

Les répertoires langagiers de Staats

Yves Herry

Volume 10, numéro 3, 1984

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900466ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900466ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Herry, Y. (1984). Les répertoires langagiers de Staats. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(3), 467–485. <https://doi.org/10.7202/900466ar>

Résumé de l'article

Cet article présente la conception du langage telle que proposée par la théorie du béhaviorisme social de Staats (1975). Staats analyse le langage en termes de répertoires regroupés en trois catégories : le langage réceptif, le langage productif et le langage réceptif-productif. Le langage réceptif inclut les répertoires verbo-moteur, verbo-émotif et verbo-sensoriel. Le langage productif inclut les répertoires d'étiquetage, d'étiquetage complexe, d'étiquetage social et d'auto-étiquetage, et le répertoire sensori-verbal. Finalement, le langage réceptif-productif inclut les répertoires d'imitation verbale et de séquences verbales grammaticales. Cet article décrit les catégories du langage ainsi que les répertoires qui les composent, en spécifiant pour chacun d'eux les principes qui régissent leur apprentissage.

Les répertoires langagiers de Staats

Yves Herry*

Résumé — Cet article présente la conception du langage telle que proposée par la théorie du béhaviorisme social de Staats (1975). Staats analyse le langage en termes de répertoires regroupés en trois catégories : le langage réceptif, le langage productif et le langage réceptif-productif. Le langage réceptif inclut les répertoires verbo-moteur, verbo-émotif et verbo-sensoriel. Le langage productif inclut les répertoires d'étiquetage, d'étiquetage complexe, d'étiquetage social et d'auto-étiquetage, et le répertoire sensori-verbal. Finalement, le langage réceptif-productif inclut les répertoires d'imitation verbale et de séquences verbales grammaticales. Cet article décrit les catégories du langage ainsi que les répertoires qui les composent, en spécifiant pour chacun d'eux les principes qui régissent leur apprentissage.

Abstract — This paper presents the concept of language as proposed by the social behavior theory of Staats (1975). Staats analyses language in terms of repertoires of three types : receptive language, productive language, and receptive-productive language. Receptive language includes verbal-motor, verbal-affective, and verbal-sensory repertoires. Productive language includes repertoires for labeling, complex labeling, social and self behavior labeling, and sensory-verbal labeling. Finally, receptive-productive language includes repertoires of verbal imitation and of grammatical verbal sequences. Description of these language types and their repertoires, specifying the principles operating in learning, is presented.

Resumen — Este artículo presenta la concepción del lenguaje tal como lo propone la teoría del behaviorismo social de Staats (1975). Staats analiza el lenguaje en términos de repertorios agrupados en tres categorías : el lenguaje receptivo, el lenguaje productivo y el lenguaje receptivo-productivo. El lenguaje receptivo incluye los repertorios verbo-motores, verbo-émotivos y verbo-sensoriales. El lenguaje productivo incluye los repertorios de etiquetaje, de etiquetaje complejo, de etiquetaje social y de auto-etiquetaje y el repertorio sensorio-verbal. Finalmente, el lenguaje receptivo-productivo incluye los repertorios de imitación verbal y de secuencias verbales gramaticales. Este artículo describe las categorías de lenguaje así como los repertorios que la componen, especificando para cada uno de ellos los principios que rigen su aprendizaje.

Zusammenfassung — Dieser Artikel legt den Begriff der Sprache dar, wie er in der Theorie des Sozial-Behaviorismus von Staats vorgeschlagen wird. Staats zerlegt die Sprache in Register, die sich in drei Kategorien gruppieren : rezeptive Sprache, produktive Sprache und rezeptiv-produktive Sprache. Die rezeptive Sprache umschliesst das sprachmotorische, das sprach-emotive und das sprach-sensorielle Register. Die produktive Sprache umfasst die Register des Etikettierens, des komplexen Etikettierens, des sozialen Etikettierens und des Selbst-Etikettierens, sowie das sensori-verbale Register. Die rezeptiv-produktive Sprache schliesslich umfasst die Register der wörtlichen Nachahmung und der grammatikalischen Wortfolgen. Dieser Artikel beschreibt die Sprachkategorien sowie die Register, die sie bilden, indem er die Lernprinzipien für jedes einzelne dieser Register aufführt.

* Herry, Yves : professeur, Université Laurentienne.

Le langage constitue un sujet de préoccupation et de recherche privilégié dans les travaux de Staats sur le comportement humain, entrepris dès le début des années 50. Dans ses ouvrages de base qui concernent le comportement humain (Staats 1963, 1964, 1968, 1971, 1975) et qui témoignent de l'importance considérable qu'il lui accorde, Staats considère sans équivoque le langage comme l'activité humaine par excellence. Conscient de son extrême complexité, qui constitue une entrave majeure à la compréhension et l'explication de son développement, Staats a procédé à une analyse originale du langage en introduisant les notions de répertoires comportementaux et de conditions d'apprentissage particulières à chacun de ces répertoires.

La conception du langage de Staats est pluraliste dans le sens où elle considère que le langage n'est pas une activité unitaire mais qu'il se compose en réalité d'un certain nombre de répertoires. Ces répertoires peuvent se considérer et même, dans certains cas, s'apprendre séparément. Cependant, aucun d'eux en soi ne conduit à un langage fonctionnel; le langage fonctionnel résulte de l'entremêlement des répertoires.

Staats a regroupé les répertoires de langage en trois catégories: le langage réceptif, le langage productif et le langage réceptif-productif, en précisant que ces termes ne sont que des termes descriptifs et qu'ils ne suggèrent aucun mécanisme explicatif.

Le langage réceptif

La catégorie du langage réceptif comporte les aspects du langage où les stimuli sont des stimuli verbaux et les réponses à ces stimuli, des réponses non verbales. Staats inclut trois répertoires dans cette catégorie: le répertoire verbo-moteur, le répertoire verbo-émotif et le répertoire verbo-sensoriel. L'ordre dans lequel ils sont décrits ne présume en rien de l'ordre dans lequel chacun d'eux serait appris, et s'ils sont décrits séparément, c'est uniquement pour des raisons de conceptualisation et pour en faciliter l'étude et la compréhension (Staats, 1975).

Le répertoire verbo-moteur

Le répertoire verbo-moteur est celui où les stimuli sont des stimuli verbaux et les réponses sont des réponses motrices.

Les stimuli verbaux ont une importance considérable dans le comportement humain en partie parce qu'ils déclenchent dans une large mesure des comportements qui ont déjà été appris (Staats 1975, 1981). Quelqu'un nous demande de faire une certaine chose et nous répondons de façon appropriée. Le répertoire verbo-moteur est omniprésent dans la vie quotidienne. Il suffit pour s'en convaincre de considérer le nombre de fois dans une journée où chacun doit répondre à des directives verbales émises par autrui. Par exemple, les parents diront à l'enfant: *va prendre ta douche, baisse le son du téléviseur, mets tes souliers*, etc... L'enfant répond par des comportements moteurs qu'il a déjà appris: prendre sa douche, baisser le son du téléviseur, mettre ses souliers, etc... Le répertoire verbo-moteur est particulièrement impliqué dans

l'apprentissage et la réussite scolaire. Dans une journée de classe, le professeur donne aux enfants un nombre considérable de directives verbales: *ouvrez votre livre à la page 23, sortez votre cahier de français, dessinez un triangle, répondez aux trois premières questions, écoutez-moi bien, regardez le tableau*, etc... Il est donc important pour l'enfant de posséder un répertoire verbo-moteur riche et diversifié qui lui permet de répondre adéquatement à des directives verbales émises par le professeur dans le but de guider et de faciliter des apprentissages scolaires souvent difficiles et complexes.

Dans le développement d'un langage fonctionnel, l'individu doit apprendre un très vaste répertoire de réponses motrices contrôlées par des mots, des groupes de mots et des phrases de longueur variable. Il existe dans notre langage des centaines de verbes qui doivent en venir à déclencher, dans les circonstances stimulantes appropriées, des réponses motrices spécifiques. Les verbes pousser, tirer, marcher, courir, sauter, prendre, donner, passer, grimper, atteindre, lever, fermer, venir, aller, regarder, voir, examiner, écouter, suivre, se balancer ne sont que quelques exemples (Staats 1975, 1981).

L'individu doit aussi apprendre un vaste répertoire où il s'agit de répondre à des noms. Dans ce cas, la réponse n'est pas une simple réponse motrice spécifique au verbe comme précédemment. Par exemple, dans la directive verbale *ferme ton livre*, le nom sert à indiquer sur quel objet particulier la réponse instrumentale déterminée par le verbe doit alors s'exercer. L'enfant à qui s'adresserait cette directive verbale pourrait avoir dans son répertoire verbo-moteur la réponse motrice appropriée au verbe fermer et être incapable de répondre correctement à la consigne si le stimulus verbal *livre* n'a pas de signification pour lui. De plus, le même verbe peut s'utiliser dans deux directives différentes, *ferme ton livre* et *ferme la porte* par exemple. Seul le nom détermine alors la réponse instrumentale appropriée.

Dans les directives verbales, il arrive très fréquemment non seulement que le verbe soit accompagné d'un nom, mais en outre que le nom lui-même s'accompagne d'un ou de plusieurs adjectifs qualificatifs, de déterminants démonstratifs, possessifs, numéraux ou encore indéfinis. Tous ces stimuli doivent alors entraîner la réponse instrumentale appropriée compte tenu de l'objet particulier ainsi spécifié sur lequel elle doit s'exercer. Si, par exemple, l'enfant est en présence de deux livres ouverts, l'un bleu et l'autre rouge et que le professeur lui demande de fermer le livre bleu, c'est l'adjectif qualificatif bleu qui permettra à l'enfant d'émettre la réponse instrumentale appropriée à la directive verbale. La même situation prévaut dans les cas où le nom s'accompagne d'un complément de nom, par exemple, dans les directives *sortez le cahier de mathématiques*, *sortez le cahier de français*, ou de déterminants comme dans les directives *sortez deux crayons de couleur*, *sortez quatre crayons de couleur*...

D'autres stimuli verbaux peuvent encore apparaître dans les directives verbales, et, ainsi, les complexifier davantage: ce sont les compléments circonstanciels. Souvent dans les directives verbales ce type de stimulus verbal est soit un nom, soit un adverbe. Par exemple, dans la directive donnée par le professeur à

l'enfant de poser son livre sur son bureau, le complément est un nom : le bureau. Dans la directive d'appuyer légèrement sur la feuille de papier avec son crayon, le complément inclut un adverbe : légèrement. Dans les deux cas, comme dans la plupart des directives verbales, l'enfant doit être capable de répondre non seulement par la réponse instrumentale spécifique au verbe, mais aussi en tenant compte des autres stimuli verbaux qui, en indiquant sur quel objet particulier et dans quelles circonstances, où, quand et comment, elle doit s'exercer, moduleront adéquatement la réponse instrumentale souhaitée.

Staats (1975) propose que si dans les premiers temps l'enfant apprend à ne répondre qu'aux stimuli verbaux émis par autrui, il en vient progressivement à les « intérioriser », et à répondre dès lors à ses propres directives verbales du type *reste assis, va aiguiser ton crayon, range tes jouets*, etc... Le répertoire verbo-moteur prendrait ainsi une forme de langage interne où des directives verbales émises par l'individu lui-même en présence de situations stimulantes circonstanciées entraîneraient le comportement instrumental approprié, sans l'intervention d'autrui.

La description très sommaire du répertoire verbo-moteur conduit à énoncer un certain nombre de conditions dont dépendent son acquisition et son développement.

Fondamentalement, le principe d'apprentissage du répertoire verbo-moteur est le principe de base du conditionnement instrumental qui s'énonce ainsi : si une réponse motrice (instrumentale) se produit en présence d'un stimulus où d'une situation stimulante et qu'elle est suivie d'un stimulus renforçant qualifié de positif, cette réponse tendra à se reproduire en présence de ce stimulus ou de cette situation stimulante. Après un certain nombre d'essais de conditionnement, la réponse se manifeste en présence de la situation stimulante sans qu'il soit nécessaire de la faire suivre du stimulus renforçant (Staats, 1975). Dans le contexte du répertoire verbo-moteur, Staats (1975) cite comme exemple une expérience réalisée avec un enfant de six mois. S'agenouillant à une certaine distance de l'enfant, il lui disait *viens voir papa* et faisait tinter son trousseau de clés, qui s'était déjà avéré être un stimulus renforçant positif. Dans cette situation l'enfant rampait jusqu'à lui et obtenait alors le trousseau de clés. Ainsi, en présence du stimulus verbal *viens voir papa*, la réponse d'approche de l'enfant se trouvait suivie de renforcement positif : le trousseau et l'attention du père. L'entraînement se poursuivait avec différents objets renforçants et après un certain nombre d'essais, le stimulus verbal seul, contrôlait avec sûreté la réponse instrumentale. Cet apprentissage du répertoire verbo-moteur se poursuivait, sur la base de ce principe, pour développer un répertoire plus complet chez l'enfant. Staats souligne que l'apprentissage du répertoire verbo-moteur commence très tôt, qu'il implique un répertoire très vaste, qu'il se réalise au prix d'innombrables essais d'apprentissage et qu'il s'étend sur une très longue période de temps. Ces caractéristiques peuvent ne pas être évidentes à première vue tant cet apprentissage est intégré à la vie quotidienne (Staats, 1975).

L'exemple simple qui vient d'être décrit montre que l'établissement des premiers éléments du répertoire verbo-moteur de l'enfant constitue un apprentissage à long terme où l'organisation de la situation pour que la réponse se produise en présence du stimulus verbal et qu'elle soit suivie d'un stimulus renforçant s'avère relativement laborieuse. Cependant, l'apprentissage ne demeure pas à ce niveau élémentaire et à mesure que le répertoire de base s'élargit l'apprentissage devient de plus en plus aisé et rapide.

Ainsi, par exemple, si au cours d'apprentissages particuliers l'enfant a appris, d'une part, à tourner un objet et, d'autre part, à soulever un objet, quand on le lui demande, en présence d'une directive verbale comme *pour ouvrir cette boîte, tourne et soulève le couvercle* émise dans les circonstances appropriées, il est vraisemblable qu'il apprendra, dès le premier essai à répondre adéquatement à cette nouvelle directive plus complexe sans qu'il soit nécessaire de le renforcer. C'est ainsi que l'individu apprend à répondre à des directives verbales parfois très longues et complexes, comme le sont, par exemple, les modes d'emploi et d'utilisation d'objets ou d'appareils particulièrement compliqués.

À mesure, aussi, que l'enfant apprend d'autres répertoires comportementaux de base comme l'imitation, l'apprentissage du répertoire verbo-moteur devient beaucoup plus facile et il progresse plus rapidement. Ainsi quand l'enfant a appris à imiter, si, par exemple, sa mère émet la directive de pousser en faisant le mouvement de pousser un objet et en le stimulant à agir de la même façon, l'enfant apprendra rapidement à répondre à cette directive verbale. Ce mode d'apprentissage présume cependant que l'enfant ait déjà appris un répertoire élémentaire d'imitation.

Lorsque l'enfant a acquis un répertoire verbo-moteur partiel, l'apprentissage peut progresser encore plus rapidement en vertu du principe du conditionnement instrumental d'ordre supérieur. Ce principe original énoncé par Staats stipule que si un stimulus neutre se présente de façon répétée en contiguïté avec un stimulus directif qui déclenche déjà une réponse instrumentale particulière, il devient un stimulus directif pour la réponse concernée, sans utilisation de stimulus renforçant. Un jeune enfant, par exemple, peut avoir appris à répondre à la consigne de parler tout bas par le comportement approprié tandis qu'il ne peut répondre de façon adéquate à celle de chuchoter. Si les deux stimuli sont présentés en contiguïté dans une directive verbale du type *chuchote, parle tout bas*, après un certain nombre d'essais le stimulus *chuchoter* contrôlera, seul, la réponse appropriée à ce verbe.

Herry (1980) a expérimenté le principe du conditionnement instrumental d'ordre supérieur avec de jeunes débiles mentaux dans une expérience de discrimination droite-gauche. Au prétest, les sujets répondaient aux directives : *montre-moi ta main droite, montre-moi ta main gauche*, en montrant indifféremment l'une ou l'autre main. Cependant, ils répondaient adéquatement aux directives : *montre-moi ta main pour manger, montre l'autre main*, compte tenu de leur dominance manuelle. L'apprentissage a consisté à païrer les stimuli *droite* et *gauche* respectivement avec les stimuli *pour manger*

et *l'autre main* compte tenu de la dominance manuelle des sujets dans des directives du type *montre-moi ta main droite pour manger et montre ta main gauche, l'autre main*. Les résultats du posttest indiquent que les sujets répondaient par la suite adéquatement aux directives de montrer leur main droite ou leur main gauche. Les stimuli *droite* et *gauche* avaient acquis leur fonction directive par conditionnement instrumental d'ordre supérieur.

Staats (1975) propose, enfin, que des unités verbales motrices de niveau supérieur et plus abstraites peuvent se composer d'unités élémentaires précédemment apprises. Par exemple, si, dans des circonstances appropriées, on demande à un enfant de bien peser le pour et le contre avant de prendre sa décision, il peut ne pas comprendre la directive. On peut lui expliquer alors que bien peser le pour et le contre c'est demander l'avis de plusieurs personnes, bien penser aux conséquences de sa décision, de rassembler tous les renseignements sur le sujet, etc... Si l'enfant a déjà appris à répondre adéquatement à ces divers directives plus élémentaires il sera désormais en mesure de répondre à la directive plus abstraite de bien peser le pour et le contre. Cela est un autre exemple, plus abstrait, d'apprentissage par conditionnement instrumental d'ordre supérieur. Staats précise que le conditionnement instrumental d'ordre supérieur n'exige pas que la réponse instrumentale se manifeste nécessairement dans le processus d'apprentissage et qu'il est le mode d'apprentissage des synonymes lorsque le synonyme des mots implique des réponses instrumentales verbales ou non verbales.

Au terme de la description sommaire du répertoire verbo-moteur il convient de souligner que ce répertoire est important parce qu'il se trouve impliqué dans tout type d'activité et d'apprentissage humains, dans la vie quotidienne, en sciences, en arts et ainsi de suite (Staats 1975).

Le répertoire verbo-émotif

Le répertoire verbo-émotif est le répertoire où les stimuli sont des stimuli verbaux et les réponses, des réponses émotives (Staats 1975).

De nombreuses études expérimentales en laboratoire depuis les travaux de Pavlov, ont amplement démontré qu'une réponse émotive déclenchée par un stimulus se conditionne à un autre stimulus lorsque les deux stimuli se présentent en contiguïté de façon répétée. C'est le principe de base du conditionnement classique.

Par ailleurs un certain nombre d'études expérimentales ont démontré que des réponses émotives peuvent se conditionner aux mots, qui sont des stimuli auditifs. Staats pense qu'il s'agit dans ce cas d'un processus qui se produit d'innombrables fois et qui conduit à la formation d'un vaste répertoire de mots qui déclenchent des réponses émotives. Ces mots acquièrent une valeur émotive soit positive soit négative compte tenu de la nature émotive, positive et négative, du stimulus avec lequel ils sont jumelés.

L'expérience individuelle qui conduit à l'acquisition d'un vaste répertoire

verbo-émotif commence très tôt. Ainsi, par exemple, quand les parents disent au très jeune enfant *hum, c'est bon!* en le faisant manger, ils le conditionnent. En jumelant le mot *bon*, stimulus neutre à l'origine, à de la nourriture, stimulus inconditionné qui déclenche une réponse émotive positive, le mot *bon* acquiert une valeur émotive positive. Par ailleurs, le mot *non* qui est souvent jumelé à des stimuli inconditionnés aversifs, une tape sur la main, par exemple, acquiert ainsi sa valeur émotive négative. Si, comme autre exemple, les parents disent à l'enfant en présence d'un objet chaud *ne touche pas, c'est chaud* et que l'enfant touche malgré tout l'objet et se brûle, les mots *ne touche pas* et *chaud* acquièrent une valeur émotive négative, du fait de leur jumelage avec un stimulus aversif inconditionné, la brûlure.

L'une des fonctions très importantes du langage réside dans les qualités émotives des mots, comme en témoignent les émotions déclenchées, par exemple, par les mots à la lecture d'un passage de littérature ou d'un poème. Cependant un autre aspect très important du langage réside dans le fait que les mots peuvent transférer leur valeur émotive soit à d'autres mots soit à des stimuli non verbaux (Staats, 1975). Ce transfert de fonction émotive (ou affective) s'effectue en vertu du principe du conditionnement classique d'ordre supérieur. Selon ce principe, si un stimulus neutre, un mot ou un stimulus non verbal, se présente en contiguïté avec un stimulus, en l'occurrence un mot, qui a acquis une fonction émotive par conditionnement classique primaire, il acquiert une fonction émotive similaire (Early, 1968 ; Hekmat, 1972). L'omniprésence dans le langage courant de mots qui déclenchent des émotions suggère l'importance de l'apprentissage émotif par le biais du langage. Si, par exemple, dans une conversation traitant de contact sexuel, en présence d'un enfant, les mots qui décrivent un tel comportement sont présentés en contiguïté avec des termes comme sale, péché, démon, immoral, maladie, bestial, etc... qui ont déjà acquis une valeur émotive négative, ces mots eux-mêmes tendront à déclencher ultérieurement des émotions négatives chez l'enfant. Il faut aussi souligner que lorsque des stimuli verbaux déclenchent des réponses émotives les personnes, les objets et les événements qu'ils représentent déclenchent des émotions de même nature. Ceci signifie que, dans l'exemple précédent, le contact sexuel en soi, comme comportement, tendra à déclencher des réponses émotives négatives lorsqu'il se produira. Dans beaucoup de domaines, compte tenu des innombrables occasions qui se présentent dans la vie de l'individu, d'intenses réponses émotives peuvent trouver leur origine et leur explication à un niveau de conditionnement purement verbal (Staats, 1975).

Staats ajoute qu'il est possible d'apprendre à réagir émotionnellement à des stimuli aussi abstraits que Dieu, liberté, justice, etc... Il n'est pas nécessaire, en effet, que le mot représente un objet concret pour qu'il en vienne à déclencher une forte émotion. Il suffit qu'il soit présenté en contiguïté avec d'autres mots qui ont déjà acquis une valeur émotive.

C'est un fait, poursuit Staats, que les mots déterminent de façon importante quels objets, événements, personnes, activités, idéologies, valeurs, etc... déclen-

cheront des réponses émotives positives ou négatives, chez un individu ou dans un groupe d'individus. Lorsqu'on utilise la valeur émotive des mots en politique, c'est de la propagande; dans la promotion d'un produit, c'est de la publicité; dans un traitement psychologique, c'est de la psychothérapie... La valeur émotive des mots est largement impliquée dans l'enseignement. En bref, dans tous ces cas, et dans bien d'autres encore, l'utilisation de mots présents dans le répertoire verbo-émotif des individus constitue un important moyen de changer leurs attitudes à l'égard de divers aspects de leur vie.

Les quelques exemples qui ont été proposés sont des exemples où la réponse émotive positive ou négative, est partagée en général par tous les individus d'un groupe ou d'une culture. C'est ainsi que dans notre culture les mots *vacances*, *joie*, *plaisir* etc... déclenchent des émotions positives chez la plupart des gens; d'autres déclenchent des émotions négatives également partagées. Il est à noter cependant qu'il existe aussi et simultanément de très grandes différences d'un individu à l'autre dans le domaine des mots qui déclenchent des réponses émotionnelles, différences qui résultent des expériences individuelles, personnelles et particulières vécues par chacun (Staats, 1975).

Les fonctions des stimuli verbaux émotionnels

La section précédente a décrit la façon dont les mots acquièrent leur fonction émotive. Elle a aussi indiqué qu'en acquérant leur fonction émotive, les mots acquièrent simultanément la capacité de transférer cette fonction à d'autres mots, neutres à l'origine, avec lesquels ils sont jumelés dans un procédé de conditionnement classique d'ordre supérieur. Cependant, lorsque des mots acquièrent leur fonction émotive ils acquièrent, en outre deux autres fonctions: la fonction renforçante et la fonction directive.

La fonction renforçante des stimuli verbaux émotifs. Les stimuli inconditionnés qui déclenchent des réponses émotives peuvent s'utiliser comme stimulus renforçant en conditionnement instrumental. La nourriture, par exemple, qui est un stimulus émotif inconditionné en conditionnement classique, fonctionne aussi comme stimulus renforçant en conditionnement instrumental. Les fonctions émotive et renforçante sont biologiquement reliées (Staats, 1975). Ainsi, lorsqu'un stimulus, soit-il verbal ou non verbal, se présente avec un stimulus émotif qui est aussi un stimulus renforçant, il devient à son tour un stimulus émotif et renforçant conditionné. Zimmerman (1957) a démontré qu'en jumelant un son neutre à la nourriture dans un procédé de conditionnement classique primaire, le son fonctionne comme stimulus renforçant dans une situation de conditionnement instrumental. Staats et Finley (1967) ont trouvé que si des mots comme *vacances*, *nourriture*, *célèbre*, *dollar*, qui ont acquis déjà la fonction émotive positive, se présentent à la suite d'une réponse instrumentale, la fréquence de cette réponse augmente. Si, au contraire, des mots de valeur émotive négative comme *laid*, *sale*, *perdu*, suivent la réponse instrumentale, sa fréquence diminue. Dans une autre expérience, Pihl et Greenspoon (1969) ont

jumelé une syllabe sans signification avec des pièces de monnaie. Les sujets étaient répartis en 5 groupes et pour chacun des groupes la syllabe était pairée avec des pièces de différentes valeurs monétaires. Ultérieurement, la syllabe était présentée à la suite d'une réponse instrumentale. Les résultats indiquent que la syllabe était devenue un stimulus émotif et renforçant à des degrés variés compte tenu de la valeur monétaire des pièces utilisées dans chaque groupe. En bref, ces trois expériences démontrent que si un stimulus neutre se présente en contiguïté avec un stimulus émotif non verbal ou verbal, dans une situation de conditionnement classique primaire (Zimmerman, 1957) ou d'ordre supérieur (Staats et Finley, 1967 ; Pihl et Greenspoon, 1969), il devient un stimulus à la fois émotif et renforçant. Les fonctions émotive et renforçante ainsi que la valeur, sont indépendantes.

La fonction renforçante des mots est l'une des fonctions principales du langage bien que, dans la vie quotidienne nous ne soyons pas souvent conscients de son effet sur le comportement. Les mots sont fréquemment utilisés pour renforcer ou pour affaiblir les comportements d'autrui. Les comportements scolaires et sociaux de l'enfant, par exemple, sont couramment renforcés par des stimuli verbaux du type : *bravo, tu travailles bien, tu es sage, tu es gentil...* ou punis par des mots : *tu n'écoutes pas bien, tu n'es pas très gentil...* Ces mots ne s'avèrent efficaces que dans la mesure où ils ont acquis au préalable une fonction renforçante, positive ou négative.

La fonction directive des stimuli verbaux émotifs. La théorie de l'apprentissage des trois fonctions du stimulus de Staats (1975) stipule que lorsqu'un stimulus a acquis la fonction émotive et possède ainsi une valeur renforçante, il tend à déclencher une classe de réponses instrumentales d'approche si la réponse émotive est positive, et d'échappement ou d'évitement, si la réponse émotive est négative. Par exemple, dans une expérience de Solarz (1960) les sujets devaient tirer à eux ou repousser des mots qui leur étaient présentés sur un appareil. Ils tiraient à eux plus rapidement les mots à connotation positive que les mots à connotation négative ; ils repoussaient plus rapidement aussi les mots à connotation négative que les mots à connotation positive. Staats suggère que les mots qui ont une valeur émotive influencent de façon importante les comportements de la vie quotidienne. Il cite l'exemple de la publicité d'un film qui emploie des mots à connotation sexuelle. Pour certains ces mots déclencheront des réponses émotives positives, pour d'autres des réponses négatives. Les réponses émotives des uns et des autres détermineront leur décision d'assister au film ou de l'éviter. En général, la valeur émotive des mots influence les comportements dans tous les domaines de l'activité humaine en agissant comme stimulus directif (Staats, 1975).

Le répertoire verbo-sensoriel

Le répertoire verbo-sensoriel est le répertoire où les stimuli sont des stimuli verbaux et les réponses des images. Dans la terminologie de Staats ce répertoire porte le nom de répertoire mot-image. Cependant, puisque, dans la théorie, l'image est une réponse sensorielle conditionnée, le répertoire est appelé ici verbo-sensoriel, pour

harmoniser son nom avec l'appellation des deux répertoires précédents: verbo-moteur et verbo-émotif.

À propos de l'image, Staats suggère que le monde des objets, des personnes et des événements qui s'y produisent est constitué d'énergies physiques très diverses: ondes lumineuses, ondes sonores, énergies mécaniques, chimiques, électriques, force de gravitation, etc... L'être humain est sensible à beaucoup de ces énergies; à d'autres, il ne l'est pas. Sensible signifie qu'il peut y répondre par le biais de ses organes des sens. Ces énergies sont alors appelées stimuli et c'est sur la base de sa capacité à répondre à ces aspects de son environnement que l'individu parvient à se comporter adéquatement de multiples façons face aux événements qui s'y produisent. Ainsi lorsque les stimuli se situent dans le champ d'un organe sensoriel donné, ils déclenchent des réponses sensorielles inconditionnées. Par exemple, lorsqu'un objet se situe dans son champ sensoriel visuel, la personne voit cet objet; quand un bruit se produit dans le champ sensoriel auditif, la personne l'entend, il en va ainsi des divers organes des sens. Voir, entendre, sentir ses mouvements, etc... sont des réponses sensorielles inconditionnées à des stimuli visuels, auditifs, kinestésiques, etc...

Les mots, qui sont des stimuli sonores, n'ont à l'origine que le pouvoir de déclencher des réponses sensorielles auditives inconditionnées. Cependant, si un mot se présente en contiguïté avec un stimulus non verbal, objet, personne ou événement qui déclenche une réponse inconditionnée d'une autre modalité sensorielle, visuelle par exemple, ultérieurement il déclenche, seul, une réponse sensorielle conditionnée similaire, c'est-à-dire visuelle. Par exemple, le mot ambulance qui a maintes fois été pairé avec des ambulances, stimuli visuels réels, déclenche seul, chez la plupart des gens une image d'ambulance, en l'absence même de l'objet réel.

Comme les réponses émotives, les réponses sensorielles conditionnées aux mots s'apprennent en vertu des principes du conditionnement classique. Les images ne sont pas seulement visuelles; elles sont de toutes sortes, correspondant aux diverses modalités sensorielles: auditives, gustatives, olfactives, tactiles, kinestésiques, etc... Par ailleurs, un même mot peut déclencher des images de différentes modalités sensorielles. C'est ainsi que le mot ambulance maintes fois jumelé à l'objet lui-même, stimulus visuel, ainsi qu'au son de la sirène, stimulus auditif, tendra à déclencher une image sensorielle plus complexe, à la fois visuelle et auditive.

Staats (1975) propose que l'individu apprend un vaste répertoire de mots qui déclenchent des images. Des aspects particuliers, des attributs généraux, des qualités des stimuli, comme la forme, la couleur, par exemple, se conditionnent aussi à des mots avec lesquels ils ont été pairés, sous forme d'images et fonctionnent alors comme concepts. Les mots blanc, petit, rugueux, etc... pairés avec des stimuli qui possèdent ces caractéristiques déclenchent ultérieurement des images de diverses modalités sensorielles.

Des combinaisons complexes de mots qui déclenchent des images tendent à déclencher des combinaisons complexes d'images. En outre, quand le répertoire verbal-sensoriel est suffisamment développé, l'individu est en mesure d'expérimenter et de se former des images très complexes d'objets, de personnes et d'événements avec lesquels il n'a cependant jamais été en contact direct, sur la base d'une description purement verbale.

Staats mentionne enfin que souvent les descriptions verbales impliquent des mots à connotation émotive, positive ou négative. La combinaison des mots dans un stimulus verbal complexe tend alors à déclencher en outre des réponses émotives de même nature. Le mot *ambulance*, par exemple, maintes fois jumelé à des mots comme *accident*, *maladie*, à connotation émotive négative, déclenchera non seulement des réponses sensorielles mais aussi des réponses émotives.

En résumé, des activités cognitives et émotives très importantes peuvent s'expliquer sur une base des réponses sensorielles conditionnées particulièrement celles déclenchées par des mots (Staats, 1975).

Le langage productif

La catégorie du langage productif implique les aspects du langage où, à l'inverse du langage réceptif, les stimuli sont des stimuli non verbaux et les réponses à ces stimuli des réponses verbales.

S'il est important que l'être humain apprenne à répondre adéquatement à des stimuli verbaux il est tout aussi important qu'il apprenne à faire des réponses verbales, et ce faisant, à produire des stimuli verbaux destinés à autrui. En réalité, l'apprentissage du répertoire oral est une affaire de longue haleine. Les habiletés motrices impliquées dans la production orale, et qui impliquent les organes et les muscles de la phonation, sont complexes et l'entraînement qui y conduit n'est pas aussi direct et précis que dans le cas des autres habiletés motrices. Il n'est donc pas surprenant qu'il faille un an ou plus avant que l'enfant n'émette sa première expression orale digne de ce nom.

L'enfant devra ensuite apprendre à imiter tous les sons produits dans son entourage linguistique parce que l'imitation verbale est fondamentale à l'acquisition accélérée de nouveaux mots. Pour apprendre un mot nouveau, il lui suffit alors d'imiter ce qu'autrui a dit, sans qu'il soit nécessaire de l'engager dans le long et laborieux processus de conditionnement instrumental d'une nouvelle habileté motrice. Il faut ajouter que l'apprentissage du répertoire d'imitation verbale, qui comprend tous les phénomènes de la langue, n'est pas une tâche anodine. Cependant, comme le sujet est ici de décrire le langage productif, c'est-à-dire l'habileté à répondre oralement par des mots à des objets, des événements, des activités, etc... spécifiques, il est supposé que les habiletés d'imitation verbale sont déjà acquises.

Staats (1975) inclut dans la catégorie du langage productif les répertoires suivants: le répertoire d'étiquetage, le répertoire d'étiquetage complexe, le répertoire d'étiquetage social et d'auto-étiquetage et le répertoire sensori-verbal.

Le répertoire d'étiquetage

L'acquisition du répertoire d'étiquetage permet à l'enfant de nommer les personnes, les objets et les événements qui se produisent dans son entourage.

Le principe d'apprentissage du répertoire d'étiquetage est celui de la discrimination instrumentale. Si, par exemple il arrive que l'enfant dise *papa* en présence de son père et que ce dernier lui réponde en disant *papa, oui papa* avec des manifestations d'affection, ceci constitue un essai de conditionnement de l'enfant à produire la réponse orale *papa* en présence de son père. Désormais le père, comme stimulus non verbal, tendra à déclencher la réponse orale *papa* chez l'enfant, en sa présence. Cependant, l'apprentissage des mots de cette manière est une affaire peu économique en terme de temps, parce qu'il faut attendre que l'enfant souvent par hasard, prononce le mot approprié en présence du stimulus concerné.

Lorsque l'enfant a appris à imiter ce que les parents disent, l'apprentissage du répertoire s'accélère considérablement. Les parents peuvent, par exemple, présenter à l'enfant un jouet, son chien en peluche, en lui disant *chien* et ne le lui donner qu'après qu'il aura produit une imitation, même grossière, du mot *chien*. L'obtention du jouet désiré renforcera la réponse d'imitation ainsi que l'étiquetage de l'objet ultérieurement en sa présence. Ces essais d'apprentissage se produisent par centaines au cours du développement du répertoire d'étiquetage de façon tout à fait informelle et, souvent, sans que les parents n'aient conscience du rôle qu'ils jouent alors dans l'apprentissage de l'enfant. Après un certain temps, il ne sera plus nécessaire d'inviter l'enfant à imiter, il le fera de lui-même. Il pourra même ne pas prononcer le mot à haute voix dans la situation d'apprentissage. Si le père lui dit par exemple *enlève tes gants* en désignant du doigt les gants, il apprendra une nouvelle réponse d'étiquetage. Ordinairement il apprendra aussi à demander, en présence d'un objet inconnu: *qu'est-ce que c'est?* Par la réponse qui sera faite, il apprendra encore un nouveau mot. Plus tard, il apprendra encore nombre de réponses d'étiquetage par le biais de la lecture où le stimulus visuel s'accompagne de sa description. En définitive, à travers ces diverses expériences, l'individu acquiert un répertoire d'étiquetage qui se chiffre par des centaines de mots.

Le répertoire d'étiquetage complexe

Habituellement, les premiers mots appris sont des noms d'objets de personnes et d'événements simples, comme l'indique une étude de Nelson (1973). Staats considère que ceci est dû au fait que les stimuli auxquels les mots répondent alors sont faciles à isoler et sont aisément distinguables, d'une part, et que, d'autre part, des stimuli comme les parents, la nourriture, les jouets, les ustensiles occupent une place importante dans la vie de l'enfant (Staats, 1975).

Cependant, à mesure que le répertoire d'étiquetage se développe, il se complexifie en introduisant des éléments dont l'apprentissage s'avère plus difficile. En effet, l'enfant doit apprendre à étiqueter des classes d'objets qui, tout en partageant une caractéristique commune donnée, diffèrent cependant les uns des autres sous les autres aspects particuliers à chacun. Les adjectifs présentent une augmentation de difficulté similaire. Une couleur par exemple n'est qu'une partie du stimulus visuel présenté. Cependant la couleur dont l'étiquetage, sous forme d'adjectif, doit s'apprendre, constitue aussi une partie d'autres objets par ailleurs complètement différents les uns des autres. Les adverbes impliquent le même degré de difficulté. Les conditions d'apprentissage de ces éléments du langage, appelés concepts, consistent à multiplier le nombre de stimuli qui diffèrent les uns des autres mais qui partagent la même caractéristique commune concernée par l'apprentissage et à ne renforcer la réponse verbale de l'enfant que lorsqu'elle constitue la réponse adéquate à la caractéristique partagée par tous les stimuli.

Même à un niveau élémentaire, le répertoire d'étiquetage à un mot simple peut s'avérer déjà efficace. Ainsi, en disant simplement *dehors* l'enfant fournit un stimulus auditif susceptible d'orienter adéquatement le comportement de l'adulte en conformité avec le désir de l'enfant de sortir. De plus, lorsqu'il possède un répertoire d'étiquetage simple, l'enfant commencera à produire des combinaisons de mots plus significatives. Ce phénomène apparaîtra en partie sans entraînement spécifique, simplement parce que l'enfant aura appris à étiqueter séparément des objets, des personnes et des événements mais que dans une situation donnée ces stimuli se présenteront en combinaison. Par exemple, si l'enfant a appris à dire séparément *maman*, *parti*, *auto*, en présence de la personne, de l'événement et de l'objet approprié et qu'il voit partir sa mère en automobile, il sera en mesure de former spontanément une phrase rudimentaire du type : *partie auto maman*. À mesure que l'enfant apprendra de nouveaux concepts, il pourra les intégrer spontanément à des structures grammaticales, encore rudimentaires mais de plus en plus complexes et significatives pour autrui, impliquant des noms, des verbes, des adjectifs, des adverbes, etc... sous l'effet de situations stimulantes circonstanciées.

Staats (1975) souligne que, très souvent, le répertoire d'étiquetage est considéré comme l'indice de la maturité cognitive de l'enfant. Par exemple, si, dans une situation de relation entre deux objets, l'enfant est capable d'étiqueter l'un comme plus long ou plus gros que l'autre ou égal à l'autre, il sera considéré posséder un développement mental plus grand que s'il en est incapable. Staats affirme que de tels indices de maturité intellectuelle sont en réalité appris de façon non équivoque, comme il l'a démontré expérimentalement (Staats, Brewer et Gross, 1970).

Le répertoire d'étiquetage social et d'auto-étiquetage

L'individu, dit Staats (1975), apprend aussi à étiqueter les actions d'autrui comme marcher, courir et parler parce que ces actions sont un type particulier de stimulus.

En plus d'apprendre à étiqueter les actions des autres, il apprend à étiqueter ses propres actions. Il existe, au niveau des articulations et des tendons des muscles, des structures sensorielles importantes qui réagissent aux mouvements. Elles sont importantes car ce sont elles qui permettent de « sentir » les mouvements exécutés dans des milliers d'activités motrices. Par exemple, lorsque l'enfant court, il se sent courir grâce à ces structures sensorielles kinesthésiques. Si au moment où cela se produit, quelqu'un dit à l'enfant que ce qu'il fait c'est courir, l'invite à prononcer le mot *courir* et que l'enfant s'exécute, il apprendra une nouvelle étiquette verbale. Ultérieurement, en présence de cette sensation particulière produite par l'action de courir, il sera capable de l'identifier par le verbe approprié : courir. Des centaines de verbes d'action s'apprennent ainsi. Cet aspect particulier du répertoire d'étiquetage social et d'auto-étiquetage est la contrepartie du répertoire verbal-moteur précédemment décrit. Ici, l'enfant n'apprend plus à répondre à des mots par les activités motrices qu'ils représentent, mais à répondre à des activités motrices par les mots qui les représentent dans le langage.

L'enfant apprend également à répondre verbalement à des combinaisons de stimuli plus subtiles et à étiqueter ainsi une personne comme agressive, sophistiquée, suspicieuse, etc... à partir de ses manifestations comportementales particulières. Il fera de même pour ses propres comportements qui agissent alors comme stimuli. Maintes fois ses comportements seront étiquetés par ses parents comme agaçants, exigeants, courageux, affectueux, etc... Sous ces conditions, il apprend par imitation verbale à étiqueter ses propres comportements.

Enfin l'enfant apprend à étiqueter les émotions qu'il éprouve dans des situations circonscrites par les mots qui les représentent dans le langage. Si, au moment où l'enfant éprouve une émotion qui se manifeste en général à autrui sous forme de réactions motrices et de mimiques particulières, les parents l'identifient par le mot approprié puis invitent l'enfant à imiter ce mot, il apprendra une nouvelle étiquette verbale à son émotion vécue. Ultérieurement, en présence de stimulations émotives déclenchées par la tristesse, la colère, la joie, la satisfaction, etc... il sera en mesure de signifier oralement à son entourage ce qu'il ressent dans les circonstances appropriées. Il fera de même pour ses stimuli internes comme la faim, la soif et la douleur. Cette partie de ce répertoire constitue une contrepartie au répertoire verbo-émotif précédemment décrit où l'enfant devait apprendre à répondre à des mots par des émotions.

Sous les divers aspects où le répertoire social et d'auto-étiquetage a été sommairement décrit, les conditions d'apprentissage sont les mêmes. Il suffit que, lorsque le stimulus concerné se présente, qu'il soit sensoriel ou émotif une personne l'identifie par le mot qui le représente dans le langage, qu'elle invite l'enfant à reproduire ce mot et, enfin, qu'elle renforce l'imitation vocale lorsqu'elle se produit de manière satisfaisante, même si, dans les premiers temps, elle n'est qu'approximative. Ultérieurement, en présence de ces stimuli, l'enfant sera capable de les identifier

oralement par les mots appropriés et de signifier ainsi à son entourage ce qu'il sent et ressent.

Le répertoire sensori-verbal

Dans ce répertoire qui porte le nom de répertoire image-mot dans la terminologie de Staats, les stimuli sont des images et les réponses des réponses verbales.

La description des répertoires d'étiquetage et verbal-sensoriel a souligné que l'enfant apprend à étiqueter des réponses sensorielles inconditionnées. Or les images sont des réponses sensorielles conditionnées qui sont similaires à des réponses sensorielles inconditionnées. Ainsi donc, en apprenant à étiqueter des réponses inconditionnées, l'enfant apprend simultanément à étiqueter ses réponses sensorielles conditionnées, en raison de la similitude des deux réponses sensorielles, lorsqu'elles sont évoquées. Ce répertoire est particulièrement important parce qu'il permet de décrire un objet, une personne, un événement en l'absence même de cet objet, de cette personne ou de cet événement qui agit alors comme stimuli interne.

Le langage réceptif-productif

La catégorie du langage réceptif-productif est celle où les stimuli sont des stimuli verbaux et les réponses, des réponses également verbales. Staats (1975) y inclut deux répertoires: le répertoire d'imitation verbale et le répertoire de séquences verbales grammaticales.

Le répertoire d'imitation verbale

Staats considère que les habiletés d'imitation verbale sont complexes et d'un apprentissage difficile pour l'enfant, mais qu'une fois apprises, elles constituent un répertoire essentiel au développement du langage productif.

Le principe de l'apprentissage du répertoire d'imitation verbale est celui du conditionnement instrumental dont on peut rappeler l'énoncé: si, en présence d'un stimuli, une réponse instrumentale se produit et que cette réponse est renforcée, ultérieurement, la réponse tendra à se reproduire de nouveau en présence de ce stimulus sans qu'il soit nécessaire de la renforcer. Cependant, le stimulus peut être soit un stimulus non verbal, soit un stimulus verbal; de même, la réponse peut être instrumentale soit verbale, soit non verbale. Dans le contexte du répertoire d'imitation verbale, les stimuli sont des stimuli verbaux émis par autrui et les réponses, des réponses instrumentales d'imitation verbale de ces stimuli. Dans ce contexte, le principe du conditionnement instrumental peut se reformuler ainsi: si, en présence d'un stimulus verbal (un mot émis par autrui), l'enfant produit une imitation vocale de ce mot et que cette réponse est renforcée, ultérieurement l'imitation vocale tendra à se reproduire en présence du mot émis par autrui. Après un certain nombre d'essais la réponse d'imitation verbale se produira sans qu'il soit nécessaire de la renforcer. Ainsi, l'enfant tendra à répéter spontanément le mot modèle.

Un autre principe d'apprentissage intervient dans l'apprentissage du répertoire d'imitation verbale. C'est le principe de généralisation du stimulus ou de la situation stimulante. Dans le présent contexte, il peut se formuler ainsi: si une situation stimulante verbale tend à déclencher une réponse d'imitation vocale, toute situation stimulante verbale similaire tendra à déclencher une réponse d'imitation vocale similaire; la similitude des réponses dépendra alors de la similitude des situations stimulantes. Ceci signifie, plus concrètement, que si, dans le processus d'apprentissage, les parents, par exemple, introduisent un mot nouveau, la situation stimulante diffèrera de la précédente par son contenu mais demeurera cependant similaire dans sa forme et sous d'autres aspects. L'enfant tendra à répondre à la nouvelle situation par une réponse similaire, c'est-à-dire par une imitation vocale du mot nouveau. C'est ainsi, aussi, qu'à mesure que de nouveaux mots seront introduits dans le processus d'apprentissage, le répertoire d'imitation verbale de l'enfant se développera; au point qu'il n'est pas rare de rencontrer des enfants en très bas âge parfois, qui ont tendance à imiter tout ce que disent les adultes. Ce sont des enfants qui ont développé un répertoire d'imitation verbale très important et qui sous l'effet de ce répertoire comportemental de base, développent un répertoire de langage productif extrêmement riche.

Par ailleurs, dans le processus d'apprentissage de nouvelles vocalisations, il arrive fréquemment qu'en présence d'un nouveau stimulus non verbal, objet, ou événement, dont le nom est inconnu de l'enfant, les parents feignent dans un premier temps de l'ignorer eux-mêmes en questionnant: *mais qu'est-ce que c'est cela?* Si l'enfant a développé un bon répertoire d'imitation verbale, il tendra alors à répéter la question formulée par les parents: *qu'est-ce que c'est?* puis à reproduire par imitation la réponse verbale apportée alors par les parents à la question qu'il vient lui-même de poser, enrichissant ainsi d'un mot nouveau son répertoire de langage productif. De nouveau, le répertoire d'imitation verbale se développera en vertu du principe de généralisation du stimulus précédemment formulé. C'est dire qu'après un certain nombre de situations d'apprentissage de ce type, en présence de tout nouveau stimulus, objet, personne ou événement, qui aura comme caractéristique qu'il en ignore le nom, l'enfant tendra à interroger: *Qu'est-ce que c'est?* Chaque réponse verbale apportée à sa question et qu'il imitera alors développera encore davantage son répertoire d'imitation verbale, entraînant le développement de son langage productif au cours d'un échange verbal qui implique à la fois le langage réceptif et le langage productif.

Staats (1975) attribue l'accélération et la facilité accrue de l'apprentissage du langage productif au développement du répertoire d'imitation verbale qui lui sert de répertoire comportemental de base selon un principe d'apprentissage cumulatif et hiérarchique. Ainsi, le répertoire d'imitation verbale joue un rôle central dans le développement du langage de l'enfant.

Le répertoire des séquences verbales grammaticales

Staats (1975) suggère qu'au début, l'apprentissage d'imitation verbale n'implique que des mots simples. À mesure, cependant, que le répertoire élémentaire se développe, des mots ou des groupes de mots de plus en plus complexes sont introduits dans les situations d'apprentissage. Cette complexification devient possible parce que le développement du répertoire d'imitation facilite l'apprentissage du langage productif dont il est un répertoire comportemental de base. De plus, le langage productif se développe aussi selon un principe d'apprentissage cumulatif et hiérarchique. À mesure que des structures verbales élémentaires s'intègrent au répertoire et s'y accumulent, elles peuvent entrer dans la constitution de structures plus complexes impliquant des mots nouveaux. Ainsi, progressivement, des phrases de style télégraphique évoluent vers des formes de langage plus conformes aux usages de la langue. Par exemple, lorsque l'enfant a appris à dire *jolie* et *balle*, les parents peuvent lui demander de dire *la jolie balle*, puis, dans les circonstances appropriées, *donne la jolie balle*, et encore *donne-moi la jolie balle* et ainsi de suite selon un apprentissage progressif et une complexification accrue qui s'appuient sur des structures verbales plus élémentaires déjà apprises. Brown et Bellugi (1964 : Voir Staats, 1975) ont observé que lorsque l'enfant parle, ses parents l'écoutent puis le reprennent en corrigeant les erreurs de langage contenues dans la phrase de l'enfant. Ce procédé d'expansion du langage occuperait 30 pour cent du temps que durent les interactions verbales enfant-parent. D'autres auteurs (voir Staats, 1975) reconnaissent aussi que de nouveaux aspects du langage de l'enfant se développent par adjonction par le biais de l'imitation de phrases plus complexes que les siennes. Caron (1981) a démontré que de jeunes enfants apprennent par imitation verbale à utiliser des propositions subordonnées relatives pour décrire un personnage sur une image.

Staats pense que le développement des séquences verbales se fait par des associations de mots qui se forment par apprentissage. Ainsi, que l'enfant puisse répéter des séquences de mots de plus en plus longues, et s'en souvenir, est dû, du moins en partie, au fait qu'à mesure que son expérience en langage s'accroît, il se forme des associations entre les mots, telles que le premier mot, fonctionnant comme stimulus, tend à déclencher, comme réponse le mot suivant de la séquence. Cette suggestion, cependant, ne signifie pas que les associations de mots sont les seuls déterminants de la formation des séquences verbales grammaticales, d'autres principes et mécanismes doivent encore faire l'objet d'études expérimentales dans ce domaine (Staats, 1975).

En guise de conclusion à la description sommaire du langage productif et du langage réceptif-productif, il apparaît très important de préciser que le répertoire d'imitation verbale, si important soit-il dans l'apprentissage du langage productif, n'est pas un répertoire fonctionnel en soi. En d'autres mots, si les séquences verbales ne se produisent uniquement qu'en réponse à des modèles émis par autrui, le langage

prend alors la forme d'écholalie qui, à toutes fins pratiques, n'est non seulement d'aucune utilité pour l'enfant mais constitue en outre un facteur reconnu d'inadaptation. Pour que le langage productif soit fonctionnel, les séquences verbales doivent être émises en réponse à d'autres situations stimulantes de l'environnement ou du milieu interne.

Conclusion

La conception du langage de Staats permet l'analyse des comportements langagiers en termes de répertoires de langage et de principes d'apprentissage particuliers à chacun d'eux. Cette conception met en évidence la complexité et la diversité des réponses et stimuli langagiers ainsi que celles des réponses et des stimuli non manifestés ou non verbaux liés au langage. Cette analyse rigoureuse et systématique en termes de répertoires distincts les uns des autres facilite la compréhension de cette théorie du langage. Cependant, il est important de noter que ces répertoires sont interreliés et qu'une activité langagière peut faire appel à plusieurs catégories de langage ainsi qu'à plusieurs répertoires à la fois.

Cette présentation de la théorie du langage de Staats devrait être complétée par des travaux visant à comparer de façon constructive cette conception à d'autres théories du langage et par des travaux visant à développer des applications pratiques de cette théorie. Par exemple, cette catégorisation du langage devrait permettre de regrouper un certain nombre de tests dont l'ensemble pourrait fournir une évaluation globale du langage d'un enfant, par exemple. Cette évaluation permettrait de déterminer les répertoires langagiers déficitaires et entraînerait une action éducative appropriée.

RÉFÉRENCES

- Caron, Christine, *Rôle de l'imitation dans l'apprentissage d'une forme syntaxique comportant des éléments non contigus selon la théorie du behaviorisme social*, Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, 1981.
- Early, Joan C., Attitude learning in children, *Journal of educational psychology*, 59, 1968, p. 176-180.
- Hekmat, Hamid, The role of imagination in semantic desensitization, *Behavior Therapy*, 3, 1972, p. 223-231.
- Herry, Marc, *Le principe du conditionnement instrumental d'ordre supérieur dans la théorie de l'apprentissage d'Arthur W. Staats*, Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, 1980.
- Nelson, Katherine, Structure and strategy in learning to talk, *Monographs of the society for research in child development*, 38, 1973.
- Pihl, Robert O. et Joel Greenspoon, The effect of amount of reinforcement on the formation of the reinforcing value of a verbal stimulus, *Canadian journal of psychology*, 23, 1969, p. 219-226.
- Solarz, Andrew K., Latency of instrumental responses as a function of compability with the meaning of eliciting verbal signs, *Journal of experimental psychology*, 59, 1960, p. 239-245.
- Staats, Arthur W., *Human learning*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1964.
- Staats, Arthur W., *Learning language and cognition*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Staats, Arthur W., *Child learning, intelligence and personality*, New York: Harper and Row, 1971.

- Staats, Arthur W., *Social behaviorism*, Homewood: The Dorsey Press, 1975.
- Staats, Arthur W., *The learning of intelligence and the principles of child development: Social behaviorism's theory*. Manuscrit non-publié, Université d'Hawaï, 1981.
- Staats, Arthur W. et Judson R. Finley, Evaluative meaning words as reinforcing stimuli. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 6, 1967, p. 193-197.
- Staats, Arthur W. et Carolyn K. Staats, *Complex human behavior*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963.
- Staats, Arthur W., Barbara A. Brewer et Michael Gross, Learning and cognitive development: representative samples, cumulative-hierarchical learning, and experimental-longitudinal methods, *Monographs of the society for research in child development*, 35, 1970.
- Zimmerman, Donald W., Durable secondary reinforcement: method and theory, *Psychological review*, 64, 1957, p. 373-383.