

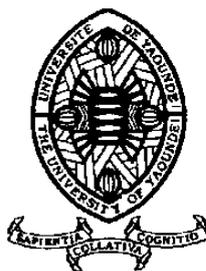
REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
FACULTE DES ARTS LETTRES ET SCIENCES
HUMAINES

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES SOCIALES ET
EDUCATIVES

DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE

LABORATOIRE DE PSYCHOLOGIE SOCIALE
EXPERIMENTALE



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I
FACULTY OF ARTS LETTERS AND SOCIAL
SCIENCES

POST GRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY

LABORATORY OF SOCIAL EXPERIMENTAL
PSYCHOLOGY

**ENVIRONNEMENT FAMILIAL ET DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE
ORAL CHEZ LES ENFANTS DE 4 – 5 ANS SCOLARISÉS DE
L'ARRONDISSEMENT DE MFOU**

Mémoire rédigé en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Psychologie

Option : Psychologie du Développement

Par :

NGONO Marie Anne

Licenciée en Psychologie



Sous la direction de :

MVESSOMBA Edouard Adrien

Professeur Titulaire de psychologie sociale

Juillet 2022

SOMMAIRE

SOMMAIRE	I
DEDICACE.....	II
REMERCIEMENTS	III
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	IV
LISTE DES TABLEAUX.....	VI
LISTE DES FIGURES.....	IX
LISTE DES ANNEXES.....	X
RÉSUMÉ.....	XI
ABSTRACT.....	XII
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE.....	4
CHAPITRE PREMIER : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	5
CHAPITRE DEUXIEME : REVUE DE LA LITTÉRATURE	23
CHAPITRE TROISIEME: THEORIES EXPLICATIVES	55
DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE	78
CHAPITRE QUATRIEME : METHODOLOGIE.....	79
CHAPITRE CINQUIEME : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	98
CHAPITRE SIXIEME : SYNTHESE ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	117
CONCLUSION GENERALE	126
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	129
ANNEXES	147
TABLES DES MATIERES	159

À

La famille MBALLA

REMERCIEMENTS

La rédaction de ce travail de recherche est l'aboutissement d'un long processus au cours duquel nous avons bénéficié du soutien, de l'appui et de l'encadrement de plusieurs personnes que nous souhaitons remercier ici. Ces remerciements vont à l'endroit de :

Notre Directeur de recherche, le Pr Adrien Edouard Mvessomba qui a accepté diriger ce travail avec dévouement. Son suivi constant ainsi que sa grande disponibilité ont largement facilité la rédaction de ce mémoire.

Docteurs Anne Marie Manga, Alain Tagne Nossi ainsi qu'à Mme Justine Valerie Mogue qui nous ont accompagnée de manière particulière à la réalisation de cette recherche.

Tous les membres de l'équipe de recherche du Pr Mvessomba : Boris Waffo Tachon, Fabrice Etoundi Bala, Ange Patient Billong, Sonia Natacha Avoulou, Pour leurs aides multiformes.

Nos aînés académiques, Fabrice Bertrand Bitoumu Meyanga, Sonia Mecheu pour tous les conseils prodigués pendant le parcours académique et lors de la réalisation de ce travail.

Mes camarades de promotion et amis. Singulièrement à Josiane Sa'a, Fabiola Nana, Marlyse Diane Teme Omgba, Jacqueline Nkoussa , Edwige Sarah Njouonang, Emmanuel Ndio, Dorothé Kegne ,Elise Madeleine Mengue, Véronique Hortense Mengue épouse Ngoa pour leurs diverses implications ainsi que pour leur soutien multiforme apporté pendant la réalisation de ce travail.

Tous les parents d'élèves qui ont accepté participer à cette recherche.

Nos feus parents, Albert Kounou, Pauline Ngono, Thérèse Melingui pour les valeurs qu'ils nous ont inculquées : l'amour du travail, le goût de l'effort, la patience et la persévérance. Valeurs qui nous ont permis de mener ce travail à son terme.

Mon époux Aloys Mballa Assembe et à mes enfants pour leur soutien multiforme.

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AFD	:	Agence Française de Développement
APEE	:	Association des Parents d'Elève et Enseignants
BIRD	:	Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement
C2D	:	Contrat de Désendettement et de Développement
CCMF	:	Centre de Certification du Collège des Médecins de Famille
CEP	:	Certificat d'Etudes Primaires
CH	:	Chanter
CM	:	Combiner le Mot
CNRTL	:	Centre National des Recherches Textuelles et Lexicales
DN	:	Dire son Nom
ED	:	Exprimer une Demande
EPT	:	Education Pour Tous
FES	:	<i>Family Environment Scale</i>
GSA	:	Grande Section A
GSB	:	Grande Section B
IAEB	:	Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base
IM	:	Identifier le Mot
LAD	:	<i>Language Acquisition Devise</i>
LASS	:	<i>Language Acquisition Support System</i>
LEC	:	Lecture
LUI	:	<i>Language Use Inventory</i>
MINAS	:	Ministère des Affaires Sociales
MINEDUB	:	Ministère de l'Education de Base

NO	:	Nommer les Objets
ODD	:	Objectifs de Développement Durable
PAREC	:	Programme d'Appui à la Réforme de l'Education au Cameroun
PASEC	:	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Confemen
PASZEP	:	Projet d'Amélioration Scolaire dans les Zones d'Education Prioritaire
PPC	:	Produire une Phrase Correcte
REC	:	Réciter
RMI	:	Relier le mot à l'Image
RSM	:	Reconnaître le Sens des Mots
UA	:	Utiliser les Articles
UNESCO	:	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	:	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
UNIMAT	:	Unité d'animation maternelle
ZPD	:	Zone Proximale de Développement

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1

Statistiques relatives aux difficultés des enfants de 4 à 5 ans en phonologie, en sémantique et en syntaxe aux USA et en France..... 7

Tableau 2

Statistiques relatives aux difficultés des enfants de 4 à 5 ans en phonologie, en sémantique et en syntaxe au Cameroun..... 9

Tableau 3

Statistiques relatives aux difficultés des enfants de 4 à 5 ans en phonologie, en sémantique et en syntaxe dans quelques écoles de l'arrondissement de Mfou..... 9

Tableau 4

Conditions du développement du langage selon Quintel (1997) 39

Tableau 5

Répartition des élèves et des enseignants dans différentes écoles sélectionnées..... 82

Tableau 6

Répartition des parents en fonction des facteurs sociaux démographiques 83

Tableau 7

Plan de recherche..... 85

Tableau 8

Synoptique des variables, des modalités et des hypothèses 88

Tableau 9

Résultats du calcul de l'alpha de Cronbach des sous-dimensions de l'échelle de l'environnement familial 94

Tableau 10

Résultats du calcul de l'alpha de Cronbach des dimensions de l'échelle du développement du langage 95

Tableau 11	
<i>Variation des dimensions du développement du langage en fonction du sexe des participants</i>	98
Tableau 12	
<i>Variation du développement du langage en fonction de l'âge des participants</i>	99
Tableau 13	
<i>Comparaison de moyennes des dimensions du développement du langage des participants en fonction de l'âge</i>	100
Tableau 14	
<i>Variation du développement du langage en fonction de la situation matrimoniale des participants</i>	101
Tableau 15	
<i>Comparaison de moyennes des dimensions du développement du langage des participants en fonction du statut matrimonial</i>	102
Tableau 16	
<i>Variation du développement du langage en fonction du niveau d'instruction des participants</i>	103
Tableau 17	
<i>Comparaison des moyennes des dimensions du développement du langage des participants en fonction du niveau d'instruction</i>	104
Tableau 18	
<i>Variation du développement du langage en fonction de l'obédience religieuse des participants</i>	105
Tableau 19	
<i>Comparaison de moyennes des dimensions du développement du langage des participants en fonction de l'obédience religieuse</i>	106
Tableau 20	
<i>Variation du développement du langage en fonction de la région d'origine des participants</i>	107

Tableau 21	
<i>Comparaison de moyennes des dimensions du développement du langage des parents en fonction de la région d'origine.....</i>	108
Tableau 22	
<i>Correlation entre les rapports familiaux et le développement du langage.....</i>	110
Tableau 23	
<i>Régressions du développement du langage par rapport aux modalités des rapports familiaux</i>	111
Tableau 24	
<i>Corrélation entre la croissance personnelle et le développement du langage oral</i>	112
Tableau 25	
<i>Régressions du développement du langage par rapport aux modalités de la croissance personnelle</i>	113
Tableau 26	
<i>Correlation entre le système de fonctionnement du système familial et le développement du langage.....</i>	114
Tableau 27	
<i>Régressions du développement du langage par rapport aux modalités du fonctionnement du système familial.....</i>	115
Tableau 28	
<i>Régression générale du développement du langage par rapport aux modalités de l'environnement familial</i>	116

LISTE DES FIGURES

Figure 1

Epreuve dite de rotation des trois perles enfilées dans un tube 61

Figure 2

Le mécanisme d'interaction entre la pensée et le langage 67

LISTE DES ANNEXES

Attestation de recherche

Autorisation de recherche

Questionnaire

Tableau du développement normal du langage

RÉSUMÉ

Cette étude avait pour objectif d'examiner le lien qui existe entre l'environnement familial et le développement du langage oral chez les enfants de 4 à 5 ans scolarisés de la ville de Mfou. Elle est partie du constat selon lequel les enfants de cette tranche d'âge éprouvent des difficultés en phonologie, en sémantique et en syntaxe. Ce qui a permis de mettre en exergue le problème du faible développement du langage oral chez ces derniers. Afin d'atteindre l'objectif de cette étude, 151 parents d'élèves issus de trois écoles maternelles publiques de l'arrondissement de Mfou ont été sélectionnés à partir de la technique d'échantillonnage par choix raisonné et ont répondu à un questionnaire constitué de la *Family Environment Scale* (Moos & Moos, 1984) et du *Langage Use Inventory* (O'Neill & Pesco, 2009). Les résultats issus de l'analyse de corrélation montrent que les rapports familiaux ($r = ,204$; $p <,05$), la croissance personnelle ($r = ,321$; $p <,01$) et l'organisation du système familial ($r = ,368$; $p <,01$) ont un lien avec le développement du langage oral. Ceux de la régression confirment ces liens et présentent l'organisation du système familial comme le meilleur prédicteur du développement du langage oral chez les enfants de 4 à 5 ans de la ville de Mfou. Ces résultats vont dans le sens de la théorie socioconstructiviste qui accorde une place de choix aux interactions sociales dans le processus de développement du langage chez l'enfant. Ces résultats sont discutés à la lumière des travaux antérieurs, des théories de référence et leurs implications en ce qui concerne la pédagogie sont abordées.

Mots clés : Environnement, famille, développement du langage, enfants scolarisés

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the link between the family environment and the development of oral language in 4 to 5 year old school children in the city of Mfou. It has started from the observation that children in this age group experience difficulties in phonology, semantics and syntax. This permitted to highlight the problem of the poor development of oral language in these. In order to achieve the objective of this study, 151 parents of pupils from three public nursery schools in the district of Mfou were selected using the reasoned choice sampling technique and answered a questionnaire consisting of the Family Environment Scale (Moos & Moos, 1984) and the Language Use Inventory (O'Neill & Pesco, 2009). The results from the correlation analysis show that family relationships ($r = .204$; $p < .05$), personal growth ($r = .321$; $p < .01$) and the organization of the family system ($r = .368$; $p < .01$) are related to oral language development. Those of the regression confirm these links and present the organization of the family system as the best predictor of the development of oral language in children aged 4 to 5 in the city of Mfou. These results are in line with the socioconstructivist theory which gives a prominent place to social interactions in the process of language development in children. These results are discussed in the light of previous work, reference theories and their implications for pedagogy are also discussed.

Keywords: Environment, family, development, language, school children

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le langage joue un rôle central dans la vie d'un individu. Le fait de s'exprimer clairement et correctement permet à chaque individu de se sentir en confiance. C'est pourquoi il est primordial d'amener chaque élève, quel qu'il soit, à la maîtrise du langage. Bien que le langage se développe durant toute la vie, c'est surtout entre 4 et 5 ans que les apprentissages essentiels sont observés. Pour Tamis Le-Monda et al. (2009), l'enfant pendant ses premières années connaît d'importants changements sur le plan comportemental. Ces changements sont perceptibles dans les domaines de l'affirmation du moi, de l'acquisition de la marche, de l'acquisition de l'image corporelle et celle du langage. Le développement du langage qui, fait l'objet de notre préoccupation, semble complexe du fait qu'il diffère d'un enfant à un autre. Cette complexité au plan verbal laisse transparaître des difficultés chez certains enfants. En effet, près de 20 à 25 % des élèves des pays économiquement développés ne lisent pas suffisamment bien et de ce fait, présentent des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Au Cameroun, le rapport publié par le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Confemen [PASEC, 2020] indique que 35% d'enfants ayant suivi un enseignement pré-préscolaire présentent des difficultés dans le développement du langage oral.

En s'intéressant à la famille et à l'école qui sont deux milieux de socialisation des individus, on se rend compte que chaque milieu a ses spécificités. L'environnement familial aurait donc une plus grande influence que l'environnement scolaire. A cet effet, la littérature montre que les réalités familiales expliquent à elles seules 84% des problèmes d'inadaptation scolaire des enfants (Nguimfack et al, 2010 ; Pourtois et al, 2004). Par ailleurs, le rapport PASEC (2005) indique que seul un tiers des élèves soit 33,33% reçoit l'aide familiale dans le contexte extra-scolaire. Ce faible soutien des parents dans l'éducation des enfants semble affecter le développement de certaines habiletés chez l'enfant à l'instar du langage. Ce qui explique l'intérêt accordé au contexte familial qui, aiderait les jeunes enfants à améliorer leurs habiletés langagières. Car les difficultés langagières sont prédictives des échecs scolaires, du décrochage, des problèmes d'inadaptation psychosociale et affective, des comportements antisociaux (agressivité, colère, isolement), du mal être (manque de confiance en soi), de catégorisation sociale (Blaya, 2010 ; Maillet, 2003).

La famille étant le premier milieu de développement et de socialisation de l'enfant, elle agit sur lui à travers ses pratiques qui traduisent les systèmes de valeurs. Ainsi, la famille influence l'enfant sur les plans cognitif, affectif et social. Cette pression implicite ou explicite de

la famille sur l'enfant met en exergue le développement des compétences de ce dernier d'une part, et celui des habiletés langagières d'autre part. Un examen des faits en lien avec les difficultés du développement du langage a permis de ressortir les statistiques sur ces difficultés au niveau international, mais aussi au Cameroun.

La psychologie du développement, la neuropsychologie, la linguistique et la psycholinguistique ont permis d'identifier deux principaux facteurs associés au développement du langage : les facteurs internes (sexe, âge, l'état des organes phonatoires, la maturation biologique, etc.) et les facteurs externes (la famille, l'école, les pairs, le rang dans la fratrie, la télévision allumée pendant les repas). Sans toutefois remettre en question l'importance des facteurs internes sur le développement du langage, notre attention s'est davantage portée sur les facteurs externes plus précisément sur l'environnement familial. En effet, plusieurs recherches (Cailloux, 1992 ; Dyon, 1991 ; Moos & Moos, 1984) accordent une attention particulière à l'étude des conséquences d'un environnement défavorable (pauvre en stimuli) sur le développement du langage. La particularité de ces recherches est qu'elles ont été effectuées dans des contextes et des populations différents du nôtre. Par conséquent, nous nous interrogeons sur la portée des résultats obtenus par ces recherches dans le contexte camerounais chez les enfants de 4 à 5 ans. En nous appuyant sur les travaux de Cailloux (1992), Dyon (1991) et ceux de Moos et Moos (1984) ainsi que sur les considérations théoriques relatives au modèle socioconstructiviste telles que mises en exergue par Vigotsky (1967), nous avons libellé notre sujet comme suit : Environnement familial et développement du langage oral chez les enfants de 4 à 5 ans scolarisés de l'arrondissement de Mfou.

Le cadre théorique et le cadre opératoire constituent les deux principales parties de ce travail. Le cadre théorique comprend trois chapitres à savoir : le chapitre premier, le chapitre deuxième et le chapitre troisième. Le cadre opératoire a également trois chapitres qui sont : le chapitre quatrième, le chapitre cinquième et le chapitre sixième. Le chapitre premier consacré à la problématique présente la situation des difficultés langagières à l'international et au Cameroun. Les causes, les conséquences, et les mesures de lutte contre les difficultés du langage sont présentées ainsi que l'approche théorique et le problème de recherche. Ce chapitre s'achève par la présentation des questions de recherche, des objectifs, de l'intérêt, de la délimitation et du type de recherche. Le chapitre deuxième intitulé revue de la littérature recense les principaux travaux antérieurs portant respectivement sur l'environnement familial, le développement du langage et la relation entre l'environnement familial et le développement du langage. Le chapitre troisième intitulé théories de référence porte sur la présentation du modèle socioconstructiviste

utilisé comme grille de lecture dans ce travail. Le chapitre quatrième consacré à l'approche méthodologique met en exergue la méthodologie de cette étude et justifie les choix y afférents. Le cinquième chapitre est consacré à l'analyse et à la présentation des résultats. Le chapitre sixième intitulé synthèse et discussion des résultats présente les possibilités d'explication aux résultats obtenus.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

Cette première partie de notre travail rend compte des éléments théoriques importants qui constituent la base de cette recherche. Ainsi, il sera question à ce niveau d'élaborer une problématique sur la base d'un constat empirique et théorique (chapitre premier), de présenter une revue de la littérature à travers une synthèse originale des différents travaux antérieurs sur notre thème (chapitre deuxième) et de mettre en évidence les théories explicatives (chapitre troisième).

CHAPITRE PREMIER : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

L'objectif de ce chapitre premier est de présenter les principaux éléments qui ont constitué la base de ce travail. Il tourne autour du contexte de l'étude qui met en évidence les difficultés liées au développement du langage oral chez les enfants de 4 à 5 ans à l'international en général et au Cameroun en particulier. Ce contexte empirique est complété par l'approche théorique qui porte sur la présentation des travaux antérieurs sur le développement du langage. Par la suite, sont présentés les questions de recherche, les objectifs, l'intérêt, la délimitation de l'étude et le type d'étude.

1. Contexte de l'étude

Dans cette section seront abordés le contexte empirique et théorique.

1.1. Contexte empirique

Cette section porte sur la présentation des statistiques qui mettent en évidence les difficultés du langage chez les enfants à l'international en général et au Cameroun en particulier. En effet, d'après les auteurs tels que Bruner (2012), Piaget (1962) et Vygotsky (1963), l'enfant de 4 - 5 ans maîtrise, manipule le langage. Il doit être capable d'énoncer un fait en conformité avec des règles de grammaire. Ce qui ne semble pas être le cas au regard des données statistiques disponibles sur la situation du langage. La présentation de ces statistiques sera fonction des dimensions du langage proposées par Rvachew (2018). Selon cet auteur, trois dimensions caractérisent le langage. Il s'agit de : la phonologie, la sémantique et la syntaxe. Cette présentation des statistiques sera complétée par celle des causes, des conséquences et des mesures prises pour réduire les difficultés liées au développement du langage.

1.1.1. Statistiques des difficultés du langage à l'international

La phonologie englobe d'une part le langage réceptif, c'est-à-dire la compréhension des mots, des phrases, des idées et d'autre part, le langage expressif qui est le fait de s'exprimer en utilisant le langage. La phonologie s'observe à travers la capacité à produire des sons d'un mot et à manipuler les unités sonores telles que les syllabes, les rimes et les phonèmes (Bryant, 1993). Elle permet à l'enfant de dire son nom, celui de ses parents, celui de certains membres

de sa famille. Elle permet également à l'enfant de répondre par oui ou par non, de lire, de chanter, de réciter et de compter. Les difficultés relatives au langage réceptif et expressif chez les enfants sont observées dans différents pays. En effet, le niveau de difficultés observées chez les enfants en lecture par exemple varie entre 4,3% et 14,9% en France. Les travaux de Rocher (2017) ont montré que 4,3% d'enfants auraient de grosses lacunes dans le domaine de la lecture en 2014. Ce taux va augmenter en 2015 et en 2016 pour atteindre respectivement 7,8% et 14,9%. Aux Etats-Unis, les statistiques disponibles montrent que 20% d'enfants avaient des problèmes graves en lecture en 2014. Ce taux a ensuite augmenté en 2015 (28%) et a atteint le pic d'augmentation en 2016 soit 33,3% (Hekki et al. 2017).

La sémantique permet à l'enfant d'enrichir son répertoire des noms, des verbes, des adjectifs et des pronoms. L'acquisition du lexique par l'enfant s'effectue lors des échanges avec son environnement familial et social. La sémantique rend l'enfant capable de nommer les objets ou de les reconnaître, de prononcer les mots longs, d'apprendre les termes génériques, de créer et d'apprendre les mots abstraits (Kail, 1985). En effet, les travaux de Danika (2016) en France montrent qu'au cours de l'année 2015, 8% d'enfants de 4-5 ans n'arrivaient pas à identifier le mot. Ce taux a augmenté en 2016 et en 2017 atteignant respectivement 10% et 11,5%. D'après Danika (2016), 60% d'enfants préscolaires européens ne maîtrisent pas le sens des mots.

Aux Etats-Unis, les statistiques disponibles révèlent qu'en 2014, 9,5% d'enfants de 4 à 5 ans avaient des difficultés à identifier les mots. Selon les mêmes statistiques, 17% d'enfants ignoraient le sens des mots (Rocher, 2017). Ce taux va augmenter en 2015 et en 2016 pour atteindre respectivement 20% et 25% (Rocher, 2017).

La syntaxe rend compte de l'aptitude qu'a l'enfant à produire les phrases grammaticales correctes et à comprendre les unités grammaticales. Elle rend l'enfant capable de poser des questions, de verbaliser ses actions, d'utiliser les articles définis et indéfinis, d'utiliser les pronoms possessifs et les accords en genre (Oléron, 1976). D'après cet auteur, la syntaxe rend également l'enfant capable d'employer des verbes au présent uniquement. En France, une recherche effectuée par Parisse (2017) a révélé qu'en 2014 près de 18,3% d'enfants de 4-5 ans n'arrivaient pas à produire des phrases correctes. Cette difficulté était en hausse en 2015 avec 20% et a atteint le pic d'augmentation en 2016 avec un taux de 22,4%. Aux Etats-Unis, le taux d'enfants du même âge ayant des difficultés à combiner les mots est passé de 29% en 2014 à 30% en 2015 et 31,2 en 2016 si l'on se réfère à Rocher (2016). Les données statistiques présentées dans ces deux pays sont résumées dans le tableau 1.

Tableau 1

Statistiques relatives aux difficultés des enfants de 4 à 5 ans en phonologie, en sémantique et en syntaxe aux USA et en France

Année	pays		USA			France	
	LEC	IM	CM	LEC	RSM	PPC	
2014	20%	17%	29%	4,3%	8%	18%	
2015	23,1%	20%	30%	7,8%	10%	20%	
2016	25,3%	25,%	31%	14,9%	11,9%	22%	

Note. LEC=lecture ; IM=identifier le mot ; CM=combiner les mots ; RSM=reconnaître le sens des mots ; PPC=produire les phrases correctes

Les données présentées dans le tableau 1 montrent que les enfants de 4-5 ans éprouvent des difficultés dans le langage en général, et dans la phonologie, la sémantique et la syntaxe en particulier. Ces difficultés sont également présentes chez les enfants camerounais à des proportions différentes.

1.1.2. Statistiques sur les difficultés du langage au Cameroun

Selon le rapport sur l'évaluation des acquis des enseignements en français et en mathématiques du Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB, 2015), en 2012 environ 35,5% d'enfants éprouvaient des difficultés en lecture. Ces difficultés seront en nette croissance au cours des années 2013 et 2014 atteignant respectivement 38,6% et 40%. À l'école maternelle publique de Nkol-nda A, les données des synthèses des évaluations des compétences des enfants de 4 à 5 ans en français (2018) montrent qu'en 2015, 28% d'enfants n'arrivaient pas à produire des récits. Selon le même rapport, on peut relever des difficultés de lecture chez 29,5% d'enfants en 2016 et chez 31,5% en 2017.

À l'école maternelle publique de Mfou A, le taux d'enfants ayant des difficultés à chanter dès leur première entrée à la maternelle est passé de 30% en 2015 à 33% en 2017 si l'on se réfère aux données des synthèses des évaluations des compétences des enfants en français publiés en 2018. D'après ce même rapport l'on est parti de 32% d'enfants ayant des difficultés à dire leur nom à l'entrée de la première maternelle en 2016 à 40% en 2018 à l'école maternelle publique de Nlo-évoé. Selon les données des synthèses des évaluations des compétences des enfants en français de l'école maternelle publique de Nlo-évoé (2019), 32% d'enfants en 2016 n'arrivaient pas à dire leur nom à l'entrée de la première année (4 ans). Les

mêmes synthèses attestent que 35% en 2017 n'arrivaient pas à nommer leurs parents. Ce taux a atteint 40% en 2018.

Sur le plan sémantique, les statistiques montrent que 21,2% d'enfants du même âge en 2016 ne reconnaissent pas le sens des mots (MINEDUB, 2015). Le taux d'enfants ne pouvant pas donner la signification d'un mot était de 22% en 2017. Ce taux sera de 25% en 2018. À l'école maternelle publique de Nkol-nda A, les synthèses des évaluations des compétences en français (2018) montrent qu'en 2015, 25% d'enfants de 4-5ans n'arrivaient pas à nommer les objets présents dans leur environnement. Les données de ces synthèses indiquent également que 26,4% d'enfants en 2016 ne connaissaient pas les noms des objets. Le taux de ces difficultés a atteint 28,9% en 2017.

À l'école maternelle publique de Mfou A, le rapport de synthèses des évaluations des compétences en français de 2018 révèle que, 26,5% d'enfants ayant un âge compris entre 4 et 5 ans ne parvenaient pas à identifier les mots, 29,5% ne connaissaient pas les synonymes encore moins les antonymes et 32% étaient incapables de relier le mot à l'image correspondante. À l'école maternelle publique de Nlo-évoé, les données statistiques des synthèses des évaluations des compétences en français (2018) montrent que 30% d'enfants du même âge avaient des difficultés à relier le mot à l'image. Ce taux est passé de 32,8% en 2017 à 35% en 2018 (Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base de Mfou [IAEB], 2018).

En ce qui concerne la syntaxe, les statistiques indiquent que 50,6% d'enfants de 4 à 5ans éprouvaient d'énormes difficultés à combiner les mots en 2012 (MINEDUB, 2015). L'on constate qu'au cours des deux années suivantes (2013 et 2014), l'on est passé de 52,8% à 55,5%. À l'école maternelle publique de Nkol-nda A, l'on a relevé que 38% d'enfants du même âge n'arrivaient pas à utiliser les articles (IAEB Mfou, 2018). Le taux de ces difficultés à utiliser les articles va s'accroître en 2016 et en 2017 atteignant respectivement 40,5 % et 42%.

De même, à l'école maternelle publique de Mfou A en 2015, 39% d'enfants de 4-5ans n'arrivaient pas à produire une phrase correcte. L'on passera à 40,2% en 2016 et à 54% en 2017(IAEB Mfou, 2018). De plus, à l'école Maternelle Publique de Nlo-évoé, en 2015, on a relevé un taux de 45,2% d'enfants du même âge qui n'arrivaient pas à produire une phrase correcte. Cette difficulté relative à la production d'une phrase correcte a été mise en évidence en 2016 et en 2017 avec des pourcentages respectifs de 48, 5% et de 50%. Les données statistiques présentées au Cameroun et dans quelques écoles sont résumées dans les tableaux 2 et 3.

Tableau 2

Statistiques relatives aux difficultés des enfants de 4 à 5 ans en phonologie, en sémantique et syntaxe au Cameroun

Année	Cameroun		
	LEC	RSM	CM
2012	35%	21%	50,6%
2013	38,5%	22%	58,2%
2014	40,6%	25%	55,5%

Note. LEC=lecture ; RSM= reconnaître le sens des mots ; CM=combiner les mots

Le tableau 2 met en évidence les données statistiques de la situation relative aux difficultés de langage chez les enfants de 4 à 5 ans au Cameroun. Ces difficultés transparaissent en phonologie, en sémantique et en syntaxe et évoluent de manière croissante. Des données spécifiques concernant certaines écoles maternelles de l'arrondissement de Mfou sont rapportées dans le tableau 3.

Tableau 3

Statistiques relatives aux difficultés des enfants de 4 à 5 ans en phonologie, en sémantique et en syntaxe dans quelques écoles de l'Arrondissement de Mfou

Années	Ecoles								
	EMP Nkomo			EMP Nlo-évoé			EMP MFOU		
	REC	NO	UA	DN	RMA	PPC	CH	NO	ED
2015	28%	5%	8%				30%	6,5	9%
2016	29,5%	6%	0%	32%	30%	45,2%	31,4%	9%	0,2
2017	31,5%	8%	4%	5%	32%	48,5%	33%	2%	4%
2018				40%	35%	50%			

Note. REC=réciter ; NO=nommer les objets ; UA= utiliser les articles ; DN=dire son nom ; RMI=relier le mot à l'image ; PPC=produire une phrase correcte ; CH=chanter ; ED=exprimer une demande

Les données statistiques montrent que ces difficultés se manifestent tant sur le plan phonologique et sémantique que sur le plan syntaxique et qu'elles évoluent de manière croissante au fil des années. Le Cameroun en général et certaines écoles maternelles de

l'arrondissement de Mfou en particulier ne sont pas exempts de cette situation. Ce qui nous amène à nous questionner ou alors à nous intéresser aux causes et aux conséquences de ces difficultés.

1.1.3. Les causes des difficultés de langage

Plusieurs causes peuvent expliquer la présence des difficultés de langage chez les enfants. On peut cependant les regrouper en deux principales catégories : les causes internes ou endogènes et les causes externes ou exogènes (Johnston, 2005). De manière générale, ces causes apparaissent comme principaux déterminants des difficultés de langage.

- Les causes internes

Les causes internes renvoient d'après Côté (2006), aux caractéristiques liées à l'individu à l'instar des facteurs génétiques tels que les antécédents familiaux, le syndrome génétique ou congénital, la malformation anatomique, les infections anténatales ou postnatales. Les facteurs biologiques tels que l'état des organes phonatoires, l'état des structures corticales spécialisées dans les fonctions du langage, l'état de l'appareil auditif, les atteintes neurologiques, le sexe, l'âge, le traumatisme cranio cérébral, les accidents vasculaires cérébraux, la paralysie cérébrale l'épilepsie, la tumeur, la variabilité interpersonnelle, etc. Pour Laval (1999), des changements observés chez l'individu sont le résultat d'un comportement inné. À ces causes propres à l'enfant, il faudrait également ajouter les causes externes.

- Les causes externes ou exogènes

Les causes exogènes concernent les variables qui bien qu'externes à l'enfant peuvent avoir des incidences sur le développement de ce dernier. Les changements observés à ce niveau sont d'après Laval (1999) en rapport avec le milieu. Selon Bronfenbrenner (1979), l'âge des parents, le rang de l'enfant dans la fratrie, l'exposition de l'enfant au service de garde, à la télévision affectent le rythme d'acquisition du langage chez l'enfant par conséquent son développement. Il y'a également le statut socio-économique, le rôle des systèmes élargis à l'instar de l'école, des pairs qui contribueraient d'une manière ou d'une autre au développement des habiletés langagières chez l'enfant. Pour Johnson et Mervie (1994), l'exposition à la télévision pendant les repas distrait l'enfant et détourne les parents des conversations avec leur enfant. Ces stimulations augmentent les distractions des enfants et celles des parents dans leur environnement ce qui accroît chez l'enfant les difficultés d'apprentissage de la langue. Au Cameroun comme dans de nombreux pays africains, les difficultés liées au développement du

langage chez les enfants sont dues à l'absence de stimulation linguistique dans l'environnement de celui-ci (Dean & Geber, 1964), au faible niveau des revenus des parents, au niveau d'instruction bas de la mère (Seukam, 2017) et comme le souligne Wallon (1954), à la non prise en compte de la personnalité de l'enfant lors de son développement. À ces causes, l'on peut également noter le déracinement culturel. En effet selon Mbédé (2005), les langues utilisées pour l'éducation des jeunes camerounais sont des langues étrangères dont l'utilisation se poursuit dans les familles. Ce qui n'aide pas les enfants à enrichir leurs habilités langagières par absence de l'usage de la langue maternelle qui, selon Tabi Manga (2000) permet à l'enfant d'apprendre efficacement d'autres langues telles le français. De même, les conflits vécus dans les familles camerounaises partagées entre la modernité et le respect de la tradition (Nguimfack et al., 2010)) impactent sur le développement de l'enfant en généralet celui du langage en particulier. Dans le cadre de cette étude, nous situons des difficultés langagières chez les enfants de 4 - 5 ans scolarisés de l'arrondissement de Mfou par rapport aux facteurs externes à l'enfant plus précisément par rapport à son entourage immédiat.

Après la présentation des différentes causes qui semblent justifier les difficultés du langage chez les enfants de 4 à 5 ans au plan verbal, nous allons dans la suite de ce travail faire une présentation des conséquences généralement attribuées aux difficultés du développement du langage chez les enfants.

1.1.4. Conséquences des difficultés du langage

Le langage oral joue un rôle crucial dans de nombreuses sphères de la vie d'un être humain, notamment dans la cognition, les interactions sociales, l'éducation et l'activité professionnelle (Dale et al., 2003). Ainsi, toute faiblesse liée au développement de cet outil essentiel à l'apprentissage, aux relations sociales et à la régulation des émotions a de lourdes conséquences au niveau socio-affectif, éducatif, etc.

Au niveau socio-affectif, les études de Moos et al. (1991) montrent que les mères qui offrent un attachement *insecure* à leurs enfants sont susceptibles de sous-contrôler leur activité conjointe laissant peu d'occasions aux enfants de pratiquer les habiletés cognitives émergentes. Par ailleurs, ces difficultés du développement du langage limitent les relations entre les pairs. En effet, selon Dumont (1990), les enfants qui ont des difficultés à comprendre les autres et à s'exprimer, ont des problèmes d'adaptation psychosociale et affective. Ils peuvent également développer des troubles psychosociaux (mutisme par exemple) et affectifs (difficulté à engager et à entretenir les relations avec les autres, tristesse chronique par exemple).

Pour Berndt (1987), Gottman (1983) et Hartup (1985), les non-amis parlent souvent peu, n'échangent pas d'informations, ne font pas de commandes, ne répondent pas aux requêtes, portent peu d'attention au monologue d'autrui, montrent peu d'expressions affectives réciproques, ne se donnent pas de crédit mutuel lorsqu'ils font des découvertes et ont peu de contacts sociaux et affectifs. Or d'après Vygotsky (1978) et Piaget (1970), les capacités intellectuelles ne se construisent pas isolément mais socialement.

Nancy (2001) fait remarqué que chez les nouveaux nés, les problèmes de régulation affective constituent l'une des conséquences les plus courantes des difficultés liées au développement du langage. Pour Caroline (2005), certains enfants chez qui le langage n'émerge pas facilement sont capricieux et développent les crises de colère lorsqu'ils sont contrariés. Elle mentionne que le trouble déficitaire de l'attention hyperactive constitue également une autre conséquence de ce phénomène. Cet auteur reconnaît que ces enfants éprouvent des problèmes à prendre part aux conversations avec les pairs et sont pour la plupart exclus du groupe. Ce qui les expose à de risque élevé d'intimidation et d'agression sexuelle. De manière générale, ce sont de mauvais communicateurs. Leurs messages ne sont pas toujours compris et la plupart de ces enfants versent dans les métiers peu qualifiés. A ces éléments on peut ajouter l'isolement social. Les conséquences relatives aux difficultés de langage touchent également le domaine éducatif de l'enfant.

Au niveau éducatif, Il ressort que les pratiques langagières de l'environnement de certains enfants ne leur permettent pas de développer les compétences linguistiques exigées par l'école. Autrement dit, les enfants des milieux culturellement défavorisés ne bénéficient pas des contacts précoces qui permettent l'installation des connaissances linguistiques nécessaires à l'apprentissage. Leur environnement linguistique ne leur a pas permis de développer et d'acquérir des compétences de traitement de langage adaptées et automatisées en rapport avec l'action scolaire. Les manquements langagiers observés chez les enfants de ce type de milieu peuvent entraîner chez ces derniers une démotivation ou un refus d'apprentissage chez ces enfants. Cette idée est soutenue par nombre d'auteurs tels que Duff et al. (2018), Maillet (2003), Heikki et al. (2017). Pour Duff et al. (2018), les enfants limités sur le plan du vocabulaire ont moins de bons résultats en lecture. La prévalence est de 25 à 90%. Selon ces auteurs, certaines connaissances nécessaires à l'apprentissage de la lecture s'acquièrent par prise de conscience des organisations linguistiques que l'enfant a déjà acquises dans la pratique de l'oral. Ainsi, toute difficulté liée au langage constituerait un frein à la réussite scolaire de l'enfant à travers les échecs scolaires, les redoublements voire les désistements (décrochages).

Pour Maillet (2003), 10 à 75 % d'enfants ayant des difficultés langagières orales ont également des difficultés liées à l'apprentissage de la lecture. Le développement de l'expression écrite est également retardé. Les difficultés dans le développement du langage et sa maîtrise chez l'enfant peuvent également altérer le développement de sa personnalité et de ses capacités intellectuelles. Elles peuvent gêner sa réussite scolaire et son intégration sociale. Selon Heikki et al. (2017), les difficultés en lecture et en écriture compromettent l'acquisition des connaissances, exposent l'enfant à des expériences d'échecs répétés et peuvent diminuer sa motivation générale envers les apprentissages. De telles conséquences peuvent impacter à long terme le parcours scolaire, l'apprentissage des habiletés et le statut professionnel. Pour le centre de certification du collège des médecins de famille du Canada CCMF 80% des troubles d'apprentissage sont liés à des difficultés du langage oral.

Au regard de l'ampleur des conséquences liées aux difficultés du langage, plusieurs actions ont été menées par les organismes internationaux, continentaux ainsi que par les pouvoirs publics camerounais afin de faciliter voire améliorer le développement du langage chez les enfants.

1.1.5. Mesures prises pour résoudre les difficultés de langage

Les difficultés langagières engendrent de lourdes conséquences sur les plans socioaffectif et éducatif de l'enfant. Ce qui explique la mobilisation mondiale, nationale des pouvoirs publics afin d'endiguer ce phénomène.

À l'échelle mondiale, le Cameroun a signé de nombreux partenariats avec plusieurs organisations non gouvernementales dans le but d'améliorer les compétences des enfants par rapport au langage. C'est le cas de l'Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 1990) qui, depuis plusieurs années milite en faveur des programmes pour une éducation de qualité des enfants en favorisant le développement holistique de ces derniers en général et celui du langage en particulier. Au Cameroun, l'UNESCO soutient la petite enfance via l'appui en équipement scolaire et en matériel de stimulation en lecture, vocabulaire, etc. Ce matériel est constitué des vidéos mettant en exergue les objets d'usage courant, des livres illustratifs, etc. Il représente une source importante de motivation pour les apprenants et permet aux enfants d'étendre efficacement leur vocabulaire.

Nous pouvons également relever le partenariat de l'état camerounais avec le Fond des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) qui soutient les programmes de stimulation du langage pour enfants d'âge préscolaire conçus par le gouvernement camerounais. Nous avons l'appui en

financement des organismes tels l'Agence Française de Développement (AFD) à travers le Contrat de Désendettement et de développement, la Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement (BIRD). Ces financements viennent rehausser l'offre du gouvernement camerounais en infrastructures et en ressources humaines. De telles conditions ont contribué à l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles. La création de nombreuses écoles maternelles et centres préscolaires par le gouvernement Japonais à travers le projet don Japonais et Plan Cameroun. Ces écoles maternelles et centres préscolaires mettent à la disposition des jeunes enfants divers stimuli (jouets éducatifs, images, affiches, étiquettes, jeux divers, livres illustrés et des figurines) et préparent ces derniers à améliorer leur langage à l'école primaire par le développement de leurs aptitudes à s'exprimer à l'oral et à l'écrit.

Autre mesure prise par le gouvernement camerounais est la prise en charge des enseignants à travers nombreux recrutements des candidats qualifiés et le déploiement équitable de ces derniers. En effet, la présence des enseignants compétents peut être le facteur le plus déterminant pour améliorer les performances des élèves. De ce fait, l'objectif du développement durable est de mettre sur pied de meilleures stratégies de recrutement et de déploiement (ODD) No4 afin d'assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité. Dans la même perspective, UNESCO en collaboration avec les Nations-Unies, visent à accroître le nombre d'enseignants qualifiés d'ici 2030 (UNESCO, 2005). Pour Hanushek et Rivkin (2010), les enseignants de qualité pourraient faire progresser le niveau des élèves de 1,5 /an alors qu'un mauvais niveau d'enseignant pourrait limiter les résultats des élèves de 50%.

La participation du Cameroun aux états généraux de l'éducation tenus en 1994 au Canada, l'adoption et la mise en application du gouvernement camerounais des résolutions de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous tenu en 2000 visaient également l'amélioration de la qualité de l'éducation dans le monde. De ce fait, ces assises vont permettre d'élaborer des contenus de formation intégrant le développement du langage et l'intégration des compétences des enfants sur les plans intellectuels et cognitifs.

À l'échelle nationale, le Ministère des affaires sociales (Décret no 2005/160 du 25 Mai 2005) a élaboré des programmes d'accompagnement des parents et des communautés dans l'encadrement éducatif des enfants. Ces programmes visent à développer les habiletés cognitives et sociales des enfants en âge préscolaire. Lesdits programmes préparent également les enfants aux apprentissages scolaires, notamment à la lecture et aux mathématiques.

Notons également la mise sur pied par les politiques éducatives camerounaises des opérations de recrutement massifs des enseignants. Ces opérations sont financées par plusieurs partenaires à l'instar du Programme d'Appui à la Réforme de l'Éducation au Cameroun (PAREC) qui tablait sur le recrutement de 12000 enseignants à raison de 3000/ an depuis 2006 à 2021. Grâce au financement additionnel, ce chiffre passera à 18000 soit 6000 enseignants supplémentaires. Des chiffres qui contribueront à l'amélioration du système éducatif camerounais. De plus, en dehors de ces multiples recrutements, l'Etat assure la formation continue des enseignants à travers des séminaires de formation. De ce fait, de nouvelles méthodes d'enseignement sont adoptées, notamment la méthode syllabique revisitée qui aide les enfants à lire. Un effort est également fourni par le gouvernement camerounais en vue de l'affectation des psychologues scolaires dans certains établissements. Ils sont chargés entre autre du dépistage précoce et de l'accompagnement des enfants en difficultés langagières.

À la suite de l'action des organismes qui accompagnent l'action éducative au Cameroun, notons également l'action des communautés urbaines (mairies). Elles sont d'un grand apport dans le renforcement des effectifs des enseignants via les recrutements des maîtres communaux. Les mairies œuvrent également au renforcement en matériel didactique (livres, les images illustrant les différents thèmes de vie, les lettres de l'alphabet) qui contribue à favoriser le développement du langage chez l'enfant. Ce type de matériel d'après Catherine et al. (2009), favorise des échanges relatifs à des actions ou à des objets précis entre l'enfant et l'adulte. La familiarité de l'enfant avec les livres d'histoires aide ce dernier à étendre son langage et à développer les habiletés en lecture.

Les mesures prises par différents acteurs en charge de l'éducation s'avèrent inefficaces du fait que bon nombre d'enfants de 4 à 5 ans n'arrivent toujours pas à lire (par exemple on est passé de 35% en 2012 à 40,6% en 2014), à former des phrases correctes et à tenir un dialogue (par exemple 50, 6% en 2012 à 55,5% en 2014). Ce constat nous amène dans la section suivante à formuler le problème de recherche.

1.2. Formulation du problème

Les conséquences liées aux difficultés qu'éprouvent les enfants à développer le langage sont visibles et nombreuses. En effet, la littérature indique que les enfants de 4 à 5 ans sont capables sur le plan de la compréhension d'obéir à des consignes, de reconnaître des objets absents, d'employer correctement les structures simples, de décrire une histoire vécue et de donner leurs opinions. Sur le plan de la production et de l'expression, ils sont capables de

compléter les phrases. Cependant, les observations réalisées dans certaines écoles maternelles publiques de l'arrondissement de Mfou, notamment l'école maternelle de Nlo-évoé, l'école de Nkol-nda A et de Mfou A ont montré que certains enfants de la même tranche d'âge épargnés d'antécédents familiaux, de troubles psychologiques et de maladie biologique n'arrivaient pas à produire les phrases à deux mots, ne peuvent pas engager et soutenir un dialogue, ne peuvent pas commenter une action, ne peuvent pas employer les formes syntaxiques les plus usitées. Et pourtant, au Cameroun les pouvoirs publics et les partenaires en éducation ont mis sur pied un ensemble de mesures visant l'accroissement et l'amélioration des habiletés langagières chez les enfants. Malgré les efforts fournis, l'on est à même d'observer que les enfants de 4-5 ans inscrits dans les écoles n'arrivent guère à s'exprimer de manière correcte. De ce constat transparait le problème du faible développement du langage chez les enfants de 4 à 5 ans. Face à ce problème dont l'ampleur constitue une réelle préoccupation, quelles peuvent être les causes de l'inefficacité des mesures prises pour endiguer ce phénomène ? Aussi quelle peut être la contribution de la psychologie du développement au renforcement de ces mesures ? Ces questionnements nécessitent un examen de cette situation du point de vue de la psychologie du développement.

1.3. Contexte théorique

L'acquisition du langage est l'un des accomplissements les plus visibles et les plus importants de la petite enfance car elle permet aux enfants de communiquer avec les autres et de participer à l'apprentissage de la culture d'une manière qui était jusqu'à maintenant impossible (Johnston, 2010). Toutefois, son développement semble se manifester différemment d'un enfant à un autre : précoce chez certains, c'est-à-dire qu'il apparaît avant 2 ans, normal chez d'autres, c'est-à-dire qu'il apparaît à partir de 2 ans et en retard chez certains, c'est-à-dire au-delà de 5 ans. Un ensemble de théories expliquent cette différence. Ces théories sont regroupées en deux : les théories de l'innée issue de la linguistique, de la psycholinguistique, de la neuropsychologie et les théories de l'apprentissage issues de la psychologie du développement. Les partisans de l'innée stipulent que le langage est inscrit dans le patrimoine génétique de l'être humain. Dans cette perspective on retrouve les travaux de (Brown 1978 ; de Chomsky 1957 ; de Gonach's & Golder 1995 ; Martin et Hoover, 1987 ; de vandenbergh, 1987 ; de Pakulak & Neville, 2010 ; de Pinker, 1994). Les théories de l'apprentissage quant à elles expliquent la manière dont un individu acquiert, conserve et développe les connaissances en général et le langage en particulier. Les théories de l'apprentissage considèrent les facteurs cognitifs et sociaux comme déterminants du comportement. Elles regroupent les travaux de Skinner (1957) sur le

behaviorisme ; de Piaget (1962) sur le constructivisme ; de Vygotsky, (1963) et Bruner (2006) sur le socioconstructivisme. Dans ce grand groupe, nous avons adopté le socioconstructivisme comme notre théorie de référence.

Le courant socioconstructiviste souligne le rôle des interactions sociales et celui de la culture dans la création des connaissances. Par rapport au langage, la théorie socioconstructiviste indique que l'enfant développe le langage par l'intermédiaire d'un locuteur. Cette idée est justifiée dans le contexte africain où les substituts culturels occupent une place importante. Selon les croyances africaines, les substituts sauvegardent et protègent l'enfant. De ce fait, l'enfant dès la naissance est en contact avec différents membres de la famille. Cet accompagnement permet à l'enfant de développer de manière précoce les capacités visuelles, auditives et langagières (Ainsworth, 1976).

De même, la pratique du portage au dos à l'aide du « sanda » (porte bébé traditionnel) permet aux enfants africains de développer le langage précocement car au dos l'enfant interagit avec toutes les personnes que rencontre sa mère sur le chemin. Il participe également à toutes les activités familiales (Whiting & Whiting, 1975). Toutefois, l'on se questionne sur le faible développement du langage chez les enfants camerounais de 4 à 5 ans en général et ceux du Département de la Mefou-et-Afamba en particulier malgré leur immersion précoce dans le vaste réseau d'interactions sur la base des observations réalisées dans certaines écoles maternelles publiques de ce département. En effet, les observations ont montré que s'il existe un développement normal du langage chez les enfants de 4 à 5 ans, ce sont les mêmes enfants qui éprouvent des difficultés au plan langagier. Ces cadres explicatifs ont donné lieu à l'identification de divers facteurs susceptibles de rendre compte du développement du langage. Parmi les variables explicatives du développement du langage figurent : le sexe, l'âge, les pairs, l'insécurité financière, les aires du langage, la culture.

Les études sur les différences entre les filles et les garçons montrent que les filles sont plus avantagées au plan verbal que les garçons : elles parlent tôt que les garçons, ont une plus grande maturité linguistique, elles produisent une plus grande variété des phrases et font moins d'erreurs linguistiques. Elles utilisent un plus grand nombre de synonymes, font un meilleur usage du langage et ont une meilleure compréhension écrite que les garçons (Martin & Hoover, 1987). On note également un nombre élevé de trouble de langage chez les garçons que chez les filles (Vandenberg, 1987). Les recherches de Piaget (1962) sur le développement de l'intelligence chez l'enfant indiquent que la maturation détermine le développement des

connaissances. Selon lui, l'âge de 4 à 5 ans correspond à l'âge de la maîtrise du langage. D'après Turgay (1986), les pairs aident les enfants à améliorer et à perfectionner leurs capacités langagières grâce au jeu. Selon Desrosiers et Ducharme (2006), L'insécurité financière fragilise la santé mentale des parents et par conséquent leur comportement. Ce qui crée un climat défavorable au développement du langage. Vygotsky (1978), Bronfenbrenner (1979), Hackness et Super (1983) soulignent que la culture est une variable pour expliquer le développement chez l'enfant. De ce fait, le développement du langage ainsi que les mécanismes mis en jeu doivent être élaborés en fonction de la culture de chaque enfant.

De l'ensemble de ces facteurs explicatifs issus de la psychologie du développement, de la neuropsychologie, il ressort que plusieurs pistes ont été explorées afin de cerner les facteurs expliquant le faible développement du langage. Toutefois, il transparaît que ces investigations restent insuffisantes pour expliquer un phénomène aussi complexe que le langage en raison de ses multiples déterminants. D'autres pistes restent encore peu explorées. C'est le cas de l'environnement familial. Plusieurs travaux à l'instar de ceux de Desrosiers et Ducharme (1998-2010), de Hart et Risley (1995) ont examiné le lien entre l'environnement familial et le développement chez les enfants. Dans l'ensemble, ces études sur l'environnement familial se contentaient d'établir des relations entre les variables socio-économiques des familles et les caractéristiques de l'enfant. Les travaux de Moos et Moos (1984), à la suite de ceux de Bloom (1964) vont introduire les caractéristiques culturelles et éducatives de l'environnement familial comme variables intermédiaires entre le statut social de la famille et le développement du langage chez l'enfant. Ainsi, pour Moos et Moos (1984), les rapports familiaux, la croissance personnelle et l'organisation du système familial expliquent le développement du langage chez les enfants. C'est dans cette optique que nous avons choisi l'environnement familial comme variable susceptible d'expliquer la manifestation du langage chez les enfants de 4-5 ans scolarisés de l'arrondissement de Mfou.

1.4. Questions de recherche

1.4.1. Question générale de recherche

La question de recherche de notre étude est la suivante: quel lien existe-t-il entre l'environnement familial et le développement du langage oral chez les enfants scolarisés de 4-5 ans de l'arrondissement de Mfou ?

1.4.2. Questions spécifiques de recherche

Les travaux de Moos et Moos (1984) ont permis de relever trois dimensions de l'environnement familial : Les rapports familiaux, la croissance personnelle et l'organisation du système familial. De ces dimensions découlent nos questions spécifiques.

- **Qs1** : quel lien existe-t-il entre les rapports familiaux et le développement du langage oral chez les enfants scolarisés de 4-5ans de l'arrondissement de Mfou ?
- **Qs2** : quel lien existe-t-il entre la croissance personnelle et le développement du langage chez les enfants scolarisés de 4-5ans de l'arrondissement de Mfou ?
- **Qs3** : quel lien existe-t-il entre l'organisation du système familial et le développement du langage chez les enfants scolarisés de 4- 5 ans de l'arrondissement de Mfou ?

1.5. Objectif de l'étude

Cette étude comporte un objectif général et des objectifs spécifiques.

1.5.1. Objectif général

L'objectif général de cette recherche est d'étudier le lien qui existe entre l'environnement familial et le développement du langage oral chez les enfants scolarisés de 4-5 ans de l'arrondissement de Mfou.

1.5.2. Objectifs spécifique

Ils sont en rapport avec les questions spécifiques. A ce niveau, il sera question d'étudier

- le lien qui existe entre les rapports familiaux et le développement du langage chez les enfants scolarisés de 4-5 ans de l'arrondissement de Mfou.
- le lien qui existe entre la croissance personnelle et le développement du langage chez les enfants scolarisés de 4-5 ans de l'arrondissement de Mfou.
- le lien qui existe entre l'organisation du système familial et le développement du langage chez les enfants scolarisés de 4-5 ans de l'arrondissement Mfou.

1.6. Intérêt de l'étude

Cette étude présente trois types d'intérêt: intérêt scientifique, intérêt pédagogique et intérêt social.

1.6.1. Intérêt scientifique

Les travaux antérieurs qui ont étudié le lien entre les deux variables ont utilisé l'entretien. Nous allons nous inscrire dans cette optique en utilisant le questionnaire qui est un outil à viser quantitatif. De plus, les études antérieures avaient tendance à privilégier les facteurs internes dans l'explication du développement du langage. Aujourd'hui, avec la théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1967), nous constatons que l'environnement familial peut également être un facteur explicatif de la manifestation du langage oral chez les enfants.

1.6.2. Intérêt social

Cette étude aborde un problème aux conséquences lourdes sur le plan humain, social et environnemental. Elle permettra d'informer l'entourage familial des jeunes enfants sur les rôles sociaux et le développement du langage. Ce qui va permettre de réduire la prévalence des difficultés observées dans le développement du langage chez les enfants. A l'issue de ce travail, quelques solutions sont proposées aux organismes en charge de l'éducation au Cameroun en ce qui a trait à l'élaboration des programmes scolaires en général et de l'extension des centres préscolaires en particulier. Ces solutions contribueront à améliorer les capacités langagières et aideront à réduire les déséquilibres verbaux observés chez les enfants. Elles constituent une source de préservation du développement harmonieux des enfants.

1.6.3. Intérêt pédagogique

L'importance du langage n'est plus à démontrer dans la réussite scolaire en ce sens qu'il fait partie des nombreuses habiletés que l'enfant doit développer pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La présente étude trouve un intérêt pédagogique dans la mesure où ce travail permet de proposer quelques solutions aux acteurs de l'éducation au Cameroun. Aux dirigeants, l'élaboration des programmes en fonction des besoins de la population et l'application systématique de la loi no 98/004 fixant l'enseignement des langues locales dans les écoles est de mise. En effet, d'après les ethno-théoriciens, l'apprentissage doit prendre en compte le milieu socio-culturel de l'enfant. Les auteurs de cette théorie indiquent que la culture est une variable explicative du développement chez l'enfant. Aux enseignants et aux parents, la prise en compte du concept de Zone Proximale de Développement proposé par Vygotsky (1978) dans le processus d'apprentissage du langage. En d'autres termes, la présente étude aidera les enseignants à identifier les difficultés de chaque enfant face à une tâche donnée afin de lui apporter l'aide nécessaire sans diminuer son intérêt et sa motivation. En rappelant les rôles sociaux des parents dans la contribution de la qualité de l'éducation, la présente étude permettra

de valoriser l'implication parentale dans la scolarité des enfants à la lumière des conséquences qu'elle suscite sur les performances et le parcours scolaire des enfants. Autrement dit, la présente étude va montrer l'impact des interactions en famille sur le développement du langage de l'enfant. De ce fait, il est nécessaire de susciter des actions pour réduire les difficultés liées au développement du langage chez les enfants et de barrer la voie aux échecs scolaires, aux décrochages et aux échecs professionnels plus tard. Sur le plan pédagogique, le suivi et le soutien affectif des parents permettront de maximiser l'action des enfants dans le développement des compétences. Ils motivent et provoquent un réel intérêt d'apprendre. Conscients qu'ils peuvent compter sur la famille ou les parents à tout moment, ces difficultés ne pourront pas demeurer.

1.7. Délimitation de l'étude

La délimitation consiste à circonscrire le champ couvert par l'étude. Les deux principales dimensions délimitées sont: la délimitation théorique et la délimitation géographique.

1.7.1. Délimitation théorique

Le développement du langage a été étudié par les linguistes, les pédagogues, les psychologues, les psychologues du développement. Cependant, la présente étude s'inscrit à la suite d'autres travaux réalisés sur le développement du langage. De nombreux auteurs affirment que le développement du langage peut être expliqué par : l'âge et le sexe (Martin et Hoover, 1987), le rang de l'enfant dans la fratrie, l'âge des parents (Bronfenbrenner, 1979), le déracinement culturel (Mbédé, 2005), les repas devant la télévision (Johnson & Mervie, 1994), la maturation biologique (Piaget, 1967), les conflits familiaux (Nguimfack, 2010) les mécanismes neurologiques (Pakulak, 2010). Nous irons au-delà de ces études en utilisant l'environnement familial pour expliquer le faible développement du langage oral chez les enfants scolarisés de 4 à 5 ans de l'arrondissement de Mfou.

1.7.2. Délimitation géographique

Sur le plan spatial, cette étude se déroulera dans la région du centre, plus précisément dans les écoles maternelles publiques de l'arrondissement de Mfou : Nlo-évoé, Nkol-nda A, Mfou A.

1.8. Type d'étude

Cette étude est une recherche quantitative de type corrélationnel. Son caractère quantitatif est dû au fait qu'elle mobilise les instruments de mesure de collecte des données essentiellement chiffrées. Corrélacionnelle parce qu'elle a pour objectif l'établissement du lien entre l'environnement familial et le développement du langage.

Le premier chapitre de ce travail avait pour objectif majeur de présenter les principaux éléments qui constituent le socle de cette étude. En effet, nous sommes partie d'un constat qui nous a permis de mettre en évidence le caractère préoccupant du faible développement du langage dans nos sociétés. Ce constat insiste sur les statistiques qui ont mis en exergue les difficultés observées dans le développement de la phonologie, de la sémantique et de la syntaxe chez les enfants de 4-5ans. Il en ressort que malgré de multiples efforts consentis par les structures en charge de l'éducation dans le monde et au Cameroun, ces difficultés persistent voire croissent. De ce contexte empirique découle un problème sur le faible développement du langage, lequel a été expliqué dans le contexte théorique qui s'appuie sur le regard que le psychologue du développement. Cela nous a permis de formuler un objectif mettant l'accent sur l'étude du lien qui existe entre l'environnement familial et le développement du langage. Nous donnerons une direction aux prédictions relatives à cette étude via les approches théoriques convoquées et les travaux réalisés par nos prédécesseurs.

CHAPITRE DEUXIEME : REVUE DE LA LITTÉRATURE

Dans ce chapitre, nous allons présenter les travaux déjà effectués sur cette thématique. Il s'agira d'évoquer les travaux qui s'inscrivent dans le champ de l'environnement familial et ceux se rapportant au développement du langage. Cette présentation sera articulée autour de trois axes. D'abord, nous présenterons la littérature relative à l'environnement familial en mettant en évidence ses déterminants, ses éléments d'identification et ses dimensions. Ensuite, nous présenterons la littérature portant sur le développement du langage en insistant sur ses antécédents. Enfin, nous évoquerons quelques travaux ayant étudié le lien entre l'environnement familial et le développement du langage chez les enfants.

2.1. Environnement familial

Cette section de ce chapitre est consacrée à la synthèse des travaux relatifs à l'environnement familial. Dans cette optique, nous présenterons la signification que prend ce concept dans ce travail de recherche, ensuite suivra la présentation des déterminants de l'environnement familial et enfin la présentation de ses dimensions ainsi que leurs différents éléments d'identification.

2.1.1. Définitions des concepts

La définition des différents concepts relatifs à l'environnement familial fera l'objet de cette sous-section.

2.1.1.1. Environnement familial

Plusieurs définitions proposées à l'environnement familial s'accordent qu'il est un ensemble de conditions naturelles et culturelles qui constituent le cadre de vie d'un individu et qui sont susceptibles d'agir sur lui. Cet ensemble de conditions naturelles et culturelles facilitent et favorisent le développement du langage chez l'enfant. D'autres auteurs à l'instar de Tanzouni (2009), de Tanzouni et al. (2009) et de Moos et Moos (1984) ont également défini ce concept.

Pour Tanzouni (2009), l'environnement familial est un agrégat de variables. Il y a tout d'abord les variables socio-économiques qui déterminent l'appartenance à une classe sociale de la famille telles que le niveau d'éducation des parents, leurs revenus, leurs professions et lieu d'habitation, etc. Ces variables sont corrélées entre elles de part et d'autre au développement cognitif de l'enfant. Ensuite à un niveau plus fin, viennent les stimulations familiales, les

pratiques éducatives familiales, les pratiques langagières familiales, les pratiques culturelles, le style éducatif familial et le suivi parental de la scolarité de l'enfant. Selon Tanzouni et al. (2009), l'environnement familial renvoie à des réalités différentes et donc à un agrégat de variables, notamment les pratiques éducatives familiales qui se manifestent à la fois en terme de stimulations matérielles et de stimulations sociales offertes à l'enfant.

Moos et Moos (1984) dans une perspective systémique, définissent l'environnement familial par la cohésion, l'adaptabilité, le contrôle, les conflits, l'organisation, l'expression et l'indépendance. La définition de Moos et Moos (1984) est celle qui sera retenue dans le cadre de cette étude. D'autres concepts tels que la famille, l'enfant seront également définis. En effet, la famille constitue l'élément clé du concept d'environnement familial. Synonyme de l'entourage habituel, du cadre de vie, l'environnement familial s'oppose à l'environnement scolaire, à l'environnement professionnel. L'environnement familial est placé au centre des préoccupations de la psychologie de l'enfant, raison pour laquelle il constitue un objet d'étude intéressant pour cette discipline.

2.1.1.2. Famille

La notion famille vient du latin familia (qui signifie les gens de la maison, maisonnée, domesticité, race, lignée) qui, dérive elle-même de famulus qui signifie serviteurs ou esclave. Le sens étymologique montre que le mot famille n'a de sens que lorsque l'on fait allusion aux membres de la maison unis par les liens de sang. Ce mot est densément utilisé. Il désigne entre autre l'ensemble des personnes vivant sous le même toit (sens étymologique). Au sens restreint, la famille désigne les personnes vivant sous le même toit et spécialement le père, la mère et les enfants. Ex : fonder une famille (sens étymologique).

Au sens large, la famille est l'ensemble des personnes ayant avec l'individu un lien de parenté, d'alliance ou d'adoption avec quelqu'un. Exemple : un repas en famille, avoir le sens de la famille. C'est également l'ensemble des générations successives qui descendent des mêmes ancêtres. Par extension, le mot famille est utilisé pour désigner toutes les personnes vivant sous la protection d'un chef. Exemple : les mafiosi sous l'autorité d'un parrain (Wikipédia, 26/11/2020).

Au sens figuré, la famille est un groupe de personnes, de choses ou d'espèces ayant des similitudes en matière de croyances, d'idées, de passions, de technologie, de caractéristiques. Ex : la famille littéraire (Wikipédia, 26/11/2020). En biologie, la famille est l'une des taxons de la hiérarchie, de la classification, située au-dessous de l'ordre et au-dessus du genre. Exemple :

la famille des Rosaceae (Wikipédia, 26/11/2020). Pour les sociologues, ce sont les personnes habitant sous le même toit. Champy et Elevé (2005) définissent la famille comme un mode d'organisation de la vie privée dans lequel l'enfant est élevé et, pour une part importante éduqué le plus souvent par un ou deux adultes qui ont la fonction de parents. Pour Bowen (1976), la famille est un système dans lequel chaque membre a un rôle à jouer et des règles à respecter. En tant que système, la famille est capable de s'adapter aux exigences de son environnement social et aux différences phases de son développement. De ce fait, l'évolution de la famille passe par une alternance de phases d'équilibre et de phases de déséquilibre (Andoli, 1982). Selon Watzlawick (1972), la famille est un système en interaction continue et durable où les membres sont des personnes en communication avec d'autres personnes. Pour Wallon (1954), la famille est le milieu fonctionnel où l'enfant trouve les moyens de satisfaire ses besoins fondamentaux et lequel se fondent les premières conduites sociales. De la théorie des systèmes, la famille ne se définit pas comme l'addition de ses membres : elle est une entité en soi. D'après Gardinelli (2019), la famille se définit selon les sociétés, les époques ou les situations. C'est une institution au sein de laquelle sont développés les premiers apprentissages de la socialisation et du langage en articulation et en interaction avec d'autres formes d'organisation sociétales notamment en ce qui concerne l'usage des langues.

2.1.1.3. Enfant

Du latin *infans* qui signifie celui qui ne parle pas bien, qui est sans éloquence, l'enfant est celui qui ne peut pas encore prendre la parole en raison de sa jeunesse. Cette étymologie latine présente l'enfant comme un tout jeune individu en bas âge. Au niveau juridique, l'enfant est celui qui n'a pas encore atteint la majorité (18 ans). Sur le plan médical, l'enfant est considéré comme un individu ayant entre 0 – 15 ans. Selon l'UNICEF (1990), l'enfant est une personne de moins de 18ans. L'OMS définit l'enfant comme un jeune être humain en cours de développement et dépendant de ses parents ou d'un autre adulte.

Pour Piaget (1962), l'enfant est défini en fonction des stades de développement. Il définit quatre stades de développement de l'enfant : le premier stade est le stade sensori-moteur. Il va de 0 à 2 ans et comporte 6 sous stades. Ce stade se caractérise par les premières acquisitions intellectuelles chez l'enfant via les organes sensorielles. Le deuxième stade est le stade préopératoire (2-7 ans) ; il se caractérise par la maîtrise du langage, la pensée symbolique, le jeu symbolique ainsi que le dessin et l'image mentale apparaissent également à ce stade. Le stade des opérations concrètes constitue le troisième stade (7-12 ans). A ce stade, l'enfant fait

preuve de logique dans son apprentissage, il acquiert la notion de la réversibilité de la pensée. Le dernier stade est celui des opérations formelles. Il va de 13 ans jusqu'à l'adolescence. La principale caractéristique de ce stade est l'apparition de la pensée formelle et du raisonnement hypothético-déductif. L'enfant apprend à résoudre les problèmes en testant des hypothèses. D'après les stades de développement de Piaget, l'enfant dans cette étude se situe au stade préopératoire.

En psychologie, l'enfant est un individu se situant dans la classe d'âge d'avant l'adolescence. Il est caractérisé par d'intenses changements sur divers aspects de sa personnalité. Sillamy (1980), y voit un « individu ayant sa mentalité propre et dont le développement psychologique est régi par des lois particulières ». Dans cette étude l'enfant renvoie aux filles et aux garçons scolarisés de 4-5 ans.

Nous avons essayé d'apporter une définition au mot enfant. Il ressort de cet ensemble de définitions que le mot enfant se définit selon les auteurs, les époques, les sociétés. Les rapports établis entre les membres de la famille seront également abordés dans le cadre de ce travail. De ce fait, il est important pour nous de définir au préalable le concept d'interaction sociale.

2.1.1.4. Interaction sociale

De manière générale, l'interaction sociale est l'influence réciproque de personnes ou groupe de personnes entrées en contact au sein d'un système social. Selon Bakhtine (1997), les interactions sont des relations interhumaines verbales ou non verbales (gestes, regards, attitudes) que provoque une action en réponse chez l'interlocuteur, qu'elle-même a un effet sur l'initiateur de la relation. En sciences du langage, l'interaction est vue comme un lieu ouvert de Co-construction et de transformation permanente des identités et des microsystèmes sociaux.

Selon Fasel (2016), l'interaction sociale est un processus d'ajustement réciproque et simultané entre les individus, accompli au moyen de mécanisme de régulation et de synchronisation dont le produit est un enchaînement d'actions langagières (verbales ou non verbales). Pour la psychologie, l'interaction sociale est une relation interhumaine par laquelle une intervention verbale ou une attitude, une expression significative ou une action provoque une action en réponse qui retentit sur l'initiateur.

On peut distinguer selon Degenne (2017) :

- Les interactions positives : coopération, participation, adaptation, intégration et émulation.
- Les interactions négatives : conflits, luttes, rivalités, ségrégations, discriminations et insultes.
- Les interactions ambivalentes : compétition et concurrence.

La notion d'interaction sociale est très utilisée en sociologie et en psychologie. Elle peut représenter selon les auteurs un objet, un processus, un point de vue. Nous l'aborderons dans le cadre de ce travail selon la perspective socioconstructiviste.

Somme toute, l'on peut retenir que l'environnement familial est constitué d'un ensemble d'éléments dont les plus importants qui semblent le caractériser sont la famille et les interactions sociales. Comme nous l'avons indiqué dans la section introductive de cette sous-section, il sera question après les définitions de présenter les éléments qui déterminent l'environnement familial.

2.1.2. Les déterminants de l'environnement familial

De nombreux comportements et attitudes des individus y compris le langage sont en rapport avec l'environnement familial. Toutefois, l'environnement familial renferme d'autres variables telles que des changements survenus dans la situation conjugale des parents depuis la naissance de l'enfant, des pratiques parentales positives, des habitudes de lecture (Leclerc, 1981), le niveau de verbalisation du parent répondant (Tardif-Grenier & Archambault, 2017) et le fonctionnement familial (Panzé & Pecipas, 2013). Il s'avère important pour nous de faire une clarification de ces différents déterminants.

❖ les changements survenus dans la situation conjugale des parents depuis la naissance de l'enfant.

Les changements survenus dans la situation des parents renvoient au degré de stabilité de ces derniers. Ces changements peuvent être en relation avec la présence des parents biologiques depuis la naissance de l'enfant, la famille monoparentale depuis la naissance, la recomposition avec un nouveau parent depuis la naissance, la séparation temporaire ou définitive des parents biologiques (mobilité ou immobilité conjugale), les épisodes de précarité économique vécues par la famille depuis la naissance de l'enfant (Favez et al. 2011). En dehors des changements survenus dans la situation conjugale des parents, les pratiques parentales positives font également partie de l'environnement familial.

❖ Les pratiques parentales

Les pratiques parentales désignent l'ensemble de stimulations offertes aux enfants par les parents sur le plan cognitif (Claes & Comau, 1996). Elles se basent sur cinq principes : créer un milieu sûr et intéressant, créer un milieu d'apprentissage positif, utiliser une discipline affirmée, avoir des attentes réalistes, et prendre soin de soi-même en tant que parent. Cet ensemble de comportements verbaux et non verbaux des parents en interaction avec leurs enfants se manifeste à travers les soins, l'encadrement et la supervision que les parents accordent à l'enfant (Claes & Comau, 1996). Ces éléments sont utiles pour le jeune enfant, pour son développement global et son adaptation sociale. Les pratiques suscitées ne sont pas différentes des habitudes de lecture et du niveau de verbalisation du parent répondant.

❖ Les habitudes de lecture

Selon Boardman (2022), l'apprentissage de la lecture débute bien avant le jour où l'enfant tente de décoder les mots. Pour cet auteur, les bébés traitent les informations qui leur parviennent et ajustent leurs réactions aux tonalités, aux structures de leur langue. Ils distinguent les voix des adultes de leur entourage familial. Ainsi, le sens des mots, des sons et des phrases aident l'enfant à progresser en lecture. Cet auteur indique que les enfants de moins de 3 ans possèdent des mécanismes en lecture. Ces mécanismes impliquent les activités d'écoute, de communication et d'expression. De ce fait, parler aux bébés et aux jeunes enfants enrichit le vocabulaire de ces derniers. De même, commenter les activités de la journée permet aux tout petits de développer le langage. Les répétitions aident également les enfants à mémoriser les nouveaux mots. Créez les albums pour encourager le dialogue autour de l'environnement culturel de l'enfant et de sa famille. L'environnement doit offrir à l'enfant les occasions de rencontre de nouveaux mots imprimés sur les boîtes et sur les panneaux. Ce qui aide ce dernier à reconnaître les lettres, les sons et les images qui ont un sens. La lecture du soir entre parent (s) et enfants ou l'heure du conte sont des occasions précieuses d'interactions sociales. Le fait d'avoir initié les habitudes de lecture entre 17 et 29 mois et le fait d'avoir initié les activités de lecture entre 29 et 41 mois perfectionnent le langage chez les enfants.

❖ Le niveau de verbalisation du parent répondant avec le soutien social

Il intègre les capacités verbales du parent répondant, l'investissement et l'engagement de l'un des parents dans le processus de l'apprentissage. Le niveau de verbalisation implique la chaleur et l'affection offertes à l'enfant par les parents. L'enfant a besoin du soutien de ses parents pour se réaliser. Autrement dit, les enfants qui bénéficient d'un niveau de verbalisation

adéquat développent de manière précoce des habiletés cognitives qui le rendent compétent sur le plan langagier. Le niveau de verbalisation diffère du fonctionnement familial.

❖ Le fonctionnement familial

Le fonctionnement familial renseigne entre autre sur les problèmes de fonctionnement de la famille, sur la structure familiale ainsi que sur la qualité des relations entre les membres de la famille et le niveau de soutien social reçu. Le soutien, la participation, l'attention des parents aident les enfants à se tourner vers de nouveaux intérêts et à se comporter fréquemment de manière adéquate (Panzé & Pecipas, 2013).

Les déterminants de l'environnement familial que nous venons de présenter permettent de cerner les éléments qui contribuent à la qualité d'un bon environnement familial. Lorsque tous ces déterminants sont réunis, l'on s'attend à un développement harmonieux de l'enfant. Par contre, la présence du pan négatif ou l'absence de ces déterminants occasionne des problèmes chez l'enfant. L'environnement familial constitue dans ce cas un levier pour un développement harmonieux de l'enfant. C'est la raison pour laquelle, il nous semble nécessaire de présenter dans la section suivante, les dimensions au travers desquelles il peut être identifié et mesuré.

2.1.3. Les dimensions de l'environnement familial et leurs éléments d'identification

Les travaux de Moos et Moos (1984) ont permis de mettre en évidence trois dimensions de l'environnement familial à savoir: les rapports familiaux, la croissance personnelle et l'organisation du système familial.

❖ Les rapports familiaux :

Les rapports familiaux désignent les modalités d'échanges (volume, contenu et la proportion des échanges entre les membres) et les liens de solidarité établis au sein de la famille (Sillars, 1995). Ils comprennent d'après Moos et Moos (1984), trois sous dimensions entre autres la cohésion, l'expression et les conflits. Ces sous dimensions évaluent le degré d'engagement, d'aide et de support des membres de la famille, la façon dont ces membres sont encouragés à agir ouvertement, à exprimer directement leurs sentiments et l'importance de l'expression de la colère, de l'agressivité et des conflits par les membres.

❖ Les éléments d'identification des rapports familiaux

Les travaux de Moos et Moos (1984) ont défini trois principaux éléments permettant d'identifier les rapports familiaux à savoir : l'entraide, l'expression des sentiments d'affection et la communication permanente au sein de la famille.

- **L'entraide entre les membres de la famille** : elle correspond à l'aide mutuelle et gratuite que les membres de la famille se donnent pour surmonter leurs conflits.
- **L'expression des sentiments d'affection** : c'est la capacité à exprimer ouvertement ses sentiments en famille.
- **La communication au sein de la famille** : elle rend compte de la qualité des relations établies entre les membres de la famille (Sillars, 1995).

Ces éléments des rapports familiaux mettent en exergue la manière avec laquelle les membres s'adressent mutuellement la parole, la manière avec laquelle ils se donnent du crédit. Outre les rapports familiaux, le désir de s'améliorer dans les domaines importants de la vie constitue la deuxième dimension de l'environnement familial.

❖ La croissance personnelle

Selon Turner (1988), la croissance personnelle est une démarche protéiforme désignant différentes actions qui peuvent contribuer à l'épanouissement, au bien-être et à la qualité de la vie recherchée par une personne. C'est également un processus par lequel une personne améliore certains aspects de sa vie. Pour Moos et Moos (1984), la croissance personnelle est une pratique consciente consistant à s'améliorer, à grandir, bref à se développer dans les domaines de la vie qui nous importent afin de devenir plus libre et plus heureux. De manière générale, croissance personnelle, développement personnel et épanouissement personnel sont interchangeables. Les dimensions de la croissance personnelle sont l'indépendance, l'accomplissement, l'intérêt culturel et intellectuel, l'activité sociale et récréative, l'insistance sur la morale et la religion.

Ces dimensions évaluent premièrement la façon dont les membres de la famille démontrent de l'assurance, se suffisent à eux-mêmes et prennent leurs propres décisions (Moos & Moos, 1984). Elles évaluent également la façon dont les activités (école et travail) sont orientées vers le développement personnel ou se situent plutôt dans un cadre compétitif et elles présentent l'intérêt démontré pour les activités politiques, sociales, intellectuelles et culturelles, la participation sociales et récréatives, les comportements et valeurs familiales. Trois éléments permettent d'identifier cette dimension. Il s'agit de la participation aux activités sociales et récréatives, l'intérêt culturel et intellectuel, le degré d'assurance de l'enfant.

➤ **La participation aux activités sociales et récréatives**

Les activités sociales et récréatives renvoient aux différentes activités permettant à l'enfant de se mouvoir, de se récréer, de s'épanouir, de s'amuser. Ces activités pour la plupart sont menées de manière collective et contribuent à la structuration de ce dernier. On retrouve

comme activités récréatives dans le cadre de cette étude, la participation aux activités sportives, aux activités culturelles (aller au cinéma, à la messe, au camping, assister au spectacle, au théâtre, écouter la musique, la radio et regarder la télévision) et les problèmes sociaux.

➤ **L'intérêt culturel et intellectuel.** Il consiste en la qualité et en la quantité des occasions de loisirs, de divertissement, d'apprentissage et de partage que les parents offrent aux enfants (Dose, 2008).

➤ **Le degré d'assurance de l'enfant** montre comment l'enfant est encouragé à être indépendant, à aller de l'avant, à croire à ses idées, à compter sur soi-même, à avoir confiance en lui-même, à évoluer sans peur et à être sûr de lui.

Les rapports familiaux, la croissance personnelle ont constitué les deux premières dimensions de l'environnement familial. Le fonctionnement de la famille est la troisième dimension de cette variable.

❖ L'organisation du système familial

L'organisation du système familial définit le fonctionnement de la famille. C'est également l'ensemble de mécanismes et processus qui donnent naissance aux relations interpersonnelles permettant aux membres d'atteindre le but commun (Giovanni, 2004). Elle est constituée des dimensions suivantes : l'organisation et contrôle évaluant l'importance accordée à l'organisation claire et à la planification structurée des activités de la famille. Elles évaluent également la façon dont les règles et les procédures sont utilisées pour le bon fonctionnement de la famille. Le capital culturel de la famille est également mis en exergue. Les éléments par lesquels on peut identifier l'organisation familiale sont les suivants : la planification structurée des activités et des responsabilités des membres de la famille, les règles et procédures utilisées ainsi que le degré d'autonomie des membres de la famille.

La planification structurée des activités et des responsabilités des membres de la famille : renseigne sur la manière dont les activités sont planifiées, la manière dont les tâches de chaque personne sont définies au sein de la famille.

➤ **Les règles et procédures utilisées :** consistent à créer un environnement stimulant basé sur le respect mutuel des membres de la famille, le respect des règlements dans la famille, l'environnement où les enfants se sentent en sécurité et soutenus, sans interdits constants et où ils finissent par devenir les adultes heureux et responsables (Perreault & Annick, 2020).

➤ **Le degré d'autonomie des membres de la famille :** le degré d'autonomie est la capacité dont les membres de la famille se déplacent, réalisent seuls les gestes de la vie

quotidienne et s'adaptent aux situations rencontrées, se donnent à eux-mêmes leur propre loi, leurs propres règles.

Il était question pour nous dans cette première partie de ce chapitre deuxième de présenter les travaux sur l'environnement familial. Cette présentation s'est articulée autour de la définition des quelques mots clés de l'environnement familial et de ses déterminants. Les dimensions de l'environnement familial ainsi que les éléments d'identification ont également été présentés. On peut retenir de ce qui précède que l'environnement familial tel qu'appréhendé dans ses différents déterminants et ses différentes dimensions est au centre du développement de l'enfant. Lorsque l'environnement familial offre à l'enfant des conditions favorables, ce dernier se développe de manière harmonieuse. Dans le cas contraire, il y'a plus de chance que l'enfant développe des comportements à risque et devient un danger pour la société. Ce qui nous conduit à la deuxième partie de ce chapitre à savoir le développement du langage.

2.2. Développement du langage

Le langage en tant que fonction psychologique permet à l'enfant d'interagir avec son milieu. En tant qu'outil de communication propre à l'homme, le langage est indispensable aux relations humaines. Du fait de ses multiples fonctions, le langage est un concept dynamique. Après avoir défini ce construit, nous allons déterminer son origine, ses différentes formes ainsi que son évolution chez l'enfant. Une présentation des conditions d'accès au développement de cette fonction sera également faite ainsi que la présentation de ses fonctions, de ses dimensions et de ses effets positifs. Un essai de contribution pour améliorer l'accès au langage chez les enfants sera proposé. La présentation des travaux établissant le lien entre l'environnement familial et le développement du langage mettra un terme à cette sous partie.

2.2.1. Définition

Pour mieux appréhender la notion de développement du langage, il s'avère important de cerner au préalable de manière isolée les concepts de développement et de langage.

➤ Développement

La notion de développement est issue du préfixe de cessation, et de négation *velare* qui signifie voiler, courir, envelopper. De manière naturelle, c'est l'action de croître, de progresser de donner de l'ampleur, de se complexifier au cours du temps. Il désigne aussi l'action de déployer, de donner toute son étendue. Dans le domaine socio-économique, le développement

peut être compris comme l'ensemble des transformations évolutives qui affectent une société et ses institutions. Il touche aussi bien le biologique, le psychologique et le social.

Le développement désigne également l'accroissement naturel d'un organisme vivant par l'acquisition de nouvelles fonctions, de nouveaux organes. C'est aussi la succession des comportements au cours du temps. Pour Grawitz (2004), le développement est le processus de maturation et de mutation par lequel un organisme se construit.

Piaget (1956), définit le développement comme le passage progressif des stades inférieurs aux stades supérieurs d'un état peu complexe à un état plus complexe. C'est également un ensemble de transformations qui affectent un organisme pendant une période bien définie. Le développement renvoie à deux entités : celle de stades de développement et les mécanismes qui assurent le passage d'une étape à une autre. Les psychologues du développement le perçoivent comme une série de changements des structures de l'individu orientés vers un état stable qui peut être utilisé comme une référence. Selon Slahedine (2007), le développement est un ensemble des étapes temporelles qui conduisent un sujet d'un état élémentaire à un état plus élaboré et plus complexe. C'est également un ensemble de mécanismes et de processus qui permettent le passage d'un état à un autre. Le développement dans le cadre de ce travail renvoie à la construction, à l'évolution du langage à partir d'un ensemble de transformations qui marquent les ruptures successives, des réaménagements cognitifs et des réorganisations. La définition de Slahedine (2007) est également retenue dans le cadre de cette étude. Une particularité du développement est qu'il touche plusieurs aspects à savoir : l'aspect physique, social, affectif et cognitif. L'aspect cognitif du développement est présenté dans ce travail. Pour être plus précis, il s'agit du développement du langage. Cela concerne l'intelligence, la connaissance et les processus mnésiques.

➤ **Langage**

Selon le Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL, 2017), le langage est la faculté qui permet aux êtres vivants de communiquer à travers les signes et les symboles. Pour Brin et al. (2004), le langage est une activité symbolique qui permet de construire un substitut détachable de la réalité : il répond à une activité symbolique de signification ». Toutefois, le langage n'est pas directement observable. Son accès passe par les langues dans lesquelles il se réalise. L'enfant va mettre le langage en fonctionnement à travers son apprentissage et l'approbation de la langue.

Rondal et Seron (1989) définissent le langage comme une fonction complexe qui permet d'exprimer et de percevoir des états affectifs, des idées, des concepts au moyen de signes acoustiques ou graphiques ainsi que des signes gestuels. Le langage est également un système symbolique, particulier, organisé sur deux plans. D'une part, il est un fait physique, c'est-à-dire qu'il a besoin du cerveau pour se construire et empreinte le cheminement de l'appareil vocal pour se produire, de l'appareil auditif pour être perçu. Sous cet aspect matériel, il se prête à l'observation, à la description et à l'enregistrement. D'autre part, il est une structure immatérielle, c'est-à-dire qu'il peut prendre deux formes à savoir la production et la réception (Walker, 1998).

Selon Lieury (1997), le langage est une organisation complexe à la fois de type hiérarchique montrant une construction des mots à partir des sons et des lettres, mais aussi avec des structures internes de types syntaxiques ou sémantiques. Chomsky (1959) quant à lui définit le langage comme un organe mental faisant partie des caractéristiques de l'espèce humaine. Pour Saussure (1972), le langage est la faculté de constituer une langue, d'exprimer la pensée et de communiquer grâce à un système des signes conventionnels vocaux et graphiques comme la phonologie, la syntaxe, la morphosyntaxe : le langage désigne toute forme de communication chez l'homme. Selon Crystal (1995) et Hoff, (2009), le langage est l'usage systématique et conventionnel des sons dans l'optique de pouvoir communiquer ou de s'exprimer. Hoff (2009) va définir trois dimensions du langage qui seront développées dans ce travail. Il s'agit de la phonologie, la sémantique et de la syntaxe.

Pour le grand carnet de psychologie (1999), le langage désigne un comportement manifestant une intention communicative. L'approche sociale définit le langage comme le principal moyen de communication des idées et des émotions entre les individus ; un outil d'élaboration et d'expression de la pensée chez un individu. Bien que le langage s'acquiert toute la vie, c'est surtout dans la petite enfance que les enfants acquièrent ses bases essentielles puis les utilisent pour apprendre. Ainsi, le langage est à la base du développement de la personnalité, de l'intégration sociale et de la future insertion professionnelle. Les concepts de développement et de langage tels qu'ils viennent d'être abordés ne permettent pas de saisir la notion de développement du langage. Ces concepts doivent être mis ensemble pour une meilleure appréhension de cette notion.

➤ **La notion de développement du langage**

Selon Loisy (2017), le développement du langage comme un processus très lent qui prend sa source dans les premières communications et s'élabore progressivement : vers 2 ans

l'enfant peut exprimer ses désirs à l'aide de la parole mais il devra attendre la fin de l'adolescence pour pouvoir construire un texte argumentatif. Partant de la définition du développement et de celle du langage, nous pouvons définir le développement du langage dans le cadre de ce travail comme la construction et l'évolution des processus internes réalisés à partir des langues utilisées qui permet aux individus d'une part de communiquer des idées et des émotions et d'autre part, d'élaborer et d'exprimer les pensées. Une notion voisine à l'instar du concept d'acquisition sera également définie afin de mettre en exergue ses points de convergences et de divergences avec le concept de développement.

➤ **Acquisition**

L'acquisition se définit d'après Cuq (1990) comme le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire d'un apprenant, à une modification de son comportement. En psychologie tout comme en didactique, l'acquisition n'est pas toujours distinguée de l'apprentissage. Lorsqu'elle l'est, elle est associée à un milieu naturel et l'apprentissage à un milieu institutionnel. Cependant, du point de vue didactique, il est utile de distinguer d'une part le processus inconscient et involontaire (acquisition) et d'autre part, la démarche consciente et volontaire (apprentissage). Selon Holec (1981), l'acquisition est un processus cognitif interne qui conduit l'apprenant d'une seconde langue d'un stade de départ ou de non compétence communicative dans cette langue à un stade de compétence plus ou moins étendue selon la quantité et la qualité de l'acquisition réalisée

Pour le grand dictionnaire de psychologie (1999), l'acquisition est l'accroissement des connaissances et la modification du comportement intervenant au cours du développement. Dans cette perspective, le processus d'acquisition s'applique de manière très générale à des compétences, à des connaissances, à des habiletés qu'un individu se procure au cours de son existence. Piaget (1970b) définit l'acquisition comme une construction. Cette expression est souvent associée à l'apprentissage. Dans les deux cas, l'individu modifie son comportement grâce à l'expérience et de plus, le résultat est toujours une amélioration de la performance.

Cette sous-section a permis de clarifier certains mots à l'instar de l'acquisition et l'apprentissage. On peut retenir que l'enfant étant l'objet d'étude de la psychologie de l'enfant, son développement de manière générale et celui de ses fonctions psychologiques en particulier demeure une problématique préoccupante. De ce fait, la clarification du concept d'acquisition nous a paru nécessaire. Dans la suite du travail seront présentés la genèse et les types de langage.

2.2.2. Origine et types de langage

La question de l'origine du langage devint centrale pour plusieurs savants du XIX^e siècle. D'après Müller (1996), deux théories expliqueraient l'origine du langage. Il s'agit de la théorie « bow-bow » selon laquelle les onomatopées étaient à l'origine du langage et la théorie « pooh-pooh » qui supposait que le langage dériverait des cris d'alerte chez les animaux. La linguistique naissante en 1866 va interdire toute publication relative à l'origine du langage car considéré comme un sujet peu crédible. Ce sujet sortira du ghetto au XX^{ème} siècle grâce à l'émergence de nouveaux domaines d'études telles les recherches éthologiques, la neurobiologie, etc. La coordination de ces recherches a permis de dessiner les scénaris sur l'émergence du langage et d'envisager des réponses aux questions : quand le langage est-il apparu ? Quel langage parlaient les premiers hommes ? Pourquoi est-il apparu ?

Jusque dans les années 80, une large communauté scientifique s'appuyant sur les indices anatomiques s'accordait que le langage est apparu il y a environ 40000 ans en même que temps la « révolution symbolique ». Désormais, de nouveaux indices permettent de croire que l'aptitude anatomique du langage est ancienne. Ce qui porte à croire qu'il y a environ 2 millions d'années que sont apparues les premières formes de langage. Selon Donald (1988), la première forme de langage a fait son apparition chez les homos erectus, sous forme d'un langage mimétique. Pour désigner un lion ou un buffle, les premiers hommes auraient utilisé les mimes en adoptant leur démarche et leurs gestes caractéristiques. Pour cet auteur, une aptitude similaire à celle dont disposent les chimpanzés à mimer autrui aurait créé les bases de ce langage primitif. Selon lui, la pratique de la danse dans toutes les sociétés primitives attesterait de l'archaïsme de ce comportement mimétique.

Pour expliquer la « culture mimétique » d'*homo erectus* proposée par Donald (1988), on peut imaginer la communication que l'on emploie lorsqu'on est touriste dans un pays dont on ne connaît pas la langue. Pour se faire comprendre, on adopte spontanément le mime. Pour dire « manger », on porte la main à la bouche. Pour dire « boire », on fait semblant de lever le verre. Ce mime permet de représenter les objets absents des situations. Il donne accès à une représentation différée, une étape essentielle dans la définition du langage. Mais ce langage mimétique ne permet pas encore de représenter les concepts abstraits, ni d'évoquer des modalités complexes. Cela surviendra selon Donald (1988) dans un second temps avec le langage élaboré. Ce type de langage représente un défaut majeur c'est qu'il est essentiellement pratiquée qu'à des fins d'apprentissage ou de jeu jamais comme moyen de communication.

L'autre forme de (pré) langage est celle avancée par Corballis (2002). C'est la thèse de l'origine gestuelle du langage chez homo erectus. L'idée est que le langage aurait débuté par un langage de signes proche de celui employé par les sourds muets. Selon lui, les limites anatomiques des homos erectus pour la production de la parole rendraient plus probable un stade gestuel préexistant à l'oral. Par ailleurs, la gestuelle serait mieux adaptée à l'environnement des premiers hommes. Comme ils vivaient dans les savanes entourés de prédateurs, les voix leur faisaient courir le risque de se faire rapidement repérer alors que le geste est silencieux. De plus le langage gestuel se révèle efficace dans les activités de chasse. Ensuite, Corballis (2002) remarque que la gestuelle est très adaptée pour indiquer les directions lors des déplacements. Le fait qu'aujourd'hui les enfants et beaucoup d'adultes parlent en accompagnant leurs discours de gestes de mains serait un vestige de ce passé gestuel. Enfin, la création spontanée par les sourds d'un langage des signes serait un argument en faveur de l'existence d'un accompagnement gestuel très archaïque enraciné dans le passé évolutif des êtres humains.

Toutefois, cette thèse ne permet pas de savoir pourquoi le langage des signes malgré ses vertus aurait été abandonné pour l'utilisation de la voix. La voix a l'avantage contrairement aux gestes de communiquer dans l'obscurité. Un autre argument serait que l'usage de la voix permet de libérer la main pour la fabrication des outils. La théorie la plus admise sur l'évolution du langage est celle développée par Bickertone (1990). Cet auteur propose quatre types de langage. D'abord le langage des singes qui vient après le langage des signes, ensuite le langage des enfants de moins de 2 ans environ. Un autre type est le langage de Génie, « Enfant placard » et enfin le pidgin.

À la question pourquoi le langage est-il apparu ? Pour les sciences évolutionnistes, le langage permet aux hommes d'échanger des informations, de transmettre des messages et d'augmenter leur chance de survie. Selon la théorie néo darwinienne de l'intelligence machiavélique, il serait désavantageux de transmettre les informations. Dans le monde des chimpanzés, il vaut mieux se taire et garder pour soi les informations. Dans ce cas, le langage constitue un paradoxe évolutif qu'il faut expliquer. Pour Dunbar (2019), le langage humain est une forme de contact social destinée à entretenir les relations, à apaiser les conflits et à créer des liens d'attachement entre les individus.

Pour Walker (1998), la production du langage englobe l'oral et l'écrit : le langage oral est utilisé dans les interactions, la production et la réception. Il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est un moyen de découvrir les

caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées. La réception dans la communication renvoie à l'écoute pour le langage oral et à la lecture pour le langage écrit. Le langage écrit quant à lui, est présenté aux enfants progressivement jusqu'à ce qu'ils commencent à l'utiliser, il habitue les enfants à une forme de communication dont ils découvriront les spécificités et le rôle pour réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent. Il prépare les enfants à l'apprentissage de l'écriture. En communication, on distingue trois types de langage : le langage courant, le langage familier et le langage soutenu. Le langage courant est celui que l'on utilise facilement dans la vie courante, à l'oral comme à l'écrit. Il utilise un vocabulaire simple. Le langage familier, forme de langage relâché et non surveillé utilise le style incorrect. Le langage soutenu est caractérisé par l'emploi d'un vocabulaire recherché, soigné. Il est utilisé dans les conférences, dans les séminaires et dans les interventions en publique. Selon Piaget (1936), les enfants développent différents types de langage en fonction de leur âge : rictus, pleurs, gazouilles, balbutiements, onomatopées, termes syllabiques, usage de la troisième personne pour parler d'eux et l'utilisation du « je ».

Cette section sur l'origine du langage a permis de comprendre d'une part comment le langage est né chez les humains et d'autre part, pourquoi les hommes utilisent-ils le langage. Il ressort de ce qui précède que le langage est une faculté propre à l'homme dont l'importance n'est plus à démontrer. Selon Mvessomba (2016), l'accès au langage nécessite l'intervention des facteurs biologiques et sociaux. Ainsi, nous allons présenter les conditions du développement du langage à partir des facteurs biologiques et les conditions du développement du langage sur la base des facteurs sociaux.

2.2.3. Les conditions du développement du langage

Selon Locke (1993), les enfants arrivent à parler une langue même dans les conditions particulières. Toutefois, il semble y avoir certains éléments qui sont indispensables pour que le langage puisse se développer. Pour lui, deux aspects sont importants : la dépendance et l'attachement maternel. Ces deux aspects sont à la source des interactions persistantes et intimes nécessaires à la construction du lexique (Locke, 1993). Pour Tamis Le Monda (2009), trois aspects sont au cœur du développement du langage :

- La fréquence de participation d'un enfant à des activités d'apprentissage régulière. Ex : lire ensemble, se faire raconter une histoire.
- Qualité des interactions parents /enfants. Ex : stimulation cognitive par les parents, sensibilité et réceptivité à l'égard de l'enfant.

- La mise à la disposition de l'enfant du matériel adapté à son âge. Ex : les livres, et les jouets. En abondant dans le même sens va définir trois conditions susceptibles de favoriser l'acquisition du langage chez l'enfant. Il s'agit des interactions parent-enfant, la fréquence et le contexte affectif des stimulations et, la quantité et la qualité du stimulus. Ces conditions viennent en complément à celles définies par Quintel (1997). La clarification de ces conditions sera faite dans la suite de notre argumentation.
- Interactions parent-enfant, c'est-à-dire échanges entre les deux où l'enfant est considéré comme un partenaire.
- La fréquence et le contexte affectif des stimulations correspondent à la régularité des moments d'attention accordés à l'enfant qui rechargent la batterie émotionnelle de ce dernier.
- La qualité et la quantité des stimuli renvoient à l'ensemble d'éléments dont les caractéristiques permettent d'augmenter l'excitation d'un comportement. Le tableau 4 résume les conditions permettant l'émergence du langage.

Tableau 4

Conditions du développement du langage selon Quintel (1997)

Conditions	Interactions parent-enfant	Fréquence et contexte affectif des stimulations	La qualité du stimulus
Définitions	Echanges (verbaux, gestuels, ou écrits) entre parent-enfant.	La régularité des moments de qualités passés avec l'enfant	Les éléments dont les caractéristiques permettent de stimuler, de fortifier, d'accroître un comportement (à l'exemple du langage chez l'enfant)
conséquences	l'absence d'interactions parent-enfant prive l'enfant de la diversité des informations des objets qui l'entoure et des situations de son milieu. Ne permet pas le développement de ses habiletés de compréhension des histoires	l'absence de la fréquence du contexte affectif des stimulations engendre le manque d'assurance, de confiance chez l'enfant. ne permet pas à ce dernier d'exprimer les nuances de sa vie affectives	L'absence de la qualité et de la quantité des stimuli ne permet pas à l'enfant d'améliorer ses capacités d'abstraction et ses pensées associatives sont rares

Le tableau 4 résume les conditions permettant l'émergence du langage et les conséquences de leur absence. Par ailleurs, Mvessomba (2016) s'appuyant sur la neurophysiologie indique que la maturation du cortex corticale situé dans l'hémisphère gauche est nécessaire pour la réalisation effective du langage. Il montre que cette zone instrumentale pour le langage s'étend depuis la terminaison des voies acoustiques et optiques jusqu'à l'origine des voies motrices qui gouvernent la musculature bucco-phonatoire et manuelle.

Cette section portant sur les conditions d'accès à l'émergence du langage a permis de comprendre que le développement du langage nécessite certaines conditions à savoir les interactions mère-enfant, la fréquence et le contexte affectif des stimulations, la qualité du stimulus et la maturation du cortex cérébral sans lesquelles des dysfonctionnements peuvent apparaître. Les mécanismes qui entrent en jeu dans le processus du développement du langage ainsi que les faits antérieurs qui ont permis d'expliquer son évolution feront l'objet du prochain point.

2.2.4. Le processus de développement du langage

Le développement du langage passe par un ensemble de mécanismes et s'explique par divers antécédents. Ces antécédents seront abordés selon certains auteurs et selon les différentes dimensions du langage. D'après Bernicot (1998), le développement du langage comporte deux phases : la phase pré linguistique et la phase linguistique.

❖ La phase pré linguistique

Cette première phase se déroule entre 0-1 an sur les plans productif et expressif. Nous allons dans cette sous-section présenter l'évolution de la phonologie de la sémantique et la syntaxe à partir de certains travaux.

- Sur le plan productif

Le développement de la phonologie se déroule progressivement. Selon Mattys et Jusczyk, (2001), de 0 à 2 mois, le nouveau-né émet des cris et des sons. Ces premières productions vocales de l'enfant sont fonction des états éprouvés par ce dernier (faim, douleur, appel, bien-être). Au cours du deuxième mois, les vocalises se diversifient et s'enrichissent progressivement et entrent dans un jeu interactif entre l'enfant et son environnement maternel (5 et 6^e mois). De Boysson Bardie (1999), en parlant de compétences auditives précoces, souligne que l'enfant reconnaît et manifeste une préférence pour la voix de la mère. A 40 jours, un bébé distingue sa langue maternelle à une langue étrangère. Cet auteur indique qu'à 6 mois,

l'enfant émet une gamme très étendue de phonèmes (unités de sons) qui dépasse largement celle de sa langue maternelle. À partir de cet âge, ses productions sonores commencent à se rapprocher des phonèmes de sa langue maternelle.

Delahaie (2004) pense qu'à 2 mois, l'enfant soupire, gémit, baille, crie. Étape qu'il qualifie de vocalises réflexes. À ces vocalises s'ajoutent des séquences des sons syllabiques. Le bébé joue avec sa voix et entend sa gamme. A 4-6 mois, apparaît le babillage rudimentaire. L'enfant contrôle ses ajustements phonatoires, peut interrompre ses vocalises à volonté : c'est le babillage canonique. A cette étape, l'enfant est capable de produire les syllabes simples de type consonne-voyelle. Il peut regrouper pour émettre les suites répétitives: /ba/ /de/ /da/ /ha/. À six mois, les capacités spécifiques de la langue maternelle émergent et le nourrisson peut établir des prototypes pour les voyelles (Kuhl et al. 1992). Cependant, ces auteurs indiquent que l'enfant développe une sensibilité croissante aux sons de leur langue maternelle et devient insensible aux contraintes phonétiques qui n'ont pas d'importance pour eux.

Selon Mattys et Jusczyk (2001), la production des syllabes bien articulées apparaît entre 6 et 8 mois. Cette période correspond au second semestre de la phase pré-linguistique. À 7 mois l'enfant utilise explicitement le contour prosodique prédominant de sa langue maternelle pour reconnaître les mots.

À l'évolution des productions vocales s'associe un développement de la communication non verbale par le regard, le sourire. Vers 8-9 mois par l'attention conjointe. Il devient sensible aux régularités des phonèmes. Vers 10-12 mois, il perd la capacité à discriminer certains contrastes consonantiques qui n'appartiennent pas à sa langue (Werker & Tees, 1984). À partir de 3-4 ans, l'enfant identifie les syllabes d'un mot, détermine des mots qui riment. A 6 ans, il divise les mots en sons ou en phonèmes individuels et détermine si les pairs de mot commencent ou se terminent avec le même son. Pendant cette période, l'enfant passe progressivement d'une forme globale de communication qui met en jeu le corps à une forme plus différenciée qui fait appel à l'activité vocale et à un début de compréhension verbale.

Selon Bruner (1991) outre l'apprentissage de sons de sa langue maternelle, un aspect important de cette phase est l'entrée de l'enfant dans les mécanismes de base de la communication. Par exemple, certaines règles liées à la référence dans le dialogue ou à l'action conjointe (coopération) sont acquises entre 9 et 18 mois. De plus, à la fin de cette période pré linguistique, l'enfant adapte ses messages non verbaux à l'interlocuteur et à la situation de

communication selon des règles analogues à celles utilisées pendant la période linguistique (Bernicot & Marcos, 1992).

Il ressort que sur le plan de la production du langage, l'enfant dès la naissance montre un intérêt privilégié à communiquer. À travers les compétences précoces du nouveau-né, la mère leur attribue déjà des significations et les fait entrer dans un système de communication d'anticipation créatrice. Nous allons à présent nous intéresser à l'évolution du langage sur le plan expressif ou réceptif.

- Sur le plan réceptif ou expressif

Sur le plan réceptif, de nombreux auteurs soulignent que l'enfant nouveau-né n'est plus considéré comme un être totalement dépourvu de capacités spécifiques d'adaptation, mais plutôt comme un être possédant certaines dispositions lui permettant d'entreprendre de manière précoce une relation active avec son environnement visuel ou sonore. L'enfant montre une habileté surprenante sur le plan de la réception linguistique.

Selon Melher (1978) avant d'atteindre deux mois, l'enfant est capable de distinguer la voix humaine des autres sons. Il répond différemment selon qu'il s'agit de la voix de sa mère ou d'une étrangère. Plus étonnant encore, les bébés âgés de quelques jours peuvent être entraînés à répondre de manière différente à la présentation de l'un des deux stimuli artificiels tels que "ba" et "ga". Les expériences que nous allons présenter, rendent compte de cette capacité du nouveau-né à réagir aux différentes simulations. Ces expériences sont basées sur la réponse dite de succion non nutritive.

Le principe consiste à habituer le bébé à une stimulation auditive répétitive (une même syllabe, par exemple "pa"). Le bébé est installé avec une tétine relié à un dispositif électronique qui permet de compter le nombre de succion grâce à la variation de la pression de l'air dans le tuyau. Le rythme de succion est un indice de l'état général du bébé. Quand il est habitué à son environnement (c'est à dire au son "pa"), ce rythme se stabilise. On change alors brusquement le son en présentant "ga". On considère que si l'enfant réagit au nouveau son en suçant plus énergiquement sa tétine cela signifie qu'il est capable de le distinguer du précédent. D'un point de vue théorique, cela suppose qu'à l'état initial, l'enfant a un système perceptif lui permettant de distinguer les sons de la parole sur la plupart des dimensions phonétiques.

La dimension phonologique largement abordée a permis de comprendre comment l'enfant devient apte à produire les sons et comment il les reçoit. Nous allons aborder par la suite l'évolution de la sémantique.

Les auteurs (Bloom, 2000 ; Delahaie, 2009 ; Nelson, 1973) reconnaissent que l'acquisition des mots est lente et passe par des étapes. Pour eux, les mots isolés produits sont interprétés par l'entourage familial de l'enfant comme ayant des significations relativement complexes comparables à celles d'une phrase. Théoriquement pour ces auteurs, les mots produits par les enfants ont une signification indéterminée ou ambiguë. En effet, en produisant "papa" l'enfant peut vouloir dire: "voilà papa", "papa, viens m'aider", "papa a un nouveau pull", etc.

Selon Delahaie (2004), à partir d'un (1) an, l'enfant acquiert 5 à 10 mots par jour. Entre 9 et 18 mois, il commence à produire ses premiers mots. La caractéristique de cette phase est la production de mots isolés dite d'énoncés ne comportant qu'un seul mot: par exemple "papa", "Mama", "avoir" (pour au revoir), "pati" (pour parti). Il commence également à construire les énoncés en combinant 2 mots de sens différent. À deux ans, l'acquisition est plus rapide et avoisine 200 mots. Un enrichissement du vocabulaire est observé. On évalue le capital de mot de 200 mots à 1500 mots à 3 ans. Vers 4-5 ans apparaît les énoncés.

Pour Nelson (1973), à 16-18 mois, les enfants emploient les prépositions, les négations adverbes et verbes. Ils forment les courtes phrases de 2 à 3 mots et sont capables de brefs échanges verbaux. Toutefois, les enfants ne parlent pas tous pour dire la même chose. Chez certains enfants, les énoncés sont plutôt référentiels, c'est-à-dire orientés vers les objets. Chez d'autres au contraire, ces premiers énoncés sont plutôt expressifs, c'est-à-dire orientés vers la communication: demande, refus, appel, etc. À 3 ans, on observe un enrichissement spectaculaire du vocabulaire (Delahaie, 2009). L'enfant participe à la construction du langage. Il fait des comparaisons entre ses productions et celles de son entourage, expérimente les effets de l'intonation.

Les études de Bloom (1973) sur l'usage des noms de personnes montrent que les enfants utilisent d'abord les énoncés pour nommer quelqu'un qui entre en scène, pour saluer quelqu'un, et pour l'appeler. Ensuite, il les utilise pour désigner des objets appartenant à la personne nommée. Enfin, on note l'utilisation des noms de personne pour nommer l'agent d'une action prévue et imminente.

Le développement de la sémantique à travers les travaux évoqués a permis de comprendre que les enfants acquièrent de manière progressive les mots et leur signification. Processus qui rend possible l'acquisition de la syntaxe.

La syntaxe constitue une étape importante de l'acquisition du langage car c'est le moment où l'enfant commence à combiner plusieurs termes. Selon François et al. (1997), elle se situe vers la deuxième année. Brooks et Tomasello (1999) définissent trois grandes étapes qui conduisent à l'acquisition de la syntaxe.

- Les holophrases ou énoncés à un mot à partir de 12 mois : L'enfant utilise un seul mot ou symbole linguistique pour parler d'une scène
- Les pivots : constituent des combinaisons sans syntaxe ; cependant, ceux-là marquent un début de distribution des différentes composantes d'une scène vécue (Braine ,1976). Ces pivots apparaissent entre 18 à 24 mois.
- Les constructions « figées » mais avec début de marquage de rôles syntaxiques sont observés chez les enfants ayant un âge de 2 à 3ans.

L'étude des étapes de l'acquisition de la syntaxe ici présentée montre que l'étude de l'évolution du langage permet de dégager une continuité dans les premières productions langagières. Cette étape commence à la phase pré-linguistique et se poursuit de manière rapide à la phase linguistique avec l'accroissement du vocabulaire. La phase pré-linguistique prime par la spontanéité et les bruits. Cependant, ces bruits ne sont pas encore un langage parlé mais l'expression d'un malaise, d'une souffrance.

❖ La phase linguistique

La phase linguistique débute entre 12 et 16 mois et permet de mieux comprendre l'évolution du vocabulaire. Au cours de cet étape, l'enfant acquiert les éléments de la langue et la manière de les avancer afin qu'ils soient significatifs. Selon Delacroix (1934), vers le 18 mois, l'enfant commence déjà à utiliser le « non » qui montre son individualisation. Les premières phrases (association de deux mots) pour désigner les premières actions apparaissent entre 20 et 26 mois: on parle de protolangue. À partir de 2 ans, l'enfant comprend déjà plus de mots ; c'est la période pendant laquelle il passe du mot phrase à la phrase. Il enrichit son vocabulaire de manière quantitative et qualitative grâce à la société. Au cours de la 3ème année, l'acquisition du vocabulaire s'intensifie pour atteindre 1000 mots ; l'enfant perfectionne l'articulation des différents phonèmes. Les phrases sont d'abord du styles télégraphiques, puis comportent

progressivement sujet, verbes, complément, qualificatifs, pronoms. L'apparition du « je » vers 3 ans marque une étape importante de l'individualisation et de sa propre identité par l'enfant.

Il était question pour nous dans cette sous-section de montrer comment progressivement l'enfant accède au langage. Il ressort des différents travaux que la phase pré-linguistique et la phase linguistique constituent les principales étapes du développement du langage. Étapes au cours desquelles plusieurs mécanismes sont impliqués : l'attention conjointe, la perception, la différenciation, la discrimination, la segmentation la catégorisation, la combinaison. Outre ces processus développés dans cette sous-section, l'on peut également associer l'imitation, le renforcement positif, la répétition, la représentation mentale, le regroupement, l'interaction respectivement indiqués par (Piaget, 1962 ; Skinner 1957; Vygostky, 1963). Nous allons au point suivant présenter les différentes fonctions du langage. Nous allons au point suivant présenter les différentes fonctions du langage.

2.2.5. Les fonctions du langage

Le langage est essentiel pour le développement de l'enfant et pour ses apprentissages car c'est une dimension, un outil et une condition de l'acquisition des autres compétences (Halliday, 2003). De ce fait, le langage mobilise et intègre en permanence toutes les activités de l'enfant à l'école parce qu'il s'acquiert en situation. Nous allons présenter les fonctions du langage d'après les approches des auteurs suivants: Piaget (1967), Leblanc (2017) et Jacobson (1977).

Pour Piaget (1967), le langage permet :

- à l'enfant de communiquer avec les autres en lui offrant les opportunités de socialiser ses actions ;
- à l'enfant d'organiser mentalement certains éléments sous forme de pensée ;
- à l'enfant d'intérioriser des actions.

Leblanc (2017) a défini différentes fonctions du langage. Il s'agit de : de la communication, de la représentation, de l'apprentissage et de la construction de la personnalité

- ❖ Le langage comme instrument de la communication

La communication comme fonction sociale du langage permet d'entrer en relation avec les autres. Grâce à cette communication, l'enfant prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. Il apprend les règles de la communication et de l'échange. Il va apprendre à s'exprimer pour être compris, à chercher à mieux comprendre les personnes de son

nouvel entourage. En apprenant à échanger dans des situations de jeu, d'action, d'exploration, l'enfant élabore des liens, conquiert son autonomie et trouve sa place de sujet au sein d'une ou plusieurs communautés. Selon Vygotsky (1963), le langage est déterminant dans la formation de la pensée individuelle parce qu'il favorise l'interaction avec les pairs ; ce qui facilite le développement cognitif et social. Autrement dit, le langage et la société sont intimement liés. D'après Leblanc (2017), la fonction de communication permet également à l'enfant de découvrir le monde ce qui l'amène à faire une représentation de ce dernier.

❖ Le langage comme instrument de représentation du monde.

Le langage ouvre l'enfant au monde. Tous les adultes qu'il rencontre peuvent l'aider à mettre des mots pour parler des moments vécus, des objets observés ou manipulés, de ses sensations ou sentiments, à affiner la qualité de ses énoncés et à préciser sa pensée en se montrant désireux de mieux comprendre. L'envie de l'enfant de mieux comprendre se manifeste à travers le fait qu'il sollicite des précisions, qu'il effectue des reformulations et qu'il pose des questions. Les enfants découvrent à l'école, des modalités inhabituelles d'interactions sociales. C'est bien parce qu'ils interagissent en situation de communication que les jeunes enfants perçoivent le besoin de s'approprier cet instrument fondamental qu'est le langage oral (Leblanc, 2017).

L'enfant développe des moyens plus précis pour exprimer ses besoins, ses sentiments, ses émotions, lui permettant ainsi de s'inscrire dans le processus d'individuation et d'affirmation de son identité. Dans sa dimension cognitive, le développement cognitif doit beaucoup au langage qui constitue un véritable outil pour apprendre car les mots permettent de forger les concepts. Le langage construit et donne accès aux connaissances en ce sens qu'il organise les connaissances, les hiérarchise, les ordonne en de multiples réseaux mobilisables selon les situations. La verbalisation est le seul moyen de formaliser, d'organiser sa pensée et d'accéder à celle de l'autre et pour arriver à la préciser. En découvrant le monde, l'enfant apprend à se socialiser. Ce qui constitue la troisième fonction du langage.

❖ Le langage comme pivot des apprentissages et de la vie de l'école

Le langage d'évocation joue pleinement ses fonctions d'outil d'expression, de représentation du monde, de construction de soi, d'instrument de la pensée. Pour Leblanc (2017), il faut se soucier de mettre en place une attitude scolairement efficace entraînant l'élève à percevoir au-delà de la tâche effectuée son enjeu véritable dès l'école maternelle. Dans les apprentissages, le langage est indispensable pour échanger les idées, construire les coopérations,

partager les projets, dire son accord et son désaccord; il permet de s'expliquer ou de questionner, de rapporter ou de résumer, de se souvenir ou de se projeter. À l'école, les échanges organisés/oraux ou par l'écrit entre enfants d'âges différents et ayant des expériences de classe différentes favorisent les partages. La classe doit être un milieu ouvert vers les familles, vers des pairs éloignés, vers le monde. L'autre fonction du langage est la construction de soi.

❖ Le langage comme instrument du développement de la construction de soi.

Le langage permet à l'enfant de développer de manière plus précise ses besoins, ses sentiments, ses émotions, moyens qui lui permettent ainsi de s'inscrire dans le processus d'individualisation et d'affirmation de son identité. La présentation des fonctions du langage selon Jacobson (1976) qui fait l'objet du prochain point laisse supposer que tous les actes posés par l'homme se réfèrent aux fonctions suivantes :

- La fonction référentielle : a pour but de décrire objectivement, de transmettre une information. Les indicateurs sont précis et objectifs.
- La fonction expressive ou émotive : elle exprime un ressenti par rapport au sujet abordé. On exprime une émotion, un sentiment ou une sensation.
- La fonction impulsive ou conative : a pour but d'agir sur autrui, de convaincre ou persuader une personne, de provoquer un effet.
- La fonction poétique : produit un effet esthétique grâce à la forme du message avec le travail sur les sonorités, le rythme et les images.
- La fonction métalinguistique : a pour but de veiller à l'intelligibilité, à la compréhension du message, de définir et de donner une règle.
- La fonction phatique : crée ou maintient le contact avec le récepteur. Elle se reconnaît par l'utilisation d'expressions ou termes vidés de sens, des interjections et une modalité exclamative.

Selon Benveniste (2009), avant de servir à la communication, le langage sert à vivre. Cet auteur montre que vers les années 50 dans les pouponnières d'après-guerre, le personnel chargé de changer et de nourrir les tout-petits ne leur parlaient pas, ne les prenaient pas dans les bras. Les bébés se mirent à développer des troubles physiques et dépressifs dus à cette carence affective.

Nous avons dans cette sous-section présentée les différentes fonctions du langage selon certains auteurs. Il ressort de cette présentation que le langage est au centre de toute activité humaine. De ce fait son absence ou son mauvais développement semblent être un inconvénient. Le point suivant porte sur la présentation des dimensions du langage.

2.2.6. Les dimensions du langage

Hoff (2009) définit trois dimensions du langage : la phonologie, la sémantique, la syntaxe.

2.2.6.1. La phonologie

Pour Hoff (2009), la phonologie se développe de manière précoce chez les nouveaux nés. Cela s'explique par le fait que ces derniers ont la capacité d'entendre les sons de la parole. Cette capacité débute au cours de la première année. C'est également la période pendant laquelle les nourrissons discernent les contrastes que présentent leur langue et deviennent insensibles aux différences acoustiques qui ne s'appliquent pas à celle-ci. Cette capacité de discernement est le résultat d'un processus d'apprentissage par lequel les nourrissons forment des catégories mentales de sons à partir de groupes de signaux sonores entendus fréquemment. Les catégories guident la perception de manière à rendre l'enfant insensible aux variations internes et celui-ci réagit aux variations entre les catégories Hoff (2009).

D'après Hoff (2009), les premiers sons émis par les nourrissons ne sont pas du langage, mais s'apparentent plutôt à des cris et à des bruits. Pourtant, les premiers mots sont la production syllabique canonique (6 et 10 mois). Ils sont suivis de babillage dupliqué. Cet auteur souligne que les premiers mots prononcés par l'enfant contiennent les mêmes sons ainsi que le même nombre de sons et de syllabes que les séquences de babillage précédentes.

Les efforts phonologiques que déploie le nourrisson pour reproduire les sons qu'il entend sont l'un des processus qui contribuent au développement phonologique précoce. Le nourrisson découvre dans ses babillages la correspondance entre ce qu'il fait avec son appareil vocal et les sons qu'il produit (Jakobson, 1976). Ce qui n'est pas le cas pour les enfants ayant une déficience auditive chez lesquels les rétroactions qui joueraient un rôle important chez les enfants pour le développement phonologique sont absentes voire inexistantes. A 18 mois environ, les enfants semblent avoir acquis un système mental qui leur permet de se représenter les sons de leur langue et de les produire en fonction de leurs capacités articulatoires. Hoff (2009) indique qu'à cette étape du développement, la production des sons devient uniforme

d'un mot à l'autre contrairement à la période précédente ou la forme sonore de chaque mot constituait une entité mentale distincte.

2.2.6.2. La sémantique

Selon Hoff (2009), les nourrissons comprennent leur premier mot à 5 mois et produisent leurs premiers mots entre 10 et 15 mois. Pour Jusczyk et Aslin (1995), les mots sont des formes sonores que l'enfant appréhende d'abord, qu'il reconnaît ensuite et mémorise avant de s'intéresser à leur dimension référentielle. Leur vocabulaire productif atteint 50 mots à 18 mois environ et 100 mots à l'âge de 20 à 21 mois. Par la suite, le vocabulaire s'enrichit à un tel rythme qu'il devient difficile de dénombrer les mots utilisés par l'enfant. On évalue à 14000 mots la taille moyenne du vocabulaire d'un enfant de six ans (Bergeron & al. 2014 ; Hoff, 2009).

Les études de Hoff (2009) indiquent que l'apprentissage des mots comporte de nombreuses composantes et fait appel à de multiples mécanismes. Ces études reconnaissent que les nourrissons recourent à des processus d'apprentissage statistiques suivant la probabilité que des sons soient entendus ensemble. Selon ces études, les nourrissons segmentent le débit ininterrompu du discours en mots distincts. Pour Hoff (2009), la capacité d'enregistrer les mémoires phonologiques entre en jeu au fur et à mesure que les entrées sont créées dans le lexique mental. Elle reconnaît que les enfants sont guidés par leur aptitude à utiliser des mécanismes référentiels sociaux par leur compréhension cognitive du monde et par les connaissances linguistiques qu'ils possèdent déjà. De nouveaux concepts nécessitent également la maîtrise de la signification des mots. À la différence des deux premières dimensions, la production des phrases s'acquiert de manière autonome. Cette troisième dimension fait l'objet d'un développement dans la section suivante.

2.2.6.3. La syntaxe

Selon Hoff (2009), les enfants commencent à regrouper deux, trois ou plusieurs mots sous forme de courtes phrases à 24 mois environ. Il mentionne le fait que les premières phrases des enfants sont des combinaisons de noms, et de mots ayant une fonction grammaticale en manque de terminaisons. Cependant, les enfants deviennent aptes à produire des énoncés de plus en plus longs et de plus en plus complets sur le plan grammatical au fur et à mesure qu'ils maîtrisent la grammaire de leur langue. Le développement des phrases complexes commence avant le deuxième anniversaire de l'enfant et est pleinement maîtrisé à l'âge de 4 ans (Oléron,

1976). De manière générale, la compréhension précède la production. Cependant, selon cet auteur, le mécanisme responsable du développement grammatical n'est pas déterminé.

Nombreux auteurs ayant investigués dans le domaine de la grammaire pensent que les enfants possèdent une connaissance innée de la structure de la langue sans laquelle l'acquisition du langage serait impossible. C'est le cas des travaux de Chomsky (1959), qui soulignent le fait que la grammaire est complexe qu'il est difficile à un enfant de l'apprendre. Il affirme que c'est grâce à la LAD (*Language Acquisition Devise*) inscrit dans les gènes de l'homme que celui-ci acquiert la syntaxe. Dans la même perspective que Chomsky, Florin (1985) pense que les enfants en bas âge ont les capacités de déceler les patrons abstraits dans les discours qu'ils entendent.

La présentation des différentes dimensions du langage a aidé à la compréhension des dispositifs des éléments intervenants dans le processus du développement du langage. Le tableau 4 (voir annexe) résume l'ensemble de travaux antérieurs évoqués sur le développement du langage chez l'enfant.

Il était question pour nous dans cette sous-section de présenter les différents déterminants du langage. Trois principales dimensions ont été définies d'après Hoff (2009) à savoir la phonologie, la sémantique, la morphosyntaxe. Les effets positifs liés à l'acquisition du langage seront présentés au prochain point.

2.2.6.4. Les effets positifs de l'acquisition du langage

Les effets positifs du langage ne se limitent pas uniquement chez l'enfant. La famille bénéficie également des bienfaits de cet outil. Selon Miler et Westman (1964), le langage serait à l'origine de la stabilité familiale. Par ailleurs, le langage permet le développement de la personnalité ; l'enfant s'affirme en tant que personne en disant « je », il porte un intérêt particulier aux personnes qui l'entourent en disant « tu », « il » ou « elle ». À la maternelle, les enfants ont un niveau de langage qui leur permet de parfaire leur socialisation, d'ajuster et de réguler leur comportement. Un enfant en verbalisant ses émotions et ses états mentaux peut par exemple dire s'il ne veut pas jouer avec ceux qui le sollicitent au lieu de le repousser. L'autre effet positif du langage est qu'il agrmente les activités ludiques et développe l'imagination. Dans ses jeux, l'enfant crée des scènes sociales, accorde des statuts et rôles aux poupées, aux animaux en plastiques ou en peluche.

Notons également qu'un ensemble de conduites affectives permet à l'enfant dès sa naissance d'exprimer ses besoins primaires. L'affectivité se développe de manière conjointe et indissociable avec les connaissances et la communication. Ce qui permet à l'enfant d'apprendre le langage avant de l'acquérir. Pour Delahaie (2009), lorsque l'enfant commence à utiliser les premières expressions considérées comme mots, il a déjà acquis une certaine maîtrise de la communication. Les apports du langage dans la vie d'un enfant sont multiples. Il serait à l'origine de la stabilité familiale, du développement de la personnalité, de l'intégration sociale, de l'expression des émotions, du développement de l'imagination, etc. La présentation des effets positifs du développement du langage montrent le rôle crucial de cette fonction psychologique dans la vie d'un individu. Ces multiples apports le présente comme condition *sinon quo non* au plein épanouissement de l'homme. Autrement dit, sans le langage, les hommes s'effondraient sous le poids lourd des pensées, des sentiments, des idées et des besoins inexpérimentés (Egbe, 2009). Les rapports entre l'environnement familial et le développement du langage seront abordés au point suivant.

2.3. Environnement familial et développement du langage

Les liens entre l'environnement familial et le développement du langage peuvent être envisagés selon le point de vue socioconstructiviste.

La théorie socioconstructiviste suggère que l'interaction parent/enfant serait à la fois à l'origine de l'émergence et du lieu où se développe le langage. Selon vygotsky (1963), le langage évolue progressivement d'un langage social vers un langage égocentrique pour se transformer en langage intérieur. Le développement langagier de l'enfant d'après lui s'effectuerait du social vers l'individu. Dans la même perspective, Bernicot et Berterboul (2009) et Hirsh-Pasek (2015) soulignent qu'une exposition à des interactions fréquentes et de qualité entre les interlocuteurs dès les premiers instants de la vie jouerait un rôle essentiel dans l'acquisition du langage chez l'enfant. Vygotsky (1967) ne manque pas de reconnaître que cette vision de l'apprentissage du langage s'accompagne par la notion ZDP. Pour lui, stimuler le développement de l'enfant à l'intérieur de sa ZDP aurait pour effet de maximiser la potentialité d'un apprentissage.

Bruner (2012), en établissant le lien entre l'environnement familial et le développement du langage met en exergue la nécessité de proposer à l'enfant des formats d'interaction routiniers. Selon lui, les formats facilitent l'interprétation de la situation de communication et la rendent disponible à l'apprentissage du langage. Il reconnaît que c'est au sein des routines

interactives récurrentes que le parent fournirait un étayage linguistique à l'enfant en lui offrant des modèles verbaux qui lui permettraient de développer progressivement son système de représentation du langage. L'efficacité du parent dépendrait de sa capacité à détecter le niveau développemental auquel se situe l'enfant et à y donner une rétroaction ajustée. Il conclut qu'une exposition à des échanges fréquents et à un environnement langagier riche et varié est essentielle à la construction et à l'organisation du système de représentation du langage de l'enfant.

Les travaux de Bourges et al. (1978) ; Bousha et al. (1983) ; Criterden (1981) et Wesseman et Dasen (1983) sur la négligence parentale révèlent que les parents négligents seraient passifs envers leurs enfants. Ils offrent peu de stimulations et d'encouragements verbaux. Ils ignorent, répondent peu aux signaux de leurs enfants ou encore répondent de manière agressive. D'une manière générale, ces parents adopteraient une attitude négative envers leurs enfants. Ce qui inhibe le langage chez ces derniers. Pourtant, La fréquence de participation des jeunes enfants à des activités d'apprentissage régulières, la qualité des interactions entre parents et enfants et la mise à la disposition de l'enfant du matériel d'apprentissage adapté à son âge contribueraient à l'émergence du langage chez les enfants.

Pour Catherine et al. (2009), une participation régulière dès le jeune âge à des activités d'apprentissage comme lire avec un parent, se faire raconter une histoire ou apprendre les lettres de l'alphabet permet à l'enfant d'acquérir les bases essentielles aux premiers apprentissages, au développement du langage et aux habiletés fondamentales en lecture et écriture. Cet auteur indique que les activités d'apprentissages régulières procurent au jeune enfant une structure familière lui permettant d'interpréter le comportement et les paroles des autres, de prévoir la séquence temporelle des événements et tirer les conclusions d'expériences nouvelles. De plus, la participation à de telles activités contribue à l'enrichissement de son vocabulaire et des connaissances conceptuelles. Ainsi, lire avec un parent de même que se faire raconter une histoire permettent à l'enfant non seulement d'enrichir son vocabulaire mais aussi d'acquérir des compétences phonétiques, des notions d'écriture de même qu'une attitude positive à l'égard de la lecture et de l'écriture (Tamis Le monda et al. 2009).

D'autres études de Tamis Le monda et al. (2009) mettent en évidence le fait que la qualité d'interaction avec un parent ou un gardien jouerait un rôle formateur dans le développement du langage et l'apprentissage chez le jeune enfant. La diversité et le style qu'emploient les parents pour parler à leurs tout-petits sont parmi les principaux éléments qui permettent de prédire la façon dont se développera le langage de l'enfant au cours des premières

années. L'enfant serait avantagé si le discours des adultes auquel il est exposé est riche et diversifié en informations sur les objets qui l'entourent et les situations dans lesquels il se trouve dans son milieu. Ces études soutiennent qu'un enfant dont les parents répondent quand il tente de s'exprimer ou d'explorer son environnement a tendance à avoir une compréhension et une capacité d'expression plus avancée, une conscience phonétique supérieure et de meilleures habiletés pour comprendre les histoires. De même, le fait de fournir du matériel d'apprentissage tels que les objets d'usage courant pour les scènes jouées ou mimées soit par les enfants eux-mêmes soit par l'aide des marionnettes de fabrication locales ou les images de récupération (images, affiches, étiquettes), les croquis réalisés par l'enseignant, des livres illustrés des figurines, les films, vidéos éventuellement favoriserait le développement du langage et l'apprentissage chez le jeune enfant. Ce type de matériel favorise des échanges relatifs à des actions ou à des objets précis entre l'enfant et l'adulte qui s'en occupe. Dans de telles situations, le matériel sert d'outils qui favorisent la conservation sur un sujet humain. Plus précisément, l'accès à des jouets encourage le jeu symbolique et aide à développer la motricité fine. Ce type de jouets favorise la compréhension du langage, augmente la motivation intrinsèque et encourage une attitude positive à l'égard de l'apprentissage chez l'enfant. La familiarité de l'enfant avec les livres d'histoire favorise la compréhension des mots ainsi que l'utilisation de ces derniers. Elle contribue également au développement des habiletés précoces en lecture chez l'enfant.

Les résultats des travaux que nous venons de présenter situent l'importance des interactions dans le développement du langage chez les enfants. Ils montrent qu'une faible stimulation de la part des parents amène les enfants à un développement lent ou non du langage. Ces travaux, malgré leurs pertinences semblent vagues à certains points et semblent également offrir peu de détails sur les caractéristiques des interactions qui peuvent contribuer au développement du langage.

Ce chapitre avait pour objectif de faire la synthèse des travaux antérieurs sur les rapports familiaux, sur le développement du langage et sur l'environnement familial et le développement du langage. Ainsi, nous avons dans un premier temps présenté la littérature sur l'environnement familial, dans un deuxième temps nous avons présenté des travaux sur le développement du langage et dans un troisième temps, nous avons évoqué quelques travaux ayant étudié le lien entre l'environnement familial et le développement du langage chez les enfants. De ces travaux il apparaît que plusieurs facteurs (le sexe, l'âge, les mécanismes neurologiques, la maturité biologique, la variabilité interindividuelle, l'environnement socio-économique, l'école, les

pairs, le rang de l'enfant dans la fratrie, les repas devant la télévision, etc.) ont un lien avec le développement du langage. Dans le cadre de cette étude, l'environnement familial expliquerait le mieux le développement du langage chez les enfants.

Cependant, il est nécessaire que nous nous appuyions sur un modèle théorique efficace permettant d'expliquer de manière précise le lien entre les deux variables.

CHAPITRE TROISIEME: THEORIES EXPLICATIVES

Ce chapitre porte sur les théories de références de notre travail. Plusieurs théories ont expliqué le développement du langage chez l'enfant. Toutefois, on peut les classer en deux grands groupes. Les théories qui se rapportent à la perspective innéiste avec les auteurs tels Chomsky (1959) et ses partisans et les théories qui se rapportent à la perspective de l'acquis avec les auteurs tels que Piaget (1962), Vysotsky (1963) et Bruner (1996). Les partisans de l'inné soutiennent que le langage est inscrit dans le patrimoine génétique de chaque individu par conséquent, il n'a pas besoin d'être appris tandis que les partisans de l'acquis soutiennent que le langage est le résultat d'un long processus d'apprentissage. Nous nous situons dans le cadre de cette étude, du côté de l'acquis qui regroupe les théories de l'apprentissage. Les théories de l'apprentissage se déclinent en plusieurs approches : l'approche behavioriste, constructiviste, socioconstructiviste. L'approche socioconstructiviste est celle qui a retenu notre attention. Nous allons dans un premier temps faire une brève présentation de l'approche innéiste du développement du langage et dans un second temps présenter les différentes approches de la théorie de l'apprentissage.

3.1. L'approche innéiste

L'approche innéiste apparait en réponse au béhaviorisme de Skinner (1957) qui visait à appliquer rigoureusement le conditionnement à l'acquisition du langage en excluant des activités psychologiques au cours de l'apprentissage. L'approche innéiste sera présentée au point suivant selon le modèle de Chomsky (1967).

3.1.1. Le modèle de Chomsky

Chomsky (1957) supposait que les enfants sont biologiquement programmés pour la langue. Cette capacité naturelle appelée « *Language Acquisition Devise (LAD)* » permet de manière intuitive à un individu de déceler les phrases grammaticalement fausses. Il indique que la langue se développe chez les enfants de la même manière que certaines fonctions biologiques telles que la marche. D'après cet auteur, la marche et la langue n'ont pas besoin d'apprentissage. Elles s'acquièrent de manière instinctive par les enfants. En références aux idées de Chomsky, Florin (1985) affirme que certains principes généraux se retrouvent chez tous les enfants et sont « génétiquement programmés dans l'espèce humaine ». Les enfants commencent par produire les mots puis les phrases. Du point de vue de Chomsky (1967), les

enfants qui ne parlent pas pendant l'enfance pour les raisons médicales peuvent entendre sans parler et peuvent réapprendre la langue, comprendre même les phrases complexes. Pourtant, les biologistes à l'instar de Gonach'ch et al. (1995), indiquent qu'il existe une période critique (après la puberté) au cours de laquelle l'apprentissage devient difficile voire impossible. Les recherches de Chomsky bien qu'importantes et innovantes vont rapidement faire l'objet de sévères critiques de la part des autres courants de recherche notamment le courant linguistique et le courant psychologique. Searle (1985) reproche à Chomsky l'abstraction excessive voire mathématique de sa théorie. Pour Florin (1990), la théorie de Chomsky ne rend pas compte des processus psychologiques de traitement du langage, ni de la manière dont la structure du langage à acquérir peut les affecter. Aujourd'hui la grammaire génératrice est jugée insuffisante dans certains de ses postulats et n'occupe qu'une place minime dans les théories linguistiques.

Partant du fait qu'une exposition à une langue soit évidente pour que l'enfant développe le langage, les animaux domestiques comme le chien, le chat sont également exposés quotidiennement à une langue. Seulement, ces animaux n'apprennent jamais une langue humaine. Cela montre que l'homme doit disposer d'une capacité spécifique qui le rend capable d'apprendre une langue humaine. Dans cette posture, nous ne pouvons entrevoir le langage sans la contribution biologique de certains organes qui s'avèrent être le siège de transformations, de construction du langage. La théorie innéiste se présente ainsi à travers ses différents modèles non pas comme une force opposée aux théories de l'apprentissage mais plutôt comme une force complémentaire capable d'assurer une bonne compréhension de l'étude des processus qui conduisent au développement du langage chez l'enfant. Nous examinerons les aspects du développement du langage qui manquent ou qui n'ont pas suffisamment été pris en compte par Chomsky (1957). Pour cela nous avons convoqué les travaux de Piaget (1962), de Vygotsky (1963) et de Bruner (1996). Pour ces auteurs, l'interaction significative d'un individu avec son environnement est la base de l'acquisition et du développement de nouvelles connaissances en général et du langage en particulier.

3.2. La perspective de l'acquis

La perspective de l'acquis regroupe les travaux qui reconnaissent le rôle de l'apprentissage dans le développement des connaissances en générale, et celui du langage en particulier. Ces travaux constituent le grand groupe des théories de l'apprentissage.

Les théories de l'apprentissage sont un ensemble organisé de principes expliquant la manière dont les individus acquièrent, conservent et se remémorent les connaissances au cours de l'expérience d'apprentissage. Elles mettent en avant les facteurs cognitifs et sociaux comme étant les déterminants du comportement. Les théories de l'apprentissage postulent que les déterminants du comportement ne sont pas uniquement innés mais acquis également. Dans cette perspective on retrouve : l'approche Behavioriste, l'approche constructiviste, le modèle socioconstructiviste. Ces différentes approches et modèle seront présentés de manière succincte. Une clarification du concept apprentissage nous semble importante. Cette clarification passe par la définition des caractéristiques de l'apprentissage.

3.2.1. Les caractéristiques de l'apprentissage

L'apprentissage se définit de manière générale comme « un changement adaptatif observé dans le comportement de l'organisme ». Il résulte de l'interaction entre l'organisme et le milieu. L'apprentissage est indissociable de la maturation physiologique et de l'éducation. Selon Deketel (1989), c'est un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoirs-être. Pour Legendre (1993), l'apprentissage est un acte de perception, d'interaction d'un objet par un sujet. C'est l'acquisition des connaissances et le développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne. Selon Beillerot (1989), l'apprentissage est un processus qui permet à l'apprenant de créer des savoirs pour pouvoir penser et agir. Pour Delavay (1992), l'apprentissage est la transformation qui s'effectue lorsque celui qui apprend entre en contact avec des objets qui lui sont extérieurs. Vienneau (2011), définit l'apprentissage comme un processus interne, interactif, cumulatif et multidirectionnel par lequel l'apprenant construit activement ses savoirs. Selon Mvessomba (2016), l'apprentissage est processus d'acquisition d'une nouvelle conduite à la suite d'un entraînement particulier. C'est également un processus adaptatif grâce auquel l'individu fournit des réponses adéquates à certaines réponses. D'après cet auteur, l'apprentissage est basé sur le conditionnement. En psychologie, l'apprentissage est un processus par lequel un individu va acquérir une réponse ou un ensemble de réponses qu'il ne possédait pas dans son répertoire. Ces réponses « acquises » sont de types variés : comportementales, cognitives, émotionnelles, physiologiques.

Anderson et al. (2017) ont défini dix caractéristiques de l'apprentissage : il s'agit d'un processus dynamique ; il part du principe que l'enseignant(e) facilite l'acquisition de connaissances plutôt que de le transmettre ; il est alimenté par la curiosité et la faculté

d'émerveillement des élèves ; il oriente l'élève vers les moyens multiples et divers d'investigation ; il requiert un enseignement souple et adapté ; il passe par l'évaluation intégrée et continue des processus de réflexion et d'apprentissage ; il vise l'acquisition de compétences qui transcendent la maîtrise du contenu ; il permet rarement de connaître le point d'arrivée vu le produit final dès le départ ; il place les questions, les idées et les hypothèses des élèves au cœur de la démarche et il est intégré aux principes de la Co-construction des connaissances.

Nous avons à partir des caractéristiques de l'apprentissage clarifié et défini l'apprentissage. Ainsi, le processus d'apprentissage a été abordé par nombreux auteurs. De ce fait, une présentation des différentes approches de ce processus s'avère nécessaire.

3.2.2. Les différentes approches des théories de l'apprentissage

La littérature sur l'apprentissage met en évidence de nombreuses théories et modèles qui s'intéressent à l'étude du langage chez les enfants. Il s'agit de l'approche behavioriste, le modèle constructiviste et l'approche socioconstructiviste. Nous allons tour à tour les présenter afin de mieux comprendre le phénomène étudié.

3.2.2.1. L'approche Behavioriste

Le behaviorisme est l'un des modèles de l'apprentissage qui a fortement marqué l'enseignement, l'éducation et la formation. Il exerce encore une influence dans les pays anglo-saxons. Le Behaviorisme traditionnel considère l'apprentissage de la langue comme une simple affaire d'imitation et de formation d'habitudes. Selon cette approche, les enfants imitent les sons et les modèles qu'ils entendent autour d'eux et perçoivent un renforcement positif (éloge) par leur acte. Ainsi encouragés par leur environnement, ils commencent à imiter et à reproduire les sons et les modèles jusqu'à ce que se forment les habitudes. Autrement dit, pour Pavlov (1927), la qualité et la quantité de la langue que l'enfant entend ainsi que la croissance du renforcement seraient en lien avec le développement du langage chez ce dernier. Or, l'imitation de l'enfant est sélective. Les enfants n'imitent que ce qu'ils ne connaissent pas mais imitent ce qui est disponible dans leur environnement. Les explications du développement du langage des Behaviorisme offrent une manière raisonnable de comprendre comment les enfants apprennent un certain nombre de règles et des aspects routiniers de la langue. Toutefois, la manière dont ils acquièrent des structures grammaticales plus complexes de la langue requiert d'autres explications. Ces explications ressortent dans le modèle constructiviste.

3.2.2.2. Le modèle constructiviste

Pour les constructivistes principalement (Piaget, 1896- 1980), l'intelligence n'est ni reçue du milieu par un organisme passif (empirisme) ni donnée à la naissance (innéisme) mais le résultat d'une interaction entre l'enfant et l'environnement physique. Cette idée est soutenue par (Dortier 2001; Piaget & Inhelder, 2004 ;Bernicot & Bert-Erboul ,2009 ; Houdé, 2004) . Pour ces auteurs, le développement de l'enfant se réalise de façon active, progressive et interactive avec le monde physique environnant.

En ce qui concerne la manifestation du langage, le courant constructivisme soutient que le développement de cette fonction est sous-tendu par le développement des opérations de la pensée. En d'autres termes, le développement du langage dépend de la cognition. Selon Piaget (1962), les aspects du langage les plus fondamentaux sont d'ordre structural et représentatif, les aspects communicatifs et contextuels sont mineurs. Piaget (1967) conclut que le développement de la langue et sa maîtrise s'acquièrent selon l'expression d'une intelligence et non le résultat d'un apprentissage au sens du behaviorisme

L'accès au langage vers deux ans est conditionné par l'intelligence sensorimotrice (Piaget, 1967). Durant ce premier stade, l'enfant découvre et expérimente son environnement à travers ses sensations directes. Cette activité lui permet d'élaborer un certain nombre de compétences nécessaires pour entrer dans le langage. Comme compétences élaborées par l'enfant à cet âge, nous pouvons citer la permanence de l'objet, c'est-à-dire la capacité de l'enfant à donner une identité, une existence à l'objet indépendamment de ses perceptions immédiates. Pour Dortier (2004), la permanence de l'objet qui est une représentation mentale, constitue le précurseur de la fonction symbolique du langage. Ainsi la première compétence, c'est à dire l'acquisition des premiers mots serait liée à l'acquisition de la permanence de l'objet et, ultérieurement, le développement du langage serait lié au développement de la fonction symbolique; (Bernicot, 1998; Bernicot & Bert-Erboul, 2009, Houdé, 2004).

La seconde compétence est la fonction symbolique. Elle permet à l'enfant de réaliser cinq fonctions simultanément. Il s'agit de l'imitation, du jeu de fiction ou symbolique, du dessin, de l'image mentale et du langage. Chacune de ces manifestations de la fonction symbolique va connaître un développement parallèle à celui de la pensée que Piaget va appeler stade. Ainsi, en fonction du développement de l'intelligence auquel est parvenu

l'enfant, il ne s'exprimera pas de la même façon. Ses constructions syntaxiques ne seront pas identiques. Pour les partisans de cette théorie, la pensée est la source du langage.

Piaget (1970) indique que le langage apparaît au stade sensorimoteur et s'achève au stade des opérations concrètes. Toutefois, le stade préopératoire est crucial. Il correspond au 2^e stade de développement de l'intelligence et se subdivise en deux périodes. La 1^{ère} période va de 2-4 ans. Elle se caractérise par l'usage du langage égocentrique. La 2^{ème} va de 5-7 ans et est caractérisée par le langage social axé sur la communication. Selon lui, l'enfant enrichit considérablement son vocabulaire et parle beaucoup. Dans cette perspective, le langage n'est plus considéré comme l'origine de la transformation de la pensée mais plutôt comme le langage de communication sociale et le langage égocentrique.

Dans le 1^{er} cas, c'est-à-dire du langage de communication, l'enfant utilise le langage pour demander à ses parents ou à un frère de lui rendre service. Le langage égocentrique quant à lui consiste à produire des paroles, à prêter attention et à écouter. Selon Piaget (1967), il s'agit d'un monologue collectif étant donné que les considérations qui commentent l'activité de l'enfant à ce moment précis ne sont destinées à qui que ce soit. Piaget (1978) émet l'hypothèse selon laquelle il réside chez l'enfant l'extrême égocentrisme qui l'amène à envisager le monde en fonction de sa propre perspective et peut difficilement comprendre le point de vue des autres.

Pour vérifier cette hypothèse, Piaget (1967) va observer l'enfant au stade préopératoire essayant d'expliquer des choses à un autre. Ses observations révèlent que l'enfant qui transmet l'information a des difficultés à se mettre dans la situation de l'autre et lui présenter l'explication de manière explicite (Piaget & Inhelder, 1966). Il conclut que l'habileté langagière croissante de l'enfant favorise son développement mental, sans toutefois libérer sa faculté de raisonnement de l'influence de la perception immédiate. Les enfants entre 2-5ans se fondent sur ce qu'ils voient ou entendent directement plutôt que sur leurs souvenirs pour résoudre les difficultés auxquelles ils sont confrontés.

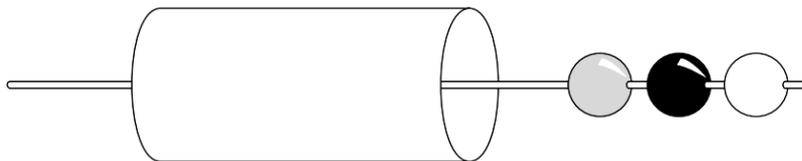
À cet âge, les enfants sont limités par la centration. En d'autres termes, l'enfant concentre son attention sur un aspect, sur un stimulus visuel et le considère comme unique. Il est incapable de considérer simultanément 2 dimensions (hauteur et largeur); cela traduit une logique immature de l'enfant. Il ne comprend pas le principe de compensation selon lequel deux dimensions d'un objet peuvent se combiner ou l'une des dimensions compense l'autre et vice-versa. On peut également noter la présence de la pensée intuitive à ce stade de

développement (5-6 ans). L'expérience de trois perles de couleur rouge, bleue et jaune enfilées sur une tige qui traverse un tube en carton va illustrer la compréhension intuitive de l'enfant à ce stade (Piaget, 1967).

La tâche consiste à observer l'ordre des perles avant de les glisser dans le tube opaque ensuite de prédire dans quel ordre les perles vont réapparaître à l'autre bout du tube. Les résultats montrent que tous les enfants de 4 ou 5 ans hésiteront à répondre quant à l'ordre de réapparition des perles si on les faisait sortir où elles sont entrées. Il aura également des difficultés à répondre pourquoi l'ordre des perles s'inverse dans ce cas

Figure 1

Epreuve dite de rotation des trois perles enfilées dans un tube



Source. Murray et Claudine (1994)

Entre deux et sept ans, l'enfant maîtrise le langage oral qui lui sert non seulement de communication avec autrui mais aussi pour penser à haute voix. Vers septans, il va développer le langage comme instrument de communication et délaisser progressivement les monologues. Il progresse également dans la résolution intuitive de problèmes lorsque les objets concernés se trouvent devant lui. En référence à l'idée de Piaget, Florin (1985) explique que les enfants apprennent en étant actifs. Cependant, ce développement n'est pas identique chez tous les enfants. Elle rejoint Bruner (2012) en reconnaissant que la présence de l'adulte et les interactions avec eux influent sur le développement de l'enfant.

Les travaux de Piaget (1962), bien qu'innovants en matière de connaissance du développement cognitif, ont fait l'objet de vives critiques avec notamment l'exemple des enfants IMC (Infirmes-Moteurs-Cérébraux) qui, bien que n'ayant pas pu développer et coordonner les différents schèmes d'actions sensori-moteurs nécessaires dans le modèle de développement piagétien pour élaborer la fonction sémiotique, parviennent malgré tout à développer des aptitudes langagières (Karmiloff-Smith, 1981). Si selon Piaget (1967), l'exposition de l'enfant devant la télévision lui permet d'acquérir le langage, ce langage est

limité du fait de l'absence d'un médiateur. Face à ces critiques, d'autres modèles à l'instar du modèle socioconstructiviste ont été mis sur pied pour apporter un plus aux travaux de Piaget.

3.2.2.3. L'approche socioconstructiviste

L'approche socioconstructiviste dans le cadre de cette étude regroupe les travaux de Vygotsky (1963), Bruner (1996), Moos et Moos (1984), O'Neill et Pesco (2007, 2009). Afin de mieux cerner l'intérêt du socio constructivisme dans ce travail, sa définition, son postulat, ses composantes ainsi que son application dans la manifestation du langage seront présentés.

❖ Définition et postulat

La théorie socioconstructiviste est une théorie de l'apprentissage qui souligne l'importance des interactions sociales et le rôle de la culture dans la création de connaissances. Elle postule que les individus participent activement à la création de leurs propres connaissances et l'apprentissage a principalement lieu dans les contextes sociaux et culturels. L'étude des fondements théoriques permet de dégager trois grands principes de ce courant à savoir : la construction des connaissances, l'apprentissage actif et l'interaction avec les autres et l'environnement. Les modèles de Vygotsky (1963) et de ses partisans permettent de mieux étudier le développement du langage dans le contexte camerounais et dans l'arrondissement de Mfou en particulier.

❖ Le modèle de Vygotsky (1963)

La théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1963) explique l'origine et l'appropriation de l'apprentissage chez l'enfant par un adulte (Horsley & Walker, 2003). Ce modèle met l'accent sur l'influence de l'environnement social et culturel sur le développement cognitif, social et langagier de l'enfant .Selon Schmidt (2003), le socioconstructivisme adopte une position différente par rapports à celle des auteurs des courants théoriques contemporains de son époque en proposant que le développement psychique de l'enfant soit lié à la fois aux processus d'évolution biologique, culturelle et historique.

A l'opposé de Piaget (1962) qui pense que le langage dépend au préalable de la cognition, Vygotsky (1963) privilégie davantage le contact de l'enfant avec les objets et autrui dans le développement du langage. Selon lui, l'enfant développe le langage par interaction avec un locuteur qui lui apporte une version corrigée de la langue. Le locuteur l'aide également à établir une correspondance entre la production et la compréhension d'une part et

permet à l'enfant de prendre conscience de ses erreurs d'autre part. Par l'interaction et la répétition des énoncés, les habitudes se forment dans un va et vient où les mots et les gestes des interlocuteurs permettent de faciliter la compréhension. Cet auteur pense que ces énoncés aident l'enfant à s'approprier le langage. Ils sont appelés en anglais « *motherese* » ou « *caretaker talk* ». De cette manière, les adultes changent leur manière de s'exprimer lorsqu'ils s'adressent aux enfants. Ils emploient un discours lent, un ton haut, une intonation variée, des phrases courtes et simples. Les phrases répétées par les adultes sont grammaticalement correctes ce qui permet à l'enfant de s'auto-corriger. Ces corrections peuvent également provenir des frères et sœurs aînés. De plus, les sujets de conversation sont limités à l'environnement immédiat de l'enfant. Dans l'approche socioconstructivisme, les échanges ou conversations sont importantes. C'est du genre « *give-and-talk* ». Au cours des conversations, l'adulte répond de manière intuitive aux indices que l'enfant produit comme étant leur niveau de langue.

Les principes du modèle de Vygotsky (1963) établissent le fait que toutes les fonctions cognitives y compris l'apprentissage dépendent des interactions avec les autres (parents, pairs, enseignants). L'autre principe de ce modèle est que rien n'est appris à partir de rien mais plutôt en relation avec les connaissances existantes. L'interaction sociale et la culture constituent les principaux facteurs explicatifs de la théorie de Vygotsky (1963). Dans l'apprentissage du langage, Vygotsky (1963) propose que l'enfant doit progressivement s'approprier la culture de son milieu à l'aide des interactions sociales pour développer sa langue. Il reconnaît que l'enfant dès la naissance est plongé dans un réseau d'interactions familiales qui lui permet d'apprendre facilement le langage. De ce fait, la famille apparaît dans cette perspective comme l'élément fondamental du développement de l'enfant. Autrement dit, la qualité des interactions développées au sein de la famille déterminerait le niveau de réflexion de l'enfant. Si l'environnement linguistique dans lequel l'enfant évolue est limité (communication directe, de masse), dominé par un langage pauvre, l'enfant sera limité dans sa capacité de penser. Considérant le langage comme un instrument psychologique qui contribue à la fois à la représentation et à la communication, Vygotsky (1997) trouve en cette communication l'élément essentiel de l'apprentissage et du développement. Il distingue quatre étapes fondamentales du développement du langage chez l'enfant.

La première étape correspond à la période des cris et des balbutiements comme des signes de natures purement émotionnelle. Ils sont représentés comme des appels en direction de l'entourage. Le langage possède à ce stade une nature sociale. La deuxième étape amène

l'enfant à découvrir que chaque chose a un nom. Nom qu'il demande à travers la communication à tous les membres de son entourage. Ces nouvelles acquisitions lui permettent d'utiliser la fonction symbolique du langage. L'enfant a besoin des signes pour désigner et communiquer. C'est le stade de la pensée verbale. La troisième étape est considérée comme une étape de transition entre le langage social, le langage parlé et le langage intériorisé (Vygotsky, 1985). Dans la quatrième étape encore qualifiée étape de la pensée intériorisée ; les structures verbales assimilées par l'enfant deviennent les structures fondamentales de la pensée.

Les éléments fondamentaux et les étapes du langage ont constitué l'essentiel de cette section. Dans la suite, nous présentons le postulat de base et les composantes du socioconstructivisme

❖ **Postulat de base et composantes**

Selon Vygotsky (1963), le socioconstructivisme se caractérise par la médiation, l'interaction, la motivation, la régulation et l'autonomie de l'apprenant. Les différents développements relatifs aux caractéristiques du socioconstructivisme font l'objet des paragraphes qui suivent.

❖ **La médiation**

La médiation est l'un des concepts clés développés par Vygotsky (1967). Il affirme que la médiation permet à l'enfant de s'approprier l'héritage culturel. Le concept majeur que sous-tend la médiation est la ZPD. Elle désigne selon Vergnaud (2000), ce que l'enfant sait faire avec l'aide d'autrui et qu'il ne sait pas faire seul. Pour Schmidt (2003), elle est ce que l'enfant peut faire avec l'aide de l'adulte aujourd'hui, il pourra l'accomplir seul demain ; et c'est en ce moment alors que l'enfant parvient à être autonome. Selon Vygotsky (1997), la ZPD désigne la distance entre le niveau actuel du développement, déterminé par la capacité à résoudre indépendamment un problème et le niveau proximal du développement, déterminée par la capacité à résoudre un problème sous le guidage d'un adulte ou en collaboration avec un autre compagnon. Schneuwly et Bronckart (1985) la définissent comme étant la différence entre le niveau de résolution de problème sous la direction et avec l'aide des adultes et celui atteint seul. La ZPD implique deux phases : la phase interpersonnelle et la phase intrapersonnelle. Dans la première phase, les partenaires experts aident le novice à développer ses compétences en guidant son activité (Florin, 1999 ; Vygotsky, 1997). Dans la seconde, l'aide obtenue lui permet de réaliser de manière autonome ce qu'il a d'abord pu effectuer avec

l'aide d'un adulte : phase intra personnelle. La définition et la description de la ZPD ont amené Schneuwly et Bronckart (1985) à conclure d'une part que le développement détermine l'apprentissage dans le sens où celui-ci ne peut avoir lieu que dans la ZPD et d'autre part, l'apprentissage détermine le développement en lui imposant « les formes et les contenus par l'intervention des pratiques et moyens sociaux prévus à cet effet ».

Les travaux de Vygotsky (1967) sur le processus de médiation recouvrent deux idées liées mais distinctes : la médiation par l'adulte et la médiation par les signes (Vergnaud, 2000). Les approches qui s'intéressent à la médiation humaine étudient la manière dont l'investissement de l'adulte peut être efficace pour améliorer la performance de l'enfant tandis que celles qui sont focalisées sur les symboles s'intéressent aux changements que peuvent subir les performances de l'enfant lorsque les outils symboliques sont utilisés. Schmidt (2003), Vygotsky (1996) privilégient la médiation par l'adulte par rapport à la médiation des pairs à travers le langage qui sert de moyen de communication avec autrui en utilisant les mots.

Les auteurs (Horsley & Walker, 2013 ; Schmidt & Thivierge 2003 ; Wertsch, 2007) portant un intérêt pour la médiation dans leur recherches déclarent que l'internationalisation de la langue est importante pour le développement de l'autorégulation, pour le développement de la confiance en soi et pour le développement de la métacognition. Les travaux traitant de la médiation par l'humain permettent de retenir que le langage (gestuel et oral) joue un grand rôle dans la théorie de Vygotsky (1963). Il permet aux individus d'interagir grâce à des messages et à des questionnements. Aussi, l'internationalisation du langage amène les individus à s'autoréguler. Ainsi, ces travaux confirment que le langage est un élément central dans la médiation humaine telle que postulé par Vygotsky (1963). Cette médiation semble être complétée par l'interaction qui est une autre caractéristique de cette théorie.

❖ **L'interaction**

L'interaction qui renvoie à l'influence des personnes ou groupe de personnes en contact au sein d'un système social est centrale dans le développement du langage dans le modèle de Vygotsky (1967). Pour Wallon (1965), l'enfant est orienté vers la société qui constitue le lieu de ses premières relations humaines. Il déclare que l'individu est essentiellement social, il l'est non par suite de contingence extérieure mais par suite d'une nécessité. Pour Bowlby (1978), le social est un besoin nécessaire pour la construction des liens d'attachement. Autrement dit, l'absence de communication amènerait les hommes à

s'effondrer sous le poids de leurs émotions. Par ailleurs, l'imitation des pairs favorise le développement du langage. Cette imitation permet la prise et l'établissement du dialogue entre les enfants, celui d'imiter et d'être imité. Pour Bruner (1996), c'est par l'interaction sociale que se construisent les connaissances. À travers le processus d'étayage (ensemble des interactions d'assistances de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ), l'adulte guide l'enfant à se conformer aux formes standardisées, aux échanges réguliers et ritualisés.

Au cours des années 50, certains auteurs indiquaient que la pensée et le langage renvoyaient à la même réalité. C'est le cas des behavioristes qui affirmaient que la pensée est une forme de langage silencieux. D'autres par contre estimaient que le langage est un outil qui capte les pensées. Ces différents points de vue vont amener Vygotsky (1967) à s'intéresser aux rapports établis entre le langage et la pensée. À partir de ces multiples travaux, il va montrer que la pensée et le langage sont des fonctions psychologiques supérieures qui au départ sont séparées, ensuite se fusionnent et s'influencent simultanément. De ce fait, il va déterminer quatre stades de développement du langage et trois stades de développement de la pensée. Ces processus seront représentés par deux cercles concentriques, l'un symbolisant le processus d'apprentissage et l'autre le processus de développement.

Au 1^{er} stade encore appelé primitif (0-2 ans), le langage et la pensée sont indépendants et sont essentiellement non intellectuelles : les sons sont essentiellement émotionnels (cris de douleur, de frustrations). Ils sont des réactions sociales en réponse à la voix ou à l'apparence des autres personnes (rire).

Au 2^e stade, connu sous le nom de stade de la psychologie naïve (2-4 ans), la pensée et le langage fusionnent. L'enfant découvre que les mots peuvent avoir une fonction symbolique. Son vocabulaire s'accroît à un rythme rapide. L'enfant reconnaît les caractéristiques de son environnement et emploie les outils pour atteindre certains objets désirés. Il demande fréquemment les choses. Cependant, son langage est considéré comme naïf parce qu'il utilise les structures grammaticales sans connaître les règles qui régissent leur fonction.

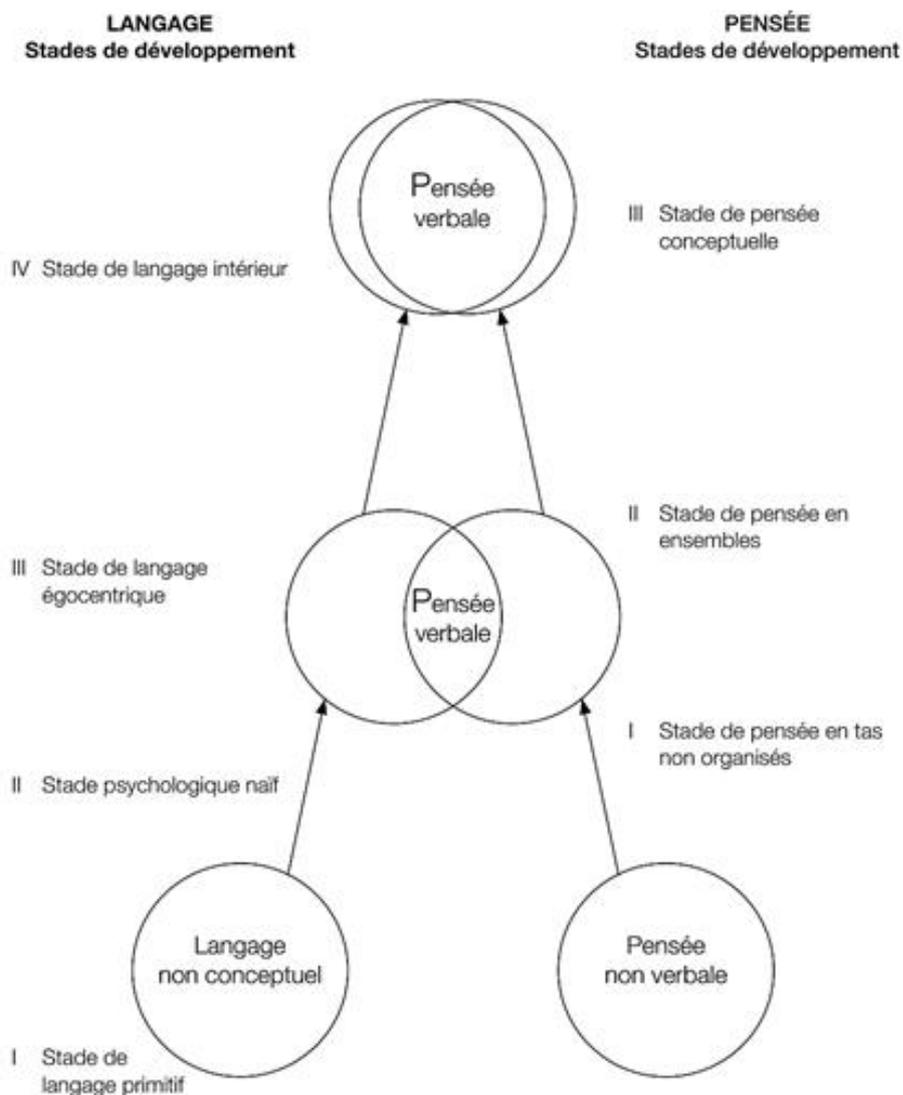
Le 3^e stade est celui du langage égocentrique (4-7 ans), selon Vygotsky (1962), le langage égocentrique constitue l'essentiel du langage de l'enfant en âge préscolaire. C'est un

monologue interrompu qui accompagne les activités de l'enfant en situation de jeux. Ce langage constitue un nouvel outil de pensée des enfants.

Le 4^e stade correspond au stade du langage intérieur (7-8 ans+). À ce stade, l'enfant manipule le langage dans sa tête. Toutefois, Vygotsky (1967) reconnaît l'usage du langage intérieur et extérieur comme outil de pensée conceptuelle ou verbale tout au long de la vie d'un individu contrairement à Piaget qui atteste la disparition du langage égocentrique.

Figure 2

Le mécanisme d'interaction entre la pensée et le langage



Source. Murray et Claudine (1994)

L'analyse de la figure 2 montre qu'il existe des facteurs qui expliquent un lien entre le langage et la pensée. De la naissance à 2 ans, chaque fonction se distingue de l'autre toutefois, elles expriment essentiellement les émotions. À partir de 2 ans jusqu'à 4 ans, les deux fonctions fusionnent. L'enfant se sert de ces deux outils pour se situer par rapport à son environnement. Au 3^e stade, le langage prend le dessus sur la pensée. L'enfant l'utilise dans toutes ses activités et dans toutes les situations de jeux. Au 4^e stade, les deux fonctions se fusionnent à nouveau. L'enfant va utiliser le langage tout au long de sa vie. Le développement de ces travaux laisse présager le fait que le langage et la pensée sont essentiellement interdépendants au point qu'une altération de l'un peut affecter l'autre. La motivation est présentée au prochain point

❖ **La motivation**

De manière générale, la motivation est un ensemble de facteurs conscients et inconscients agissant sur la conduite et qui sont à l'origine d'un comportement. Ces facteurs se caractérisent par un état de besoin responsable du déclenchement, de l'entretien et de la cessation du comportement de l'individu. Pour Levy-Leboyer (1984), la motivation est comme ce qui déclenche l'activité, la dirige vers certains buts et la prolonge tant que ces buts ne sont pas atteints. De ce fait, la motivation suscite le déclenchement des comportements, les dirige vers certains buts avec et amène à persister jusqu'à l'atteinte des objectifs (Louche, 2007). Selon Vallerand et Thill (1993), le concept de motivation représente une certaine intensité le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. La motivation constitue l'un des facteurs-clés de l'apprentissage chez Vygotsky car, elle constitue un facteur de réussite des élèves. La motivation se décline en motivation extrinsèque et en motivation intrinsèque. Selon Deci (1971) et Vallerand, la motivation intrinsèque est le fait de pratiquer une activité pour soi-même, par plaisir de participer à l'activité en l'absence de contingence externe. Elle fait référence aux facteurs tels que le sentiment de compétences personnelles et l'auto-détermination (Vallerand, 2007). La motivation extrinsèque quant à elle se rapporte aux facteurs facilitateurs tels la médiation et l'émulation. Selon qu'elle soit externe ou interne, la motivation traduit toujours les significations qu'un individu ou groupe d'individus attribuerait aux choses. De ce fait, elle a une influence sur les actions sociales (Mvessomba, 2016).

En rapport avec l'apprentissage, la perception que l'apprenant a de lui-même et celle qu'il se fait de la situation d'apprentissage sont des facteurs importants. Aussi les

renforcements positifs, les appréciations consolidant la confiance et les réussites jouent un rôle de stimulants dans le processus d'acquisition du langage. Un élève qui reçoit des éloges pour un bon résultat au test est beaucoup plus susceptible d'apprendre efficacement les réponses qu'un élève qui n'en reçoit aucun pour un même résultat. L'élève qui n'en reçoit aucun éloge subit un renforcement négatif. Son cerveau lui dit que même s'il a obtenu une bonne note, cela n'a vraiment pas d'importance. La motivation pousse l'enfant à aller au-delà de ses efforts. Le concept de motivation laisse transparaître que tout apprenant a accès à la connaissance car on peut stimuler sa motivation.

Dans le contexte du développement des compétences langagières chez l'enfant, le déficit d'un environnement culturellement favorable peut entraîner une démotivation ou un refus chez l'enfant. Les enfants des milieux culturellement défavorables par exemple ne bénéficient pas des contacts précis qui permettent l'installation des connaissances linguistiques nécessaires à l'apprentissage de la langue. Vygotsky (1967) propose aux médiateurs un ensemble d'actions susceptibles d'éveiller et d'accroître la motivation chez les enfants. Selon lui, les parents ou les adultes doivent démontrer un intérêt réel aux propos des enfants lors des échanges et des discussions. Ils doivent amener les enfants à exprimer clairement leur pensées en fonction du sujet, en utilisant un vocabulaire approprié, à regarder la personne qu'il leur parle pour qu'il porte attention aux messages qui lui sont passés, ils doivent ajuster leurs interactions au milieu de l'enfant et retirer leur aide sans toutefois diminuer leur intérêt ou leur motivation. Il s'agit de mettre l'enfant en confiance. De ce fait, cette croyance constitue une importante source de motivation et pourrait nettement améliorer ses habiletés.

Les problèmes de motivation semblent être au cœur des défis qui se posent aujourd'hui aux acteurs de l'éducation. Les recherches sur la motivation en situation d'apprentissage ont connu des développements importants ces dernières années notamment en psychologie, en science de l'éducation. Selon Cosnefroy (2004), les facteurs internes et externes de la motivation mobilisent une diversité de cadres théoriques qui se recoupent partiellement : attentes des résultats et valeur de la tâche, autodétermination ; buts d'accomplissements, conflits sociocognitifs, etc. Selon cet auteur, ces perspectives proposent l'intégration des dimensions affectives et relationnelles dans les études sur la motivation. La présentation de la régulation fera l'objet du prochain point.

❖ La régulation

De manière générale, la régulation est l'ajustement à la règle ou à la norme. C'est l'action de réguler, de mettre au point, c'est le fait de maintenir en équilibre, d'assurer le fonctionnement d'un système complexe. Selon Piaget (1941), les régulations sont les mécanismes dont use le sujet pour régler ses conduites, au fur et à mesure qu'il les exerce. Elles consistent essentiellement au passage de l'égoïsme et de la centration à l'objectivité, grâce à une décentration croissante de l'action et de la pensée. Les régulations assurent le passage de l'assimilation déformante à l'assimilation opératoire, source d'objectivité. Elles interviennent à deux niveaux : au niveau de l'action et au niveau de la pensée. Au niveau de l'action, le sujet passe de l'égoïsme à la décentration de la décentration à l'objectivation. Au niveau de la pensée, le sujet passe de l'égoïsme de la pensée à une décentration croissante.

La régulation revient également dans les textes consacrés à l'étude de l'activité en situation de travail que ce soit en psychologie, en écologie, en économie, en sociologie, en ergonomie ou en formation. Son emploi revêt des formes diverses. Toutefois, elle véhicule l'idée de contrôle. Quand on dit d'un processus qu'il est régulé, on sous-entend qu'il est contrôlé, organisé. Un processus régulé s'oppose à un processus erratique. Le concept de régulation renferme trois idées : Celle de la relation de l'interaction entre les éléments instables, celle de critère ou de règle et celle de comparateur. En utilisant la notion de régulation on désigne sous sa forme la plus générale, un contrôle rétroactif qui maintient l'équilibre relatif d'une structure organisée ou d'une organisation en voie de structuration. Il fait remarquer que la construction d'une structure est indissociable de sa régulation. La dernière caractéristique du socioconstructivisme : l'autonomie de l'apprenant est présentée au point suivant.

❖ L'autonomie de l'apprenant

Le concept d'autonomie entre dans le champ de l'apprentissage en général et celui des langues en particulier. Ainsi, l'apprentissage n'est plus perçu comme une contrainte imposée par l'institution mais comme le moyen d'atteindre un objectif, une compétence. En aidant l'enfant à comprendre l'intérêt de l'apprentissage. Piaget (1967) et Vygotsky (1985) se rapprochent quant à l'indépendance de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. D'après ces auteurs, l'enfant construit ses connaissances par son action propre. L'enseignant n'est qu'un facilitateur. Autrement dit, l'apprenant gère son apprentissage et en est le

principal responsable. Il décide également du rythme, de la répartition, de l'organisation des activités qui l'amèneront à atteindre ses objectifs. Dans ce contexte, l'apprenant est libre de poser les questions et de chercher lui-même les réponses. De plus, ce dernier est encouragé à explorer la richesse du monde et en comprendre sa complexité. L'attitude des parents est également importante dans le processus de développement des compétences des enfants. Ils doivent encourager l'autonomie, la motivation et la responsabilité de l'apprentissage. Les familles doivent porter un intérêt réel au développement de l'enfant tout en respectant son rythme d'évolution et en lui laissant une certaine liberté face à l'accomplissement de ses tâches. Éviter le stress de performances lié à la pression de la famille. Aider l'enfant à comprendre ses forces en soulignant l'effort accompli. Autrement dit, encourager les gains au lieu de s'attarder sur les erreurs car l'enfant doit vivre des réussites sinon il développera un sentiment d'infériorité (Erickson, 1972)

Cette sous-section était consacrée à la définition du postulat de base du socioconstructivisme ainsi qu'à la présentation de ses composantes. Nous allons au point suivant présenter l'application du socioconstructivisme dans le développement du langage via les travaux de Sachs et al. (1981), l'expérience du petit Victor et celle de Genie.

3.3. Application du socioconstructivisme dans le développement du langage

Le socioconstructivisme a été élaboré pour rendre compte du rôle des interactions et de la culture entre le sujet et son environnement dans un processus actif d'acquisition et de développement des connaissances. Il est plus utilisé en science de l'éducation pour élaborer les programmes scolaires adaptés à la culture de chaque enfant et en psychologie de l'enfant pour mettre en exergue les processus qui interviennent dans l'émergence d'un comportement. Le socioconstructivisme inspire les éducateurs à baser le travail sur la coopération entre les pairs. Ainsi, chaque enfant ou élève apprend à partager ce qu'il a appris et à recevoir ce que les autres ont appris. Quelques travaux relatifs sont présentés ici afin de rendre compte de son application. Il s'agit des travaux de Lighthbrown et Spada (1993) à travers l'expérience du petit Victor et celle de Genie et des travaux de Sachs et al (1981) via le récit de Jim.

L'expérience la plus populaire est celle du petit Victor retrouvé à l'âge de 12 ans dans les bois d'Aveyron en France en 1759. Une fois capturé, on découvrit qu'il était totalement sauvage n'ayant jamais eu de contact avec la civilisation. Un jeune docteur, Jean-Gaspard Itard, consacra cinq années à socialiser Victor et à lui enseigner la langue. Bien qu'Itard ait réussi à développer la sociabilité, la mémoire, le jugement et toutes autres

fonctions de ces sens chez Victor, il resta non réceptif à tous les sons à l'exception des cris des animaux, le bruit de la pluie et le craquement de la noix. Il réussit cependant à utiliser deux mots, sa nourriture favorite « lait » uniquement à la vue d'un verre de lait et l'exclamation fréquente de sa gouvernante « Ô Dieu ». Il ne pouvait pas prononcer un mot de sa propre initiative. Même lorsqu'Itrad lui privait de lait dans l'espoir de l'amener à prononcer le mot, Victor n'utilisa jamais un mot pour communiquer son besoin. Finalement Itrad abandonna. (Lighbrown & Spada, 1993). L'autre illustration est celle de Génie.

Génie, une fille de 13 ans et demi avait été découverte en 1970 presque complètement isolée, privée, négligée et abusée depuis l'âge de 20 mois. À cause des demandes irrationnelles d'un père perturbé et de la soumission et la peur d'une mère abusée, Génie avait passé plus de onze ans attachée à une chaise ou sur un lit d'enfant dans une petite chambre sombre. Son père avait interdit à sa femme et à son fils de lui adresser la parole et avait passé le temps à gronder, à crier sur elle. Elle était battue à chaque fois qu'elle murmurait ou qu'elle faisait un bruit ; elle était réduite au silence. Génie n'était pas socialisée, elle était primitive ; elle n'était pas développée physiquement, émotionnellement ni intellectuellement. Elle ne parlait aucune langue.

Après sa découverte, Génie fut éduquée dans l'environnement le plus naturel possible, avec la participation de plusieurs enseignants et de thérapeutes. Après un court séjour dans un centre de réhabilitation, Génie vécut dans une maison normale avec beaucoup d'amour et fréquentait des écoles spécialisées. Bien que n'étant pas véritablement normale, Génie fit de progrès remarquables en termes de socialisation et de conscience cognitive. Elle développa de profondes relations personnelles et de goûts, et des traits individuels solides. Mais malgré l'environnement naturel propice pour l'acquisition de la langue à laquelle elle était exposée, le développement de la langue chez Génie se fit avec peine. Après cinq ans d'exposition à la langue, période au cours de laquelle un enfant normal avait acquis et élaboré un système de langue, le langage de Génie contenait des traits d'un développement anormal de la langue. Il s'agissait entre autres d'un écart entre la compréhension et la production, un manque de consistance dans l'usage des formes grammaticales, un usage excessif d'un discours stéréotypé et de routine, et l'absence de certaines formes syntaxiques et mécaniques spécifiques toujours présents dans un développement grammatical normal (Curtiss, 1977 ; Rymer, 1993). Le récit de Jim en est une autre illustration du socioconstructivisme dans le développement du langage.

Le récit de Jim est tiré d'un article de Sachs et al. (1981). Dans cet article, les auteurs racontent que Jim, un enfant issu des parents mal entendant, avait peu de contact avec les adultes jusqu'à l'âge de 13 ans et 5 mois. Son seul contact avec le langage oral se faisait à travers la télévision qu'il regardait régulièrement. Sa famille n'était pas habituée à utiliser le langage des signes avec Jim. Bien qu'il fût bien traité, Jim n'avait pas commencé son développement linguistique dans un environnement normal et les parents ne communiquaient avec lui ni oralement ni par le langage des signes.

Le test de langue administré à Jim au bout de 3 ans et 5 mois indiquait que son niveau de langue, dans tous les aspects était au-dessous de la normale. Bien qu'il tentât de s'exprimer de manière appropriée à son âge, il utilisait des mots de manière inappropriée et des phrases grammaticalement incorrectes.

Lorsque Jim commença des sessions de conversation avec un adulte, les habiletés expressives commencèrent à s'améliorer. Vers l'âge de 4 ans et 2 mois la plupart des énoncés incorrects avaient disparu et remplacé par des structures équivalentes à son âge. À l'opposé de Jim, Glenn son petit frère, n'avait pas connu le même type de difficultés et réalisait de bonnes performances dans des tests de langue dont il était soumis à l'âge que Jim passait son premier test. Son environnement linguistique était différent en ce sens qu'il conversait avec son frère aîné (Sachs et al. 1981).

Jim présentait des difficultés énormes au moment où il commençait à interagir avec un adulte de manière directe. Le fait qu'il n'avait pas acquis la langue normalement avant l'interaction avec une personne adulte (un accompagnateur) démontre que le problème se trouve au niveau de l'environnement et non chez l'enfant, c'est-à-dire que l'exposition à la seule source de langue impersonnelle (comme la télévision ou la radio) semble être insuffisante à l'enfant pour apprendre les structures d'une langue donnée.

L'interaction donne donc à l'enfant l'accès au langage qui est ajustée à son niveau de compréhension. Lorsqu'un enfant ne comprend pas, l'adulte peut répéter ou paraphraser. La réponse de l'adulte peut aussi amener les enfants à reconnaître quand leur propre production est inexacte. La télévision, soulignent Lightbrown et Spada (2000), pour des raisons évidentes, ne fournit pas une telle interaction. Même dans les programmes d'enfants où un langage simplifié est utilisé et que les thèmes abordés sont proportionnels à leur âge, il n'y a pas d'ajustement immédiat basé sur les besoins individuels des enfants.

Les développements qui précèdent situent la place du socioconstructivisme dans l'explication de la manifestation du langage. Dans l'optique de donner une vue d'ensemble de ce modèle, l'on a abordé tour à tour son historique et sa définition, son postulat et ses composantes et son application. L'analyse qui a été faite a permis de montrer que le comportement principalement le développement du langage peut être expliqué avec efficacité par les facteurs sociaux (l'interaction, la culture). Les cas de Victor et Génie dans d'autres contextes renforceraient l'idée de l'hypothèse de la période critique. Nous les avons convoqués dans le cadre de ce travail pour rendre compte du rôle crucial des interactions et de la culture dans le développement du langage. De même, le récit de Jim met en exergue les effets d'un environnement linguistiquement pauvre sur le développement du langage.

D'autres auteurs (Moos et Moos, 1984 ; O'Neill & Pesco, 2007, 2009) ont simultanément élaboré la FES et le LUI à partir du socioconstructivisme sur la base des interactions entre l'enfant et son environnement. La FES et le LUI ont servi d'outil de collecte des données à plusieurs études.

Moos et Moos (1984, 1986), identifiant un ensemble de facteurs qui influent sur le développement de l'enfant en général et sur le développement du langage en particulier, ont élaboré un questionnaire permettant d'évaluer les dimensions du climat social au sein d'une famille. Il s'agit de la cohésion, de l'expression, des conflits, de l'indépendance, de l'accomplissement, de l'intérêt culturel et intellectuel, des activités sociales et récréatives, de la morale et la religion, de l'organisation et du contrôle. De ces facteurs, les études de Plomin et DeFries (1985), ont montré que les familles avec un haut niveau de cohésion et intellectuel et un bas niveau de conflits ont des enfants plus sociables. D'autres ont montré que le peu de cohésion à l'intérieur de la famille était directement lié à l'enfant à des retards de développement ainsi qu'à des comportements agressifs et hostiles (Moos & Moos, 1984). Pour Mc Gee et al. (1984, 1986), l'hyperactivité et l'agressivité sont associées à l'absence du climat familial positif dans une famille avec faible niveau de cohésion, d'expression et plus haut niveau de conflit. Selon Gottman (1983), la famille par la fréquence des interactions et par l'engagement émotif des personnes les unes par rapport aux autres demeure une source d'influence très importante dans le développement de l'enfant.

Plusieurs auteurs admettent que la famille n'est plus un système isolé mais bien une organisation influencée par beaucoup de facteurs qui lui sont externes tel que la parenté, le réseau d'amis de la famille, le groupe de pairs (Belsky, 1984 ; Tinsley & Parke, 1984 ; Wahler, 1981), le milieu de travail, le statut socioéconomique, etc. (Bronfenrenner, 1977,

1979 ; Tessier & Bouchard, 1987). Ainsi, les interactions de face à face entre les membres d'une même famille peuvent fournir des occasions d'apprendre, de répéter et de raffiner certaines habiletés sociales telles que prendre des initiatives, se soutenir, résoudre des conflits (Power et al. 1982). Ces éléments sont très importants pour développer les compétences langagières et les interactions sociales positives non seulement en famille mais également dans d'autres contextes comme à la maternelle (Asher & Hymel, 1982). À l'aide de la FES, Moos et Moos (1984) ont montré que les familles en difficultés avaient des scores faibles aux sous échelles cohésion expression, indépendance, intérêt culturel et intellectuel, activités sociales et récréatives et des scores élevés aux sous échelles conflit et contrôle. Les travaux de Moos et Moos (1984) ont été d'un grand apport dans l'évaluation des rapports établis entre les membres de la famille. Ils sont également utilisés dans le cadre des thérapies familiales.

Par ailleurs, O'Neill et Pesco (2007,2009), ont élaboré le LUI sur la base des interactions entre l'enfant et son milieu. C'est un questionnaire qui évalue l'utilisation de la langue chez les enfants de 18 à 47 mois et plus. Il se concentre sur pourquoi les enfants communiquent (les fins pour lesquelles ils utilisent le langage ; sur quoi ils communiquent les objets, événements, actions, émotions, états mentaux ; et comment ils communiquent comment ils adaptent leur langue au contexte). Le LUI fournit des informations sur comment un enfant utilise le langage dans les interactions sociales, identifie et décrit les difficultés en communication sociale, mesure la communication d'un enfant dans un large éventail de contextes et dans diverses populations (Fujiki & Brinton, 2015). L'outil est recommandé pour évaluer l'efficacité des interventions qui ciblent le développement du langage parlé chez les enfants de 18 mois à 47 mois et plus. Le LUI français est le premier outil d'évaluation de mesure sur le développement du langage chez les tout-petits francophones et d'âge préscolaire. D'après (Garcia et al. 2006 ; Pesco (2011) aucune mesure standardisée et normative de la pragmatique existe pour les tout-petits et les enfants d'âge préscolaires francophones.

Un outil d'observation a été récemment développé au Québec mais est encore sous étude (Blain-Brière, 2015). Par ailleurs, une liste de contrôle de communication des enfants qui comprend les sous échelles pragmatiques a été adapté au Québec cependant, n'est conçu que pour les enfants de 4 à 16 ans et n'a pas encore été normé. De nos jours, le LUI est largement utilisé dans la pratique clinique, il est adapté pour évaluer les progrès du langage expressif des enfants recevant des services d'orthophonie (Tager-Flusberg et al, 2009). Par exemple, il est utilisé pour évaluer les enfants sur le spectre de l'autisme (Bland-Stewart,

2013). Il s'est également avéré utile dans le domaine expérimental étudiant la relation pragmatique/communication sociale à d'autres facettes du développement du langage.

L'élaboration des outils des variables de cette étude largement abordée par Moos et Moos (1984) et O'Neill et Pesco (2007,2009) à partir de la théorie socioconstructiviste du développement du langage témoigne de la pertinence du thème de cette recherche. Le modèle de Bruner (1996) est présenté au prochain point.

❖ **Le modèle de Brunner**

Bruner au 20^e siècle sera Influencé par les travaux de Vygotsky (1967). Il va inclure l'aspect social à sa théorie et va essentiellement s'intéresser aux interactions entre adulte et enfant. Selon Bruner (2012), il existe un système de support à l'acquisition du langage appelé *Language Acquisition Support System* (LASS) qui permet d'encadrer les interactions entre les hommes de façon à aider l'apprenant à en maîtriser l'usage. Bruner sans toutefois rejeter la LAD (*Language Acquisition Devise*), lui adjoint la LASS et pense que c'est grâce aux interactions entre les deux dispositifs que l'acquisition du langage est possible. Autrement dit, c'est grâce à l'environnement et aux échanges sociaux que l'enfant apprend le langage. L'enfant est considéré comme partenaire de dialogue et exerce très tôt des savoir-faire dans l'interaction avec l'adulte. Ces savoirs faire se développent progressivement. Bruner (2006) appelle ce modèle d'interactions de relation sociale « format ».

Le format est fait d'éléments stables et variables qui permettent à l'enfant de comprendre qu'il y'a une régularité dans les échanges mais qu'il peut également avoir des changements sans que cela ne pose problème à l'interaction. Seulement, les nouveaux éléments présentés par l'adulte enrichissent le format initial. Bruner (1996) pense que les interactions sont à la base du développement du langage. Pour lui, la communication préverbale doit être bonne pour que la communication linguistique s'installe. Il insiste sur le fait que le langage ne peut être compris que dans son cadre culturel. Boisseau (2005) accepte également la théorie du développement du langage de Bruner où l'enfant progresse grâce aux nombreuses interactions avec l'adulte. C'est l'étayage de l'adulte qui permet les progrès de l'apprenant.

Bernicott (1992) à la suite des idées de Bruner (1996) souligne que les formats utilisés entre enfant et adulte diffèrent des formats utilisés par les enfants entre eux. Cela explique le fait que les attentes et intentions des interlocuteurs changent selon la situation de communication. Bruner illustre le rôle de l'adulte dans l'apprentissage chez l'enfant à travers

l'étayage, c'est à dire l'écart entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide de l'adulte. Bruner (1996) pense que l'enfant a des capacités mentales lui permettant d'associer des moyens et des buts. Cependant, c'est en utilisant essentiellement le langage que ce dernier les acquiert. Il souligne également que l'enfant apprend les règles avant de parler pendant la période pré linguistique. Selon lui, il y'a pas de séparation entre les deux périodes d'acquisition du langage. La syntaxe, la sémantique et la pragmatique sont apprises de façon autonome.

Les travaux sur le socioconstructivisme ont été d'un grand apport dans l'explication et la prédiction des formes que prennent le développement de la parole et de la pensée chez les enfants. Cependant, ils feront l'objet des critiques. Phillips (1995), reproche à Vygotsky (1967) le fait d'ignorer le rôle de l'individu dans l'apprentissage en privilégiant le rôle social. Fox (2001) pense que Vygotsky (1978) rejette le rôle de la perception passive et celui de la mémorisation dans le processus de l'apprentissage.

Rendu à la fin de ce chapitre centré sur les théories de références, nous avons présenté successivement les théories innéistes et les théories de l'apprentissage. Il ressort de ces analyses que les facteurs nécessaires pour développer le langage sont biologiques, héréditaires, et environnementaux. Les travaux de Vygotsky, (1963); de Moos et Moos, (1984); de Bruner (1996) et ceux d'O'Neill et Pesco (2007, 2009) qui s'appuient sur le socioconstructivisme sont intéressants pour mettre en évidence l'implication des interactions dans le développement de l'enfant en général et celui du langage en particulier. Les éléments pratiques de l'environnement familial y afférent seront d'avantage explorés dans le cadre opératoire de notre travail et spécialement lorsque nous traiterons de la méthodologie.

DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE

Dans cette partie consacrée au cadre opératoire, nous allons nous attarder sur les aspects méthodologiques qui fondent ce travail. Le lien entre l'environnement familial et le développement du langage est ainsi abordé sur le plan méthodologique. Cette partie va du recrutement des participants à la discussion des résultats et est structurée en 3 chapitres. Le quatrième chapitre sera consacré à la présentation de la méthodologie de la recherche. Le cinquième quant à lui présentera les données et l'analyse des résultats et le sixième fera l'objet de la synthèse et la discussion de ces résultats.

CHAPITRE QUATRIEME : METHODOLOGIE

Ce chapitre quatrième est consacré à la présentation de la méthodologie utilisée dans cette recherche. Il sera ainsi question de présenter la démarche utilisée afin d'aboutir aux différents résultats. Nous présenterons tour à tour le site de l'étude, les participants, les différentes variables, le plan de recherche, les hypothèses, la collecte des données, le pré-test et la validation de l'instrument, les outils de traitement des données et les difficultés rencontrées.

4.1. Site de l'étude et participants

Cette recherche a été menée dans la ville de Mfou département de la Mefou-et-Afamba. La ville de Mfou accueille les ressortissants des dix régions du Cameroun qui vivent en harmonie. Or, ces populations n'ont pas la même manière d'éduquer les enfants. Aussi tous les ordres d'enseignement y sont représentés. Selon l'Inspection d'Arrondissement de l'éducation de Base ([IAEB], 2021), le nombre d'écoles maternelles francophones dont dispose la ville de Mfou est de 93 contre une seule école anglophone. Ces écoles sont réparties comme suit : 20 écoles maternelles publiques, 04 écoles maternelles d'application, 61 écoles maternelles laïques, 08 écoles maternelles confessionnelles. L'effectif des élèves des écoles maternelles publiques francophones qui sont concernées par cette étude est de 838 élèves. Les écoles dans lesquelles les données ont été collectées seront décrites dans les sections qui suivent.

4.1.1. Présentation de l'école maternelle publique de Nlo-Evoé

L'école Maternelle Publique de Nlo-évoé est située dans la région du centre, département de la Mefou et Afamba arrondissement de Mfou. Elle voit le jour en 2012 sous la demande des populations autochtones. En effet, un nombre important d'enfants d'âge préscolaire se retrouvait dans les domiciles en raison de l'absence d'une école maternelle accessible aux populations de cette localité. Toutefois, elle sera officiellement reconnue le 3 septembre 2014 par la note N° 219/NS/MJNEDUB/DREB-C/S-DAG. L'école maternelle publique de Nlo-évoé est située en périphérie concrètement sur l'axe routier Yaoundé-Mfou à environ 2 km du goudron au lieu-dit Mana-Asa. Elle partage le site avec l'école primaire qui porte le même nom et occupe 8536, 641 m² des 2 hectares du territoire accordés aux deux écoles. Grace aux contributions de l'AP.E.E (10000/enfant), cette structure s'est dotée d'un

bloc de 2 salles de classe et d'un bureau administratif. Cette école accueille les élèves de 4 ans en moyenne section et 5 ans en grande section selon la réglementation en vigueur. Quatre enseignantes dont trois maîtresses et une directrice constituent l'effectif du personnel de la dite école. Nous avons choisi l'école maternelle de Nlo-évoé pour deux raisons. Premièrement, elle accueille les élèves de divers horizons. En effet, l'école maternelle Publique de Nlo-évoé malgré le fait qu'elle soit située en zone rurale regroupe les élèves ressortissants des dix régions du Cameroun. Nous remarquons également la présence notoire des élèves centrafricains et tchadiens dans cette école. Deuxièmement, le niveau socioéconomique des populations de Nlo-évoé est relativement bas. De ce fait, cette école est de plus en plus sollicitée.

4.1.2. Présentation de l'école maternelle publique de Mfou A

L'école maternelle publique de Mfou A est située dans la région du centre, département de la Mefou-et-Afamba, arrondissement de Mfou. Elle a été créée en 2000 sous la direction de Madame Menye. Sa superficie est de 900m² sur lesquels sont implantés 3 trois salles de classes. Deux de ces salles accueillent les élèves de la moyenne section tandis que l'autre salle accueille ceux de la grande section. Située non loin de la préfecture de Mfou, la maternelle de Mfou est limitée à gauche par les écoles maternelles d'applications A et B. À droite par le logement du sous-préfet. En 2017, cette école a été divisée en 3 groupes : Mfou A, Mfou B et Mfou C. L'école maternelle de Mfou A et l'école maternelle Mfou B partagent le même site toutefois, une clôture en bois sépare les deux écoles. Le bureau de la directrice en poste depuis 2017 se trouve à l'intérieur de la grande section. L'effectif actuel des élèves est de 50 élèves pour 6 enseignants. Dans la cour de récréation est construit un préau pour le déroulement de certaines activités et pour abriter les parents qui viennent récupérer leurs enfants lors de la sortie des classes. Le préau accueille également les enseignants du bassin de Mfou lors des différentes unités d'animation pédagogique (UNIMATES). L'école maternelle de Mfou A comme la majorité des maternelles de cet arrondissement fonctionne grâce aux fonds de l'APEE qui s'élèvent à 10000f/enfant. Les conditions d'accès sont les mêmes pour toutes les écoles maternelles de l'arrondissement : une photocopie de l'acte de naissance, du carnet de vaccination, avoir 4 ans pour la moyenne section et 5 ans pour la grande section. 7500 f de frais d'inscription, 10000 f de frais d'APEE. La présentation du 3ème site fera l'objet du prochain point. Le choix de cette école se justifie pour son accès facile. L'allègement des procédures administratives ainsi que la facilité d'entrer en contact avec les participants ont également motivé le choix de cette école.

4.1.3. Présentation de l'école maternelle publique de Nkol-nda A

L'école maternelle publique de Nkol-nda A est située à 15 km sur l'axe Yaoundé-Mbalmayo à 6 km de l'aéroport de Nsimalem. Bien que située sur la route de Mbalmayo, l'école maternelle de Nkol-nda appartient à l'arrondissement de Mfou. Implantée à 2km du goudron de l'axe Nsimalen, l'école maternelle de Nkol-nda a été créée en 2005 et a été divisée en 2015 en deux groupes : Nkol-nda A et Nkol-nda B. Cette école est bâtie sur une superficie de 1000 m² cependant les deux structures partagent un bâtiment de deux salles de classes construit par l'État. Autrement dit, chaque école a une classe qui accueille les élèves de la moyenne section. En ce qui concerne les élèves de la grande section, c'est-à-dire (GSA et GSB), ils partagent une salle qui leur a été empruntée par l'école primaire. La directrice du groupe A en poste depuis 2015 ainsi que sa collaboratrice du groupe B occupent un coin de la classe qui sert de bureau. Les modalités d'accès à l'école maternelle de Nkol-nda sont les mêmes que celles présentées dans les écoles précédentes. Cette école a été choisie du fait de la facilité des procédures administratives relatives à la collecte des données ainsi qu'en raison de l'accessibilité de la population d'étude et celle des participants.

4.2. Participants et technique d'échantillonnage

L'une des particularités de cette étude est qu'elle est menée auprès des enfants scolarisés. Toutefois, l'outil de collecte des données est adressé aux parents 174 parents d'élèves des écoles maternelles retenues (Nlo-Evoe, Nkol-Nda B et Mfou A) ont été sélectionnés à partir de la technique d'échantillonnage par choix raisonné. Cette technique permet de travailler avec les participants qui remplissent un certain nombre de critères. Le choix de cette technique était également lié au fait qu'elle offre un avantage majeur. Celui de garantir la précision dans le choix des participants en fonction des critères pertinents. En ce qui concerne les critères d'inclusion, chaque parent sélectionné devait avoir un enfant inscrit dans l'une des écoles sélectionnées, vivre avec l'enfant à la maison, être dans une famille d'expression française exclusivement. Pour ce qui est des critères d'exclusion, l'enfant ne devait pas présenter une pathologie, il ne devait pas être inscrit dans une école non sélectionnée, il ne devait pas avoir moins de 4 ans ou plus de 5ans. Étaient également exclus tout parent d'enfant absent lors de la passation du questionnaire. C'est la raison pour laquelle notre échantillon a été ramené à 151 participants au lieu de 174. Par rapport au critère d'inclusion selon lequel l'enfant devrait être régulièrement inscrit dans l'une des écoles sélectionnées, nous l'avons vérifié à travers les registres d'inscription et les reçus de paiement. Pour ce qui est du critère relatif à l'état de santé des enfants, nous l'avons vérifié

avec l'aide des directrices à travers les dossiers médicaux des enfants. S'agissant du critère âge, nous l'avons vérifié à travers les photocopies des actes de naissance et des carnets de vaccination des enfants. Le tableau 4 rend compte de l'effectif des écoliers et celui des enseignants dans les écoles sélectionnées.

Tableau 5

Répartition des élèves et des enseignants dans les différentes écoles sélectionnées

Ecoles	Effectifs des élèves	Effectifs des enseignants
Mfou A	50	11
Nlo-évoé	61	2
Nkol-nda A	63	2
Total	174	15

Le tableau 5 résume l'effectif des élèves et enseignants des différents sites au sein desquels les données ont été collectées. Les données issues de ce tableau mettent en exergue un déséquilibre concernant le ratio élèves /enseignants entre les différentes écoles. Ainsi, l'on relève qu'il y a 50 élèves pour 11 enseignants à l'école maternelle publique de Mfou A, 61 élèves pour 2 enseignants à l'école maternelle publique de Nlo-évoé, et 63 élèves pour 2 enseignants à l'école maternelle publique de Nkol-nda A. L'effectif total des élèves dans ces écoles s'élève à 174 pour 15 enseignants. Ce qui donne un ratio d'environ 12 élèves pour un enseignant.

Tableau 6

Répartition des parents en fonction des facteurs sociaux démographiques

Sexe		Age							Niveau d'instruction			Obédience religieuse				Statut matrimonial						Région d'origine								
M	F	20-25	25-30	30-35	35-40	40-45	45-50	50-55	P	SEC	SUP	CAT	PRO	MUS	ER	MP	MM	CEL	VF/VE	SE	DI	UL	CE	EST	EX-N	NO	L	N	O	SUD
39	112	33	55	22	20	13	5	3	17	86	48	103	26	6	16	73	44	7	6	2	1	18	95	6	3	3	6	3	23	12

Note : M=masculin, F=féminin, P= primaire, Sec= secondaire, Sup=supérieur, Cat=catholique, Pro=protestant, Mus=musulman, Er=église réveillée, Mp=mariage polygamique,

MM=mariage monogamique, VF/VE=veuf/veuve, Se=séparé (e), Div=divorcé (e), Ul=union libre, CE= Centre, Ex-N=extrême-nord, L=Littoral, N=Nord, O=Oues

Le tableau 6 présente les participants de l'étude en fonction du sexe, de l'âge, du niveau d'instruction, de l'obédience religieuse, du statut matrimonial, et de la région d'origine. En ce qui concerne le sexe, les données permettent de relever 112 femmes et 39 hommes. Pour ce qui est de l'âge, 33 participants ont entre 20-25 ans, 55 ont entre 25-30ans, 22 ont entre 30-35ans, 20 ont entre 35-40 ans, 13 ont entre 40-45, 5 ont entre 45-50ans et 3 ont entre 50-55 ans. S'agissant du niveau d'instruction, 17 participant ont un niveau d'étude primaire, 86 ont un niveau secondaire et 48 un niveau supérieur. Par rapport à l'obédience religieuse, on dénombre 103 catholiques, 26 protestants, 6 musulmans et 16 participants sont des églises réveillées. Pour ce qui est de la région d'origine, on compte 95 participants de la Région du Centre, 6 de la région de l'Est, 3 de l'Extrême-Nord, 6 du Littoral, 3 du Nord-Ouest, 3 du Nord, 23 de la région de l'Ouest et 12 de la région du Sud.

4.3. Variables de l'étude

Nous avons travaillé avec deux variables : une variable indépendante et une variable dépendante.

4.3.1. La variable indépendante (VI)

La variable indépendante de cette étude est l'environnement familial (E.F). Les travaux sur l'environnement familial montrent qu'elle peut être opérationnalisée en trois dimensions (Moos & Moos, 1984).

- La première dimension renvoie aux rapports familiaux (rf). Elle est une modalité constituée de trois indicateurs : la cohésion, l'expression des sentiments et les conflits.
- La deuxième dimension est la croissance personnelle (cp). Elle est une modalité comportant cinq indicateurs : l'indépendance, l'accomplissement, l'intérêt culturel et intellectuel, les activités sociales et récréatives, insistance sur la morale et la religion.
- La troisième dimension est l'organisation du système familial (osf). Elle est une modalité de deux indicateurs : l'organisation et le contrôle.

4.3.2. Variable dépendante, (VD)

La variable dépendante de cette étude est le développement du langage. Selon plusieurs auteurs (Bradley et al. 2001 ; Bronfenbronner, 1979; Brunner, 1996 ; Palicio-Quitin, 1995 ; Piaget, 1962 ; Vygotsky, 1996, O'Neill et Pesco, 2007, 2009) l'environnement physique et social de l'enfant a un impact sur son développement. Ainsi, cette variable a été opérationnalisée à partir des travaux de O'Neill et Pesco (2007, 2009) basés sur la théorie

socioconstructiviste. Cette théorie stipule que le développement du langage est fonction de la quantité et de la qualité des stimuli offerts à l'enfant par son entourage immédiat. Nous allons par conséquent étudier le développement du langage à travers les différents construits de la théorie socioconstructiviste du développement du langage. Ainsi, la variable dépendante de cette étude aura trois modalités :

✓ La phonologie ou étude des sons dans une langue donnée. Selon Hoff (2009), c'est la capacité d'entendre et de produire les sons de la parole. Elle est une modalité constituée de deux indicateurs : genre de mots et capacité à répondre aux questions.

✓ La sémantique ou l'étude des mots et de leurs significations. Elle est une modalité à deux indicateurs : capacité à associer le mot au référent et demande des enfants.

✓ La syntaxe définie comme la capacité de produire des phrases. Elle est une modalité à deux indicateurs : phrases utilisées et capacité à construire les phrases correctes.

4.4. Plan de recherche

Les variables présentées précédemment nous ont permis de bâtir le plan de recherche de cette étude. Ce plan de recherche permet de ressortir les différents croisements qui sous-tendent la formulation des hypothèses de cette recherche. En effet, tous les niveaux de la variable indépendante sont croisés avec tous les niveaux de la variable dépendante. Le tableau 7 en donne une vue d'ensemble.

Tableau 7

Plan de recherche

AL	Phon	sem	Syn
EF			
Rf	coe*phon	coe*sem	coe*syn
	exp*phon	exp*sem	exp*syn
	con*phon	con*sem	Con*syn
Cp	acc*phon	acc*sem	acc*syn
	ind*phon	ind*sem	ind*syn
	ici*phon	ici*sem	ici*syn
	ars*phon	ars*sem	ars*syn
	mr*phon	mr*sem	mr*syn
	or*phon	or*sem	or*syn
Osf	cont*phon	cont*sem	cont*syn

Note. Ef = environnement familial; rp = rapport familial ; cp= croissance personnelle ; osf = organisation du système familial. Al = acquisition du langage ; phon = phonologie ; sémantique ; syn= syntaxe ; coe = cohésion ; esp = expression ; con = conflit ; acc = accomplissement ; ind = indépendance ; ici = intérêt culturel et intellectuel ; ars = activités récréatives et sociales ; mr = morale et religion ; or = organisation ; cont = contrôle. Il découle de ces croisements pertinents trois hypothèses spécifiques.

Le tableau 7 est le plan de recherche croisant les différentes modalités de la VI et les modalités de la VD. Ce tableau donne lieu à 30 croisements. Le regroupement de ces croisements a permis de formuler les différentes hypothèses spécifiques de cette recherche

4.5. Hypothèses de l'étude

Pour cette étude, nous avons une hypothèse générale et trois hypothèses spécifiques.

4.5.1. Hypothèse générale

L'hypothèse générale de cette étude est la suivante : il existe un lien entre l'environnement familial et le développement du langage oral chez les enfants scolarisés de 4 à 5 ans. Autrement dit, la médiation parentale joue un rôle sur l'apparition et le développement du langage. Cette médiation a été élaborée à partir des considérations théoriques relatives de l'environnement familial d'une part, et d'autre part du développement du langage (Vygotsky, 1963). L'hypothèse générale a également été élaborée à partir du constat selon lequel certains éléments de l'environnement familial favoriseraient ou défavoriseraient le développement du langage chez l'enfant. Cette hypothèse, une fois opérationnalisée, a donné lieu à 3 hypothèses spécifiques et 9 sous hypothèses.

HG : Il existe un lien entre l'environnement familial et le développement du langage oral chez les enfants scolarisés de 4-5ans. Cela signifie que le milieu dans lequel vit l'enfant a une influence sur le développement de ses capacités langagières. Cette hypothèse est précisée à travers les hypothèses spécifiques (HS) qui suivent.

4.5.2. Hypothèses spécifiques

Les hypothèses spécifiques que nous présentons ici sont au nombre de trois :

HS1. Il existe un lien entre les rapports familiaux et le développement du langage oral chez les enfants scolarisés de 4 à 5ans. Cela signifie que le volume, le contenu des échanges ainsi que les liens de solidarité vécus dans la famille sont associés à un développement harmonieux du langage chez l'enfant. Les sous hypothèses issues de cette hypothèse spécifique s'énoncent comme suit :

-il existe un lien entre les rapports familiaux et le développement de la phonologie chez les scolarisés de 4 à 5ans.

- il existe un lien entre les rapports familiaux et le développement de la sémantique chez les scolarisés de 4 à 5ans.

- il existe un lien entre les rapports familiaux et le développement de la syntaxe chez les scolarisés de 4 à 5ans.

HS2. Il existe un lien entre la croissance personnelle et le développement du langage oral chez les enfants de 4 à 5 ans. Cela signifie que le développement de la confiance en soi chez l'enfant, son épanouissement et le fait de grandir de manière holistique sont associés à un développement harmonieux du langage chez l'enfant. Les sous hypothèses issues de l'opérationnalisation de cette hypothèse spécifique s'énoncent comme suit :

- il existe un lien entre la croissance personnelle et le développement de la phonologie chez les scolarisés de 4 à 5ans.

- il existe un lien entre la croissance personnelle et le développement de la sémantique chez les scolarisés de 4 à 5ans.

- il existe un lien entre la croissance personnelle et le développement de la syntaxe chez les scolarisés de 4 à 5ans.

HS3. Il existe un lien entre l'organisation du système familial et le développement du langage oral chez les enfants scolarisés de 4 à 5ans. En d'autres termes, les relations interpersonnelles vécues de manière paisible sont associées à un développement harmonieux du langage chez l'enfant. Les sous hypothèses issues de l'opérationnalisation de cette hypothèse spécifique s'énoncent comme suit :

- il existe un lien entre l'organisation du système familial et le développement de la phonologie chez les scolarisés de 4 à 5ans.

- il existe un lien entre l'organisation du système familial et le développement de la sémantique chez les scolarisés de 4 à 5ans.

- il existe un lien entre l'organisation du système familial et le développement de la syntaxe chez les scolarisés de 4 à 5ans.

Tableau 8

Synoptique des variables, des modalités et des hypothèses

Variables	Modalités	Indicateurs	Hypothèse générale	Hypothèses spécifiques
VI : environnement familial	Les rapports familiaux	Cohésion, expression des sentiments et conflits	Il existe un lien entre l'environnement familial et le développement du langage oral chez les enfants de 4-5 ans	HR₁ : Il existe un lien entre les rapports familiaux et le développement du langage oral chez les enfants de 4 à 5ans
	la croissance personnelle	Indépendance, intérêt culturel et intellectuel, accomplissement, activités sociales et récréatives et insistance sur la morale et la religion		
	L'organisation du système familial	Organisation et contrôle		HR₂ : il existe un lien entre la croissance personnelle et le développement du langage oral chez les enfants de 4 à 5ans
VD : développement du langage	Phonologie	Genre de mots, capacité à répondre aux questions		
	sémantique	Capacité à associer le mot au référent, demande des enfants		HR₃ : il existe un lien entre l'organisation du système familial et le développement du langage oral
	syntaxe	Phrases utilisées, capacité à construire les phrases correctes		

4.6. La collecte des données

Dans cette section, il est question de présenter les procédures utilisées pour collecter les données, notamment le choix de l'instrument de collecte des données, la justification du choix de l'instrument, son élaboration, le pré-test et sa validation ainsi que la procédure de passation de collecte.

4.6.1. Choix et justification de l'instrument de collecte des données

Plusieurs instruments sont utilisés pour collecter les données en sciences sociales en général, et en psychologie en particulier. Il s'agit: des entretiens, de l'observation, du questionnaire, des tests, etc. L'emploi de chacun de ces instruments est fonction de l'objectif et du type de recherche. Nous avons choisi dans le cadre de ce travail d'utiliser le questionnaire car il est compatible avec les objectifs de cette étude et la nature des variables. Par ailleurs, Le type d'analyse (la statistique inférentielle) que nous allons effectuer justifie également ce choix. De plus, le questionnaire semble plus adéquat dans cette étude parce qu'il permet l'anonymat des participants, la possibilité d'aborder plusieurs aspects à la fois, la facilité de traitement des informations recueillies auprès d'un grand nombre de participants et à moindre coût, la rapidité d'administration et l'accès quasi immédiat aux calculs (Delhomme & Meyer, 2002). Il permet également de recueillir les informations sur le terrain pendant une courte durée. Il permet d'être en contact direct avec les participants ce qui donne la possibilité d'éclaircir les incompréhensions et les ambiguïtés.

4.6.2. Élaboration de l'instrument de collecte des données

Le questionnaire utilisé dans cette étude a été élaboré afin de recueillir des informations auprès des parents d'élèves de la maternelle. Il est constitué de trois principales sections en dehors de la note introductive : l'échelle de l'environnement familial FES (*Family Environment Scale*), l'échelle du développement du langage LUI (*Language Use Inventory*) et les caractéristiques sociodémographiques. En effet, les dimensions décrites par Moos et Moos (1984) sont mesurées par la FES sur la base des interactions établies entre les différents membres de la famille. De même, le LUI a été élaboré sur la base des interactions que l'enfant entretient avec son environnement. Cet instrument est élaboré à partir de la théorie socioconstructiviste du langage qui stipule que l'environnement physique et social de l'enfant est en lien avec son développement cognitif en général, et celui du langage en particulier. Cette étude s'inscrit dans la même trajectoire que les travaux basés sur cette théorie.

La note introductive à l'attention des participants s'énonçait comme suit : Dans le cadre de la réalisation cette étude nous nous intéressons au langage oral chez les enfants scolarisés de 4-5ans. Ainsi, nous aimerions avoir votre contribution à la réalisation de cette étude en répondant à ce questionnaire. Nous vous rassurons que ces informations seront utilisées exclusivement à des fins scientifique et que la confidentialité totale de vos réponses sera préservée conformément aux dispositions de l'article 5 de la loi n° 91 /023 du 16 décembre 1991 sur les enquêtes statistiques et recensement au Cameroun.

L'échelle de l'environnement familial a été élaborée par Moos et Moos (1984). La traduction de cette échelle a été effectuée par l'équipe de Recherche en Intervention Psycho-éducative de l'Université du Québec à Trois-Rivières en 1990. Cette échelle mesure les caractéristiques sociales et environnementales de la famille. L'environnement familial d'après Moos et Moos (1984) se décline en trois dimensions : les rapports familiaux, la croissance personnelle et l'organisation du système familial.

✓ **Echelle des rapports familiaux**

La première dimension qui porte sur les rapports familiaux comprend 13 items répartis sur trois dimensions (cohésion, expression et conflits). Ces dimensions évaluent le degré d'engagement, d'aide et de support des membres de la famille, la façon dont ceux-ci sont encouragés à agir ouvertement et à exprimer directement leurs sentiments, et l'importance de l'expression de la colère, de l'agressivité et des conflits entre les membres.

En ce qui concerne la cohésion, elle est mesurée par 7 items (C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7) exemple d'item) *Les membres de ma famille s'entraident et se soutiennent vraiment les uns les autres.* Pour ce qui est de l'expression, elle est mesurée par 3 items (E1, E2, E3) exemple d'item) *Nous pouvons nous exprimer librement à la maison.* S'agissant du conflit, il est mesuré par 3 items (Co1, Co2, Co3) exemple d'item) *On se dispute beaucoup dans notre famille.*

✓ **Echelle de la croissance personnelle**

L'échelle de la croissance personnelle comprend 14 items répartis sur cinq dimensions (indépendance, accomplissement, activités sociales et récréatives, insistance sur la morale et la religion, intérêt culturel et intellectuel). Ces dimensions évaluent la façon dont les membres de la famille démontrent de l'assurance, se suffisent à eux-mêmes et prennent leurs propres décisions. Elles évaluent également la façon dont les activités (comme le travail et l'école)

sont orientés vers le développement personnel ou se situent plutôt dans un cadre compétitif. Elles évaluent aussi l'intérêt démontré pour les activités politiques, sociales intellectuelles et culturelles, la participation aux activités sociales et récréatives, et les comportements et valeurs familiales associées à la morale ou à la religion.

L'indépendance en tant qu'indicateur est mesurée par 3 items (I1, I2, I3) exemple d'item) *Quand un problème survient à un membre de notre famille, il ne peut compter que sur lui-même.* L'accomplissement est mesurée par 3 items (A1, A2, A3) exemple d'items) *nous croyons qu'il est important d'être le meilleur dans tout ce qu'on entreprend ; nous croyons à la compétition et « que le meilleur gagne ».* L'intérêt culturel et intellectuel quant à lui est mesuré par 3 items (ICI1, ICI2, IC3) exemple d'items) *nous parlons souvent de politique et de problèmes sociaux ; Les activités culturelles ne nous intéressent pas tellement.* Les activités sociales et récréatives sont mesurées par 2 items (ASR1, ASR2) exemple d'items) *Dans notre famille, personne ne participe à des activités sportives ; notre principale distraction est de regarder la T.V. ou d'écouter la radio.* La morale et la religion sont mesurées par 3 items (MR1 ; MR2 ; MR3) exemple d'items) *On ne prie pas dans notre maison ; les membres de notre famille croient que le péché est toujours puni.*

✓ **Echelle de l'organisation du système familial**

L'organisation du système familial comprend 7 items repartis sur 2 dimensions (organisation et contrôle). Ces dimensions évaluent l'importance accordée à l'organisation claire et à la planification structurée des activités et des responsabilités des membres de la famille, et la façon dont les règles et les procédures sont utilisées pour le bon fonctionnement de la famille. L'organisation est mesurée par 4 items (O1, O2, O3, O4) exemple d'items) *Les activités de notre famille sont très soigneusement organisées.* Le contrôle est mesuré par 3 items (CT1, CT2, CT3) exemple d'items) *les choses doivent toujours être faites de la même manière à la maison ; les règles sont plutôt rigides à la maison.*

La deuxième échelle utilisée dans le cadre de cette étude est la version franco-canadienne du *Language Use Inventory* (LUI) élaboré par O'Neill et Pesco (2007, 2009). Conçu pour évaluer comment les enfants de 18 à 47 mois et plus utilisent le langage dans leurs activités quotidiennes. Le LUI fournit également des informations sur la façon dont un enfant utilise le langage dans les interactions sociales. Il sert aussi à identifier les enfants présentant un retard de développement de la pragmatique. La version originale du LUI a été élaboré en anglais. Elle a été adaptée en français par O'Neill et Pesco (2007, 2009). Cette

échelle est composée de trois parties distinctes subdivisées en 14 sous échelles. Les trois parties sont disposées suivant l'ordre chronologiques des habiletés langagières : 1) les gestes utilisés par votre enfant ; 2) les mots utilisés par votre enfant ; 3) les phrases utilisées par votre enfant. Les parties 2 et 3 sont celles qui ont retenu notre attention dans cette étude. Car le langage parlé est celui qui nous intéresse davantage. Ainsi, nous avons pour les deux parties 10 items portant sur la phonologie, 15 relatifs à la sémantique et 10 items renvoyant à la syntaxe.

Les items relatifs à la phonologie sont : item K2) imite les mots ou les phrases que vous dites ou qu'il/qu'elle a entendu (e)s à la télévision ou dans un film. K3) s'amuse (joue) avec la prononciation des mots (ex : il essaie de dire des mots de différentes façons ; produit des rimes).

Les items relatifs à la sémantique : item C1) les personnes (ex.; mama / maman/ papa, bébé). C2) la nourriture (ex. ; jus, lait biscuit).

Les items relatifs à la syntaxe : item I8) décrire quelque chose qu'il/qu'elle est en train de faire avec une autre personne (ex : je saute avec toi). I9) demande son tour (ex : C'est mon tour, A moi).

La troisième section du questionnaire de cette étude porte sur les caractéristiques sociodémographiques des répondants. Ces caractéristiques font référence à un certain nombre de facteurs à prendre en compte dans l'explication du développement du langage chez l'enfant. Dans le cadre de ce travail, nous avons retenu le sexe, l'âge, la situation matrimoniale, le niveau d'instruction, l'obédience religieuse, la région d'origine comme facteurs sociodémographiques. Ces facteurs sont susceptibles d'apporter des informations supplémentaires dans l'explication du développement du langage.

4.6.3. Pré-test et validation de l'outil de collecte des données

Le 27 janvier 2022, un pré-test a été effectué auprès de 20 parents d'élèves de l'école maternelle publique de Nkassomo afin d'apprécier leur compréhension des différents items. En d'autres termes, il s'agissait d'abord de vérifier si les items de l'environnement familial et du développement du langage sont compréhensibles et ne posent aucun problème d'ambiguïté. L'administration du questionnaire s'est faite de manière collective au niveau du préau à la sortie des classes. En effet, nous nous sommes rendue dans cette école à la sortie des classes. C'est à ce moment que nous avons été en contact avec les parents et nous avons

profité pour administrer le questionnaire. Ces parents présentaient les mêmes caractéristiques que notre échantillon. Ce pré-test a permis de tester les qualités métrologiques de notre outil de collecte des données en vue de le rendre claire et applicable (Mvessomba, 2013). A la suite du remplissage de ces questionnaires, nous avons observé un certain nombre de problèmes :

- Difficultés de compréhension. Nous nous sommes rendue compte que certains participants ne comprenaient pas bien toutes les questions car selon eux, ils manquaient de logique à leurs yeux.
- Manque de concentration. En lisant certaines réponses, il nous a semblé que les participants manquaient de sérieux, cette attitude des parents semblent compréhensible dans la mesure où chacun était dans les dispositions de prendre son enfant et de retourner à son domicile.
- La longueur du questionnaire. Pendant le remplissage du questionnaire, plusieurs parents se plaignaient qu'il était relativement long. Compte tenu de ces difficultés, quelques réaménagements ont été faits.

Il a été question dans un premier temps de revoir la longueur du questionnaire en supprimant certains items. Ainsi, nous avons supprimé 4 items au niveau de la dimension indépendance (*par exemple le montant d'argent qu'une personne gagne n'est pas très important dans notre famille*), 5 items au niveau de l'intérêt culturel et intellectuel (*par exemple les membres de notre famille vont souvent à la bibliothèque*), 5 items au niveau des activités sociales et récréatives (*exemple d'item nous allons souvent au cinéma, à des évènements sportifs, faire du camping*) et 4 items au niveau de la morale et la religion (*exemple d'item nous ne croyons ni au ciel ni à l'enfer*). Dans un deuxième temps nous avons restructuré les items pour faciliter la compréhension qui n'était pas évidente pour certains participants. Ainsi, nous avons effectué un regroupement des items qui se rapportaient par exemple à la phonologie, la sémantique et à la syntaxe.

L'Alpha de Cronbach a été utilisé pour tester la cohérence interne entre les items. L'analyse de la cohérence interne est une condition nécessaire de l'homogénéité de l'échelle. Dans le cadre de cette étude, deux échelles ont été utilisées. L'alpha de Cronbach est calculé en enlevant à chaque fois un item de l'échelle à partir de la formule suivante :

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \cdot \frac{2 \sum_{i>j} Cov(X_i, X_j)}{Var(S)} = \frac{K}{K-1} \cdot \left[1 - \frac{\sum Var(X_i)}{Var(S)} \right],$$

avec S correspondant à la somme de ces items ($X_1 + X_2 + X_3 + \dots + X_i$) ; k=nombre d'items et Var=Variance.

Une valeur acceptable de l'Alpha doit être supérieure ou égale à 0,7 ($\alpha \geq 0,7$). Lorsque cette valeur est trop proche de 1, cela révèle une pauvreté dans le choix des items (Cronbach, 1972). Les résultats obtenus après le calcul de l'Alpha de Cronbach pour chacune des deux échelles sont présentés dans les tableaux 9 et 10.

Tableau 9

Résultats du calcul de l'alpha de Cronbach des sous dimensions de l'échelle de l'environnement familial

	Statistiques de fiabilité		
	Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
Sous-échelle cohésion	,712	,717	7
Sous échelle expression des sentiments	,827	,833	3
Sous échelle conflits	,800	,811	3
Sous échelle indépendance	,708	,711	3
Sous échelle accomplissement	,720	,728	3
Sous échelle intérêt culturel et intellectuel	,710	,715	3
Sous échelle activités sociales et récréatives	,812	,818	2
Sous échelle insistance sur la morale et la religion	,780	,790	3
Sous échelle organisation	,830	,840	4
Sous échelle contrôle	,710	,715	3

Le tableau 9 présente les résultats du calcul de l'Alpha de Cronbach des sous dimensions de l'échelle de l'environnement familial. Il en ressort que l'alpha de la sous échelle cohésion est de 0,712 ; celui de la sous échelle expression des sentiments est de 0,827 ; celui de la sous échelle conflits est de 0,800. Ces différentes valeurs de l'alpha pour chacune des sous- échelles sont supérieures à la valeur normale de $\alpha = 0,7$. Ce qui signifie que la dimension rapports familiaux présente une bonne cohérence interne.

L'alpha de la sous échelle indépendance est égal à 0,708 ; celui de la sous échelle accomplissement est de 0,720 ; celui de la sous échelle intérêt culturel et intellectuel est de 0,710 ; celui de la sous échelle activités sociales et récréatives est égal à 0,812 et celui de la sous échelle insistance sur la morale et la religion est de 0,780. Ces différentes valeurs de l'alpha pour chacune des sous- échelles sont supérieures à la valeur normale de $\alpha = 0,7$. Ce qui signifie que la dimension de la croissance personnelle présente une bonne cohérence interne.

L'alpha de la sous échelle organisation est de 0,830 et celui de la sous échelle contrôle est de 0,710. Ces différentes valeurs de l'alpha pour chacune des sous- échelles sont supérieures à la valeur normale de $\alpha = 0,7$. Ce qui montre que la dimension organisation du système familial présente une bonne cohérence interne. À la suite de ces résultats, nous

pouvons estimer que cette échelle de l'environnement familial a une cohérence interne satisfaisante.

Tableau 10

Résultats du calcul de l'alpha de Cronbach des dimensions de l'échelle du développement du langage

	Statistiques de fiabilité		
	Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
Sous échelle phonologie	,741	,743	10
Sous échelle sémantique	,730	,736	15
Sous échelle syntaxe	,800	,808	10

Le tableau 10 présente les résultats du calcul de l'Alpha de Cronbach des dimensions de l'échelle du développement du langage. Il en ressort que l'alpha de Cronbach de la sous-échelle phonologie est de 0,741, celui de la sous-échelle sémantique est de 0,730 et celui de la sous-échelle syntaxe est égal à 0,800. Ces différentes valeurs de l'alpha pour chacune des sous-échelles sont supérieures à la valeur normale de $\alpha = 0,7$. À la suite de ces résultats, nous pouvons estimer que cette échelle a une cohérence interne satisfaisante.

4.6.4. Déroulement de la collecte des données

La collecte des données relatives à cette étude s'est faite en trois jours. Pour collecter les données, nous nous sommes rendue dans les écoles sélectionnées. La première école était l'école maternelle de Nkol-nda A, la deuxième, l'école maternelle de Nlo-évoé et la troisième, l'école maternelle de Mfou A. Pour entrer en contact avec les parents, nous nous sommes rapprochée des directrices qui nous ont informée du jour de la réunion des parents d'élèves. Le jour indiqué pour la réunion, nous rencontrons d'abord les présidents des associations des parents d'élèves. Après un entretien avec ces derniers, ils nous introduisaient auprès des parents. Après leur avoir présenté le bien-fondé de ce travail, nous procédions à l'administration du questionnaire qui s'est faite de manière collective. Par ailleurs, nous expliquions aux participants l'objet de notre recherche et leur communiquions les consignes. Les informations relatives à l'anonymat, la confidentialité et la nécessité de réponses sincères leur étaient également communiquées afin de prévoir certains biais. À la fin de la collecte, nous avons pris une minute pour remercier les participants.

4.7. Outil de traitement statistique des données

Il existe en fonction de la nature des données, une panoplie de tests d'hypothèses utilisés par les chercheurs en psychologie leur permettant de procéder au traitement statistique des données. Nous pouvons citer entre autre le test de Mann-Whitney, le test de Kruskal-Wallis, le test de Wilcoxon, le test de Friedman, le test du khi-carré, le Z test, le test de Student, l'analyse de la variance (ANOVA), l'analyse de corrélation, l'analyse de la variance multivariée (MANOVA), l'analyse de régression, l'analyse multidimensionnelle.

Notre choix s'est porté sur l'analyse de corrélation de Bravais-Person puisqu'il est question d'étudier le lien entre l'environnement familial et le développement du langage.

Le coefficient de corrélation s'obtient à partir de l'expression mathématique suivante :

$$r_{xy} = \frac{n \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{\left[n \sum X^2 - (\sum X)^2 \right] \left[n \sum Y^2 - (\sum Y)^2 \right]}}$$

- n = Nombre de paires d'observations ;
- $\sum XY$ = Somme des produits de X et Y ;
- $\sum X$ et $\sum Y$ Sont respectivement les somme des observations de X et de Y ;
- $\sum X^2$ = Somme des carrés des observations de X ;
- $\sum Y^2$ = Somme des carrés des observations de Y ;
- $(\sum X)^2$ = Carré de la somme des observations de X
- $(\sum Y)^2$ = Carré de la somme des observations de Y ;

Ce coefficient, évalué à partir du rapport entre la covariance et le produit des écarts-types, requiert des données métriques.

L'usage de la régression quant à elle va permettre de vérifier la pertinence des modèles proposés et de déterminer la portion de la variance expliquée par nos différents prédicteurs. La formule du coefficient de régression est la suivante :

$$Y=a+\beta X+ e$$

Y : Variable dépendante (expliquée)

X : Variable indépendante (explicative)

e : erreur d'estimation

a : ordonnée à l'origine (valeur de Y pour X=0)

β : pente (variation moyenne de la valeur de Y pour une augmentation d'une unité de X)

Pour ce qui est du logiciel de traitement des données, le logiciel SPSS « Statistical Package for the social Sciences » version 25 a été utilisé.

4.8. Les difficultés rencontrées

La recherche est une entreprise difficile qui nécessite des efforts soutenus. Si les efforts sont exigés c'est parce que le chercheur rencontrera les difficultés à plusieurs niveaux. On peut noter la taille des questionnaires (long) qui nous a énormément coûté en temps et en argent : certains participants trouvaient le questionnaire relativement long et refusaient de le remplir.

Ce chapitre était consacré à la présentation de notre démarche méthodologique. Nous l'avons regroupé en 8 points principaux : site de l'étude, les participants, les variables et plan de recherche, les hypothèses, la collecte des données, le pré-test et validation des outils les outils de traitement statistiques et les difficultés rencontrées. La collecte des données s'est faite à l'aide de l'échelle de l'environnement familial : *Family Environment Scale* (FES) et celle du développement du langage : *Language Use Inventory* (LUI). Malgré les difficultés rencontrées, les données tirées d'un échantillon de 150 parents d'élèves des écoles maternelles publiques de Nlo-évoé, de Nkol-nda A, et de Mfou A ont été traitées par corrélation et régression. Les résultats obtenus sont présentés dans le prochain chapitre.

CHAPITRE CINQUIEME : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Le chapitre précédent a permis de présenter les procédures méthodologiques ayant concouru à la collecte des données de cette étude. Le présent chapitre porte sur l'analyse de ces données et la présentation des résultats. Deux points essentiels vont meubler ce chapitre : l'analyse des facteurs secondaires d'une part et celle des facteurs principaux d'autre part. L'analyse des facteurs secondaires se fera sur un aspect descriptif et inférentiel. Au niveau descriptif, notre attention sera portée sur la mise en évidence des tendances centrales à travers une analyse croisée des facteurs sociodémographiques par rapport au développement du langage. Au niveau inférentiel, l'accent sera mis sur l'étude des liens qui existent entre les facteurs sociodémographiques (le sexe, l'âge, le niveau d'instruction, l'obédience religieuse, le statut matrimonial, la région d'origine) et les modalités du développement du langage (la phonologie, la sémantique, la syntaxe). Elle se fera à travers soit un t de student soit une ANOVA. Pour ce qui est de l'analyse des facteurs principaux, elle portera sur la vérification de nos différentes hypothèses de recherche à travers une analyse de corrélation dont le but est de vérifier les liens existants entre les modalités de l'environnement familial et celles du développement du langage. Elle sera suivie d'une analyse de régression qui vise l'identification des meilleurs prédicteurs de la phonologie, de la sémantique et de la syntaxe.

5.1. Analyse des facteurs secondaires

Les facteurs secondaires renvoient aux facteurs qui ne font pas l'objet d'une hypothèse dans la recherche. Cependant ils apportent non seulement des informations détaillées sur les caractéristiques des participants, mais permettent de voir leur influence sur le phénomène étudié. Dans le cadre de ce travail, les caractéristiques sociodémographiques retenues sont : l'âge, le sexe, l'obédience religieuse, le niveau d'instruction de la mère, le statut matrimonial et la région d'origine.

5.1.1. Sexe et le développement du langage

Tableau 11

Variation des dimensions du développement du langage en fonction du sexe des participants

sexe		N	Moyenne	Ecart type
F	Phonologie	112	3,6429	,77235
	sémantique	112	3,7333	,91413
	syntaxe	112	3,7669	,93522
M	Phonologie	39	3,3308	,70081
	sémantique	39	3,4222	,93225
	syntaxe	39	3,5869	,89688

Note. N= effectifs

Le tableau 11 présente les variations des trois dimensions du développement du langage en fonction du sexe des parents. De manière générale, les parents estiment que leurs enfants ont développé le langage. Toutefois, cette tendance varie en fonction du sexe des parents. De manière spécifique, les femmes semblent plus estimer que leurs enfants ont développé la prononciation des mots ($M_{ph}=3,64$; $ET=0,77$), le sens donné aux mots ($M_{sé}=3,73$; $ET=0,91$) et la construction des phrases correctes ($M=3,76$; $ET=0,93$) que les parents hommes ($M_{ph}=3,33$; $ET=0,70$; $M_{sé}=3,42$; $ET=0,93$; $M_{sy}=3,58$; $ET=0,89$).

5.1.2. Age et développement du langage

Tableau 12

Variation du développement du langage en fonction de l'âge des participants

Age		N	Moyenne	Ecart type
20-25	Phonologie	33	3,5242	,94175
	sémantique	33	3,3253	1,05669
	syntaxe	33	3,3232	1,02415
25-30	Phonologie	55	3,6727	,57621
	sémantique	55	3,8085	,80748
	syntaxe	55	4,0182	,81278
30-35	Phonologie	22	3,7455	,66025
	sémantique	22	3,6636	,79588
	syntaxe	22	3,8232	,64393
35-40	Phonologie	20	3,4200	,83262
	sémantique	20	3,6733	,94749
	syntaxe	20	3,4944	,99868
40-45	Phonologie	13	3,3923	,91512
	sémantique	13	3,8103	,98577
	syntaxe	13	3,8376	,89306
45-50	Phonologie	5	3,3600	,90995
	sémantique	5	3,6667	1,49146
	syntaxe	5	3,6444	,86923
50-55	Phonologie	3	2,6333	,57735
	sémantique	3	3,4889	,84678
	syntaxe	3	3,0000	1,73205

Le tableau 12 présente les variations des trois dimensions du développement du langage en fonction de l'âge des parents. De manière générale, les parents dans l'ensemble estiment que leurs enfants ont développé le langage. Toutefois, cette tendance varie en

fonction de l'âge des parents. De manière spécifique, les parents âgés entre plus de 30 et 35 ans pensent que leurs enfants ($M_{ph}=3,74$; $ET=0,66$) ont plus développé la prononciation des mots que ceux âgés entre 25 et 30 ans ($M_{ph}=3,67$; $ET=0,57$), ceux ayant entre 20 et 25 ans ($M_{ph}=3,52$; $ET=0,94$), ceux ayant entre 35 et 40 ans ($M_{ph}=3,42$; $ET=0,83$) et ceux âgés entre 40 et 45 ans ($M_{ph}=3,39$; $ET=0,91$) et davantage que ceux ayant entre 45 et 50 ans ($M_{ph}=3,36$; $ET=0,90$) et ceux âgés de 50 à 55 ans ($M_{ph}=2,63$; $ET=0,57$).

En ce qui concerne le développement du sens donné aux mots, les parents âgés entre 40 et 45 ans ($M_{sé}=3,81$; $ET=0,98$), ceux âgés entre 25 et 30 ans ($M_{ph}=3,80$; $ET=0,80$) pensent que leurs enfants ont plus développé l'aspect sémantique du langage que ceux ayant entre 35 et 40 ans ($M_{sé}=3,67$; $ET=0,94$), ceux âgés entre 30 et 35 ans et ceux ayant entre 40 et 45 ans ($M_{sé}=3,66$; $ET=0,79$; $ET=1,49$) et davantage que ceux ayant entre 50 et 55 ans ($M_{sé}=3,48$; $ET=0,84$) et ceux ayant entre 20 et 25 ans ($M_{sé}=3,32$; $ET=1,05$).

Pour ce qui est de la construction des phrases correctes, les parents ayant entre 25 et 30 ans ($M_{sy}=4,01$; $ET=0,81$), ceux ayant un âge compris entre 40 et 45 ans ($M_{sy}=3,83$; $ET=0,79$; $ET=1,49$) et ceux âgés entre 35 et 40 ans ($M_{sy}=3,82$; $ET=0,64$) pensent que leurs enfants ont plus développé la syntaxe que ceux âgés entre 45 et 50 ans ($M_{sy}=3,64$; $ET=0,89$) et ceux ayant entre 35 et 40 ans ($M_{sy}=3,49$; $ET=0,99$) et davantage que ceux âgés entre 20 et 25 ans ($M_{sy}=3,32$; $ET=1,02$) et ceux ayant entre 50 et 55 ans ($M_{sy}=3,00$; $ET=1,73$).

Tableau 13

Comparaison de moyennes des dimensions du développement du langage des participants en fonction de l'âge

	Variable dépendante	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Signification	
Âge	phonologie	5.031	6	.838	1.461	.196	
		82.664	144	.574			
		87.695	150				
			5.288	6	.881	1.029	.409
	sémantique	123.292	144	.856	2.722	.016	
		128.581	150				
		13.101	6	2.183			
	syntaxe	115.488	144	.802	1.494	.184	
		128.589	150				
		5.283	6	.881			
	Acquisition du langage	84.900	144	.590			
		90.183	150				

Note. Ddl= degré de liberté ; F= F de Fisher

Le tableau 13 présente les résultats issus des comparaisons des moyennes obtenues sur les dimensions mesurant le développement du langage chez l'enfant. Ces résultats montrent que les différences sont significatives seulement au niveau de la syntaxe ($F_{(2,144)} = 2,72$; $p = ,016$). Cela indique que les parents ayant entre 25 et 30 ans ($M_{sy} = 4,01$; $ET = 0,81$), ceux ayant un âge compris entre 40 et 45 ans ($M_{sy} = 3,83$; $ET = 0,79$; $ET = 1,49$) et ceux âgés entre 35 et 40 ans ($M_{sy} = 3,82$; $ET = 0,64$) ont tendance à estimer que leurs enfants étaient capables de construire les phrases correctes que ceux âgés entre 45 et 50 ans ($M_{sy} = 3,64$; $ET = 0,89$) et ceux ayant entre 35 et 40 ans ($M_{sy} = 3,49$; $ET = 0,99$) et davantage que ceux âgés entre 20 et 25 ans ($M_{sy} = 3,32$; $ET = 1,02$) et ceux ayant entre 50 et 55 ans ($M_{sy} = 3,00$; $ET = 1,73$).

5.1.3. Situation matrimoniale et le développement du langage

Tableau 14

Variation du développement du langage en fonction de la Situation matrimoniale des participants

situation matrimoniale		N	Moyenne	Ecart type
marié(e) polygame	Phonologie	73	3,5247	,76481
	sémantique	73	3,5269	,93275
	syntaxe	73	3,6134	,85489
marié(e) monogame	Phonologie	44	3,5432	,69496
	sémantique	44	3,8606	,75900
	syntaxe	44	3,7576	,86806
célibataire	Phonologie	7	2,9714	,69732
	sémantique	7	2,6571	,80593
	syntaxe	7	2,5873	,83077
veuf/veuve	Phonologie	6	3,3500	1,24539
	sémantique	6	3,3111	1,42714
	syntaxe	6	3,9630	1,31968
séparé(e)	Phonologie	2	3,6500	1,48492
	sémantique	2	3,4667	2,16846
	syntaxe	2	2,9444	1,33565
divorcé(e)	Phonologie	1	.	.
	sémantique	1	.	.
	syntaxe	1	.	.
union libre	Phonologie	18	3,9778	,43999
	sémantique	18	4,1185	,62059
	syntaxe	18	4,4506	,63139

Le tableau 14 présente les variations des trois dimensions du développement du langage en fonction du statut matrimonial des participants. De manière générale, les parents dans l'ensemble estiment que leurs enfants ont développé le langage. Toutefois, cette tendance varie en fonction du statut matrimonial des parents. De manière spécifique, les

parents en union libre semblent davantage accorder une importance au développement de la phonologie (Mph=3,97 ; ET=,43) par rapport à ceux qui sont mariés monogames (Mph=3,54 ; ET=0,69) et polygames (Mph=3,52 ; ET=0,76) séparés (Mph=3, 65 ; ET= 1, 48), veufs (Mph=3, 35 ; ET= 1, 24) et les célibataires (Mph=2,97 ; ET= 0,69).

Pour ce qui est du sens donné aux mots, les parents en union libre (Msé=4,11 ; ET=0,62), les mariés régime monogamique (Msé=3,68 ; ET=0,75), les mariés polygames (Msé=3,52 ; ET=,93), les séparés (Msé=3,46 ; ET=2,16), les veufs (Msé=3,31 ; ET=1,42) pensent plus au développement de la sémantique chez leurs enfants comparativement à ceux qui sont célibataires (Msé=2,65 ; ET=0,08). En ce qui concerne la construction des phrases correctes, les parents en union libre (Msy=4,45 ; ET=0,63) pensent davantage au développement de la syntaxe que les participants veufs (Msé=3,96 ; ET=1,31), ceux qui sont mariés sous régime monogamique (Msy=3,75 ; ET=0,86) et ceux qui sont mariés sous régime polygamique (Msy=3,61 ; ET=0,85) et davantage que les participants séparés (Msy=2,94 ; ET=1,33) et les célibataires (Msy=2,58 ; ET=0,83).

Tableau 15

Comparaison de moyennes des dimensions du développement du langage des participants en fonction du statut matrimonial

	Variable dépendante	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
		7.746	6	1.291	2.325	.036
	phonologie	79.949	144	.555		
		87.695	150			
		15.837	6	2.640	3.371	.004
Statut matrimonial	sémantique	112.743	144	.783		
		128.581	150			
		22.157	6	3.693	4.996	.000
	Syntaxe	106.432	144	.739		
		128.589	150			
		13.375	6	2.229	4.179	.001
	Acquisition du langage	76.808	144	.533		
		90.183	150			

Note. Ddl= degré de liberté ; F= F de Fisher

Le tableau 15 présente les résultats issus des comparaisons des moyennes obtenues par les parents sur les dimensions mesurant le développement du langage chez l'enfant. Ces résultats présentent des différences significatives au niveau de la phonologie ($F_{(2,144)} = 2,32 ; p=,036$), de la sémantique ($F_{(2,144)} = 3,37 ; p=,004$) et de la syntaxe ($F_{(2,144)} = 4,17 ; p=,001$). Cela indique que le statut matrimonial du parent contribue à la prononciation des mots, au sens donné aux mots et à la construction des phrases correctes par l'enfant.

5.1.4. Niveau d'instruction et développement du langage

Tableau 16

Variation du développement du langage en fonction du niveau d'instruction des participants

niveau d'instruction		N	Moyenne	Ecart type
Primaire	Phonologie	17	3,0412	,95070
	sémantique	17	2,9922	1,15899
	syntaxe	17	3,3595	1,15439
Secondaire	Phonologie	86	3,7477	,64329
	sémantique	86	3,9891	,72439
	syntaxe	86	3,9070	,79903
Supérieur	Phonologie	48	3,4146	,79144
	sémantique	48	3,2847	,90898
	syntaxe	48	3,5139	,98655

Le tableau 16 présente les variations des trois dimensions du développement du langage en fonction du niveau d'instruction des parents. De manière générale, les parents dans l'ensemble estiment que leurs enfants ont développé le langage ($M > 2,5$). Toutefois, cette tendance varie en fonction du niveau d'instruction des parents. De manière spécifique, les parents ayant un niveau d'étude secondaire ($M_{ph}=3,74 ; ET=0,64$) estiment davantage que leurs enfants ont développé la phonologie comparativement à ceux qui ont un niveau d'étude supérieur ($M_{ph}=3,41 ; ET=0,79$) et ceux ayant un niveau d'étude primaire ($M_{ph}=3,04 ; ET=,95$).

Par rapport au sens donné aux mots, les parents ayant un niveau d'étude secondaire ($M_{sé}=3,98 ; ET=0,72$) estiment davantage que leurs enfants ont développé la sémantique comparativement à ceux qui ont un niveau d'étude supérieur ($M_{sé}=3,28 ; ET=0,90$) et ceux ayant un niveau d'étude primaire ($M_{sé}=2,99 ; ET=1,15$).

Au niveau de la construction des phrases correctes, les parents ayant un niveau d'étude secondaire ($M_{sy}=3,90 ; ET=0,79$) estiment davantage que leurs enfants ont développé la

syntaxe comparativement à ceux qui ont un niveau supérieur ($M_{sy}=3,51$; $ET=0,98$) et ceux ayant un niveau primaire ($M_{sy}=3,35$; $ET=1,15$).

Tableau 17

Comparaison des moyennes des dimensions du développement du langage des participants en fonction du niveau d'instruction

	Variable dépendante	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
		8.619	2	4.310	8.066	.000
	Phonologie	79.076	148	.534		
		87.695	150			
Niveau d'instruction		23.652	2	11.826	16.680	.000
	sémantique	104.929	148	.709		
		128.581	150			
		7.255	2	3.628	4.425	.014
	syntaxe	121.334	148	.820		
		128.589	150			
		13.694	2	6.847	13.248	.000
	Acquisition du langage	76.489	148	.517		
		90.183	150			

Note. Ddl= degré de liberté F= F de Fisher

Le tableau 17 présente les résultats issus des comparaisons des moyennes obtenues par les participants sur les dimensions mesurant le développement du langage chez l'enfant. Ces résultats montrent que les différences sont significatives au niveau de la phonologie ($F_{(2,144)} = 8,06$; $p=,000$), de la sémantique ($F_{(2,144)} = 16,68$; $p=,000$) et de la syntaxe ($F_{(2,144)} = 4,42$; $p=,014$). Cela indique que le niveau d'instruction des parents contribue au développement de la prononciation des mots, au sens donné aux mots et à la construction des phrases correctes par l'enfant.

Des différences ressortent aussi lorsque l'on procède à des analyses détaillées par des tests post-hoc de Tukey. En effet, il transparaît que les enfants dont les parents ont un niveau d'étude primaire ont moins développé la prononciation des mots que ceux dont les parents ont un niveau d'étude secondaire ($D= 0,70650$; $p=0.001$; $IC= [0.2472 ; 1.1658]$). Cette tendance est également observée entre les enfants dont les parents ont un niveau d'étude secondaire qui ont moins développé la prononciation des mots comparativement à ceux dont les parents ont un niveau d'étude supérieur ($D= -0,33309$; $p=0.033$; $IC= [-0,6449 ; -0,0213]$).

S'agissant de la sémantique, il apparaît que les enfants dont les parents ont un niveau d'étude secondaire ont moins développé l'aptitude à donner du sens aux mots que les enfants dont les parents ont un niveau primaire ($D=0,99699$; $p=0.000$; $IC= [0.4679 ; 1.5261]$) et davantage moins que ceux dont les parents ont un niveau universitaire ($D=0,70443$; $p=0.000$; $IC= [0.3453 ; 1.0639]$).

Pour ce qui est de la syntaxe, les enfants dont les parents ont un niveau d'étude secondaire ont moins développé l'aptitude à former les phrases correctes que les enfants dont les parents ont un niveau d'étude supérieur ($D=0,39309$; $p=0.045$; $IC= [0.0069 ; 0.7793]$).

5.1.5. Obéissance religieuse et développement du langage

Tableau 18

Variation du développement du langage en fonction de l'obéissance religieuse des participants

obéissance religieuse		N	Moyenne	Ecart type
catholique	Phonologie	103	3,5816	,75780
	sémantique	103	3,7087	,91856
	syntaxe	103	3,8069	,92374
protestant	Phonologie	26	3,4538	,59413
	sémantique	26	3,5744	,76851
	syntaxe	26	3,6282	,74631
musulman	Phonologie	6	3,5333	,87331
	sémantique	6	3,2667	1,04307
	syntaxe	6	3,4259	,79323
église réveillée	Phonologie	16	3,6250	1,03505
	Sémantique	16	3,5667	1,17807
	Syntaxe	16	3,4236	1,19891

Le tableau 18 présente les variations des trois dimensions du développement du langage en fonction de l'obéissance religieuse des parents. De manière générale, les parents dans l'ensemble estiment que leurs enfants ont développé le langage ($M>2,5$). Toutefois, cette tendance varie en fonction de l'obéissance religieuse des parents. De manière spécifique, les parents de l'église réveillée ($M_{ph}=3,42$; $ET=1,03$), ceux d'obéissance catholique ($M_{ph}=3,58$; $ET=0,75$) et ceux qui sont musulmans ($M_{ph}=3,53$; $ET=0,87$) estiment davantage que leurs enfants ont développé la phonologie comparativement à ceux qui sont protestants ($M_{ph}=3,45$; $ET=0,59$).

En ce qui concerne le sens donné aux mots, les parents d'obéissance catholique ($M_{sé}=3,70$; $ET=0,91$), ceux qui sont protestants ($M_{sé}=3,56$; $ET=0,76$) et ceux appartenant à l'église réveillée ($M_{sé}=3,56$; $ET=1,17$) estiment davantage que leurs enfants ont développé la sémantique comparativement à ceux qui sont musulmans ($M_{sé}=3,26$; $ET=1,04$).

S'agissant de la construction des phrases correctes, les parents d'obédience catholique ($M_{sy}=3,80$; $ET=0,92$) et ceux qui sont protestants ($M_{sy}=3,56$; $ET=0,76$) estiment davantage que leurs enfants ont développé la syntaxe comparativement à ceux qui sont musulman ($M_{sy}=3,42$; $ET=0,79$) et ceux de l'église réveillée ($M_{sy}=3,42$; $ET=1,19$)

Tableau 19

Comparaison de moyennes des dimensions du développement du langage des participants en fonction de l'obédience religieuse

	Variable dépendante	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Obédience religieuse	Phonologie	.412	3	.137	.231	.875
		87.283	147	.594		
		87.695	150			
	Sémantique	1.496	3	.499	.577	.631
		127.085	147	.865		
		128.581	150			
	syntaxe	2.921	3	.974	1.139	.335
		125.668	147	.855		
		128.589	150			
	Acquisition du langage	1.057	3	.352	.581	.628
		89.126	147	.606		
		90.183	150			

Note. Ddl= degré de liberté ; F= F de Fisher

Le tableau 19 présente les résultats issus des comparaisons des moyennes obtenues par les parents sur les dimensions mesurant le développement du langage chez l'enfant. Ces résultats montrent qu'il n'y'a aucune différence significative au niveau de la phonologie ($F_{(2,144)} = 0,231$; $p=,875$), de la sémantique ($F_{(2,144)} = 0,577$; $p=,631$) et de la syntaxe ($F_{(2,144)} = 1,139$; $p=,335$). Cela signifie que l'ensemble des parents issus des différentes obédiences religieuses estiment que leurs enfants ont développé la phonologie, la sémantique et la syntaxe.

5.1.6. Région d'origine et développement du langage

Tableau 20

Variation du développement du langage en fonction de la Région d'origine des participants

région d'origine		N	Moyenne	Ecart type
Centre	Phonologie	95	3,6758	,74287
	sémantique	95	3,7509	,91327
	syntaxe	95	3,8585	,90883
Est	Phonologie	6	3,3333	,87788
	sémantique	6	3,1889	1,07200
	syntaxe	6	2,8148	,81851
Extrême-Nord	Phonologie	3	3,1000	,51962
	sémantique	3	2,6889	,59753
	syntaxe	3	3,0000	,61864
Littoral	Phonologie	6	3,3167	,64317
	sémantique	6	3,3667	,57310
	syntaxe	6	3,2778	,91557
Nord	Phonologie	3	2,4667	,11547
	sémantique	3	2,0889	,45379
	syntaxe	3	3,1481	1,16711
Nord-Ouest	Phonologie	3	2,3667	,577335
	sémantique	3	3,4444	1,77054
	syntaxe	3	3,7407	1,79620
Ouest	Phonologie	23	3,5870	,63411
	sémantique	23	3,8493	,68732
	syntaxe	23	3,8164	,69195
Sud	Phonologie	12	3,5417	,92290
	sémantique	12	3,5611	1,00281
	syntaxe	12	3,4352	1,01333

Le tableau 20 présente les variations des trois dimensions du développement du langage en fonction de la région d'origine des parents. De manière générale, les parents pour la plupart estiment que leurs enfants ont développé le langage ($M > 2,5$). Toutefois, cette tendance varie en fonction de la région d'origine des parents. De manière spécifique, les enfants des parents issus de la région du Centre ($M_{ph}=3,67$; $ET=0,74$), ceux de la région de l'Ouest ($M_{ph}=3,58$; $ET=0,63$) et ceux issus de la région du Sud ($M_{ph}=3,54$; $0,92$) semblent plus développer la prononciation des mots que les enfants des parents issus de la région de l'Est ($M_{ph}=3,33$; $ET=0,87$), ceux de la région du Littoral ($M_{ph}=3,31$; $ET=0,64$) et ceux issus de la région de l'Extrême-Nord ($M_{ph}=3,10$; $ET=0,51$) et davantage que les enfants des parents de la région du Nord ($M_{ph}=2,46$; $ET=0,11$) et ceux du Nord-Ouest ($M_{ph}=2,36$; $0,57$).

Pour ce qui est du sens donné aux mots, les enfants des parents issus de la région de l'Ouest (Msé=3,84 ; ET=0,68), ceux des parents issus de la région du Centre (Msé=3,75 ; ET=0,91), ceux des parents de la région du Sud (Msé=3,56 ; ET=1,00) et ceux du Nord-Ouest (Msé=3,44 ; ET=1,77) semblent plus développer la sémantique que les enfants des parents issus de la région du Littoral (Msé=3,36 ; ET=0,57) et ceux des parents issus de la région de l'Est (Msé=3,18 ; ET=1,07) et davantage que les enfants des parents issus de la région de l'Extrême-Nord (Mph=2,68; ET=0,59) et ceux de la région du Nord (Msé=2,08 ; ET=0,45).

En ce qui concerne la construction des phrases correctes, les enfants des parents issus de la région du Centre (Msy=3,85 ; ET=0,90), ceux des parents de la région de l'Ouest (Msy=3,81 ; ET=0,69) et ceux du Nord-Ouest (Msé=3,74 ; ET=1,79) semblent plus développer la syntaxe que les enfants des parents issus de la région du Sud (Msy=3,43; ET=1,01), ceux des parents de la région du Littoral (Msy=3,27 ; ET=0,91) et ceux des parents issus de la région du Nord (Msy=3,14 ; ET=1,16) et davantage que les enfants des parents issus de la région de l'Extrême-Nord (Msy=3,00 ; ET=0,61) et ceux des parents issus de la région de l'Est (Mph=2,81 ; ET=0,81).

Tableau 21

Comparaison de moyennes des dimensions du développement du langage des parents en fonction de la région d'origine

	Variable dépendante	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
	Phonologie	10.450	7	1.493	2.764	.010
		77.245	143	.540		
		87.695	150			
Région d'origine	sémantique	13.940	7	1.991	2.484	.019
		114.640	143	.802		
		128.581	150			
	Syntaxe	11.636	7	1.662	2.033	.055
		116.953	143	.818		
		128.589	150			
	Acquisition du langage	10.227	7	1.461	2.613	.014
		79.956	143	.559		
		90.183	150			

Note. Ddl= degré de liberté ; F= F de Fisher

Le tableau 21 présente les résultats issus des comparaisons des moyennes obtenues par les parents des enfants sur les dimensions mesurant le développement du langage chez l'enfant. Ces résultats montrent que les différences sont significatives seulement au niveau de

la phonologie ($F_{(2,143)} = 2,76 ; p=,010$) et la sémantique ($F_{(2,143)} = 2,48 ; p=,019$). Cela montre que la région d'origine des parents contribue au développement de la prononciation des mots et de la signification donnée aux mots chez les enfants. Des différences ressortent aussi lorsque l'on procède à des analyses détaillées grâce le test post-hoc de Tukey. En effet, il transparaît que les enfants issus des parents originaires de la région du Centre ont davantage développé l'aptitude à donner du sens aux mots que ceux issus des parents originaires de la région du Nord ($D=1,66199 ; p=0,039 ; IC= [0,0468 ; 3,2772]$).

5.2. Analyse des facteurs principaux

Cette section porte essentiellement sur l'analyse des facteurs principaux. Il s'agit des facteurs qui nous ont permis de formuler nos différentes hypothèses de recherche. Dans le cadre des études de type descriptives corrélacionnelle, la démarche permettant de statuer sur les hypothèses de recherche est l'application d'un test de corrélation de Pearson suivi des analyses de régression. Ce travail s'inscrit dans cette logique et mobilise ces deux outils d'analyse. Les corrélations vont nous permettre d'examiner la relation postulée entre nos différentes variables et les régressions nous permettront de vérifier la pertinence des modèles proposés et de déterminer la portion de la variance expliquée par nos différents prédicteurs. Les trois (03) hypothèses de recherche qui ont été formulées au chapitre quatrième de ce travail sont éprouvées ici tour à tour.

5.2.1. Rapports familiaux et développement du langage

Nous procédons ici à la vérification de notre première hypothèse de recherche. Elle a été formulée comme suit : Il existe un lien entre les rapports familiaux et le développement du langage oral chez les enfants scolarisés de 4 à 5ans. Concrètement, cette hypothèse stipule que plus le volume, le contenu des échanges ainsi que les liens de solidarité sont vécus dans la famille, plus l'enfant développe le langage. Comme nous l'avons évoqué plus haut, la vérification de cette hypothèse se fera par le biais d'une analyse de corrélation suivie d'une analyse de régression.

Tableau 22

Corrélation entre les rapports familiaux et le développement du langage

rappports fam		Cohésio n	MoyEX P	MoyECON	Acquisitio n du langage	Phonolo gie	sémantiq ue	syntaxe
Rapports familiaux	1							
Cohésion	,867**	1						
MoyEXP	,606**	,361**	1					
MoyECON	,574**	,347**	,001					
Aquisition du langage	,204*	,147	,331**	,090	1			
	,341**	,250**	,334**	,266**	,795**	1		
Phonologie								
sémantique	,156	,120	,288**	,041	,945**	,636**	1	
syntaxe	,072	,038	,260**	-,027	,860**	,536**	,738**	1

Note : * $p < .01$; ** $p < .05$; MoyExp : moyenne expression des sentiments ; MoyECON : moyenne évitement des conflits

Le tableau 22 présente la matrice de corrélation obtenue en croisant chacune des modalités des rapports familiaux (cohésion, l'expression des sentiments et évitement des conflits) avec celles du développement du langage (phonologie, sémantique et la syntaxe). Les résultats laissent transparaître des corrélations entre les rapports familiaux et le développement du langage de manière globale d'une part et des corrélations entre le développement du langage et les modalités des rapports familiaux d'autre part. Globalement, les résultats montrent que les rapports familiaux sont corrélés positivement et faiblement au développement du langage ($r = ,204$, $p < .05$). Ce résultat signifie que plus le volume, le contenu des échanges ainsi que les liens de solidarité sont vécus dans la famille, plus l'enfant développe le langage. Un examen détaillé de ces résultats met en exergue une corrélation positive et faible entre l'expression des sentiments et le développement du langage ($r = ,331$, $p < .001$). Cela signifie que plus l'enfant exprime ouvertement ses sentiments en famille, plus il développe le langage.

De même, un examen du lien entre les indicateurs des rapports familiaux et les indicateurs du développement du langage présente des corrélations positives et faibles entre la cohésion ($r = ,250$; $p < .001$), l'expression des sentiments ($r = ,334$, $p < .001$) et l'évitement des conflits ($r = ,266$, $p < .001$) et la prononciation des mots (phonologie). L'on observe également des corrélations positives et faibles entre l'expression des sentiments et la sémantique ($r = -0,92$, $p > .05$) et la syntaxe ($r = ,266$, $p < .001$). Cela signifie d'une part que plus l'enfant bénéficie d'une meilleure qualité des relations établies entre les membres de la famille, plus il exprime ouvertement ses sentiments en famille et se rend compte de l'aide mutuelle et

gratuite que les membres de la famille se donnent pour surmonter leurs conflits, plus il se sentira capable de prononcer les mots, et d'autre part, lorsqu'il exprime ouvertement ses sentiments en famille, il aura tendance à donner du sens aux mots et à construire des phrases correctes. À la suite de cette analyse de corrélation, une analyse de régression a été effectuée afin d'identifier les meilleurs prédicteurs du développement du langage.

Tableau 23

Régressions du développement du langage par rapport aux modalités des rapports familiaux
R=,354 ; R-deux=,125 ; R-deux ajusté=,108 ; Erreur standard de l'estimation=,73250 ; F=7, 026; P=,000

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
	A	Erreur standard			
(Constante)	2.432	.392		200	.000
MoyCOH	-.127	.111	-.102	-1.143	.255
MoyEXP	.346	.079	.370	4.386	.000
MoyECON	.115	.077	.124	1.503	.135

Notes. MoyCOH= moyenne cohésion; MoyEXP= moyenne expression; MoyECON= moyenne évitement du conflit ; T= t de student ; Sig= Seuil de signification

Le tableau 23 présente les régressions des modalités des rapports familiaux par rapport au développement du langage. Il laisse transparaître que le modèle est significatif ($F=7,026$; $p=0,000$) et explique 12,5% de la variance du développement du langage ($R^2=,125$). Ainsi, plus les membres de la famille sont en cohésion, expriment leurs sentiments et évitent les conflits, plus l'enfant développe le langage. En ce qui concerne les prédicteurs du modèle, seule la modalité expression constitue le meilleur prédicteur du développement du langage ($\beta=,370$; $p=,000$). La cohésion ($\beta=-,102$; $p=,255$) et l'évitement du conflit ($\beta=,124$; $p=,135$) ne permettent pas de prédire le développement du langage oral chez les élèves âgés entre 4 et 5ans de la ville de Mfou.

5.2.2. Croissance personnelle et développement du langage

Nous procédons ici à la vérification de la deuxième hypothèse de cette recherche. Elle a été formulée comme suit : Il existe un lien entre la croissance personnelle et le développement du langage oral chez les enfants scolarisés de 4 à 5ans. Concrètement, cette hypothèse stipule que plus l'enfant s'améliore, grandit, développe la confiance en soi, s'épanouie et travaille à valoriser ses talents, plus il développe le langage oral. Comme nous

l'avons évoqué plus haut, la vérification de cette hypothèse se fera par le biais d'une analyse de corrélation suivie d'une analyse de régression.

Tableau 24

Corrélation entre la croissance personnelle et le développement du langage oral

	croissance personnelle	Moy IND	moy ACC	Moy yICI	Moy ASR	Moy MR	acquis du langage	phonologie	sémanti que	syn
Croissance personnelle										
MoyIND	,700**	1								
MoyACC	,516**	,236**	1							
MoyICI	,662**	,374**	,079	1						
MoyASR	,720**	,450**	,153	,311**	1					
MoyMR	,570**	,362**	-,001	,338**	,291**	1				
Acquisition du langage	,321**	,236**	,486**	,044	,098	,122	1			
Phonologie	,267**	,224**	,440**	,027	,097	,090	,795**	1		
sémantique	,344**	,215**	,469**	,101	,093	,185*	,945**	,636**	1	
syntaxe	,196*	,183*	,354**	,004	,066	-,005	,860**	,536**	,738**	1

Note. * $p < .01$; ** $p < .05$; MoyIND: indépendance ; MoyACC : Accomplissement ; MoyICI : intérêt Culturel et Intellectuel ; MoyASR : Activité Sociale et Récréative ; MoyMR : Morale et Religion

Le tableau 24 présente la matrice de corrélation obtenue en croisant la croissance personnelle et ses modalités (indépendance, accomplissement, intérêt culturel et intellectuel, activités sociales et récréatives, Morale et religion) avec le développement du langage et ses modalités (phonologie, sémantique et syntaxe). Les résultats présentent des corrélations entre la croissance personnelle et le développement du langage de manière globale d'une part, et des corrélations entre les modalités de la croissance personnelle et le développement du langage d'autre part. Globalement, les résultats montrent que la croissance personnelle est corrélée positivement et faiblement au développement du langage oral ($r = ,321$, $p < .01$). Ce résultat signifie que plus l'enfant s'améliore, grandit, se développe dans les domaines importants de sa vie, valorise ses talents, plus il développe le langage oral. Un examen détaillé de ces résultats laisse transparaître une corrélation positive et faible entre l'indépendance ($r = ,236$, $p < .01$), l'accomplissement ($r = ,486$, $p < .01$) et le développement du langage. Cela signifie que lorsque l'enfant perçoit qu'il y a très peu de vie privée dans sa famille, il aura tendance à développer le langage d'une part, et lorsqu'il croit qu'il est important de devenir le meilleur dans tout ce que l'on entreprend, il aura tendance à développer le langage.

Un examen du lien entre les indicateurs de la croissance personnelle et les indicateurs du développement du langage montre des corrélations positives et faibles entre l'indépendance ($r = ,224$; $p < .01$), l'accomplissement ($r = ,440$, $p < .01$) et la prononciation des mots (phonologie). L'on relève également des corrélations positives et faibles entre l'indépendance ($r = ,215$; $p > .01$), l'accomplissement ($r = ,469$, $p < .01$), morale et religion ($r = ,185$, $p < .05$) et la sémantique. De plus, l'on observe aussi des corrélations faibles et positives entre l'indépendance ($r = ,183$, $p < .05$), l'accomplissement ($r = ,354$, $p < .01$) et la syntaxe. Cela signifie premièrement que plus il y a très peu de vie privée dans sa famille et que les membres de la famille croient qu'il est important de devenir meilleur dans tout ce que l'on entreprend, plus l'enfant est capable de prononcer les mots. Deuxièmement, plus il y a très peu de vie privée dans sa famille, que les membres de la famille croient qu'il est important de devenir le meilleur dans tout ce que l'on entreprend et qu'ils croient à certaines valeurs morales et religieuses, plus l'enfant donne du sens aux mots. Troisièmement, plus il y a très peu de vie privée dans sa famille et que les membres de la famille croient qu'il est important de devenir le meilleur dans tout ce que l'on entreprend, plus l'enfant construit des phrases correctes. À la suite de cette analyse de corrélation, une analyse de régression a été effectuée afin d'identifier les meilleurs prédicteurs du développement du langage.

Tableau 25

Régressions du développement du langage par rapport aux modalités de la croissance personnelle

$R = ,514$; $R\text{-deux} = ,264$; $R\text{-deux ajusté} = ,239$; Erreur standard de l'estimation = ,73250 ; $F = 10,424$; $P = ,000$

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
	A	Erreur standard			
(Constante)	1.913	.324		5.905	.000
MoyIND	.123	.083	.129	1.492	.138
MoyACC	.375	.059	.468	6.338	.000
MoyICI	-.058	.071	-.065	-.818	.415
MoyASR	-.047	.087	-.044	-.533	.595
MoyMR	.084	.061	.110	1.386	.168

Notes. MoyIND = moyenne indépendance ; MoyACC = moyenne accomplissement ; MoyICI = moyenne intérêt culturel et intellectuel ; MoyASR = moyenne activités sociales et récréatives ; MoyMR = moyenne morale et la religion

Le tableau 25 présente les régressions des modalités de la croissance personnelle par rapport au développement du langage. Il montre que le modèle est significatif ($F = 10,424$; $p = 0,000$) et explique 26,4% de la variance du développement du langage ($R^2 = ,264$). Cela signifie que plus le parent met l'accent sur le développement des domaines importants de la

vie de l'enfant, plus ce dernier développe le langage. Pour ce qui est des prédicteurs du modèle, seule la modalité accomplissement constitue le meilleur prédicteur du développement du langage ($\beta=6,338$; $p=,000$). L'indépendance ($\beta=,129$; $p=1,492$), l'intérêt culturel et intellectuel ($\beta=-,065$; $p=,415$), les activités sociales et récréatives ($\beta=-,044$; $p=,595$) et la morale et la religion ($\beta=,110$; $p=,168$) ne permettent pas de prédire le développement du langage oral.

5.2.3. Fonctionnement du système familial et développement du langage

Nous procédons ici à la vérification de la troisième hypothèse de recherche de cette étude. Elle a été formulée comme suit : Il existe un lien entre le fonctionnement du système familial et le développement du langage oral chez les enfants scolarisés de 4 à 5ans. Concrètement, cette hypothèse stipule que plus les règles sont rigides et que les activités sont soigneusement organisées, plus l'enfant développe le langage. Comme nous l'avons évoqué plus haut, la vérification de cette hypothèse se fera par le biais d'une analyse de corrélation suivie d'une analyse de régression.

Tableau 26

Corrélation entre le système de fonctionnement du système familial et le développement du langage

	FSF	MoyCON	MoyORG	DL	Phonologie	sémantique	syntaxe
fonctionnement du système familial	1						
MoyCON	,824**	1					
MoyORG	,915**	,524**	1				
DL	,368**	,268**	,361**	1			
Phonologie	,372**	,290**	,352**	,795**	1		
Sémantique	,348**	,268**	,331**	,945**	,636**	1	
syntaxe	,243**	,136	,268**	,860**	,536**	,738**	1

Le tableau 26 présente la matrice de corrélation obtenue en croisant le fonctionnement du système familial et ses modalités (contrôle et organisation) et le développement du langage (phonologie, sémantique et syntaxe). Les résultats mettent en évidence des corrélations entre le fonctionnement du système familial et le développement du langage de manière globale

d'une part, et des corrélations entre les modalités du fonctionnement du système familial et le développement du langage d'autre part. Globalement, les résultats montrent que le fonctionnement du système familial est corrélé positivement et faiblement au développement du langage ($r = ,368$, $p < .01$). Ce résultat signifie que plus les règles et procédures du fonctionnement de la famille sont rigides, plus l'enfant développe le langage. Un examen détaillé de ces résultats laisse transparaître une corrélation positive et faible entre le contrôle ($r = ,268$, $p < .01$), l'organisation ($r = ,261$, $p < .01$) et le développement du langage. Cela signifie que lorsque l'enfant perçoit que les règles sont rigides et que les activités sont soigneusement organisées, il aura tendance à développer le langage.

Un examen du lien entre les indicateurs du fonctionnement familial et les indicateurs du développement du langage montre des corrélations positives et faibles entre le contrôle ($r = ,290$; $p < .01$), l'organisation ($r = ,352$; $p < .01$) et la prononciation des mots (phonologie). L'on observe également des corrélations positives et faibles entre le contrôle ($r = ,268$; $p > .01$), l'organisation ($r = ,331$; $p < .01$) et la sémantique. De plus, l'on relève aussi des corrélations faibles et positives entre l'organisation ($r = ,268$; $p < .01$) et la syntaxe. Cela signifie premièrement que plus les règles sont rigides et que les activités sont soigneusement organisées, plus l'enfant est capable de prononcer les mots. Deuxièmement, plus les règles sont rigides et que les activités sont soigneusement organisées, plus l'enfant donne du sens aux mots. Troisièmement, plus les activités sont soigneusement organisées, plus il construit des phrases correctes. À la suite de cette analyse de corrélation, une analyse de régression a été effectuée afin d'identifier les meilleurs prédicteurs du développement du langage.

Tableau 27

Régressions du développement du langage par rapport aux modalités du fonctionnement du système familial

$R = ,373$; $R\text{-deux} = ,139$; $R\text{-deux ajusté} = ,127$; Erreur standard de l'estimation = ,72430 ; $F = 11,952$; $P = ,000$

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
	A	Erreur standard			
(Constante)	2.530	.243		10.420	.000
MoyORG	.244	.072	.304	3.395	.001
MoyCON	.092	.076	.109	1.217	.226

Le tableau 27 présente les régressions des modalités du fonctionnement familial par rapport au développement du langage. Il montre que le modèle est significatif ($F = 11,952$; $p = 0,000$) et explique 13,9% de la variance du développement du langage ($R^2 = ,264$). Cela

signifie que plus les règles liées au fonctionnement de la famille sont claires, plus l'enfant développe le langage. Pour ce qui est des prédicteurs du modèle, seule la modalité organisation constitue le meilleur prédicteur du développement du langage ($\beta=,304$; $p=,001$).

Tableau 28

Régression générale du développement du langage par rapport aux modalités de l'environnement familial

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard			
(Constante)	1,509	,445		3,388	,001
rappports familiaux	,124	,116	,084	1,070	,286
croissance personnelle	,281	,117	,197	2,408	,017
fonctionnement du système familial	,261	,075	,280	3,481	,001

Le tableau 28 présente le modèle de régression générale des modalités de l'environnement familial par rapport au développement du langage. Il montre que le modèle est significatif ($F=10,998$; $p=,000$) et explique 18,3% de la variance du développement du langage ($R^2=,183$). Cela signifie que plus l'environnement familial dans lequel vit l'enfant est favorable, plus ce dernier développera le langage. Parmi les trois modalités de l'environnement familial, les résultats obtenus laissent transparaître que les meilleurs prédicteurs du modèle par ordre croissant sont : le fonctionnement familial ($\beta=3,481$; $p=,001$) et la croissance personnelle ($\beta=2,408$; $p=,017$). S'agissant des rapports familiaux, cette modalité ne constitue pas un prédicteur significatif du développement du langage ($\beta=,304$; $p=,001$).

Au terme de ce chapitre cinquième portant sur la présentation et l'analyse des données, il ressort qu'il existe un lien entre l'environnement familial et le développement du langage oral. Cette analyse s'est faite en deux sections : une axée sur l'analyse des facteurs secondaires et une autre portant sur l'analyse des facteurs principaux. La première a montré que plusieurs facteurs sont associés au développement du langage parmi lesquels le sexe, le statut matrimonial des parents, le niveau d'instruction des parents et la région d'origine. Cela traduit le rôle qu'ils jouent dans le développement du langage chez l'enfant. La seconde quant à elle a montré que la croissance personnelle et le fonctionnement du système familial sont des meilleurs prédicteurs du développement du langage chez l'enfant. Les résultats obtenus de cette analyse sont discutés au chapitre sixième.

CHAPITRE SIXIEME : SYNTHESE ET DISCUSSION DES RESULTATS

L'objectif du présent chapitre est centré sur la discussion des résultats analysés et interprétés précédemment. La discussion de ces résultats portera sur les facteurs secondaires d'une part et sur des facteurs principaux d'autre part. L'explication de nos différents résultats sera basée sur les travaux antérieurs et les théories de références exposés respectivement au chapitre deuxième et troisième.

6.1. Discussion des facteurs secondaires

Dans cette sous-section, sont discutés les résultats obtenus en croisant les variables sociodémographiques avec les modalités du développement du langage ainsi que les modalités de l'environnement familial avec celles du développement du langage.

6.1.1. Âge et développement du langage

L'âge du parent a été utilisé dans ce travail comme facteur sociodémographique susceptible d'avoir un lien sur le développement du langage. La mesure de son influence s'est faite au travers des différentes modalités du langage. Les résultats montrent que les enfants des parents âgés entre 30-35 ans ont tendance à plus développer la prononciation des mots que ceux des parents des autres tranches d'âge. Par ailleurs, les enfants des parents âgés de 40 à 45 ans et ceux âgés entre 25 à 30 ans ont plus tendance à développer la sémantique que ceux des parents des autres tranches d'âge. De même, les enfants des parents âgés entre 25 à 30 ans ceux de 40 à 45 ans et ceux de 35 à 40 ans ont plus tendance à acquérir la syntaxe que les enfants des parents des autres tranches d'âge. Ces résultats peuvent s'expliquer par le style d'éducation parentale. En effet, les parents âgés semblent être davantage permissifs que les plus jeunes dans la mesure où ceux-ci font des compromis et n'insistent pas véritablement sur la discipline. Généralement, les temps d'interactions sont moins fréquents surtout lorsque l'enfant a des frères et des sœurs aînés. Contrairement aux parents âgés, les parents moins âgés mettent de l'énergie dans l'éducation de leurs (s) enfant (s). Ils jouent avec leur enfant, offrent des possibilités d'interactions fréquentes. Ce style d'éducation parentale contribue comme la théorie sociocognitive le suggère lorsqu'elle mentionne que la qualité du développement de l'enfant est fonction des interactions qui s'établissent entre lui et l'environnement social.

6.1.2. Sexe et développement du langage

Le sexe du parent a également fait l'objet d'une analyse. Les résultats montrent que le sexe du parent a un lien avec le développement du langage. Concrètement, cela veut dire que les mères ont plus d'attitude favorable vis-à-vis de l'apprentissage du langage chez les enfants que les pères. En effet, les mères sont plus disposées à l'apprentissage de la langue maternelle contrairement aux pères du fait qu'elles passent la majeure partie du temps avec les enfants. Ces résultats peuvent s'expliquer lorsqu'on se réfère aux travaux de Winnicott (2002), de Frantz et al. (1975), de Descaper et Fifer (1980) ; Descaper et Spencer, (1983). Selon Winnicott (2002), l'enfant naît avec des potentialités qui ont besoins d'être stimulées par une mère suffisamment bonne. Autrement dit, pour Winnicott (2002), le développement de l'enfant est fonction des réponses aux besoins de l'enfant apportées par la mère. Ainsi, l'enfant développera un vrai self si la mère répond de manière adéquate aux besoins de l'enfant car celle-ci constitue une barre de sécurité pour ce dernier. Dans le cas contraire il développera un faux self. De même, le holding ou la manière de tenir l'enfant physiquement et psychologiquement aboutit à la construction du self de l'enfant. Ces soins maternels soutiennent le moi de l'enfant, élément fondamental pour la construction de sa personnalité. Or, le processus de construction de la personnalité et celui du développement du langage se construisent simultanément. Ainsi, le mauvais développement de l'un peut impacter sur l'autre. Winnicott (2002) conclut en disant que lorsque l'enfant est malade c'est que la relation mère/enfant est malade. Le holding participe au développement mental de l'enfant. Lors des soins, l'enfant interagit avec la mère ce qui offre à ce dernier des moments favorables à son développement. Il imite la mère dans différentes activités quotidiennes. Ce qui lui permet d'apprendre progressivement la langue.

Par ailleurs, les études sur les compétences précoces des nouveaux nés indiquent que le fœtus dans le ventre ressent les interactions de la mère. Il perçoit les stimulations de l'environnement et réagit en fonctions de celles-ci (Lehalle & Mellier, 2013). Selon Frantz et al. (1975), les bébés sont capables de discriminer les phonèmes de leur langue maternelle. Pour (Descaper & Fifer 1980 ; Descaper & Spencer ,1983), les enfants âgés de quelques jours préfèrent la voix de leur mère à celle d'une autre personne étrangère et même celle du père. Partant du rôle social de la femme qui lui confère 80% de l'éducation des enfants du fait qu'elle est au cœur de la vie de l'enfant dès la conception, nous avons constaté que 99,5% des enseignants à la maternelle sont des femmes. Dans l'arrondissement de Mfou où se

déroule notre étude, nous n'avons enregistré aucun enseignant de sexe masculin à la maternelle.

6.1.3. Obéissance religieuse et développement du langage

L'analyse du lien entre l'obéissance religieuse du parent et le développement du langage chez l'enfant a également été effectuée. Ces résultats peuvent s'expliquer si on se réfère aux travaux de Piaget (1967). Selon lui, l'enseignement religieux ralentit le développement cognitif de l'enfant lorsqu'il ne correspond pas au processus dynamique de l'équilibration. Il indique que l'enfant a besoin d'activités qui permettent de structurer et restructurer constamment ses schèmes, de construire le monde au fur et à mesure de son action sur le réel. Dans cette logique, nous pensons que la proximité des parents avec les enfants dans le trajet de l'église va permettre aux enfants de développer le langage oral.

6.1.4. Niveau d'instruction et développement du langage

L'étude du lien qui existe entre le niveau d'instruction des parents et le développement du langage oral chez les enfants de 4 à 5 ans a également été examinée. En effet, les résultats montrent que le développement du langage chez les enfants est fonction du niveau d'instruction des parents. Selon Fusch et al. (1999), le niveau d'étude va au-delà du cercle familial en ce sens qu'il joue un rôle sur le milieu socioculturel dans lequel évolue l'enfant. D'après ces auteurs, le capital culturel détenu par les parents favorise le développement du langage. En effet, Fusch et al. (1999) indiquent que les parents qui ont un haut niveau d'étude vivent dans une communauté où leurs enfants interagissent avec d'autres enfants issus eux aussi des parents qui ont un haut niveau d'instruction. Cela permet à chacun de ces enfants d'acquérir de nouveaux mots. De plus, les enfants des chefs de ménage n'ayant aucun niveau d'études parviennent en moyenne à achever le cycle primaire alors que ceux du père ou de la mère ayant un niveau d'étude élevé franchissent largement l'entrée du secondaire et dépassent le 3^e cycle.

Partant du fait que les mères sont plus présentes dans l'éducation des enfants, les études soulignent que les mères les plus scolarisées sont à mesure d'offrir un environnement stimulant au développement des compétences langagières de leurs enfants (Baharindin & Luster, 1998 ; Miller & Davis, 1997). Selon ces auteurs, le vouloir faire des parents ne suffit pas pour éduquer un enfant. Exempts de connaissances, plusieurs éducateurs n'ont pas pu discerner les différents changements effectués sur leur enfant. D'autres n'ont pas pu saisir le sens des différents mécanismes mis en jeu dans le processus de développement et de ce fait,

n'ont pas pu comprendre l'enfant au moment de ces changements. La rapidité du développement, la construction globale de l'individu à la petite enfance rendent cette période particulièrement cruciale pour le développement physique, cognitif, social et émotionnel de l'enfant. Ainsi, les soins et l'encadrement durant cette période ont des effets visibles dans la scolarité primaire et ultérieurement dans la vie des individus. Il est de ce fait nécessaire pour le parent d'user de ces opportunités dans le cas contraire l'acquisition de ces compétences devient plus difficile. Or, l'usage de ces fenêtres d'opportunités nécessite un niveau d'instruction moyen du parent.

6.1.5. Statut matrimonial et développement du langage

Le statut matrimonial du parent a été utilisé dans ce travail comme facteur sociodémographique susceptible d'avoir un lien avec le développement du langage à travers différentes modalités du langage. L'analyse du lien entre le statut matrimonial du parent et le développement du langage chez l'enfant laisse transparaitre le fait que les enfants des parents divorcés, ceux en union libre et ceux des parents séparés ont tendance à développer plus la phonologie, la sémantique et la syntaxe comparativement à ceux des parents mariés monogames et davantage que ceux des mariés polygames et des veufs. Ces résultats peuvent s'expliquer en référence aux travaux de De Houwer (2006), de Boilystok (2001), de Cummis (2000), et de King et Mackey (2007). Selon De Houwer (2006), l'exposition à plus de deux langues présente un déséquilibre. En d'autres termes, une langue majoritairement parlée aide les enfants à acquérir facilement le langage du fait que l'exposition des enfants à une seule langue est favorable au développement du langage. Concrètement, cela signifie que les enfants des parents divorcés, ceux en union libre et ceux des parents séparés exposés à une langue ont plus de chance d'acquérir plus rapidement le langage que ceux dont les parents parlent des langues différentes au sein du couple. Toutefois, les travaux de Boilystok, (2001), Cummis, (2000), King et Mackey (2007), indiquent que dans un environnement multilingue, les enfants ont tendance à acquérir de meilleures aptitudes à la réflexion que dans un environnement monolingue. Autrement dit, le contexte multilingue constitue également un atout pour l'enfant au plan cognitif.

6.1.6. Région d'origine et développement du langage

Les résultats de l'étude du lien entre les facteurs sociodémographiques et les modalités du développement du langage ont montré que la région d'origine du parent était associée au développement du langage chez les enfants. Ces résultats montrent que les enfants

dont les parents sont originaires du Centre, de l'Ouest et du Sud ont plus d'attitudes favorables vis-à-vis de l'apprentissage du langage que les enfants dont les parents sont originaires de l'extrême-Nord, et davantage que ceux dont les parents sont originaires du Nord, du Nord-Ouest, du Littoral, et de l'Est. En effet, l'implication des parents dans la vie des enfants diffère d'une région à l'autre. Ces résultats peuvent s'expliquer lorsqu'on se réfère à la théorie de niche développementale de Harkness et Super (1983). La niche développementale renseigne sur la manière dont la culture se transmet par le biais des pratiques parentales et langagières au sein de la famille sur la base qu'elle détermine les croyances relatives aux techniques parentales approuvées et efficaces.

La première partie de ce chapitre a permis de discuter les résultats des facteurs secondaires retenus dans le cadre de cette étude. Il en ressort de cette première discussion que différents facteurs sociodémographiques sont corrélés au développement du langage. Dans la section suivante, il sera abordé la discussion des résultats issus de l'analyse des facteurs principaux.

6.2. Discussion des facteurs principaux

Dans cette sous-section, nous allons présenter la discussion des résultats relatifs aux facteurs principaux. Elle portera essentiellement sur les trois hypothèses spécifiques de cette étude. Ces hypothèses sont rappelées au préalable ensuite discutées l'une après l'autre à la lumière des travaux antérieurs et des théories de référence.

6.2.1. Rapports familiaux et développement du langage

La première hypothèse spécifique de cette étude a été formulée comme suit : il existe un lien entre les rapports familiaux et le développement du langage oral chez les enfants scolarisés de 4 à 5 ans. Cette hypothèse avait pour objectif d'étudier le lien qui existe entre les rapports familiaux et le développement du langage chez les enfants de 4 à 5 ans. Les résultats montrent que le développement du langage chez l'enfant est fonction des rapports établis entre ce dernier et son entourage immédiat. En effet, les rapports familiaux sont corrélés au développement du langage. Ce résultat est compréhensible si on se réfère aux travaux de Mattys et Juszyk (2001), Cathérine (2009), Bernict et Marcos (1992), de Vygotsky (1985), Geber et al. (1964), Florin (1995), Chomsky (1957), de Boysson-Bardie (2003) et ceux de Christophe (2000). En effet, ces travaux ont montré que les capacités phonologiques de l'enfant se développent dans un jeu interactif entre l'enfant et son milieu. Ils indiquent que l'enfant perfectionne l'articulation des différents phonèmes dans la langue pratiquée au sein

de la famille. Selon Tamis Le monda (2009), un discours riche et diversifié en informations sur les objets qui entourent l'enfant développe sa conscience phonologique et développe une meilleure compréhension des histoires. Pour Bernicot et Marcos (1992), l'entourage de l'enfant attribue les significations aux mots complexes. Les travaux de Werker et al. (2002) et ceux de Pater et al. (2004), indiquent que l'input que reçoit l'enfant, ce qu'il entend lorsqu'il se développe participe à la construction de son système phonologique. Autrement dit, certaines caractéristiques adressées à l'enfant influent sur la façon dont se construit son système phonologique.

Selon Delahaie (2009) et Nelson (1973), c'est en famille que l'enfant acquiert et développe ses premiers mots. Ils indiquent que l'enrichissement spectaculaire du vocabulaire de l'enfant vers 3 ans lui permet de construire le langage sur la base des interactions établies avec son milieu. L'enfant est par exemple capable d'expérimenter les effets de son intonation. De manière progressive, le développement de la sémantique permet à l'enfant d'acquérir les mots et leur signification. La thèse défendue par Vygotsky (1985) stipule que les mots sont source de formation des concepts, d'activités mentales de plus en plus complexes dépendant de l'expérience. Toutefois, Geber et al. (1964) reconnaissent que l'environnement de l'enfant africain serait un frein au développement des compétences de ce dernier. Pour ces auteurs, l'enfant africain vit dans un environnement pauvre en stimulation. Sa case, faite de boue et de chaume, un matériel rudimentaire ne peut éveiller sa curiosité, les découvertes susceptibles de provoquer son intérêt sont minimales. Il a pour jouets ce qu'il ramasse autour de lui et sans joie. Il apprend à jouer avec les feuilles de bananiers qui servent de poupées et de fusils. Il se sent isolé lorsqu'il est l'ainé. Il manque de dynamisme et assiste passivement à toute tendresse que sa mère déploie pour son cadet. Celle-ci lui demande de contribuer pour satisfaire ce dernier.

Selon Florin et al. (1995), les enfants qui écoutent davantage les gens parler autour d'eux et entendent un langage complexe apprennent facilement la grammaire. Ce qui rejoint la position de Vygotsky (1985) selon laquelle, l'enfant est le produit de son environnement culturel et de l'appropriation qu'il en fait. Cependant, les travaux de Chomsky (1957), indiquent que les enfants possèdent une connaissance innée de la structure de la langue. Il souligne que la grammaire est si complexe qu'il est difficile de l'apprendre à l'enfant. Dans la même perspective, Boysson-Bardie (2003), montre que l'aptitude à développer la langue est inscrite dans le patrimoine génétique de l'homme. Selon Christophe (2000), les enfants ont des compétences innées dans le domaine du langage. Les résultats de l'expérience réalisée par Trognon sur les cerveaux humains montrent que l'espèce humaine serait dotée d'un cerveau

sensible aux règles grammaticales universelles à toutes les langues humaines. Pour lui, l'aire de Wernicke, l'hémisphère droit et les lobes frontaux seraient impliqués dans la grammaire ainsi que dans la pragmatique. Selon Chomsky la *Language Acquisition Device* est assimilée à un dispositif produisant la grammaire de n'importe quelle langue.

6.2.2. Croissance personnelle et le développement du langage

La deuxième hypothèse spécifique de cette étude a été formulée comme suit : il existe un lien entre la croissance personnelle et le développement du langage oral chez les enfants scolarisés de 4 à 5 ans. Cette hypothèse avait pour objectif d'étudier le lien existant entre la croissance personnelle et le développement du langage chez les enfants. Les résultats montrent que la croissance personnelle est corrélée au développement du langage. Une explication de ces résultats peut être faite par rapport aux travaux de Vygotsky (1975), Erickson (1972). Vygotsky (1975), Wallon (1954), Lescure (1987) et Munroe et Munroe (1971). Selon Vygotsky (1975), les parents doivent encourager l'autonomie de l'enfant en respectant son rythme d'évolution et en lui laissant une certaine liberté face à l'accomplissement de ses tâches. Ils doivent porter un intérêt réel au développement de l'enfant, encourager les gains au lieu de s'attarder sur les erreurs (Erickson, 1972). Toutefois selon Wallon (1954), la socialisation de l'enfant s'accomplit dans le rapport autrui/enfants. L'autre a une fonction d'organisateur affectif et cognitif du système infantin qui sous-tend la personnalité de l'enfant. Wallon (1954) indique que l'enfant se développe dans une succession de stades qui s'alternent dialectiquement entre les stades centrifuges et centripètes. De ce fait, la non prise en compte d'un aspect peut affecter les autres. Selon Lescure (1987), l'enfant a besoin des parents, de liberté pour explorer le monde, pour faire de nouvelles expériences. Il a besoin d'espace physique et symbolique pour affirmer son individualité. L'enfant a également besoin de l'harmonie entre les parents qui accordent leurs efforts dans les résolutions familiales. Il a besoin de la sécurité et de la joie qui vont forger en lui le sentiment de confiance nécessaire pour affronter le monde. Dans la suite de Lescure (1987), Munroe et Munroe (1971), reconnaissent que la forte densité des familles traditionnelles africaines procure plus de soins et d'attention à l'enfant. Ce qui favorise la socialisation de ce dernier ; cet aspect de la prise en compte de l'affectivité lors des interactions adultes/enfants nécessite une attention particulière.

6.2.3. Fonctionnement familial et le développement du langage.

La troisième hypothèse de cette étude a été formulée comme suit : il existe un lien entre l'organisation du système familial et le développement du langage oral chez les enfants scolarisés de 4 à 5 ans. Les résultats montrent que le fonctionnement familial est corrélé au développement du langage oral. Ces résultats peuvent se comprendre si on se réfère aux travaux de Lautrey, (1985) ; Moos et Moos, (1986) ; Plomin et DeFries (1985), Power et al. (1982) ; Vygotsky (1985). Selon Lautrey (1980), le type de structuration familial a des conséquences sur les comportements des enfants. D'après lui, les familles ayant un mode de structuration souple font preuve d'autonomie et d'engagement dans leurs tâches. Ce style permet d'appréhender les conditions favorables au développement de l'enfant en ce sens que l'ambiance d'une famille est liée au climat affectif qui y prédomine. Les styles parentaux déterminent la structure de l'environnement familial et confèrent à l'enfant un espace de sécurité, de support et d'aide dans lequel il construit son langage et se réalise.

Les travaux de Power et Parke (1982) ont montré que les interactions de face à face entre les membres d'une famille fournissent des éléments importants pour développer les compétences langagières des enfants en famille et dans d'autres contextes. Selon Plomin et DeFries (1985), les enfants plus sociables proviennent des familles avec un haut niveau de cohésion et intellectuel et un bas niveau de conflits. Vygotsky (1985) soutient que le développement du langage dépend de la richesse des stimulations de son environnement. Pour Moos et Moos (1986), peu de cohésion à l'intérieur de la famille est liée à des retards de développement ainsi qu'à des comportements agressifs et hostiles. Toutefois d'après Feyant (2011), les formes d'éducation familiale dépendent des milieux sociaux dans lesquels se trouve l'enfant. Ce qui est important c'est la constance des paroles des parents. Pour cet auteur, la variable affective est efficace dans le processus de développement de l'enfant. Le soutien dans l'accompagnement, les conseils que l'enfant a de son environnement proche augmentent ses potentialités lui permettant d'atteindre un niveau optimal. De même, une bonne communication est importante.

Au terme de ce chapitre consacré à la synthèse et discussion des résultats issus des analyses des facteurs secondaires et principaux, nous avons dans un premier temps donné des possibilités d'explication de la relation établie entre les facteurs sociodémographiques (le sexe, l'âge, le niveau d'instruction, le statut matrimonial, l'obédience religieuse, la région d'origine) et le développement du langage oral chez les enfants scolarisés de 4 à 5 ans. Dans un second temps, nous avons donné des pistes d'explication aux résultats issus de nos

hypothèses de recherche. Il ressort des résultats des corrélations et des régressions que les hypothèses formulées au départ (il existe un lien entre les rapports familiaux et le développement du langage oral chez les enfants de 4 à 5 ans scolarisés (Hs₁) ; il existe un lien entre la croissance personnelle et le développement du langage oral chez les enfants de 4 à 5 ans scolarisés (Hs₂) ; il existe un lien entre l'organisation du système familial et le développement du langage oral chez les enfants de 4 à 5 ans scolarisés (Hs₃) ont été confirmées. En effet, les résultats obtenus par corrélations et les régressions nous permettent de dire qu'il existe un lien entre l'environnement familial et le développement du langage oral chez les enfants scolarisés de 4 à 5 ans. C'est un facteur à prendre en considération pour limiter le faible développement du langage chez les enfants camerounais en général, et ceux de l'arrondissement de Mfou en particulier. Pour Mvessomba (2010), l'individu est un être influençable et manipulable. De ce fait, l'être humain modifie son comportement en fonction des situations et du milieu qu'il se trouve. En nous référant à la théorie socioconstructiviste, nous pouvons conclure que le développement du langage est fonction de la qualité et de la quantité de stimulations offerts à l'enfant par son environnement familial. Une éducation parentale offrirait aux parents des outils efficaces pour la mise en place d'un environnement favorable au développement du langage chez les enfants de 4 à 5 ans.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif dans cette étude était d'étudier lien entre l'environnement familial et le développement du langage chez les enfants de 4-5 ans scolarisés de l'arrondissement de Mfou. Cet objectif est issu du constat selon lequel les enfants de 4 -5ans dans le monde en général, et au Cameroun en particulier éprouvaient des difficultés à s'exprimer clairement et correctement malgré les efforts fournis par les États et les organisations non gouvernementales, pour y remédier. La littérature en vigueur permet d'atteindre cet objectif à travers la présentation de multiples facteurs susceptibles de donner une explication au phénomène étudié. On peut citer : le sexe des parents, l'âge des parents, le niveau d'instruction des parents, l'obédience religieuse des parents, la région d'origine des parents et le statut matrimonial des parents. Parmi ces facteurs, l'environnement familial a retenu notre attention raison pour laquelle nous avons formulé notre hypothèse comme suit : il existe un lien entre l'environnement familial et le développement du langage oral chez les enfants de 4-5 ans scolarisés.

Par ailleurs, nous avons observé que d'autres variables prises en compte dans cette étude comme le sexe, l'âge, le niveau d'instruction, le statut matrimonial la religion, la région d'origine du parent répondant peuvent jouer un rôle dans le développement du langage chez les enfants de 4-5 ans. Nos résultats vont dans le même sens que la théorie socioconstructiviste et confirment que l'environnement familial contribue au développement du langage chez les enfants. Ce qui souligne l'importance considérable des types d'interactions sur les dimensions langagières évaluées. Ces résultats corroborent ceux obtenus dans les études antérieures rapportant que les enfants des familles culturellement pauvres sur le plan linguistique produisent une petite variété de mots. Ces enfants ont un répertoire limité de fonctions langagières, leur synchronique serait faible. La forte prévalence des difficultés au plan verbal que présentent les enfants de 4-5 ans dans la présente étude peut être examinée à la lumière des écrits scientifiques sur les rapports établis entre les parents et les enfants au sein de la famille. Les chercheurs ont montré que certains parents sont moins habiles pour ajuster leur stimulation au développement de l'enfant. Ces parents sont reconnus d'après Boisseau (2005) pour de petits parleurs, produisent un nombre limité de types d'énoncés différents et utilisent un vocabulaire restreint. Ils révèlent également que les parents manifestent peu d'affection envers leur enfant par manque de chaleur, de plaisir et d'acceptation de ses comportements. Ils ajoutent aussi au corpus des connaissances décrivant le faible engagement relationnel ainsi que l'attitude adoptée par les parents envers leur enfant.

La communication avec les enfants par les aspects fonctionnels reliés aux activités de la vie quotidienne offre l'occasion à l'enfant de développer certaines compétences langagières. Ces aspects fonctionnels restent encore très peu abordés dans la littérature.

Cette étude comporte néanmoins quelques limites. La première limite est liée à la démarche méthodologique mise sur pied. Cette démarche est susceptible de rendre compte certaines faiblesses dans ce travail au niveau des résultats. D'abord, la taille de l'échantillon n'était pas suffisamment grande. Aussi, le fait que les participants de cette étude aient été des parents et non les enfants a certainement influencé les résultats obtenus. Enfin, le fait que cette étude soit du type corrélationnel demande de la prudence dans l'interprétation des résultats. Nonobstant les quelques limites que nous venons de mettre en exergue, ce que nous pouvons retenir au terme de ces travaux est que l'environnement familial joue un rôle fondamental voire crucial dans le processus du développement du langage chez l'enfant. Ainsi, toute stratégie élaborée visant à optimiser le développement des compétences langagières doit passer prioritairement par la prise en compte des éléments de l'environnement familial. De telles stratégies seraient donc susceptibles de renforcer les mesures prises et d'atteindre les résultats escomptés en matière du développement du langage.

Ce travail contribue à sensibiliser les dirigeants en charge de l'éducation sur l'importance de multiplier et créer au sein des centres d'éducation préscolaire de véritables écoles de langage jusqu'ici présents qu'en zone d'éducation prioritaire (ZEP). Avec l'école obligatoire observée dans le monde et dans notre pays où les enfants de 2 et 3 ans vont à l'école ordinaire. Pourtant, ces enfants n'ont pas encore acquis le langage. Ces structures spécialisées à l'initiation au langage aideront les jeunes enfants à développer leurs habiletés langagières. Ce qui pourrait contribuer à la réduction voire la suppression des dérives liées aux difficultés du développement du langage chez les enfants de 4-5 ans. Le gouvernement est également interpellé à un déploiement équitable des enseignants dans les écoles situées en zone rurales. Dans les différents sites où nous avons collecté les données, nous avons observé qu'il y avait des écoles qui comptaient 50 élèves pour 11 enseignants tandis que d'autres comptaient 61 élèves pour 2 enseignants. Or d'après le MINEDUB (1998), le ratio enseignants /élèves à la maternelle est de 15 à 20 apprenants par enseignant. Dans la même perspective, la présente étude interpelle les dirigeants à faire de l'éducation familiale une question publique avec des lois y afférentes. Des recherches sur les types d'interactions engendrées pendant le processus d'acquisition du langage et comment est-ce que ces interactions permettent à l'enfant de mieux développer le langage pourront davantage édifier

sur le comportement du langage. Outre le rôle des interactions dans le développement du langage chez l'enfant, celui des croyances africaines dans le processus d'acquisition du langage pourrait également être étudié. Selon Mvessomba (2021), Certaines croyances peuvent contribuer à un processus d'adaptation dans les situations difficiles. Certains parents face aux difficultés du développement du langage de leur enfant croiront à une situation qu'on ne peut changer quelques soient les mesures adoptées. L'utilisation du LUI dans notre contexte pourrait également être d'un apport indéniable pour les enfants en difficultés. Il permettrait le dépistage précoce des éventuelles troubles et préconiser des interventions en cas de nécessité.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ainsworth, M. (1967). *Infant in Uganda: Infant care and the growth of love*. Johns Hopkins University Press.
- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing*. Macmillan.
- Anderson, D., Chiarotto, L., & Comay, J. (2017). *Curiosité naturelle* (2^e édition). The Laboratory school.
- Asher, L.R, Hymel, S (1982). Children's social competence in peer relations; sociometric and behavioral assessment. In J. D. Wine & M. D. Smye (Eds.), *Social competence* (pp.29-40). Guilford press.
- Bahardin, R., Luster,T. (1998). Factor related to the quality of the home environment and children's achievement, *Journal of Family Issues*.19(4), 375-403 ;
- Bakhtine, M. (1997). *Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique Crochets*1929. Minuit.
- Bawoen, M. (1976). *Family therapy in clinical practice*. Wiley.
- Beillerot, J. (1989). *Le rapport au savoir : une notion en formation*. L'harmattan.
- Belsky, J. (1984). The déterminants of parenting or processus model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Benveneste, E. (2009). *Pour vivre le langage. Raisonance générale. Essai sur pour la poétique*.
- Bergeron, G., & Marie-EVE. (2014). *Le développement du langage de 0 à 5 ans*. Education CHU st Justine.
- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. PUF.
- Bernicot, J. (1998b). *L'acquisition du langage : Etapes et théories*. PUF.
- Bernicot, J., & Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Editions In Press.
- Bernicot,J. & Marcos, H (1992). La communication pré linguistique et linguistique. *Bulletin de psychologie*, 1, 46-53.
- Bickerton, D. (1990). *Language and species*. University of Chicago Press.

- Blain-Brière, B. (2015). *Lien entre les habiletés pragmatiques et les fonctions exécutives de l'enfant* (Thèse de Doctorat en psychologie). Université du Québec à Montréal.
- Bland-Stewart, L., Elie, M., & Townsend, A. (2013). Utilisation du DELV pour déterminer la différence de langue par rapport à un trouble du langage chez les locuteurs de dialectes. *Journal en ligne de la recherche en éducation*, 2(1), 1-10.
- Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire : parents coupables parents décrocheurs? *Informations Sociales*, 161, 46-54.
- Bloom, B. S. (1964). *Stabilité et changements des caractéristiques humaines*. John Wiley & Sons.
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. MIT Press.
- Bloom, L. (1973). *One word at a time*. Mouton.
- Boardman, K. (2022). Où sont les voix et les choix des enfants dans les politiques de lecture précoce des Établissements d'enseignement: une réflexion sur l'accueil précoce de la lecture pour les moins de 3 ans. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10, 34-40.
- Bonnet, D. (2010). La construction sociale de l'enfant : une variété de normes et de contextes. *Informations sociales*, 4 (160), 12-18.
- Bourgess, R. L., & Conger, R. D. (1978). Family interaction in abusive, neglectful, and normal families. *Child Development*, 49(4), 1163-1173.
- Bousha, D. M., & Twentyman, C. T. (1984). Mother-child interactional style in abuse, neglect and control groups: Nationalistic observations in the home. *Journal of Abnormal Psychology*, 93(1), 106-114.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte : La séparation: angoisse et colère*. P.U.F.
- Bradley, P. J., Cdispoti, M., Sabatinellis, D. & Lang, P. J. (2001). Emotion and motivation: Sex differences in picture processing. *Emotion*, 1(3), 300-34.
- Braine, M. D. S. (1976). Les premières combinaisons de mots des enfants. *Monographs de la société for Research in Child Development*, 4(1), 104. [https:// doi. Org:10:2307/1165959/](https://doi.org/10.2307/1165959/)
- Brendt, M. R. (1997). *Computational approaches to language acquisition*. Cambridge.

- Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*. MIT Press. ISBN0-262-52229-2.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Brooks, P. J., & Tamassolo, M. (1999). Les jeunes enfants apprennent à produire des passifs avec des verbes nonce. *Psychologie du développement*, 35(1), 29-44. [https://doi: Orge/10.1037/0012-1649.35.1.29](https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.29).
- Brown, R. (1978). The Original World Games. In L. Bloom (Ed.), *Readings in Language Development* (pp.78-90). John Wiley and Sons.
- Bruner, J. (2006). *In search of pedagogy. The Selected works of Jerome Bruner*. Routledge
- Bruner, J. (1966). *L'éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Eshel.
- Bruner, J. (2012). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz.
- Bryant, P. (1993). Conscience phonologique et apprentissage de la lecture. In J. P. Jaffré, L. Sprenger-Charolle, & M. Fayol. *Lecture-écriture: acquisition* (pp. 176-192). Ahan
- Catherine, A. (2009). *Dix histoires à écouter et à raconter aux maternelles*. Hachette Education.
- Champy, P., & Elevé, C. (2005). *Dictionnaire encyclopédie de l'éducation et de la formation*. Retz.
- Chomsky, N. A. (1957). *Syntactic structures*. Mouton
- Chomsky, N. A. (1959). Review of Verbal Behavior by N.F.Skinner. *Language*, 35, 26-58
- Chomsky, N. A. (1967). Review of Skinner's Verbal Behaviour. In L. A. Jakoboviss, & M. S. Morn (Eds.), *Readings in the Philosophy of Language* (pp. 230-250). Prentice –Hall.
- Christophe, A. (2000). *L'apprentissage du langage: une capacité innée*. Armand colin.
- Claes, M., & Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes ? *Lieu Social et Politiques*, 35, 75-85.

- Clark, E. (2003). *First language acquisition*. Cambridge University Press.
- Corballis, M. C. (2002). *From Hand to Mouth: the Origin of language*. Princeton University Press.
- Coronk, C. (2000). *Acquisition de la parole et du Langage*. Université de Montréal.
- Côté, L. (2006). *Acquisition de la parole chez l'enfant, notes de cours : L'enfant, son développement et sa santé*. Université de Laval.
- Cristal, D. (1995). *English language*. University Press.
- Crittenden, P. M., (1981), Abusing, neglecting, problematic, and adequate dyads: Differentiating by patterns of interaction. *Merrill-palmer Quarterly of Behavior and Development*, 27(3), 201-218.
- Cummis, J. (2000). *Langue, pouvoir, et pédagogie ; Enfants bilingues du crfen de bois. Clevedon*. Questions multilingues.
- Cuq, J. P. (1990). *Acquisition*. Dans Dictionnaire de didactique du Français
- Curtiss, S. (1977). *A psycholinguistic Study of a Modern-day »Wid Child »*. Academic Press.
- Dale, P. S., Price, T. S., Bishop, D. V. M., & Plomin, K. (2003). Outcomes of early language delay: I, predicting and transient language difficulties at 3 and 4 years. *Journal of Speech, Langage, and Hearing Research*, 46(3), 544-560.
- Danika, C. U. (2016). *L'acquisition du vocabulaire chez les élèves du préscolaire* (Thèse de Doctorat en psychologie). Univesité du Quebec à Montréal.
- De Boysson-Bardies, B. (1999). « *Comment la parole vient aux enfants* ». Odile Jacob. Paris-V.
- De Houwer, A. (2006). *Langage et société*. Hachette.
- De Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Payot
- Dean, R., & Giger, M. (1964). Development of the African child. *Research and Enquiry*, 24 (4), 190.
- DeCasper, A. J., & Fifer, W. P. (1980). Du lien humain : les nouveaux-nés préfèrent la voix de leur mères. *Science*, 208(4448), 1174-1176.

- DeCasper, A. J., & Spencer, M. (1983). The intrauterine heartbeat : A potent reinforcer form coborns . *Infant behavior and Development*, 5, 56-63.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and social psychology*, 18,105-115.
- Décret no 2005/160 du 25 Mai 2005 portant organisation du Ministère des Affaires Sociales.
- Degenne, A. (2017). “Types d’interactions, formes de confiance et relations” sur REDES- *Revista hispana pane el curiatisis de redes sociales*. P.U.F.
- Deketel, J. M. (1989) . *Association pour le développement des méthodologies d’évaluation en Education en Europe*. INRP.
- Delacroix, H. (1934). *L’enfant et le langage*. Librairie Alcan.
- Delahaie, M. (2004). *L’évolution du langage de l’enfant. De la difficulté au trouble. Guide ressources pour les professionnels*. Impe.
- Delahaie, M. (2009). *L’évolution du langage de l’enfant. De la difficulté au trouble* .Collection varia.
- Delevay, M. (1992). *De l’apprentissage à l’enseignement*. ESF
- Delhomme, P., Meyer, T (2002). *La recherche en psychologie sociale : projets, méthodes et techniques*. Armand Colin.
- Desrosiers, H., & Ducharme, A. (2006). « Commencer l’école du bon pied. Facteurs associés à l’acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle ». Institut de la statistique du Québec.
- Dortier , J.F (2004). *L’Homme, cet étrange animal. Aux origines de la pensée, du langage et de la culture*. Sciences Humaines éditions.
- Dortier, J. F. (2001). *Le langage : Nature, Histoire et Usage*. Sciences humaines Editions.
- Dortier, V. (2004). *Pragmatique et pathologie : Comment étudier les troubles de l’usage du langage*. Rosny-Sous-Bois.
- Dose, F. (2008). *La marche des idées. Histoire des intellectuels-histoire intellectuelle*. La découverte.

- Duff, D., & Tomblin, J.B. (2015). The Influence of Reading on Vocabulary Growth: A Case for a Morthew. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 23, 90-99
- Dumont, M. (1990). *Similarité dyadique dans l'amitié vécue à l'école* [Thèse de doctorat en psychologie, Université du Québec à Montréal]. Université du Québec Montréal.
- Dunbar, R. (2019). *Pourquoi le langage ?* Grand penseurs du langage.
- Dunbar,R. (1996) . *Grooming Gossip and the Evolution of Language*. Faber and Faber.
- Erickson, E. (1972). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Flammarion.
- Fasel Lauzon, C. (2016). *Comprendre et apprendre dans l'interaction. Les séquences d'explication en classe de français langue seconde*. International Académie Publisher.
- Favez, N., France, F. C, & Scouola, C. (2011). *Stabilité de l'alliance familiales et développement sociocognitif de l'enfant à 5 ans*. Jonh wiley.
- Feyant, A. (2011). *Les effets de l'éducation familiales sur la réussite scolaire : Dossier d'actualité* .Veille et Analyses.
- Florin, A. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Mardaga.
- Florin, A., Mohamed, B. (1995). *La notion de représentation : de la psychologie sociale et la psychologie du développement* .Enfance .
- Fox. R.R (2001). *Le constructivisme examine. Examen d'oxford sur l'éducation* 27(1) : 23-35 Doi : 10.1080/03054980125310.
- Francois, F, D., Sabeau-Jouannet, E., & Sourdout, M. (1977). *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*. Larousse.
- Frantz, R. L., Ordy, J.M., Udelf, M. S. (1975). *Maturation of pattern vision in infant during the first six months*. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 13, 34-45.
- Fujiki, M., & Brinton,B.(2017). *Manuel des troubles du langage chez l'enfant* (2^e édition). Presse.
- Fuschs, L.S., Fusch, D., Kazdan, S. (1999). *Effet of peerèAssisted learning stratégie on high school students with serious Reading problem*. PUF.

- Gaonac'h, D., & Golder C. (1995). *Profession enseignant. Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Hachette Education.
- Garcia, L.J., Paradis, J., Sénéchal, L. & Laroche, C. (2006). Utilisation et satisfaction à l'égard des outils en français évaluant les troubles de la communication. *Canadian Journal of Speech-language pathology and Audiology*, 30, 239-245.
- Geber, M. (1964). Le développement psychomoteur des enfants africains dans la première année et l'influence du comportement maternel. *Journal de psychologie sociale*, 9, 3-10.
- Giardinelli, F. (2019). *Les langues dans la famille, attitudes, usages, politiques, histoires*. PUF
- Giovanni, A. (2004). *Le bilan d'une dyphonie. Etat actuel et perspectives*. Marseille: Solal.
- Gottman, J.M. (1983). How children become friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48 (3), 201.
- Grand dictionnaire de la psychologie (1999). *Larousse-Bordas*. Larousse
- Grawitz, M. (2004). *Méthodologie des Sciences Sociales*. Dalloz.
- Halliday, M. A. K. (2003). *De la langue et de la linguistique*. Continuum.
- Hanushek, V., & Rivkin, S. (2010b). Generalizations about using value added measures of teacher quality. *Am.Econ .Rev*, 100, 267-71.
- Harckness, S., & Super, C.M. (1983). *The infant's niche in rural Kenya and intropolitan America*. Academic Press.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the every experience of young American children, Baltimore*. Brookes Publishing Co.
- Hartup, W.W. (1985), Relationships and their significance in cognitive development. *Approches Neuropsychologiques des Apprentissages chez L'Enfant (ANAE)* 148, 333-343.
- Hirsh-Pasek. (2015) *Intégrer l'éducation dans des applications « éducatives » : Leçons tirées de la science de l'apprentissage*. Heuyer. Doi : 10.1177/0956797615581493. PS. Sage pub.com

- Hoff, E. (2009) . *Développement du langage en bas age: les mécanismes d'apprentissage et leurs effets de la naissance à cinq ans*. Armand Collin.
- Hoff, E. (2009). *Langage development*. Wordsworth Engage Learning.
- Holec. H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon pree Oxfor.
- Horsley, M. & Walker, J-P. (2013), Reforming homework-implication for parents. Dans M. Horsley, & F. Walker, (Eds.), *Reforming homework, practices, learning and policy* (pp. 280). Palsgrave Macmillan.
- Horsley, M. , Walker, R. (2003) . Syst-me d'observation vidéo en classe pour examiner l'utilisation et le role des manuels et du matériel pédagogique dans l'apprentissage.
- Houdé, O. (2004). *La psychologie de l'enfant*. P.U.F.
- Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base. (2014). *Synthèses des évaluations des compétences en français*. Minedub.
- Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base. (2015). *Synthèses des évaluations des compétences en français*. Minedub.
- Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base. (2016). *Synthèses des évaluations des compétences en français*. Minedub.
- Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base. (2017). *Synthèses des évaluations des compétences en français*. Minedub.
- Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base. (2018). *Synthèses des évaluations des compétences en français*. Minedub.
- Jacobson, R. (1976). *Six leçons sur le son et le sens*. Les Editions de Minuit.
- Johnson, K. E., & Mervis, C. B. (1994). Micro genetic analysis of first Steps in children's acquisition of expertise on shorebirds. *Developmental Psychology*, 30, 418-435. Doi:10.1037/0012-1649.30.3.418
- Johnston, M. (2010). *Indicators and benchmarks of Government performance Reforms*. Public Integrity.
- Johnton, J. (2005). *Les facteurs qui influencent le développement du langage*. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Publication sur internet.

- Jusczyk, P.W., & Aslin, R. N. (1995). Infant's detection of the sound patterns of words from fluent speech. *Cognitive Psychology*, 29 (1), 1-23.doi:10.1006/cogp.1995.1010.
- Kail, M. (1985). Les universaux et les particularités du langage. *Le courrier du CNRS*, 60,21-25.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In W. Deutch (Ed.), *The child's construction of language* (pp 121-147). Academic Press.
- King, A. Mackey, A. (2007). *Conversational interaction in second language acquisition: a collection of empirical studies*. University Press.
- Kuhl, P. K., Williams, K. A., Lacerda, F., Stevens, K. N., & Lindblom, B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. *Science*, 255 (5044), 606-608.
- Kuhl, P.K., Conboy, B.T., Coffe-corina, S., Padden, D., Rivera-Gaxiola, M., & Nelson, T. (2008). Phonetic learning as a pathway to language: new data and native language magnet theory expanded (NLM-e). *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 363(1493), 979–1000.doi:10.1098/rstb.2007.2154.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial intelligence*. PUF.
- Lautrey, J. (1985). Stades et différences. in J. Bideau & M. Ricelle (Eds.), *psychologie développementale* (pp. 56-75). Mardaga.
- Laval, V. (1999). *La promesse chez l'enfant*. Le Harmattan.
- Leblanc, N. (2017). *Maternité de la langue*. C.P.D.
- Leclerc, J. (1981). Education sur les habitudes de lecture au collegial. *Québec français* (41), 76-79.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin/Erka.
- Lehalle, H. , & Mellier , D. (2013). *Psychologie du développement. Enfance et Adolescence*. Dunod.
- Lescure, M. (1987). *Psychologie de la première enfance : De la conception à trois ans. Genèse de la relation*. Provo.

- Lévy-Lboyer, C. (1984). *Vandalism: Behavior and motivation*. North-Holland.
- Lieury A. (1997). *Mémoire et réussite scolaire*. Dunod.
- Lightbrown, P., & Spada, N. (1993). *How Languages are learned*. Oxford: University Press.
- Rankin, C. Abrams, T. Barry, R.J., Seema, B. (2009). Habituation revisited: An updated and a revised description of the behavioral characteristics of habituation. *Language* 92,135-138.
- Tamis-Le Monda, C. S. & Eleest, R. (2009). Rôle des parents pour favoriser l'apprentissage et l'acquisition du langage chez les jeunes enfants. PUF.
- Locke, J. (1993). *Some thoughts concerning Education*. lMaison d'édition.
- Loisy C. (2017). *Accompagnement du projet d'orientation de l'élève et numérique. De nouvelles situations d'apprentissage pour les élèves*. PUF
- Louche, C. (2007). *Psychologie sociale des organisations*. Armand Colin.
- MacDonald, K. B. (1988). *Social and Personality Development: an evolutionary synthesis*. Plenum Presse.
- Maillet, C. (2003). *Origine des troubles morphosyntaxiques chez les enfants dysphasiques* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. Université catholique de Louvain
- Martin, D.J., & Hoover, H.D. (1987). Différences entre les sexes dans la réussite scolaire : une étude longitudinale. *Journal of Late. Adolescence*, 7(1), 65-83.
- Mattys, S. L. L., & Jusczyk, P. W. (2001). Phonotactic cues for Segmentation of fluent Speech by infants. *Cognition*, 78(2), 91-121. doi:10.1016/S0010-0277(00)00109-8.
- Mbede, R. (2005). Socialisation et enracinement culturel en Afrique Subsaharienne: cas du Cameroun. *Revue camerounaise de sociologie et anthropologie*, 7(2), 157-173.
- Me Gee, R., Willams, S., & Silva, P. (1985). Factor structure and correlats of rating of inattention, hyperacting and antisocial behavior in a large sample of nineyears old children from the general population. *Journal of consulting and clinical psychology*, 53, 480-490
- Melher, J. (1978). La perception du langage chez le nourrisson. *La Recherche*, 9,324-330.

- Mellier, D., & Lehalle, H. (2013). *Psychologie du développement enfance et adolescence. Cours et expérience*. Dunod.
- Miller, D.R., & Westman, J.C. (1964). Reading sissability as a condition of Family Stability. *Family Process*, 3(1), 66-76.
- Miller, J. E., & Davis, D. (1997). Antécédents de pauvreté, antécédents matrimoniaux et qualité du milieu familial des enfants. *Journal du mariage et de la famille*, 996-1007.
- Ministère de l'Éducation de Base / C2D- Education. (2011). Etude SFRECO portant Evaluation des acquis scolaires des élèves en langue d'enseignement et en maths.
- Ministère de l'Éducation de Base C2D-Education. (2011). *Etude SOF RECO portant évolution des acquis scolaires des élèves en langue d'enseignement et en maths*. MINEDUB.
- Ministère de l'Éducation de Base. (2015). *Annuaire statistiques du Minedub 2014 -2015*. MINDUB.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Evolution de la population des élèves, inscrits au 30 septembre 1995, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015). *Ressources Maternelles : le langage à l'école maternelle*. SCREREN
- Ministère de l'Éducation Nationale. (1994). *Les états généraux de l'éducation*. MINEDUC.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (1998). *Loi d'orientation de l'éducation numéro 98/004/ du 14 Avril 1998 article 17*. MINDUB.
- Ministère de la santé et des services sociaux. (1992). *La politique de la santé et du bien-être. Québec*. Gouvernement du Québec.
- Moos, E., Parent, S., Dumont, M., & Dion, E. (1991, July 2-5). *Cross-situational stability of behaviour of anxious and aggressive infants*. The Conference of the At-Risk Infant, Tel Aviv.
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1984). *Family environment Scale manual*. Consulting Psychologists Press.

- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1986). *Family environment scale manual* (2^e Ed). Consulting Psychologists Press.
- Müller .F.M. (1996), « Dramaturge du vertige : l'origine du langage ». In J. Trabant (dir.), *Origines of Langage* (pp.54-60). Collégiaux Budapest.
- Murray, R.T., & Claudine, M. (1994). *Etudes comparatives*. De Boeck.
- Munroe, H., & Munroe, R. L. (1971). Effets of environmental experiznce on spatial ability in an East. African Society. *Journal of social psychology*. 83,313.
- Mvessomba, A. E. (2010). *Eléments de psychologie sociale pour l'analyse des relations intergroupes. Influence social et représentations sociales*. Press Universitaires de Yaoundé.
- Mvessomba, E. A. (2013). *Guide de méthodologie pour une initiation à la méthode expérimentale en psychologie et à la diffusion de la recherche en sciences sociales*. Group Inter Presse.
- Mvessomba, A E. (2016). *Pour une psychologie de la santé : une approche psychosociale*. Le Harmattan.
- Mvessomba, A E. (2021). *Fatalisme et prise de risque routier au Cameroun*. L'harmattan.
- Nancy, F. (n. d). *Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL)*. En ligne. <http://WWW.cnrtl.fr/definition/fraude> »
- Nancy, C. (2001). Troubles du langage et psychopathologie chez les nourrissons, les enfants et les adolescents. De Boeck.
- Neale, C. (1978). *Projet d'établissement d'un système d'informations et de distribution pour les produits audio-visuels canadiens .Propose course of Action to implémente information/Distribution system for Canadian Audio-visuel produits*. Office national du film.
- Nelson, K. (1973). Structure and Strategies in learning to talk. *Monographs of the Society for the Research in Child development*, 38 (149), 245-260.
- Nguimfack, L., Caron, R. , Beaume, D., Tsala-Tsala, J.-P. (2010). Traditionnalité et modernité dans les familles contemporaines: un exemple africain. *Psychothérapies*, 30, 25-35.

- O'Neill, D. K., & Pesco, D. (2007, 2009). *Journal of Speech language and Hearing Research*. 55. 421-434.
- Oléron. (1976). L'acquisition du langage. in H. Gratiot-Alphandéry, & R. Zazzo (Eds.), *Traité de psychologie de l'enfant* (pp. 78-90). PUF.
- Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture. (1990). *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : Document de référence*. UNESCO
- Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture. (2003, Juillet 23-26). *Table ronde ministérielle sur la qualité de l'éducation*. 32^{ème} session de la conférence générale, Paris. Repéré à <http://unesco.org/images/2003/0013/001349/134972f.pdf>
- Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture. (2005). *Rapport mondial sur le suivi de l'EPT (l'exigence de qualité)*. UNESCO. Repéré à <http://unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf>
- Organisation des Nations Unies pour l'Enfance. (1990). *Convention internationale des droits de l'enfant*. UNICEF.
- Parisse, C. (2017). *Le langage de l'enfant*. Presses Sorbonne Nouvelles.
- Parisse, C., & Le Normand, M. T. (2006). Une méthode pour évaluer le langage spontané chez les enfants de 2 à 4 ans. *Glossa*, 97, 20-24.
- Pakulak, E., & Neville, H. (2010). Proficiency differences in synaptic processing of monolingual native speakers indexed by event-related potentials. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(12), 2728-2529.
- Palacio Quintin, E. (1995). *Les différences développementales cognitives entre les enfants de milieux socioéconomiques différents et les facteurs associés à ce phénomène*. Presses Universitaires de France.
- Panzé, R., & Pecipas, J. (2013). *Evaluation du fonctionnement familial, état des connaissances dans thérapies familiales*. PUF.
- Parisse, C., & Maillart, C. (2004). Développement morphosyntaxique des enfants ayant des troubles de développement du langage: des données francophones. *Enfance*, 2004(1), 21-35.

- Parke , R.D , Tinsley, B.R(1984). Historical and contemporary perspectives on Fath ring. In K. A. McClusky Key & H. W. Rees (Eds.), *Life spam développement historial and générationnel effets* (655-67). Académie presse.
- Parter. J. Stager, C., Werker, J. (2004). *L'acquisition perceptive des contrastes phonologiques*. Maison d'édition.
- Pastys, M., & Ligthbrown, S. (2000). Dothey know what they're doing? L2 Learners Awareness of L1 Influence, *Language Awareness*, 4, 198-217. U.P. Doi. 10.1080/09658410008667146.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditional Reflexes*. Dover publications.
- Perrauet, D. P., & Annick, V.M. (2020). *Clinique focus, com/attention déficit*. Info.Com
- Pesco, D. (2011). L'usage du langage chez l'enfant et quelques outils pertinents. *Fréquences*, 21(3), 22-24.
- Peterson, C.C. (2000). Kindred spirits: Influences of sibling's perspectives on theory cognitive *Development*, 15, 435-455.
- Phillipe, A. (2008). Involutrary Autortory Attention Capture in a cross-Modal oddball. *Journal of psychology*.
- Phillips, J. Lr. (1975).*The Origins of Intellect: Piaget's Théory*. W.H Freeman.
- Piaget, J. (1956). *Les stades du développement intérieur de l'enfant et de l'adolescent*. P.U.F.
- Piaget, J. (1957). *The Psychology of Intelligence*. Armand Colin.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and imitation in Childhood*. Norton.
- Piaget, J. (1963). *The Origins of intelligence in Children*. Norton.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Armand Colin.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistémologie*. Editions Gonthier.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2004). *La psychologie de l'enfant* (18^e éd). PUF.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1948). *La représentation de l'espace*. PUF.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *L'image mentale chez l'enfant*. PUF. 128P.
- Piaget,J.(1941). « *Le mécanisme du développement mental et les lois*. PUF

- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct-how the Mind Creates Language*. William Morrow.
- Ploming, P., & DeFries, R. J. (1985). *Origins of individual differences in infancies: the Colorado adoption Project*. Academic press.
- Pourtois, J-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2004). Connaissances et pratique en éducation familiales et parentales .Enfances Familles, Générations. *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, 62 ,99-108.
- Power, T.G, & Parke, R. D. (1982). Play as context for early learning: lab and home analyses, in L. M. Laosa & I. E. Sigel (Eds.), *the family as environment* (pp. 34-56). Maison d'édition.
- Rapport du Programme d'Appui à la Réforme de l'Education au Cameroun (2004-2005). Le défi de la scolarisation universelle de qualité .CONFEMEN/Ministère de l'Education de Base .
- Reuchlin, M. (1969). *Les Méthodes en psychologie*. PUF.
- Rocher, T. (2017). *Lire, écrire, compter: Les performances des élèves à vingt ans d'intervalle 1987-2007*. MEN, DEPP.
- Quintel, J.C. (1977). L'action de l'entourage sur le développement du langage de l'enfant. *Enfance*. 30-1/PP. 91-103.
- Rondal, J. A., & Seron, S. (1989). Langage oral: aspects développementaux. In J. A. Randal, & X. Serons (Ed.), *Troubles du langage: diagnostic et rééducation* (pp.21-61). Editions Marnage.
- Rossi, C. (2009). *Le langage en construction(s): l'acquisition du langage, de l'observation aux approches théoriques*. La Clé des Langues.
- Rvachew, S. (2018). *Développement du langage et alphabétisation*. CEDJE/RSC-DJE.
- Rymer, R. (1993). *La fuite d'un enfant maltraité hors du silence*. Editions Harper Collins.
- Sachs, J. ,Bard, B., & Jonson, M.L. (1981). Language learning with restricted input: Case studiesnof two hearing children of deaf parents *Applied psycholinguistics. Journal of Applied Psychology*, 3, 23-30
- Searle, J. (1985) . *L'intentionnalité. Essai de philosophie des états mentaux*. Editions de Minuit .

- De Saussure, F. (1972). *Cours de linguistique générale*. Payot.
- Stambak, M. Barri-re, M. Bonica, L. Maissonnet, R. , Musatti,T.,Rayna, S., & Verba, M. (1983). *Les bébés entre eux. Découvrir, jouer, inventer ensemble*. PUF.
- Schmidt et Th vierge (2003). Interactions sociales et apprentissage mathématiques dans une classe d'élèves en difficulté grave d'apprentissage. *Education et francophonie* ,31(2), 125-154. <https://doi.org/10.7202/1079591> .
- Schneuwly, D., & Bronkart, P. (1985). *Le fonctionnement des discours: Un modèle psychologique et une analyse*. Del chaux et Nestlé. [http://archive-ouverte. Unhinge. Ch. /Unhinge: 34296](http://archive-ouverte.unhinge.ch/Unhinge:34296).
- Seukam K. S. B. (2017). ‘ *Malnutrition chronique et développement cognitive des enfants de 36 -59 mois au Cameroun*. [Mémoire de MPD, Institut de formation et de Recherches Démographiques]. IFORD.
- Sillamy, N. (1980). *Dictionnaire de psychologie*. Bordas.
- Sillars .A .L. (1995). *Communication and family Culture”*. In: *Explaining Family Interaction*. Sage Publications.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behaviour*. Appleton.
- Slahedine, B. F. (2007). L'enfant et l'image: Socialisation et développement cognitive. *Enfance & psychologie*.
- Smith, C., & Carlson, B. E. (1997). Stress, coping, and resilience in children and young. *Social Service Review*, 71(2), 231-256.
- Stackhouse, J., & Wells, B. (1997). *Children's Speech and Literacy Difficulties I: A Psycholinguistic Framework*. Whurr Publisher.
- Tabi-Manga, J. (2000). *Les politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*. Karthala.
- Tager-Flusberg , H., Rogers, S . Cooper, J., Landa, R., Lordc ,Paul, R. Rice ,M. Stoel Gammon C, Wetherby ,A ., & Yoder, P. (2009) . *Defining spoken language bench marks and selecting development yong children whith autism spectrum disorders*. *Speech lang pathol*.

- Tanzouni, Y.(2009). *Environnement familial et développement cognitif de l'enfant. L'intelligence de l'enfant.*
- Tanzouni, Y., Prévot, E., & Constant, M. (2009). *Evaluation de l'environnement familial par la version du Home préscolaire.* Enfance.
- Tardif-Grenier, K., & Archambault, I. (2017). Implication parentale et réussite éducative : différence selon la région de naissance du parent. *Revue des Sciences de l'éducation*.5, 12-19.
- Tinsley, B.R, Parke, R.D (1984). Grandparent as support and socialisation agents. In M. Lewis (Ed.), *beyond the dyad* (pp. 56-67). MIT Press.
- Turgay, A. (1986). L'enfant, la famille et l'école: triangulation systémique. *Echange*, 17(1). 70-73.
- Turner, B. S. (1988). *Status*. University of Minnesota Press.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: a review and a look at the future. In G.Tenenbaum, & E. Ekliend (Eds.), *handbook of sport psychology* (pp.49-83). John Wiley.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and motivational styles as predictors of behaviour: A prospective Study. *Journal of personnalité*, 60, 599-620.
- Vallerand, R. J., Halliwell, W.R. (1983). Formations théoriques contemporaines en motivation intrinsèques: Revue et critique. *Psychologie canadienne* 24(4), 243-256.
- Vallerand, J.R., & Thill, E.E. (1993) *Introduction à la psychologie de la motivation*. Sage.
- Vandenberg,D. (1987). *L'éducation et le religieux*. SAGE journals. <http://doi.org/10.1177/016146818708900102>.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotsky: pédagogue et penseur de notre temps*. Hachette education.
- Vergnaud, H., & Vygotski, L. (2000). *Pédagogue et penseur de notre temps*. Hachette éducation.
- Vygotsky, L. S. (1963). *Thought and Language*. M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. S. (1977). *Pensée et langage*. La dispute.

- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et Langage*. Editions sociales.
- Wahler, R.G (1981). Parental insularity as a determinant of generalization success in family treatment. In S. Salzinger, J. Antrobus, & J.Glick (Eds.), *The ecosystem of the sick child* (pp.100-110). Academic press.
- Walker, J. P., & Lee, R. E. (1998). Uncovering Strengths of Children of Alcoholic Parents. *Contemporary Family Therapy*, 20, 521-538. Doi: 10.1023/A: 1021684317493
- Wallon, H. (1954). *Les origines du caractère chez l'enfant, les pré-luches du sentiment de personnalité*. P.UF.
- Wallon. H. (1965). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Armand Colin.
- Watson J.B . (1924). *Le behaviorisme*. Paris.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviourism*. People's Institute Publishing.
- Watzlawick, C. (1972). *Une logique de communication*. Seuil.
- Werker, J. F., & Tees. C. (1984). Cross-language Speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant Behavior and Development*, 7, 49-63.
- Werker,J., Fennell,C.E.T., Corcoran, R.M., & Sterger, C. L.(2002). *Infants 'ability to leran phonetically similar words: Effects of age and vocabulary Size*. Wiley.
- Werker,J.F, & Tees, R.C (2002) . *Infant behavior & Development*. Seuil.
- Wertsch, J. V.(2007) . La médiation. Dans H. Daniels. Cole et JV Wertsch (Ed.). *Le compagnon de Cambridge de Vygotsky* (pp. 178-192). La presse de l'Université de Cambridge.
- Whiting, B.B, Whiting,J.W. (1975). *Childrens of six cultures*. A Psycholocultural analytistics . Cambridge, Mass : Harvard university press.
- Winnicott, W. D. (2002). *L'enfant et sa famille*. Editions payot & Rivages.

ANNEXES

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

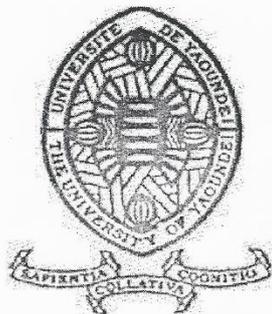
UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTES DES ARTS LETTRES ET
SCIENCES HUMAINES

BP : 755 Yaoundé

Tél. Fax : (237) 22 00 97 18

DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF ARTS LETTERS AND
SOCIAL SCIENCES

BP : 755 Yaoundé

Tél. Fax : (237) 22 00 97 18

DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné Jacques-Philippe TSALA TSALA, Professeur des Universités, chef de département de Psychologie, atteste que Madame NGONO Marie Anne Matricule 16B070 est en cycle de recherche Master II depuis l'année académique 2020/2021.

Son sujet de recherche s'intitule « Environnement familiale et acquisition du langage oral des enfants de 4 à 5ans. ». Ses travaux s'effectuent sous la direction de Edouard Adrien MVESSOMBA, Professeur titulaire des Universités.

En foi de quoi la présente attestation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

LE CHEF DE DEPARTEMENT

Jacques-Philippe TSALA TSALA
Professeur des Universités



Fait à Yaoundé, le 11 JAN 2021

AUTORISATION DE RECHERCHE

NGONO MARIE ANNE
Psychologie, Master II
Université de Yaoundé I
Tél : 677 135 887

Mfou le 07 Fevrier 2022

A

Madame l'Inspecteur de l'Education
de Base de l'Arrondissement de
Mfou

Objet : Autorisation pour collecte des données dans les écoles maternelles publiques de Mfou A, de Nlo-évoé et de Nkol-nda A



Madame,

Je viens recourir respectueusement auprès de votre haute personnalité solliciter une autorisation pour effectuer une collectes des données dans les écoles maternelles publiques de Mfou A, de Nlo-évoé et de Nkol-nda A.

En effet, étudiante en Master II au département de Psychologie à l'Université de Yaoundé I, j'ai retenu dans le cadre de ma recherche de fin de cycle comme site de recherche l'établissement sus évoqué. J'aimerais avec votre permission, rencontrer certains parents d'élève du dit établissement pour recueillir des informations qui me permettront de mener à bout ma recherche.

Pièce-jointe :

- ✓ Photocopie de mon attestation de recherche
Signée du chef de département de psychologie

Dans l'attente d'une suite à ma demande, je vous prie d'agréer madame, l'expression de ma très grande considération.


NGONO MARIE ANNE



Université de Yaoundé I
Département de

ENQUETE SUR LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE ORAL

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de Master, portant sur l'acquisition du langage, nous aimerions avoir votre contribution à la réalisation de cette étude en répondant à ce questionnaire. Nous vous assurons que ces informations seront utilisées exclusivement à des fins académiques et que la confidentialité totale de vos réponses sera préservée conformément aux dispositions de l'article 5 de la loi n°91/023 du 16 décembre 1991 sur les enquêtes statistiques et les recensements au Cameroun. Lisez attentivement le texte suivant.

Marquez votre degré d'accord ou de désaccord sur chacune des propositions ci-dessous : Pas du tout d'accord(1), pas d'accord (2), ni en accord /ni en désaccord (3), d'accord (4), tout à fait d'accord(5). Cochez la case qui correspond à votre réponse

Indiquez à quelle fréquence ces informations s'appliquent aux rapports entre les membres de votre famille

- C-1 Les membres de notre famille s'entraident et se soutiennent vraiment les uns les autres 1 2 3 4 5
- C-2 Nous avons souvent l'air de tuer le temps 1 2 3 4 5
- C-3 Il y'a un sentiment d'appartenance dans notre famille 1 2 3 4 5
- C-4 C'est rare que quelqu'un va se porter volontaire quand il y'a quelque chose à faire à la maison 1 2 3 4 5
- C-5 Les membres de notre famille se soutiennent beaucoup les uns les autres 1 2 3 4 5
- C-6 Il y'a très peu d'esprit de groupe dans notre famille 1 2 3 4 5
- C-7 Nous nous entendons réellement bien les uns avec les autres 1 2 3 4 5
- E-1 Nous pouvons-nous exprimer librement dans notre maison 1 2 3 4 5
- E-2 Quelqu'un devient habituellement bouleversé dans notre famille lorsqu'un membre se plaint 1 2 3 4 5
- E-3 Nous faisons généralement attention à ce que nous nous disons les uns les autres 1 2 3 4 5
- CO-1 Les membres de notre famille se mettent rarement en colère 1 2 3 4 5
- CO-2 Les membres de notre famille se critiquent souvent les uns les autres 1 2 3 4 5

CO-3 Les membres de notre famille essaient souvent de l'emporter l'un sur l'autre	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Indiquez à quelle fréquence les membres de votre famille s'épanouissent dans les domaines importants de leur vie	
I-1 Il y'a très peu de vie privée dans notre famille	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
I-2 Quand un problème survient pour un membre de notre famille, il ne peut compter que sur lui-même.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
I-3 Chez nous, il est difficile d'avoir les moments d'intimité sans faire de la peine à quelqu'un	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
ACC-1 Nous croyons qu'il est important d'être le meilleur dans tout ce que l'on entreprend	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
ACC-2 Aller de l'avant dans la vie est très important dans notre famille	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
ACC-3 Nous croyons à la compétition et « que le meilleur gagne »	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
ICI-1 Nous parlons souvent de politique et de problèmes sociaux	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
ICI-2 les activités culturelles ne nous intéressent pas réellement	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
ICI-3 Dans notre famille, il est plus important de regarder la télévision que de lire.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
ASR-1 Dans notre famille, personne ne participe à des activités sportives	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
ASR-2 Notre principale distraction est de regarder la T.V. ou d'écouter la radio	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
MR-1 On ne prie pas dans notre maison	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
MR-2 Nous parlons de la signification des fêtes religieuses comme Noel, Pâques	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
MR-3 Les membres de notre famille croient que le péché est toujours puni	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

Indiquez à quelle fréquence les règles sont respectées dans votre famille

- O-1 Les activités de notre famille sont très soigneusement organisées 12345
- O-2 Nous sommes habituellement très propres dans notre famille 12345
- O-3 Les membres de notre famille gardent leur chambre propre et en ordre 12345
- O-4 Nous faisons habituellement la vaisselle tout de suite après le repas. 12345
- CT-1 Dans la famille il y'a un membre qui prend la majorité des décisions 12345
- CT-2 Les choses doivent être faites de la même manière à la maison. 12345
- CT-3 Les règles sont plutôt rigides à la maison 12345

Indiquez à quelle fréquence votre enfant fait l'une des choses suivantes

- K2) imite les mots ou les phrases que vous dites ou qu'il/qu'elle a
Entendu à la télévision ou dans un film 12345
- K3) s'amuse (joue) avec la prononciation des mots (ex : il essaie de dire
des mots de différentes façons ; produit des rimes) 12345
- K4) répond à la question « Quelle couleur ? Avec le nom d'une couleur,
Peu importe si ce nom est exacte (ex : bleu, vert) 12345
- K5) répond à la question »Quel âge as-tu ? « ou « Combien ? »
Avec un nombre, peu importe si ce nombre est exacte
(ex : deux ans, quatre pommes) 12345
- K6) aime compter ou montrer les objets du doigt quand
Une autre personne est entrain de compter 12345
- K8) parle de ce que d'autres personnes ont dit (ex : Maman a dit
« Va te coucher », Maman dit qu'on va à la piscine) 12345
- K9) demande la signification des mots qui sont nouveaux
Pour lui (ex : c'est quoi une chenille ?) 12345
- K10) s'intéresse aux logos ou à l'écriture qu'on retrouve
Sur les objets (tels que les enseignes commerciales) 12345
- K11) réfère à ce qu'il/qu'elle dirait à quelqu'un dans

le futur (ex : je vais lui dire « c'est mon tour ») 12345

K12) demande qu'on lui raconte une histoire familière à propos d'un

Évènement familial (ex : le jour de sa naissance) 12345

Estimez à quelle fréquence votre enfant utilise les mots suivants

C1) les personnes (ex : mama / maman/ papa, bébé) 12345

La nourriture (ex. : jus, lait biscuit). 12345

Les animaux (ex. : chien, chat, minou) 12345

4) les parties du corps (ex. : yeux, nez) 12345

5) les moyens de transports (ex. : auto, bateau, train) 12345

6) les jouets (ex. : ballon, bloc, poupée) 12345

7) les vêtements (ex. : couche, soulier, bouteille) 12345

8) les objets ménagers (ex : tasse, cuillère, bouteille) 12345

H9) ce qu'il/qu'elle aime ou n'aime pas (ex : j'aime les oranges, je n'aime

Pas les pommes) 12345

H17) ce qu'i/qu'elle pense de quelque chose (ex : C'est joli, C'est beau) 12345

N2) espérer (ex : j'espère que tu viens à ma fête) 12345

N4) penser (ex : je pense que maman va aimer mon dessin) 12345

N5) savoir ou connaître (ex : je sais comment ça marche ; je connais ce jus) 12345

N7) en parlant de ce qu'une personne ou une chose est capable de faire

(Ex : je peux sauter plus haut que toi) 12345

N20) et (ex : on a vu des trains et des camions) 12345

Indiquez à quelle fréquence votre enfant fait des choses suivantes

C19) aller (ex : va-t'en, chien s'en va, je veux aller dehors) 12345

C20) faire (ex : je l'ai fait, il fait les biscuits) 12345

IC21) avoir (ex : j'ai les pommes) 12345

I3) décrire ce qu'il/qu'elle fait (ex : je cherche la balle) 12345

I7) dire à une autre personne d'arrêter de faire quelque chose

(ex : Fais pas ça, Arrête) 12345

I8) décrire quelque chose qu'il/qu'elle est en train de faire avec une autre

Personne (ex : je saute avec toi) 12345

9) demande son tour (ex : C'est mon tour, A moi) 12345

I10) Poser une question à notre personne dans le jeu à propos de quelque

Chose (ex : C'est ton ballon ? Ton tour) 12345

Indiquez à quelle fréquence entretient une conversation avec les autres

M8) Il mentionne quelque chose qui vient de se passer

(ex : Ma poupée est brisée) 12345

M9) Il/elle essaie de répondre lorsqu'on lui demande de raconter quelque chose

A une autre personne (tel que : dis à papa ce que tu as vu aujourd'hui) 12345

Merci de répondre aux questions suivantes :

Sexe

. 1. Féminin 2. Masculin

Age

. 1. 20-25ans 2.25-30ans 3.30-35ans 4.35-40ans 5.40-45ans 6.45-50ans
7.50-55ans

Situation matrimoniale

. 1. Marié polygame 2. Marié (e) monogame 3. célibataire
4. Veuf / Veuve 5. Séparé (e) 6. Divorcé (e) 7. Union libre

Niveau d'instruction

. 1. Primaire 2. Secondaire 3. Supérieur

Obédience religieuse

. 1. Catholique 2. Protestant 3. Musulman 4. Eglise Réveillée

Région d'origine

. 1. Adamaoua 2. Centre 3. Est 4. Extrême-Nord 5. Littoral
6. Nord 7. Ouest 8. Sud

Merci pour votre participation !

TABLEAU DU DEVELOPPEMENT NORMAL DU LANGAGE

Le tableau 4

Tableau sur le développement normal du langage

Ages	Développement du langage	
	perception et compréhension	production et expression
de la naissance à 3 mois	<p>de la naissance à 1 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> -réagit à la voix -compréhension indifférenciée mais sensibilité à la prosodie et au rythme - discrimination et préférence pour la langue et la voix maternelle <p>de 2 à 3 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> -réagit aux informations environnementales -capacités de catégorisation des sons 	<p>de la naissance à 1 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> -jasis <p>de 2 à 3 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> -début des vocalisations et vocalisations réponses -imite certaines mimiques -sourire intentionnel réponse des
de 3 à 6 mois	<p>de 3 à 4 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> -réactions aux intonations de la voix maternelle -s'oriente vers la voix <p>de 4 à 5 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> -est apaisé par la parole -début d'attention conjointe -reconnaissance des syllabes dans des énoncés différents 	<p>de 3 à 4 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> -premiers rires et cris de joie -premiers « areu » et sons glottaux <p>de 4 à 5 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> -gazouillis -sons vocaliques -début de contrôle de la phonation -renvoi des vocalisations parentales -mise en place des procédures référentielles et prédicatives dans la communication <p>de 5 à 6 mois</p>

	<p>de 5 à 6 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> -comprend les différences d'intonation (approbation et désapprobation) -réagit au « non » et à son nom -semble reconnaître les mots « papa » et « maman » -catégorisation des voyelles 	<ul style="list-style-type: none"> -vocalisations de mieux en mieux maîtrisées -variations et imitations des intonations -rit aux éclats -répond à son nom en vocalisant
de 6 à 9 mois	<p>de 6 à 7 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> -regarde la personne qui parle -possibilité de correspondance entre les voyelles et les mouvements de bouche <p>de 7 à 8 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> -réagit bien au « non » -donne un objet sur demande verbale <p>de 8 à 9 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> -comprend « non, bravo, au revoir » -détection des frontières de syntagmes 	<p>de 6 à 7 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> -babillage canonique -vocalise face à son image ou ses jouets <p>de 7 à 8 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> -poursuite babillage canonique -chantonne -rires adaptés <p>de 8 à 9 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> -imitation de sons produits par l'entourage -contours intonatives influencés par la langue maternelle
de 9 à 12 mois	<p>de 9 à 10 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> -début de compréhension lexicale en contexte <p>de 10 à 11 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> -reconnaissance de mots connus hors contexte -détection des frontières des mots -réorganisation des catégories perceptives en fonction de la structure phonologique de la langue maternelle <p>de 11 à 12 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> -une trentaine de mots compris en 	<p>de 9 à 10 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> -« non » de la tête -gestes de « au revoir » et « bravo » apparaissent <p>de 10 à 11 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> -babillage varié en longueur et intonation -sélection d'un répertoire de consonnes et syllabes adaptées à la langue maternelle <p>de 11 à 12 mois</p> <ul style="list-style-type: none"> -apparition des premiers mots

	<p>contexte</p> <p>-apprentissage de mots associés à leur référent</p>	<p>-présence de productions stables en relation avec les situations</p>
<p>de 12 à 18 mois</p>	<p>-comprend 100 à 150 mots</p> <p>-comprend les phrases courtes en situation</p> <p>-répond à des consignes simples</p>	<p>vers 16 mois</p> <p>-de plus en plus de productions stables - production de 50 mots (substantifs surtout)</p> <p>-holophrases (mot-phrase)</p> <p>-juxtaposition de deux mots</p>
<p>de 18 à 24 mois</p>	<p>-compréhension de plus de 200 mots - désignation d'objets puis sur des images</p> <p>-distingue certaines catégories de mots - comprend les consignes à 2 éléments sans geste d'accompagnement</p> <p>-compréhension des relations syntaxiques entre les mots (en contexte)</p> <p>-la sémantique et la prosodie sont cohérentes</p>	<p>-répond « non »</p> <p>-répétition de mots</p> <p>-production de 50 à 170 mots</p> <p>petites phrases agrammaticales (2 ou 3 mots)</p> <p>à partir de 20 mois</p> <p>-augmentation rapide du vocabulaire (250 à 300 mots)</p> <p>-début d'acquisition du genre et nombre</p> <p>-dit son nom dans la parole</p> <p>-absence des finales des mots</p> <p>-absence des groupes d'ocsonantiques en « R » et « L »</p>

<p>de 2 à 3 ans</p>	<p>-comprend un bon nombre de locutions spatiales et temporelles</p> <p>-comprend la question « quand ? » - connaît les principales couleurs et parties du corps</p> <p>-différencie « gros, grand, petit »</p> <p>-oppose passé, présent, futur</p> <p>-obéit aux ordres plus complexes</p>	<p>-accroissement rapide du lexique</p> <p>-phrase de 3 ou 4 mots avec verbe et adjectif</p> <p>-élaboration syntaxique se poursuit</p> <p>-apparition des articles, pronoms, prépositions et quelques adverbes</p> <p>-questionne beaucoup sur le lexique</p> <p>-converse avec ses jouets</p>
---------------------	--	---

de 3 à 4 ans	<p>compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> -de substantifs abstraits et d'adjectifs de dimension -des notions grammaticales comparatives -des questions où ? et pourquoi ? -des termes relatifs à l'espace et au temps 	<ul style="list-style-type: none"> -lexique de 400 à 900 mots -se nomme -utilise les pronoms personnels -fait varier le temps -fautes grammaticales moins fréquentes -phrases d'au moins 6 mots -coordination avec « et » -raconte ce qu'il a fait (se libère de l'action et des contraintes de temps et d'espace)
de 4 à 5 ans	<ul style="list-style-type: none"> -compréhension de quand ? et comment ? -compréhension de « entre, autour et au milieu » -obéit à des consignes relatives à des objets absents 	<ul style="list-style-type: none"> -conjugue aux temps simples -emploie des relatives -accorde l'adjectif -utilise des mots grossiers -joue avec les mots -adapte progressivement son discours à l'interlocuteur -tous les sons sont acquis hormis les oppositions « s/z » et « ch/j »
de 5 à 6 ans	<p>quasiment tout le langage est compris - comprend les phrases interrogatives (sujet inversé)</p> <ul style="list-style-type: none"> -s'intéresse au sens des mots -discrimine les sons proches -souhaite apprendre à lire 	<ul style="list-style-type: none"> -phrases complexes (expansion et concordance) -utilise toutes les notions relatives à l'espace et au temps -conjugue et accorde les verbes irréguliers -dit son nom, son âge et son adresse -peut expliquer et définir -raconte de façon claire
après 6 ans	<p>en ce qui concerne le temps :</p> <ul style="list-style-type: none"> -apprentissage des saisons, des mois, de la date, des notions de durée, de l'heure <p>en ce qui concerne l'espace</p> <ul style="list-style-type: none"> -apprentissage des termes géométriques et de situation spatiale 	<ul style="list-style-type: none"> -formulation des questions avec la négation -utilisation du pronom personnel en rapport avec un référent connu -différenciation sémantique dans des champs proches -augmentation continue du stock lexical

(BRIN F. et al. 1997, dictionnaire d'orthophonie encarts pages 41 à 49, Isbergues, Ortho Edition)

TABLES DES MATIERES

SOMMAIRE	I
DEDICACE.....	II
REMERCIEMENTS	III
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	IV
LISTE DES TABLEAUX	VI
LISTE DES FIGURES	IX
LISTE DES ANNEXES.....	X
RÉSUMÉ.....	XI
ABSTRACT	XII
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE.....	4
CHAPITRE PREMIER : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	5
1. CONTEXTE DE L'ETUDE.....	5
1.1. CONTEXTE EMPIRIQUE	5
1.1.1. Statistiques des difficultés du langage à l'international.....	5
1.1.2. Statistiques sur les difficultés du langage au Cameroun.....	7
1.1.3. Les causes des difficultés de langage	10
1.1.4. Conséquences des difficultés du langage.....	11
1.1.5. Mesures prises pour résoudre les difficultés de langage.....	13
1.2. FORMULATION DU PROBLEME.....	15
1.3. CONTEXTE THEORIQUE.....	16
1.4. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	18
1.4.1. Question générale de recherche	18
1.4.2. Questions spécifiques de recherche	19
1.5. OBJECTIF DE L'ETUDE	19
1.5.1. Objectif général	19
1.5.2. Objectifs spécifique	19
1.6. INTERET DE L'ETUDE	19
1.6.1. Intérêt scientifique	20
1.6.2. Intérêt social.....	20
1.6.3. Intérêt pédagogique	20
1.7. DELIMITATION DE L'ETUDE.....	21
1.7.1. Délimitation théorique	21
1.7.2. Délimitation géographique	21

1.8. TYPE D'ETUDE	22
CHAPITRE DEUXIEME : REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	23
2.1. ENVIRONNEMENT FAMILIAL.....	23
2.1.1. Définitions des concepts	23
2.1.2. Les déterminants de l'environnement familial	27
2.1.3. Les dimensions de l'environnement familial et leurs éléments d'identification	29
2.2. DEVELOPPEMENT DU LANGAGE	32
2.2.1. Définition.....	32
2.2.2. Origine et types de langage.....	36
2.2.3. Les conditions du développement du langage	38
2.2.4. Le processus de développement du langage	40
2.2.5. Les fonctions du langage	45
2.2.6. Les dimensions du langage	48
2.2.6.4. Les effets positifs de l'acquisition du langage.....	50
2.3. ENVIRONNEMENT FAMILIAL ET DEVELOPPEMENT DU LANGAGE	51
CHAPITRE TROISIEME: THEORIES EXPLICATIVES.....	55
3.1. L'APPROCHE INNEISTE	55
3.1.1. Le modèle de Chomsky	55
3.2. LA PERSPECTIVE DE L'ACQUIS	56
3.2.1. Les caractéristiques de l'apprentissage.....	57
3.2.2. Les différentes approches des théories de l'apprentissage	58
3.3. APPLICATION DU SOCIOCONSTRUCTIVISME DANS LE DEVELOPPEMENT DU LANGAGE	71
DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE.....	78
CHAPITRE QUATRIEME : METHODOLOGIE	79
4.1. SITE DE L'ETUDE ET PARTICIPANTS	79
4.1.1. Présentation de l'école maternelle publique de Nlo-Evoé.....	79
4.1.2. Présentation de l'école maternelle publique de Mfou A.....	80
4.1.3. Présentation de l'école maternelle publique de Nkol-nda A	81
4.2. PARTICIPANTS ET TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE	81
4.3. VARIABLES DE L'ETUDE.....	84
4.3.1. La variable indépendante (VI)	84
4.3.2. Variable dépendante, (VD).....	84
4.4. PLAN DE RECHERCHE	85
4.5. HYPOTHESES DE L'ETUDE	86
4.5.1. Hypothèse générale.....	86
4.5.2. Hypothèses spécifiques.....	86
4.6. LA COLLECTE DES DONNEES	89

4.6.1. Choix et justification de l'instrument de collecte des données.....	89
4.6.2. Élaboration de l'instrument de collecte des données.....	89
4.6.3. Pré-test et validation de l'outil de collecte des données.....	92
4.6.4. Déroulement de la collecte des données.....	95
4.7. OUTIL DE TRAITEMENT STATISTIQUE DES DONNEES.....	96
4.8. LES DIFFICULTES RENCONTREES.....	97
CHAPITRE CINQUIEME : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	98
5.1. ANALYSE DES FACTEURS SECONDAIRES.....	98
5.1.1. Sexe et le développement du langage.....	98
5.1.2. Age et développement du langage.....	99
5.1.3. Situation matrimoniale et le développement du langage.....	101
5.1.4. Niveau d'instruction et le développement du langage ²	103
5.1.6. Région d'origine et développement du langage.....	107
5.2. ANALYSE DES FACTEURS PRINCIPAUX.....	109
5.2.1. Rapports familiaux et développement du langage.....	109
5.2.2. Croissance personnelle et le développement du langage.....	111
5.2.3. Fonctionnement du système familial et le développement du langage.....	114
CHAPITRE SIXIEME : SYNTHESE ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	117
6.1. DISCUSSION DES FACTEURS SECONDAIRES.....	117
6.1.1. Âge et développement du langage.....	117
6.1.2. Sexe et développement du langage.....	118
6.1.3. Obéissance religieuse et développement du langage.....	119
6.1.4. Niveau d'instruction et développement du langage.....	119
6.1.5. Statut matrimonial et développement du langage.....	120
6.1.6. Région d'origine et développement du langage.....	120
6.2. DISCUSSION DES FACTEURS PRINCIPAUX.....	121
6.2.1. Rapports familiaux et le développement du langage.....	121
6.2.2. Croissance personnelle et le développement du langage.....	123
6.2.3. Fonctionnement familial et le développement du langage.....	124
CONCLUSION GENERALE.....	126
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	129
ANNEXES.....	147
TABLES DES MATIERES.....	159