour le développement cognitif.

Par ailleurs, dans une perspective constructiviste, Lentini (1975) se réfère à la théorie de Piaget & Wallon, pour expliquer l'amorce de l'apprentissage. Le choix des sons utilisés par l'enfant est orienté par les initiatives de l'adulte qui l'encourage également à s'exercer et le stimule dans

ses nouvelles acquisitions. Le jeune répète en écholalie la production de l'adulte ou par serinage, c'est-à-dire qu'il reprend un mot proposé fréquemment et avec insistance. Les «vrais mots» auront une valeur représentative et permettront la communication sociale.

Imiter l'adulte ne signifie pas reproduire intégralement son discours: un pouvoir de construction s'exerce dans les acquisitions fondamentales selon Wallon & Piaget, cités par Lentin (1975):

«Comment l'enfant peut-il imiter sans répéter et réaliser une construction personnelle? C'est un travail très difficile, les interactions sont multiples. L'enfant procède par tâtonnements à partir d'hypothèses qu'il fait inconsciemment sur le langage de l'adulte suivant ses possibilités du moment, mettant en jeu ses capacités d'observation et de mémorisation (pour ne citer que l'essentiel).» (Lentin, 1975: 55)

L'enfant procède par tâtonnements et analogies et enrichit ses assemblages de mots jusqu'à l'expression de premiers énoncés complets. Ils se transforment d'abord en séquences, en phrases, en énoncés de plus en plus longs et complexes et en suite d'énoncés. Cette transition du langage enfantin au langage adulte entraîne plusieurs systèmes successifs se chevauchant parfois et une progression par sauts qualitatifs.

1.2 Analogie entre ces «modèles» d'intervention

À partir des données fournies aux chapitres précédents, il est possible de comparer les théories de Staats et de Piaget et de faire ressortir les points qui diffèrent ainsi que ceux qui sont similaires quant à la stimulation du langage.

Le tableau suivant nous permet de mieux visualiser les comparaisons établies entre les influences, l'orientation, le contenu, le mode d'apprentissage et l'aspect du langage, voire de la pensée pour les deux théories portant sur l'organisation du langage.

TABLEAU III

Tableau comparatif de modèles d'organisation du langage,
selon la théorie de A. W. Staats et J. Piaget

	STAATS	PIAGET
INFLUENCES	Cognitive et behavioriste (origine linguistique)	Cognitive et développementale
ORIENTATION	Fonctionnement à partir de répertoires cognitifs, traduisant le langage selon ses caractères réceptif, productif, réceptif-productif.	Processus développemental continu et construit, caractérisé par l'adaptation et la structuration progressive de la communication.

Tableau III (suite)

CONTENU	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Langage réceptif: apprentissage verbo-moteur, verbo-émotionnel, mot-image et image-mot. ◦ Langage productif: répertoire d'étiquetage, étiquetage complexe, social et auto-étiquetage. ◦ Langage réceptif-productif: répertoire verbal de l'imitation, séquences verbales et grammaire. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Expressions verbales élémentaires; étape sensori-motrice, perception immédiate. ◦ Début de représentation: évocation de situations non actuelles, libération espace-temps. ◦ Fonction symbolique: imitation différée, imagerie mentale et jeu symbolique. ◦ Connaissance physique des propriétés observables, liens formés à partir de relations, intégration des connaissances et des liens, conduisant du mot précis, à la formation du mot-phrase et de la phrase, de mieux en mieux structurée.
MODE D'APPRENTISSAGE	À partir de stimuli, la réponse fondamentale d'attention et l'imitation sont à la base de l'apprentissage et se définissent en termes de comportements.	L'apprentissage se trouve renforcé par la répétition de modèles, l'écholalie; les tâtonnements, les analogies et les hypothèses inconscientes.
ASPECT «LANGAGE ET PENSÉE»	Le développement cognitif et langagier sont des réalités indissociables.	Primauté aux fonctions cognitives.

Staats définit l'apprentissage en termes de comportements tels que l'attention et l'imitation. Pour sa part, Piaget fait ressortir des processus cognitifs, la structuration de la connaissance étape par étape, les tâtonnements, analogies et hypothèses inconscientes... Le premier présente les développements cognitif et langagier comme une réalité indissociable, le second accorde la primauté aux fonctions cognitives, le langage n'étant qu'un aspect de la fonction symbolique. Staats

base sa théorie sur l'acquisition de répertoires cognitifs alors que Piaget mise sur l'adaptation et la structuration progressive de la connaissance...

Ces deux chercheurs insistent sur les moyens que peut prendre l'adulte pour accompagner et guider l'enfant dans son cheminement. L'un parle d'attention sélective, de renforcements alors que l'autre incite à encourager et à initier l'enfant au langage. Ces éléments ne se recoupent-ils pas? Peu importe l'approche psychologique privilégiée par les auteurs, un élément demeure primordial, l'implication de l'adulte comme modèle et comme guide. Plus significative sera la stimulation, plus valables et nombreuses seront les acquisitions. Les approches associative et constructiviste varient au niveau des fondements mais se rejoignent dans la forme d'intervention pour favoriser l'apprentissage de l'enfant.

Précédemment, l'étude a permis au lecteur de voir comment la théorie de Staats et de Piaget pouvait s'avérer applicable pour stimuler l'enfant. Il a été possible également de faire ressortir des points similaires entre ces deux approches. Les préoccupations de la recherche à ce stade-ci peuvent être formulées ainsi: «Quand doit-on intervenir pour stimuler le langage de l'enfant?» «Quel rôle doit jouer l'enfourage face aux différents aspects de la langue?» Ces questions

et d'autres encore permettront de cerner la dynamique du développement langagier.

Pour trouver réponses à ces questions, plusieurs études ont été consultées mais le travail de Moreau/Richelle (1981) a plus particulièrement servi de guide. La façon dont ces auteurs abordent le problème et la richesse des liens qu'ils proposent à partir des diverses références utilisées sont source d'inspiration.

2. PÉRIODES FAVORABLES POUR INTERVENIR

L'évolution du langage est liée à l'environnement verbal auquel l'enfant est exposé: il doit être favorable et stimulant pour qu'il y ait développement harmonieux. Gaétan Y. Allard (1983), dans un livret pédagogique traitant de l'éducation du langage des enfants de quatre (4) à huit (8) ans, décrit le langage comme un phénomène social dont l'existence dépend du rôle interactionnel qu'il joue dans la vie de l'enfant.

«Si l'enfant est compris sans qu'il n'ait besoin de parler ou qu'il n'ait besoin de bien s'exprimer, si l'enfant n'est jamais sollicité à parler pour traduire ses besoins, ses désirs, ses découvertes, s'il n'a pas d'auditoire pour recevoir ses vagues expressions, l'enfant ne parlera pas ou ne saura pas parler. L'enfant doit entendre parler, il doit pouvoir imiter les exemples sonores

reçus, mais il lui faut aussi jouer un rôle actif dans l'acquisition de son langage: il doit avoir des occasions de parler, voire même des obligations de dire quelque chose.» (Allard, 1983: 7-8)

L'entourage approvisionne le jeune en matériaux indispensables au fonctionnement du langage, et certains moments sont particulièrement importants pour intervenir. Maria Montessori (1958) explique ces «périodes sensibles» chez le jeune comme une réponse à un besoin interne, réponse caractérisée comme un désir d'explorer l'environnement.

«Il est difficile de se représenter la puissance de l'esprit absorbant dont est doué le petit enfant. Tout ce qui est autour de lui pénètre en lui (...). Il apprend le langage avec toute la perfection ou toutes les imperfections qu'il trouve autour de lui...» (Montessori, 1958: 48)

Marc Richelle (1978) emprunte pour sa part à E. Lenneberg l'expression de «période critique». Il la décrit comme une «période de l'ontogénèse au cours de laquelle un comportement généralement caractéristique de l'espèce se constitue et en dehors de laquelle il ne peut apparaître, du moins sous sa forme normale.» (Richelle, 1971: 52). Le rôle de l'entourage et cette notion de temps propice (période sensible ou critique) sont particulièrement révélés dans l'histoire de l'enfant sauvage de l'Aveyron, comme le rapporte

Malson (1964). Malgré la rééducation, ce garçon élevé parmi les singes ne peut acquérir le langage...⁽¹⁾

Au-delà des périodes favorables qui permettent à l'intervenant de jouer un rôle actif dans l'apprentissage du jeune, il semble pertinent de s'intéresser maintenant aux diverses formes de stimulation et au rôle que joue l'entourage.

3. COMPORTEMENT LINGUISTIQUE DE L'ENTOURAGE

À la lumière des modèles associatifs et constructivistes, il a été possible d'élaborer sur le «comment» intervenir et de chercher le «quand» intervenir; à cette étape-ci, l'étude veut développer le «sur quoi» intervenir.

Certaines données et réflexions permettent d'esquisser un modèle de comportement linguistique idéal et d'une attitude générale à adopter pour favoriser le développement du langage de l'enfant.

(1) «L'enfant sauvage» de l'Aveyron, histoire vécue mise sur écran par François Truffaut, raconte comment Jean Itard s'est dévoué à éduquer et instruire cet enfant élevé parmi les singes durant plusieurs années de son enfance (14 ou 15 ans probablement). Par la rééducation de son langage, Itard tente de faire naître ou renaître l'intelligence chez Victor. L'adolescent n'acquiert jamais le langage bien qu'il ne soit ni sourd, ni atteint d'aucune déficience du système phonatoire. Il réussit pourtant à développer ses fonctions potentielles dans presque tous les domaines (Malson, L. Les enfants sauvages, Paris, 1964).

Ces différentes formes de stimulation sont appropriées quel que soit le rôle joué par l'intervenant. Que cet intervenant soit parent, enseignant ou autre, il est décrit comme «l'adulte». À travers les aspects multiples de la langue, c'est-à-dire les dimensions phonétiques, lexicales/sémantiques et finalement syntaxiques, cette recherche tente de dégager plusieurs informations pertinentes à une stimulation efficace, l'implication du milieu étant essentielle à l'apprentissage du langage tel que mentionné plus tôt.

3.1 Aspects phonétiques

Moreau/Richelle (1981: 140 à 144) qualifient de «langage modulé» le comportement de l'adulte qui s'ajuste à celui de l'enfant, à sa capacité de réception et à sa sensibilité aux productions sonores émises.

Au point de vue **phonétique**, ils soulignent que l'adulte parle plus lentement, fait plus de pauses (elles sont plus longues), se soucie de bien articuler, accentue la prononciation de certains phonèmes. «L'incapacité temporaire de prononcer un ou plusieurs sons n'implique nullement que l'enfant ne puisse les différencier auditivement.» (Rondal, 1979: 40). Certains repères physiques peuvent être donnés au jeune pour faire prendre conscience du placement du phonème, pour jouer avec la position des sons et des syllabes à l'intérieur du

mot. Une autre forme de jeu consiste à trouver des similitudes entre les mots.

L'intervenant doit prioriser l'élément simple et graduer l'apprentissage des données plus complexes. Le phonème placé au début du mot se reconnaît plus facilement que celui situé en position médiane: en fin de mot, le son s'acquierte plus difficilement qu'en position initiale et médiane. Un élément succinct, comme par exemple un mot formé d'une seule syllabe entrera plus facilement dans le répertoire de l'enfant qu'un mot long... L'apprentissage peut être favorisé si l'adulte parvient à faire prendre conscience à l'enfant du placement du phonème, stabilise celui-ci dans son émission, seul d'abord, puis associé à d'autres phonèmes pour former des syllabes, des mots...

La mise en pratique de cette habileté nouvelle prendra appui sur l'objet et l'image d'abord, mais dès que l'enfant devient apte à produire facilement le son en contexte, il peut dès lors généraliser dans le langage courant. L'adulte supporte la mise en place définitive du phonème en rappelant avec tact à l'enfant , lorsque celui-ci s'oublie, la présence de ce son nouvellement placé. Un geste discret convenu entre les deux parties (adulte/enfant) peut être suffisamment significatif sans interrompre le discours. La méthode de l'écho utilisée

par l'adulte pour reformuler une prononciation incorrecte de l'enfant est un moyen efficace: elle n'exige pas nécessairement que le jeune reprenne derrière l'adulte. Le bon modèle s'inscrit dans le langage réceptif jusqu'à ce que l'enfant se sente apte à produire le mot correctement.

L'ordre d'acquisition des phonèmes (voir chapitre deux) fournit des points de repère pour situer l'adulte face à ses exigences et à ses attentes par rapport à l'enfant. Rondal (1979: 39 à 42) recommande aux parents de donner le temps au jeune de développer son répertoire de sons, à son rythme. Il insiste pour que ne soit travaillé qu'un seul phonème à la fois.

3.2 Aspects sémantiques et lexicaux

Dans le domaine **sémantique et lexical**, Moreau/Richelle (1981) notent des redondances et des relations sémantiques moins complexes que lorsque le langage s'adresse à l'enfant. Le lexique est restreint quant au nombre de mots, la sélection de ceux-ci reposant d'abord sur des critères d'utilité. La compréhension précédant la production, il est souhaitable de permettre à l'enfant de se familiariser avec les mots et leur signification sans avoir pour autant à les produire. Pour favoriser l'apprentissage, Rondal (1979) souligne que l'environnement verbal se doit d'être riche et mesuré. Riché

signifie qu'il faut parler à l'enfant et avec lui, lui décrire les actions qui sont accomplies, lui fournir les renseignements sur les choses et les personnes, lui prédire les conséquences des gestes posés, lui nommer des événements vécus... La qualité doit être préférée à la quantité. L'apprentissage du mot nécessite donc que l'enfant l'entende souvent prononcé par son entourage et qu'il l'associe à un objet ou une situation. Wyatt, citée par Aimard (1974: 23), parle d'un usage de vocabulaire simple, adapté au niveau de compréhension du jeune et en fonction de l'intérêt de celui-ci.

L'association mot-concept établie, l'enfant s'appropriera le mot par imitation. Une fois cette production acquise, l'adulte stimule l'enfant en provoquant des situations où le mot est susceptible d'être utilisé naturellement: il récompense également les efforts du plus jeune. Un matériel attrayant, des jeux variés sont des atouts pour motiver l'enfant et aller chercher sa participation. Rondal (1979: 50) mentionne que l'utilisation d'un vocabulaire approprié au stade de développement de l'enfant doit amener l'introduction progressive de mots nouveaux, enrichis d'explications adéquates de la réalité à laquelle ils se réfèrent.

Pour accroître le vocabulaire, l'adulte présente divers objets en les identifiant par le mot juste et en précisant les caracté

téristiques et les utilités de ceux-ci. Les explications doivent être simples, concrètes et significatives pour le jeune. L'appropriation de mots nouveaux doit faire référence à des objets ou des réalités rencontrées dans le quotidien avant de s'élargir vers un domaine plus vaste de connaissances. Les livres (revues, journaux, catalogues, cahiers à colorier, etc.) contiennent beaucoup d'images ou de photographies intéressantes que l'enfant aimera entendre commenter par l'adulte et commentera lui-même. Les récits peuvent être lus et relus encore sans qu'il ne s'en lasse. Tout en bricolant, l'enfant peut choisir des images, les découper et les classer par catégories: les meubles, les vêtements, les fruits, les légumes, les métiers...

La stimulation du vocabulaire associé au verbe consistera à trouver des images où des actions sont représentées. Par des questions et/ou des commentaires, l'adulte et l'enfant parviendront à reconnaître la situation et avec un peu d'imagination, à inventer une histoire possible... L'image peut être réexploitée bien des fois si les parties acceptent d'inventer d'autres histoires nouvelles. Les adjectifs caractérisent les objets et l'adulte qui en utilise régulièrement dans son dialogue avec le jeune l'incitera à faire de même. Les couleurs s'apprennent en les associant à des objets connus et caractérisés par leur teinte particulière. Lorsqu'une

première couleur est acquise, l'adulte procède de même façon pour une seconde et ainsi de suite (une couleur à la fois pour éviter la confusion). Les formes, les tailles, la situation dans l'espace et les repères temporels... doivent faire partie du vocabulaire de l'adulte également. L'enfant mettra un certain temps à les comprendre et les assimiler mais elles seront acquises graduellement...

L'adulte doit exiger de l'enfant qu'il s'exprime avec des mots et ignorer les demandes exclusivement gestuelles. L'effort de verbaliser deviendra peu à peu une habitude pour le jeune et favorisera son autonomie. G. Martin/Lavoie (1982) recommandent à l'adulte d'utiliser le mot juste et d'éviter le langage bébé. Elles proposent également d'autres moyens de favoriser l'acquisition du mot en mentionnant à l'adulte les principales difficultés habituellement rencontrées chez les enfants. Une de ces recommandations suggère de séparer en syllabes le mot présentant des difficultés pour l'enfant afin que celui-ci différencie correctement les sons. Question de maturation, l'enfant de quatre (4) ou cinq (5) ans n'est pas capable de faire les mouvements articulatoires rapides et fins. Il reprendra le mot lorsqu'il se sentira apte à le faire. (G. Martin-Lavoie, 1982: 3 à 5)

Une autre difficulté concerne la finale du mot; l'adulte la laisse trop souvent tomber ou ne l'accentue pas suffisamment pour que l'enfant l'entende et la prononce à son tour. Les mots contenant des semi-voyelles nécessitent que ces voyelles soient séparées pour en faciliter l'acquisition. Exemple: moi = mou-a, cuisse = cu-iiss. L'adulte peut noter les mots qui présentent des difficultés pour l'enfant et les ramener souvent dans la conversation, les faire «travailler» jusqu'à ce qu'ils soient acquis dans le vocabulaire courant. «Il faut toujours créer un climat de confiance et de sécurité afin que (...) l'enfant sente que le langage est quelque chose d'agréable.» (G. Martin-Lavoie, 1982: 3).

3.3 Aspects syntaxiques

Lorsque les propos s'adressent à l'enfant, la **syntaxe** est de meilleure qualité et les phrases sont plus courtes. (Moreau/Richelle, 1981: 141). On y retrouve moins de bouteversemens d'unités comme dans la phrase passive. Wyatt insiste également sur la longueur et la clarté des phrases, exemptes de structures complexes et de digressions superflues (Aimard, 1974: 23).

Le langage accompagnant l'action de l'enfant est rudimentaire. On y relève très peu de mots grammaticaux tels que les articles,

les pronoms, les adverbes, les auxiliaires, les prépositions... La coordination et la subordination des énoncés sont absentes ainsi que la localisation dans le temps. Selon Rondal (1979), questionner l'enfant pour l'amener à préciser et à élargir l'utilisation qu'il fait du langage s'avère un bon moyen de l'aider. Rondal (1979: 56 à 58) présente divers points de repère syntaxiques. En termes d'attentes et d'interventions, il suggère de se conformer aux séquences normales de développement linguistique car ce développement prend le temps nécessaire pour respecter le rythme de l'enfant. Un moyen éducatif utilisable en permanence: parler lentement et distinctement...

Pour qu'il y ait apprentissage significatif, l'adulte doit faire référence au connu et fournir les moyens de progression jusqu'à un pallier plus élaboré. Favoriser l'apprentissage consiste à accepter les productions hasardeuses de l'enfant. En reformulant l'énoncé, l'adulte vérifie si sa compréhension est cohérente avec le message transmis. Il peut ainsi confirmer, répéter, réintégrer les éléments mis de côté, compléter et ordonner la production erronnée, ce que Rondal (1979) appelle la «correction indirecte». Le modèle adulte suppose la présentation de différents énoncés construits autour d'un même mot ou d'une même situation. Dans son dialogue avec l'enfant, l'adulte utilise et réutilise certains énoncés du jeune. Il ne s'agit pas de corriger les «fautes» de l'enfant: les éléments

incorrects sont reformulés pour fournir un bon modèle. L'adulte réintroduit par la suite des éléments nouveaux pour enrichir et compléter le discours. Moreau/Richette (1981: 141) notent que ce discours adressé à l'enfant renferme un plus grand nombre d'interrogatifs, d'impératifs et de répétitions.

G. Martin/Lavoie (1982) suggèrent quelques pistes de stimulation. L'enfant structure son langage expressif en formulant ses idées à l'aide de phrases soumises aux règles de la langue. L'adulte prête attention à la présence des principaux éléments (sujet-verbe-complément ou groupe-nominal, groupe-verbal) et à l'ordre de la phrase. Lorsque l'enfant exprime correctement la phrase simple à l'aide d'images, par exemple, l'adulte peut aborder la phrase plus complexe, celle où se trouvent insérés des mots de relation tels que: avec - pour dans - sur... L'utilisation des pronoms personnels - je - tu - il - elle, selon la suggestion des auteures, est amenée par l'utilisation de l'album de photos familial. D'autres matériaux sont exploités plus tard en se prêtant à des jeux tels que «toutes les grandes personnes représentent l'adulte et toutes les petites, l'enfant»... (travail du je - tu, dépendant de la personne qui parle). Les adjectifs possessifs sont utilisés à partir des objets personnels et les formes pronominales (je me lave, il se couche...) en mimant des actions ou en répondant à certaines questions à partir d'images

choisies: «Qu'est-ce qu'il fait?» «Il se rase.» (G. Martin-Lavoie, 1982: 9 à 11)

En commentant le comportement linguistique de l'entourage, Moreau/Richelle (1981) mentionnent que le modèle de langage miniaturisé est plus clair par ses traits phonétiques, plus simple par sa syntaxe, son lexique et sa sémantique. Les caractéristiques de ce langage modulé vont se modifier selon les attitudes de l'adulte face à l'évolution de l'enfant. Ce processus éducatif implicite permet de combler graduellement l'écart entre le niveau où se trouve l'enfant et le niveau à atteindre en progressant par échelon. Les données verbales doivent s'inscrire dans un cadre où chacun communique avec intérêt, où l'adulte est sensibilisé aux besoins du plus jeune, à ses intentions, ses capacités, sa compréhension et son expression, à ce qu'il tente de communiquer. (Moreau/Richelle, 1981: 140 à 144)

Après avoir abordé le «comment», le «quand» et le «sur quoi» intervenir, il semble pertinent d'élaborer sur l'attitude de l'adulte face aux productions de l'enfant.

4. RÉACTIONS DE L'ADULTE AU LANGAGE DE L'ENFANT

Les réactions de l'adulte face au langage enfantin vont aller au-delà de la modification du langage usuel. Elles consistent en plus à accueillir les productions et à chercher les significations des propos de l'enfant. L'interprétation que donne l'adulte aux énoncés de l'enfant dépend de la connaissance qu'il a du répertoire lexical du jeune et également du contexte et des situations où les énoncés ont été produits. Favoriser l'apprentissage, c'est accueillir favorablement les essais de production de l'enfant, confirmer ses énoncés tout en répétant et réintégrant d'autres éléments.

Rondal (1979) conseille aux adultes de ne pas exiger trop rapidement de l'enfant l'utilisation de phrases et de mots grammaticaux. Le jeune a aussi besoin de temps pour raconter son vécu et devrait le faire sans limite ni condition. L'adulte doit surveiller la voix de l'enfant, c'est-à-dire que celui-ci utilise bien son propre registre vocal. Il est important d'adresser au jeune un langage manifestant attention, support et appréciation et d'éviter les discours trop directifs et impératifs. Non seulement le vocabulaire mais toute la complexité du langage utilisé s'adapte au niveau de développement de l'enfant, soit en fonction de la longueur ou de la structure de l'énoncé formulé. (Rondal, 1979: 61-62)

Certaines études citées par Moreau/Richelle (1981: 144 à 148) soulignent que l'adulte réagit à la formulation le plus souvent quant à la véracité des propos plutôt que par la correction formelle de ces propos.

«Brown et al. concluent, sans plus ample examen, que les commentaires centrés sur la forme des messages ne peuvent jouer qu'un rôle tout à fait mineur dans le développement du langage.» (Moreau/Richelle, 1981: 145)

Bouton (1976) tient de semblables propos: il note que les parents ont davantage le souci de communiquer de façon efficace que de fournir à l'enfant de bons modèles d'imitation. Cette attitude aura pour effet que les corrections ne porteront guère sur une morphologie défectueuse de l'énoncé mais davantage sur la prononciation, la propriété des termes et le réel, la vérité de l'énoncé. Ces positions sont cependant contestées par d'autres chercheurs cités encore par Moreau/Richelle (1981): en effet, Moerk, Newport et al. ainsi que Rondal révèlent de nombreuses manifestations, explicites de l'intérêt porté à la formulation. Ce dernier auteur attribue 10% à 20% des productions verbales adultes à des approbations ou des désapprobations des énoncés construits par l'enfant (Moreau/Richelle, 1981: 145).

D'autres réactions des adultes aux propos du jeune consistent en des expansions grammaticales et des extensions sémantiques. Selon

Moreau/Richelle (1981), l'expansion consiste à reformuler l'énoncé de façon plus conforme aux règles en cours dans la langue alors que l'extension apporte une idée nouvelle, fournit un énoncé différent. Ainsi peu importe la manière dont l'adulte réagit aux propos enfantins, le dialogue prend toute son importance en terme de formation implicite si l'enfant est considéré en tant que partenaire et individu. (Moreau/Richelle, 1981: 146)

Dans cette intercommunication avec l'entourage, l'implication et les échanges se font sur une base affective. Les relations entre les partenaires favorisent non seulement une réaction positive de l'adulte aux propos de l'enfant, mais également une implication stimulante dans les échanges. La relation affective «mère-enfant» joue un rôle très important dans le développement global du jeune.

«L'acquisition du langage par l'enfant, même s'il dépend de la maturation de l'organisme, est essentiellement un processus d'apprentissage.» (Wyatt, 1969: 53). Dans ce processus d'apprentissage, la mère, habituellement, sert de modèle aux tâtonnements de l'enfant dans son désir d'imiter les sons et les mots. Elle le guide également dans ses expériences avec le sens des mots et la structure des phrases. L'entourage verbal est constitué par toutes les personnes qui gravitent autour de l'enfant mais la mère joue un rôle tout à fait particulier par l'importance du lien affectif qui se noue entre elle et l'enfant. Wyatt précise de quelle

façon la mère intervient pour favoriser l'apprentissage: «Je n'hésite pas à dire qu'il s'agit ici d'une situation idéale d'enseignement-apprentissage. Cette mère est un excellent modèle verbal pour l'enfant.» (Wyatt, 1969: 38). Wyatt parle d'une articulation claire, d'une utilisation de phrases courtes et simples, appropriées à l'âge et à l'état de développement de l'enfant, d'un accord étroit des mots et des phrases de la mère avec ceux de l'enfant. Toujours selon l'auteure, la mère lui apprend de nouveaux mots, fournit un feed-back immédiat et spécifique. La mère enseigne tout naturellement à parler et sa façon d'accorder ses mots avec ceux de l'enfant fait d'elle le modèle verbal idéal. Les interventions de la mère ne se présentent pas comme didactiques mais se réfèrent aux propos et aux activités de l'enfant, s'insérant dans une relation globale affectivement gratifiante. Le discours varie selon l'attitude de la mère. Selon Wyatt, «l'apprentissage de la parole est une expérience à la fois émotionnelle et cognitive qui s'appuie sur un processus d'identification inconsciente.» (Wyatt, 1969: 38)

Ce processus d'identification joue un rôle important car l'imitation est à la base de tout apprentissage. L'identification va s'élargir plus tard à d'autres adultes, aux pairs...

5. CONTEXTE SOCIOLOGIQUE DU DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE

Ce chapitre traitant du rôle de l'entourage et du milieu ne pouvait être clos sans souligner le contexte sociologique dans lequel se développe le langage. Cette question a suscité plusieurs recherches. L'étude ne veut pas approfondir cette problématique, mais en livrer les grandes lignes pour donner aux lecteurs un aperçu global.

Ce processus d'identification à la mère, tel que décrit plus avant, l'enfant va peu à peu l'élargir aux autres personnes qui gravitent autour de lui. Cette stimulation, telle que constatée, peut être plus ou moins riche et efficace selon l'importance accordée au langage par l'entourage. Comment les performances verbales de l'enfant sont-elles influencées par les milieux économique, social et culturel? Cette recherche retient Moreau/Richelle (1981) pour la pertinence de leur approche. Ceux-ci ramènent la relation de l'origine sociale des élèves et leur scolarité en fonction des usages linguistiques de leurs divers milieux sociaux. Ils imposent deux optiques: le déficit, se référant aux caractéristiques du langage et les différences linguistiques, reliées au système sociopolitique. (Moreau/Richelle, 1981: 153 à 163)

5.1 Thèse du déficit

La thèse du **déficit** s'appuie sur la théorie de Bernstein (cité par Rondal (1978) et Moreau/Richelle (1981). Elle considère trois pôles d'interaction: le milieu socioculturel, le langage et la manière dont la famille et l'école orientent les comportements de l'enfant. Bernstein définit les types de langage des classes sociales et ouvrières en terme de code restreint et de code élaboré. Ce premier code est lié au contexte et véhicule des significations particularistes tandis que le second, indépendant du contexte situationnel, est plus universel, explicite, précis et spécifique quant aux divers paramètres de la communication (récepteur, contexte, teneur du message...). «Pour Bernstein, ce type de langage auquel l'enfant sera exposé jouera un rôle déterminant dans son orientation cognitive.» (Moreau/Richelle, 1981: 155)

Dans le cas d'un déficit scolaire associé à la langue populaire, il est nécessaire d'établir ce que l'on considère comme déficit. Initialement, Bernstein a apporté certaines spécifications au code restreint comme la longueur réduite des phrases, la pauvreté lexicale ou une faible complexité syntaxique... et l'implicite s'ajoute aux travaux plus récents. Moreau et Richelle (1981) s'interrogent sur ces éléments qui ne font pas nécessairement état d'une différence nulle entre un bon

et un mauvais langage et s'ils peuvent être considérés pertinents comme des indices d'infériorité. Dépendamment de la conception d'interrelation entre langage et cognition qui est adoptée, cette thèse du «déficit» peut être longuement discutée.

5.2 Thèse de la différence

La thèse de la **différence** est surtout illustrée dans les travaux de Labov (cité par Moreau/Richelle (1981) qui rejoignent beaucoup d'autres auteurs. La notion de handicap linguistique est réfutée, le langage de la norme étant considéré comme également complexe, appréciable esthétiquement ou sentimentalement et apte à transmettre des messages. L'opposition entre les usages de la langue est créée par des relations de dominé à dominant, l'école et les diverses instances culturelles rejoignant l'usage linguistique de la «bourgeoisie», excluant les pratiques qui caractérisent les milieux populaires.

Les différences individuelles dans l'apprentissage langage-intelligence sont le reflet des conditions, qualité et mesure des soins dispensés par les parents et l'entourage, souligne Staats (1986). Diverses études mentionnent comme cause de ces différences, la qualité et la complexité du langage dans les interactions avec l'enfant, ainsi que la forme donnée

à la stimulation (répertoire d'étiquetage favorisé plus que le langage social et fonctionnel par exemple, une compréhension plus large que la production...). Une stimulation verbale bien structurée occasionne une augmentation significative dans les scores d'intelligence, selon Levenstein (1970), cité par Staats (1986).

Les enfants «défavorisés» ont donc un effort linguistique supplémentaire à fournir dans un système où ils ne sont pas familiers, où ils se sentent plutôt étrangers. Selon Lentin (1975, A, 1975, B) qui, dans ses études de linguistique appliquée, s'est intéressée particulièrement à des jeunes de maternelle, l'enfant «favorisé» reconnaît le langage de sa famille et des siens en écoutant l'enseignant(e). Il y a harmonie et continuité, même niveau de langage: l'école répond aux attentes. L'enfant issu d'un milieu plus pauvre ayant moins reçu de stimulation en famille, a peine à se retrouver, à saisir les messages qui n'ont guère de ressemblances avec ceux qui sont émis parmi les siens.

Moreau/Richette (1981) proposent donc qu'un assouplissement pédagogique puisse se faire en fonction de la norme, reconnaissant le caractère fonctionnel des différents types de langage et favorisant une certaine pratique des différents usages à l'école. Le concept d'éducation compensatoire trouve

ses racines dans les travaux qui cherchent à établir la relation entre langage et milieu social. L'insistance est mise sur le développement de l'enfant, le langage y ayant une place importante car il fait partie des acquisitions initiales.

En guise de **conclusion** à ce chapitre, il est pertinent de rappeler l'importance de l'intervention de l'entourage et du milieu dans la mise en place du langage. À la lumière de ces données concernant différentes pistes d'intervention aptes à stimuler l'enfant dans ses apprentissages linguistiques et dans sa compétence accrue à communiquer, tout en tenant compte des modèles d'organisation possibles, des périodes favorables pour intervenir, des comportements à adopter et du contexte sociologique à respecter, il ne tient qu'à peu de choses pour que l'on projette tous ces moyens, ces renseignements, ces données dans le monde de l'éducation. Le monde scolaire offre beaucoup de possibilités pour favoriser le développement et l'enrichissement du langage dans un milieu riche et stimulant pour l'enfant. Le cadre de la maternelle semble tout à fait approprié à la mise en place de moyens efficaces de stimulation.

Le chapitre suivant se propose donc de situer la réalité scolaire avec laquelle l'enfant entre en contact à cinq (5) ans: cette première partie trace à la fois un portrait de l'enfant et de l'école et explicité l'objectif global de l'éducation préscolaire. En seconde partie, «les fondements pédagogiques et l'organisation de la maternelle» précisent

les choix des concepteurs du programme en rapport avec les courants pédagogiques reconnus. Une troisième partie est axée sur l'intervention éducative, telle que préconisée par différents auteurs et par le programme du préscolaire. Reprenant la préoccupation majeure de cette étude, c'est-à-dire le langage, une quatrième partie présente «le langage à la maternelle» par le biais de deux (2) guides pédagogiques parus en 1969 et en 1982. Une étude comparative de ces guides est schématisée en tableau qui reprend l'orientation, les structures et contenus des guides pédagogiques.

Dans un souci de traduire et d'expliquer les liens entre les contenus des guides et celui des différents chapitres de cette recherche, pour faciliter la compréhension et démontrer la pertinence d'une telle étude sur le développement du langage, deux (2) autres tableaux sont présentés. Le premier compare le contenu des guides à l'orientation des divers chapitres du mémoire; le second tableau détaille les contenus en rapport avec les thèmes retenus par les auteurs cités à l'intérieur de la présente recherche.

CHAPITRE V

DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE EN MILIEU SCOLAIRE

Les chapitres précédents ont proposé et souligné quelques points de vue sur le langage: ses divers aspects (forme, contenu et utilisation), les éléments inhérents à sa mise en place et le rôle joué par l'entourage et le milieu. Pour parfaire les connaissances dans le domaine, la question abordée nécessite l'étude de nombreux autres éléments... À cette étape-ci, suite aux données recueillies, il est possible de s'interroger sur le rôle que jouent l'école et particulièrement la classe maternelle quant à ce développement langagier.

Il a été reconnu précédemment que la mise en place du langage ne peut être considérée comme un acquis maturationnel isolé, puisque la stimulation du milieu favorise grandement l'apprentissage. L'enfant s'enrichit d'habiletés et de connaissances nouvelles au contact des personnes gravitant dans son entourage; l'école lui fournit donc un environnement propice à favoriser le développement amorcé par la famille.

Ce cadre organisationnel de la maternelle s'appuie sur des fondements, tend vers des orientations, suggère différentes formules pédagogiques, des interventions, des thèmes de vie qu'il peut être intéressant de connaître de façon globale. La question privilégiée par ce mémoire amène à chercher la place faite à l'apprentissage du langage à la maternelle, mais surtout à apprécier la valeur de ce qui est recommandé

pour guider l'intervention de l'enseignant. Y a-t-il concordance entre la théorie et la pratique suggérée? Le cheminement et les données recueillies dans les chapitres précédents vont permettre de comparer et de caractériser les guides pédagogiques de la maternelle quant à leur orientation, à leurs structures et à leurs contenus.

Ce dernier chapitre vise donc, premièrement, à situer le lecteur quant à la réalité scolaire. L'organisation de la maternelle est étudiée, l'accent étant mis tout particulièrement sur ses objectifs, son orientation et les différents types d'intervention qu'elle favorise. En second lieu, l'élément langagier est à nouveau souligné: cet apprentissage particulier à la maternelle se définit à travers les deux guides pédagogiques. Ces documents offrent à leurs utilisateurs un éventail de ce qui est préconisé pour actualiser le langage et favoriser la communication. Ceux-ci sont comparés d'abord entre eux et par la suite avec les auteurs étudiés et cités dans les chapitres précédents. Différents tableaux sont présentés pour permettre au lecteur d'établir des liens entre les différentes approches.

Mais d'abord, on situe l'enfant dans cette réalité scolaire...

I. RÉALITÉ SCOLAIRE

Dans le contexte scolaire, le développement du langage est tributaire de l'environnement créé autour de l'enfant pour favoriser son appren-

tissage. Cette nouvelle réalité qu'est l'école se définit à travers son élément principal et fondamental, l'enfant, celui d'âge préscolaire. L'organisation de la classe maternelle tend vers une éducation globale de la personnalité du jeune et se traduit par des objectifs clairs et précis. Il est possible de voir dès maintenant quel est l'enjeu de l'éducation préscolaire à travers diverses variables de son organisation.

1.1 Portrait de l'enfant à l'étape de la fréquentation scolaire

À son entrée en classe, l'enfant découvre un environnement très différent de celui auquel il est habitué. Au seuil de grands apprentissages que sont la lecture, l'écriture et le calcul, le monde de la réalité l'intéresse et le confronte à la nécessité de s'y adapter. Il se montre travailleur et chacune de ses expériences quotidiennes peut l'amener à intégrer des éléments nouveaux. Ses réalisations démontrent un souci de signification et d'utilité: l'enfant pose des questions non seulement pour parler mais surtout pour apprendre.

Ce besoin nouveau de conjuguer avec la réalité amène le jeune à rechercher d'autres relations à l'extérieur de la maison et de son environnement familial. Il a besoin de s'affilier avec des enfants de son âge et s'il a habituellement un(e) meilleur(e) ami(e), il adhère et coopère également dans un

petit groupe. Le partage et la communication se réalisent assez bien puisque le jeune respecte les droits et les biens des autres dans la mesure où ses pairs lui témoignent cette même ouverture. Cette réalité à laquelle l'enfant se voit confronté à l'âge de cinq (5) ans, son entrée en classe, lui permet de vivre une grande aventure. Ce moment privilégié se traduit en termes de découvertes, de possibilités, de défis, mais il est également synonyme de bouleversements, de craintes et de frustrations.(1)

1.2 École, milieu de vie pour l'enfant

Le développement de l'enfant dépend pour une bonne part de l'environnement social et de la qualité de l'éducation reçue. L'école maternelle lui permet ainsi de raffiner, d'augmenter et d'enrichir ses acquisitions. Elle confronte le jeune à de nouvelles réalités, lui permettant de cultiver divers éléments positifs caractérisant sa personne. Le bagage éducatif reçu durant la période préscolaire prépare l'enfant à son futur rôle scolaire. Il favorise sa réussite non seulement à l'école mais celle de sa vie ultérieure.

(1) Constats et réflexions tirés de l'expérience personnelle de l'auteure.

L'enfant est au centre du processus scolaire; son évolution prime avant tout et l'intervention consiste à le suivre, le stimuler à partir de ce qu'il est et où il en est dans son devenir. Le programme d'éducation préscolaire va dans ce sens: «On admettra qu'un enfant, évoluant dans un milieu stimulant saura développer toutes ses capacités, toutes ses habiletés, toutes ses facultés.» (Programme d'éducation préscolaire 1982: 8). Les fondements de ce programme prennent source dans des valeurs telles que le respect de la personne et la sensibilisation aux phénomènes généraux de croissance humaine: ces valeurs sont à la base du projet global de l'éducation au Québec, tel qu'indiqué dans l'École québécoise (Ministère de l'Éducation, 1979: 122). Ces valeurs se traduisent par des objectifs précis qu'il est possible d'étudier dans les pages qui suivent.

1.3 Objectif de l'éducation préscolaire

Tendant vers un développement harmonieux, l'éducation préscolaire se propose de:

«Permettre à l'enfant de niveau préscolaire de poursuivre son cheminement personnel, d'enrichir sa capacité d'entrer en relation avec les autres et celle d'interagir avec son environnement.» (Programme d'éducation préscolaire, 1981: 10).

Cet objectif de développement (Programme d'éducation préscolaire, 1982: 10 à 28) définit trois (3) grandes sphères d'intervention à partir desquelles il est possible d'élaborer: cette dynamique personnelle de croissance implique l'être dans sa totalité en quête d'unité et d'harmonie.

1.3.1 Se connaître soi-même

Une première perspective de cet objectif global amène l'enfant à se connaître lui-même par la découverte de son corps, de ses perceptions, de ses sentiments et de ses pensées. Il parvient à distinguer les attributs de son corps, à identifier ses goûts et ses convenances, à accepter ses sensations et ses émotions. Par l'acquisition de ce savoir, l'enfant s'habilite à répondre à ses propres besoins. Il identifie et explore ses ressources propres, exprime ses désirs et ses ressentis, expérimente ses capacités personnelles apprenant ainsi à mieux se connaître et se réaliser comme «Être de devenir».

Apprendre à se connaître soi-même implique une prise de conscience de soi en tant qu'entité, en tant qu'individu. Au niveau du langage, le «je» et les possesseurs vont être utilisés pour marquer cette différenciation.

tion de ce qui constitue une plus grande connaissance de son être. Le schéma corporel, les perceptions, les sentiments et les pensées se traduisent dans un langage de plus en plus précis. Les mots et expressions utilisés d'abord comme moyen de connaissance et comportant des approximations et des erreurs quant au sens vont s'améliorer à l'usage: en même temps que s'actualise une plus grande connaissance de soi, l'expression verbale traduit cette différenciation par plus de précision.

La justesse des mots et expressions que l'enfant utilise pour exprimer les ressentis, les besoins qu'il identifie mieux vont lui permettre d'être davantage compris par son entourage et donc de communiquer de façon plus efficace. L'adulte fournit un modèle d'imitation d'où l'importance pour l'enseignant de parler de lui en utilisant le «je» et de dévoiler sa personnalité à son entourage, surtout s'il attend que le jeune enfasse autant. L'authenticité appelle l'authenticité, d'autant plus que le modèle verbal de l'adulte sera imité par l'enfant.

1.3.2 Entrer en relation avec les autres

Dans une seconde perspective, l'objectif global de développement souligne les **interrelations**. Celles-

ci sont marquées d'abord pour le jeune d'un éveil aux réalités sociales et culturelles et d'une capacité de s'habiliter à entrer en relation avec les autres. L'enfant peut donc observer, se donner des indices et comparer les caractéristiques des individus et les siennes propres. Il lui est possible d'interagir en tenant compte de sa réalité par rapport aux besoins des autres, des règles en jeu, des effets de ses actions, rôles, conflits ou affiliations possibles.

D'une façon certaine, le désir d'entrer en relation avec les autres favorise la communication verbale, mais également une amélioration dans l'organisation du langage pour se faire mieux comprendre de l'entourage. Avant la scolarisation, l'enfant vit, dans un environnement familial et social, une dynamique de communication différente de celle que favorise l'école. À travers les expériences quotidiennes et variées vécues à la maison dans des contextes essentiellement significatifs, la maîtrise qu'il possède des structures de la langue permet à l'enfant de se faire comprendre de son entourage, même s'il éprouve des difficultés à certains moments.

Ces difficultés vont être plus fréquentes et plus marquées dans un groupe où les pairs et l'adulte sont

étrangers au cadre de vie habituel. Le guide «Le langage au préscolaire (1982) situe bien la problématique en décrivant en ces termes l'habileté à expliciter un message:

«L'enfant de quatre ou cinq (4-5) ans émet une proportion encore assez importante de messages qui donnent à l'interlocuteur une information insuffisante, ne lui permettant pas de comprendre ce qu'il veut communiquer». (Guide, 1982: 10)

Pour que soit facilitée cette compréhension, la formulation des messages doit tenir compte de deux composantes importantes, l'ordre des événements et la mise en place de liens logiques entre ces mêmes événements. Les messages implicites nécessitent des explications, les phrases tendent à être plus complètes et les mots se précisent, excluant les expressions «passe-partout» qui ne sont comprises que par des interlocuteurs familiers. S'habiliter à entrer en relation avec les autres signifie également pour l'enfant s'éloigner de sa propre perception pour comprendre la réalité du point de vue de l'autre personne. Progressivement, les jeunes arrivent à éliminer «ces dialogues de sourds» où ils ne se rendent pas compte qu'ils ne se comprennent pas l'un l'autre...

1.3.3 Interagir avec l'environnement

Une troisième perspective de l'objectif global de l'éducation préscolaire situe l'enfant en interaction **avec son environnement**. Une appropriation d'informations significatives favorise la conquête de ce monde qui l'entoure, une appropriation du monde réel. Elle se traduit en terme de moyens par l'utilisation des sens, l'identification des ressemblances et des différences, la création de liens, l'élaboration d'hypothèses, la recherche d'information, l'expérimentation, l'utilisation de différentes ressources et l'expression verbale ou non verbale d'informations significatives. L'appropriation de ces informations habilite l'enfant à agir sur ce qui l'entoure. Il utilise les objets et les ressources de façon originale et constructive, choisit et ordonne ses actions en fonction de l'information.

L'interaction avec l'environnement signifie pour l'enfant apprendre à jouer un rôle actif sur et à partir des choses qui l'entourent. Au niveau du langage, il pourra exprimer ses découvertes et ses actions en termes d'informations, y traduisant les observations qu'il a notées, les liens qu'il a établis, l'utilisation qu'il a faite des ressources disponibles. Ses productions langagières

lui permettront d'expliciter également les significations comprises et les résultats obtenus à partir de son interaction avec l'environnement.

L'enseignant a ici la possibilité de s'intéresser à l'activité de l'enfant pour l'amener à parler de lui, à raconter ce qu'il fait et discuter avec lui d'une assez large variété d'objets, d'expériences, d'actions possibles sur les choses. L'échange sera valable dans la mesure où chacun communique avec intérêt, l'adulte étant sensibilisé et ouvert aux besoins de l'enfant, à ses intentions, ses efforts, ses habiletés, sa compréhension et son expression, c'est-à-dire tout ce qu'il tente de communiquer.

L'étude de l'objectif global au préscolaire permet de comprendre l'influence des choix qui sont faits (à l'intérieur des programmes) sur des apprentissages particuliers, comme l'apprentissage du langage oral. D'autres idéologies inhérentes au choix de programmes telles que les fondements pédagogiques et l'organisation de la classe vont également avoir un effet sur les apprentissages, d'où l'importance d'en faire un bref survol.

2. FONDEMENTS PÉDAGOGIQUES ET ORGANISATION DE LA MATERNELLE

Pour faciliter la connaissance et la compréhension des principes inhérents à l'organisation des classes maternelles et à l'apprentissage de la langue, il peut être pertinent d'interroger certaines théories et orientations auxquelles l'éducation préscolaire fait référence.

Une première tendance du programme est de type humaniste et met l'accent davantage sur l'apprenant que sur les connaissances. «Cette orientation est caractérisée par son intérêt porté à tout l'être, cherchant à répondre aux besoins de l'enfant en croissance sur tous les plans». (Programme d'éducation préscolaire, 1982: 42).

La maternelle a emprunté à la pédagogie ouverte certains concepts de latitude et de liberté qui se traduisent entre autres par un fonctionnement en ateliers. Cet aménagement à aires ouvertes favorise les échanges verbaux dans un contexte de communication réelle, libre de contraintes formelles: l'espace, le temps et le groupe se diversifient et s'organisent également selon les intérêts des jeunes.

Une seconde tendance, celle-là puéricentrique, favorise une classe à la taille et aux normes de l'enfant. Les meubles fonctionnels et la disposition du matériel contribuent à rendre celui-ci plus autonome par rapport à l'adulte. Les activités se regroupent autour de centres d'intérêt: par l'exploitation et l'enrichissement de

ces moments privilégiés, motivants et significatifs, l'enfant est en mesure de faire des liens, d'imbriquer tous les éléments de son vécu en un tout cohérent, continu et substantiel. Souvent libres, ces activités permettent à l'enfant d'acquérir de l'expérience à partir de projets qu'il crée selon ses besoins et intérêts. D'un point de vue social, les relations interpersonnelles s'imposent d'où la nécessité que se développent la communication, l'entraide, la collaboration et l'intérêt mutuel.

Les tendances progressistes et sociocentriques en pédagogie se retrouvent dans cette atmosphère et ce cadre de vie de la classe où l'on favorise le travail en commun. L'organisation prévoit des regroupements pour le jeu, pour les activités-projets de style coopératif et pour les causeries, ce qui permet la mise en commun des ressources, la communication et les échanges entre pairs. Ces partages en groupe constituent un exercice de langage valable car chacun a le goût d'exprimer quelque chose de lui aux autres.

3. INTERVENTION ÉDUCATIVE AU PRÉSCOLAIRE ET LE PROGRAMME

Kamii et Devries (1981) croient que le jeune doit construire lui-même son savoir mais que l'enseignant peut, par des questions appropriées ou des commentaires, faciliter le processus. Selon elles, un bon enseignant doit être centré sur l'enfant, avoir avec lui de bonnes relations et organiser une classe qui fonctionne seule.

L'intervenant est aussi capable de décentrer pour imaginer ce qui se passe dans la tête de l'enfant et justifie ses décisions pédagogiques à partir de ses façons de penser.

«L'intervention est une action consciente posée dans le but de soutenir, de stimuler ou de modifier une situation, une attitude ou une action. C'est une forme d'influence.» (Programme d'éducation préscolaire, 1982: 29)

3.1 Enjeu de l'intervention

À partir de la théorie piagétienne, Wadsworth décrit l'élève comme étant actif dans l'apprentissage. Les expériences doivent cependant être adaptées au niveau du développement intellectuel de l'enfant en vue de consolider une opération particulière, ou proposer un défi sur les opérations antérieures, ou encore contribuer à installer les suivantes. Le rôle de l'enseignant est donc de structurer des expériences d'apprentissage adapté au développement de l'enfant et d'organiser son enseignement de manière à favoriser les manipulations et les découvertes. En plus d'organiser l'environnement, il apprécie la pensée des jeunes et initie les activités de groupe, entre autres les jeux et les discussions (repris par Joyce/Weil: 1980).

L'intervention éducative en pédagogie ouverte se définit empiriquement comme l'ensemble des comportements observables que pose l'éducateur à différents moments.

«Le simple fait de partager la vie d'un groupe d'enfants est une intervention. Il faut être tout à fait inconscient de l'influence que l'on joue malgré soi, à son insu, pour prétendre ne pas intervenir (...). Le problème n'est pas de ne pas intervenir, mais apprendre quand et comment intervenir.»
(A. Paré, 1977: 101)

L'intervention à la maternelle révèle un choix qui tient compte de la situation éducative, elle-même déterminée par le milieu socioculturel, le matériel, l'espace, le temps et le groupe d'enfants. Ce choix se fixe en fonction des perceptions et des compréhensions de la réalité éducative, des valeurs qui sous-tendent les objectifs du programme, des besoins des jeunes. L'intervenant pose donc un geste cohérent et pertinent au vécu de l'enfant, à son réel présent et immédiat.

«La correspondance entre le besoin exprimé et la réponse donnée devrait provoquer un mouvement harmonieux entre l'enfant qui se développe, l'éducateur qui l'assiste et le groupe d'enfants qui l'entourent.» (Programme d'éducation préscolaire, 1982: 29)

Selon Bergeron et coll. (1985), cette intervention se réalise à partir des composantes du milieu et se base sur les phénomè-

nes action-réaction impliquant l'enfant tout autant que l'intervenant. D'une part, cette intervention est «informelle», c'est-à-dire qu'elle utilise l'intervention empirique de l'enfant, sans interférer; elle s'avère d'autre part «conjonctuelle» en se basant sur des éléments existants; créant un lien étroit entre les personnes impliquées, on la qualifie également d'«interactionnelle». Il existe diverses formes d'interventions et stratégies qui vont résulter des circonstances et des réactions des personnes impliquées.

De façon préliminaire, l'intervention efficace et significative de l'adulte est marquée de respect, ce respect traduisant une attitude intérieure qui laisse place à la réciprocité où chacun peut apprendre de l'autre. Une disponibilité à l'imprévu et à l'«ici» et au «maintenant», une attitude centrée sur la réalité, une volonté de vouloir à la fois connaître les enfants et de faire confiance à leur capacité de se développer sont d'autres conditions préalables à l'intervention.

En toute authenticité, l'éducateur adopte un style d'intervention, appuyant les gestes qu'il pose sur ses conceptions et ses valeurs. Claude Paquette (1985) ajoute à l'intervention ce souci de cohérence dont elle doit s'imprégner pour gagner en qualité. Indéniablement, l'intervenant pose des gestes selon ses énergies et ses ressources tant personnelles qu'envi-

ronnementales mais au-delà du geste, l'intervention éducative traduit un désir d'influencer, dans une certaine mesure, la croissance et le développement des gens avec qui l'intervenant entre en relation. L'hypothèse la plus valable selon Paquette est «la recherche de la cohérence comme stratégie de transformation de l'individu et des milieux.» (Paquette, 1985: 159). Dans sa démarche, l'intervenant réalise son questionnement avec une pensée ouverte, pensée où le processus d'analyse et l'acquisition de niveaux de conscience pourra inclure un «feed-back» extérieur.

L'apprentissage créateur, selon Yvan Landry (1985) ne se satisfait pas que du savoir mais tend vers le savoir-faire et le savoir-être où sont davantage mobilisées les forces vives de la personne, son potentiel créateur. Ce potentiel créateur peut et doit être développé, suscité voire exploité tant chez l'intervenant que chez l'apprenant. Dans l'apprentissage du langage, la subtilité de la langue dans ses contenus, ses formes et ses utilisations nécessite de la souplesse, car les obstacles à la communication sont nombreux. L'appropriation du processus et la réalisation des productions langagières adéquates voire créatrices est un travail d'entraide impliquant l'intervenant et l'apprenant.

«L'intervention, en elle-même, doit être appropriée au besoin dans le «quand» et le «comment», conséquente, significative pour l'éducateur et l'enfant, respectueuse, chaleureuse, affectueuse et sympathique.» (Programme d'éducation préscolaire, 1982: 29).

Pour y parvenir, certains moyens sont privilégiés: observer, écouter activement, favoriser les «feed-back», décoder la réalité de façon positive, se fier à son intuition et agir selon ses valeurs. «L'enfant est l'agent premier de son apprentissage, c'est-à-dire de son développement.» (Programme d'éducation préscolaire, 1982: 30). Animé de sa motivation intérieure et de sa confiance en lui, de plus en plus autonome, le jeune donnera à son action une signification personnelle.

3.2 Exemples concrets d'intervention

Le guide pédagogique préscolaire permet d'actualiser le programme à travers l'intervention, l'évaluation et l'éducatrice. Ce document présente des éléments fort pertinents pour ce mémoire, particulièrement quant à l'intervention. (Guide pédagogique d'interprétation et d'instrumentation, 1982: 6 à 14).

Nous voulons faire ressortir différentes interventions possibles pour **stimuler** le langage de l'enfant à partir des éléments proposés dans ce guide. Stimuler implique pour l'enseignant(e):

de questionner l'enfant sur ce qu'il aime, de poser des questions ouvertes, de comprendre et d'utiliser l'idée d'un enfant, de se rappeler tout ce qui a été vécu durant la journée, la semaine, de se raconter des moments importants de vie, d'utiliser l'humour, de rire ensemble, d'utiliser les ressources des enfants, de fournir de l'information, de provoquer une discussion de groupe, d'aider l'enfant à formuler ses questions, d'encourager l'auto-évaluation, d'inventer des symboles pour représenter des idées, des choses: de s'inventer un code, de lire et de raconter des histoires aux enfants, de chanter des chansons, ...

D'autres types d'intervention sont proposés pour soutenir l'enfant dans son apprentissage langagier. Toujours selon le Guide pédagogique d'interprétation et d'instrumentation (1982), l'enseignant(e) se doit d'écouter l'enfant, de s'asseoir avec lui et de lui accorder le temps dont il a besoin, d'encourager et d'accepter les communications verbales, de l'aider à exprimer ce qui l'intéresse, ce qu'il aime, de l'écouter avec intérêt et saisir son expérience, de manifester verbalement sa présence... et de l'encourager verbalement.

Intervenir pour confronter le langage de l'enfant peut vouloir signifier «refuser de faire quelque chose à la place de l'enfant», en l'occurrence, ne pas parler à sa place ou comprendre sans que celui-ci ait à manifester verbalement ses requêtes

et besoins. (Guide pédagogique d'interprétation et d'instrumentation, 1982: 6 à 14).

4. LANGAGE À LA MATERNELLE

À cette étape-ci de cette recherche, un portrait d'ensemble a été tracé quant au développement du langage et à l'environnement pédagogique créé pour l'enfant d'âge de maternelle. Si le programme et le guide pédagogique d'interprétation et d'instrumentation du préscolaire sont des outils valables pour aider à mieux comprendre la réalité scolaire, il existe un autre guide particulièrement approprié au langage à la maternelle. Ce guide pédagogique est étudié selon une première version rédigée en 1969 et une seconde version, plus récente, celle de 1982. Il aurait été intéressant de retracer l'évolution des idées, valeurs et options privilégiées pour l'éducation préscolaire pendant cette période mais pour ne pas alourdir l'ensemble, ce mémoire se limite à analyser seulement les changements inhérents à la pédagogie du langage. Pour ce faire, dans un premier temps, un résumé des contenus de ces deux fascicules est présenté. Un tableau comparatif est également produit quant aux données des deux guides, ces paramètres permettant de mieux visualiser et mieux comprendre les modifications apportées au cours des années.

4.1 Guide 1969

Le guide «Le langage à la maternelle», 1969, définit le langage comme un instrument de pensée et de communication. Le langage et la pensée sont interdépendants et ont des fonctions réciproques contribuant au développement intellectuel: ce développement mène à une meilleure communication. S'appuyant sur Montessori qui situe le langage de l'enfant d'âge de maternelle à sa «période sensible» (stade d'intérêt particulier), le guide souligne l'importance de ce temps fort dans l'acquisition du langage et dans le développement de la pensée, la maternelle suggérant différents contextes de communication dans lesquels l'apprentissage langue-pensée trouve son sens.

4.1.1 Objectifs

Ce guide développe une pédagogie du langage en rapport avec trois (3) **objectifs principaux**. Le premier consiste à développer chez l'enfant les habiletés nécessaires à une utilisation fonctionnelle du langage: écouter, parler, lire, écrire. Le second objectif veut permettre à l'enfant d'utiliser spontanément ces quatre habiletés de base afin de participer aisément et positivement à la vie de son milieu scolaire et familial. Parler devant un groupe, respecter les règles d'interaction

de groupe, s'adapter à différentes situations sociales, échanger des informations sont des moyens de mettre ces habiletés en pratique. Le dernier objectif permet de développer chez l'enfant la capacité d'apprécier la signification et la beauté d'un langage de façon créatrice. Le jeune s'actualise en écoutant et comprenant les histoires, les contes, les poèmes, en s'exprimant par des activités dramatiques et en utilisant des images pour décrire des sentiments.

4.1.2 Pédagogie du langage

S'appuyant sur les objectifs, la pédagogie du langage consiste pour l'enseignant à faire vivre diverses activités et expériences aux enfants. Le guide suggère certains principes dont l'expression spontanée qui est, la plupart du temps, motivée par un désir de communication. Le langage de l'enfant doit être rectifié et précisé par la reformulation ou la substitution du mot incorrect par le mot juste: l'enseignant aidera le jeune à organiser son expression en utilisant lui-même des phrases complètes et en prenant soin de structurer son récit. La signification du mot est nécessaire pour la compréhension et l'expression: «Ce contact avec l'expérience est vital pour l'enfant et il est

antérieur à la compréhension qui, elle-même, précède l'expression car l'enfant ne peut exprimer que ce qu'il a compris.» (Guide, 1969: 9). Un contexte affectif s'avérant favorable à l'élosion de rapports chaleureux entre les membres de la classe encourage la communication verbale. L'imitue un rôle important dans l'acquisition du langage: le modèle qu'offre l'enseignant à ses élèves consiste en un tale à l'ngage bien articulé, exact, simple et stimulant.

4.1.3 Activités

Les activités suggérées peuvent prendre la forme d'échanges: nous les appellerons alors conversations, causeries, discussions. Les activités dramatiques feront référence aux jeux de rôle et aux jeux dramatiques tels que les mimes et expressions corporelles, dramatisation de contes et d'histoires et marionnettes. La littérature permet d'accroître la compréhension du langage de l'autre et se retrouve dans les contacts avec les livres, avec les contes et les histoires, les comptines et les poèmes. Les activités de création verbale et les différents jeux de langage sont également de bons moyens de stimulation, il va sans dire.

4.1.4 Évaluation

L'**évaluation** tient compte du pourquoi évaluer (vérifier les progrès ou non-progrès, déterminer les objectifs atteints et ceux qui sont à poursuivre...) du quoi évaluer (aspects du programme, l'enfant, le groupe-classe, le professeur) et du comment évaluer (objectifs définis en terme de comportement, situations, techniques et instruments, analyse et interprétation des données).

4.1.5 Troubles de langage

Les **troubles de langage** les plus fréquemment décelés dans la population fréquentant la maternelle sont les troubles d'articulation (phonème), troubles de la parole (syllabes), retards de langage (sémantique et syntaxique) et troubles de langage (mutisme, bégaiement...).

4.2 Guide 1982

Le guide pédagogique «Le langage au préscolaire, 1982» fournit de l'information quant à la problématique du langage. Il propose des moyens susceptibles de supporter l'action de l'enseignante en ce qui a trait au développement des habiletés

à communiquer chez les enfants de quatre (4) à six (6) ans. Ces habiletés qui permettent aux jeunes de réussir leurs actes de communication reposent sur une capacité de savoir se faire comprendre et également de comprendre les autres personnes qui s'adressent à eux verbalement.

4.2.1 Développement langagier des enfants d'âge préscolaire

Pour clarifier les termes-clés utilisés dans ce champ d'intervention, le guide distingue et définit certains mots tels que langage, langue, communication... Il regroupe cinq (5) fonctions de la communication: établir et maintenir des relations avec les autres, s'exprimer, chercher des réponses aux questions posées, transmettre de l'information, parler du monde imaginaire (Guide, 1982: 8). Les facteurs de la communication sont influencés par les attributs des personnes et des circonstances. La quantité de ces facteurs nécessite l'adaptation à toutes sortes de situations de communication, cette capacité à utiliser la langue permettant de construire des messages et ainsi de réussir des actes de communication.

«Le langage est à la fois un instrument nécessaire à la socialisation et à la connaissance du monde. Mais, les relations ne sont pas à sens unique:

l'acquisition du langage s'appuie elle-même sur le développement cognitif et social.» (Guide, 1982: 9).

L'enfant parle d'abord de ce qu'il connaît et son langage est fortement lié à l'action. Il dégage une première connaissance de la caractéristique des objets et une autre concernant les relations entre les objets.

Le guide présente un bilan sommaire des acquisitions en langue parlée à quatre (4) - cinq (5) ans. Il est possible de dégager de ces données ainsi que des autres thèmes développés ce qui constitue un retard ou un trouble de langage. En terme de communication, deux (2) types d'habiletés sont signalés: la première habileté consiste à expliciter un message et la seconde à se servir des variations de la langue parlée à quatre (4) - cinq (5) ans. L'intervention de l'enseignant devra porter sur certains retards alors qu'un spécialiste prendra en charge les problèmes les plus sérieux.

4.2.2 Environnement favorable à la communication pour le développement du langage

L'environnement peut être créé par l'intervention de l'enseignant afin de permettre les diverses manifestations des fonctions langagières et inciter les enfants

à communiquer. L'adulte doit à la fois amener l'enfant à expliciter le plus clairement possible ses messages et être attentif aux initiatives de communication.

Le degré d'autonomie accordé aux jeunes dans la réalisation des activités constituera un climat propice à la communication mais les regroupements, les différents échanges, les objets exposés, les expériences et les situations diverses vont intervenir également. Les thèmes choisis par l'enseignant devront être significatifs et inspirés du vécu de l'enfant, se référant toujours au connu pour aller vers l'inconnu. L'adulte sert de modèle de langage car l'imitation joue un grand rôle dans l'acquisition de la langue. Pour faciliter la compréhension des messages, il est préférable d'associer le langage à l'action, de modifier et de reformuler les contenus de ces messages si l'enfant montre des signes d'incompréhension.

4.2.3 Interventions éducatives dans un contexte de communication réelle

Certaines interventions s'insèrent à l'activité normale de la classe et visent à faciliter la communication qui s'y produit. Le but fonctionnel de l'intervention

en classe est de fournir par un feedback conversationnel pour aider le jeune à se faire mieux comprendre lorsqu'il communique avec les autres.

«Il est même préférable de profiter des actes de communication qui se déroulent dans le cadre des activités de la maternelle car on est assuré que, dans celles-là, les enfants communiquent entre eux avec des buts fonctionnels réels.» (Guide, 1982: 26).

Non seulement l'intervention se doit d'être authentique mais n'existe qu'en fonction des besoins de la communication.

«C'est le nom des objets qu'ils veulent nommer, c'est la prononciation des mots qu'ils emploient, ce sont les constructions morphologiques des verbes qu'ils utilisent dans leurs phrases, ce sont enfin les constructions syntaxiques qui servent à dire ce qu'ils cherchent à communiquer.» (Guide, 1982: 26).

Le guide suggère des interventions pertinentes à des clientèles-cibles: être présent et intéressé à l'enfant qui amorce une conversation, suggérer des modèles d'énoncé, susciter, solliciter et aider à les imiter, confirmer l'exactitude d'une réponse de l'enfant...

La compétence à communiquer va s'actualiser par l'explication et la formulation précise et appropriée du message. L'intervention du professeur visera l'expansion des énoncés (nommer ce qui n'est pas nommé, faire des liens) et leur extension (ajouts d'informations) également par la suggestion de certaines activités visant à expliciter et/ou à reformuler les messages.

4.2.4 Habiléte à écouter en groupe

L'enseignant peut favoriser l'habileté à écouter en groupe et également proposer quelques activités en ce sens. Pour apprendre à écouter, l'enfant doit se sentir impliqué, incité à l'action et doit être participant à part entière. L'intervention en petits groupes favorise sans doute davantage cette participation mais des activités collectives en grand groupe où les enfants s'expriment pour raconter un travail ou une expérience sont à instaurer quotidiennement.

«Avec de telles incitations, l'enfant de maternelle devient capable d'une écoute lui permettant d'intégrer sa communication dans un certain ensemble. Et plus il avance en âge, plus cette aptitude se développe si les situations d'apprentissage l'orientent.» (Guide, 1982: 47)

4.3 Étude comparative des guides en langage 1969 et 1982

Cette recherche juxtapose et établit le parallèle entre ces deux guides afin que ressortent les éléments se recouplant d'une parution à l'autre. Il a semblé pertinent de vérifier quelles données et quelles informations nouvelles propose le guide 1982 par rapport à celui de 1969, sans prétendre réaliser une étude très détaillée, ce qui n'est d'ailleurs nullement le but de l'étude. D'une façon générale, il n'est pas aisément de prétendre comparer ces deux guides car ils diffèrent selon leur orientation, leur structure et leur contenu.

Un tableau a été élaboré pour bien percevoir comment chacun de ces outils oriente l'intervention de l'enseignant soucieux de stimuler adéquatement le langage des enfants. Ce «tableau comparatif de l'orientation, de la structure et du contenu des guides pédagogiques en langage parus en 1969 et 1982» aide à mieux comprendre leurs ressemblances et différences. Tout d'abord, la colonne d'extrême gauche présente l'orientation pour les deux guides, les structures et les contenus propres à chacun. La lecture verticale propose une référence au guide 1969 d'abord et au guide 1982 ensuite.

TABLEAU IV

TABLEAU COMPARATIF DE L'ORIENTATION, DE LA STRUCTURE
ET DU CONTENU DES GUIDES PÉDAGOGIQUES EN LANGAGE
PARUS EN 1969 et 1982

	Le langage à la maternelle Guide 1969	Le langage au préscolaire Guide 1982
ORIENTATION (BUT)	Guide pour l'institutrice dans l'élaboration de son propre programme de langage, lui laissant toute latitude dans le choix des buts et des moyens qui conviennent au groupe particulier d'enfants avec lesquels elle travaille.	Fournir des informations et des moyens susceptibles de supporter l'action de l'éducatrice en ce qui a trait au développement des habiletés à communiquer chez les enfants de 4 à 6 ans, en s'inscrivant dans le cadre éducatif tracé par le «programme du préscolaire» et le «guide d'interprétation».
	Le langage à la maternelle Guide 1969	Le langage au préscolaire Guide 1982
STRUCTURE	<ul style="list-style-type: none">- Objectifs- Pédagogie du langage- Activités- Évaluation- Troubles de langage	<ul style="list-style-type: none">- Le développement langagier des enfants- Un environnement favorable à la communication pour le développement du langage- Interventions éducatives dans un contexte de communication réelle- L'habileté à écouter en groupe- Le langage écrit au préscolaire

	Le langage à la maternelle Guide 1969	Le langage au préscolaire Guide 1982
CONTENU	<p>Objectifs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer les habiletés nécessaires à une utilisation fonctionnelle du langage: <ul style="list-style-type: none"> . écouter . parler . lire . écrire - Utiliser spontanément ces quatre (4) qualités de base. - Développer la capacité d'apprécier la signification et la beauté d'un beau langage parlé. <p>Pédagogie:</p> <p>L'institutrice reformule, précise et organise son langage pour servir un bon modèle aux enfants:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle favorise les situations où l'enfant s'exprime en langage motivé - Elle rectifie et précise le langage spontané - Elle permet à l'enfant d'apprendre en contexte - Elle favorise l'aspect affectif et invite les enfants à imiter son langage. 	<p>Développement langagier des enfants d'âge préscolaire:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Langage, langue, communication - Habiléte à communiquer et développement social et cognitif - Bilan des acquisitions à 4-5 ans - L'habileté à expliciter un message à 4-5 ans - L'habileté à se servir des variations de la langue parlée à 4-5 ans - Les enfants de qui on dit qu'ils parlent peu ou mal <p>Environnement favorable au développement du langage:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contribuant à l'exercice des fonctions de communication - Offrant des situations de communication variées et traduisant des messages clairs - Incitatif, significatif et ouvert aux initiatives de communication de l'enfant. <p>Interventions éducatives dans un contexte de communication réelle:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En tant que partenaire - Visant les enfants qui parlent peu ou mal - Pour le développement de la compétence à communiquer

	Le langage à la maternelle Guide 1969	Le langage au préscolaire Guide 1982
Suite...		
CONTENU	<p>Activités:</p> <ul style="list-style-type: none">- Activités<ul style="list-style-type: none">• d'échange• dramatiques• de littérature• de créations verbales- Jeux de langage: plusieurs suggestions <p>Évaluation:</p> <p>Pourquoi? Quand? Comment?</p> <p>Troubles de langage:</p> <ul style="list-style-type: none">- Articulation- Troubles de parole- Retard de langage- Troubles de langage	<p>L'habileté à écouter en groupe:</p> <ul style="list-style-type: none">- Interventions favorisant l'habileté à écouter en groupe- Conditions contribuant à l'écoute en groupe- Exemples d'activités pour le développement de l'habileté à écouter en groupe <p>Le langage écrit au préscolaire:</p> <ul style="list-style-type: none">- Langage écrit, langue, communication- Langage écrit au préscolaire: faire ou ne pas faire?- Quoi et comment enseigner en langage écrit?

4.3.1 Perspectives différentes des guides

En 1969, le guide pédagogique en langage englobe plusieurs éléments inhérents au fonctionnement de la maternelle, éléments englobant des contenus académiques.

Ces éléments d'apprentissage sont élaborés comme préala-

bles à des apprentissages supérieurs, l'enseignement préscolaire étant la «pierre d'assise» du savoir scolaire. En 1982, la perspective est plus globalisée: les contenus spécifiques sont supplantés par des objectifs visant le développement intégral de l'enfant, philosophie qui s'imprégne à travers le guide du langage au préscolaire et à l'intérieur de tous les ouvrages de référence rattachés au programme.

4.3.2 Orientation des guides

Les deux (2) guides ont donc pour fonction d'informer l'enseignant(e) et d'orienter sa pratique. L'élaboration du programme de langage en 1969 se personnalise selon «le choix de l'institutrice» et des besoins du groupe. Cette orientation ne va pas non plus à l'encontre de la philosophie du fonctionnement du nouveau programme. Les auteurs(es) du guide 1982 se sont donné comme tâche de fournir de l'information et des moyens à l'éducatrice. L'ouvrage révèle en effet un lourd contenu, contenu à la fois théorique et pratique, plus élaboré que le précédent guide mais qui peut également être plus difficile à assimiler.

4.3.3 Structures et contenus des guides

Les objectifs du guide 1969 ont pu inspirer les concepteurs du second guide en ce qui a trait à l'utilisation fonctionnelle d'habiletés langagières, ce en situation spontanée; cependant, le contenu diffère car l'habileté à lire et à écrire n'entre pas spécifiquement dans les objectifs du programme 1982. Le guide de la même année présente des informations globales sur le langage et la communication et, de façon plus détaillée, du langage des enfants de quatre (4) et cinq (5) ans. Le langage écrit se retrouve également, mais différencié du langage oral. Il fait l'objet d'un chapitre particulier.

«L'environnement favorable au développement du langage», notion à l'étude dans le guide 1982, ne se retrouve pas dans les structures de l'ouvrage publié en 1969. Ce contenu est plutôt inséré à l'intérieur des objectifs, pédagogie et activités proposées dans ce dernier guide. L'approche pédagogique de ce guide 1969 rejoint l'approche interventionniste du guide 1982. Ces types d'intervention s'actualisent en contexte de communication réelle et sont orientés vers des actions précises sur

l'enfant, l'environnement et sur l'intervenant lui-même en tant que «partenaire».

L'habileté à écouter fait l'objet d'un chapitre particulier dans le guide 1982, alors que celle-ci est soulignée à l'intérieur des objectifs du premier ouvrage. Certaines activités sont proposées dans le but de développer cette habileté dans les deux (2) guides mais, d'une façon plus spécifique encore, dans le plus récent. Le guide 1969 propose des contenus d'évaluation qui prennent l'aspect d'une remise en question des activités, des interventions et des progrès réalisés par les enfants. Ce point ne se démarque pas dans le guide 1982.

Les troubles de langage sont davantage catégorisés dans le guide de 1969; la seconde version est orientée vers l'enfant ayant certaines difficultés, retards ou troubles, le problème sérieux faisant d'ailleurs cas de référence pour les spécialistes du langage.

L'étude de l'orientation, des structures et du contenu de ces guides en langage permet de vérifier des perspectives différentes dans l'approche préconisée en 1969 et en 1982. Une autre façon de bien comprendre ces instruments de travail serait sans doute de

tier les contenus de ces guides et ceux de cette étude. Comment utiliser ces données théoriques pour enrichir la pratique, en suivant l'orientation de ces guides? Une étude comparative de ces deux guides pédagogiques et des théories sur le langage peut éventuellement donner une réponse à cette question.

4.4 Étude comparative des guides en langage et des théories sur le langage (selon les thèmes et les auteurs de cet ouvrage)

La présentation des deux (2) guides en langage et l'étude comparative qui en découle permet de mieux connaître ces instruments de travail qu'utilise le praticien dans sa classe. Dans le cadre de cette étude, il peut être pertinent d'établir des liens entre ces guides en langage et des éléments décrits dans les chapitres précédents. Dans un article d'Elisabeth Hall paru dans «Psychology Today» et traduit dans la revue Psychologie, Jean Piaget explique en ces termes l'importance de bien connaître les principes inhérents à la théorie, avant d'en faire des applications «sur le terrain»:

«Nous devons toujours garder une place importante à la recherche fondamentale et nous méfier des applications pratiques, tant que nous ne connaissons pas les fondements de nos théories.»
(Piaget, Psychologie no. 14, mars 1971: 56)

Afin de mieux comprendre les applications pratiques proposées dans ces guides, il peut être pertinent d'établir des correspondances avec les théories des auteurs cités dans cette étude. Dans un premier temps, celle-ci propose un «tableau de la pertinence de la recherche pour la compréhension et l'utilisation des guides du langage». Conçu d'abord en fonction des données des différents chapitres de la recherche, ce premier tableau s'enrichit d'un second «tableau comparatif d'auteurs sur le langage et du contenu des guides en langage 1969 et 1982». De façon générale, les chapitres se démarquent selon des auteurs respectifs, même si quelques-uns d'entre eux sont repris également ailleurs dans l'ouvrage: ces tableaux n'impliquent d'ailleurs que les auteurs les plus souvent cités.

Le tableau de la pertinence de la recherche pour la compréhension et l'utilisation des guides en langage propose, dans la colonne de gauche, les contenus du guide (1969) intitulé «Le langage à la maternelle» et ceux du guide (1982), «Le langage au préscolaire». Ce même tableau présente, en lecture verticale dans la colonne de droite, les chapitres deux à cinq (II à V) traitant des différents aspects du langage, de la mise en place du langage, du rôle de l'entourage et du milieu et du développement du langage en milieu scolaire. Le but de ce tableau est de permettre au lecteur de mieux comprendre l'orientation de cette étude en établissant des

liens entre le traitement des données élaborées à partir des recherches de différents auteurs et des éléments proposés en termes de contenu dans les guides en langage.

Ainsi, en observant ce tableau, et c'est ce que signifie un «X» à l'intérieur d'une case, il est possible de vérifier que pour le guide 1969, l'objectif, la pédagogie et l'évaluation reprennent des aspects qui ont été traités auparavant à l'intérieur des chapitres IV et V, intitulés respectivement «Rôle de l'entourage et du milieu» et «Le développement du langage en milieu scolaire». Les troubles de langage, contenu de ce même guide 1969, rejoignent en partie des éléments élaborés au chapitre II quant à la mise en place du langage.

«Le langage au préscolaire», guide 1982, a davantage de points concordant avec les données de la recherche que le précédent guide. La première partie du guide intitulée «Développement langagier des enfants d'âge préscolaire» présente un contenu qui touche à trois (3) chapitres de cette étude, dont «Différents aspects du langage», «Mise en place du langage» et «Rôle de l'entourage et du milieu». La seconde partie développée à l'intérieur du guide soit «L'environnement favorable au développement du langage» correspond plus particulièrement au chapitre IV, intitulé «Rôle de l'entourage et du milieu».

Les «interventions éducatives dans un contexte de communication réelle» présentent des données qui se recoupent encore à l'intérieur de cette étude aux chapitres IV et V. L'habileté à écouter en groupe correspond à ce chapitre de la recherche traitant du développement du langage en milieu scolaire.

TABLEAU V

Tableau de la pertinence de la recherche pour la compréhension et l'utilisation des guides en langage

Guide 1969

Chapitres de la recherche

«Le langage à la maternelle»		Différents aspects du langage	Chapitre II	Mise en place du langage	Chapitre III	Rôle de l'environnement et du milieu	Chapitre IV	Le développement du langage en milieu scolaire	Chapitre V
Objectifs:									
<ul style="list-style-type: none"> - Développer les habiletés nécessaires à une utilisation fonctionnelle du langage: <ul style="list-style-type: none"> • écouter • parler • lire • écrire - Utiliser spontanément ces quatre (4) qualités de base. - Développer la capacité d'apprécier la signification et la beauté d'un langage parlé. 						X	X		
Pédagogie:						X	X		
L'institutrice reformule, précise et organise son langage pour servir un bon modèle aux enfants:						X	X		
<ul style="list-style-type: none"> - Elle favorise les situations où l'enfant s'exprime en langage motivé. - Elle rectifie et précise le langage spontané. - Elle permet à l'enfant d'apprendre un contexte. - Elle favorise l'aspect affectif et invite les enfants à imiter son langage. 						X	X		
Activités:						X	X		
<ul style="list-style-type: none"> - Activités <ul style="list-style-type: none"> • d'échange • dramatiques • de littérature • de créations verbales - Jeux de langage: plusieurs suggestions 						X	X		
Évaluation:									
Pourquoi? Quand? Comment?									
Troubles de langage:									
<ul style="list-style-type: none"> - Articulation - Troubles de parole - Retard de langage - Troubles de langage 						X	X		

TABLEAU VI

Tableau de la pertinence de la recherche pour la compréhension et l'utilisation des guides en langage

Guide 1982

Chapitres de la recherche

Certains aspects des guides 1969-1982 ne peuvent être liés avec les éléments de cette recherche, ceux-ci étant extérieurs à son champ d'action. Ces aspects concernent plus particulièrement des suggestions de jeux de langage, de l'évaluation et des troubles de langage dans le guide 1969, des difficultés à parler («les enfants de qui on dit qu'ils parlent peu ou mal») et le langage écrit au préscolaire pour le guide 1982. Les troubles de langage (guide 1969) et les difficultés à parler (guide 1982) peuvent avoir des éléments communs avec ceux qui ont trait à la mise en place du langage (chapitre III), car ces troubles et difficultés sont perçus en fonction du développement «normal» du langage, c'est-à-dire du développement qui inclut les notions et la chronologie habituelles. Les jeux de langage, l'évaluation et le langage écrit se situent en dehors des limites de cette étude.

Dans le prochain tableau, les mêmes contenus des guides pédagogiques en langage (1969 et 1982) repris en fonction de divers auteurs ayant traités du langage.

Ce tableau comparatif d'auteurs sur le langage et du contenu des guides en langage, éditions 1969 et 1982 (voir page 148 et les suivantes) permet d'établir des liens entre le contenu des guides et les théories exposées dans les chapitres traitant des différents aspects du langage (chapitre II), de la mise

en place du langage (chapitre III), du rôle de l'entourage et du milieu (chapitre IV) et le développement du langage en milieu scolaire (chapitre V). Ainsi, pour chacun des éléments de contenu des guides en langage, les principaux auteurs ressortent par des notions spécifiques correspondantes.

Les éléments concernant les objectifs, la pédagogie et les activités du guide 1969 se retrouvent dans la colonne d'extrême gauche du tableau et peuvent présenter des similitudes dans les petites colonnes de droite, avec les théories de Staats, Piaget, Moreau/Richette, Lentin, Wyatt, Montessori, Martin/Lavoie, Attard, Kamii/Devries, Paré, ministère de l'Éducation, Bergeron & collaboratrices, Paquette et Landry. Il est possible de faire le même genre de lecture pour le tableau du guide de 1982: c'est le cas de l'environnement favorable au développement du langage, des interventions éducatives dans un contexte de communication réelle et de l'habileté à écouter en groupe, notions développées à l'intérieur du guide 1982. Il est à noter que la partie du tableau qui illustre les contenus du guide 1969 font référence à l'ensemble de ces auteurs alors que ceux qui se réfèrent au guide 1982 s'en démarquent plus spécifiquement: les interventions éducatives chevauchent la partie réservée à l'environnement et celle de l'habileté à écouter en groupe.

Les troubles de langage du guide 1969 mais plus particulièrement l'articulation et les troubles de parole se réfèrent à Aimard, Rondal, Bouton, Jakobson et Pierre-Joly.

Le guide 1982 présente le développement langagier des enfants d'âge préscolaire et ce développement trouve une correspondance chez des auteurs tels que Aimard, Rondal, Bouton, Staats, Piaget, Jakobson, Halliday et Pierre-Joly. Selon les points spécifiques à ce développement, un nombre de personnes se sont prononcées ou ont été retenues dans le cadre de cette recherche. Les autres parties du guide 1982 ainsi que les auteurs se rattachant à celles-ci ont été mentionnés plus tôt, lors de la présentation du guide 1969.

Troubles de langage:
 - Articulation
 - Troubles de parole

	PAULE AIMARD	JEAN A. RONDAL	C.-PIERRE BOUTON	ARTHUR W. STAATS	JEAN PIACET	ROMAN JAKOBSON	M.A.K. HALLIDAY	RÉGINE PIERRE-JI
	<p>Aimard fournit un bilan de réPERTOIRE lexical à partir de la grammaire générale de Chomsky. Elle signale l'importance de l'écholalie durant le prélangage et fournit un tableau indiquant le placement et les caractéristiques des voyelles et consonnes du français. Elle insiste sur la généralisation et l'extension dans l'acquisition de mots nouveaux.</p>	<p>Rondal reconnaît dans le prélangage une forme hautement différenciée de communication. Il fournit un tableau sur le développement de la prononciation des voyelles et consonnes en fonction de l'âge. Dans l'acquisition des premiers mots, trois aspects dominent: association séquençante de sons et sens, reproduction et ordre des sons, contenu et sens du mot. Les structures de la langue font appel au mot-pivot.</p>	<p>Bouton fournit un bilan du réPERTOIRE de mots à un et deux ans. Il insiste sur l'aspect fonctionnel des structures de la langue s'organisant vers un langage de plus en plus adulte. Les mots sont reproduits dans un style télégraphique; l'évolution se fait par paliers successifs. Il note que l'adulte a davantage le souci de communiquer de façon efficace que de fournir à l'enfant de bons modèles d'imitation.</p>			<p>L'auteur fournit un système phonologique de différenciation progressive des sons de la langue.</p>		<p>À l'intérieur de la mise en place des structures de la langue. Pie Joly insiste sur la notion du mot-pivot.</p>

TABLEAU VII (suite)

TABLEAU COMPARATIF D'AUTEURS SUR LE LANGAGE ET DU CONTENU DES GUIDES EN LANGAGE

EDITIONS 1969 ET 198

TABLEAU VII (suite)

TABLEAU COMPARATIF D'AUTEURS SUR LE LANGAGE ET DU CONTENU DES GUIDES EN LANGAGE
ÉDITIONS 1969 ET 1982

Auteurs sur le langage Chapitre IV Langage au préscolaire et V	ARTHUR W. STAATS	JEAN PIAGET	M. LOUISE MOREAU MARC RICHELLE	LAURENCE LENTIN	GERTRUD L. WYATT	MARIA MONTESSERI	JOSSETTE MARTIN FRANCINE LAVOIE	GAËTAN Y. ALLARD
	CONSTANCE KAMII RHETA DEVRIES	ANDRÉ PARÉ	MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION	ANDRÉ BERGERON & COLLABORATRICES	CLAUDE PAQUETTE	YVAN LANDRY		
vironnement favorable au développement du langage: Contribuant à l'exercice des fonctions de communication Offrant des situations de communication variées et traduisant des messages clairs Incitatif, significatif et ouvert aux initiatives de communication de l'enfant	L'apprentissage se fait par acquisition de répertoires cognitifs et nécessite une réponse fondamentale d'attention et l'imitation du modèle fourni. L'adulte doit porter une attention sélective aux productions de l'enfant.	L'apprentissage se trouve renforcé par la répétition de modèles, tâtonnements, analogies et hypothèses inconscientes.	Ces auteurs insistent sur une période critique d'apprentissage. Ils parlent d'un langage modulé, ce langage adulte qui s'ajuste à celui de l'enfant. Ils notent des redondances de mots et de relations sémantiques moins complexes. La syntaxe est de meilleure qualité, les phrases sont plus courtes.	Lentin insiste sur l'importance du rôle joué par l'entourage pour apprendre à parler à l'enfant. Elle parle aussi d'un apprentissage par écholalie, par serinage, par tâtonnements et analogies. Selon elle, l'école véhicule le langage de l'enfant «favorisé».	Elle insiste sur un vocabulaire simple, adapté au niveau de compréhension du jeune, à l'utilisation de phrases claires et courtes pour s'adresser à l'enfant. Selon elle, l'apprentissage de la parole est une expérience à la fois cognitive et émotionnelle. L'acquisition du langage est essentiellement un processus d'apprentissage.	Elle signale des périodes sensibles d'apprentissage où l'enfant ressent le besoin d'explorer l'environnement.	Ces auteures insistent sur l'utilisation du mot juste, par opposition au langage-bébé. Elles proposent également plusieurs pistes de stimulation.	Il décrit le langage comme un phénomène social dont l'existence dépend du rôle qu'il joue dans la vie de l'enfant avec son entourage.
Interventions éducatives dans un contexte de communication réelle: En tant que partenaire Visant les enfants qui parlent peu ou mal Pour le développement de la compétence à communiquer								
'habileté à écouter en groupe: Interventions favorisant l'habileté à écouter en groupe Conditions contribuant à l'écoute en groupe Exemples d'activités pour le développement de l'habileté à écouter en groupe	L'enseignant peut faciliter le processus de l'acquisition du savoir de l'enfant en se centrant sur lui, en créant avec lui de bonnes relations, en organisant une classe qui marche tout seule.	Il insiste sur l'importance de prendre conscience que l'intervention est constante et influence l'enfant, ... donc apprendre à bien intervenir.	Le guide d'interprétation et d'instrumentation propose des interventions visant à stimuler, soutenir et confronter le langage de l'enfant.	Il propose une intervention définie selon trois aspects. Elle est informelle, conjonctuelle, interactionnelle.	Paquette insiste sur un souci de cohérence dans l'intervention: la recherche de la cohérence devient stratégie de transformation de l'individu et du milieu.	L'intervention doit permettre de développer le potentiel créateur de l'individu.		

ADOLEAU VII (SISTER)

TABLEAU COMPARATIF D'AUTEURS SUR LE LANGAGE ET DU CONTEXTE DES QUOTES EN LAROUSSE

EDITIONS 1969 ET 1970

Il est à retenir de l'ensemble de ces trois (3) derniers tableaux une structure semblable axée prioritairement sur le contenu des deux (2) guides. Le premier tableau du chapitre V intitulé «tableau comparatif de l'orientation, de la structure et du contenu des guides pédagogiques en langage parus en 1969 et 1982» décrit et compare l'ensemble des guides pédagogiques selon des caractéristiques précises. Des similitudes et des différences en ressortent, mais de façon globale, il est possible de remarquer que la conception diffère passablement de 1969 à 1982. L'orientation pédagogique quant au fonctionnement au préscolaire a également évolué de 1969 à 1982 vers des tendances différentes qu'il aurait sans doute été fort intéressant de connaître et de préciser afin de mieux comprendre l'orientation prise pour concevoir le guide du langage. Quoi qu'il en soit, ces deux (2) instruments pédagogiques, les guides du langage, sont bien utiles pour aider l'intervenant dans son action. Le point fort de ces outils est un souci de vulgarisation et une intégration des interventions au sein même de l'activité habituelle de la classe. Une lacune possible de ces mêmes outils: un besoin de formation complémentaire, d'activités et matériaux adéquats pour appuyer l'action.

Les deux (2) autres tableaux ramènent l'ensemble de cet ouvrage à une utilisation pédagogique applicable au préscolaire. Les chapitres antérieurs et les contenus précédant la présentation

de ces tableaux sont les bases pour appuyer une compréhension meilleure de l'intervention pédagogique. Cette compréhension fait référence à des données relatives aux différents aspects du langage, à sa mise en place, au rôle d'agent de stimulation que peut jouer l'entourage de l'enfant sans parler évidemment de tout l'aspect scolaire développé à l'intérieur de ce dernier chapitre. Il est à souhaiter que les similitudes établies entre les guides et le contenu de cette présente recherche soient faciles à saisir et qu'en cas de besoin, ce mémoire devienne un outil de référence pour l'acquisition de connaissances et de compréhension facilitant l'intervention pratique quant à la stimulation du langage en classe.

L'intérêt de cette recherche s'inscrit davantage dans l'orientation du guide de 1982: plusieurs chapitres reprennent des éléments de contenu du guide «Le langage au préscolaire». Il existe moins de corrélation avec le guide 1969 et ce présent mémoire, comme le démontre le «tableau de la pertinence de la recherche pour la compréhension et l'utilisation des guides du langage». «Le langage à la maternelle» rejoint surtout le chapitre IV et les éléments développés au début de celui-ci.

«Le tableau comparatif d'auteurs sur le langage et du contenu des guides en langage, éditions 1969 et 1982» permet, comme le tableau précédent, de reconnaître comment les différents auteurs ont traité les éléments correspondant au contenu du programme. Il facilite une visualisation rapide de l'ensemble des éléments et notions développés à l'intérieur de cette étude.

En conclusion à ce chapitre, il a été possible de tracer un portrait d'ensemble de la réalité scolaire, perçue à travers l'enfant, l'école et les objectifs qu'elle vise dans le cadre de l'organisation préscolaire. Des fondements pédagogiques ont été associés à la démarche et à l'organisation de la maternelle. L'intervention a retenu également l'attention: développée initialement quant à son enjeu éducatif, des exemples concrets ont pu être relevés pour appuyer les éléments théoriques.

Le langage à la maternelle tient une place de choix à l'intérieur de ce dernier chapitre. Il est à la base même de la problématique développée au chapitre I. Deux (2) outils pédagogiques se sont avérés précieux et ont servi de base à la présentation des tableaux: les guides «Le langage à la maternelle (1969)» et «Le langage au préscolaire (1982)». Résumés d'abord, ils ont été comparés entre eux à l'intérieur d'un premier tableau et à nouveau mis en corrélation avec les théories du langage développées précédemment.

CONCLUSION

Ce mémoire ne prétend pas traiter de façon exhaustive le sujet complexe qu'est le développement du langage. «Qu'est-ce que savoir parler?» Pour alimenter cette vaste question, il n'existe pas de réponse, mais des éléments de réponse, comme l'a décrit la présente recherche. Cette dernière reprend des données existantes pour les transposer dans un cadre formel; elle recoupe des faits et s'intéresse à leur signification, à leur développement; elle décrit les théories de certains chercheurs et résume leur pensée, articulant ces données selon le «modèle» qu'ils ont développé.

Il faut se rappeler que le premier chapitre définit la problématique et à laquelle s'ajoutent les buts de l'étude, la méthodologie privilégiée, le questionnement, puis les limites et les contraintes de la recherche.

Le second chapitre aborde le langage sous ses divers aspects, englobant de façon générale les formes, les contenus et les utilisation de cet apprentissage. Une première subdivision a permis de définir les principales données qui sont de nature linguistique, psycholinguistique et phonologique. L'utilisation du langage se retrouve dans une seconde subdivision et reprend la dynamique qu'implique l'acte de communiquer ainsi que les usages et les fonctions de cette communication.

Le troisième chapitre concerne la mise en place du langage. Deux modèles d'organisation du langage sont présentés, le premier étant élaboré par Jean Piaget et le second par Arthur W. Staats. Ces modèles amènent la mise en place du langage et chaque période d'acquisition langagièrue est élaborée selon un ordre chronologiquement valable pour la majorité des enfants.

Le chapitre suivant souligne le rôle de l'entourage et du milieu dans la mise en place du langage. Les modèles d'organisation présentés plus tôt sont repris et considérés en fonction de l'application pratique qui peut en découter, dans la perspective d'agir afin de favoriser et de stimuler le développement anticipé. Un tableau mettant en parallèle les deux modèles théoriques permet de visualiser et de comparer les auteurs selon diverses caractéristiques. Le quatrième chapitre mentionne qu'à certaines périodes du développement global de l'enfant, l'intervention devient encore plus pertinente et plus propice à l'acquisition du langage, les capacités d'apprendre étant aux faîtes des possibilités de l'individu. Ce chapitre s'intéresse également aux différents aspects du langage en rapport avec le comportement linguistique de l'entourage et des réactions de l'adulte au langage de l'enfant. Une perspective plus large de ce rôle d'intervenant comme agent stimulant ne peut que considérer également le contexte sociologique du développement du langage.

Le cinquième et dernier chapitre traite du langage en milieu scolaire, plus particulièrement à la maternelle. Une première partie ramène le contexte de l'entrée à l'école et le rôle que doit jouer celle-ci pour aider le jeune à franchir cette étape importante de sa vie. C'est dans l'élaboration de son objectif principal et sur l'appui de fondements pédagogiques que le programme nous situe quant à l'organisation et à l'intervention à la maternelle. Cette intervention éducative s'élabore selon certains principes, et des exemples précis sont présentés quant à la stimulation du langage et de la communication orale en classe.

Finalemant, deux guides pédagogiques en langage démontrent les éléments préconisés par le ministère de l'Éducation dans les publications de 1969 et 1982. L'orientation, les structures et les contenus de ces guides sont comparés à l'intérieur d'un tableau et explicités par la suite. Les contenus des guides ont également contribué à établir des liens avec les contenus des différents chapitres de ce mémoire. Un autre tableau permet de visualiser rapidement les éléments qui se recoupent avec cette étude et les guides en langage 1969 et 1982. Plus élaboré encore, un dernier tableau recadre la plupart des auteurs cités dans les chapitres deux, trois, quatre et cinq en fonction des contenus des deux guides. Le parallèle établi permet de situer rapidement les éléments communs aux divers auteurs et aux guides.

Tous les chapitres présentés précédemment ont tenté de répondre aux questions de la recherche, soulevées au début de ce mémoire. Une de

ces questions relevait une préoccupation majeure à savoir comment se fait l'apprentissage du langage. Une réponse a été fournie au troisième chapitre de ce mémoire avec, dans un premier temps, la présentation de modèles d'organisation du langage et dans un second temps, l'introduction d'un bilan chronologique de la mise en place du langage, selon différentes conceptions. Une autre interrogation était émise quant au soutien, à la stimulation et à l'enrichissement du langage en cours d'apprentissage. Le quatrième chapitre explore cette question quant à l'intervention du milieu, cherchant à démontrer les comportements adoptés par l'adulte pour aider l'enfant à s'approprier un langage aisément pour communiquer sa pensée.

D'autres questions avaient trait au langage lié à l'apprentissage en milieu scolaire. Le chapitre V a proposé des réponses en s'intéressant aux sphères développementales privilégiées au préscolaire, à l'objectif du programme, aux interventions privilégiées... Les guides en langage qui étaient objets de questionnement ont été étudiés, décrits, comparés.

«Quelles connaissances l'intervenant doit-il posséder pour aider l'enfant? Quels moyens offrent les instruments pédagogiques pour intervenir en classe maternelle et favoriser le développement langagier de l'enfant? Comment utiliser les guides de façon optimale? En réponse à toutes ces interrogations, des tableaux ont été conçus pour expliquer l'orientation, les structures et contenus des guides afin de comparer ces données avec le contenu du mémoire; on y retrace divers auteurs dont

les idées directrices concordent, soutiennent et explicitent les guides pédagogiques traitant du langage. Il est possible de voir par exemple ce qu'un environnement favorable au développement du langage et l'intervention éducative peuvent signifier pour Staats, Piaget, Moreau/Richelle, Lentin, Wyatt, etc. D'autres tels que Aimard, Rondal, Bouton, Jakobson, Pierre-Joly auront été retenus dans ce mémoire pour leur contribution à des particularités faisant référence au trouble de langage et de parole ou à l'articulation.

Par la présentation des différents aspects du langage (chapitre II), des éléments et des contenus structurant sa mise en place (chapitre III), par l'importance accordée au rôle joué par l'entourage et le milieu en matière de stimulation (chapitre IV) et finalement, par tous les éléments apportés visant à mieux comprendre, connaître et juger de l'adéquation des instruments officiels de l'éducation préscolaire (chapitre V), cette étude peut contribuer à améliorer les connaissances de l'intervenant et favoriser son action auprès de l'enfant. À ce sujet, Laurence Lentin fournit un appui précieux. Elle précise:

«Une pratique pédagogique d'apprentissage du langage avant l'apprentissage de la langue écrite ne peut être fondée que sur une connaissance, aussi exacte que possible, des caractéristiques du langage de l'enfant et des modalités de son fonctionnement au cours de l'acquisition.» (Lentin, 1975: 25)

Lentin s'interroge sur la mise au point de méthodes d'apprentissage aptes à enrichir l'expérience verbale de l'enfant et insiste sur l'importance que les pédagogues connaissent mieux le langage. Cette étude tire comme Lentin, de semblables conclusions, mais reconnaît de nombreuses **limites** quant à la mise au point de ces méthodes d'apprentissage.

Pourtant, cette étude répond à des besoins qui se traduisent régulièrement dans le quotidien de l'enseignant à la maternelle: elle dénote une conscientisation face aux difficultés, pour un enseignant engagé dans la pratique, de concilier enseignement et recherche approfondie en pédagogie. Malgré la pertinence des instruments mis à la disposition des intervenants et même si les qualités personnelles et professionnelles dont ceux-ci font preuve ne sont nullement sous-estimées à l'intérieur de cette étude, un fait demeure, c'est que dans le domaine du langage oral, il reste beaucoup à connaître et à faire. Dans un livret pédagogique qu'il destine à l'éducation du langage des enfants de quatre (4) à huit (8) ans, Gaétan Y. Allard pose le problème de l'adéquation d'une action éducative sur le langage, en postulant que le langage résulte d'un apprentissage lent et progressif, favorisé par le milieu familial et social. Parfois, ce langage comporte des lacunes:

«Souvent les enfants de quatre (4) ou cinq (5) ans qui se présentent en classe maternelle ont des déficiences prononcées dans le domaine du langage. Certains ne parlent pas à cause d'un blocage affectif, d'autres ont des défauts d'articulation et de rythme, et souvent plusieurs affichent une pauvreté de vocabulaire qui s'accompagne d'une certaine carence dans le domaine de la pensée.» (Allard, 1973: 7)

Cette réalité se vérifie en classe et la mission éducative de favoriser le langage oral à la maternelle est au centre des préoccupations de ce mémoire. Par les connaissances quant au contenu, à la forme et à l'utilisation du langage, par l'étude de sa mise en place et du rôle que joue l'entourage pour favoriser cet apprentissage de la langue et de la communication, par la recherche des différentes composantes du monde scolaire, ce mémoire n'a d'autre but que de faciliter et d'enrichir cet apprentissage essentiel pour l'individu. À quatre (4) et cinq (5) ans, la mise en place du langage n'est pas complétée et/ou comporte certaines difficultés. Les acquis au niveau de la structuration de la langue parlée et de l'habileté à communiquer permettent à l'enfant d'entrer en relation et d'échanger avec ses pairs, mais ses messages sont parfois mal compris à défaut d'habileté et d'aisance dans la manipulation des différentes composantes du langage. Ce bagage s'enrichit dans ce contact journalier entre enfants, mais gagne en qualité et en adéquation si l'enseignant intervient d'une façon stimulante à l'aide d'outils appropriés. Pour ce faire, il devra utiliser divers

moyens pédagogiques et éléments éducatifs destinés à développer et à enrichir le langage: il devra posséder une «véritable pédagogie du langage», car tout ce qui est compris et entendu par l'enfant devient un matériau linguistique. Le chapitre III traitant de la mise en place du langage, le chapitre IV qui décrit le rôle joué par l'entourage et le milieu et le chapitre V axé sur le développement du langage en milieu scolaire peuvent orienter l'intervenant dans le choix du matériel, des activités et des moyens pédagogiques à privilégier pour stimuler l'enfant dans l'apprentissage du langage.

Même si l'enseignant en classe maternelle a la possibilité de parfaire ses connaissances, même si dans l'ensemble les programmes et les guides pédagogiques ont une bonne valeur éducative et ont de la cohérence et de la pertinence pour aider l'enfant dans son développement intégral (y compris langagier), le problème réel de l'intervention est un manque d'outils et de moyens pratiques adaptés à la réalité scolaire et facilement utilisables. N'étant pas spécialisé en langage, l'enseignant doit être capable d'assimiler les connaissances d'une approche vulgarisée, présentée de façon simple, claire et favorisant ainsi son intervention. La présente recherche a bien démontré la complexité des études sur le langage tout autant que sur le développement du langage chez l'enfant d'où l'importance d'outils accessibles pour les enseignants et les élèves.

Un matériel pédagogique adapté à cette sphère de développement spécifique qu'est le langage doit prendre en considération les divers aspects du langage (formes, contenus et utilisation) tel que présenté au second chapitre; il doit avoir également le souci de graduer l'apprentissage en tenant compte de la mise en place du langage, l'ensemble des différentes étapes étant élaborées selon un ordre chronologique, présenté au troisième chapitre de cette recherche; ce matériel pédagogique doit aussi se donner pour objectif de guider l'intervenant dans les formes de stimulation possibles afin de rendre son action auprès du jeune plus cohérente et efficace. Le quatrième chapitre incite l'adulte à intervenir adéquatement auprès de l'enfant et précise le rôle que joue le milieu comme agent de stimulation du langage. Le dernier chapitre, le chapitre V, précise également ce qui ressort d'une intervention adaptée aux besoins de l'enfant. Ce chapitre a permis de faire le tour des programmes et guides du préscolaire se rapportant à la pédagogie en langage: ces instruments proposés par le ministère ont une qualité indéniable, mais ne sont pas suffisants pour contrer la réalité scolaire décrite par Hoht en avant-propos de cette recherche. Cette réalité vraie en 1982 se vérifie encore en 1989. Il y a place à l'amélioration, toujours dans le but d'aider l'enfant à s'exprimer avec plus d'aisance. Dans l'avenir, il apparaît important de s'orienter dans le développement de matériel pédagogique pour faciliter la mise en place du langage au niveau de la petite enfance.

BIBLIOGRAPHIE

AIMARD, Paule, *L'enfant et son langage*, Éd. Simep, Villeurbanne, France, 1974

AIMARD, Paule, *Le langage de l'enfant*, Presses universitaires de France, Paris, 1981

ALLARD, Gaétan Y., *Éducation du langage, des enfants de 4 à 8 ans*, Livret pédagogique, Beauchemin, 1973

BOUTON, Charles-Pierre, *Le développement du langage (aspects normaux et pathologiques)*, Éd. Masson, Les Presses de l'Unesco, Paris, 1976

BERGERON Andrée, PILON Lise, PLANTE Mireille, ST-HILAIRE Lucie, LAPORTE Sonia, *L'aménagement de la classe en pédagogie ouverte*, Éd. N.H.P. Collection «Outils pour une pédagogie ouverte», Cahier #16, Victoriaville, 1985

BERGERON Louise, LANGLOIS Monique, LOISELLE Denise, LORTIE-PAQUETTE Micheline, *L'intervention éducative en pédagogie ouverte*, Édition N.H.P., Col. Outils pour une pédagogie ouverte, Cahier #8, Victoriaville, Québec, 1985

CHOMSKY, Noam, *De quelques constantes de la théorie linguistique*, Diogène, #51, 1965

CHOMSKY, Noam, *Langage et pensée*, Petite bibliothèque Payet, Paris, 1970 (Conférence faite à Berkeley, janvier 1967)

DE SAUSSURE, Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris, 1915, Dernière édition 1971

FALL Khadiyatoula, LAVOIE Anne, IGARTUA Marie-Thérèse, *Communications et stratégies métalinguistiques d'élucidations*, Liaisons, vol. 6, #1, 1981, p. 13 à 15

FORTIN M. Fabienne, TAGGART M. Élisabeth, KÉROUAC Suzanne, NORMAND Serge, *Introduction à la recherche*, Édition Décarie, Ville Mont-Royal, Québec, 1988

FOURASTIÉ, Jean, *Les conditions de l'esprit scientifique*, Ed. Gallimard, France, 1970.

G. MARTIN Josette, LAVOIE Francyne, *Le langage, développement, stimulation, prévention*, Commission scolaire de Normandin, Normandin, 1982

HALL, Élisabeth, *Un entretien avec Jean Piaget*, Revue Psychologie, #14, Paris, Centre d'étude et de promotion de la lecture, mars, 1971

HALLIDAY, M. A.K., *Explorations in the functions of language*, Éd. Edward Arnold, London, 1973

HOHL, Janine, *Les enfants n'aiment pas la pédagogie*, P.P.M.F., U.Q.A.M., Éd. Coopératives Albert Saint-Martin, Laval, 1982

ISAAC, Stephen, *Handbook in Research and Evaluation*, Edits publishers, San Diego, California, 1971.

JAKOBSON, Roman, *Essais de linguistique générale*, Éd. de Minuit, Paris, 1963

JOYCE, Bruce, WEIL, Marscha, *Models of Teaching*, 2^e édition, Prentice Hall, 1980.

KAMII Constance, DEVRIES Rheta, *La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève, 1981

LANDRY, Yvan, *Le processus créateur et l'intervention éducative*, Édition N.H.P., Collection «Outils pour une pédagogie ouverte», Cahier #11, Victoriaville, 1985

LANTERI, Laura, *Les apports de la linguistique à la psychiatrie contemporaine*, Rapport au Congrès des psychiâtres et neurologues de langue française, Ed. Masson, Grenoble, 12-17 septembre, 1966

LENTIN, Laurence, *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*, Éd. E.S.F., Paris, 1975

LENTIN, Laurence, *Comment apprendre à parler à l'enfant*, Éd. E.S.F., Paris, 1975 (tome 2)

LLORACH, E. Allarcos, *L'acquisition du langage par l'enfant*, Le langage, Bibliothèque de la Pléiade, 1968

MARTINET, André, *Éléments de linguistique générale*, Armand Colin, Paris, 1969

MCNEILL, David, *Developpemental Linguistics*, Dans Smith, F., Miller, G.A., *The Genesis of Language: A psycholinguistic approach*, MIT Press, Cambridge 1966

MCNEILL, David, *The Acquisition of Language*, Harper & Row, New-York, 1970

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, **Le langage à la maternelle, Les activités à la maternelle**, B.N.Q., Québec 1969

Ministère de l'Éducation, **Les services d'orthophonie à l'école**, Guide d'activités, Bibliothèque Nationale du Québec, Québec, 1987

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, Coll. Commissions scolaires, **Programme de développement psycholinguistique**, préscolaire primaire, Rapport de recherche, Fascicule I, Direction générale du développement pédagogique, 1982 (Régine Pierre Joly)

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, B.N.Q., Québec,
° **Programme d'éducation préscolaire**, 1981
° **Guide pédagogique préscolaire**, guide général d'interprétation et d'instrumentation pédagogique, 1982
° **Le langage au préscolaire**, guide pédagogique préscolaire, 1982

MONTESSORI, Maria, **Pédagogie scientifique, la découverte de l'enfant**, Paris, Desclée de Brouwer, 1958

MOREAU Marie-Louise, RICHELLE Marc, **L'acquisition du langage**, Éd. Pierre Mardaga, Bruxelles, Belgique, 1981

NOT, Louis, **Les grands courants de la pédagogie contemporaine, l'information psychologique XI^e année**, no. 43, oct. 1971

PAQUETTE, Claude, **Intervenir avec cohérence**, Éd. Québec Amérique, Montréal, 1985

PAQUETTE, Claude, **Vers une pratique d'une pédagogie ouverte**, Éditions N.H.P., Montréal, 1976

PARÉ, André, **Créativité et pédagogie ouverte**, Vol. I, **Pédagogie encyclopédique et pédagogie ouverte**, Vol. II, **Créativité et apprentissage**, Ste-Rose, Laval, Éd. N.H.P., 1977

PIAGET, Jean, **Le langage et la pensée chez l'enfant**, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Suisse, (1921), 1962

PIAGET, Jean, **Six études de psychologie**, Éd. Gonthier S.A. (Collection Méditations), Genève, 1964

PIERRE-JOLY, Régine, **Les fondements d'un programme de langage**, Bureau de psychologie C.E.C.M., Texte présenté le 11-09-73 lors d'un perfectionnement offert par le Ministère de l'Éducation du Québec

RICHELLE, Marc, **L'acquisition du langage**, Charles Dessart, Bruxelles, 1971

RONDAL, Jean A., **Langage et éducation**, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1978

RONDAL, Jean, **Votre enfant apprend à parler**, Éd. Pierre Mardaga, Bruxelles, 1979

ROULIN, David, **Le développement du langage**, Éd. La Liberté, Ottawa, 1977

STAATS, Arthur W., **Behaviorisme social**, Éd. Behaviora Inc., Brossard, Québec, 1986

TRUFFAUT, Sylvie, **Noam Chomsky, une théorie du langage**, Psychologie, #32, Centre d'étude et de promotion de la lecture, Paris, septembre 1972

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, **Règles de présentation des rapports écrits, mémoires et thèses**, U.Q.A.M., Montréal, 1987.

VYGOTSKI, Pensée et langage, Éditions sociales, Paris, 1985, traduit de l'oeuvre initiale parue en 1934

WYATT, Gertrud L., **La relation mère-enfant et l'acquisition du langage**, Éd. Charles Dessart, Bruxelles, 1969