UNIVERSITÉ DE POITIERS

Faculté de médecine et de pharmacie

École d'orthophonie

Année 2013-2014

MÉMOIRE

En vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie

Présenté par

Coralie Métayé

UTILISATION DE PICTOGRAMMES ASSOCIÉS AUX SIGNES DANS LA RÉÉDUCATION DU LANGAGE DE L'ENFANT SOURD

Étude de quatre cas

Directrices du mémoire : Mme Hélène Dupin, Orthophoniste
Mme Laetitia Puissant-Schontz, Orthophoniste

Autres membres du jury : Mme Sophie Viguier, Orthophoniste
M. Franck Berteau, Éducateur spécialisé, Orthophoniste et Formateur au CRESAM

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser mes remerciements à Laetitia Puissant-Schontz, pour avoir accepté de m'accueillir en stage et d'encadrer ce mémoire. Merci de votre intérêt pour mon projet, merci d'avoir partagé vos patients et vos connaissances, notamment sur la surdité. Vos réflexions avisées et vos nombreux conseils ont beaucoup apporté à mon travail.

Je remercie Hélène Dupin qui a accepté de diriger ce mémoire. Merci pour votre soutien, vos relectures et vos conseils. Merci également de m'avoir aidé à réaliser ce projet en partageant votre matériel.

Je remercie les membres du jury, Franck Berteau et Sophie Viguier, de s'être intéressés à ce mémoire.

Je remercie les quatre enfants ayant participé à mon étude, sans qui rien n'aurait été possible, et grâce à qui tout a été un vrai plaisir. Merci de m'avoir acceptée comme deuxième orthophoniste ! Merci pour votre joie de vivre et votre motivation tout au long de l'année. Je remercie également leurs parents d'avoir adhéré à ce projet.

Merci à Samuel Bruder et à son logiciel Artiskit, qui m'a permis de fabriquer de nombreux jeux.

Merci à ma maman pour ses relectures averties et ses suggestions.

Merci à Aurélia et Amélie, mes copines de stress et d'encouragement !

Merci à Morgan d'être le meilleur des soutiens.

SOMMAIRE

INTRODUCTION 1

ASSISES THÉORIQUES 2

I/ LA SURDITÉ 2
1) Les différentes surdités 2
a. Les degrés de sévérité 2
b. La localisation de l'atteinte 3
c. Le moment d'apparition par rapport au développement du langage 4
d. Le caractère isolé ou associé 4
e. Le caractère évolutif 5
2) La prise en charge de la surdité de l'enfant 5
a. La pluridisciplinarité 5
b. L'appareillage auditif 6
3) Choix du mode de communication 8
a. Communication vocale 8
b. Communication en LSF 9
c. Communication bilingue, LSF et français parlé 10

II/ LE LANGAGE DE L'ENFANT SOURD 11
1) Développement non pathologique du langage de l'enfant sourd 11
a. L'enfant sourd oralisant 11
b. L'enfant signant natif 13
2) Développement pathologique du langage de l'enfant sourd 16
a. L'enfant sourd oralisant 16
b. L'enfant signant natif 19
3) La rééducation orthophonique du langage 20
a. Rôle de l'orthophoniste dans la rééducation langagière 21
b. Les outils favorisant le développement du langage : deux éléments visuels à exploiter 21

III/ UN SYSTEME DE COMMUNICATION AUGMENTATIVE PICTOGRAPHIQUE : LE MAKATON 24
1) Les différents systèmes pictographiques 24
2) Le Makaton 25
a. Présentation générale 25
b. Constitution : les pictogrammes et les signes 26
c. Comment utiliser le Makaton ? 27
d. Les populations concernées 29

3) Pictogrammes Makaton et surdité 29
a. Explication du choix du Makaton 29
b. Intérêt des pictogrammes Makaton avec les enfants sourds 30

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES 33

MÉTHODE 34

I/ QUESTIONNAIRE INITIAL 34
1) Description du questionnaire 34
2) Diffusion du questionnaire 35

II/ PRESENTATION DE LA POPULATION D'ETUDE 36
1) Présentation de Lucas 36
2) Présentation de Lilou 37
3) Présentation de William 38
4) Présentation d'Anatole 39

III/ PROCÉDURE ET MATÉRIEL PICTOGRAPHIQUE UTILISÉ 40
1) Procédure 40
2) Matériel pictographique 40

RÉSULTATS 42

I/ RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE 42

II/ RÉSULTATS DES DIFFÉRENTES ÉTAPES DU PROJET PICTOGRAPHIQUE 49
1) Lucas, 3 ans : Apport d'un cadre aux apprentissages 49
a. Evaluation initiale 49
b. Objectifs de travail avec les pictogrammes 50
c. Matériel pictographique utilisé 51
d. Evaluation finale 52
2) Lilou, 3 ans : Développement du lexique et production de phrases 54
a. Evaluation initiale 54
b. Objectifs de travail avec les pictogrammes 55
c. Matériel pictographique utilisé 56
d. Evaluation finale 63
3) William, 8 ans : Structuration syntaxique orale 65
a. Evaluation initiale 65
b. Objectifs de travail avec les pictogrammes 66
c. Matériel pictographique utilisé 67

d. Evaluation finale 78
4) Anatole, 6 ans : Entrée dans le langage écrit 79
a. Evaluation initiale 79
b. Objectifs de travail avec les pictogrammes 80
c. Matériel pictographique utilisé 81
d. Evaluation finale 91

DISCUSSION 94

1) Discussion des résultats 94
a. Les pictogrammes sont-ils utilisés par les orthophonistes dans la rééducation langagière des enfants sourds ? 94
b. Sous quelles formes les pictogrammes peuvent-ils être déclinés avec les enfants sourds ? 95
c. Des adaptations des pictogrammes liées à la surdité ont-elles été nécessaires ? 96
d. Les enfants sourds se sont-ils saisis des pictogrammes ? 98
e. Des progrès significatifs ont-ils été notés grâce aux pictogrammes ? 99
2) Discussion du projet 101
a. Limites rencontrées 101
b. Apports personnels 102
c. Ouverture vers le domaine orthophonique 102

CONCLUSION 104

BIBLIOGRAPHIE 105

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX 107

TABLE DES ANNEXES 108

INTRODUCTION

Depuis de nombreuses années, les orthophonistes participent à la prise en charge des enfants sourds, en partenariat avec les autres professionnels de santé. Une part importante de la rééducation orthophonique concerne le langage, oral et écrit, dont le développement présente de fortes difficultés, notamment dans les surdités sévères et profondes. L'orthophoniste peut utiliser, dans le but de stimuler, enrichir et structurer le langage, de nombreux outils, qui sont principalement des outils visuels. Ceux-ci peuvent être gestuels, tels que les signes, et/ou graphiques.

Notre réflexion personnelle nous a amené à nous intéresser aux pictogrammes, et à nous interroger sur leur intérêt dans la rééducation langagière de l'enfant sourd. En effet, ce type d'outils semble aujourd'hui délaissé dans la rééducation de la surdité, et davantage utilisé auprès d'enfants présentant une déficience intellectuelle, un trouble autistique ou une dysphasie. Or, outre l'aspect communicationnel, les domaines langagiers que les pictogrammes permettent de soutenir chez ces enfants – lexique, morphosyntaxe, entrée dans l'écrit – sont également déficitaires dans le cas d'une surdité. De plus, l'appétence des enfants sourds pour les informations visuelles nous laisse également penser que les pictogrammes constitueraient un outil attrayant pour eux. Il nous semble donc que leur utilisation serait pertinente et pourrait les aider dans le développement et la structuration du langage oral et écrit, qu'ils aient des troubles associés ou non.

Le but de ce mémoire est d'approfondir cette réflexion ; pour ce faire, il s'articule en différentes parties. Nous présenterons tout d'abord les assises théoriques sur lesquelles nous nous sommes appuyée, concernant la surdité, le développement du langage de l'enfant sourd et le système pictographique Makaton. Puis, la problématique et les hypothèses de travail seront exposées. Sera ensuite présentée la méthode de notre projet : nous avons, en effet, élaboré un questionnaire à destination des orthophonistes et introduit les pictogrammes Makaton dans la rééducation de quatre enfants sourds aux profils très distincts, utilisant tous des signes de la LSF ou la LSF pour communiquer. Nous exposerons alors les résultats de notre expérimentation, à travers les différents matériels pictographiques proposés à chaque enfant et adaptés aux objectifs langagiers respectifs. La discussion nous permettra d'analyser les résultats et de répondre à la problématique, avant de terminer par une conclusion.

ASSISES THÉORIQUES

I/ LA SURDITÉ

La surdité est le handicap sensoriel le plus fréquent chez l'enfant. Elle est définie par l'Organisation Mondiale de la Santé, comme « l'incapacité à entendre aussi bien que quelqu'un dont l'audition est normale ». Le Dictionnaire d'Orthophonie (2004) précise qu'il s'agit d'une « déficience auditive, quelle que soit son origine et quelle que soit son importance. » Ses retentissements sur les capacités de communication de l'enfant et l'acquisition du langage oral et écrit, nous intéressant particulièrement dans le cadre de ce mémoire, sont plus ou moins importants en fonction des caractéristiques de la surdité.

1) Les différentes surdités

Le diagnostic d'une surdité consiste à en préciser plusieurs paramètres – son degré de sévérité, la localisation de l'atteinte, le moment d'apparition par rapport au développement du langage, son caractère isolé ou associé, son caractère transitoire ou permanent – afin d'orienter ensuite la prise en charge. Le diagnostic peut être établi quel que soit l'âge de l'enfant. Cependant, les résultats des tests sont susceptibles d'être modifiés par la croissance et la maturation du système auditif. Toute surdité diagnostiquée peut donc évoluer.

L'une des premières informations à prendre en compte, concernant une surdité de l'enfant, est le degré de perte auditive qui indique la sévérité de la surdité.

a. Les degrés de sévérité

Selon la classification audiométrique définie par le Bureau International d'AudioPhonologie, on distingue 5 niveaux de perte auditive :

- audition normale ou subnormale : perte auditive inférieure à 20dB. Pas de problème de perception de la parole.

- surdité légère : perte de 21 à 40 dB. La voix conversationnelle est perçue (la voix chuchotée l'est plus difficilement) mais certains éléments phonétiques peuvent ne pas être perçus ce qui entraîne une confusion des mots proches. La compréhension est alors dégradée mais possible sans audioprothèse. La réhabilitation est de bonne qualité avec appareils.

- surdité moyenne : perte de 41 à 70 dB. La perception de la parole d'intensité normale est entravée. En élevant la voix, la parole est perçue mais la compréhension dans le bruit est réduite et est facilitée par la lecture labiale. Sans appareillage, des difficultés de parole perturbent la communication avec autrui, c'est pourquoi l'appareillage et la prise en charge orthophonique sont nécessaires.

- surdité sévère : perte de 71 à 90 dB. La parole est perçue seulement en voix très forte près de l'oreille. Sans appareillage, la compréhension est difficile, la parole ne se développe pas et la relation sociale est très entravée, c'est pourquoi une prise en charge globale est nécessaire.

- surdité profonde : perte supérieure à 90 dB. Seuls quelques bruits très puissants peuvent être perçus, les restes auditifs ne permettent pas de percevoir la parole. Sans réhabilitation, cette surdité entraîne une absence d'acquisition du langage oral, une compréhension impossible.

Selon le degré de surdité, la prise en charge sera différente. Il en est de même concernant la localisation de l'atteinte auditive, qui est une autre caractéristique de la surdité à prendre en compte.

b. La localisation de l'atteinte

On différencie deux grands types de surdité selon la localisation de l'atteinte.

Les surdités de transmission sont dues à une lésion ou un obstacle au niveau de l'oreille externe ou moyenne, qui altère la conduction aérienne (la conduction osseuse est préservée). L'onde sonore ne parvient donc plus normalement jusqu'à la cochlée alors que les fonctions neuro-sensorielles sont intactes. Le déficit entraîné ne dépasse pas 50 à 60 dB de perte auditive. Les surdités transmissionnelles, dont la cause la plus fréquente est l'otite séro-muqueuse, sont généralement réversibles grâce à une intervention médicamenteuse ou chirurgicale.

Les surdités de perception sont liées à une atteinte de l'oreille interne ou des voies auditives. Il en résulte un déficit auditif important, caractérisé par des déformations acoustiques. Ce type de surdité ne répond généralement pas à un traitement médical, et nécessite une réhabilitation instrumentale par appareillage auditif ou implantation cochléaire, associée à une prise en charge orthophonique pour développer ou maintenir la communication.

Une surdité peut également être mixte et associer une atteinte transmissionnelle et une atteinte perceptionnelle. Enfin, l'altération auditive peut être unilatérale ou bilatérale.

Outre la localisation de l'atteinte, la date d'apparition de la surdité est une information essentielle dont dépend fortement le développement langagier.

c. Le moment d'apparition par rapport au développement du langage

70% des surdités sont congénitales (génétiques) et affectent donc l'enfant dès sa naissance. Ces surdités touchent le plus souvent les structures de l'oreille interne et sont donc dites de « perception ». Elles engendrent un risque majeur d'altération de la communication si une intervention précoce n'est pas mise en place.

Les 30% restants correspondent aux surdités acquises, touchant l'enfant après sa naissance. On distingue trois types de surdité selon l'âge auquel survient le déficit auditif par rapport à l'émergence du langage. La prise en charge orthophonique n'en sera pas la même. En effet, un enfant atteint d'une surdité pré-linguistique, apparue entre 0 et 2 ans, devra apprendre à communiquer et à entrer dans le langage en ayant entendu très peu, voire pas du tout, de langage. Une surdité péri-linguistique, apparaissant entre 2 et 4 ans, en pleine phase d'acquisition du langage, se confronte à des acquisitions fragiles et devra être diagnostiquée et prise en charge rapidement. Enfin, un enfant devenu sourd après 4 ans, et donc atteint d'une surdité post-linguistique, a appris à comprendre par la voie auditive et a déjà acquis naturellement les structures de base du langage.

Connaître la période d'apparition de la surdité est donc primordiale pour mettre en place une prise en charge adaptée. Mais la surdité peut également être associée à d'autres atteintes.

d. Le caractère isolé ou associé

Les surdités génétiques se divisent en deux catégories : 70% de ces surdités sont isolées, le seul signe clinique est la perte auditive ; 30% sont des surdités syndromiques ce qui signifie qu'elles associent à une surdité des atteintes d'autres organes.

La présence d'autres symptômes associés à la surdité – pouvant être par exemple visuels, moteurs, génitaux, cardiaques – peut donc faire suspecter le caractère syndromique de cette surdité. Cela est confirmé ou infirmé par un bilan génétique, sans que le syndrome puisse toujours être étiqueté. Ce bilan a également pour but de rechercher des anomalies

associées et d'établir un pronostic évolutif de la surdité. Les troubles associés sont pris en charge au même titre que la surdité, le suivi du patient reposant ainsi sur un travail pluridisciplinaire.

Enfin, la dernière caractéristique d'une surdité est son évolutivité, c'est-à-dire ses possibilités d'évolution, bien qu'elles ne puissent pas toujours être anticipées.

e. Le caractère évolutif

D'une part, une surdité peut être transitoire ou définitive. La prise en charge ne sera pas la même en fonction de cette distinction.

D'autre part, les surdités peuvent être évolutives, c'est-à-dire se modifier au fil du temps. Certaines surdités de perception peuvent chuter brusquement et passer d'une surdité moyenne ou sévère dans les premiers mois de vie à une surdité profonde ; cela aura des répercussions sur le développement du langage. Certaines encore peuvent s'aggraver à l'adolescence. D'autres surdités en revanche restent stables. L'évolutivité d'une surdité est une notion qu'il faut garder en tête, notamment pour le choix du mode de communication.

Les surdités s'expriment de façon variée dans leurs formes, leurs gravités, leurs évolutions. Ces tableaux hétérogènes imposent donc des réponses spécifiques et adaptées à la demande de chaque enfant sourd et de son entourage : aucune prise en charge n'est identique. Chacun doit pouvoir trouver auprès des professionnels les aides techniques et humaines dont il a besoin pour accéder au langage.

2) La prise en charge de la surdité de l'enfant

Suite au diagnostic d'une surdité, l'enfant sourd et sa famille rencontrent divers professionnels qui vont les aider dans les démarches à entreprendre et les accompagner dans la découverte du monde de la surdité.

a. La pluridisciplinarité

Une prise en charge pluridisciplinaire se met donc en place, adaptée aux différentes caractéristiques cliniques de la surdité et aux retentissements langagiers et cognitifs. Elle peut comporter :

- un suivi médical, afin de surveiller l'évolutivité de la surdité, de proposer et prescrire un type d'appareillage, d'évaluer le retentissement de la surdité sur le développement de l'enfant et de dépister d'éventuels troubles associés.

- une réhabilitation auditive efficace, par la mise en place de prothèses auditives conventionnelles ou d'implants cochléaires selon les capacités cochléaires résiduelles.

- un suivi audioprothétique, qui consiste à effectuer les réglages de la prothèse ou l'implant, en vue d'obtenir le meilleur gain prothétique possible tout en procurant à l'enfant le plus grand confort possible. Cette remédiation de l'audition doit permettre une perception optimale de la parole ainsi que sa compréhension.

- une prise en charge orthophonique, constituée d'une rééducation auprès de l'enfant pour l'aider à développer ses capacités communicatives et langagières, et d'une guidance parentale auprès de la famille.

- un soutien éducatif si l'enfant est scolarisé, afin de l'accompagner dans l'acquisition des notions scolaires et mettre en place les adaptations nécessaires pour qu'il soit à l'aise dans sa scolarité.

- un soutien psychologique auprès des parents et de l'enfant, dès l'annonce du diagnostic et tout au long de sa croissance.

L'intervention d'autres professionnels peut également être nécessaire en cas de handicaps associés : neurologue, pédopsychiatre, ophtalmologiste, orthoptiste, etc.

Tous ces éléments participant à la prise en charge globale de l'enfant sourd, doivent être mis en place le plus précocement possible, afin de construire un environnement sain et positif autour de l'enfant. La réhabilitation auditive en est notamment un élément important.

b. L'appareillage auditif

Améliorer les performances réceptives du système auditif par des prothèses acoustiques et, depuis quelques années, par des implants cochléaires, est un élément clé de la prise en charge des enfants sourds. Le choix du type d'appareillage revient aux parents, sur les conseils du médecin ORL qui propose l'appareil le plus adapté à la surdité de l'enfant.

- Les différents appareils

Ils peuvent être regroupés en trois grandes familles : les prothèses auditives conventionnelles par voie aérienne, les prothèses par conduction osseuse et l'implant cochléaire. Tous les appareils sont aujourd'hui numériques (et non plus analogiques) ce qui

signifie que le gain apporté par l'appareil est calculé directement par une puce numérique, en fonction de chaque fréquence d'entrée.

Parmi les prothèses par voie aérienne, la plus utilisée est le contour d'oreille ; cette forme d'appareil représente 85% des appareillages actuels. Il est composé :

- d'un microphone qui capte le signal acoustique et le convertit en signal électrique ;
- d'un amplificateur ou microprocesseur qui retravaille le signal électrique en intensité et fréquence pour l'adapter à la perte auditive ;
- d'un écouteur qui reconvertit le signal électrique amplifié en ondes sonores.

Ces trois composants sont dans un petit boîtier placé derrière le pavillon de l'oreille, relié par un tube acoustique souple à un embout auriculaire transparent. Il s'agit de l'appareillage le plus fréquent chez l'enfant car c'est le seul type qui s'adapte facilement à la croissance du conduit auditif externe de l'enfant.

L'implant cochléaire est également de plus en plus proposé dans les cas de surdité sévères à profondes bilatérales.

Proposer l'appareil le plus adapté à l'enfant et à sa surdité permettra d'obtenir le meilleur gain prothétique.

- <u>Mise en place de l'appareillage et gain prothétique</u>

Plus l'appareillage est installé précocement plus le bénéfice sera important sur l'élaboration du langage. Une fois mis en place, des réglages sont effectués par l'audioprothésiste, en fonction de la perte auditive, afin d'amplifier les sons en privilégiant les sons de la parole. L'objectif est d'obtenir le meilleur confort pour l'enfant et des réponses audioprothétiques les plus proches possibles des seuils normaux : c'est ce que l'on appelle le gain prothétique.

Le niveau de récupération auditive intéresse autant l'audioprothésiste que l'orthophoniste, car c'est cette récupération qui influence le développement du langage. L'orthophoniste doit donc savoir à quelle intensité l'enfant entend et sur quelles fréquences, les informations auditives qu'il perçoit et celles qu'il ne perçoit pas. Connaître et comprendre le gain prothétique est particulièrement important pour ce professionnel, le gain devant être le meilleur possible pour optimiser le langage. Nous savons qu'avec l'implant cochléaire, le gain prothétique est généralement très proche de la normalité, mais si la récupération auditive est moins bonne, l'orthophoniste devra utiliser des aides, notamment gestuelles, pour suppléer l'auditif.

La prise en charge pluridisciplinaire de l'enfant sourd a donc pour principal objectif qu'il développe un langage oral (modalité orale d'une langue, celle-ci pouvant être une langue parlée ou une langue des signes) de qualité, et cela qu'il soit appareillé ou non. Ainsi, parallèlement, les professionnels se doivent également de guider et accompagner les parents dans leur choix du mode de communication.

3) Choix du mode de communication

La communication « c'est l'utilisation de tout moyen verbal et/ou non verbal par un individu pour échanger des idées, des connaissances, des sentiments avec un autre individu. » (M. Mondain, V. Brun, 2009, p.20). Dans la surdité, les parents doivent faire le choix du mode de communication avec leur enfant ; cette décision leur revient entièrement et dépend des projets de vie et d'éducation de chaque famille.

Il existe deux approches en ce qui concerne le choix d'une langue :

- l'approche audiophonatoire : elle-même subdivisée en deux voies. Il s'agit soit de favoriser le français parlé, soit de développer le langage oral dans le cadre d'une communication bilingue s'appuyant sur la Langue des Signes Française (dorénavant LSF) et le français parlé.
- l'approche visuogestuelle : la LSF est la langue première de l'enfant et le français écrit sa seconde langue.

Deux modes de communication principaux sont donc possibles pour l'enfant sourd : la langue parlée ou vocale, dont l'accès est perturbé par la déficience auditive et qui nécessite donc une intervention précoce afin d'éviter que son acquisition ne soit perturbée ; la langue des signes, dont l'accès est perturbé si les parents ne la maîtrisent pas et ne fournissent pas des stimulations quantitativement et qualitativement suffisantes.

Etant donné que 90% à 95% des enfants sourds naissent de parents entendants, le choix de la langue vocale en tant que mode de communication est le plus fréquent.

a. Communication vocale

Le principe de l'oralisation est de stimuler l'audition, pour permettre à l'enfant de développer une langue vocale, avec l'aide de l'éducation auditive et des méthodes auditivo-orales. L'oralisation peut donc être envisagée dans tous les cas de surdité en lien avec un appareillage auditif adapté. L'enfant est plongé dans un bain de langage vocal et développe ses capacités langagières au fur et à mesure.

Mais il peut être perdu dans ce flux sonore et avoir des difficultés à se construire des repères : difficultés à percevoir certains phonèmes, à individualiser les mots, à comprendre la syntaxe. C'est pourquoi aujourd'hui, même si le choix des parents est celui de l'oral, ils mettent souvent en place des aides visuelles, telles que le Français Signé ou le Langage Parlé Complété (LPC, code manuel syllabique complétant la lecture labiale). Ces outils aident l'enfant à mieux visualiser la parole et étayent cet oral difficile à structurer.

Il est vrai qu'en vue d'une inclusion au monde entendant et d'une communication avec le plus d'interlocuteurs possible, la langue vocale est probablement le support le plus adapté. Cependant, la communauté sourde française prône une autre langue, la LSF, qu'elle considère comme la langue naturelle des personnes sourdes.

b. Communication en LSF

Le choix de la LSF se fait donc principalement lorsque l'enfant naît dans une famille sourde : c'est le cas pour environ 5 % des enfants sourds. Si cette famille sourde a choisi la LSF comme langue maternelle familiale, celle-ci est transmise naturellement à l'enfant. La LSF peut également être choisie par une famille entendante, si les parents sont désireux d'initier leur enfant à cette langue qu'ils apprennent eux-mêmes, ou si les capacités de l'enfant ne sont pas suffisantes pour qu'il acquière le français parlé.

La LSF est une langue à part entière, qui a sa propre construction, très différente de celle du français.

Tout d'abord, c'est une langue gestuelle : elle est constituée de mouvements de la ou des main(s), exécutés dans un espace bien défini entre la tête et le nombril. C'est donc une langue orale mais non vocale.

Son lexique est varié et fortement iconique, les signes concrets ayant souvent une ressemblance avec la réalité qu'ils expriment (par exemple, le signe « maison » est représenté par les deux mains formant un toit). De nombreux paramètres interviennent dans la réalisation de chaque signe : configuration de la main, orientation de la main, lieu d'exécution par rapport au corps, direction du mouvement, du regard et du corps, expression du visage.

D'autre part, la LSF a sa propre syntaxe, de nature spatiale. En effet, le discours linéaire de la langue vocale et écrite s'organise en LSF de façon simultanée, en une mise en scène visuelle en trois dimensions. Les différents participants d'une action sont positionnés par des déictiques, et le mouvement et la direction des signes expriment l'action et permettent de savoir qui en est l'agent et qui en est le destinataire. La conjugaison est aussi représentée

spatialement par l'axe du temps devant et derrière le corps. La phrase s'organise généralement dans cet ordre : le contexte (temps, lieu), le sujet, le complément et l'action à la fin, sans déterminant ni terminaisons verbales (par exemple, « demain magasin chapeau acheter »).
La LSF permet tous les registres de langue, tels que l'humour ou la poésie. Elle possède un alphabet, dit dactylologique, permettant d'épeler les noms propres ou les mots inconnus en LSF et qui n'ont pas de signe.
Chaque pays a sa propre langue des signes, avec ses propres conventions et des signes variant d'une langue à l'autre, mais les langues des signes ont les mêmes principes de structuration.

L'enfant est très tôt intéressé par les signes et dès l'âge de 8-9 mois il est capable d'en imiter. Il peut donc rapidement se saisir de la LSF et celle-ci permet une installation rapide de la communication entre l'enfant et sa famille, qu'elle soit sourde ou entendante.

Aujourd'hui encore, deux situations s'opposent au sein de la culture sourde : la personne sourde qui parle et celle qui signe. Pourtant, le choix entre vocal et LSF n'est pas aussi tranché. En effet, la réalité du terrain montre que beaucoup d'enfants sourds développent une communication bilingue, associant LSF et français parlé.

c. Communication bilingue, LSF et français parlé

Ce type de communication mixte est dû à la réalité quotidienne de ces enfants sourds oralisants ou signants. En effet, parce qu'ils vivent tous dans le même monde, ils se rencontrent, leurs langues se confrontent et ils apprennent les uns des autres.

Ainsi, les enfants sourds signants rencontrent, à l'école ou dans leur vie quotidienne, des enfants et adultes oralisants. Sans cesse confrontés à l'oral et au monde entendant, ces enfants ont souvent recours, dans une démarche d'intégration, à la lecture labiale, voire à l'oralisation, afin de pouvoir communiquer.

Réciproquement, les enfants sourds oralisants peuvent être confrontés à la LSF en rencontrant des enseignants signants à l'école ou des pairs sourds signants. Ces contacts les incitent à utiliser des signes. D'autre part, lorsqu'un enfant sourd oralisant montre des difficultés à développer ses capacités audiophonatoires, ses parents peuvent envisager l'apprentissage de la LSF, afin de l'aider à communiquer. Ainsi, certains enfants, notamment sourds sévères ou profonds, développent la LSF parallèlement à la langue vocale, et deviennent ainsi bilingues.

La plupart des enfants sourds naviguent donc entre les deux langues, le choix radical du vocal ou du signe restant rare. Ces multiples possibilités de communication créent une population sourde très hétérogène. La prise en charge orthophonique de la surdité en est d'autant plus difficile, l'orthophoniste devant faire preuve d'adaptabilité à cette diversité. Mais que ce soit en modalité vocale ou signée, l'important est le contact avec un modèle linguistique.

II/ LE LANGAGE DE L'ENFANT SOURD

Une perte auditive prive l'enfant sourd de nombreuses stimulations sonores dès son plus jeune âge. Les conséquences sur le futur développement des capacités auditives et langagières de l'enfant dépendent de la zone fréquentielle touchée et du degré de surdité (Huvé, 2012). Chez les enfants atteints de surdité légère ou moyenne, le langage se développe quasi normalement. Dans les surdités sévères et profondes, un implant cochléaire proposé précocement peut également permettre un très bon développement du langage.

D'autres facteurs entrent en jeu dans l'acquisition du langage, vocal ou signé, tels que le développement cognitif, le comportement, les stimulations du milieu socioculturel. Lorsque toutes ces conditions sont favorables, l'enfant sourd, oralisant ou signant, peut développer un langage non déficitaire.

1) Développement non pathologique du langage de l'enfant sourd

Qu'il soit vocal ou signé, le langage s'acquiert en deux étapes : pré-linguistique (babillage) et linguistique (mots, phrases). En lien avec notre projet, nous avons choisi de décrire uniquement la phase linguistique du développement normal du langage, en mettant l'accent sur le versant expressif, des premiers mots au langage écrit.

Notre description concernera tout d'abord l'enfant sourd oralisant.

a. L'enfant sourd oralisant

Une perte auditive légère ou moyenne, une réhabilitation auditive optimale, des stimulations suffisantes et de qualité, peuvent permettre à l'enfant sourd de développer son langage de façon comparable à l'enfant normo-entendant. Ainsi, il va s'entraîner à percevoir, identifier puis discriminer les informations auditives et va développer sa compréhension. Puis, il sera capable de reproduire vocalement ce qu'il entend.

- Langage oral

Les sons initiaux produits par l'enfant s'élaborent en une parole d'abord très simplifiée puis progressant parallèlement au niveau phonologique, sémantique et syntaxique.

Le développement phonologique s'effectue pendant toute la durée de la petite enfance. Il commence par l'imitation approximative des sons produits par l'adulte, suivie par la mise en place des premiers phonèmes au cours de sa deuxième année. Les productions de l'enfant deviennent des mots compréhensibles par l'entourage mais dont l'articulation est encore imparfaite : vers 24 mois, on remarque beaucoup d'omissions, de substitutions et de distorsions des sons. Le langage correctement articulé est en moyenne acquis entre 4 et 5 ans. Tous les sons de la langue sont alors correctement prononcés, sauf peut-être la différence entre [s,z] et [ch,j], dont l'acquisition peut rester difficile jusqu'à 7 ans.

Le lexique de l'enfant s'enrichit parallèlement, à partir de son premier mot (vers 10 mois). Il acquiert tout d'abord un premier ensemble de mots de son environnement proche (personnes, objets) ; d'actions (« fini », « attends ») ; de mots routiniers (« au revoir », « merci ») ; de mots adverbiaux (« là », « encore ») ; etc. Ce premier lexique d'environ 50-100 mots à 18 mois, se constitue lentement jusqu'à 20-24 mois. Puis il évolue brusquement, c'est ce que l'on appelle l'explosion lexicale. Le vocabulaire passe ainsi de 100 à 300 mots entre 20 et 24 mois et peut atteindre jusqu'à 1000 mots à 3 ans. Vers 4 ans, l'enfant en construit les bases en développant la catégorisation. Après l'explosion, le vocabulaire continue d'évoluer tout au long de la vie mais plus lentement.

C'est entre 18 et 26 mois, lorsque l'enfant commence à combiner des mots, que se fait l'entrée dans la morphosyntaxe. Il produit alors ses premières « phrases » sous la forme d'association de deux mots, ce qui permet l'expression de toute une série de relations sémantiques. Ces productions, d'abord de "style télégraphique" (« papa pati »), vont s'enrichir progressivement en longueur et en complexité :

- 2-3 ans : les phrases produites contiennent 3 ou 4 mots dont des verbes et adjectifs d'abord, puis des articles, pronoms, prépositions ; l'enfant utilise « toi », « lui », « moi », puis « je » ; la plupart des énoncés sont déjà correctement ordonnés ;

- 3-4 ans : l'enfant produit des phrases de 6 mots et plus, coordonne des phrases avec « et », fait varier les temps ;

- 4-5 ans : il emploie des relatives, accorde le nom et l'adjectif, conjugue ;

- 5-6 ans : il produit des phrases complexes avec expansions et concordance des temps, il conjugue les substantifs et les verbes irréguliers, utilise les notions relatives à l'espace et au lieu ;

- après 6 ans, il inverse le sujet et le verbe et emploie la négation dans les questions, utilise un pronom personnel pour rappeler le sujet.
L'essentiel du système est alors en place mais la syntaxe continue de se perfectionner tout au long de la vie (concordance des temps, accord des participes passés).

Vers 6 ans, l'enfant a acquis le système phonologique de sa langue, possède un lexique étendu et maîtrise les structures syntaxiques de base : il est en général prêt pour l'apprentissage du langage écrit.

- Langage écrit

Le langage écrit, à la différence du langage oral, s'acquiert par un enseignement formel explicite, qui consiste en l'apprentissage de deux stratégies complémentaires de lecture et d'écriture : assemblage et adressage. L'enfant est alors capable de lire et écrire des mots mais aussi des phrases. Parallèlement à l'orthographe lexicale, il doit donc acquérir, entre le CP et le CM2, l'orthographe grammaticale, c'est-à-dire les règles d'accord qui existent entre les mots. Il doit également pouvoir accéder au sens des phrases. Cet apprentissage du langage écrit continue de progresser par la suite (rapidité, automatisation).

Les constituants formels du langage oral (phonologie, lexique, morphosyntaxe) et les stratégies de lecture et écriture peuvent donc s'établir de façon non pathologique chez l'enfant sourd oralisant. De même, l'enfant sourd né dans une famille sourde et communiquant en LSF peut, dans des circonstances favorables, présenter un bon développement du langage.

b. L'enfant signant natif

Des stimulations en LSF suffisantes et de qualité, un bon développement cognitif, permettent une acquisition normale du langage oral et écrit par l'enfant sourd signant. La modalité orale correspond à la LSF.

- Langage oral

L'acquisition de la LSF étape par étape est difficile à décrire car il existe peu d'écrits officiels à ce propos. Les travaux retraçant le développement d'une langue des signes en tant que langue maternelle concernent pour la plupart l'ASL, la langue des signes américaine. Leur équivalence concernant la LSF n'est pas objectivée, c'est pourquoi dans cette partie nous ne parlerons pas de LSF mais de langue des signes de façon plus générale. Ces études impliquent des enfants sourds de parents sourds et des enfants

entendants de parents sourds, pour lesquels la langue des signes a le statut de langue maternelle. Les données qui en résultent soulignent la similitude entre les étapes d'acquisition de cette langue, et celles marquant l'acquisition de la langue vocale, concernant les différents constituants formels du langage oral.

Au niveau phonologique, on décrit chez les nourrissons sourds un babillage manuel, qui apparaît comme chez l'entendant entre 7 et 11 mois. L'enfant sourd imite certains éléments extraits des signes des adultes, tels que les configurations manuelles et les mouvements ; il développe ainsi la phonologie de la langue des signes. Il produit ensuite des structures qui vont constituer ses premiers signes ayant une signification, mais ces signes sont simplifiés (par exemple, le signe « boire » réalisé avec l'index vers la bouche au lieu du pouce) : ce sont des prototypes de signes réels. L'acquisition des configurations se prolonge sur plusieurs années et ne serait maîtrisée que vers l'âge de 4 ans.

Au niveau lexical, les premiers signes de l'enfant sourd signant apparaîtraient un peu plus précocement que les premiers mots de l'enfant entendant, vers l'âge de 8 mois et demi, selon Bonvillian et Folven (1993), cités par Niederberger. De la même façon, ces premiers items lexicaux reconnaissables en langue de signes sont d'abord produits isolément pendant plusieurs mois, avant que n'apparaissent les premiers « multi-signes ». Le premier vocabulaire de l'enfant se constitue progressivement : 10 à 15 signes à environ 12 mois, 50 à 100 signes à 18 mois ; avant d'augmenter brusquement : environ 300 signes à 24 mois. On observe ainsi la même explosion lexicale caractéristique du développement de l'enfant entendant. Le lexique continue ensuite de s'enrichir tout au long de la vie.

Au niveau morphosyntaxique, les combinaisons de signes apparaîtraient aux alentours de 18 à 25 mois, c'est-à-dire à peu près au même âge que les enfants entendants. À partir de 30 mois, la longueur moyenne des productions gestuelles augmente régulièrement. Certaines acquisitions linguistiques sont maîtrisées plus tardivement, tels que les pronoms anaphoriques (3-4 ans, par exemple « elle »), les verbes directionnels (5-6 ans, tels que « donner » ou « demander ») et les règles génératives permettant de former de nouveaux signes.

Des erreurs courantes produites par l'enfant apprenant la langue des signes peuvent être rapprochées de celles commises dans l'acquisition de la langue vocale. L'acquisition des pronoms, notamment, entraîne autant de difficultés chez les deux populations, puisque l'acquisition des pointages déictiques exprimant les pronoms en langue des signes est lente et engendre des erreurs caractéristiques.

Enfin, l'enfant signant acquiert la dactylologie. L'alphabet dactylologique est un système gestuel distinct de la langue des signes puisqu'il est destiné à représenter chaque lettre de l'alphabet écrit de la langue de référence. La situation des jeunes enfants sourds apprenant la langue des signes comme langue maternelle et acquérant ce système d'épellation digitale, est donc particulière. En effet, ils se trouvent confrontés à l'usage fréquent d'un système auxiliaire, issu d'une langue vocale dont ils n'apprendront la modalité écrite que plus tard. Selon Maxwell (1983), cité par Lepot-Froment (1996), cela peut-être comparé aux enfants tout-venants qui sont confrontés au langage écrit bien avant de pouvoir eux-mêmes lire et écrire.

La LSF, exclusivement orale, ne possède pas de versant écrit. C'est pourquoi lorsqu'il en a l'âge, l'enfant sourd signant doit apprendre la modalité écrite de la langue de son pays, ici le français écrit. Il devient ainsi bilingue.

- <u>Langage écrit</u>

Plusieurs études citées par Alegria et al. (2003) suggèrent que les enfants sourds de parents sourds signants atteindraient de meilleurs niveaux de lecture que les enfants sourds de parents entendants (oralisants). La pratique de la langue des signes favoriserait donc l'apprentissage de la lecture, et plus le niveau de langue des signes serait élevé plus le niveau de lecture et écriture le serait aussi. Selon C. Courtin (2005, p. 42), cité par Arcambal (2012), « l'apprentissage de la langue des signes va permettre à l'enfant l'acquisition de concepts, puis de transférer ces connaissances vers l'écrit (comme le fait l'enfant entendant de l'oral vers l'écrit). » Il s'agira donc de se baser sur sa propre langue, la LSF, et sur les connaissances qu'il en a, pour le faire accéder à une maîtrise de l'écrit du français. Mais en plus de réaliser un transfert de l'oral (signé) vers l'écrit, l'enfant sourd signant doit effectuer un changement de langue. Cela implique de lui permettre de percevoir les contrastes entre la LSF et le français écrit.

Ces deux langues sont en effet structurellement très différentes, comme nous l'avons vu plus haut. Elles diffèrent notamment dans leur phonologie : les configurations manuelles, qui constituent la phonologie de la LSF, n'ont pas le même rôle structurel pour les signes que les phonèmes pour les mots. De plus, on ne peut associer un à un les configurations et les phonèmes.

Ces derniers sont utilisés comme base dans l'apprentissage du langage écrit selon la méthode alphabétique. Mais chez l'enfant sourd signant, se baser sur un système phonologique que l'enfant n'entend pas et n'utilise pas, ne serait pas la solution la plus adaptée pour le faire entrer dans l'écrit. Il faudrait donc utiliser une autre méthode : la

méthode descendante. Cet enseignement va se faire d'abord en lecture, en partant des unités de haut niveau (le texte, la phrase, le mot) pour accéder aux composantes plus petites, les graphèmes. Cette méthode privilégie le sens : les énoncés contextualisés sont en effet plus simples à comprendre pour les enfants sourds signants que les unités linguistiques abstraites. On va donc insister sur la reconnaissance directe et globale des mots, qui permet ensuite à l'enfant de procéder à une mise à l'écrit. Mais il est tout de même important qu'à terme l'enfant signant soit capable d'utiliser les correspondances graphèmes-phonèmes pour pouvoir lire des mots inconnus et se constituer en tant que lecteur et scripteur expert.

Les enfants sourds peuvent dont présenter un développement normal du langage oral, vocal ou signé, et du langage écrit. Mais le plus souvent, ils rencontrent des difficultés d'acquisition.

2) Développement pathologique du langage de l'enfant sourd

Le développement langagier peut être pathologique aussi bien chez l'enfant sourd oralisant, dont la déficience auditive l'empêche d'entendre la langue qu'il doit acquérir, que chez l'enfant sourd signant, qui peut présenter un retard ou un trouble développemental.

Nous décrirons pour commencer la première de ces deux situations.

a. L'enfant sourd oralisant

Les troubles les plus importants sont rencontrés dans les surdités sévères et profondes, acquises avant l'apparition du langage (pré-linguistiques). L'enfant sourd est alors privé de nombreuses stimulations sonores dès son plus jeune âge. Même une fois l'appareillage mis en place, dans la majorité des cas, le gain prothétique ne permet pas d'atteindre une audition normale. Cela empêche l'enfant d'entendre la parole parfaitement et fait perdurer ses difficultés langagières.

Parallèlement, la surdité peut être responsable d'une réduction des échanges et des stimulations de la part des parents entendants, qui ont tendance à moins stimuler vocalement leur enfant, sous prétexte qu'il n'entend pas. Or, en réalité de nombreuses informations sonores et vocales sont accessibles au bébé sourd s'il est appareillé. Attirer son attention sur ces informations joue un rôle important dans la mise en place de la communication et des interactions. Une fois que l'enfant commence à développer son langage oral, le modèle linguistique des parents reste parfois peu stimulant (énoncés réduits, lexique concret ou peu diversifié, structures syntaxiques simples).

Ce double appauvrissement de l'environnement de l'enfant sourd, en informations sonores et en interactions de communication, est donc à l'origine des troubles langagiers observables, par la suite, dans le développement de l'enfant. Ces troubles concernent tout d'abord le langage oral.

- Langage oral

Chez l'enfant sourd, de nombreux facteurs peuvent donc empêcher le langage oral de se développer de façon normale. Des perturbations s'observent alors au niveau phonologique, lexical et morphosyntaxique.

Selon Dodd (1976), cité par Lepot-Froment et Clerebaut (1996), le développement phonologique des enfants sourds serait retardé et incomplet, ce qui correspond à un retard de parole, qui persiste dans la durée. Cela est dû au fait que l'enfant sourd perçoit les mots de manière déformée ou incomplète. Par conséquent, il met plus de temps à maîtriser la production de certains phonèmes dans les mots, alors que le stock phonétique est acquis. Cela se traduit notamment par des omissions, inversions, simplifications, substitutions.

D'autre part, concernant l'acquisition du lexique, on observe un décalage temporel entre l'enfant sourd et l'enfant entendant. En effet, le premier mot, produit par l'enfant entendant à environ 10 mois, est produit par l'enfant sourd en moyenne à 16 mois. Puis, l'explosion lexicale caractéristique du développement normal n'apparaît pas, ou à un degré moindre, chez l'enfant sourd, ce qui entraîne un décalage d'environ 2 ans dans l'acquisition du stock lexical. Le vocabulaire de l'enfant sourd est donc caractérisé par une insuffisance lexicale : il est réduit en quantité et est qualitativement mal organisé (difficultés de catégorisation). De plus, l'enfant sourd présente souvent des difficultés avec les synonymes, les mots abstraits et polysémiques : ses connaissances sont restreintes à des noms concrets et des verbes d'action courants. Il a également des difficultés dans le transfert du vocabulaire vers un autre contexte que celui dans lequel il l'a appris (Alegria et al., 2003).

Enfin, le domaine morphosyntaxique est particulièrement déficitaire chez l'enfant ayant une surdité, notamment pré-linguistique. On peut là encore observer un décalage temporel : par exemple, la combinaison de deux mots peut apparaître très tardivement, jusqu'à trois ans selon White et al., cités par Lepot-Froment (1996). Sont aussi visibles des omissions, ajouts ou mauvaises utilisations des mots fonctionnels : déterminants, prépositions, pronoms, etc. (« chat dort boîte » ; « il tourne l'arbre » pour « autour de l'arbre ») ; des absences de sujet ; des difficultés de conjugaison et de concordance des temps (l'enfant a tendance à employer le verbe à l'infinitif ou à ne pas utiliser le bon temps, il

confond les auxiliaires être et avoir) ; des difficultés d'accord des adjectifs ou des verbes avec le sujet (« ils lit », « la table blanc ») ; des difficultés dans l'ordre des mots ; dans la production des phrases passives. Ces erreurs fréquentes rendent la majorité des phrases produites agrammaticales et peuvent perdurer pendant longtemps.

Au moment de l'apprentissage du langage écrit par un enfant sourd oralisant, d'autres difficultés apparaissent généralement.

- Langage écrit

L'enfant sourd ne peut pas s'appuyer sur ses capacités langagières vocales, instables et généralement déficitaires, comme le fait l'enfant entendant. Il doit souvent apprendre à lire et à écrire, acquérir des structures et du vocabulaire écrits, dans une langue qu'il maîtrise encore mal. De plus, il ne peut pas percevoir toutes les oppositions fines du système, c'est pourquoi les représentations phonologiques qu'il élabore grâce à la lecture labiale sont faibles et incomplètes. Il rencontre donc des difficultés à acquérir les correspondances phonèmes-graphèmes et par conséquent la stratégie d'assemblage impliquée dans les processus de lecture et écriture. Il compense alors ce déficit en surdéveloppant sa voie lexicale (Alegria, 1999, cité par Niederberger, 2007).

En lecture, plusieurs études ont ainsi montré que les enfants sourds développent un bon lexique orthographique, grâce à d'excellentes capacités de mémorisation visuelle. Cela leur permet d'identifier de nombreux mots écrits, même si l'accès au sens est rendu difficile par le fait qu'ils connaissent peu de mots à l'oral. En revanche, ces lecteurs se trouvent souvent en difficulté devant des mots qu'ils ne connaissent pas encore et qu'ils ne parviennent pas à décoder. Les enfants sourds sont de meilleurs lecteurs de phrases ou textes que de mots isolés, car ils recourent au contexte de manière compensatoire. Cependant, la compréhension est souvent déficitaire, car basée sur l'identification de quelques mots seulement, sans prendre en compte les marques morphosyntaxiques. Les enfants et adolescents sourds n'atteignent souvent qu'un niveau de lecture limité et le décalage entre sourds et entendants, présent dès le début de l'apprentissage, s'accroît ainsi avec le nombre d'années de scolarité (Harris & Beech, 1994, cités par Alegria et al., 2003).

Sur le plan de l'expression écrite, les enfants sourds ont généralement une bonne orthographe lexicale, puisqu'ils mémorisent visuellement les mots de manière efficace et les reproduisent correctement. En revanche, les phrases sont courtes et le vocabulaire restreint. Au niveau morphosyntaxique, on observe des erreurs de différents ordres : structures de phrases incomplètes avec omission de constituants obligatoires ; ordre incorrect des mots ;

omissions, ajouts ou confusions de pronoms et prépositions ; marques morphologiques absentes ou erronées, notamment les marques de genre et les terminaisons verbales ; etc. Ces erreurs conduisent à des phrases peu compréhensibles et marquent des difficultés à l'écrit aussi importantes qu'à l'oral.

La maîtrise du langage écrit apparaît d'autant plus importante pour l'enfant sourd, que c'est souvent par ce moyen qu'il pourra s'intégrer au mieux à la communauté entendante et accéder aux connaissances. Or, bien qu'il développe des stratégies visuelles compensant les limitations de la déficience auditive, l'apprentissage de la lecture-écriture comporte pour lui des difficultés considérables.

Il se dégage donc de l'ensemble des études, que l'acquisition de la langue vocale et écrite chez l'enfant sourd oralisant est une entreprise difficile, surtout pour l'enfant présentant une surdité profonde. L'enfant sourd signant peut lui aussi rencontrer des difficultés dans son acquisition de la LSF et du français écrit.

b. L'enfant signant natif

Il existe actuellement en France très peu d'outils standardisés permettant d'évaluer les compétences en LSF des enfants signants, ou leur niveau de langage écrit. Cela rend donc difficile la mise en évidence des difficultés langagières orales et écrites.

- Langage oral

La langue des signes étant la langue maternelle des enfants sourds signants natifs, elle peut, comme la langue vocale de l'enfant entendant, se développer difficilement si les conditions de son acquisition ne sont pas favorables (environnement social ne fournissant pas de stimulations suffisantes et de qualité, développement cognitif particulier).

Ainsi, certains auteurs comme Marschark (1988), cité par Dumont (2008), ont remarqué que les enfants sourds signants peuvent également présenter un déficit au niveau du vocabulaire expressif en signes, c'est-à-dire une insuffisance lexicale. D'autres travaux, notamment ceux de Woll et Morgan, cités par Préneron (2012), mettent en évidence la possibilité de rencontrer un retard de langage ou encore un trouble spécifique du langage (qui s'apparenterait à une dysphasie) en langue des signes. Ces deux types de troubles ont en effet été constatés au cours d'études sur la BSL, la langue des signes britannique.

Lors de l'acquisition du langage écrit, l'enfant signant se trouve confronter à une structure complètement différente, ce qui peut mener à des difficultés dans cette acquisition.

- Langage écrit

Cet apprentissage du langage écrit se fait comme pour une langue étrangère, c'est pourquoi l'enfant signant réalise souvent des erreurs, dues au transfert de la langue première sur la langue seconde. D'une part, il n'a, à aucun moment de son apprentissage de la LSF, appris à réaliser des correspondances graphèmes-phonèmes, c'est pourquoi celles-ci peuvent être difficiles à constituer pour l'enfant signant. Il est alors gêné pour lire ou écrire des mots nouveaux. D'autre part, en écriture, l'enfant sourd signant va également faire des erreurs morphosyntaxiques, la syntaxe du français étant difficile à comprendre pour lui. On rencontrera par exemple, des erreurs dans l'ordre des mots, des omissions de déterminants et prépositions puisqu'ils n'existent pas en LSF, des verbes non conjugués, des erreurs de temps, etc. L'enfant a tendance à calquer le français écrit sur la syntaxe de la LSF. S'il est appareillé, il peut, même s'il n'oralise pas, percevoir la parole ce qui l'aide à comprendre l'écrit et facilite sa maîtrise.

Des troubles oraux et écrits peuvent donc être rencontrés chez l'enfant sourd signant, même s'il est difficile de les mettre en évidence. Lorsque le développement du langage, qu'il soit vocal ou signé, est déficitaire, il nécessite l'aide de l'orthophoniste. Il s'agit d'un travail de longue haleine, en collaboration avec les parents, pour faire naître le plaisir de communiquer et de parler.

3) La rééducation orthophonique du langage

Qu'elle s'effectue en institution ou en libéral, la rééducation orthophonique de l'enfant sourd est une prise en charge au long cours : elle peut commencer dès la petite enfance et durer tout au long de la scolarité de l'enfant. Le contenu de la rééducation dépend de l'âge de l'enfant, de la sévérité de la surdité, du projet parental, du mode de communication choisi, de l'appareillage mis en place, des troubles associés.

Dans le cadre de notre mémoire nous développerons ici le domaine de la rééducation langagière, qu'il s'agisse de rééduquer le langage vocal ou le langage signé. Les orthosigneurs, des personnes sourdes, bilingues en français et LSF, ont également pour mission de rééduquer les enfants sourds signants rencontrant des difficultés langagières, mais cette profession est encore très peu répandue pour le moment. C'est donc l'orthophoniste qui est sollicité le plus souvent pour accompagner un enfant sourd signant dans le développement de son langage.

Que l'enfant sourd soit appareillé ou non, la rééducation orthophonique a pour principal objectif qu'il puisse conquérir la langue orale, vocale ou signée, puis la langue écrite. L'orthophoniste a donc un rôle essentiel, afin d'aider l'enfant à évoluer, vivre une scolarité la plus ordinaire possible et s'insérer dans la société.

a. Rôle de l'orthophoniste dans la rééducation langagière

L'orthophoniste doit :

- effectuer un bilan orthophonique qui consiste à évaluer le langage de l'enfant, ses compétences et ses difficultés, son expression et sa compréhension. Cette évaluation est qualitative chez le très jeune enfant et repose sur les observations de l'orthophoniste. S'y ajoute une évaluation objectivée par des tests lorsque le langage est assez développé pour être analysé dans ses aspects phonologiques, lexicaux, syntaxiques, discursifs.

- selon le projet thérapeutique orthophonique, entraîner l'accès au monde sonore, favoriser la mise en place du langage, enrichir et structurer le lexique et la morphosyntaxe, développer l'intelligibilité orale, améliorer les performances vocales et les capacités pragmatiques, développer la lecture labiale, permettre d'accéder à l'écrit et travailler l'orthographe, la grammaire, le sens.

Ces objectifs représentent une idée générale du rôle de l'orthophoniste dans la rééducation globale du langage de l'enfant sourd, qui se déroulera tout au long de son enfance, puis adolescence. Cependant, il n'existe pas de protocole universel de rééducation, l'orthophoniste doit s'appuyer sur des outils et techniques adaptés à chaque enfant, en prenant en compte sa singularité et ses intérêts.

b. Les outils favorisant le développement du langage : deux éléments visuels à exploiter

Au cours de ces vingt dernières années, la prise de conscience du manque d'efficacité de la méthode exclusivement oraliste (sans aucune aide visuelle) a mis en évidence l'importance de soutenir les stimulations auditives par des stimulations visuelles. En effet, la surdité entraîne des modifications cérébrales importantes : des structures du système nerveux central traitant l'information auditive chez l'enfant entendant, sont consacrées à d'autres fonctions chez l'enfant sourd et notamment au traitement de l'information visuelle. Les performances visuelles qui en résultent, poussent donc à considérer l'intérêt des aides visuelles, qui se sont ainsi naturellement imposées dans la rééducation du langage de l'enfant sourd, notamment sous forme d'outils gestuels et de supports graphiques, associés à l'oral.

Parmi les aides gestuelles, plusieurs reposent sur le signe, qui est un premier élément visuel intéressant dans la prise en charge de l'enfant sourd.

- Le signe : une aide gestuelle

Afin d'aider l'enfant à mieux visualiser la parole et afin de soutenir son expression, se sont développés de nombreux outils de communication qui consistent à produire des gestes en même temps que les mots des phrases. On peut citer parmi ces outils, le Langage Parlé Complété (LPC), la LSF, le Français Signé (FS), le Français Complet Signé Codé (FCSC).
Trois de ces outils reposent sur l'usage de signes :

- la LSF, comme nous l'avons vu, est une langue gestuelle à part entière.

- le FS est un pidgin, c'est-à-dire un mélange de deux langues : la LSF et la langue française. Il consiste à ajouter au discours oral donné dans la syntaxe de la langue française, des signes de la LSF pour les mots les plus importants de l'énoncé. Par exemple, la phrase « Je mange un gâteau » sera signée en LSF « gâteau manger » et en français signé « je manger gâteau ».

- le FCSC combine l'utilisation des signes empruntés au lexique de la LSF et l'utilisation du LPC. Il consiste à signer les éléments lexicaux et coder les éléments grammaticaux, en respectant la syntaxe du français.

Que ce soit en LSF, FS ou FCSC, l'usage des signes en même temps que la parole présente de nombreux bénéfices.

Tout d'abord, cela favorise la compréhension de l'enfant. En effet, les signes passent par l'entrée visuelle et apportent ainsi les informations qui peuvent ne pas être comprises auditivement ; ils aident à identifier les mots en les faisant ressortir du flot continu de la parole.

Puisque certains signes sont iconiques et facilement imitables par l'enfant dès le plus jeune âge (8-9 mois), il va naturellement les reproduire pour s'exprimer et devenir acteur dans la communication. Ils permettent donc une communication précoce de l'enfant avec l'entourage familial, qui ne peut se faire au départ par la parole.

Puis, la production des signes va permettre de développer l'oralisation de l'enfant sourd. En effet, la stimulation de l'expression signée activerait l'expression orale au niveau cérébral, l'aire de la main se situant juste à côté de l'aire du langage. Ainsi, le fait de réaliser un geste correspondant à un mot lexical stimulerait cette aire du langage et favoriserait la production orale de ce mot.

Une méthode incluant des signes, en réception et en production, favorise également le développement du lexique en LSF et en français oral. Shafer et Lynch (1981), cités par

Alegria et al. (2003), ont montré que les enfants sourds exposés aux signes disposaient de beaucoup plus de vocables (signés et/ou oraux) que ceux exposés à l'oralisme exclusif : à 24 mois, les premiers avaient un vocabulaire d'une cinquantaine de mots, les seconds de seulement 10 mots (300 mots pour les enfants entendants).

De plus, la parole leur étant souvent plus compliquée à acquérir que les signes (considérés comme le mode de communication naturel des sourds), les enfants sourds vont produire spontanément des signes pour soutenir leur expression. En effet, le signe va prendre le relais si l'enfant sourd veut produire un mot qu'il ne sait pas dire à l'oral (souvent, ils connaissent le signe mais pas la forme vocale) ou si un trouble d'articulation empêche l'interlocuteur de comprendre.

Enfin, les méthodes signées peuvent favoriser le développement des compétences syntaxiques des enfants sourds. En effet, l'usage des signes dans le même ordre syntaxique que la parole, permet de matérialiser les différents éléments de la phrase dans l'ordre où ils sont dits et d'apporter du sens.

Outre les aides gestuelles, qui peuvent reposer sur le signe, un autre type d'outils visuels peut être employé par l'orthophoniste : les supports graphiques. Parmi eux, le pictogramme peut constituer un second élément à exploiter dans la rééducation de l'enfant sourd.

- <u>Le pictogramme : un support graphique</u>

Le sens commun converge vers l'idée que les enfants sourds développeraient une pensée plutôt visuelle, faite d'images plus que de mots. Ainsi, solliciter les entrées visuelles de l'enfant sourd, en lui proposant des supports graphiques en plus des informations auditives, l'aiderait donc et favoriserait ses progrès. Les enfants sourds sont d'ailleurs généralement attirés par ces éléments graphiques pouvant être des images, des dessins, des photos, des vidéos, de l'écrit, etc.

Les pictogrammes constituent également un support graphique intéressant mais moins répandu. Ce sont des représentations graphiques très simplifiées, constituées seulement des quelques éléments essentiels pour comprendre leur sens. Cependant, ils sont parfois reliés à leur signifié par une relation arbitraire, par exemple si ce signifié est abstrait ou représente un mot grammatical. Vansteelandt-Débauche (1984), cité par Burlot (2011), différencie ainsi les « pictogrammes-signes », figuratifs de leur signification, et les « pictogrammes-symboles », plus arbitraires.

L'aspect graphique des pictogrammes les rend attrayants et intéresse l'enfant. Ils sont particulièrement intéressants dans l'apprentissage du langage, parce qu'ils donnent aux

concepts une réalité visuelle stable, et parce que, à la différence des signes et des mots qui disparaissent, les pictogrammes restent et peuvent être concrètement manipulables. Selon Montoya et Bodart (2009), cités par Gouy (2012), ils permettent d'organiser le langage et favorisent notamment la compréhension, la mémorisation, la conscience syntaxique.

L'utilisation d'un support tel que les pictogrammes peut donc être une aide précieuse dans les situations d'apprentissage : ils pourraient soutenir le développement du langage en apportant du sens, une référence visuelle derrière la parole. De nombreux systèmes de communication pictographiques existent, reposant sur une banque de pictogrammes et des règles pour les utiliser.

III/ UN SYSTEME DE COMMUNICATION AUGMENTATIVE PICTOGRAPHIQUE : LE MAKATON

La Communication Augmentée et Alternative (CAA) est définie comme un ensemble d'aides techniques correspondant à des systèmes de communication non orale. On distingue la communication alternative, un moyen substitutif qui va permettre à la personne de communiquer par un autre biais, lorsque le langage vocal ne se développe pas ; et la communication augmentative, qui a pour mission de favoriser le développement du langage vocal, en superposant plusieurs canaux de communication (auditif et visuel).

C'est l'utilisation augmentative de ces systèmes qui nous intéressera dans ce mémoire, puisque notre objectif est le développement du langage oral ou écrit. Les différentes afférences étayent le langage en apportant une redondance du message et ancrent l'information par différents canaux et donc de différentes façons.

Outre les systèmes augmentatifs proposant des gestes vus précédemment (français signé, LPC, LSF), il existe des systèmes proposant des pictogrammes.

1) Les différents systèmes pictographiques

Parmi les différents systèmes pictographiques, on peut notamment citer le PECS (Picture Exchange Communication System), le Bliss, le GRACH (Groupe de Recherche pour l'Autonomie et la Communication des personnes Handicapées), le C.A.P. (Communiquer et Apprendre par Pictogrammes), le Makaton.

Ces différents systèmes de communication pictographiques offrent aux enfants, grâce aux pictogrammes, une possibilité d'expression et un étayage de la compréhension. Ils représentent un support durable que l'enfant garde sous les yeux et auquel il peut se référer autant qu'il le souhaite. Ils permettent à l'enfant de concrétiser l'information vocale en lui donnant une image mentale immédiatement disponible. Ainsi, les enfants y associent rapidement une oralisation qui progresse au cours du temps et abandonnent les pictogrammes dès qu'ils peuvent se faire comprendre par les mots. La réussite de la mise en place de ces systèmes dépend du nombre d'intervenants autour de l'enfant : plus ils sont nombreux plus ses expériences d'utilisation seront variées.

Dans le cadre de ce mémoire, nous faisons le choix du Makaton, choix qui sera expliqué plus loin. Nous allons donc décrire plus précisément ce système.

2) Le Makaton

Au-delà d'un système pictographique, c'est un programme d'aide à la communication et au langage, reposant sur la multimodalité.

a. Présentation générale

Le Makaton est un programme de langage unique visant le développement de la communication, du langage, de la lecture globale, grâce à une approche multimodale associant l'oral (vocal), les signes et/ou les pictogrammes. Il a été créé dans les années 1970 par Margaret Walker, orthophoniste britannique, et adapté en 1995 à la culture française. Il comporte un vocabulaire de base de 450 mots, appelés « concepts » dans le programme Makaton. Leur sélection a été faite sur des critères fonctionnels, de fréquence d'utilisation et de besoins de communication quotidiens. Cet ensemble de concepts est organisé selon une progression établie sur 8 niveaux de complexité croissante (des besoins immédiats jusqu'aux loisirs et intérêts). S'y ajoute un vocabulaire supplémentaire de plus de 7000 concepts répertoriés par thèmes. Le Makaton utilise donc une source de vocabulaire complète et fonctionnelle pour les personnes ayant des difficultés de communication et pour leurs interlocuteurs. Ce vocabulaire se décline en pictogrammes et en signes.

En effet, le Makaton utilise conjointement la parole et des signes, issus pour la plupart de la LSF, et/ou des pictogrammes qui lui sont propres. Ses objectifs peuvent être : d'établir une communication de base ; d'aider à la compréhension ; de développer des

compétences langagières ; de favoriser les échanges et la socialisation ; d'enseigner les pré-requis en lecture et écriture en vue d'un apprentissage de la lecture. Ce programme apporte une aide aux personnes en situation de handicap mais aussi aux familles et professionnels.

Sa présentation multimodale permet à la personne et à son entourage de s'approprier et d'utiliser le ou les moyens le(s) plus adapté(s) à ses capacités (orales, motrices, mnésiques) : la parole, les signes et/ou les pictogrammes.

b. Constitution : les pictogrammes et les signes

Le programme Makaton s'appuie sur des recherches qui ont mis en évidence que les personnes atteintes de certains handicaps, tels que des troubles d'apprentissage sévères, une Infirmité Motrice Cérébrale (IMC) ou des Troubles Envahissants du Développement (TED), traitent plus facilement l'information lorsqu'elle leur parvient visuellement plutôt qu'auditivement. C'est pourquoi le Makaton a pris le parti d'associer à la parole des stimuli visuels, sous deux formes : les pictogrammes et les signes.

- Les pictogrammes

Les pictogrammes Makaton ont été conçus pour être le plus iconographique possible (identité complète entre l'image et le mot), être faciles à dessiner et représenter chaque unité du langage, afin de soutenir le développement d'un langage structuré vocal et écrit. Ils sont simples et concrets et permettent de former des phrases.

Ces pictogrammes sont spécifiques au programme Makaton et ont été créés selon sa propre logique de fonctionnement. Leur élaboration est régie par deux approches : l'iconographie et le respect de règles logiques. Ils doivent donc ressembler le plus possible aux concepts qu'ils représentent et s'inscrire dans une logique thématique permettant une lisibilité maximale (*Annexe 1*).

Les pictogrammes sont personnalisables afin de correspondre à la situation individuelle de l'enfant. Par exemple, les initiales ou les caractéristiques d'une personne peuvent être ajoutées pour identifier plus exactement son pictogramme ; ou bien, des pictogrammes génériques (« repas », « famille ») peuvent être modifiés par des éléments plus précis (un plat en particulier, le nombre d'enfants dans la fratrie et leur sexe …). D'autre part, il est également possible de modifier un pictogramme pour s'adapter aux circonstances et aux besoins particuliers, par exemple, en en combinant plusieurs, ou en omettant ou ajoutant un détail. La modification de pictogrammes nécessite cependant d'avoir une parfaite

connaissance de la logique thématique du Makaton, afin que le pictogramme modifié conserve ses caractéristiques importantes et afin d'éviter d'aboutir à un pictogramme déjà existant ayant une autre signification.

- Les signes

Le Makaton utilise des signes issus de la LSF et fait intervenir des paramètres expressifs tels que les mouvements corporels et l'expression faciale. Mais il dispose les signes dans le même ordre que le français parlé. Etant donné que la langue des signes présente de légères différences selon les régions, les signes Makaton ont dû être définis de manière conventionnelle : seuls les signes de la LSF couramment employée en région parisienne ont été retenus. Quand toutefois plusieurs signes existaient pour un concept, le moins porteur de confusions a été sélectionné.

Les pictogrammes et signes Makaton sont enseignés à ses utilisateurs, et cet apprentissage est régi par des règles.

c. Comment utiliser le Makaton ?

Tout d'abord, le vocabulaire Makaton est organisé selon différents niveaux.

- Les niveaux de vocabulaire

Dans le vocabulaire de base, 8 niveaux progressifs sont proposés, allant de l'entourage proche de l'enfant et besoins quotidiens, jusqu'aux loisirs et intérêts plus éloignés. Les pictogrammes et/ou signes sont présentés et appris progressivement à l'enfant, soit en suivant cette logique proposée par le programme Makaton, soit en sélectionnant des mots dans les différents niveaux et le vocabulaire complémentaire, afin de constituer notre propre répertoire de pictogrammes adapté aux besoins de l'enfant. Le programme Makaton peut donc être personnalisé pour s'adapter à chaque situation particulière. Il est possible d'éliminer des concepts qui se révéleraient inutiles pour tel enfant, ou d'introduire des concepts plus tôt qu'en temps normal pour satisfaire une attente spécifique chez tel autre enfant.

Ce vocabulaire peut ensuite être enseigné et utilisé selon différentes méthodes.

- Les principes d'utilisation

Selon les besoins ou préférences, il existe trois manières d'utiliser des pictogrammes et/ou signes Makaton selon Walker (2006), qui sont (*Annexe 2*) :

- l'usage fonctionnel : un seul pictogramme/signe symbolise une phrase entière.

Ex : le pictogramme/signe « manger » pour la phrase « l'homme mange une orange ».

- l'usage de mots-clés : les mots lexicaux de la phrase sont transcrits en pictogrammes/signes pour parvenir au sens global, mais pas les mots grammaticaux.

Ex : seuls les pictogrammes/signes « homme », « manger » et « orange » sont utilisés pour représenter toute la phrase.

- l'usage grammatical complet : les pictogrammes lexicaux et grammaticaux sont utilisés : chaque mot de la phrase est représenté par un pictogramme. Les désinences verbales peuvent être représentées. En revanche, il n'existe pas de signes pour les éléments grammaticaux, seuls les mots lexicaux sont donc signés.

Ex : pour la même phrase, le pictogramme « une » est ajouté.

Les pictogrammes grammaticaux sont abstraits et de nombreux exercices sont donc nécessaires afin de les maîtriser.

Afin d'être utilisés de façon ludique et adaptée aux besoins de chaque usager, les pictogrammes et signes peuvent être présentés selon différents supports.

- <u>Les différents types de présentation</u>

Le Makaton peut être utilisé sous diverses formes, en fonction des besoins :

- cartes pour manipuler et jouer,
- cahier ou classeur de communication pour exprimer ses besoins et pensées,
- emploi du temps, les pictogrammes indiquant les activités séquentielles,
- histoires en pictogrammes et signées,
- sur ordinateur, puisque les pictogrammes sont disponibles sur une base de données et peuvent être utilisés avec des logiciels,
- etc.

Walker, citée par Burlot (2011), préconise d'utiliser les signes et les pictogrammes avec des objets, des jouets, des images, des photos, des albums, etc. Décliner les pictogrammes en diverses activités ludiques est primordial afin d'intéresser, motiver l'enfant et lui donner envie de « s'amuser avec ».

La diversité des formes sous lesquelles peut se présenter le Makaton permet d'adapter son utilisation aux diverses populations pour lesquelles il est préconisé.

d. Les populations concernées

Le Makaton a été créé initialement afin d'apporter un soutien à des personnes atteintes conjointement de retard mental et de troubles auditifs. Il est aujourd'hui préconisé pour les enfants et adultes ayant des difficultés d'attention et d'écoute ; de compréhension du langage oral ; de compréhension de ce qui va se passer ; des difficultés à développer le langage oral et à se faire comprendre ; à exprimer ses désirs, ressentis, pensées, choix et préférences ; à apprendre à lire et à écrire. Il intéresse donc une grande variété de handicaps, mais le Makaton est principalement connu pour sa mise en place auprès d'individus présentant un trouble autistique, une déficience intellectuelle, une dysphasie, ou encore un handicap moteur tel que dans l'IMC.

Son utilisation avec les enfants atteints de « troubles d'apprentissage sévères associés à une déficience auditive » est également indiquée, mais la réalité pratique ne semble pas le mettre en évidence. Par un questionnaire, nous tenterons plus loin de faire un état des lieux des pratiques actuelles concernant l'utilisation du Makaton dans la surdité.

3) Pictogrammes Makaton et surdité

Dans un premier temps, nous expliquerons les raisons qui nous ont incitée à choisir les pictogrammes Makaton pour les introduire auprès d'enfants sourds.

a. Explication du choix du Makaton

La première raison pour laquelle nous nous sommes tournée vers le Makaton est qu'il a la particularité d'utiliser de façon combinée trois modes de communication : la parole, les signes, les pictogrammes ; ce qui triple les modalités de présentation des informations. Il repose sur l'idée qu'il faut donner à chaque individu la possibilité d'exploiter tous les canaux de communication qui sont à sa portée. Avec l'enfant sourd, les signes sont utilisés fréquemment pour soutenir l'oral ; le fait qu'ils soient partie intégrante de ce programme et qu'ils puissent être associés aux pictogrammes nous a donc intéressée.
En effet, dans la surdité, le mode auditif est déficitaire et il faut donc optimiser le mode visuel. Pouvoir utiliser deux types d'informations visuelles, les pictogrammes et les signes, permet de soutenir « deux fois plus » le langage oral, par deux moyens différents.

D'autre part, le graphisme des pictogrammes Makaton nous a davantage satisfaite que celui des autres systèmes pictographiques. Ces pictogrammes sont iconiques et sont

une représentation soit du référent réel, soit du signe LSF correspondant. Ils sont simples, en noir et blanc, sans détails ni couleurs parasitant. Ils représentent ainsi l'essentiel pour comprendre le concept instantanément ou se constituer une image mentale stable.

De plus, le Makaton intègre dans son vocabulaire des pictogrammes grammaticaux représentant des déterminants, prépositions, pronoms, conjonctions, etc., ce qui n'est pas le cas de tous les systèmes pictographiques. La présence de ces marqueurs grammaticaux est primordiale puisqu'ils sont très fréquemment omis ou mal utilisés par l'enfant sourd. Pouvoir les mettre en évidence a donc été un critère essentiel dans le choix du système pictographique.

Enfin, il nous semble que le Makaton est le système pictographique le plus connu et le plus accessible. En le choisissant, il était donc plus facile de trouver le matériel qui allait nous servir à sa mise en place, ainsi que des informations et documentations.

Etant donné que les signes font déjà partie intégrante de la rééducation des enfants sourds, c'est davantage l'apport des pictogrammes qui nous intéressera, et ceci *non pas dans un objectif communicationnel*, mais dans celui d'un développement du langage.

b. Intérêt des pictogrammes Makaton avec les enfants sourds

Selon le projet thérapeutique orthophonique, les pictogrammes Makaton sont en mesure de répondre à des demandes variées. Ils peuvent soutenir le développement des différents constituants du langage oral et aider à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Leur utilisation avec les enfants sourds semble donc pertinente, puisque la rééducation langagière de ces enfants est orientée vers les mêmes demandes.

Nous développerons trois domaines (lexique, morphosyntaxe, entrée dans le langage écrit) que les pictogrammes peuvent étayer et nous commencerons par le domaine lexical.

- Intérêt dans le développement du lexique

L'acquisition du lexique se fait par l'association mentale entre la forme sonore du mot et sa forme sémantique. Le sujet entendant doit rencontrer un mot environ 7 à 8 fois pour qu'il soit vraiment intégré à son lexique et l'on estime que ce nombre est multiplié par deux ou trois dans la surdité. Les pictogrammes peuvent faciliter l'enrichissement du lexique des enfants sourds pour plusieurs raisons.

D'une part, le pictogramme, de par son iconicité, permet de mettre du sens derrière un mot. Il représente un concept global et recouvre toutes les formes possibles de son référent : il permet donc une réalité visuelle stable.

D'autre part, la permanence du pictogramme, en comparaison du signe qui est éphémère, laisse plus de temps à l'enfant pour mémoriser l'association entre l'image et le mot. La rétention du lexique est d'ailleurs favorisée par le support visuel que fournit le pictogramme.

Enfin, l'association du pictogramme, de la parole et du signe permet une triple présentation du mot : l'enfant en a une représentation sonore, une imagée et une signée. Cela multiplie les chances que le mot s'ancre dans sa mémoire et que l'enfant le réemploie ensuite. Plusieurs entrées pour mémoriser la forme et le sens ; plusieurs solutions pour les réactiver. Ainsi, les pictogrammes agissent comme un support d'évocation : l'indice visuel active plus aisément la forme sonore du mot.

Les pictogrammes sont donc non seulement intéressants au niveau lexical mais ils peuvent également permettre de structurer les compétences morphosyntaxiques de l'enfant.

.

- <u>Intérêt dans la structuration morphosyntaxique</u>

Les pictogrammes vont présenter plusieurs intérêts concernant la morphosyntaxe, que les signes ne peuvent pas toujours soutenir, puisque de nombreux marqueurs morphosyntaxiques n'existent pas en signes. Les pictogrammes, eux, permettent la permanence visuelle de tous les éléments linguistiques successivement exprimés dans une phrase orale ainsi que leur manipulation. Ils assurent ainsi une représentation visuelle tangible du langage, ce qui favorise la production d'énoncés correctement structurés par l'enfant.

La manipulation de ces pictogrammes va notamment mettre en évidence la segmentation des phrases en mots et l'ordre des mots, qui est difficile à acquérir par l'enfant sourd.

De plus, ils apportent du sens à la phrase par les images. Le fait de visualiser ses composants peut développer la conscience syntaxique de l'enfant : il prend conscience que la phrase a un sens différent selon l'ordre des pictogrammes et donc des mots.

Enfin, les pictogrammes Makaton font apparaître les conjugaisons et accords, ainsi que les mots fonctionnels (déterminants, pronoms, prépositions, conjonctions, etc.) que l'enfant sourd a du mal à percevoir seul et qui sont souvent omis ou mal utilisés à l'oral. Leur mise en évidence par les pictogrammes peut favoriser ensuite leur production par l'enfant.

Les pictogrammes semblent ainsi avoir leur intérêt dans le développement du langage oral, mais ils peuvent aussi soutenir l'entrée dans la lecture et l'écriture.

- Intérêt dans l'entrée dans le langage écrit

Manipuler les pictogrammes permet tout d'abord de travailler les pré-requis du langage écrit, tels que la discrimination visuelle, la segmentation de la phrase écrite en mots, l'ordre des mots et le sens de la lecture.

Ils constituent ensuite un outil d'aide à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En effet, l'association des pictogrammes aux mots écrits correspondants tend à favoriser l'accès au sens des mots et la mémorisation de leur orthographe de façon globale. La méthode globale est, comme nous l'avons vu, probablement la meilleure stratégie à utiliser avec un enfant sourd signant.

Les pictogrammes Makaton présentent donc de nombreux intérêts à être utilisés dans la rééducation du langage des enfants sourds. Cependant, nos expériences et nos contacts avec des orthophonistes nous ont laissée penser que les pictogrammes étaient au contraire très peu introduits. Cela nous a poussée à nous interroger sur la pertinence de cet outil auprès des enfants sourds. En théorie, leur utilisation semble très intéressante mais qu'en est-il dans la pratique ?

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

L'utilisation des pictogrammes Makaton dans la rééducation langagière des enfants sourds est-elle pertinente : sous quelles formes cet outil peut-il être mis en place auprès de cette population et avec quelles adaptations ? Dans quelle mesure les enfants sourds s'approprient-ils l'outil et comment celui-ci les aide ?

Le but de ce projet est donc de présenter diverses façons d'utiliser les pictogrammes avec les enfants sourds selon les objectifs langagiers visés, ainsi que différentes adaptations nécessaires dans l'emploi de ce matériel. Il s'agira également d'analyser l'intérêt des pictogrammes, en observant si chaque enfant s'en saisit à travers les activités proposées et si cet outil permet une évolution significative.

Nos hypothèses de travail sont les suivantes :

Hypothèse 1 : Très peu d'orthophonistes utilisent actuellement les pictogrammes Makaton, ou tout autre système pictographique, dans la rééducation des enfants sourds.

Hypothèse 2 : Les pictogrammes peuvent être déclinés sous diverses formes et matériels ludiques avec l'enfant sourd selon le domaine langagier à rééduquer.

Hypothèse 3 : Des adaptations dans l'utilisation des pictogrammes Makaton seront probablement nécessaires avec les enfants sourds.

Hypothèse 4 : L'appétence des enfants sourds pour les informations visuelles pourrait leur permettre de se saisir de cet outil et de se l'approprier, s'il est utilisé de façon adaptée.

Hypothèse 5 : Des progrès au niveau du langage pourront probablement être observés au terme de notre projet, visibles grâce à une évaluation qualitative et quantitative.

Pour tenter d'y répondre, nous avons, dans un premier temps, élaboré et mis à disposition des orthophonistes un **questionnaire**, afin d'établir un état des lieux des pratiques d'utilisation de pictogrammes dans la rééducation des enfants sourds.

Puis, nous avons réalisé une **étude de quatre cas d'enfants sourds**. Pour chacun d'entre eux, nous avons évalué leurs compétences langagières initiales, établi des axes thérapeutiques, réalisé des séances de rééducation en utilisant des pictogrammes ou du matériel basé sur des pictogrammes, et réévalué leur niveau langagier à la fin du projet.

MÉTHODE

I/ QUESTIONNAIRE INITIAL

D'une part, dans le cadre de notre projet, nous avons élaboré un questionnaire, destiné aux orthophonistes prenant en charge des enfants sourds, quel que soit leur lieu d'exercice.

1) Description du questionnaire

Dans un souci de confidentialité, ce questionnaire est resté anonyme. Vous le trouverez à l'*Annexe 3.*
Il débute par une introduction expliquant notre sujet de mémoire et le but de ce questionnaire. Puis, il s'organise selon trois grandes parties, au sein desquelles plusieurs questions sont posées.

● Renseignements généraux : dans cette partie, l'unique question s'attache à connaître le lieu d'exercice des orthophonistes répondant au questionnaire. Le but est ensuite de mettre en évidence si les pictogrammes sont davantage utilisés dans un lieu et délaissés dans un autre.

● Surdité : cette partie vise à récolter des informations générales concernant leurs patients sourds (surdité isolée ou associée) et leurs prises en charge (troubles du langage rééduqués), afin de les comparer aux informations sur l'utilisation de pictogrammes.

● Makaton et surdité : les premières questions de cette partie ont pour objectif de sonder si les orthophonistes connaissent et sont formés au Makaton. Les suivantes permettent d'en savoir plus sur leur utilisation du Makaton dans la rééducation des enfants sourds (avec quels types de patients, comment, est-ce bénéfique ?). Elles nous permettront de savoir si les orthophonistes utilisent davantage cet outil auprès d'enfants sourds ayant une surdité isolée ou associée à d'autres troubles, auprès d'une tranche d'âge particulière, ou encore dans le but de rééduquer un domaine langagier spécifique. Les deux dernières questions de cette partie s'adressent aux orthophonistes n'utilisant pas les pictogrammes Makaton dans la surdité, afin d'en cerner les raisons et d'avoir leur avis sur un éventuel intérêt de cet outil.

● Autres systèmes de communication pictographiques et surdité : l'objectif de cette partie est d'obtenir les mêmes renseignements que dans la précédente, mais concernant cette fois l'utilisation d'un autre système pictographique. En effet, les orthophonistes peuvent faire le choix d'autres pictogrammes que ceux du Makaton.

● Autres pathologies : enfin, cette dernière partie porte sur l'utilisation de pictogrammes auprès d'autres populations. Elle nous permettra de mettre en évidence si des orthophonistes emploient les pictogrammes dans la rééducation d'autres pathologies mais pas dans la surdité.

Afin que ce questionnaire permette un état des lieux pertinent et proche de la réalité des pratiques, nous avons tenté de le diffuser au plus grand nombre d'orthophonistes possible.

2) Diffusion du questionnaire

Nous avons fait le choix d'un questionnaire en ligne, afin de faciliter sa diffusion. Voici le lien pour y accéder : https://docs.google.com/forms/d/1PIU-vr8KeGbN6gCGKGDBis9Qu5wVsRImIR7eQRXD8HA/viewform.

Il a été envoyé par mail à nos contacts orthophonistes, aux syndicats départementaux et régionaux d'orthophonie de la FNO, aux Centres d'Action Médico-Sociale Précoce (CAMSP) et aux Instituts Nationaux des Jeunes Sourds (INJS) dont nous avons pu obtenir une adresse mail. Il a également été publié sur le site du Syndicat des Orthophonistes d'Ile-de-France (SDOP) dans la rubrique « Aide au mémoire ».

Grâce à cette diffusion, 51 orthophonistes ont répondu à notre questionnaire. Nous décrirons puis analyserons leurs réponses plus loin, ce qui nous permettra de confirmer ou non si les systèmes pictographiques sont, comme nous le pensons, peu utilisés par les orthophonistes auprès des enfants sourds.

D'autre part, nous avons nous-mêmes introduit des pictogrammes issus du Makaton, dans la rééducation du langage de quatre enfants sourds, afin d'étudier la pertinence de cet outil auprès de cette population.

II/ PRESENTATION DE LA POPULATION D'ETUDE

Nous avons choisi les participants à notre étude parmi la patientèle d'enfants sourds de notre maître de stage. Nous nous sommes intéressée à l'orientation de leur rééducation et avons sélectionné les enfants pour lesquels les domaines langagiers visés pouvaient être soutenus par l'utilisation de pictogrammes. Ainsi, nous avons pensé que les pictogrammes seraient intéressants dans la rééducation de quatre enfants, aux besoins différents : apport d'un cadre aux séances et aux apprentissages langagiers ; développement du lexique ; structuration morphosyntaxique ; entrée dans le langage écrit. Les pictogrammes nous semblaient pouvoir soutenir ces domaines et favoriser la rééducation des quatre enfants.

De plus, nous avons choisi des enfants pour lesquels les informations visuelles, et notamment gestuelles, occupent une place importante. En effet, trois d'entre eux soutiennent leur production vocale par l'usage de signes de la LSF et ont souvent besoin que leur interlocuteur associe des signes à la parole pour mieux comprendre ; et le quatrième communique uniquement en LSF. Leur évidente appétence pour les stimulations visuelles nous a donc laissée penser qu'ils s'approprieraient d'autant plus le support des pictogrammes, et a été le second critère d'inclusion à notre étude.

Outre ce point commun, ces enfants ont des âges, des surdités, des contextes familiaux et des types de communication différents. Notre projet repose donc sur l'étude de quatre cas d'enfants sourds aux profils très distincts.

Nous allons maintenant présenter plus précisément chacun d'eux, afin de mieux comprendre les enjeux liés à l'utilisation des pictogrammes dans leur rééducation. Pour préserver leur anonymat, les prénoms des enfants ont été changés.

1) Présentation de Lucas

Lucas est un petit garçon de 3 ans et 2 mois au début de notre étude. Il est en Petite Section de Maternelle. Il présente une surdité sévère bilatérale congénitale, ayant été diagnostiquée dès sa naissance, et entraînant une perte auditive moyenne de 74 dB (audition légèrement meilleure sur les aigus). Il a été appareillé à 8 mois, ses contours d'oreille lui permettent un gain prothétique d'environ 40 dB. Une rééducation orthophonique a été mise en place à 2 ans et demi.

Au niveau familial, Lucas vit avec sa maman qui présente également une surdité et est appareillée. Elle communique très bien vocalement mais également en LSF. Le papa est entendant ; la grand-mère maternelle est sourde. Le projet éducatif pour Lucas est celui d'une communication vocale et signée. Sa maman s'adresse donc à lui vocalement ou en LSF, mais le plus souvent elle utilise des signes de la LSF associés à la parole. Le LPC est envisagé prochainement afin d'aider Lucas à mieux percevoir le langage vocal.

Il est scolarisé dans une école avec une institutrice spécialisée en surdité. Un professeur de LSF sourd intervient également dans la classe.

Pour communiquer, Lucas produisait surtout des signes au début. Puis, il a développé parallèlement la langue vocale et la LSF, les deux de façon assez lente. Sa communication spontanée repose tout de même toujours beaucoup sur les signes, mais également sur les mimiques, les bruitages, les actions. D'un point de vue vocal, Lucas présente un retard de parole et de langage. De plus, des difficultés de concentration et de **comportement entravent ses apprentissages**.

2) Présentation de Lilou

Lilou est une petite fille de 3 ans et 5 mois au début de notre projet. Elle est aussi en Petite Section de Maternelle et présente une surdité de perception bilatérale, sévère à droite et profonde à gauche. Ses parents ont suspecté un problème auditif dès ses 1 an et demi. Cependant, sa surdité n'a été diagnostiquée officiellement qu'à 2 ans et demi, âge où elle a enfin pu être appareillée. Sa perte auditive moyenne est de 81,25 dB à droite et de 93,75 dB à gauche, ce qui engendre une perte en écoute binaurale d'environ 87 dB, avec une chute importante sur les aigus. Cette déficience est compensée par deux contours d'oreille qui lui permettent un gain prothétique moyen d'environ 35 dB à droite et 55 dB à gauche, avec persistance d'une importante chute sur les aigus. Une rééducation orthophonique, débutée au même âge, complète la prise en charge.

Au niveau familial, les parents de Lilou sont entendants et très impliqués dans sa prise en charge. Ils sont ouverts à toutes les aides visuelles susceptibles de l'aider à développer sa parole. Ils se forment au LPC depuis le diagnostic et l'utilisent au quotidien pour lever les ambiguïtés de la lecture labiale et préciser la perception de la parole. Ils emploient également parfois des signes de la LSF afin d'apporter du sens au flux vocal.

Au niveau scolaire, Lilou est dans la même classe que Lucas, encadrée par une institutrice spécialisée et dans laquelle intervient un professeur de LSF sourd. Son

environnement intègre donc beaucoup de signes. Parallèlement, elle est prise en charge par un service de soins (SESSAD) qui a mis en place l'intervention de codeuses LPC en classe.

Grâce à l'appareillage, à la rééducation orthophonique et aux outils utilisés par ses parents et les membres de l'équipe éducative, Lilou a pu développer son langage vocal. Lorsque nous la rencontrons au début de l'année, elle présente tout de même un retard de parole et de langage, caractérisé par un **déficit lexical et syntaxique**. Elle utilise des signes de la LSF pour soutenir sa communication, mais est plus dans l'oralisation.

3) Présentation de William

William est un garçon de 8 ans et 8 mois au début de notre projet. Très tôt, il a présenté une cardiopathie congénitale (Tétralogie de Fallot) opérée à 10 mois ; et une atteinte respiratoire, appelée laryngomalacie (larynx trop flasque qui se rétrécit à l'inspiration ce qui provoque un stridor). Lorsqu'à l'âge de 7 ans, une atteinte visuelle a été dépistée (colobome à l'œil gauche), le diagnostic de syndrome CHARGE a été posé. En effet, ce syndrome neurologique (atteinte de plusieurs nerfs crâniens) et polymalformatif se manifeste par une multitude d'atteintes et notamment cardiaque, respiratoire, digestive, visuelle et auditive. S'y ajoute parfois un retard de croissance, présent chez William, et un retard intellectuel, suspecté mais non recherché chez William. Des troubles du comportement sont également rencontrés : forte excitation, énervement, impatience, fatigabilité, etc.

A cause de la préoccupation qu'engendraient les autres atteintes, la surdité de William a été diagnostiquée tardivement, à 7 ans et demi, âge auquel il a été appareillé. Sa surdité bilatérale moyenne-sévère entraîne une perte auditive moyenne de 70 dB, compensée par le port de deux contours d'oreille permettant un gain prothétique d'environ 40 dB. Il bénéficie donc aujourd'hui d'une prise en charge globale pluridisciplinaire composée de bilans médicaux réguliers, d'un suivi ophtalmologique, d'un appareillage auditif et d'orthophonie.

Au niveau familial, William est né dans une famille entendante, qui souhaite que William développe une communication vocale. Ses parents n'utilisent pas d'aide visuelle au quotidien mais connaissent quelques signes.

William a été scolarisé en milieu ordinaire jusqu'à la Grande Section, en étant suivi par un SESSAD. Puis, il a intégré une CLIS encadrée par un enseignant spécialisé et dans laquelle il suit aujourd'hui un enseignement de niveau CP. Ainsi, depuis plusieurs années

maintenant, William est entouré d'enfants sourds associant signes et parole, ainsi que d'un enseignant et de deux orthophonistes qui utilisent des signes pour soutenir la compréhension.

En lien avec cet environnement signant et d'importantes difficultés d'oralisation, William a spontanément développé l'usage de signes parallèlement à la parole. Il présente un retard de langage caractérisé par un **trouble morphosyntaxique**, des difficultés d'articulation et des difficultés de compréhension qui rendent la langue vocale très difficile à acquérir pour lui. En revanche, il s'est facilement approprié les signes et leur utilisation semble naturelle pour lui. Sa communication spontanée repose en grande partie sur les signes. Pour autant, ses parents étant entendants, leur projet éducatif reste oraliste.

4) Présentation d'Anatole

Anatole est un garçon de 6 ans et 8 mois au début de notre étude. Il est né dans une famille sourde : ses parents et ses deux sœurs sont sourds, tout comme lui. Il présente une surdité bilatérale congénitale, sévère à gauche et profonde à droite, qui a été diagnostiquée dès sa naissance. Ses parents ont fait le choix de la LSF, qui est donc la langue de communication familiale. Des essais d'appareillage ont été réalisés à ses 2 ans, mais les appareils n'étaient pas portés assidûment à la maison. Anatole ne s'y est pas habitué, malgré son évident plaisir à entendre. Aujourd'hui, il ne porte plus ses appareils ; il a tout de même une audition résiduelle qui lui permet d'entendre les bruits forts (80 dB) et aigus.

Il a été scolarisé de la Toute Petite Section à la Grande Section dans une classe avec une institutrice spécialisée. Malgré un bain de langage LSF, Anatole a développé sa langue maternelle difficilement. A presque 4 ans, il était peu dans la relation et produisait de rares signes, ce qui a conduit ses parents à l'orienter vers une orthophoniste. Grâce à sa rééducation, il a beaucoup progressé sur le plan communicationnel et produit plus de signes, qu'il combine en phrases. Un retard de langage en LSF persiste, se manifestant notamment par un trouble syntaxique.

Lorsque nous commençons à voir Anatole, il entre juste au CP et vient d'intégrer une CLIS. Son enseignant spécialisé et son orthophoniste ont donc un objectif important : l'**apprentissage du langage écrit**. Cela pose la question de la méthode à utiliser, pour lui permettre d'acquérir ce système écrit faisant référence à une autre langue que la LSF.

Ces profils mettent en évidence des objectifs langagiers très différents, auxquels les pictogrammes Makaton semblent pouvoir répondre. C'est donc auprès de ces quatre enfants que nous les avons introduits, à travers divers matériels rééducatifs.

De plus, ces quatre descriptions nous montrent l'importance des signes dans la communication de ces enfants. C'est pourquoi les pictogrammes ont, dans certaines activités, été associés aux signes sous forme de français signé.

III/ PROCÉDURE ET MATÉRIEL PICTOGRAPHIQUE UTILISÉ

1) Procédure

Pour chaque enfant nous avons réalisé un bilan orthophonique initial, permettant d'évaluer le niveau langagier de l'enfant au début de l'étude.

A partir de ce bilan et de nos observations, nous avons défini des objectifs thérapeutiques langagiers, que nous pourrions tenter d'atteindre en utilisant des pictogrammes.

Puis, plusieurs jeux et activités reposant sur les pictogrammes ont été proposés aux enfants lors de séances d'orthophonie. Pour des raisons pratiques, Lucas et Lilou ont bénéficié d'environ 10 séances, William et Anatole d'environ 20 séances. Les supports rééducatifs, utilisés tout au long de l'année, ont été pensés afin de répondre aux axes de travail définis pour chaque enfant, en tenant compte de leurs intérêts. Ils ont été modifiés quand cela était nécessaire ou ont parfois évolué vers un niveau plus élaboré.

A la fin du projet, un bilan final a été réalisé, permettant de réévaluer les compétences langagières de chaque enfant. Ce bilan a ainsi pu être comparé au précédent afin d'observer et d'analyser une éventuelle progression.

2) Matériel pictographique

Le matériel utilisé dans cette étude est l'ensemble de la banque pictographique correspondant au Vocabulaire de Base du Makaton. Ces pictogrammes ont été employés de deux principales manières :

- **sous la forme d'étiquettes manipulables**

Tous les pictogrammes ont été imprimés et découpés de façon à obtenir des étiquettes-pictogrammes. Sur chacune est représenté un seul pictogramme, chaque pictogramme peut donc être manipulé.

Ces étiquettes-pictogrammes ont été utilisées à travers différentes activités : élaboration d'un planning de la séance, association de pictogrammes et images, apprentissage de concepts spatiaux, mémorisation de mots écrits associés aux pictogrammes, lecture et construction de phrases pictographiées. Pour certaines de ces activités, du matériel issu de jeux commercialisés (CartaSyntax, La Photo de Classe) a servi de support à l'utilisation des étiquettes-pictogrammes.

- **sous une forme intégrée au sein de jeux**

En majorité, ces jeux ont été entièrement imaginés et créés par nous-mêmes ; un a été emprunté à un créateur l'ayant mis à disposition sur Internet et a été revisité.

Les pictogrammes ne sont alors pas manipulables indépendamment les uns des autres, mais sont présents à travers différents supports : cartes (de loto, de dominos ou de jeu de familles) intégrant des phrases pictographiées ; lignes de cases dont certaines intègrent des pictogrammes ; plateaux de jeu constitués de cases sur lesquelles figurent des pictogrammes.

N'ayant accès qu'au groupe de pictogrammes constituant le Vocabulaire de Base, nous avons nous-mêmes créé de nombreux autres pictogrammes (sous forme d'étiquettes ou intégrés aux jeux), en tentant de respecter au mieux la logique de création du Makaton.

Nous allons maintenant exposer les résultats des deux parties de notre projet : d'une part les réponses au questionnaire ; d'autre part la mise en place des pictogrammes auprès des quatre enfants de l'étude.

RÉSULTATS

I/ RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE

Nous allons rendre compte, en pourcentages, des réponses que nous avons obtenues pour chaque question, de la part des 51 orthophonistes ayant répondu au questionnaire. Pour certaines questions, plusieurs réponses pouvaient être cochées.

RENSEIGNEMENT GENERAUX

Dans quel type de lieu exercez-vous ?

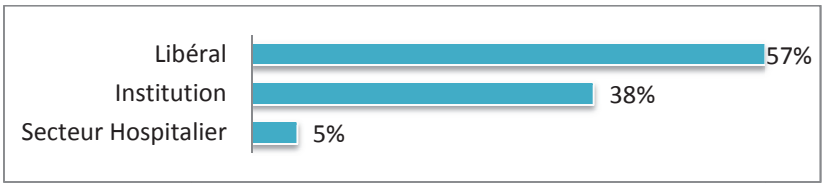


Figure 1 : Répartition selon le lieu d'exercice.

Les participants forment une population qui reflète globalement la répartition nationale des orthophonistes selon leur mode d'exercice : en France, 80 % travaillent en libéral, 12 % en institutions, et 8 % en milieu hospitalier. La profession libérale est un peu sous-représentée et le mode institutionnel surreprésenté.

SURDITE

1. Prenez-vous en charge des enfants sourds ?

Nous nous sommes ainsi assurée que seuls des orthophonistes ayant parmi leurs patients des enfants sourds ont répondu à ce questionnaire. Toutes les réponses ont été positives.

2. Précisez si ces patients ont une surdité isolée ou avec des troubles associés.

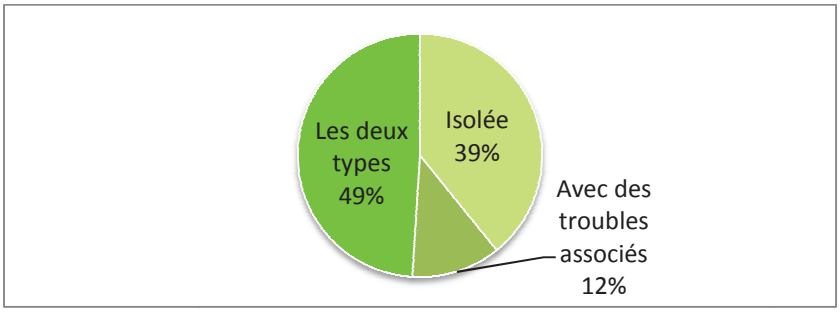


Figure 2 : Répartition selon le type de surdité pris en charge.

3. Si des troubles sont associés quels sont-ils ?

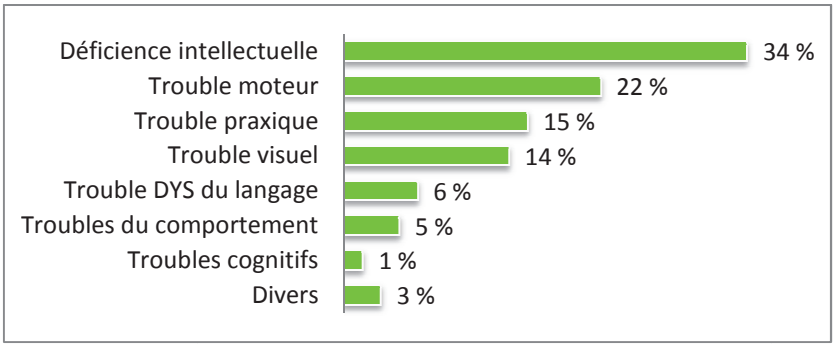


Figure 3 : Troubles associés aux surdités prises en charges.

4. Quel(s) trouble(s) du langage découlant de la surdité rééduquez-vous ?

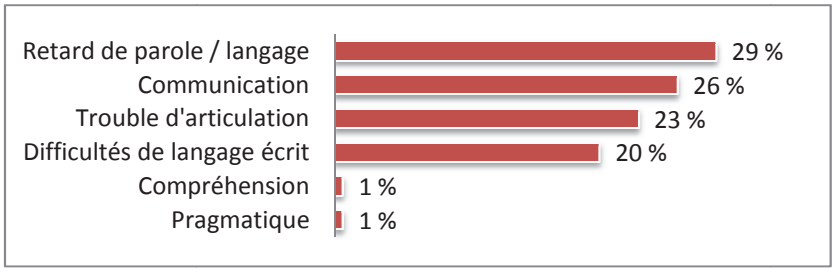


Figure 4 : Domaines langagiers rééduqués en lien avec la surdité.

MAKATON ET SURDITE

1. Connaissez-vous le Makaton ?

Parmi les 51 orthophonistes, 94 % connaissent cet outil et 6 % ne le connaissent pas.

2. Etes-vous formé(e) au Makaton ?

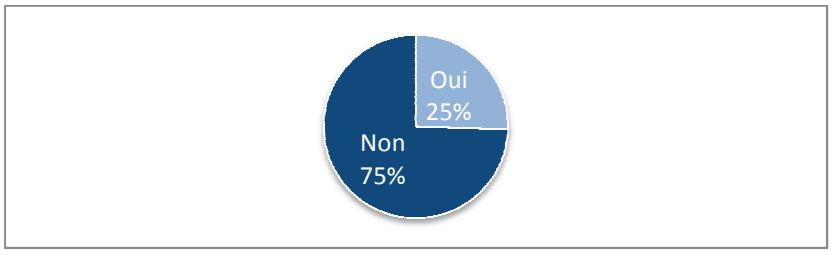


Figure 5 : Répartition des orthophonistes formés et non formés au Makaton.

3. Utilisez-vous les pictogrammes Makaton dans la rééducation des enfants sourds ?

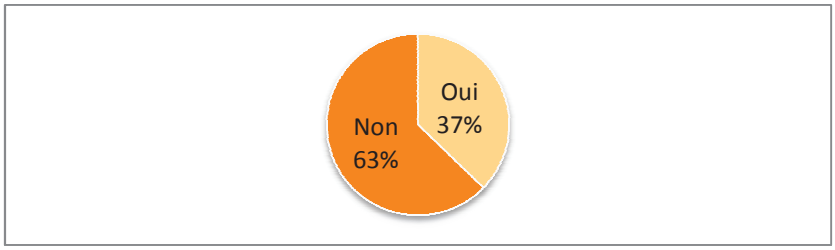


Figure 6 : Répartition selon l'usage ou non des pictogrammes Makaton avec des enfants sourds.

4. **Si oui** :

a) Pour rééduquer quel(s) domaines langagiers l'utilisez-vous ?

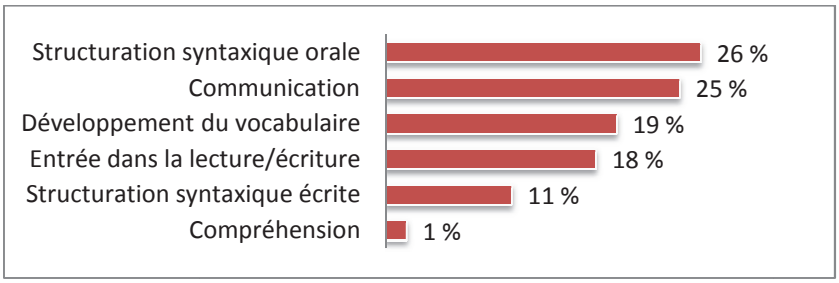


Figure 7 : Domaines langagiers rééduqués avec les pictogrammes Makaton.

b) Auprès de quelle(s) tranche(s) d'âge ?

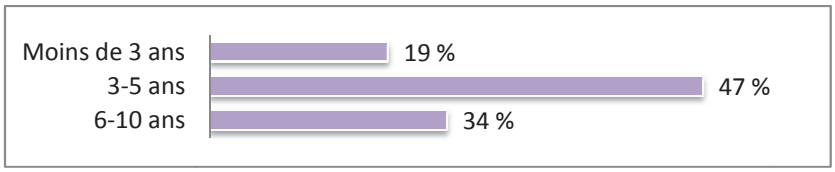


Figure 8 : Tranches d'âge concernées par l'utilisation des pictogrammes Makaton.

c) Ces enfants sourds avaient-ils des troubles associés ?

Cette question nous permet de savoir s'il y a une différence d'emploi des pictogrammes entre les enfants sourds ayant une surdité isolée et ceux ayant des troubles associés.

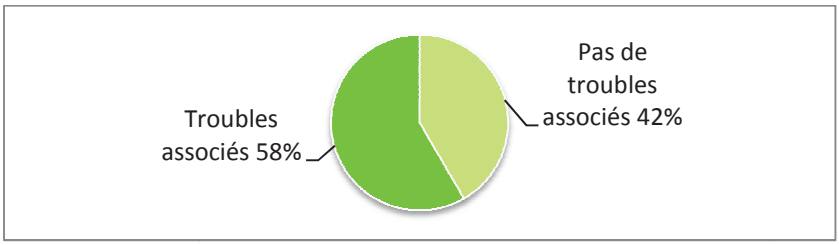


Figure 9 : Présence ou non de troubles associés chez les enfants sourds avec lesquels les pictogrammes Makaton sont utilisés

Les troubles associés cités sont une déficience intellectuelle, un trouble moteur, des symptômes autistiques, des troubles du comportement, une dysphasie, une IMC.

d) Comment avez-vous eu l'idée d'utiliser les pictogrammes Makaton avec ces enfants sourds ?

Suite à son utilisation dans d'autres pathologies : 34 % ; suite à la formation Makaton : 28 % ; suite à des lectures : 17 % ; suite aux conseils de collègues et autres professionnels : 14 % ; suite à un autre événement (non précisé) : 7 %.

e) L'utilisation des pictogrammes Makaton avec les enfants sourds vous a-t-elle semblé bénéfique ?

Selon 95 % des orthophonistes utilisant les pictogrammes Makaton dans la rééducation d'enfants sourds, cet outil a été efficace. 1 personne ne s'est pas prononcée.

f) Quelles adaptations de l'outil Makaton avez-vous effectuées en l'utilisant avec des enfants sourds ?

Cette question nous permet de comparer les adaptations réalisées par les orthophonistes et celles que nous avons-nous-mêmes effectuées au cours de ce projet. Les remarques suivantes ont été évoquées : pictogrammes abstraits ou complexes associés à d'autres plus concrets ou à des images, photos, dessins ; pictogrammes associés à des images de signes LSF ; intégration des pictogrammes à tout le matériel proposé à l'enfant : histoires et comptines pictographiées, divers jeux incluant des pictogrammes, etc. ; trame de la séance avec les pictogrammes ; classeur de pictogrammes dans lequel est répertorié progressivement le vocabulaire rencontré (pictogrammes associés aux mots écrits).

5. **Si non** :

a) Pourquoi n'utilisez-vous pas les pictogrammes Makaton dans la rééducation des enfants sourds ?

50 % des orthophonistes ont répondu ne pas y être formés et méconnaître l'outil. Parmi eux, plusieurs expliquent vouloir s'y former et envisager de les utiliser avec les enfants sourds. 20 % disent utiliser un autre système pictographique. Les autres personnes questionnées évoquent diverses raisons : « la question ne s'est jamais posée » ; « pas ressenti le besoin de recourir à ce mode de communication » ; « préférence pour des supports images ou dessins » ; « préférence pour les signes de la LSF que l'enfant peut reproduire dans la vie de tous les jours » ; « les enfants pris en charge sont déjà orientés vers une communication verbale ou signée » ; « intérêt qu'avec les enfants sourds ayant des troubles associés, notamment une déficience intellectuelle ».

b) Pensez-vous qu'il y aurait un intérêt à utiliser les pictogrammes Makaton avec des enfants sourds ?

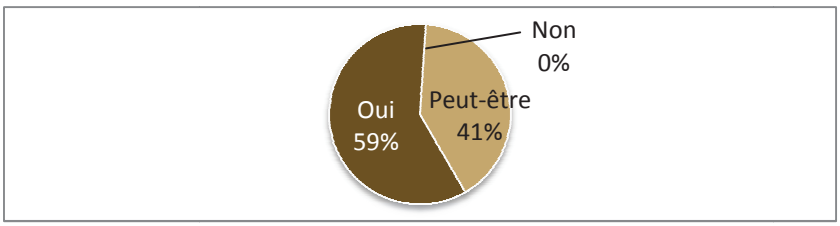


Figure 10 : Répartition selon l'intérêt éventuel de l'utilisation des pictogrammes Makaton avec des enfants sourds.

AUTRES SYSTEMES PICTOGRAPHIQUES ET SURDITE

1. Utilisez-vous un autre système de communication pictographique dans la rééducation des enfants sourds ?

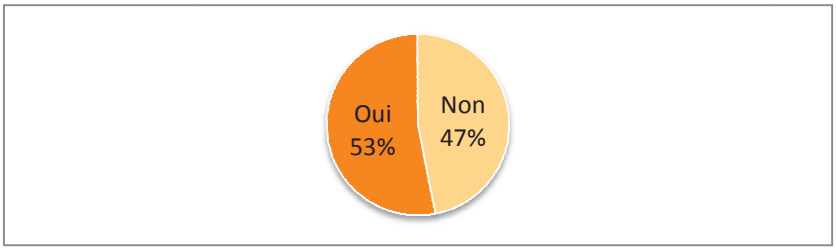


Figure 11 : Répartition selon l'usage ou non d'un autre système pictographique avec des enfants sourds.

2. **Si oui** :

a) Le(s)quel(s) ?

PECS, Ev.Re.S.C (Evoquer Représenter et donner du Sens pour Communiquer, pictogrammes créés par Gérard Baillergeau), pictogrammes du Centre Ressources Robert Laplane, Coghamo (Communication Gestuelle pour personnes avec un Handicap Moteur), Bliss, Commun'Image, GRACH, Idéopictos, pictogrammes créés par certaines institutions.

b) Pour rééduquer quel(s) domaine(s) langagier(s) l'utilisez-vous ?

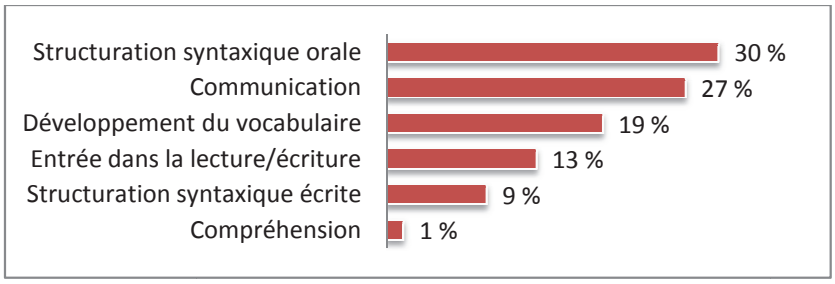


Figure 12 : Domaines langagiers rééduqués avec d'autres pictogrammes.

c) Auprès de quelle(s) tranches d'âge l'utilisez-vous ?

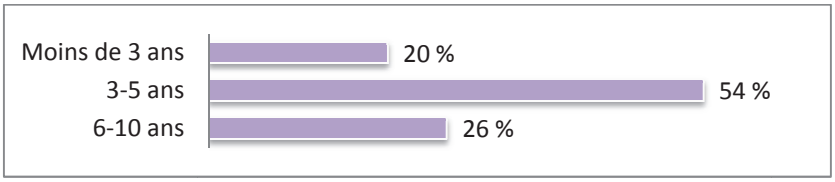


Figure 13 : Tranches d'âge concernées par l'utilisation d'autres pictogrammes.

d) Ces enfants sourds avaient-ils des troubles associés ?

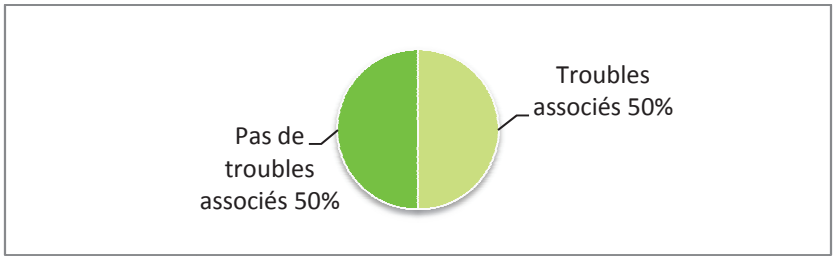


Figure 14 : Présence ou non de troubles associés chez les enfants sourds avec lesquels d'autres pictogrammes sont utilisés.

e) Comment avez-vous eu l'idée d'utiliser un code pictographique avec ces enfants sourds ?

Suite à leur utilisation avec d'autres pathologies : 34 % ; suite aux conseils de collègues et autres professionnels : 26 % ; suite à des lectures : 19 % ; suite à une formation : 19 % ; suite à un autre événement (non précisé) : 2 %

.

f) L'utilisation de ce(s) code(s) pictographique(s) avec les enfants sourds vous a-t-elle semblé bénéfique ?

96 % affirment que cet usage est bénéfique. 1 personne ne s'est pas prononcée.

3. **Si non** :

a) Pourquoi n'utilisez-vous pas de système pictographique dans la rééducation des enfants sourds ?

La majorité des réponses tendent vers un manque de formation et de maîtrise des outils pictographiques, ou tout simplement vers le fait de ne pas y avoir pensé. Les autres réponses sont variées : « le français signé est déjà utilisé » ; « les enfants sont déjà dans une communication vocale relativement correcte » ; « préférence pour des images réelles ou des objets » ; « préférence pour les supports naturels, pour ne pas mettre les enfants en difficulté s'ils communiquent avec des entendants et n'ont pas leur support pictographique ».

b) Pensez-vous qu'il y aurait un intérêt à utiliser un système pictographique dans la rééducation des enfants sourds ?

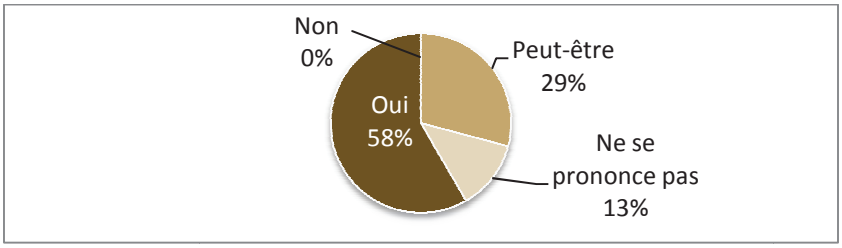


Figure 15 : Répartition selon l'intérêt éventuel de l'utilisation d'un système pictographique avec des enfants sourds.

AUTRES PATHOLOGIES

1. Utilisez-vous les pictogrammes Makaton ou tout autre code pictographique dans la rééducation d'autres pathologies que la surdité ?

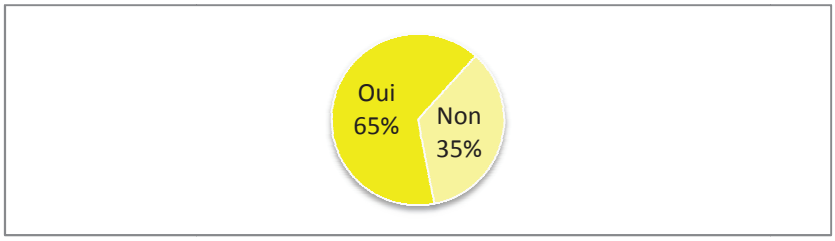


Figure 16 : Répartition selon l'usage ou non de pictogrammes dans d'autres pathologies que la surdité.

2. Si oui, dans quelles pathologies ?

Austime et TED : 33 % ; Déficience intellectuelle : 28 % ; Paralysie Cérébrale et IMC : 19 % ; Autres pathologies : 19 %.

Nous avons également dû recouper certaines données afin d'obtenir des résultats supplémentaires. Ainsi, nous avons constaté que les pictogrammes sont autant utilisés dans les différents lieux d'exercice.

De plus, d'après les graphiques, 37 % des orthophonistes utilisent les pictogrammes Makaton dans la surdité et 53% utilisent d'autres pictogrammes. Cependant, ces résultats ne font pas apparaître que certains orthophonistes sont présents dans les deux pourcentages (ils utilisent les pictogrammes Makaton ainsi que d'autres pictogrammes). Après une analyse plus exacte, nous pouvons donc avancer que dans la rééducation des enfants sourds, **62 % des orthophonistes utilisent des pictogrammes** (10% emploient les pictogrammes Makaton, 25% emploient d'autres pictogrammes, 27% ont recours aux pictogrammes Makaton et à d'autres pictogrammes également) **et 37 % n'utilisent aucun pictogramme.**

Enfin, parmi ces 37 % d'orthophonistes qui n'ont recours ni aux pictogrammes Makaton ni à d'autres pictogrammes dans la rééducation de la surdité, 42 % en utilisent pourtant dans d'autres pathologies.

Toutes les données récoltées grâce à ce questionnaire nous permettent donc de faire un état des lieux des pratiques des orthophonistes quant à leur utilisation des pictogrammes dans la rééducation des enfants sourds.

Parallèlement à la diffusion du questionnaire, une part essentielle de ce mémoire a consisté en notre propre mise en place de pictogrammes auprès de quatre enfants sourds, qui nous permettra de vérifier la pertinence de cet outil.

II/ RÉSULTATS DES DIFFÉRENTES ÉTAPES DU PROJET PICTOGRAPHIQUE

Dans cette partie, nous allons exposer les résultats des différentes étapes de notre projet : le bilan initial, la définition d'objectifs langagiers, la mise en place des matériels pictographiques, le bilan final, et ce pour chacun des quatre enfants composant notre population d'étude.

1) Lucas, 3 ans : Apport d'un cadre aux apprentissages

a. Evaluation initiale

Afin d'évaluer le niveau langagier de Lucas, il lui a été proposé certaines épreuves de la batterie ELO (Evaluation du Langage Oral) de Khomsi, dans laquelle les scores sont pathologiques à partir de – 2 écarts-types (σ). Les résultats de Lucas ont été comparés à l'étalonnage de Petite Section ; vous en trouverez le tableau récapitulatif à l'*Annexe 4*.

Concernant le Lexique en Réception, épreuve de désignation d'image à partir d'un mot entendu, Lucas parvient à désigner correctement 9 images sur 20. Il obtient un score de – 0,8 σ, son stock lexical passif est donc légèrement déficitaire mais non pathologique.

L'épreuve de Lexique en Production, où Lucas doit dénommer les images présentées, se divise en deux parties : les images de la première partie, « Qu'est-ce que c'est ? » représentent des noms ; celles de la seconde partie, « Qu'est-ce qu'il fait ? » représentent des verbes. A cette épreuve, spontanément, Lucas ne produit que des signes pour décrire ce qu'il voit. A chaque item, nous tentons de lui faire dire le mot attendu, mais nous n'obtenons finalement que très peu de productions vocales.
En considérant la totalité de ses réponses, vocales et signées, Lucas obtient un score dans la moyenne. Il produit 9 noms et 6 verbes, correspondant à des scores non pathologiques (– 0,4 σ pour les noms et + 0,9 σ pour les verbes).
En revanche, si nous tenons compte uniquement des réponses vocales, Lucas présente un déficit lexical en production, puisqu'il se situe à – 2,9 σ. Il ne produit que 2 noms (*[papɛ̃]* pour

lapin et *[pato]* pour *chapeau*) et aucun verbe. Il obtient ainsi des scores pathologiques : – 2,4 σ pour les noms et – 3,1 σ pour les verbes. Il est donc très difficile pour Lucas d'oraliser les mots.

Au niveau phonologique, nous observons d'importantes déformations, notamment des substitutions, omissions, ajouts, inversions de phonèmes. Son articulation est très peu précise. Les épreuves syntaxiques ne sont pas proposées à Lucas puisqu'il ne produit que des mots isolés, que ce soit vocalement ou en LSF. Nous notons ainsi qu'à 3 ans, il ne combine pas encore les mots ou signes en phrases.

Les résultats de ce bilan initial confirment le retard de parole et langage vocal de Lucas. Ses performances en compréhension sont meilleures qu'en production : il comprend de nombreux mots mais en oralise très peu, et utilise les signes pour suppléer son expression. Celle-ci repose également beaucoup sur les mimiques, bruitages et actions.

Nous constatons au début de notre étude, que Lucas est un enfant très dynamique : il ne reste pas en place, bouge beaucoup sur sa chaise, en descend puis remonte sans cesse. Lucas est donc assez dispersé. Il est difficile pour lui de rester concentré sur une activité et il se lève régulièrement pour aller chercher un autre jeu alors que nous n'avons pas fini le premier. Il se lasse très vite, se désintéresse du matériel proposé. Son intérêt est fluctuant. De plus, les activités structurées sont très compliquées pour lui : il ne respecte pas les tours de jeu, ni les règles même simples. Il a également du mal à se repérer dans le temps de la séance : il peut se lever en milieu de séance pour partir car il pense qu'elle est terminée.

Suite à ces observations, nous avons l'idée d'utiliser les pictogrammes pour fournir un cadre à Lucas et le canaliser.

b. Objectifs de travail avec les pictogrammes

Pour Lucas, nous nous fixons au début de notre projet l'objectif suivant :

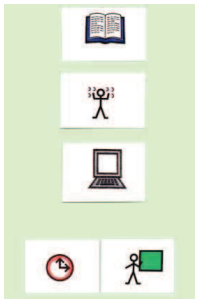
→ **Apporter un cadre à la séance et aux apprentissages** ; l'aider à anticiper et à respecter l'ordre des activités, afin qu'il soit plus disponible pour les apprentissages langagiers.

Pour cela, différents pictogrammes, représentant les activités proposées en séance, seront utilisés et positionnés sur un planning.

c. Matériel pictographique utilisé

Nous mettons rapidement en place un **planning** de la séance (*Voir Annexe 5*).

Composition :



- un support rigide, correspondant à une feuille de couleur plastifiée ;
- tous les pictogrammes pouvant représenter des activités réalisées en séance : histoire ; jeu de société ; logiciel sur l'ordinateur ; jeu libre avec des véhicules, des personnages et des animaux ; puzzle ; chanson, etc. Ces pictogrammes sont imprimés, coloriés partiellement afin de favoriser chez Lucas l'intérêt et l'envie de les utiliser, plastifiés et découpés. Nous obtenons ainsi des étiquettes positionnables sur le support avec de la pâte à fixe.

Ce matériel est accroché au mur à côté du bureau.

Déroulement : Au début de chaque séance nous choisissons les activités que nous voulons effectuées, nous prenons les pictogrammes correspondant et nous les collons de haut en bas sur le support. Puis, nous résumons à Lucas les activités et l'ordre dans lequel elles seront réalisées, en lui montrant les images du haut vers le bas : « En premier, on va lire une histoire ; en deuxième, on va jouer ; en troisième, on va faire de l'ordinateur ; et puis ce sera l'heure de retourner en classe ».

Lors de la première séance, nous choisissons nous-mêmes les activités et leur ordre pour lui montrer le principe. Les suivantes, nous le laissons décider de l'ordre, puis un peu plus tard, il choisit lui-même les activités. Progressivement, il devient acteur dans le choix du contenu de sa séance, ce qui le motive et l'incite à respecter la trame établie ensemble.

Lucas comprend rapidement la succession des activités, il dit « après… après… après… », en désignant les pictogrammes un à un. Il sait qu'il faut attendre d'avoir terminé la première pour faire la deuxième, puis d'avoir terminé la deuxième pour faire la troisième. Au début, il essaie parfois de s'écarter de cet emploi du temps imposé, il en teste le cadre, en se levant et en prenant une activité qui n'était pas prévue, ou pas à ce moment-là. Nous lui montrons alors le support en lui disant « Non, regarde, ce n'est pas ce qu'on avait décidé » et nous lui rappelons les jeux choisis. Si, lorsque nous avons terminé toutes les activités, il veut continuer, nous lui montrons tous les pictogrammes puis celui de l'école : « Regarde, on a tout fini, c'est l'heure de retourner en classe ». Le planning de pictogrammes permet donc une trame commune, que nous connaissons tous les deux, et à laquelle nous nous référons si l'un tente de s'en écarter. D'ailleurs, lorsqu'une fois pour plaisanter nous lui demandons

« Que fait-on maintenant, on fait dodo ? », il nous répond « Non » et nous montre les pictogrammes de l'emploi du temps.

Il faut à Lucas environ cinq séances pour respecter complètement le principe du planning. Il se dirige ensuite de lui-même vers le support en début de séance, choisit les pictogrammes avec nous, les colle et va chercher la première activité. Il semble apprécier ce rituel qui le canalise. Mais il a tendance à choisir toujours les mêmes activités, celles qu'il préfère : l'ordinateur, sur lequel nous travaillons la discrimination auditive avec un logiciel, et le jeu libre avec les véhicules et personnages.

C'est pourquoi, une fois Lucas plus à l'aise avec le respect du déroulement de la séance, nous décidons d'imposer à chaque fois parmi les activités un jeu de société langagier (de type Loto, Jeu de familles, etc). Cela permet de travailler le respect des règles et des tours de rôle et de stimuler l'oralisation, l'enrichissement du lexique et le développement syntaxique. Lucas garde tout de même la liberté de choisir le jeu. Dans un premier temps, il place le pictogramme du jeu en deuxième ou troisième position, après une activité qu'il aime davantage. Mais une fois cette activité terminée, il n'a plus envie de participer au jeu de société, il ne coopère pas. Les séances suivantes, nous lui proposons de jouer d'abord au jeu de société, et s'il y participe bien, nous ferons ensuite une des activités qu'il préfère. Ce compromis fonctionne et le motive à participer au jeu et à oraliser.

A la fin de notre projet, Lucas est capable de respecter le planning défini, même s'il alterne des activités qu'il aime et d'autres qu'il aime moins. Il s'implique et est motivé du début à la fin de la séance.

d. Evaluation finale

Notre objectif avec Lucas portait sur sa compréhension et son anticipation de la séance, dans l'idée sous-jacente de favoriser ses apprentissages langagiers. Nous avons donc réévalué son niveau langagier à la fin du projet, afin de le comparer au niveau initial. Pour cela, les épreuves de la batterie ELO lui ont à nouveau été proposées ; vous trouverez le tableau récapitulatif de ses résultats à l'*Annexe 6*.

Concernant le Lexique en Réception, Lucas parvient à désigner correctement 10 images sur 20. Il obtient un score de – 0,3 σ, son stock lexical passif est donc toujours légèrement déficitaire mais non pathologique.

Lors de l'épreuve de Lexique en Production, Lucas verbalise beaucoup plus de mots ; seuls quelques items sont produits uniquement en signes.
En considérant la totalité de ses réponses, vocales et signées, Lucas obtient un très bon score de + 1,2 σ. Il produit 14 noms et 6 verbes, correspondant à des scores positifs (+ 1,1 σ pour les noms et + 0,9 σ pour les verbes).
Si nous tenons compte uniquement des réponses vocales, Lucas se situe maintenant à – 0,2 σ, un score qui n'est plus pathologique et est même très proche de la moyenne. Il produit verbalement 10 noms et 4 verbes (respectivement, – 0,1 σ et – 0,5 σ).

Au niveau phonologique, nous observons toujours d'importantes altérations (score de répétition : – 1,9 σ), mais il peut répéter certains mots correctement.

Lucas ayant fait beaucoup de progrès, les épreuves syntaxiques lui sont proposées cette fois-ci. Lors de l'épreuve de Compréhension de phrases, il parvient à désigner correctement, à partir d'une phrase énoncée, 14 images au total. Il obtient un score positif de + 0,4 σ et possède donc un bon niveau de compréhension.

En Production d'Enoncés, où il faut compléter les phrases commencées, Lucas produit des mots isolés alors qu'on attend des groupes nominaux ou verbaux (par exemples, *Le garçon …* « assis » au lieu de *est assis* ; *Il y a …* « avions » au lieu de *deux avions*). Son score est de – 1,6 σ. Malgré cela, son expression spontanée contient beaucoup plus de mots et de petites phrases qu'auparavant.

ELO PSM	Score 1ère passation en σ	Score 2ème passation en σ	Evolution
Lexique en Réception	-0,8	-0,3	↗
Lexique en Production : réponses vocales et LSF	0,0	1,2	↗
Qu'est-ce que c'est ?	-0,4	1,1	↗
Qu'est ce qu'il fait ?	0,9	0,9	→
Lexique en Production : réponses vocales uniquement	-2,9	-0,2	↗↗
Qu'est-ce que c'est ?	-2,4	-0,1	↗↗
Qu'est ce qu'il fait ?	-3,1	-0,5	↗↗
Répétition	/	-1,9	
Compréhension Immédiate	/	-0,5	

Compréhension Générale	/	0,4	
Production d'Enoncés	/	-1,6	

Tableau 1 : Comparaison des deux passations de Lucas.

Les résultats de ce second bilan montrent de nets progrès langagiers. L'oralisation de Lucas s'est développée et ses performances en compréhension et en production vocale se sont maintenant équilibrées.

De plus, Lucas est moins dispersé. Il comprend et respecte le déroulement de la séance et participe aux activités proposées jusqu'au bout. Il peut maintenant jouer à des jeux de société en tenant compte des règles.

2) Lilou, 3 ans : Développement du lexique et production de phrases

a. Evaluation initiale

Nous avons évalué le niveau langagier de Lilou en lui proposant certaines épreuves de la batterie ELO. Ses résultats ont été comparés à l'étalonnage de Petite Section ; vous en trouverez le tableau récapitulatif à l'*Annexe 7*.

Lors de l'épreuve de Lexique en Réception, Lilou désigne correctement 5 images sur 20. Elle obtient un score pathologique de – 2,4 σ, montrant un déficit du stock lexical passif.

Durant l'épreuve de Lexique en Production, tout comme Lucas, Lilou produit des signes pour nommer certaines images, mais spontanément elle oralise un certain nombre d'items également. Nous remarquons qu'elle n'hésite pas à s'exprimer vocalement.
En considérant la totalité de ses réponses, vocales et signées, Lilou atteint un score dans la moyenne. Cependant, nous observons une importante différence entre les deux sous-parties de cette épreuve. En effet, Lilou produit 13 noms, ce qui la situe à + 0,8 σ ; mais elle ne produit correctement que 2 verbes et son niveau chute alors à – 1,8 σ.
Si nous n'analysons que ses réponses vocales, Lilou présente un score lexical à la limite mais non pathologique, de – 1,6 σ. A nouveau, un écart important entre les noms et les verbes est remarqué : elle produit 7 noms et seulement 1 verbe (*[bwa]* pour *il boit*). Elle obtient ainsi un score légèrement déficitaire mais non pathologique pour les noms : - 0,9 σ ; et un score pathologique pour les verbes – 2,5 σ.

Au niveau phonologique, de nombreuses altérations sont présentes, notamment des substitutions, omissions, ajouts, inversions de phonèmes. Son articulation manque de précision.

Nous essayons d'évaluer la Compréhension Morphosyntaxique grâce à l'épreuve de désignation d'image à partir d'une phrase entendue. Nous arrêtons rapidement l'épreuve car la déficience auditive la rend très difficile et met Lilou en échec. Elle ne parvient à désigner correctement que 2 images sur les 10 items réalisés, son score est de – 3 σ.
L'épreuve de Production Syntaxique n'est pas proposée à Lilou puisqu'elle ne produit que des mots isolés, que ce soit vocalement ou en LSF. On note ainsi qu'à 3 ans, elle ne combine pas encore les mots ou signes en phrases.

Le retard de parole et langage vocal de Lilou est confirmé par les résultats de ce bilan initial. D'une part, elle présente un stock lexical pauvre ; d'autre part, elle peut oraliser de nombreux mots, avec cependant un déficit dans la production des verbes et des difficultés à combiner les mots en phrases.

Suite à ce bilan, les pictogrammes nous semblent intéressants, afin de stimuler et structurer la production vocale de Lilou.

b. Objectifs de travail avec les pictogrammes

Les objectifs que nous établissons pour Lilou au début de notre étude sont :

→ **Développer son lexique passif et actif**, c'est-à-dire d'une part enrichir son stock de vocabulaire et d'autre part stimuler sa production vocale, notamment les verbes.
L'utilisation de pictogrammes, associée à la parole et aux signes, ajoutera une modalité de présentation des mots ce qui facilitera leur ancrage dans le stock lexical de Lilou. Les pictogrammes permettront également de réactiver la forme sonore des mots et agiront comme un support d'évocation.

→ **Stimuler l'association de mots en phrases** pour qu'elle parvienne à produire des phrases courtes de 2 ou 3 éléments, notamment « déterminant – nom – verbe ».
Les pictogrammes permettront de visualiser la phrase entière de façon linéaire, en représentant les différents éléments qui la composent, et automatiseront la combinaison de mots.

c. Matériel pictographique utilisé

Avec Lilou, nous orientons donc le matériel pictographique vers les verbes seuls, puis vers des phrases courtes centrées sur des actions.

- Le Loto des Verbes (*Annexe 8*)

Composition :

➢ étiquettes de pictogrammes représentant des verbes ;

➢ cartes images de l'Imagier Makaton correspondant à ces verbes. Elles représentent un personnage réalisant l'action.

Règles du jeu : Distribuer 6 images à chaque joueur, qui les positionne telle une planche de loto. Former une pioche avec les pictogrammes-verbes et la placer au centre. À tour de rôle, piocher un pictogramme et décrire vocalement l'action représentée : « courir », « travailler », « dormir », etc. Chercher ensuite parmi les différentes planches l'image correspondant au pictogramme pioché et le donner au joueur à qui appartient l'image. Puis, énoncer la phrase correspondant à l'image : « il court », « il travaille », « elle dort » (nous accompagnons la parole de signes ou du LPC). Le premier joueur à avoir rempli sa planche a gagné.

Intérêt du jeu : Il permet de stimuler la production de verbes à l'infinitif et conjugués et de distinguer ces deux formes grâce aux deux étapes : description du pictogramme, puis de l'image. De plus, ce jeu concentre l'attention sur les formes verbales isolées et permet de préciser leur forme phonologique, associée au sens grâce au pictogramme.

Au cours de cette activité, Lilou montre une forte appétence à parler et énonce de nombreux verbes, mais les mots sont peu intelligibles et s'apparentent parfois à un « jargon ». En revanche, ses capacités réceptives sont très bonnes : elle comprend les verbes que nous énonçons et montre correctement les images correspondantes.

- L'Œil de Lynx des Verbes *(Annexe 9)*

Composition :

➢ une multitude d'étiquettes de pictogrammes représentant des verbes ;

➢ toutes les cartes images de l'Imagier Makaton correspondant à ces verbes.

Règles du jeu : Étaler les pictogrammes sur la table et former une pile avec les cartes images. À tour de rôle, piocher une de ces cartes et énoncer l'action représentée : par exemple, « Il lit », « Elle chante ».

Puis, chercher le pictogramme du verbe correspondant sur la table. Le premier joueur à l'avoir trouvé l'attrape.

Intérêt du jeu : Il permet de stimuler la production de verbes conjugués et d'enrichir le lexique par la mémorisation des verbes que l'enfant ne connaît pas. En effet, chaque action, représentée sur une carte image, est énoncée vocalement et est associée au pictogramme correspondant qui représente le concept de façon globale et neutre. Ainsi, associer le mot vocal au pictogramme favorise son ancrage dans le lexique interne puis sa réactivation.

Au cours de cette activité, Lilou produit spontanément un certain nombre d'actions (« fait dodo », « court »), mais toujours sans sujet. Afin d'enrichir sa production, nous lui demandons, vocalement et en signes en même temps, « C'est qui ? » puis « Il/elle fait quoi ? » et nous reformulons ses productions par une phrase entière. Par exemple, elle répond à la première question « garçon » puis « mange », et nous reformulons par « Le garçon mange, il mange ».
Dans la recherche du pictogramme-cible, Lilou est active et montre une bonne exploration visuelle. Elle trouve rapidement le pictogramme. Lorsqu'il s'agit d'un verbe qu'elle ne connaît pas (par exemple, creuser, grimper, réfléchir, etc.), nous lui montrons le pictogramme ; elle le regarde attentivement et répète de façon appliquée la phrase (« Il grimpe »).

- Le Memory des Phrases Inverses *(Annexe 10)*

Composition :

➢ 16 cartes de la catégorie « Renversables absurdes » du jeu CartaSyntax, édité par Mot à Mot. Elles représentent des scènes pouvant être décrites par des phrases simples et s'opposant deux par deux par une inversion du sujet et du complément, créant ainsi des scènes absurdes. Nous choisissons : Le monsieur peint le mur ; Le mur peint le monsieur ; La maman lave le bébé ; Le bébé lave la maman ; La fille arrose la fleur ; La fleur arrose la fille ; Le garçon pêche le poisson ; Le poisson pêche le garçon (chaque carte est en double).
➢ toutes les étiquettes de pictogrammes permettant de construire ces phrases.

Règles du jeu : À tour de rôle, retourner deux cartes et énoncer les phrases représentées. Si les deux images sont identiques, elles sont gagnées et retirées du jeu ; sinon, elles sont retournées. Lorsqu'une paire identique est trouvée, prendre les pictogrammes permettant de construire la phrase en question et les placer un à un à côte de l'image, pour montrer visuellement les différents éléments constituant la phrase. Puis, répéter ensemble la phrase

en suivant du doigt les pictogrammes. Le jeu continue jusqu'à ce que toutes les paires identiques aient été trouvées ; le vainqueur est celui qui en a gagné le plus.

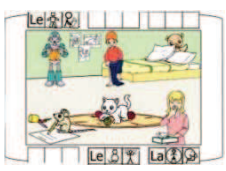
Intérêt du jeu : Il permet de stimuler la production de phrases courtes associées à des images. Il met en évidence la segmentation des phrases en mots, grâce aux pictogrammes représentant les différents éléments, et en favorise la production. Les images en opposition et les pictogrammes permettent également de travailler sur l'ordre des mots et son lien avec le sens de la phrase : lorsque l'ordre change, le sens change et la phrase ne correspond plus à la même scène. Enfin, ce jeu fait apparaître les déterminants et permet donc de stimuler leur production.

Au cours de cette activité, Lilou fait preuve d'une bonne mémoire et retrouve facilement les paires. Spontanément, elle oralise deux éléments pour décrire les images, généralement le sujet et le complément de la phrase (par exemple, « maman bébé », « fille fleur », « garçon poisson »). Les verbes sont donc très peu produits, elle associe deux éléments mais ne construit pas de phrase à proprement parler.
Lorsque nous lui présentons la phrase en pictogrammes, nous pointons les éléments un à un en énonçant la phrase plusieurs fois. Elle suit les pictogrammes du regard et répète les mots. Entre deux images inverses, elle remarque que l'ordre des pictogrammes a été changé (La fille arrose la fleur ; La fleur arrose la fille). Elle croit que nous nous sommes trompée en posant les pictogrammes. Nous lui montrons alors les deux images différentes et les deux phrases pictographiées, chacune associée à la bonne image, en insistant sur l'inversion des éléments. Cette remarque de sa part montre qu'elle développe sa conscience syntaxique, conscience de l'importance de l'ordre des mots. Les pictogrammes, manipulables, sont pratiques pour changer l'ordre facilement ou comparer deux phrases presque similaires (les mots ou les signes sont éphémères et ne le permettent pas)

- Le Loto « Chacun son verbe ! » *(Annexe 11)*

  Il s'agit d'un jeu que nous avons fabriqué nous-même.

Composition :



➢ 6 planches représentant chacune un lieu : la chambre, la ferme, le cirque, la plage, la banquise, la forêt. Chaque planche se divise en 6 dessins illustrant des personnages exécutant des actions. Tous les sujets et toutes les actions sont différents, ce qui permet d'énoncer 36 phrases différentes, décrivant chacune une image mais reposant toutes sur la même structure simple : « déterminant – nom – verbe » (par exemple, « Le chat joue »). Les images ont été pensées afin qu'elles représentent des lexèmes fréquents (fille, garçon, chien, souris, Père

Noël, princesse, écrit, rigole, danse, court, etc.) et d'autres peu fréquents (dragon, acrobate, lutin, sirène, bonhomme de neige, fermière, ramasser, vomir, se disputer, s'embrasser, etc.).

- 36 cartes sur lesquelles figurent les mêmes images que sur les planches.
- des étiquettes de pictogrammes des différents mots nécessaires pour construire les 36 phrases, qui pourront être posées dans les emplacements prévus sur les planches. Ces pictogrammes sont répartis en deux groupes : les sujets (déterminant + nom) et les verbes.

Règles du jeu : Répartir les planches entre les joueurs. Former une pile au centre avec les cartes-images. À tour de rôle, piocher une image et énoncer la phrase représentée : par exemple, « Le robot lit », « Le cochon se lave », « Les pingouins pêchent », etc. Il s'agit donc de décrire « qui fait » et « ce qu'il fait », en accompagnant la parole du LPC ou de signes. Puis, prendre parmi les pictogrammes sujets et verbes ceux qui sont nécessaires, composer la phrase en question et la répéter en pointant du doigt les pictogrammes. Chercher à quelle planche appartient cette image et la donner au joueur concerné. Celui-ci prend également la phrase pictographiée et la place dans les cases sur sa planche. Le jeu continue jusqu'à ce que toutes les images et tous les pictogrammes soient posés ; le premier à compléter ses planches a gagné.

Intérêt du jeu : Il stimule la production de phrases courtes en automatisant la combinaison de mots en une structure simple « sujet – verbe ». Les pictogrammes permettent de visualiser cette structure, puisqu'il faut d'abord prendre le sujet puis le verbe, afin de constituer la phrase pictographiée. Le jeu permet également de favoriser la production des déterminants : ils ne sont pas représentés sous forme de pictogrammes (abstraits) mais de mots écrits. Ainsi, ils ressortent davantage parmi les pictogrammes et Lilou est confrontée à leur forme orthographique, qu'elle peut commencer à mémoriser de façon associée aux noms. Les étiquettes sujets sont d'ailleurs composées du déterminant et du nom collés, afin qu'ils soient visualisés ensemble et associés de façon systématique (un nom va toujours avec un déterminant). Enfin, ce jeu enrichit le lexique en favorisant la mémorisation et la production de mots nouveaux présentés sous forme vocale et pictographiée.

Au cours de cette activité, nous observons que Lilou se détache des signes en production, elle ne signe quasiment plus lorsqu'elle s'exprime. De plus, elle nous surprend par ses compétences lexicales : elle dit des mots que nous pensions qu'elle ne connaissait pas (sorcière, se moucher, se cogner, etc.).

En revanche, quand elle décrit une image, elle ne produit généralement qu'un seul élément (par exemple, « la fille », « les singes », « saute »). Nous devons lui poser des questions pour compléter sa production : « C'est qui ? », « Il fait quoi ? ». Lorsqu'elle dit le sujet, elle

énonce généralement le déterminant ; elle automatise donc la présence des déterminants dans ses productions. Nous reformulons la phrase en pointant les pictogrammes et elle la répète de façon appliquée en suivant les éléments du regard. Ainsi, elle voit en images les mots qu'elle n'avait pas produits spontanément et visualise la phrase dans son ensemble.

Cependant, nous nous rendons compte que les pictogrammes manipulés sont trop petits et peu pratiques. C'est pourquoi nous modifions le matériel, en créant :

➢ 36 nouvelles cartes sur lesquelles sont directement écrites les différentes phrases pictographiées.

Ainsi, nous piochons directement une de ces cartes, lisons la phrase pictographiée, pour ensuite l'associer à l'image correspondante sur une des planches.

Au cours de cette nouvelle version du jeu, Lilou reconnaît bien les pictogrammes constituant la phrase qu'elle pioche. Elle peut dire, par exemple, « garçon habille », que nous reformulons en une phrase complète, « Le garçon s'habille », en pointant les pictogrammes un à un en même temps.

- Les Dominos « Que font-ils ? » (*Annexe 12*)

Il s'agit d'un jeu créé de façon similaire au précédent, mais sous forme de dominos.

Composition :

➢ 24 dominos, sur lesquels figurent d'un côté une image et de l'autre une phrase pictographiée. Les images représentent un personnage (le garçon, la fille, le lapin, le nounours, le robot ou le clown), réalisant à chaque fois une action différente. Les phrases (différentes de celles du Loto « Chacun son verbe ! ») sont constituées de trois éléments : un déterminant écrit, un pictogramme nom, un pictogramme verbe. Il y a ainsi 24 phrases qui évoquent 6 personnages et des actions toutes différentes, dont certaines correspondent à des verbes peu fréquents (par exemple, bailler, cueillir, nettoyer, conduire, saluer, applaudir, etc.).

Règles du jeu : Les phrases doivent être appariées aux 24 images correspondantes en plaçant les dominos les uns à la suite des autres. Pour cela, distribuer 6 dominos à chaque joueur, en placer un au milieu et former une pioche avec ceux restants. Un premier joueur lit la phrase pictographiée au milieu et regarde parmi ses dominos s'il possède l'image correspondante. Si c'est le cas, il pose le domino à côté du précédent, sinon il pioche. Puis, c'est au tour du joueur suivant. Le gagnant est le premier à avoir posé tous ses dominos.

Intérêt du jeu : Il favorise, grâce aux pictogrammes, la production des différents mots combinés en des phrases simples, de type « déterminant – nom – verbe ». Le jeu permet également de favoriser la production des déterminants, à nouveau présentés sous forme écrite. Enfin, il enrichit le lexique, en favorisant la mémorisation et la production de mots nouveaux, présentés sous forme vocale et pictographiée.

Au cours de ce jeu, Lilou parvient plus ou moins à lire les phrases pictographiées, certains pictogrammes de verbes n'étant pas facile à comprendre. Nous l'aidons en lui énonçant la phrase en question et en pointant les pictogrammes en même temps. Elle répète en les suivant du regard, ce qui lui permet de visualiser les différents éléments qui composent la phrase.

- Le jeu « Action en famille » *(Annexe 13)*

Composition :

➢ 7 familles constituées de 5 cartes chacune. Chaque famille, encadrée d'une même couleur, correspond à une action (lire le journal, écouter la musique, raconter une histoire, offrir un cadeau, boire du lait, manger du gâteau, arroser les tomates) effectuée par 5 personnages différents : le père, la mère, la fille, le garçon, le chien. Sur chaque carte, nous voyons donc une image, ainsi que la phrase correspondante de type « sujet – verbe – complément », les mots lexicaux étant en pictogrammes et les déterminants étant écrits.

Règles du jeu : Distribuer 6 cartes à chaque joueur et former une pioche avec les cartes restantes. À tour de rôle, demander aux autres joueurs une carte, afin de compléter une famille que nous possédons en partie, en disant par exemple « Je veux : La fille arrose les tomates. ». Si personne ne possède la carte demandée, piocher ; si un des autres joueurs la possède, il la donne. Puis, c'est au tour du joueur suivant d'énoncer la phrase décrivant la carte qu'il souhaite. Lorsqu'une famille est terminée (les 5 membres qui la composent sont réunis), elle est gagnée et mise de côté. Le vainqueur est celui qui en a le plus.

Intérêt du jeu : Il permet de stimuler la production de phrases un peu plus longues, en automatisant une structure de type « sujet – verbe – complément ». La phrase pictographiée fournit un modèle structuré, afin de favoriser la production d'une phrase sur le même modèle. Cela permet de visualiser la structure de la phrase et de pouvoir demander aux joueurs les autres cartes de la famille, en se référant à cette structure. Ce jeu favorise également la mise en évidence des déterminants et leur production.

Au cours de ce jeu, nous aidons Lilou à produire les phrases, en lui énonçant et en pointant les pictogrammes en même temps. Elle répète les mots un à un, en suivant les pictogrammes du regard. Progressivement, elle se familiarise donc avec des structures de phrases plus longues, en visualisant les différents éléments qui les composent.

- Le Jeu des Questions (*Annexe 14*)

Composition :

➢ un plateau où figure un parcours de cases. Sur chacune est représenté un pictogramme correspondant à un des quatre mots interrogatifs suivants, chacun associé à une couleur de case : Qui (vert) – Que fait-il (rouge) – Où (bleu) – Combien (jaune) ?

➢ cartes illustrant des scènes ; pour chaque carte il est possible de répondre aux quatre questions-cibles ;

➢ des bandelettes-réponses de chaque couleur, constituées de cases, afin de répondre à la question en y plaçant les pictogrammes nécessaires ;

➢ toutes les étiquettes de pictogrammes pouvant servir à répondre aux différentes questions pour les diverses scènes. Ces pictogrammes sont séparés en groupes afin de faciliter leur manipulation : personnages, actions, lieux, objets, petits mots grammaticaux.

➢ des jetons, aux couleurs des quatre questions, pour récompenser les bonnes réponses.

Règles du jeu : Le plateau est installé et les cartes-scènes sont placées au milieu du plateau. Les bandelettes et les jetons sont mis d'un côté, les pictogrammes de l'autre. Tous les joueurs choisissent un pion et se placent sur la case départ. À tour de rôle, lancer le dé et avancer du nombre de cases indiqué. Piocher une scène au milieu et répondre à la question sur laquelle notre pion s'est arrêté (Qui, Que fait-il, Où, ou Combien ?), par rapport à ce qui est représenté sur cette scène. Pour répondre, il est possible d'utiliser la bandelette-réponse correspondante et les pictogrammes, afin de structurer la réponse en une phrase complète. Si la réponse donnée est correcte, un jeton de la couleur correspondante est gagné. Puis, la scène est replacée sous le paquet et c'est au joueur suivant de jouer. Le gagnant est le premier à obtenir un jeton de chaque couleur.

Intérêt du jeu : Ce jeu permet de travailler la compréhension des questions et la précision des réponses. Les pictogrammes apportent une autre façon de représenter les mots interrogatifs afin de mieux les comprendre et les distinguer. Ce jeu stimule également la mémorisation et la production de structures de phrases correctes, grâce aux pictogrammes qui permettent de visualiser tous les éléments qui les composent.

D'une part, au cours de ce jeu, Lilou ne répond pas toujours à la question posée mais à une autre : nous observons une confusion dans la compréhension des questions. Lorsque nous lui demandons « Ils font quoi ? » elle répond « Papa maman », « Qui dort ? » elle répond « Chambre », « Où est-il ? » elle répond « Joue au ballon ». Seule la question « Combien » est maîtrisée. Nous l'aidons alors à distinguer les différents types de questions, en associant les mots interrogatifs à leur signe et à leur pictogramme (« Attention, toi tu me dis « qui » mais moi je te demande « où ». »). Les pictogrammes permettent de visualiser les mots interrogatifs et de mieux les comprendre. D'autre part, les réponses de Lilou se composent de quelques mots associés, mais elle ne produit pas de phrases complètes. En plaçant les pictogrammes sur les bandelettes, nous structurons sa réponse et faisons apparaître les mots omis. Elle répète la reformulation en suivant les pictogrammes du regard.

d. Evaluation finale

Nos objectifs avec Lilou portaient sur le développement de son lexique passif et actif, notamment l'expression de verbes, et sur la production de phrases. Nous avons donc réévalué son niveau langagier à la fin du projet, en lui proposant à nouveau les épreuves de la batterie ELO. Vous trouverez le tableau récapitulatif de ses résultats à l'*Annexe 15*.

Lors de l'épreuve de Lexique en Réception, Lilou désigne correctement 11 images sur 20, beaucoup plus que lors du premier bilan. Elle obtient un score positif de + 0,1 σ.

A l'épreuve de Lexique en Production, Lilou oralise la majorité des items, elle ne produit que quelques signes pour dénommer les images. Son oralisation s'est encore développée. Avec la totalité de ses réponses, vocales et signées, elle atteint un bon score lexical de + 0,5 σ. Mais en ne considérant que ses réponses vocales, son score a également beaucoup progressé, puisqu'il est de – 0,4 σ, légèrement inférieur à la moyenne. Elle produit plus de noms et plus de verbes et l'écart entre ces deux catégories s'est fortement resserré : 9 noms soit – 0,4 σ ; 4 actions soit – 0,5 σ. De plus, elle énonce presque systématiquement un déterminant devant les noms.

Au niveau phonologique, des altérations sont toujours présentes, mais Lilou est capable de répéter certains mots correctement (score en répétition : - 1,7 σ). Elle s'applique énormément, s'appuie sur le LPC. Sa parole a également gagné en précision dans le langage spontané, les mots sont mieux segmentés.

Les compétences syntaxiques de Lilou se sont maintenant développées. Elle présente une très bonne compréhension de phrases puisqu'elle obtient des scores de + 0,2 σ en Compréhension immédiate et + 0,7 σ en Compréhension Générale de phrases, alors que cette épreuve était fortement échouée lors du premier bilan.

Concernant la Production d'Enoncés, Lilou parvient à compléter adéquatement 3 phrases (*elle donne à manger … « au chat » ; il y a … « deux avions » ; la voiture … « est cassée »*), ce qui situe son niveau à – 0,6 σ. De plus, dans son langage spontané, elle produit de plus en plus de petites phrases et de nombreuses interjections et expressions apparaissent (par exemple, « Tiens », « Attends-moi », « Arrête faire comme ça »).

ELO PSM	Score 1ère passation en σ	Score 2ème passation en σ	Evolution
Lexique en Réception	-2,4	0,1	↗↗
Lexique en Production : réponses vocales et LSF	0,0	0,5	↗
Qu'est-ce que c'est ?	0,8	0,8	→
Qu'est ce qu'il fait ?	-1,8	-0,5	↗
Lexique en Production : réponses vocales uniquement	-1,6	-0,4	↗
Qu'est-ce que c'est ?	-0,9	-0,4	↗
Qu'est ce qu'il fait ?	-2,5	-0,5	↗↗
Répétition	/	-1,7	
Compréhension Immédiate	-3,0	0,2	↗↗
Compréhension Générale	/	0,7	
Production d'Enoncés	/	-0,6	

Tableau 2 : Comparaison des deux passations de Lilou.

Les résultats de ce bilan montrent que le langage de Lilou a beaucoup progressé. Elle s'est progressivement détachée des signes et a totalement investi la langue vocale. Son stock lexical passif et actif s'est nettement enrichi, elle produit notamment plus de verbes. Elle est également entrée dans la production de phrases, et même si sa compréhension est meilleure, ses compétences expressives syntaxiques se développent de jour en jour.

3) William, 8 ans : Structuration syntaxique orale

a. Evaluation initiale

Le niveau langagier de William a été évalué grâce à la batterie ELO. Ses résultats ont été comparés à l'étalonnage de CP ; vous en trouverez le tableau récapitulatif à l'*Annexe 16*.

En ce qui concerne le Lexique en Réception, William a désigné correctement 12 images sur 20, ce qui le situe à un niveau de – 1,5 σ. Il présente donc un stock lexical passif assez pauvre mais non pathologique.

Lors de l'épreuve de Lexique en Production, William ne s'est pas reposé sur les signes, il a oralisé tous les items qu'il a pu produire, soit 23 mots. Son niveau global de production lexicale est de – 1,2 σ. Il a ainsi nommé correctement 19 noms, obtenant un score de – 0,5 σ, légèrement inférieur à la moyenne. Nous remarquons que ses erreurs sont le plus souvent des mots sémantiquement proches (*« feu »* pour *bougie*, *« échelle »* pour *tabouret*) et traduisent un manque de précision du lexique. Il a également nommé 4 actions, obtenant un score pathologique de – 2,8 σ. La production de verbes est donc plus difficile pour William. En effet, dans la sous-épreuve « Qu'est-ce qu'il fait ? », au lieu des verbes conjugués attendus, il produit des noms sémantiquement proches (*« bain »* pour *il se lave*, « *livre »* pour *il lit*, « *voiture »* pour *il conduit*). D'autre part, nous notons que lorsqu'il produit les verbes-cibles, il omet systématiquement le pronom attendu (« dort » pour *il dort*), ce qui nous donne déjà une indication sur ses compétences morphosyntaxiques.

L'épreuve de Compréhension Morphosyntaxique montre d'importantes difficultés. En effet, de nombreuses structures morphosyntaxiques ne sont pas comprises telles que les questions, les propositions subordonnées relatives, les pronoms. De plus, William a souvent besoin d'une deuxième présentation pour trouver la bonne réponse, mais il n'y parvient pas toujours. Son score de Compréhension immédiate est de – 2,1 σ et celui de Compréhension générale (après une deuxième désignation) est de – 2,5 σ.

Enfin, la Production d'Enoncés, épreuve où William doit compléter la phrase commencée, est également très déficitaire. Il ne parvient à produire qu'un seul énoncé correct, tous les autres comportent des erreurs qui sont principalement des formes morphologiques ou syntaxiques régressives. Nous relevons notamment des omissions d'auxiliaires (*le garçon... « ~~est~~ assis »*), des omissions de prépositions et déterminants (*le cartable… « ~~du~~ garçon »* ; *elle donne à manger… « ~~au~~ chat »* ; *il y a… « ~~deux~~ avions ».* De

plus, nous notons une confusion des formes masculines et féminines des noms : il ne produit pas la flexion de genre attendue (*un coiffeur, une… « coiffeur »* ; *un chien, une… « chien »*). A cette épreuve, William obtient un score pathologique de – 3,8 σ.

Au niveau phonologique, nous pouvons décrire de nombreuses déformations dans les productions de William : substitutions, omissions, ajouts, inversions de phonèmes. Ces altérations rendent son discours parfois peu compréhensible.

Concernant le langage écrit, William est très bien entré dans le déchiffrage et utilise donc préférentiellement la voie d'assemblage pour lire et écrire. Mais toutes les conversions graphèmes-phonèmes ne sont pas acquises, ce qui entraîne une lecture lente lui demandant beaucoup d'efforts, et des erreurs de lecture. De plus, le sens des mots et des structures syntaxiques n'est pas toujours perçu ; la compréhension écrite est donc difficile. Ses compétences en déchiffrage permettent de s'appuyer sur l'écrit pour structurer l'oral, mais bien souvent ne suffisent pas.

Ces résultats confirment donc un retard de langage important. Ils mettent en évidence des troubles que l'on retrouve dans le langage vocal spontané de William : un stock lexical passif pauvre et un stock lexical actif manquant de précision, un déficit de production des verbes conjugués, un trouble morphosyntaxique, d'importantes difficultés de compréhension. Son discours se résume souvent à des mots isolés, ou à des phrases très courtes avec des mots dans le désordre, des verbes à l'infinitif et des omissions des mots grammaticaux.

La morphosyntaxe orale, très déficitaire, nous semble être un domaine à travailler particulièrement chez William, et notamment avec les pictogrammes, qui sont un outil de structuration syntaxique.

b. Objectifs de travail avec les pictogrammes

Au début de notre projet, nous choisissons pour William les objectifs suivants :

→ Favoriser la **production de phrases** et non plus de mots isolés.

Nous proposons à William des activités qui incitent à cette production, en lisant des phrases pictographiées ou en en construisant avec des pictogrammes. Ceux-ci permettent de visualiser tous les éléments nécessaires à l'élaboration d'une phrase complète.

→ Préciser l'**ordre des mots** dans la phrase (le plus souvent, un sujet, un verbe, un complément) et lui permettre de comprendre que si l'on change l'ordre des mots, le sens de la phrase peut aussi changer. L'aider à produire des phrases respectant un ordre correct.
Grâce aux pictogrammes, manipulables, il est possible de visualiser les mots dans l'ordre où ils sont dits et dans l'ordre où ils devraient être dits.

→ Lui faire prendre **conscience des petits mots grammaticaux**, systématiquement omis dans ses énoncés, et augmenter leur production à l'oral.
Les pictogrammes permettent de représenter tous les éléments de la phrase, y compris ces petits mots fonctions, et ils les mettent ainsi en évidence.

c. Matériel pictographique utilisé

Au cours des séances avec William, nous orientons donc le matériel pictographique vers la construction de phrases et la production des mots fonctions.

- Le Jeu « Imagine des phrases » *(Annexe 17)*

Composition :

➢ des étiquettes de pictogrammes appartenant à différentes catégories de mots, afin de pouvoir construire des phrases complètes : des noms (personnes, objets, aliments, lieux), des verbes, des déterminants, des prépositions, des adjectifs.
➢ un sac dans lequel sont placés les pictogrammes, afin que nous puissions les piocher sans les voir.

Règles du jeu : Distribuer 6 pictogrammes à chaque joueur, qui les place devant lui, face visible. Avec ces pictogrammes, il nous faut essayer de construire des phrases syntaxiquement correctes en les manipulant. À tour de rôle, il nous est possible de jeter un pictogramme dont nous n'avons pas besoin et d'en piocher un nouveau dans le sac, ou d'en récupérer un autre dans le tas des pictogrammes jetés. Lorsqu'une phrase complète est élaborée, le joueur la lit, la met de côté, puis pioche des pictogrammes pour en avoir à nouveau 6. Le gagnant est celui qui a construit le plus de phrases.

Au début de cette activité, William rencontre des pictogrammes pour la première fois. Nous les lui présentons donc, en lui expliquant les différentes catégories (« Tu vois, on a des personnes, des animaux, des objets, des aliments, des verbes, des petits mots, etc. »). Il prend le temps de les regarder et s'amuse à nommer chaque concept représenté : il les

comprend quasiment tous. Nous lui expliquons le sens des différents pictogrammes grammaticaux abstraits et il les maîtrise assez rapidement.
Puis, au cours du jeu, il montre cependant d'importantes difficultés. D'une part, les règles du jeu sont difficiles à assimiler pour lui. D'autre part, la construction de phrases est très laborieuse : William ne distingue pas les catégories de mots, il n'emploie pas les mots de façon adéquate pour construire une phrase correcte (par exemple, il met deux verbes ou deux noms à la suite l'un de l'autre), il peut les placer dans un ordre incohérent et oublie les mots grammaticaux. Il n'a en tête aucune structure syntaxique et, employés ainsi, les pictogrammes ne l'aident pas à organiser une phrase.

Suite à cette séance, nous faisons évoluer le jeu :

➢ En y ajoutant pour chaque joueur un support de cases, sur lequel William doit poser ses pictogrammes pour construire sa phrase. Ce support est composé de deux lignes de 6 cases chacune, qu'il faut remplir en composant deux phrases syntaxiquement correctes.
➢ En remplaçant les pictogrammes des mots grammaticaux (déterminants, prépositions) par les mots écrits. En effet, ce sont des éléments simples, que William parvient très facilement à lire, il n'est donc pas nécessaire de les compliquer par des pictogrammes abstraits. Utiliser leur forme écrite permettra de les mettre en valeur parmi les pictogrammes d'une phrase et ainsi de favoriser leur production à l'oral.

Règles du jeu : À tour de rôle, piocher un pictogramme dans le sac et, selon la catégorie du mot pioché (nom, adjectif, verbe, déterminant, etc.), voir s'il peut être placé dans les lignes. Si ce n'est pas le cas, ce pictogramme peut être gardé de côté, défaussé ou échangé contre un autre dans le tas des pictogrammes jetés. Le premier joueur à avoir construit deux phrases a gagné.

Intérêt du jeu : Il permet de travailler, grâce à la manipulation des pictogrammes, la construction de phrases orales et l'ordre des mots. En effet, à travers cette activité, nous pouvons montrer à William la structure d'une phrase, lui faire visualiser et lui donner des explications sur les éléments qui la composent. Cette activité permet également de travailler sur le sens de la phrase.

À nouveau, l'activité est difficile pour William. Spontanément, il ne peut rien produire de correct : il place trois verbes dans la même phrase, n'emploie pas les bons déterminants, n'organise pas les éléments dans le bon ordre, met les pictogrammes les uns à côté des autres sans se préoccuper du sens et des incohérences. Ainsi, il construit la phrase « La vert

un le fromage blanc ». Lorsque nous lui demandons ce que sa phrase signifie, quelle est l'action, il répond « Ça va pas, je me suis trompé ». Nous l'aidons en lui donnant des explications sur les composants d'une phrase simple : un seul verbe, un sujet qui correspond à « celui qui fait », des déterminants précédant les noms, etc.
Avec beaucoup d'étayage, il parvient à composer deux phrases syntaxiquement correctes (par exemple, « Tu offres une fleur jaune chaude », « Le chat mange un poisson noir »). Puisque nous les inventons complètement en fonction des pictogrammes piochés, elles peuvent avoir un sens absurde (« Un arbre regarde le chien blanc »). C'est pourquoi nous les lisons ensemble, nous les expliquons en y associant des signes, puis nous les dessinons.

Nous prenons conscience que produire une phrase sans contexte, totalement inventée, est très difficile pour William, qui est incapable d'imaginer. C'est pourquoi les prochaines activités proposées reposeront sur des supports d'images pour que William puisse se concentrer sur la production syntaxique à partir d'un contexte.
De plus, les pictogrammes des mots grammaticaux seront dorénavant toujours remplacés par les mots écrits, qui nous semblent plus adaptés.

- Le Jeu « un le une la » *(Annexe 18)*

Composition :
- des étiquettes sur lesquelles sont écrits les articles « un », « le », « une » ou « la » ;
- des étiquettes de pictogrammes représentant des noms singuliers masculins et féminins. Volontairement, nous n'intégrons pas de nom requérant l'article « l' ».

Règles du jeu : Distribuer 7 pictogrammes à chaque joueur qui les étale devant lui. Former une pile avec ceux restants : ils constituent la pioche. Constituer une seconde pile avec les déterminants écrits face cachée. À tour de rôle, prendre une carte en haut de cette pile, la retourner à côté et lire l'article qui est écrit. Cette carte détermine le genre du pictogramme qu'il faudra poser à sa droite afin de constituer un groupe nominal correct. Ainsi, si une carte « un » ou « le » est retournée, le joueur doit se défausser d'un de ses pictogrammes masculins et le poser à côté de l'article ; si une carte « une » ou « la » est retournée, il doit se défausser d'un de ses pictogrammes féminins. À chaque fois qu'un pictogramme est posé, le joueur en question dit à haute voix le groupe nominal ainsi formé. S'il ne possède dans son jeu aucun pictogramme du genre demandé, il pioche. Puis, c'est au tour du joueur suivant de retourner une carte « article » et de défausser un pictogramme : à chaque tour, un nouveau groupe nominal s'affiche. Le premier à avoir posé tous ses pictogrammes gagne.

Intérêt du jeu : Il permet d'automatiser les associations « article-noms » correctes, afin de favoriser leur production orale et de réduire les erreurs d'emploi des articles. Visualiser un groupe nominal grâce à deux éléments simples, le déterminant écrit et le nom en pictogramme, ancre cet ensemble dans la mémoire.

Au cours de cette activité, William fait quelques erreurs de genre : il pose un pictogramme féminin à côté d'un article masculin et vice-versa. Nous le corrigeons alors, en lui fournissant vocalement un modèle correct du groupe nominal avec le bon déterminant. Par exemple, s'il retourne l'article « une » : « Tu ne peux pas mettre *vélo*, car on dit *un vélo* ». Il cherche alors un autre pictogramme qui conviendra avec « une ».

- Lecture et construction de phrases pictographiées *(Annexe 19)*

Composition :

➢ les cartes « Renversables non absurdes » du jeu CartaSyntax. Elles représentent des scènes, pouvant être décrites par des phrases syntaxiquement simples (sujet – verbe – complément) et s'opposant deux par deux par une inversion du sujet et du complément (par exemple, La voiture écrase le ballon ; Le ballon écrase la voiture).

➢ toutes les étiquettes de pictogrammes permettant de construire ces phrases.

Dans un premier temps, nous travaillons la lecture et compréhension de phrases pictographiées.

Règles du jeu : Former une pile avec les pictogrammes et étaler toutes les cartes images au milieu, face visible. Choisir mentalement une image et constituer la phrase correspondante avec les pictogrammes nécessaires. William lit la phrase, puis il doit désigner l'image qu'elle décrit.

Intérêt du jeu : Cette activité permet de visualiser des structures de phrases, grâce aux pictogrammes qui font apparaître tous les éléments qui les composent. Ce modèle visible favorise la production orale de phrases structurées.

Lors de cette activité, nous notons quelques erreurs de désignation liées à des inversions du sujet et du complément dans la compréhension : par exemple, William lit « Le garçon coiffe la fille » mais désigne « La fille coiffe le garçon ».

Dans un second temps, nous faisons évoluer l'activité vers la production de phrases pictographiées et orales.

Règles du jeu : Distribuer 5 cartes images à chaque joueur et mettre de côté les cartes restantes (elles ne sont pas utilisées). Étaler tous les pictogrammes au milieu face visible. À tour de rôle, retourner la première carte du paquet et énoncer la phrase correspondante, en la construisant avec les pictogrammes nécessaires. Pour aider William à structurer ses phrases et à choisir les éléments dans le bon ordre, nous élaborons un support représentant un modèle de structure de phrase :

X		X
Qui fait ?	Fait quoi ?	Quoi ?

Ce modèle repose sur le code-couleur utilisé en classe par l'enseignant de William pour marquer les différents éléments de la phrase, nous reprenons donc les mêmes couleurs. Les croix X représentent les déterminants ; ce symbole les met en évidence et incite William à les produire. Nous posons donc les pictogrammes sur ce support afin de construire la phrase correspondant à notre image.

Intérêt du jeu : Cette activité favorise la production de phrases complètes et structurées. Manipuler les pictogrammes permet de prendre conscience de tous les mots qui constituent les phrases, de comprendre l'ordre des mots et le sens qui en résulte. Le support avec code-couleur favorise également l'ordre des mots et la production des déterminants.

Au cours de cette activité, William produit spontanément des phrases agrammatiques. Par exemple, pour « La voiture écrase le ballon », il dit « La voiture ballon ». Il omet principalement les déterminants et les verbes. Il pose alors les pictogrammes sur le modèle et nous pouvons lui montrer qu'il manque des éléments : il faut des petits mots là où il y a des croix et un verbe sur le trait rouge. Il complète alors par les étiquettes manquantes et répète la phrase complète. Au fur et à mesure du jeu, lorsqu'il pose les pictogrammes sur le modèle, il se rend compte tout seul des éléments manquants et s'autocorrige en les ajoutant. Puis, il devient capable de produire une phrase complète d'emblée, oralement et en pictogrammes, sans oublier aucun élément.

De plus, lorsque William énonce la phrase, il inverse souvent le sujet et le complément. En posant les pictogrammes sur le modèle, nous lui faisons remarquer que la phrase qu'il énonce correspond à une autre image, l'inverse. Nous lui expliquons qu'en premier, en vert sur le modèle, on dit « Qui fait ». Il remarque alors son erreur, corrige et répète la phrase entière dans le bon ordre. Au fur et à mesure, il ne fait plus d'erreurs d'inversion : il a compris que l'on énonce d'abord le sujet de l'action et parvient à l'identifier sur l'image.

Dans un troisième temps, nous jouons à « Je dis, Tu pictos » (*Annexe 20*).

Règles du jeu : Des feuilles de correction sont élaborées, sur lesquelles figurent, pour chaque image, la phrase écrite et la phrase pictographiée correspondantes. Former une pioche avec les cartes images, étaler tous les pictogrammes au milieu et placer les feuilles de correction sur un côté. Le premier joueur pioche une carte et doit énoncer correctement la phrase représentée ; le second joueur écoute cette phrase et doit la composer en pictogrammes en fonction de ce qui a été dit. Puis, nous vérifions grâce au corrigé si les phrases produites sont correctes : nous lisons la phrase écrite pour vérifier si le premier joueur l'avait bien dite ; nous lisons la phrase pictographiée pour vérifier si le second joueur l'avait bien construite en pictogrammes. Les rôles sont ensuite échangés.

Intérêt du jeu : Il favorise la production de phrases orales syntaxiquement correctes via la manipulation des pictogrammes, qui permet d'automatiser la structure. Le principe de collaboration entre les deux joueurs (l'un dit, l'autre pictographie ce qu'il a dit) fait prendre conscience de l'importance de dire tous les mots et dans le bon ordre : si le premier joueur se trompe, le second aussi. Cela incite William à être attentif à la phrase qu'il énonce. De plus, alterner la production de phrases orales et pictographiées à chaque tour de jeu, permet de se détacher en partie des pictogrammes et de montrer à l'enfant qu'il est capable de produire une phrase complète oralement.

Au cours de cette activité, nous observons que William a beaucoup progressé concernant les omissions de mots : il s'applique et produit maintenant toutes les phrases sans oublier un seul élément. Il a automatisé la structure syntaxique qu'il faut produire dans ce jeu. Mais, lorsque nous pictographions une phrase, si nous oublions volontairement un déterminant (par exemple, « Le monsieur sauve filles »), il ne s'en rend pas compte : pour lui, la phrase est correcte. En vérifiant sur les feuilles de correction, il voit qu'une erreur a été commise et nous dit « Tu t'es trompée ». Le support de correction représente donc une référence objective, qui fait tout de suite apparaître les erreurs et fournit le modèle correct, écrit et pictographié. Au fur et à mesure du jeu, William devient capable de corriger nos erreurs volontaires.

- Jeu de paires : Travail de la voie passive (*Annexe 21*)

Composition :

➢ les cartes Cartasyntax « Renversables non-absurdes » (en double) ;

➢ toutes les étiquettes de pictogrammes nécessaires pour construire les phrases ;

➢ un support composé de deux lignes de cases : la première correspond à la voie active ; la seconde à la voie passive. Entre ces lignes figurent des flèches qui indiquent les manipulations à effectuées. Nous conservons pour ce support le code-couleur utilisé en classe par l'enseignant.

Tout d'abord, nous expliquons à William le principe de la voie passive, en lui montrant que pour une image, deux façons de dire sont possibles. Par exemple, pour l'image suivante :

La fille lave le garçon.

Le garçon est lavé par la fille.

Nous plaçons les pictogrammes de la phrase active dans la première ligne de la grille. Puis, en manipulant les pictogrammes, nous faisons comprendre à William comment se construit la voie passive : échange du sujet et du complément ; le verbe reste au milieu et devient un participe passé ; ajout de l'auxiliaire « être » et de la préposition « par » (présents sous forme écrite). Une fois le principe expliqué, nous mettons en place un jeu.

Règles du jeu : Distribuer 6 cartes à chaque joueur et former une pioche avec celles restantes. Étaler tous les pictogrammes au milieu et placer le support à pictogrammes sur un côté. À tour de rôle, choisir une image de son jeu et demander aux autres joueurs s'ils possèdent la même, en énonçant la phrase qui la décrit (par exemple, « Je voudrais… Le papi attrape les mamies. »). Le but est ainsi de constituer les paires d'images identiques. Si personne ne possède la carte demandée, le joueur pioche. Si quelqu'un la possède dans son jeu, il la donne au joueur : celui-ci gagne la paire. Il prend alors les pictogrammes nécessaires pour composer sa phrase et les place sur la première ligne, celle de la voie active. Puis, il fait les manipulations afin de construire la phrase en voie passive et l'énonce (« Les mamies sont attrapées par le papi »). Les pictogrammes sont ensuite replacés au milieu et la paire est mise de côté. C'est au joueur suivant de demander une carte. Lorsque toutes les paires sont assemblées, le vainqueur est celui qui en a le plus.

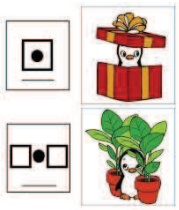
Intérêt du jeu : Il aide à comprendre le fonctionnement de la voie passive et favorise la production orale de phrases passives, grâce à la manipulation des pictogrammes qui permet de visualiser les différences entre les deux voies.

Au cours de cette activité, William apprécie et comprend rapidement les manipulations des pictogrammes nécessaires pour former la structure passive. Il automatise

l'ajout des deux éléments : l'auxiliaire « être » (de manière générale, il fait le bon choix entre « est » et « sont » selon que le sujet est singulier ou pluriel) et la préposition « par ».
Au fur et à mesure, il parvient, avec l'aide des pictogrammes, à demander une carte directement en voie passive. Il sait qu'à la fin, « par … » introduit « celui qui fait ». Il commence par placer les pictogrammes du complément d'agent, puis le sujet, en enfin le verbe avec l'auxiliaire être. Il peut alors énoncer sa phrase passive. Après une deuxième partie, William est capable, avec un peu d'aide, d'oraliser une phrase passive directement, sans passer par les pictogrammes.

- Le jeu « Ping-OÙ-in » : Travail des prépositions spatiales *(Annexe 22)*
  Il s'agit d'un jeu que nous avons fabriqué nous-même.

Composition :



➢ 48 cartes-images représentant un pingouin selon 8 différentes localisations spatiales par rapport à un objet : sur, sous, devant, derrière, dans, entre, à gauche, à droite.
➢ 24 cartes sur lesquelles figurent les pictogrammes correspondant à ces prépositions spatiales.

Règles du jeu : Distribuer 6 cartes Pingouin à chaque joueur et former une pioche avec celles restantes. Constituer également une pile avec les cartes pictogrammes et la placer au centre. À tour de rôle, retourner une de ces cartes et énoncer à voix haute la préposition spatiale représentée. Puis, chercher parmi ses cartes Pingouin si l'une d'elles correspond au pictogramme retourné. Si c'est le cas, la défausser au milieu et énoncer la phrase représentée sur l'image (par exemple, « Le pingouin est dans le cadeau » ; « Le pingouin est entre les plantes »). Pour aider la production orale, il est possible d'utiliser un support :

X		□ X
Qui ?	Fait quoi ? (est)	Où ?

Le code-couleur est celui utilisé en classe par l'enseignant, la croix X représente les déterminants et le carré □ la préposition spatiale. Si l'on ne possède pas de Pingouin correspondant au pictogramme spatial retourné, piocher une nouvelle carte Pingouin. Puis, c'est au tour du joueur suivant de retourner une carte préposition. Le vainqueur est le premier joueur à s'être défaussé de tous ses Pingouins.

Intérêt du jeu : Il permet de travailler la structure de phrase, l'ordre des mots et la présence des mots grammaticaux, notamment les prépositions spatiales. Il permet également de

favoriser un emploi adéquat des prépositions spatiales grâce aux pictogrammes qui ancrent l'association des mots aux concepts spatiaux.

Au début de ce jeu, William produit des phrases non structurées, sans déterminant. Rapidement, il maîtrise la structure de phrase et la produit correctement. Il comprend parfaitement les prépositions spatiales représentées par les pictogrammes : il associe toujours une image Pingouin adaptée à la préposition retournée. En revanche, lorsqu'il énonce la phrase correspondante, il se trompe dans les mots. Il confond les termes « sur » et « sous », ne connaît pas le terme « devant » et utilise « derrière » à la place, etc. Il maîtrise donc les concepts spatiaux mais pas les prépositions. Lorsqu'il se trompe, nous le corrigeons, en lui donnant le bon terme associé au pictogramme et il peut ainsi reformuler la phrase. Il est ensuite capable d'employer la bonne préposition spatiale en fonction de la position du pingouin. Seules les locutions « à gauche de » et « à droite de », syntaxiquement plus complexes, restent difficile à produire (« Le pingouin est à gauche du carton »).

- Le Jeu « Ptimocéros » revisité *(Annexe 23)*

Nous avons imprimé le matériel de ce jeu sur le site [pierrou.free.fr] et avons inventé de nouvelles règles afin qu'elles répondent à nos objectifs.

Composition :

➢ des petits éléments manipulables : deux cactus, deux rhinocéros, deux ours, deux souris, deux ananas. Ils permettent de représenter des dizaines de scènes différentes selon que nous prenons un ou deux des éléments.

➢ des supports de jeu : des cases qui représentent les différents mots de la phrase « La/les souris, l'/les ours et le/les rhinocéros mangent l'/les ananas sous le/les cactus ». Les cases des mots qui ne varient pas selon la scène (souris, ours, et, rhinocéros, manger, ananas, sous, cactus) sont déjà remplies avec les pictogrammes correspondant.

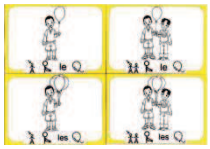
➢ des étiquettes sur lesquelles figurent les différents petits mots nécessaires : le, la, l', les.

Règles du jeu : Le but est de remplir les cases vides avec les bons déterminants, en fonction de la scène. Pour cela, donner un support de jeu à remplir à chaque joueur. Installer au milieu une scène, en utilisant un ou deux de chaque élément à disposition (un ou deux cactus, un ou deux rhinocéros, etc.). Mettre de côté les éléments non utilisés. Placer les étiquettes des articles dans un sac. À tour de rôle, piocher dans le sac un déterminant et regarder si nous en avons besoin pour compléter notre phrase en fonction de la scène. Si c'est le cas, le placer dans la case, sinon le remettre dans le sac. Le premier à avoir compléter entièrement sa phrase, la lit et a gagné.

Intérêt du jeu : Il permet de travailler la précision des articles dans les phrases, et notamment la distinction du singulier et du pluriel, afin que leur emploi soit adapté au contexte. Il montre l'importance de cette précision, puisque si nous n'employons pas le bon déterminant, le sens en est changé. Les pictogrammes permettent de représenter les autres mots de la phrase de façon immédiatement compréhensible (des mots écrits demanderaient un effort de déchiffrage), afin que toute l'attention puisse se porter sur ce qui nous intéresse : les articles. Ceux-ci sont d'ailleurs mis en évidence de par leur forme écrite parmi les pictogrammes, ce qui favorise leur production à l'oral.

Au cours de cette activité, William réalise des confusions entre les articles singuliers et pluriels : par exemple, il place « le » devant le pictogramme « cactus » alors que dans la scène il y a deux cactus ; inversement, il place « les » devant le pictogramme « souris » alors que dans la scène il n'y a qu'une souris. Nous lui expliquons donc la différence d'emploi des articles.

- Le Jeu de 6 familles « En Nombre » *(Annexe 24)*
  Il s'agit d'un jeu que nous avons fabriqué.



Composition : 6 familles constituées de 4 cartes chacune. Chaque famille, encadrée d'une même couleur afin de faciliter la manipulation, représente une même action (tenir le ballon, lire un journal, construire une tour, suivre le cheval, coudre la poupée, avoir un œil) dont le pronom personnel sujet et le complément varient chacun en nombre. Par exemple, nous avons la famille : Il tient le ballon, Ils tiennent le ballon, Il tient les ballons, Ils tiennent les ballons. Sur chaque carte, nous voyons une image, ainsi que la phrase correspondante de type « sujet – verbe – complément », tous les mots étant en pictogrammes, exceptés les déterminants qui sont écrits.

Règles du jeu : Distribuer 6 cartes à chaque joueur et former une pioche avec celles restantes. À tour de rôle, demander aux autres joueurs une carte, afin de compléter une famille que nous possédons en partie, en disant par exemple, « Je veux : Il tient les ballons. ». Si personne ne possède la carte demandée, piocher ; si un des autres joueurs la possède, il la donne et l'on rejoue. Lorsqu'une famille est terminée (les 4 cartes sont réunies), elle est gagnée et mise de côté. Le vainqueur est celui qui en a le plus.

Intérêt du jeu : Il permet de travailler la précision en nombre des structures syntaxiques, afin de favoriser la production de phrases précises. Les phrases pictographiées font apparaître la structure syntaxique et permettent de s'y référer pour demander les autres cartes de la famille.

Dans ce jeu, il est très difficile pour William de comprendre la consigne, qui consiste à faire varier en nombre les éléments de la phrase, afin d'obtenir les cartes qu'il nous manque. Pour l'aider, nous élaborons un tableau-modèle qui résume les 4 cartes possibles. Ainsi, William pose dans le tableau les cartes d'une famille qu'il possède déjà et voit immédiatement celles qu'il doit donc demander. La phrase pictographiée l'aide alors à structurer sa demande, à produire une phrase complète : il suit la phrase qu'il possède et l'adapte grâce au tableau pour demander la carte qu'il souhaite. Il fait quelques erreurs sur le genre du sujet ou du complément (il n'emploie pas le bon pronom : il/elle, ou le bon article : le/la, un/une) et sur les formes plurielles des verbes (« tient / tiennent », « lit / lisent ») ou des noms (« journal / journaux », « cheval / chevaux »). Mais à la fin du jeu, il parvient à demander de façon autonome, avec le tableau, toutes les cartes d'une famille, en produisant chacune des phrases correctement.
Le point négatif de ce jeu est qu'il multiplie les difficultés, en intégrant des noms et des verbes avec des formes plurielles particulières (journaux, chevaux, tiennent, etc.). Toutes ces variables rendent la production de phrases syntaxiquement correctes un peu trop compliquée.

- Les ConjugoDés (Annexe 25)

Composition :

➢ un dé bleu qui représente le temps : sur ses faces figurent 3 pictogrammes différents, hier / aujourd'hui / demain.
➢ un dé vert qui représente le sujet : sur ses faces figurent 6 pictogrammes de pronoms personnels sujets, je / tu / elle / nous / vous / ils.
➢ des étiquettes de pictogrammes de verbes, avec lesquelles nous formons une pile.

Règles du jeu : À tour de rôle, lancer le dé bleu, puis le dé vert et piocher un pictogramme. Cela indique le temps, le sujet et le verbe avec lesquels il faut faire une phrase, en conjuguant le verbe correctement. Par exemple, si nous obtenons « demain », « tu » et « téléphoner », nous pouvons énoncer la phrase « Demain, tu téléphoneras à ta mamie ».

Intérêt du jeu : Il permet de stimuler la production de phrases, variant en temps et en personne. Les pictogrammes permettent de faciliter l'accord du verbe, en illustrant le temps, le sujet et le verbe et en apportant ainsi du sens.

Au cours de ce jeu, William parvient à dire des phrases, mais il n'accorde pas le verbe en temps ni en personne. Le plus souvent, il produit un verbe à l'infinitif ou au présent au singulier, par exemple « Demain, tu téléphoner », « Hier, nous casse ». De plus, nous

devons le stimuler pour qu'il continue la phrase et ajoute un complément. Nous reformulons ses phrases en corrigeant la terminaison du verbe et il la répète.

d. Evaluation finale

Avec William, nos objectifs consistaient à favoriser la production de phrases syntaxiquement correctes, respectant l'ordre des mots et sans omission des mots grammaticaux. Nous avons donc réévalué son niveau langagier à la fin du projet, en lui proposant à nouveau les épreuves de la batterie ELO. Vous trouverez le tableau récapitulatif de ses résultats à l'*Annexe 26*.

Lors de l'épreuve de Lexique en Réception, William a désigné correctement 17 images sur 20, ce qui correspond à un score de + 0,7 σ. Son stock lexical passif s'est donc enrichi.

En Lexique en Production, William présente maintenant un bon niveau de production lexicale, puisqu'il parvient à dénommer un nombre important d'items (31 au total) et obtient un score de + 0,4 σ. Il a en effet produit correctement 26 noms, obtenant un score de + 1 σ, qui traduit un lexique actif plus riche et plus précis. Il a nommé 5 actions, c'est-à-dire seulement 1 de plus que lors du premier bilan. Son score correspond à – 2,1 σ, et est donc toujours pathologique. Cependant, toutes les productions de William se rapprochent tout de même des formes verbales attendues (*« il boire »* pour *il boit, « il douche »* pour *il se douche*, « *il livre »* pour *il lit*, *« il coiffe »* pour *il se coiffe*), ce qui traduit une progression.

William montre toujours d'importantes difficultés de Compréhension Morpho-syntaxique, ses scores sont même légèrement inférieurs à ceux du premier bilan : – 2,8 σ en compréhension immédiate et – 3,1 σ en compréhension générale. Les énoncés complexes, contenant notamment des propositions subordonnées relatives ou des pronoms anaphoriques, posent problème.

Enfin, concernant la Production d'Enoncés, le niveau de William est toujours très déficitaire, malgré une très légère progression. Il parvient à produire seulement 2 énoncés corrects (*le cartable … « du garçon »* ; *la voiture … « est cassée »*), ce qui le situe à – 3,6 σ. Les régressions morphologiques ou syntaxiques sont toujours majoritaires : omissions d'auxiliaires, omissions de prépositions et déterminants, confusion des flexions de genre, etc. L'épreuve de Répétition d'Enoncés, à laquelle William obtient un score de – 2,8 σ, montrent les mêmes erreurs. Nous notons principalement des omissions ou substitutions de déterminants (« Le confiture est sur table »).

Dans son langage spontané, nous observons que William fait davantage l'effort de produire des phrases pour s'exprimer, mais le plus souvent celles-ci sont agrammatiques. Ses énoncés sont tout de même syntaxiquement plus riches (« J'ai joué dehors avec ballon ») et plus compréhensibles, de par une segmentation plus précise des mots. De plus, des phrases correctes apparaissent tout de même, en nombre encore restreint mais croissant (« Maman elle m'attend », « Elle rentre à la maison »).

ELO CP	Score 1ère passation en σ	Score 2ème passation en σ	Evolution
Lexique en Réception	-1,5	0,7	↗
Lexique en Production	-1,2	0,4	↗
Qu'est-ce que c'est ?	-0,5	1,0	↗
Qu'est ce qu'il fait ?	-2,8	-2,1	↗
Compréhension Immédiate	-2,1	-2,8	↘
Compréhension Générale	-2,5	-3,1	↘
Production d'Enoncés	-3,8	-3,6	↗
Répétition d'Enoncés	/	-2,8	

Tableau 3 : Comparaison des deux passations de William.

Ce bilan montre donc des progrès au niveau lexical, puisque le vocabulaire passif et actif de William s'est nettement développé. Au niveau morphosyntaxique, nous observons une amélioration dans la production des verbes conjugués mais globalement les résultats ne mettent pas en évidence de progrès significatifs.

4) Anatole, 6 ans : Entrée dans le langage écrit

a. Evaluation initiale

Pour décrire le niveau langagier d'Anatole, nous reprendrons les observations des professionnels du Centre Ressources Robert Laplane, émises lors du bilan qu'ils ont réalisé en début d'année scolaire. En effet, étant donné qu'Anatole ne semblait pas accéder à un niveau satisfaisant de LSF, ils ont été sollicités afin d'évaluer ses difficultés et de proposer des pistes pour l'aider.

Lors de ce bilan, il a été noté que spontanément, les productions signées d'Anatole sont très brèves, deux à trois signes par énoncé. Ses signes sont mous, peu toniques et peu précis. Il utilise indifféremment la main droite ou la main gauche comme main « dominante ». Il nous faut préciser qu'à la suite de ce bilan, Anatole a suivi quelques séances de psychomotricité afin de renforcer son tonus, de l'aider dans l'appréhension de l'espace et de son corps et de travailler la latéralisation.

Au niveau lexical, Anatole possède un bon lexique en réception et en expression. La fluence sémantique (produire le plus de signes possible appartenant à la catégorie des animaux) est bien meilleure que la fluence phonétique. En effet, Anatole a beaucoup de difficultés à produire des signes à partir d'une configuration. L'accès au lexique peut être rendu difficile par le fait que les configurations ne sont pas évocatrices pour Anatole.

Au niveau syntaxique, il présente un bon niveau de compréhension : il comprend les oppositions syntaxiques, les questions. A l'épreuve de production syntaxique, il produit des énoncés plus longs qu'en spontané, grâce aux supports visuels. En revanche, Anatole place très peu de référents spatiaux ; le référent sujet, notamment, est très souvent absent de ses productions, il évoque d'emblée le verbe d'action. Enfin, ses descriptions d'images ne sont pas précises, tout comme ses réponses aux questions : il donne peu d'informations.

En conclusion, on peut noter chez Anatole une grande différence entre ses performances en compréhension et en expression, au détriment de cette dernière. L'imprécision de ses signes peut induire des difficultés d'évocation ; ses erreurs syntaxiques rendent ses productions peu claires.

Anatole présente donc de réelles difficultés d'acquisition de la LSF. Avec une langue maternelle peu stable, l'accès à un système écrit, tel que le français écrit, représente pour lui un défi encore plus important. Les pictogrammes nous semblent être l'outil adéquat pour l'aider à entrer dans ce système écrit : ils pourraient être l'intermédiaire entre les signes et les mots écrits.

b. Objectifs de travail avec les pictogrammes

Au début de notre étude, Anatole entre au CP et est très peu sensibilisé à l'écrit. Il ne sait écrire que son prénom et la suite numérique, de façon automatique. Pour lui, les lettres et leur son ne renvoient à rien de concret puisqu'il n'oralise pas. Il doit donc acquérir le français écrit, sans pouvoir se référer à la modalité orale de cette langue. Notre projet

consiste alors à utiliser les pictogrammes afin d'entrer dans la lecture et l'écriture de façon globale. Nous nous fixons pour objectifs, au début de notre projet, qu'Anatole :

→ Appréhende la **différence de structure entre la LSF et l'écrit** : qu'il comprenne que l'écrit est composé de mots individuels, que l'ordre de ces mots n'est pas le même que celui des signes et qu'il y a, à l'écrit, beaucoup de petits mots en plus (déterminants, auxiliaires, prépositions, etc.).
Les pictogrammes l'aideront à comprendre cela, puisqu'un pictogramme représente un mot. Ils permettront de visualiser l'écrit en images.

→ Se construise un **lexique de mots écrits** qu'il sera capable de reconnaître, puis de récupérer en mémoire afin de les écrire lui-même.
En associant les mots écrits et les pictogrammes correspondants, les formes orthographiques et leur sens s'ancreront dans sa mémoire. Au moment du passage à l'écrit, les pictogrammes pourront être un support d'évocation du mot à écrire.

→ Soit capable de **lire des phrases écrites simples** (contenant du vocabulaire appris) et qu'il mette du sens derrière les mots et les phrases. Il doit pouvoir signer une phrase écrite, nous dire ce qu'il en comprend.
Les phrases écrites seront pictographiées, afin d'apporter du sens. Les pictogrammes seront une étape intermédiaire entre l'écrit et la LSF.

En classe, son enseignant utilise une méthode de lecture phonologique, ce qui permet à Anatole de repérer des indices fournis par la lecture labiale et de faire des liens avec l'écrit.

c. Matériel pictographique utilisé

Nous orientons les séances d'Anatole, et par conséquent le matériel pictographique utilisé, vers les mots écrits puis les phrases écrites, selon différents thèmes en fonction de ses besoins et intérêts.

- Apprentissage du vocabulaire des pronoms personnels sujets (*Annexe 27*)

L'enseignant d'Anatole nous explique qu'en classe, il ne parvient pas à reconnaître le mot écrit « je », alors qu'il le rencontre très souvent dans le texte sur lequel il travaille. Nous décidons de mettre en place une première activité portant sur les pronoms personnels sujets singuliers (je, tu, il, elle), afin de favoriser la reconnaissance de ces formes écrites.

Composition : les 4 étiquettes de pictogrammes et les 4 étiquettes de mots écrits correspondant aux pronoms « je », « tu », « il » et « elle ».

Déroulement : Dans un premier temps, nous expliquons en LSF le sens des pronoms : « Je, c'est moi, c'est celui qui parle. », « Tu, c'est celui à qui je parle. », etc. Puis, nous présentons à Anatole les associations mot écrit/pictogramme pour chaque pronom, en plaçant les étiquettes devant lui et en y associant également les signes correspondants. Nous lui laissons le temps de les regarder pour qu'il mémorise les associations. Enfin, nous jouons avec les étiquettes en Memory et en jeu de paires (demander un pronom aux autres joueurs afin de compléter une paire que nous possédons en partie).

Intérêt : Cette activité permet de mémoriser les formes écrites des pronoms « je », « tu », « il », « elle », associées à leur sens fourni par les pictogrammes.

Ce procédé est répété lors de plusieurs séances, afin de favoriser la mémorisation. Au fur et à mesure, Anatole parvient à reconnaître les mots écrits « il » et « elle » et à indiquer leur sens. Il confond « je » et « tu » plus longtemps, mais est finalement capable de les distinguer.

- Les vêtements

Sachant qu'Anatole apprécie particulièrement les poupées Monster High, qu'il collectionne ainsi que leurs habits et accessoires, nous orientons ensuite la sensibilisation à l'écrit vers le thème des vêtements. Cela rend l'écrit plus attrayant pour lui.

Apprentissage du vocabulaire des vêtements (*Annexe 28*)

Composition :

- les étiquettes de pictogrammes représentant des vêtements ;
- les étiquettes de mots écrits correspondantes.

Déroulement : Nous choisissons au départ 6 noms et commençons par une phase de présentation, durant laquelle ces 6 mots écrits sont montrés à Anatole, chacun associé à son signe en LSF et à son pictogramme : pantalon, pull, robe, pyjama, chapeau, lunettes. Nous l'incitons à dactylographier les différents mots. Nous les verbalisons également, afin qu'Anatole s'imprègne de leur image labiale et repère des indices, qu'il peut mettre en lien avec les lettres (par exemple, il repère l'image labiale du [p] dans « chapeau » ce qui l'aide à mémoriser son orthographe.).

Nous lui laissons le temps de lire les mots et de les mémoriser, puis, avec les 12 étiquettes, nous jouons au Memory. Au cours des jeux, nous lui demandons de signer le sens des différents noms de vêtements écrits qu'il rencontre, afin de vérifier sa compréhension du vocabulaire.

Au fur et à mesure des séances, d'autres noms de vêtements sont ajoutés, par groupe : jupe, chemise, blouson, chaussures, sac, bonnet ; puis short, débardeur ; puis tee-shirt, bottes. A chaque introduction de nouveaux mots, nous jouons (en Memory ou en paires), pour qu'Anatole mémorise les mots écrits et leur sens. En tout, il a appris les formes écrites de 16 habits et accessoires.

Avec ces 16 mots, nous lui proposons un jeu plus ludique.

Composition :

- toutes les étiquettes (pictogrammes et mots écrits) des vêtements.
- des têtes et des vêtements de poupées Monster High, imprimés et découpés afin d'obtenir des éléments manipulables.

Règles du jeu : Choisir une tête et étaler les habits et accessoires sur un côté. Mélanger les étiquettes de pictogrammes et mots écrits, en distribuer 5 à chaque joueur, puis former une pioche avec celles restantes. À tour de rôle, demander aux autres joueurs en LSF un vêtement, afin de compléter une paire « pictogramme-mot » que nous possédons en partie. Par exemple, si un joueur possède le mot « robe », il demande ce vêtement pour en obtenir le pictogramme. Lorsqu'Anatole a dans son jeu des mots écrits, il doit donc se souvenir de leur signification, afin de pouvoir demander le pictogramme manquant, ce qui le pousse à retrouver l'association dans sa mémoire.
Si personne n'a le vêtement demandé, piocher ; si un joueur l'a, il le donne. Lorsqu'une paire est gagnée, prendre le vêtement correspondant sur le côté afin d'habiller sa poupée. Lorsque toutes les paires ont été rassemblées, le vainqueur est celui qui en a le plus, et dont la poupée est donc la plus habillée.

Intérêt : Dans ces deux activités, les pictogrammes constituent une modalité intéressante pour la mémorisation des formes écrites des noms de vêtements. Visualiser ensemble le mot écrit et son sens (représenté par le pictogramme) ancre l'association du signifiant et du signifié de façon profonde.

Au cours des jeux, nous observons qu'Anatole mémorise progressivement les associations entre les mots et les pictogrammes, donc entre les formes écrites et leur sens. Il

a besoin de les rencontrer de nombreuses fois pour que ces associations soient stables dans sa mémoire. Sur les 16 mots, il parvient à en lire et reconnaître certains facilement (notamment lunettes, pantalon, robe, short, sac, chapeau, chaussures), mais peut n'avoir aucune idée de ce que signifient certains autres. De plus, nous remarquons qu'il ne mémorise pas toutes les lettres des mots, mais seulement les premières lettres, ce qui engendre des confusions (par exemple, il confond « chapeau », « chaussures » et « chemise », car, pour ces trois mots, il a seulement retenu qu'ils commencent par « ch »). Nous l'incitons à bien regarder toutes les lettres jusqu'à la fin et à dactylographier les mots avec attention, afin que l'orthographe complète soit mémorisée.

Compréhension et production de phrases écrites autour des vêtements *(Annexe 29)*

Parallèlement à la mémorisation progressive du vocabulaire des vêtements par Anatole, nous l'intégrons dans des petites phrases. En effet, nous ne voulons pas rester au stade du mot, mais entrer rapidement dans la phrase, afin que l'écrit prenne tout son sens pour lui.

Composition :

- les étiquettes (pictogrammes et mots écrits) des vêtements ;
- les éléments (têtes, habits et accessoires) des poupées Monster High.

Déroulement : Nous choisissons une tête et un vêtement (par exemple, un chapeau) que nous plaçons sur la poupée. Puis, nous constituons la phrase décrivant cette poupée (« Elle a un chapeau »), d'une part avec les pictogrammes et d'autre part avec les mots écrits. Nous demandons à Anatole de bien la lire et nous la signons en français signé (FS), afin d'apporter le sens de chaque élément en signe. Puis, Anatole doit nous signer cette phrase en LSF, nous expliquer ce qu'elle signifie.

Au départ, cela lui est impossible : il ne considère les pictogrammes que séparés les uns des autres et n'y voit pas de sens syntaxique. Nous lui proposons de dessiner ce que cela signifie : il dessine le pictogramme « elle », puis le pictogramme « a », puis « un », puis le pictogramme « chapeau ». Il considère chaque élément isolément et ne se crée pas d'image mentale représentant le concept global de la phrase. Cette suite d'éléments ne fait pas sens pour lui. Nous entreprenons alors tout un travail sur la création d'images mentales.

Pour commencer, nous partons de sa propre langue et lui signons des phrases en LSF (par exemple, « Le garçon a un pantalon et des lunettes »), phrases qu'il doit représenter par un dessin.

Une fois cette étape franchie, nous travaillons à partir de phrases pictographiées du même type, dont il doit dessiner le sens. Au départ, il représente les éléments de façon séparée (pour « Elle a un sac violet », il dessine la fille d'un côté, le sac de l'autre). Nous lui expliquons que les pictogrammes donnent des informations qu'il faut mettre ensemble et visualiser en une image mentale pour obtenir le sens global de la phrase. Il y parvient et réalise ensuite des dessins regroupant tous les éléments en une image.

Puis, nous lui proposons de dessiner à partir de phrase écrites (composées avec les étiquettes de mots écrits) de même structure et contenant les mots que nous avons appris ensemble (par exemple, « Il a des chaussures vertes »). Il reconnaît tous les mots de la phrase, mais, à nouveau, il dessine les éléments séparément : par exemple, un garçon, des chaussures, une tâche verte. Nous lui expliquons, que les mots fonctionnent comme les pictogrammes, ils s'assemblent en une phrase qui a un sens global et que l'on peut visualiser par une image mentale. Il comprend et parvient finalement à représenter un garçon avec des chaussures vertes à ses pieds !

Enfin, nous proposons à Anatole d'effectuer le travail inverse : nous représentons nous-même un dessin, dont nous lui demandons d'écrire la phrase correspondante avec les étiquettes de mots (par exemple, à partir du dessin d'un garçon portant un pantalon marron). Nous mettons à sa disposition différentes étiquettes : « Il, Elle, a, un, une, des, chapeau, chaussures, jupe, pantalon » et différentes couleurs en pictogrammes. Tout d'abord, Anatole prend les étiquettes « Il », puis « pantalon », puis le pictogramme « marron », les éléments qui constitueraient la phrase en LSF. Nous le félicitons, mais lui expliquons qu'en français écrit il y a des petits mots en plus. Il ajoute alors, à leur place, les étiquettes « a » et « un » et parvient ainsi à écrire la phrase.

Intérêt : Au cours de ces exercices, les pictogrammes sont le médiateur entre la LSF et l'écrit, en constituant une étape intermédiaire où des images représentent chaque mot écrit. Ils nous permettent d'amener progressivement Anatole à mettre du sens derrière une phrase écrite. Il faut préciser qu'il a besoin de nombreuses séances pour que cette compréhension de l'écrit et de son sens soit stable et maîtrisée. À la fin de ce travail, il ne voit plus les mots comme des éléments isolés les uns des autres, il parvient à les assembler en une image globale. Il comprend que même si l'écrit est segmenté en mots, ces mots sont associés les uns aux autres en une phrase qui porte un sens. Le principe de l'écrit est maintenant assimilé.

Nous continuons alors le travail avec les mots écrits. Nous réalisons les mêmes exercices en utilisant les vêtements manipulables Monster High. Nous écrivons une phrase avec les étiquettes des mots écrits et lui demandons de signer ce qu'elle signifie, puis de construire le personnage correspondant à cette phrase. Inversement, nous préparons un personnage en l'habillant d'un vêtement ou accessoire et lui demandons de signer en LSF la phrase le décrivant, puis d'écrire la phrase correspondante.

Au cours de cette activité, Anatole parvient à comprendre le sens des phrases écrites et habille correctement les personnages. En ce qui concerne l'élaboration de phrases avec les étiquettes, il utilise les bons mots (pas de confusion de vocabulaire), mais oublie régulièrement ceux qui ne sont pas présents en LSF : le verbe « avoir » et les déterminants (il écrit par exemple « Il pantalon »). Après quelques séances, il parvient à construire des phrases complètes.

Production écrite des noms de vêtements (*Annexe 30*)

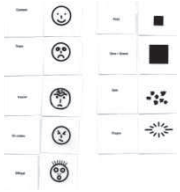
Suite à ce long travail lexical et syntaxique, nous demandons à Anatole d'écrire les noms de vêtements que nous lui dictons en LSF, afin de voir ses capacités de production écrite. Devant chaque mot dicté, nous ajoutons le pictogramme correspondant afin de favoriser la réactivation de la forme écrite. Nous constatons qu'il n'est capable d'écrire entièrement que 3 mots : « lunettes » (en portant lui-même, il a probablement mémorisé ce mot plus facilement), « il » et « elle ». Pour les autres, il ne produit que les premières lettres ou réalise des substitutions (« JEP » pour « jupe »). Nous complétons ou corrigeons ses productions et lui demandons de mémoriser à nouveau les mots.

- Apprentissage du vocabulaire des adjectifs *(Annexe 31)*

Nous décidons d'orienter le travail avec Anatole vers un autre thème, celui des adjectifs qualificatifs décrivant des états du quotidien. Nous en choisissons 9 : content, triste, effrayé, inquiet, en colère, petit, grand, sale, propre. Cela nous permet d'introduire une nouvelle structure syntaxique avec le verbe « être ».

Composition :

- les étiquettes de pictogrammes représentant ces adjectifs ;
- les étiquettes des mots écrits correspondants.



Déroulement : Comme pour les vêtements, nous commençons par une phase de présentation, durant laquelle les 9 mots écrits sont montrés à Anatole, chacun associé à son signe en LSF et à son pictogramme. Nous lui

laissons le temps de lire les mots et de les mémoriser, nous l'incitons à dactylographier les différents mots et à repérer des indices labiaux.
Puis, avec les 18 étiquettes, nous jouons à retrouver les associations pictogrammes-mots, en passant par des Memory ou des jeux de paires. Lorsqu'il rencontre un adjectif écrit, nous lui demandons de signer ce qu'il signifie, afin de créer également des liens entre les mots écrits et les signes.

Intérêt : Dans ces activités, les pictogrammes constituent une modalité intéressante pour la mémorisation des formes écrites des adjectifs, associées à leur sens.

Anatole mémorise progressivement les associations, mais, à nouveau, il a besoin de les rencontrer de nombreuses fois pour qu'elles soient stables dans sa mémoire. De plus, comme pour les vêtements, il ne retient souvent que les premières lettres des mots écrits et confond donc certains mots. Nous l'incitons à bien regarder toutes les lettres jusqu'à la fin et à dactylographier les mots avec attention, afin que l'orthographe complète soit mémorisée.

Le Jeu des Paires : Lecture et compréhension de phrases autour des adjectifs (*Annexe 32*)

Parallèlement au travail de mémorisation des adjectifs, nous intégrons ce vocabulaire dans un jeu que nous avons fabriqué, basé sur de petites phrases simples.

Composition :

- 18 cartes-phrases sur lesquelles figurent des énoncés portant sur un adjectif, au masculin ou au féminin, de type « Il est content » ou « Elle est contente ». Cela permet d'introduire l'ajout d'un –e dans les formes féminines (« petite », « grande »), qu'Anatole peut quand même reconnaître, puisqu'elles varient peu des formes masculines qu'il a appris.
- 18 cartes-images représentant un garçon ou une fille, dessiné selon chaque adjectif.

Règles du jeu : Mélanger les images et les phrases, distribuer 5 cartes à chaque joueur, puis former une pioche avec celles restantes. À tour de rôle, demander aux autres joueurs en LSF, une image ou une phrase, afin de compléter une paire que nous possédons en partie. Ainsi, si Anatole possède l'image d'une fille propre, il signe « Je veux : Elle est propre. » ; s'il possède la phrase écrite « Il est inquiet », il la lit puis la demande en LSF aux autres joueurs. Si personne n'a la carte demandée, piocher ; si quelqu'un l'a, il la donne. La paire image-phrase est alors gagnée et mise de côté. Lorsque toutes les paires sont assemblées, le vainqueur est celui qui en a le plus.

Intérêt du jeu : Il amène progressivement Anatole à la lecture de phrases simples et à leur compréhension.

Lors de la première partie, Anatole ne parvient pas à reconnaître dans les phrases les adjectifs appris, il ne les identifie pas parmi d'autres mots.
Nous étalons alors les étiquettes-mots et les étiquettes-pictogrammes des adjectifs à côté de lui. Nous lui proposons, pour chaque phrase écrite de son jeu, de chercher l'étiquette-mot sur laquelle figure le même adjectif et de la placer sous sa phrase. Puis, de chercher l'étiquette-pictogramme correspondante et de la placer par-dessus. Cela permet de réactiver la forme orthographique et le sens dans sa mémoire. De même, pour les formes féminines, il reconnaît sur les étiquettes-mots les formes masculines correspondantes, qui sont très similaires, et peut ensuite les relier à leur sens grâce aux pictogrammes. En passant par ces étapes, il parvient ensuite à comprendre la signification de la phrase écrite et à la formuler en LSF. Au fur et à mesure, Anatole devient autonome dans cette démarche. Après plusieurs parties, il est capable de lire et comprendre directement les phrases sur les cartes et joue ainsi de façon plus spontanée.

- Le Jeu « Triple Info » : genre, vêtements et adjectifs *(Annexe 33)*

Il s'agit du même type de jeu que le précédent, mais cette fois, trois informations sont à prendre en compte pour associer les phrases aux bonnes images.

Composition :

➢ 36 cartes-phrases décrivant les personnages par leur genre, un adjectif et un vêtement porté (qui est colorié en rouge). Par exemple, « Il est sale. Il a un pantalon. ».
➢ 36 cartes-images représentant un garçon ou une fille, dessiné selon un des adjectifs et portant un des vêtements.
Pour favoriser la prise en compte de toutes les informations, certains personnages ne se distinguent que grâce à une information (par exemple, « Elle est contente. Elle a un chapeau. » et « Elle est contente. Elle a des chaussures. »). De plus, certaines cartes intègrent une négation, concernant des noms d'accessoires qu'Anatole reconnaît très bien (« Il n'a pas de chapeau. » ou « Elle n'a pas de lunettes. »).
Les règles sont les mêmes que dans le jeu précédent.

Intérêt du jeu : Il amène Anatole à lire des phrases courtes et à comprendre les différentes informations qu'elles fournissent.

Au cours de cette activité, Anatole parvient à prendre en compte toutes les informations lorsqu'il lit une carte-phrase : le sujet (il ou elle), l'adjectif et le vêtement porté. La plupart du temps, il comprend les phrases écrites et peut demander la bonne image, ou donner la bonne carte-phrase au joueur qui l'a demandée. À nouveau, lorsque certains mots ne sont pas reconnus, le recours aux pictogrammes permet de réactiver le lien entre l'orthographe et le sens.

- Plateau de jeu « Lire & Écrire » *(Annexe 34)*

Composition :

➢ un parcours composé de deux principaux types de cases : mots écrits et pictogrammes ;

➢ des pions et un dé.

Règles du jeu : À tour de rôle, lancer le dé, avancer son pion et effectuer une action selon la case. Si c'est un mot écrit, il faut le lire et signer son sens ; si c'est un pictogramme, il faut écrire le mot correspondant (sur une feuille). Les éléments à lire ou écrire correspondent au vocabulaire des vêtements et des adjectifs qu'il a appris, ainsi qu'à d'autres mots de la vie quotidienne, dont il connaît ou devrait connaître les formes écrites (membres de la famille, couleurs, chiffres, animaux, etc.). S'ajoutent également des cases « Relance le dé » et « Passe ton tour ». Le premier à arriver au bout du parcours gagne.

Intérêt du jeu : Il permet de présenter le vocabulaire appris sous une nouvelle forme et de travailler les deux versants du langage écrit : la lecture et l'écriture. Les pictogrammes, qui ont été associés aux formes écrites lors de leur apprentissage, permettent de favoriser la réactivation de ces formes.

D'une part, nous observons au cours de cette activité qu'Anatole a des difficultés à lire certains mots qu'il comprenait pourtant dans les jeux précédents. Nous constatons donc, à nouveau, que lorsque nous changeons de support, il ne reconnaît plus les mots. Cela atteste de la fragilité de ses acquisitions et de son besoin de rencontrer les mots de nombreuses fois et dans différents contextes pour que l'association du mot écrit et de son sens soit stable. D'autre part, écrire des mots à partir des pictogrammes lui est très difficile. Le plus souvent, il ne produit que les premières lettres.

- Le Jeu « La Photo de Classe » en pictogrammes (*Annexe 35*)

Afin de proposer à Anatole un nouveau vocabulaire et de nouvelles structures de phrases, nous choisissons de travailler à partir du support « La Photo de Classe », édité par Passe-Temps.

Composition :

➢ le dessin d'une photo de classe composée d'une vingtaine d'élèves différents ;

➢ des petits textes décrivant en quelques phrases un des élèves ;

➢ tous les pictogrammes correspondant aux mots utilisés dans les descriptions.

Règles du jeu : Le but est de retrouver l'élève en question, en éliminant, au fur et à mesure, les autres élèves qui ne correspondent pas à la description. Choisir une description (elles sont de difficulté croissante) et effectuer une première lecture. Anatole n'identifie que quelques mots écrits, ce qui ne suffit pas pour comprendre la description. Nous pictographions ensuite la première phrase et nous la signons en FS, en pointant les pictogrammes en même temps, afin de soutenir la compréhension de l'écrit par les pictogrammes et les signes. Puis, nous demandons à Anatole de signer en LSF ce que signifie cette phrase. Une fois que celle-ci est comprise, il peut éliminer les enfants qui ne correspondent pas à cette description sur l'image de la photo de classe. La même démarche est réalisée pour chacune des phrases, jusqu'à ce qu'il ne reste qu'un seul élève sur la photo. On vérifie alors sur la feuille réponse s'il s'agit du bon enfant.

Au cours de cette activité, Anatole rencontre de nouveaux mots écrits, qu'il ne connaît pas. Grâce aux pictogrammes, il comprend le sens de chacun de ces mots. En revanche, la compréhension de la phrase globale est plus compliquée. En effet, lorsque, après avoir expliqué chaque mot, nous lui demandons de signer la phrase en LSF, il ne parvient pas à se détacher du FS et des pictogrammes : il les signe un à un. Il lui est difficile d'en extraire le sens général et de l'expliquer dans sa langue maternelle. Nous utilisons alors les pictogrammes pour lui montrer la différence de structure entre la LSF et l'écrit. Par exemple :

Je suis une fille :

→ LSF :

Mes cheveux sont bruns : → LSF :

Je n'ai pas de chien :

→ LSF :

Cela nous permet de lui rappeler qu'en LSF, seuls les éléments essentiels sont signés et tous les petits mots du français écrit ne sont pas nécessaires ; il ne peut donc pas signer comme l'écrit. Progressivement, Anatole parvient à repérer, dans les phrases pictographiées, les éléments clés (que l'on exprime en LSF), à comprendre le sens général de ces phrases et à le signer. Après quelques séances, puisque les descriptions reposent toujours sur les mêmes termes et les mêmes structures syntaxiques, il comprend directement certaines phrases écrites simples, sans passer par les pictogrammes.

Intérêt du jeu : Il permet d'amener Anatole à lire et comprendre des petites phrases simples, constituées d'un lexique de mots fréquents de la vie quotidienne. Apparier chaque mot à son pictogramme permet de mémoriser les formes écrites associées à leur sens. De plus, dans ce jeu, les pictogrammes soutiennent particulièrement l'écrit, puisqu'ils permettent d'être dans une démarche de lecture, de symboliser chaque mot de la phrase écrite, de visualiser l'ordre syntaxique et de le distinguer de la syntaxe LSF, d'apporter du sens à la phrase et de maintenir ce sens visible pour qu'Anatole puisse s'y référer autant qu'il le souhaite (à la différence des signes qui sont éphémères).

d. Evaluation finale

Nos objectifs avec Anatole concernaient l'entrée dans le langage écrit et portaient plus précisément sur la distinction des structures LSF/écrit, la construction d'un lexique de mots écrits activable en lecture et en écriture, la compréhension de phrases. Pour vérifier la réussite de ces objectifs, nous avons proposé à Anatole un « pseudo-test », afin d'évaluer ses compétences écrites à la fin de notre projet.

Nous lui proposons une épreuve de Lecture de mots, portant sur tous les mots qu'il a appris avec les pictogrammes lors des séances. Il lit les mots sur les étiquettes que nous lui présentons une à une et signe le sens des mots qu'il reconnaît. Il parvient à identifier les 4 pronoms (je, tu, il, elle) ; 6 adjectifs sur 9 (petit, inquiet, content, triste, effrayé, propre) ; 6 vêtements sur 14 (bonnet, pantalon, sac, lunettes, chapeau, chaussures) ; les 2 verbes (a, est). Il lit donc 18 mots sur 29, ce qui correspond à 62 % et est un résultat plutôt satisfaisant. Pour les vêtements, qui lui avaient été présentés progressivement, en plusieurs groupes, lors de l'apprentissage, nous remarquons qu'Anatole reconnaît mieux les premiers mots appris, rencontrés plus de fois, que les derniers. Cela met en évidence qu'il a besoin de rencontrer les mots à de très nombreuses reprises pour les mémoriser. De plus, nous notons toujours des confusions entre des mots commençant par les mêmes lettres (par exemple, il signe « chapeau » pour « chemise »).

Par ailleurs, il reconnaît certains mots du quotidien vus en classe, tels que « papa », « maman », « école », « chat », « chien » ainsi que les jours de la semaine et les couleurs.

La Lecture de phrases est évaluée en lui proposant 5 phrases écrites simples, du même type que celles rencontrées dans nos jeux : « Elle a une robe », « Il est triste », « Elle est en colère », « Il a un pantalon vert », « Elle est contente ». Il obtient 100 % de réussite, puisqu'il parvient à lire et à signer en LSF la signification de ces 5 phrases. Il en comprend le sens global et peut l'exprimer dans sa langue. Sur des phrases familières, il parvient donc à passer d'une structure écrite à une structure LSF.

Nous testons l'Ecriture de mots en lui dictant en LSF quelques mots du vocabulaire appris ensemble. Cette épreuve est plus difficile : puisqu'il ne mémorise par les formes écrites en entier, il ne peut restituer à l'écrit que les premières lettres et les éléments saillants qu'il a enregistrés. Par exemple, il écrit « LSeTTes » pour « lunettes » ; « COMU » pour « content » ; « CHa » pour « chapeau » puis avec l'aide de la lecture labiale il écrit « CHapo ». Il parvient à produire un mot correct : « PETITE ».
Nous pouvons noter qu'Anatole écrit indifféremment en lettres minuscules ou capitales, il ne fait pas encore la distinction entre ces deux typographies.

Enfin, pour évaluer l'Ecriture de phrases, nous présentons à Anatole un personnage Monster High et lui demandons d'écrire des phrases pour le décrire. Nous ne nous attendons pas à des mots correctement écrits, mais voulons voir s'il peut produire une structure s'apparentant aux phrases rencontrées, de type « Il a un pantalon » ou « Il est content ».
Lors de cette épreuve, les tentatives d'écriture d'Anatole ne sont que des mots isolés : « Pea roue blu J Noe » ce qui correspond à « blouson rouge bleu jaune noir ». Il énumère donc principalement les couleurs qu'il voit sur l'image et n'essaie pas de combiner les mots en une phrase. La production de phrases écrites est donc pour l'instant impossible.

Ces quelques épreuves nous montrent qu'Anatole comprend maintenant le principe de la lecture : dans des structures de phrases simples, il peut identifier les éléments essentiels, comprendre le sens global et le restituer dans sa propre langue. La distinction entre la langue écrite et la LSF et le passage de la première à la seconde semblent donc en voie d'acquisition. En revanche, cela n'est possible, pour l'instant, qu'avec des phrases familières, contenant du vocabulaire qu'il connaît. Il ne peut pas lire des mots non appris, puisque s'il ne reconnaît pas la forme écrite d'un mot, il ne peut pas accéder à son sens. Par ailleurs, ayant besoin de rencontrer les mots de très nombreuses fois pour ensuite pouvoir

les reconnaître, son lexique de mots écrits est pour l'instant assez faible. Il a également des difficultés à mémoriser toutes les lettres d'un mot.
Le passage à l'écrit en est donc entravé. Anatole ne peut pas écrire entièrement les mots, puisqu'il mémorise leur forme globale et non chacune des lettres qui le composent. De plus, pour l'instant, il est incapable de produire une structure s'apparentant à une phrase écrite, en associant des mots.

Nous venons d'exposer les résultats de notre questionnaire et du travail que nous avons effectué cette année avec les pictogrammes, auprès de Lucas, Lilou, William et Anatole. Nous allons maintenant analyser ces résultats, pour tenter de répondre à la problématique sous-jacente à notre projet.

DISCUSSION

Rappelons la problématique portée par ce mémoire : l'utilisation des pictogrammes Makaton dans la rééducation langagière des enfants sourds est-elle pertinente : sous quelles formes cet outil peut-il être mis en place auprès de cette population et avec quelles adaptations ? Dans quelle mesure les enfants sourds s'approprient-ils l'outil et comment celui-ci les aide ?

L'objectif de ce projet est donc d'étudier la pertinence des pictogrammes Makaton dans la rééducation langagière des enfants sourds, en présentant diverses façons d'utiliser les pictogrammes selon les objectifs langagiers visés, ainsi que différentes adaptations nécessaires dans l'emploi de ce matériel ; et en observant si chaque enfant se saisit de cet outil à travers les activités proposées et s'il permet une évolution significative.

Nous allons donc maintenant analyser les résultats de notre questionnaire et de notre propre mise en place des pictogrammes, au regard de chacune des hypothèses avancées.

1) Discussion des résultats

a. Les pictogrammes sont-ils utilisés par les orthophonistes dans la rééducation langagière des enfants sourds ?

Les données récoltées grâce au questionnaire ne nous permettent finalement pas d'affirmer que peu d'orthophonistes utilisent actuellement les pictogrammes dans la rééducation des enfants sourds. En effet, au total, 62 % d'entre eux ont recours aux pictogrammes Makaton, à un autre système pictographique ou aux deux, ce qui constitue une part importante de notre profession.

Cependant, nous notons une légère prédominance d'emploi dans les surdités syndromiques par rapport aux surdités isolées. La présence d'autres handicaps, notamment intellectuel, moteur, praxique ou visuel, semble donc davantage inciter à utiliser un outil tel que les pictogrammes, probablement en lien avec une communication vocale et écrite très entravée voire impossible. La moindre utilisation des pictogrammes Makaton dans les surdités isolées, lorsque seule l'audition est déficitaire, peut traduire une méconnaissance de leur intérêt, non pour remplacer le langage, mais pour l'aider à se développer.

Par ailleurs, cette idée est confirmée par les 37 % d'orthophonistes expliquant les raisons de leur non-emploi de pictogrammes dans la rééducation des enfants sourds. En effet, certains n'en éprouvent tout simplement pas le besoin avec leur patientèle, mais d'autres pensent que les pictogrammes ne sont pas l'outil le plus approprié pour les enfants sourds, car ils constituent un mode de communication peu naturel. Les pictogrammes semblent donc davantage vus par ces orthophonistes comme un outil alternatif, remplaçant le langage lorsqu'il ne peut se développer, qu'augmentatif, permettant de développer le langage vocal ou écrit. En outre, la principale raison du non-emploi des pictogrammes est un manque de connaissance de cet outil et de son intérêt dans la surdité. La littérature et les formations portant sur l'usage des pictogrammes ne semblent donc pas assez informer les orthophonistes sur cet intérêt.

Le nombre important d'orthophonistes utilisant les pictogrammes dans la prise en charge des enfants sourds, prouve qu'ils ne peuvent être envisagés uniquement comme un moyen de communication quotidien ; ils sont aussi un outil de rééducation langagier. Chez les enfants sourds, le choix de la langue vocale ou de la langue signée n'empêche pas l'emploi de pictogrammes dans la rééducation orthophonique, afin d'aider le langage vocal ou écrit à se développer. Nous avons nous-même tenté de montrer la pertinence de cet emploi à travers notre étude, en proposant divers matériels pictographiques à quatre enfants sourds aux objectifs langagiers très différents.

b. Sous quelles formes les pictogrammes peuvent-ils être déclinés avec les enfants sourds ?

D'une part, nous avons utilisé les pictogrammes selon différentes formes physiques : en étiquettes indépendantes à manipuler ou à coller sur un planning ; imprimés sur des cartes, sur des dominos, sur des feuilles, sur des plateaux de jeu, sur des dès ; ou encore dessinés par nous-même. Les enfants sourds étant curieux et très attentifs aux supports visuels, il était important de diversifier les supports et multiplier les présentations ludiques, afin de leur donner envie de jouer avec les pictogrammes.
La difficulté que nous avons rencontrée lors du jeu « Chacun son verbe ! » (Lilou), où les pictogrammes étaient trop petits et peu pratiques, montre la nécessité de se munir de pictogrammes assez gros et facilement manipulables.

D'autre part, les pictogrammes ont été utilisés seuls, certaines activités n'étant basées que sur les pictogrammes, ou associés à d'autres matériels. Nous avons tout de même constaté qu'avec les enfants sourds, la présence de supports imagés fournissant un

contexte à l'emploi des pictogrammes, permet globalement de mieux répondre aux objectifs langagiers. Ainsi, dans beaucoup d'activités nous avons inclus des images, et parfois nous avons utilisé des jeux connus, commercialisés, et y avons intégré des pictogrammes.

Enfin, nous avons également varié la présentation des pictogrammes selon les objectifs langagiers : ils ont été utilisés en mots isolés, lorsque le but était d'associer un pictogramme à son sens (dans le planning de Lucas, dans le « Loto des Verbes » de Lilou, ou encore dans le jeu « Ping-OÙ-in » de William) ; ils ont été combinés en phrases, afin de travailler la morphosyntaxe (par exemple, avec William, dans la construction de phrases à partir des images Cartasyntax ; avec Lilou, dans le jeu « Actions en famille » ; avec Anatole, dans les phrases associées aux personnages Monster High) ; ils ont été associés aux mots écrits correspondants pour travailler le langage écrit (avec Anatole).

Dans ce projet, nous n'avons pas élaboré de classeur de pictogrammes pour communiquer, car cette forme d'utilisation n'était pas appropriée pour les enfants sourds. Cependant, si nous avions poursuivi l'étude, nous aurions pu proposer à Anatole un cahier répertoriant les mots écrits appris progressivement, associés à leur sens en collant dessous les pictogrammes correspondants. Avec plus de temps également, les pictogrammes auraient pu être un support de mémorisation de l'orthographe, en intégrant les lettres d'un mot au dessin correspondant. Plus tard, nous aurions pu pictographier des histoires, afin de travailler la compréhension et la production de textes.

Les pictogrammes peuvent donc être déclinés sous de multiples formes. Ils constituent un outil adaptable à chaque enfant, selon les objectifs langagiers, l'âge, les besoins, les intérêts.

c. Des adaptations des pictogrammes Makaton liées à la surdité ont-elles été nécessaires ?

Deux principales adaptations des pictogrammes ont été réalisées lors de notre projet.

D'une part, nous avons créé un nombre important de nouveaux pictogrammes. En effet, nous n'avions accès qu'à la banque de pictogrammes du Vocabulaire de Base du Makaton, constituée de 450 concepts correspondant à des mots simples du quotidien, afin d'être utilisés par des personnes atteintes d'une déficience intellectuelle ou de troubles de la communication. Ce vocabulaire n'a pas été suffisant pour répondre aux besoins des enfants sourds de notre étude, puisque, ayant un niveau intellectuel dans la norme, ils avaient

besoin de rencontrer un vocabulaire plus élaboré. Par ailleurs, le but de notre projet était de faire progresser ces enfants au niveau langagier, c'est pourquoi nous devions leur fournir un lexique assez riche, notamment pour Lilou et William dont les objectifs langagiers portaient sur l'enrichissement du lexique et la structuration morphosyntaxique. Enfin, il était important que nous nous adaptions aux goûts des enfants, afin que le matériel proposé les intéresse. Nous avions donc besoin de pictogrammes précis (par exemple, les vêtements pour Anatole), qui n'étaient pas présents dans le Vocabulaire de Base. Pour toutes ces raisons, nous avons créé de nombreux pictogrammes.

Nous n'avons pas ressenti le besoin de les remplacer par des images, des photos ou des objets réels, comme l'évoquent certains orthophonistes dans leurs réponses au questionnaire. En effet, les pictogrammes ont l'avantage de symboliser des concepts globaux et non un élément en particulier. Par exemple, dans le planning de Lucas, le pictogramme « jeu de société » désignait tous les jeux possibles, alors qu'une photo aurait montré un jeu précis. Ainsi, en utilisant des pictogrammes, nous avons pu composer la trame de nombreuses séances avec très peu de symboles. Pour les enfants sourds de notre étude, les pictogrammes Makaton nous semblaient donc suffisamment iconiques pour leur permettre de les comprendre.

C'est pourquoi, dans la majorité des activités, les pictogrammes ont été utilisés tels qu'ils se présentent dans la banque Makaton, puisque leur simplicité, leur précision et leur logique conviennent aux enfants sourds. Lorsque nous avions besoin de créer de nouveaux pictogrammes, nous avons tenté de respecter les règles d'élaboration du Makaton.
Nous avons seulement modifié quelques pictogrammes existants pour les clarifier : nous avons notamment ajouté au bas des pictogrammes temporels (dans les ConjugoDés), une flèche de gauche à droite, qui indique le sens du déroulement du temps. Nous avons également choisi de colorier les pictogrammes utilisés dans le planning, afin de les rendre plus attrayants pour Lucas. En effet, ses difficultés de concentration nécessitaient que le matériel puisse particulièrement attirer son attention.

D'autre part, la seconde adaptation que nous avons réalisée est le remplacement, dans toutes les activités, des pictogrammes grammaticaux (articles et prépositions) par les mots écrits correspondants. En effet, alors qu'ils constituaient une des raisons pour lesquelles nous avons choisi les pictogrammes Makaton, nous avons réalisé qu'il n'était pas intéressant que les enfants sourds mémorisent l'association de ces symboles arbitraires aux mots correspondants. Nous trouvions plus intéressant que les enfants rencontrent directement les formes écrites, qui ont un vrai lien de correspondance grapho-phonémique

avec les mots oraux et ne sont pas plus compliqués à mémoriser que les pictogrammes abstraits correspondants. Ainsi, les enfants se sont familiarisés avec ces petits mots, qui ont été mis en évidence. Cela ne peut que favoriser leur production à l'oral et à l'écrit, ces éléments grammaticaux étant justement très souvent omis par les enfants sourds.

Enfin, au début de l'année, nous avions pensé à une autre adaptation : utiliser des images de signes LSF, notamment avec Anatole, afin de les associer au vocabulaire en même temps que les formes écrites et pictographiques. Finalement, nous avons associé directement les signes manuels et n'avons pas eu besoin des images LSF.

d. Les enfants sourds se sont-ils saisis des pictogrammes ?

À travers les activités et jeux que nous leur avons proposés, nous avons constaté que les quatre enfants participant à notre projet se sont approprié les pictogrammes. Dès les premiers contacts, ils ont été attirés par ces informations visuelles.

Lucas a rapidement adopté son planning de pictogrammes, qui a représenté le cadre de ses séances. La trame restant toujours visible, il pouvait s'y référer autant qu'il le souhaitait, ce qui n'est pas possible lorsque l'on explique vocalement la séance qui va suivre. Grâce au support, dont il s'est saisi naturellement, Lucas a pu comprendre et anticiper le déroulement des activités. Il a également apprécié de manipuler lui-même les pictogrammes et a ainsi pris conscience des différents temps constituant une séance et de leur succession. En plaçant lui-même les pictogrammes sur le planning, il est devenu responsable de l'organisation de sa séance, ce qui l'a incité à la respecter et l'a motivé à participer aux jeux.

Au cours de l'année, Lilou a davantage investi l'oral et s'est détachée des informations visuelles telles que les signes. Elle s'est donc moins saisie des pictogrammes que les autres enfants, mais a quand même apprécié les supports pictographiques proposés. Elle a notamment été attentive aux mots qu'elle ne connaissait pas et dont les pictogrammes l'intriguaient. Les phrases pictographiées l'ont également intéressée et lui ont permis de prendre conscience de la phrase et du sens (par exemple, en remarquant que les pictogrammes n'étaient pas dans le même ordre entre deux phrases différentes).

William s'est rapidement approprié les pictogrammes. D'une part, il a été très attiré par le dessin des pictogrammes et les a beaucoup contemplés, en s'amusant à nommer leur sens. D'autre part, ayant conscience de l'agrammatisme de son discours et du manque

d'intelligibilité qui en résultait, il s'est saisi des pictogrammes. Ceux-ci ont été un vrai soutien au langage vocal : ils ont organisé ses phrases et ont fait apparaître les mots grammaticaux constamment omis. Pour l'instant, il n'est pas encore capable de se détacher des pictogrammes pour produire spontanément des phrases orales structurées.

Anatole a également investi les pictogrammes pour accéder à l'écrit. Il était au début perdu et les pictogrammes ont apporté du sens à ces suites de lettres qu'il ne comprenait pas. Il s'est accroché aux pictogrammes pour mémoriser le sens des mots écrits et en a besoin parfois pour réactiver le lien signifié/signifiant. Il a également apprécié leur manipulation qui lui a permis de se familiariser avec le sens de lecture, la succession de mots, la phrase.

Globalement, comme nous le pensions, l'appétence de ces enfants sourds pour les informations visuelles a joué un rôle essentiel dans leur investissement des pictogrammes. Ils ont apprécié leur manipulation et s'en sont rapidement et facilement saisis pour soutenir leur langage. Le graphisme précis et attrayant des pictogrammes Makaton a également participé à l'intérêt des enfants pour ce matériel. Nous sommes donc satisfaite de notre choix, mais d'autres pictogrammes auraient probablement également permis des progrès.

e. Des progrès significatifs ont-ils été notés grâce aux pictogrammes ?

Comme l'illustrent les tableaux comparatifs entre les bilans initiaux et finaux, chacun des quatre enfants de notre étude a progressé au niveau langagier au cours de notre projet.

Lucas est maintenant plus apaisé lors des séances, grâce au planning, qui lui permet de comprendre les activités prévues, de respecter leur ordre et de savoir à quel moment la séance sera finie. Ce support apporte un cadre, qui l'incite à respecter les décisions prises et l'aide à se repérer temporellement dans la séance. Pouvoir anticiper le déroulement le rend plus disponible pour le contenu de la séance, et lui proposer une activité-récompense après une activité contraignante stimule sa motivation. Il investit alors davantage l'activité en cours, est plus attentif, ce qui favorise ses apprentissages langagiers. Ainsi, lors du bilan final, nous avons pu constater d'importants progrès au niveau lexical, et notamment dans le développement de son oralisation (il produit plus de mots vocaux que signés). Nous pouvons penser que la mise en place du planning de pictogrammes a contribué à ces progrès.

La progression langagière de Lilou a été impressionnante au cours de cette année. Elle a véritablement investi la langue vocale (autour d'elle, ses parents et les différents

intervenants ont recours au LPC) et s'est détachée des signes. Notre premier objectif de travail a été atteint puisque son stock lexical passif et actif s'est enrichi : dans le langage spontané, elle comprend et produit plus de mots. Sa production de verbes s'est notamment développée, ce qui l'a amenée à associer les mots en de petites phrases. Notre second objectif est donc également atteint, puisqu'elle produit maintenant, spontanément et de plus en plus, des phrases courtes de type « sujet – verbe – complément ». Elle énonce très souvent des déterminants. L'utilisation des pictogrammes a contribué à ces progrès : ils ont enrichi son stock de verbes, lui ont permis de visualiser la phrase en la segmentant en ses différents constituants. Ses productions vocales sont mieux structurées.

William a progressé au niveau lexical, mais son bilan ne montre pas d'évolution significative au niveau morphosyntaxique. Ses énoncés sont toujours marqués par un important agrammatisme : il omet les mots grammaticaux, produit les verbes à l'infinitif, etc. Cependant, nous avons observé qu'il est capable de produire des structures syntaxiques complètes au cours des jeux que nous avons effectués. Après une phase d'apprentissage des structures de phrases grâce aux pictogrammes, il les automatise, puis peut les énoncer correctement (dans le bon ordre et sans omettre les mots grammaticaux), sans le support des pictogrammes. Ceux-ci constituent donc un appui visuel essentiel pour William, qui l'amène à structurer ses énoncés, même si pour l'instant, il ne parvient pas encore à transférer cette acquisition dans le langage spontané. Nous observons tout de même de vrais efforts pour s'exprimer en phrases, et non en mots isolés. Ses phrases, bien que majoritairement agrammatiques, sont plus riches et mieux segmentées, progrès que nous pouvons attribués à la mise en place des pictogrammes. Avec du temps, ceux-ci pourraient contribuer au transfert des progrès vers le langage spontané.

Enfin, pour Anatole, le bilan final montre une progression incroyable concernant ses compétences en langage écrit. En effet, parti de rien ou presque, il peut maintenant mémoriser la forme écrite de mots et a ainsi acquis un petit stock de mots écrits, qu'il peut lire et qui s'enrichit progressivement. Il parvient également à lire des phrases simples et à les restituer en LSF. Ces acquisitions ont été possibles grâce à l'utilisation des pictogrammes, qui ont été l'intermédiaire entre l'écrit et la LSF. Ils font apparaître tous les éléments de la phrase, selon la syntaxe du français, mais en images. Ainsi, ils ont permis à Anatole d'accéder au principe de la lecture. De nombreux objectifs doivent encore être franchis : son stock lexical doit être étoffé, afin qu'il puisse accéder au sens de davantage de phrases ; et, pour le passage à l'écrit, la mémorisation et la réactivation de l'orthographe des mots ou des structures syntaxiques doit être stimulée. Maintenir le travail avec les pictogrammes serait intéressant pour atteindre ces objectifs.

De réels progrès ont donc été observés chez chacun des enfants constituant notre population d'étude, notamment dans les domaines langagiers travaillés particulièrement avec les pictogrammes. Cependant, même s'il est certain que les pictogrammes ont contribué à ces progrès, ceux-ci sont difficilement rattachables uniquement à leur utilisation. En effet, les pictogrammes ont souvent été associés aux signes, puisqu'ils font partie de la communication de ces enfants sourds, qui ont donc bénéficié d'une double stimulation visuelle. Même si les pictogrammes constituent de nombreux apports supplémentaires par rapport aux signes, ceux-ci ont également pu participer à faire progresser les enfants. Il en est de même pour le LPC, utilisé avec Lilou.

De plus, nous ne pouvons nier, dans leur progression, le rôle de la rééducation orthophonique globale, de la stimulation de l'entourage et du développement cognitif naturel de l'enfant.

Afin d'objectiver le bénéfice apporté par les pictogrammes, chaque enfant étudié aurait du être comparé à un enfant témoin, ne profitant pas de cet outil.

Notre population réduite rend donc l'apport des pictogrammes difficilement objectivable. Mais nos connaissances théoriques sur les difficultés des enfants sourds et sur l'intérêt des pictogrammes dans la rééducation langagière, et nos observations et constats pratiques au cours de ce projet, semblent se rejoindre et confirmer que **les pictogrammes sont pertinents auprès des enfants sourds**. En effet, de par les nombreuses formes qu'ils peuvent prendre, les adaptations possibles, leur caractère visuel attrayant et les nombreux domaines langagiers qu'ils peuvent servir, les pictogrammes constituent un outil intéressant pour cette population.

2) Discussion du projet

Au-delà de cette analyse, nous pouvons discuter le projet dans son ensemble. Il représente de nombreux apports, malgré les limites rencontrées.

a. Limites rencontrées

Lors de l'analyse des réponses à notre questionnaire, nous avons constaté que la terminologie de nos questions n'était pas toujours adéquate et que certaines questions supplémentaires auraient été nécessaires afin de clarifier les données récoltées. En effet, les pourcentages obtenus dans les résultats ne permettaient pas de mettre en évidence toutes les nuances des réponses, que nous avons dû préciser. De plus, nous aurions souhaité

obtenir davantage de réponses afin que l'analyse soit plus représentative de la répartition des orthophonistes selon leur mode d'exercice.

La rédaction de ce mémoire a également entraîné quelques difficultés terminologiques, concernant les termes « langue orale, langage oral, oralisation », du fait de l'ambiguïté entre l' « oral vocal » et l' « oral signé ». De par la présence d'un enfant signant dans notre population d'étude, nous nous devions d'être précise dans l'emploi des termes. Cela a été compliqué et a pu engendrer un manque de clarté parfois.

Enfin, concernant notre pratique, les contraintes temporelles nous ont obligée à conclure le projet, mais quelques séances supplémentaires auraient été intéressantes afin d'exploiter davantage le matériel, de mettre en pratique nos nouvelles idées et d'observer encore quelques progrès chez les enfants.

b. Apports personnels

Tout d'abord, au cours de ce projet, nos lectures, nos rencontres et notre contact avec les enfants nous ont beaucoup appris sur la surdité et sa prise en charge. De plus, la méthodologie nécessaire à l'étude nous a confrontée à toutes les étapes d'un suivi orthophonique : le bilan initial, la définition d'axes thérapeutiques, la mise en place de séances de rééducation, le bilan d'évolution. Cela nous a donc formée aux multiples actes de notre profession. Afin de fournir aux enfants de notre étude du matériel pictographique correspondant à leurs besoins et envies, nous avons également dû faire preuve de réflexion, de créativité et d'adaptabilité. La conception et la fabrication des jeux et activités pour chaque enfant, ont nécessité beaucoup de temps et d'investissement, ce qui a impliqué de notre part une certaine gestion. Nous avons tout de même pris beaucoup de plaisir à préparer et utiliser nos propres jeux avec les enfants.

Ce projet nous a beaucoup apporté en tant que future professionnelle et nous a permis d'appréhender le rôle de l'orthophoniste.

c. Ouverture vers le domaine orthophonique

Comme nous l'avons vu, il est important de relativiser nos résultats, puisqu'ils n'ont pas été comparés à ceux d'une population témoin. Il serait ainsi intéressant de compléter cette étude par une recherche comparant deux groupes d'enfants sourds plus nombreux : l'un bénéficiant d'une rééducation basée sur les pictogrammes, l'autre d'une rééducation sans pictogramme. Ceci permettrait d'objectiver le bénéfice apporté par cet outil.

Cependant, l'objectif de ce projet n'était pas de quantifier l'apport des pictogrammes, mais de vérifier si ce matériel pouvait être intéressant et pertinent auprès des enfants

sourds. Nous avons donc nous-même fait l'expérience de son utilisation, sous différentes formes, avec différentes adaptations, et pour répondre à différents objectifs langagiers. Ainsi, même si toutes nos hypothèses ne se sont pas confirmées, notre étude de cas semble illustrer de nombreuses « idées pictographiques » permettant d'aider le langage des enfants sourds, vocal ou écrit, à se développer, s'enrichir et se structurer. Certaines sont des idées déjà connues des orthophonistes adeptes des pictogrammes ; d'autres sont peut-être plus innovantes. Nous avons tenté, par ce projet, de montrer la variété des utilisations possibles et des objectifs que les pictogrammes peuvent servir. Nous avons fait le choix des pictogrammes Makaton, mais d'autres systèmes pictographiques conviendraient probablement aussi.

De plus, dans ce projet nous avons répondu à quatre grands objectifs langagiers : cadrer les apprentissages, développer le lexique, favoriser et structurer la production de phrases, aider l'entrée dans le langage écrit. Il pourrait être intéressant de compléter ces recherches en mettant en évidence d'autres domaines langagiers dans lesquels les pictogrammes peuvent être pertinents chez les enfants sourds, par exemple la compréhension ; ou en proposant de nouvelles formes d'utilisation des pictogrammes.

En ce qui concerne ce mémoire, nous espérons avoir apporté un éclairage quant à l'intérêt des pictogrammes dans la rééducation langagière des enfants sourds, et avoir donné des pistes aux orthophonistes non informés ou non convaincus de cet intérêt, à ceux ne sachant pas comment les employer, ou à ceux à la recherche de nouvelles inspirations.

CONCLUSION

Notre projet est issu d'une interrogation portant sur la pertinence des pictogrammes dans la rééducation langagière des enfants sourds. En effet, il nous semblait que les pictogrammes, et notamment ceux issus du Makaton, étaient très peu employés par les orthophonistes auprès de cette population, alors que leur utilisation présente de nombreux intérêts. Nous nous sommes alors demandé : sous quelles formes cet outil peut-il être mis en place et avec quelles adaptations ? Dans quelle mesure les enfants sourds s'approprient-ils l'outil et comment celui-ci les aide ?

Nous avons exploré cette problématique par un questionnaire destiné aux orthophonistes, permettant de faire un état des lieux quant à l'utilisation des pictogrammes dans la rééducation des enfants sourds. Puis, nous avons nous-même mis en place des pictogrammes auprès de quatre enfants sourds aux profils et aux besoins très distincts. Pour cela, nous avons évalué leur niveau langagier initial et défini pour chacun des objectifs de travail ; nous avons imaginé, préparé et utilisé avec les enfants de nombreux matériels pictographiques répondant à ces axes ; et enfin nous avons réévalué leurs compétences langagières à la fin du projet.

L'analyse des réponses au questionnaire n'a pas vérifié notre hypothèse et a révélé que plus de la moitié des orthophonistes utilisent des pictogrammes auprès d'enfants sourds. Une méconnaissance de l'intérêt de cet outil semble cependant exister.

L'étude de cas a confirmé que l'introduction des pictogrammes dans la rééducation langagière des enfants sourds est pertinente. Les matériels pictographiques utilisés ont permis de mettre en évidence les différents domaines langagiers que les pictogrammes peuvent soutenir, les nombreuses formes qu'ils peuvent prendre, les adaptations possibles pour correspondre aux besoins des enfants sourds et leur appropriation des pictogrammes, qui en font donc un outil très intéressant avec cette population.
Leur utilisation a contribué à d'importants progrès langagiers chez chacun des enfants étudiés, progrès constatés par les bilans et observés en séances, mais dans lesquels ne peut être nié le rôle d'autres facteurs. L'apport formel des pictogrammes n'a pas été objectivé dans cette étude et pourrait faire l'objet d'une recherche complémentaire.

Par de nombreuses « idées pictographiques », nous avons montré dans ce mémoire la variété des utilisations possibles et des objectifs langagiers auxquels peuvent répondre les pictogrammes. Nous espérons ainsi donner des pistes aux orthophonistes intéressés.

BIBLIOGRAPHIE

Alegria, J., Charlier, B., D'Hondt, M., Hage, C., Leybaert, J. (2003) Surdité. In : Rondal, J., A., Seron, X., *Troubles du langage – Bases théoriques, diagnostic et rééducation* (pp.551-587). Bruxelles : Pierre Mardaga.

Arcambal, E. (2012) *L'entrée dans l'écrit des enfants sourds.* Mémoire de Master 1 Sciences du Langage, Université de Lille.

Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E., Masy, V. (2004) *Dictionnaire d'Orthophonie* (pp.41-49 ; 263-265*).* Isbergues : Ortho Edition.

Brun, V., Mondain, M. (2009) *Les surdités de l'enfant*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Burlot, A. (2011) *Apport du programme Makaton sur l'expression syntaxique des enfants déficients intellectuels.* Mémoire d'orthophonie, Université de Nancy.

Charlier, B., Hage, C. (2005) Le Français Complet Signé Codé. *Connaissances Surdités n°3.*

Courtin, C., Limousin, F., Morgenstern, A. (2010) Evaluer les compétences linguistiques des enfants en langue des signes française. *Language, Interaction and Acquisition*, 1 :1, 129-158. John Benjamins Publishing Company.

Cuny, F., Dumont, A., Mouren, M., C. (2004) Les techniques d'aide aux jeunes enfants sans langage. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 52,* 490-496.

Dumont, A. (2008) *Orthophonie et surdité – Communiquer, comprendre, parler*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

Gouy, J. (2012) *Les pictogrammes Makaton : un support de lecture fonctionnelle pour des adolescents avec déficience intellectuelle moyenne*. Mémoire d'orthophonie, Université de Tours.

Huvé, A. (2012) *La compréhension des états émotionnels chez des enfants sourds de 3 à 6 ans portant un appareillage conventionnel : rôle du contexte, de la prosodie et de l'expression faciale.* Mémoire d'orthophonie, Université de Poitiers.

Lepot-Froment, C., Clerebaut, N. (1996) *L'enfant sourd – Communication et langage*. Bruxelles : Editions de Boeck.

Niederberger, N. (2004) *Capacités langagières en langue des signes française et en français écrit chez l'enfant sourd bilingue : quelles relations ?* Thèse de doctorat en psychologie, Université de Genève.

Niederberger, N. (2007) Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds. *Enfance*, *59*, 254-262.

Tardy, J. (2012) *Prise en charge orthophonique de l'enfant sourd et accompagnement familial: création d'un support imagé en lien avec le vécu de la surdité par l'enfant.* Mémoire d'orthophonie, Université de Bordeaux.

Walker, M. (2006) Makaton – la communication pour tous. *Université de Bourgogne, 8ème conférence : l'association Issac-francophone* (pp.1-5). Dijon.

WEBGRAPHIE

Acquisition du langage LSF chez le jeune enfant sourd.
http://www.cndp.fr/ressources-lsf/primaire/pdf/01%20Acquisition%20du%20langage%20LSF%20chez%20le%20jeune%20enfant%20sourd.pdf

Bursztejn, C. *Développement normal du langage et ses troubles* (pp.1-3).
http://www.univ-rouen.fr/servlet/com.univ.utils.LectureFichierJoint?CODE=1096555088051&LANGUE=0.

Chemin, A., Chevrier, L. *Les moyens de communication alternative et augmentée et les aides techniques à la communication* (pp.1-6).
http://www.orthoedition.com/DVD-IMC/pdf/Fiches%20Communication/Les%20moyens%20de%20communication%20alternatifs%20et%20substitutifs/Les%20moyens%20de%20communication%20FICHE%20COMPLETE.pdf

Equipe du CRESAM (Centre de Ressources pour Enfants et Adultes Sourds-Aveugles et Sourds Malvoyants). *Le syndrome CHARGE*. Document d'information, Poitiers.
http://www.cresam.org/CHARGE.pdf

Isaac Francophone
http://www.isaac-fr.org/index.php/outils-de-communication-alternative/60-pictogrammes

Mille Mains dans un Monde
http://www.millemainsdansunmonde.com/ancien/sourd.html

Organisation Mondiale de la Santé
http://www.who.int/topics/deafness/fr/

Préneron, C. (2012) *Savoir parler, savoir communiquer, un enjeu sociétal : diversité des accès, atypie et pathologie du langage.*
http://www.modyco.fr/modyco/recherche/savoir_parler.html

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 1 : Répartition selon le lieu d'exercice. 42
Figure 2 : Répartition selon le type de surdité pris en charge. 42
Figure 3 : Troubles associés aux surdités prises en charges. 43
Figure 4 : Domaines langagiers rééduqués en lien avec la surdité. 43
Figure 5 : Répartition des orthophonistes formés et non formés au Makaton. 43
Figure 6 : Répartition selon l'usage ou non des pictogrammes Makaton avec des enfants sourds. 43
Figure 7 : Domaines langagiers rééduqués avec les pictogrammes Makaton. 44
Figure 8 : Tranches d'âge concernées par l'utilisation des pictogrammes Makaton. 44
Figure 9 : Présence ou non de troubles associés chez les enfants sourds avec lesquels les pictogrammes Makaton sont utilisés 44
Figure 10 : Répartition selon l'intérêt éventuel de l'utilisation des pictogrammes Makaton avec des enfants sourds. 45
Figure 11 : Répartition selon l'usage ou non d'un autre système pictographique avec des enfants sourds. 46
Figure 12 : Domaines langagiers rééduqués avec d'autres pictogrammes. 46
Figure 13 : Tranches d'âge concernées par l'utilisation d'autres pictogrammes. 46
Figure 14 : Présence ou non de troubles associés chez les enfants sourds avec lesquels d'autres pictogrammes sont utilisés. 47
Figure 15 : Répartition selon l'intérêt éventuel de l'utilisation d'un système pictographique avec des enfants sourds. 47
Figure 16 : Répartition selon l'usage ou non de pictogrammes dans d'autres pathologies que la surdité 48

Tableau 1 : Comparaison des deux passations de Lucas. 54
Tableau 2 : Comparaison des deux passations de Lilou. 64
Tableau 3 : Comparaison des deux passations de William. 79

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Exemples illustrant la logique thématique des pictogrammes Makaton
Annexe 2 : Niveaux d'utilisation du Makaton, exemples en pictogrammes
Annexe 3 : Questionnaire diffusé aux orthophonistes
Annexe 4 : Tableau récapitulatif du bilan initial de LucasWilliam
Annexe 5 : Planning de Lucas
Annexe 6 : Tableau récapitulatif du bilan final de Lucas
Annexe 7 : Tableau récapitulatif du bilan initial de Lilou
Annexe 8 : Le Loto des Verbes (Lilou)
Annexe 9 : L'Œil de Lynx des Verbes (Lilou)
Annexe 10 : Le Memory des Inverses (Lilou)
Annexe 11 : Le Loto « Chacun son verbe ! » (Lilou)
Annexe 12 : Les Dominos « Que font-ils ? » (Lilou)
Annexe 13 : Le Jeu « Action en famille » (Lilou)
Annexe 14 : Le Jeu des Questions (Lilou)
Annexe 15 : Tableau récapitulatif du bilan final de Lilou
Annexe 16 : Tableau récapitulatif du bilan initial de William
Annexe 17 : Le Jeu « Imagine des Phrases » (William)
Annexe 18 : Le Jeu « un le une la » (William)
Annexe 19 : Lecture et construction de phrases pictographiées (William)
Annexe 20 : « Je dis, Tu pictos », jeu de production de phrases (William)
Annexe 21 : Jeu de paires : Travail de la voie passive (William)
Annexe 22 : Le Jeu « Ping-OÙ-in » (William)
Annexe 23 : Le Jeu « Ptimocéros » revisité (William)
Annexe 24 : Le Jeu de 6 familles « En Nombre » (William)
Annexe 25 : Les ConjugoDés (William)
Annexe 26 : Tableau récapitulatif du bilan final de William
Annexe 27 : Apprentissage du vocabulaire des pronoms personnels sujets (Anatole)
Annexe 28 : Apprentissage du vocabulaire des vêtements (Anatole)
Annexe 29 : Compréhension et production de phrases écrites autour des vêtements (Anatole)
Annexe 30 : Production écrite des noms de vêtements (Anatole)
Annexe 31 : Apprentissage du vocabulaire des adjectifs (Anatole)
Annexe 32 : Le Jeu de paires : Phrases autour des adjectifs (Anatole)
Annexe 33 : Le Jeu « Triple Info » : genre, vêtements et adjectifs (Anatole)
Annexe 34 : Plateau de jeu « Lire & Écrire » (Anatole)
Annexe 35 : Le Jeu « La Photo de Classe » (Anatole)

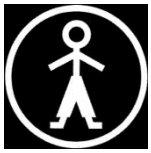
Annexe 1 : Exemples illustrant la logique thématique des pictogrammes Makaton
Tirés du Manuel des participants 2, Module 3, Formation au programme Makaton

La famille : l'appartenance à la famille est représentée par un cercle autour du pictogramme.

Femme

Mère

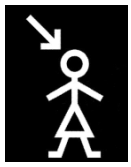
Homme

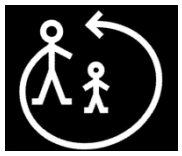

Père

Les pronoms : la valeur pronominale est indiquée par une flèche en bout de bras du pictogramme personnage.

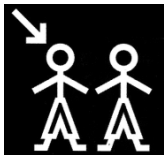
Je

Tu


Elle


Nous

Vous


Ils

Les adjectifs possessifs : la possession est indiquée par une boule noire en bout de bras.

Mon

Ton

Son

Le temps : Le présent est représenté par une ligne verticale, les pictogrammes à gauche de cette ligne indiquent le passé, ceux à droite de cette ligne indiquent le futur.

Aujourd'hui

Hier

Demain

Les animaux : ils sont toujours représentés dans leur ensemble, et non réduits à une de leur partie

Chien

Cochon

Cheval

Oiseau

Les objets non identifiés : Quand un objet n'est pas identifié, il est représenté par une petite boule noire.

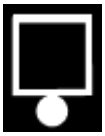
Donner

Lancer

Un autre

Les relations spatiales : les pictogrammes indiquant les positions représentent une boîte par rapport à laquelle est positionné un objet.

Sur


Sous

Dans

Entre

Les questions : On utilise le point d'interrogation.

Qui

Où

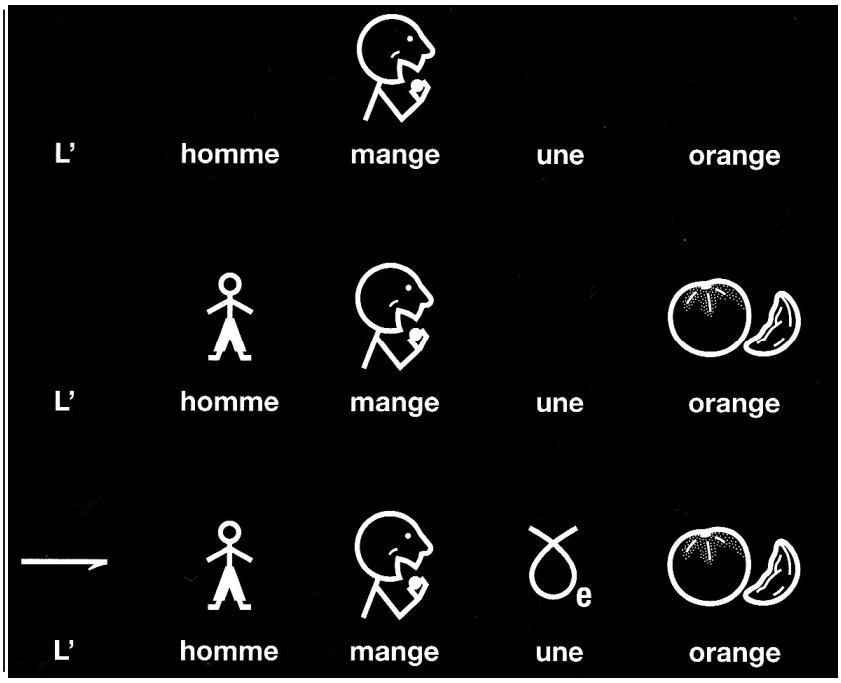
Combien

Annexe 2 : <u>Niveaux d'utilisation du Makaton, exemples en pictogrammes</u>
Tirés du manuel de Vocabulaire de Base, The Makaton Charity (2006)

Usage fonctionnel

Usage de mots-clés

Usage grammatical complet



Annexe 3 : Questionnaire diffusé aux orthophonistes

Questionnaire : Systèmes de communication pictographiques associés aux signes dans la surdité

Ce questionnaire, à destination des orthophonistes ayant ou ayant eu parmi leurs patients des enfants sourds, s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de 4ème année d'orthophonie.

L'objectif de ce mémoire est d'étudier si les pictogrammes Makaton constituent un outil pertinent dans la rééducation de plusieurs enfants sourds aux profils très différents ; les diverses façons de l'utiliser selon les différents stades de développement du langage et des apprentissages, ainsi que les adaptations nécessaires avec les enfants sourds.

Ce questionnaire préalable va permettre de faire un état des lieux des pratiques actuelles des orthophonistes quant à leur utilisation des pictogrammes Makaton ou d'un autre système pictographique associé aux signes dans la rééducation des enfants sourds.

Répondre à ce questionnaire vous prendra environ 5 minutes. Si vous avec besoin de revenir sur vos réponses après avoir cliqué sur "Envoyer", l'option "Modifier votre réponse" vous le permettra. Cependant, ne cliquez pas sur "Proposer une nouvelle réponse" car vous enverrez alors deux réponses sous votre nom. Modifiez simplement vos propres réponses dans le questionnaire qui apparaîtra.

Pour le temps que vous y consacrerez et l'attention que vous y porterez, d'avance merci !

*Obligatoire

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Dans quel type de lieu exercez-vous ? *

- ☐ Libéral
- ☐ Centre hospitalier
- ☐ Institution
- ☐ Autre : _____

SURDITÉ

1. Prenez-vous en charge des enfants sourds ? *

- ☐ Oui
- ☐ Non

2. Précisez si ces patients ont une surdité isolée ou avec des troubles associés : *

- ☐ Surdité isolée
- ☐ Surdité avec des troubles associés liés à un syndrome

3. Si des troubles sont associés, quels sont-ils ?

- ☐ Déficience intellectuelle
- ☐ Trouble moteur
- ☐ Trouble praxique
- ☐ Trouble visuel
- ☐ Autre : _____

4. Quel(s) trouble(s) du langage découlant de la surdité rééduquez-vous ? *

- ☐ Communication
- ☐ Retard de parole / Retard de langage
- ☐ Trouble d'articulation
- ☐ Difficultés de langage écrit (lecture, orthographe ...)

☐ Autre : _____

MAKATON ET SURDITÉ

1. Connaissez-vous le Makaton (système de communication associant signes, pictogrammes et parole) ? *

☐ Oui

☐ Non

2. Êtes-vous formé(e) au Makaton ? *

☐ Oui

☐ Non

3. Utilisez-vous ou avez-vous déjà utilisé le Makaton dans la rééducation des enfants sourds ? *

☐ Oui

☐ Non

===> Si oui : 4.a) Pour rééduquer quel(s) domaine(s) langagier(s) l'utilisez-vous ?

☐ Communication

☐ Développement du vocabulaire

☐ Structuration syntaxique orale

☐ Entrée dans la lecture/écriture

☐ Structuration syntaxique écrite

☐ Autre : _____

4.b) Auprès de quelle(s) tranche(s) d'âge l'utilisez-vous ?

☐ Moins de 3 ans (prise en charge précoce)

☐ 3 - 5 ans (pré-langage écrit)

☐ 6 - 10 ans (post-langage écrit)

4.c) Ces enfants sourds avaient-ils des troubles associés ?

☐ Non

☐ Oui, lesquels ? (remplir dans Autre)

☐ Autre : _____

4.d) Comment avez-vous eu l'idée d'utiliser le Makaton avec ces enfants sourds ?

☐ Suite à la formation Makaton

☐ Suite aux conseils de collègues / autres professionnels

☐ Suite à vos lectures

☐ Suite à son utilisation avec d'autres pathologies

☐ Autre : _____

4.e) L'utilisation du Makaton avec les enfants sourds vous a t-elle semblé bénéfique ?

☐ Oui

☐ Non

4.f) Quelles adaptations de l'outil Makaton avez-vous effectuées en l'utilisant avec des enfants sourds ?

===> Si non : 5.a) Pourquoi n'utilisez-vous pas le Makaton dans la rééducation des enfants sourds ?

5.b) Pensez-vous qu'il y aurait un intérêt à utiliser le Makaton avec des enfants sourds ? *

- [ ] Oui
- [ ] Non
- [ ] Peut-être

AUTRES SYSTÊMES DE COMMUNICATION PICTOGRAPHIQUES

1. Utilisez-vous ou avez-vous déjà utilisé un autre système de communication pictographique associé aux signes dans la rééducation des enfants sourds ? *
(BLISS, GRACH, C.A.P., PECS ...)

- [x] Oui
- [ ] Non

===> Si oui : 2.a) Le(s)quel(s) ?

2.b) Pour rééduquer quel(s) domaine(s) langagier(s) l'utilisez-vous ?

- [ ] Communication
- [ ] Développement du vocabulaire
- [ ] Structuration syntaxique orale
- [ ] Entrée dans la lecture/écriture
- [ ] Structuration syntaxique écrite
- [ ] Autre :

2.c) Auprès de quelle(s) tranche(s) d'âge l'utilisez-vous ?

- [ ] Moins de 3 ans (prise en charge précoce)
- [ ] 3 - 5 ans (pré-langage écrit)
- [ ] 6 - 10 ans (post-langage écrit)

2.d) Ces enfants sourds avaient-ils des troubles associés ?

- [ ] Non

- [ ] Oui, lesquels ? (remplir dans Autre)
- [ ] Autre :

2.e) Comment avez-vous eu l'idée d'utiliser un code pictographique avec ces enfants sourds ?

- [ ] Suite à une formation
- [ ] Suite aux conseils de collègues / autres professionnels
- [ ] Suite à vos lectures
- [ ] Suite à son utilisation avec d'autres pathologies
- [ ] Autre :

2.f) L'utilisation de ce(s) code(s) pictographique(s) avec les enfants sourds vous a t-elle semblé bénéfique ?

- [ ] Oui
- [ ] Non

===> Si non : 3.a) Pourquoi n'utilisez-vous pas de code pictographique associé aux signes dans la rééducation des enfants sourds ?

3.b) Pensez-vous qu'il y aurait un intérêt à utiliser un système de communication pictographique avec des enfants sourds ?

- [ ] Oui
- [ ] Non
- [ ] Peut-être

AUTRES PATHOLOGIES

1. Utilisez-vous ou avez-vous déjà utilisé le Makaton ou tout autre code pictographique dans la rééducation d'autres pathologies que la surdité ? *

- [ ] Oui
- [ ] Non

2. Si oui, dans quelles pathologies ?

- [ ] Autisme / TED
- [ ] Paralysie cérébrale / IMC
- [ ] Déficience intellectuelle
- [ ] Autre :

FIN

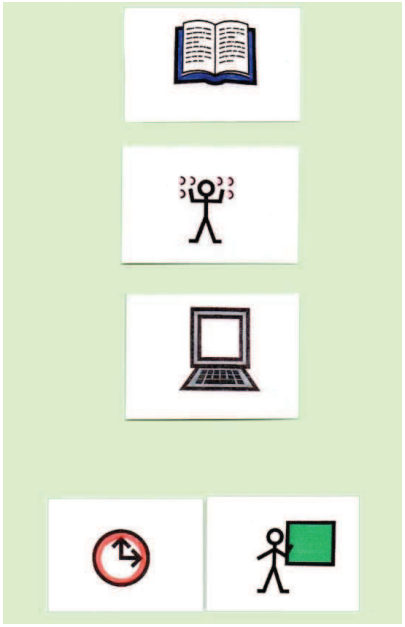
Merci de vos réponses et du temps que vous y avez consacré. Votre participation me sera d'une grande aide ! ;)

Pour finir, pouvez-vous s'il-vous-plait indiquer une adresse mail, pour me permettre de vous recontacter en cas de problème dans la réception de vos réponses ? Merci.

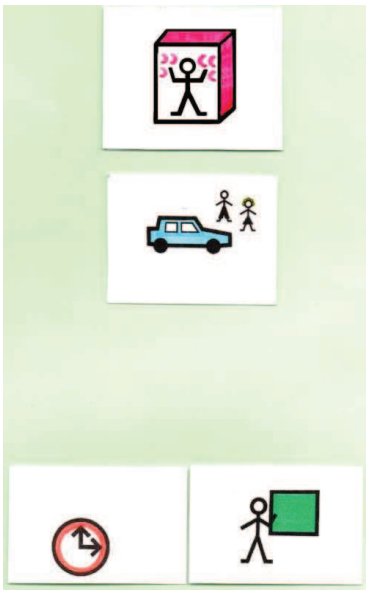
Annexe 4 : Tableau récapitulatif du bilan initial de Lucas

ELO PSM	Note	m̄	σ	Score en σ
Lexique en Réception	**9**	10,8	2,4	**-0,8**
Lexique en Production : réponses vocales et LSF	**15**	14,9	4,4	**0,0**
Qu'est-ce que c'est ?	**9**	10,2	3,4	**-0,4**
Qu'est ce qu'il fait ?	**6**	4,7	1,5	**0,9**
Lexique en Production : réponses vocales uniquement	**2**	14,9	4,4	**-2,9**
Qu'est-ce que c'est ?	**2**	10,2	3,4	**-2,4**
Qu'est ce qu'il fait ?	**0**	4,7	1,5	**-3,1**

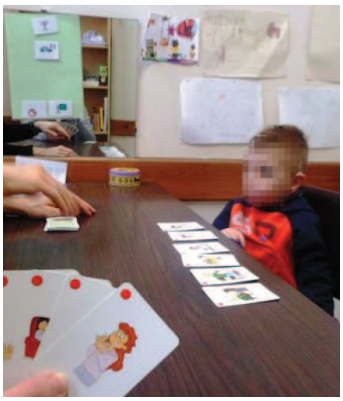
Annexe 5 : Planning de Lucas



En début de projet



En fin de projet
(avec le pictogramme « jeu de société »



Annexe 6 : Tableau récapitulatif du bilan final de Lucas

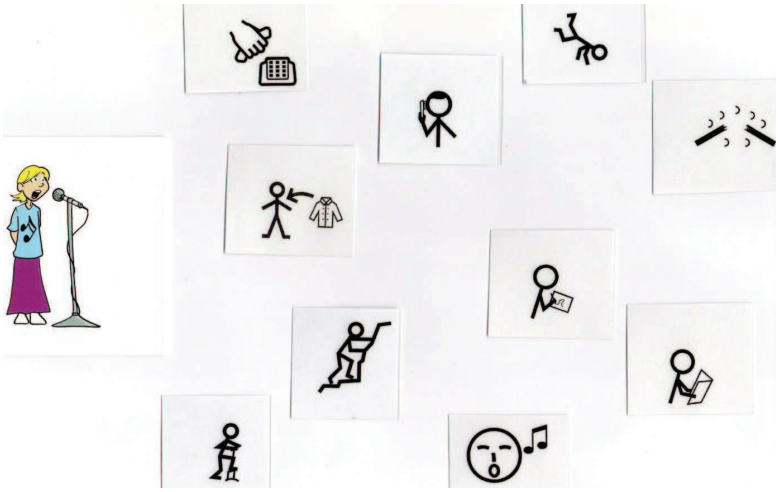
ELO PSM	Note	m̃	σ	Score en σ
Lexique en Réception	**10**	10,8	2,4	**-0,3**
Lexique en Production : réponses vocales et LSF	**20**	14,9	4,4	**1,2**
Qu'est-ce que c'est ?	**14**	10,2	3,4	**1,1**
Qu'est ce qu'il fait ?	**6**	4,7	1,5	**0,9**
Lexique en Production : réponses vocales uniquement	**14**	14,9	4,4	**-0,2**
Qu'est-ce que c'est ?	**10**	10,2	3,4	**-0,1**
Qu'est ce qu'il fait ?	**4**	4,7	1,5	**-0,5**
Répétition	**3**	10,7	4	**-1,9**
Compréhension Immédiate	**10**	11,4	3,1	**-0,5**
Compréhension Générale	**14**	12,9	2,9	**0,4**
Production d'Enoncés	**0**	4,7	2,9	**-1,6**

Annexe 7 : Tableau récapitulatif du bilan initial de Lilou

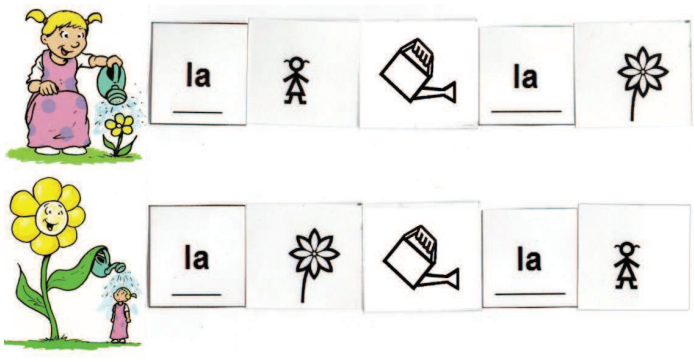
ELO PSM	Score	m̄	σ	Score en σ
Lexique en Réception	**5**	10,8	2,4	**-2,4**
Lexique en Production : réponses vocales et LSF	**15**	14,9	4,4	**0,0**
Qu'est-ce que c'est ?	**13**	10,2	3,4	**0,8**
Qu'est ce qu'il fait ?	**2**	4,7	1,5	**-1,8**
Lexique en Production : réponses vocales uniquement	**8**	14,9	4,4	**-1,6**
Qu'est-ce que c'est ?	**7**	10,2	3,4	**-0,9**
Qu'est ce qu'il fait ?	**1**	4,7	1,5	**-2,5**
Compréhension Immédiate	**2**	11,4	3,1	**-3,0**

Annexe 8 : Le Loto des Verbes (Lilou)

Annexe 9 : L'Œil de Lynx des Verbes (Lilou)

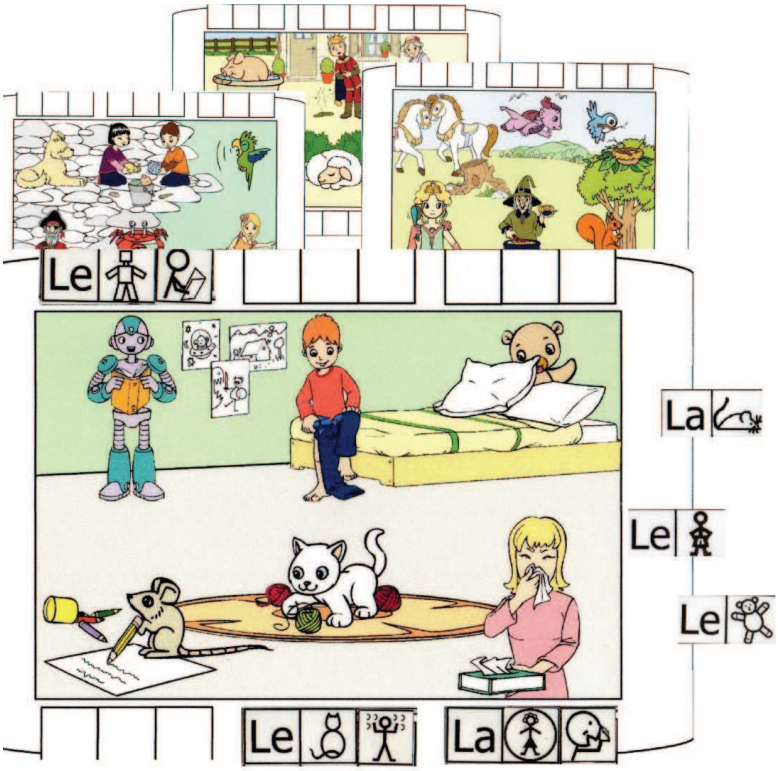


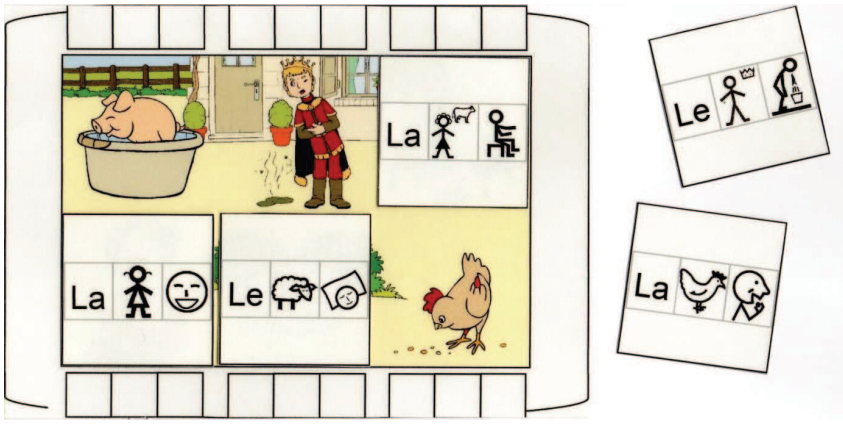
Annexe 10 : Le Memory des Inverses (Lilou)



Annexe 11 : Le Loto « Chacun son verbe ! » (Lilou)

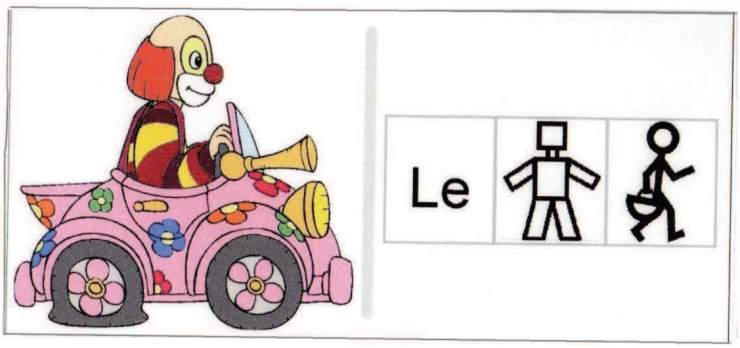
Créé avec Artiskit





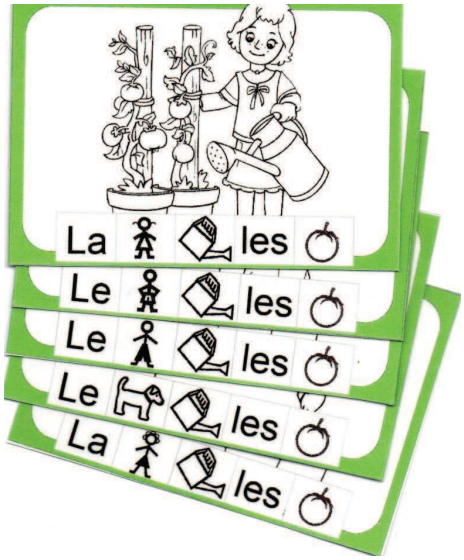
Annexe 12 : Les Dominos « Que font-ils ? » (Lilou)

Créés avec Artiskit



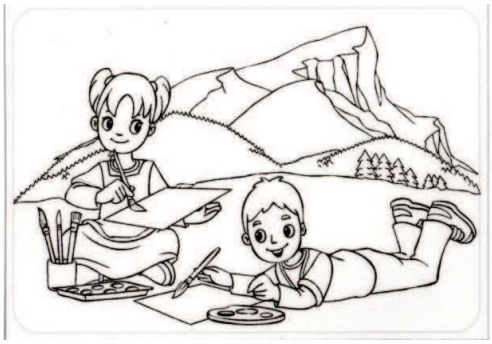
Annexe 13 : Le Jeu « Action en famille » (Lilou)

Créé avec Artiskit



Annexe 14 : Le Jeu des Questions (Lilou)

Créé avec Artiskit



Qui peint ?

Que font-ils ?

Où sont-ils ?

Combien voit-on de pinceaux ?

Annexe 15 : Tableau récapitulatif du bilan final de Lilou

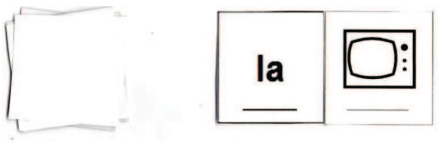
ELO PSM	Note	m̄	σ	Score en σ
Lexique en Réception	**11**	10,8	2,4	**0,1**
Lexique en Production : réponses vocales et LSF	**17**	14,9	4,4	**0,5**
Qu'est-ce que c'est ?	**13**	10,2	3,4	**0,8**
Qu'est ce qu'il fait ?	**4**	4,7	1,5	**-0,5**
Lexique en Production : réponses vocales uniquement	**13**	14,9	4,4	**-0,4**
Qu'est-ce que c'est ?	**9**	10,2	3,4	**-0,4**
Qu'est ce qu'il fait ?	**4**	4,7	1,5	**-0,5**
Répétition	**4**	10,7	4	**-1,7**
Compréhension Immédiate	**12**	11,4	3,1	**0,2**
Compréhension Générale	**15**	12,9	2,9	**0,7**
Production d'Enoncés	**3**	4,7	2,9	**-0,6**

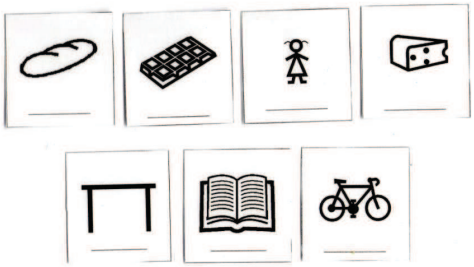
Annexe 16 : Tableau récapitulatif du bilan initial de William

ELO CP	Note	m̄	σ	Score en σ
Lexique en Réception	**12**	15,4	2,2	**-1,5**
Lexique en Production	**23**	29	5,1	**-1,2**
Qu'est-ce que c'est ?	**19**	21,3	4,7	**-0,5**
Qu'est ce qu'il fait ?	**4**	7,7	1,3	**-2,8**
Compréhension Immédiate	**7**	13,2	2,9	**-2,1**
Compréhension Générale	**15**	19,2	1,7	**-2,5**
Production d'Enoncés	**1**	15,6	3,8	**-3,8**

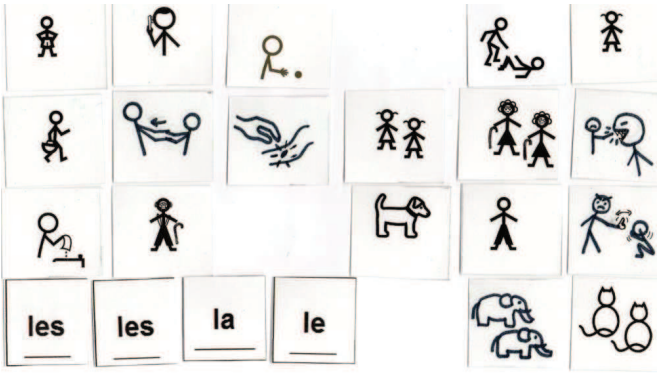
Annexe 17 : Le Jeu « Imagine des Phrases » (William)

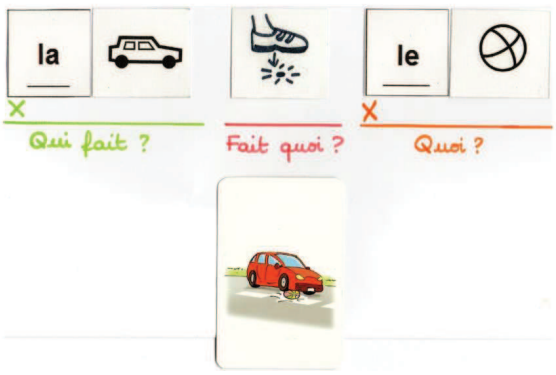
Annexe 18 : Le Jeu « un le une la » (William)



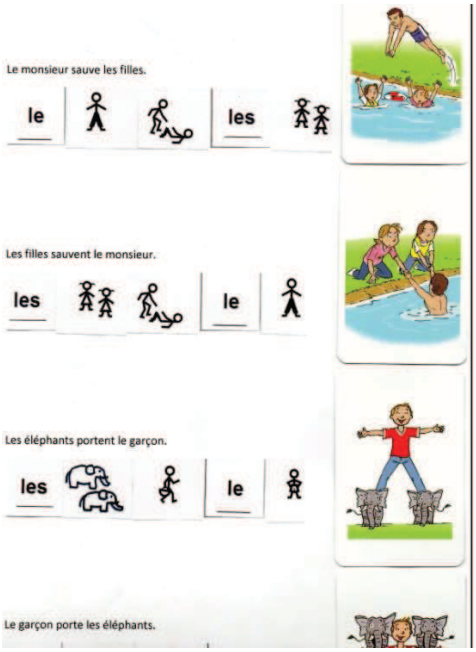


Annexe 19 : Lecture et construction de phrases pictographiées (William)

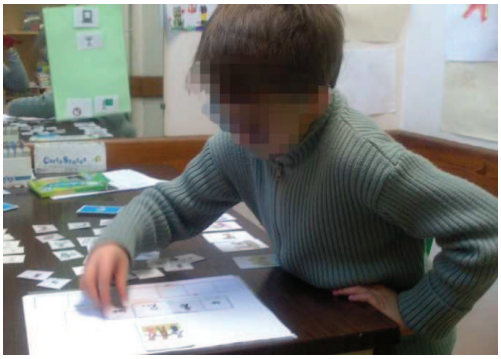


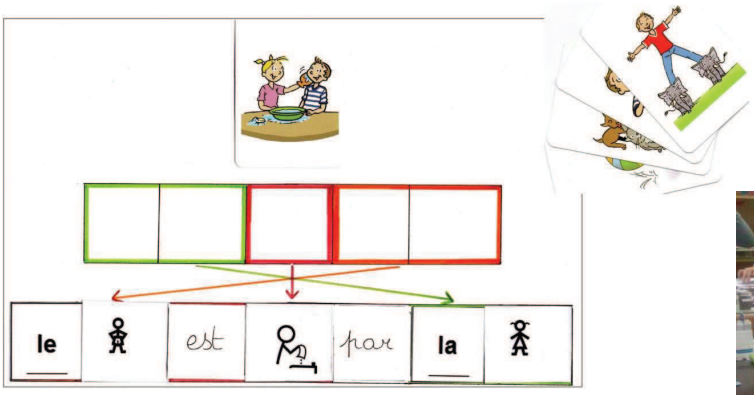


Annexe 20 : « Je dis, Tu pictos », jeu de production de phrases (William)



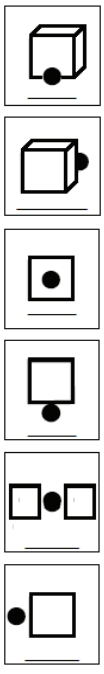
Annexe 21 : Jeu de paires : Travail de la voie passive (William)

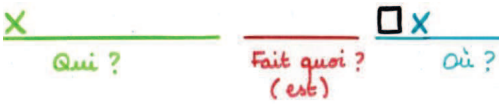




Annexe 22 : Le Jeu « Ping-OÙ-in » (William)

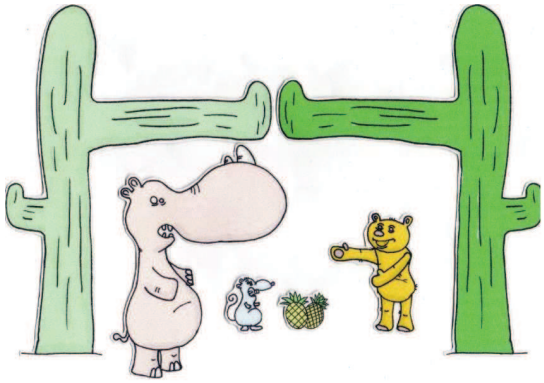
Créé avec Artiskit

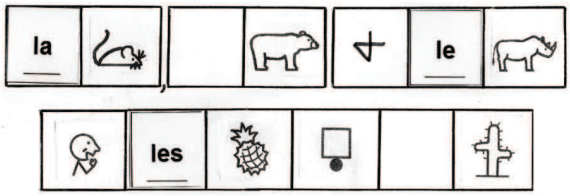


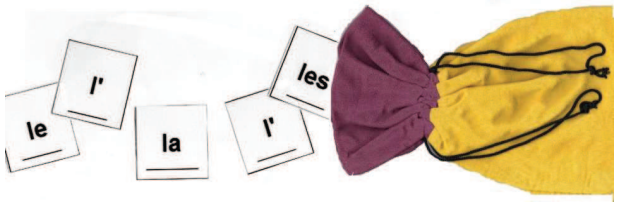


Annexe 23 : Le Jeu « Ptimocéros » revisité (William)

À partir du site [pierrou.free.fr]

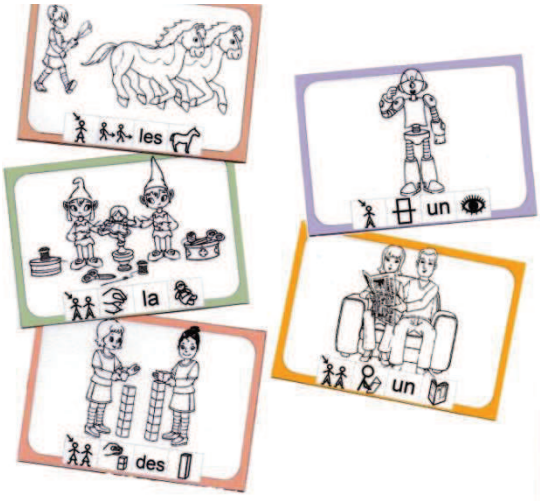


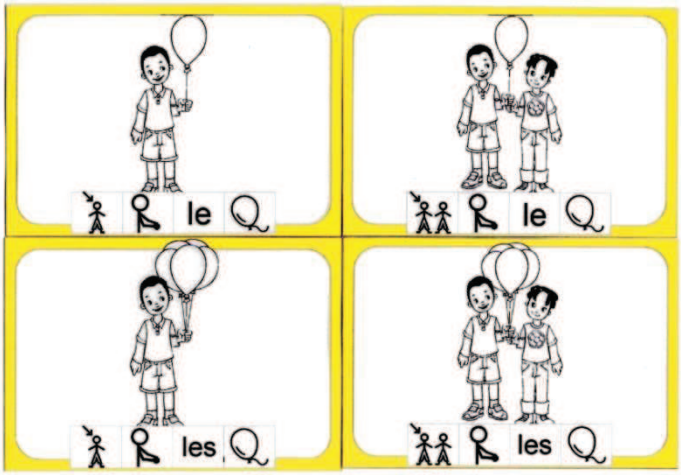


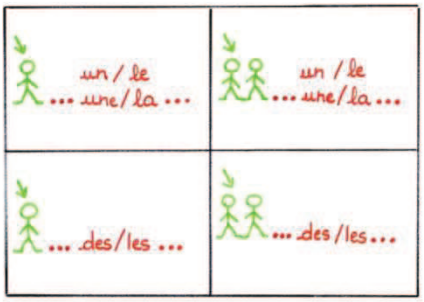


Annexe 24 : Le Jeu de 6 familles « En Nombre » (William)

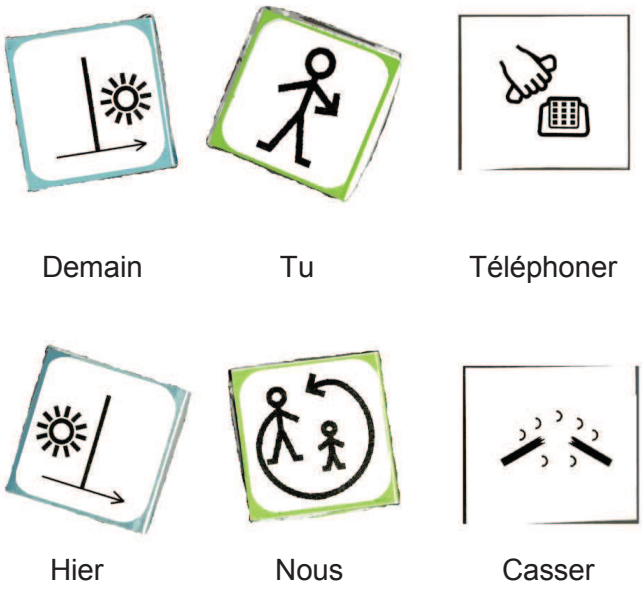
Créé avec Artiskit







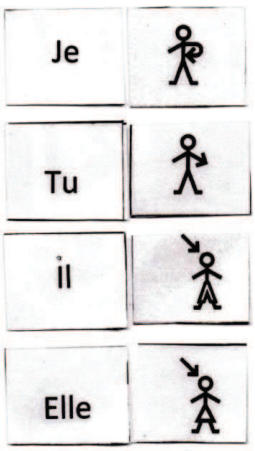
Annexe 25 : Les ConjugoDés (William)
Créés avec Artiskit

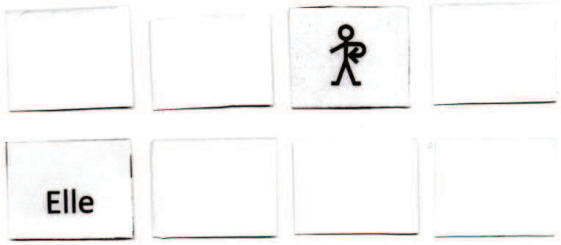


Annexe 26 : Tableau récapitulatif du bilan final de William

ELO CP	Note	m̄	σ	Score en σ
Lexique en Réception	**17**	15,4	2,2	**0,7**
Lexique en Production	**31**	29	5,1	**0,4**
Qu'est-ce que c'est ?	**26**	21,3	4,7	**1,0**
Qu'est ce qu'il fait ?	**5**	7,7	1,3	**-2,1**
Compréhension Immédiate	**5**	13,2	2,9	**-2,8**
Compréhension Générale	**14**	19,2	1,7	**-3,1**
Production d'Enoncés	**2**	15,6	3,8	**-3,6**
Répétition d'Enoncés	**3**	12,3	3,3	**-2,8**

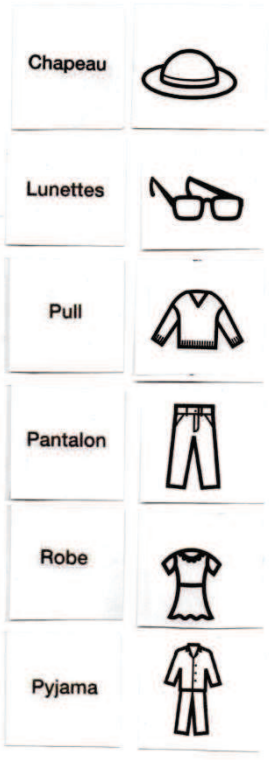
Annexe 27 : Apprentissage du vocabulaire des pronoms personnels sujets (Anatole)



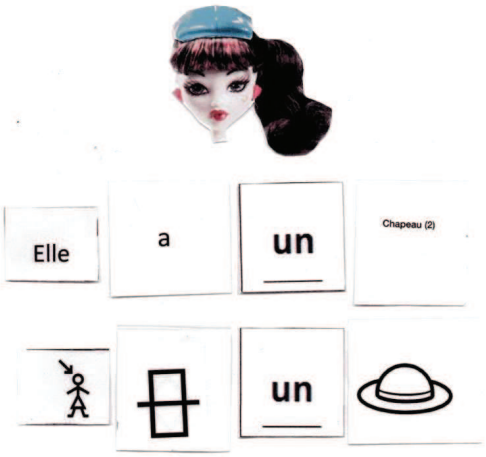


Memory

Annexe 28 : Apprentissage du vocabulaire des vêtements (Anatole)



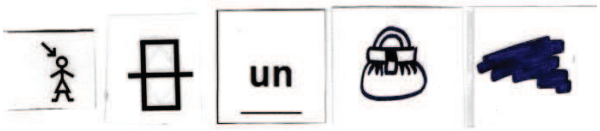
Annexe 29 : Compréhension et production de phrases écrites autour des vêtements (Anatole)



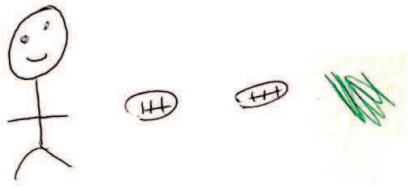
- Dessins à partir de phrases en LSF :

Le garçon a un pantalon et des lunettes.

- Dessins à partir de phrases pictographiées :



- Dessin à partir d'une phrase écrite :



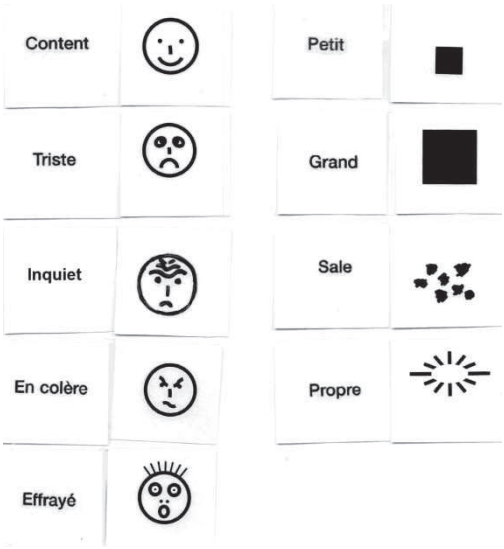
- Production d'une phrase écrite à partir d'un dessin :

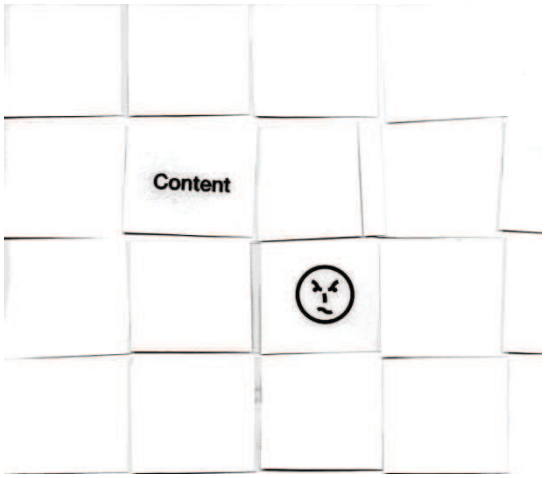
- Assemblage d'un personnage à partir d'une phrase écrite :

- Production d'une phrase écrite à partir d'un dessin :

Annexe 30 : Production écrite des noms de vêtements (Anatole)

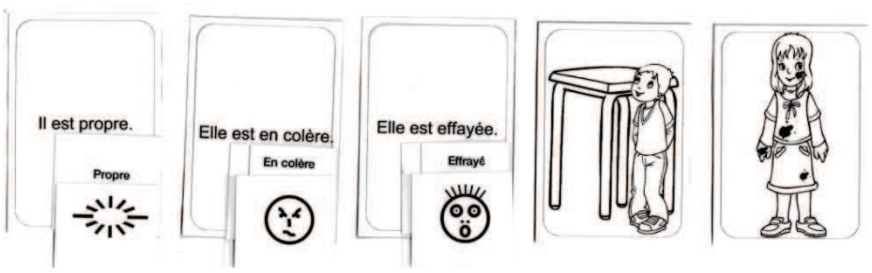
Annexe 31 : Apprentissage du vocabulaire des adjectifs (Anatole)

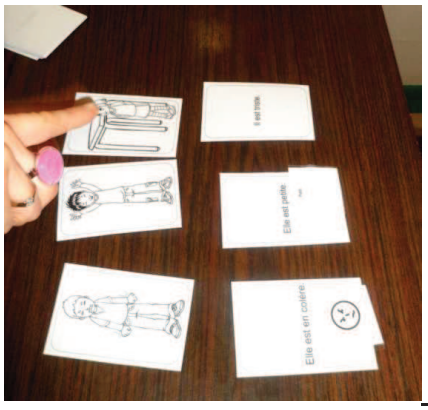




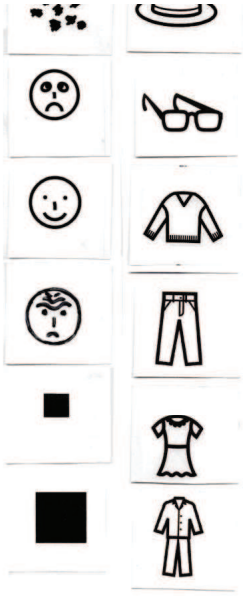
Memory

Annexe 32 : Le Jeu de Paires : Phrases autour des adjectifs (Anatole)
Créé avec Artiskit



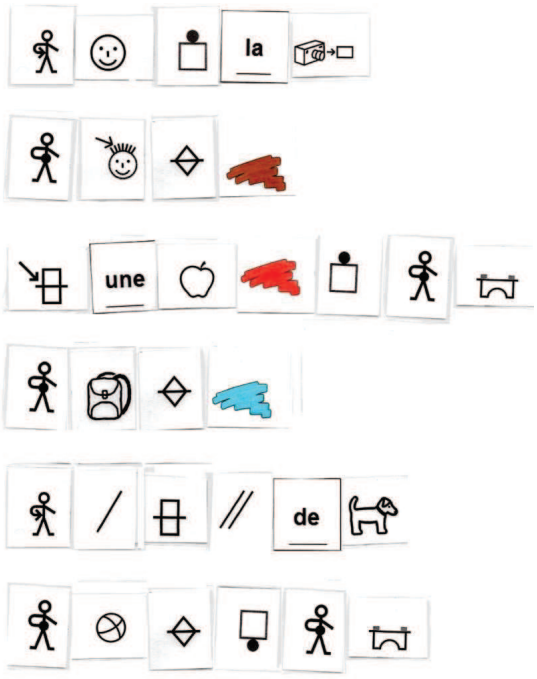


Annexe 33 : Le Jeu « Triple Info » : genre, vêtements et adjectifs (Anatole)
Créé avec Artiskit



Annexe 34 : Plateau de jeu « Lire & Écrire » (Anatole)
Créé avec Artiskit

Annexe 35 : Le Jeu « La Photo de Classe » (Anatole)



RÉSUMÉ

Les enfants sourds représentent une population hétérogène, pouvant rencontrer d'importantes difficultés dans leur développement langagier. La rééducation orthophonique, adaptée à chaque enfant, repose généralement sur des outils visuels, tels que les signes. Les pictogrammes, permettant de stimuler, enrichir et structurer le langage, semblent également constituer un outil intéressant pour cette population, mais paraissent pourtant peu introduits par les orthophonistes. Nous nous sommes donc interrogée sur la pertinence des pictogrammes dans la rééducation langagière des enfants sourds : sous quelles formes peuvent-ils être mis en place auprès de cette population et avec quelles adaptations ; dans quelle mesure les enfants sourds s'approprient-ils cet outil et comment celui-ci les aide ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons diffusé un questionnaire aux orthophonistes, afin d'établir un état des lieux de leur utilisation des pictogrammes dans la surdité. Puis, nous avons introduit les pictogrammes Makaton dans la rééducation orthophonique de quatre enfants sourds, de façon associée aux signes. Divers matériels pictographiques adaptés à leurs objectifs langagiers respectifs (apport d'un cadre aux apprentissages, développement du lexique, structuration morphosyntaxique, entrée dans le langage écrit) ont été proposés à ces enfants ; leur intérêt pour ces matériels et leurs progrès ont été observés.

Les réponses au questionnaire n'ont pas confirmé notre première hypothèse et ont mis en évidence que plus de la moitié des orthophonistes emploient des pictogrammes dans la rééducation de la surdité. Notre propre mise en place des pictogrammes a montré qu'ils peuvent être utilisés sous différentes formes et adaptés aux besoins des enfants sourds. La pertinence des pictogrammes a également été confirmée par l'appropriation de ce matériel par les enfants et par leurs progrès significatifs, révélés grâce à un bilan langagier et à nos observations. D'autres facteurs ont également pu contribuer à ces progrès et l'apport formel des pictogrammes n'a pas été objectivé.

MOTS-CLÉS

pictogrammes – surdité – langage – enfant – rééducation orthophonique – Makaton