



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<https://dx.doi.org/118162/fp.2026.996>, est distribuée sous
licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Roxane **Drainville**
Université du Québec en
Abitibi-Témiscamingue (Canada)

Christian **Dumais**
Université du Québec à Trois-Rivières
(Canada)

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

Methodological process for validating a theoretical model of a comprehensive
approach to language development between 3 and 7 years old

<https://dx.doi.org/118162/fp.2026.996>

Résumé

Le développement du langage (oral et écrit) est un processus complexe impliquant diverses connaissances et habiletés, et reposant sur le développement singulier de l'enfant, ses expériences et son environnement socioculturel. À ce jour, aucun modèle théorique ne présente l'ensemble des composantes en interaction dans ce processus. Ainsi, au moyen de l'anasynthese, nous avons élaboré un modèle de l'approche intégrale du développement du langage de l'enfant âgé de 3 à 7 ans. Cet article présente son évaluation théorique au moyen d'un groupe de discussion. Les résultats offrent des pistes de réflexion concernant l'approche intégrale du développement langagier des enfants d'âge préscolaire.

Mots-clés

Développement langagier, modèle théorique, approche intégrale, âge préscolaire, recherche théorique.

Abstract

Language development (oral and written) is a complex process involving various knowledge and skills, and based on the child's unique development, experiences and sociocultural environment. To date, no theoretical model presents all the components interacting in this process. Thus, by means of anasynthesis, we have developed a model of the comprehensive approach of language development of children aged 3 to 7 years. This article presents its theoretical evaluation by means of a focus group. The results offer avenues for reflection concerning the comprehensive approach to language development of preschool aged children.

Keywords

Language development, theoretical model, comprehensive approach, preschool age, theoretical research.

Problématique

Le développement du langage est un processus complexe et multidimensionnel qui repose non seulement sur les connaissances et les habiletés langagières, mais également sur le développement singulier de chaque enfant, ses expériences personnelles antérieures, son bagage socioculturel et les contextes dans lesquels il se déroule (Compton Lilly et al., 2020; Hutton et al., 2021). Le développement du langage s'inscrit ainsi dans une vision holistique du développement puisque ses composantes sont interreliées (Rohde, 2015). En effet, les apprentissages liés à la compréhension orale, à la production orale, à la lecture et à l'écriture se développent de manière concomitante et interdépendante (Soucy, 2022). De plus, ces apprentissages s'acquièrent en concomitance avec le développement d'habiletés métalinguistiques¹, lesquelles permettent au locuteur « de se distancier de l'usage habituellement communicatif du langage pour focaliser son attention sur ses propriétés linguistiques » (Gombert, 2018, p. 4). De plus, le développement du langage est interrelié à tous les domaines du développement global (domaines psychomoteur, socioémotionnel, langagier et cognitif) (Bouchard et al., 2019). Ainsi, il s'inscrit dans une approche « intégrale » dans la mesure où il intègre non seulement les habiletés langagières, mais aussi des aspects sociaux, affectifs et culturels (Erickson et Koppenhaver, 2020).

Au cours d'une recherche antérieure menée sur le développement du langage écrit des enfants de 3 à 7 ans (Drainville, 2023), nous avons effectué une recension des écrits des modèles de l'émergence de l'écrit publiés entre 2000 et 2020. Bien que ces modèles s'intéressent spécifiquement au développement du langage écrit avant l'enseignement formel au primaire, ceux-ci incluent certaines connaissances et habiletés relatives au langage oral et à la conscience linguistique. L'analyse de contenu des modèles recensés nous a amenés

à constater que plusieurs modèles théoriques ne tiennent pas compte des facteurs environnementaux (p. ex., Scarborough, 2001; Whitehurst et Lonigan, 2002) et du développement singulier des enfants (Hancock, 2008; Scarborough, 2001; et al., 2001; Rohde, 2015; Whitehurst et Lonigan, 2002). Ces aspects sont toutefois pris en compte dans les modèles plus récemment développés (Hutton et al., 2021; Rohde, 2015). En effet, le « *Eco-Biodevelopment Model of Emergent Literacy Before Kindergarten* » (Hutton et al., 2021) se distingue des modèles précédents parce qu'il présente l'effet de l'association de facteurs environnementaux et de facteurs biologiques sur le développement du langage écrit avant l'âge de 5 ans. Toutefois, celui-ci n'illustre pas l'interdépendance des différentes connaissances et habiletés langagières et métalinguistiques (à l'oral et à l'écrit) développées par l'enfant. Pour sa part, le « *Comprehensive Emergent Literacy Model* » (Rohde, 2015) aborde le développement du langage comme un processus interactif, interrelié à la communauté et à la culture. De plus, il présente le langage oral, la conscience de l'écrit et la conscience phonologique comme trois composantes interreliées. Il a néanmoins pour limites l'omission des aspects liés aux domaines socioémotionnel et psychomoteur, et au bagage génétique de l'enfant (son développement singulier). De plus, dans ce modèle, le langage oral n'inclut pas certaines habiletés liées à la pragmatique, notamment les actes de parole et les conduites discursives, lesquelles sont documentées dans les récents écrits présentant le développement du langage oral à l'âge préscolaire et au premier cycle du primaire (entre autres Dumais et al., 2025). Ajoutons que seules la conscience de l'écrit et la conscience phonologique sont incluses dans le modèle de Rohde (2015), alors que l'enfant prend conscience d'autres dimensions du langage à l'âge préscolaire (Franckel, 2021; Gombert, 2018).

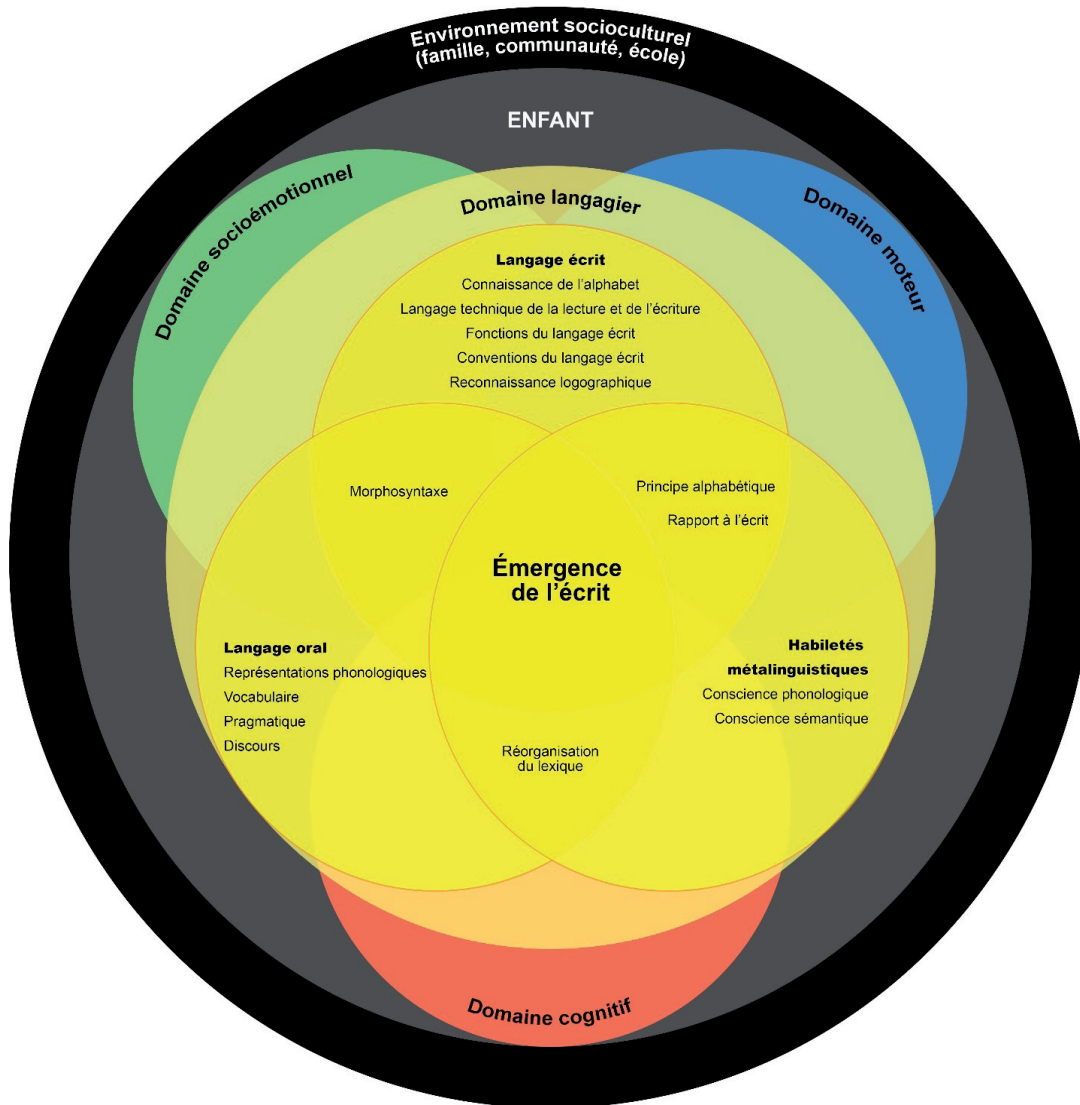
Nous avons ainsi conclu que l'état actuel des connaissances sur le développement du langage dans son intégralité, à l'âge préscolaire, n'était pas encore accessible dans un modèle théorique. Comme le soulignent Cartwright et Duke (2019), disposer d'un modèle intégrant davantage d'éléments et leurs interrelations pourrait favoriser une compréhension plus juste du développement du langage et pourrait éclairer les politiques et les pratiques. Le fait de mener une recherche théorique pour élaborer un modèle de l'approche intégrale du développement du langage à l'âge préscolaire (3-7 ans) qui illustre l'interdépendance des différentes composantes du langage oral, du langage écrit et de la conscience linguistique, et ce, en relation avec les autres domaines de développement de l'enfant et son environnement socioculturel pourrait ainsi contribuer à l'avancement des connaissances.

Nous avons ainsi amorcé une recherche théorique dans le cadre d'études doctorales (Drainville, 2023) portant sur l'élaboration d'un dispositif pédagogique visant à aider le personnel enseignant à l'éducation préscolaire à soutenir le développement du langage écrit en contexte de jeu de faire semblant. Nous avons alors élaboré le Modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale (voir la figure 1) au moyen de l'anasynthèse, laquelle consiste à suivre un processus cyclique menant à l'élaboration d'un modèle grâce à des itérations et à des rétroactions entre quatre étapes (Legendre, 2005), et ce, à partir d'un corpus : 1) l'analyse, 2) la synthèse, 3) l'élaboration du prototype (modélisation) et 4) la simulation. Nous avons donc élaboré un premier prototype que nous avons soumis pour évaluation à un panel d'experts grâce à la méthode Delphi. Les analyses nous ont amenés à améliorer le premier prototype et à en élaborer un second, qui a ensuite été utilisé pour la formation continue d'enseignantes ayant mis le dispositif à l'essai dans leurs classes (pour connaître le processus d'élaboration et d'amélioration des prototypes, voir Drainville, 2023). À l'issue de cette mise à l'essai, nous avons constaté que le modèle élaboré nécessitait encore quelques ajustements puisque les volets « langage oral » et « habiletés métalinguistiques » étaient toujours incomplets au regard des connaissances que nous avons acquises

entretiens. Nous avons ainsi souhaité bonifier le modèle afin de bien représenter l'intégralité du développement langagier chez l'enfant d'âge préscolaire.

Figure 1

Représentation du prototype 2 du Modèle de l'émergence de l'écrit dans une approche intégrale



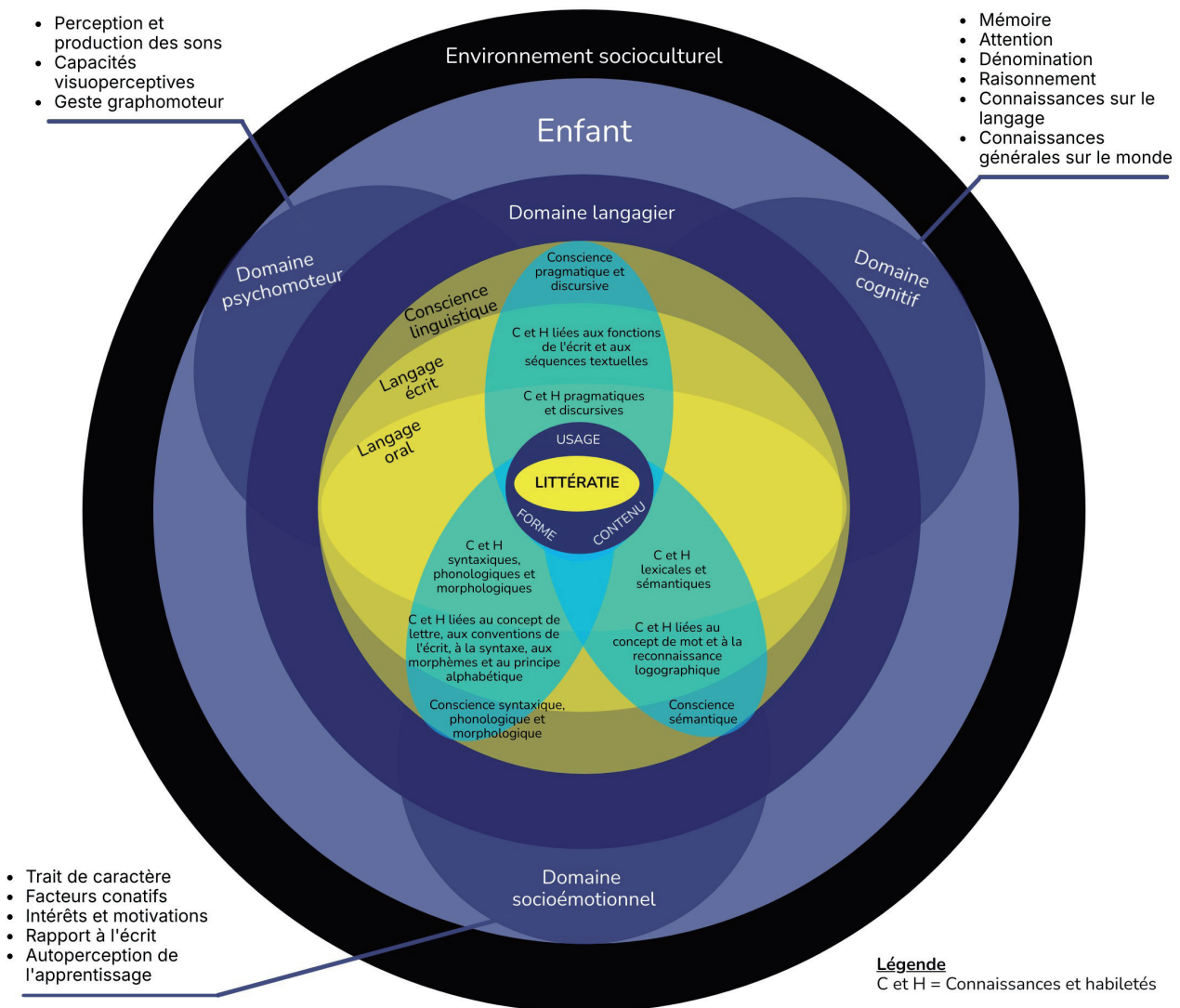
Note. Drainville (2023, p. 325).

Pour le bonifier, des ajouts ont été apportés au corpus grâce à une recension des écrits réalisée à partir des mots-clés suivants : développement, processus, apprentissage, langage, langage oral, langage écrit, métalinguistique, émergence de l'écrit, pragmatique, lecture, écriture, âge préscolaire, 3 à 7 ans, petite enfance. Les écrits scientifiques et professionnels portant sur la langue française et ayant été publiés après l'an 2000 ont été retenus. Une analyse de contenu a ensuite permis de cibler les informations permettant de bonifier le modèle (prototype 3). Par la suite, nous avons été en mesure de faire la synthèse de l'approche intégrale du développement du langage à l'âge préscolaire (figure 2). Cette

figure illustre : a) l'enfant intégré à son environnement socioculturel; b) les quatre domaines de développement (psychomoteur, cognitif, socioémotionnel et langagier) intégrés à l'enfant et intégrant des éléments en interrelation avec le développement du langage; c) le domaine langagier intégrant le développement du langage oral, du langage écrit et de la conscience linguistique; d) le développement du langage intégrant des connaissances et des habiletés² en lien avec la forme, le contenu et l'usage du langage³; e) le développement de connaissances implicites vers des connaissances explicites et le développement d'habiletés épilinguistiques vers des habiletés métalinguistiques; f) le développement du langage culminant par le développement de la littératie, qui permet à l'enfant de prendre part activement à son environnement socioculturel. Pour en savoir plus sur les éléments retenus dans le modèle et leur organisation, voir Drainville et Dumais (sous presse).

Figure 2

Représentation du prototype 3 du modèle élaboré⁴



Une fois le troisième prototype élaboré, notre objectif était d'en faire la validation sur le plan théorique. Cet article présente ainsi le processus de validation du troisième prototype et contribue à l'avancement des connaissances en offrant des éléments de réflexion concernant l'approche intégrale du développement langagier des enfants d'âge préscolaire.

Cadre conceptuel

Le modèle (prototype 3) représente l'«approche intégrale du développement du langage», une expression que nous utilisons pour désigner la «*comprehensive approach to literacy*» (Cecil et al., 2017)⁵ qui ne semble pas encore avoir d'équivalent en français. Nous avons traduit «*comprehensive*» par «intégrale» et «*literacy*» par «langage». En anglais, «*comprehensive*» renvoie à quelque chose de complet intégrant tous les éléments nécessaires. Ainsi, le terme «intégrale» nous semble le plus adéquat puisqu'il signifie «ce qui est entier». Il permet ainsi d'aborder le développement du langage comme étant multifactoriel et multidimensionnel (Compton Lilly et al., 2020). Il s'avère également important d'expliquer pourquoi nous n'avons pas traduit «*literacy*» par «littératie». Ce choix repose sur le fait que le concept de littératie, tant en anglais qu'en français, est polysémique et varie en fonction des domaines ou du contexte social (Hébert et Lépine, 2013), alors que le concept de «langage» permet de se référer sans ambiguïté à la capacité de communiquer ou d'exprimer sa pensée que développe l'être humain par l'intermédiaire d'une ou plusieurs langues.

L'approche intégrale du développement du langage repose sur la théorie historico-culturelle de Vygotsky, le modèle écologique de Bronfenbrenner ainsi que la théorie transactionnelle de Rosenblatt (Otto, 2019). Ainsi, selon cette approche, l'enfant développe son langage dans différents contextes de la vie quotidienne, grâce à son désir de communiquer avec autrui, de s'exprimer et de comprendre (Vygotski, 1934/2019). Chaque enfant possède un niveau de développement langagier qui lui est propre et qui comporte deux niveaux : le niveau actuel (ce qu'il peut faire seul) et le niveau prochain (ce qu'il peut faire avec l'aide de l'adulte) (Vygotsky, 1933/2011). L'environnement socioculturel de l'enfant (environnement familial, communautaire et éducatif/scolaire) est indissociable du développement du langage selon l'approche intégrale. En effet, «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» (Bronfenbrenner, 2010, p. 13). L'approche intégrale du langage repose également sur la prise en compte de l'individu et du contexte dans lequel il se trouve au moment de l'interaction langagière (à un moment particulier dans la vie d'une personne, dans des circonstances particulières et sous certaines pressions internes ou externes) (Rosenblatt, 1988). Ainsi, l'attitude d'un enfant envers le langage oral ou écrit repose sur des facteurs contextuels (p. ex., climat de classe, présentation de l'activité, déroulement de l'enseignement) et des facteurs personnels (p. ex., la ou les cultures de l'enfant, son tempérament, ses expériences langagières antérieures) (Rosenblatt, 1994).

Selon l'approche intégrale du développement du langage, les connaissances et les habiletés langagières se développent en interaction, de manière interdépendante (Dickinson et al., 2003; Gambrell et al., 2011; Rasinski et Padak, 2004). L'enfant développe ses habiletés langagières (écouter, communiquer, lire et écrire) qui lui permettent, en retour, d'apprendre (Collet 2021; Rasinski et Padak, 2004). Le développement du langage comporte ainsi une visée sociale, émancipatrice (Gambrell et al., 2011).

Méthodologie

Cette recherche théorique est réalisée au moyen de l'anasynthèse, un processus cyclique d'analyse, de synthèse, de modélisation et de simulation permettant d'élaborer un modèle (Legendre, 2005). La simulation, la quatrième étape, consiste à faire vérifier le prototype « par des personnes compétentes et extérieures au processus de modélisation » (Legendre, 2005, p. 75). Pour ce faire, nous avons eu recours à un échantillonnage intentionnel pour recruter sept spécialistes du développement du langage afin de prendre part à un groupe de discussion.

Recrutement

La méthode d'Okoli et Pawlowski (2004) a été appliquée pour sélectionner des spécialistes étant professeur.es-chercheur.euses. Un groupe de discussion comptant idéalement un maximum de huit personnes (Desrosiers et al., 2020), nous visions le recrutement de deux spécialistes du développement du langage oral (SDLO), de deux spécialistes du développement du langage écrit (SDLÉ) et de deux spécialistes du développement de la conscience linguistique (SDCL). Le panel devait compter des spécialistes issus de différents champs disciplinaires (p. ex., didactique du français, émergence de l'écrit, orthophonie, orthopédagogie, plurilinguisme) et ayant idéalement une expertise relative à l'âge préscolaire. Nous avons donc dressé une liste de personnes répondant à nos critères. Puis, nous les avons contactées par courriel pour les inviter à recommander d'autres personnes correspondant au profil recherché. Les spécialistes potentiels ont ensuite été séparés en trois listes (selon l'expertise relative au développement du langage), puis ils ont été ordonnés selon leur expertise relative à l'âge préscolaire et leurs champs disciplinaires. Les premières personnes de chaque liste ont été contactées jusqu'à ce que le panel réponde aux critères établis (sur les 15 personnes contactées, 7 ont accepté de participer). Le tableau 1 présente le profil des spécialistes recrutés.

Tableau 1

Profil des spécialistes

Spécialistes	Description de leur expertise
SDLO1	Spécialiste du développement du langage oral ayant une formation en linguistique et en didactique de l'oral.
SDLO2	Spécialiste de la diversité linguistique et du plurilinguisme, notamment à l'éducation préscolaire.
SDLO3	Spécialiste du développement du langage oral ayant une formation de recherche en linguistique et en orthophonie.
SDLÉ1	Spécialiste du développement du langage écrit ayant une formation en orthopédagogie.
SDLÉ2	Spécialiste du développement du langage oral et du langage écrit ayant une formation en linguistique et en didactique du français.
SDCL1	Spécialiste du développement de la cognition ayant une formation en linguistique.
SDCL2	Spécialiste du développement langagier à l'âge préscolaire ayant une formation en didactique du français.

Collecte et analyse des données

Ces spécialistes ont été invités à prendre part à un groupe de discussion (Desrosiers et al., 2020) d'une durée de deux heures trente. Celui-ci visait à collecter leur point de vue concernant la congruence du modèle élaboré (prototype 3) avec l'état actuel des connaissances relatives au développement du langage chez l'enfant d'âge préscolaire et à l'exhaustivité des éléments inclus dans le modèle. Deux semaines avant le groupe de discussion, les spécialistes ont reçu la représentation du modèle (figure 2) accompagnée d'un texte expliquant l'organisation de ses composantes. Le guide d'entretien portait sur : 1- l'appellation et la représentation de l'approche intégrale; 2- la pertinence et l'exhaustivité des connaissances et des habiletés intégrées dans les trois composantes (forme, contenu et usage du langage); 3- la représentation du développement du langage; 4- la pertinence du concept de littératie placé au cœur du modèle.

Pour analyser les données collectées, nous avons réalisé une analyse par questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2016), qui s'avère « tout indiquée pour les évaluations de projets, les études de besoin et les recherches évaluatives dans l'ensemble » (p. 213). En effet, comme le groupe de discussion avait pour objectif d'évaluer le modèle élaboré sur le plan théorique, nous avions des questions claires auxquelles nous désirions trouver des réponses. L'analyse par questionnement analytique a donc consisté à dégager les éléments du modèle qui ont été validés, ainsi que ceux qui ont été remis en question par un ou plusieurs spécialistes. Pour ce faire, notre canevas investigatif (Paillé et Mucchielli, 2016) initial comportait deux questions : Quels éléments du modèle sont considérés adéquats dans leur forme actuelle ? Quels éléments du modèle sont considérés inadéquats dans leur forme actuelle ? L'analyse du verbatim nous a permis de « répondre progressivement à ces questions en générant [...] des réponses directes sous la forme d'énoncés » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 214). Puis, nous avons formulé de nouvelles questions, plus précises, pour mieux comprendre pourquoi certains éléments étaient remis en question, et ce, en tenant compte des données émergentes dégagées. Les nouvelles questions ont été intégrées au canevas investigatif : Quels éléments sont absents et devraient être ajoutés ? Quels éléments sont incohérents et devraient être modifiés ? et Quels éléments génèrent des incompréhensions et devraient être précisés ? Pour chacune de ces questions, une sous-question était ajoutée : Quelles pistes d'amélioration ont été proposées pour y remédier ? Cette fois, les réponses ont pris la forme « de constats, de remarques et de propositions » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 214) tirés des propos des spécialistes. C'est ainsi que nous avons obtenu des réponses directes nous permettant d'évaluer le modèle.

Résultats

Cette section expose les principaux résultats dégagés de l'analyse. Les commentaires portant sur des éléments déjà présents dans le modèle qui nécessitaient seulement une mise en évidence ne sont pas rapportés dans cet article.

L'appellation et la représentation de l'approche intégrale du développement du langage

Selon cinq spécialistes (SDLO1, SDLO2, SDLE1, SDLE2, SDCL2), la traduction « approche intégrale du développement du langage » désigne de manière adéquate la « *comprehensive approach to literacy* ». Une première raison mentionnée est qu'elle évoque bien que le langage oral, le langage écrit et la conscience linguistique sont intégrés l'un dans l'autre : « j'aime bien le terme intégral, ce qu'il veut dire, c'est-à-dire "intégrer chacun de ces volets-là de la langue ensemble" » (SDCL2). Une seconde raison mentionnée est qu'elle « a des échos dans les écoles par rapport à une approche intégrée⁶ » (SDLO1). À la suite d'une réflexion collective, d'autres termes sont proposés pour qualifier l'approche adoptée, tels que « approche holistique » ou « approche globale ». Par exemple, une personne mentionne : « En anglais, *comprehensive* veut dire aussi global, dans le sens de prendre quelque chose dans sa globalité, dans sa totalité, avec un peu un sens d'exhaustivité aussi » (SDLO3). Deux spécialistes concluent ainsi que des précisions pourraient être apportées concernant le choix du terme « intégrale », *par exemple en indiquant « qu'est-ce qu'on essaie d'intégrer, exactement »* (SDLO3).

Le développement du langage intégré à un environnement socioculturel

Le modèle élaboré situe le développement du langage dans un environnement socioculturel propre à chaque enfant. Cela est adéquat selon les spécialistes : « En fonction de l'environnement socioculturel dans lequel on se trouve, bien évidemment que notre conscience et identité de locuteur va aussi bouger » (SDLO2); « J'suis d'accord avec [SDLO2] sur l'environnement socioculturel, parce que le cadre général, c'est vraiment l'environnement socioculturel qui, on le sait, diffère évidemment, donc d'un endroit à un autre et pour les enfants » (SDCL1). Cependant, deux spécialistes soulignent que le modèle ne fait pas mention des autres personnes qui se trouvent dans cet environnement et de leurs rôles spécifiques : « Ce qui me dérange un peu, c'est qu'on met tout ensemble, c'est-à-dire le rôle de la famille, le rôle de l'école... » (SDLE2). Il serait donc nécessaire d'ajouter « la notion d'étayage, et tout le rôle des adultes qui entourent... les adultes et les autres enfants » (SDLO3).

Les autres domaines de développement intégrés au développement du langage

Une personne souligne qu'il est adéquat selon elle que le modèle intègre tous les domaines du développement global de l'enfant : « Mon coup de cœur, c'est l'implication de tous les autres domaines du développement. Donc, qu'il a pas été traité seulement avec la lunette du développement langagier, mais qu'on a fait l'effort de le situer dans un développement global » (SDCL2). En ce qui concerne le domaine socioémotionnel plus spécifiquement, trois spécialistes relèvent une incohérence (SDLO2, SDLO3, SDLE2). Ces derniers sont d'accord pour dire qu'« on retrouve pas l'aspect social qu'il y a dans socioémotionnel » (SDLE2) puisque les éléments abordés (traits de caractère, intérêts et motivation, autoperception de l'apprentissage) sont axés sur l'individu. Deux spécialistes proposent ainsi des éléments qui pourraient être ajoutés dans le domaine socioémotionnel : « Je me suis demandé pourquoi

dans le domaine socioémotionnel il y avait le rapport à l'écrit et non le rapport à l'oral» (SDLO1); «Moi, j'avais mis "inclusion ou exclusion du groupe, retrait, intimidation" qui ont aussi une influence sur la diminution des interactions» (SDLE1). Pour sa part, une autre personne spécialiste considère que le terme «socioémotionnel» est adéquat, puisque «c'est le terme qui est le plus souvent écrit et qui rassemble à la fois le domaine social et affectif» (SDCL2), mais suggère de faire les ajouts proposés par les autres personnes spécialistes : «J'ai beaucoup aimé ce que [SDLE2] a mentionné par rapport aux autres éléments qu'on devrait prendre en considération dans ce terme-là de socioémotionnel. Je pense que c'est le bon [terme], mais peut-être qu'il pourrait être davantage décrit» (SDCL2).

L'intégration des enfants issus de la diversité dans le modèle

Un thème ressorti des échanges est le manque de représentativité de la diversité des enfants, tant d'un point de vue du développement psychomoteur que sur le plan socioculturel. En effet, le modèle semble plutôt aborder les domaines du développement global relatif à un enfant ayant un développement typique, alors qu'il pourrait être intéressant d'ajouter quelques éléments relatifs aux enfants non verbaux (SPDO3), à ceux rencontrant des troubles d'apprentissage ou de développement tels que la dyslexie ou la dyspraxie (SDLO3, SDLO2, SDCL2), et à ceux étant bilingues ou plurilingues (SDLO2).

La pertinence et l'exhaustivité des connaissances et des habiletés liées au langage

Dans le modèle élaboré, les connaissances et les habiletés développées en lien avec le langage sont intégrées dans trois composantes du langage, soit la forme, le contenu et l'usage. Cette organisation est adéquate puisque «l'usage, la forme et le contenu structurent les évaluations, les rapports, etc.» (SDLO3) et que «le modèle de Bloom il est... c'est un modèle structurant. On l'utilise depuis longtemps» (SDLO2).

Les connaissances et les habiletés relatives au langage oral

En ce qui concerne l'exhaustivité des connaissances et des habiletés présentées dans le modèle dans le volet «langage oral», celle-ci ne fait pas l'unanimité chez les spécialistes. Pour l'une de ces personnes, «les composantes sont là. J'aime... je me retrouve avec du contenu très familier, qui est familier pour les orthophonistes en tout cas» (SDLO3). Toutefois, pour d'autres (SDLO1, SDLE2), il manque certains éléments tels que le rapport à l'oral, l'analyse du contexte faite par le locuteur, l'analyse de la mimique et de l'intonation chez l'interlocuteur, ainsi que l'oral scriptural. Deux spécialistes remettent également en question l'endroit où ont été placées certaines connaissances/habiletés, soit les connaissances et les habiletés discursives, ainsi que le concept de mot : «Je me demande si c'est pas pertinent aussi de mettre "discursive" dans "contenu" plutôt qu'"usage" et peut-être que je me trompe, hein» (SDLE2); «C'est à l'oral que l'enfant développe sa connaissance en lien avec le concept de mots pour comprendre le message, et il va utiliser cette connaissance-là ensuite pour lire. [...] Donc, je pense que ça devrait arriver dès le langage oral» (SDLE1).

Les connaissances et les habiletés relatives au langage écrit

Pour ce qui est des connaissances et des habiletés intégrées au volet « langage écrit », une personne indique que « ça me convient » (SDLE2) et une autre ajoute qu'il serait pertinent de distinguer la connaissance et la reconnaissance des lettres par l'enfant : « c'est souvent un débat qu'on a au Québec. [...] Donc ça, je pense qu'à quelque part faudrait en discuter, de connaissance versus reconnaissance » (SDCL2). Pour sa part, une personne s'interroge sur l'exactitude d'un terme : « C'était juste "concept de mot" je me posais la question si c'était plutôt "conscience du mot" » (SDLE2). De plus, dans la composante « forme du langage », une personne propose l'ajout du concept de phrase : « J pense que ça serait intéressant d'avoir peut-être le concept de phrase. Déjà, à la maternelle, t'sais on a la lettre, on a le mot, pis on a la phrase aussi » (SDCL2). Une autre personne (SDLE1) a également relevé qu'il était très peu question des connaissances relatives aux normes orthographiques et aux contraintes graphotactiques dans le modèle et qu'il serait pertinent d'apporter des ajouts à ce propos. Quelqu'un d'autre souligne que l'ajout de la connaissance de « la norme orthographique » dans le modèle doit toutefois être bien expliqué relativement aux habiletés des enfants d'âge préscolaire : « Je m'attends pas à la maternelle qu'ils atteignent l'orthographe. Pour moi, si l'enfant écrit "auto" avec un "o", "t", "o", bien pour moi, il est vraiment dans la bonne voie, c'est-à-dire qu'il a vraiment fait le bon choix, de la bonne lettre, pour écrire le son "o" » (SDCL2).

Les connaissances et les habiletés relatives à la conscience linguistique

En ce qui a trait au volet « conscience linguistique », ce qui est présenté dans le modèle semble adéquat : « Pour ce qui est impliqué, donc les différents types de consciences... phonologiques, etc. Ça fait le tour. J'ai pas d'ajouts vraiment à faire par rapport à ça » (SDCL1). Une autre personne se demande toutefois s'il ne serait pas possible d'ajouter la prise de conscience de soi en tant que locuteur. Elle explique : « L'identité linguistique du locuteur... Est-ce qu'on se sent appartenir au groupe linguistique ? Est-ce qu'on se définit comme francophone, comme hispanophone, comme lusophone... Dans quel contexte on est quoi ? Et, pour moi, c'est une dimension aussi de la conscience » (SDLO2). L'un des deux principaux enjeux soulevés en lien avec le volet « conscience linguistique » concerne le choix de l'utilisation du terme « linguistique » plutôt que « métalinguistique ». Par exemple, une personne interroge ce choix : « Est-ce que c'est conscience linguistique ou est-ce qu'on devrait pas utiliser le terme métalinguistique qui se veut comme une sorte de chapeau qui englobe tout ? » (SDCL2). Une autre personne considère pour sa part « que c'est intéressant que vous preniez "conscience linguistique" » (SDLE2) puisque cela permet à la fois d'inclure ce qui est métalinguistique (conscient) et ce qui est épilinguistique (inconscient). Selon quelqu'un d'autre, ce qui importe est plutôt de clarifier les différents termes utilisés (habileté vs conscience), de présenter une définition claire du terme choisi et de s'assurer une uniformisation dans tout le modèle (SDCL1).

La représentation de la dynamique du développement des trois volets du langage

En ce qui a trait à la représentation de la dynamique du développement des trois volets du langage, il semble que celle-ci n'était pas suffisamment claire. En effet, il y avait une confusion concernant le caractère concomitant ou simultané du développement du langage oral, du langage écrit et de la conscience linguistique, comme l'explique l'une des personnes : « On a l'impression que c'est d'abord

l'oral, ensuite l'écrit, puis finalement la conscience linguistique. Donc, faudrait pas que ça prête à confusion parce que c'est effectivement pas comme ça que ça se passe» (SDLE1). Par ailleurs, la place du volet « conscience linguistique » par rapport aux autres volets dans la figure suscitait des questionnements chez certaines personnes : « Je me suis aussi demandé pourquoi il était distant, ce volet-là, des deux autres. Moi, je l'intégrerais, en fait. Pour moi, il fait vraiment partie à la fois du langage oral et du langage écrit » (SDLE1); « Comment je le visualise, c'est qu'il vient après le développement du langage oral, du langage écrit. Alors que, chez l'enfant, ça se développe avec le développement du langage oral. Donc, je voyais pas pourquoi il était là » (SDCL1).

De plus, certaines connaissances et habiletés semblaient revenir dans une même composante, mais dans différents volets du langage, ce qui créait une impression de redondance : « C'est la redondance entre connaissances et habiletés d'un volet à l'autre parce qu'en fait, là par exemple on parle de connaissances et habiletés syntaxiques et morphologiques dans l'oral, mais ce sont toutes des connaissances et habiletés qu'on va utiliser à l'écrit » (SDLE1). Il semble ainsi que la dynamique du développement des connaissances (implicites vers explicites) et des habiletés (épilinguistiques vers métalinguistiques) n'a pas été représentée clairement dans le modèle. À ce sujet, l'une des personnes souligne : « Il [le modèle] est une représentation holistique. Mais justement, une représentation holistique ne montre pas les interactions entre les différents aspects. S'il y a des directions et des interactions bidirectionnelles, etc. Donc, ça reste à l'interprétation du lecteur, si on veut » (SDCL1).

La pertinence du concept de littératie placé au cœur du modèle

L'environnement socioculturel et la fonction sociale du développement du langage représentent des éléments centraux du modèle selon l'avis des spécialistes. Ainsi, selon plusieurs, l'élément placé au centre du modèle devrait mieux représenter le but du développement du langage, soit sa fonction sociale : « Pour moi, le centre du modèle, c'est un peu l'objectif final de tout ça : pourquoi on apprend à parler. Apprendre à parler n'est pas un but en soi, mais c'est apprendre à parler pour communiquer dans les rôles sociaux » (SDLO3). Cette personne ajoute également que « pour tout le monde, il y a le besoin de l'être humain de s'exprimer, de participer à la société » (SDLO3). Deux autres spécialistes témoignent leur accord avec ce qui a été expliqué : « ce que [SDLO3] soulignait, je ne peux pas être plus d'accord. Je sais bien que "littératie" a une définition large, mais quant à moi, c'est "communication" que je verrais à cet endroit-là. On fait tout ce travail pour pouvoir mieux communiquer les uns avec les autres » (SDLO1); « ce que [SDLO3] amène ici, c'est comme bien au-delà des attentes que l'école peut avoir pour le développement langagier, à l'oral, à l'écrit pis la conscience... Bien il y a d'autres buts, il y a d'autres raisons pour lesquelles on communique » (SDLO2). Deux spécialistes remettent en question le choix de placer la littératie au cœur du modèle (SDLO1 et SDCL1). D'une part, cette remise en question vient du fait que « littératie, qu'on le veuille ou non, avec les définitions qu'on peut lui donner, qu'on peut donner à ce terme-là, demeure rattaché peut-être dans l'inconscient, je ne sais pas, à littéraire, à lettre » (SDLO1). D'autre part, selon une autre personne, il y a une incohérence entre les éléments présentés dans la figure et certains éléments de la définition de la littératie tels que « la compréhension des images. Actuellement, avec les nouvelles technologies, avec l'utilisation des ordi, etc. on a le traitement des images, on a les graphiques, on a les chiffres, on a les tableaux, etc. » (SDCL1). Cette personne souligne que le modèle ne couvre pas ces éléments-là et suggère qu'il « faudrait peut-être limiter la définition pour qu'elle corresponde à la figure ou rajouter des éléments

dans la figure pour tenir compte de tous les aspects de la littératie» (SDCL1). Pour sa part, une autre personne conclut que si le terme «littératie» est maintenu au cœur du modèle, l'important est d'en donner une définition précise et cohérente avec le modèle (SDCL2).

Discussion

Les éléments absents, incohérents ou incompréhensibles soulevés par les spécialistes sont maintenant discutés à la lumière des écrits empiriques et théoriques existants. Cette discussion permettra de guider les changements qui seront apportés au modèle dans l'élaboration d'un quatrième prototype. Premièrement, il a été soulevé que «*comprehensive approach*» aurait pu être traduit par «approche globale» ou «approche holistique». Il s'avère que le terme «approche globale» est déjà utilisé en français pour désigner l'approche «*whole language*» (p. ex., Giasson, 2003). Le terme «holistique», quant à lui, a son équivalent en anglais qui est «*holistic*», lequel n'a pas été utilisé pour désigner la «*comprehensive approach*». Par ailleurs, des recherches adoptent une approche holistique du développement de la littératie en relation avec les perspectives autochtones (p. ex., George, 2003). Pour éviter toute confusion avec d'autres approches, nous maintiendrons l'expression «approche intégrale du développement du langage» pour désigner la «*comprehensive approach to literacy*», laquelle était adéquate selon cinq spécialistes.

Deuxièmement, des spécialistes ont constaté que nous n'abordions pas le rôle des personnes présentes dans l'environnement socioculturel des enfants et le rôle de leurs interactions dans le développement du langage. Des auteurs soutiennent en effet que les interactions avec les parents dans l'environnement familial (p. ex., Louvet-Schmauss, 1994), avec les membres de leur communauté (p. ex., Barré-de Miniac, 2015) ainsi qu'avec leurs pairs en classe d'éducation préscolaire (Justice et al., 2011) ont des effets sur le développement du langage des enfants. De plus, les interactions avec la personne enseignante autour des écrits et du matériel d'écriture de la classe entraînent des effets positifs plus importants sur le développement du langage des enfants que lorsque les enfants disposent seulement d'un environnement riche en écrits (p. ex., Gerde et al., 2015). Il s'agit ainsi d'informations qui seront ajoutées dans le prototype 4.

Troisièmement, dans le modèle, des spécialistes ont relevé que les relations entre le développement socioémotionnel et le développement du langage portent exclusivement sur la dimension individuelle et omettent la dimension sociale. De plus, la dimension émotionnelle intègre le rapport à l'écrit, mais pas le rapport à l'oral. En effet, notre recension des écrits menée en 2023 nous avait permis de trouver des textes sur le rapport à l'écrit, mais aucun sur le rapport à l'oral. Il s'avère, «en ce qui concerne l'oral, [qu']il n'existe que très peu de travaux sur la question du “rapport à”» (Colognesi et al., 2023, p. 128). Une recherche en cours, recensée à la suite du groupe de discussion, vient pallier ce manque et propose une définition et des dimensions provisoires du rapport à l'oral (Colognesi et al., 2023), lesquelles demeurent à confirmer. Nous pourrions ainsi prendre appui sur les dimensions relationnelle, interactionnelle et identitaire du rapport à l'oral (Colognesi et al., 2023) et sur la dimension sociale du rapport à l'écrit (Lamb et al., 2017) pour aborder les liens entre le développement social et le développement du langage dans le prototype 4, notamment le développement de la conscience de soi comme locuteur et comme scripteur qui avait été mentionné comme un élément manquant dans le modèle.

Quatrièmement, les spécialistes ont souligné que le modèle ne représente pas la diversité des enfants. Des ajouts dans le prototype 4 devront ainsi être apportés afin de présenter comment certains facteurs peuvent jouer sur le développement du langage. D'abord, comme le bagage génétique affecte le développement langagier (Hutton et al., 2021), des facteurs cognitifs ou psychomoteurs tels qu'une déficience intellectuelle ou tout autre trouble neurodéveloppemental (p. ex., trouble de la coordination, trouble de l'audition, trouble de l'attention) peuvent constituer des obstacles au développement du langage (Albaret et De Castelnau, 2009; Lévy et Zesiger, 2007; Ouellet, 2010). Ensuite, en raison des liens existant entre le développement socioémotionnel et le développement du langage, les enfants vivant avec des troubles comportementaux ou émotionnels peuvent également rencontrer des difficultés langagières (Carpentier et Desbiens, 2021). Enfin, l'environnement et le bagage socioculturel de l'enfant faisant partie intégrante de son développement langagier, la non-reconnaissance de la langue parlée à la maison ou dans la communauté par les enfants bilingues ou plurilingues peuvent provoquer une « insécurité linguistique » (Armand et al., 2008), tandis que la valorisation de leur langue première peut favoriser notamment le développement de leur conscience linguistique (De Houwer, 2006).

Cinquièmement, une personne spécialiste avait relevé une redondance des connaissances et des habiletés qui se retrouvaient dans le langage oral, le langage écrit et la conscience linguistique. En effet, les enfants d'âge préscolaire mobilisent des connaissances et des habiletés langagières de manière inconsciente et prennent graduellement conscience de ces dernières, ce qui leur permet progressivement de les utiliser de manière consciente (explicite) (Franckel, 2021; Gombert, 2018), ce qui explique pourquoi les connaissances et les habiletés liées au langage oral et au langage écrit se retrouvaient répétées dans le volet « conscience linguistique ». Il s'avère toutefois que la distinction entre certaines connaissances ou habiletés liées au langage oral ne peut être exclue des connaissances et des habiletés liées au langage écrit puisque le développement du langage oral joue un rôle déterminant dans le développement du langage écrit (Dickinson et al., 2003). C'est pourquoi, dans notre prototype 4, nous regrouperons l'ensemble des connaissances et des habiletés langagières sous les composantes « forme, contenu et usage » du langage et expliquerons qu'elles se développent à la fois de manière séquentielle (l'enfant commence la construction de sa conception du langage oral, à laquelle s'ajoute celle du langage écrit) et concomitante (les connaissances et les habiletés de l'enfant qui sont liées au langage oral nourrissent les connaissances et les habiletés liées au langage écrit, et vice-versa, tout en favorisant le développement de sa conscience linguistique) (Gombert, 2018; Otto, 2019).

Sixièmement, des spécialistes ont remis en question le choix du concept de littératie au cœur du modèle, notamment parce que ce terme renvoie seulement au langage écrit dans certaines définitions (p. ex., celle proposée par l'Office québécois de la langue française). Or, d'autres auteurs indiquent que la littératie repose sur une « interdépendance étroite existant entre l'apprentissage du lire-écrire et parler » (Hébert et Lafontaine, 2010, p. 5) et que « la communication orale est également partie prenante de la littératie » (Lafontaine et Pharand, 2015, p. 3). De plus, une autre réticence évoquée venait du fait qu'elle ne permettait pas de bien mettre en relief le but du développement du langage, soit la participation sociale de l'enfant. Il appert néanmoins que le concept de littératie a justement pour finalité cette participation sociale selon le Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie, qui la définit comme la « 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). Lafontaine et Pharand (2015) mentionnent pour leur part que la littératie « permet de toucher à la fois aux sphères

personnelle, professionnelle et socioculturelle liées à l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et de la langue orale» (p. 4). Nous conserverons donc le concept de littératie au cœur de notre prototype 4 puisqu'il représente une compétence générale qui articule l'ensemble des éléments compris dans notre modèle. En effet, la 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). De plus, elle « touche le développement intégral de la personne dans une visée émancipatrice » (Hébert et Lépine, 2013, p. 39) puisque les habiletés linguistiques et graphiques (le langage oral et le langage écrit) sont au service de pratiques culturelles, sociales, cognitives et techniques (Hébert et Lépine, 2013).

Conclusion

Cet article avait pour but de présenter la méthodologie ayant permis d'évaluer sur le plan théorique le prototype 3 du modèle théorique de l'approche intégrale du développement du langage à l'âge préscolaire (3-7 ans). Il a permis de mettre en relief les forces, les manques et les incohérences du modèle en cours d'élaboration, et de relever des pistes d'amélioration pour le quatrième prototype (voir Drainville et Dumais, sous presse).

Cette recherche comporte certaines limites à considérer. D'abord, les décisions que nous avons prises pour élaborer les prototypes du modèle ont une certaine part de subjectivité puisqu'elles reposent sur notre compréhension des écrits recensés et sur la créativité dont nous avons fait preuve pour illustrer les dynamiques entre les éléments. Par ailleurs, le processus d'anasynthèse réalisé se limite au corpus auquel nous avons eu accès avec les mots-clés utilisés et repose sur l'analyse que nous avons réalisée. Ainsi, ce modèle ne prétend pas à l'adéquation avec toutes les théories existantes en lien avec le développement du langage. Il se limite à la représentation de l'approche intégrale du développement du langage construite selon notre interprétation. Rappelons que le modèle a été vérifié par un panel de spécialistes de différents champs disciplinaires. Il s'agit à la fois d'une force et d'une limite puisque l'expertise de ces spécialistes a orienté l'élaboration du modèle et qu'il aurait été possible de la diversifier. D'éventuelles recherches pourraient ainsi s'intéresser à l'adéquation du modèle à partir d'autres perspectives.

Il n'en demeure pas moins que les résultats présentés pourront contribuer à l'avancement des connaissances en documentant le processus de simulation d'un modèle et en offrant des éléments de réflexion concernant l'approche intégrale du développement du langage des enfants d'âge préscolaire.

Notes

- ¹ Dans notre modèle, nous utilisons le terme « conscience linguistique » qui intègre à la fois les habiletés métalinguistiques (mobilisation consciente de connaissances linguistiques) et les habiletés épilinguistiques (mobilisation inconsciente de connaissances linguistiques).
- ² Pour connaître notre définition des connaissances et habiletés langagières incluses dans le modèle, le lecteur peut consulter l'article de Drainville et al. (2025).
- ³ La forme, le contenu et l'usage sont les composantes du langage proposées par Bloom (1980). La forme correspond à « comment » nous communiquons (réfère au code). Le contenu correspond à ce qui est communiqué, le « quoi » (compréhension et production des mots, sens donné aux mots). L'usage correspond à « pourquoi » nous communiquons (fonctions du langage).
- ⁴ La figure 2 peut être examinée plus facilement en cliquant sur ce lien : <https://view.genially.com/69026f4a7ff8ddadb54ae0fa>
- ⁵ Certains auteurs utilisent d'autres expressions telles que « *comprehensive language approach to early literacy* » (Dickinson et al., 2003) et « *comprehensive literacy instruction* » (Gambrell et al., 2011; Rasinsky et Padak, 2004).
- ⁶ L'approche intégrée du français « favorise et facilite le développement de plus d'une compétence langagière au sein d'une même situation d'enseignement-apprentissage » (Soucy, 2022, p. 1).

Références

- Albaret, J. et De Castelnaud, 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>
- Barré-de Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Bloom, L. (1980). Language development, language disorders, and learning disabilities. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 115-133. <https://www.jstor.org/stable/23769970>
- 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.
- Bronfenbrenner, U. (2010). Le modèle « Processus-Personne-Contexte-Temps » dans la recherche en psychologie du développement. 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.
- 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. *The reading teacher*, 73(1), 7-15. <https://doi.org/10.1002/trtr.1818>
- Cecil, N. L., Baker, S. et Lozano, A. S. (2017). *Striking a balance: A comprehensive approach to early literacy*. (5^e éd.). Routledge.
- 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>
- Compton Lilly, C. F., Mitra, A., Guay, M. et Spence, L. K. (2020). A confluence of complexity: Intersections among reading theory, neuroscience, and observations of young readers. *Reading research quarterly*, 55(S1), 185-195. <https://doi.org/10.1002/rrq.348>

- De Houwer, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société*, 116(2), 29-49. <https://doi.org/10.3917/ls.116.0029>
- Desrosiers, J., Pouliot-Morneau, D. et Larivière, N. (2020). Le focus groupe. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes*, (p. 141-172). Presses de l'Université du Québec.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.465>
- 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, UQAT]. Depositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1403>
- Drainville, R., Dumais, C. et Chartier, R. (2025). Quelles connaissances et habiletés langagières est-il possible de soutenir chez les enfants âgés de 3 à 7 ans en contexte de jeu de faire semblant ? *Caractères*, 69, 17-38.
- Drainville, R. et Dumais, C. (sous presse). Approche intégrale du développement du langage à l'âge préscolaire : proposition d'un modèle théorique, *Revue canadienne de l'éducation*.
- 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 à 169). Presses de l'Université du Québec.
- Erickson, K. A. et Koppenhaver, D. A. (2020). *Comprehensive literacy for all: Teaching students with significant disabilities to read and write*. Paul H. Brookes.
- Franckel, 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.
- 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
- George, N. P. (2003). The rainbow/holistic approach to Aboriginal literacy. *Canadian journal of Native education*, 27(1). <https://doi.org/10.14288/cjne.v27i1.195939>
- Gerde, H. K., Bingham, G. E. et Pendergast, M. L. (2015). Reliability and validity of the writing resources and interactions in teaching environments (WRITE) for preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 34-46. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.008>
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. DeBoeck.
- Gombert, J. E. (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>
- Hancock, F. (2008). Emerging literacy. Dans T. Linder (dir.), *Transdisciplinary play-based assessment* (2^e éd., p. 401-433). Paul H. Brookes.
- 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 : revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/1018176ar>
- 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>
- Justice, L. M., Petscher, Y., Schatschneider, C. et Mashburn, A. (2011). Peer effects in preschool classrooms: Is children's language growth associated with their classmates' skills? *Child Development*, 82(6), 1768-1777. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01665.x>
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A. et Laroui, R. (2016). *Définition de la littératie*. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie.

- 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. 1-11). Presses de l'Université du Québec.
- 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>
- 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*, (230), 47-73.
- Louvet-Schmauss, E. (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.
- Okoli, C. et Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & management*, 42(1), 15-29. <https://doi.org/10.1016/j.im.2003.11.002>
- 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]. Corpus ulaval.
<https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/922accb3-786b-4170-8e2a-65dbeffec4e>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (4^e éd.). Armand Colin.
- 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). *Writing and reading: The transactional theory (Technical Report No. 416)*. Center for the Study of Reading, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- 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 reading* (4^e éd., p. 1057-1092). International Reading Association.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook for research in early literacy* (p. 97-110). Guilford Press.
- Soucy, E. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée du français. *Formation et profession*, 30(3), 1-14.
<https://doi.org/10.18162/fp.2022.724>
- Vygotski, L. S. (1934/2019). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1933/2011). Analyse paidologique du processus pédagogique. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.) *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 139-169). Université d'État de Mouscou Lomonossov MGU.
- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research* (vol. 1, p. 11-29). Guilford Press.

Pour citer cet article

- 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/118162/fp.2026.996>