

Approche intégrale du développement du langage à l'âge préscolaire : proposition d'un modèle théorique

Roxane Drainville, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Christian Dumais, Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

Chez l'enfant d'âge préscolaire (3 à 7 ans), le développement du langage est complexe et intègre plusieurs connaissances et habiletés dont l'acquisition dépend des interactions sociales quotidiennes que vit l'enfant dans différents environnements (famille, communauté, services éducatifs), des pratiques d'étayage des adultes, ainsi que de facteurs personnels et contextuels. À ce jour, les ressources pour aider les adultes à soutenir le développement du langage à l'éducation préscolaire demeurent limitées et les modèles du développement du langage à l'âge préscolaire existants seraient incomplets. Par conséquent, nous avons développé le modèle de l'approche intégrale du développement du langage à l'âge préscolaire en réalisant une anasynthèse. Les résultats de cette étude contribuent à l'avancement des connaissances en proposant un modèle théorique novateur qui : 1) intègre le développement du langage dans un environnement socioculturel ; 2) considère son interdépendance avec les autres domaines du développement global ; 3) présente une dynamique concomitante et séquentielle du développement du langage oral, du langage écrit et de la conscience linguistique ; 4) intègre les connaissances et les habiletés langagières en lien avec la forme, le contenu et l'usage du langage ; et finalement, 5) place en son cœur le concept de littératie.

Mots-clés : développement du langage, approche intégrale, anasynthèse, âge préscolaire, littératie

ABSTRACT

For preschool age children (three to seven years old), language development is a complex process that involves various forms of knowledge and skills. Their acquisition depends on the child's daily social interactions across different environments (family, community, and educational settings), adult scaffolding practices, and personal and contextual factors. To date, resources to help adults support language development in preschool education and kindergarten remain limited, and existing models of preschool language development are incomplete. Thus, we have developed the Comprehensive Approach to Preschool Language Development Model through the process of anasynthesis. The results of this study contribute to the advancement of knowledge by proposing an innovative theoretical model that integrates language development within a sociocultural environment; considers its interdependence with other areas of global development; presents the concomitant and sequential dynamics of oral language development, written language development, and linguistic awareness development; integrates knowledge and skills related to form, content, and use of language; and places the concept of literacy at its core.

Keywords: language development, comprehensive approach, anasynthesis, preschool age, literacy

INTRODUCTION

Le langage occupe une place centrale dans le développement de l'enfant d'âge préscolaire (3 à 7 ans, selon la perspective vygotskienne). Il s'avère d'ailleurs un prédicteur important pour la réussite éducative (Duncan et al., 2007). Cependant, des études révèlent que certains adultes qui interviennent à l'éducation préscolaire ne trouvent pas aisé de soutenir les habiletés langagières des enfants, notamment en raison d'une méconnaissance du développement langagier (Dumais et Soucy, 2020 ; Houben et al., 2024). Il serait également difficile pour plusieurs d'entre eux d'offrir aux enfants des expériences riches et variées qui favorisent le développement du langage écrit (Bouchard et al., 2009). La formation initiale et continue des enseignantes et enseignants à l'éducation préscolaire serait, de leur point de vue, insuffisante, notamment en ce qui concerne le langage oral (Fortin, 2020).

En outre, il semblerait que les ressources

pour outiller les adultes qui interviennent auprès des enfants d'âge préscolaire soient limitées (Dumais, 2019) et que les modèles théoriques existants soient incomplets (Drainville, 2023). En effet, une recension des écrits des modèles de l'émergence de l'écrit publiés entre 2000 et 2020 (Drainville, 2023 ; Drainville et al., 2020) a permis de constater qu'ils présentaient certaines limites au regard des connaissances actuelles : certains ne situent pas le développement langagier dans un environnement socioculturel (p. ex., Scarborough, 2001 ; Whitehurst et Lonigan, 2002) et ne tiennent pas compte de la singularité de l'enfant (bagage biologique, développement global, motivations) (p. ex., Hancock, 2008 ; Scarborough, 2001 ; Sénéchal et al., 2001 ; Rohde, 2015 ; Whitehurst et Lonigan, 2002). De plus, on y remarque l'absence d'intégration des habiletés et des connaissances liées au langage oral et à la conscience linguistique. Par exemple, les actes de parole ne sont inclus dans aucun modèle recensé et la narration est

la seule conduite discursive que l'on trouve dans les modèles de Hancock (2008), Rohde (2015), ainsi que Whitehurst et Lonigan (2002). Pour ce qui est de la conscience linguistique, seules la conscience phonologique et la clarté cognitive (*print awareness*) sont intégrées dans les modèles (p. ex., Giasson, 2011 ; Rhode, 2015 ; Scarborough, 2001), alors que l'enfant manifeste d'autres prises de conscience sur le langage à l'âge préscolaire (Frenckel, 2021 ; Gombert, 2018). On constate donc l'absence d'un modèle théorique exhaustif et actuel.

Nous croyons, à l'instar de Cartwright et Duke (2019), que disposer d'un modèle théorique intégrant davantage d'éléments et représentant leurs interrelations permettrait aux adultes qui interviennent auprès des enfants d'âge préscolaire de développer une compréhension plus fine du développement langagier, et pourrait contribuer à éclairer les politiques et les pratiques. En effet, disposer d'un modèle théorique sur lequel pourrait prendre appui la formation initiale et continue en éducation serait un atout. Cet article vise donc à présenter le modèle de l'approche intégrale du développement du langage à l'âge préscolaire que nous avons élaboré pour combler les limites des modèles actuellement disponibles.

CADRE THÉORIQUE

L'« approche intégrale du développement du langage » est une expression que nous proposons pour désigner la « *comprehensive approach to literacy* » (Cecil et al., 2017)¹. L'adjectif « intégrale » a été choisi pour traduire « *comprehensive* », puisqu'il signifie « ce qui est complet, entier ». Le terme « développement du langage » a été retenu pour traduire le terme « *literacy* », entre autres, parce que le terme « littératie » en français est polysémique (Lafontaine et Pharand, 2015). Pour sa part,

le terme « langage » réfère sans ambiguïté à la capacité que développe l'être humain de communiquer ou d'exprimer sa pensée (à l'oral et à l'écrit).

Cette approche s'appuie sur la théorie historico-culturelle de Vygotsky, le modèle écologique de Bronfenbrenner ainsi que la théorie transactionnelle de Rosenblatt (Otto, 2019). D'abord, elle repose sur les travaux de Vygotsky, qui soutient que le langage se développe lors d'interactions sociales signifiantes que vit l'enfant au quotidien, lesquelles répondent à son désir de communiquer, de s'exprimer et de comprendre (Vygotski, 1934/2019). Cette approche adopte également le concept de zone du développement le plus proche (ZDP) de Vygotsky (1933/2011), selon lequel chaque enfant a un niveau actuel de développement (ce qu'il peut faire seul) et un niveau prochain (ce qu'il arrive à faire avec l'aide de l'adulte ou d'un pair plus expérimenté). Ainsi, le développement de chaque enfant se produit grâce aux interventions éducatives qui proposent à l'enfant des défis adaptés à sa ZDP. Ensuite, l'approche intégrale repose sur l'idée que les expériences vécues dans les environnements familial, communautaire et éducatif/scolaire de l'enfant s'avèrent indissociables du développement du langage. Cette approche prend racine dans les travaux de Bronfenbrenner (2010), soutenant que « le développement survient au cours de processus interactifs progressivement plus complexes et réciproques entre un organisme biologique humain et les personnes, objets et symboles présents dans son environnement immédiat » (p. 13). Ainsi, le développement du langage d'un enfant dépend notamment des événements de la vie (passés et présents), de ses caractéristiques personnelles (p. ex., l'âge, le sexe, le tempérament, la motivation, etc.) et des caractéristiques de son environnement (p. ex., les structures familiales, l'environnement social plus large, le statut socioéconomique). Enfin, l'approche intégrale du développement du langage découle de la théorie transactionnelle de Rosenblatt (1988), selon laquelle l'activité humaine est toujours en transaction, c'est-à-dire dans une relation réciproque avec un environnement, un contexte

1 D'autres termes sont utilisés dans les écrits anglophones, notamment la « *comprehensive language approach to early literacy* » (Dickinson et al., 2003) ou la « *comprehensive literacy instruction* » (Gambrell et al., 2011 ; Otto, 2019 ; Rasinsky et Padak, 2004).

et une situation globale. Ainsi, dans le milieu éducatif/scolaire, l'attitude d'un enfant envers l'apprentissage du langage oral et écrit repose sur des facteurs contextuels (p. ex., climat de classe, présentation de l'activité) et des facteurs personnels (p. ex., les cultures de l'enfant, ses expériences langagières antérieures) (Rosenblatt, 1994).

De plus, l'approche intégrale du développement du langage postule qu'un ensemble de connaissances et d'habiletés langagières (lire, écrire, écouter, parler) se développent en interaction, dans une dynamique mutuelle (Dickinson et al., 2003; Gambrell et al., 2011; Rasinski et Padak, 2004). Précisons que l'enfant développe et mobilise simultanément ces connaissances et habiletés langagières pour apprendre (Collet, 2021; Rasinski et Padak, 2004). Le développement du langage a ainsi une visée sociale, émancipatrice (Gambrell et al., 2011).

MÉTHODOLOGIE

Le modèle de l'approche intégrale du développement du langage à l'âge préscolaire a été élaboré au moyen de l'anasynthèse (Legendre, 2005), un processus cyclique menant à l'élaboration d'un modèle grâce à des itérations et à des rétroactions entre quatre principales étapes à partir d'un ensemble de départ (corpus) : 1) l'analyse, 2) la synthèse, 3) l'élaboration du prototype et 4) la simulation. Lorsque la simulation obtient des résultats satisfaisants, le prototype reçoit la qualification de modèle.

Ainsi, nous avons d'abord procédé à l'analyse de contenu de modèles de l'émergence de l'écrit existants (l'objectif initial était de proposer un modèle du développement du langage écrit seulement) et avons fait une synthèse de l'ensemble des composantes recensées pour créer un premier prototype. Puis, une simulation² a été réalisée avec la méthode

Delphi ayant impliquée six spécialistes (voir la Figure 1 pour plus de détails).

Nous avons procédé à une deuxième itération en ajoutant à l'ensemble de départ des écrits sur les composantes qui nécessitaient des ajustements selon les spécialistes consultés. Une analyse de contenu a permis d'apporter des changements au prototype. La deuxième version du prototype a été présentée à trois enseignantes à l'éducation préscolaire qui l'ont utilisée dans le cadre de la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique de soutien de l'émergence de l'écrit en contexte de jeu symbolique (voir la Figure 2). Cela a permis de créer, à la fin du processus, le « modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale » (Drainville, 2023, p. 325).

Ce modèle nous semblait cependant incomplet au regard du développement du langage oral et de la conscience linguistique. Nous avons ainsi réalisé une nouvelle fois l'anasynthèse pour élargir le modèle à l'ensemble du développement du langage chez l'enfant âgé de 3 à 7 ans. Des articles et ouvrages portant sur le développement du langage oral, la didactique de l'oral et la conscience linguistique ont donc été ajoutés au corpus. Un autre prototype a alors été élaboré et validé (Drainville et Dumais, 2026) au moyen d'un groupe de discussion rassemblant sept spécialistes n'ayant pas participé à la méthode Delphi (voir la Figure 3 pour plus de détails). À l'issue de cette simulation, il restait de légères modifications à faire (voir la colonne « rétroactions requises » dans la Figure 3), lesquelles ont été apportées. C'est ainsi que nous sommes arrivés au modèle final présenté dans cet article.

2 La simulation est la « vérification du prototype, enrichi et modifié jusqu'à saturation à l'interne, par des personnes compétentes et extérieures au processus de modélisation » (Legendre, 2005, p. 75).

Figure 1

Première itération réalisée dans le processus d'anasyntèse

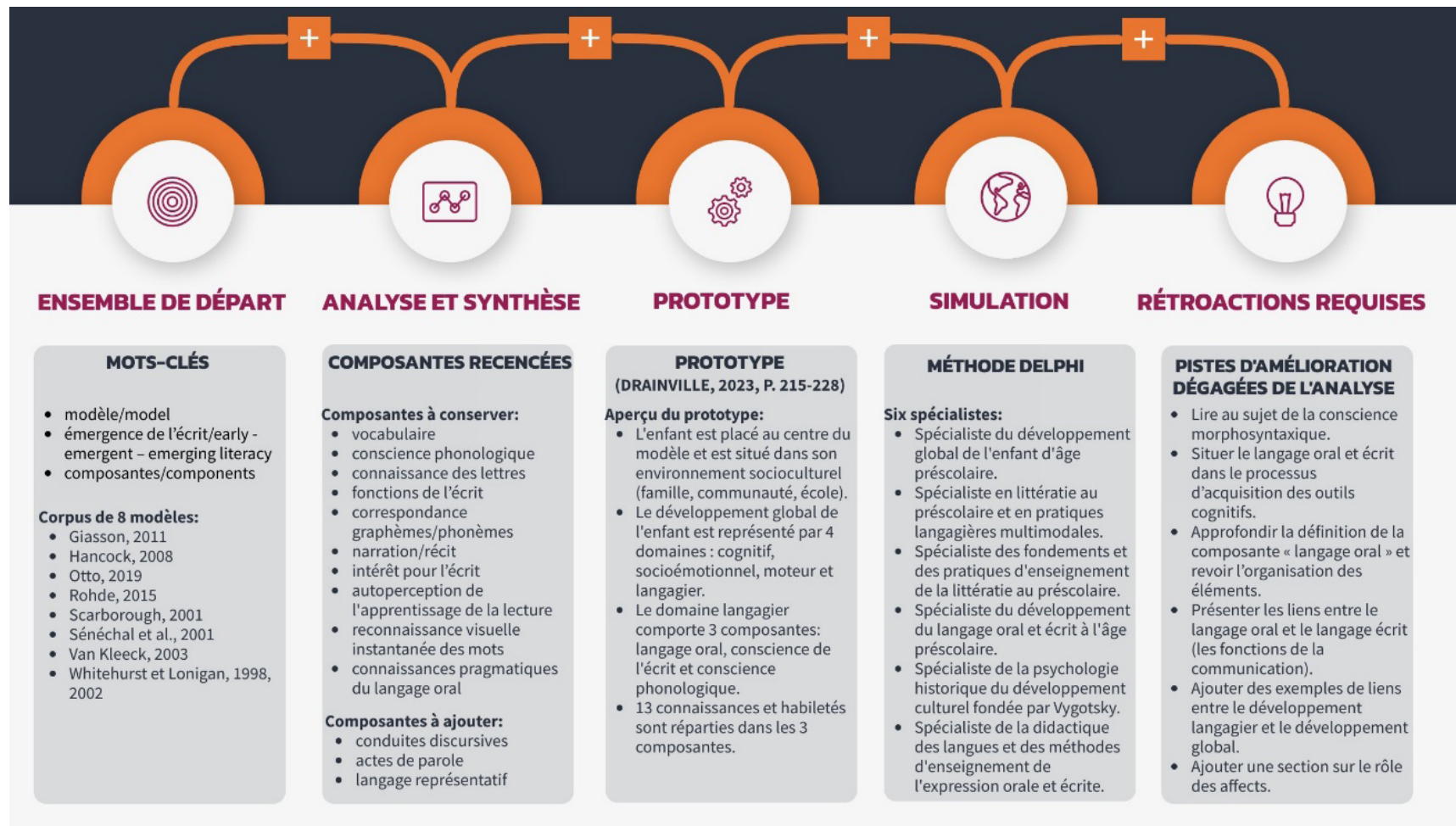


Figure 2
Deuxième itération réalisée dans le processus d'anasynthèse



Figure 3

Troisième itération réalisée dans le processus d'anasyntèse



RÉSULTATS

Cette section présente la synthèse des analyses réalisées ayant permis de déterminer les éléments à inclure dans le modèle. Nous détaillons progressivement les dynamiques entre ces éléments et comment notre modèle les représente.

L'environnement socioculturel de l'enfant

Il existe actuellement un consensus quant au fait que l'enfant développe ses connaissances et ses habiletés langagières, tant à l'oral qu'à l'écrit, dès son plus jeune âge (Florin, 2020 ; Sylvestre et al., 2023). En effet, dès sa première année de vie, l'enfant tente d'entrer en interaction avec les personnes autour de lui grâce au langage non verbal (Salazar Orvig, 2019). L'enfant est également plongé dans un environnement où les écrits sont omniprésents et où des personnes attirent son attention sur ces derniers (Giasson, 2003 ; Neumann et Neumann, 2010). Ainsi, l'environnement socioculturel dans lequel chaque enfant grandit influence son développement du langage, notamment en raison de la fréquence et de la qualité des interactions vécues (Rowe et Wright, 2001 ; Salazar Orvig, 2019). Par conséquent, il existe de grandes différences interindividuelles au niveau du langage chez les jeunes enfants (Colas et al., 2021 ; Daviault, 2011 ; Hart et Risley, 2003).

Parmi les facteurs socioculturels qui peuvent expliquer ces variations d'un enfant à l'autre, il y a notamment « la sensibilité des adultes qui lui parlent, la quantité de langage auquel il est exposé, la variété dans ce langage et la diversité des expériences susceptibles de stimuler le langage comme la fréquentation de la garderie ou l'exposition aux livres » (Dionne et Plourde, 2021, p. 49), le fait « d'être plus ou moins exposé à l'écrit par des écrits environnementaux, des livres, des papiers, des crayons, des jeux éducatifs, etc. » (Montésinos-Gelet, 2022b, p. 3), ainsi que les « attitudes, pratiques, représentations et conduites culturelles relatives à la lecture » (Laplante, 2011, p. 141). Par ailleurs, les interactions de l'enfant avec des adultes qui l'amènent à se questionner sur

le langage ont également un rôle important à jouer dans le développement de sa conscience linguistique (Brédart et Rondal, 1982). Chaque enfant se développe ainsi dans un environnement socioculturel qui lui est propre (environnements familial, communautaire et éducatif/scolaire) et qui influence ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes au regard du langage oral, du langage écrit et de la conscience linguistique (Hutton et al., 2021 ; Rowe et Weisleder, 2020). Par exemple, au sein de l'environnement familial, certains parents ont des langues premières différentes et leurs enfants acquièrent simultanément ces deux langues, ce qui les amène à développer des liens affectifs et culturels avec celles-ci (De Houwer, 2019).

Concernant le soutien du développement du langage écrit offert par les parents, celui-ci diffère selon leur perception du rôle qu'ils ont à jouer dans cet apprentissage (Louvét-Schmauss, 1994). Ainsi, certains parents ont une conception « conformiste » de l'apprentissage du langage écrit et misent sur l'accompagnement de leur enfant dans l'assimilation des règles de la langue écrite ; d'autres ont une conception « attentiste » et ne font aucune intervention explicite visant le soutien de l'apprentissage du langage écrit avant l'entrée de leur enfant à l'école primaire/élémentaire ; tandis que d'autres ont une conception « fonctionnaliste » et se donnent la responsabilité d'intégrer les enfants dans des activités sociales de lecture et d'écriture dès leur plus jeune âge (p. ex., lecture partagée, utilisation de l'écrit dans la vie quotidienne) (Louvét-Schmauss, 1994). Les enfants dont les parents ont une conception « fonctionnaliste » sont ainsi initiés aux fonctions et aux usages de l'écrit en famille, et abordent l'apprentissage du code enseigné à l'école comme une stratégie pour construire le sens du langage écrit, tandis que les enfants ayant des parents avec une conception « conformiste » ou « attentiste » abordent cet apprentissage scolaire comme une fin en soi et éprouvent plus de difficulté à comprendre les fonctions de cet apprentissage et ses liens avec leur vie quotidienne (Louvét-Schmauss, 1994).

En ce qui concerne l'environnement communautaire, la recension des écrits de Rowe et Weisleder (2020) présente des études ayant démontré que certaines caractéristiques du milieu de vie des jeunes enfants influencent leur développement du langage oral (p. ex., milieu urbain vs rural ; milieu socioéconomique favorisé vs défavorisé). Par exemple, les environnements communautaires qui possèdent des parcs et d'autres endroits pour jouer offrent plusieurs possibilités d'interactions orales entre les enfants et les adultes (Bustamante et al., 2019). Les groupes sociaux auxquels appartient un enfant affectent également sa perception du langage écrit (à quoi il sert, comment il s'apprend) et la valeur qu'il lui accorde (Barré-De Miniac, 2015). Par exemple, « de nombreuses études soulignent la dichotomie entre le monde de l'oral, propre aux cultures autochtones, et celui de l'écrit, propre aux cultures modernes » (Grigoriou, 2016, p. 64). Ainsi, un enfant autochtone ayant grandi dans sa communauté, où la tradition orale sert à transmettre la culture et les connaissances, aura une conception des modes de communication ainsi que de la manière de lire, de raconter et d'utiliser les histoires, qui sera teintée par ses expériences vécues avec sa communauté (Grigoriou, 2016).

Sur le plan de l'environnement éducatif, les interactions entre les enfants et l'éducatrice/enseignante ou l'éducateur/enseignant influent également sur le développement langagier des enfants (Desmottes et al., 2020). D'abord, le type d'activités réalisées à l'école ou à la garderie a un impact sur la fréquence des interactions langagières entre l'adulte et les enfants, mais aussi sur la qualité du soutien langagier offert aux enfants (Parent et Bouchard, 2020 ; Rowe et Weisleder, 2020). Par exemple, les interactions verbales entre l'adulte et l'enfant sont plus fréquentes et de meilleure qualité dans des activités amorcées par l'initiative de l'enfant que lorsque l'activité provient de l'initiative de l'adulte (Parent et Bouchard, 2020). Ensuite, la présence d'une variété d'écrits et de matériel d'écriture dans l'aménagement physique est positivement associée à l'intérêt des enfants pour la lecture et l'écriture, en plus d'avoir des

effets positifs indirects sur le développement du vocabulaire, des concepts de lettres et de mots, et de la conscience phonologique (Baroody et Diamond, 2016). Enfin, le soutien de l'éducatrice/enseignante ou de l'éducateur/enseignant est déterminant, puisque certaines interventions favorisent particulièrement les interactions verbales, comme poser des questions ouvertes aux enfants, encourager leurs prises d'initiatives langagières, faire le modelage du langage en utilisant un vocabulaire varié, en définissant des mots, en offrant des explications ou en complexifiant la syntaxe des énoncés de l'enfant grâce à la reformulation (Castany-Owhadi et al., 2025 ; Gosselin-Lavoie, 2022 ; Parent et Bouchard, 2020). Certains enfants monolingues ne parlant pas la langue d'enseignement vivent un choc à leur arrivée dans le milieu scolaire ou à la garderie, puisqu'ils ne comprennent soudainement plus ce que les gens disent et ils ne sont pas compris (De Houwer, 2019). Par ailleurs, le rejet de leur langue première dans le milieu éducatif/scolaire par l'éducatrice/enseignante ou l'éducateur/enseignant a des effets négatifs sur le développement langagier de ces enfants. En effet, la non-reconnaissance de la langue parlée dans l'environnement familial peut provoquer une insécurité linguistique chez certains enfants bilingues/plurilingues (Armand et al., 2008), alors que la valorisation de leur langue première peut favoriser leur développement langagier (p. ex., développement de la sémantique et de la conscience linguistique) (Kroll et Bialystok, 2013).

Dans la représentation de notre modèle (voir la Figure 4), nous avons placé l'enfant dans un environnement socioculturel avec lequel il est en interaction. Cet environnement socioculturel est le socle du développement du langage. Il réfère au matériel et aux individus présents dans les différents environnements fréquentés par l'enfant, ainsi qu'à la manière dont les adultes et les enfants y interagissent les uns avec les autres, à la maison, dans la communauté et à l'école/la garderie.

Figure 4

Représentation de la place fondamentale de l'environnement socioculturel dans le développement du langage de l'enfant

**Le développement global de l'enfant**

La variation dans le développement langagier des enfants dépend en partie de facteurs socioculturels, mais repose également sur des facteurs internes à l'enfant (Bianco, 2015 ; Écalte et Magnan, 2021 ; Hutton et al., 2021 ; Salazar Orvig, 2019). Parmi eux se trouvent « son bagage génétique³, le développement plus ou moins optimal de son cerveau, sa motivation personnelle à entrer en communication ou ses autres capacités cognitives » (Dionne et Plourde, 2021, p. 48). Il existerait d'ailleurs des liens entre le niveau de connaissances et d'habiletés relatives aux différents domaines du développement global

de l'enfant (développement psychomoteur, socioémotionnel et cognitif) et celui du développement langagier (Barré-De Miniac, 2015 ; Bouchard et al., 2019 ; Pereira, 2018).

Le développement psychomoteur

D'abord, concernant le développement psychomoteur, l'apprentissage du langage oral passe par la perception des sons et par leur production (Davialt, 2011 ; Dionne et Plourde, 2021). Dans les premières années de vie de l'enfant, il existe des décalages entre le système perceptif et le système productif (Kail, 2020). Ainsi, l'enfant peut avoir une représentation mentale adéquate d'un mot (perception), mais ne pas arriver à le prononcer adéquatement (production), puisque la capacité à articuler correctement les sons dépend de la maturation neurophysiologique, laquelle « s'achève généralement entre 4 et 6 ans » (Davialt, 2011, p. 68). L'apprentissage de la lecture, pour sa part, requiert des capacités visuoperceptives (p. ex., orientation spatiale, organisation temporelle et perception figure-fond) et l'acquisition

3 Selon Bianco (2015), les facteurs génétiques expliquent seulement de 20 % à 26 % de la variance interindividuelle chez les enfants de 4 à 5 ans, contrairement aux facteurs environnementaux qui expliquent 62 % à 74 % de la variance à cet âge.

d'une technique oculomotrice efficace (mouvement oculaire en saccades) (Pereira, 2018). L'apprentissage de l'écriture inclut, quant à lui, une composante graphomotrice qui implique que l'enfant contrôle le tracé des lettres qu'il produit (le geste graphomoteur) (Labrecque et al., 2013). En effet, l'écriture requiert la mobilisation d'une dimension motrice (articulation des doigts, du poignet, du coude et de l'épaule ; contrôle des mouvements tels que la pression sur le crayon, la direction du tracé, l'accélération et le freinage), ainsi que d'une dimension perceptive (processus de programmation mentale des lettres à produire et du geste associé pour y parvenir) (Labrecque et al., 2013). Il s'avère donc que le développement psychomoteur de l'enfant est interlié à son développement langagier. Par conséquent, des obstacles concernant le développement du langage peuvent se présenter, par exemple, chez les enfants atteints d'un trouble de l'acquisition de la coordination (Albaret et De Castelnaud, 2009) ou d'un trouble de l'audition (Lévy et Zesiger, 2007).

Le développement socioémotionnel

Ensuite, pour ce qui est du développement socioémotionnel⁴ de l'enfant, il semble que ses traits de caractère et ses intérêts intrinsèques d'entrer en communication avec autrui aient un impact sur le développement de son langage. Par exemple, « un enfant sociable et extroverti est plus susceptible de développer précocement son langage, et plus particulièrement son vocabulaire, qu'un enfant introverti et peu intéressé par les rapports sociaux » (Davialt, 2011, p. 171). Des facteurs conatifs personnels peuvent également orienter ses

conduites, notamment « certaines dispositions psychologiques (p. ex., tendance à l'anxiété), les représentations que l'apprenant se fait de lui à l'école (p. ex., se percevoir capable ou non de réussir), et les intérêts et la motivation pour le travail scolaire » (Laplane, 2011, p. 140). Par ailleurs, des obstacles au développement du langage peuvent se présenter, par exemple, chez les enfants atteints d'anxiété sociale (De Becker, 2012) ou de troubles comportementaux ou émotionnels (Carpentier et Desbiens, 2021).

Le rapport que l'enfant établira avec le langage oral et écrit affectera également son développement langagier. L'enfant établira son rapport à l'oral lors de ses différentes prises de parole et de l'écoute d'autrui. Ce rapport revêt entre autres une dimension affective (Colognesi et al., 2023). En effet, la prise de parole et l'écoute suscitent des émotions chez l'enfant, lesquelles affectent sa production orale (Maitre de Pembroke, 2013). Lors de ses échanges à l'oral, l'enfant doit apprendre à faire preuve de régulation émotionnelle, d'un côté, dans la gestion du corps (le non-verbal) et du paraverbal (Dumais, 2014), et d'un autre côté, dans la gestion de l'inconfort, du stress ou de la panique qui peuvent survenir dans certaines situations de communication (Colognesi et al., 2023). Le rapport à l'oral englobe également une dimension sociale, puisque « le langage peut avoir la valeur d'un marqueur identitaire lié à une communauté d'appartenance » (Colognesi et al., 2023, p. 136). Par ailleurs, la prise de parole implique un certain dévoilement de soi (ses idées, ses valeurs, ses sentiments, son accent, sa langue, etc.) et une interprétation des propos de l'autre réalisée avec ses propres filtres identitaires. Cela amène ainsi l'enfant à développer progressivement son identité de locuteur et à s'adapter aux différentes situations de communication (p. ex., adapter son registre de langue, son débit ou son intonation en fonction de ses interlocuteurs) (Colognesi et al., 2023).

L'enfant établira également un rapport à l'écrit lors des différentes expériences vécues en relation avec la lecture et l'écriture (p. ex., lecture partagée, tentatives d'écriture, échanges au sujet des écrits dans son environnement). Ce rapport revêt lui aussi une dimension affective qui concerne l'intérêt et les sentiments éprouvés par l'enfant à l'égard de la lecture et de

4 À l'instar de Bouchard (2019), nous avons choisi de combiner le développement social et émotionnel (aussi appelé développement affectif). Ce choix repose sur leur interdépendance. En effet, ce sont les relations sociales que l'enfant tisse avec les gens qu'il rencontre qui contribuent à la construction de son identité en tant que « personne unique ». Par ailleurs, c'est également la sécurité affective développée grâce à ses figures d'attachement qui favorisera ou non la création de nouvelles relations, de même que l'expression de ses émotions de manière socialement acceptable (Bouchard, 2019).

l'écriture, ainsi que l'énergie qu'il consacrerait à ces activités (Barré-De Miniac, 2015 ; Lamb et al., 2017). Par ailleurs, il semble que les enfants qui construisent tardivement leur rapport à l'écrit (à l'entrée à l'éducation préscolaire plutôt qu'à la maison) développent un rapport qui « inclut des éléments négatifs forts (stress, difficultés scripturales, conceptions *paralysantes*). [...] L'écriture n'est pas, pour eux, un objet servant leur construction identitaire ou sociale » (Fialip-Baratte, 2007, p. 285). Le rapport à l'écrit englobe également une dimension sociale, puisque l'enfant développe son identité de scripteur d'abord en observant son entourage faire usage de la lecture et de l'écriture, puis en ramenant ces usages à lui-même (Fialip-Baratte, 2007). L'enfant découvre ainsi que l'écriture permet d'entrer en relation avec les autres et il apprend à écrire « en s'adressant à différents types de destinataires » et à « prendre en compte le destinataire » (Lamb et al., 2017, p. 80). Les conceptions qu'a l'enfant de l'oral et de l'écrit, les contextes sociaux dans lesquels l'enfant utilise l'oral ou l'écrit et les perceptions qu'il a de lui-même en tant que locuteur, lecteur ou scripteur affectent ainsi son développement langagier.

Le développement cognitif

Enfin, concernant le développement cognitif, des psychologues tels que Piaget (1970) et Vygotski (1934/2019) ont décrit les liens entre le développement du langage et celui de la pensée. Sans entrer dans les fondements théoriques, soulignons néanmoins qu'il y a un consensus sur le fait que différentes habiletés cognitives sont nécessaires au développement du langage oral, du langage écrit et de la conscience linguistique. En effet, la compréhension orale et écrite nécessite que l'enfant mobilise différentes habiletés cognitives, comme la mémoire (Barré-De Miniac, 2015 ; Laplante, 2011 ; Pereira, 2018), l'attention (Bialystok, 2001 ; Dionne et Plourde, 2021 ; Pereira, 2018), la dénomination (Pereira, 2018), le raisonnement (Barré-De Miniac, 2015 ; Kail, 2020), ainsi que des connaissances langagières (Barré-De Miniac, 2015 ; Dionne et Plourde, 2021 ; Écalles et Magnan, 2021 ; Laplante, 2011) et des connaissances générales sur le monde (Barré-De Miniac, 2015 ; Laplante, 2011 ; Pereira,

2018). L'expression à l'oral ou à l'écrit de ses connaissances permet par ailleurs à l'enfant de les organiser, de les réorganiser, de les mobiliser et d'en construire de nouvelles (Barré-De Miniac, 2015). Concernant la conscience linguistique, celle-ci est étroitement liée au développement cognitif dans la mesure où elle nécessite une prise de conscience de la part de l'enfant et le contrôle intentionnel de différents aspects du langage (Demont et Gombert, 2004), lesquels sont possibles grâce au mécanisme de l'attention qui est « une fonction générale impliquée dans tous les processus cognitifs » (Bialystok, 2001, p. 127). Ainsi, les différentes habiletés cognitives, notamment les fonctions exécutives que développe l'enfant avant et pendant l'âge préscolaire, favoriseraient son développement langagier (Dionne et Plourde, 2021 ; Écalles et Magnan, 2021 ; Pereira, 2018), tandis qu'un trouble de l'attention (Ouellet, 2010) ou une atteinte à la mémoire (Maillart, 2018), entre autres, pourrait y nuire.

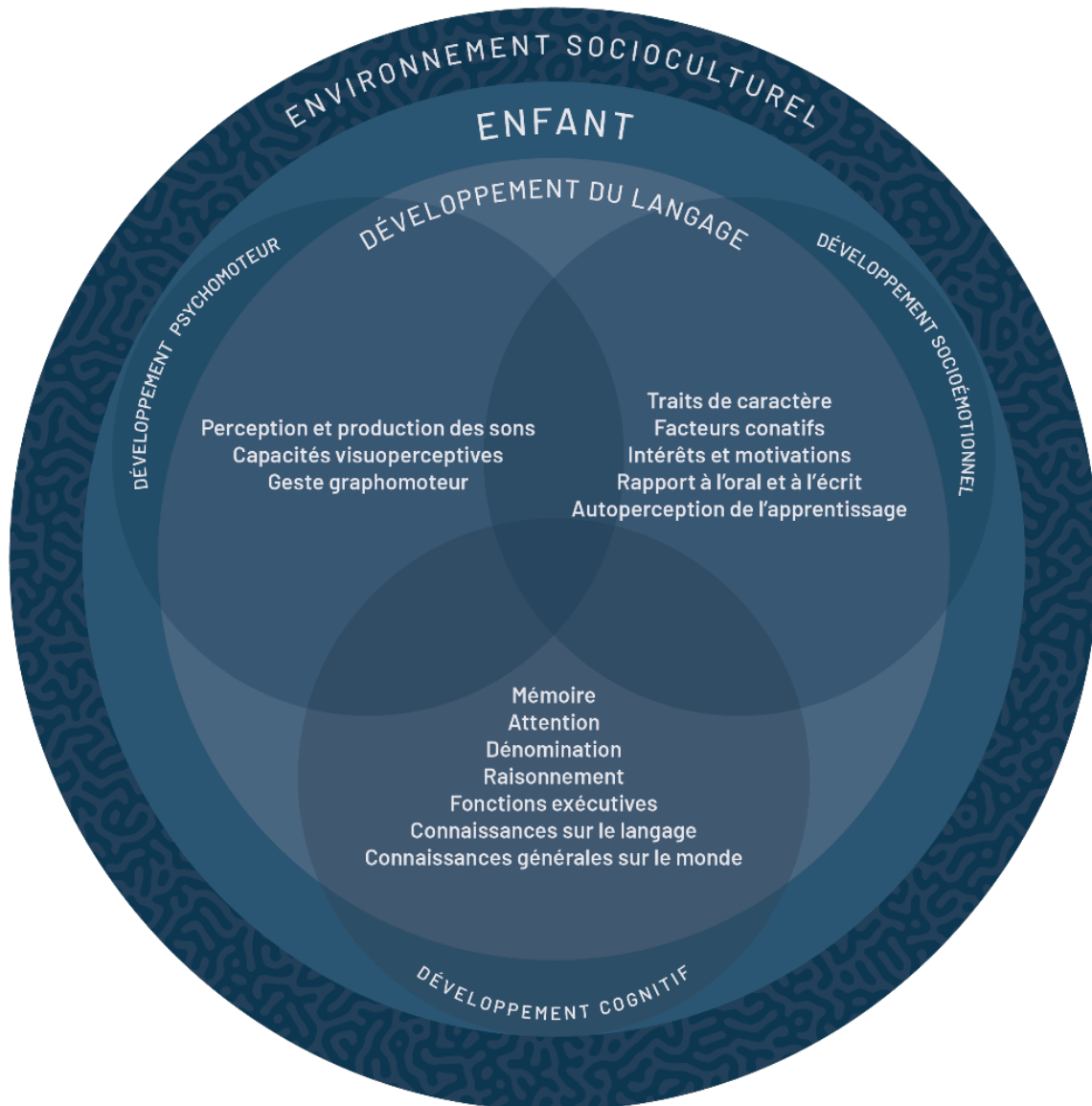
L'interdépendance des domaines dans le développement de l'enfant

Pour conclure, Dionne et Plourde (2021) soutiennent que « chaque enfant est différent et que l'enfant "moyen" n'existe pas. Sur le plan individuel, il faut donc considérer chaque enfant de façon unique pour comprendre ce qui peut expliquer son rythme de développement » (p. 49). Dans une perspective d'accueil de la diversité, il importe donc de reconnaître les besoins éducatifs particuliers que pourraient éprouver certains enfants et d'éviter la stigmatisation ou la sous-estimation de leurs capacités (Noël et Ogay, 2017).

Dans la représentation de notre modèle (Figure 5), le cercle représentant l'enfant réfère donc à son bagage génétique, ses intérêts, ses motivations et son niveau personnel de développement sur les plans psychomoteur, socioémotionnel, cognitif et langagier. À l'intérieur du cercle représentant l'enfant, nous avons ainsi intégré les domaines développementaux qui sont interconnectés les uns aux autres, tout en étant liés au développement du langage, lequel se situe au centre du modèle.

Figure 5

Représentation de l'interdépendance entre le développement du langage de l'enfant, les autres domaines de son développement global et l'environnement socioculturel



Les trois volets du développement du langage

L'approche intégrale du développement du langage s'éloigne d'une vision dichotomique du langage oral et du langage écrit. En effet, l'oral et l'écrit sont plutôt différentes « formes d'actualisation de la langue », soit la forme phonique et la forme graphique (Gadet et

Guérin, 2008, p. 22). Sénéchal et Whissell (2016) indiquaient d'ailleurs que « les habiletés langagières des enfants à l'oral et à l'écrit sont si interconnectées qu'elles pourraient être envisagées comme relevant d'une seule et même compétence » (p. 17), soit la « compétence à recevoir et produire des discours » (Halté, 2005, cité dans Delcambre, 2011, p. 14). C'est la situation de communication

qui amène l'usage d'une forme ou l'autre du langage (Gadet et Guérin, 2008). Le langage oral et le langage écrit constituent ainsi deux volets du développement du langage.

Le volet « langage oral »

Nombre d'auteur[e]s présentent le développement du langage oral selon une certaine chronologie, c'est-à-dire en abordant les connaissances et les habiletés que l'enfant mobilise au fur et à mesure qu'il grandit et se développe (p. ex., Dionne et Plourde, 2021 ; Florin, 2016, 2020 ; Kail, 2020). Ces écrits présentent une chronologie similaire concernant l'apparition des connaissances et des habiletés liées au langage oral : 1) perception et production des sons, 2) lexique, 3) syntaxe, et 4) pragmatique. Bien qu'il existe une progression typique chez l'enfant de 0 à 7 ans, il importe de souligner que « tous les aspects du langage se développent en parallèle ou en interaction » (Florin, 2020, p. 9). En effet, comme l'explique Kail (2020), l'acquisition du langage n'est pas linéaire (des sons aux mots, des mots aux énoncés, des énoncés aux discours). Au contraire, le processus d'acquisition repose sur « l'existence d'interactions entre ces niveaux acquis en parallèle. Le jeune enfant commence à raconter de toutes petites histoires alors qu'il ne dispose que d'un vocabulaire restreint, d'une syntaxe rudimentaire et que son répertoire phonologique est encore en construction » (Kail, 2020, p. 79). Ainsi, l'enfant commence son apprentissage de plusieurs connaissances et habiletés relatives au langage oral dès ses premiers instants de vie, et poursuivra cet apprentissage tout au long de sa vie.

Le volet « langage écrit »

Le développement du langage écrit à l'âge préscolaire est, quant à lui, abordé sous le concept « d'émergence de l'écrit », lequel est défini comme un processus culturel par lequel l'enfant développe progressivement et sans enseignement formel un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes en lien avec la lecture et l'écriture (Gee, 2012 ; Giasson, 2011 ; Teale et Sulzby, 1986). En effet, plongé dans une société où l'écrit est omniprésent, le jeune enfant observe, explore, expérimente, interagit et découvre

progressivement le langage écrit (Neumann et al., 2012 ; Teale et Sulzby, 1986). Ses observations et ses interactions sociales autour de l'écrit l'amènent à avoir certaines préoccupations pour les différents aspects de la langue écrite dans ses tentatives d'écriture (préoccupations visuographiques, sémiotiques et lexicales, phonographiques et relatives à la norme orthographique) (Montésinos-Gelet, 2007). Alors que le langage oral se développe principalement dans des situations de dialogues lors desquelles l'enfant « négocie » avec son interlocuteur[-trice] « de manière à rendre l'interaction communicative efficace » (Bruner, 1987, p. 34), le langage écrit est généralement décontextualisé, c'est-à-dire qu'il ne se déroule pas dans l'« ici » et le « maintenant », puisqu'il y a un délai dans la transmission (distance dans le temps et dans l'espace) entre les personnes émettrices et réceptrices (Daviault, 2011 ; David et Fraquet, 2012). Au fil de ses expériences, l'enfant peut être amené à vivre diverses situations de communication qui seront plus ou moins contextualisées et qui pourront l'amener à développer sa capacité à se représenter le destinataire de son message et à tenir compte du fait qu'il ne partage pas un même cadre spatiotemporel. L'apprentissage du langage écrit nécessite ainsi un plus haut niveau d'abstraction que le langage oral et exige de l'enfant de parvenir à faire consciemment ce qu'il arrive à faire plutôt inconsciemment à l'oral (Gombert, 1991 ; Gombert et Colé, 2004), c'est-à-dire que « dans le langage écrit, il doit prendre conscience du processus même de l'expression de sa pensée par des mots » (Vygotsky, 1933/2011, p. 154).

Le volet « conscience linguistique »

Il s'avère ainsi qu'une attitude analytique envers le langage est requise par l'enfant afin de lui permettre d'établir des connexions entre le langage oral et le langage écrit (Demont et Gombert, 2007). Il doit par conséquent développer et mettre en œuvre « plusieurs processus cognitifs de prise de conscience et de contrôle intentionnel des différents aspects du langage, processus cognitif conscient désigné sous le terme de conscience linguistique » (Demont et Gombert, 2007, p. 48). Il s'agit du troisième volet du langage.

Plusieurs manifestations implicites de cette conscience linguistique apparaissent chez le jeune enfant (Brédart et Rondal, 1982 ; Pinto et El Euch, 2015), par exemple, lorsqu'il procède spontanément à des autocorrections dans son discours (Pinto et El Euch, 2015). Ces verbalisations témoignent d'une prise de recul par l'enfant sur sa prise de parole (p. ex., au sujet de sa démarche, de ses choix, de ses difficultés) et reflètent la conscience discursive de l'enfant. La conscience scripturale de l'enfant peut aussi se manifester par ses verbalisations au sujet de la façon dont il oriente ses actions en lien avec l'écriture (Colognesi et al., 2023).

Les connaissances sur le langage de l'enfant sont d'abord construites implicitement et naturellement grâce à ses observations et à son contact récurrent avec le langage (Brédart et Rondal, 1982 ; Pereira, 2018). Elles constituent, selon Brédart et Rondal (1982), « le fondement même de la démarche de construction du langage » (p. 128). Ces connaissances implicites (inconscientes) se manifestent par les automatismes et les habiletés dites épilinguistiques de l'enfant (Gombert, 2018). Puis, grâce au contact de l'enfant avec le langage écrit, ainsi qu'aux échanges formels au sujet de la lecture et de l'écriture, l'enfant prendra un « *recul conscient* sur le fonctionnement de la langue » (Gombert, 2018, par. 23). Ainsi, il fera l'acquisition de connaissances explicites sur le langage, laquelle sera nourrie par les connaissances implicites préalablement acquises (Frenckel, 2021 ; Gombert, 2018). L'enfant pourra alors mobiliser ces connaissances explicites qui se manifesteront par des habiletés dites métalinguistiques (Gombert, 2018). La conscience linguistique évolue donc de connaissances implicites vers des connaissances explicites, et d'habiletés épilinguistiques vers des habiletés métalinguistiques (Demont et Gombert, 2007 ; Gombert, 2018). À ce jour, il n'existe pas de consensus sur « la question de l'âge d'apparition des premières conduites dignes d'être dénommées "métalinguistiques" [puisqu'] moins exigeant sera le critère linguistique que l'on adoptera comme indicateur d'un niveau-seuil, plus bas, évidemment, sera l'âge d'accès correspondant » (Pinto et El Euch, 2015, p. 7). C'est donc pour intégrer les habiletés tant

épilinguistiques que métalinguistiques que nous avons choisi d'utiliser le terme « conscience linguistique » dans notre modèle.

La dynamique du développement des trois volets

L'enfant amorce donc l'apprentissage du langage dès son plus jeune âge et construit progressivement ses connaissances ainsi que ses habiletés sur le langage oral et sur le langage écrit, lesquelles évoluent en fonction de ses expériences vécues dans son environnement socioculturel. Autrement dit, les connaissances et les habiletés acquises

ne se conforment pas à des normes linguistiques à priori imposées ; elles relèvent des multiples interactions langagières construites en situation d'apprentissage médiée, des interactions qui permettent d'approcher les formes conventionnelles de la langue sur les deux versants de l'oral et de l'écrit. (David et Fraquet, 2012, p. 4)

Il n'en demeure pas moins que les enfants amorcent le développement du langage oral avant celui du langage écrit, et que le langage oral, plus particulièrement les habiletés liées au vocabulaire et à la conscience phonologique, joue un rôle déterminant dans le développement initial et ultérieur du langage écrit (Dickinson et al., 2003). Dans la représentation de notre modèle (Figure 6), il est donc possible de voir que le cercle représentant le volet oral du langage est à la base et que le volet écrit du langage s'y superpose. Le cercle représentant le développement du langage écrit est également intégré dans celui du développement du langage oral, puisque ces développements sont concomitants : les connaissances et les habiletés de l'enfant en lien avec le langage oral alimentent les connaissances et les habiletés de l'enfant en lien avec le langage écrit, et vice-versa.

Par ailleurs, l'enfant porte progressivement un regard de plus en plus analytique sur le langage oral et écrit, et arrive à exercer un contrôle de plus en plus conscient sur sa propre activité langagière. Dans la représentation de notre modèle (Figure 6), nous avons ainsi ajouté

un ovale représentant le troisième volet du langage, soit le développement de la conscience linguistique. Celui-ci s'amorce tôt dans la vie de l'enfant et se développe en concomitance avec le développement du langage oral et du langage écrit. C'est pourquoi, dans la Figure 6, l'ovale représentant la conscience linguistique se superpose aux cercles représentant le langage oral et le langage écrit. De plus, nous avons placé une flèche pour indiquer la progression du développement de la conscience

linguistique (des connaissances implicites vers l'acquisition de connaissances explicites ; des habiletés épilinguistiques vers la mise en œuvre d'habiletés métalinguistiques). Pour comprendre la dynamique à la fois séquentielle et concomitante du développement des trois volets du langage, la représentation de notre modèle doit ainsi être lue de son cercle extérieur vers son cercle intérieur.

Figure 6

Représentation de l'interdépendance entre les trois volets du langage et de la dynamique à la fois concomitante et séquentielle de leur développement



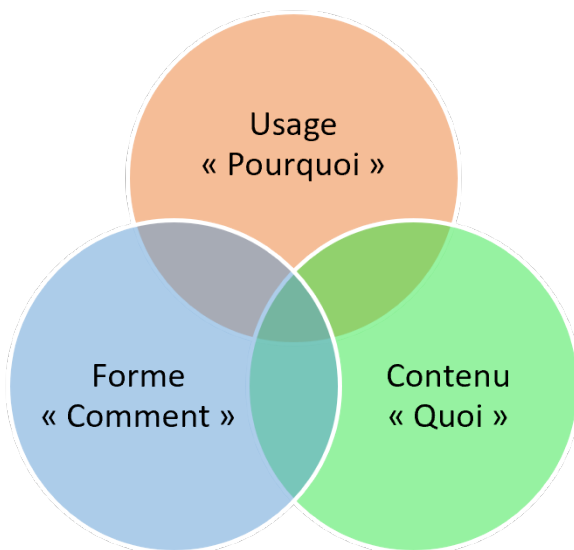
Les connaissances et habiletés langagières en développement à l'âge préscolaire

Le développement du langage intègre plusieurs connaissances et habiletés que l'enfant s'approprie progressivement. Celles-ci peuvent être regroupées sous trois composantes, soit la forme, le contenu et l'usage du langage (Perrone-Bertolotti et Gillet Perret, 2020).

Il s'avère que cette organisation a d'abord été proposée en anglais par Bloom et Lahey (1978), reprise par Bloom (1980), puis traduite en français par Perrone-Bertolotti et Gillet Perret (2020). Cette organisation sous forme de diagramme de Venn (Figure 7) permet d'illustrer l'interdépendance entre ces trois composantes du langage et les interactions qui existent entre elles. Elles sont au même niveau, puisqu'aucune n'est plus ou moins importante que l'autre (Bloom, 1980). Nous avons donc pris appui sur cette organisation pour élaborer notre modèle. Dans celui-ci, nous nous limitons aux connaissances et habiletés concernant les enfants âgés de 3 à 7 ans et recensées dans les écrits portant sur la langue française.

Figure 7

L'interaction entre le contenu, la forme et l'usage



Note. Tirée de Perrone-Bertolotti et Gillet Perret (2020, p. 83).

Les connaissances et habiletés intégrées à la forme du langage

La forme du langage porte sur « comment » nous communiquons et réfère au code. Dans le langage oral, ce code renvoie au système phonologique (les sons de la langue et le paraverbal), au système morphologique (la forme des mots) et au système syntaxique (la structure de l'énoncé) (Dumais, 2014 ; Bloom, 1980). Dans le langage écrit, il renvoie au code graphique qui inclut un versant graphique (les graphèmes), un versant phonologique (les phonogrammes) et un versant sémantique (les morphogrammes) (Montésinos-Gelet, 2022b). La forme du langage intègre également les connaissances que l'enfant construit au sujet de comment fonctionne le langage oral (sa conception de ce qu'est un énoncé), mais également le langage écrit (sa conception de ce que sont les lettres et de ce qu'est une phrase) (Giasson, 2011 ; Montésinos-Gelet, 2007). Progressivement, l'enfant découvrira les conventions de l'écrit ainsi que le principe alphabétique (Montésinos-Gelet, 2007). La forme du langage intègre donc les habiletés et les connaissances paraverbales, phonologiques, syntaxiques, morphologiques, ainsi que les conceptions de l'enfant au sujet des lettres, de l'énoncé et de la phrase, de même que les connaissances sur les conventions de l'écrit et la compréhension du principe alphabétique.

Les connaissances et habiletés intégrées au contenu du langage

Le contenu du langage porte sur ce qui est communiqué, le « quoi » (Bloom, 1980 ; Perrone-Bertolotti et Gillet Perret, 2020). Dans le langage oral comme dans le langage écrit, il renvoie au développement du concept du mot, lequel implique une mise en relation entre un référent (un élément du réel auquel nous faisons référence), un signifié (la représentation mentale que nous avons de cet élément du réel) et un signifiant (le mot prononcé à l'oral ou représenté à l'écrit) (Montésinos-Gelet, 2022b). Le contenu du langage intègre ainsi le vocabulaire de l'enfant (compréhension et production des mots) et le sens qu'il donne aux mots (sémantique) (Bloom, 1980 ; Sylvestre et Bouchard, 2019). Par ailleurs,

dans sa découverte du langage écrit, l'enfant s'intéresse très tôt aux « marques graphiques elles-mêmes, en commençant à les associer à des significations, mais sans les mettre en relation avec la chaîne sonore » (Besse et l'ACLE, 2000, p. 31). Ainsi, l'enfant parvient à la reconnaissance logographique de certains mots en se fiant à « des indices reliés aux lettres : la lettre initiale, le nombre de lettres, la silhouette du mot avec ses hampes et ses jambages » (Montésinos-Gelet, 2007, p. 44). Le contenu du langage intègre donc le vocabulaire, le concept de mot, la sémantique et la reconnaissance logographique.

Les connaissances et habiletés intégrées à l'usage du langage

L'usage du langage porte sur « pourquoi » nous communiquons et renvoie aux habiletés pragmatiques qui permettent d'établir une conversation de manière appropriée (Perrone-Bertolotti et Gillet Perret, 2020), notamment en adaptant son propos en fonction de la perspective et des connaissances de son interlocuteur[-trice]/destinataire, en mobilisant différents actes de parole, en exemplifiant ou en reformulant son propos, en appliquant des règles de politesse, en adaptant son registre de langue, en gérant les tours de parole et en tenant compte du contexte de la situation de communication (Dumais, 2014). L'usage du langage intègre également la découverte et la mise en œuvre de différentes conduites discursives et séquences textuelles⁵ par lesquelles l'enfant structurera son propos pour mieux atteindre son intention de communication. Les différentes fonctions du

langage oral⁶ et du langage écrit⁷ font également partie des connaissances et habiletés relatives à l'usage du langage que l'enfant découvrira progressivement par ses observations et ses interactions sociales (Bloom, 1980 ; Charron et Dupin de Saint-André, 2022). Le contenu du langage intègre donc la pragmatique, les conduites discursives, les séquences textuelles ainsi que les fonctions du langage oral et du langage écrit.

Les liens entre les volets et les composantes du langage

Dans la représentation de notre modèle (Figure 8), il est possible de voir que les trois pétales représentant chaque composante du langage chevauchent à la fois le volet « oral », le volet « écrit » et le volet « conscience linguistique », puisque les connaissances et les habiletés langagières recensées concernent non seulement le langage oral et le langage écrit, mais aussi la conscience linguistique. En effet, dès l'âge préscolaire se manifestent la conscience phonologique, la conscience syntaxique, la conscience morphologique, la conscience sémantique, la conscience lexicale, la conscience pragmatique et la conscience discursive (Besse et al., 2010 ; Brédart et Rondal, 1982 ; Daviault, 2011 ; Demont et Gombert, 2007 ; Écalte et Magnan, 2021 ; Gombert, 1988 ; Gombert et Colé, 2004 ; Pinto et El Euch, 2015). Nous tenons à rappeler que certaines connaissances ne se manifestent que de manière implicite et que certaines habiletés sont encore épilinguistiques à l'âge préscolaire.

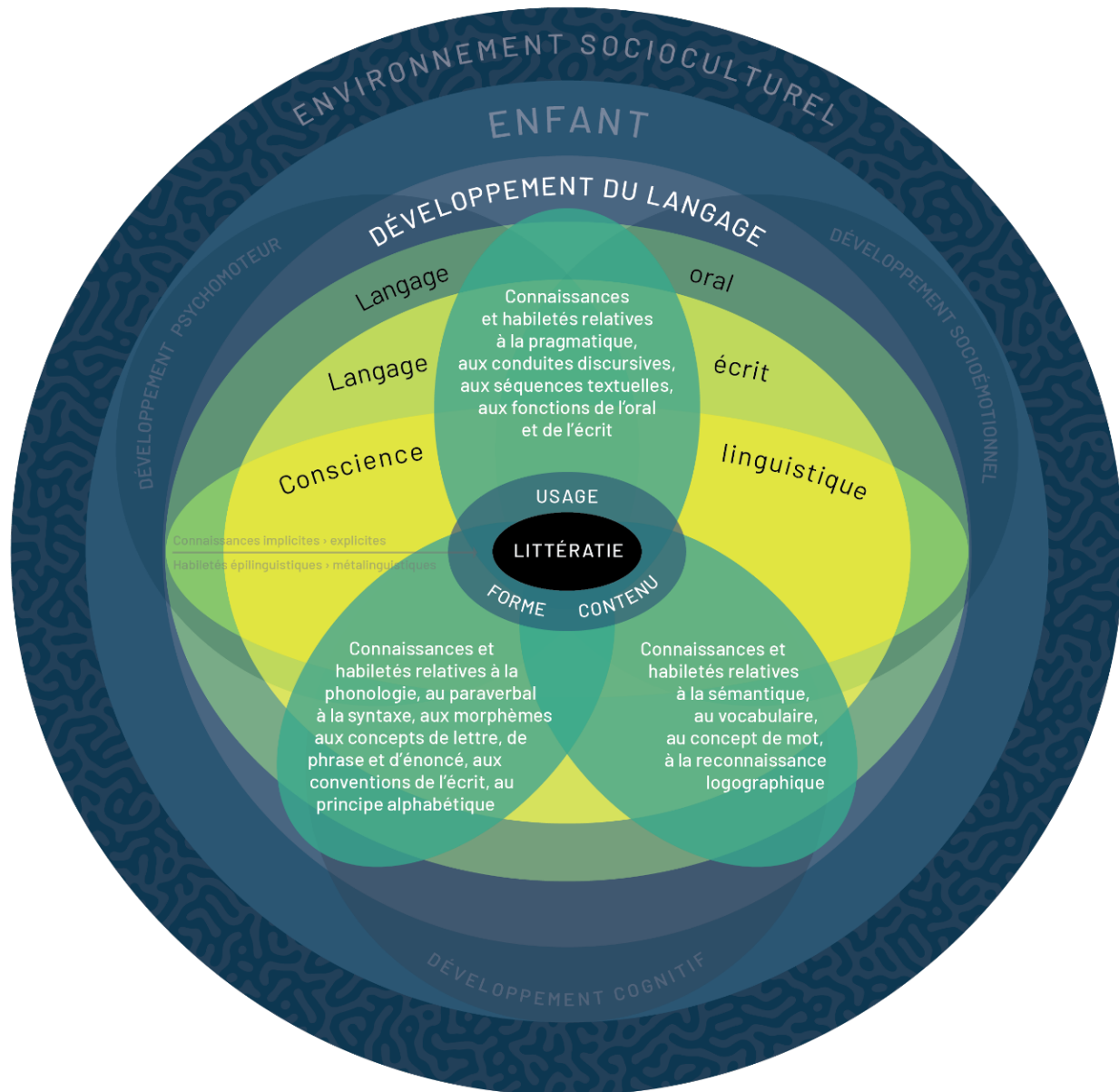
5 Au moins six conduites discursives et sept séquences textuelles ont été répertoriées par les chercheurs : conduite/séquence narrative ; conduite/séquence descriptive, conduite/séquence explicative, conduite/séquence argumentative, conduite/séquence justificative, conduite/séquence prescriptive ou injonctive, séquence dialogale (Adam, 2005 ; Chartrand, 2013 ; Dumais et Soucy, 2022 ; Le Cunff et Jourdain, 1999).

6 Selon Florin (2016), il existe sept fonctions du langage oral : instrumentale, régulatrice, personnelle, interpersonnelle, heuristique, imaginative et informative.

7 Selon Montésinos-Gelet (2022a), il existe huit fonctions du langage écrit : injonctive, régulatrice, communicative, de politesse, heuristique, imaginative et esthétique, informative et d'attestation.

Figure 8

Représentation des connaissances et des habiletés langagières liées aux trois composantes du langage



La littératie au cœur de notre modèle

Au cœur de notre modèle se retrouve l'objectif poursuivi par le développement langagier, soit d'amener l'enfant à recourir aux langages oral et écrit en tant qu'outils lui permettant « d'avoir accès au monde extérieur, d'interagir, de communiquer, d'apprendre et de socialiser » (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009, cité dans Lafontaine et Pharand, 2015, p. 2). En effet,

l'acquisition de toutes ces connaissances et la maîtrise de ces différentes habiletés ont pour but de permettre à l'enfant de prendre une part active dans son environnement socioculturel. Ainsi, le développement du langage culmine par la capacité de l'enfant à recevoir le langage (écouter, voir, comprendre, lire) et à le produire (penser, parler, écrire, communiquer) pour atteindre un but et développer ses connaissances dans tous les environnements socioculturels (à la maison, à l'école et dans sa communauté)

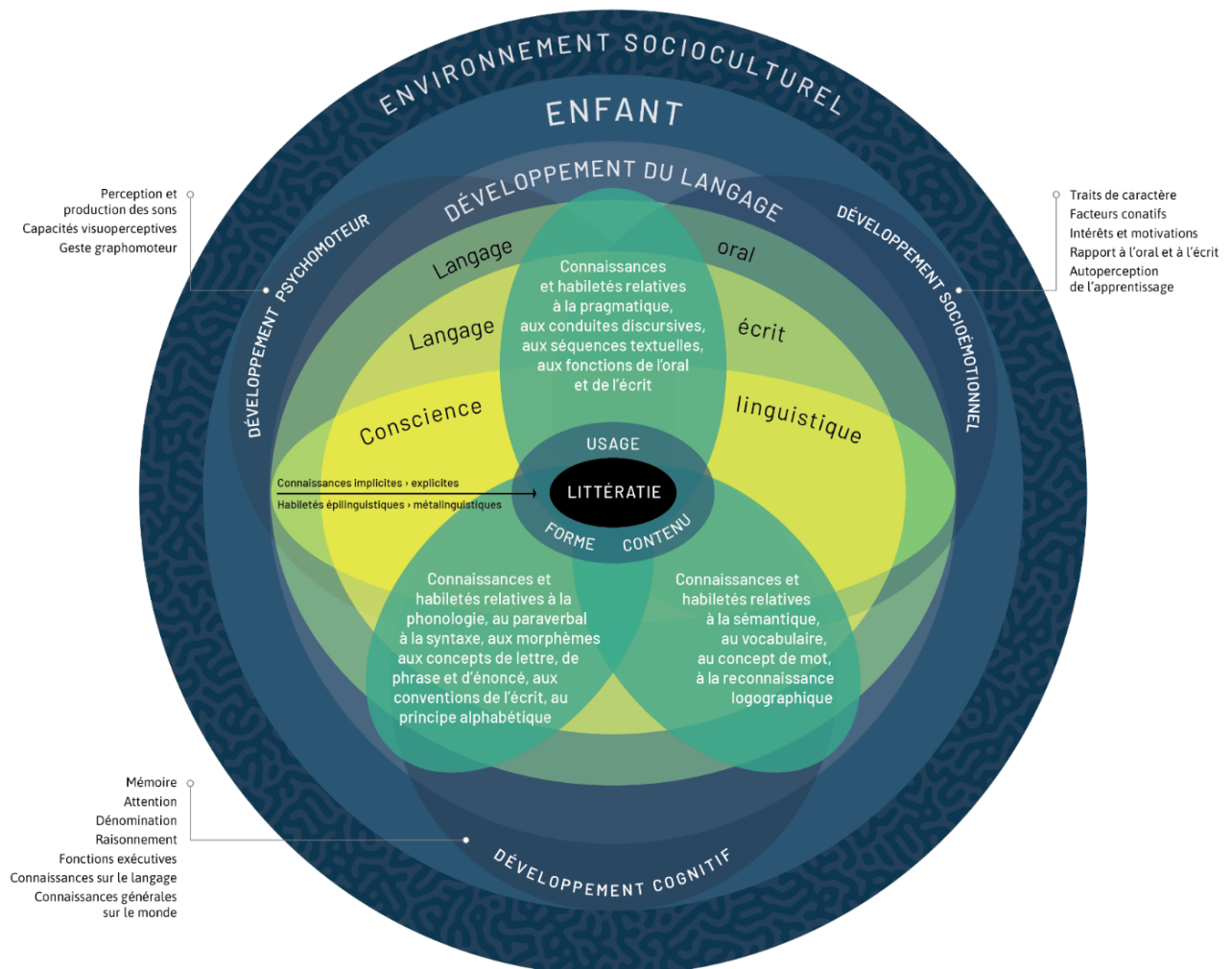
(Lafontaine et Pharand, 2015). Cette capacité renvoie au concept de littératie tel que défini par le Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie : « capacité à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer à la société dans différents contextes » (Lacelle et al., 2016, s. p.).

La littératie se retrouve ainsi au cœur de notre modèle, puisqu'elle représente une compétence générale qui articule l'ensemble des éléments compris dans le modèle de l'approche intégrale du développement du langage à l'âge préscolaire (3 à 7 ans) que nous avons élaboré. En effet, soulignons d'abord que la notion de littératie est interreliée au contexte socioculturel, puisqu'elle prend en compte

l'influence de l'environnement sur l'école et sur les apprentissages des enfants (Hébert et Lépine, 2013). Ainsi, la littératie prend forme dans des interactions sociales en contexte tant scolaire qu'extrascolaire, et touche simultanément les « sphères personnelle, professionnelle et socioculturelle liées à l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et de la langue orale » (Lafontaine et Pharand, 2015, p. 4). En plaçant la littératie au cœur de la représentation de notre modèle (Figure 9), nous avons voulu mettre en relief que le développement du langage a une finalité personnelle, sociale et contextuelle (participer à l'environnement socioculturel), et non une simple finalité éducative (maîtriser des connaissances et des habiletés comme une fin en soi).

Figure 9

Modèle de l'approche intégrale du développement du langage de l'enfant d'âge préscolaire (3 à 7 ans)



Dans la Figure 10 qui représente le modèle en trois dimensions, il est possible de voir que la littératie traverse tous les éléments du développement du langage pour s'ancrer à l'environnement socioculturel dans lequel se situe l'enfant.

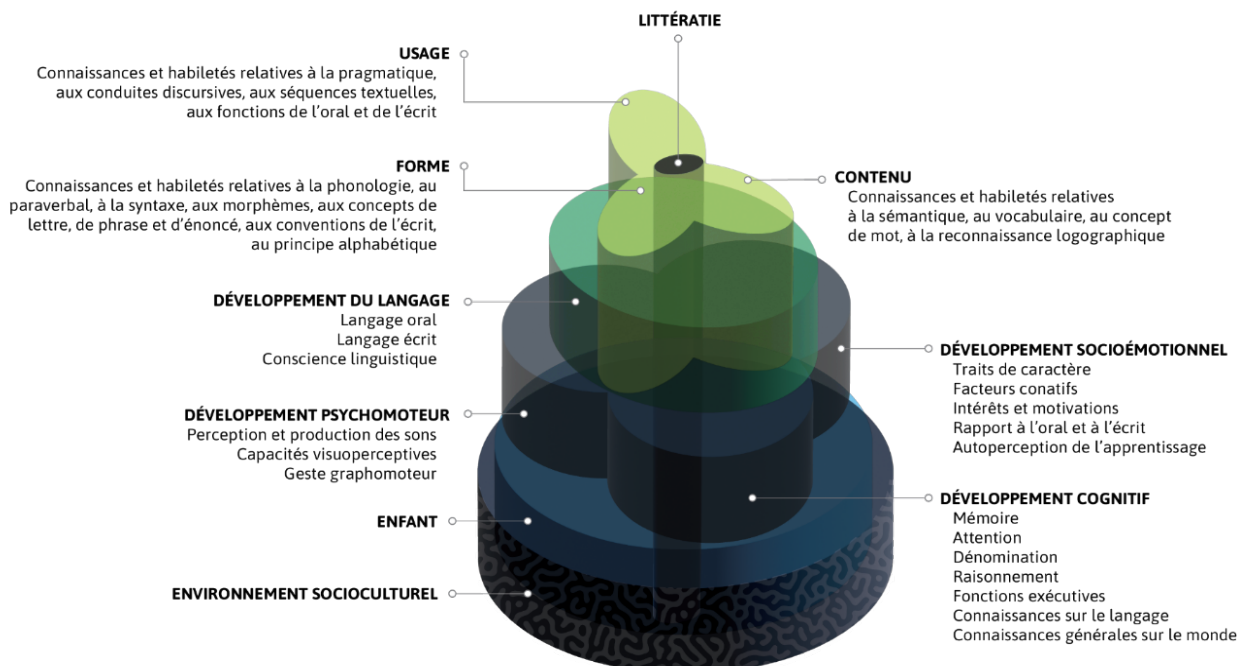
Ensuite, la littératie « touche le développement intégral de la personne dans une visée émancipatrice » (Hébert et Lépine, 2013, p. 39), puisque les habiletés linguistiques et graphiques (autrement dit, le langage oral et le langage écrit) sont au service de pratiques culturelles, sociales, cognitives et techniques (David, 2015 ; Hébert et Lépine, 2013). Ainsi, la littératie est en relation avec le développement cognitif, socioémotionnel et psychomoteur de l'enfant, tel que représenté dans notre modèle. Puis, la littératie repose sur une « interdépendance étroite existant entre l'apprentissage du lire-écrire et parler » (Lafontaine et Hébert, 2010, p. 5) et nécessite ainsi la mobilisation d'un ensemble de connaissances et d'habiletés, comme le soulignent Lafontaine et Pharand (2015) :

La littératie en contexte francophone développe la compréhension et l'analyse de la langue, de l'information, des concepts et des représentations du monde moderne ; elle prend forme sur une multitude de supports (papier, journal, ordinateur, pictogramme, tablette, etc.) ; elle représente une vision multidimensionnelle du « texte » oral ou écrit, de ses usages et des apprentissages qu'il suscite. (p. 3-4)

Enfin, cette notion renvoie à une acquisition croissante de connaissances et d'habiletés qui se déploie tout au long de la vie (Hébert et Lépine, 2013). Ainsi, notre modèle de l'approche intégrale du développement du langage à l'âge préscolaire (3 à 7 ans) n'aborde pas ce développement comme une finalité, mais plutôt comme une amorce qui se poursuivra au-delà de cette période. Dans la représentation de notre modèle (Figures 9 et 10), la littératie se trouve au cœur, puisqu'elle consiste en la capacité de l'enfant à mobiliser l'ensemble des connaissances et des habiletés liées à la forme, au contenu et à l'usage du langage pour s'exprimer, interagir, communiquer et apprendre dans différents contextes socioculturels.

Figure 10

Représentation en trois dimensions du Modèle de l'approche intégrale du développement du langage de l'enfant d'âge préscolaire (3 à 7 ans)



CONCLUSION

De 3 à 7 ans, le développement du langage est déterminant pour la réussite éducative des enfants. Il importe donc que les personnes intervenant auprès d'eux en milieu de garde ou scolaire comprennent les éléments en interaction dans le développement langagier. Ainsi, disposer d'un modèle théorique présentant l'état actuel des connaissances sur le développement du langage à l'âge préscolaire constitue un atout et pourrait contribuer à améliorer la formation initiale et continue de ces personnes.

Le modèle proposé, comme tout modèle, demeure perfectible et présente certaines limites. En effet, le processus d'anasynthèse réalisé se limite au corpus auquel nous avons eu accès avec les mots-clés utilisés et repose sur notre analyse (laquelle dépend de notre compréhension des écrits). Le modèle, tel que nous l'avons élaboré, a donc été représenté en fonction de notre interprétation et a nécessité une part de créativité dans la façon d'illustrer les dynamiques entre les éléments. De plus, la vérification des différents prototypes est limitée par les expertises des spécialistes y ayant pris part. Il serait ainsi intéressant d'étudier l'adéquation de ce modèle à la lumière d'autres perspectives théoriques. Soulignons pour terminer que ce modèle s'adresse au personnel intervenant auprès d'enfants d'âge préscolaire et aux personnes qui les forment (formation initiale et continue) ; il vise à mieux comprendre le développement du langage chez l'enfant afin de mieux le soutenir en prenant en considération les différents éléments qui y sont intégrés. Des recherches empiriques pourraient donc être menées pour étudier les effets de l'utilisation de ce modèle sur le développement du langage chez les enfants d'âge préscolaire et sa compréhension de la part de différents acteurs.

Somme toute, cette recherche contribue à l'avancement des connaissances en proposant un modèle théorique novateur qui : 1) intègre le développement du langage dans un environnement socioculturel ; 2) considère son interdépendance avec les autres domaines du développement global ; 3) présente une dynamique concomitante et séquentielle du développement du langage oral, du langage

écrit et de la conscience linguistique ; 4) intègre les connaissances et les habiletés langagières en lien avec la forme, le contenu et l'usage du langage ; et finalement, 5) place en son cœur le concept de littératie.

RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Armand Colin.
- Ainsley, L. (2006). *Les débuts de l'apprentissage de la lecture chez des enfants identifiés « à risque » et la construction du concept de mot* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/18204>
- Albaret, J.-M. et De Castelneau, P. (2009). Place des troubles de la motricité dans les troubles spécifiques du langage oral. *Développements*, 1(1), 5–13. <https://doi.org/10.3917/devel.001.0005>
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44–64. <https://doi.org/10.7202/018089ar>
- Baroody, A. E. et Diamond, K. E. (2016). Associations among preschool children's classroom literacy environment, interest and engagement in literacy activities, and early reading skills. *Journal of Early Childhood Research*, 14(2), 146–162. <https://doi.org/10.1177/1476718X14529280>
- Barré-De Miniac, C. (2002). La notion de littéracie et les principaux courants de recherche. *La Lettre de l'AIRDF*, 30(1), 27–33. <https://doi.org/10.3406/airdf.2002.1519>
- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Besse, A.-S., Marec-Breton, N. et Demont, É. (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2(2), 167–199. <https://doi.org/10.3917/enf1.102.0167>

- Besse, J.-M. et l'ACLE. (2000). *Regarde comme j'écris ! Écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Magnard.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605963>
- Bianco, M. (2015). L'acquisition du langage et l'apprentissage de l'écrit : un processus continu ? Dans M. Bianco (dir.), *Du langage oral à la compréhension de l'écrit* (p. 59–99). Presses universitaires de Grenoble.
- Blaser, C., Saussez, F. et Bouhon, M. (2014). Le développement d'un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation à l'enseignement. Dans M. Morisse et L. Lafortune (dir.), *L'écriture réflexive : objet de recherche et de professionnalisation* (p. 125–142). Presses de l'Université du Québec.
- Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, E. (2015). Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, (3), 51–63. https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettrure3_51.pdf
- Bloom, L. (1980). Language development, language disorders, and learning disabilities : LD³. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 115–133. <http://www.jstor.org/stable/23769970>
- Bloom, L. et Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. John Wiley and Sons.
- Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Cantin, G. et Charron, A. (2009). Introduction. Dans A. Charron, C. Bouchard et G. Cantin (dir.), *Langage et littérature chez l'enfant en service de garde éducatif* (p. 1-7). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Charron, A. et Sylvestre, A. (2019). Des mots pour s'exprimer et entrer dans l'écrit. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 337–372). Presses de l'Université du Québec.
- Brédart, S. et Rondal, J.-A. (1982). *L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques*. Mardaga.
- Bronfenbrenner, U. (2010). Le modèle « Processus-Personne-Contexte-Temps » dans la recherche en psychologie du développement : principes, applications, implications. Dans R. Tessier et G. M. Tarabulsy (dir.), *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant* (p. 9–59). Presses de l'Université du Québec.
- Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz.
- Bustamante, A. S., Hassinger-Das, B., Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. M. (2019). Learning landscapes: Where the science of learning meets architectural design. *Child Development Perspectives*, 13(1), 34–40. <https://doi.org/10.1111/cdep.12309>
- Carpentier, T. et Desbiens, N. (2021). La communication sociale chez les enfants présentant un trouble du comportement : une avenue vers des interventions prometteuses. *Enfance en difficulté*, 8, 47–70. <https://doi.org/10.7202/1075506ar>
- Cartwright, K. B et Duke, N. K. (2019). The DRIVE model of reading : Making the complexity of reading accessible. *The Reading Teacher*, 73(1), 7–15. <https://doi.org/10.1002/trtr.1818>
- Castany-Owhadi, H., Dumais, C., Nolin, R., Soulé, Y. et Desrochers, K. (2025). Gestes professionnels des personnes enseignantes pour soutenir le langage en contexte de jeu de faire semblant à la maternelle. *Caractères*, (69), 58–80. https://www.ablf.be/images/stories/Caracteres/69/Caracteres_69_Art_4.pdf

- Cecil, N. L., Baker, S. et Lozano, A. S. (2017). *Striking a balance: A comprehensive approach to early literacy* (5^e éd.). Routledge.
- Charron, A. et Dupin de Saint-André, M. (2022). L'apprenti lecteur-scripteur. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture – Tome 1. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire* (p. 29–48). Chenelière éducation.
- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. *Correspondance*, 19(1), 8-11. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/relire-le-rapport-parent/enseigner-a-justifier-ses-propos-de-lecole-a-luniversite/>
- Chartrand, S. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(2), 317–343. <https://cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/3044/2332>
- Colas, P., Ruiz, S. et Delteil, F. (2021). Dépistage des troubles du langage oral chez l'enfant et leur classification. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 34(2), 68–77. <https://doi.org/10.1016/j.jpp.2021.02.002>
- Collet, V. (2021). *The language of literacy education*. Brill.
- Colognesi, S., Sénéchal, K., Gagnon, R., Dupont, P., Dumais, C., Deschepper, C. et Coppe, T. (2023). ÉRO : vers une Échelle du Rapport à l'Oral des (futurs) personnes enseignantes. Les fondements d'un construit hypothétique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 126–149. <https://doi.org/10.7202/1108189ar>
- Davault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière éducation.
- David, J. (2015). Literacy-Littéracie-littératie : évolution et destinée d'un concept. *Le français aujourd'hui*, 190(3), 9–22. <https://doi.org/10.3917/lfa.190.0009>
- David, J. et Fraquet, S. (2012). Écritures approchées : quels dispositifs didactiques au préscolaire ? *Forum lecture*, 2. <https://doi.org/10.58098/lffl/2012/2/470>
- De Becker, E. (2012). Le mutisme sélectif chez l'enfant : pistes de compréhension et de traitement. *Psychothérapies*, 32(4), 239–248. <https://doi.org/10.3917/psys.124.0239>
- De Houwer, A. (2019). Développement et évaluation globale du langage chez le jeune enfant plurilingue : le rôle central de l'environnement linguistique. Dans S. Kern (dir.), *Le développement du langage chez le jeune enfant : théorie, clinique, pratique* (p. 175–200). De Boeck supérieur.
- Delcambre, I. (2011). Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire. *Recherches*, (54), 7–15. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/007-015_delcambre.pdf
- Demont, É. et Gombert, J. E. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 245-257. <https://doi.org/10.3917/enf.563.0245>
- Demont, É. et Gombert, J.-É. (2007). Relations entre conscience phonologique et apprentissage de la lecture : peut-on sortir de la relation circulaire ? Dans É. Demont et M. L. Metz-Lutz (dir.), *L'acquisition du langage et ses troubles* (p. 47–79). Solal.
- Desmottes, L., Leroy, S. et Maillart, C. (2020). Comment accompagner les enseignants du préscolaire à améliorer le développement langagier de leurs élèves ? : étude de l'efficacité de différents dispositifs d'implémentation de SOLEM. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 164, 43–55. <https://hdl.handle.net/2268/247028>

- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S. et Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465–481. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.465>
- Dionne, G. et Plourde, V. (2021). Bien parler prépare à bien lire : le rôle du langage oral à l'âge préscolaire dans l'apprentissage de la lecture à l'école. Dans S. Grondin (dir.), *La psychologie au quotidien* (p. 41–65). Presses de l'Université Laval.
- Drainville, R. (2023). Élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique reposant sur la perspective vygotskienne : soutenir l'émergence de l'écrit des enfants à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal ; Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1403>
- Drainville, R. et Dumais, C. (2026). Processus méthodologique de validation d'un modèle théorique de l'approche intégrale du développement du langage chez l'enfant âgé de 3 à 7 ans. *Formation et profession*, 34(1), 1–17. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2026.996>
- Drainville, R., Dumais, C. et Marinova, K. (2020). Apprentissage du langage écrit à l'éducation préscolaire : survol des approches éducatives et des perspectives théoriques de 1920 à 2020. *Revue Internationale de Communication et Socialisation (RICS)*, 7(1-2), 53–74. <https://www.researchgate.net/publication/346006847>
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6815/>
- Dumais, C. (2019). *Projet pilote dans quatre classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, majoritairement composées d'enfants issus de l'immigration, dans une perspective d'intégration linguistique, sociale et scolaire* [rapport de recherche]. Université du Québec à Trois-Rivières. https://www.dropbox.com/sh/kv31t4h0o9p6muo/AABLdLURy8bl3YvWpJiBA_5ja?dl=0
- Dumais, C., Point, M. et Stanké, B. (2025). Des fondements et des opportunités du développement du langage de l'enfant de 4 ans et 5 ans à l'éducation préscolaire. Dans M. Blouin et C. Beaucher (dir.), *L'intervention éducative à l'aune de la diversité et du bien-être* (p. 139–169). Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des besoins de formation continue d'enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec : constats issus de recherches. *Revue Internationale de Communication et de Socialisation*, 7(1-2), 106-127. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_Dumais-et-Soucy-La-maternelle-4-ans-a%CC%80-temps-plein-14-11-2020.pdf
- Dumais, C. et Soucy, E. (2022). Le développement du langage oral à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole : résultats d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088542ar>

- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Écalte, J. et Magnan, A. (2021). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* (3^e éd.). Dunod.
- Fialip-Baratte, M. (2007). *La construction du rapport à l'écrit. L'écriture avant l'écriture*. L'Harmattan.
- Florin, A. (2016). *Le développement du langage* (2^e éd.). Dunod.
- Florin, A. (2020). Acquisition du langage, entrée dans les apprentissages : qu'en dit l'éducation de la petite enfance ? Dans P. Suesser, M.-C. Colombo, M. Bonnefoy et C. Garrigues (dir.), *Parentalité, développement, apprentissages : le dialogue des disciplines autour du jeune enfant* (p. 161–178). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.suess.2020.01.0161>
- Fortin, M. (2020). *Portrait des stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans en milieu défavorisé qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/5750/>
- Fraquet, S. et David, J. (2013). Écrire en maternelle : comment approcher le système écrit? *Repères*, (47), 19–40. <https://doi.org/10.4000/reperes.520>
- Frenckel, J.-J. (2021). De l'épilinguistique au métalinguistique. Traces, marques, formes. Dans L. Dufaye et L. Gournay (dir.), *Épilinguistique, métalinguistique : discussions théoriques et applications didactiques* (p. 125–143). Lambert-Lucas.
- Gadet, F. et Guérin, F. (2008). Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui*, 162(3), 21–27. <https://doi.org/10.3917/lfa.162.0021>
- Gambrell, L. B., Malloy, J. et Mazzoni, S. A. (2011). Evidence-based best practices in comprehensive literacy instruction. Dans L. M. Morrow et L. B. Gambrell (dir.), *Best practices in literacy instruction* (4^e éd., p. 11–36). Guilford Press
- Gee, J. P. (2012). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Routledge.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. De Boeck.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin.
- Gombert, J. É. (1988). La conscience du langage à l'âge préscolaire. *Revue française de pédagogie*, 83, 65–81. <https://doi.org/10.3406/rfp.1988.1454>
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses universitaires de France. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k33635367/f50.item.zoom>
- Gombert, J. É. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères*, (3), 143–156. <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2023>
- Gombert, J.-É. (1993). Metacognition, metalanguage and metapragmatics. *International Journal of Psychology*, 28(5), 571–580. <https://doi.org/10.1080/00207599308246942>
- Gombert, J. É. et Colé, P. (2004). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage. Volume II. Le langage en développement. Au-delà de trois ans* (p. 117–150). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.fayol.2000.02.0117>

- Gombert, J. É. (2018). Niveaux de contrôle cognitif lors des apprentissages linguistiques scolaires. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(1), 1–9. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2727>
- Gosselin-Lavoie, C. (2022). *Effets d'une intervention de lecture partagée d'albums plurilingues sur le développement des habiletés narratives orales en maternelle cinq ans* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/27258>
- Grigoriou, G. (2016). Tradition orale et visions autochtones du monde : la narration orale, une pratique interculturelle d'expression et d'apprentissage partagé. *La Revue de l'AQEFSL*, 32(1), 59–75. <https://doi.org/10.7202/1090211ar>
- Hancock, F. (2008). Emerging literacy. Dans T. Linder (dir.), *Transdisciplinary play-based assessment* (2^e éd., p. 401–433). Paul H. Brookes.
- Hart, B. et Risley, T. R. (2003). The early catastrophe. The 30 million word gap by age 3. *American educator*, 27(1), 4–9. <https://www.aft.org/sites/default/files/media/2014/TheEarlyCatastrophe.pdf>
- Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe*, 16(1), 25–43. <https://doi.org/10.7202/1018176ar>
- Houben, L., Bouchard, C. et Maillart, C. (2024). Connaissances des enseignants quant au développement langagier des enfants de 4 ans. *Éducation & Formation*, (e-321), 102–112. <https://hdl.handle.net/2268/320631>
- Hutton, J. S., DeWitt, T., Hoffman, L., Horowitz-Kraus, T. et Klass, P. (2021). Development of an eco-biodevelopmental model of emergent literacy before kindergarten: A review. *JAMA Pediatrics*. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.6709>
- Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie*, 185(4), 117–161. <https://doi.org/10.4000/rfp.4345>
- Kail, M. (2020). *L'acquisition du langage* (3^e éd.). Presses universitaires de France/Humensis.
- Kroll, J. F. et Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 497–514. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.799170>
- Kuo, L.-j. et Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161–180. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3
- Labrecque, A.-M., Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2013). Quelle place est accordée à la composante graphomotrice de l'écriture dans les classes au début du primaire ? Enquête auprès d'enseignants québécois. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 104–133. <https://doi.org/10.7202/1025765ar>
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A. C. et Laroui, R. (2016). *Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. Définition de la littératie*. CTREQ. <https://www.ctreq.qc.ca/projets/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/>
- Lafontaine, L. et Hébert, M. (2010). *Littératie et inclusion : outils et pratiques pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). La littératie : un concept en évolution. Dans J. Pharand et L. Lafontaine (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. (p. 1-12). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35cgv.5>

- Lamb, V., Plante, I. et Tremblay, O. (2017). Rapport à l'écriture littéraire et pratiques déclarées d'enseignants du primaire en écriture et en lecture littéraires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 72–98. <https://doi.org/10.7202/1053589ar>
- Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. Dans M. J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 139–174). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Le Cunff, C. et Jourdain, P. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Hachette éducation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Lévy, A. et Zesiger, P. (2007). Trouble spécifique du langage avec ou sans difficultés de lecture : le déficit auditif fait-il la différence ? *Rééducation Orthophonique*, 45(230), 47–73. <https://chaortho.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/01/230-les-dysphasies.pdf>
- Louvet-Schmauss, É. (1994). Le rôle du contexte éducatif familial dans l'apprentissage de la lecture-écriture. Étude longitudinale et comparative France-Allemagne. *Association française pour la lecture, actes de lecture*, (47), 54–60. https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL47/AL47P54.pdf
- Maillart, C. (2018). L'apprentissage du langage chez les enfants présentant un trouble développemental du langage (TDL) Dans A. Roy, B. Guillery-Girard, G. Aubin et C. Mayor (dir.), *Neuropsychologie de l'enfant. Approches cliniques, modélisations théoriques et méthodes* (p. 68–81). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.roy.2018.01.0068>
- Maitre de Pembroke, E. (2013). Identifier et analyser le rôle des émotions dans les difficultés de production orale. *Lidil*, (48), 157–169.
- Montésinos-Gelet, I. (2007). Les préoccupations du jeune scripteur et le développement des compétences langagières à l'écrit. Dans A.-M. Dionne et M. J. Berger (dir.), *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle* (p. 35-54). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Montésinos-Gelet, I. (2022a). Les lecteurs et les scripteurs en développement. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), *La lecture et l'écriture – Tome 2. Fondements et pratiques aux 2^e et 3^e cycles du primaire* (p. 3-21). Chenelière Éducation.
- Montésinos-Gelet, I. (2022b). Les processus en jeu en lecture et en écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, A. Charron et M. Dupin de Saint-André (dir.), *La lecture et l'écriture – Tome 1. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire* (p. 3–28). Chenelière éducation.
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M. et Neumann, D. L. (2012). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 231–258. <https://doi.org/10.1177/1468798411417080>
- Neumann, M. M. et Neumann, D. L. (2010). Parental strategies to scaffold emergent writing skills in the pre-school child within the home environment. *Early Years*, 30(1), 79–94. <https://doi.org/10.1080/09575140903196715>
- Noël, I. et Ogay, T. (2017). Penser et gérer la tension entre les valeurs d'égalité et de diversité : point d'appui au développement d'une école plus inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78(2), 211–228. <https://doi.org/10.3917/nras.078.0211>
- Otto, B. (2019). *Literacy development in early childhood: Reflective teaching for birth to age eight* (2^e éd.). Waveland Press.

- Ouellet, E. (2010). *La relation entre le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité et le développement du langage* [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/22333>
- Parent, A.-S. et Bouchard, C. (2020). Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. *Initio*, 8(1), 37–55. <https://hal.science/hal-02955343v2>
- Pereira, D. (2018). *Accès au langage écrit et psychomotricité : effets d'une intervention psychomotrice axée sur les compétences temporelles sur l'apprentissage de la lecture et ses troubles* [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité]. HAL thesis. <https://theses.hal.science/tel-02519587/>
- Perrone-Bertolotti, M. et Gillet Perret, E. (2020). Le langage oral. Dans N. Poirel (dir.), *Neurosciences cognitives développementales* (p. 80–127). De Boeck Supérieur.
- Piaget, J. (1970). *Le langage et la pensée chez l'enfant* (8^e éd.). Delachaux et Niestlé. (Ouvrage original publié en 1923)
- Pinto, M. A. et El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique : théorie, développement et instruments de mesure*. Presses de l'Université Laval.
- Rasinski, T. et Padak, N. (2004). Beyond consensus—beyond balance: Toward a comprehensive literacy curriculum. *Reading & Writing Quarterly*, 20(1), 91–102. <https://doi.org/10.1080/10573560490242813>
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1), 1–11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Rosenblatt, L. M. (1988, janvier). *Writing and reading: The transactional theory* (Rapport technique n° 416). Center for the Study of Reading. <https://blogs.ubc.ca/lled3662017/files/2017/08/Rosenblatt.pdf>
- Rosenblatt, L. M. (1994). The transactional theory of reading and writing. Dans R. B. Ruddell, M. R. Ruddell et H. Singer (dir.), *Theoretical models and processes of reading* (4^e éd., p. 1057–1092). International Reading Association.
- Rowe, G. et Wright, G. (2001). Expert opinions in forecasting: The role of the Delphi technique. Dans J. S. Armstrong (dir.), *Principles of forecasting* (p. 125–144). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-306-47630-3_7
- Rowe, L. M. et Weisleder, A. (2020). Language development in context. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2, 201–223. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-042220-121816>
- Salazar Orvig, A. (2019). Approches théoriques actuelles de l'acquisition du langage. Dans S. Kern (dir.), *Le développement du langage chez le jeune enfant : théorie, clinique, pratique* (p. 13–51). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.kern.2019.01.0013>
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. Dans S. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research* (p. 97–110). Guilford.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L. et Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439–460. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00081-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00081-4)
- Sénéchal, M. et Whissell, J. (2015, 24-26 août). *Des livres et des mots : l'entrée dans l'univers de l'écrit de 4 à 9 ans* [Communication]. Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL), Centre Jouvence, Orford, Québec, Canada.

- Sylvestre, A. et Bouchard, C. (2019). Apprendre à communiquer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (p. 171–207). Presses de l'Université du Québec.
- Sylvestre, A., Bouchard, C., Di Sante, M., Julie, C., Martel-Sauvageau, V. et Leblond, J. (2020). Indicateurs normatifs du développement du langage en français québécois à 36, 42 et 48 mois : résultats du projet ELLAN. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 44(3), 137–150. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/111643>
- Sylvestre, A., MacLeod, A. A. N., Martel-Sauvageau, V., Rezzonico, S. et Trudeau, N. (2023). *Aperçu de la chronologie du développement de la parole et du langage au cours de la période préscolaire*. https://www.projetellan.com/_files/ugd/1f0108_b54c2a225bda40c3bc629db0527298bb.pdf?index=true
- Teale, W. N. et Sulzby, E. (dir.). (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Ablex.
- Van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: Another critical look. Dans A. Van Kleeck, S. A. Stahl et E. B. Bauer (dir.), *On reading books to children: Parents and teachers* (p. 271–320). Routledge.
- Vygotski, L. S. (2019). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934)
- Vygotsky, L. S. (2011). Analyse paidologique du processus pédagogique. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires* (L. Chaiguerova, trad. ; p. 139–169). Université d'État de Mouscou Lomonossov ; Université de Montréal. (Ouvrage original publié en 1933)
- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.2307/1132208>
- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (2002). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research* (p. 11–29). Guilford Press.