

UNIVERSITÉ DE POITIERS

Faculté de médecine et de pharmacie

Centre de formation en orthophonie

Année 2015-2016

MÉMOIRE

en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie

présenté par

Marie BEASSE

« MORPHOMANIP' »

**ÉLABORATION D'ACTIVITÉS DE RÉÉDUCATION PERMETTANT
LA CONSTRUCTION DU GENRE ET DU NOMBRE À TRAVERS LA
MANIPULATION CHEZ DES ENFANTS PRÉSENTANT UN RETARD
DE LANGAGE À PARTIR DE LA GRANDE SECTION DE
MATERNELLE**

Directrice de mémoire : Madame Julie MÉNARD, Orthophoniste

Autres membres du jury : Madame Marie-Hélène ROSSI-DAUDE, Orthophoniste

Madame Brigitte DE CORBIER, Orthophoniste

UNIVERSITÉ DE POITIERS

Faculté de médecine et de pharmacie

Centre de formation en orthophonie

Année 2015-2016

MÉMOIRE

en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie

présenté par

Marie BEASSE

« MORPHOMANIP' »

**ÉLABORATION D'ACTIVITÉS DE RÉÉDUCATION PERMETTANT
LA CONSTRUCTION DU GENRE ET DU NOMBRE À TRAVERS LA
MANIPULATION CHEZ DES ENFANTS PRÉSENTANT UN RETARD
DE LANGAGE À PARTIR DE LA GRANDE SECTION DE
MATERNELLE**

Directrice de mémoire : Madame Julie MÉNARD, Orthophoniste

Autres membres du jury : Madame Marie-Hélène ROSSI-DAUDE, Orthophoniste

Madame Brigitte DE CORBIER, Orthophoniste

REMERCIEMENTS

Après une année riche à tous points de vue, comment ne pas remercier les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire et qui ont fait que le désir de devenir orthophoniste soit une réalité...

Tout d'abord, un grand merci à **Julie Ménard**, pour avoir eu l'envie de diriger ce projet et d'être ma directrice de mémoire. J'ai fait la connaissance d'une personne formidable qui a su me guider et me conseiller tout au long de l'année. Merci pour avoir donné de ton temps et pour avoir cru en mes idées. Une très belle rencontre.

Je tiens également à remercier **Aurélié Willem**, ma maître de stage principal, pour avoir été à l'origine du projet et pour avoir permis sa mise en pratique. Merci pour tes remarques et tes observations. Et merci pour cette belle année passée en tant que stagiaire, merci pour m'avoir transmis l'envie d'exercer ce métier avec passion...

Merci à **Mme Rossi-Daude** et à **Mme de Corbier**, pour avoir accepté de faire partie du jury. Merci pour votre disponibilité et pour vos enseignements, très enrichissants et source de réflexion, au cours de ces quatre années d'étude.

Merci à tous **mes maîtres de stage** et à tous **les professeurs**, pour avoir contribué à ma formation. Merci de m'avoir transmis vos connaissances et votre façon de vivre l'orthophonie. Hélène Collas, Cécile Morcel, Florence Berthelot, Carine Salingue, Marie Perrotin...

Merci également **aux filles des promotions précédentes**. Jeanne, Lucile, Estelle, Justine, Charlotte, Marion, Jeanne, Julo, Domitille, Chloé...Merci pour vos conseils et pour les bons moments passés ensemble...

Merci et encore merci à vous...**mes quatre acolytes** : Anaïs, Élodie, Marine et Mathilde, sans qui ces quatre années n'auraient pas eu la même saveur. Merci pour tout les filles, votre présence au quotidien, vos sourires, votre bonne humeur...Et pour tous ces moments partagés, les cours, les soirées, les vacances, les fous rires...Rappelez-vous que même si l'aventure poitevine touche à sa fin, vous serez toujours « sur ma route »...

Un grand merci à **ma famille adorée**, sans qui tout cela n'aurait pas été possible. Papa, Maman, Sarah, Alexandra, Karine et Quentin...Je vous dois tout ! Merci d'avoir toujours cru en moi et de m'avoir permis d'accéder à ce si beau métier. Des lignes et des lignes ne suffiraient pas pour vous dire à quel point je vous aime. Merci à tous mes proches, grand-père, grand-mère, papi, mamie, parrain, marraine... pour votre présence et pour vos encouragements. Sans oublier ma famille sur pattes, Elya, Hyouki et Nina, avec qui je peux toujours m'évader... à Tania...

Et **Anas**, mon bonheur, ma belle rencontre poitevine. Merci pour m'avoir supportée au quotidien toute cette année sans jamais douter de mon projet. Merci d'être toi et de rester à mes côtés.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS

LISTE DES TABLEAUX..... 1

INTRODUCTION..... 2

PARTIE THÉORIQUE

<u>I - Le retard de langage</u>	4
1 - Généralités	4
1.1 - Introduction.....	4
1.2 - Définition.....	5
1.3 - Étiologies.....	5
1.3.1 - Hypothèse génétique.....	6
1.3.2 - Hypothèse neurologique.....	6
1.3.3 - Hypothèse psychoaffective.....	7
1.3.4 - Hypothèse cognitive.....	7
2 - Diagnostic	8
2.1 - La spécificité du trouble de langage.....	8
2.1.1 - Prévalence du trouble spécifique.....	8
2.1.2 - Critères d'exclusion.....	9
2.2 - Diagnostic différentiel retard de langage/dysphasie.....	9
3 - La pathologie et ses manifestations	11
3.1 - Signes cliniques.....	11
3.2 - Expression vs compréhension.....	11
3.3 - Évolution.....	12
3.4 - Conséquences.....	12
<u>II - La morphosyntaxe et son développement</u>	13
1 - Définition	13
2 - Le développement morphosyntaxique	13
2.1 - Production.....	14

2.2 - Compréhension.....	16
2.3 - Troubles et théories explicatives.....	18
3 - Les variables morphosyntaxiques étudiées : le genre et le nombre.....	19
3.1 - Cadre théorique : morphosyntaxe flexionnelle et contextuelle.....	19
3.1.1 - Morphosyntaxe flexionnelle.....	19
3.1.2 - Morphosyntaxe contextuelle.....	19
3.2 - Description et repères développementaux.....	20
3.2.1 - Morphologie nominale.....	20
3.2.2 - Morphologie adjectivale.....	22
3.2.3 - Morphologie pronominale.....	22
3.2.4 - Morphologie verbale.....	23
3.3 - Caractéristiques des troubles.....	24
3.3.1 - Corrélation entre production et compréhension.....	24
3.3.2 - Omissions et substitutions des marques de genre et de nombre.....	25
3.3.3 - Conclusion.....	26
<u>III - Évaluation et rééducation des variables morphosyntaxiques.....</u>	27
1 - Évaluation.....	27
1.1 - L'évaluation de l'expression : de la production spontanée à la production dirigée	27
1.2 - L'évaluation de la compréhension.....	29
1.3 - Conclusion.....	31
2 - Rééducation de la morphosyntaxe.....	32
2.1 - Élaboration du plan thérapeutique.....	32
2.2 - Généralités sur la prise en charge du langage oral.....	33
2.2.1 - Les différentes approches.....	33
2.2.2 - Les différentes formes d'étayage.....	34
2.3 - Quelques méthodes et techniques de rééducation.....	36
2.3.1 - La visualisation de la structure syntaxique.....	36
2.3.2 - L'acting-out ou la manipulation.....	38
2.3.3 - Le recours aux stratégies métalinguistiques.....	39
3 - Supports élaborés pour la rééducation du genre et du nombre.....	40
3.1 - Inventaire du matériel existant.....	40

3.2 - Possibilités d'utilisation.....	41
3.2.1 - Sélectionner la bonne carte/image selon une consigne.....	41
3.2.2 - Exercer la conscience syntaxique.....	42
3.2.3 - Jeux structuraux.....	43
3.3 - Remarques.....	44
OBJECTIF ET MOYENS.....	45

PARTIE PRATIQUE

<u>I - Sujets, matériel et méthode</u>.....	46
1 - Population.....	46
1.1 - Critères d'inclusion et d'exclusion de la population.....	46
1.2 - Démarche de recrutement.....	46
1.3 - Présentation des patients.....	47
1.3.1 - K.....	47
1.3.2 - T.....	47
1.3.3 - M.....	48
1.3.4 - S.....	48
2 - Méthode.....	48
2.1 - Ligne de base.....	49
2.2 - Choix du matériel et cibles de l'intervention.....	50
2.3 - Élaboration des activités.....	51
3 - Présentation des activités.....	52
3.1 - Activité 1 : Manip'histori.....	52
3.2 - Activité 2 : Sac à manip'.....	53
3.3 - Activité 3 : Persomanip'.....	54
3.4 - Activité 4 : Manip'eux.....	54
3.5 - Activité 5 : Qui manip' quoi ?.....	55
3.6 - Activité 6 : Manip'images.....	56
3.7 - Activité 7 : Manip'objets.....	58
3.8 - Activité 8 : Plurimanip'.....	59

3.9 - Activité 9 : Vestimanip'.....	60
3.10 - Activité 10 : Manip'ville.....	61
II - Résultats	62
1 - Étude de cas n°1 : K	62
1.1 - Pré-test.....	62
1.2 - Rééducation.....	64
1.2.1 - Séance 1 : 04/01/2016.....	64
1.2.2 - Séance 2 : 25/01/2016.....	65
1.2.3 - Séance 3 : 01/02/2016.....	65
1.2.4 - Séance 4 : 22/02/2016.....	66
1.2.5 - Séance 5 : 29/02/2016.....	66
1.3 - Post-test.....	67
2 - Étude de cas n°2 : T	69
2.1 - Pré-test.....	69
2.2 - Rééducation.....	70
2.2.1 - Séance 1 : 05/01/2016.....	70
2.2.2 - Séance 2 : 12/01/2016.....	71
2.2.3 - Séance 3 : 19/01/2016.....	71
2.2.4 - Séance 4 : 26/01/2016.....	72
2.2.5 - Séance 5 : 02/02/2016.....	72
2.2.6 - Séance 6 : 23/02/2016.....	73
2.2.7 - Séance 7 : 01/03/2016.....	73
2.3 - Post-test.....	73
3 - Étude de cas n°3 : M	75
3.1 - Pré-test.....	75
3.2 - Rééducation.....	77
3.2.1 - Séance 1 : 05/01/2016.....	77
3.2.2 - Séance 2 : 12/01/2016.....	77
3.2.3 - Séance 3 : 18/01/2016.....	77
3.2.4 - Séance 4 : 26/01/2016.....	78
3.2.5 - Séance 5 : 02/02/2016.....	78

3.2.6 - Séance 6 : 23/02/2016.....	78
3.2.7 - Séance 7 : 01/03/2016.....	78
3.3 - Post-test.....	79
4 - Étude de cas n°4 : S.....	80
4.1 - Pré-test.....	80
4.2 - Rééducation.....	82
4.2.1 - Séance 1 : 05/01/2016.....	82
4.2.2 - Séance 2 : 19/01/2016.....	82
4.2.3 - Séance 3 : 26/01/2016.....	83
4.2.4 - Séance 4 : 23/02/2016.....	83
4.2.5 - Séance 5 : 01/03/2016.....	83
4.3 - Post-test.....	84
5 - Synthèse des résultats.....	86
<u>III - Discussion.....</u>	87
1 - Introduction.....	87
2 - Critiques méthodologiques et difficultés rencontrées.....	87
2.1 - Recrutement de la population.....	87
2.2 - Matériel de rééducation.....	88
2.2.1 - Conception de la « boîte à outils ».....	88
2.2.2 - Rapport des patients au matériel.....	88
2.3 - Activités conçues.....	89
2.3.1 - Élaboration des activités.....	89
2.3.2 - Intérêt des sujets.....	90
2.4 - Problèmes liés à l'évaluation.....	91
2.4.1 - Épreuves lacunaires.....	91
2.4.2 - Pistes pour la conception d'un nouveau test ?.....	92
2.4.3 - Résultats peu objectifs.....	93
2.5 - Limites de l'expérimentation.....	94
3 - Respect de l'objectif.....	94
CONCLUSION.....	96

BIBLIOGRAPHIE..... 97

LISTE DES ANNEXES.....100

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Résultats obtenus par K à l'épreuve de compréhension d'énoncés du pré-test.....	63
Tableau 2 : Résultats obtenus par K à l'épreuve de production d'énoncés du pré-test.....	63
Tableau 3 : Résultats obtenus par K à l'épreuve de compréhension d'énoncés du post-test en comparaison au pré-test.....	67
Tableau 4 : Résultats obtenus par K à l'épreuve de production d'énoncés du post-test en comparaison au pré-test.....	68
Tableau 5 : Résultats obtenus par T à l'épreuve de compréhension d'énoncés du pré-test.....	69
Tableau 6 : Résultats obtenus par T à l'épreuve de production d'énoncés du pré-test.....	69
Tableau 7 : Résultats obtenus par T à l'épreuve de compréhension d'énoncés du post-test en comparaison au pré-test.....	74
Tableau 8 : Résultats obtenus par T à l'épreuve de production d'énoncés du post-test en comparaison au pré-test.....	74
Tableau 9 : Résultats obtenus par M à l'épreuve de compréhension d'énoncés du pré-test.....	76
Tableau 10 : Résultats obtenus par M à l'épreuve de production d'énoncés du pré-test.....	76
Tableau 11 : Résultats obtenus par M à l'épreuve de compréhension d'énoncés du post-test en comparaison au pré-test.....	79
Tableau 12 : Résultats obtenus par M à l'épreuve de production d'énoncés du post-test en comparaison au pré-test.....	80
Tableau 13 : Résultats obtenus par S à l'épreuve de compréhension d'énoncés du pré-test....	81
Tableau 14 : Résultats obtenus par S à l'épreuve de production d'énoncés du pré-test.....	81
Tableau 15 : Résultats obtenus par S à l'épreuve de compréhension d'énoncés du post-test en comparaison au pré-test.....	84
Tableau 16 : Résultats obtenus par S à l'épreuve de production d'énoncés du post-test en comparaison au pré-test.....	85

INTRODUCTION

Un individu qui communique produit des énoncés avec un certain sens et réalise une action dans le monde dans lequel son énoncé est proféré. L'individu communiquant utilise un système codé (la langue) non seulement pour exprimer du sens mais également dans le but d'induire un effet sur l'interlocuteur au cours de l'échange. Toute relation de communication correspond donc à la mise en commun de pensées, d'attitudes, de normes, mais aussi d'actions. Le locuteur a la possibilité de s'exprimer à travers un certain nombre de systèmes de communication, dont le plus utilisé est le système langagier.

Le système langagier, propre à l'espèce humaine, est le plus élaboré de tous les systèmes de communication. Son acquisition est, pour la majorité des enfants, rapide et harmonieuse. Selon Clark (1998), les enfants bâtissent les fondations de leur langue maternelle au cours des quatre premières années. Ils y travaillent d'une manière souvent invisible (on ne voit fonctionner les processus de compréhension que lorsqu'ils échouent) et surtout très concentrée. Néanmoins, pour 7 à 8% des enfants, le langage va se développer plus lentement et plus laborieusement (Comblain, 2005).

Les troubles du développement du langage constituent un ensemble de dysfonctionnements que peuvent présenter les enfants dans l'appropriation de leurs capacités langagières orales. Ces troubles correspondent à des formes de retard, et parfois de déviances, dans l'acquisition du langage par les enfants. Dans ce contexte, nous avons choisi de nous intéresser particulièrement au retard de langage et à ses manifestations au niveau des variables morphosyntaxiques du genre et du nombre, ces marqueurs étant source de difficultés chez de nombreux patients.

Plusieurs supports commercialisés sont dédiés au travail de ces notions mais aucun ne sollicite la manipulation. Or, l'action est un mécanisme formateur pour la pensée, les opérations physiques étant ensuite intériorisées. L'expérimentation donne du sens et permet à l'enfant de faire du lien entre ses actions et ses représentations mentales. Ce procédé est déjà utilisé en rééducation, notamment avec les enfants présentant des difficultés au niveau de la cognition mathématique, mais la morphosyntaxe en bénéficie peu. Nous avons donc décidé d'élaborer des activités pour la rééducation du genre et du nombre en sollicitant l'expérimentation de l'enfant. La manipulation est-elle une piste intéressante pour contribuer à

la prise en charge de variables morphosyntaxiques spécifiques ?

Nous avons constitué « Morphomanip' » qui est un ensemble d'activités propres à la rééducation des marques du genre et du nombre à l'oral. Plusieurs patients présentant un retard de langage ont été recrutés pour participer à l'expérimentation de ces activités. Au préalable de la rééducation, un test langagier évalue les sujets. La même épreuve est passée en fin d'entraînement afin de comparer quantitativement et qualitativement les résultats et d'apprécier l'utilité et l'efficacité de la proposition.

Dans un premier temps, une présentation générale du retard de langage et de ses manifestations sera proposée. Ensuite, après un rappel théorique sur la morphosyntaxe et son développement, nous nous intéresserons précisément aux variables du genre et du nombre. Puis, nous détaillerons l'évaluation et les principes relatifs à la rééducation de ces notions, en proposant un inventaire des principaux supports existants.

Dans un second temps, nous exposerons la méthode employée, le matériel et les activités élaborées. Puis, nous procéderons à l'analyse des cas cliniques de quatre enfants ayant participé à l'expérimentation des activités conçues en présentant les résultats obtenus. Enfin, nous dégagerons les bénéfices et les limites de ce projet à travers l'avis des enfants et nos propres observations.

PARTIE THÉORIQUE

I - Le retard de langage

1 - Généralités

1.1 - Introduction

Le langage oral est essentiel à la communication. Il est également très prédictif des acquisitions en langage écrit. Un dépistage et une prise en charge précoces des troubles du développement du langage oral sont des conditions essentielles à un développement harmonieux de l'enfant et à une lutte efficace contre l'échec scolaire et ses conséquences sociales et psychoaffectives.

Les troubles du langage oral sont nombreux et font l'objet de demandes fréquentes en orthophonie. D'après Billard (2004), il existe une classification de ces troubles selon deux caractéristiques : leur caractère développemental ou acquis et leur caractère secondaire ou spécifique.

Ainsi, nous pouvons tout d'abord opposer les troubles développementaux, qui nous intéressent ici, pour lesquels le langage s'établit régulièrement mais de façon déficitaire, aux troubles acquis. Les troubles acquis, appelés aphasie, sont le plus souvent liés à un accident neurologique aigu, un traumatisme crânien, un accident vasculaire cérébral, ou une tumeur, survenant chez un enfant au langage antérieurement normal. Les troubles développementaux sont les plus fréquents, les troubles acquis étant plus rares.

Au sein des troubles développementaux s'opère ensuite une distinction entre les troubles secondaires et les troubles spécifiques. Dans les déficits secondaires, le trouble du développement du langage oral peut être entièrement expliqué par une pathologie primitive : surdité, défiance mentale, troubles de la communication, etc. Au contraire, les troubles spécifiques du langage oral se définissent comme des troubles sans étiologie bien déterminée, qui ne peuvent donc pas s'expliquer par une pathologie particulière.

En France, comme le rappellent de Weck et Marro (2010), il est classique de diviser

les troubles spécifiques du développement du langage oral en deux grandes pathologies. D'un côté, les dysphasies de développement, plus rares, où les troubles sont structurels, sévères et durables. De l'autre, le retard de langage, auquel nous nous intéressons, dont le langage se développe avec délai mais normalement. Derrière ce terme, on trouve une grande diversité de symptomatologies, d'étiologies, de troubles, de degrés de sévérité et de conséquences.

1.2 - Définition

Le retard de langage est un trouble spécifique du langage oral dit « fonctionnel ». Selon Coquet et Ferrand (2004a), le retard de langage se définit comme une « *apparition retardée ou organisation perturbée de la fonction linguistique au niveau du vocabulaire, de la structuration syntaxique, de l'utilisation du langage dans la communication. Le langage peut être atteint dans ses modalités compréhension et expression.* » (p.72).

Ainsi, le retard de langage consiste en un décalage temporel par rapport aux repères caractérisant un développement typique du langage. Selon de Weck et Marro (2010), ce décalage doit être d'au moins 12 à 18 mois. En effet, en dessous d'un an de différence, il peut s'agir de variables individuelles non pathologiques, qui sont très importantes, surtout dans les premières années de vie d'un enfant. La notion de décalage implique que les manifestations langagières soient retardées mais, pour l'essentiel, identiques à celles d'un enfant typique. Ce retard est caractérisé par l'atteinte d'une ou plusieurs composantes du langage (lexique, syntaxe, discours, pragmatique). Il s'accompagne généralement d'un retard de parole.

1.3 - Étiologies

Le fait de définir les troubles spécifiques du langage (TSL) par la présence de troubles langagiers en l'absence de toute cause connue ne signifie pas que la recherche ait renoncé à découvrir les causes des TSL. En effet, Schelstraete (2011) mentionne de nombreux travaux portant sur les explications potentielles des TSL, et ce, à différents niveaux d'analyse. Ainsi, les troubles du langage de l'enfant font l'objet de différentes hypothèses étiologiques : génétiques, neurologiques, psychoaffectives et cognitives.

1.3.1 - Hypothèse génétique

Les recherches actuelles tentent de préciser le poids relatif de la génétique (caractère inné du langage) et de l'environnement (caractère acquis du langage). Selon Bonneau, Verny, et Uzé (2004), les études portant sur les jumeaux et la description de cas familiaux plaident pour l'implication de facteurs génétiques à l'origine des troubles du langage.

Tout d'abord, les études de jumeaux reposent sur le fait que les jumeaux monozygotes (MZ) ont l'intégralité de leur génome en commun alors que les jumeaux dizygotes (DZ) ne partagent, en moyenne, que 50% de leurs gènes. En supposant que tous les jumeaux (MZ et DZ) partagent le même environnement, on estime que la part génétique dans le phénotype est responsable des différences de concordance entre les MZ et les DZ. Par exemple, une étude a été conduite sur plus de 3000 paires de jumeaux en évaluant l'acquisition du vocabulaire à l'âge de deux ans (Bishop (1999), citée par Plaza (2004)). Dans cette cohorte, 126 paires de jumeaux MZ et 176 paires de jumeaux DZ avaient un retard significatif et l'héritabilité pour ce phénotype était estimée à 73%.

Également, selon Bonneau et al. (2004), plusieurs études familiales ont montré que les apparentés du premier degré d'un sujet atteint de troubles du langage avaient un risque relatif deux à sept fois supérieur à celui de la population générale de développer des difficultés du même ordre. Différentes études concernant l'incidence familiale des troubles du langage ont trouvé 23 à 41 % de difficultés de langage chez les parents d'enfants souffrant de troubles du langage.

Par ailleurs, les observations menées sur les familles sont particulièrement importantes pour l'identification de gènes impliqués dans le langage. Par exemple, il existe des gènes de susceptibilité pour les troubles du langage sur les bras longs des chromosomes 7, 16 ou encore 19 (Bonneau & al., 2004).

Tous ces travaux permettent d'admettre la notion d'une vulnérabilité génétique.

1.3.2 - Hypothèse neurologique

En ce qui concerne le niveau cérébral, il est difficile d'établir des corrélations anatomocliniques, à l'image de celles chez l'adulte, pour un cerveau en développement. Cependant, selon Plaza (2004), on peut admettre l'hypothèse que des anomalies précoces et discrètes du développement cérébral (probablement au niveau fœtal) puissent entraîner une

vulnérabilité de certains modules nécessaires à la mise en place du langage.

1.3.3 - Hypothèse psychoaffective

Le langage se développe dans un contexte psychoaffectif. Dès la naissance, le bébé qui est sensible à la prosodie peut ainsi percevoir (sans nécessairement les comprendre) certains des affects qui accompagnent la parole de l'autre. Il est important de rappeler que l'enfant est au départ très dépendant des interactions avec autrui, de la sensibilité de l'entourage à ses besoins, demandes et désirs. L'attention que l'entourage prête aux signaux émis par l'enfant, l'interprétation qu'il en donne et les réponses qu'il leur apporte, ont une influence sur le type d'attachement développé par l'enfant (sécurisé ou anxieux) et sur ses modes de communication. Selon Plaza (2004), l'altération durable des processus d'interaction peut entraîner chez l'enfant des réactions marquées de détresse, de confusion, de désintérêt, compromettre les processus d'individuation, et affecter partiellement ou totalement le développement cognitif et affectif. Tout ceci risquant d'aboutir à une atteinte de la communication, voire à une altération des « instruments de parole » eux-mêmes.

1.3.4 - Hypothèse cognitive

D'autres auteurs font l'hypothèse que la cause des troubles spécifiques du langage serait plus générale, non spécifique au langage. Il serait question de limitations de ressources de traitement (mémoire de travail), vitesse de traitement réduite, déficit de traitement auditif des signaux brefs, ou encore déficit de la mémoire procédurale (Schelstraete, 2011).

Toutes les hypothèses étiologiques apportent un éclairage sur tel ou tel aspect des troubles, et elles peuvent être opérantes pour répondre à certaines questions. Si aucune ne doit être exclue, aucune ne doit non plus devenir exclusive. En effet, le langage se développe dans un environnement culturel, social et psychologique, il s'adapte à des contraintes biologiques et génétiques. Ces éclairages doivent donc s'inscrire dans le cadre d'une théorie intégrative du développement.

2 - Diagnostic

Suite à une plainte de difficultés en langage oral, il est toujours important de s'intéresser aux facteurs de risque éventuels de la pathologie. Il convient de se renseigner sur les antécédents familiaux, sur la présence ou non de problèmes auditifs récurrents, d'une prématurité, d'un bilinguisme, etc.

Ensuite, nous devons vérifier si les difficultés rapportées sont suffisantes pour nécessiter une intervention. En premier lieu, nous utilisons des tests dits « de première ligne » qui peuvent être couplés à des questionnaires à remplir par les parents et permettent une évaluation générale des différentes composantes du langage. Deux cas de figure peuvent se présenter à l'analyse des résultats. Soit les scores sont dans la norme et dans ce cas il faut se demander si les tests utilisés sont assez sensibles, ou si l'entourage surestime les difficultés de l'enfant. Soit les scores s'avèrent pathologiques et il sera nécessaire d'approfondir l'évaluation de manière à mettre en évidence d'éventuelles causes (cf. critères d'exclusion ci-dessous) et de qualifier précisément les difficultés.

2.1 - La spécificité du trouble de langage

Une des premières questions qui se pose lors de la démarche diagnostique est de savoir si le trouble est spécifique ou non au langage oral, c'est-à-dire s'il se limite à l'acquisition de ce dernier ou s'il s'intègre au contraire dans un tableau plus général (ex : retard de développement, syndrome génétique, troubles envahissants du développement, etc.).

2.1.1 - Prévalence du trouble spécifique

Tomblin, Records, Buckwalter, Zhang, Smith et O'Brien (1997), cités par Schelstraete (2011), estiment que la prévalence des troubles spécifiques du langage oral se situe entre 3 et 7 %. Cette variation s'explique par le fait que chaque thérapeute ne se base pas forcément sur les mêmes critères. En effet, certains considèrent qu'un score inférieur au centile 10 situe l'enfant dans la pathologie, pour d'autres il s'agit d'un score inférieur au centile 3.

Selon Ringard (2000), cité par Schelstraete (2011), la prévalence des troubles sévères et persistants de type « dysphasie » est estimée à environ 1 %.

2.1.2 - Critères d'exclusion

Un trouble spécifique du langage se définit par la présence de troubles langagiers en l'absence de cause connue. Ainsi, avoir recours au diagnostic différentiel est indispensable. Plusieurs causes potentielles doivent être exclues au moyen d'exams complémentaires : les troubles sensoriels (surdité, cécité), les malformations des organes phonatoires, les troubles neurologiques acquis, un déficit dans le développement intellectuel, un déficit social primaire (ex : troubles envahissants du développement (TED)), les troubles émotionnels graves ou encore les carences affectives ou éducatives majeures.

Ainsi, les troubles dits « spécifiques » à l'acquisition du langage se manifestent par des performances langagières inférieures à ce qui est attendu pour l'âge de l'enfant (critère d'inclusion) sans qu'aucune explication ne puisse être trouvée (critère d'exclusion).

Toutefois, si la définition stricte du trouble spécifique exclut différentes causes potentielles, rien n'empêche qu'un enfant sourd, aveugle, présentant un retard mental, un problème neurologique, etc. présente en plus un TSL. Dans ce cas, nous observerons que, par rapport à des enfants comparables, les troubles du langage oral sont encore plus importants (Schelstraete, 2011). Autrement dit, les troubles observés ne peuvent pas uniquement être imputés à la cause connue. Cependant, le diagnostic sera difficile à poser, voire impossible, sauf si on a la possibilité d'avoir suffisamment de points de comparaison.

2.2 - Diagnostic différentiel retard de langage/dysphasie

Une fois que la spécificité du trouble de langage est avérée, le type de trouble doit être identifié : s'agit-il d'un retard de parole (caractérisé par un trouble phonologique), d'un retard de langage ou d'une dysphasie ? Si le premier cas de figure est assez aisé à identifier, le diagnostic différentiel entre le retard de langage et la dysphasie peut par contre s'avérer complexe.

La dysphasie se définit classiquement comme « *un trouble développemental grave se manifestant par une structuration déviante, lente et dysharmonieuse de la parole et du*

langage oral » (Brin, Courrier, Lederlé, Masy & Kremer, 2011, p.88). Contrairement au retard de langage qui se résorbe soit spontanément, soit par une rééducation, la dysphasie se marque par des troubles sévères que la prise en charge peut éventuellement atténuer mais pas faire disparaître. Ainsi, des troubles qui persistent chez le jeune enfant malgré une prise en charge adéquate ou qui sont encore significatifs à l'entrée en primaire doivent faire penser à l'éventualité de la dysphasie.

Le retard de langage et la dysphasie peuvent être considérés comme les deux extrémités d'un continuum. Le retard se traduit par un profil de délai (l'enfant est en retard, il a des performances similaires à celles d'enfants plus jeunes) alors que la dysphasie est caractérisée par un profil de déviance (Gérard (1993), cité par Schelstraete (2011)). Des marqueurs de déviance sont relevés comme des signes de dysphasie : hypospontanéité, trouble de l'informativité, trouble de la compréhension, trouble phonologique, trouble de l'évocation lexicale, trouble de l'encodage syntaxique et dissociation automatico-volontaire.

Il n'est pas toujours aisé de faire la distinction entre un enfant qui présente un retard sévère de langage ou une dysphasie, ou encore si ce qu'on observe chez un enfant en âge de scolarité primaire relève des séquelles d'un retard de langage ou d'un tableau dysphasique. Parfois, on ne peut que poser simplement l'hypothèse ou envisager les deux possibilités. Selon Danon-Boileau (2011), trancher trop précocement pour l'un ou l'autre diagnostic n'est pas sans conséquence. En effet, dans un cas on prend le risque de cristalliser la difficulté de l'enfant, de le stigmatiser et de polariser la famille autour d'une difficulté qui peut être spontanément résolutive, et dans l'autre, ignorer un éventuel trouble sévère et persistant peut être lourd de conséquences pour l'enfant et sa famille. Il faut donc attendre l'évolution et la réponse à la prise en charge pour confirmer le diagnostic.

Pour conclure, il est intéressant de noter que la littérature anglo-saxonne ne fait pas la distinction entre retard de langage et dysphasie. Elle parle de « troubles spécifiques du langage » (specific language impairment) ou encore de troubles développementaux du langage (pour rendre compte du fait que d'autres troubles peuvent y être associés).

3 - La pathologie et ses manifestations

3.1 - Signes cliniques

D'après Brin et al. (2011), les premiers indices de retard concernant l'aspect formel du langage peuvent être dans un premier temps l'absence de mise en place de protolangage, le recours à des stratégies non verbales, l'absence d'imitation verbale, l'absence de langage ou l'absence de combinaisons verbales (mot-phrases). Ensuite, on peut observer la production d'énoncés agrammaticaux (verbes à l'infinitif, etc.), des perturbations dans la construction de la syntaxe ou encore un stock lexical réduit avec par exemple l'utilisation de nombreux termes génériques ou de paraphrasies sémantiques.

Plus tard, les difficultés peuvent concerner la structuration des énoncés (articulation logique et coordination linguistique) et l'emploi de mots-outils. On peut trouver des difficultés dans l'utilisation des adverbes (en dedans/en dehors, en avant/en arrière), des prépositions (sur/sous, avant/après), des articles définis et indéfinis (un, le, des, les), des pronoms (moi, toi, tu, je, il, la) ou des marqueurs (genre, nombre, possession, temps, etc.). Les énonciations de l'enfant sont alors parfois très réduites, les phrases incorrectement structurées avec peu d'expansions.

3.2 - Expression vs compréhension

Le retard de langage prédomine généralement sur le versant expressif : le vocabulaire est pauvre et/ou les structures syntaxiques sont incorrectes. Un retard de langage peut être associé à un phonétisme incomplet et/ou un trouble phonologique.

La compréhension est souvent meilleure que l'expression, l'enfant répond de façon adaptée aux situations de la vie courante. Cependant, un examen attentif peut révéler un niveau de compréhension inférieur à celui des enfants du même âge. La compréhension reste parfois globale, approximative et souvent uniquement lexicale. L'importance de l'atteinte de la compréhension semble constituer un facteur pronostique. En effet, selon Thal, Tobias et Morrison (1991), cités par Parisse et Maillart (2004), « *une compréhension normale ou très largement meilleure que la production permet d'émettre un pronostic favorable d'évolution du trouble du langage* » (p.23).

3.3 - Évolution

Plus la prise en charge est précoce, plus le patient aura des chances d'évoluer favorablement. Par ailleurs, il est important de préciser au préalable le degré de sévérité de l'atteinte, variable d'un individu à l'autre.

Certains présentent des retards dits « simples » du langage, qui sont des retards d'élaboration du langage. Le pronostic d'évolution, avec une prise en charge orthophonique, est généralement jugé favorable. D'autres présentent des retards de langage plus complets. Ils ont besoin d'une rééducation orthophonique précoce plus intensive et plus longue, et risquent de présenter ultérieurement des difficultés d'appropriation du langage écrit. Pour ces enfants, un contrôle à échéances régulières peut être nécessaire.

3.4 - Conséquences

Les troubles du langage oral perturbent le développement de l'enfant, ils ne sont donc pas sans conséquence.

Tout d'abord, ces troubles sont susceptibles de se traduire par des problèmes de mémoire verbale (ex : apprendre par cœur, retenir les tables de multiplication, raconter un livre lu), par des difficultés attentionnelles lorsqu'il faut traiter l'information verbale (traiter le langage peut être coûteux pour l'enfant présentant un TSL), ou encore par des problèmes comportementaux (agressivité, opposition). On observe ainsi une série de problèmes non langagiers mais qui peuvent être considérés comme des conséquences du trouble du langage.

Il est également important de noter que le retard de langage peut entraver gravement la construction de la personne qu'est l'enfant. Les troubles peuvent engendrer « *des difficultés voire une impossibilité à acquérir ou à développer un langage plus élaboré (en particulier aux plans discursif et narratif), gêner considérablement ses rapports au monde et à son environnement humain (familial, scolaire, social), compromettre son avenir scolaire et socioprofessionnel.* » (Brin & al., 2011, p. 242)

II - La morphosyntaxe et son développement

Lorsque le langage se développe difficilement, il est rare que les dimensions morphosyntaxiques soient préservées. Ainsi, il est important d'avoir une bonne connaissance des différentes variables morphosyntaxiques et de leur développement.

1 - Définition

Pour Chevrie-Muller et Maillart (2009), la morphosyntaxe se définit comme l'étude conjointe de la morphologie et de la syntaxe. Elle désigne à la fois « *l'étude des règles relatives à la structure interne des mots et celle des règles de combinaison de syntagmes en phrases* » (Brin & al., 2011, p.177)

Selon Parisse (2009), la morphosyntaxe porte aussi bien sur les formes de mots (flexions régulières et irrégulières, variantes irrégulières de certains noms et verbes), l'agencement des marques syntaxiques autour du nom (déterminants, etc.), du verbe (pronoms, etc.), de l'adjectif, de l'adverbe, et enfin sur l'organisation des mots et des groupes de mots dans un énoncé ou une phrase. Il distingue quatre niveaux de morphosyntaxe :

- lexical : racine des mots, préfixation et suffixation
- flexionnel : terminaison des mots, marques de genre, de nombre, de personne
- contextuel : marqueurs syntaxiques ayant un caractère obligatoire et dont l'emplacement est strictement déterminé comme l'ensemble des formes clitiques (pronoms personnels sujets ou objets), les déterminants, les prépositions, les formes de négation et d'interrogation, etc.
- positionnel : organisation des mots ou groupes de mots présentant une certaine flexibilité

Tous ces niveaux interagissent dans la morphosyntaxe du français actuel.

2 - Le développement morphosyntaxique

La conception d'outils d'évaluation efficaces ainsi que la mise en place d'une intervention adaptée passent par la connaissance du développement normal du langage, et plus particulièrement dans le cas qui nous intéresse, de sa composante morphosyntaxique. Nous allons donc rappeler brièvement les principales étapes du développement morphosyntaxique

de l'enfant.

Le développement grammatical peut se décrire de manière relativement indépendante d'une conception théorique, en identifiant la chronologie des acquisitions grammaticales, en production et en compréhension. Notons que les données en production sont nettement plus nombreuses et plus précises que pour la compréhension.

2.1 - Production

Les enfants produisent leurs premiers mots entre 9 et 15 mois. Selon Clark (1998), ils utilisent des moyens linguistiques réduits pendant ces premiers mois ; afin de faire comprendre ce qu'ils veulent, ils se servent souvent de gestes (indications du doigt, regards, toucher, etc.) autant que de mots. Ils combinent même ces gestes avec leurs premiers mots : ils indiquent du doigt ce qui les attire, un chien par exemple, tout en disant soit le mot « chien » soit le déictique « là ». La première période du développement du langage se marque donc essentiellement par l'apparition de mots isolés.

○ La phase initiale

À partir de la production des premiers mots et pendant plusieurs mois, l'enfant produit des mots isolés sans marque morphosyntaxique. Selon Rondal (1999), cité par Comblain (2005), l'enfant se trouve au stade du mot-phrase ou holophrase. Son langage peut être qualifié de « télégraphique » : les mots fonctionnels sont absents (articles, pronoms, prépositions, etc.), de même que les flexions et les auxiliaires. L'enfant produit des mots isolés successifs dont le rapport sémantique est facilement interprétable en contexte par l'interlocuteur, même si la relation syntaxique n'apparaît pas formellement.

Entre 16 et 24 mois, l'enfant commence à combiner des paires de mots, son langage se caractérise alors par une Longueur Moyenne d'Énoncé (LME) de 1,5 à 2 mots. Également, on observe une complexification des formes que l'enfant produit, ce qui amène à la production d'éléments prélexicaux et préverbaux. Tout d'abord, ces éléments sont réduits à une simple voyelle, produite en lieu et place d'une marque syntaxique (déterminant ou pronom, ex : « e cha » pour un chat). L'enfant n'a pas encore de capacités syntaxiques car les éléments produits sont indépendants de la catégorie de mots. Puis, les éléments prélexicaux et préverbaux

passent à une forme qui ressemble beaucoup à la forme syntaxique attendue (ex : « a vache » pour la vache, « è fait » pour elle fait). Selon Parisse (2009), l'enfant différencie les formes qui précèdent les noms et les verbes, nous pouvons donc dire qu'il rentre dans la morphosyntaxe (ici contextuelle).

Parallèlement au développement de ces éléments, l'enfant commence à produire des formes (le plus souvent des verbes) assez complexes pour comporter une flexion (ex : mange et mangé/manger). Dans un premier temps, l'enfant ne produit qu'une seule des deux formes. Dans un second temps, il devient capable de produire les deux formes et d'opposer leur sens. On pourra alors dire qu'il est entré dans la morphosyntaxe flexionnelle.

Enfin, durant toute cette période, l'enfant commence à combiner des mots entre eux. Toutefois, l'ordre des combinaisons est souvent variable. On trouvera aussi bien « maman donne » que « donne maman » sans qu'il soit facile de déterminer la cause de l'un ou l'autre des deux ordres. Il est donc difficile d'affirmer qu'à cet âge les enfants commencent à utiliser une morphosyntaxe positionnelle, même s'ils peuvent en donner l'impression.

- **La multiplication des formes**

À partir de 20 mois, les enfants rentrent dans une phase de développement intense des éléments les plus courants de la morphosyntaxe. Elle signe une augmentation considérable du pouvoir expressif de l'enfant qui commence à combiner de plus en plus adéquatement les mots pour former des énoncés. Cette étape dure au moins jusqu'à 3 ans-3 ans et demi. À la fin de cette phase, l'enfant donne, au moins dans ses productions les plus complexes, l'impression d'un langage presque adulte (du point de vue morphosyntaxique).

Par exemple, selon Parisse (2009), alors qu'à 2 ans un petit pourcentage (environ 20 à 30%) de noms étaient précédés d'un article, ils le sont presque tous à 3 ans. Le même accroissement se retrouve dans les productions de pronoms personnels. Les premières prépositions sont utilisées systématiquement (à, de, dans). L'ordre des mots dans l'énoncé est devenu régulier et suit celui de l'adulte. En français, l'ordre canonique est sujet-verbe-objet et représente généralement une relation agent-action-patient. Les formes verbales les plus courantes (présent, futur proche, passé composé) sont totalement maîtrisées et les temps plus

rares comme le futur simple et l'imparfait apparaissent.

Il faut toutefois retenir que durant cette période, seuls les éléments les plus fréquents sont vraiment maîtrisés et que la LME n'atteint pas encore des valeurs de plafond. D'après Le Normand, Parisse et Cohen (2008), cités par Parisse (2009), à 3 ans on a une LME de 3,83 qui passera à 4,52 à 4 ans.

○ **Complexification**

Après l'âge de 3 ans, le développement morphosyntaxique n'est pas terminé. C'est à cet âge que se multiplient les prépositions moins courantes et que se généralise l'usage des pronoms relatifs, des temps verbaux les plus rares et des verbes modaux. Cette complexification se poursuivra jusqu'à l'âge scolaire et au-delà.

S'approprier la morphosyntaxe est un travail progressif et long. Selon Mazeau et Pouhet (2014), on constate des maladresses syntaxiques jusqu'à 4-6 ans, qui sont le reflet d'un travail de découverte implicite des règles de la langue. En effet, l'enfant produit des énoncés erronés par généralisation abusive d'une règle existante (erreur de régularisation, ex : « render » au lieu de « rendre », « ils couriront » au lieu de « ils courront », etc.), ou par méconnaissance des irrégularités des exceptions. On parle alors de « bonnes fautes » qui ne sont pas pathologiques mais, au contraire, assurent que le système morphosyntaxique est bien en cours de construction, selon des stratégies habituelles. L'enfant commence à passer d'un usage très stéréotypé, essentiellement basé sur des formes très courantes ou des formes toutes faites, à un usage plus souple qui implique la connaissance de beaucoup de règles, avec leurs cas particuliers. Cette connaissance est fondamentale pour construire des énoncés longs, avec plusieurs imbrications, mais aussi pour construire un récit, pour pouvoir acquérir l'écrit et d'une façon générale évoluer vers un langage pleinement adulte.

2.2 - Compréhension

La plupart du temps, la compréhension est « en avance » sur la production. Toutefois, il est important de noter que les capacités réceptives des enfants sont souvent surestimées par leur entourage. Une telle surestimation tient essentiellement au fait que les proches négligent le rôle du contexte, soit linguistique (ex : le sens des mots, l'intonation), soit extra-linguistique (ex : la scène visuelle, l'expression faciale ou un geste de l'interlocuteur). Selon

Schelstraete (2011), il est pourtant très facile de démontrer que le jeune enfant fait un traitement grammatical très élémentaire, voire nul, en lui proposant par exemple un énoncé dont le contenu est en contradiction avec l'intonation (ex : une réprimande sur un ton agréable : l'enfant sourit) ou avec le contexte extra-linguistique (ex : « mets ton manteau au porte-manteau », alors qu'il y est déjà : l'enfant va aller le chercher). Le jeune enfant se laissera généralement piéger par le contexte en adoptant l'interprétation congruente à celui-ci. De telles stratégies, s'avérant efficaces la plupart du temps, vont alors conduire les parents à surestimer les capacités de traitement grammatical des énoncés.

- **Les stratégies de compréhension**

Selon Maeder (2005), l'enfant développe au cours de son évolution des stratégies de compréhension lui permettant de comprendre des données linguistiques de plus en plus complexes. Il les utilise en fonction de la nécessité imposée par la situation et par les éléments linguistiques à comprendre. L'enfant est capable d'utiliser successivement des éléments prosodiques (intonation, pause, accentuation), pragmatiques, sémantiques puis syntaxiques. Il existe donc différents types de stratégies.

D'après Schelstraete (2011), il existe plusieurs stratégies linguistiques pour comprendre un énoncé. L'enfant va passer par différentes étapes et il est important de situer où il se trouve dans ce cheminement afin de s'adapter à son niveau de compréhension.

Nous pouvons citer tout d'abord les stratégies lexicales, où seuls les éléments lexicaux sont pris en compte. Ensuite, les stratégies lexico-pragmatiques, où l'enfant complète les éléments lexicaux par ses connaissances sur le monde extérieur. Enfin, les stratégies positionnelles s'appuyant sur l'ordre des mots, les stratégies morphosyntaxiques, et les stratégies plus complexes, où l'enfant doit être en mesure d'opérer une analyse logico-temporelle (stratégie narrative) ou un changement de point de vue (stratégie méta-discursive) pour interpréter correctement un énoncé.

Les stratégies morphosyntaxiques, qui nous intéressent ici, se développent au fur et à mesure des acquisitions en morphosyntaxe de l'enfant. Elles sont majoritairement utilisées à partir de 5 ans. L'enfant commence par maîtriser les principales oppositions morphosyntaxiques : affirmation/négation, masculin/féminin, singulier/pluriel, etc... ce qui lui

permettra d'élargir petit à petit ses acquis. Selon Maeder (2005), si l'enfant utilise ces stratégies, il différenciera bien les notions :

- de nombre : « le garçon court » / « les garçons courent »
- de temps : « le garçon court » / « le garçon a couru »
- le genre des pronoms : « le garçon suit la fille, il a un pantalon bleu »
- les phrases passives simples
- etc.

Ainsi, ces stratégies permettent à l'enfant d'interpréter correctement un très grand nombre d'énoncés.

Le développement de la compréhension sur le plan grammatical (stratégie morphosyntaxique) va donc consister essentiellement à ce que le traitement des énoncés soit de plus en plus décontextualisé, de telle sorte qu'en fin de parcours, l'enfant puisse traiter correctement des énoncés sans recourir majoritairement au contexte. Par exemple, il pourra traiter des énoncés comme « le bébé donne le biberon à l'infirmière » ou « le zèbre mange le lion ».

2.3 - Troubles et théories explicatives

Actuellement, les théories explicatives concernant les troubles morphosyntaxiques font l'objet de débats. En effet, certains supposent que des déficits spécifiques à la grammaire sont en jeu (Van Der Lely (2005), cité par Schelstraete (2011)) alors que d'autres font l'hypothèse que des mécanismes généraux sont la principale source des difficultés : les ressources de traitement, la vitesse de traitement, la mémoire procédurale ou encore des difficultés séquentielles. Une approche intermédiaire consiste à supposer que les difficultés grammaticales résulteraient de troubles phonologiques qui empêcheraient l'enfant d'acquérir les marques grammaticales portées par la phonologie (ex : flexion de genre (le/la, un/une, etc.), flexion verbale (ex : il dort/ils dorment, etc.)) ainsi que de développer suffisamment son lexique. Cette hypothèse rend notamment bien compte de la fréquence élevée de l'association entre troubles phonologiques et grammaticaux.

À l'heure actuelle, le débat est loin d'être clos et rares sont les stratégies d'intervention qui se positionnent de manière univoque dans un de ces cadres théoriques. Ainsi, la plupart d'entre elles se cantonnent à une identification précise des éléments morphosyntaxiques qui posent problème aux patients. Dans cette optique, être à même d'identifier les variables grammaticales problématiques pour l'enfant est donc une étape critique. Elle requiert de se baser sur des repères développementaux et sur les symptômes grammaticaux observés en cas de trouble.

3 - Les variables morphosyntaxiques étudiées : le genre et le nombre

3.1 - Cadre théorique : morphosyntaxe flexionnelle et contextuelle

En français, la morphosyntaxe s'exprime de manière lexicale, flexionnelle, contextuelle et positionnelle. Pour les variables qui nous intéressent, le genre et le nombre, nous considérerons particulièrement la morphosyntaxe flexionnelle et la morphosyntaxe contextuelle.

3.1.1 - Morphosyntaxe flexionnelle

Selon Parisse (2009), les variations flexionnelles du français comprennent notamment les oppositions entre singulier et pluriel et entre masculin et féminin.

On trouve tout d'abord les flexions nominales, dont les variations en genre et en nombre peuvent s'exprimer sous la forme d'une modification du suffixe. Cependant, beaucoup de formes ne sont pas déductibles et doivent être apprises par cœur. On trouve ensuite les flexions adjectivales, dont la variation de genre est encore très vivante en français pour les adjectifs se terminant par une consonne à l'écrit (ex : vert/verte), mais comme pour les noms, plusieurs formes doivent faire l'objet d'un apprentissage. Enfin, une très large partie de la morphosyntaxe flexionnelle porte sur le verbe dont les marqueurs permettent de modifier le temps et la personne. Il s'agit des temps verbaux dits simples.

3.1.2 - Morphosyntaxe contextuelle

La morphosyntaxe contextuelle est fondamentale pour constituer en français les groupes nominaux et les groupes verbaux. Elle comprend notamment l'ensemble des formes

appelées clitiques (souvent associées au verbe) et les déterminants.

Ainsi, la majeure partie des mécanismes permettant de construire les groupes nominaux est comprise dans la morphosyntaxe contextuelle. Le déterminant est l'élément permettant de marquer les variations en genre et en nombre de la plupart des noms. Ensuite, les pronoms personnels font partie des propriétés morphologiques contextuelles du verbe. Le français possède un grand nombre de pronoms dits personnels dont l'usage au côté du verbe est obligatoire, à l'exception des cas d'impératifs ou de phrases affirmatives comportant un sujet lexical. C'est ce caractère obligatoire (du sujet) et leur usage limité en dehors du verbe qui situent ces pronoms dans la morphosyntaxe contextuelle.

3.2 - Description et repères développementaux

La morphosyntaxe doit faire l'objet d'une évaluation précise. Les erreurs sont à répertorier, en distinguant celles qui relèvent de la morphologie nominale, adjectivale, pronominale et verbale.

Vers 2 ans et demi-3 ans, apparaissent les premières flexions nominales, verbales et adjectivales. À partir de 3 ans-3 ans et demi, celles-ci sont davantage maîtrisées. Vers 4-5 ans, le système pronominal se développe et l'enfant a acquis l'essentiel de la grammaire. Cependant, quelques erreurs persistent sur les pronoms, les déterminants, les pluriels irréguliers des noms, l'accord des adjectifs ou encore les formes irrégulières des verbes. Notons que les marques de genre et de nombre sont généralement peu perceptibles à l'oral.

3.2.1 - Morphologie nominale

○ Le nom

Le genre des noms est le plus souvent arbitraire en français (ex : *une* maison mais *un* bâtiment, *une* autruche mais *un* pélican) et, s'il reste une difficulté majeure pour l'adulte non francophone, il est acquis assez aisément et précocement par l'enfant.

Selon Chevrie-Muller et Maillart (2009), les items lexicaux peuvent comporter des traits syntaxiques « obligatoires ». Ainsi, certains noms sont toujours au masculin ou toujours au féminin (ex : *le* soleil mais *la* lune). Le masculin se reconnaît à l'article *le* ou *un*. Le féminin se reconnaît à l'article *la* ou *une*. D'autres noms ont une forme au masculin et une

forme au féminin (ex : un chien/une chienne, un paysan/une paysanne). Il s'agit des noms animés désignant des êtres (humains et animaux), en particulier les noms de métiers, pour lesquels on observe une modification de la flexion. La différence de genre grammatical correspond à la différence de sexe.

Comme nous l'avons vu, pour la presque totalité des noms, l'indication de genre n'est disponible que grâce à la présence du déterminant. Ce genre a peu de valeur sémantique, sauf pour les sujets animés, mais davantage d'importance au niveau syntaxique. Selon Roulet (2007), le genre, en français comme dans les autres langues qui le possèdent, est utilisé en tant que système de classification nominale et il est syntaxiquement actif. Il entraîne des opérations d'accord entre le nom et les autres éléments nominaux de la phrase. Tous les locuteurs du français savent que le genre – qu'il soit « arbitraire » (ex : *la* table/*le* câble) ou « sémantique » (ex : *la* fille/*le* garçon) – détermine celui de ses modificateurs (déterminants, adjectifs, participes) et a une grande importance dans les opérations d'anaphore des pronoms (lien référentiel entre le pronom et le nom qui lui correspond).

Le marquage du nombre est très discret à l'oral (généralement sur le déterminant uniquement). Il concerne en fait quelques exceptions (ex : cheval/chevaux, bœuf/bœufs) qui font en grande partie l'objet d'un apprentissage lexical. En général, le singulier s'emploie quand le nom désigne un seul être ou un seul objet, le pluriel lorsque le nom désigne deux ou plusieurs êtres ou objets. Notons tout de même que certains noms sont employés seulement au singulier (ex : le bonheur, le lait, etc.) et d'autres seulement au pluriel (ex : des ciseaux, les environs, etc.).

○ **L'article**

Tout d'abord, avant l'apparition des premiers articles, les enfants attachent une voyelle au début du mot, et le plus souvent aux mots monosyllabiques. Par exemple, on trouve des formes comme « e so » pour le seau ou encore « e père » pour la pelle. Ensuite, selon Brak (1998), cité par Comblain (2005), c'est vers 2 ans et demi que les premiers articles apparaissent, les enfants produisant des articles quelconques avec la plupart des noms.

L'acquisition de l'article semble suivre l'évolution suivante : d'abord, le genre est correctement marqué, ensuite le nombre, et enfin le caractère défini vs indéfini. Plus précisément, d'après Rondal (1999), cité par Comblain (2005), vers 30 mois, on note

l'apparition de l'article « un », suivi rapidement de « une » et l'accord en genre entre l'article et le nom se fait correctement assez vite. Les articles définis « le » et « la » apparaissent plus tard vers 36 mois. Entre 42 et 48 mois, les formes plurielles « des » et « les » sont observées (avec apparition plus tardive de « aux »). Il faut par ailleurs attendre environ 6 ans pour que l'enfant marque correctement le contraste un/le (qui relève en fait de la pragmatique).

3.2.2 - Morphologie adjectivale

Variable, l'adjectif qualificatif prend, à de rares exceptions près, les marques du genre et du nombre du nom auquel il se rapporte. Notons que les adjectifs portent en général la marque du genre, celle du nombre étant le plus souvent inaudible (ex : petite/petites).

En règle générale, le féminin des adjectifs qualificatifs se forme en ajoutant un -e muet au masculin. Ainsi, la variation de genre est audible pour les adjectifs se terminant par une consonne à l'écrit (ex : violet/violette). Pour les adjectifs se terminant par une voyelle, le féminin est le plus souvent imperceptible (ex : joli/jolie). Cependant, il peut se marquer par un allongement vocalique qui n'est préservé à l'oral que dans certains dialectes du français. Les adjectifs masculins en -e ne changent pas au féminin. Toutefois, comme nous l'avons mentionné, il n'existe pas de règle particulière. En effet, les flexions sont variables selon les adjectifs. Par exemple, les adjectifs terminés par -er font leur féminin en -ère (ex : léger → légère), certains adjectifs doublent la consonne finale (ex : bas → basse, gentil → gentille), d'autres modifient la consonne finale (ex : vif → vive, roux → rousse) et les adjectifs terminés par -eur font leur féminin en -eure, -euse, -ice ou encore -esse (ex : majeur → majeure, rieur → rieuse, créateur → créatrice, vengeur → vengeresse), etc.

3.2.3 - Morphologie pronominale

Selon Parisse (2009), concernant la personne et le nombre des verbes, la quasi-totalité des formes utilisées à l'oral ne se différencie qu'avec les pronoms personnels. En effet, les pronoms « je, tu, il, elle, ils, elles, on » utilisent tous la même forme du verbe à l'oral (à l'exception du pluriel pour les verbes irréguliers). Les pronoms personnels sujets permettent d'indiquer la personne (je, tu, il), le nombre (il, ils – essentiellement à l'écrit ou en cas de liaison à l'oral) et le genre (il, elle). Enfin, il existe des pronoms personnels autres que sujet, ce sont les pronoms personnels compléments d'objet direct (le, la, les) et compléments d'objet

indirect (lui, elle, leur). Ces autres pronoms ont des positions obligatoires strictes, phénomène typique de la morphosyntaxe contextuelle.

Les premiers pronoms personnels à apparaître sont le « je » et le « tu » vers 2-3 ans (avec inversion dans l'utilisation au début), suivis des pronoms personnels de la 3^e personne. Des erreurs de genre sur les pronoms (il, elle) peuvent persister assez tard (6-7 ans).

Moreau et Richelle (1981), cités par Schelstraete (2011), se sont intéressés au traitement des pronoms personnels sujets et plus particulièrement à l'évolution des stratégies utilisées par l'enfant pour les comprendre.

Selon eux, jusqu'à environ 3 ans et demi, l'enfant applique tout d'abord la stratégie de « distance minimale » : il choisit l'antécédent le plus proche, sans même tenir compte des indications de genre et de nombre. Par exemple, pour l'énoncé « le garçon prend la souris et il crie », l'enfant associe au pronom « il » le nom « souris ». Ensuite, on voit apparaître une stratégie de « non-changement de rôle » : l'enfant choisit le sujet de la proposition précédente comme antécédent pour le pronom. Une telle stratégie semble subsister jusque vers 6 ans. Par exemple, devant l'énoncé « le garçon prend la souris et elle crie » : l'enfant associe au pronom « elle » le nom « garçon ». Enfin, l'enfant se met à appliquer la stratégie adéquate qui tient compte du genre et du nombre du pronom ainsi que du sens de la phrase en cas d'ambiguïté. Par exemple, pour l'énoncé « la fille prend la souris ; elle la mord », l'enfant associe correctement le pronom « elle » au nom « souris ».

Selon Maeder (2012), c'est vers 3 ans-3 ans et demi que l'on voit apparaître les premiers pronoms personnels compléments. Il s'agit tout d'abord des pronoms « le » et « la ». Puis, vers 4 ans, l'enfant commence à utiliser le pronom « lui ». Cependant, ce n'est que vers 6 ans que l'enfant produit la totalité des pronoms « le, la, les, lui, leur » et maîtrise correctement leur co-référence.

3.2.4 - Morphologie verbale

Historiquement, les marqueurs flexionnels du verbe permettent de modifier le temps et la personne. On manque d'informations précises pour déterminer la chronologie de ces différentes acquisitions. Seules de grandes tendances sont disponibles pour l'acquisition des temps. D'après Rondal (1999), cité par Schelstraete (2011), l'enfant conjugue correctement au

présent les formes les plus fréquentes et régulières (verbes en -er), ainsi que les verbes irréguliers très fréquents vers 3 ans. Dès 3 ans et demi, il utilise les deux auxiliaires (Maeder, 2012).

Toutefois, à l'oral, les formes régulières du présent en -e, -es, -ent ont toutes la même prononciation (ex : il marche/ils marchent), ce qui fait que les personnes les plus fréquentes du verbe au présent ne peuvent se distinguer par leurs flexions verbales à l'oral. L'importance des flexions est beaucoup plus grande pour les verbes dits irréguliers, appartenant au troisième groupe, pour lesquels plus de flexions ont gardé une forme distincte à l'oral (ex : il dort/ils dorment, il peint/ils peignent, etc.). Ainsi, les flexions verbales qui existent toujours au présent en français oral correspondent aux formes irrégulières.

3.3 - Caractéristiques des troubles

Les marques du genre et du nombre sont fréquemment déficitaires dans les productions des enfants présentant un retard de langage. En effet, celles-ci sont soit inexistantes soit mal employées.

3.3.1 - Corrélation entre production et compréhension

Chez les enfants tout-venants, il n'est pas rare d'observer en production une utilisation correcte de marques grammaticales non encore comprises. Ainsi, Maillart (2003), citée par Parisse et Maillart (2004), a mené une étude sur l'utilisation et le traitement des marques de genre sur les pronoms sujets (il/elle) et les flexions adjectivales (petit/petite, grand/grande, etc.).

Chez les enfants tout-venants, un décalage est mis en évidence entre une utilisation correcte de certaines marques (90% de réponses correctes pour le pronom sujet ou 96% pour les flexions adjectivales) et la possibilité d'attribuer ces formes à un genre précis (désigner l'image d'une fille ou « elle » ou « petite », 54% pour le pronom sujet et 58% pour les flexions adjectivales). Selon Tomasello (2000), cité par Parisse et Maillart (2004), ces résultats sont compatibles avec des conceptions théoriques qui reposent fortement sur l'acquisition lexicale et qui suggèrent que la production adéquate d'un morphème peut précéder la compréhension de son rôle grammatical.

En pathologie, on observe un profil légèrement différent : les capacités à produire et à traiter les marques du genre sont hautement corrélées. En effet, selon Parisse et Maillart (2004), l'impression qui se dégage des performances des enfants présentant un trouble du langage est que les marques de genre ne sont produites que lorsque les enfants deviennent capables de les traiter.

3.3.2 - Omissions et substitutions des marques de genre et de nombre

Tous les enfants produisent des erreurs d'omission ou de substitution. Ce qui semble caractériser les enfants présentant des troubles du langage, ce sont les difficultés particulières pour la morphologie verbale et pour les systèmes de pronoms clitiques.

D'après Parisse et Maillart (2004), en français, les verbes possèdent une forme de base plus courte que toutes les autres (ex : forme de base : « dort », formes dérivées avec ajout : « dormir », « dormons », « dorment », etc.). La forme la plus courte est le plus souvent produite et les omissions sont donc fréquentes impliquant des erreurs au niveau du nombre (singulier/pluriel). Les productions erronées tendent à être, chez les jeunes enfants, plus simples que les formes correctes.

Paradis, Crago et Genesee (2003), cités par Parisse et Maillart (2004), se sont particulièrement intéressés à la production des pronoms clitiques objets (ex : « Jean le/la mange »). En effet, l'omission de ces pronoms objets a été proposée comme étant une des caractéristiques spécifiques des productions des enfants présentant un trouble du langage. L'analyse d'échantillons de langage induisant la production de pronoms objets montre que l'on en trouve peu. Dans ce type d'épreuve, des référents sont mentionnés préalablement dans le discours, par exemple, dans le TCG-R : « la bouteille, il la remplit, les bouteilles il ...les remplit ». La complexité morphosyntaxique des pronoms clitiques pourrait être induite par la place de l'objet dans le syntagme. En effet, sous sa forme pronominale, l'objet est en position préverbale alors que sous sa forme nominale, il se situe en position postverbale. Selon Parisse et Maillart (2004), dès qu'on s'éloigne de la structure canonique par défaut, le coût cognitif du traitement augmente.

Ainsi, les erreurs des jeunes enfants sont le plus souvent des omissions et tendent à disparaître en grandissant (Parisse & Le Normand (2002), cités par Parisse & Maillart (2004)).

Chez les enfants plus âgés, qui produisent plus d'énoncés ou des énoncés plus longs et plus complexes, on observe davantage d'erreurs de substitution. On passe ainsi d'un agrammatisme initial principalement caractérisé par des omissions à des productions dyssyntaxiques (et donc davantage d'erreurs de substitution) reflétant certaines erreurs atypiques (ex : « la fille i mange un glace »).

3.3.3 - Conclusion

En résumé, si la chronologie linguistique est globalement respectée en pathologie tout en étant décalée dans le temps, on voit cependant apparaître quelques faiblesses spécifiques aux enfants présentant un trouble du langage (faiblesse de la morphologie verbale, erreurs de genre, faible production des pronoms clitiques objets, etc.).

III - Évaluation et rééducation des variables morphosyntaxiques

Chez les enfants présentant un retard de langage, les aspects morphosyntaxiques de la langue restent une difficulté majeure. Il est donc primordial d'explorer cette composante langagière de façon complète et précise de manière à, d'une part, poser un diagnostic fiable et quantifier l'ampleur du retard et des troubles de développement, et, d'autre part, élaborer une rééducation adaptée.

1 - Évaluation

La démarche d'évaluation est une étape cruciale. Elle est en grande partie conditionnée par les connaissances théoriques que nous avons, en tant que thérapeute, de la pathologie suspectée et par notre expertise relative à cette pathologie. En cas de plainte de difficultés en langage oral, les questions posées lors de l'anamnèse, le choix des tests, l'observation de l'enfant, etc. sont guidés par ce que nous connaissons du développement du langage oral et des troubles qui peuvent survenir lors de ce développement.

De nombreuses épreuves destinées à l'évaluation du langage oral de l'enfant sont disponibles en langue française. Parmi elles, Mazeau (2003), citée par Comblain (2005), distingue les batteries multi-tâches à visée généraliste, dont la vocation est d'objectiver le niveau de langage de l'enfant (ex : l'ELO de Khomsi (2001), la NEEL de Chevrie-Muller & Plaza (2001), etc.), des tests mono-tâche dont la vocation est d'évaluer spécifiquement une fonction particulière du langage (ex : l'ECOSSE de Lecocq (1996), le TCG-R de Deltour (1998), etc.). Nous nous intéresserons particulièrement aux épreuves permettant l'évaluation de la morphosyntaxe en modalité orale.

1.1 - L'évaluation de l'expression : de la production spontanée à la production dirigée

D'après Comblain (2005), la production d'un message linguistique consiste à aller de « *l'idée à la réalisation vocale d'une séquence canonique de lexèmes* » (p.93). En matière d'évaluation, on distingue plusieurs types de production verbale classés selon leur degré croissant de contrainte sur le comportement du sujet.

La production spontanée du langage est la forme la plus libre de production utilisée dans la démarche d'évaluation. Dans ce cas, les contraintes de forme et de contenu exercées par l'orthophoniste sur le langage productif du sujet sont minimales. Il peut s'agir de montrer à l'enfant une petite bande dessinée en plusieurs images (ex : la chute dans la boue, issue de la NEEL), un petit dessin animé sur ordinateur (ex : les batteries EXALang (Helloin & Thibault, 2006)) ou des images scènes ou images séquentielles (ex : EVALO 2-6 (Coquet, Ferrand & Roustit, 2009)). Il est demandé au sujet de raconter ce qui se passe dans la petite histoire. Une analyse qualitative peut ensuite être réalisée. On s'intéresse aux structures de phrases produites par l'enfant, à la présence ou non de flexions verbales, à la longueur moyenne d'énoncé, au choix des déterminants et des prépositions, à l'utilisation ou au genre du pronom, etc.

Ensuite, la production semi-dirigée, appelée également complètement de phrases ou closure, constitue un mode d'évaluation de la morphosyntaxe un peu plus contraint que le précédent. Elle consiste à inciter l'enfant à produire certaines structures syntaxiques sur la base d'un modèle. En pratique, l'orthophoniste propose le début d'un énoncé et demande à l'enfant de le terminer. Cette technique peut être utilisée avec ou sans support imagé ou objet.

Ainsi, d'après Bragard, Collette et Schelstraete (2009), dans le TCG-R ou l'ELO, le thérapeute « décrit » par un énoncé une première image et l'enfant doit « décrire » la seconde image. Par exemple : « Ici, le garçon regarde le journal, là, le garçon regarde les... » (ELO). L'EXALang 3-6 propose également une tâche de complétion d'énoncés à partir d'images présentées sur ordinateur.

Par contre, dans d'autres épreuves telles que la NEEL ou la L2MA (Chevrie-Muller, Simon & Fournier, 1997), aucun support visuel n'est fourni. Un énoncé est proposé oralement et l'enfant doit compléter le second. Dans ce cas, la mémoire verbale est fortement mise à contribution et les résultats doivent en tenir compte.

Il faut également être attentif aux types de structures proposés dans les épreuves. Suivant les tests, la complétion d'énoncés permet d'évaluer la production de structures morphosyntaxiques plus ou moins variées. Lors de l'étude qualitative des performances de l'enfant, il est donc essentiel d'analyser ses capacités en fonction des diverses variables évaluées.

Enfin, notons que l'examen de la production est relativement délicat. Selon

Piérart (2005), il est difficile de planifier les mots cibles ou les structures syntaxiques cibles que l'enfant est supposé produire. C'est pourquoi l'examen du versant expressif au moyen de tests doit se compléter de l'analyse du langage en situation fonctionnelle.

La dernière forme de production rencontrée dans les épreuves d'évaluation du langage oral est la production dirigée ou répétition. Elle représente la forme la plus contrainte de production puisqu'elle ne laisse aucune latitude au sujet quant à la forme ou au contenu.

L'utilisation de la répétition pour aborder la morphosyntaxe en tant que telle est plus rare. Selon Comblain (2005), on a cependant tort de se priver de ce type de tâche car la comparaison des résultats obtenus en répétition à ceux obtenus dans les tâches de production spontanée ou de compréhension syntaxique permet de mieux cerner les compétences langagières de l'enfant. Ce type d'épreuve est notamment présent dans la batterie ELO ou encore EXALang 3-6.

Cependant, la mémoire influence fortement les performances des sujets et il est parfois difficile de faire la part des choses entre des difficultés mnésiques et/ou morphosyntaxiques. Dans l'optique d'estimer les compétences morphosyntaxiques lors d'une reproduction d'énoncés, l'ajout ou la suppression d'éléments dans l'énoncé (ex : pronom) ou au sein d'un mot (ex : marque du pluriel) sera comptabilisé. L'orthophoniste peut ainsi mettre en évidence la présence de dislocation (ex : les chiens ils mangent) et l'accord ou non du verbe (morphologie verbale). Une analyse qualitative des productions de l'enfant donne donc des informations précieuses.

1.2 - L'évaluation de la compréhension

Selon Rondal (1997), cité par Comblain (2005), la compréhension peut être définie comme « *une série d'opérations permettant à partir d'un énoncé de retrouver l'idée de départ* » (p.97). Il existe différentes tâches pour évaluer la morphosyntaxe en réception.

L'épreuve de base pour évaluer les habiletés morphosyntaxiques d'un enfant en réception est la désignation d'images. Selon Bragard et al. (2009), les plus connues sont celles de la NEEL, de l'ELO et de l'ECOSSE. Un énoncé est proposé oralement à l'enfant qui doit l'apparier avec l'image adéquate parmi plusieurs distracteurs. En cas d'échec, il est essentiel d'analyser le type d'erreur produit. Il est donc important de tenir compte de la nature des

distracteurs utilisés : lexicaux, grammaticaux ou autres.

Dans ce type d'épreuve, plusieurs structures morphosyntaxiques sont évaluées, ce qui permet de déterminer les cibles maîtrisées par l'enfant et celles qui posent encore problème. Notons que certains tests évaluent une série de structures morphosyntaxiques à l'aide de plusieurs items pour une même structure (ex : l'ECOSSE et l'ISADYLE (Piérart, Mousty, Grégoire & Comblain, 2010)) alors que d'autres tests ne proposent pas ce classement par type de structure ou ne testent une structure qu'avec un seul item. Les conclusions doivent donc être prises avec précaution dans certains cas.

De plus, il est primordial de s'assurer que les énoncés proposés sont constitués de mots connus du sujet. Selon Comblain (2005), peu de tests grammaticaux répondent à ce principe. En effet, plusieurs épreuves proposent d'interpréter des phrases sans prévoir au préalable une épreuve lexicale de façon à s'assurer que les lexèmes utilisés dans les structures syntaxiques sont correctement compris par les patients. Ceci est regrettable dans la mesure où une méconnaissance des termes utilisés risque d'inférer sur la performance des sujets. À notre connaissance, l'ECOSSE répond positivement à ce critère en proposant au préalable l'ensemble des substantifs et des adjectifs qui seront utilisés dans les énoncés-tests.

Dans le même ordre d'idée, selon Bragard et al. (2009), certaines épreuves évaluent la compréhension d'énoncés à l'aide d'une exécution de consignes ou de « mises en actes ». Ce type de tâche peut être réalisé à l'aide de petites figurines (ex : l'ISADYLE, l'EVALO 2-6) ou de formes géométriques de couleurs et de tailles différentes, comme dans la L2MA et l'ELOLA (de Agostini, Metz-Lutz, Van Hout, Chavance, Deloche, Pavao-Martins & Dellatolas, 1998). L'EXALang 5-8 propose également une épreuve de ce type en version informatisée.

Les épreuves d'exécution de consignes permettent notamment d'investiguer la compréhension des relations d'ordre temporel (ex : après), ce qui est beaucoup plus difficile dans une tâche de désignation d'images. De plus, elles fournissent de nombreuses informations, l'enfant exprimant réellement ce qu'il a compris de l'énoncé et ne pouvant répondre par déduction.

Enfin, quelques rares tests proposent une épreuve de jugement de grammaticalité dans laquelle l'enfant doit décider si un énoncé est correct ou non. Parfois, il est également

demandé à l'enfant de corriger cet énoncé, par exemple dans l'EXALang 5-8 ou l'ISADYLE. L'erreur introduite dans les phrases proposées peut concerner la morphologie verbale et nominale, le choix du pronom personnel ou de l'article, etc.

À nouveau, l'analyse des types d'erreurs non détectées par l'enfant et de la manière dont il corrige les phrases apportera de précieuses informations pour orienter la rééducation. Notons que ce type d'épreuve fait dès lors intervenir des compétences métalinguistiques c'est-à-dire « *l'ensemble des activités qui supposent une réflexion et/ou un contrôle délibéré sur le langage* » (Gombert (1990), cité par Bragard & al. (2009), p.92).

1.3 - Conclusion

Ainsi, l'évaluation de la morphosyntaxe fait partie intégrante du bilan de langage oral. Il est essentiel de faire le point sur les capacités de l'enfant dans les deux modalités, à savoir sur les versants expressif et réceptif. Selon Bragard et al. (2009), une comparaison des structures maîtrisées ou non en production et en réception est essentielle afin de dessiner le tableau des performances morphosyntaxiques d'un sujet. Par exemple, elle peut se faire en comparant les résultats en désignation d'images et en complétion d'énoncés. Malheureusement, peu d'épreuves comportent les mêmes items dans les deux versants ce qui rend la comparaison moins fiable. Notons que dans la batterie ISADYLE, certaines structures sont analysées en compréhension et en production (phrases simples et passives, flexions temporelles et pronoms personnels).

Rappelons également qu'un diagnostic langagier ne peut se baser uniquement sur les données quantitatives récoltées par les tests standardisés. Il se doit de comporter également une analyse qualitative des productions de l'enfant.

Finalement, nous devons toujours avoir un esprit critique face aux tests standardisés utilisés. Lors de l'analyse des résultats, il est important d'avoir en tête leurs atouts mais également leurs inconvénients concernant le nombre d'items, les catégories testées, les compétences sous-jacentes requises (comme la mémoire) ou l'étendue des normes.

2 - Rééducation de la morphosyntaxe

2.1 - Élaboration du plan thérapeutique

Le plan thérapeutique se construit grâce à l'analyse quantitative et qualitative des résultats aux tests, mais pas seulement. Il y a d'autres éléments à prendre en considération. En effet, deux patients qui obtiennent les mêmes scores aux tests proposés avec le même profil n'auront pas nécessairement une intervention identique.

Les autres sources d'informations à prendre en compte sont : la nature de la demande, les autres bilans éventuellement réalisés, l'anamnèse, l'observation clinique du patient, les caractéristiques du patient, de son entourage et de son environnement ainsi que ses compétences sous-jacentes (mémoire, attention visuelle et auditive, vitesse de traitement, etc.). Toutes ces données sont propres à chaque sujet et viennent compléter les résultats obtenus aux tests. Ce sont autant d'informations à notre disposition pour permettre l'élaboration d'un plan thérapeutique personnalisé et adapté à chaque patient.

Il convient de sélectionner la cible (ce que l'on doit rééduquer), la progression, la manière dont nous allons intervenir et le contexte de la rééducation (en individuel, en groupe, dans la famille, en collaboration avec l'école). L'orthophoniste est régulièrement amené à faire des choix, sans avoir la certitude absolue que ces choix sont les meilleurs. Se documenter sur les données issues de la recherche et prendre appui sur sa propre expertise clinique (les cas similaires rencontrés, les problèmes de même type déjà résolus, etc.) sont deux manières de réduire l'incertitude des choix thérapeutiques. Également, prendre en compte les caractéristiques de l'enfant et de son entourage ainsi que leurs préférences permet d'aider aux décisions à prendre quand plusieurs possibilités sont envisageables. Enfin, dernière source possible d'informations et non la moindre, objectiver les progrès de l'enfant en cours de prise en charge permettra de confirmer que les décisions étaient adéquates, et si ce n'est pas le cas, de revoir les choix tant qu'il est encore temps.

Ainsi, il n'y a pas de rééducation standard pour un problème donné, l'intervention devant s'ajuster aux particularités de la situation clinique.

2.2 - Généralités sur la prise en charge du langage oral

2.2.1 - Les différentes approches

Selon Monfort et Juarez Sanchez (2001), il existe deux stratégies d'apprentissage du langage oral qui correspondent à deux types d'intervention essentiels et complémentaires : la rééducation formelle et la rééducation fonctionnelle.

○ **Approche rééducative formelle**

Selon Coquet et Ferrand (2004b), « *l'approche rééducative formelle repose sur un principe d'apprentissage opérant ciblant des niveaux de fonctionnement du langage exercés hors contexte (phonologie, lexique, syntaxe...- dans une conception modulaire) ou des habiletés spécifiques (après inventaire des processus pathologiques - dans une conception neuropsychologique)* » (p.45).

Dans cette approche rééducative, l'orthophoniste pré-sélectionne un contenu d'apprentissage précis en fonction des compétences déficientes du sujet. Ce contenu linguistique déterminé constitue l'objectif de l'intervention. En ce sens, il s'agit d'un apprentissage direct, conscient et structuré. Dans ce mode d'intervention, Coquet et Ferrand (2004b) proposent des procédés progressifs tels que la désignation, l'exécution de consignes, la proposition de modèle, la répétition, le feed-back correctif, le complètement de phrases et le conditionnement.

○ **Approche rééducative fonctionnelle**

L'approche fonctionnelle se fixe des objectifs concernant la communication et le langage. Elle postule que le langage se construit et se développe dans l'interaction en situation. « *Le but de l'activité fonctionnelle n'est pas l'apprentissage direct d'un mot ou d'une forme linguistique déterminée, sinon l'exercice des processus de compréhension et de production à partir de la modification des contingences de la situation* » (Monfort & Juarez Sanchez, 2001, p.157).

L'orthophoniste propose donc à l'enfant des situations « écologiques » de communication au cours d'activités libres ou semi-dirigées (jeu symbolique, situation

P.A.C.E, graphisme en alternance, échange autour d'un livre, etc.). Cette approche permet de développer des interventions langagières naturalistes. Selon Coquet et Ferrand (2004b), l'orthophoniste utilise des procédés tels que l'imitation différée, le modelage, l'induction, le renforcement positif, le questionnement, la reformulation, etc. « *Le matériel et la préparation de la situation sont programmés par l'orthophoniste de telle façon qu'ils puissent conduire l'enfant à une situation où il aura nécessairement besoin de comprendre ou de dire certaines choses et où il se trouvera alors face à une certaine difficulté que l'adulte l'aidera à surmonter* » (Monfort & Juarez Sanchez, 2001, p.41).

2.2.2 - Les différentes formes d'étayage

En rééducation orthophonique, les processus d'étayage sont systématiques et consciemment utilisés par les thérapeutes. Selon Bruner, cité par Brin et al. (2011), l'étayage correspond à « *l'ensemble des conduites initiées par l'adulte (ou le pair plus compétent) permettant à l'enfant de parvenir à faire quelque chose (mener une action, résoudre un problème...) qu'il ne parvenait pas à faire seul. C'est par les processus d'étayage que peuvent se mettre en place des « formats » (c'est-à-dire des formes régulatrices dans les échanges) par lesquels l'adulte ou le pair plus compétent guide l'enfant pour qu'il se conforme aux formes standardisées, régulières et ritualisées* » (p.108). Nous pouvons citer notamment les stratégies de retour et la reformulation.

○ Les stratégies de retour (feed-back)

Le feed-back est défini comme « *la manière dont l'adulte réagit verbalement et non verbalement aux productions verbales de l'enfant* » (Rondal (1983), cité par Coquet & Ferrand (2004b), p.422). Pour être efficace, l'interprétation donnée par l'adulte aux productions de l'enfant doit répondre à certains critères. Tout d'abord, il faut que le feed-back suive immédiatement la production de l'enfant, il doit être proposé fréquemment et être limité à un aspect précis de l'énoncé clairement identifiable par le sujet. Également, le retour doit rester assez proche de la langue utilisée par l'enfant et s'accompagner de comportements gratifiants (regard, contact corporel, etc.). Enfin, ce procédé doit apporter des clarifications et un ajustement aux exigences et aux conditions de la communauté linguistique.

Selon Coquet et Ferrand (2004b), il existe différents types de retour. Tout d'abord, le feed-back positif qui concerne les différentes manières dont l'adulte approuve les productions langagières de l'enfant. Il peut s'agir de renforcement verbal, physique ou naturel. Ce procédé permet de signifier à l'enfant que son message a été compris et donc de renforcer et de consolider ses acquis. Ensuite, il y a le feed-back à type de demande de clarification, qui consiste à faire comprendre à l'enfant, verbalement ou non, que son message n'a pas été compris et qu'on est en attente d'une répétition ou d'une reformulation. Enfin, nous pouvons citer le feed-back correctif qui correspond à une reprise correcte des erreurs de l'enfant. Cette façon de faire n'implique pas la répétition par l'enfant mais un engramme plus ou moins conscient de la forme correcte.

- **La reformulation**

Selon Brin et al. (2011), la reformulation est un « *procédé métalinguistique consistant à reprendre l'énoncé d'un locuteur soit sous une forme différente soit sous une forme complétée* » (p.237). Les reformulations de l'adulte sont une autre forme d'étayage qui est proposée à l'enfant pour qu'il puisse réaliser une activité cognitive et langagière. Selon Coquet et Ferrand (2004b), elles peuvent être utilisées pour expliquer et préciser ce qui vient d'être dit.

Parmi les reformulations, on distingue différentes formes. Tout d'abord, les reformulations paraphrastiques qui consistent à apporter une spécification à l'énoncé initial (ex : enfant : « Ploum joue avec son ballon », adulte : « Ploum joue avec son ballon, avec son papa »). Ensuite, nous pouvons citer les reformulations par substitution portant sur le syntagme nominal (substitution lexicale ou remplacement par un pronom) ou verbal (sa nature lexicale (ex : enfant : « il va tourner », adulte : « il va mélanger ») et/ou son mode). Enfin, il existe les reformulations par permutation d'un élément de l'énoncé lorsque celui-ci n'est pas produit à la bonne place. Par exemple, si l'enfant produit « il souffle, c'est son anniversaire, la bougie », l'adulte reprend « il souffle sur la bougie parce que c'est son anniversaire ».

2.3 - Quelques méthodes et techniques de rééducation

Différentes méthodes et techniques de rééducation sont disponibles en fonction de l'âge du sujet, de la nature de ses difficultés ou des aides que l'on souhaite utiliser. Nous pouvons en citer quelques unes.

2.3.1 - La visualisation de la structure syntaxique

Quelques techniques de rééducation sont motivées par des théories linguistiques ou psycholinguistiques. Elles reposent sur des hypothèses avancées pour rendre compte des troubles grammaticaux. Schelstraete (2011) mentionne l'hypothèse selon laquelle les troubles morphosyntaxiques pourraient provenir d'une limitation trop importante des capacités de traitement en mémoire de travail. Ainsi, alléger le coût du traitement d'une manière ou d'une autre devrait avoir un effet bénéfique. L'utilisation de supports visuels permet d'agir sur la manière dont le langage est présenté mais aussi sur le contenu de ce qui est présenté, de façon à alléger au maximum la charge en mémoire de travail. Nous pouvons citer quelques méthodes basées sur cette hypothèse.

○ La méthode des jetons

Cette technique, proposée par de Becque et Blot (1994), consiste en un codage des différents éléments de la phrase par des jetons de couleur (un par mot). Chaque mot de la phrase est figuré par un jeton (bleu pour les noms, rouge pour les verbes, vert pour les adjectifs, etc.). Le changement de couleur ou de forme des jetons permet de symboliser la nature des mots, les notions catégorielles et les principales règles de fonctionnement de la langue.

Par exemple, le genre et le nombre font partie des règles de fonctionnement de la langue. Le masculin est figuré par le remplissage uni du jeton tandis que le féminin est figuré par une bande horizontale de couleur rose au milieu du jeton. Enfin, le pluriel est signifié par la superposition de deux jetons.

- **La Dynamique Naturelle de la Parole**

La Dynamique Naturelle de la Parole, pensée par Dunoyer (1991), cherche à développer le langage et la communication sous toutes ses formes selon une approche pluri-sensorielle. Appliquée au domaine de la morphosyntaxe, elle propose de « *faire sentir et toucher du bout des doigts le découpage morphosyntaxique de la phrase* » (Coquet & Ferrand, 2004b, p.254). On trouve d'une part des « mimogrammes », symboles souvent issus de la langue des signes, inscrits dans un cercle pour représenter les mots outils. D'autre part, on utilise des « mémogrammes », autant de petites touches de couleur que de syllabes contenues dans le mot, disposées en ligne en respectant le groupement par groupes de souffle (ex : couleur rouge pour le féminin et bleue pour le masculin).

- **L'utilisation des pictogrammes**

Les pictogrammes permettent à l'enfant de voir ce qu'il dit, comment se construit une phrase. Ils constituent un support visuel stable, facilement compréhensible (dessins simples et signifiants), et permettent de visualiser la structure morphosyntaxique de la phrase. L'enfant peut manipuler lui-même les pictogrammes, les déplacer, les substituer, en les agencant sur les axes syntagmatique et paradigmatic.

- **L'utilisation de l'écrit**

Le langage écrit, de par la modalité visuelle qu'il constitue, s'avère être le meilleur substitut du langage oral. Selon Coquet et Ferrand (2004b), il offre « *un canal supplémentaire permettant une visualisation de l'organisation et de la programmation du langage dans ses aspects phonétique, lexical et morphosyntaxique* » (p.194). La représentation graphique rend possible une réflexion métalinguistique sur la morphologie et la syntaxe (individuation des marques de genre et de nombre, des flexions des verbes, etc.). Ainsi, l'écrit permet d'étayer certains apprentissages en langue orale.

2.3.2 - L'acting-out ou la manipulation

Dans le chapitre traitant de la médiation corporelle, Coquet et Ferrand (2004b) énoncent que « *la parole naît de la motricité et représente en psychologie développementale un phénomène sensori-moteur. [...]. Le langage s'enracine dans l'action, la motricité et l'affectivité, puis, peu à peu, il se détache du geste et se construit en suivant des lois de morphologie et de syntaxe* » (p.105).

Ainsi, l'acquisition des connaissances suppose l'activité. Selon la théorie de Jean Piaget, « *l'action du sujet constitue le moteur du développement cognitif* » (Laval, 2011, p.21). L'observation passive d'objets ou d'images ne favorise en rien le développement intellectuel (Thomas & Michel, 1994). Cependant, la manipulation d'objets concrets par l'enfant est un mécanisme formateur pour la raison elle-même, les opérations physiques deviennent des opérations mentales, intériorisées.

Morel (2007a) considère que les troubles du langage révèlent des difficultés dans la construction de liens dans la pensée. Il s'agit d'accorder une fonction essentielle à la capacité de construire des activités signifiantes à partir de situations sur lesquelles portent les actions. Pour Morel (2010), « *la main est une machine à comprendre* » (diapo 2). Le langage nous permettant ensuite de signifier ce que nous avons élaboré mentalement à partir du « perçu » (les expérimentés). Les mots permettent « *d'inscrire ces expérimentés en représentés mentaux* » (Morel, 2007b, p.53), ils sont le fruit d'une construction interne cognitive.

Quelle que soit l'activité ludique, l'enfant mobilise des actions, reflétant ses préoccupations cognitives et laissant entendre par ses mots sa compréhension des choses. En effet, ces verbalisations renseignent sur la façon dont l'enfant raconte ce qu'il comprend du monde (dénomination, désignation, commentaire, explication de son action) et sur sa capacité à utiliser le langage dans sa fonction de lien entre le champ de son expérience et le champ de sa connaissance.

Le recours à la manipulation d'objets met l'enfant en situation de jeu plutôt que d'exercice et est généralement bien accepté. L'atmosphère ludique du jeu permet à l'enfant de « *se distancer de la tâche, d'innover sans être pénalisé en terme de réussite et d'échec, donc d'éviter la frustration.* » (Coquet & Ferrand, 2004b, p.141).

Pour des tâches linguistiques de compréhension comme de production, il est plus facile pour l'enfant de travailler à partir d'un matériel constitué d'objets plutôt qu'à partir d'images. Cocking et McHale (1981) ont réalisé une étude centrée sur les capacités de production et de compréhension de phrases classées en fonction des structures grammaticales qu'elles contiennent. Ils ont démontré que le matériel utilisé pour l'évaluation influe sur le niveau de performance chez le jeune enfant (de 4-5 ans). En effet, les performances de l'enfant sont meilleures dans les activités à l'aide d'objets (manipulation d'objets à partir d'une phrase/consigne) que dans les activités sur un support d'images (choix d'une image correspondant à la phrase énoncée). Les auteurs ont évoqué l'hypothèse de difficultés d'interprétation de l'image en relation avec les conventions graphiques, le passage de 3 à 2 dimensions.

Ces arguments ont amené à penser à l'utilisation d'activités de manipulation autour de la réception et de l'expression des informations morphosyntaxiques. L'enfant peut jouer des petites scènes à l'aide d'objets. En compréhension, l'adulte dit et l'enfant fait. Par exemple, il est possible de travailler la morphosyntaxe avec certains substantifs dont les référents sont constitués par les objets mis à disposition ou des verbes d'action. En expression, c'est l'inverse, l'enfant dit et l'adulte fait. Par exemple, l'enfant va partir de situations ou d'objets particuliers (sélectionnés par l'orthophoniste) qui l'obligeront à utiliser des marqueurs morphosyntaxiques particuliers. Notons que l'action de l'adulte valide ou non la production de l'enfant, qui peut alors se corriger en prenant conscience de ses erreurs.

2.3.3 - Le recours aux stratégies métalinguistiques

Certaines techniques de rééducation font explicitement appel aux notions grammaticales et expliquent les règles sous-jacentes à l'enfant. Par exemple, on lui montre la règle à partir de plusieurs exemples, on attire son attention sur les éléments grammaticaux pertinents ou alors on l'aide à découvrir lui-même la règle à l'aide de différents énoncés. Ensuite, des exercices systématiques sont proposés, en attirant si nécessaire l'attention de l'enfant sur les exceptions. Ce type d'intervention fait appel à la manipulation consciente des unités grammaticales ; on peut donc le qualifier de « métalinguistique ».

3 - Supports élaborés pour la rééducation du genre et du nombre

Le genre et le nombre sont deux variables morphosyntaxiques omniprésentes dans nos productions. Elles nous fournissent des indications précises sur la nature et le nombre d'éléments présents dans l'énoncé.

Ces deux marqueurs posent souvent problème aux enfants présentant un retard de langage. Il est important de les travailler car ils sont indispensables pour comprendre correctement les énoncés produits par autrui et pour se faire comprendre soi-même. Plusieurs supports ont été imaginés pour permettre d'aborder ces notions de manière ludique, à travers le jeu.

3.1 - Inventaire du matériel existant

Divers outils ont été élaborés dans le but de travailler les notions du genre et du nombre. Ces supports s'adressent principalement aux enfants présentant un retard de langage ou une dysphasie, mais certains peuvent aussi être utilisés avec des adultes. Ils peuvent généralement être proposés à partir de 4 ans.

Parmi le matériel existant, nous pouvons citer les supports les plus fréquemment utilisés par les orthophonistes (quelques exemples en annexe I). Nous retrouvons :

- « Dis-moi le genre et le nombre », Florence Bouy, Mot à Mot Editions, 2007
- « Dis-moi les pronoms », Florence Bouy, Mot à Mot Editions, 2011
- « Je te dis, tu me dis », Christine Maeder, Ortho Edition, 2012
- « Les pros du nom », Brigitte Stanké, Chenelière Education, 2009
- « Bon genre, bon nombre », Dominique Benichou, Ortho Edition, 2011
- « Syntaxikit », Corinne Boutard, Mot à Mot Editions, 2010
- « Cartasyntax », Christelle Damoy, Véronique Demille et Lucie Macchi, Mot à Mot Edition, 2005
- « Que fait-il ? Que fait-elle ? », Adeline Gervais, Editions Pédagogiques du Grand Cerf, date non renseignée
- « Ainsi font : fait...font », Myriam Fumas-Dupré et Estelle Guillen-Leblanc, Ortho Edition, 2012

- « Le fou des verbes irréguliers », M.Khalil et M-C.Pignon, Editions Passe Temps, date non renseignée
- « Les z'héros de travers », Anne-Sophie Albanese et Émilie Simon, Ortho Edition, 2014
- « Lexi-logi », Florence Royer et Sylvain Henry, Editions Pédagogiques du Grand Cerf, 2007

Les orthophonistes ont souvent au moins un de ces jeux dans leur cabinet pour travailler les marques du genre et du nombre avec leurs patients. Certains outils abordent uniquement la variable du genre (ex : « Que fait-il ? Que fait-elle ? » et « Cartasyntax ») ou celle du nombre (ex : « Le fou des verbes irréguliers » et « Ainsi font : fait...font »), tandis que d'autres travaillent ces deux notions simultanément. Ces jeux constituent des supports intéressants avec diverses possibilités d'utilisation.

3.2 - Possibilités d'utilisation

Les outils existants sont souvent composés de cartes illustrées. Celles-ci permettent de travailler les marqueurs morphosyntaxiques du genre et du nombre par le biais d'images spécialement conçues à cette intention. Dans la plupart des supports, il s'agit principalement de décrire les images. Cette description se fait ensuite de différentes façons selon chaque outil.

3.2.1 - Sélectionner la bonne carte/image selon une consigne

Pour certains jeux, il s'agit de sélectionner la bonne image selon une consigne et d'énoncer ce qu'elle illustre. Cette façon de travailler est notamment reprise par le matériel « Dis-moi le genre et le nombre », « Dis-moi les pronoms », « Lexi-logi », ou encore « Bon genre, bon nombre ».

Le matériel « Dis-moi les pronoms » permet de travailler les pronoms le, la, les, se, lui, leur, ainsi que les formes élidées l' et s'. Le principe du jeu consiste à se défausser de ses cartes en fonction des différentes cartes consignes tirées par les joueurs. Il y a plusieurs cartes consignes : masculin, féminin, singulier, pluriel ou réfléchi. En déposant sa carte, le joueur doit énoncer ce qu'elle illustre. Par exemple, à la consigne « féminin », le joueur peut poser la

carte de l'homme coupant une pomme et dire : « Il la coupe ». La partie se termine quand un des joueurs a déposé toutes ses cartes. Le jeu « Dis-moi le genre et le nombre » s'utilise de la même façon mais pour des éléments différents. Il permet de travailler le genre du nom à partir de métiers ou d'activités (ex : l'infirmier/l'infirmière), le genre du pronom à partir de verbes (ex : il nage/elle nage), et la flexion verbale (ex : elle dort/elles dorment). Pour les cartes consignes on trouve : masculin, féminin, singulier et pluriel.

Le matériel « Lexi-logi » suit le même principe. C'est un outil qui permet d'aborder la catégorisation selon diverses notions dont les aspects grammaticaux du genre et du nombre. Il y a plusieurs supports permettant de varier les activités. Par exemple, pour le support type « loto », chacun a une planche avec des cases vierges et des cases consignes. Le joueur pioche une carte illustrée, par exemple, « manteaux », il ne peut la poser sur sa planche que si elle répond aux consignes notées. Ainsi, s'il possède une case vierge à l'intersection de cases consignes « le mot est au pluriel », « le mot est au masculin », « la première lettre est une consonne », alors il peut poser sa carte. Sinon, un autre joueur peut la prendre, et si elle n'intéresse personne, elle est mise de côté. La partie se termine quand un joueur a rempli toutes ses cases vierges.

Enfin, le support « Bon genre, bon nombre » s'utilise d'une manière un peu différente. Il comprend plusieurs planches composées de dessins. Une partie se joue sur une même planche, par exemple, la planche des animaux. La consigne est donnée par un dé dont les faces représentent soit le masculin, soit le féminin. Lorsque le joueur lance le dé, s'il tombe sur la consigne féminin, il doit choisir une image correspondant à un animal dont le nom est au féminin, par exemple « la grenouille », et poser un de ses jetons sur cette image. Un joueur gagne quand il réussit à aligner quatre de ses jetons sur la planche.

3.2.2 - Exercer la conscience syntaxique

Cette possibilité d'utilisation est relativement différente des autres car il ne s'agit pas de décrire des images. En effet, ici, le patient doit être en mesure de juger de la justesse ou non d'énoncés.

Ce principe est repris dans le matériel « Les z'héros de travers ». Ce jeu a pour but de développer la conscience et l'expression syntaxiques de façon ludique autour des fées et des

super-héros (représentés sous forme de puzzle). Il est possible de l'utiliser uniquement à l'oral. Cet outil permet d'améliorer la conscience syntaxique par l'écoute de productions justes ou erronées. L'enfant est amené à juger la justesse de productions d'autrui ce qui permet ainsi de le conduire à se poser des questions sur ses propres productions, sans qu'il se sente en position de « mauvais parleur ».

Le matériel comprend plusieurs cartes-énoncés (avec ou sans erreurs) portant notamment, pour les notions qui nous intéressent, sur le féminin des noms et des adjectifs, le pluriel des noms et des verbes, et sur les déterminants et les pronoms. Volontairement, le vocabulaire choisi est simple et les phrases sont courtes afin que toute l'attention soit portée sur la notion visée.

Le principe du jeu est le suivant : les quatre héros parlent « de travers » et doivent récupérer tous leurs attributs (les pièces du puzzle à rajouter) pour retrouver leurs pouvoirs magiques et un langage correct. L'orthophoniste lit les énoncés et l'enfant doit aider les héros en reformulant correctement leurs énoncés s'ils se sont trompés. Ensuite, le joueur gagne une des pièces-attributs du puzzle quand il répond correctement. Le premier à avoir terminé son puzzle (soit 9 pièces) gagne la partie.

3.2.3 - Jeux structuraux

Le travail des notions morphosyntaxiques nécessite une grande banque d'images spécialement conçues et sélectionnées en fonction du fait qu'elles permettent d'initier l'utilisation de monèmes syntaxiques précis. De ce fait, la majorité du matériel existant se compose principalement d'un grand nombre d'images permettant d'aborder les variables morphosyntaxiques du genre et du nombre à travers le jeu de son choix. En effet, différents modes de jeu sont proposés pour travailler la syntaxe de façon ludique : jeu de désignation, jeu du pouilleux, jeu de familles, memory, loto, bataille ou encore jeu de paires.

Parmi le matériel conçu de cette manière, nous pouvons citer notamment « Je te dis, tu me dis » ou encore « Ainsi font : fait..font ». Ces jeux sont intéressants car l'orthophoniste peut choisir l'activité en fonction des difficultés de l'enfant dans l'utilisation ou la compréhension des différents éléments morphosyntaxiques. Comme il faut plusieurs séances avant qu'une notion ne soit intégrée, la possibilité de proposer différents types de jeux permet de travailler les mêmes éléments sans lassitude.

Par exemple, dans « Je te dis, tu me dis », on trouve une activité permettant de travailler les pronoms personnels compléments avec des cartes scènes et des cartes objets. Ces cartes peuvent être utilisées de différentes manières comme par exemple sous forme de jeu de paires. Le matériel se compose alors uniquement des cartes scènes en double, on peut utiliser la totalité des cartes ou seulement une partie. On explique à l'enfant qu'il doit utiliser des petits mots pour demander une carte sans dire le nom des objets et des personnages. Par exemple, s'il souhaite la carte où un garçon donne un cadeau à une fille, il devra dire « il le lui donne ». Le but étant bien sûr d'avoir le plus de paires possible.

3.3 - Remarques

Le matériel existant concernant le genre et le nombre est intéressant car il donne plusieurs possibilités de jeux ou d'exercices ce qui permet de dynamiser le travail autour de ces notions. Les outils sont généralement simples d'utilisation et les dessins sont plutôt agréables, clairs et expressifs. Il est possible d'effectuer des parties rapides et efficaces en adaptant le nombre de cartes choisies.

Ces supports amènent le patient à produire et à comprendre les morphèmes grammaticaux marquant le genre et le nombre. De plus, ils permettent de développer le sens de l'observation et d'initier l'enfant à la lecture d'images pour construire des phrases simples, d'enrichir son lexique et sa syntaxe, de développer l'écoute, la compréhension de consignes et leur application.

Nous pouvons remarquer que la rééducation du genre et du nombre se base sur différents supports. En effet, l'utilisation d'un seul de ces outils ne suffit pas pour travailler ces notions de façon complète. Chaque jeu se consacre à des éléments précis comme par exemple « Dis-moi les pronoms » qui ne s'intéresse qu'aux pronoms personnels compléments ou encore « Le fou des verbes irréguliers » qui se concentre sur les flexions verbales. Il est donc nécessaire de combiner plusieurs supports afin d'aborder les notions du genre et du nombre. Cette variété d'outils donne à l'enfant la possibilité de multiplier et de diversifier les expériences autour de ces marqueurs, en évitant toute lassitude, et permet ainsi la généralisation des acquis.

Enfin, nous pouvons noter que les outils existants ne permettent pas de manipuler des objets concrets puisqu'il s'agit essentiellement de cartes, l'expérimentation de l'enfant est donc peu sollicitée.

OBJECTIF ET MOYENS

Les variables morphosyntaxiques du français sont bien souvent problématiques pour les patients présentant un retard de langage. Parmi elles, les marques du genre et du nombre occupent une place non négligeable. Par leur complexité et leur spécificité, elles sont difficiles à s'approprier. Nous pouvons constater qu'il existe déjà beaucoup de jeux de cartes permettant la mise en place du genre et du nombre, mais aucun outil connu ne suggère la mise en action de ces notions.

La manipulation participe largement à la construction du langage. Ce procédé étant absent des supports à disposition pour la rééducation morphosyntaxique des variables qui nous intéressent, nous proposons de l'inclure dans l'élaboration d'un nouvel outil.

Ce mémoire a pour objectif de constituer un ensemble d'activités de rééducation permettant la manipulation des marques du genre et du nombre à l'oral, afin de donner un nouvel élan à la prise en charge. Les critères pris en compte dans la création de ce support sont les suivants :

- Seules les variations du genre et du nombre perceptibles à l'oral sont concernées.
- Le matériel est constitué d'objets concrets et manipulables.
- Les activités sollicitent l'expérimentation et l'action de l'enfant.
- Elles se veulent à la fois ludiques et attrayantes.
- Enfin, l'ensemble des activités est accessible aux orthophonistes.

Ce nouvel outil, intitulé « Morphomanip' », a pour vocation de favoriser l'entraînement et l'intégration du genre et du nombre par la manipulation. Nous pouvons donc espérer que les activités élaborées permettent d'améliorer les performances des patients présentant des difficultés à ce niveau.

PARTIE PRATIQUE

I - Sujets, matériel et méthode

« Morphomanip' » est un ensemble d'activités destinées à la rééducation orthophonique des variables morphosyntaxiques du genre et du nombre.

Tout d'abord, nous nous intéresserons aux sujets qui ont été recrutés pour l'expérimentation. Ensuite, nous développerons la démarche mise en œuvre pour apprécier la pertinence de la proposition, le choix du matériel et les critères ayant permis la confection des activités. La dernière partie se consacrera à la description des activités élaborées.

1 - Population

1.1 - Critères d'inclusion et d'exclusion de la population

Nous avons choisi de recruter des patients présentant un retard de langage dont le bilan orthophonique a révélé des difficultés morphosyntaxiques au niveau du genre et du nombre. Nous avons donc exclu toute autre pathologie (déficience intellectuelle, surdité, TED, etc.). Notons que les retards dans le cadre de dysphasies potentielles mais non avérées sont également compris dans l'échantillon.

Les sujets sont inclus à partir de l'entrée en grande section de maternelle, correspondant aux âges où l'enfant est supposé maîtriser la plupart des éléments morphosyntaxiques. Les patients plus jeunes sont donc exclus de l'expérimentation.

1.2 - Démarche de recrutement

Notre maître de stage principal recevant beaucoup d'enfants avec retard de langage, notre première démarche a été de chercher des sujets au sein de sa patientèle. Nous nous sommes intéressées à ceux qui présentaient des difficultés morphosyntaxiques au niveau du genre et du nombre.

Il nous semblait important de pouvoir suivre les patients régulièrement à raison d'une demi-heure hebdomadaire, c'est pourquoi notre recherche s'est limitée à ce lieu de stage, les

autres ne le permettant pas. En effet, l'un d'eux se déroulait dans un centre pour enfants polyhandicapés et l'autre en centre de rééducation fonctionnelle. Nous avons tenté de recruter d'autres enfants en contactant les orthophonistes du secteur mais aucun n'a donné suite, la durée de l'expérimentation étant trop longue et difficile à mettre en place pour eux. Notre étude s'est donc déroulée sur un seul terrain de stage.

1.3 - Présentation des patients

Quatre enfants ont accepté de participer au projet et de se prêter à l'expérimentation. Nous les avons suivis à raison d'une demi-heure hebdomadaire pendant sept semaines. Notre maître de stage nous a laissées proposer les activités aux patients les jours où nous étions au cabinet, à partir du mois de janvier et ce jusqu'au mois de mars. Un des patients était suivi deux fois par semaine ce qui permettait à l'orthophoniste de travailler d'autres notions durant la deuxième séance hebdomadaire.

1.3.1 - K

K est un petit garçon âgé de 7 ans 5 mois scolarisé en classe de CP, qu'il redouble au moment de l'expérimentation. Il est suivi en rééducation orthophonique depuis septembre 2011 pour un retard de parole et de langage. Le bilan initial révélait des difficultés massives en langage oral, principalement au niveau expressif. K possédait alors des capacités faibles en morphosyntaxe et obtenait des scores pathologiques aux épreuves de phonologie et de mémoire de travail. Le bilan orthophonique le plus récent (septembre 2015) met en évidence une amélioration considérable des performances langagières avec des difficultés persistantes. K présente notamment des capacités morphosyntaxiques faibles en expression mais situées dans la moyenne en réception. Les difficultés de parole restent sévères. À noter que K est un enfant qui a beaucoup de mal à rester concentré, son attention est labile.

1.3.2 - T

T est un petit garçon âgé de 7 ans et demi scolarisé en CE1. Il est suivi en rééducation orthophonique depuis septembre 2013 pour un retard de langage. Le bilan initial mettait en évidence des capacités faibles en compréhension orale et des lacunes sur le plan morphosyntaxique. T était alors un petit garçon qui manquait de confiance en lui et qui avait

peur du regard des autres. Désormais, il se montre plus sûr de lui. Le dernier bilan réalisé en novembre 2015 révèle une persistance de difficultés avec des capacités morphosyntaxiques très faibles voire pathologiques aussi bien en expression qu'en compréhension. On note également une grande immaturité.

1.3.3 - M

M est un garçon âgé de 9 ans scolarisé en CE2. Il est suivi en rééducation orthophonique depuis octobre 2010 pour un retard de parole et de langage associé à des troubles d'articulation. La prise en charge avait pour objectif le développement lexical et syntaxique ainsi qu'une prise de conscience de la sphère orale et du positionnement lingual dans l'articulation. Le bilan le plus récent (novembre 2014) met en évidence une persistance de difficultés au niveau morphosyntaxique, les performances réceptives étant très faibles et l'expression pathologique. Les difficultés articulatoires s'atténuent mais restent importantes. M est un garçon plutôt volontaire.

1.3.4 - S

S est un petit garçon âgé de 5 ans 9 mois scolarisé en grande section de maternelle. Il est suivi en orthophonie depuis juin 2013 pour un retard sévère de parole et de langage, touchant les versants réceptif et expressif. Ce retard est associé à un bégaiement. Après dix-huit mois de suivi, le langage s'est considérablement amélioré du point de vue expressif et surtout réceptif mais les difficultés restent sévères. Le dernier bilan réalisé en janvier 2015 révèle des capacités morphosyntaxiques faibles en expression comme en compréhension. Les compétences en réception sont tout de même meilleures qu'en production. Nous pouvons noter que S est un enfant qui boude fréquemment, il a du mal à accepter les activités imposées. Cependant, il sait se montrer coopératif lorsque le matériel lui plaît.

2 - Méthode

La méthodologie choisie pour la réalisation du projet comprend trois étapes. Tout d'abord, nous évaluons les patients au moyen d'une épreuve spécifique. Ensuite, les activités de rééducation sont proposées en fonction des difficultés. Enfin, une réévaluation est réalisée afin de mesurer l'efficacité des activités élaborées à travers les progrès des enfants.

2.1 - Ligne de base

Comme nous l'avons mentionné dans la partie théorique, Rondal (1997), cité par Comblain (2005), dans son ouvrage consacré à l'évaluation du langage, énonce que le principal défaut des tests langagiers est le nombre restreint d'items utilisés pour évaluer une seule et même structure. Dans notre cas, nous avons vu que la plupart des tests n'évaluaient pas systématiquement les différents aspects de la morphosyntaxe et que certaines structures n'étaient parfois évaluées que par un seul item. Nous avons donc décidé de nous inspirer de la méthode des lignes de base (Lories & Schelstraete (2000), Van Rompaey (2000), cités par Bragard & al. (2009)) qui consiste en la conception de listes d'items directement en rapport avec les difficultés du patient puis en la mesure de manière répétée des performances du patient avant, en cours et après la rééducation à partir de ces listes, qui constituent la ligne de base du projet thérapeutique (Schelstraete, 2011). Ainsi, nous avons proposé aux enfants un pré-test et un post-test ciblant les variables morphosyntaxiques du genre et du nombre, les performances en cours de rééducation n'étant pas mesurables vue la courte durée de l'expérimentation.

Nous avons donc élaboré une évaluation spécifique à partir de tests existants. Tout d'abord, une épreuve de langage spontané est proposée aux enfants. Il s'agit de la « production de phrases » issue de la batterie EXALang 3-6 (annexe II) combinée au « dessin animé » tiré de la batterie EXALang 5-8 (annexe III). Il s'agit de raconter ce qui se passe dans de petits dessins animés. Ces épreuves proposent un score mais nous avons choisi d'effectuer seulement une analyse qualitative des productions car les critères de cotation sont très généraux et ne s'intéressent pas spécifiquement au genre et au nombre. Ensuite, nous avons choisi de proposer une épreuve de closure grammaticale en sélectionnant les items de l'ELO et du TCG-R en relation avec le genre et le nombre (annexes IVa et IVb). Enfin, nous avons constitué une épreuve de compréhension avec des items directement extraits des tests du O-52 (Khomsi, 1987) et de l'ECOSSE (annexes Va et Vb).

Dans le cas présent, notre « ligne de base » porte sur l'acquisition d'items spécifiques et non sur l'apprentissage d'une stratégie (Schelstraete, 2011). En effet, les généralisations ne sont pas possibles. Par exemple, les verbes irréguliers ont différentes sortes de terminaisons (ex : ils lisent mais ils écrivent), les genres nominaux ne sont pas toujours reproductibles (ex : un facteur/une factrice mais un coiffeur/une coiffeuse), etc. Nous ne

pouvons extraire de règle et les structures ciblées doivent faire l'objet d'un entraînement. Ainsi, lors de la passation du post-test, on s'attend à ce que l'enfant s'améliore uniquement pour les items travaillés en rééducation. Toutefois, si les performances sont meilleures pour quelques éléments non abordés lors de l'intervention cela peut être dû à l'évolution naturelle du patient avec des apprentissages réalisés en dehors du cadre orthophonique.

2.2 - Choix du matériel et cibles de l'intervention

L'objectif du mémoire consiste en la réalisation d'activités permettant de travailler le genre et le nombre à l'oral à travers la manipulation. Pour ce faire, deux critères ont été pris en compte.

Tout d'abord, notre projet s'intéresse aux difficultés d'utilisation et de compréhension du genre et du nombre à l'oral. Nous avons donc pris soin de ne considérer que les formes orales se rapportant à ces notions, soit toutes les formes audibles (ex : blanc/blanche et non bleu/bleue).

Ensuite, la manipulation implique de pouvoir agir sur des objets concrets. Nous avons choisi d'utiliser en majorité des Playmobils®, objets représentatifs et manipulables, dont nous disposons déjà.

Ainsi, les formes orales ciblées doivent pouvoir être représentées par le matériel de rééducation. Par exemple, pour les adjectifs, les oppositions « vert/verte » et « petit/petite » sont identifiables par la couleur et la taille des objets, contrairement à « gentil/gentille ». De plus, nous souhaitons amener l'enfant à manipuler, les verbes utilisés doivent donc suggérer l'action (ex : prendre et non comprendre). Ces critères ont permis de déterminer les cibles de l'intervention.

Nous avons donc sélectionné le genre concernant les pronoms personnels sujets « il » et « elle », les flexions nominales (ex : chien/chienne, lapin/lapine, coiffeur/coiffeuse, etc.) ainsi que quelques genres courants (ex : garçon/fille, coq/poule, cheval/jument, etc.), les flexions adjectivales (ex : vert/verte, petit/petite, etc.) et les pronoms personnels compléments (le/la). Nous n'avons pas inclus le travail du genre des noms au niveau de l'article car celui-ci est arbitraire et s'acquiert par imprégnation.

Pour le nombre, nous avons ciblé les articles (le-la/les, un-une/des), les pluriels irréguliers des noms (ex : cheval/chevaux, œuf/œufs, etc.), les pronoms personnels

compléments (lui/leur, le-la/les) et les flexions verbales irrégulières des verbes d'action (ex : il dort/ils dorment, il peint/ils peignent, etc.).

« Morphomanip' » aborde donc des cibles spécifiques dont les référents sont constitués par les objets à disposition (cf. liste exhaustive des cibles annexe VI).

Lorsque le matériel n'était pas tout à fait adapté aux besoins de l'expérimentation, nous avons fait en sorte qu'il le soit en peignant certains éléments et en en confectionnant d'autres en pâte fimo. Pour visualiser le genre chez les animaux, nous avons mis des colliers roses aux femelles et des bleus aux mâles. Nous avons également fait l'acquisition de dés (dés standards et dés plus gros pour pouvoir coller des images). La rééducation est construite à partir de ce matériel (cf. inventaire complet du matériel annexe VII).

2.3 - Élaboration des activités

Le but du mémoire est de constituer un ensemble d'activités ludiques et attrayantes dédiées à la rééducation du genre et du nombre à l'oral par la manipulation.

Ces marques morphosyntaxiques étant peu perceptibles dans notre langue, il est primordial de chercher à les rendre saillantes. Ceci est possible à travers la manipulation d'une part, qui permet de mettre en action les éléments posant problème afin de leur donner du sens. Ensuite, nous avons choisi d'opposer les cibles lorsque cela était possible afin de solliciter la réflexion et les choix de l'enfant (ex : un lapin gris/une lapine grise). Il est également important de permettre la redondance au cours des expérimentations, ce qui est rendu possible par l'usage de dés, de manière à répéter puis automatiser la production des cibles. Enfin, nous avons choisi de favoriser l'interaction et le tour de rôle au cours des activités afin de dynamiser les séances et de rendre l'enfant acteur de sa prise en charge.

Dix activités ont été élaborées afin de permettre la rééducation des variables morphosyntaxiques du genre et du nombre. Elles ont été proposées en amont à plusieurs patients sur notre lieu de stage principal afin de les tester. Les échanges avec l'orthophoniste-maître de stage suite à ces séances ont été très constructifs, par son expérience et son regard critique, et ont permis d'améliorer les activités. Chacune comprend un matériel pré-défini et sollicite la manipulation de manière ludique. Toutes les cibles sont travaillées aussi bien en compréhension qu'en expression car ces deux versants sont liés étroitement et évoluent ensemble.

3 - Présentation des activités

3.1 - Activité 1 : Manip'histori

- **Objectif**

Cette activité constitue un mode de familiarisation avec le matériel et avec les notions telles que le nombre des articles et des noms irréguliers et le genre des pronoms personnels sujets, des adjectifs et des noms. En effet, plusieurs histoires sont proposées pour chaque élément posant problème. Il s'agit donc de permettre à l'enfant de s'imprégner des formes correctes en travaillant sa compréhension puis son expression.

- **Matériel**

Le matériel est composé de plusieurs petites histoires et d'objets propres à chaque récit (annexes VIIIa, VIIIb, VIIIc, VIId et VIIIe). Par exemple, pour les histoires portant sur le nombre de l'article, le matériel est constitué d'objets en plusieurs exemplaires : une carotte/des carottes, un poussin/des poussins, un enfant/des enfants, etc.

- **Mise en œuvre**

Au préalable, l'orthophoniste peut raconter une histoire et manipuler en même temps pour permettre à l'enfant de s'imprégner des notions concernées par le récit.

En compréhension, pour chaque histoire, l'orthophoniste raconte et l'enfant doit sélectionner les objets selon ce qui est énoncé et les manipuler. Si des erreurs surviennent, elles sont tout de suite corrigées. Il s'agit d'amener l'enfant à prendre conscience que chaque élément est porteur de sens. En expression, l'orthophoniste manipule les objets et l'enfant raconte ce qui se passe. S'il se trompe, nous lui fournissons un feed-back correctif, et si les structures attendues ne sont pas produites, nous les formulons sous forme d'expansion de manière à favoriser leur intégration.

Cette activité permet une véritable imprégnation et est intéressante à proposer en amont des activités plus élaborées.

3.2 - Activité 2 : Sac à manip'

- **Objectif**

Cette activité est dédiée à l'assimilation du genre des pronoms personnels sujets « il » et « elle ». Il s'agit d'amener l'enfant à effectuer une distinction claire entre le masculin et le féminin de manière ludique en sollicitant la manipulation d'objets concrets.

- **Matériel**

Le matériel est composé d'un sac contenant divers Playmobils® pré-sélectionnés et d'autres accessoires Playmobils® (une chaise, deux tasses, des carottes, etc.) disposés sur la table (annexe IX).

- **Mise en œuvre**

Au préalable, tous les Playmobils® sont visibles sur la table afin de vérifier que l'enfant connaît le lexique du matériel sélectionné. Nous proposons donc une tâche de désignation en amont pour apprécier la familiarité des objets utilisés.

Lorsque l'activité débute, tous les Playmobils® se trouvent dans le sac et chacun joue à tour de rôle. À chaque fois, le joueur doit mettre la main dans le sac et saisir un objet à l'aveugle. Ensuite, il doit le sortir et lui faire faire l'action de son choix en employant soit le pronom « il », soit le pronom « elle ». Par exemple, le joueur 1 saisit une petite fille dans le sac et lui fait faire l'action « elle boit » avec une tasse. Ensuite, le joueur 2 saisit un lapin et lui fait faire l'action « il mange des carottes », etc.

Lorsque l'enfant se trompe dans l'emploi du pronom, nous lui demandons de quel objet il s'agit. Par exemple, si l'enfant dit « il », alors que c'est une poule, nous lui demandons de dire ce que c'est : « la poule/une poule » et nous l'amenons à comprendre que comme c'est « la/une » il faut dire « elle ». Nous pouvons étayer cela en disant par exemple « elle est contente, la poule ». Nous nous référons au nom correspondant et à la prise de conscience du genre. Pour d'autres objets nous pouvons aider l'enfant en posant par exemple la question : « Tu dirais il est beau ? Ou elle est belle ? ». La partie se termine lorsque le sac est vide.

3.3 - Activité 3 : Persomanip'

- **Objectif**

Cette activité permet d'entraîner la production des pronoms personnels sujets « il » et « elle » en fonction du genre du nom de référence.

- **Matériel**

Le matériel comprend divers Playmobils® pré-sélectionnés, des accessoires et un dé : masculin (face bleue)/féminin (face rose)/choisis (flèches)/passe ton tour (main) (annexe X).

- **Mise en œuvre**

Nous jouons à tour de rôle. Le premier joueur lance le dé et doit ensuite prendre le personnage correspondant en lui faisant réaliser l'action de son choix avec ou sans les accessoires à disposition. Le joueur garde ensuite le personnage utilisé.

Par exemple, le joueur 1 lance le dé et obtient « féminin », il prend la poule et dit « elle boit » avec le seau. Le joueur 2 obtient « masculin », il saisit le garçon et réalise « il court ». On encourage également l'enfant à produire le nom des objets qu'il choisit afin de donner du sens à l'emploi du pronom correspondant.

La partie se termine quand il n'y a plus de personnages. Le joueur qui gagne est celui qui a le plus de personnages.

3.4 - Activité 4 : Manip'eux

- **Objectif**

Cette activité permet de travailler la distinction en genre et en nombre des pronoms personnels sujets. La distinction singulier/pluriel des pronoms personnels sujets ne fait pas partie des cibles de la rééducation car elle ne s'entend pas à l'oral. En effet, on ne peut pas faire la distinction entre il/ils et elle/elles car le « s » est inaudible. Cependant, elle est

intéressante à aborder au préalable avec l'enfant qui n'a pas toujours conscience que « ils » peut inclure plusieurs filles et un garçon par exemple. De plus, cette activité permet à l'enfant de se familiariser avec l'utilisation des dés et le respect des consignes.

- **Matériel**

Le matériel est composé de divers Playmobils®, d'accessoires et de deux dés, l'un représente le singulier/pluriel (un point/plusieurs points) et l'autre le masculin/féminin (face bleue/face rose) (annexe XI).

- **Mise en œuvre**

Nous pouvons jouer à tour de rôle. Le joueur lance les deux dés et doit saisir le ou les personnages correspondants en leur faisant réaliser une action avec ou sans les accessoires présents. Le joueur ne repose pas les personnages et les garde ensuite.

Par exemple, le joueur 1 lance les dés, il obtient « féminin » et « pluriel », il choisit la petite fille, la poule et la jument et réalise « elles se promènent ». Le joueur 2 obtient « masculin » et « singulier », il choisit de faire « il dort » avec le chien, etc.

La partie se termine quand il n'y a plus de personnages. Le joueur qui gagne est celui qui a le plus de personnages.

3.5 - Activité 5 : Qui manip' quoi ?

- **Objectif**

Cette activité permet de travailler le genre des pronoms personnels sujets et le pluriel des verbes irréguliers.

- **Matériel**

Le matériel comprend plusieurs Playmobils® pré-définis et trois dés : un dé masculin/féminin, un dé singulier/pluriel et un dé « action » (avec six verbes irréguliers).

Notons que nous avons la possibilité de choisir entre deux dés « action » afin de diversifier les flexions verbales. Des accessoires en lien avec les actions de chaque dé sont également à disposition ainsi que des billes chinoises pour compter les points (annexe XII).

- **Mise en œuvre**

Nous pouvons jouer à tour de rôle. Le joueur saisit les trois dés et les lance. En fonction du résultat des dés il doit prendre le ou les personnages correspondants et leur faire réaliser l'action indiquée par le dé « action ».

Par exemple, le joueur 1 lance les dés et obtient « féminin », « singulier » et « boire », il saisit la poule et dit « elle boit ». Le joueur 2 lance les dés et obtient « masculin », « pluriel » et « dormir », il prend un garçon, un chien et une poule par exemple et dit « ils dorment », etc.

À chaque bonne réponse le joueur gagne une bille chinoise, le gagnant est le joueur qui a le plus de billes.

3.6 - Activité 6 : Manip'images

- **Objectif**

Cette activité permet de travailler les flexions adjectivales et quelques flexions nominales à travers la manipulation. Il s'agit de permettre à l'enfant de devenir plus performant dans la réception et l'expression de ces éléments.

- **Matériel**

L'activité est élaborée à partir de Playmobils® dont les caractéristiques illustrent les flexions adjectivales cibles. L'expérimentation est donc axée sur la couleur des cheveux (blond/blonde, brun/brune, roux/rousse), sur quatre couleurs (vert/verte, violet/violette, blanc/blanche, gris/grise) et sur les qualificatifs de taille (petit/petite, grand/grande). Nous avons pris soin de sélectionner du matériel en opposition (ex : une petite chaise verte/une grande chaise verte, un petit lapin blanc/une petite lapine blanche, etc.). À chaque flexion

adjectivale correspond un nombre restreint de Playmobils®. Plusieurs cartes ont été confectionnées à partir des photos du matériel (annexe XIII).

Le premier groupe de cartes, correspondant au niveau 1, travaille les flexions quatre par quatre avec peu de matériel. Par exemple, une première variante de ce niveau inclut les flexions blond/blonde, brun/brune, blanc/blanche et gris/grise. Le matériel correspondant est restreint : un garçon blond, une fille blonde, un garçon brun, une fille brune, un cheval blanc, une poule blanche, un cheval gris et une poule grise. Plusieurs photos ont été prises à partir de ces outils (ex : un garçon blond avec un cheval blanc et une poule grise, une fille brune avec une poule grise et un cheval gris, etc.).

Ensuite, le niveau 2 intègre toutes les couleurs de cheveux et davantage de matériel pour chaque flexion. Par exemple, pour la flexion blanc/blanche, on ajoute des lapins blancs et des lapines blanches ainsi que des chiens blancs et des chiennes blanches.

Le niveau 3 mélange plus de flexions. Par exemple, les flexions blanc/blanche et gris/grise sont travaillées avec les flexions petit/petite et grand/grande.

Enfin, le dernier niveau mélange toutes les flexions adjectivales. La progression va dans le sens d'une complexification au niveau du nombre de choix possibles.

- **Mise en œuvre**

Nous devons choisir un groupe d'images et disposer les Playmobils® correspondants sur la table (exemple niveau 1 variante 1 annexe XIII). Nous pouvons jouer à tour de rôle. Le joueur 1 tire une image et la décrit en imaginant une petite histoire. Par exemple, « sur mon image le petit garçon brun caresse le cheval gris dans son champ. La poule grise arrive et se cache derrière le cheval. » (photo du bas à droite annexe XIII). Le joueur 2 doit alors saisir les bons personnages parmi ceux présents et les manipuler. Nous ne tenons pas compte ici de la dimension spatiale mais de la présence ou non des personnages décrits. Quand les personnages présents sont en adéquation avec l'image, le joueur qui a décrit gagne la carte, sinon, nous devons corriger l'erreur. Dans un premier temps, la tâche est effectuée en laissant la construction de la mise en scène visible de manière à permettre les auto-corrrections. Ensuite, nous pouvons proposer l'activité en P.A.C.E (le joueur 1 décrit pendant que le joueur 2 représente la scène derrière un cache, le joueur 1 ne peut donc pas s'auto-corriger). Le gagnant est le joueur qui a bien décrit le plus d'images.

3.7 - Activité 7 : Manip'objets

○ Objectif

Cette activité, adaptée aux enfants plus âgés, s'intéresse à la réception et à la production des pronoms personnels compléments, qui peuvent être objet direct et indirect. Elle vise à donner du sens et à familiariser l'enfant avec l'emploi de ces formes.

○ Matériel

Le matériel utilisé comprend trois dés : un dé masculin/féminin, un dé singulier/pluriel et un dé « objet ». Notons que nous avons le choix entre trois dés « objet » selon les pronoms que l'on souhaite aborder. En effet, nous avons confectionné un premier dé avec six verbes transitifs incluant un complément d'objet direct, un autre dé avec six verbes transitifs incluant un complément d'objet indirect et un dernier dé avec trois verbes transitifs (en deux exemplaires) impliquant un complément d'objet direct et un complément d'objet indirect. Plusieurs personnages et objets Playmobils® sont à disposition en fonction des verbes choisis ainsi que des billes chinoises pour compter les points (annexe XIV).

○ Mise en œuvre

Nous choisissons d'abord un des trois dés « objet ». Nous pouvons jouer à tour de rôle. Le premier joueur lance le dé « objet » pour savoir quelle action réaliser, puis, il lance les dés masculin/féminin et singulier/pluriel pour savoir quel(s) objet(s) prendre. Il réalise ensuite l'action correspondante.

Par exemple pour le dé 1, le joueur 1 tombe sur « conduire », puis « féminin » et « singulier ». Il peut réaliser « le garçon conduit la voiture ». Nous amenons l'enfant à produire le pronom personnel complément correspondant en lui demandant par quel petit mot il peut remplacer « la voiture ». Il doit dire « le garçon la conduit ». Ensuite, le joueur 2 obtient « suivre », puis « masculin » et « pluriel ». Il peut faire « la fille suit le coq et le chien » soit « la fille les suit ».

Pour le dé 2, imaginons que le joueur obtienne « téléphoner », « singulier » et

« féminin », il peut produire par exemple « il téléphone à sa fille », « il lui téléphone ».

Enfin, pour le dé 3, le joueur peut tomber sur « lire », « pluriel » et « masculin » pour l'accessoire (objet direct), puis il relance les dés singulier/pluriel et masculin/féminin et obtient « singulier » et « masculin » pour le personnage (objet indirect). Il peut dire par exemple « elle lit les journaux à son fils », « elle les lui lit ».

Pour chaque action nous cherchons la production du nom et du pronom correspondant afin que la transformation soit porteuse de sens pour l'enfant. À chaque bonne réponse le joueur gagne une bille chinoise, le gagnant est le joueur qui a le plus de billes.

3.8 - Activité 8 : Plurimanip'

○ Objectif

Cette activité a pour but de travailler le pluriel irrégulier des noms en expression. Il s'agit d'amener l'enfant à automatiser la production de ces éléments.

○ Matériel

Le matériel comprend deux dés : un dé « énoncé » (avec six images mettant en scène les pluriels irréguliers) et un dé singulier/pluriel. Nous disposons également des objets correspondants aux pluriels irréguliers (à savoir : des chevaux, des journaux et des œufs) et d'autres outils : deux enfants, une dame, une table, un panier, une poule et de l'argent, nécessaires pour réaliser les actions (annexe XV). Nous utilisons des billes chinoises pour compter les points.

○ Mise en œuvre

Nous pouvons jouer à tour de rôle. Le joueur lance le dé « énoncé » ainsi que le dé singulier/pluriel et doit réaliser ce qu'il obtient. Par exemple, si le joueur 1 obtient l'image où la fille caresse le cheval et « pluriel », il doit réaliser « la fille caresse les chevaux ». Ensuite, si le joueur 2 tombe sur la face avec l'argent et les œufs et qu'il obtient « singulier », il peut mettre en action un personnage et dire « le garçon achète un œuf ». Puis, si le joueur 1 tombe

sur l'image avec l'homme lisant son journal et « pluriel », il peut manipuler et énoncer par exemple : « les enfants lisent les journaux » ou « le garçon regarde les journaux », etc.

À chaque bonne réponse le joueur gagne une bille chinoise, le gagnant est le joueur qui a le plus de billes.

3.9 - Activité 9 : Vestimanip'

- **Objectif**

Cette activité permet de travailler les flexions adjectivales de manière ludique.

- **Matériel**

Le matériel se compose de silhouettes imprimées et plastifiées (garçons et filles blonds, roux ou bruns) et de plusieurs habits et accessoires, décalqués directement sur les personnages puis découpés et plastifiés, de couleurs différentes (vert, violet, gris et blanc). Plusieurs dés sont également utilisés : un dé « couleur », un dé « court/long », un dé « habit » et un dé « accessoire » (annexe XVI).

- **Mise en œuvre**

Nous pouvons jouer à plusieurs. Chaque joueur choisit son personnage en le décrivant : « je vais prendre le garçon roux » ou « je vais prendre la fille blonde », permettant ainsi un premier travail au niveau de la flexion adjectivale. L'orthophoniste tient la boutique de vêtements et d'accessoires.

Nous choisissons avec combien de dés nous voulons jouer. Le niveau le plus simple se joue seulement avec le dé « couleur » et le dé « habit ». Quand cette étape est acquise, nous pouvons ajouter le dé « court/long », amenant les flexions « court/courte » et « long/longue », pour complexifier. Enfin, il est possible d'intégrer le dé « accessoire » pour compléter le personnage une fois que celui-ci est habillé.

À tour de rôle, chaque joueur lance les dés et demande à la boutique ce qu'il souhaite, selon le résultat des dés, pour habiller son personnage. Par exemple, le joueur 1 tombe sur

« vert » et « jupe », il demande alors : « la jupe verte ». Si nous avons en plus introduit le dé « court/long » et que le résultat est « court », le joueur demande : « la jupe courte verte ». Lorsque l'on tombe sur un vêtement que l'on a déjà, nous le gardons de côté car il est possible de faire des échanges à la boutique lorsque c'est à nouveau son tour. Dans ce cas, le joueur ne relance pas les dés mais procède à un échange en demandant la pièce qu'il souhaite. Un joueur gagne lorsque son personnage est totalement habillé et/ou accessoirisé.

3.10 - Activité 10 : Manip'ville

- **Objectif**

Cette activité permet de travailler les flexions nominales des métiers aussi bien en compréhension qu'en expression.

- **Matériel**

Le matériel comprend un enfant et une voiture Playmobils®, plusieurs personnages (imprimés et plastifiés) sur support correspondant aux différents métiers et des accessoires. L'activité se déroule sur un tapis de jeu représentant une ville (annexe XVII).

- **Mise en œuvre**

Il s'agit d'un personnage allant faire ses courses. Dans un premier temps, nous sollicitons la compréhension. L'orthophoniste raconte et l'enfant réalise les actions en sélectionnant les bons personnages. Par exemple : « je vais acheter du pain chez la boulangère. Ah ! Voilà le facteur ! Il a une lettre pour moi. Maintenant je vais chez le coiffeur ». À chaque fois l'enfant doit sélectionner soit un homme soit une femme (ex : le coiffeur ou la coiffeuse) et les inclure dans l'histoire en les manipulant. Une fois que cette étape est réussie, nous pouvons passer en expression. Cette fois, l'orthophoniste dispose les personnages sur le tapis et réalise différentes actions que l'enfant doit commenter. S'il se trompe nous lui donnons la bonne forme. À chaque commerce, le personnage gagne un objet. Lorsque ses courses sont terminées, il rentre chez lui.

II - Résultats

Pour rappel, nous avons proposé aux enfants un pré-test et un post-test afin d'évaluer la pertinence de la proposition. Entre chaque évaluation, les patients se sont prêtés à l'expérimentation des activités élaborées pendant sept semaines. Chaque séance a été filmée afin de permettre une analyse ultérieure.

Nous avons choisi d'exposer les cas cliniques un par un pour plus de clarté. Nous proposons donc tout d'abord pour chaque enfant le récapitulatif des résultats du pré-test, réalisé en décembre 2015. Les corpus recueillis lors de l'évaluation du langage spontané sont détaillés qualitativement. Pour les épreuves de closure et de compréhension, les résultats quantitatifs sont regroupés dans des tableaux synthétiques représentant les pourcentages de réussite pour chaque élément morphosyntaxique testé. Une analyse qualitative des productions et des désignations de ces épreuves complète ces données. Nous nous consacrons ensuite à la description et à l'étude des séances de rééducation. Enfin, nous nous intéressons à l'analyse du post-test, réalisé en mars 2016, en comparant les résultats pré-expérimentation et post-expérimentation. Notons que chaque évaluation est transcrite en annexe pour chaque sujet (annexes XIXa, XIXb, XIXc et XIXd).

1 - Étude de cas n°1 : K

1.1 - Pré-test

○ Langage spontané

L'analyse qualitative des deux corpus montre une bonne maîtrise du genre des pronoms personnels sujets, avec une co-référence exacte aux noms correspondants. L'emploi du nombre des articles est également correct et on remarque que le pluriel irrégulier « yeux » est acquis. Cependant, on observe des capacités moindres pour les flexions adjectivales, par exemple, K produit « elle est content ». Enfin, on note des productions fluctuantes pour les flexions verbales irrégulières, K énonce « les enfants ils va », et plus loin « ils vont ».

○ **Compréhension d'énoncés**

	Cibles	Pourcentage de bonnes réponses
Nombre	Articles	87,50%
	Pronoms personnels compléments	100,00%
	Verbes irréguliers	100,00%
Genre	Pronoms personnels sujets	100,00%
	Pronoms personnels compléments	100,00%

Tableau 1 : Résultats obtenus par K à l'épreuve de compréhension d'énoncés du pré-test

K présente de bonnes compétences réceptives. Il ne fait qu'une seule erreur : pour l'item « les chats regardent la balle », il montre l'image où le chat regarde la balle. Ceci peut être dû à un défaut d'attention.

○ **Production d'énoncés**

	Cibles	Pourcentage de bonnes réponses
Nombre	Articles	100,00%
	Noms irréguliers	25,00%
	Pronoms personnels compléments	33,33%
	Verbes irréguliers	40,00%
Genre	Flexions nominales	66,67%
	Flexions adjectivales	50,00%

Tableau 2 : Résultats obtenus par K à l'épreuve de production d'énoncés du pré-test

Les résultats obtenus confirment la maîtrise du nombre des articles en production. Cependant, les compétences de K sont moins élevées pour les autres éléments observés. Tout d'abord, les flexions nominales ne sont pas toutes acquises, il produit par exemple « fille indien » au lieu de « indienne », « marchine » pour « marchande » ou encore « boulangèse » pour « boulangère ». Concernant le pluriel des noms irréguliers, K énonce « chevaux » mais ne réussit pas les autres items. Par exemple, il produit « oeil » pour « yeux » alors qu'il l'avait correctement énoncé à l'épreuve de langage spontané. Pour les flexions adjectivales, K réussit un item sur les deux. Concernant les pronoms personnels compléments, K produit correctement « ici, la petite fille cueille des cerises, là, elle les/en mange », mais les autres items sont échoués. Enfin, les flexions verbales semblent maîtrisées pour certains verbes

comme dormir et faire mais K produit à nouveau « va » pour « vont » et « attend » pour « attendent ».

Au vu de ces résultats, il paraît important de vérifier l'acquisition du nombre des articles en réception ainsi que le genre des pronoms personnels sujets, ayant peu de données concernant cet élément. Puis, plusieurs activités seront proposées pour travailler le pluriel des noms irréguliers, les flexions verbales irrégulières, les flexions nominales et adjectivales et l'emploi des pronoms personnels compléments.

1.2 - Rééducation

1.2.1 - Séance 1 : 04/01/2016

Dans un premier temps, nous avons proposé à K l'activité « Sac à manip' » afin de confirmer ou non la maîtrise du genre des pronoms personnels sujets. Il s'agit de travailler la production des pronoms « il » et « elle » en fonction du genre du nom de référence. En amont, la désignation des personnages utilisés est correcte. K se montre intéressé par l'activité même s'il se disperse facilement. Pour chaque personnage, il fournit le bon pronom et semble donc bien percevoir la différence de genre.

Ensuite, nous avons présenté l'activité « Manip'histori » portant sur le nombre des articles. K doit manipuler des personnages d'après une histoire (1b) en prêtant bien attention au nombre. Il ne semble pas très à l'aise avec cette notion et pose beaucoup de questions. Par exemple, quand nous énonçons « la poule », il demande s'il doit prendre les deux. Nous répétons l'énoncé en lui disant de bien écouter et il n'en prend qu'une. Ensuite, lorsque nous disons « des garçons », il demande s'il doit les prendre « tous », nous lui expliquons alors qu'il peut en prendre deux ou plus du moment qu'il y en a plusieurs, plus d'un. Également, lorsque nous énonçons que « les garçons font beaucoup de bruit », il ne fait faire l'action qu'à un seul. Quand nous disons « un poussin a peur », il prend les deux. Et à nouveau, lorsque nous formulons que « les garçons s'excusent », l'action n'est réalisée que par un personnage. Les erreurs semblent discutables car K a beaucoup de mal à se concentrer. De plus, lorsqu'il prête bien attention à ce qui est énoncé, la plupart de ses manipulations sont correctes. Il sera tout de même nécessaire de retravailler cette notion.

1.2.2 - Séance 2 : 25/01/2016

K était malade les deux semaines précédentes, l'expérimentation se répartira donc sur moins de séances que ce qui était prévu initialement. Nous avons choisi de reprendre le travail sur le nombre des articles avec « Manip'histori ». Tout d'abord, nous lisons une des histoires (2a) pendant que K manipule le matériel. À plusieurs reprises, quand nous disons « des », il ne prend qu'un personnage. Nous reprenons l'énoncé en lui expliquant que « des » signifie plusieurs personnages. À chaque fois, quand nous disons « un/le » ou « une/la », K demande s'il doit prendre un ou deux personnages, nous répétons l'énoncé ce qui lui permet alors de trouver tout seul la réponse en prêtant bien attention au déterminant employé. Ensuite, nous inversons les rôles, nous manipulons les personnages pendant que K raconte ce qui se passe (3a). Il a du mal à s'intéresser à l'activité sous cette forme mais à force d'étayage nous obtenons la production des articles cibles. Enfin, K nous demande de relire une histoire pour pouvoir mettre en scène le matériel. Nous racontons l'histoire 3b pendant qu'il réalise les actions énoncées. À chaque fois que plusieurs personnages effectuent une action, K n'en met en scène qu'un seul. Nous le reprenons plusieurs fois à ce sujet en lui expliquant que les personnages doivent faire la même chose ensemble. L'activité s'est bien déroulée, les erreurs persistent mais semblent dues en grande partie au manque de concentration de K.

Ensuite, nous avons proposé l'activité « Manip'eux ». Lors de l'expérimentation, K ne prête attention qu'au résultat du dé « singulier/pluriel » et saisit les personnages sans se soucier de la consigne « masculin/féminin ». Nous le reprenons à chaque fois en lui demandant s'il est sûr de pouvoir prendre tel ou tel personnage en lui montrant le dé, il répond « Oh non, je me suis trompé ! » et se corrige seul. K produit systématiquement « ils » lorsqu'il y a plusieurs personnages. Par exemple, il dit « ils » pour plusieurs filles. Même en lui expliquant plusieurs fois que l'on doit dire « elles » quand il n'y a que des filles et « ils » dès qu'il y a plusieurs personnages dont un garçon, K réitère les mêmes erreurs. Il dit qu'il ne sait pas s'il doit dire « ils » ou « elles ». Nous constatons que l'emploi des pronoms personnels sujets au pluriel pose problème à K. Également, nous observons de nombreuses erreurs concernant les flexions verbales irrégulières au cours de cette séance.

1.2.3 - Séance 3 : 01/02/2016

Nous avons présenté à K l'activité « Qui manip' quoi ? » avec le dé 1, afin de travailler

les pronoms personnels sujets et les flexions verbales irrégulières. Il est très dissipé et a du mal à se concentrer. Pour son premier lancer il obtient « peindre », « pluriel » et « féminin », il saisit les bons personnages mais produit « elles peindre ». Nous lui fournissons la bonne forme mais il ne fait pas attention à ce qu'il entend, il reformulera la même erreur plusieurs fois, malgré les nombreux feed-backs correctifs. Il dit également « elles prenda », « ils prenda », « elles attendre » ou encore « ils écrit ». Il ne produit aucune flexion verbale irrégulière du pluriel correctement. Nous n'avons pas observé d'amélioration à la fin de l'expérimentation, mais K s'est montré très peu attentif ce qui peut expliquer son manque d'assimilation des structures cibles travaillées.

1.2.4 - Séance 4 : 22/02/2016

Au retour des vacances, nous proposons à K l'activité « Plurimanip' » pour travailler les pluriels irréguliers « chevaux », « journaux » et « œufs ». Nous remarquons qu'il a beaucoup de mal à intégrer ces formes malgré les nombreuses répétitions permises par l'usage des dés. K produit « œuf » au lieu du pluriel « œufs », « un journo » ou encore « un chevo ». Les formes plurielles semblent contaminer le singulier. Nous obtenons une fois « des œufs » après avoir fortement étayé la réflexion de K. La forme « des chevaux » est correcte, comme le montrait le pré-test, mais K n'a jamais produit spontanément « des journaux ». K est toujours très dissipé lors des expérimentations, il est difficile de faire la part des choses entre des difficultés persistantes ou un manque d'attention. Quoi qu'il en soit, cette activité pourra être reproposée ultérieurement afin de permettre l'assimilation de ces pluriels irréguliers.

1.2.5 - Séance 5 : 29/02/2016

Nous avons présenté à K l'activité « Vestimanip' » afin de travailler les flexions adjectivales. Il se montre très intéressé par l'activité. Nous choisissons un personnage en verbalisant la couleur de ses cheveux. K choisit « le garçon blond » et nous, « la fille rousse ». Le principe du magasin et des demandes est très vite intégré par K qui se prête au jeu. La majorité de ses productions sont correctes, par exemple : « Bonjour madame, je voudrais une chemise blanche ». Les flexions blanc/blanche, gris/grise et vert/verte semblent bien assimilées. Seule l'opposition violet/violette pose problème à K, il demande par exemple : « une écharpe violet ». Nous lui donnons une feed-back correctif qu'il semble avoir bien

intégré puisque ses productions deviennent toutes correctes pour cette forme. L'expérimentation s'est très bien déroulée, sans aucune erreur à la fin, les flexions adjectivales ciblées par l'activité étant bien ancrées chez K.

1.3 - Post-test

○ **Langage spontané**

L'analyse qualitative des productions révèle un emploi relativement correct des pronoms personnels sujets « il » et « elle ». On note néanmoins une erreur : K produit « il le fait bouger » alors que l'action est effectuée par une fille. Le genre des pronoms ne semble donc pas encore totalement automatisé. Le nombre des articles est correct ainsi que l'emploi de la flexion verbale irrégulière du verbe aller : « elles vont là ».

○ **Compréhension d'énoncés**

	Cibles	Pourcentage de bonnes réponses	
		Pré-test	Post-test
Nombre	Articles	87,50%	100,00%
	Pronoms personnels compléments	100,00%	100,00%
	Verbes irréguliers	100,00%	100,00%
Genre	Pronoms personnels sujets	100,00%	100,00%
	Pronoms personnels compléments	100,00%	100,00%

Tableau 3 : Résultats obtenus par K à l'épreuve de compréhension d'énoncés du post-test en comparaison au pré-test

K présente de bonnes capacités réceptives. Notons tout de même qu'il est à nouveau très dissipé en début d'évaluation, nous lui demandons de bien prêter attention et d'écouter ce que nous disons. K se concentre davantage après cette remarque et les énoncés sont tous traités correctement. Le nombre des articles est correct pour la totalité des items, contrairement au pré-test. Nous remarquons une bonne compréhension du pronom personnel complément « le » dans l'énoncé « la petite fille le regarde », K nous dit « ...alors c'est un garçon...là ! » en désignant l'image correcte. Les variables du genre et du nombre semblent bien appréhendées par K en réception.

○ **Production d'énoncés**

	Cibles	Pourcentage de bonnes réponses	
		Pré-test	Post-test
Nombre	Articles	100,00%	100,00%
	Noms irréguliers	25,00%	75,00%
	Pronoms personnels compléments	33,33%	0,00%
	Verbes irréguliers	40,00%	60,00%
Genre	Flexions nominales	66,67%	66,67%
	Flexions adjectivales	50,00%	50,00%

Tableau 4 : Résultats obtenus par K à l'épreuve de production d'énoncés du post-test en comparaison au pré-test

Les performances de K sont meilleures concernant l'emploi du pluriel des noms irréguliers et des verbes irréguliers. Les formes « chevaux », « yeux » et « œufs » sont correctes ce qui témoigne d'une bonne assimilation lors de l'activité « Plurimanip' ». Notons que même si nous avons noté faux pour la flexion « journal/journaux », K énonce : « journaux...euh...journal ! ». Les pluriels nominaux irréguliers semblent donc en cours d'acquisition. Concernant les flexions verbales irrégulières, on note une amélioration pour l'item traitant le verbe aller, K énonce correctement « des enfants vont à l'école » ce qui n'était pas le cas au pré-test. Or, ce verbe n'a pas fait l'objet d'un entraînement, son acquisition paraît donc seulement due à l'évolution de K. Nous pouvons noter que les résultats obtenus pour les pronoms personnels compléments sont davantage chutés que lors du pré-test. Cependant, cela n'est pas inquiétant puisque K n'a pas abordé ces cibles et les items ne sont qu'au nombre de trois ce qui est peu représentatif. Les résultats concernant les articles et les flexions adjectivales sont identiques au pré-test.

Les présents résultats exposent une amélioration dans l'emploi du pluriel des noms irréguliers travaillés en rééducation et dans la réception du nombre des articles. Notons par ailleurs que le genre des pronoms personnels sujets « il » et « elle » ne semble pas encore bien acquis. Les activités proposées n'ayant pas toujours été investies par K, les données recueillies montrent peu d'évolution. Nous pouvons supposer que le nombre restreint de séances influe aussi sur ces résultats.

2 - Étude de cas n°2 : T

2.1 - Pré-test

○ Langage spontané

L'analyse qualitative des deux corpus révèle un bon emploi des pronoms personnels sujets « il » et « elle » avec une bonne distinction de genre. On note également une bonne maîtrise du nombre des articles ainsi que de certaines flexions verbales irrégulières. T produit correctement « ils sont » ainsi que « ils vont ». Nous pouvons noter l'emploi correct d'un pronom personnel complément, dans l'énoncé « il veut l'arrêter », faisant référence à un ballon.

○ Compréhension d'énoncés

	Cibles	Pourcentage de bonnes réponses
Nombre	Articles	87,50%
	Pronoms personnels compléments	100,00%
	Verbes irréguliers	100,00%
Genre	Pronoms personnels sujets	100,00%
	Pronoms personnels compléments	100,00%

Tableau 5 : Résultats obtenus par T à l'épreuve de compréhension d'énoncés du pré-test

Les résultats témoignent de bonnes capacités de compréhension. T ne fait qu'une seule erreur : pour l'item « l'enfant joue », il montre l'image où les enfants jouent. Notons qu'il a du mal à rester concentré au cours de la passation.

○ Production d'énoncés

	Cibles	Pourcentage de bonnes réponses
Nombre	Articles	100,00%
	Noms irréguliers	25,00%
	Pronoms personnels compléments	0,00%
	Verbes irréguliers	20,00%
Genre	Flexions nominales	66,67%
	Flexions adjectivales	50,00%

Tableau 6 : Résultats obtenus par T à l'épreuve de production d'énoncés du pré-test

T semble bien maîtriser le nombre des articles en expression. Toutefois, il fait plusieurs erreurs au niveau des flexions nominales comme « indien » pour « indienne », « fermier » pour « fermière », « boulanger » pour « boulangère » ou encore « chat » pour « chienne ». La morphologie flexionnelle n'est pas encore acquise pour la totalité du genre des noms. Sur quatre items portant sur les pluriels nominaux irréguliers, seul un est réussi (« yeux »). Pour les flexions adjectivales, un item sur les deux est correct. Les pronoms personnels compléments ne sont pas employés, T produit des énoncés sans comprendre qu'un pronom est nécessaire. On note donc une omission pour chaque énoncé. Par exemple, pour l'item « Ici, le facteur lui donne un paquet, là, il ..leur donne un paquet » T produit « il donne un paquet ». Enfin, les flexions verbales irrégulières sont très déficitaires. En effet, T réussit seulement le dernier item : « les garçons font de la gymnastique ». Pour les autres énoncés, il produit la forme verbale au singulier, par exemple : « des enfants va à l'école ».

D'après ces résultats, il convient de s'intéresser au nombre des articles, T ayant commis une erreur à ce niveau lors de l'épreuve de compréhension d'énoncés. Nous aborderons également le genre des pronoms personnels sujets afin d'en vérifier la maîtrise car l'évaluation n'est pas assez pointue pour affirmer avec certitude que cet élément est acquis. Puis, les activités s'axeront sur les flexions nominales, adjectivales et verbales, l'emploi des pluriels nominaux irréguliers et la familiarisation avec les pronoms personnels compléments.

2.2 - Rééducation

2.2.1 - Séance 1 : 05/01/2016

Nous avons d'abord proposé à T une histoire de « Manip'histori » portant sur les pronoms personnels sujets « il » et « elle », afin de revoir cette notion avec lui. La désignation des personnages est correcte. Dans un premier temps, nous racontons une histoire (1a) en manipulant le matériel permettant ainsi une imprégnation des cibles. T se montre très attentif et participe à la réalisation des actions. Ensuite, deux histoires sont proposées à T (1b et 2a) qui doit les mettre en scène. L'activité est bien appréhendée et réussie, T effectue correctement les actions en sélectionnant les bons personnages.

Ensuite, nous avons présenté l'activité « Sac à manip' » qui permet d'entraîner l'expression des pronoms personnels sujets « il » et « elle » en fonction du nom de référence.

La désignation préalable du matériel est correcte. Pour chaque personnage sorti du sac, T emploie le bon pronom personnel sujet. Pour un des objets (le lapin), il produit « le lapin boit », nous lui demandons ensuite si c'est « il ou elle », il répond plusieurs fois « lui ». Nous reprenons en disant « tu vas dire il boit ou elle boit ? », il se corrige alors en énonçant « il boit ». L'activité semble lui avoir plu.

2.2.2 - Séance 2 : 12/01/2016

T ayant fait une erreur concernant le nombre de l'article lors du pré-test, nous lui avons proposé deux histoires de « Manip'histori » (1a et 1b) en compréhension, afin de travailler cet élément. T fait quelques erreurs. La première histoire mentionne « des carottes » et il n'en prend qu'une. Nous lui demandons alors de bien écouter, nous reprenons « des carottes » et T dit : « ah ! Des, ça veut dire qu'il y en a plusieurs ! » et il se corrige. Lors de la deuxième histoire, l'énoncé comprend « des poules et un chien », T saisit une poule et un chien et joue avec. Nous lui demandons alors s'il y a bien « des poules », il se rend compte de son erreur et en prend une supplémentaire. Les erreurs semblent plutôt dues à un manque d'attention qu'à des difficultés de compréhension. En effet, à plusieurs reprises nous avons dû reprendre T qui jouait avec le matériel sans écouter l'histoire.

Ensuite, nous avons présenté à T l'activité « Manip'eux ». Il est très dissipé ce qui rend l'expérimentation peu fiable. Il veut jouer et n'écoute pas toujours ce que nous lui demandons. Nous constatons que T ne comprend pas pourquoi nous disons « ils » en prenant une chienne, un lapin et un garçon. Nous prenons donc un moment pour lui expliquer que dès qu'il y a plusieurs personnages dont un garçon nous devons dire « ils », et « elles » si ce ne sont que des filles. Nous testons ensuite sa compréhension en proposant différents cas de figure et en lui demandant s'il doit dire « ils » ou « elles ». Il répond au hasard sans s'intéresser à la tâche. La fin de séance s'avère peu productive, T ne répond plus aux questions et veut jouer.

2.2.3 - Séance 3 : 19/01/2016

Nous avons proposé à T l'activité « Qui manip' quoi ? » avec le dé 1. Il se montre intéressé par l'expérimentation et est plus concentré que la semaine précédente. Les flexions verbales irrégulières du pluriel sont peu familières pour T qui fait beaucoup d'erreurs, par exemple : « elles prende » ou « elles prend » pour « elles prennent », « ils lit » pour « ils

lisent », etc. T est attentif et répète nos corrections au cours de la séance. Il fait moins d'erreurs en fin d'expérimentation. L'activité semble lui avoir plu, elle sera reproposée au cours de la rééducation afin d'automatiser ces structures cibles.

2.2.4 - Séance 4 : 26/01/2016

Nous avons choisi de proposer à T les histoires de « Manip'histori » portant sur les flexions adjectivales. Il se montre très attentif et intéressé. Nous notons un déficit lexical concernant la couleur des cheveux (blond, brun, roux) mais T intègre vite ces formes au fil de la séance. Les actions sont toutes réalisées correctement.

Ensuite, nous avons décidé de continuer à travailler les flexions adjectivales avec l'activité « Manip'images ». Nous choisissons la variante 1 du niveau 1 avec les cibles suivantes : blond/blonde, brun/brune, blanc/blanche et gris/grise. T fait quelques erreurs en expression. Il dit notamment « un cheval grise », nous reprenons avec lui plusieurs exemples (la poule grise, le lapin gris, la lapine grise, etc.) afin de lui faire comprendre que l'on dit « gris » lorsque c'est un nom masculin et « grise » lorsque le nom est féminin. Les flexions travaillées sont bien assimilées à la fin de la séance. L'activité semble lui avoir beaucoup plu, il était déçu de ne pas avoir le temps de finir le paquet de cartes.

2.2.5 - Séance 5 : 02/02/2016

Nous avons choisi de poursuivre l'expérimentation des flexions adjectivales. Nous reprenons l'activité « Manip'images » avec le même groupe de cartes que la semaine précédente, soit les images correspondant à la variante 1 du niveau 1 (flexions : blond/blonde, brun/brune, blanc/blanche et gris/grise). Les notions semblent bien en place, T ne fait aucune erreur dans ses manipulations et ses descriptions d'images au cours de l'activité. Nous décidons alors d'aborder la variante 2 du niveau 1 afin de travailler d'autres flexions : roux/rousse, vert/verte, violet/violette et de continuer d'automatiser la distinction brun/brune. T se montre très intéressé et fait peu d'erreurs. Par exemple, il produit « la chaise vert » mais s'auto-corrige directement. Les flexions travaillées semblent bien intégrées à la fin de la séance.

2.2.6 - Séance 6 : 23/02/2016

Nous avons présenté à T l'activité « Plurimanip' ». Au début de l'expérimentation, il produit plusieurs erreurs comme « un journo » ou encore « des cheval ». Pour chaque énoncé erroné nous fournissons un feed-back correctif à T qui le répète la plupart du temps. Nous notons une bonne capacité d'auto-correction chez T qui ne fait presque plus d'erreurs en fin de séance. Les formes « des œufs » et « des chevaux » semblent bien ancrées. Pour « des journaux », les productions sont plus fluctuantes mais T se corrige à chaque fois. L'activité semble lui avoir plu.

2.2.7 - Séance 7 : 01/03/2016

Nous avons proposé l'activité « Manip'ville » pour cette dernière séance afin de travailler quelques flexions nominales. Dans un premier temps, nous énonçons les différentes actions à réaliser et T les exécute au fur et à mesure en sélectionnant les bons personnages. Ensuite, nous inversons les rôles. T a du mal à se souvenir des noms « pharmacien/pharmacienne » et « boucher/bouchère » par méconnaissance de ces termes. On note donc des lacunes au niveau lexical. Nous pouvons rapporter deux erreurs : T prononce la « boulangerie » au lieu de la « boulangère » ou encore « la coifferie » au lieu de « la coiffeuse ». Nous reprenons les énoncés erronés en lui fournissant un feed-back correctif. En fin d'expérimentation, T semble avoir bien intégré les oppositions « boulanger/boulangère », « coiffeur/coiffeuse », « facteur/factrice » et « danseur/danseuse » à travers le déroulement des courses. Il nous dit avoir beaucoup aimé l'activité.

2.3 - Post-test

○ Langage spontané

L'analyse qualitative des deux corpus met en évidence un emploi correct des pronoms personnels sujets comme lors du pré-test, par exemple « il met » ou encore « elle joue ». Le nombre des articles est acquis également. On observe la présence de pronoms personnels compléments : « elle le secoue », « pour le manger » ou encore « ils les accompagnent ». Les flexions verbales irrégulières semblent bien assimilées pour les verbes faire, aller et mettre, ce

dernier ayant fait l'objet d'un entraînement : « ils font des passes », « ils font une course », « ils vont au zoo », « ils mettent la carotte ». On observe également l'emploi du pluriel irrégulier « les yeux ».

○ **Compréhension d'énoncés**

	Cibles	Pourcentage de bonnes réponses	
		Pré-test	Post-test
Nombre	Articles	87,50%	100,00%
	Pronoms personnels compléments	100,00%	100,00%
	Verbes irréguliers	100,00%	100,00%
Genre	Pronoms personnels sujets	100,00%	100,00%
	Pronoms personnels compléments	100,00%	100,00%

Tableau 7 : Résultats obtenus par T à l'épreuve de compréhension d'énoncés du post-test en comparaison au pré-test

T présente de bonnes compétences réceptives. Les énoncés sont bien appréhendés, il ne fait aucune erreur. Notons qu'il se montre très concentré durant toute la passation, contrairement au pré-test, ceci pouvant expliquer de meilleures performances concernant les articles.

○ **Production d'énoncés**

	Cibles	Pourcentage de bonnes réponses	
		Pré-test	Post-test
Nombre	Articles	100,00%	100,00%
	Noms irréguliers	25,00%	50,00%
	Pronoms personnels compléments	0,00%	0,00%
	Verbes irréguliers	20,00%	40,00%
Genre	Flexions nominales	66,67%	100,00%
	Flexions adjectivales	50,00%	50,00%

Tableau 8 : Résultats obtenus par T à l'épreuve de production d'énoncés du post-test en comparaison au pré-test

Les performances mettent en évidence une nette amélioration concernant le nombre des noms irréguliers et des flexions verbales irrégulières et le genre des flexions nominales,

ces trois cibles ayant fait l'objet d'un entraînement. Au niveau des flexions nominales, les items travaillés en rééducation à savoir « boulangère » et « chienne », sont corrects, ce qui n'était pas le cas au pré-test. Pour les noms irréguliers, les pluriels « chevaux » et « yeux » sont obtenus, mais T ne semble pas avoir intégré les autres formes. On observe une amélioration pour les flexions verbales travaillées : « dorment » et « attendent ». Nous remarquons que le verbe irrégulier « faire » est mal conjugué, T produit « fait » au lieu de « font » alors que cette forme est correcte en spontané et réussie au pré-test. Les flexions adjectivales montrent les mêmes résultats qu'à l'évaluation initiale, tout comme les pronoms personnels compléments. Les items traitant ces notions n'ayant pas été entraînés, ces données sont en accord avec l'hypothèse de départ. L'emploi des articles au pluriel est toujours correct.

Ces présents résultats sont à l'image de l'investissement de T. Ses performances sont améliorées pour la plupart des items abordés au cours des activités. La manipulation semble être un bon mode d'apprentissage pour T qui a fait de nets progrès suite à l'expérimentation.

3 - Étude de cas n°3 : M

3.1 - Pré-test

○ Langage spontané

L'analyse qualitative des deux corpus montre que le nombre des articles est acquis, tout comme l'emploi des pronoms personnels sujets « il » et « elle ». Cependant, les performances concernant les flexions adjectivales semblent fluctuantes. Par exemple, M produit « la lumière vert » puis « une glace verte ». M maîtrise le pluriel irrégulier « les yeux ». On note l'emploi correct de flexions verbales comme « les garçons font » ou encore « il y a deux petits qui sont venus au zoo ». On remarque la présence spontanée d'un pronom personnel complément dans l'énoncé « la petite fille joue avec son doudou, en le bougeant ».

○ **Compréhension d'énoncés**

	Cibles	Pourcentage de bonnes réponses
Nombre	Articles	100,00%
	Pronoms personnels compléments	100,00%
	Verbes irréguliers	100,00%
Genre	Pronoms personnels sujets	100,00%
	Pronoms personnels compléments	100,00%

Tableau 9 : Résultats obtenus par M à l'épreuve de compréhension d'énoncés du pré-test

Les notions explorées semblent parfaitement comprises par M qui ne fait aucune erreur au cours de la passation.

○ **Production d'énoncés**

	Cibles	Pourcentage de bonnes réponses
Nombre	Articles	100,00%
	Noms irréguliers	50,00%
	Pronoms personnels compléments	33,33%
	Verbes irréguliers	80,00%
Genre	Flexions nominales	100,00%
	Flexions adjectivales	100,00%

Tableau 10 : Résultats obtenus par M à l'épreuve de production d'énoncés du pré-test

M présente de bonnes compétences concernant le nombre des articles et l'emploi des flexions nominales et adjectivales. Toutefois, on note des erreurs au niveau du pluriel des noms irréguliers. M produit « oeil » pour « yeux », alors que ce mot était correct en spontané, et « œuf » au lieu de « œufs ». Les items « chevaux » et « journaux » sont réussis. Les pronoms personnels compléments sont omis ou mal employés. Par exemple, M énonce « le facteur lui donne » au lieu de « leur donne ». Enfin, Les flexions verbales irrégulières sont majoritairement correctes hormis pour le verbe « dormir ».

L'analyse des résultats montre que M a déjà bien conscience du genre et du nombre avec des performances encore imparfaites mais en construction. Nous vérifierons tout d'abord le genre des pronoms personnels sujets car bien que cette notion semble correcte au pré-test nous avons remarqué des erreurs à ce niveau dans les productions de M au cours des mois

précédant l'évaluation. De plus, cette cible n'étant explorée qu'en compréhension et par seulement deux items nous n'avons pas de certitude quant à son acquisition. Il s'agira ensuite de s'intéresser aux flexions adjectivales et d'axer la rééducation sur ce qui pose le plus problème, à savoir le pluriel des noms irréguliers, les flexions verbales irrégulières et l'emploi des pronoms personnels compléments.

3.2 - Rééducation

3.2.1 - Séance 1 : 05/01/2016

Nous avons proposé à M l'activité « Persomanip' » afin de s'assurer de sa bonne compréhension et utilisation des pronoms personnels sujets. Il s'agit de sélectionner le bon personnage à partir du résultat d'un dé, en lui faisant ensuite réaliser une action. L'activité semble plutôt simple pour M qui ne fait aucune erreur. À la fin, il souhaite que l'on raconte une histoire ensemble avec les personnages. Cette initiative a permis la production de plusieurs éléments cibles (pronoms, verbes, adjectifs, noms) en situation plus fonctionnelle.

3.2.2 - Séance 2 : 12/01/2016

Nous avons proposé à M l'activité « Manip'eux » de manière à le familiariser avec l'usage des dés et à vérifier une nouvelle fois sa compréhension et son expression des pronoms personnels sujets. L'expérimentation s'est bien déroulée, M a désormais bien intégré la distinction entre le pronom « il » et le pronom « elle » et il a bien conscience que le pronom « ils » s'emploie dès lors qu'il y a plusieurs personnages dont un garçon.

3.2.3 - Séance 3 : 18/01/2016

Pour cette troisième séance, nous avons présenté à M l'activité « Qui manip' quoi ? » avec le dé 1 car nous avons relevé des difficultés au niveau des flexions verbales. L'expérimentation s'est avérée utile car M ne connaît pas la plupart des irrégularités. Par exemple, il produit « elles peindre » pour « elles peignent », « elles prende » pour « elles prennent » ou encore « ils écrite » pour « ils écrivent ». L'utilisation du dé permet la redondance quant au choix du verbe, les énoncés sont donc répétés plusieurs fois par M qui fait moins d'erreurs à la fin de la séance. L'activité sera proposée à nouveau pour permettre

des rappels fréquents tout au long de la rééducation.

3.2.4 - Séance 4 : 26/01/2016

Nous avons choisi de continuer à travailler les flexions verbales irrégulières avec le second dé de l'activité « Qui manip' quoi ? ». M fait seulement deux erreurs : il dit « elles suit » au lieu de « elles suivent » et « elles va » au lieu de « elles vont ». Nous lui fournissons alors des feed-back correctifs. Les différentes flexions sont très bien maîtrisées à la fin de la séance. M s'est montré attentif et appliqué tout au long de l'expérimentation.

3.2.5 - Séance 5 : 02/02/2016

Nous avons présenté à M l'activité « Manip'objets » avec le dé 1 (verbes impliquant un complément d'objet direct) afin de travailler l'emploi des pronoms personnels compléments d'objet direct. Il se prête volontiers à l'activité. Le principe de produire à chaque fois le nom de l'objet puis de le remplacer par le pronom correspondant semble bien fonctionner. M fait peu d'erreurs concernant l'emploi du pronom personnel complément « le ». Par exemple, il dit de lui-même « il conduit le tracteur, il le conduit ». Cependant, lorsqu'il s'agit de produire le pronom « la » ou « les » M a plus de mal, la transformation se fait plus difficilement et avec aide. Ces notions se construisent progressivement et seront à retravailler.

3.2.6 - Séance 6 : 23/02/2016

Nous avons proposé à M l'activité « Plurimanip' ». Il se montre très intéressé par l'expérimentation. Au début, il produit quelques erreurs comme « un journo » ou encore « œuf » au lieu de « œufs ». Les différents pluriels irréguliers sont répétés plusieurs fois à l'aide des dés qui permettent la redondance. Les formes erronées sont reprises à l'aide de feed-back correctifs fournis à l'enfant. À la fin de la manipulation, les noms « journaux » et « chevaux » semblent bien assimilés. M continue de dire « œuf » à la place de « œufs » mais est capable d'auto-corrections. Cette activité pourra être proposée à nouveau.

3.2.7 - Séance 7 : 01/03/2016

Pour cette dernière séance, nous avons choisi de présenter à M l'activité

« Manip'objets » avec le dé 2, représentant des verbes impliquant des pronoms personnels compléments d'objet indirect. Nous avons donc décidé de travailler l'opposition « lui/leur ». L'activité semble plaire à M qui se montre attentif jusqu'à la fin du jeu. Ses productions sont parfois hésitantes mais il fournit toujours la bonne forme après réflexion. Nous l'incitons à passer par la forme nominale au préalable puis à remplacer ce mot ou groupe de mots par un « petit mot », le pronom. Par exemple, il produit « le monsieur téléphone au chien et au cheval, il téléphone aux animaux...ah ! Il leur téléphone ! » ou encore « il tient la main de la petite fille, il lui tient la main ». M a bien intégré l'emploi de ces deux pronoms.

3.3 - Post-test

○ **Langage spontané**

L'analyse qualitative des productions révèle de bonnes performances pour l'emploi des pronoms personnels sujets, comme c'était le cas lors du pré-test. Le nombre des articles est également acquis. On note que la flexion verbale irrégulière du verbe faire est maîtrisée : « font un bonhomme de neige », « font une course poursuite » ainsi que celle du verbe partir : « ils partent ensemble ». M emploie spontanément un pronom personnel complément : « les récupérer ». Ses productions sont moins riches que lors du pré-test, on n'observe pas de flexion adjectivale par exemple. M ne souhaitait pas développer davantage son récit.

○ **Compréhension d'énoncés**

	Cibles	Pourcentage de bonnes réponses	
		Pré-test	Post-test
Nombre	Articles	100,00%	100,00%
	Pronoms personnels compléments	100,00%	100,00%
	Verbes irréguliers	100,00%	100,00%
Genre	Pronoms personnels sujets	100,00%	100,00%
	Pronoms personnels compléments	100,00%	100,00%

Tableau 11 : Résultats obtenus par M à l'épreuve de compréhension d'énoncés du post-test en comparaison au pré-test

Les performances réceptives de M sont inchangées et toujours exactes. Les marques de genre et de nombre sont correctement appréhendées au sein des énoncés.

○ **Production d'énoncés**

	Cibles	Pourcentage de bonnes réponses	
		Pré-test	Post-test
Nombre	Articles	100,00%	100,00%
	Noms irréguliers	50,00%	100,00%
	Pronoms personnels compléments	33,33%	66,67%
	Verbes irréguliers	80,00%	100,00%
Genre	Flexions nominales	100,00%	100,00%
	Flexions adjectivales	100,00%	100,00%

Tableau 12 : Résultats obtenus par M à l'épreuve de production d'énoncés du post-test en comparaison au pré-test

L'analyse du post-test montre une véritable amélioration concernant le nombre des noms irréguliers, des pronoms personnels compléments et des verbes irréguliers. En effet, l'emploi des pluriels nominaux irréguliers est correct pour la totalité des items. Les flexions verbales irrégulières sont également toutes maîtrisées. On observe de meilleures performances pour l'emploi des pronoms personnels compléments travaillés en rééducation : « il les remplit », « le facteur leur donne un paquet ». Les résultats concernant le genre des flexions nominales et adjectivales et le nombre des articles sont similaires au pré-test : aucune erreur notable.

Ces données sont très encourageantes puisqu'on observe à nouveau une amélioration pour les items abordés au sein des activités de rééducation. M a participé avec plaisir et sérieux à l'expérimentation et a fait de nets progrès.

4 - Étude de cas n°4 : S

4.1 - Pré-test

○ **Langage spontané**

L'analyse qualitative des deux corpus est succincte car S a peu développé ses idées malgré les sollicitations. Ses productions montrent tout d'abord un emploi correct du nombre

des articles. Nous observons ensuite des erreurs dans l'utilisation des pronoms personnels sujets. Par exemple, S produit « il joue » alors qu'il s'agit d'une fille. Enfin, nous pouvons noter que S maîtrise le pluriel du verbe irrégulier aller : « ils vont ».

○ **Compréhension d'énoncés**

	Cibles	Pourcentage de bonnes réponses
Nombre	Articles	62,50%
	Pronoms personnels compléments	50,00%
	Verbes irréguliers	75,00%
Genre	Pronoms personnels sujets	100,00%
	Pronoms personnels compléments	33,33%

Tableau 13 : Résultats obtenus par S à l'épreuve de compréhension d'énoncés du pré-test

Les résultats en réception sont plus déficitaires que chez les patients précédents. On note des erreurs au niveau du nombre de l'article, par exemple pour l'item « des oiseaux volent » S montre l'image où un seul oiseau vole, et il en est de même pour deux autres énoncés. Le genre des pronoms personnels sujets semble bien appréhendé, contrairement au genre des pronoms personnels compléments. Par exemple, pour l'item « la dame le porte », S montre l'image où la dame porte une fille. Ses capacités réceptives sont également faibles concernant le nombre des pronoms personnels compléments. Enfin, les flexions verbales irrégulières semblent comprises correctement hormis l'item « les ours dorment » où S montre l'image où un seul ours dort.

○ **Production d'énoncés**

	Cibles	Pourcentage de bonnes réponses
Nombre	Articles	100,00%
	Noms irréguliers	0,00%
	Pronoms personnels compléments	0,00%
	Verbes irréguliers	0,00%
Genre	Flexions nominales	16,67%
	Flexions adjectivales	50,00%

Tableau 14 : Résultats obtenus par S à l'épreuve de production d'énoncés du pré-test

S emploie correctement le nombre des articles pour les items proposés. Les flexions

nominales sont déficitaires avec seulement un item réussi sur douze. S produit par exemple « maman » pour « fermière » et « chien » pour « chienne ». Les énoncés s'intéressant au pluriel des noms irréguliers sont tous échoués. Les flexions adjectivales sont partiellement réussies, S énonce correctement un item sur les deux proposés. Les pronoms personnels compléments sont omis et les flexions verbales irrégulières sont incorrectes, S produit à chaque fois la forme verbale au singulier.

Les performances ainsi analysées montrent de nombreuses lacunes concernant les variables morphosyntaxiques du genre et du nombre. Il convient de travailler le genre des pronoms personnels sujets et le nombre des articles dans un premier temps. Ensuite, nous nous intéresserons aux flexions nominales, adjectivales et verbales, ainsi qu'au pluriel des noms irréguliers. Les pronoms personnels compléments ne seront abordés que dans un second temps, S étant encore trop jeune pour travailler cet élément cible.

4.2 - Rééducation

4.2.1 - Séance 1 : 05/01/2016

S est un petit garçon pour lequel il est parfois difficile d'imposer une activité. S'il souhaite faire autre chose il boude et ne parle plus. Nous avons essayé de lui proposer une histoire de « Manip'histori » portant sur les pronoms personnels sujets. L'activité s'est avérée impossible. En effet, S ne veut pas manipuler, il éloigne les personnages au lieu de leur faire réaliser des actions. Nous tentons de commencer la manipulation en lui proposant le début de l'histoire avec les personnages correspondants mais il les fait tomber en faisant comprendre son mécontentement. L'expérimentation a donc été interrompue.

4.2.2 - Séance 2 : 19/01/2016

S était malade la semaine précédente, comme K, l'expérimentation sera donc plus courte que prévu. Pour cette séance, nous lui avons proposé l'activité « Persomanip' » afin d'aborder l'expression des pronoms personnels sujets « il » et « elle ». La séance s'est bien déroulée, S a accepté de participer à l'expérimentation. Il utilise le pronom « il » pour chaque personnage. Nous repassons à chaque fois par le nom de l'objet en lui demandant « c'est qui ? », puis « tu dirais il court ou elle court ? », la plupart de ses réponses sont correctes.

Lorsqu'il se trompe, nous lui fournissons un feed-back correctif en nommant le nom de l'objet en guise d'expansion (ex : « elle court vite, la poule »). Il répète souvent nos productions. À un moment, lorsque nous lançons le dé, nous obtenons du féminin, nous prenons la lapine et S nous dit « elle aussi » en prenant une petite fille. Nous poursuivons son initiative en faisant réaliser une action aux deux personnages féminins. S fait moins d'erreurs en fin d'expérimentation.

4.2.3 - Séance 3 : 26/01/2016

Pour la séance du jour, nous avons présenté à S l'activité « Manip'eux ». Nous trouvons encore des erreurs concernant le genre des pronoms personnels sujets, par exemple S produit « elle » pour le chien ou « il » pour la poule. Ces erreurs sont corrigées et nous repassons à chaque fois par la forme nominale pour la prise de conscience du genre. Également, il dit systématiquement « ils » lorsqu'il y a plusieurs personnages. Nous lui expliquons alors que lorsqu'il n'y a que des filles, il faut dire « elles », et « ils » dès qu'il y a au moins un garçon. S était motivé et a bien participé à l'expérimentation. Nous observons que les notions de genre ne sont pas encore acquises, il sera nécessaire de continuer à les travailler.

4.2.4 - Séance 4 : 23/02/2016

Nous avons proposé à S l'activité « Plurimanip' ». Il paraît intéressé et se montre attentif dès le début de la séance. Il produit de lui-même la forme « des œufs » mais se trompe ensuite à deux reprises et produit « des noeuf ». Pour les autres noms, il énonce « des cheval », « un chevo » et « des journal ». Chaque erreur est reprise par un feed-back correctif que S répète la plupart du temps. La suite de l'expérimentation devient difficile car S n'est plus concentré, il fait le « clown » devant la caméra et ne prête plus attention à l'activité. Il produit alors « des noeuf », « des cheval » mais nous obtenons quand même « des journaux ». Les formes semblaient commencer à s'ancrer mais les dernières manipulations se sont avérées peu productives. Il sera nécessaire de travailler de nouveau ces éléments.

4.2.5 - Séance 5 : 01/03/2016

Pour cette dernière séance, nous avons présenté l'activité « Qui manip' quoi ? » avec le

dé 2. S produit de nombreuses erreurs en début d'expérimentation, par exemple : « ils vient », « elles dort », « elles part », « ils part » ou encore « ils va ». De plus, il ne prête pas attention à nos corrections ou à nos productions lorsque nous manipulons, préférant faire « la bagarre » avec des personnages. Nous observons également des difficultés persistantes au niveau du genre des pronoms personnels sujets. S dit presque systématiquement « il » même s'il s'agit d'une ou de plusieurs filles. Aucune flexion verbale irrégulière correcte n'est obtenue au cours de cette séance. S ne s'est pas intéressé à la tâche et, comme la fois précédente, il fait des grimaces devant la caméra. L'expérimentation n'a donc pas été efficace.

4.3 - Post-test

○ **Langage spontané**

L'analyse qualitative des productions de S se base sur peu d'énoncés car il était à nouveau opposant lors de la passation. Nous remarquons l'emploi correct des articles au pluriel et la flexion verbale irrégulière du verbe être : « sont ». S produit systématiquement le pronom « il » pour chaque personnage sans faire attention à la différence de sexe. Il énonce par exemple « il prend son doudou » alors que c'est une fille qui réalise l'action.

○ **Compréhension d'énoncés**

	Cibles	Pourcentage de bonnes réponses	
		Pré-test	Post-test
Nombre	Articles	62,50%	87,50%
	Pronoms personnels compléments	50,00%	100,00%
	Verbes irréguliers	75,00%	100,00%
Genre	Pronoms personnels sujets	100,00%	100,00%
	Pronoms personnels compléments	33,33%	100,00%

Tableau 15 : Résultats obtenus par S à l'épreuve de compréhension d'énoncés du post-test en comparaison au pré-test

S obtient de meilleurs scores réceptifs au post-test, les marques de genre et de nombre semblent davantage prises en compte. Nous observons une amélioration des performances pour les articles, ceux-ci sont presque totalement réussis hormis un item. Le genre et le

nombre des pronoms personnels compléments sont bien appréhendés, tout comme le nombre des flexions verbales irrégulières, S ne faisant aucune erreur. L'expérimentation de « Morphomanip' » était répartie sur peu de séances et n'a donc pas permis d'aborder toutes les cibles. Nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que les présents résultats témoignent de l'efficacité des activités même si celles-ci semblent avoir permis une meilleure prise en compte des variables étudiées. Notons également que S était plus disponible lors de cette évaluation que lors du pré-test, ceci pouvant constituer un facteur explicatif supplémentaire de l'amélioration des performances.

○ **Production d'énoncés**

	Cibles	Pourcentage de bonnes réponses	
		Pré-test	Post-test
Nombre	Articles	100,00%	100,00%
	Noms irréguliers	0,00%	25,00%
	Pronoms personnels compléments	0,00%	0,00%
	Verbes irréguliers	0,00%	0,00%
Genre	Flexions nominales	16,67%	83,33%
	Flexions adjectivales	50,00%	0,00%

Tableau 16 : Résultats obtenus par S à l'épreuve de production d'énoncés du post-test en comparaison au pré-test

L'analyse de ce post-test révèle tout d'abord une amélioration des performances pour le pluriel des noms irréguliers, S produit correctement « les journaux » alors qu'aucun item n'était réussi au pré-test. L'entraînement semble avoir été efficace, même si les autres formes ne sont pas encore ancrées. Ensuite, nous observons de meilleurs résultats pour les flexions nominales, l'une d'entre elle étant fréquemment utilisée au sein des activités : « chien/chienne ». S produit correctement cette forme ainsi que d'autres comme « indienne », « chanteuse » ou encore « marchande », non abordées en rééducation. Cette amélioration des performances pour les items non travaillés peut s'expliquer par l'évolution naturelle du patient ou par un manque de concentration au cours du pré-test. Les articles sont maîtrisés comme lors de l'évaluation initiale. Les flexions adjectivales voient leur pourcentage chuter car S échoue aux deux énoncés proposés pour cette cible, alors qu'il en avait réussi un au pré-test. Ce résultat est peu inquiétant dans la mesure où les items ne sont qu'au nombre de deux et n'ont pas été abordés en rééducation. De plus, S devient très opposant à ce stade du test, ceci

peut expliquer son manque d'implication et d'écoute pour les derniers items, tous échoués. On n'observe aucune bonne réponse pour les pronoms personnels compléments et les verbes irréguliers, bien que ces derniers aient fait l'objet d'un entraînement. Rappelons que S n'était pas du tout intéressé par l'activité « Qui manip' quoi ? », ceci pouvant justifier des performances inchangées au niveau des flexions verbales irrégulières.

Au vu de ces résultats, les activités semblent avoir permis une amélioration pour quelques items abordés en rééducation. Nous notons une évolution encourageante pour les flexions nominales et le pluriel des noms irréguliers. Cependant, les variables du genre et du nombre restent problématiques pour S qui ne semble pas prêt à s'investir.

5 - Synthèse des résultats

L'évaluation fait apparaître des progrès plus ou moins importants selon les sujets pour les notions travaillées au cours de l'expérimentation. Nous notons tout d'abord une nette amélioration concernant l'emploi du pluriel des noms irréguliers chez tous les patients. Ensuite, les énoncés traitant les flexions verbales irrégulières montrent de meilleurs résultats pour deux sujets sur quatre. Rappelons que les deux enfants ne présentant pas d'amélioration pour les verbes travaillés ont bénéficié de moins de séances que les autres et n'étaient pas concentrés lors de l'activité ciblant ces notions. Les pronoms personnels compléments sont davantage maîtrisés par le patient ayant expérimenté l'activité s'y rapportant et les flexions nominales abordées en rééducation semblent bien intégrées par les sujets. Les résultats montrent également une meilleure prise en compte du nombre des articles. Enfin, même si les données chiffrées manquent pour les autres cibles, nous avons noté une meilleure production des flexions adjectivales au cours des séances chez la plupart des enfants. Les pronoms personnels sujets ont été travaillés à travers plusieurs activités tout au long de l'expérimentation. Si pour certains cet élément n'est pas encore totalement intégré, pour d'autres, il semble désormais acquis. Dans l'ensemble, les résultats sont plutôt encourageants.

III - Discussion

1 - Introduction

La dernière partie de notre exposé nous permettra de détailler les difficultés que nous avons rencontrées au cours de notre projet, et de réfléchir aux biais méthodologiques de notre expérimentation. Nous vérifierons également si notre objectif a été atteint.

Le but de ce mémoire était d'élaborer un ensemble d'activités de rééducation permettant la manipulation des variables du genre et du nombre à l'oral. Les moyens employés pour la réalisation de ce projet ont permis de concevoir une variété d'activités regroupées sous le nom de « Morphomanip' ». L'image de la « boîte à outils » nous semble bien convenir à cet ensemble car le matériel offre diverses possibilités d'utilisation à travers les dix activités élaborées.

2 - Critiques méthodologiques et difficultés rencontrées

2.1 - Recrutement de la population

Nous avons conscience que notre expérimentation se base sur peu de sujets. En effet, nous nous sommes limitées à quatre enfants présentant un retard de langage. Au début de l'année, sept patients du cabinet libéral de notre stage principal répondaient aux critères de l'étude et pouvaient donc participer au projet. Malheureusement, un enfant a déménagé et deux autres ont souhaité interrompre leur prise en charge. Cette restriction du nombre de patients nous a paru inquiétante dans un premier temps car nous souhaitions constituer un panel plus large. Nous avons tenté de recruter davantage de sujets en sollicitant les orthophonistes aux alentours mais comme mentionné précédemment, aucun n'a répondu positivement.

L'expérimentation de « Morphomanip' » a donc été proposée à quatre enfants. Notons que nous avons pu balayer plusieurs tranches d'âge puisque les sujets avaient entre 5 et 9 ans. Au fil des séances, nous avons également observé des profils et des caractères très différents selon les patients. Ainsi, ce petit échantillon nous a permis de réaliser quatre études de cas les plus précises et complètes possibles.

2.2 - Matériel de rééducation

2.2.1 - Conception de la « boîte à outils »

Souhaitant solliciter la manipulation, le matériel utilisé pour les activités est composé d'objets, en particulier de Playmobils®. Ainsi, les outils de prise en charge ne sont pas reproductibles dans l'immédiat, du fait de leurs caractéristiques en trois dimensions. En effet, des activités sur fiches auraient été facilement réalisables en plusieurs exemplaires mais ce n'était pas le but du mémoire.

Nous avons contacté l'entreprise Playmobil® afin de savoir s'il serait possible d'éditer le matériel pour que les orthophonistes puissent se procurer aisément les personnages et les accessoires. Malheureusement, nous avons obtenu une réponse négative (mail en annexe XX). Nous nous y attendions car les concepteurs de la batterie de bilan EVALO 2-6 avaient formulé une demande similaire qui a été refusée. Une reproduction exacte du matériel ne sera donc pas possible.

Cependant, « Morphomanip' » reste accessible aux orthophonistes. En effet, même si le matériel n'est pas diffusable, il est tout de même répandu. De plus, nous trouvons souvent au moins quelques personnages Playmobils® dans la plupart des cabinets d'orthophonie. Chaque thérapeute peut reconstituer la boîte « Morphomanip' » car tout le matériel est inventorié en annexe (annexe VII). Il convient seulement d'accepter de faire l'acquisition de personnages ou d'accessoires manquants et de passer un peu de temps à adapter certains éléments en les peignant, à en construire d'autres en pâte fimo, et à remplir les faces des dés. Une des caractéristiques de beaucoup d'orthophonistes étant la créativité nous pensons que ces petits travaux manuels ne seront pas perçus comme un frein, permettant ensuite d'avoir accès à de nouvelles activités.

2.2.2 - Rapport des patients au matériel

L'utilisation des Playmobils® a plu à la majorité des patients lorsque nous leur avons présenté les activités. Ils paraissaient contents de pouvoir travailler à partir d'autres outils que des jeux de cartes. Le matériel était également source d'évocation puisque plusieurs enfants ont souhaité inventer des petites histoires au cours des expérimentations.

Par ailleurs, nous avons constaté que l'emploi de personnages et d'objets en trois

dimensions avait tendance à dissiper l'attention de certains sujets. Le matériel sollicite la manipulation de manière ludique mais les activités conservent une dimension formelle. « Morphomanip' » pourrait s'avérer moins efficace avec des patients difficilement canalisables. En effet, les activités font appel à la compréhension et à l'expression de cibles bien précises, ceci laissant moins de liberté à l'enfant. Diverses contraintes sont imposées notamment par l'usage des dés.

Ainsi, les activités semblent davantage adaptées à des patients sachant faire preuve d'écoute et d'attention, même si une part d'improvisation est toujours possible durant les expérimentations.

2.3 - Activités conçues

La conception des activités s'est faite de manière très progressive. Chaque nouvelle activité créée a d'abord été proposée à des enfants en stage, afin de nous rendre compte de sa pertinence et nous permettre de modifier ce qui n'était pas adapté.

2.3.1 - Élaboration des activités

Nous avons eu davantage de difficultés à trouver des idées pour certaines notions que pour d'autres. Les flexions nominales et adjectivales nous ont posé problème car ce sont des notions figées et difficiles à manipuler. Nous ne sommes pas satisfaites des activités « Vestimani' » et « Mani'ville » car nous trouvons que contrairement aux autres, elles ne sollicitent pas réellement l'expérimentation de l'enfant. Nous avons donc constaté qu'utiliser la manipulation était plus ou moins réalisable selon les cibles.

Cependant, les autres activités portant sur les articles, les pronoms personnels sujets et compléments, les flexions verbales irrégulières et les noms avec pluriel irrégulier nous paraissent efficaces. Par exemple, l'activité « Qui mani' quoi ? » permettant de travailler les verbes irréguliers rentre bien dans le projet « Morphomanip' » car ses éléments sont manipulables à travers les actions qu'ils suggèrent.

« Morphomanip' » ne peut pas être le seul support utilisé concernant la rééducation du genre et du nombre. En effet, la « boîte à outils » privilégie l'expérimentation de cibles jouables et imageables. Pour pouvoir balayer l'ensemble des difficultés des patients, nous pouvons donc alterner entre des activités sollicitant la manipulation, pour certains éléments

précis, et d'autres outils existants constitués principalement de cartes. Ceci est valable notamment pour les flexions nominales et adjectivales qui sont difficilement manipulables. Il serait également intéressant de proposer à la fois des activités formelles et des activités plus fonctionnelles au cours de la rééducation.

Ainsi, diversifier les supports et les situations permettra de multiplier les expériences et donc d'enrichir et de rendre plus familières les variables morphosyntaxiques du genre et du nombre.

2.3.2 - Intérêt des sujets

Nous souhaitons concevoir des activités de rééducation attrayantes et susceptibles de capter l'attention de l'enfant afin qu'il s'investisse dans sa prise en charge. Nous avons alors choisi de favoriser l'interaction entre l'enfant et le thérapeute, c'est pourquoi la plupart des activités reposent sur le tour de rôle. Ce procédé permet à l'enfant d'être dans une dynamique et de développer à la fois sa compréhension et son expression, tout en s'imprégnant des productions de l'orthophoniste. Ainsi, ces situations ludiques, l'échange et l'enjeu des activités avaient pour but d'entretenir un climat favorable à la motivation et à l'enthousiasme.

Tout au long de l'expérimentation, nous avons été confrontées à des attitudes différentes selon les enfants. Certains sujets se sont montrés très intéressés par les activités proposées et d'autres un peu moins. En effet, lors de quelques séances, nous avons ressenti une certaine lassitude, de la part de K et particulièrement de S, qui s'est manifestée par des soupirs et des questions telles que : « c'est bientôt fini ton jeu ? » ou « on pourra faire un autre jeu après ? ». Nous nous sommes beaucoup interrogées mais l'orthophoniste-maître de stage nous a rassurées en nous rappelant que ces patients étaient encore très immatures et avaient beaucoup de mal à accepter d'être confrontés à leurs difficultés, préférant choisir eux-mêmes les activités.

Nous avons souhaité recueillir l'avis des enfants à la fin de l'expérimentation afin de savoir si avec le recul, le projet leur avait plu ou non. Pour trois sujets sur quatre, les activités ont visiblement été appréciées. K nous a dit « j'ai tout aimé, surtout ça ! » en désignant la dernière activité : « Vestimanip' ». Il était même prêt à reprendre les activités dans les semaines à venir. T et M nous ont dit également que « c'était bien ! » et qu'ils avaient aimé pouvoir utiliser les Playmobils®. Seul S nous a dit ne pas avoir aimé du tout et ne pas vouloir reprendre les activités. Pour lui, « on lance juste un dé et puis voilà, c'est nul ! ». Pour

l'orthophoniste qui le suit, ces paroles sont seulement le reflet de ses difficultés. Nous nous sommes tout de même demandées s'il n'était pas trop jeune pour participer au projet. Par ailleurs, nous pouvons noter également que les activités proposées ponctuellement en stage à d'autres patients, débutant une rééducation pour un retard de langage ou présentant une déficience mentale, ont été appréciées.

2.4 - Problèmes liés à l'évaluation

2.4.1 - Épreuves lacunaires

Comme nous l'avons détaillé précédemment, nous souhaitons évaluer de façon la plus complète possible les variables du genre et du nombre.

Les tests proposés pour investiguer la compréhension et l'expression ont été constitués à l'aide d'items spécifiques tirés de batteries existantes. Mais là encore, les items regroupés ne sont pas assez nombreux pour mesurer avec finesse les notions qui nous concernent. En effet, nous comptons peu d'énoncés par cible dans les épreuves de réception et de closure. Par exemple, seuls deux items sont proposés pour évaluer les flexions adjectivales en production. En outre, certains éléments ne sont pas du tout évalués comme le genre des flexions nominales et adjectivales ainsi que le nombre des noms irréguliers en compréhension et le genre des pronoms personnels sujets et compléments en expression.

De plus, concernant l'épreuve réceptive, le choix d'une image parmi quatre autres peut reposer sur une élimination des images non congruentes voire sur le hasard, ce qui ne permet pas toujours de refléter la compréhension directe du sujet. Notons que pour certains items, une compréhension lexicale suffit pour désigner la bonne image, et ce d'autant plus quand les distracteurs sont trop éloignés de la consigne pour être plausibles.

Également, concernant l'épreuve de closure, il est parfois possible que l'enfant produise un énoncé syntaxiquement correct mais qui ne correspond pas à ce qui est attendu ou qui est plus simple sur le plan syntaxique. Selon Bragard et al. (2009), cette tâche demande en effet une certaine compréhension et un respect de la consigne. De plus, elle fait intervenir des habiletés métalinguistiques (manipulation intentionnelle de la morphosyntaxe). Ainsi, suffisamment de liberté est laissée au sujet pour que sa production ne corresponde pas, sans pour autant être erronée, à celle prévue par le manuel de test (Comblain, 2005). Cela rend

l'interprétation des résultats parfois difficile et demande, à défaut de pouvoir prévoir toutes les réponses possibles, beaucoup de souplesse de correction.

Les épreuves de langage spontané proposées ne nous paraissent pas non plus des plus adaptées. En effet, les stimulations sont courtes et relativement pauvres ce qui laisse peu de matière à l'enfant pour ses descriptions.

Enfin, dans le but de fournir une base quantitative à notre test, nous avons calculé les pourcentages de réussite selon chaque cible pour les épreuves de closure et de compréhension. Ces chiffres ne sont en lien avec aucun étalonnage et sont donc peu pertinents. Ils permettent seulement d'objectiver une éventuelle amélioration à l'évaluation finale. Concernant les tests de langage spontané, les scores proposés n'étaient pas en lien avec l'objet de notre étude c'est pourquoi nous avons choisi de procéder uniquement à une analyse qualitative. Nos conclusions se limitent donc simplement à l'observation des productions des enfants en s'intéressant à la présence (énoncés justes ou erronés) ou à l'absence des cibles de la prise en charge. Ainsi, aucune analyse quantitative fiable n'a pu être proposée pour l'ensemble des tests.

Ces observations étant faites, la question de l'évaluation constitue donc un biais méthodologique important.

2.4.2 - Pistes pour la conception d'un nouveau test ?

Avec le recul, il nous semble qu'il aurait été préférable de bâtir notre propre test en élaborant nos propres énoncés sur le genre et le nombre, et en évaluant les sujets par le biais d'une manipulation de Playmobils®.

Tout d'abord, il aurait été intéressant de concevoir des énoncés identiques pour évaluer les versants réceptif et expressif. En effet, selon Bragard et al. (2009), une comparaison des structures maîtrisées ou non en expression et en compréhension est essentielle afin de dessiner le tableau des performances morphosyntaxiques d'un enfant. Malheureusement, peu d'épreuves comportent les mêmes items dans les deux versants ce qui rend la comparaison moins fiable. Ainsi, élaborer des énoncés identiques pour les épreuves de compréhension et de closure, avec plusieurs items par cibles, en proposant également d'évaluer la répétition de ces structures, aurait constitué un apport important.

Ensuite, comme le rappellent Cocking et McHale (1981), il est plus facile pour l'enfant

de travailler à partir d'un matériel constitué d'objets plutôt qu'à partir d'images, les réponses de l'enfant étant plus fiables lors de sollicitations en trois dimensions. Pour tester la compréhension, il aurait été possible de demander à l'enfant, après une épreuve investiguant les formes lexicales employées, d'exécuter des consignes en manipulant des Playmobils® (ex : « la lapine boit », « les garçons vont à l'école »). Parallèlement, proposer les mêmes énoncés en répétition puis sous forme de closure, avec une manipulation de Playmobils® comme support, aurait été intéressant (ex : « là, le lapin boit, ici, la....lapine boit », « là, le garçon va à l'école, ici, les garçons....vont à l'école »). Puis, pour évaluer le langage spontané, il nous aurait semblé pertinent de proposer des petites scènes ciblant le genre et le nombre avec les Playmobils® en demandant aux sujets d'observer et de commenter nos actions (ex : faire boire ou peindre plusieurs enfants au cours d'une petite histoire).

Enfin, comme nous l'avons déjà mentionné, nous nous attendons à observer une amélioration des performances du patient, lors de la passation du post-test, pour les items travaillés en rééducation, ceux-ci devant faire l'objet d'un entraînement. Nous pensons donc que proposer les mêmes cibles et utiliser le même matériel pour l'évaluation et la rééducation serait judicieux afin d'objectiver d'éventuels progrès.

Ces questionnements et propositions peuvent constituer des pistes intéressantes pour l'élaboration de tests plus adaptés aux marqueurs morphosyntaxiques.

2.4.3 - Résultats peu objectifs

Le délai étant trop court entre l'évaluation initiale et l'évaluation finale, moins de six mois, les résultats du post-test sont peu pertinents. Le but d'une rééducation est de faire progresser le patient. Nous ne pouvons pas affirmer avec certitude que nous avons atteint cet objectif. Certes, les résultats chiffrés objectivent une progression pour la plupart des patients selon les cibles travaillées mais, comme dans toute rééducation du langage oral, se pose la question de la généralisation des acquis. Pouvons-nous affirmer que ces progrès se retrouvent au quotidien ? Continuer d'entraîner ces notions à travers « Morphomanip' » puis proposer des activités plus fonctionnelles serait encore nécessaire pour vérifier la stabilité et la permanence des acquis.

2.5 - Limites de l'expérimentation

Suite à la passation du pré-test, les sujets se sont prêtés à l'expérimentation des activités pendant sept semaines. Initialement, nous souhaitions proposer davantage de séances mais cela s'est avéré impossible. En effet, nous avions prévu de débiter les passations du test en novembre afin de permettre aux enfants d'expérimenter les activités dès le mois de décembre. Malheureusement, deux des sujets ont été absents à plusieurs reprises ce qui a fortement modifié les dates pré-définies. Il nous semblait important que l'expérimentation soit identique pour chaque patient. Ainsi, les pré-tests n'ont pu être complets qu'avant les vacances de Noël et nous avons proposé les activités dès la rentrée, au mois de janvier.

Le même souci de présence s'est posé au cours des semaines de pratique. En effet, nous n'avons que deux études de cas complètes sur quatre. Un des sujets a été malade deux semaines de suite, l'autre a refusé de participer la première fois, était malade la semaine suivante et absent quelques semaines plus tard. En effet, l'absentéisme est une donnée importante à prendre en compte au sein de ce cabinet. Ainsi, l'expérimentation ne se base pas sur le même nombre de séances pour chaque sujet. Toutefois, les pré-tests et les post-tests ont été soumis aux mêmes dates.

L'expérimentation des activités présente donc de nombreuses limites. En effet, nous n'avons pu proposer qu'un nombre restreint de séances ce qui n'a pas permis d'exposer l'intégralité des activités prévues aux patient. De plus, nous n'avons pas pu expérimenter la même activité plusieurs fois avec chaque sujet comme nous le souhaitions initialement, afin de permettre l'entraînement et les rappels. Cependant, même si l'expérimentation a été interrompue après sept séances par respect des dates établies dans l'organisation du mémoire, les activités continueront d'être proposées à ces quatre patients par leur orthophoniste, ainsi qu'à d'autres comme cela a déjà été le cas dans plusieurs prises en charge.

3 - Respect de l'objectif

Notre objectif était de créer des activités variées permettant d'améliorer l'expression et la compréhension des variables morphosyntaxiques du genre et du nombre à l'oral par la manipulation. Nous sommes parvenues à l'élaboration de dix activités visant l'ensemble des cibles de la rééducation.

Chaque activité devait intégrer un matériel concret et solliciter l'expérimentation de l'enfant. « Morphomanip' » se compose principalement de Playmobils® et d'autres objets saisissables ce qui répond bien aux critères demandés. Les activités sollicitent l'action car elles mettent en scène les outils en faisant appel aux manipulations de l'enfant et du thérapeute. Nous sommes cependant moins convaincues de la pertinence des activités travaillant les flexions nominales et adjectivales, ces notions étant davantage figées. Par ailleurs, les activités consacrées aux articles, aux pronoms personnels sujets et compléments, aux flexions verbales irrégulières et aux noms irréguliers nous paraissent satisfaisantes.

Nous avons le désir de constituer un ensemble d'activités attrayantes et ludiques. La plupart des sujets semble avoir accueilli la proposition avec plaisir même si certains ont laissé transparaître une certaine lassitude. La majorité des avis étaient positifs c'est pourquoi nous pensons que « Morphomanip' » rempli en grande partie l'objectif de départ. En revanche, les activités sont peut être davantage adaptées à un public plus âgé, plutôt à partir du CP. En effet, même si les sujets sont relativement libres dans leurs énonciations, les activités demeurent plutôt formelles puisqu'elles obéissent à des consignes et visent ainsi la production de cibles précises. Ces énonciations guidées peuvent paraître moins attrayantes pour les jeunes enfants.

Suite aux expérimentations, des progrès sont notables, principalement chez les patients ayant bénéficié de la totalité des séances. Même si cette évolution se retrouve à un degré moindre chez deux sujets sur quatre, nous obtenons des données encourageantes. Les activités semblent donc permettre une amélioration des performances réceptives et expressives au niveau des variables morphosyntaxiques du genre et du nombre.

Enfin, nous souhaitons que « Morphomanip' » soit reproductible. Pour cela, nous avons réalisé un inventaire complet du matériel et des activités en annexe, avec les photos correspondantes. Une certaine liberté est laissée aux orthophonistes dans le choix des personnages et des accessoires de manière à pouvoir utiliser des objets déjà présents au sein de leur cabinet. Afin de répondre aux exigences des activités, certains outils pourront être peints et ceux manquants confectionnés en pâte fimo. Le matériel n'est malheureusement pas diffusable mais si les professionnels acceptent de passer un peu de temps à constituer la « boîte à outils », celle-ci leur donnera de nouvelles possibilités dans la prise en charge du genre et du nombre.

CONCLUSION

Des difficultés au niveau du genre et du nombre se retrouvent très fréquemment chez les enfants présentant un retard de langage. Ces marqueurs peuvent être abordés au moyen de jeux de cartes via divers outils existants. Nous souhaitons apporter une nouvelle dynamique à la rééducation de ces notions à l'oral en proposant des activités faisant appel à la manipulation de l'enfant. Nous avons conçu un ensemble de dix activités intitulé « Morphomanip' ». Quatre patients âgés de 5 à 9 ans ont participé au projet en se prêtant à l'expérimentation des activités. La ligne de base fournie par le pré-test et le post-test fait apparaître des progrès plus ou moins importants chez chacun des enfants, du moins à court terme. Les résultats sont donc plutôt encourageants même si une étude à plus long terme avec une population plus importante et une évaluation plus adaptée serait nécessaire pour confirmer la pertinence de la proposition.

La manipulation participe largement à la construction du langage. Laisser l'enfant agir sur les objets réels semble être un bon mode d'apprentissage pour l'acquisition du genre et du nombre. Ce procédé pourrait favoriser le transfert des acquis entre le cadre des séances d'orthophonie et la vie quotidienne dans la mesure où les notions travaillées ne sont pas simplement apprises mais vécues par l'action. Dans ce contexte, le rôle de l'entourage est également très important. Impliquer les parents dans la rééducation est primordial en les incitant notamment à produire un feed-back correctif lorsque les productions de leur enfant sont erronées ce qui assurera une continuité dans la prise en charge au quotidien.

« Morphomanip' », dans son ensemble, semble trouver sa place parmi le matériel orthophonique destiné à la rééducation du genre et du nombre, en complément d'autres outils car toutes les cibles ne peuvent être abordées par la manipulation. De plus, avoir recours à d'autres supports permettra d'éviter la lassitude et d'assurer une meilleure généralisation des acquis. Les activités paraissent donc adaptées pour la prise en charge des enfants présentant un retard de langage. Par ailleurs, les difficultés morphosyntaxiques au niveau du genre et du nombre sont présentes dans d'autres pathologies. Il serait intéressant d'élargir la proposition, en l'adaptant selon les particularités, aux patients présentant une dysphasie, une déficience mentale ou encore une surdité.

BIBLIOGRAPHIE

- Billard, C. (2004). Dépistage des troubles du langage oral chez l'enfant et leur classification. *EMC - Oto-rhino-laryngologie*, 1(2), 126-131.
- Bonneau, D., Verny, C., & Uzé, J. (2004). Les facteurs génétiques dans les troubles spécifiques du langage oral. *Archives de Pédiatrie*, 11(10), 1213-1216.
- Bragard, A., Collette, E., & Schelstraete, M.-A. (2009). Évaluation de la morphosyntaxe chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 238, 83-100
- Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., Masy, V., & Kremer, J.-M. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie* (3e édition). Isbergues : Ortho Edition.
- Chevrie-Muller, C., & Maillart, C. (2009). L'évaluation de la morphosyntaxe chez des enfants d'âge scolaire (7-12 ans) : les épreuves issues de la batterie L2MA-2. *Rééducation Orthophonique*, 238, 101-115
- Clark, E. V. (1998). Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français. *Langue française*, 118(1), 49-60.
- Cocking, R. R., & McHale, S. (1981). A comparative study of the use of pictures and objects in assessing children's receptive and productive language. *Journal of Child Language*, 8(1), 1-18
- Comblain, A. (2005). 4. Le développement de la syntaxe et de la métasyntaxe et leur évaluation. In B. Piérart, *Le langage de l'enfant* (pp.83-98). De Boeck Supérieur.
- Coquet, F., & Ferrand, P. (2004a). Rééducation des retards de parole et de langage oral. In T.Rousseau, *Les approches thérapeutiques en orthophonie, Tome 1, Prise en charge orthophonique du langage oral* (pp.67-118). Isbergues : Ortho Edition.
- Coquet, F., & Ferrand, P. (2004b). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent. : Méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues : Ortho Edition.
- Danon-Boileau, L. (2011). *Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant: « Que sais-je ? » n° 2158* (3e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Laval, V. (2011). *Psychologie du développement : Modèles et méthodes* (2e édition). Paris : Armand Colin.

Maeder, C. (2005). Comment intervenir ? *Dialogoris orthophoniste 0/4 ans*, 110-111

Maeder, C. (2012). Je te dis, tu me dis (Matériel). *Livret d'utilisation du matériel*. Ortho Edition, 20

Mazeau, M., & Pouhet, A. (2014). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant: du développement typique aux dys-* (2e édition). Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Monfort, M., & Juarez Sanchez, A. (2001). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales : une proposition de modèle interactif*. Isbergues : Ortho Edition.

Morel, L. (2007a). Invitation à l'observation du jeu de la main et des mots chez des enfants en difficultés avec le langage. *Rééducation orthophonique*, 231, 255-2717

Morel, L. (2007b). L'activité ludique en articulation avec les activités de raisonnement. *Revue Tranel n°46*, 51-68

Morel, L. (2010). Du geste à la pensée et au langage, <http://adpo09.wifeo.com/documents/site-adpo.ppt.pdf>

Parisse, C., & Maillart, C. (2004). Le développement morphosyntaxique des enfants présentant des troubles de développement du langage : données francophones. *Enfance*, 56(1), 20-35.

Parisse, C. (2009). La morphosyntaxe : qu'est-ce que c'est ? Application au cas de la langue française. *Rééducation orthophonique*, 238, 7-20

Piérart, B. (2005). Introduction. Évaluer le langage de l'enfant : pourquoi et comment ? In B. Piérart, *Le langage de l'enfant* (pp. 19-32). De Boeck Supérieur.

Plaza, M. (2004). Les troubles du langage de l'enfant. Hypothèses étiologiques spécifiques, perspective intégrative. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52(7), 460-466.

Roulet, L. (2007). L'accord grammatical de genre dans la dysphasie de développement. *Psychologie Française*, 52(1), 55-70.

Schelstraete, M.-A. (2011). *Traitements du langage oral chez l'enfant : interventions et indications cliniques*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Thomas, R. M., & Michel, C. (1994). La théorie du développement cognitif de Piaget. In R.M.Thomas, C.Michel, & G.Landsheere, *Théories du développement de l'enfant : études comparatives* (pp 265-316). De Boeck Supérieur.

Weck, G. de, & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant* (1re éd.). Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

LISTE DES ANNEXES

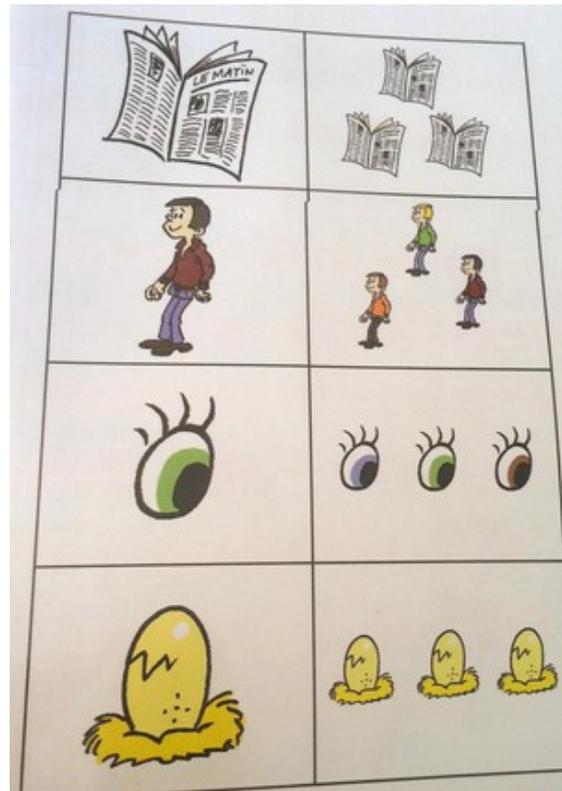
- Annexe I : Illustration de quelques supports existants
- Annexe II : Images interactives production de phrases EXALang 3-6
- Annexe III : Dessin animé EXALang 5-8
- Annexe IVa : Test production d'énoncés
- Annexe IVb : Images production d'énoncés
- Annexe Va : Test compréhension d'énoncés
- Annexe Vb : Images compréhension d'énoncés
- Annexe VI : Inventaire des cibles de l'intervention
- Annexe VII : Inventaire du matériel « Morphomanip' »
- Annexe VIIIa : « Manip'histori » - Nombre des articles
- Annexe VIIIb : « Manip'histori » - Genre des pronoms personnels sujets
- Annexe VIIIc : « Manip'histori » - Genre des flexions adjectivales
- Annexe VIId : « Manip'histori » - Genre des noms
- Annexe VIIIe : « Manip'histori » - Nombre des noms irréguliers
- Annexe IX : « Sac à manip' »
- Annexe X : « Persomanip' »
- Annexe XI : « Manip'eux »
- Annexe XII : « Qui manip' quoi ? »
- Annexe XIII : « Manip'images »
- Annexe XIV : « Manip'objets »
- Annexe XV : « Plurimanim' »
- Annexe XVI : « Vestimanim' »
- Annexe XVII : « Manip'ville »
- Annexe XVIII : Formulaire de consentement
- Annexe XIXa : Évaluation de K
- Annexe XIXb : Évaluation de T
- Annexe XIXc : Évaluation de M
- Annexe XIXd : Évaluation de S
- Annexe XX : Réponse suite au mail adressé à la société Playmobil®

Annexe I : Illustration de quelques supports existants

« Que fait-il ? Que fait-elle ? »



Syntaxi kit





Les z'héros de travers



Ainsi font : fait...font



Je te dis, tu me dis



Le fou des verbes irréguliers





Annexe II : Images interactives production de phrases

EXALang 3-6

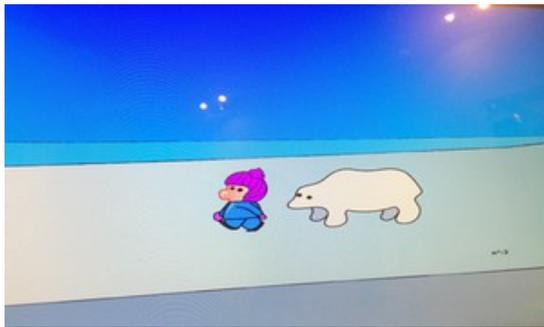
1



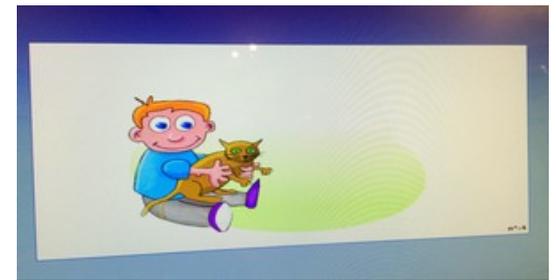
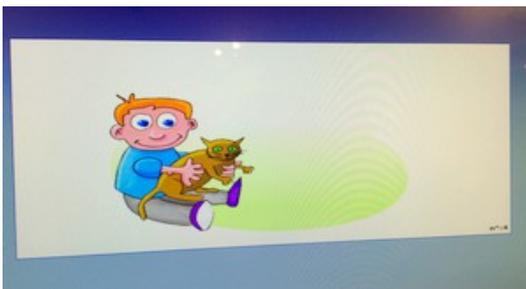
2



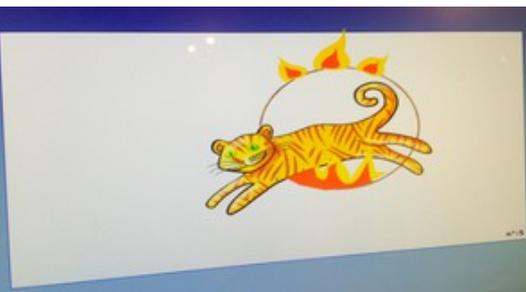
3



4



5



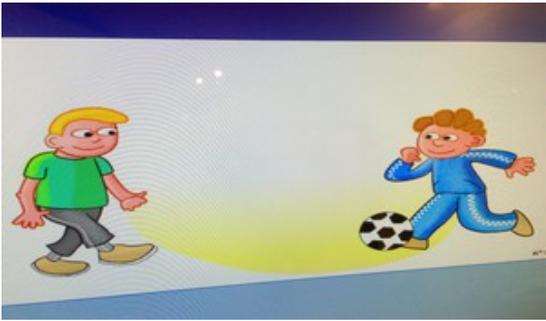
6



7



8



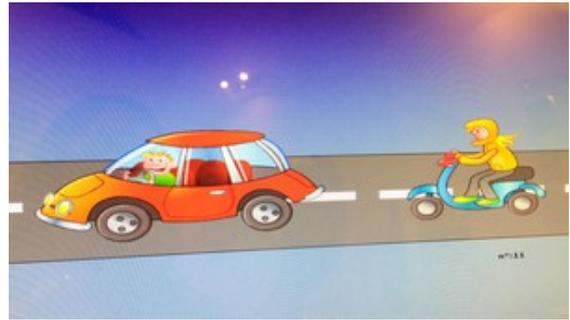
9



10



11



12



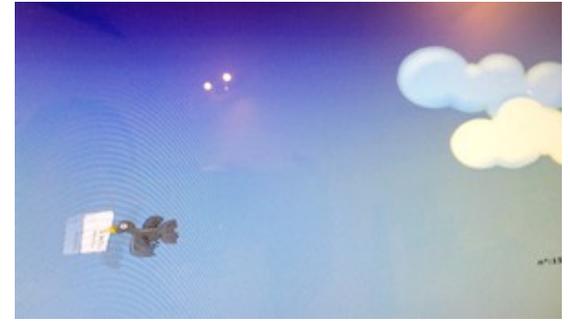
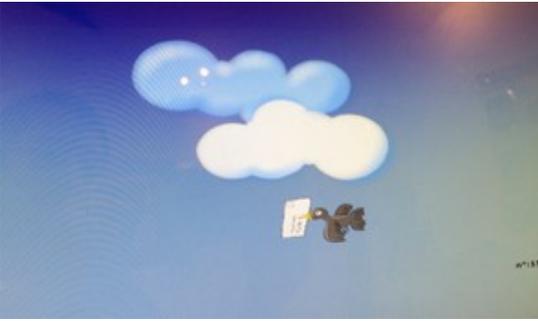
13



14



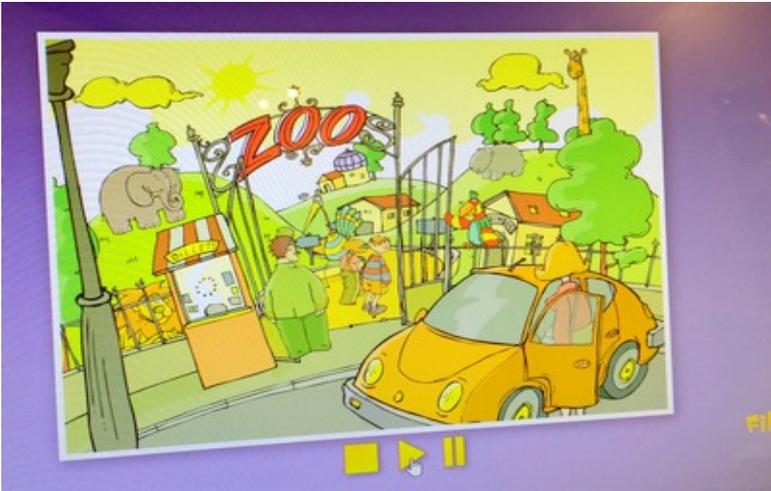
15



Annexe III : Dessin animé EXALang 5-8







Annexe IVa : Test production d'énoncés

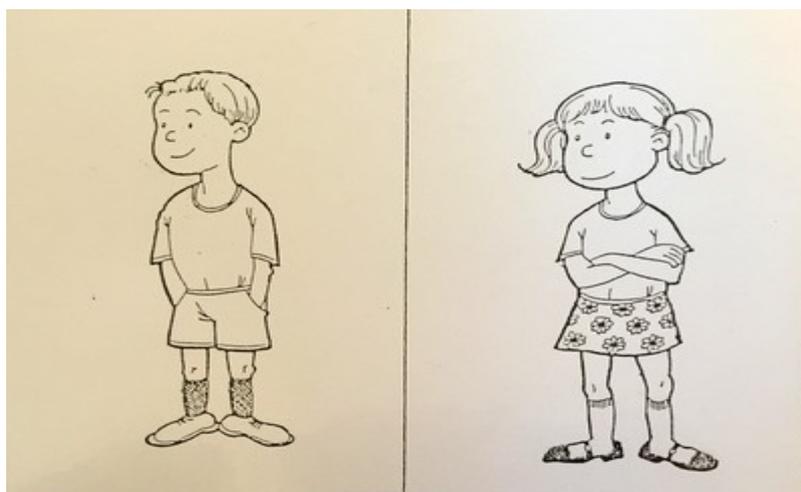
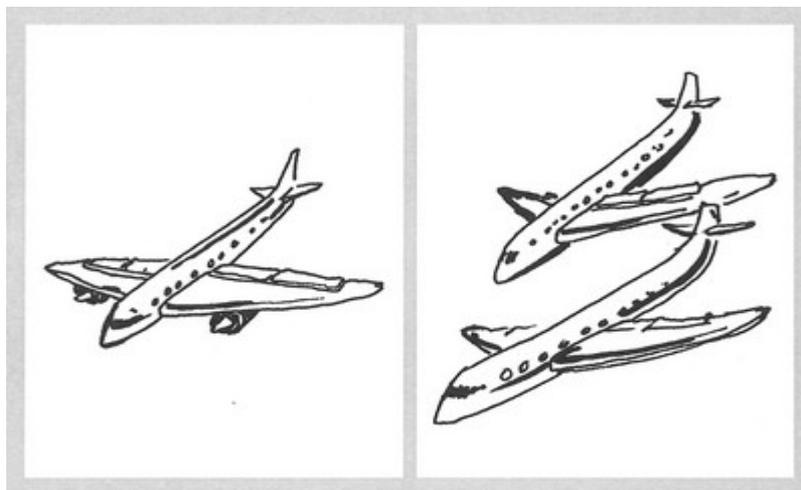
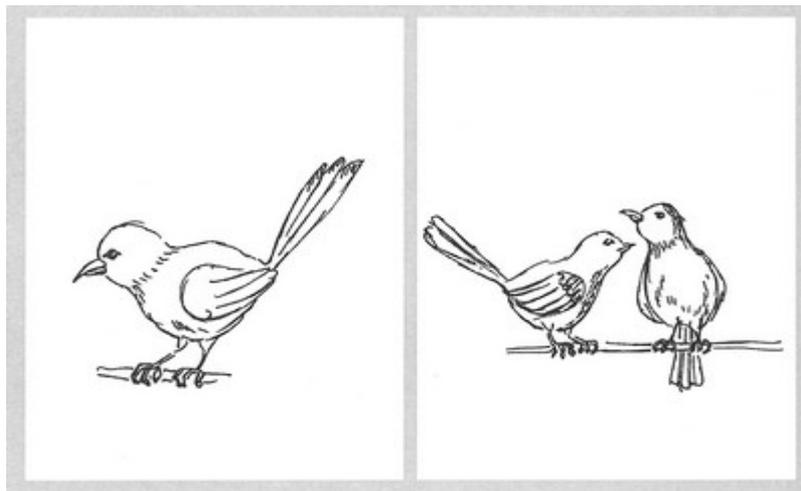
1	Ici, il y a un seul oiseau, là, il y a ... des oiseaux	
2	Ici, il y a un avion, là, il y a ... des avions	
3	Ici, c'est un garçon, là, c'est une ... fille	
4	Ici, c'est un copain, là, c'est une ... copine	
5	Ici, c'est une maman, là, c'est un ... papa	
6	Ici, c'est un indien, là, c'est une ... indienne	
7	Ici, c'est un voisin, là, c'est une ... voisine	
8	Ici, c'est un chanteur, là, c'est une ... chanteuse	
9	Ici, c'est un marchand, là, c'est une ... marchande	
10	Ici, c'est un fermier, là, c'est une ... fermière	
11	Ici, c'est un coiffeur, là, c'est une ... coiffeuse	
12	Ici, c'est une vendeuse, là, c'est un ... vendeur	
13	Ici, c'est un boulanger, là, c'est une ... boulangère	
14	Ici, c'est un chien, là, c'est une ... chienne	
15	Ici, il y a un cheval, là, il y a des ... chevaux	
16	Ici, il y a un œil, là, il y a des ... yeux	
17	Ici, la poule a pondu un œuf, là, la poule a pondu des ... œufs	
18	Ici, le garçon regarde le journal, là, le garçon regarde les ... journaux	
19	Ici, le garçon dit que sa chemise est neuve, là, la fille dit que son pull est ... neuf	
20	Ici, le garçon dit que son chien est malin, là, la fille dit que sa chienne est ... maligne	
21	Ici, la petite fille cueille des cerises, là, elle ... les/en mange	
22	Ici la bouteille, il la remplit, là, les bouteilles, il ... les remplit	

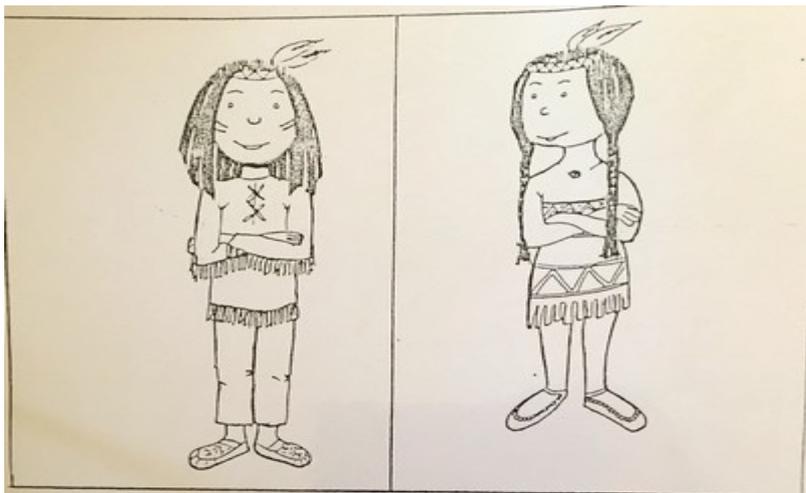
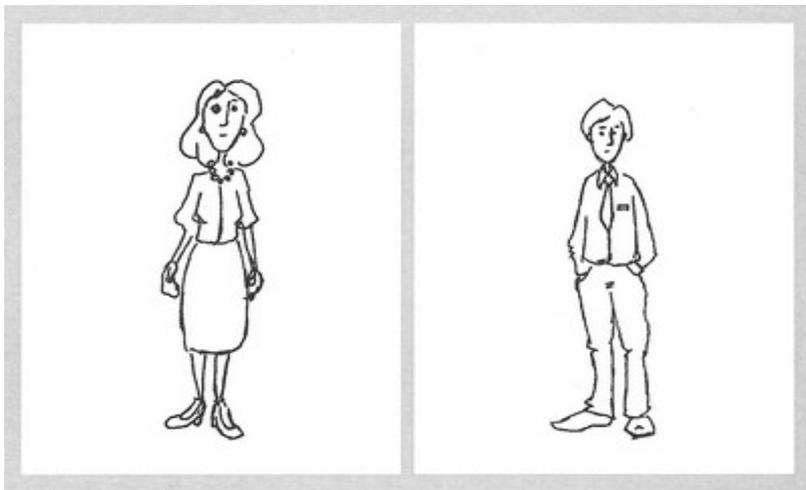
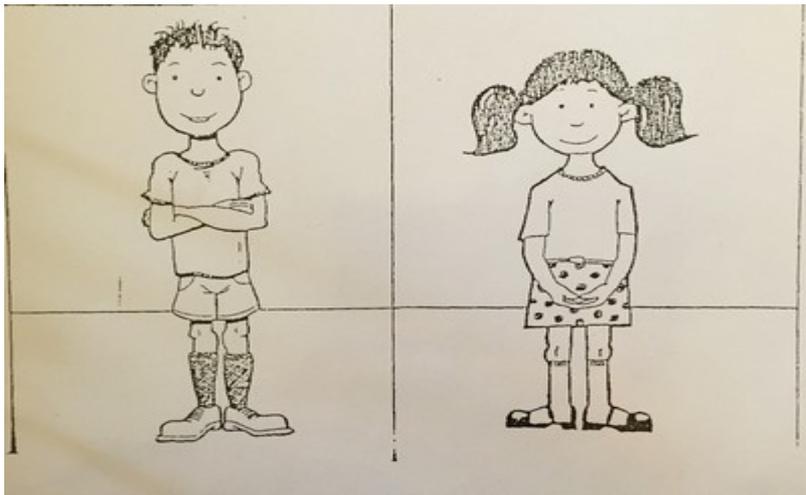
23	Ici, le facteur lui donne un paquet, là, le facteur ... leur donne un paquet	
24	Ici, l'ours dort, là, les ours ... dorment	
25	Ici, un oiseau est sur le fil, là, des oiseaux ... sont sur le fil	
26	Ici, un enfant va à l'école, là, des enfants ... vont à l'école	
27	Ici, le monsieur attend le bus, là, les messieurs ... attendent le bus	
28	Ici, le garçon fait de la gymnastique, là, les garçons ... font de la gymnastique	

Légende :

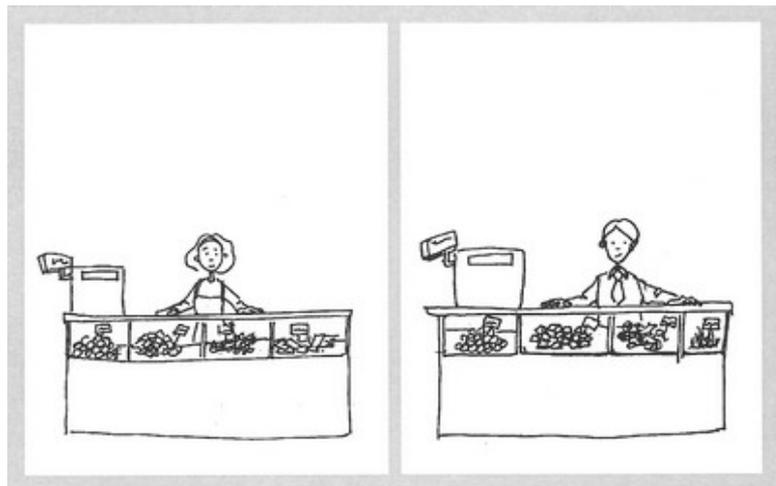
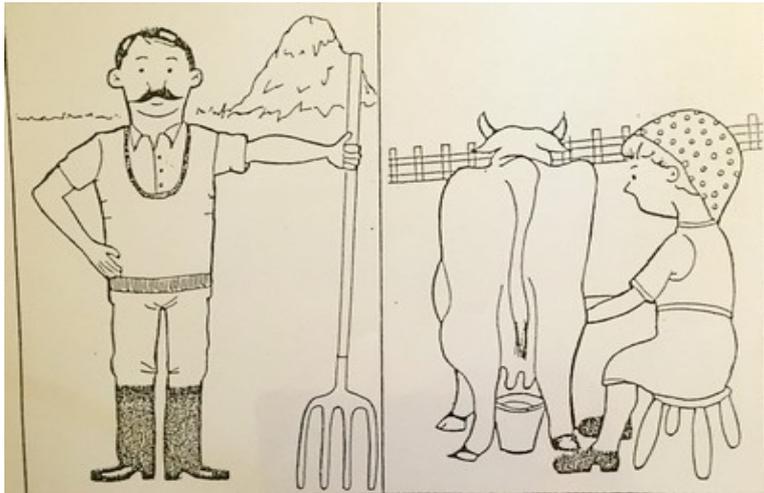
- Nombre des articles : noir
- Genre des flexions nominales : rouge
- Nombre des noms irréguliers : violet
- Genre des flexions adjectivales : marron
- Nombre des pronoms personnels compléments : vert
- Nombre des verbes irréguliers : bleu

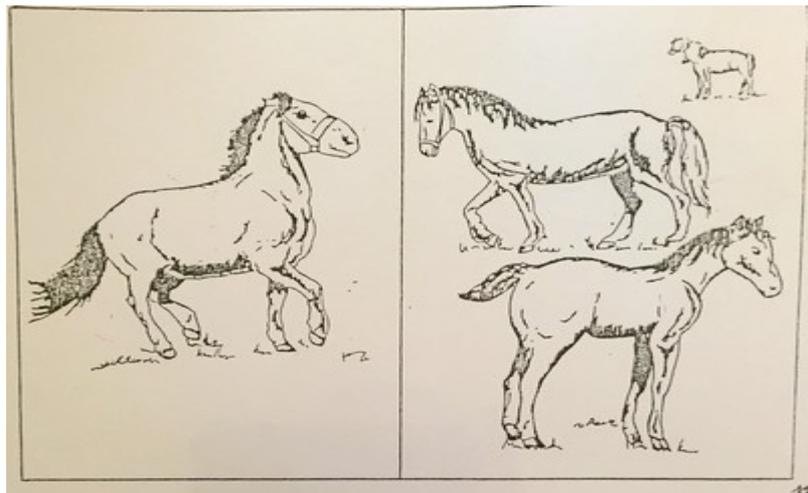
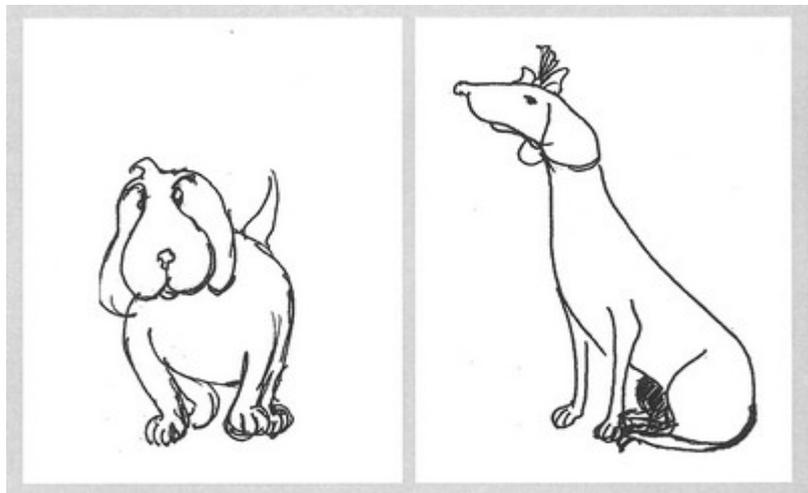
Annexe IVb : Images production d'énoncés

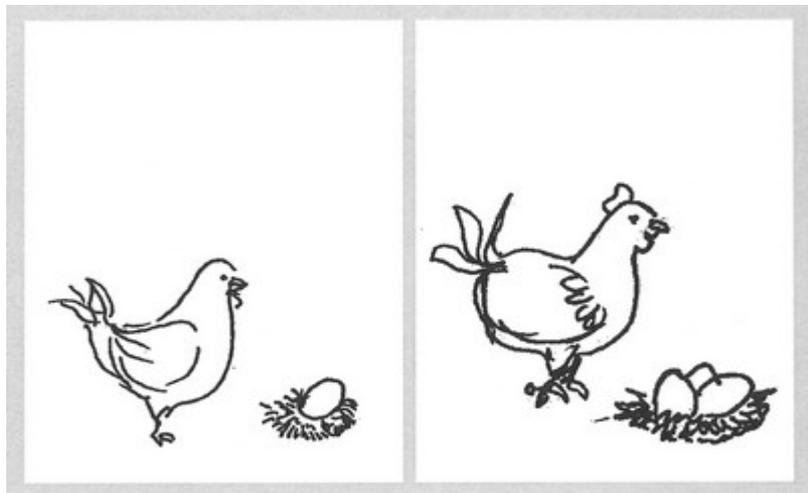
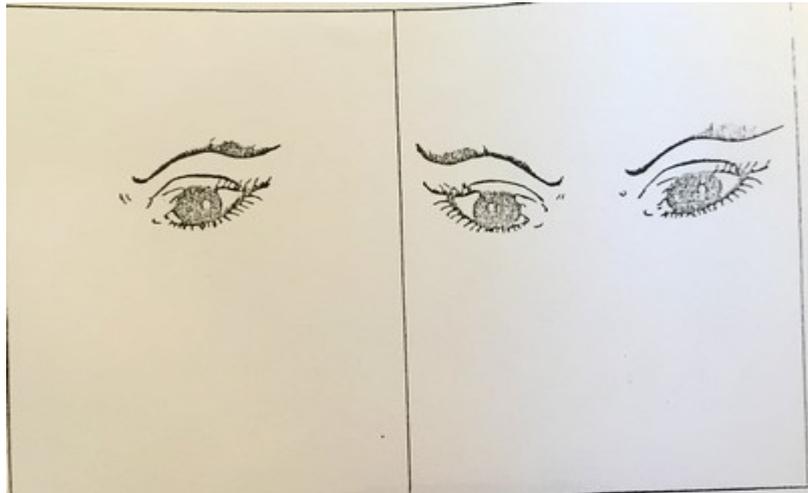


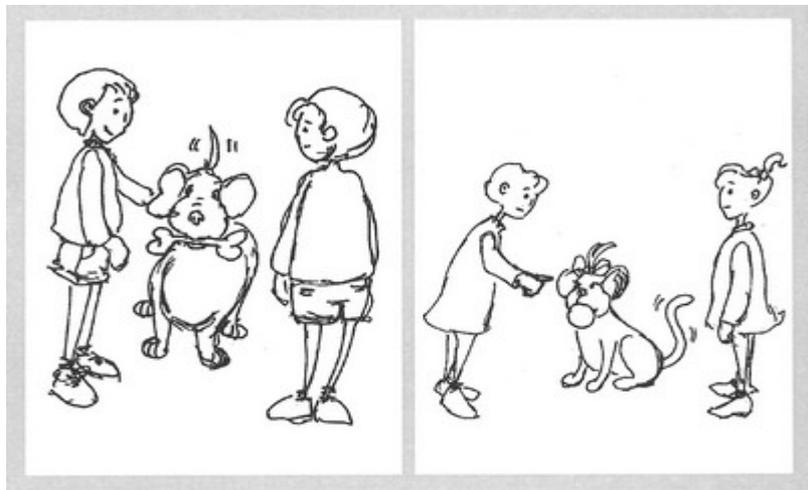


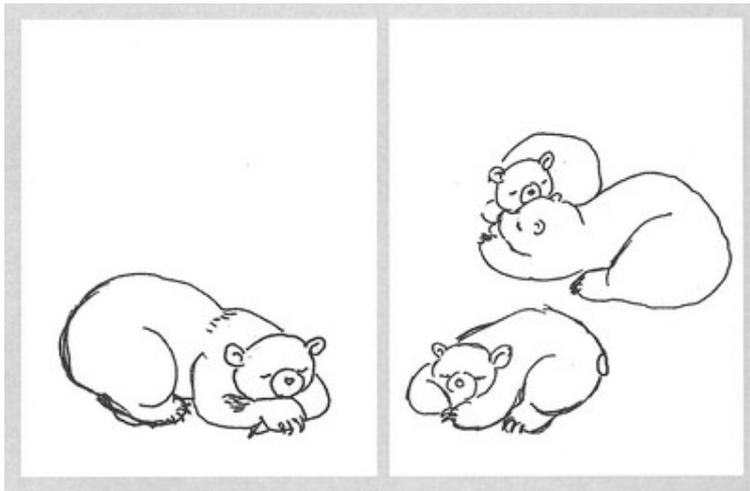


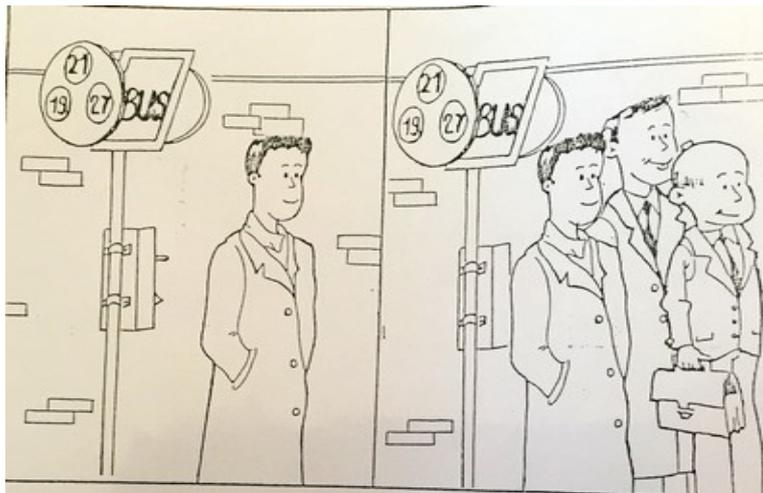
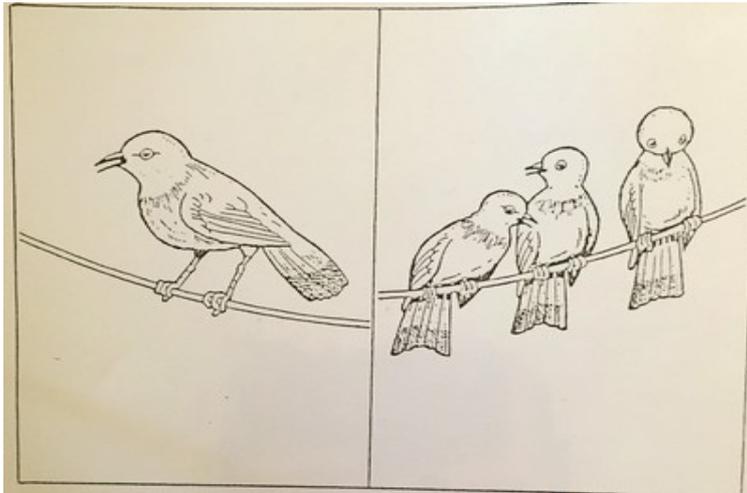


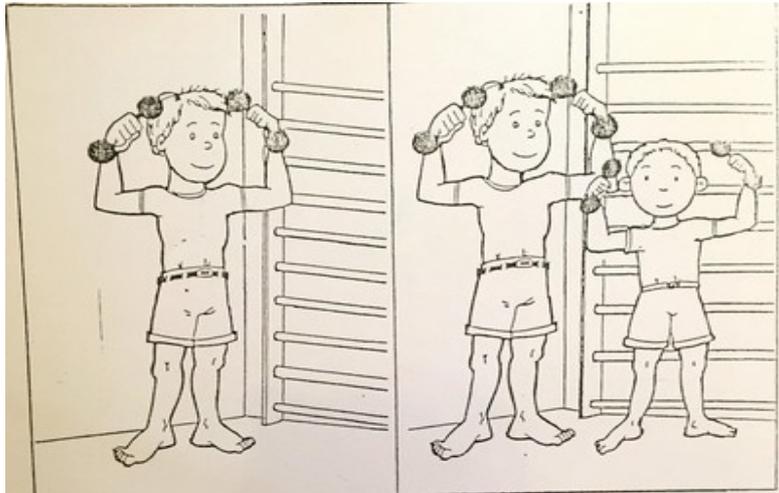












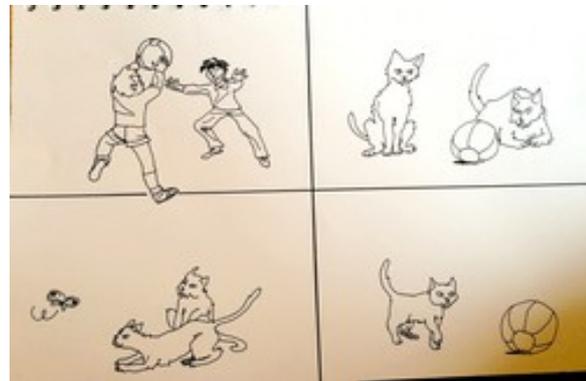
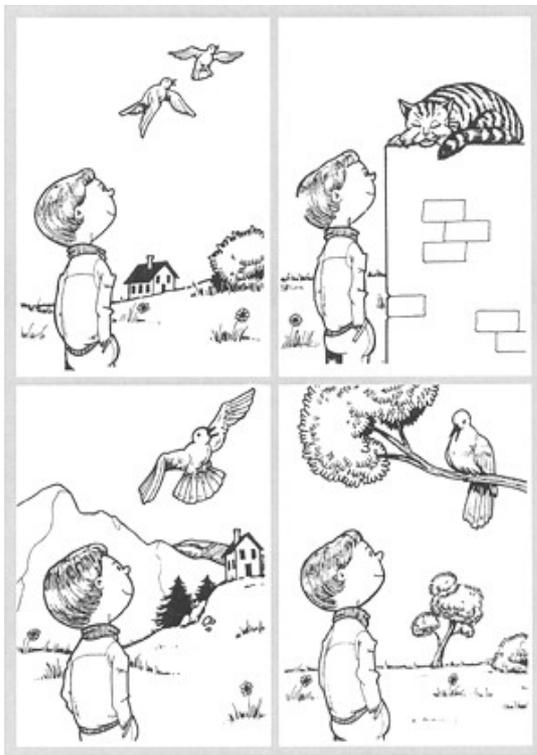
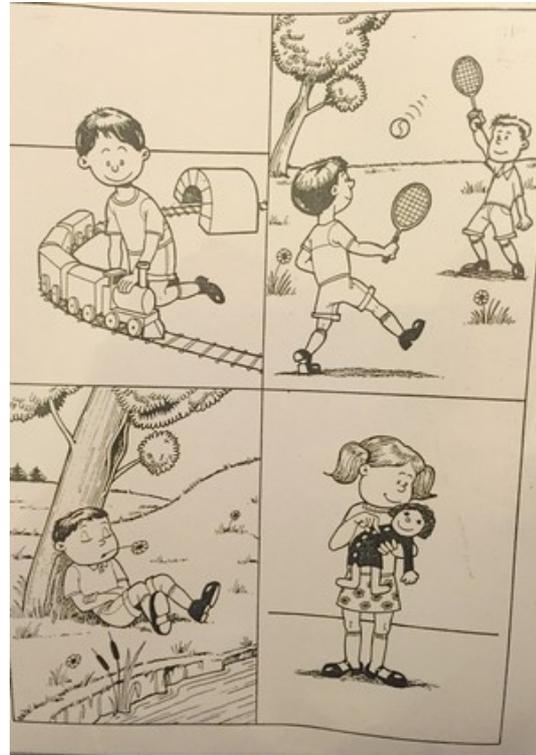
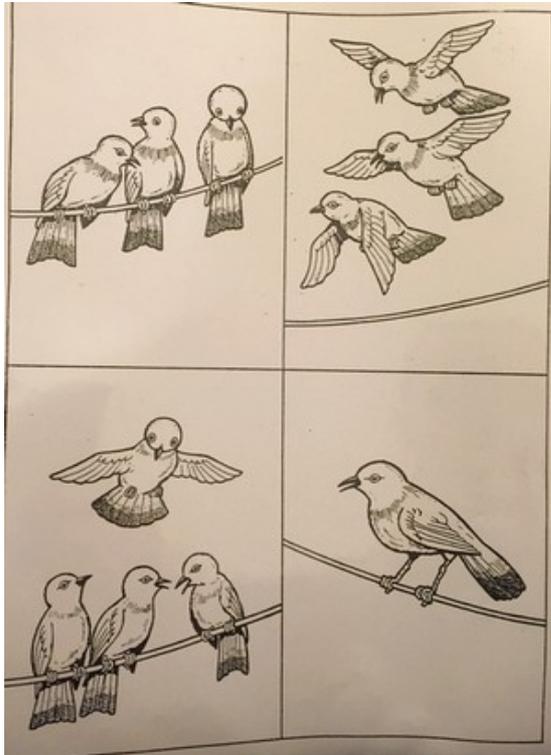
Annexe Va : Test compréhension d'énoncés

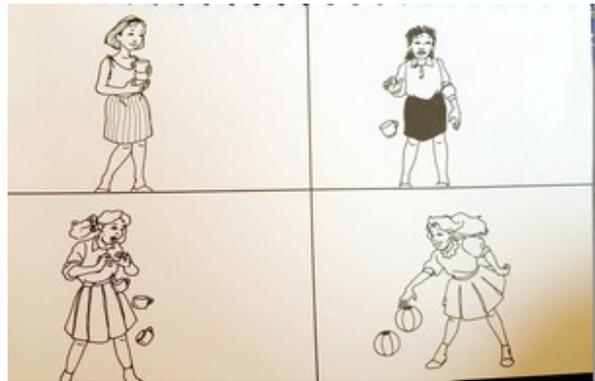
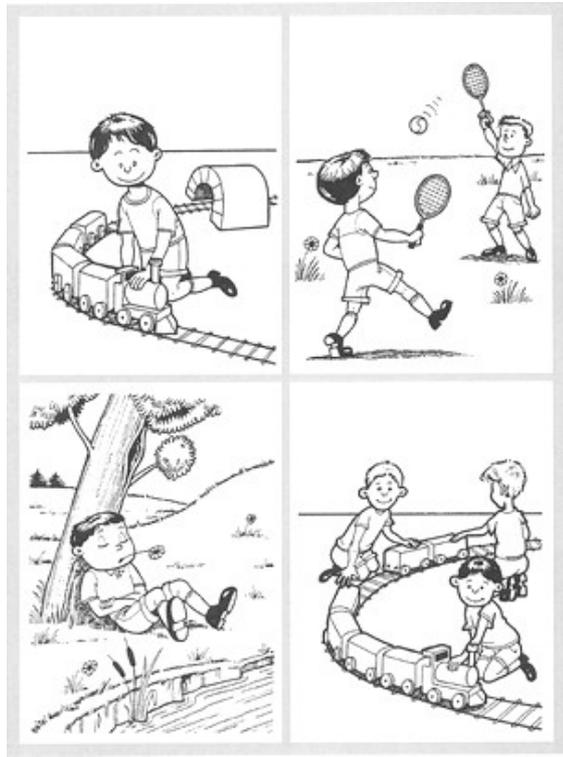
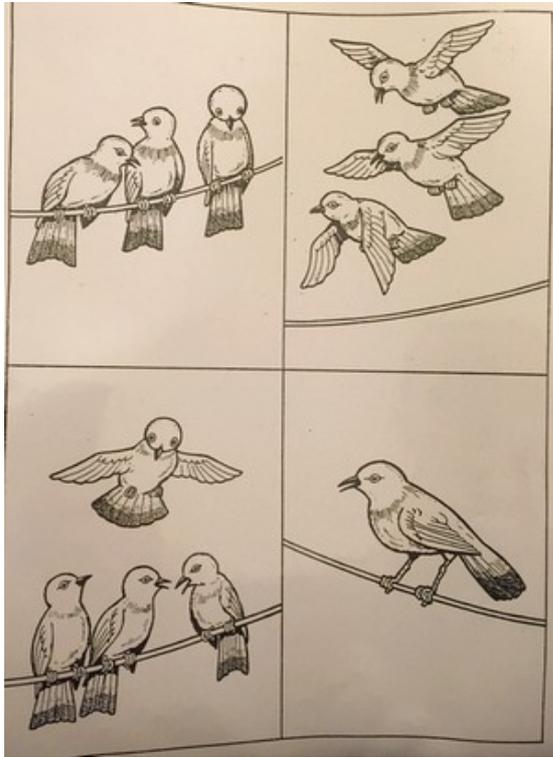
1	Un oiseau vole	
2	Les enfants jouent	
3	Il regarde l' oiseau qui vole	
4	Les chats regardent la balle	
5	Des oiseaux volent	
6	L' enfant joue	
7	Les garçons cueillent les pommes	
8	La fille laisse tomber les tasses	
9	Il est assis dans l'arbre	
10	Elle lave le garçon	
11	La petite fille le regarde	
12	La dame le porte	
13	Le cheval la regarde	
14	La vache les regarde	
15	L'éléphant les porte	
16	L'ours dort	
17	Ils sont assis sur la table	
18	Ils sont en train de sauter par dessus le mur	
19	Les ours dorment	

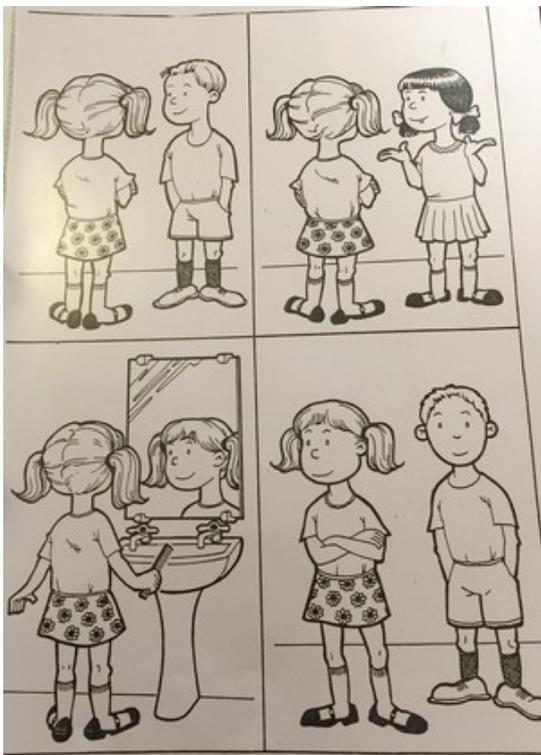
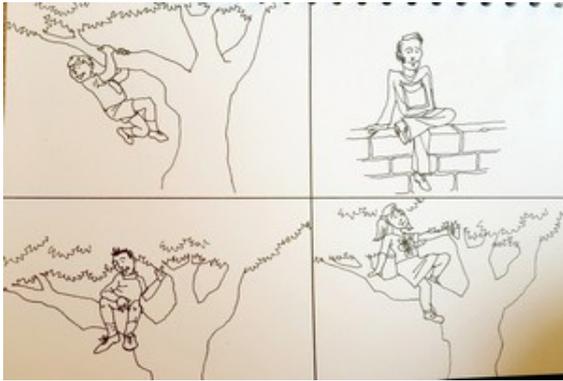
Légende :

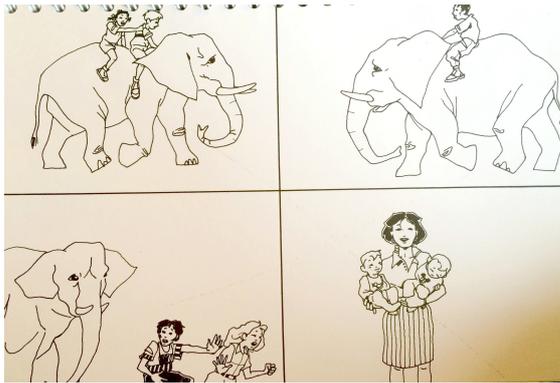
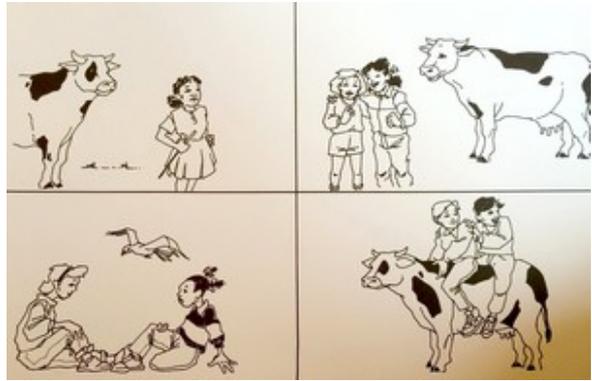
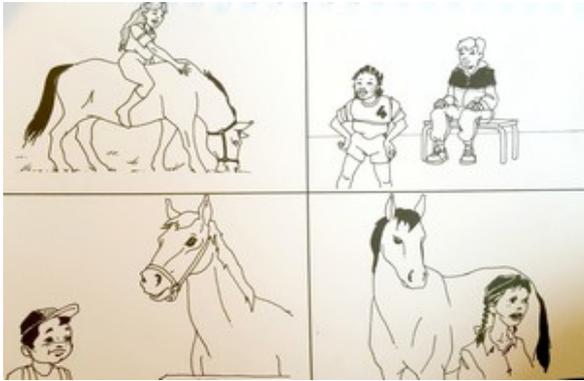
- Nombre des articles : noir
- Genre des pronoms personnels sujets : orange
- Genre des pronoms personnels compléments : gris
- Nombre des pronoms personnels compléments : vert
- Nombre des verbes irréguliers : bleu

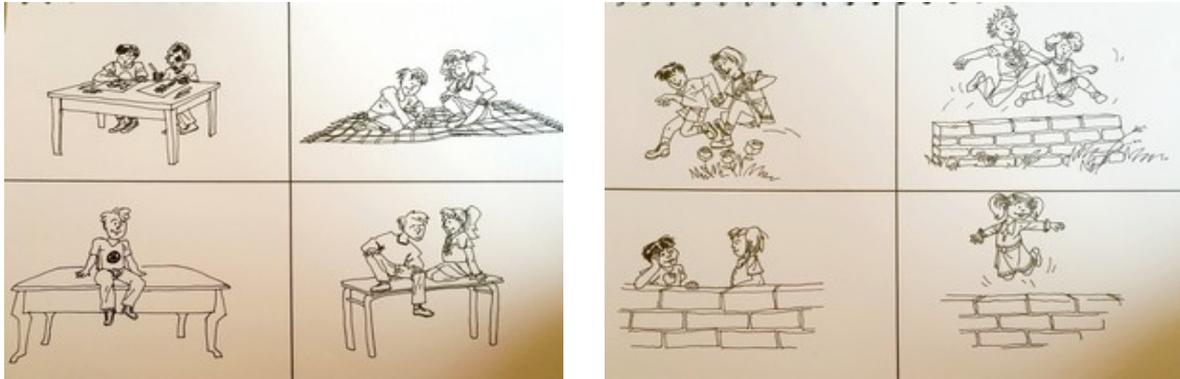
Annexe Vb : Images compréhension d'énoncés











Annexe VI : Inventaire des cibles de l'intervention

Genre

Pronoms personnels sujets	Flexions nominales	Quelques genres courants	Flexions adjectivales	Pronoms personnels compléments
il/elle	chien/chienne lapin/lapine boulangier/boulangère coiffeur/coiffeuse boucher/bouchère danseur/danseuse pharmacien/pharmacienne facteur/factrice	garçon/fille monsieur/dame cheval/jument coq/poule	roux/rousse brun/brune blond/blonde vert/verte violet/violette blanc/blanche gris/grise petit/petite grand/grande court/courte long/longue	le/la

Nombre

Articles	Noms irréguliers	Flexions verbales	Pronoms personnels compléments
un-une/des le-la/les	cheval/chevaux œuf/œufs journal/journaux	écrit/écrivent peint/peignent met/mettent prend/prennent attend/attendent lit/lisent boit/boivent va/vont suit/suivent dort/dorment part/partent vient/viennent tient/tiennent conduit/conduisent	le-la/les lui/leur

Annexe VII : Inventaire du matériel « Morphomanip' »

Matériel spécifique		
Personnages	Animaux	Objets
<ul style="list-style-type: none">- une dame brune- un monsieur brun- une dame blonde- un monsieur blond- des garçons bruns- des filles brunes- un garçon blond- une fille blonde- un garçon roux- une fille rousse	<ul style="list-style-type: none">- un cheval blanc- un cheval gris- un jument blanche- une jument grise- un chien blanc- un chien gris- une chienne blanche- une chienne grise- un lapin blanc- un petit lapin gris- un grand lapin gris- une petite lapine blanche- une grande lapine blanche- une lapine grise- une poule grise- une poule blanche- un coq- des poussins	<ul style="list-style-type: none">- un cartable vert- un cartable violet- un panier vert- un petit panier violet- un grand panier violet- une petite chaise verte- une grande chaise verte- une chaise violette- un petit seau gris- un grand seau gris- des os- des carottes- des tasses- des journaux- des œufs

Accessoires à disposition

- un buisson
 - de la salade
 - une laisse
 - une barrière ou enclos
 - des casquettes
 - des chapeaux
 - des glaces
 - une brosse
 - un peigne
 - un tablier
 - des lettres
 - des livres
 - des pinceaux
 - une palette de peinture
 - des crayons
 - un tableau
 - une feuille
 - un lit
 - une table
 - une voiture
 - un vélo
 - une bicyclette
 - un tracteur
 - une remorque
 - des téléphones
 - des pièces
 - des billets
- + billes chinoises, perles ou jetons pour compter les points

Autres supports

- des patrons ou silhouettes de garçons et de filles
- les habits et accessoires correspondants : chemise, t-shirt, pantalon, jupe, manteau, doudoune, bonnet, écharpe, chaussures, sac, bracelet, montre
- un tapis ou plan de ville avec commerces
- des personnages homme et femme pour plusieurs métiers, imprimés et plastifiés
- les accessoires correspondants selon les métiers choisis (ex : lettres pour facteur/factrice, pain/croissants pour boulanger/boulangère, etc.)

NB : images tirées d'internet pour les patrons et les personnages

Les habits et accessoires ont été dessinés directement sur les patrons par transparence

Petits dés

- masculin/féminin/choisis/passe ton tour
- masculin/féminin
- singulier/pluriel
- vert/violet/gris/blanc
- court/long

Grands dés

- écrire/peindre/mettre/prendre/attendre/lire
- boire/aller/suivre/dormir/partir/venir
- lire/conduire/mettre/tenir/donner/suivre
- lire/parler/tenir la main/téléphoner/donner/mettre
- donner/mettre/lire/donner/mettre/lire
- caresser un cheval/cheval qui galope/acheter des œufs/pondre des œufs/lire un journal/acheter des journaux
- chemise/t-shirt/doudoune/manteau/jupe/pantalon
- chaussures/écharpe/bonnet/montre/sac/bracelet

NB : Les pictogrammes collés sur les faces des dés sont tirés d'internet

Annexe VIIIa : « Manip'histori »

Nombre des articles

Histoire 1a

Ce matin, **les** petites filles arrivent à la ferme pour donner à manger à **la** poule. **La** poule a eu **un** poussin dans la nuit. **Les** petites filles regardent **le** petit poussin. **Des** chiens arrivent, **le** poussin a peur et se cache derrière sa maman. **Les** petites filles caressent **les** chiens et **le** poussin s'approche tout doucement, il est rassuré.

Histoire 1b

Ce matin, **une** petite fille arrive à la ferme pour donner à manger à **la** poule. **La** poule a eu **des** poussins dans la nuit. **La** petite fille caresse **un** petit poussin. **Des** garçons arrivent, en faisant beaucoup de bruit. **Le** poussin a peur et se cache derrière sa maman. **Les** garçons s'excusent et retournent jouer. **Le** poussin s'approche tout doucement, il est rassuré.

Histoire 2a

Un petit garçon marche vers la ferme avec **un** panier. Dans **le** panier, il y a **des** carottes pour **le** lapin. **Le** petit garçon pose **une** carotte et **le** lapin mange. **Des** poules et **un** chien arrivent. **Le** petit garçon caresse **le** chien. **Une** poule cherche à manger dans **le** panier. **Le** petit garçon décide alors d'aller chercher à manger pour les autres animaux.

Histoire 2b

Des petites filles marchent vers la ferme avec **des** paniers. Dans **un** panier, il y a **des** carottes pour **les** lapins. **Une** petite fille pose **les** carottes et **les** lapins mangent. **Une** poule et **des** chiens arrivent. **Les** petites filles caressent **la** poule. **Les** chiens cherchent à manger dans **les** paniers. **Une** petite fille décide alors d'aller chercher à manger pour les autres animaux.

Histoire 3a

Une petite fille et **des** garçons regardent **les** chiens jouer. C'est l'heure du goûter, **la** petite fille décide d'aller chercher **des** tasses. **La** petite fille pose **les** tasses dans **un** panier et ramène à boire. **Le** panier se renverse et **une** tasse tombe. **La** petite fille ramasse **la** tasse. **Les** garçons s'assoient et préparent le goûter.

Histoire 3b

Des petites filles et **un** petit garçon regardent **un** chien jouer. C'est l'heure du goûter, **les** petites filles décident d'aller chercher **des** tasses. **Les** petites filles posent **les** tasses dans **des** paniers et ramènent à boire. **Un** panier se renverse et **les** tasses tombent. **Le** petit garçon ramasse **les** tasses. **Les** petite filles s'assoient et préparent le goûter.

Matériel :



Annexe VIIIb : « Manip'histori »

Genre des pronoms personnels sujets

Histoire 1a

La petite fille va à l'école, **elle** met son cartable. Sur le chemin, **elle** rencontre un petit garçon. **Il** promène son chien. Le chien entend un bruit, **il** a peur et aboie. C'est seulement un poussin dans le buisson, **il** cherche sa maman. La poule arrive, **elle** a retrouvé son petit. La poule et le poussin retournent à la ferme avec le petit garçon et son chien. La petite fille se dépêche d'aller à l'école. **Elle** n'aime pas être en retard.

Histoire 1b

Le petit garçon va à l'école, **il** met son cartable. Sur le chemin, **il** rencontre une petite fille. **Elle** promène son chien. Le chien entend un bruit, **il** a peur et aboie. C'est seulement une poule dans le buisson, **elle** cherche son petit. Le poussin arrive, **il** a retrouvé sa maman. La poule et le poussin retournent à la ferme avec la petite fille et son chien. Le petit garçon se dépêche d'aller à l'école. **Il** n'aime pas être en retard.

Histoire 2

Ce matin, le coq est réveillé, **il** fait « cocorico ». Le cheval est dans son champ, **il** galope. La petite fille arrive à la ferme, **elle** apporte des carottes pour le lapin, **il** a très faim. **Il** mange les carottes. La petite fille retourne à la maison, **elle** doit se préparer pour aller à l'école.

Histoire 3

Ce matin, le chien a faim, **il** aboie. Le petit garçon est réveillé, **il** amène un os pour le chien. La petite fille arrive à la ferme, **elle** apporte de la salade pour la poule, **elle** a très faim. **Elle** mange la salade. La petite fille retourne à la maison, **elle** retrouve le petit garçon, **il** est prêt à partir à l'école.

Matériel :



Annexe VIIIc : « Manip'histori »

Genre des flexions adjectivales

Histoire 1

Le garçon **blond** et le garçon **roux** arrivent à la ferme. Le garçon **blond** porte un **petit** seau. Il apporte de l'eau pour le **petit** lapin **blanc**. Le garçon **roux** porte un panier **vert**, il apporte à manger pour la poule **grise**. La petite fille **brune** est réveillée, elle met son cartable **violet** et s'assoit sur la **grande** chaise **verte**, elle attend les garçons pour partir à l'école.

Histoire 2

La fille **blonde** et la fille **rousse** arrivent à la ferme. La fille **blonde** porte un **grand** seau. Elle apporte de l'eau pour le **grand** lapin **gris**. La fille **rousse** porte un **petit** panier **violet**, elle apporte à manger pour la poule **blanche**. Le garçon **brun** et le garçon **roux** sont réveillés. Le garçon **brun** met son cartable **violet** et s'assoit sur la **petite** chaise **verte**. Le garçon **roux** met son cartable **vert** et s'assoit sur la chaise **violette**. Ils attendent les filles pour partir à l'école.

Matériel :



Annexe VIIIId : « Manip'histori »

Genre des noms

Histoire 1a

Le **garçon** blond se promène avec sa **chienne** dans la forêt. Ils entendent du bruit, c'est un **lapin** qui se cache derrière le buisson. La **chienne** s'approche et renifle le **lapin**. Le **lapin** a peur et court se cacher derrière le **cheval** dans le champ. Le **garçon** rentre à la ferme avec sa **chienne**, c'est l'heure de donner à manger aux animaux. Il prend un panier et apporte à manger à la **poule** et ses poussins. Ensuite, il prend un seau et apporte à boire à la **lapine**. Il est maintenant l'heure de partir à l'école.

Histoire 1b

La **fille** rousse se promène avec son **chien** dans la forêt. Ils entendent du bruit, c'est une **lapine** qui se cache derrière le buisson. Le **chien** s'approche et renifle la **lapine**. La **lapine** a peur et court se cacher derrière la **jument** dans le champ. La **fille** rentre à la ferme avec son **chien**, c'est l'heure de donner à manger aux animaux. Elle prend un panier et apporte à manger au **coq**. Ensuite, elle prend un seau et apporte à boire au **lapin**. Il est maintenant l'heure de partir à l'école.

Matériel :



Annexe VIIIe : « Manip'histori »

Nombre des noms irréguliers

Histoire 1

Le petit garçon arrive à la ferme avec son panier. Il regarde les **chevaux** qui mangent dans le pré. Il entend la poule, il s'approche et voit qu'elle a pondu des **œufs** cette nuit, il les met dans son panier et les ramène à la maison. Puis, il part en ville. Il achète des **journaux** et les rapporte à la maison dans son panier.

Histoire 2

Ce matin, les **chevaux** galopent dans le pré. A côté du pré, la maman et son fils sont assis dans l'herbe, ils lisent des **journaux**. La matinée passe, c'est bientôt l'heure du repas. La maman donne de l'argent à son fils et rentre à la maison. Le garçon part au marché, il achète des **œufs** et retourne à la maison pour préparer une bonne omelette.

Matériel :



Annexe IX : « Sac à manip' »

Matériel caché dans le sac :



Accessoires à disposition sur la table :



Annexe X : « Persomanip' »

Matériel à manipuler :



Dé :



Faces : masculin/féminin/choisis/passe ton tour

Accessoires à disposition sur la table :



Annexe XI : « Manip'eux »

Matériel à manipuler :



Dés :



Faces : singulier/pluriel

Faces : masculin/féminin

Accessoires à disposition sur la table :



Annexe XII : « Qui manip' quoi ? »

Matériel à manipuler :



Dés singulier/pluriel et masculin/féminin :



Dé « action » 1 :



Verbes choisis : écrire, peindre, mettre, prendre, attendre, lire

Accessoires dé 1 :



Dé « action » 2 :



Verbes choisis : boire, aller, suivre, dormir, partir, venir

Accessoires dé 2 :



Annexe XIII : « Manip'images »

Matériel pour chaque flexion adjectivale :

- brun/brune



- blond/blonde



- roux/rousse



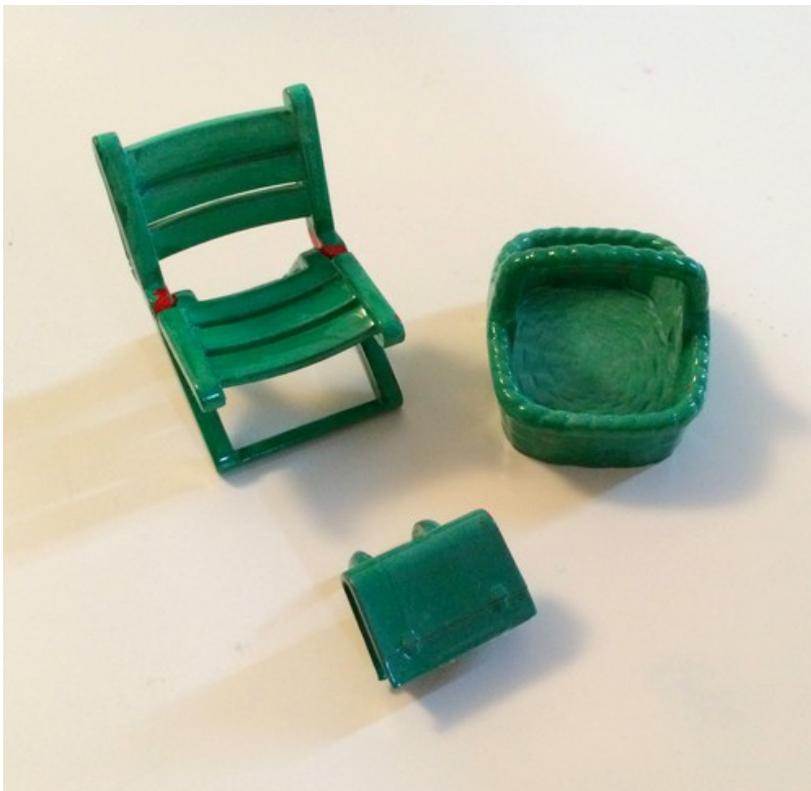
- blanc/blanche



- gris/grise



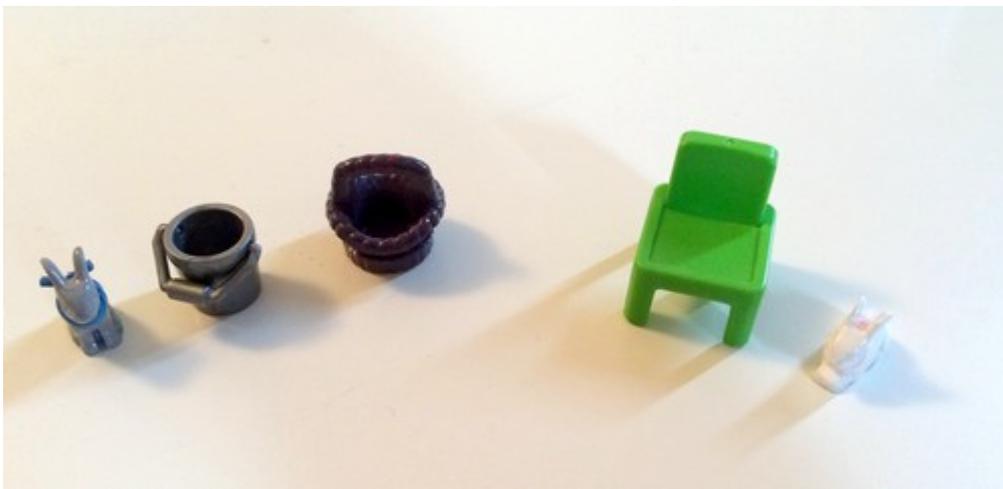
- vert/verte



- violet/violette



- petit/petite



- grand/grande



Images et matériel selon chaque niveau :

- Niveau 1 (peu de matériel par flexion)
→ variante 1 : brun/brune, blond/blonde, blanc/blanche, gris/grise



→ variante 2 : brun/brune, roux/rousse, vert/verte, violet/violette



→ variante 3 : blond/blonde, roux/rousse, petit/petite, grand/grande



– Niveau 2 (tout le matériel par flexion + toutes les couleurs de cheveux)

→ variante 1 : brun/brune, blond/blonde, roux/rousse, blanc/blanche, gris/grise



→ variante 2 : brun/brune, blond/blonde, roux/rousse, vert/verte, violet/violette



→ variante 3 : brun/brune, blond/blonde, roux/rousse, petit/petite, grand/grande



– Niveau 3 (plus de flexions mélangées)

→ variante 1 : brun/brune, blond/blonde, roux/rousse, blanc/blanche, gris/grise, petit/petite, grand/grande



→ variante 2 : brun/brune, blond/blonde, roux/rousse, vert/verte, violet/violette, blanc/blanche, gris/grise



→ variante 3 : brun/brune, blond/blonde, roux/rousse, vert/verte, violet/violette, petit/petite, grand/grande



– Niveau 4 (toutes les flexions mélangées)



Annexe XIV : « Manip'objets »

Personnages présents pour réaliser les actions :



Dés singulier/pluriel et masculin/féminin (pour choix de l'objet) :



Dé « objet » 1 (verbes impliquant un complément d'objet direct) :



Verbes choisis : lire, conduire, mettre, tenir, donner, suivre

Objets dé 1 :



Dé « objet » 2 (verbes impliquant un complément d'objet indirect) :



Verbes choisis : lire, parler, tenir la main, téléphoner, donner, mettre

Objets dé 2 : personnages



Objets dé 2 : accessoires



Dé « objet » 3 (verbes impliquant un complément d'objet direct et un complément d'objet indirect) :



Verbes choisis : donner/mettre/lire/donner/mettre/lire

Objets dé 3 : personnages (complément d'objet indirect)



Objets dé 3 : accessoires (complément d'objet direct)



Annexe XV : « Plurimanip' »

Matériel à manipuler :



Dé « énoncé » :



Les énoncés choisis :

- La fille caresse le cheval/les chevaux.
- Le garçon achète un œuf/des œufs.
- La poule pond un œuf/des œufs.
- Le garçon lit le journal/les journaux.
- La fille achète un journal/des journaux.
- Le cheval/les chevaux galope(nt).

Dé singulier/pluriel :



Personnages et accessoires à disposition :



Annexe XVI : « Vestimanip' »

Personnages :



Habits longs (découpés sur les personnages) :



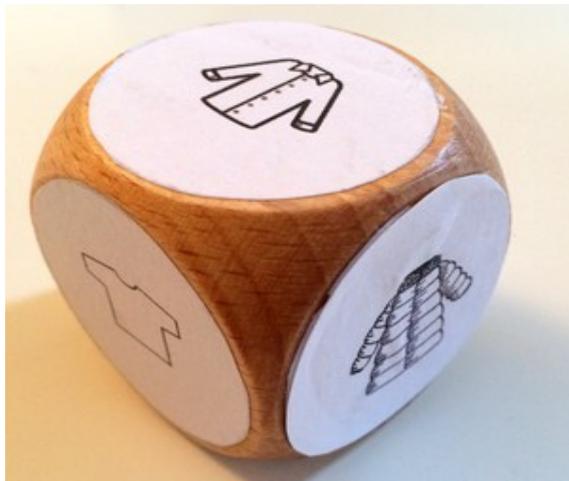
Habits courts (décalqués sur les personnages) :



Accessoires (décalqués sur les personnages) :



Dé « habit » :



Habits choisis : chemise, t-shirt, doudoune, manteau, jupe, pantalon

Dé « accessoire » :



Accessoires choisis : chaussures, écharpe, bonnet, montre, sac, bracelet

Dés « couleur » et « court/long »:



Couleurs : violet/vert/blanc/gris

Exemple :



Annexe XVII : « Manip'ville »

Personnage faisant ses courses :



Tapis de jeu :



Métiers et accessoires :







Annexe XVIII : Formulaire de consentement



Faculté de Médecine et de Pharmacie ***École d'orthophonie***

Actuellement étudiante en 4^{ème} année à l'école d'orthophonie de Poitiers, j'élabore un nouvel outil de rééducation orthophonique dans le cadre de mon mémoire de fin d'études, sous la direction de Mme Julie Ménard, orthophoniste et enseignante à l'université de Poitiers.

L'objectif du mémoire est de constituer un ensemble d'activités de rééducation permettant de travailler les variables du genre et du nombre en français, à travers la manipulation d'objets concrets. Ce projet participe à la rééducation orthophonique en cours dans le but d'améliorer les compétences langagières des enfants.

Plus précisément, nous testerons les enfants par un premier bilan, analysant leurs compétences. Ensuite, les activités élaborées seront proposées sur plusieurs séances en fonction des difficultés repérées. Enfin, une réévaluation permettra d'apprécier leurs progrès.

Les séances seront filmées. En effet, la vidéo est un outil indispensable pour pouvoir analyser les productions et les actions des enfants au cours des séances, ce qui ne peut être fait en temps réel puisque je participerai aux activités. Les enregistrements serviront de support pour apprécier les progrès des enfants au cours de la rééducation et seront bien sûr confidentiels.

Certaines vidéos pourront éventuellement être diffusées pendant la soutenance du mémoire de manière à illustrer l'application des activités devant le jury (composé de trois personnes).

Les données récoltées sont totalement anonymes et seront utilisées dans le cadre strict de ce projet de fin d'études.

Avec mes remerciements,

Marie BEASSE

AUTORISATION PARENTALE

Je soussigné(e) _____ responsable légal de l'enfant :

Nom : _____ Prénom : _____

Date de naissance : _____, autorise mon enfant à participer au projet proposé et à être filmé.

Date et Signature :

Annexe XIXa : Évaluation de K

Pré-test

➤ Langage spontané

Corpus EXALang 3-6 :

- 1 - Il y a une fille, elle regarde son nounours, elle est content. Elle fait tout en haut, tout en bas avec son nounours.
- 2 - Il y a un garçon, il tombe des carrés. Après, la brique elle descend. Depuis tout à l'heure, le petit garçon il tombe des carrés, des fois il est content des fois il est pas content.
- 3 - Là il y a un garçon avec un ours polaire.
- 4 - Il y a un garçon, il caresse avec sa main son chat.
- 5 - Il y a un chat, il saute à un feu. Il y a un rond de feu.
- 6 - Là une fille, elle fait un cadeau à le garçon.
- 7 - Là un garçon, il prend un poisson et c'est un bocal.
- 8 - Il y a des garçons, ils jouent au foot.
- 9 - Là il y a un garçon, il s'est fait mal. Il pleure.
- 10 - Il y a un garçon, il mange une glace à la pistache.
- 11 - Il y a un voiture et là un scooter. Il roule sur une route. Il y a une fille et un garçon.
- 12 - Il y a un garçon, là un bateau qui tourne, là des bulles.
- 13 - Il y a des garçons. Il y a des petits ronds, c'est la neige. Il met une boule, il y a des yeux, il y a une carotte. Il met les yeux comme ça, ça fait un bonhomme de neige.
- 14 - En fait un garçon il se cache un carton. Il fait monter, descendre. Il a ses mains accrochées au carton.
- 15 - Il y a des nuages. L'oiseau il apporte une feuille.

Corpus EXALang 5-8 :

Il y a les enfants, il va la mère à eux. Et la maman, elle conduit la voiture. Le monsieur, il donne les tickets pour les enfants. Ils vont au zoo. Après la maman, elle dit au revoir. Le monsieur regarde les enfants et les enfants ils restent à deux.

➤ **Compréhension d'énoncés**

1	Un oiseau vole	+
2	Les enfants jouent	+
3	Il regarde l'oiseau qui vole	+
4	Les chats regardent la balle	- (le chat regarde la balle)
5	Des oiseaux volent	+
6	L'enfant joue	+
7	Les garçons cueillent les pommes	+
8	La fille laisse tomber les tasses	+
9	Il est assis dans l'arbre	+
10	Elle lave le garçon	+
11	La petite fille le regarde	+
12	La dame le porte	+
13	Le cheval la regarde	+
14	La vache les regarde	+
15	L'éléphant les porte	+
16	L'ours dort	+
17	Ils sont assis sur la table	+
18	Ils sont en train de sauter par dessus le mur	+
19	Les ours dorment	+

➤ **Production d'énoncés**

1	Ici, il y a un seul oiseau, là, il y a ... des oiseaux	+
2	Ici, il y a un avion, là, il y a ... des avions	+
3	Ici, c'est un garçon, là, c'est une ... fille	+
4	Ici, c'est un copain, là, c'est une ... copine	+
5	Ici, c'est une maman, là, c'est un ... papa	+
6	Ici, c'est un indien, là, c'est une ... indienne	fille indien
7	Ici, c'est un voisin, là, c'est une ... voisine	+
8	Ici, c'est un chanteur, là, c'est une ... chanteuse	+
9	Ici, c'est un marchand, là, c'est une ... marchande	marchine

10	Ici, c'est un fermier, là, c'est une ... fermière	+
11	Ici, c'est un coiffeur, là, c'est une ... coiffeuse	filles
12	Ici, c'est une vendeuse, là, c'est un ... vendeur	+
13	Ici, c'est un boulanger, là, c'est une ... boulangère	boulangère
14	Ici, c'est un chien, là, c'est une ... chienne	+
15	Ici, il y a un cheval, là, il y a des ... chevaux	+
16	Ici, il y a un œil, là, il y a des ... yeux	oeil
17	Ici, la poule a pondu un œuf, là, la poule a pondu des ... œufs	œuf
18	Ici, le garçon regarde le journal, là, le garçon regarde les ... journaux	journal
19	Ici, le garçon dit que sa chemise est neuve, là, la fille dit que son pull est ... neuf	+
20	Ici, le garçon dit que son chien est malin, là, la fille dit que sa chienne est ... maligne	gentille
21	Ici, la petite fille cueille des cerises, là, elle ... les/en mange	+
22	Ici la bouteille, il la remplit, là, les bouteilles, il ... les remplit	remplit
23	Ici, le facteur lui donne un paquet, là, le facteur ... leur donne un paquet	en donne
24	Ici, l'ours dort, là, les ours ... dorment	+
25	Ici, un oiseau est sur le fil, là, des oiseaux ... sont sur le fil	trois oiseaux sur le fil
26	Ici, un enfant va à l'école, là, des enfants ... vont à l'école	va
27	Ici, le monsieur attend le bus, là, les messieurs ... attendent le bus	attend
28	Ici, le garçon fait de la gymnastique, là, les garçons ... font de la gymnastique	+

Post-test

➤ Langage spontané

Corpus EXALang 3-6 :

- 1 - Je vois un ours. Il le fait bouger.
- 2 - Le garçon fait tomber une brique. Il fait tomber, après il sourit, il est triste. Là, il remet.
- 3 - Un bonhomme et un ours polaire. Je vois un truc qui bouge. Ils marchent, toujours.
- 4 - Le garçon caresse la queue au chat, elle bouge.
- 5 - Le chat saute sur des flammes. Il peut brûler aussi la queue, elle peut brûler d'un coup.
- 6 - La fille, elle donne le cadeau à le garçon. Sinon, le garçon a donné. On ne sait pas.
- 7 - Le garçon regarde le poisson qui nage et qui fait des bulles. Il tient l'aquarium, il regarde.
- 8 - Ils jouent au ballon. Ils shootent et le ballon il se lève.
- 9 - Il pleure le garçon, il a un bobo. Son bobo, il est rouge.
- 10 - Le garçon mange une glace à la pistache et sa langue essuie comme ça (il mime).
- 11 - La voiture, elle roule super vite et aussi le scooter, les roues. La fille, elle conduit un scooter. Elle a un casque.
- 12 - Il voit le bateau, il bouge. Et le garçon, la tête elle bouge. Et les bulles, elles vont là et là.
- 13 - Le garçon fait des bonhommes de neige. Il prend des boules, chacun. Le nez c'est une carotte.
- 14 - Le garçon, il se cache sur le carton. Il se met en dessous et se relève.
- 15 - L'oiseau, il prend une carte postale et l'image elle bouge. Un oiseau qui vole, les nuages ils bougent.

Corpus EXALang 5-8 :

En fait, il y a une voiture qui roulait. On a vu des enfants et une dame. Il y a un garçon et une fille. Ils ont montré les billets. La dame dit au revoir et le monsieur dit au revoir. Ils sont...marcher.

➤ **Compréhension d'énoncés**

1	Un oiseau vole	+
2	Les enfants jouent	+
3	Il regarde l'oiseau qui vole	+
4	Les chats regardent la balle	+
5	Des oiseaux volent	+
6	L'enfant joue	+
7	Les garçons cueillent les pommes	+
8	La fille laisse tomber les tasses	+
9	Il est assis dans l'arbre	+
10	Elle lave le garçon	+
11	La petite fille le regarde	+
12	La dame le porte	+
13	Le cheval la regarde	+
14	La vache les regarde	+
15	L'éléphant les porte	+
16	L'ours dort	+
17	Ils sont assis sur la table	+
18	Ils sont en train de sauter par dessus le mur	+
19	Les ours dorment	+

➤ **Production d'énoncés**

1	Ici, il y a un seul oiseau, là, il y a ... des oiseaux	+
2	Ici, il y a un avion, là, il y a ... des avions	+
3	Ici, c'est un garçon, là, c'est une ... fille	+
4	Ici, c'est un copain, là, c'est une ... copine	+
5	Ici, c'est une maman, là, c'est un ... papa	+
6	Ici, c'est un indien, là, c'est une ... indienne	+
7	Ici, c'est un voisin, là, c'est une ... voisine	+
8	Ici, c'est un chanteur, là, c'est une ... chanteuse	+

9	Ici, c'est un marchand, là, c'est une ... marchande	marché
10	Ici, c'est un fermier, là, c'est une ... fermière	fermier...fermerie
11	Ici, c'est un coiffeur, là, c'est une ... coiffeuse	coiffeur
12	Ici, c'est une vendeuse, là, c'est un ... vendeur	+
13	Ici, c'est un boulanger, là, c'est une ... boulangère	boulangier
14	Ici, c'est un chien, là, c'est une ... chienne	+
15	Ici, il y a un cheval, là, il y a des ... chevaux	+
16	Ici, il y a un œil, là, il y a des ... yeux	+
17	Ici, la poule a pondu un œuf, là, la poule a pondu des ... œufs	+
18	Ici, le garçon regarde le journal, là, le garçon regarde les ... journaux	journaux..euh...journal
19	Ici, le garçon dit que sa chemise est neuve, là, la fille dit que son pull est ... neuf	absence de réponse
20	Ici, le garçon dit que son chien est malin, là, la fille dit que sa chienne est ... maligne	+
21	Ici, la petite fille cueille des cerises, là, elle ... les/en mange	mange
22	Ici la bouteille, il la remplit, là, les bouteilles, il ... les remplit	se remplit
23	Ici, le facteur lui donne un paquet, là, le facteur ... leur donne un paquet	prête
24	Ici, l'ours dort, là, les ours ... dorment	+
25	Ici, un oiseau est sur le fil, là, des oiseaux ... sont sur le fil	sur le fil
26	Ici, un enfant va à l'école, là, des enfants ... vont à l'école	+
27	Ici, le monsieur attend le bus, là, les messieurs ... attendent le bus	attend le bus
28	Ici, le garçon fait de la gymnastique, là, les garçons ... font de la gymnastique	+

Annexe XIXb : Évaluation de T

Pré-test

➤ Langage spontané

Corpus EXALang 3-6 :

- 1 - Une petite fille, elle joue avec son nounours.
- 2 - Il y a un bonhomme, il veut faire un château mais le cube il tombe.
- 3 - Il y a un bonhomme et l'ours polaire il suit le bonhomme.
- 4 - Il y a un garçon, il caresse le chat et la queue du chat elle bouge.
- 5 - Il y a un seau, il est en feu. Il saute et il a rien parce qu'il saute haut.
- 6 - Une petite fille, elle a un cadeau. Elle veut donner à petit garçon.
- 7 - La petit garçon, il prend un bocal à poisson. Il regarde.
- 8 - Un garçon, il joue au foot et le petit garçon il veut l'arrêter.
- 9 - Il y a un bonhomme, il s'est fait mal et il pleure. C'est tout rouge à son genou.
- 10 - Il y a un bonhomme, il mange une glace. Il en met plein autour de sa bouche.
- 11 - Il y a quelqu'un qui est en voiture. Il y en a un qui est en moto et ils sont en train de rouler.
- 12 - Le garçon, il prend son bain. Il joue avec le bateau.
- 13 - Il y a un bonhomme, il ramène un gros tas de boules de neige comme ça il peut faire un bonhomme de neige.
- 14 - Il y a un bonhomme, il se cache en dessous du carton.
- 15 - Il y a un oiseau, il vole. Et après il est devant les nuages.

Corpus EXALang 5-8 :

Ils vont partir au zoo. Elle accompagne au zoo la maman. Le monsieur regarde les tickets. Il peut rentrer au zoo. Et puis la maman elle part.

➤ **Compréhension d'énoncés**

1	Un oiseau vole	+
2	Les enfants jouent	+
3	Il regarde l'oiseau qui vole	+
4	Les chats regardent la balle	+
5	Des oiseaux volent	+
6	L'enfant joue	- (les enfants jouent)
7	Les garçons cueillent les pommes	+
8	La fille laisse tomber les tasses	+
9	Il est assis dans l'arbre	+
10	Elle lave le garçon	+
11	La petite fille le regarde	+
12	La dame le porte	+
13	Le cheval la regarde	+
14	La vache les regarde	+
15	L'éléphant les porte	+
16	L'ours dort	+
17	Ils sont assis sur la table	+
18	Ils sont en train de sauter par dessus le mur	+
19	Les ours dorment	+

➤ **Production d'énoncés**

1	Ici, il y a un seul oiseau, là, il y a ... des oiseaux	+
2	Ici, il y a un avion, là, il y a ... des avions	+
3	Ici, c'est un garçon, là, c'est une ... fille	+
4	Ici, c'est un copain, là, c'est une ... copine	+
5	Ici, c'est une maman, là, c'est un ... papa	+
6	Ici, c'est un indien, là, c'est une ... indienne	indien
7	Ici, c'est un voisin, là, c'est une ... voisine	+
8	Ici, c'est un chanteur, là, c'est une ... chanteuse	+

9	Ici, c'est un marchand, là, c'est une ... marchande	+
10	Ici, c'est un fermier, là, c'est une ... fermière	fermier
11	Ici, c'est un coiffeur, là, c'est une ... coiffeuse	+
12	Ici, c'est une vendeuse, là, c'est un ... vendeur	+
13	Ici, c'est un boulanger, là, c'est une ... boulangère	boulangier
14	Ici, c'est un chien, là, c'est une ... chienne	chat
15	Ici, il y a un cheval, là, il y a des ... chevaux	cheval
16	Ici, il y a un œil, là, il y a des ... yeux	+
17	Ici, la poule a pondu un œuf, là, la poule a pondu des ... œufs	œuf
18	Ici, le garçon regarde le journal, là, le garçon regarde les ... journaux	journal
19	Ici, le garçon dit que sa chemise est neuve, là, la fille dit que son pull est ... neuf	+
20	Ici, le garçon dit que son chien est malin, là, la fille dit que sa chienne est ... maligne	malin
21	Ici, la petite fille cueille des cerises, là, elle ... les/en mange	mange les cerises
22	Ici la bouteille, il la remplit, là, les bouteilles, il ... les remplit	remplit
23	Ici, le facteur lui donne un paquet, là, le facteur ... leur donne un paquet	donne le paquet
24	Ici, l'ours dort, là, les ours ... dorment	dort
25	Ici, un oiseau est sur le fil, là, des oiseaux ... sont sur le fil	sur le fil
26	Ici, un enfant va à l'école, là, des enfants ... vont à l'école	va
27	Ici, le monsieur attend le bus, là, les messieurs ... attendent le bus	attend
28	Ici, le garçon fait de la gymnastique, là, les garçons ... font de la gymnastique	+

Post-test

➤ Langage spontané

Corpus EXALang 3-6 :

- 1 - La fille, elle joue avec le bonhomme. Elle le secoue.
- 2 - Le bonhomme, il met le truc mais ça tombe. Il est en colère. Là, il est content mais il colère après.
- 3 - Le bonhomme et l'ours polaire, et le bonhomme il marche. L'ours polaire aussi, pour le manger. Et le bonhomme, il sait pas que l'ours est derrière lui.
- 4 - Le bonhomme caresse le chat. Le chat, il bouge sa queue.
- 5 - Le chat saute sur le seau en feu. Que du feu. Il peut se brûler.
- 6 - La fille, elle veut donner le cadeau au garçon.
- 7 - Le bonhomme, il achète un poisson et puis le poisson il nage. Et le bonhomme il regarde le poisson.
- 8 - Les garçons jouent au football. Ils tirent, ils font des passes.
- 9 - Le bonhomme, il s'est fait mal et il pleure. Il est par terre.
- 10 - Le bonhomme mange la glace. Ben...il mange la glace.
- 11 - Ils font une course la voiture et la moto avec le bonhomme. Et puis le bonhomme qui fait la moto il est pas content parce qu'il va perdre. Et puis c'est l'autoroute.
- 12 - Le bonhomme, il joue avec son bateau. Il rigole, il est dans la douche.
- 13 - Le bonhomme, il fait un bonhomme de neige. Ils font une grosse boule, puis une moyenne boule puis une petite boule et ils mettent la carotte. Et puis, il met une carotte et des boutons pour faire les yeux.
- 14 - Le bonhomme, il se cache et puis après c'est pour pas qu'on le voit. Mais on voit ses mains.
- 15 - L'oiseau, il vole et puis il y a un truc dans son bec. C'est le papier. Et puis il y a les nuages.

Corpus EXALang 5-8 :

La mère et le papa, ils ramènent les enfants au zoo. Ils les accompagnent au zoo. Le monsieur donne les tickets. Et puis ils vont au zoo pour voir les animaux.

➤ **Compréhension d'énoncés**

1	Un oiseau vole	+
2	Les enfants jouent	+
3	Il regarde l'oiseau qui vole	+
4	Les chats regardent la balle	+
5	Des oiseaux volent	+
6	L'enfant joue	+
7	Les garçons cueillent les pommes	+
8	La fille laisse tomber les tasses	+
9	Il est assis dans l'arbre	+
10	Elle lave le garçon	+
11	La petite fille le regarde	+
12	La dame le porte	+
13	Le cheval la regarde	+
14	La vache les regarde	+
15	L'éléphant les porte	+
16	L'ours dort	+
17	Ils sont assis sur la table	+
18	Ils sont en train de sauter par dessus le mur	+
19	Les ours dorment	+

➤ **Production d'énoncés**

1	Ici, il y a un seul oiseau, là, il y a ... des oiseaux	+
2	Ici, il y a un avion, là, il y a ... des avions	+
3	Ici, c'est un garçon, là, c'est une ... fil	+
4	Ici, c'est un copain, là, c'est une ... copine	+
5	Ici, c'est une maman, là, c'est un ... papa	+
6	Ici, c'est un indien, là, c'est une ... indienne	+
7	Ici, c'est un voisin, là, c'est une ... voisine	+
8	Ici, c'est un chanteur, là, c'est une ... chanteuse	+
9	Ici, c'est un marchand, là, c'est une ... marchande	+

10	Ici, c'est un fermier, là, c'est une ... fermière	+
11	Ici, c'est un coiffeur, là, c'est une ... coiffeuse	+
12	Ici, c'est une vendeuse, là, c'est un ... vendeur	+
13	Ici, c'est un boulanger, là, c'est une ... boulangère	+
14	Ici, c'est un chien, là, c'est une ... chienne	+
15	Ici, il y a un cheval, là, il y a des ... chevaux	+
16	Ici, il y a un œil, là, il y a des ... yeux	+
17	Ici, la poule a pondu un œuf, là, la poule a pondu des ... œufs	œuf
18	Ici, le garçon regarde le journal, là, le garçon regarde les ... journaux	journal
19	Ici, le garçon dit que sa chemise est neuve, là, la fille dit que son pull est ... neuf	+
20	Ici, le garçon dit que son chien est malin, là, la fille dit que sa chienne est ... maligne	malin
21	Ici, la petite fille cueille des cerises, là, elle ... les/en mange	mange des cerises
22	Ici la bouteille, il la remplit, là, les bouteilles, il ... les remplit	remplit
23	Ici, le facteur lui donne un paquet, là, le facteur ... leur donne un paquet	donne deux paquets
24	Ici, l'ours dort, là, les ours ... dorment	+
25	Ici, un oiseau est sur le fil, là, des oiseaux ... sont sur le fil	sur le fil
26	Ici, un enfant va à l'école, là, des enfants ... vont à l'école	va à l'école
27	Ici, le monsieur attend le bus, là, les messieurs ... attendent le bus	+
28	Ici, le garçon fait de la gymnastique, là, les garçons ... font de la gymnastique	fait de la gym

Annexe XIXc : Évaluation de M

Pré-test

➤ Langage spontané

Corpus EXALang 3-6 :

- 1 - La petite fille joue avec son doudou en le bougeant, avec de la lumière bleue.
- 2 - Le garçon joue aux cubes. Il fait une tour multicolore.
- 3 - Le garçon marche avec l'ours polaire où il y a de la neige et un fond bleu.
- 4 - Le garçon caresse son chat. Il est assis, avec sa main il caresse le chat.
- 5 - Le tigre saute où il y a le cerceau en feu.
- 6 - Le garçon a donné le cadeau à une fille. La fille est heureuse et elle veut regarder son cadeau.
- 7 - Le poisson bouge et le garçon regarde son poisson qui fait des bulles.
- 8 - Les garçons jouent au ballon, en train de se faire des passes.
- 9 - Le garçon pleure parce qu'il s'est fait mal, et il saigne.
- 10 - Le garçon mange une glace verte et sort sa langue pour laver sa bouche.
- 11 - Le garçon et la fille font une course poursuite en moto et en voiture sur la route.
- 12 - Le garçon prend un bain avec son bateau et des bulles roses et de la lumière vert.
- 13 - Les garçons font un bonhomme de neige avec une carotte et deux boutons pour faire les yeux.
- 14 - Le garçon s'amuse avec la boîte. Il se met dedans, il fait « coucou bê ».
- 15 - Il y a un oiseau, des oiseaux, qui ramènent des lettres en volant. Il y a des nuages au ciel, je vois l'adresse.

Corpus EXALang 5-8 :

Il y a deux petits qui sont venus avec leur mère au zoo. Avec deux tickets, en voiture. Ils visitent le zoo. Et après, la maman elle part en voiture chez elle.

➤ **Compréhension d'énoncés**

1	Un oiseau vole	+
2	Les enfants jouent	+
3	Il regarde l'oiseau qui vole	+
4	Les chats regardent la balle	+
5	Des oiseaux volent	+
6	L'enfant joue	+
7	Les garçons cueillent les pommes	+
8	La fille laisse tomber les tasses	+
9	Il est assis dans l'arbre	+
10	Elle lave le garçon	+
11	La petite fille le regarde	+
12	La dame le porte	+
13	Le cheval la regarde	+
14	La vache les regarde	+
15	L'éléphant les porte	+
16	L'ours dort	+
17	Ils sont assis sur la table	+
18	Ils sont en train de sauter par dessus le mur	+
19	Les ours dorment	+

➤ **Production d'énoncés**

1	Ici, il y a un seul oiseau, là, il y a ... des oiseaux	+
2	Ici, il y a un avion, là, il y a ... des avions	+
3	Ici, c'est un garçon, là, c'est une ... fil	+
4	Ici, c'est un copain, là, c'est une ... copine	+
5	Ici, c'est une maman, là, c'est un ... papa	+
6	Ici, c'est un indien, là, c'est une ... indienne	+
7	Ici, c'est un voisin, là, c'est une ... voisine	+
8	Ici, c'est un chanteur, là, c'est une ... chanteuse	+
9	Ici, c'est un marchand, là, c'est une ... marchande	+

10	Ici, c'est un fermier, là, c'est une ... fermière	+
11	Ici, c'est un coiffeur, là, c'est une ... coiffeuse	+
12	Ici, c'est une vendeuse, là, c'est un ... vendeur	+
13	Ici, c'est un boulanger, là, c'est une ... boulangère	+
14	Ici, c'est un chien, là, c'est une ... chienne	+
15	Ici, il y a un cheval, là, il y a des ... chevaux	+
16	Ici, il y a un œil, là, il y a des ... yeux	œil
17	Ici, la poule a pondu un œuf, là, la poule a pondu des ... œufs	œuf
18	Ici, le garçon regarde le journal, là, le garçon regarde les ... journaux	+
19	Ici, le garçon dit que sa chemise est neuve, là, la fille dit que son pull est ... neuf	+
20	Ici, le garçon dit que son chien est malin, là, la fille dit que sa chienne est ... maligne	+
21	Ici, la petite fille cueille des cerises, là, elle ... les/en mange	mange des cerises
22	Ici la bouteille, il la remplit, là, les bouteilles, il ... les remplit	+
23	Ici, le facteur lui donne un paquet, là, le facteur ... leur donne un paquet	lui donne
24	Ici, l'ours dort, là, les ours ... dorment	dort
25	Ici, un oiseau est sur le fil, là, des oiseaux ... sont sur le fil	+
26	Ici, un enfant va à l'école, là, des enfants ... vont à l'école	+
27	Ici, le monsieur attend le bus, là, les messieurs ... attendent le bus	+
28	Ici, le garçon fait de la gymnastique, là, les garçons ... font de la gymnastique	+

Post-test

➤ Langage spontané

Corpus EXALang 3-6 :

- 1 - La petite fille joue avec son ours. La petite fille secoue son nounours.
- 2 - Le garçon fait une pyramide. Le garçon arrive pas de faire une pyramide.
- 3 - L'ours marche derrière l'enfant. L'enfant marche plus vite que l'ours.
- 4 - Le garçon caresse son chat et sa queue bouge.
- 5 - Le tigre saute dans le cerceau en feu. Le tigre saute au-dessus du feu.
- 6 - Le garçon a donné un cadeau à une fille. La fille secoue son cadeau.
- 7 - Le garçon regarde son poisson nager. Le garçon regarde son poisson faire des bulles dans son aquarium avec de l'eau.
- 8 - Les garçons jouent au foot.
- 9 - Le garçon s'est fait mal, le garçon s'est blessé. Il pleure.
- 10 - Le garçon mange sa glace à la pomme. Le garçon se régale avec sa glace.
- 11 - La madame et le monsieur font une course poursuite. La madame et le monsieur sont sur la route.
- 12 - L'enfant est dans son bain. Il regarde son bateau nager.
- 13 - Les enfants font un bonhomme de neige. Les enfants jouent avec la neige.
- 14 - Le garçon fait « bouh ». Le garçon fait peur.
- 15 - L'oiseau ramène une lettre à une personne.

Corpus EXALang 5-8 :

La maman conduit ses enfants au zoo. Ils partent ensemble et la maman part toute seule pour après les récupérer. Et, ils donnent les tickets au monsieur.

➤ **Compréhension d'énoncés**

1	Un oiseau vole	+
2	Les enfants jouent	+
3	Il regarde l'oiseau qui vole	+
4	Les chats regardent la balle	+
5	Des oiseaux volent	+
6	L'enfant joue	+
7	Les garçons cueillent les pommes	+
8	La fille laisse tomber les tasses	+
9	Il est assis dans l'arbre	+
10	Elle lave le garçon	+
11	La petite fille le regarde	+
12	La dame le porte	+
13	Le cheval la regarde	+
14	La vache les regarde	+
15	L'éléphant les porte	+
16	L'ours dort	+
17	Ils sont assis sur la table	+
18	Ils sont en train de sauter par dessus le mur	+
19	Les ours dorment	+

➤ **Production d'énoncés**

1	Ici, il y a un seul oiseau, là, il y a ... des oiseaux	+
2	Ici, il y a un avion, là, il y a ... des avions	+
3	Ici, c'est un garçon, là, c'est une ... fille	+
4	Ici, c'est un copain, là, c'est une ... copine	+
5	Ici, c'est une maman, là, c'est un ... papa	+
6	Ici, c'est un indien, là, c'est une ... indienne	+
7	Ici, c'est un voisin, là, c'est une ... voisine	+
8	Ici, c'est un chanteur, là, c'est une ... chanteuse	+
9	Ici, c'est un marchand, là, c'est une ... marchande	+

10	Ici, c'est un fermier, là, c'est une ... fermière	+
11	Ici, c'est un coiffeur, là, c'est une ... coiffeuse	+
12	Ici, c'est une vendeuse, là, c'est un ... vendeur	+
13	Ici, c'est un boulanger, là, c'est une ... boulangère	+
14	Ici, c'est un chien, là, c'est une ... chienne	+
15	Ici, il y a un cheval, là, il y a des ... chevaux	+
16	Ici, il y a un œil, là, il y a des ... yeux	+
17	Ici, la poule a pondu un œuf, là, la poule a pondu des ... oeufs	+
18	Ici, le garçon regarde le journal, là, le garçon regarde les ... journaux	+
19	Ici, le garçon dit que sa chemise est neuve, là, la fille dit que son pull est ... neuf	+
20	Ici, le garçon dit que son chien est malin, là, la fille dit que sa chienne est ... maligne	+
21	Ici, la petite fille cueille des cerises, là, elle ... les/en mange	mange
22	Ici la bouteille, il la remplit, là, les bouteilles, il ... les remplit	+
23	Ici, le facteur lui donne un paquet, là, le facteur ... leur donne un paquet	+
24	Ici, l'ours dort, là, les ours ... dorment	+
25	Ici, un oiseau est sur le fil, là, des oiseaux ... sont sur le fil	+
26	Ici, un enfant va à l'école, là, des enfants ... vont à l'école	+
27	Ici, le monsieur attend le bus, là, les messieurs ... attendent le bus	+
28	Ici, le garçon fait de la gymnastique, là, les garçons ... font de la gymnastique	+

Annexe XIXd : Évaluation de S

Pré-test

➤ Langage spontané

Corpus EXALang 3-6 :

- 1 - Il joue avec son doudou, une fille.
- 2 - Il tombe
- 3 - Il est en train de suivre, et encore.
- 4 - Un garçon et il y a un chat qui fait...qui est sage. C'est le chat.
- 5 - Un lion qui saute sur le feu.
- 6 - C'est un cadeau. Un garçon qui est en train de regarder.
- 7 - Il bouge, son poisson.
- 8 - Il joue au football. Un garçon qui est en train de jouer au foot.
- 9 - Un garçon qui fait mal.
- 10 - Une glace qui mange. C'est un garçon qui mange une glace.
- 11 - Un moto et un voiture qui est en train de rouler.
- 12 - Un papa qui fait la douche. Il y a des bulles et il y a un bateau.
- 13 - Il y a un garçon et bonhomme de neige qui fait.
- 14 - Il y a un garçon qui cache sous le fauteuil, un carton aussi.
- 15 - Il vole, l'oiseau.

Corpus EXALang 5-8 :

Ils sont partis au zoo.

NB : S n'a pas voulu développer ses productions malgré les sollicitations.

➤ **Compréhension d'énoncés**

1	Un oiseau vole	+
2	Les enfants jouent	+
3	Il regarde l'oiseau qui vole	+
4	Les chats regardent la balle	- (le chat regarde la balle)
5	Des oiseaux volent	- (un oiseau vole)
6	L'enfant joue	- (les enfants jouent)
7	Les garçons cueillent les pommes	+
8	La fille laisse tomber les tasses	+
9	Il est assis dans l'arbre	+
10	Elle lave le garçon	+
11	La petite fille le regarde	+
12	La dame le porte	- (la dame la porte)
13	Le cheval la regarde	- (le cheval le regarde)
14	La vache les regarde	- (la vache le regarde)
15	L'éléphant les porte	+
16	L'ours dort	+
17	Ils sont assis sur la table	+
18	Ils sont en train de sauter par dessus le mur	+
19	Les ours dorment	- (l'ours dort)

➤ **Production d'énoncés**

1	Ici, il y a un seul oiseau, là, il y a ... des oiseaux	+
2	Ici, il y a un avion, là, il y a ... des avions	+
3	Ici, c'est un garçon, là, c'est une ... fille	+
4	Ici, c'est un copain, là, c'est une ... copine	fille
5	Ici, c'est une maman, là, c'est un ... papa	+
6	Ici, c'est un indien, là, c'est une ... indienne	indien
7	Ici, c'est un voisin, là, c'est une ... voisine	maman
8	Ici, c'est un chanteur, là, c'est une ... chanteuse	chanteur
9	Ici, c'est un marchand, là, c'est une ... marchande	marchand

10	Ici, c'est un fermier, là, c'est une ... fermière	vache...maman
11	Ici, c'est un coiffeur, là, c'est une ... coiffeuse	coiffeur
12	Ici, c'est une vendeuse, là, c'est un ... vendeur	vendeuse
13	Ici, c'est un boulanger, là, c'est une ... boulangère	pain
14	Ici, c'est un chien, là, c'est une ... chienne	chien
15	Ici, il y a un cheval, là, il y a des ... chevaux	deux cheval
16	Ici, il y a un œil, là, il y a des ... yeux	deux oeil
17	Ici, la poule a pondu un œuf, là, la poule a pondu des ... œufs	oeuf
18	Ici, le garçon regarde le journal, là, le garçon regarde les ... journaux	beaucoup de journal
19	Ici, le garçon dit que sa chemise est neuve, là, la fille dit que son pull est ... neuf	+
20	Ici, le garçon dit que son chien est malin, là, la fille dit que sa chienne est ... maligne	malin
21	Ici, la petite fille cueille des cerises, là, elle ... les/en mange	mange...en a beaucoup
22	Ici la bouteille, il la remplit, là, les bouteilles, il ... les remplit	remplit tout
23	Ici, le facteur lui donne un paquet, là, le facteur ... leur donne un paquet	il en a deux paquets
24	Ici, l'ours dort, là, les ours ... dorment	sont à quatre, y dort
25	Ici, un oiseau est sur le fil, là, des oiseaux ... sont sur le fil	« sontai » à trois
26	Ici, un enfant va à l'école, là, des enfants ... vont à l'école	y va par là
27	Ici, le monsieur attend le bus, là, les messieurs ... attendent le bus	y attend le bus
28	Ici, le garçon fait de la gymnastique, là, les garçons ... font de la gymnastique	y fait de la gym

Post-test

➤ Langage spontané

Corpus EXALang 3-6 :

- 1 - Il prend son doudou.
- 2 - Il fait une montagne.
- 3 - Il court pour voir si c'est un ours qui veut manger ses enfants.
- 4 - Il caresse le « chato »...il caresse le chaton.
- 5 - Il saute.
- 6 - C'est un cadeau. Il ouvre le cadeau.
- 7 - Il prend son poisson dans ça (mime un bocal)...une couvercle.
- 8 - Il joue au football.
- 9 - Il y a un bobo, du sang. C'est un mini riquiqui bobo. On s'est fait mal.
- 10 - Il mange une glace.
- 11 - Il fait que la course. Il roule.
- 12 - Il joue à la salle de bain.
- 13 - Il fait un bonhomme de neige.
- 14 - Il rentre dans le carton. Il se cache. C'est un vilain garçon parce que c'est pour les parents, parce qu'il a ouvert. Pour le moteur de voiture.
- 15 - Il prend un message. Il y a un couvercle et ben il prend un message et ramène chez lui.

Corpus EXALang 5-8 :

Ils sont partis au zoo. La voiture, rouler, la voiture. Il part au zoo, les cartes.

NB : Comme la fois précédente, S n'a pas voulu développer ses idées.

➤ **Compréhension d'énoncés**

1	Un oiseau vole	+
2	Les enfants jouent	+
3	Il regarde l'oiseau qui vole	+
4	Les chats regardent la balle	+
5	Des oiseaux volent	+
6	L'enfant joue	- (les enfants jouent)
7	Les garçons cueillent les pommes	+
8	La fille laisse tomber les tasses	+
9	Il est assis dans l'arbre	+
10	Elle lave le garçon	+
11	La petite fille le regarde	+
12	La dame le porte	+
13	Le cheval la regarde	+
14	La vache les regarde	+
15	L'éléphant les porte	+
16	L'ours dort	+
17	Ils sont assis sur la table	+
18	Ils sont en train de sauter par dessus le mur	+
19	Les ours dorment	+

➤ **Production d'énoncés**

1	Ici, il y a un seul oiseau, là, il y a ... des oiseaux	+
2	Ici, il y a un avion, là, il y a ... des avions	+
3	Ici, c'est un garçon, là, c'est une ... fille	+
4	Ici, c'est un copain, là, c'est une ... copine	+
5	Ici, c'est une maman, là, c'est un ... papa	+
6	Ici, c'est un indien, là, c'est une ... indienne	+
7	Ici, c'est un voisin, là, c'est une ... voisine	+
8	Ici, c'est un chanteur, là, c'est une ... chanteuse	+
9	Ici, c'est un marchand, là, c'est une ... marchande	+

10	Ici, c'est un fermier, là, c'est une ... fermière	fermière
11	Ici, c'est un coiffeur, là, c'est une ... coiffeuse	+
12	Ici, c'est une vendeuse, là, c'est un ... vendeur	+
13	Ici, c'est un boulanger, là, c'est une ... boulangère	boulangère
14	Ici, c'est un chien, là, c'est une ... chienne	+
15	Ici, il y a un cheval, là, il y a des ... chevaux	cheval
16	Ici, il y a un œil, là, il y a des ... yeux	œil
17	Ici, la poule a pondu un œuf, là, la poule a pondu des ... œufs	œuf
18	Ici, le garçon regarde le journal, là, le garçon regarde les ... journaux	+
19	Ici, le garçon dit que sa chemise est neuve, là, la fille dit que son pull est ... neuf	pas neuve
20	Ici, le garçon dit que son chien est malin, là, la fille dit que sa chienne est ... maligne	gentille
21	Ici, la petite fille cueille des cerises, là, elle ... les/en mange	mange des cerises
22	Ici la bouteille, il la remplit, là, les bouteilles, il ... les remplit	renverse
23	Ici, le facteur lui donne un paquet, là, le facteur ... leur donne un paquet	lui donne un paquet
24	Ici, l'ours dort, là, les ours ... dorment	y dort
25	Ici, un oiseau est sur le fil, là, des oiseaux ... sont sur le fil	il est sur le fil
26	Ici, un enfant va à l'école, là, des enfants ... vont à l'école	y par à l'école
27	Ici, le monsieur attend le bus, là, les messieurs ... attendent le bus	y attend
28	Ici, le garçon fait de la gymnastique, là, les garçons ... font de la gymnastique	y « feuz »

Annexe XX : Réponse suite au mail adressé à la société

PLAYMOBIL®

« Bonjour,

Nous faisons suite à votre message et vous remercions de l'intérêt que vous portez aux produits PLAYMOBIL.

Comme vous pouvez l'imaginer, nous sommes très sollicités chaque jour pour des demandes comme la vôtre, aussi sommes-nous au regret de ne pouvoir y apporter une réponse positive.

En vous remerciant pour la confiance que vous témoignez vis-à-vis de la marque Playmobil, nous vous adressons nos salutations.

Votre service consommateurs Playmobil »

RÉSUMÉ

Le genre et le nombre sont des variables morphosyntaxiques systématiquement évaluées lors d'un bilan de langage. Des difficultés se retrouvent fréquemment à ce niveau chez les enfants présentant un retard de langage. Nous pouvons constater qu'il existe déjà beaucoup de jeux de cartes permettant la mise en place du genre et du nombre, mais peu de matériel fait appel à la manipulation. La manipulation participant largement à la construction du langage, nous avons choisi d'intégrer ce procédé à l'élaboration de « Morphomanip' », un ensemble de dix activités élaborées à partir d'un matériel constitué principalement de Playmobils® qui permet la rééducation du genre et du nombre à l'oral. Ce projet a pour but d'améliorer les performances morphosyntaxiques des patients aussi bien en compréhension qu'en expression, sur les axes syntagmatique et paradigmatic. Quatre enfants, âgés de 5 à 9 ans, ont participé à l'expérimentation des activités. Un pré-test et un post-test leur ont été proposés afin d'objectiver l'évolution des structures syntaxiques. Une amélioration des performances est notable mais ces données sont à prendre avec précaution car d'autres paramètres sont à considérer. Par ailleurs, les patients de l'étude, ainsi que d'autres sujets en stage, ont montré un intérêt certain pour les activités. « Morphomanip' » semble adapté pour participer à la rééducation des variables morphosyntaxiques du genre et du nombre, en complément d'autres outils, et permettra d'offrir de nouvelles possibilités dans la prise en charge de ces notions.

**Mots-clés : Orthophonie - Retard de Langage - Morphosyntaxe -
Genre et nombre - Rééducation - Manipulation**