



Université Lille 2
Droit et Santé



Institut d'Orthophonie
Gabriel DECROIX

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophonie
présenté par :

GUENIN Elodie

soutenu publiquement en juin 2011 :

Morphosymparc :
Fiches d'activités portant sur la rééducation de la
compréhension des pronoms personnels, des notions
topologiques et des quantificateurs

MEMOIRE dirigé par :
DEI CAS Paula, orthophoniste,
LESAGE Pauline, orthophoniste.

Lille – 2011

Remerciements

Je tiens en premier lieu à remercier mes maîtres de mémoire, Mme Paula Dei Cas et Mme Pauline Lesage, pour m'avoir proposé ce sujet, ainsi que pour leur disponibilité.

Un grand merci à mes maîtres de stage, Mmes Pauline Lesage, Marie Cracco et Sophie Bouteille, qui m'ont permis de tester mes activités au cours de mes stages.

Je tenais à remercier plus particulièrement Mme Anne-Sophie Chastan, qui m'a accueillie tous les lundi après-midi pendant plus de deux mois, et qui a ainsi permis à l'expérimentation finale de se réaliser.

Merci aussi bien sûr à Mlles Caroline Caillot-Delbart et Anaïs Doutreleau, qui m'ont laissé un travail fourni et abouti (quoi qu'elles en pensent !) et qui ont répondu patiemment à toutes mes questions.

Et puis...

Merci aux copines pour les soirées détente,

Merci à ma petite soeur, modèle photogénique plus sage en image,

Et merci à ma maman, relectrice efficace et coach attentionné, que j'ai appelée à chaque petite question, et qui s'est toujours montrée disponible, même à distance.

Résumé :

La compréhension est systématiquement évaluée lors d'un bilan de langage oral. Cependant, il existe assez peu de matériel rééducatif destiné à la travailler par la suite.

Morphosymparc, élaboré par Caillot-Delbart et Doutreleau (2010), est un matériel de rééducation de la compréhension orale morphosyntaxique qui se compose de courts textes narratifs que l'enfant doit mettre en scène à l'aide de Playmobils®.

Après avoir regroupé des données théoriques sur l'acquisition de la compréhension de ces notions, nous avons créé des fiches portant sur les pronoms personnels, la topologie et les quantificateurs. Ces fiches proposent des activités de type formel et sont destinées à compléter *Morphosymparc*.

Les fiches d'activités annexes ont été présentées à plusieurs patients suivis en orthophonie de manière à les améliorer. Ensuite, trois de ces patients ont été rééduqués durant huit séances consécutives avec *Morphosymparc*, pour nous permettre d'évaluer si nos fiches formelles trouvent effectivement leur place dans le champ orthophonique de la rééducation de la compréhension orale.

Mots-clés :

Orthophonie, Compréhension – Oral, Morphosyntaxe, Rééducation, Enfant (0 – 12 ans)

Abstract :

Oral comprehension is systematically tested during the evaluation of specific language impairments. However, there is nowadays only a few equipment available for its treatment.

Morphosymparc was created by Caillot-Delbart and Doutreleau (2010). It is a rehabilitation tool, developed for the treatment of oral morphosyntactical comprehension. *Morphosymparc* is composed of narrative texts ; children have to repeat the story that the speech therapist has been telling them with Playmobils®.

We first looked for theoretical information about children acquisition of oral comprehension. Then we created index cards suggesting various activities to treat personal pronouns, spatial prepositions and quantifier adjectives. The purpose of these index cards which contain very formal activities was to complete *Morphosymparc*.

We tested our activities with patients who present specific language impairments, in order to improve them. Then we used *Morphosymparc* eight times in eight consecutive sessions with three patients, in order to evaluate our index cards' usefulness in oral morphosyntactical rehabilitation.

Keywords :

Speech Therapy, Comprehension – Oral, Morphosyntax, Rehabilitation, Child (0 – 12 years)

Table des matières

Introduction.....	9
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	11
1.Principes généraux en rééducation orthophonique.....	12
1.1.Introduction.....	12
1.2.Le modèle interactif d'intervention.....	13
1.2.1.Le niveau de la stimulation renforcée.....	13
1.2.2.L'approche fonctionnelle.....	14
1.2.3.L'approche formelle.....	15
1.3.Les attitudes et le discours du rééducateur.....	15
1.3.1.L' « autour du jeu » et les attitudes de l'adulte.....	15
1.3.2.Le discours accompagnateur.....	16
1.3.3.Les signes de reconnaissance.....	17
1.3.4.L'imitation.....	17
1.3.5.Les feed-back.....	18
1.3.6.La Zone Proximale de Développement.....	19
2.La compréhension orale morphosyntaxique.....	20
2.1.La morphosyntaxe.....	20
2.2.La compréhension orale.....	21
2.3.L'évolution des stratégies de compréhension orale du jeune enfant.....	23
2.4.La compréhension des notions morphosyntaxiques concernées par nos activités.....	24
2.4.1.La compréhension des pronoms personnels.....	24
2.4.2.La compréhension des termes topologiques.....	25
2.4.3.La compréhension des quantificateurs.....	26
2.4.3.1. <i>Le raisonnement chez l'enfant.....</i>	26
2.4.3.2. <i>Relations entre acquisition du nombre et langage.....</i>	27
2.4.3.3. <i>La construction du nombre.....</i>	28
2.4.3.4. <i>La compréhension des quantificateurs.....</i>	29
3.Compréhension orale morphosyntaxique et pathologies du langage.....	32
3.1.Le retard de langage.....	32
3.2.La dysphasie de développement.....	33
3.3.La surdité.....	34
3.4.La d�ficiency intellectuelle.....	36
3.5.D'autres pathologies.....	37
3.5.1.L'infirmité motrice cérébrale.....	38
3.5.2.Les Troubles Envahissants du Développement.....	39
4. Buts et hypothèses.....	40
4.1.Objectifs du mémoire.....	40
4.2.Hypothèses de départ.....	41
Sujets et méthodes.....	42
1.La population.....	43
1.1.Critères d'inclusion de la population.....	43
1.2.Présentation des patients.....	44
1.2.1.Patients occasionnels.....	44
1.2.1.1. <i>Matthieu et Aurélie.....</i>	44
1.2.1.2. <i>Thibaut et Corentin.....</i>	45
1.2.2.Patients de l'expérimentation finale.....	46

2.Présentation des textes narratifs.....	47
2.1.Les textes narratifs.....	47
2.2.Les grilles d'observation.....	48
3.Présentation des fiches d'activités.....	49
3.1.Généralités.....	49
3.2.Les pronoms personnels.....	50
3.2.1.Fiche n°P1 : pronoms personnels sujets : évaluation.....	50
3.2.2.Fiches n°P2 et P3 : pronoms personnels sujets : activités de tri.....	50
3.2.3.Fiche n°P4 : pronoms personnels sujets : les paires d'images.....	55
3.2.4. Fiche n°P5 : pronoms personnels sujets : les personnages à habiller...	55
3.2.5.Fiche n° P6 : pronoms personnels sujets : idée de mise en scène.....	58
3.2.6.Fiche n° P7 : pronoms personnels sujets : les pronoms pluriels.....	60
3.2.7.Fiches n° P8, P9, P10, P11 : Pronoms personnels compléments d'objet direct.....	62
3.2.8.Pronoms personnels compléments d'objet indirect.....	67
3.3.La topologie.....	68
3.3.1.Fiche n°T1 : Evaluation.....	68
3.3.2.Fiches n°T2 et T3 : Devant/derrière.....	68
3.3.3.Fiches n°T4 et T5 : Sur/sous.....	68
3.3.4.Fiche n°T6 : En haut / en bas.....	74
3.3.5.Fiche n°T7 à T11 : synthèse des notions.....	74
3.4.Les quantificateurs.....	81
3.4.1.Fiche n°Q1 : Evaluation.....	81
3.4.2.Fiche n°Q2 : Les objets du quotidien.....	81
3.4.3.Fiche n°Q3 : Les personnages à habiller.....	84
3.4.4.Fiche n°Q4 : La cueillette des fleurs.....	84
3.4.5.Fiche n°Q5 : Idée de mises en scène.....	84
Résultats.....	88
1.Etude de cas n°1 (détaillée) : Antoine.....	89
1.1.Le texte narratif (17/01/2011).....	89
1.2.Les séances de rééducation.....	90
1.2.1.Séance 1 (24/01/2011).....	90
1.2.2.Séance 2 (31/01/2011).....	92
1.2.3.Séance 3 (07/02/2011).....	93
1.2.4. Séance 4 (14/02/2011).....	94
1.2.5.Séance 5 (21/02/2011).....	95
1.2.6.Séance 6 (28/02/2011).....	96
1.3.L'évaluation finale (14/03/2011).....	96
2.Etude de cas n°2 : Cécile.....	98
2.1.Le texte narratif (17/01/2011).....	98
2.2.Les séances de rééducation.....	98
2.2.1.Séance 1 (24/01/2011).....	98
2.2.2.Séance 2 (31/01/2011).....	99
2.2.3. Séance 3 (14/02/2011).....	99
2.2.4.Séance 4 (21/02/2011).....	100
2.2.5.Séance 5 (28/02/2011).....	100
2.3.L'évaluation finale (14/03/2011).....	100
3.Etude de cas n°3 : Adrien.....	102
3.1.Le texte narratif (17/01/2011).....	102
3.2.Les séances de rééducation.....	102

3.2.1.Séance 1 (24/01/2011).....	102
3.2.2. Séance 2 (14/02/2011).....	103
3.2.3.Séance 3 (28/02/2011).....	103
3.3.L'évaluation finale (14/03/2011).....	104
4.Synthèse des résultats.....	106
Discussion.....	107
1.Introduction.....	108
2.Critiques méthodologiques et difficultés rencontrées.....	110
2.1.Création des fiches.....	110
2.1.1.Le choix des notions.....	110
2.1.2.Elaboration des activités.....	110
2.1.3.Cohésion du matériel.....	111
2.1.3.1.Cohésion entre les différents modules.....	111
2.1.3.2.Cohésion au sein des activités formelles.....	112
2.1.4.Les étapes de la rééducation formelle selon Marc Monfort.....	112
2.2.Recrutement de la population.....	113
2.3.Suivi d'un protocole.....	114
2.3.1.L'évaluation des difficultés des enfants.....	114
2.3.2.La présentation des fiches.....	115
2.3.2.1.Modalités du test des fiches.....	115
2.3.2.2.Modifications apportées aux fiches.....	116
3.Validation des hypothèses.....	118
4.Morphosymparc dans le champ de l'orthophonie.....	121
Conclusion.....	122
Bibliographie.....	124
Annexes.....	129
Annexe n°1 : Exemples de textes narratifs.....	130
(Caillot-Delbart et Doutreleau, 2010).....	130
Annexe n°2 : Grilles d'observation initiales.....	139
Annexe n°3 : Tableau de tri pour les pronoms personnels singuliers.....	151
Annexe n°4 : Photographies des Playmobil® pour les pronoms personnels.....	152
Annexe n°5 : Dessins d'enfants pour les pronoms personnels.....	153
Annexe n°6 : Dé pour les pronoms personnels singuliers.....	154
Annexe n°7 : Photographies par paires pour les pronoms personnels singuliers (il / elle).....	155
Annexe n°8 : Les personnages à habiller pour les pronoms personnels singuliers.....	157
Annexe n°9 : Les vêtements.....	158
Annexe n°10 : Tableau de tri pour les pronoms personnels pluriels : il / ils.....	159
Annexe n°11 : Tableau de tri pour les pronoms personnels pluriels : elle / elles.....	160
Annexe n°12 : Tableau de tri pour les pronoms personnels pluriels : il / ils / elle / elles.....	161
Annexe n°13 : Dés pour les pronoms pluriels.....	162
Annexe n°14 : Les personnages à habiller pour les pronoms pluriels.....	163
Annexe n°15 : Plateau de jeu « La Cueillette » pour les pronoms C.O.D.....	164
Annexe n°16 : Objets de « La Cueillette » pour les pronoms C.O.D.....	165
Annexe n°17 : Panier de « La Cueillette » pour les pronoms C.O.D.....	166
Annexe n° 18 : Jeu de paires pour les pronoms C.O.D.....	167
Annexe n°19 : Pictogrammes pour la topologie.....	168

Annexe n°19bis : Dés pour la topologie.....	169
Annexe n° 20 : Photographies de la petite fille pour la topologie.....	170
Annexe n°21 : La colline.....	171
Annexe n°22 : Photographies des Playmobils® pour les activités de topologie..	172
Annexe n°23 : « La Maison » pour la topologie.....	174
Annexe n°23bis : objets de la maison pour la topologie.....	175
Annexe n°24 : Pictogrammes pour les quantificateurs.....	176
Annexe n°25 : Photographies d'objets du quotidien pour les quantificateurs.....	177
Annexe n°26 : Dés pour les quantificateurs.....	178
Annexe n°27 : Planches de personnages à habiller pour les quantificateurs.....	179
Annexe n°28 : Fleurs de « La Cueillette » pour les quantificateurs.....	180
Annexe n°28bis : Champignons de « La Cueillette » pour les quantificateurs....	181
Annexe n°29 : Grilles d'observation finales.....	182
Annexe n°30 : Domino sur le genre des noms.....	186

Introduction

« La compréhension d'une phrase ne se limite pas à la compréhension de chacun des mots qui la composent. Sa structure et, notamment l'ordre des mots, joue un rôle important ». (Ellis, 1989, cité par Guitton et Tendron, 2002, p.6).

Ainsi, la morphosyntaxe est un élément essentiel à la compréhension en général, et à la compréhension orale en particulier.

Celle-ci est bien souvent perturbée dans de nombreuses pathologies du langage (du simple retard de langage à la dysphasie), cependant il n'existe que peu de matériels de rééducation de la compréhension orale.

C'est pourquoi ce mémoire poursuit la réalisation d'un matériel de rééducation de la compréhension orale morphosyntaxique. Ce matériel, élaboré par Mlles Caillot-Delbart Caroline et Doutreleau Anais, se compose de textes narratifs à mettre en scène à l'aide de Playmobil® et s'intitule *Morphosymparc*.

Le but de notre travail à présent est de créer des activités de rééducation pour compléter *Morphosymparc*.

Nous avons choisi de nous limiter à trois domaines morphosyntaxiques, pour lesquels nous avons élaboré des fiches d'activités destinées à la rééducation formelle : les pronoms personnels, les notions topologiques et les adjectifs quantificateurs.

Pour tester nos activités, nous avons recruté des patients de 3 à 8 ans chez différentes orthophonistes exerçant en libéral. A chaque enfant, nous avons présenté un ou plusieurs des textes de Caillot-Delbart et Doutreleau (2010). Puis, par l'analyse des difficultés de chaque enfant lors de la mise en scène des récits, nous avons sélectionné les fiches d'activités que nous allions leur proposer. Nos observations nous ont permis de compléter et d'améliorer nos fiches.

La dernière étape de notre travail a consisté à utiliser *Morphosymparc* en rééducation, de manière suivie, chez trois enfants présentant des troubles du langage oral. Cette expérimentation a été réalisée dans le but de nous rendre compte des bénéfices d'une rééducation formelle d'une part, et d'une rééducation avec *Morphosymparc* d'autre part.

Contexte théorique, buts et hypothèses

Morphosymparc est un matériel destiné à être utilisé avec des enfants dans le cadre d'une séance de rééducation orthophonique, dans la relation entre le rééducateur et son patient. Par ailleurs, l'élaboration d'un matériel de rééducation orthophonique ne peut se faire sans données théoriques sur les notions concernées. Nous nous sommes donc intéressée à quelques approches rééducatives, puis à la compréhension orale morphosyntaxique des notions concernées par nos activités. Enfin, nous avons choisi de présenter quelques-unes des pathologies pouvant être concernées par notre matériel.

1. Principes généraux en rééducation orthophonique

1.1. Introduction

Notre matériel, *Morphosymparc*, est un matériel de rééducation de la compréhension orale morphosyntaxique.

Son utilisation s'inscrit dans le cadre d'une prise en charge orthophonique, au cours de laquelle s'instaure une relation thérapeutique. Le matériel ne peut se suffire à lui-même, et c'est son usage par l'orthophoniste qui sera déterminante pour l'efficacité de la prise en charge.

Il est impossible d'établir une liste exhaustive des approches rééducatives en orthophonie. Néanmoins, nous avons choisi de présenter quelques principes qui nous semblaient intéressants à prendre en compte dans le cadre d'une rééducation du langage oral.

Nous avons dans l'idée de créer des activités précises, dont l'objectif de rééducation était un modèle verbal clairement défini. C'est pourquoi nous avons choisi de nous référer au modèle interactif d'intervention de Marc Montfort, qui décrit ce type d'activités comme étant des activités formelles, par opposition aux activités plus fonctionnelles.

Nous nous attarderons sur les différentes attitudes que peut adopter le thérapeute du langage, ainsi que sur le type de discours qu'il peut tenir.

Il est important de noter que même si ce mémoire concerne la compréhension, nous avons fait le choix délibéré de présenter les feed-backs, qui sont destinés à l'étayage des productions de l'enfant. En effet, l'enfant aura l'occasion de s'exprimer au cours des activités de compréhension, et la communication a toute son importance dans la relation thérapeutique. De plus, l'évolution de l'expression révèle l'évolution de la compréhension.

1.2. Le modèle interactif d'intervention

Dans le cadre de la rééducation des enfants dysphasiques, Marc Montfort (2001) a développé un programme d'intervention à trois niveaux.

1.2.1. Le niveau de la stimulation renforcée

Il s'agit ici de guidance parentale, c'est-à-dire d'un accompagnement des parents par le thérapeute dans le but d'ajuster le comportement communicatif et langagier au sein des interactions familiales.

Il ne s'agit en aucun cas de remettre en cause la capacité parentale ou d'engendrer une quelconque culpabilité. Montfort précise en effet qu' *« il s'agit souvent moins de modifier des comportements que de perfectionner des aptitudes que les parents possèdent déjà mais dont ils ne sont pas assez conscients ou auxquelles ils n'attachent pas assez d'importance. »*. (Montfort, 2007, p.130)

Montfort distingue six objectifs principaux, à adapter à chaque famille et à chaque enfant. Ces six points sont destinés aux familles, cependant ils sont tout aussi indispensables pour l'orthophoniste dans le cadre de sa rééducation.

Les objectifs sont les suivants :

- Développer les attitudes d'observation, afin d'apprendre à repérer et identifier les intentions de communication de l'enfant, afin de ne pas perdre l'occasion d'introduire des réponses verbales pertinentes
- Réduire les tendances dirigistes. D'après Garrard (1989, cité par Montfort, 2007, p.134) *« il semble que, quand les adultes réduisent leurs énoncés verbaux directifs, les enfants augmentent leurs propres contributions communicatives. »*.

- Apprendre à mieux adapter notre communication et notre langage. Montfort conseille notamment de parler plus lentement, en énoncés clairs, sans exagérer l'articulation. Il insiste sur l'importance du maintien du respect des tours de parole, ainsi que des reformulations et simplifications.
- Apprendre à créer des situations communicatives actives, en apprenant à capter l'attention de l'enfant, au travers de n'importe quel objet du quotidien ou jouet.
- Éliminer ou réduire les comportements clairement négatifs. Montfort insiste sur l'importance pour les proches de réduire les corrections explicites, les reproches, les demandes de langage hors contexte...
- Apprendre des techniques spécifiques se révèle parfois indispensable dans le cadre de certaines pathologies (par exemple, le MAKATON dans le cadre de la dysphasie).

1.2.2. L'approche fonctionnelle

L'approche fonctionnelle se base sur des activités offrant des situations communicatives, des nécessités d'échange d'information. L'orthophoniste prépare une activité totalement ouverte et dans laquelle il y aura des besoins de langage.

On met l'accent sur l'interaction communicative ; l'aspect pragmatique du langage occupe donc une place importante dans cette approche.

Montfort (2007, p. 157) précise ainsi que « *Le but de l'activité fonctionnelle n'est pas l'apprentissage direct d'un mot ou d'une forme linguistique déterminée, sinon l'exercice des processus de compréhension et de production à partir de la modification des contingences de la situation.* »

L'orthophoniste doit au préalable définir certains critères pour organiser sa situation fonctionnelle, et notamment la fonction communicative ou langagière à stimuler ainsi que les référents auxquels on applique la situation.

Parmi les activités de type fonctionnel, on trouve notamment les jeux symboliques (dînette, poupées...), les situations de type P.A.C.E....

1.2.3. L'approche formelle

« Dans une activité de type formel, l'orthophoniste choisit au préalable un modèle verbal déterminé et c'est ce modèle verbal qui représentera l'objectif de l'activité. » (Monfort et Juarez-Sanchez, 2001, p.26)

Cette approche consiste en un apprentissage du langage plus explicite. Les activités formelles sont focalisées sur une notion ou une structure clairement identifiable.

Monfort distingue plusieurs étapes au sein de l'approche formelle :

- la discrimination
- la compréhension
- l'imitation immédiate
- l'expression induite
- la généralisation au langage spontané

Il précise que, pour éviter que ce type d'activités ne deviennent trop artificielles, il convient d'adapter leur contenu aux performances de l'enfant en situation interactive.

Dans ce mémoire, nous avons choisi d'élaborer des activités plutôt formelles, en mettant l'accent sur les étapes de discrimination et de compréhension. C'est en effet la compréhension des notions morphosyntaxiques qui constitue notre objectif. Cependant, ces mêmes activités peuvent être utilisées pour parvenir aux étapes ultérieures, qui sont parfois appréhendées conjointement (par exemple, un jeu de loto, lorsque l'on suit la règle traditionnelle, fait à la fois appel à la compréhension et à l'expression).

1.3. Les attitudes et le discours du rééducateur

1.3.1. L' « autour du jeu » et les attitudes de l'adulte

Alvès et Gibaru (2001) définissent l' « autour du jeu » comme étant « tout ce qui peut se dire à propos du contenu du jeu et à propos du « comment jouer » ».

On peut étendre l' « autour du jeu » à toutes les activités proposées en rééducation (des plus fonctionnelles aux plus formelles). En effet, quelle que soit l'activité que le rééducateur choisit de proposer à son jeune patient, celle-ci implique une interaction communicative, avec parfois des nécessités de langage.

Dans le jeu, Alvès et Gibaru pointent deux attitudes possibles pour l'adulte :

- une attitude dite ouverte, dans laquelle l'enfant est sujet de son investissement grâce au champ dialogique émergeant par le jeu.
- une attitude dite normative, qui s'intéresse prioritairement à combler les besoins langagiers de l'enfant grâce aux propositions imposées par l'activité

Les auteurs montrent l'intérêt d'un discours accompagnateur ouvert, mais qui reste cependant dans le respect de la règle du jeu et donc dans le champ thérapeutique rééducatif.

1.3.2. Le discours accompagnateur

D'après Alvès et Gibaru (2001), au cours d'un jeu, le discours accompagnateur « *regroupe tout ce que l'enfant et l'adulte se disent quand ils jouent* ». Il concerne aussi bien le jeu en lui-même que l' « autour du jeu ».

– Le Questionnement Aidant (QA)

Le Questionnement Aidant (Alvès et Gibaru, 2001) a pour but d'aider l'enfant à construire la trame logico-sémantique d'un récit. Il est centré sur l'énoncé et se compose de questions plutôt fermées qui vont induire la réponse de l'enfant (*Qui a fait cela ? Pourquoi ?...*). Une telle attitude permet de guider précisément l'enfant, mais il est moins acteur de la construction du sens. Le QA a donc pour effet de limiter les inférences réalisées par l'enfant.

– Le Discours Accompagnateur Mixte et Intermédiaire (DAMI)

Le Discours Accompagnateur Mixte et Intermédiaire (DAMI, Alvès et Gibaru, 2001) permet au thérapeute du langage de guider l'enfant dans sa construction du sens, en se centrant davantage sur le sujet d'énonciation.

Le principe général du DAMI est de « *valoriser et activer la position du sujet énonciateur en accueillant tout ce qui peut faire signe* ». Les questions posées à l'enfant sont plus ouvertes.

Il peut s'agir par exemple de reprises en miroir des productions de l'enfant pour le pousser à développer, de relances pour l'encourager à poursuivre, ou encore de questions de controverse qui l'amènent à réfléchir, structurer sa pensée et argumenter en se décentrant (par exemple, "Es-tu sûr de cela ?")...

Ce discours est dit mixte parce qu'il concerne l'ensemble des moyens d'expression (le langage, la prosodie, le regard, la mimo-gestualité...) et intermédiaire car il permet d'évoquer les ressentis, les opinions tout en les intégrant dans un registre de sens partagé par les interlocuteurs.

1.3.3. Les signes de reconnaissance

Françoise Estienne (2002, p. 26) indique que « *les signes de reconnaissance positifs sont un levier puissant pour inciter l'enfant à agir pour faire encore mieux* », qu'il s'agisse de paroles, de gestes ou de mimiques.

On veillera donc à multiplier les signes de reconnaissance et les gratifications au cours des séances.

Parallèlement à ces signes de reconnaissance, Estienne insiste également sur l'importance de s'exprimer en termes positifs.

Monfort (2001, p. 136), au cours de sa guidance parentale, conseille lui aussi de « *maintenir le climat normal de gratification* », le climat « normal » de gratification étant perturbé dans l'interaction parent-enfant lorsque le développement du langage est dysharmonieux. Il précise ainsi qu'il faut « *adopter une attitude positive d'encouragement* » en se montrant fier des progrès de l'enfant.

1.3.4. L'imitation

L'imitation est le biais par lequel le jeune enfant entre dans le langage.

Dans le cadre de la rééducation orthophonique, l'imitation est une méthode de facilitation explicite. Elle consiste pour l'adulte à offrir un modèle verbal à l'enfant, puis à intervenir sur la situation de rééducation de manière à amener l'enfant à réutiliser ce modèle. On parle aussi de modelage.

Si l'orthophoniste peut essayer de susciter la répétition, Coquet (2004) insiste sur le fait qu'il ne doit pas y avoir de demande directe ni d'obligation de répétition.

En situation de rééducation, Monfort et Juarez-Sanchez (2001) conseillent plutôt une imitation différée, dans le cadre d'une activité de type fonctionnel : l'adulte fournit le modèle à l'enfant, qui ne le reproduira pas à l'identique puisque les variables référentielles de la situation auront été modifiées. Cela permet à l'enfant, au-delà de la simple reproduction d'un modèle verbal, de réellement s'approprier la structure.

1.3.5. Les feed-back

D'après Rondal et Seron (1999), pour construire son langage, l'enfant a besoin de modèles linguistiques appropriés et de feed-backs adéquats par rapport aux énoncés qu'il a produits.

Le terme de feed-back fait référence à la manière dont l'adulte réagit (verbalement ou non verbalement) aux productions de l'enfant (Rondal, 1983). On parle également de « stratégies de retour ».

On distingue plusieurs types de feed-back :

Le feed-back positif permet de signaler à l'enfant que son message a été entendu, compris, et de donner son approbation. Il peut être verbal (réponse affirmative, félicitations...), physique (hochement de tête, sourire...) ou naturel (on donne à l'enfant ce qu'il a demandé...).

Le feed-back explicatif consiste à développer la conscience de l'erreur et les capacités d'auto-correction en précisant son erreur à l'enfant.

Le feed-back de demande de clarification permet d'indiquer à l'enfant que son message n'a pas été compris. Il peut être verbal (l'adulte pose une question) ou non verbal (mimique d'incompréhension).

Le feed-back correctif constitue une reprise corrigée d'une erreur de l'enfant, qu'elle soit phonologique, syntaxique ou sémantique. L'adulte, par sa prosodie, met en évidence la partie corrigée de la production verbale : il accentue le mot ou la structure syntaxique, peut faire durer un phonème final... Il n'y a pas, pour l'enfant, d'obligation de répétition.

Enfin, le feed-back à fonction d'enrichissement reprend un énoncé correct de l'enfant, mais en l'étoffant. On apporte un élément syntaxique ou sémantique supplémentaire, là encore en l'accentuant.

Coquet (2004) précise que pour être efficace, le feed-back doit suivre immédiatement la production de l'enfant. Il ne doit porter que sur un seul aspect de l'énoncé (phonétique, lexical, syntaxique ou sémantique), de manière à ce qu'il soit aisément repérable par l'enfant. Le feed-back doit également être proposé fréquemment, de manière à être assimilé par l'enfant. Il convient de l'accompagner de comportements gratifiants.

Enfin, le feed-back ne doit pas être trop complexe et rester assez proche du niveau linguistique de l'enfant : il faut en effet le placer dans sa zone proximale de développement.

1.3.6. La Zone Proximale de Développement

Vygotsky (1978, cité par Rivière, 1990, p.94) définit la Zone Proximale de Développement comme étant « *la distance entre le niveau actuel du développement, déterminé par la capacité de résoudre indépendamment un problème, et le niveau proximal du développement, déterminé par la capacité de résoudre un problème sous le guidage d'un adulte ou en collaboration avec un autre compagnon plus capable.* »

Il s'agit donc d'être suffisamment en avance sur le développement de l'enfant pour qu'il puisse faire un progrès sensible, tout en lui proposant un contenu qui lui reste accessible.

Ainsi, afin de proposer des séances les plus bénéfiques possible pour le développement des compétences de l'enfant, il faut s'efforcer de toujours se situer dans sa zone proximale de développement. Cela vaut non seulement pour le choix de l'activité elle-même, mais également pour l'« autour de l'activité » : notre discours accompagnateur et nos feed-backs, eux aussi, doivent être ajustés dans cette zone.

2. La compréhension orale morphosyntaxique

2.1. La morphosyntaxe

La morphologie correspond à l'étude de la forme des unités linguistiques. Elle s'intéresse à la forme de l'unité mot, indépendamment de son insertion dans une phrase. On distingue la morphologie dérivationnelle de la morphologie flexionnelle.

La morphologie dérivationnelle étudie la formation des mots par dérivation, c'est-à-dire par l'ajout de suffixes et/ou de préfixes à des radicaux.

Quant à la morphologie flexionnelle, elle « *étudie des variations qui dépendent pour beaucoup de la position du mot dans la phrase, de sa fonction.* ». (Siouffi et Van Raemdonck, 1999, p. 45). Elle se combine donc avec la syntaxe, qui décrit les règles selon lesquelles les unités de la langue se combinent pour former des phrases.

C'est pourquoi on parle aujourd'hui plus volontiers de morphosyntaxe afin de désigner l'« *étude des variations de formes des mots dans la phrase en fonction des règles de combinaison régissant la formation des énoncés.* » (Brin et al., 2004, p. 160).

En effet, certains mécanismes régissent l'organisation des unités lexicales et sous-lexicales (les morphèmes) dans l'énoncé. Toutes les combinaisons ne sont pas acceptées, il existe des règles morphosyntaxiques.

Par exemple, des phrases telles que :

- "ils buvront" (mauvaise flexion verbale)
 - "une chien mange" (erreur de genre sur l'article)
 - "hier il devra acheter mouffles des" (concordance des temps erronée et non-respect de l'ordre habituel des mots dans le syntagme nominal),
- sont inacceptables en français.

Comme le décrit Parisse (2009), on distingue dans notre langue :

- la morphosyntaxe flexionnelle, qui correspond à l'usage de différentes terminaisons sur un même radical, marquant ainsi le changement de catégorie d'un mot (rouge, rougir, rougeur), les oppositions en genre et en nombre des noms (un

chanteur, une chanteuse), ou encore les flexions adjectivales (vert, verte) ou verbales (je danse, nous dansons, nous danserons...).

- la morphosyntaxe lexicale, qui est utilisée lorsqu'il est impossible de réaliser une opposition flexionnelle ou positionnelle. Par exemple, le nom "repas" ne peut être dérivé en verbe ; il n'existe pas de nom correspondant au verbe "dormir". Il faut recourir à des formes syntaxiques complexes, ou faire appel à un autre mot du lexique, et c'est là que l'on va parler de morphosyntaxe lexicale. Ainsi, on utilisera les verbes "*dîner*", "*déjeuner*", "*manger*"... et les noms "*un somme*", "*une sieste*"...

- la morphosyntaxe contextuelle, qui comprend l'ensemble des formes clitiques (pronoms personnels sujets ou objets et déterminants), les prépositions, les formes de négation et d'interrogation, certains adverbes... Elle permet donc d'analyser les énoncés en étudiant les différents syntagmes qui la composent (notamment les groupes nominaux et verbaux).

- Enfin, la morphosyntaxe positionnelle, qui a davantage trait à la composition des énoncés. Ainsi, selon l'organisation des groupes de mots dans la phrase, cette dernière n'aura pas la même signification. L'ordre canonique en français est l'ordre sujet-verbe-objet, ce qui correspond généralement à une relation agent-action-patient. D'autres combinaisons sont acceptées, mais toutes ne sont pas envisageables : certaines sont grammaticalement inacceptables.

2.2. La compréhension orale

D'après Brin et al. (2004, p. 57), la compréhension verbale est la « *capacité à accéder (...) à la signification des messages linguistiques délivrés oralement ou par écrit* ». Les auteurs signalent que la compréhension fait non seulement appel à la compétence linguistique, mais que de nombreux autres facteurs interviennent également, tels que la perception et la discrimination auditive et visuelle, les capacités attentionnelles, mnésiques, intellectuelles...

Le Ny (2005, cité par Coquet, 2006, p. 14) parle ainsi d'une « *suite de processus et d'états mentaux transitoires* ».

Les modèles neuropsycholinguistiques de la compréhension du langage oral comportent plusieurs niveaux de traitement (Lechevalier et al., 2008 ; Delahaie, 2009) :

- le niveau périphérique d'entrée auditive

L'onde sonore est amplifiée par l'oreille externe, transmise du milieu aérien de l'oreille moyenne au milieu liquide de l'oreille interne. Dans l'oreille interne, les cellules ciliées transforment l'onde sonore en un message électrique. Celui-ci est alors transmis par les voies auditives du système nerveux central jusqu'à l'aire auditive primaire, qui analyse les caractéristiques physiques du signal (analyse spectrale, hauteur, fréquence, intensité, durée...).

- le niveau d'intégration gnosique

C'est l'aire auditive secondaire (aire de Brodmann) qui réalise l'analyse phonologique. Les différentes caractéristiques du signal sonore sont mises en relation avec les traits distinctifs des sons de la langue, permettant ainsi l'identification des phonèmes.

- l'accès au lexique phonologique d'entrée

La forme sonore du mot perçu est mise en relation avec les formes sonores contenues dans le stock phonologique lexical. C'est ainsi que les mots sont identifiés comme étant connus ou non.

- le niveau des aires tertiaires

Le carrefour temporo-pariéto-occipital constitue les aires tertiaires. C'est à ce niveau qu'a lieu le traitement des aspects morphologiques, syntaxiques et sémantico-pragmatiques.

2.3. L'évolution des stratégies de compréhension orale du jeune enfant

Entre 12 et 18 mois, la compréhension s'effectue par la reconnaissance, c'est-à-dire que l'enfant fait le lien entre un événement et la forme sonore qui s'y rapporte. Au départ, cette compréhension n'est effective qu'en situation. Coquet et al. (2009) parlent de compréhension contextuelle de reconnaissance.

Ensuite, l'enfant va acquérir une compréhension contextuelle symbolique et passer de la compréhension d'un mot en situation à la compréhension de ce mot hors contexte perceptif, c'est-à-dire même en l'absence de l'objet.

De 18 à 24 mois, Coquet et al. (2009) évoquent une stratégie de compréhension sémantique. L'enfant est capable d'identifier un mot dans un énoncé puis de le mettre en relation avec le contexte, mais aussi avec les connaissances sémantiques qu'il a sur cet objet.

Khomsi (1987) a également ce point de vue : le jeune enfant peut selon lui comprendre un énoncé à partir d'un ou deux mots isolés de celui-ci. Cependant, l'auteur parle de stratégie lexicale et situe cette étape entre 3 ans et 4 ans $\frac{1}{2}$.

Coquet et al. (2009) estiment qu'à cet âge (entre 3 et 4 ans), l'enfant a déjà développé une compréhension sémantico-syntaxique. Ainsi, le jeune enfant emploierait par exemple des stratégies positionnelles, considérant le syntagme le plus proche du verbe comme étant l'agent.

Comblain (2005, p. 84) souligne elle aussi que « *de manière générale, les jeunes enfants ont une meilleure compréhension des aspects syntaxiques que des aspects morphologiques grammaticaux.* ». Cela peut s'expliquer par le fait que les aspects morphologiques sont plus difficilement identifiables dans la chaîne parlée par l'enfant (par exemple, les flexions verbales sont peu saillantes au sein d'une phrase).

Pour Coquet et al. (2009) comme pour Khomsi (1987), c'est à partir de 4 ans que la compréhension est dite morphosyntaxique.

L'enfant devient capable de traiter les différents morphèmes, tels que les flexions nominales et verbales. Il peut analyser la phrase de manière à mettre en relation les différentes variables morphosyntaxiques ainsi que le contenu sémantique et, de cette façon, attribuer à chaque syntagme sa fonction syntaxique.

Des stratégies de compréhension plus complexes apparaissent à partir de 6 ans. Le traitement des successivités temporelle et causale permet d'atteindre une compréhension narrative.

2.4. La compréhension des notions morphosyntaxiques concernées par nos activités

Pour l'élaboration de nos fiches, nous nous sommes limitée à trois domaines morphosyntaxiques : les pronoms personnels, les termes topologiques, ainsi que les quantificateurs.

Nous nous intéressons donc ici aux données sur la compréhension orale de ces notions exclusivement. Pour avoir davantage de repères de développement de la compréhension morphosyntaxique chez l'enfant, on peut se référer aux données théoriques recueillies dans la littérature par Caillot-Delbart et Doutreleau (2010, p.16).

2.4.1. La compréhension des pronoms personnels

Avant 6-7 ans, les marques de genre et de nombre ne sont pas toujours prises en compte dans l'identification du nom auquel le pronom se réfère (Rondal et al., 1999).

Jusqu'à l'âge de 3 ans et demi, le pronom est rattaché au syntagme nominal le plus proche, même si le genre du syntagme nominal le plus proche ne concorde pas avec le genre du pronom personnel (Le Normand, 2007). Ainsi, dans une phrase telle que « *Le garçon mange une tartine et il tombe* », un enfant de 3 ans pensera que c'est la tartine qui tombe.

A partir de 3 ans et 6 mois, le pronom est rattaché au syntagme nominal sujet, là encore quel que soit son genre. Pour la même phrase « *La fille mange un biscuit et il tombe* », un enfant de 3 ans et demi comprendra plutôt que c'est la fille qui tombe. D'après Le Normand (2007), cette stratégie dite de "non-changement de rôle" reste employée jusque 6 ans environ.

C'est à partir de 6 ans que l'enfant est capable de prendre en compte pour la référence des pronoms personnels la marque du genre ainsi que la marque du

nombre, pour les pronoms sujets comme pour les pronoms compléments (Lecoq, 1996, cité par Caillot-Delbart et Doutreleau, 2010).

Les pronoms doivent correspondre en genre et en nombre au syntagme nominal auquel ils se réfèrent. Rondal et al. (1999) avancent que les enfants dont le développement du langage oral se fait normalement ne maîtrisent pas parfaitement cette règle avant 6-7 ans.

2.4.2. La compréhension des termes topologiques

« Avant l'âge de 7 ou 8 ans, la compréhension des relations spatiales qui lient tous les éléments du réel, y compris l'enfant lui-même, demeure profondément empreinte d'égoïsme : l'enfant au stade préopératoire n'envisage pas d'autres points de vue sur le monde que le sien. » (Paoletti, 1999).

On parle donc, avant 7-8 ans, d'**espace topologique**.

C'est un espace infra-logique, qui se constitue pendant l'enfance par l'activité sensori-motrice. L'enfant acquiert une représentation intuitive des relations de position, de voisinage, de séparation, d'ordre, d'enveloppement et de continuité. Bertrand (2009, p. 38) indique que si l'enfant ne maîtrise pas les termes topologiques, c'est avant tout parce que « ses expériences motrices n'ont pas suscité ce travail de mentalisation, d'intériorisation ». Elle insiste sur l'importance de repasser par ces expériences sensori-motrices pour accéder à la maîtrise des notions spatiales.

Chez la majorité des enfants, les notions en opposition (en haut/en bas, devant/derrière et sur/sous) sont normalement acquises à 4 ans ; les notions spatiales plus complexes sont pour leur part maîtrisées à 6 ans (voir tableau I).

En ce qui concerne les notions "à droite" et "à gauche", l'enfant doit être latéralisé pour être à même de les comprendre. Or, « l'enfant commence à distinguer la droite de la gauche sur lui-même à partir de 5 ans ou 6 ans, puis sur autrui entre 6 et 7 ans » (Brin et al., 2004, p. 140). On peut donc supposer que la réelle compréhension de ces termes sera postérieure à l'étape de discrimination, et que la compréhension de "à droite" et "à gauche" sera plus tardive sur autrui que sur soi.

Une épreuve de Galifret-Granjon (1958, citée par Dailly et Moscato, 1984) montre en effet que 86% des enfants sont capables, à partir de 6 ans, de désigner correctement leur main droite ou leur main gauche. Lorsqu'il s'agit de désigner la main droite ou gauche de l'examineur, situé en face, 50% des enfants de 7 ans réussissent l'épreuve, contre 80% des enfants de 8 ans.

Tableau 1 : Ages d'acquisition des différentes prépositions spatiales (d'après une revue de la littérature de Caillot-Delbart et Doutreleau, 2010)

En haut / en bas	3 ans
Devant / derrière	3 – 4 ans
Sur / sous	3 – 4 ans
A côté de	4 ans
Autour	5 – 6 ans
Au-dessus	5 – 6 ans
Entre	5 – 6 ans
Vers	5 – 6 ans

2.4.3. La compréhension des quantificateurs

2.4.3.1. Le raisonnement chez l'enfant

Comme le souligne Grize (1993), le langage est « *un moyen de communication mais aussi un moyen de représentation et de raisonnement.* ».

Pour Piaget, le mode de raisonnement du jeune enfant est essentiellement perceptif. Avant 7 ans, il ne semble pas y avoir chez l'enfant un besoin développé de justification logique. Selon lui, c'est parce que la pensée de l'enfant est égocentrique que, « *faute du besoin de socialiser sa pensée, l'enfant n'a ni le souci de convaincre ni, par conséquent, le besoin de faire la preuve, du moins au même degré que nous.* » (Piaget, 1959).

La justification logique est impossible pour l'enfant puisque sa pensée est non consciente d'elle-même.

Muller (1956, p.48) parle de l'irréversibilité de la pensée chez le jeune enfant, puisque celui-ci croit d'emblée tout ce qu'il pense, sans retour possible. La pensée de l'enfant devient progressivement réversible, ce qui aboutit vers 7-8 ans à l'apparition des premières opérations logiques.

D'après Sander et Bosc-Miné (2007, p. 224), « *un raisonnement est une activité mentale qui conduit à une conclusion à partir d'un ensemble d'affirmations, ses prémisses, ou de l'observation d'une situation.* »

Le développement du raisonnement et le développement de la compréhension du langage se font conjointement, dans une constante interaction.

2.4.3.2. Relations entre acquisition du nombre et langage

Comme le signalent Barrouillet et Camos (2006, p.37), « *l'objectif de Piaget était de montrer que la notion de nombre ne dépend pas du langage, qui relevait pour lui des aspects figuratifs et statiques de la pensée, mais (...) des aspects opératifs de la pensée.* »

Cependant, au fil des années, des nombreuses recherches sont venues remettre en cause la théorie piagétienne. Les critiques de cette théorie ont entre autres porté sur le rôle du langage dans la construction des premières habiletés numériques. En effet, Piaget minimise le rôle du mot nombre et va jusqu'à bannir l'apprentissage de la comptine numérique, contrairement à de nombreux autres auteurs. Ainsi, Gelman et Gallistel (1978, cités par Van Hout et coll., 2005) ont montré que le dénombrement verbal permet à l'enfant d'appréhender certaines propriétés non-verbales du nombre : la correspondance terme à terme, la spatialité (ordre de comptage), la cardinalité (le dernier nombre énoncé correspond à la valeur de la collection).

Mais Piaget et Inhelder (1959) ont par ailleurs montré que le langage joue un rôle essentiel dans la constitution des structures opératoires : il n'est pas indispensable à leur formation, mais est un adjuvant important ; l'acquisition du langage, support de la pensée, aide à la construction de la classification. De plus, sans le langage, les structures opératoires les plus complexes ne peuvent aboutir.

De nombreuses études ont permis d'en savoir plus sur les troubles logico-mathématiques, particulièrement en neuropsychologie adulte.

Les scientifiques en ont conclu qu'il existait trois versants du nombre :

- un versant spatial
- un versant purement arithmétique
- un versant linguistique

Les troubles logico-mathématiques peuvent donc être à l'origine d'une dysfonction à chacun de ces niveaux. On s'aperçoit dès lors qu'un trouble langagier peut perturber l'acquisition du nombre.

Le langage intervient donc à plusieurs niveaux dans les acquisitions logico-mathématiques. En effet, le langage possède une structure précise, notamment de par sa syntaxe. La construction d'une phrase correcte impose d'ordonner ses différents éléments en un ordre logique. Par ailleurs, le langage comporte en lui-même des structures de classification : les substantifs, adjectifs... n'appartiennent pas à la même catégorie grammaticale.

Lecointre, Lépine et Camos (2005, p.53) rappellent que « *les enfants présentant des troubles du langage (...) présentent des difficultés dans l'acquisition et la résolution de tâches de dénombrement, le risque à long terme étant un retard dans les apprentissages numériques et arithmétiques.* »

Les auteurs soulignent en particulier la difficulté pour les enfants dysphasiques et pour les enfants sourds d'acquérir la chaîne numérique verbale. Si cela perturbe leur accès au dénombrement, en revanche cela n'affecte pas les capacités conceptuelles de ces enfants dans le domaine numérique.

2.4.3.3. La construction du nombre

Selon Piaget, trois notions sont essentielles pour l'acquisition du nombre :

- l'aspect ordinal, qui « *correspond au fait que les nombres sont une suite de mots dont l'ordre ne peut être perturbé et qui sert à dénommer une suite d'objets ou à se repérer dans cette suite.* » (Brin et al., 2004, p. 173)

C'est la construction des sériations qui permet la construction de l'aspect ordinal du nombre.

- l'aspect cardinal, qui est un aspect quantitatif du nombre. Comme le signale Van Nieuvenhoven (1999, p. 31), c'est la classification qui est à la base de l'aspect cardinal du nombre ; en effet, on ne peut compter qu'à partir du moment où l'on a défini un critère pour savoir ce que l'on allait compter.

- la notion de conservation du nombre, qui apparaît entre 7 et 12 ans. Elle peut être mise en évidence par l'épreuve piagétienne des jetons : les enfants qui conservent le nombre savent que le changement de configuration spatiale d'une rangée de jetons ne modifie pas le nombre de jetons présents.

On distingue communément trois processus de quantification : le dénombrement, le subitizing et l'estimation.

Le dénombrement consiste à associer un mot-nombre à chaque élément de l'ensemble que l'on cherche à dénombrer. On quantifie ainsi de manière précise l'ensemble concerné.

Le subitizing consiste en l'appréhension immédiate de petites quantités. D'après Lecointre, Lépine et Camos (2005, p. 60), le subitizing est efficace pour les quantités inférieures ou égales à 4. Au-delà, l'augmentation du temps nécessaire pour appréhender la quantité est significative.

Quant à l'estimation, elle ne permet pas une quantification exacte des éléments, et elle est d'autant plus imprécise que la quantité augmente. On l'utilise lorsqu'il n'est pas utile de connaître le cardinal de la collection (par exemple dans des tâches de comparaisons de collections).

2.4.3.4. La compréhension des quantificateurs

La compréhension des quantificateurs repose sur la construction des processus de classification.

Une classe comporte deux caractères nécessaires et suffisants pour sa constitution (Piaget et Inhelder, 1959, p. 25) :

- la compréhension : elle correspond à la définition du critère commun
- l'extension : il s'agit de réunir tous les éléments auxquels le critère s'applique pour constituer la classe.

C'est la coordination de ces deux caractères qui va permettre la construction de la notion de classe.

Au stade des **collections figurales** (de 2 à 5 ans), ce sont les propriétés spatiales et fonctionnelles des éléments qui prévaut. L'enfant réalise des configurations uniquement perceptives, de proche en proche, sans but prédéfini.

Le stade suivant est le stade des **collections non figurales**. Il est de nature pré-opératoire et s'étend de 5-6 ans à 7-8 ans. L'enfant, à ce stade, ne prend plus seulement en compte la simple contiguïté spatiale, mais se base sur des ressemblances, des critères communs perçus. Cependant, il n'est pas encore capable de conserver le même critère, car la compréhension et l'extension ne sont pas encore coordonnées. Il agit par tâtonnements, sans anticipation.

Les collections non figurales « *se poursuivent par une longue élaboration de la relation d'inclusion avec une appropriation du fonctionnement des quantificateurs tous, quelques... qui conduisent à la constitution du concept de classe proprement dite avec coordination des propriétés de compréhension et d'extension.* » (Bayart-Briet, 1994).

Caillot-Delbart et Doutreleau (2010) relèvent dans la littérature que l'enfant accède à la compréhension de l'adverbe *beaucoup* entre 3 et 4 ans, de *tous* à 5 ans et de *aucun* à partir de 5 ans 6 mois. *Sauf* serait compris à 6 ans.

D'après Piaget et Inhelder (1959, p. 100), il n'existe au stade des collections non figurales « *aucun réglage systématique du 'tous' et du 'quelques' parce que le 'quelques' conserve un sens absolu (= un petit nombre) qui s'identifie au 'tous' dans le cas des collections peu nombreuses* », et parce que le *'tous'* n'est pas non plus toujours bien compris.

C'est vers l'âge de 7-8 ans que l'enfant saisit le principe de l'inclusion des classes, c'est-à-dire qu'il est capable de comprendre que le même objet peut appartenir à plusieurs catégories à la fois et que celles-ci ont entre elles des liens logiques. Par exemple, un moineau appartient à la classe des oiseaux, elle-même incluse dans la catégorie des animaux.

On parle alors du stade des **classifications hiérarchiques**.

Brin et al. (2004, p.49) signalent qu'à ce stade, les classes sont hiérarchisées « *par des rapports d'inclusion, pour lesquels le réglage "tous/quelques" est indispensable* ».

Troadec (1999, p. 66) décrit deux méthodes de construction des collections :

- une méthode ascendante : l'enfant compose de petites collections ayant des propriétés communes limitées et les réunit ensuite pour former de plus grandes collections.

- une méthode descendante : l'enfant débute par de grandes collections avec des critères communs très généraux, qu'il subdivise ensuite en collections plus restreintes.

3. Compréhension orale morphosyntaxique et pathologies du langage

3.1. Le retard de langage

Nous évoquons ici le retard de langage en l'absence de trouble sensoriel, moteur ou mental.

Le retard de langage correspond à un décalage chronologique dans l'acquisition et l'élaboration du système linguistique, par rapport aux repères caractérisant un développement dit normal. De Weck et Rosat (2003) insistent sur le fait que ce décalage doit être d'au moins 12 à 18 mois, pour qu'il ne soit pas attribuable à de simples différences inter-individuelles.

D'après Negro et Chanquoy (2007), le retard de langage peut se manifester dès l'apparition des premiers mots, qui a lieu généralement entre 12 et 18 mois et qui sera alors décalée vers l'âge de 2 ans. Mais il peut aussi se révéler plus tardivement, sous la forme d'un ralentissement des acquisitions.

L'enfant qui présente un retard de langage oral suit les mêmes étapes de développement langagier qu'un enfant "normal", cependant ses acquisitions sont plus tardives et plus lentes.

Le retard de langage est souvent repéré en production et peut se manifester par un stock lexical actif pauvre, des difficultés syntaxiques (avec par exemple des erreurs sur les pronoms, les flexions verbales...). Il s'accompagne généralement de difficultés phonologiques.

Bien souvent, l'enfant semble comprendre les énoncés qui lui sont adressés. Mais en réalité, le retard de langage affecte fréquemment la compréhension orale :

« Un retard de langage comporte souvent aussi des troubles de la compréhension de certaines notions telles que le temps et l'espace, où tout ce qui n'est pas concret et immédiat est mal compris. » (Kremer, 2005, p. 13)

Alors que l'on considérait généralement que la plupart des troubles, dans le cadre d'un retard de langage, étaient résolus vers l'âge de six ans, des études

longitudinales à long terme ont mis en évidence la persistance de difficultés langagières ou l'apparition de troubles des apprentissages (Coquet, 2008).

3.2. La dysphasie de développement

Le terme de dysphasie de développement permet de distinguer un groupe d'enfants dont les troubles du langage oral sont généralement plus sévères et présentent des déviations par rapport à un simple retard. Il s'agit d'un trouble spécifique et durable de l'acquisition du langage oral, qui est dû à une dysfonction des structures cérébrales spécifiquement impliquées dans le traitement de l'information linguistique (Mazeau, 2005).

Pour aboutir à un diagnostic de dysphasie, il faut d'abord confirmer le caractère significatif du déficit verbal, puis réaliser un diagnostic différentiel. En effet, comme l'écrivent Brin et al. (2004, p. 82), « *la dysphasie n'est pas due à des affections connues, susceptibles de provoquer un trouble de la parole et du langage : trouble sensoriel (...), trouble moteur (...), trouble mental (...), trouble de la communication (...), privation sociale aiguë...* ». En revanche, ils précisent que dans de rares cas, la dysphasie peut être associée à l'un de ces troubles.

Le diagnostic positif de dysphasie consiste quant à lui à repérer dans le langage de l'enfant certains marqueurs de déviance spécifiques à la dysphasie. Gérard (1993) en retient six (on souligne généralement l'importance des trois premiers) :

- des troubles de l'évocation lexicale (manque du mot, paraphasies...), alors que le mot fait partie du stock de l'enfant.
- des troubles de l'encodage syntaxique engendrant une dyssyntaxie ou un agrammatisme.
- des troubles de la compréhension verbale
- une hypospontanéité verbale
- un trouble de l'informativité, malgré une bonne appétence à la communication.

- une dissociation automatico-volontaire, qui se traduit par une impossibilité à réaliser sur commande des mouvements qu'il est capable de produire spontanément.

Ce diagnostic positif n'a de valeur que si le caractère significatif du déficit verbal a été révélé par un bilan standardisé et si le diagnostic différentiel a été effectué.

Diverses classifications des dysphasies ont été proposées, d'abord par Rapin et Allen (1987, cités par Bishop, 1997), puis par Gérard (1993).

Il n'existe donc pas une dysphasie mais des dysphasies, très hétérogènes. Un enfant dysphasique ne correspond pas forcément exactement à l'un de ces tableaux.

Au cours de son évolution, il peut se rapprocher d'abord d'un tableau, puis s'apparenter plutôt à un autre type de dysphasie.

Le Normand (1999, p. 740) explique que « *le lexique morphologique et la morphosyntaxe semblent constituer une difficulté particulière pour les sujets dysphasiques* ». Leroy et al. (2009, p. 36), quant à eux, soulignent que « *les enfants dysphasiques présentent des difficultés avec les morphèmes grammaticaux* ».

Il existe plusieurs hypothèses pour expliquer ce déficit, notamment l'hypothèse de l'input, selon laquelle les difficultés des enfants dysphasiques seraient dues à un défaut dans le système de traitement de l'énoncé. Ainsi, les enfants ne percevraient pas ou mal certains morphèmes grammaticaux de courts.

Montgomery (1995) évoque pour sa part un déficit de la mémoire phonologique de travail chez les enfants dysphasiques.

3.3. La surdité

« *Tout comme l'enfant entendant, l'enfant sourd naît équipé de compétences linguistiques qui lui permettent d'apprendre à comprendre et à produire la parole* » (Pinker, 1994, cité par Alegria et al., 2003).

Cependant, comme le soulignent Hage et coll. (2006, p. 64), la surdité va entraver le traitement de la parole et donc la création des représentations linguistiques, qui a lieu dès la première année. C'est pourquoi le développement du langage verbal, chez l'enfant sourd, sera retardé voire perturbé.

Il y a une grande hétérogénéité au sein de cette population d'enfants. Leur développement langagier sera différent selon le type et la profondeur de la surdité, le type et l'âge d'appareillage, le type de suivi mis en place, et bien d'autres facteurs, notamment environnementaux.

En ce qui concerne la profondeur de la surdité, on distingue :

- *les surdités légères* (entre 20 et 40 dB de perte auditive), dans lesquelles on n'observe que de légères perturbations du développement du langage. Celles-ci sont en général décelées pendant les premières années d'école, soit parce que l'enfant ne produit pas certains phonèmes ou que ceux-ci sont déformés, soit parce qu'il va présenter quelques difficultés lors de l'entrée dans l'écrit (omissions de sons, confusions sourdes/sonores...)
- *les surdités moyennes* (entre 40 et 70 dB de perte auditive). Le langage n'est perceptible qu'à forte intensité. Les prothèses auditives s'avèreront nécessaires pour que l'enfant accède à un langage oral suffisamment riche.
- *les surdités sévères* (entre 70 et 90 dB de perte auditive), dans lesquelles seuls les bruits et certaines voyelles sont identifiables : la voix est perçue, mais la parole n'est pas comprise.
- *les surdités profondes* (au-delà de 90 dB de perte auditive). Seuls les éléments prosodiques sont perçus.

Dans les deux derniers cas, l'appareillage et l'orthophonie seront indispensables pour l'acquisition du langage oral.

Les enfants sourds présentent un développement morphosyntaxique déficitaire. En effet, comme le précisent Alegria et al. (1999), la plupart des marqueurs grammaticaux, au sein d'un énoncé oral, sont souvent peu accentués et de courte durée. Ils sont par conséquent difficiles à percevoir pour l'enfant déficient auditif.

D'autre part, l'enfant sourd a souvent des difficultés sur le plan de la construction du temps et de la successivité. En effet, l'audition participe largement à la structuration du temps. Vinter (2000, p. 56) précise que la perception du temps structure elle-même l'espace. Manrique et Huarte (2007, p. 303) expliquent que l'audition permet d'avoir en permanence une image acoustique de l'environnement :

on entend le temps qui sépare les sons, et c'est l'évaluation des intervalles entre les sons qui permet de déterminer les distances (à des temps plus longs correspondent des distances plus importantes).

On peut donc envisager chez l'enfant sourd la présence de difficultés portant notamment sur les prépositions spatiales.

3.4. La déficience intellectuelle

Le DSM-IV évoque pour définir la déficience intellectuelle « *un fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne, qui s'accompagne de limitations significatives du fonctionnement adaptatif* ».

On parle parfois aussi de "retard mental". Cependant, ce terme n'est pas véritablement adapté, puisque l'enfant déficient intellectuel se développe « *à des vitesses différentes suivant les différents secteurs du développement psychobiologique* » (Zazzo, 1960, cité par Nader-Grosbois, 2006, p. 7). On parle d'hétérochronie de développement.

Pour définir la déficience intellectuelle, on utilise le quotient intellectuel (QI).

Si l'enfant a un QI compris entre 50 et 69, la déficience est dite légère. Dans ce cas, ce sera souvent le retard d'acquisition du langage oral qui sera le premier motif de consultation et qui permettra le diagnostic de déficience intellectuelle. L'enfant peut apprendre à lire et à écrire, mais les acquisitions se font à un rythme lent et nécessitent un soutien spécifique. Du point de vue langagier, les différentes composantes du système linguistique sont limitées.

On parle de déficience moyenne ou modérée pour un QI compris entre 35 et 49. L'enfant est incapable de pensée abstraite, et son langage est pauvre. Son fonctionnement intellectuel ne dépasse pas un niveau préscolaire.

La déficience intellectuelle sévère correspond à un QI entre 20 et 34. On peut généralement l'identifier dès l'âge d'un an. L'enfant déficient mental sévère ne peut assimiler les concepts de type préopérateur et il agit selon des schèmes routiniers. Le langage, s'il n'est pas absent, reste rudimentaire.

Enfin, en dessous d'un QI de 20, la déficience intellectuelle est dite profonde. Ces personnes ne dépassent pas le stade sensori-moteur et n'ont que très peu d'autonomie. Elles n'ont pas d'accès au symbolisme ni à la permanence de l'objet.

On peut toutefois retrouver certaines expressions stéréotypées en guise de langage. De plus, la communication non-verbale est présente.

Amiel-Tison et Gosselin (2009, p. 51) précisent qu' « *il ne faut pas méconnaître le niveau dit limite, celui du QI compris entre 70 et 85. Bien qu'ils ne soient pas classés comme déficients mentaux, les individus de ce groupe ont des difficultés d'abstraction (notamment en grammaire et en mathématiques)* ».

La construction du langage de l'enfant déficient intellectuel est touchée, tant sur le plan de la production que sur celui de la compréhension, et toutes les composantes langagières sont atteintes, mais de manière différente selon le degré de déficience.

Rondal (1985, p. 72) indique que « *les enfants retardés, aussi bien légers que modérés et sévères, ont des difficultés particulières, et qui dépassent ce qu'on attendrait sur la base de l'âge mental* », notamment dans la compréhension des différents types syntaxiques de phrases et la compréhension de l'accord en nombre entre sujet et verbe.

Quant à Aguado et Narbona (2007, p.522) ils précisent que la compréhension des relations syntaxiques, chez les enfants déficients intellectuels, est insuffisante. Selon eux, ce serait « *en raison notamment des déficits cognitifs portant sur la mémoire à court terme et sur la capacité de généralisation des règles.* »

Par ailleurs, il est reconnu que l'incidence des troubles auditifs chez les personnes déficientes mentales est particulièrement importante, ce qui constitue alors un handicap surajouté dont il faut se préoccuper.

3.5. D'autres pathologies

On retrouve des difficultés de compréhension orale morphosyntaxique chez de nombreuses autres populations d'enfants. La population de notre expérimentation n'étant pas constituée de ce type d'enfants, nous avons choisi de ne présenter certaines de ces pathologies que de façon très brève.

3.5.1. L'infirmité motrice cérébrale

Amiel-Tison (2005, p. 228) indique que « *l'infirmité motrice d'origine cérébrale n'est pas une maladie mais un syndrome qui associe trouble de la posture et trouble du mouvement, résultant d'une lésion cérébrale non progressive survenue sur un cerveau en voie de développement.* »

Il s'agit d'une lésion survenant en période pré-natale ou péri-natale qui touche les régions motrices. Mais elle peut aussi toucher d'autres régions cérébrales, c'est pourquoi le trouble moteur peut être associé à n'importe quel trouble neurosensoriel, intellectuel ou comportemental.

La plupart des définitions de l'infirmité motrice cérébrale n'éliminent pas la déficience intellectuelle, mais considèrent que si elle existe, elle ne doit pas être un élément majeur du tableau clinique.

Les troubles moteurs touchant également l'oropharynx, les enfants IMC présentent généralement des troubles de la réalisation de l'articulation et de la parole. Ces difficultés s'accompagnent souvent d'un bavage et de troubles de la déglutition.

Mais l'on retrouve également des troubles langagiers d'ordre purement linguistique : Tardieu (1968, cité par Sylvestre, 1999, p. 707) relève que 75% des enfants IMC ont besoin d'une prise en charge orthophonique. D'après une enquête portant sur 443 sujets, 33,7% des enfants souffraient de difficultés langagières importantes, 31,4% avaient des troubles modérés et 23,3% présentaient des difficultés langagières mineures mais qui s'accompagnaient de troubles de la déglutition et du bavage.

De même, selon une étude d'Heijden et al. (1990, cité par Truscelli, 2007, p. 328), on retrouverait un retard notable de langage dans 16 à 23% des hémiplésies, et la compréhension verbale serait touchée dans 10% des cas.

Enfin, il n'est pas exclu pour l'enfant IMC d'être atteint d'une dysphasie de développement ou d'une surdité.

3.5.2. Les Troubles Envahissants du Développement

D'après le DSM-IV, « *les Troubles envahissants du développement se caractérisent par des déficits sévères et une altération envahissante de plusieurs secteurs du développement (capacités d'interactions sociales réciproques, capacités de communication) ou par la présence de comportements, d'intérêts et d'activités stéréotypés.* » (American Psychiatric Association, 2004, p. 80).

Le principal trouble envahissant du développement est l'autisme, qui se caractérise par trois critères essentiels, que l'on nomme communément la triade autistique : une altération qualitative des interactions sociales, un déficit du langage et de la communication, ainsi que des comportements, activités et intérêts limités, répétitifs et stéréotypés.

Le DSM-IV indique que chez les enfants présentant des troubles autistiques, la compréhension du langage est souvent très tardive. Sur le plan réceptif, les troubles portent sur les aspects lexicaux, morphosyntaxiques et sémantiques du langage.

Nicole Denni-Krichel (DVD non daté) signale en particulier des difficultés de compréhension des termes verbaux, des questions, des pronoms personnels, des adjectifs possessifs, et même de l'intonation d'une phrase.

D'après Tager-Flusberg (1999), il semblerait que l'acquisition des règles portant sur les morphèmes grammaticaux tels que les pronoms ou les déictiques soient plus complexes pour les enfants autistes puisque ces items font appel à la conscience de soi et d'autrui.

Par ailleurs, on retrouve des difficultés portant sur les règles conversationnelles, l'ajustement au contexte, ainsi qu'un défaut d'informativité.

4. Buts et hypothèses

4.1. Objectifs du mémoire

Notre objectif de travail est la poursuite de la création d'un matériel de rééducation de la compréhension orale morphosyntaxique.

Il s'agit plus précisément, dans ce mémoire, d'élaborer des activités pour la rééducation de trois domaines morphosyntaxiques en réception :

- les pronoms personnels
- la topologie (notions spatiales)
- les quantificateurs

Nous avons choisi une présentation sous forme de fiches d'activités de type formel, avec les objectifs suivants :

Nous souhaitons :

1) Que les activités soient facilement réalisables

C'est pourquoi nous avons voulu proposer des activités utilisant un matériel le plus simple possible. Ce matériel devait donc être du matériel que chaque orthophoniste est susceptible d'avoir à disposition dans son bureau, ou alors du matériel aisément imprimable et/ou reproductible.

2) Que les fiches proposent, pour chaque domaine, des activités variées de par leur contenu...

Nous voulions que *Morphosymparc* puisse être utilisé fréquemment sans lasser les enfants. C'est pourquoi nous voulions proposer des activités très différentes, qui proposent des manipulations avec les Playmobils®, mais aussi d'autres types d'activités, en nous efforçant de toujours conserver un aspect ludique.

3) ...ainsi que des fiches variées de par leur difficulté

Les textes narratifs de Caillot-Delbart et Doutreleau (2010) étant adaptés pour des enfants tout-venants de 3 à 7 ans, nos activités rééducatives devaient balayer cette tranche d'âge, et même aller au-delà.

Les enfants suivis en rééducation qui présentent des difficultés sur un même domaine n'atteignent pas tous le même stade de compétences : il fallait donc pouvoir reprendre les notions à leur point de départ, mais aussi proposer des fiches de niveau plus complexe (pour les enfants présentant des difficultés de compréhension fine, ou pour une fin de rééducation).

4) Que ce matériel puisse s'adapter au mieux à diverses pathologies, du retard de langage aux dysphasies, mais aussi aux enfants déficients intellectuels ou présentant des troubles envahissants du développement, par exemple.

Par ailleurs, il nous apparaissait essentiel que notre travail s'inscrive dans la continuité de celui de Caillot-Delbart et Doutreleau (2010), afin d'aboutir à un matériel final cohérent, d'utilisation la plus riche et la plus variée possible.

4.2. Hypothèses de départ

Avant même la réalisation de nos fiches, nous avons posé plusieurs hypothèses à vérifier lors de notre expérimentation :

- 1) La mise en scène des textes narratifs de Caillot-Delbart et Doutreleau (2010) permet d'évaluer qualitativement les difficultés de compréhension morphosyntaxique des enfants.
- 2) Une rééducation proposant des activités formelles peut améliorer la compréhension morphosyntaxique des enfants présentant des troubles du langage oral.
- 3) Il est adapté d'intégrer à un matériel visant à rééduquer la compréhension des activités faisant appel à l'expression, et passer d'une modalité à l'autre peut favoriser les progrès dans les deux modalités.

Sujets et méthodes

Morphosymparc est un matériel destiné à la rééducation orthophonique de la compréhension orale morphosyntaxique. Nous l'avons donc testé sur différents patients suivis en orthophonie pour des troubles du langage oral.

Nous présentons donc dans cette partie les patients qui ont participé à notre expérimentation, puis le matériel *Morphosymparc* tel qu'il existe à l'heure actuelle (composé des textes narratifs de Caillot-Delbart et Doutreleau (2010) et de nos fiches d'activités).

1. La population

1.1. Critères d'inclusion de la population

Les textes narratifs de Caillot-Delbart et Doutreleau (2010) ont été élaborés pour des enfants de 3 à 7 ans. Ils sont classés par tranches d'âge (3-4 ans, 4-5 ans, 5-6 ans et 6-7 ans).

La difficulté des textes a été déterminée à partir des résultats d'enfants tout-venants. Or, le matériel dans son ensemble est destiné à la rééducation de la compréhension orale morphosyntaxique. En rééducation, on ne choisira pas un texte en fonction de l'âge réel de l'enfant, mais en fonction de son niveau de compréhension orale.

C'est pourquoi nous avons recherché des enfants suivis en rééducation orthophonique et présentant des troubles de la compréhension orale morphosyntaxique sur les domaines que nous explorons. L'âge n'a donc pas représenté un véritable critère d'exclusion.

Nous n'avons en théorie exclu aucune pathologie. Cependant, en pratique, les orthophonistes qui ont accepté de nous accueillir et pour lesquelles nous avons pu trouver des créneaux horaires en commun accueillaient majoritairement des enfants présentant des retards de langage.

C'est pourquoi les enfants retenus pour l'expérimentation présentent soit un retard de langage (parfois dans le cadre d'une fente palatine), soit une dysphasie (ou une suspicion de dysphasie).

1.2. Présentation des patients

Morphosymparc étant un matériel de rééducation, il nous a semblé indispensable de tester nos fiches au fur et à mesure de leur élaboration, de manière à ne pas perdre de vue la réalité de la rééducation orthophonique. Les activités élaborées ont donc d'abord été présentées à des patients dans le cadre des stages de fin d'études. De cette façon, nous avons pu voir si elles étaient adaptées ou s'il était nécessaire de les modifier.

Une fois les activités finalisées, nous avons débuté une expérimentation sur d'autres patients, de janvier à mars 2011, à raison d'une séance par semaine. Cette expérimentation nous a permis de suivre des enfants de manière régulière, afin de voir si nos fiches d'activités permettaient de mettre en place une progression dans la rééducation, ainsi que d'évaluer les éventuels bénéfices rééducatifs de notre matériel.

1.2.1. Patients occasionnels

Morphosymparc n'a pas constitué l'unique support de rééducation pour ces patients. Il s'agit en effet d'enfants vus en stage, et à qui nous avons proposé des activités issues de notre travail de manière plus ou moins régulière, selon les cas.

1.2.1.1. Matthieu et Aurélie

Matthieu et Aurélie ont été les premiers patients auxquels nous avons présenté les fiches, sur le même lieu de stage, de septembre à décembre 2010. Les fiches n'étaient alors que des ébauches, et c'est au fil de nos expérimentations avec ces patients qu'elles ont abouti. En effet, les premières activités proposées n'étaient, pour certaines, pas réalisables, ou nécessitaient des adaptations.

Matthieu est un petit garçon né en septembre 2005. Il avait donc 5 ans au moment de l'élaboration des fiches. Suivi en orthophonie depuis ses 4 ans, il présente un retard de parole ainsi qu'un retard de langage oral sévère.

Le bilan le plus récent de Matthieu, réalisé à l'aide de la batterie EVALO 2-6, révèle un déficit lexical important (en réception comme en expression). La compréhension morphosyntaxique à $-2,84\sigma$; l'expression est à $-3,49\sigma$. Par ailleurs,

le bilan met en évidence des difficultés pragmatiques importantes : le score de Matthieu à l'entretien d'accueil est de $-3,06\sigma$.

Aurélie est quant à elle née en mai 2004 ; elle était âgée de 6 ans 4 mois lorsque nous lui avons présenté *Morphosymparc*. La prise en charge d'Aurélie a débuté fin 2007 pour un retard sévère de parole et de langage touchant à la fois la compréhension et l'expression lexicales et morphosyntaxiques.

Face à la persistance des troubles, un bilan neuropédiatrique a été effectué en septembre 2008. Ce bilan a conclu à une suspicion de dysphasie, qui restait à confirmer selon l'évolution des troubles.

Lors du bilan orthophonique d'octobre 2010, Aurélie obtient un score de $-2,47\sigma$ en compréhension morphosyntaxique, et un score de $-2,9\sigma$ en production morphosyntaxique. De plus, le bilan met en évidence quatre marqueurs de la dysphasie : un trouble de l'encodage syntaxique, un trouble de la compréhension verbale, une hypospontanéité verbale et un trouble de l'informativité.

1.2.1.2. Thibaut et Corentin

Thibaut et Corentin sont deux frères, suivis sur le même lieu de stage. Nous leur avons présenté quelques activités entre octobre et décembre 2010.

Thibaut est né en juillet 2005. C'est un petit garçon âgé de 5 ans 2 mois lorsque nous lui présentons *Morphosymparc*. Il présente un retard de parole et un retard de langage modéré, portant principalement sur l'expression. Cependant, la compréhension morphosyntaxique de Thibaut est faible également.

Corentin est né en mai 2003. Cet enfant a donc 7 ans 4 mois au moment de notre étude. Corentin est suivi en orthophonie depuis plusieurs années pour un trouble spécifique du langage s'apparentant à une dysphasie lexicale syntaxique. Il présente une compréhension morphosyntaxique faible, mais qui n'est pas pathologique.

1.2.2. Patients de l'expérimentation finale

Ces patients, au contraire, ont été suivis régulièrement une fois nos fiches entièrement abouties. De janvier à mars 2011, ils ont bénéficié d'une séance de rééducation par semaine, uniquement avec *Morphosymparc*.

Cécile est la patiente la plus jeune rencontrée dans le cadre de ce mémoire : née en octobre 2007, elle avait 3 ans 3 mois lorsque nous l'avons rencontrée. Cécile est suivie en orthophonie en raison d'un retard de parole et de langage dans le cadre d'une fente labiale. Elle s'exprime peu à l'oral, et ses productions sont peu intelligibles. La compréhension orale est également déficitaire.

Adrien, quant à lui, est suivi en orthophonie depuis octobre 2009 à raison de deux séances par semaine. Cet enfant né en juillet 2005 (et donc âgé de 5 ans 6 mois au début de notre expérimentation) présente un retard de parole et de langage important, aussi bien en compréhension qu'en expression.

Enfin, Antoine est un petit garçon âgé de 4 ans 9 mois au début de l'expérimentation (il est né en mars 2006). Il présente lui aussi un retard de langage touchant à la fois la compréhension et la production lexicales et morphosyntaxiques.

2. Présentation des textes narratifs

2.1. Les textes narratifs

Après avoir recherché des données théoriques concernant les âges d'acquisition de différentes notions morphosyntaxiques en compréhension, Caillot-Delbart et Doutreleau (2010) ont élaboré des textes narratifs.

Ces histoires sont racontées par l'orthophoniste à l'enfant, qui doit les mettre en scène à l'aide de Playmobils® ; on parle d'acting-out (ou manipulation).

Toutes les histoires ont pour point commun le thème du parc, ce qui permet aux différents textes d'être réalisables avec un matériel restreint.

Caillot-Delbart et Doutreleau (2010) ont présenté leurs textes à des enfants tout-venants de diverses écoles. C'est à la lumière des pourcentages de réussite des enfants (entre parenthèses ci-dessous) qu'elles ont classé les textes par niveau de complexité :

– **textes destinés aux 3-4 ans :**

1. *Un après-midi au parc* (94,5%)
2. *La famille canard* (94,5%)
3. *Un vilain petit canard* (91,1%)
4. *Un froid de canard* (90,1%)
5. *Quelle histoire !* (86,8%)

– **textes destinés aux 4-5 ans :**

1. *Les canards de la mare* (90,7%)
2. *Bébé fait une colère* (89,4%)
3. *Sonia et ses amis* (88,1%)
4. *Nouveaux amis* (82%)
5. *L'anniversaire de Sonia* (80,1%)

– **textes destinés aux 5-6 ans :**

1. *Les vacances* (98,3%)
2. *Le toboggan* (97,8%)

3. *L'après-midi de Max au parc* (97,2%)
4. *Un nouveau copain* (94,6%)
5. *Le monsieur fait son jogging* (92,8%)

– **textes destinés aux 6-7 ans :**

1. *Les cigognes font des blagues* (96,9%)
2. *Autour de la mare* (95,6%)
3. *La chasse au trésor* (95,1%)
4. *La partie de cache-cache* (93,4%)
5. *Frère et sœur* (88,7%)

Elles ont ensuite apporté des modifications aux textes narratifs pour lesquels le pourcentage de réussite global était inférieur à 90%. Les textes narratifs dans leur version définitive sont consultables en annexe n°1 (p.130).

Pour chaque texte, une photographie précise la disposition initiale des éléments du parc, ainsi que les personnages à donner à l'enfant.

2.2. Les grilles d'observation

Nous avons repris les grilles proposées par Caillot-Delbart et Doutreleau (2010) dans leur discussion. Elles ont en effet réadapté les grilles d'observation qu'elles avaient utilisées pour leur expérimentation afin de permettre une analyse plus précise des réponses des enfants.

Les grilles d'observation remplies pour chaque patient ayant participé à notre expérimentation sont proposées en annexe n°2 (p.139).

Les grilles d'observation dans leur version finale sont efficaces pour une bonne observation du patient, car elles sont fonctionnelles et rapides à remplir. Cet aspect est essentiel pour éviter que la rédaction de l'observation ne vienne perturber la dynamique de la présentation de l'histoire.

Pour expliquer l'activité à l'enfant, nous avons également repris les consignes données par Caillot-Delbart et Doutreleau (2010). De cette manière, nous placions les patients dans la même situation que les enfants tout-venants de la population de Caillot-Delbart et Doutreleau.

3. Présentation des fiches d'activités

3.1. Généralités

Nous avons essayé de respecter la même structure pour chaque domaine : une progression similaire, avec des fiches reprenant la même présentation.

Les fiches sont numérotées par domaine, avec une lettre-clé : « P » pour « pronoms personnels », « T » pour topologie », « Q » pour « quantificateurs ».

Pour chaque type de notion, la première fiche fait office de fiche d'évaluation qualitative hors contexte. En effet, la passation des textes narratifs n'a pas systématiquement mis de difficultés en évidence, alors que les notions étaient parfois échouées dans d'autres activités en rééducation. Ce fut le cas pour Corentin, un enfant que nous suivions en stage, qui n'a pas présenté de difficultés majeures dans la manipulation (voir annexes n°2g et 2h), mais pour lequel nous avons constaté des difficultés portant sur les quantificateurs au cours de la rééducation.

Ces fiches dites « d'évaluation » servent de base, d'exemple, mais ne sont pas exhaustives dans les items qu'elles proposent, puisque l'orthophoniste devra de toute façon s'adapter aux réactions de l'enfant.

S'agissant d'une appréciation qualitative des capacités de l'enfant en situation de rééducation, et non de véritables tests objectifs, nos fiches recommandent l'utilisation, lorsque l'enfant se trompe, de diverses stratégies d'aide. L'orthophoniste peut ainsi définir quels accompagnements semblent les plus bénéfiques pour cet enfant.

Par ailleurs, nous avons tant que possible tenté de proposer, au sein des fiches, la progression suggérée par Marc Monfort dans le cadre d'une approche formelle (discrimination, compréhension, imitation immédiate, expression induite, puis généralisation au langage spontané).

Le but initial de nos activités était de rééduquer la compréhension orale, cependant nous ne nous sommes pas interdit de faire appel à l'imitation immédiate (à laquelle les enfants ont parfois recours de manière spontanée), voire à l'expression induite. Certaines activités se caractérisent donc par un tour de rôle, et l'enfant aura à s'exprimer à son tour. Faire intervenir l'expression orale de l'enfant

permet de lui offrir des feed-backs adéquats, et ainsi de construire la notion morphosyntaxique dans sa globalité (en réception et en expression).

Enfin, il est important de préciser que les redondances entre fiches sont intentionnelles : étant donné que nous désirions que ces fiches puissent être utilisées indépendamment les unes des autres, on retrouve des remarques similaires d'une fiche à l'autre.

C'est pourquoi nous n'avons pas commenté en détails toutes les fiches que nous présentons (les fiches dites d'évaluation ne sont accompagnées d'aucune remarque). Pour la plupart, nous avons cependant voulu expliquer notre démarche de création de la fiche, éclairer certains choix ou préciser davantage les objectifs.

3.2. Les pronoms personnels

3.2.1. Fiche n°P1 : pronoms personnels sujets : évaluation

Cette fiche est présentée en page 52.

3.2.2. Fiches n°P2 et P3 : pronoms personnels sujets : activités de tri

Les activités de tri (p.53 et 54) constituent un préambule. On ne fait pas directement appel à la compréhension des pronoms *il* et *elle*.

Ces activités permettent d'attirer l'attention de l'enfant sur la différenciation entre filles et garçons, et donc par la suite sur la différenciation entre les pronoms personnels masculins et féminins.

Nous proposons différents supports :

- les Playmobils® eux-mêmes
- d'autres figurines
- les photographies des Playmobils® (annexe n°4, p.152)
- les dessins d'enfants en noir et blanc (annexe n°5, p.153)
- les photos d'enfants allant par paires (annexe n°7, p.155)
- des images découpées dans des magazines
- des images d'autres matériels

L'utilisation de supports variés permet à l'enfant de généraliser : les Playmobils® filles, les dessins de petites filles, les photos de petites filles, mais aussi les photos représentant des femmes plus âgées vont ensemble.

En effet, il nous est apparu que pour certains enfants, il était difficile de considérer qu'une petite fille et une femme (une « maman ») appartenaient au même ensemble.

Les notions *il* et *elle* sont introduites par notre accompagnement verbal.

Celui-ci peut être de deux types, selon l'enfant auquel il s'adresse :

- un accompagnement plus naturel : on discute de ce que l'on trie, on décrit les images (« *Oui, c'est un garçon, il va de ce côté ; il a un joli t-shirt vert !* »)
Cette manière de procéder permet de placer le jeune enfant dans une phase d'imprégnation.
- un accompagnement plus formel, faisant davantage appel à du métalangage :
« *oui, c'est une petite fille ! Est-ce qu'on va dire il ou est-ce qu'on va dire elle ?* »

Si l'on veut absolument faire appel à la compréhension, on peut proposer à l'enfant deux images et lui demander de choisir : « *tu ranges : il* », « *tu prends : elle* ». Cependant, on ne se place pas ici en situation de langage fonctionnelle et naturelle : on ne prononce jamais ce type de phrase dans la vie de tous les jours.

C'est pourquoi il vaut mieux, pour ce type d'activité, utiliser les photographies par paires (annexe n°7, p.155), de manière à intégrer le pronom personnel dans une phrase (« *tu ranges : il mange* », « *tu prends : elle dessine* »).

PRONOMS PERSONNELS

Fiche n°P1

Pronoms sujets

Evaluation

Cette fiche est destinée à évaluer qualitativement les difficultés, les possibilités et les émergences de l'enfant sur les pronoms personnels sujets, en dehors du contexte des textes narratifs.

On choisit deux Playmobils®, une fille et un garçon. On les place devant l'enfant.

- *Fais ce que je te dis : "Il marche". "Elle marche".*

En cas d'erreur de l'enfant, on attire son attention sur la différence entre les deux phrases :

- *Si je te dis "Il marche – elle marche", c'est pareil ou pas pareil ? Ecoute bien.*
- *Quand je dis "Il marche", c'est le garçon. Quand je dis "Elle marche", je parle de la fille. Tu as bien compris ? Il, c'est pour un garçon. Elle, c'est pour une fille.*

On adapte nos tournures de phrases à l'enfant, et on vérifie par de petites questions s'il a bien compris. Ensuite on lui propose de nouvelles consignes simples ; on n'ajoute aucun élément morphosyntaxique supplémentaire.

- *Il saute, Elle dort, Il court, Il tombe, Elle s'assoit, Elle danse, Elle dort, Il marche, Elle tourne, Elle court, Il dort, Il tombe, Elle saute, Il marche, Il s'assoit...*

On peut proposer plusieurs fois les mêmes phrases.

Si l'enfant ne parvient pas à réaliser correctement les consignes, on peut, pour commencer par :

- proposer une phrase avec le pronom du personnage regardé/touché par l'enfant ; de manière à éviter qu'il ne commette trop d'erreurs.
- redoubler volontairement le sujet : *"Le garçon, il marche", "La fille, elle dort"...*
- mettre il et elle en opposition, c'est-à-dire proposer *"il dort"* et *"elle dort"* à la suite.

On peut aussi expliciter la règle afin de voir si c'est facilitateur pour cet enfant.

Par exemple : *"Tu vois, "il dort", c'était le garçon. Si maintenant je te dis "elle dort", ce sera qui ?"*

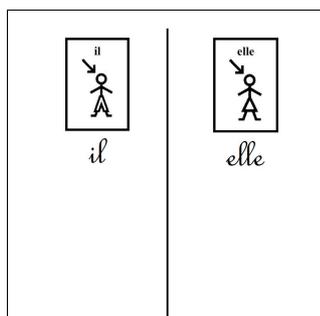
PRONOMS PERSONNELS

Fiche n°P2

Pronoms sujets

Activités de tri (1 – avec un tableau)

On peut proposer une simple activité de tri à l'aide du tableau (annexe n°3, p.151) :



Cette activité est surtout l'occasion de formuler des phrases comportant "il" ou "elle" en insistant prosodiquement sur le pronom personnel :

- "Oui, c'est une fille donc elle va de ce côté-ci"
- "Qu'est-ce qu'il fait, ce garçon ? Oui, il pleure."
- "Et lui, il a un pull de quelle couleur ?"

On peut suivre la progression suivante :

- tri des personnages Playmobil®
- tri de figurines de personnages d'autres types
- tri des photographies des Playmobil® (annexe n°4, p.152)



- tri d'images d'autres matériels (ex. : Colorcards), des dessins d'enfants (annexe n°5, p.153), ou d'images trouvées dans des catalogues, par exemple. On peut laisser l'enfant sélectionner et découper les personnages lui-même dans le catalogue, ou avoir préparé soi-même ces cartes



PRONOMS PERSONNELS

Fiche n°P3

Pronoms sujets

Activités de tri (2 – avec un dé)

Pour poursuivre une activité de tri en la rendant plus ludique qu'avec un simple tableau, nous avons décidé de fabriquer un dé (Annexe n°6, p.154).



Ainsi, on étale toutes les images, face découverte, sur la table. Il peut s'agir des images proposées dans notre matériel, ou bien d'autres images ou photos (d'un autre matériel, découpées dans des magazines...).

Chaque joueur lance le dé à son tour, et prend une image qui correspond à la face du dé. Il la garde pour lui. Le but du jeu est, une fois que toutes les images ont été gagnées, d'être le joueur qui en a récolté le plus.

Sur ce dé, nous avons ajouté une face bonus et une face malus, de manière à rendre l'activité plus attrayante.

Variante 1

- *visage vert qui sourit* : c'est un joker, le joueur prend l'image qu'il désire
- *symbole "éclair" rouge* : le joueur passe son tour

Variante 2

- *visage vert qui sourit* : le joueur prend une carte dans le tas de son adversaire
- *symbole "éclair" rouge* : le joueur remet une de ses cartes au milieu de la table

3.2.3. Fiche n°P4 : pronoms personnels sujets : les paires d'images

Pour confectionner les paires d'images présentées page 56, nous avons trouvé sur Internet des photographies libres de droit (Arvind Balaraman / FreeDigitalPhotos.net), représentant un petit garçon dans différentes situations. Nous avons réalisé les photographies correspondantes avec une petite fille de notre connaissance.

Ces paires d'images sont utilisables de multiples façons. Nous en proposons trois utilisations, détaillées dans la fiche n°P4 : en activité de tri, en jeu de loto, et en jeux de paires.

A la fin de l'activité choisie, il est possible de faire un nouvel exercice de compréhension sous prétexte de ranger les cartes. Pour cela, on propose à l'enfant de nous aider à ranger les cartes une par une. On lui demande de nous donner « *elle mange* », « *elle dessine* », « *il se mouche* »...

Nous avons systématiquement proposé ce rangement après le jeu de loto. Aucun des enfants ne s'est montré réticent. De plus, une fois que l'on a rangé toutes les cartes des planches de l'enfant, on lui propose qu'il nous fasse ranger les nôtres (lorsque l'enfant ne l'a pas proposé spontanément !). Les enfants sont ravis d'échanger les rôles, et l'on fait ainsi appel à la modalité expressive.

3.2.4. Fiche n°P5 : pronoms personnels sujets : les personnages à habiller

Cette fiche d'activités (p. 57) a été ajoutée ultérieurement. En effet, l'idée des personnages à habiller était au départ destinée aux fiches d'activités sur les quantificateurs (voir fiche n°Q3, p.85).

Nous avons donc créé des planches d'enfants à habiller, présentés par deux (une fille et un garçon). Ils permettent ainsi de travailler la compréhension du pronom de manière très précise : « *il a un pantalon bleu* », « *elle a un t-shirt jaune* »...

Il est préférable, dans un premier temps, de n'associer le rose qu'aux filles, car proposer « *il a un t-shirt rose* » peut induire des erreurs supplémentaires.

Il s'agit d'une activité assez brève, qui peut être proposée lorsqu'il ne reste que quelques minutes en fin de séance.

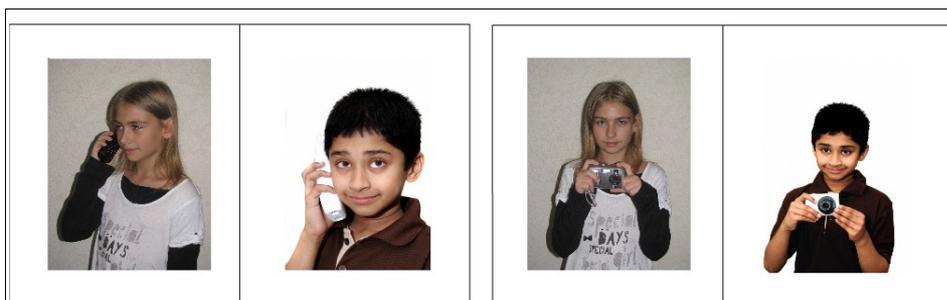
PRONOMS PERSONNELS

Fiche n°P4

Pronoms sujets

Les paires d'images

Nous avons élaboré toute une série de photographies par paires : il mange/elle mange, il dort/elle dort... (annexe n°7, p.155). Ces photos offrent de nombreuses possibilités d'utilisation.



(Photographies du petit garçon : Arvind Balaraman / FreeDigitalPhotos.net)

➤ Activité de tri

Avec le dé (annexe n°6, p.154) ou le tableau (annexe n°3, p.151), on peut réaliser une activité de tri sur consignes. On présente une paire d'images à l'enfant en lui disant par exemple "tu ranges "il téléphone"".

Puis l'on peut inverser les rôles : cela plaît beaucoup à l'enfant et permet à la fois de consolider la compréhension et d'engendrer l'expression des notions.

➤ Jeu de loto

On réalise facilement des planches de loto en photocopiant les cartes que l'on a imprimées au préalable.

Les cartes sont disposées face cachée. Chacun à son tour, on en pioche une. Le joueur annonce ce qu'il voit sur sa carte et chacun cherche sur ses planches.

En jouant ainsi de manière classique, on travaille la notion en compréhension (lorsque l'orthophoniste annonce "elle mange" et que l'enfant doit désigner la bonne photographie), mais aussi en expression (lorsque l'enfant pioche, il doit énoncer le bon pronom au sein du groupe verbal).

➤ Jeux de paires (imprimer les cartes en double)

Règle n° 1

On distribue les mêmes cartes à chaque joueur et on ajoute à l'un des jeux une carte « pouilleux ». Chacun, à son tour, pioche dans le jeu de l'autre. On obtient alors une paire, qu'on pose sur la table en énonçant la phrase correspondante. Celui qui possède la carte « pouilleux » à la fin du jeu a perdu.

Règle n°2

On distribue cinq cartes à chacun. Le joueur qui commence demande à l'autre le double d'une des cartes qu'il possède (par exemple, "elle téléphone". Si le second joueur possède la deuxième carte représentant "elle téléphone", il la lui donne ; le premier joueur gagne la paire et peut rejouer. En revanche, si le second joueur ne possède pas la deuxième carte, il dit au premier joueur de prendre une carte dans la pioche.

Si c'est trop difficile pour l'enfant, on peut préciser "la fille" ou "le garçon" en doublant le sujet ("*la fille, elle téléphone*").

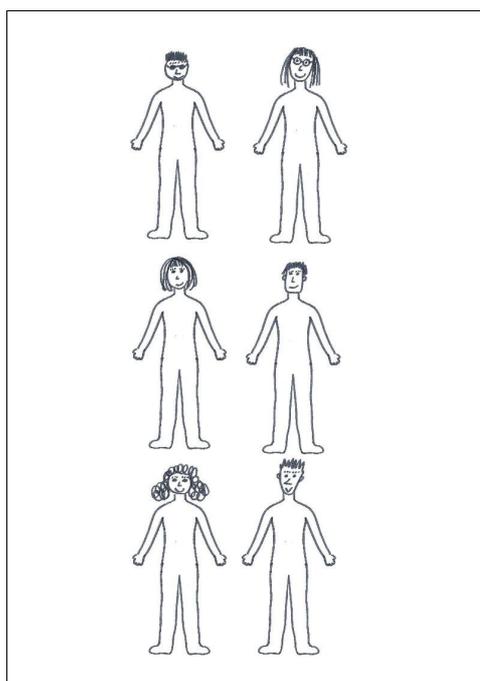
PRONOMS PERSONNELS

Fiche n°P5

Pronoms sujets

Les personnages à habiller

Nous avons préparé des planches d'enfants à habiller (annexe n°8, p.157). Ces planches présentent les personnages deux par deux, à chaque fois une fille et un garçon.



On présente au patient les planches, ainsi que les habits (pantalons et t-shirts de différentes couleurs, annexe n°9, p.158). On lui explique qu'il va devoir habiller ces enfants suivant nos consignes.

- *Il a un pantalon jaune*
- *Elle a un pantalon bleu*
- *Elle a un t-shirt vert*
- *Il a un t-shirt bleu*

On prend soin de ne pas toujours présenter les items dans le même ordre. De même, sur nos planches, les enfants ne sont pas toujours placés de la même manière (parfois c'est la fille qui est à gauche, parfois c'est le garçon).

On peut proposer à l'enfant d'inverser les rôles : les enfants aiment beaucoup nous donner les consignes. On fait ici intervenir le travail en expression. Cependant, le fait de demander des précisions à un enfant qui ne différencie pas les pronoms personnels ("il") peut lui permettre de porter davantage son attention sur ceux-ci, tant en expression qu'en compréhension.

3.2.5. Fiche n° P6 : pronoms personnels sujets : idée de mise en scène

Les récits initiaux plaisent beaucoup aux enfants, et les familiarisent avec le matériel. C'est pourquoi il nous a semblé intéressant de réutiliser ce support dans un scénario à mettre en scène (fiche n°P6, p. 59).

Caillot-Delbart et Doutreleau (2010), pour la rédaction des textes narratifs, avaient choisi d'intégrer un maximum de notions par texte, et non de consacrer un texte à chaque notion. Elles ont de cette manière pu proposer des récits cohérents et plus proches des situations naturelles de communication et de compréhension du langage.

Nous situons notre travail dans une approche plus formelle, nous avons donc privilégié la structure morphosyntaxique, au détriment de la trame narrative. Nous proposons dans la fiche n°P6 un exemple de texte assez court, mais qui permet la répétition des pronoms *il* et *elle* ; on peut en effet recommencer autant de parties de cache-cache qu'on le souhaite.

Les prépositions spatiales interviennent dans ce scénario même si elles ne sont pas nécessairement acquises. On peut vite se trouver limité dans les possibilités si l'on élimine toutes les prépositions que l'enfant n'a pas acquises en réception. Cependant, on peut choisir de les intégrer tout de même dans notre mise en scène, et de les corriger avec l'enfant sans s'y attarder, puisqu'elles ne constituent pas l'objectif final de l'activité. De plus, certaines peuvent être comprises par le contexte.

PRONOMS PERSONNELS

Fiche n°P6

Pronoms sujets

Idée de mise en scène

Cache-cache

Le banc, la table, la mare avec des canards, le bac à sable, un sapin.
Sonia (en jaune), Marie (en bleu), Max (en vert).

Il fait beau aujourd'hui. Max et Marie vont jouer au parc.
Il va s'asseoir sur le banc. **Elle** va à côté de la mare pour regarder les canards.
Puis **il** décide d'aller jouer dans le bac à sable.

Marie veut caresser un petit canard. **Il** a peur alors **il** se sauve. **Elle** va s'asseoir sous le sapin. **Il** va sous la table. Puis, **il** retourne dans la mare.

Sonia arrive dans le parc. Elle va dire bonjour aux autres enfants. Ils décident de jouer à cache-cache tous ensemble. C'est Sonia qui compte. Max et Marie vont se cacher.
Elle se cache sous le banc. **Il** se cache derrière le sapin.

Sonia a fini de compter, **elle** part à la recherche de ses amis. **Elle** trouve Max. **Elle** trouve aussi Marie.

Les enfants décident de faire une nouvelle partie. C'est Marie qui compte.
Sonia et Max vont se cacher.
Il se cache sous la table. **Elle** se cache derrière le sapin.

Remarques

Ce texte constitue une idée de trame narrative. Il est possible de le modifier en ajoutant des scripts et en en supprimant.

D'autres notions morphosyntaxiques sont intégrées, notamment des prépositions spatiales. On peut choisir de se limiter à celles maîtrisées par l'enfant, mais il est également possible de corriger l'enfant qui se trompe sans toutefois passer trop de temps sur ces notions, qui ne représentent pas l'objectif de l'activité.

3.2.6. Fiche n° P7 : pronoms personnels sujets : les pronoms pluriels

Nos activités sont destinées à travailler la compréhension orale morphosyntaxique. Pour les pronoms personnels sujets pluriels, les distinctions portent généralement à l'oral sur les flexions verbales, hormis pour certains verbes du premier groupe au présent : « *il chante* » et « *ils chantent* » sont similaires à l'oral. Parfois la distinction portera sur une liaison (ex. : « *il avance* », « *ils avancent* »)

En compréhension, il s'agit de savoir qu' « *ils vont* » peut désigner plusieurs garçons, ou des garçons et des filles, mais que « *elles vont* » ne désigne obligatoirement que des sujets de sexe féminin.

Nous n'avons pas créé d'activités spécifiques pour les pronoms pluriels, en revanche nous avons adapté des activités déjà existantes : les activités de tri et les personnages à habiller (voir fiche n°P7, p. 61).

Ces activités sur les pronoms pluriels ne sont pas à proposer systématiquement. Elles ont en effet très explicites et font appel à du métalangage.

Pour les enfants qui présentent un retard de langage modéré, l'utilisation de stratégies de retour adaptées suffiront généralement.

Ces fiches nous semblent particulièrement intéressantes pour un enfant dysphasique que l'on prépare à entrer dans l'écrit, par exemple. C'est pourquoi nous avons choisi d'utiliser les pictogrammes du Makaton dans nos tableaux.

PRONOMS PERSONNELS

Fiche n°P7

Pronoms sujets

Les pronoms pluriels

Certaines de nos activités il/elle ont été adaptées afin de pouvoir travailler les pronoms personnels pluriels. A l'oral, les distinctions il/ils et elle/elles portent sur la flexion verbale, qui n'est pas audible pour les verbes du premier groupe.

➤ Tableaux de tri d'images

Les tableaux correspondants sont trouvables en annexes n°10 (il/ils, p.159) et 11 (elle/elles, p.160)

On accompagne verbalement : *"Regarde, sur cette image il y a un seul garçon. C'est ici. Mais sur cette image, le garçon n'est pas tout seul. Il y a plusieurs enfants. Alors, on met l'image de ce côté."*

En annexe n°12 (p. 161) figure un tableau il/elle/ils/elles. On explique à l'enfant : *"Quand il y a plusieurs enfants, s'il n'y a que des filles, et pas de garçon, alors on dit "elles". Quand il y a plusieurs enfants, des filles et des garçons, on dit "ils". A chaque fois qu'il y a un garçon on est obligé de dire "ils", même s'il y a plus de filles"*.

On peut utiliser les photographies des personnages Playmobils® (annexe n°4, p.152), ou encore les dessins d'enfants en noir et blanc (annexe n°5, p.153). Nous avons pris soin, pour les dessins comme pour les photographies des Playmobils®, de fabriquer des cartes en variant le nombre d'enfants, et au sein des groupes d'enfants, en variant le nombre de filles et de garçons. En effet, il est possible que notre patient utilise bien "ils" lorsqu'il y a plus de garçons que de filles mais utilise "elles" si les filles sont plus nombreuses que les garçons.

➤ Dés pour le tri d'images

Plusieurs dés sont proposés pour le travail des pronoms personnels sujets pluriels (annexe n°13, p.162). Le principe du jeu est le même que pour les pronoms personnels sujets singuliers (voir fiche n°P3, p.52).

Dans ces deux activités, on veillera à décrire au maximum les personnages, afin d'employer les flexions verbales adéquates.

- *"Oui, il y a plusieurs filles, elles vont de ce côté-ci"*
- *"Ils ont mis un pantalon !"*
- *"Lui, qu'est-ce qu'il fait ? Et eux, qu'est-ce qu'ils font ?"*

➤ Les personnages à habiller

On procède exactement de la même manière que dans la fiche n°P5 (p.55), en alternant les consignes au singulier et les consignes au pluriel :

- *Il a un t-shirt bleu*
- *Ils ont un pantalon gris*
- *Elle a un t-shirt jaune*

Nous avons aussi élaboré d'autres planches (annexe n°14, p. 163), permettant ainsi le féminin pluriel (ex : *elles ont un t-shirt jaune*)

3.2.7. Fiches n° P8, P9, P10, P11 : Pronoms personnels compléments d'objet direct

La fiche d'évaluation pour les pronoms personnels C.O.D. (fiche n°P8) est consultable en page 63.

Nous avons proposé, pour le travail de cette structure, des idées de manipulations (fiche n°P9, p. 64), en essayant de trouver des scripts que l'on peut répéter de manière ludique, tel que le script des enfants qui jouent au loup.

Certains enfants utilisent plus volontiers l'expression « *jouer à chat* », on prendra soin de demander au préalable à l'enfant comment il a l'habitude de nommer ce jeu.

L'idée de la cueillette (fiche n°P10, p. 65) était d'abord destinée aux fiches sur les quantificateurs (fiche n°Q4, p.84). Ce n'est qu'ensuite que nous avons décidé de l'adapter pour pouvoir l'exploiter dans le cadre de la rééducation de la compréhension des pronoms personnels C.O.D.

Nous avons créé quelques objets (annexe n°16, p.165), mais il est bien sûr possible pour l'orthophoniste d'en dessiner de nouveaux.

Enfin, nous avons élaboré un jeu de paires (fiche n°P11, p.66). La plupart des images n'ont rien à voir avec le thème du parc. Nous avons essayé de proposer à la fois des cartes pour lesquelles le pronom se référait à des personnes et d'autres pour lesquelles il se référait à un objet. L'orthophoniste peut choisir de ne pas mélanger ces deux types de cartes, et de travailler séparément la référence aux personnes et aux objets. Le jeu sera alors plus court, étant donné que nous n'avons pas proposé un grand nombre d'images, en raison de nos compétences en dessin limitées.

Dans tous les cas, nous conseillons de ne sélectionner qu'une seule des deux paires « *il peint* » et qu'une des deux paires « *elle peint* » (il y a chaque fois une personne et un objet), de manière à limiter les confusions entre les deux.

PRONOMS PERSONNELS

Fiche n°P8

Pronoms C.O.D.

Evaluation

Cette fiche est destinée à évaluer qualitativement les difficultés, les possibilités et les émergences de l'enfant sur les pronoms personnels compléments d'objet direct, en dehors du contexte des textes narratifs.

On sélectionne plusieurs enfants Playmobils®, puis l'on propose divers items :

- "Le garçon la pousse"
- "La fille le pousse"
- "Le garçon les pousse"
- "La fille le caresse"
- "Le garçon le caresse"
- "La fille la cache"
- "Le garçon la suit", etc.

Pour les pronoms C.O.D. au singulier, il est essentiel de proposer à la fois des actions pour lesquelles l'agent et le patient sont de sexe différent, et d'autres pour lesquelles ils sont de même sexe.

Au niveau des aides, celle qui semble être la plus efficace est de ce type :

"Quand je dis « Le garçon **la** pousse », est-ce que c'est le garçon ou est-ce que c'est **la** fille ?" (on appuie bien sur le pronom C.O.D., puis sur le déterminant, qu'on essaie de mettre en correspondance).

Le feed-back suit le même principe : "Le garçon **la** pousse, il pousse **la** fille".

Il est important de tester également avec des objets. On prend par exemple le banc et la chaise et l'on propose à nouveau des items du type "La fille le pousse".

PRONOMS PERSONNELS

Fiche n°P9

Pronoms C.O.D.

Idées de mises en scène

Le loup

Sonia, Marie, Max, la maman et le bébé canard.

Le banc, la chaise, la mare.

Sonia, Marie et Max vont jouer au parc ensemble cet après-midi.

Max s'approche de la chaise et du banc.

Il **le** pousse à côté de la mare.

Puis, il s'assoit sur le banc. Marie **le** rejoint.

Max regarde les canards, qui se baignent dans la mare.

Sonia arrive devant le bébé canard et la maman canard ;

elle veut **le** caresser, alors elle **le** poursuit.

Mais le bébé canard se sauve.

Les enfants décident de jouer à chat / au loup.

C'est Marie le chat / le loup. Elle doit attraper Sonia et Max.

Elle **la** touche :

c'est Sonia le chat / le loup.

Elle **le** touche.

C'est au tour de Max d'être le chat / le loup.

Il court après Marie mais il n'arrive pas à **la** rattraper. C'est Marie qui a gagné.

Les enfants sont fatigués, ils rentrent chez eux pour le goûter.

Les balançoires

Sonia, Marie, Max, Maman, une grenouille, un canard.

Les balançoires, la mare.

Sonia, Marie et Max jouent ensemble au parc.

Sonia est sur une balançoire. Max est sur une autre balançoire.

Mais Sonia et Max n'arrivent pas à aller très haut, ils demandent à Marie de **les** pousser.

D'abord, elle **la** pousse. Puis, elle **le** pousse.

Marie voit un petit canard et une grenouille qui vont dans la mare.

Elle court **les** regarder. Elle se met entre le canard et la grenouille.

Elle **la** regarde. Puis elle **le** regarde.

Marie retourne pousser Sonia et Max.

En premier, elle **le** pousse. Après, elle **la** pousse.

La maman de Marie et Max arrive. Elle appelle ses enfants.

Elle **le** prend par la main. Ensuite, elle **la** prend par la main.

Et ils rentrent tous chez eux.

PRONOMS PERSONNELS

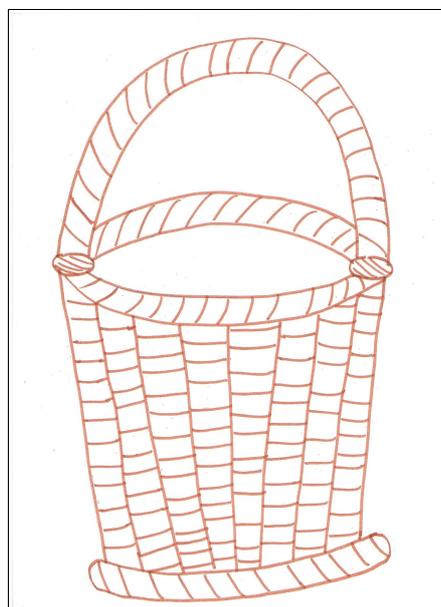
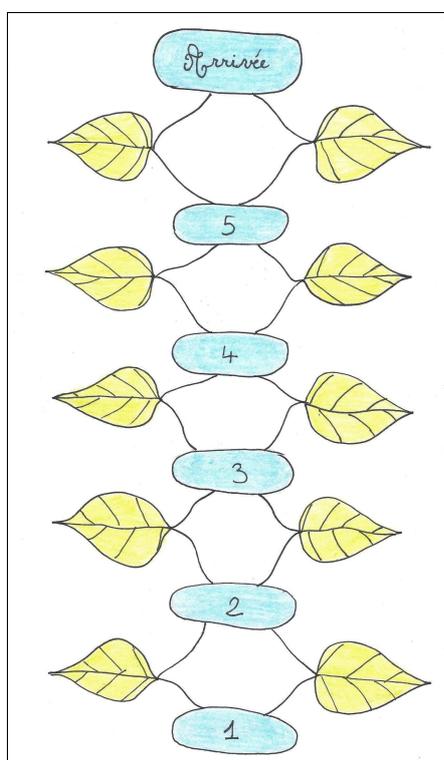
Fiche n°P10

Pronoms C.O.D.

La cueillette

On demande à l'enfant de choisir un personnage Playmobil®.

Consigne : "Aujourd'hui, (Prénom du Playmobil®) se promène au parc. Il (elle) a pris son panier pour ramasser des trésors. A chaque fois qu'il (elle) voit deux objets, il n'en ramasse qu'un seul. C'est moi qui vais te dire ce qu'il (elle) ramasse."



On donne un panier à l'enfant (annexe n°17, p.166), et l'on place les objets du parc (annexe n°16, p.165) sur les feuilles du plateau de jeu (annexe n°15, p.164) ; pour cela, on prend soin de placer systématiquement en vis-à-vis un objet de genre masculin et un objet de genre féminin.

Le plateau de jeu existe en deux versions : une version courte de 5 cases et une version plus longue de 8 cases.

A chaque case, l'orthophoniste dit "il (elle) le ramasse" ou "il (elle) la ramasse" et l'enfant doit choisir l'objet correspondant.

Variante : au lieu de ne ramasser qu'un seul des deux objets, on peut les ramasser l'un après l'autre. Ainsi l'orthophoniste propose une nouvelle fois la structure morphosyntaxique, et cela permet une imprégnation.

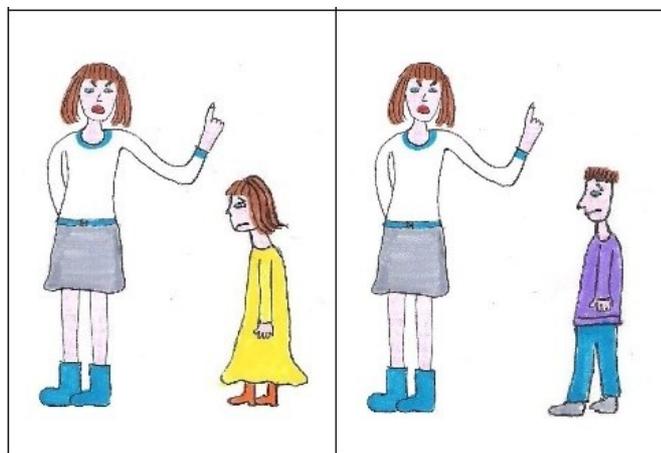
PRONOMS PERSONNELS

Fiche n°P11

Pronoms C.O.D.

Jeu de paires

Nous avons fabriqué un jeu de paires destiné à travailler les pronoms C.O.D. (annexe n°18, p.167). Ce jeu se compose de deux planches d'images complémentaires. Par exemple, ici, "la maman la gronde" et "la maman le gronde" :



On imprime le jeu en double de manière à demander les paires identiques.

Règle n° 1

On distribue les mêmes cartes à chaque joueur et on ajoute à l'un des jeux une carte pouilleux. Chacun, à son tour, pioche dans le jeu de l'autre. On obtient alors une paire, qu'on pose sur la table en énonçant la phrase correspondante. Celui qui possède la carte pouilleux à la fin du jeu a perdu.

Règle n°2

On distribue cinq cartes à chacun. Le joueur qui commence demande à l'autre le double d'une des cartes qu'il possède (par exemple, "la maman le gronde". Si le second joueur possède la deuxième carte représentant "la maman le gronde", il la lui donne ; le premier joueur gagne la paire et peut rejouer. En revanche, si le second joueur ne possède pas la deuxième carte, il dit au premier joueur de prendre une carte dans la pioche.

Avec les enfants plus performants, on peut essayer de respecter le même principe, mais en demandant la carte complémentaire ; par exemple, si je possède "la maman le gronde", je devrai demander "la maman la gronde".

3.2.8. Pronoms personnels compléments d'objet indirect

Nous n'avons pas élaboré de fiches d'activités pour la rééducation de la compréhension des pronoms personnels complément d'objet indirect singuliers (ex : « *Le garçon lui donne* ») ou pluriels (ex : « *Le garçon leur donne* »).

Nous avons davantage axé les fiches de notre matériel, pour les pronoms personnels, sur la prise en compte des marques de genre que sur la prise en compte des marques de nombre. Or, les pronoms C.O.I. ne se distinguent que par le nombre. En effet, on dira « *Le garçon lui parle* », que son interlocuteur soit de sexe féminin ou masculin.

Il est bien sûr possible de proposer à l'enfant des manipulations avec les Playmobils®, sur le même modèle que pour les autres pronoms. Cependant, lorsque l'on propose une phrase avec le pronom C.O.I. au singulier, le doute persiste quant au patient : si l'enfant manipule maman, qu'on lui donne deux enfants en lui disant « *La Maman lui fait un bisou* », l'enfant n'a aucun moyen de déterminer de quel enfant l'on parle.

C'est pourquoi la manipulation des pronoms personnels C.O.I. au travers d'activités de type formel nous a semblée difficilement abordable. On préférera pour cette structure morphosyntaxique des activités plutôt fonctionnelles.

3.3. La topologie

3.3.1. Fiche n°T1 : Evaluation

La fiche d'évaluation qualitative est présentée page 69.

On peut dès le départ présenter à l'enfant les pictogrammes (annexe n°19, p.168). Nous avons dessiné ces pictogrammes en nous inspirant de *Parler et lire avec les idéo-pictos* (Chauvin-Tailland, 2002). Nous avons testé l'utilisation des pictogrammes du Makaton, mais ils engendraient des confusions chez Aurélie (elle confondait « sur » et « sous » car elle disait « le carré est sous le rond », alors qu'il faut considérer le cercle par rapport au carré et non l'inverse). C'est pourquoi nous avons choisi une représentation moins symbolique.

3.3.2. Fiches n°T2 et T3 : Devant/derrière

La construction des notions topologiques débute sur soi ; c'est pourquoi la fiche n°T2 (p.70) aborde les prépositions « devant » et « derrière » sur le corps propre de l'enfant. C'est un travail à réaliser debout, dans l'espace du cabinet.

Une fois que l'enfant aura compris les notions sur lui-même, on respectera les étapes suivantes (fiche n°T3, p.71) :

- sur autrui : dans notre fiche, il s'agit de l'orthophoniste, mais l'on peut aussi faire participer un parent, par exemple
- sur les animaux, sur lesquels il est facile de déterminer un devant et un derrière, à l'instar des humains
- sur les objets orientés
- sur les objets non-orientés (ces deux notions sont expliquées dans la fiche).

3.3.3. Fiches n°T4 et T5 : Sur/sous

Comme pour les fiches n°T2 et T3 pour « devant » et « derrière », les fiches n°T4 (p.72) et T5 (p.73) abordent les prépositions « sur » et « sous » d'abord sur le corps propre de l'enfant, puis sur autrui, et enfin sur des animaux et des objets.

On ne s'intéresse pas ici à l'orientation des objets, qui n'est importante que pour « devant » et « derrière ».

TOPOLOGIE

Fiche n°T1

Evaluation

Cette fiche est destinée à évaluer qualitativement les difficultés, les possibilités et les émergences de l'enfant sur les prépositions spatiales, en dehors du contexte des textes narratifs.

Chaque préposition doit être testée plusieurs fois, dans différents contextes.

En effet :

- la notion peut être partiellement acquise, mais non stable
- certains objets induisent des erreurs ou des réussites chez les enfants (par exemple, il est plus évident de mettre un personnage sur le toboggan que sous celui-ci).

On utilise les Playmobils®. Voici une série d'items, à titre d'exemple :

- *mets la petite fille devant la chaise*
- *le petit garçon va sous le toboggan*
- *la petite fille va sur le banc*
- *le petit garçon va en haut du toboggan*
- *la petite fille va près du sapin*
- *le petit garçon se met à côté de la chaise*
- *la petite fille va loin de la table*
- *mets le petit garçon devant le toboggan*
- *mets la petite fille derrière le banc*
- *le petit garçon se met sous la table*
- *la petite fille va à côté du sapin*
- *le petit garçon est sur la table*
- *mets la petite fille en bas du toboggan*
- ...

En cas d'échec, on peut aider l'enfant avec les pictogrammes (annexe n°19, p. 168), ou en lui donnant un exemple sous forme de modèle, avec d'autres objets.

On peut par la suite explorer les capacités de l'enfant avec du matériel non signifiant (un cube et une boîte, par exemple).

TOPOLOGIE

Fiche n°T2

Devant / derrière

Sur le corps propre de l'enfant

➤ Préalable

- "Il est où ton devant ? / C'est où, devant toi ?"
- "Il est où ton derrière ? / C'est où, derrière toi ?"

Si l'enfant ne répond pas correctement, on lui explicite, en se mettant à côté de lui pour désigner l'espace : "*Devant toi, c'est ici. Et là, c'est derrière toi*" en insistant bien sur les termes et en se montrant redondant : "*Regarde, ici, je suis devant toi. Et là, tu ne me vois plus, je suis derrière toi, dans ton dos.*"

Puis l'on repose les questions à l'enfant : "*C'est où, devant toi ?*", "*C'est où, derrière toi ?*", en expliquant à nouveau si nécessaire, et ce jusqu'à obtenir plusieurs réponses fiables à la suite.

➤ Discrimination

On utilise des objets tels que les Playmobil®, des cubes..., en demandant à l'enfant : "*C'est toi qui choisis. Je mets l'arbre devant toi ou derrière toi ?*"

On peut renforcer la notion en demandant, immédiatement après avoir posé l'objet "*Alors, je l'ai mis où, l'arbre ? Devant toi ou derrière toi ?*".

➤ Compréhension

On tend les objets à l'enfant en lui donnant les consignes à réaliser :

- "*Mets la fille devant toi*"
- "*Pose le banc derrière toi*", etc.

➤ Imitation

On peut utiliser les photographies (annexe n°20, p.170) de la petite fille devant et derrière la chaise, la porte... et inviter l'enfant à les imiter. On peut aussi se prendre soi-même (ou prendre l'enfant) en photo par rapport aux éléments du bureau, de manière à ce que l'imitation soit plus évidente pour l'enfant.

➤ Technique de facilitation

Dans un premier temps, il est parfois préférable de se servir d'une facilitation gestuelle qu'on estompera au fur et à mesure :

- 1) Si l'enfant n'est pas susceptible d'être gêné par le contact physique, on peut poser sa main sur son ventre à chaque fois qu'on dit "*devant*", et sur son dos à chaque fois qu'on dit "*derrière*". Cela peut être fait par l'orthophoniste directement, ou en prenant la main de l'enfant pour lui faire réaliser le geste lui-même.
- 2) L'orthophoniste peut réaliser les gestes sur sa propre personne
- 3) Enfin, on peut utiliser par exemple les signes de la Langue des Signes française, ou des gestes de notre invention.

➤ Expression

Si on le souhaite, on peut ensuite travailler de la même manière en production, en plaçant soi-même les objets et en demandant à l'enfant : "*Où est le canard, devant toi ou derrière toi ?*", en faisant les gestes.

TOPOLOGIE
Fiche n°T3
Devant / derrière
Sur autrui, les animaux, les objets

Une fois les notions topologiques acquises sur le corps propre de l'enfant, on cherche à généraliser. Il faut cependant respecter les étapes suivantes.

➤ **Sur autrui**

On demande d'abord à l'enfant : "*C'est où, devant moi ? Derrière moi ?*". Si c'est difficile pour l'enfant, on se met à côté de lui, on lui demande où est-ce devant et derrière lui, et on explicite : "*Devant toi, c'est ici ; devant moi, c'est ici.*"...

Ensuite, l'orthophoniste se place debout, et donne des consignes à l'enfant :

- "*Mets-toi devant moi.*"
- "*Mets-toi derrière moi.*"
- "*Prends la fille et pose-la devant moi.*"
- "*Mets le banc derrière moi.*"
- "*Pose l'arbre derrière moi.*", etc.

➤ **Sur les animaux**

Les animaux, comme les personnes, ont un devant et un derrière.

L'étape suivante consiste donc à demander à l'enfant de placer divers objets devant et derrière des animaux. Il peut s'agir de Playmobils®, d'autres figurines d'animaux, de peluches, ou de n'importe quel autre jouet en forme d'animal.

➤ **Sur les objets orientés, puis non-orientés**

Les objets orientés sont ceux pour lesquels on peut déterminer un devant et un derrière. Ce n'est pas le cas avec un tabouret, en revanche le derrière d'une chaise se trouve du côté du dossier, par exemple.

C'est pourquoi l'on commence par les objets orientés (comme la chaise). Ensuite on passe aux objets non orientés, pour lesquels le devant et le derrière sont déterminés par la position de l'enfant par rapport à ces objets.

On peut utiliser les objets Playmobil®, d'autres objets miniatures, ou encore des objets réels.

- "*Mets l'arbre derrière la chaise*"
- "*La fille va devant la chaise*"
- "*Pose le stylo derrière la boîte*", etc.

TOPOLOGIE

Fiche n°T4

Sur / sous

Sur le corps propre de l'enfant

Pour que l'on puisse mettre des objets à la fois sur et sous l'enfant, il faut que l'enfant se place à quatre pattes. Si pour une raison quelconque, c'est impossible, on peut aussi le laisser sur une chaise, considérant que sous l'enfant, c'est sous la chaise. Cependant cette méthode est quelque peu imprécise.

➤ Préalable

- "C'est où, sous toi ?"
- "C'est où, sur toi ?"

Si l'enfant ne répond pas correctement, on lui explicite : "*Sur toi, c'est ici. Et là, c'est sous toi*", et l'on ajoute une aide : "*Ici, c'est sous toi, c'est en-dessous. Et là, au-dessus, c'est sur toi.*"

Puis l'on repose les questions à l'enfant : "*C'est où, sous toi ?*", "*C'est où, sur toi ?*", en expliquant à nouveau si nécessaire, et ce jusqu'à obtenir plusieurs réponses fiables à la suite.

➤ Discrimination

On utilise des objets tels que les Playmobil®, des cubes..., en demandant à l'enfant : "*C'est toi qui choisit. Je mets l'arbre sous toi ou sur toi ?*"

On peut renforcer la notion en demandant, immédiatement après avoir posé l'objet "*Alors, je l'ai mis où, l'arbre ? Sous toi ou sur toi ?*".

➤ Compréhension

On tend les objets à l'enfant en lui donnant les consignes à réaliser.

➤ Imitation

On peut utiliser les photographies (annexe n°20, p.170) de la petite fille sous et sur la chaise, la table... et inviter l'enfant à les imiter. On peut aussi se prendre soi-même (ou prendre l'enfant) en photo sur et sous des éléments du cabinet orthophonique, de manière à ce que l'imitation soit plus évidente pour l'enfant.

➤ Technique de facilitation

Dans un premier temps, il est parfois préférable de se servir d'une facilitation gestuelle qu'on estompera au fur et à mesure (les signes de la Langue des Signes française, ou des gestes de notre invention).

➤ Expression

Si on le souhaite, on peut ensuite travailler de la même manière en production, en plaçant soi-même les objets et en demandant à l'enfant : "*Où est-ce que j'ai posé la petite fille, sous toi ou sur toi ?*", en faisant les gestes.

TOPOLOGIE
Fiche n°T5
Sur / sous
Sur autrui, les animaux, les objets

Une fois les notions topologiques acquises sur le corps propre de l'enfant, on cherche à généraliser. Il faut cependant respecter les étapes suivantes.

➤ **Sur autrui**

Si l'on ne craint pas de se mettre soi-même à quatre pattes, on peut demander à l'enfant : "C'est où, sous moi ? Sur moi ?". On peut ici aider en disant "en-dessous" au lieu de "sous". Pour "sur", on peut dire "sur mon dos" au lieu de "sur moi".

Comme dans la précédente fiche, on donne des consignes à l'enfant :

- "Passe sous moi."
- "Mets ta main sur moi."
- "Prends la fille et pose-la sur moi."
- "Mets le banc sous moi."
- "Pose l'arbre sous moi.", etc.

➤ **Sur les animaux et les objets**

Il convient de trouver des animaux assez grands, et des objets pour lesquels on peut mettre à la fois dessus et dessous.

On peut utiliser :

- les objets Playmobil® ou d'autres objets et animaux miniatures:
"Mets la fille sous la chaise", "Le garçon va sous le toboggan", "Pose le stylo sur la boîte", etc.

Le choix des items est parfois délicat, puisque pour placer un personnage par rapport à la chaise Playmobil® et au toboggan, par exemple, c'est la préposition "sur" qui paraît la plus naturelle : aussi, parfois l'enfant ne prête pas attention à la préposition et fait réaliser au personnage l'action la plus plausible.

- des objets réels :
La chaise ou le bureau, dans le cabinet orthophonique, conviennent très bien, et l'on placera sur ou sous eux toutes sortes d'objets (Playmobils®, feutres, cubes...)

3.3.4. Fiche n°T6 : En haut / en bas

La fiche n°T6 (p.75) propose des activités pour rééduquer la compréhension des notions « en haut » et « en bas » de manière isolée.

3.3.5. Fiche n°T7 à T11 : synthèse des notions

Les fiches suivantes présentent des activités qui mélangent les différentes prépositions spatiales.

La fiche n°T7 (p.76) propose une approche moins formelle. En effet, il nous semble essentiel, pour aborder les notions spatiales, de faire intervenir le jeu sensori-moteur puisque c'est par ce dernier que l'enfant construit peu à peu l'espace.

La fiche n°T8 (p.77) se base sur une série de photographies de Playmobils® et propose différentes utilisations de celles-ci. Nous avons fait le choix de ne proposer en annexe (annexe n°22, p.172) que quelques exemples précis de séries de photographies. Il aurait été impossible d'être exhaustif. De plus, cette activité devient véritablement intéressante à partir du moment où l'orthophoniste choisit ou réalise ses propres photographies en fonction du niveau de l'enfant et des objectifs prédéfinis de sa séance.

La fiche n°T9 (p.78), propose des photographies de petite fille sur, sous, devant, derrière, dans et à côté des éléments de la maison. Nous avons réalisé un dé pour trier ces photos de façon ludique.

Nous proposons également quelques idées de mise en scène (fiche n°T10, p.79). Elles constituent des pistes et sont bien sûr adaptables. Pour chaque scénario, on peut, au préalable, donner des consignes à l'enfant pour lui faire placer les éléments du parc les uns par rapport aux autres. De même, on peut faire durer les mises en scène plus longtemps si l'enfant ne se lasse pas.

Enfin, pour travailler la topologie en deux dimensions, nous avons réalisé le dessin d'une maison dans lequel on peut placer des objets (fiche n°T11, p.80).

TOPOLOGIE

Fiche n°T6

En haut / en bas

➤ Sur soi

Pour faire expérimenter « en haut » et « en bas » à l'enfant dans l'espace, on peut lui demander : « *Mets tes mains en haut* », puis « *en bas* ».

Exemples de facilitations : « *Mets tes mains en l'air : tu vois, là, elles sont en haut* », « *Mets tes mains le plus haut que tu peux, essaie de toucher le plafond !* ». « *Mets tes mains en bas, tout en bas* » (on peut préciser : « *par terre* »).

➤ Sur des objets

L'objet réel le plus évident pour travailler la compréhension de ces notions est l'étagère. Cependant, le haut de l'étagère n'est pas accessible pour l'enfant. On peut tout de même lui demander de placer des objets sur une étagère, « en haut » étant l'étagère la plus élevée qu'il puisse atteindre.

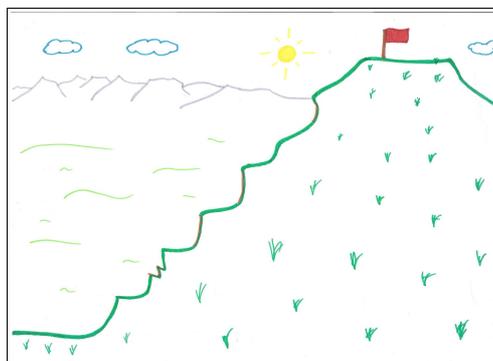
Mais il est également possible d'utiliser une maison de poupées à étages, ou, à défaut, de se fabriquer une étagère pour Playmobil® avec une boîte à chaussures en carton ; il suffit de découper le couvercle de la boîte pour fabriquer les étagères, que l'on fixe avec du scotch (voir ci-dessous).

On demandera alors à l'enfant de déposer divers objets (Playmobil®, figurines, gomme, jetons...) en haut ou en bas de l'étagère.

On peut aussi en profiter pour introduire la notion « au milieu ».

➤ En deux dimensions : la colline

Le dessin de la colline (annexe n°21, p.171) permet de passer à une compréhension de « en haut » et « en bas » sur un support en deux dimensions. Là encore, on demande à l'enfant de placer des objets ou des personnages (en 2 ou 3 dimensions) en haut et en bas de la colline.



TOPOLOGIE

Fiche n°T7

Manipulation de matériel non signifiant

Il est possible d'utiliser du matériel non signifiant pour appréhender la topologie, avant d'utiliser les Playmobils®.

On peut se servir de différentes boîtes (dont celle fabriquée en fiche n°T6), de tubes, de cubes, de boules de cotillon, de pâte à modeler...

On passe ainsi par le jeu sensori-moteur pour mettre dedans, dessous, derrière...

On peut choisir de donner des indications à l'enfant, ou simplement de verbaliser ses actes.

Idée n°1

On peut s'amuser à cacher un objet, chacun son tour :

« Où est la balle ? Elle n'est pas derrière le cube, elle n'est pas dans le tube...

Ah, je l'ai trouvée, tu l'avais cachée sous la boîte ! »

Idée n°2

Il est possible de "se suivre", chacun avec une balle, par exemple ; ou, si l'enfant préfère mettre du sens à ce qu'il fait, on fabrique deux serpents en pâte à modeler, l'un est la maman et l'autre le bébé, on se suit, chacun guidant à son tour. L'orthophoniste verbalise.

« Je reste derrière maman serpent ! Nous passons sur la boîte rouge, puis entre les deux tubes... Mais où va maman serpent ? Oh la la, je suis loin derrière ! Elle est déjà devant la boîte jaune ! »

N.B. : Avec certains enfants, on préférera l'emploi de pronoms à la 3e personne plutôt qu'à la 1ère personne, pour éviter les confusions entre la personne réelle et le personnage interprété.

TOPOLOGIE

Fiche n°T8

Reproduction de scènes avec les Playmobils®

Nous avons réalisé un certain nombre de photographies avec les différents éléments Playmobils® placés les uns par rapport aux autres (annexe n°22, p.172). Bien entendu, la liste des exemples présentés est loin d'être exhaustive, tant les possibilités sont nombreuses. Chaque orthophoniste peut réaliser ses propres photographies, en fonction des difficultés de l'enfant, des objectifs de la séance, et du type d'activité choisi.

Ces photographies peuvent être utilisées de nombreuses manières différentes :

1) Imitation directe :

L'enfant reproduit avec les jouets ce qu'il voit sur la photographie.

2) Imitation différée ;

L'enfant regarde l'image, et on la cache avant qu'il ne la reproduise avec les jouets (cela fait intervenir la mémoire).

Dans ces deux activités, il est particulièrement important de verbaliser, en se montrant redondant, de manière à ce que l'enfant s'imprègne des notions.

3) Réalisation sur consignes orales :

On choisit une image et on la décrit à l'enfant pour qu'il la reproduise avec les Playmobils®.

4) Situation PACE :

On imprime en double les cartes qui nous intéressent, et l'on décrit à l'enfant la carte que l'on a choisie. Il doit retrouver de quelle carte il s'agit.

En fonction des capacités de l'enfant, on fera varier les paramètres suivants : nombre d'images proposées, complexité des images (et notions mises en jeu), importance des similitudes entre les différentes images proposées...

Ces deux dernières activités peuvent faire naturellement appel au tour de rôle, et donc à la production orale des notions par l'enfant.

TOPOLOGIE

Fiche n°T9

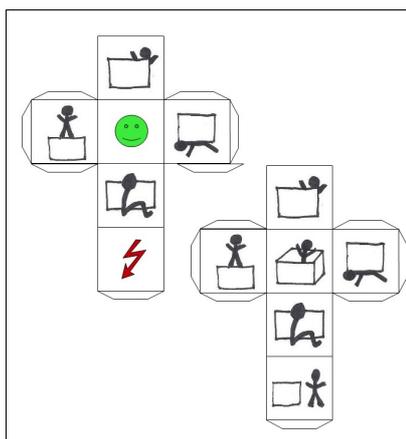
Les photographies de la petite fille : tri avec un dé

Nous avons réalisé une série de photographies représentant une petite fille devant, derrière, sur, sous, dans et à côté divers éléments de la maison (annexe n°20, p.170).

Elles ont pu être utilisées dans les fiches précédentes, cependant ici nous proposons une activité de tri avec un dé.

On étale toutes les images, face découverte, sur la table. Chaque joueur lance le dé à son tour, et prend une image qui correspond à la face du dé. Il la garde pour lui. Le but du jeu est, une fois que toutes les images ont été gagnées, d'être le joueur qui en a récolté le plus.

Nous proposons deux dés en annexe n°19bis (p.169).



L'un contient les pictogrammes correspondant aux prépositions sur, sous, devant, derrière, à côté et dans. L'autre ne contient que les pictogrammes correspondant aux prépositions sur, sous, devant et derrière ainsi qu'une face bonus et une face malus pouvant être utilisées comme suit :

Variante 1

- *visage vert qui sourit* : c'est un joker, le joueur prend l'image qu'il désire
- *symbole "éclair" rouge* : le joueur passe son tour

Variante 2

- *visage vert qui sourit* : le joueur prend une carte dans le tas de son adversaire
- *symbole "éclair" rouge* : le joueur remet une de ses cartes au milieu de la table

TOPOLOGIE

Fiche n°T10

Idées de mises en scène

La partie de cache-cache

Le scénario le plus évident lorsque l'on veut travailler la topologie avec les Playmobils® est celui de la partie de cache-cache, qui plaît énormément aux enfants. Nous ne proposons pas de texte type pour ce script simple à mettre en oeuvre, nous avons préféré tenter de proposer d'autres scénarios à la place.

Max est en colère

Matériel : Max et son cartable, le banc, la table, une chaise, un sapin, la mare, les bébés canards qui sont dans la mare.

Max a eu une mauvaise note à l'école. Il est en colère quand il arrive au parc. Il jette son cartable à côté du banc et crie très fort. Oh là là, il fait peur aux canards ! Un petit canard va se cacher sous la table, les autres vont se cacher derrière le sapin.

Max va sur le banc. Il pleure un peu, puis il décide de courir dans le parc. Il court autour de la mare, puis il passe derrière une chaise. Il passe devant la table et il arrive à côté du sapin.

Max a beaucoup couru, il est fatigué ! Il récupère son cartable et rentre chez lui.

La tempête

On met le matériel à disposition de l'enfant et on le laisse installer le parc au fil de l'histoire.

Cette nuit, il y a eu une tempête dans le parc : c'est un vrai bazar ! Une chaise est restée à côté du petit sapin, mais l'autre s'est envolée dans la mare ! Le banc est tombé derrière le grand sapin, et la table est arrivée sous le toboggan. Il y a même une casquette orange qui a atterri devant une chaise.

Une fille arrive dans le parc. Elle met la casquette sur sa tête et décide de tout ranger. Elle porte le banc devant le grand sapin, puis elle met la table à côté du banc.. Enfin, elle va chercher la chaise qui est dans la mare, et elle la pose derrière la table.

TOPOLOGIE

Fiche n°T11

La maison

Le dessin de la maison est disponible en annexe n°23 (p.174) :



Nous proposons des éléments à découper (annexe n°23bis, p.175). L'orthophoniste donnera des consignes à l'enfant pour qu'il place ces éléments dans la maison :

- *il y a un chat sur le canapé vert*
- *Max a posé une petite voiture rouge à côté du vase orange*
- *tiens, quelqu'un a oublié une chaussure sur le casier à bouteilles !*
- *Un nounours est sous l'échelle de la pièce jaune*
- *il y a un ballon devant la porte du salon*
- ...

Il est également possible d'imprimer la maison et de proposer à l'enfant de dessiner lui-même les éléments selon nos consignes, ou encore de coller les éléments prédessinés.

3.4. Les quantificateurs

3.4.1. Fiche n°Q1 : Evaluation

Cette fiche est présentée en page 82.

On peut dès le départ présenter à l'enfant les pictogrammes (annexe n°24, p.176) ; on familiarise ainsi l'enfant avec cette représentation qui sera utilisée dans d'autres activités. Ces pictogrammes ne sont tirés d'aucun ouvrage et sont de notre conception.

Il nous semble intéressant, pour vérifier la bonne interprétation des pictogrammes par l'enfant, de les lui présenter en désignation. S'il est trop difficile pour l'enfant de comprendre : « *Montre-moi "quelques"* », on peut présenter la consigne de cette manière : « *Où est-ce qu'il y a quelques croix dans le rond ?* ». On explicitera alors « *Oui, ce dessin, ça veut dire "quelques", "quelques-uns"* ».

3.4.2. Fiche n°Q2 : Les objets du quotidien

Pour la fiche n°Q2 (p.83), nous avons réalisé des photographies d'objets du quotidien en diverses quantités.

Nous avons proposé à la fois des objets dans un espace limité (dans la boîte du puzzle, sur une feuille...) et des objets isolés. Bien que l'on puisse utiliser les deux types d'images en même temps, il est plus simple pour les enfants de commencer par les objets dans un espace limité. Cela facilite en effet le parallèle avec les pictogrammes : par exemple, sur le pictogramme, il y a quelques croix dans le rond, donc je choisis une image avec quelques pièces de puzzle dans la boîte.

Avant de proposer le tri avec un dé, on peut préparer l'activité en demandant à l'enfant de réaliser un classement des photographies qui vont bien ensemble. S'il classe par types d'objets, on l'invite alors à trouver une autre manière de classer les images. S'il est alors encore en difficulté, on peut l'aider d'un exemple : « *tu vois, je mets ces deux images ensemble parce qu'ici il y a un seul bouton et ici il y a une seule pince à linge* ».

QUANTIFICATEURS

Fiche n°Q1

Evaluation

Cette fiche est destinée à évaluer qualitativement les difficultés, les possibilités et les émergences de l'enfant sur les quantificateurs, en dehors du contexte des textes narratifs.

On peut utiliser différents types d'objets (trombones, feutres, perles...). Nous avons ici choisi d'employer des jetons.

On propose plusieurs items à l'enfant, en variant les situations, en proposant plusieurs fois les mêmes... afin de voir si la notion est acquise, en cours d'acquisition et non stable, ou si elle n'est pas acquise du tout :

- *donne-moi un jeton vert*
- *donne-moi tous les jetons*
- *donne-moi beaucoup de jetons rouges*
- *donne-moi quelques jetons*
- *donne-moi un jeton*
- *donne-moi quelques jetons bleus*
- *donne-moi beaucoup de jetons jaunes*
- *donne-moi tous les jetons verts*
- *donne-moi quelques jetons...*

Si l'enfant se trompe, on essaie de voir si une question ou une reformulation l'aide à parvenir au bon résultat. Par exemple :

- *est-ce que j'ai beaucoup de jetons dans ma main, là ?*
- *je t'ai demandé quelques-uns des jetons rouges, quelques-uns parmi les jetons rouges*

On peut dès cette étape, si nécessaire, présenter à l'enfant les pictogrammes correspondant aux diverses notions (annexe n°24, p.176).

QUANTIFICATEURS

Fiche n°Q2

Les objets du quotidien

On peut utiliser de nombreux éléments présents dans le cabinet d'orthophonie pour proposer des manipulations à l'enfant : des jetons, des feutres ou des crayons de couleur, des trombones, des pièces de puzzle...

On peut aussi proposer des pinces à linge, des boutons...

Nous avons réalisé une série de photographies d'objets de ce type (annexe n°25, p.177).



Ces images peuvent être utilisées de différentes manières.

Nous proposons ici un **tri avec un dé** (annexe n°26, p.178). Nous avons réalisé deux dés : on choisira le dé avec la face malus si l'on souhaite que l'activité soit plus longue. Dans le cas contraire, il y a un dé avec une face bonus à la place.

On aura déjà présenté les pictogrammes à l'enfant au cours d'autres activités.

On étale les images que l'on a choisies, face découverte, sur la table. Chaque joueur lance le dé à son tour, et prend une image qui correspond à la face du dé. Il la garde pour lui. Le but du jeu est, une fois que toutes les images ont été gagnées, d'être le joueur qui en a récolté le plus.

➤ Techniques de facilitation

1) Dans un premier temps, on peut choisir de ne pas faire intervenir les deux notions "quelques" et "beaucoup" en même temps. On peut ainsi opposer "quelques" et "tous" d'une part, puis "beaucoup" et "tous" d'autre part, avant de présenter "quelques" et "beaucoup" lors de la même séance.

2) Lorsque l'enfant ne comprend pas "quelques", par exemple, on peut tenter de reformuler en passant par "quelques-un(e)s", voire "quelques-un(e)s parmi..."

3) Les questionnements sont souvent efficaces. Par exemple, si l'enfant met beaucoup de pantalons au lieu de quelques-uns, lui demander : "Comment il y en a, là ?" pourra parfois l'amener à répondre "beaucoup" ; on peut alors lui rappeler qu'on avait demandé à ce qu'il y en ait quelques-uns (dire "il n'en faut QUE quelques-uns" peut aussi constituer une aide supplémentaire).

3.4.3. Fiche n°Q3 : Les personnages à habiller

La fiche n°Q3 est consultable en page 85.

Nous avons déjà présenté le principe des personnages à habiller dans le domaine « pronoms personnels », car la fiche n°P5 (p.55) s'inspire de cette fiche. Seules les planches de personnages diffèrent.

3.4.4. Fiche n°Q4 : La cueillette des fleurs

La fiche n°Q4 (p.86) a été créée avec pour objectif de réaliser une fiche sur les quantificateurs qui soit en lien avec le thème du parc. Ce lien n'est pas direct, mais l'on se rapproche du thème principal du matériel.

Nous proposons deux variantes :

- dans la première, les quantificateurs se rapportent aux éléments récoltés (*« Max a ramassé beaucoup de fleurs rouges »*)
- dans la seconde, les quantificateurs se rapportent aux personnages (*« Beaucoup de personnages ont ramassé une fleur rouge »*)
- on pourrait aussi, avec les enfants les plus performants, combiner les deux (*« Beaucoup de personnages ont ramassé quelques fleurs rouges »*)

Ces deux variantes, ainsi que les deux éléments proposés (fleurs et champignons) permettent de réitérer l'activité, mais avec des variantes.

3.4.5. Fiche n°Q5 : Idée de mises en scène

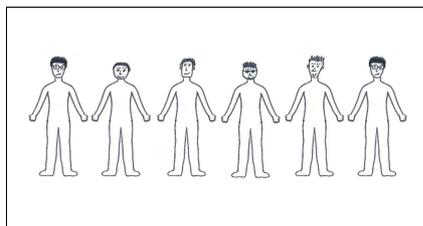
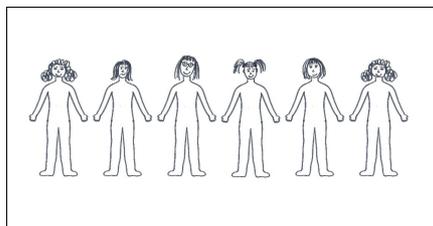
Nous avons tenu à proposer une idée de scénario à mettre en scène pour les quantificateurs également (fiche n°Q5, p.87).

QUANTIFICATEURS

Fiche n°Q3

Les personnages à habiller

Nous avons préparé des planches d'enfants à habiller (annexe n°27, p.179). Une planche ne présente que des filles, l'autre planche ne présente que des garçons.



On présente au patient les planches, ainsi que les habits (pantalons et t-shirts de différentes couleurs, annexe n°9, p.158).

Au préalable, il est souvent intéressant, lorsque l'on donne les habits à l'enfant, de lui demander de les ranger par groupes. Cela permet d'avoir une idée de l'étape à laquelle il se situe dans sa construction de la notion de classe.

Puis on lui explique qu'il va devoir habiller ces enfants suivant nos consignes. Voici un exemple de consignes que l'on peut proposer :

- *Toutes les filles ont un pantalon bleu*
- *Aucun garçon n'a de t-shirt rose*
- *Un garçon a un t-shirt vert*
- *Quelques filles ont un t-shirt rose*
- *Beaucoup de garçons ont un pantalon gris*
- *Les autres garçons ont (l'autre garçon a) un pantalon bleu*
- *Une fille a un t-shirt jaune*
- *Les autres filles ont un t-shirt bleu*
- *Quelques garçons ont un t-shirt jaune*
- *Les autres garçons ont un t-shirt bleu*

➤ **Techniques de facilitation**

1) Dans un premier temps, on peut choisir de ne pas faire intervenir les deux notions "quelques" et "beaucoup" en même temps. On peut ainsi opposer "quelques" et "tous" d'une part, puis "beaucoup" et "tous" d'autre part, avant de présenter "quelques" et "beaucoup" lors de la même séance.

2) Lorsque l'enfant ne comprend pas "quelques", par exemple, on peut tenter de reformuler en passant par "quelques-un(e)s", voire "quelques-un(e)s parmi..."

3) Les questionnements sont souvent efficaces. Par exemple, si l'enfant met beaucoup de pantalons au lieu de quelques-uns, lui demander : "Comment il y en a, là ?" pourra parfois l'amener à répondre "beaucoup" ; on peut alors lui rappeler qu'on avait demandé à ce qu'il y en ait quelques-uns (dire "il n'en faut QUE quelques-uns" peut aussi constituer une aide supplémentaire).

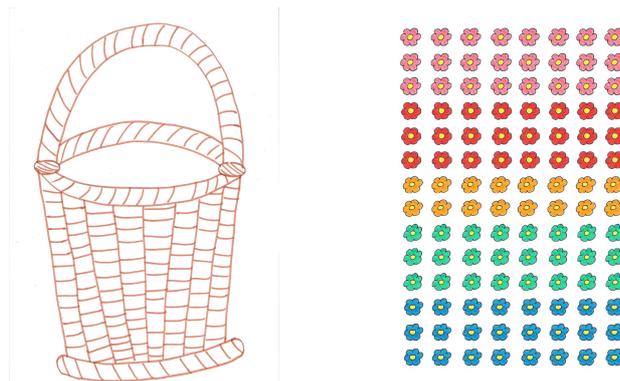
QUANTIFICATEURS

Fiche n°Q4

La cueillette des fleurs

Matériel

La maman, le papa, Marie (en jaune), Max (en vert). Les paniers (annexe n°17, p.166) et les fleurs (annexe n°28, p.180) préalablement découpées.



Consigne

"C'est le printemps et il fait beau. Toute la famille décide d'aller cueillir des fleurs au parc. Maman, Papa, Marie et Max ont chacun un panier. Ecoute bien, je vais te dire quelles fleurs ils vont mettre dedans".

On place en vis-à-vis chaque personnage avec un panier, et on donne les fleurs à l'enfant.

Puis on lui donne les consignes. Par exemple :

- *Marie cueille beaucoup de fleurs bleues ; elle a quelques fleurs roses.*
- *Maman a ramassé toutes les fleurs orange. Elle n'a aucune fleur bleue.*
- *Max a cueilli une fleur rose. Il a aussi pris quelques fleurs vertes.*
- *Papa a mis dans son panier beaucoup de fleurs rouges.*

Les techniques de facilitation sont les mêmes que dans les précédentes fiches (voir fiche n°Q2, p.81).

Pour proposer une activité semblable, nous avons aussi dessiné des champignons (annexe n°28 bis, p.181).

Variante

On imprime autant de paniers qu'on a de personnages et l'on procède à l'inverse :

- *quelques personnages ont ramassé une fleur rouge*
- *toutes les filles ont une fleur jaune*
- *aucun garçon n'a de fleur orange*
- ...

QUANTIFICATEURS

Fiche n°Q5

Idée de mise en scène

Un après-midi ensoleillé

Matériel : tous les personnages, tous les animaux, la mare, le grand sapin, les chaises, le banc, le toboggan.

Il n'y a aucun enfant dans le parc. Beaucoup d'animaux sont dans la mare, mais quelques canards sont sous le grand sapin.

Il fait beau aujourd'hui, et tout le monde décide de venir jouer au parc.

Beaucoup de personnages vont à côté de la mare. Les autres vont à côté du toboggan.

Tiens, maman a apporté le goûter ! Tous les enfants viennent voir maman pour avoir un gâteau. Quelques enfants s'assoient par terre, les autres s'installent sur le banc et les chaises.

On dirait que les animaux ont faim eux aussi : quelques-uns s'approchent pour avoir quelque chose à manger.

Quand tout le monde a goûté, quelques enfants vont faire du toboggan.

Puis beaucoup de personnages sortent du parc.

Ceux qui restent se disent au revoir puis ils s'en vont aussi.

Les animaux sont encore là. Tous les canards vont dans la mare.

Résultats

Dans cette partie destinée à l'exposé de nos résultats, nous avons choisi de ne présenter que les résultats de l'expérimentation finale, avec les enfants que nous avons suivis sur plusieurs séances de rééducation successives. Nous présentons donc une étude de cas détaillée, ainsi que les résultats des deux autres enfants, de manière plus concise.

1. Etude de cas n°1 (détaillée) : Antoine

Nous avons choisi de présenter Antoine de manière plus précise car sa rééducation, qui a été régulière, nous a permis de lui présenter de nombreuses fiches. Antoine avait 4 ans 9 mois au début de l'expérimentation, il se situe ainsi à un âge intermédiaire parmi notre population.

1.1. Le texte narratif (17/01/2011)

La première séance était systématiquement consacrée à la présentation de l'un des textes narratifs correspondant soit à la tranche d'âge de l'enfant, soit à son niveau ; en effet, nous demandions à l'orthophoniste si elle pensait que le texte était adapté, ou s'il valait mieux prendre une tranche d'âge inférieure pour éviter de mettre l'enfant trop en échec (quitte à présenter un second texte de difficulté plus élevée par la suite).

Pour Antoine, qui avait 4 ans 9 mois au début de l'expérimentation, nous avons choisi « *L'anniversaire de Sonia* », destiné aux 4-5 ans (annexe n°2i). On remarque notamment qu'il est impossible pour lui de placer une pochette surprise « *à côté de la balançoire* ». Etant donné que cela peut être dû à la forme complexe de l'objet (« la balançoire », est-ce tout le support, ou l'une des deux balançoires qui s'y trouvent ?), nous avons modifié le script en proposant à Antoine de mettre la pochette surprise « *à côté de la chaise* », ce qu'il a immédiatement réussi.

Les autres erreurs d'Antoine ne portent pas sur les notions auxquelles notre travail est consacré : une erreur d'adjectif (confusion grand/petit), une erreur de nombre (un ami au lieu de deux) et une difficulté lexicale portant sur le verbe « embrasser ».

Après le texte narratif, nous proposons systématiquement une évaluation des notions hors contexte. Nous avons donc évalué qualitativement la compréhension d'Antoine pour les notions topologiques (tableau II) et pour les pronoms personnels sujets (tableau III).

Du point de vue de la topologie, les notions devant, sur et à côté ne semblent pas acquises de manière stable. Elles doivent être comprises à 4 ans, or Antoine a 4 ans 9 mois. Cependant, les trois erreurs impliquent la préposition « à côté » et ont été successives, juste après une réussite sur l'item « à côté », et en fin de séance. On peut donc se demander si elles ne sont pas dûes à une fatigue ou à une déconcentration d'Antoine.

On relève également quelques difficultés de compréhension des pronoms personnels sujets.

Tableau II : Evaluation initiale d'Antoine – Topologie

Préposition spatiale proposée	Manipulation réalisée	
En haut	+	+
En bas	+	+
Devant	A côté	+
Derrière	+	+
Sur	+	A côté
Sous	+	+
A côté	+	Derrière

Tableau III : Evaluation initiale d'Antoine – Pronoms personnels sujets

Réussites pour « il »	3/7 soit 42,86%
Réussites pour « elle »	3/7 soit 42,86%
Réussites au total	6/14 soit 42,86%

1.2. Les séances de rééducation

1.2.1. Séance 1 (24/01/2011)

Nous avons décidé de commencer par la topologie, puisqu'Antoine avait échoué sur « devant », « sur » et « à côté ».

A l'aide de la fiche n°T2 (p.70), nous avons abordé les notions devant et derrière sur le corps d'Antoine, qui n'a présenté aucune difficulté de compréhension. Nous sommes passée à la fiche n°T3 (p.71) : mais là encore, sur le corps d'autrui comme sur les objets, Antoine n'a manifesté aucune difficulté.

Nous avons donc procédé de même avec les notions sur et sous (fiches n°T4, p.72, et T5, p.73), mais là encore, Antoine n'a fait aucune erreur.

Nous avons envisagé plusieurs hypothèses :

- Antoine a été induit en erreur lors de l'évaluation ; il a en effet posé les objets « à côté » après que nous lui ayons présenté cette notion
- Le travail des prépositions en opposition limite le risque d'erreurs, puisqu'on ne travaille que deux notions complémentaires en même temps.

Pour vérifier cette seconde hypothèse, nous avons voulu réaliser avec Antoine une activité comprenant un maximum de prépositions spatiales en parallèle. C'est pourquoi nous avons choisi le scénario de la partie de cache-cache (fiche n°T10, p.79).

Antoine n'ayant fait aucune erreur, nous avons immédiatement décidé de nous consacrer aux pronoms personnels.

Nous avons commencé par le jeu de loto par paires (fiche n°P4, p.56). Avant de démarrer l'activité, nous avons expliqué à Antoine : « *Tu vois, il y a presque les mêmes images : parfois c'est une fille, parfois c'est un garçon. Ici, c'est un garçon, je dis "il mange" ; mais ici, c'est une fille, je dis "elle mange"* ». Cette explication était destinée à essayer de focaliser dès le départ l'attention de l'enfant sur le pronom personnel que nous utilisons.

Ainsi, en compréhension, Antoine n'a commis que 2 erreurs sur 7 items (une sur "il", l'autre sur "elle")¹. Cependant, l'erreur sur "elle" nous a semblé être due à une mauvaise lecture de la planche d'images. En effet, nous avons fait l'erreur de proposer les planches de loto en noir et blanc, et la casquette de la petite fille était de ce fait assez peu visible.

1 On ne s'intéresse qu'aux items des paires rencontrées pour la première fois. En effet, si Antoine a déjà l'image « il a une casquette », sa réussite à l'item « elle a une casquette » n'est pas prise en compte car elle découle de la situation de jeu et non de la réelle compréhension de l'item.

Lors du rangement des images, où nous demandions à Antoine les cartes une par une, il a fait 3 erreurs sur 7 items (deux sur "il", une sur "elle").

Antoine, pour la totalité de l'activité (jeu de loto et rangement des cartes), a atteint un pourcentage de réussite de 64,29% (9 items réussis sur 14).

1.2.2. Séance 2 (31/01/2011)

Pour la deuxième séance sur les pronoms personnels, nous avons choisi l'activité de tri avec un dé (fiche n°P3, p.54). Nous avons travaillé avec des photographies découpées dans des magazines et les dessins d'enfants en noir et blanc (annexe n°5, p.153).

A chaque fois que c'était au tour d'Antoine de choisir une image, nous lui demandions : « *Est-ce qu'on va dire il ou elle ?* ». Ses réponses ont chaque fois été correctes.

Au départ, Antoine ne choisissait que les dessins d'enfants en noir et blanc.

Par la suite, grâce aux images découpées dans les magazines, cette activité s'est prêtée à beaucoup d'échanges au sujet des images. C'est ainsi que lorsqu'il a choisi l'image d'une petite fille qui boudait, Antoine s'est écrié spontanément : « *Regarde, elle est méchant !* ».

Il est intéressant de souligner que lorsque j'ai choisi l'image d'un homme, Antoine m'a interpellée : « *Mais nan, c'est un papa ça !* ».

Il apparaît donc que les photographies découpées dans des magazines, montrant des personnes de tous âges en train de réaliser différentes actions, fournissent un support plus riche pour exploiter au mieux cette activité.

Antoine ne s'étant pas trompé une seule fois lorsqu'on lui demandait s'il fallait dire "il" ou "elle", nous avons décidé de retester sa compréhension à l'aide de petits scripts à mettre en scène à l'aide des Playmobil®, tels que :

- *elle s'assoit sur la chaise*
- *il se cache derrière l'arbre*
- ...

Là encore, Antoine n'a commis aucune erreur.

1.2.3. Séance 3 (07/02/2011)

Au vu de la réussite d'Antoine à la séance précédente, nous avons décidé de reprendre le jeu du loto (avec son accord, pour ne pas le lasser), de manière à comparer avec la première séance.

Cette fois-ci, Antoine n'a fait que deux erreurs en compréhension (soit 85,71% de réussite), qu'il a immédiatement corrigées suite à une répétition de notre part.

Par ailleurs, nous nous sommes cette fois-ci attardée sur le travail de l'expression lorsque c'était à son tour de piocher. Au départ, Antoine employait "i" de manière indifférenciée, ou omettait complètement le pronom personnel.

Ainsi, lorsqu'il a dit « *Téléphone.* », la simple question « *Mais c'est qui, il ou elle ?* » nous a permis de le guider vers le pronom correct.

Ensuite, lorsqu'Antoine a pioché la petite fille qui mange, il a demandé : « *Il mange quoi ?* ». A notre question « *C'est un garçon ou c'est une fille ?* », Antoine s'est exclamé « *Une fille ! Elle !* ».

L'avantage de cette activité est que poser la question du sexe de l'enfant sur l'image reste une situation naturelle de communication (ce qui n'est pas le cas dans d'autres activités, comme le tri), puisque l'orthophoniste ne voit pas l'image que l'enfant a piochée.

Au vu de ces nouvelles réussites, il était inutile de poursuivre avec Antoine le travail sur les pronoms personnels sujets.

Même si les pronoms personnels compléments d'objet direct ne sont compris qu'à partir de 6 ans (Chevrié-Muller et Narbonna, 1996, cités par Caillot-Delbart et Doutreleau, 2010)², nous avons souhaité les aborder avec Antoine, non plus dans un objectif de rééducation, mais de manière à vérifier que nos activités étaient réalisables, car elles n'avaient jamais pu être testées au cours de nos stages.

Nous avons donc démarré par la fiche n°P7 (l'évaluation pour les pronoms C.O.D., p.61). Lorsqu'il s'agissait d'une référence à des personnes (« *il la pousse* » dans le sens de « *le garçon pousse la fille* »), les réponses d'Antoine étaient majoritairement justes (en cas d'erreur, une répétition lui suffisait pour se corriger).

2 Ils ne sont d'ailleurs testés dans l'ELO de Khomsi qu'au-delà de la grande section de maternelle.

En revanche, lorsque les pronoms C.O.D. se référaient à des objets (la chaise ou le banc), il a commis davantage d'erreurs. Les difficultés d'Antoine sur le genre des noms semble être une hypothèse explicative pour ce décalage.

1.2.4. Séance 4 (14/02/2011)

Cette séance a été consacrée au test de nos idées de mises en scène (fiche n°P8, p.63). Nous avons pu tester les deux scénarios.

« *Le loup* » a beaucoup plu à Antoine. Nous avons joué le loup à tour de rôle, de nombreuses fois de suite, sans qu'il ne se lasse. L'alternance des rôles permet une alternance entre imprégnation et compréhension pure.

« *Les balançoires* » s'est avéré plus difficile pour Antoine. Voici ses résultats :

- 1) Marie le pousse : réussite
- 2) Marie la pousse : réussite
- 3) Marie la pousse : échec
- 4) Marie la pousse : échec
- 5) Marie la pousse : échec
- 6) Marie le pousse : échec

Pour ne pas mettre l'enfant davantage en échec, nous sommes passée à une phase d'imprégnation en lui disant « *Tu me dis qui je pousse* ». Nous le laissions dire « *la fille* » ou « *le garçon* », mais nous redonnions en feed-back la structure attendue. Nous avons retrouvé les difficultés d'Antoine sur les articles puisqu'à un moment donné il nous a dit « *la petit garçon* ». On peut supposer que tant que le genre des noms n'est pas fixé, les pronoms personnels C.O.D. ne peuvent être acquis.

Voici les résultats d'Antoine pour la fin du texte :

- 1) La maman le prend par la main : réussite
- 2) La maman la prend par la main : échec
- 3) La maman le prend par la main : réussite
- 4) La maman la prend par la main : échec
- 5) La maman la prend par la main : réussite

Les mises en scènes ont été très appréciées par Antoine. Elles permettent de répéter plusieurs fois certains items sans lasser l'enfant.

1.2.5. Séance 5 (21/02/2011)

Nous avons débuté la cinquième séance par le jeu de la cueillette (fiche n°P10, p.65). Antoine avait tendance à vouloir, à chaque étape du parcours, ramasser les deux objets. Nous lui avons donc permis de le faire, en lui disant de bien écouter lequel il fallait ramasser en premier. Finalement, ramasser le deuxième objet permettait de donner le modèle verbal une deuxième fois, en marquant l'opposition de genre avec le premier item.

Nous avons réalisé la version courte du parcours deux fois (tableau IV).

On constate que l'activité a été plutôt bien réussie, et les quatre réussites successives en fin d'activité suggèrent une progression au sein même de l'activité.

Tableau IV : Résultats d'Antoine au jeu de la cueillette

Parcours n°1		Parcours n°2	
la	+	le	-
la	-	la	+
le	+	la	+
la	+	la	+
la	-	le	+
Réussites : 3/5		Réussites : 4/5	
Total de réussites : 7/10 soit 70%			

En fin de séance, nous avons repris les Playmobils® et proposé à Antoine :

1) Une nouvelle mise en scène :

Antoine avait très envie de jouer avec le toboggan des Playmobils®, nous l'avons laissé faire, et cela nous a permis d'improviser un petit script. En effet, l'un des personnages est tombé du toboggan, ce qui a beaucoup fait rire Antoine. Il a ainsi été possible de lui proposer une imprégnation en lui demandant de manipuler : « *il la console* », « *elle le console* », à chaque fois qu'il recommençait à faire tomber un personnage. Il s'agit d'imprégnation car

la manipulation est réalisable en ne tenant compte que du contexte : il est logique de consoler le personnage qui s'est fait mal.

2) Une activité très formelle :

Avec le papa, un banc et une poussette, nous lui avons demandé de réaliser « *il le pousse* », « *il la pousse* »... plusieurs fois, en n'alternant pas purement (nous proposons parfois le même item deux fois à la suite).

Nous avons aussi essayé de manipuler et de lui demander « *Comment je dis ? Il le pousse ou il la pousse ?* », en mettant la proposition correcte à la fin. Ainsi nous augmentions les chances de réussite de l'enfant, ce qui permettait un feed-back positif : « *Oui, bravo, c'est la poussette, alors il la pousse ! Super !* »

1.2.6. Séance 6 (28/02/2011)

Cette séance a été consacrée au jeu de paires des pronoms compléments (fiche n°P11, p.66). Ce jeu a été plus difficile dans sa réalisation que les autres activités. Antoine a mis quelques minutes à comprendre la règle du jeu.

Du point de vue des pronoms compléments, il a eu quelques difficultés normales pour son âge. Cependant nous avons pu constater que cette notion morphosyntaxique était en émergence chez Antoine, tant du point de vue de la compréhension que de celui de l'expression (quand je dis « *elle le coiffe* », Antoine vérifie : « *elle le coiffe, le garçon ?* »).

Hormis les pronoms compléments, nous avons relevé quelques difficultés :

- au niveau du vocabulaire : Antoine confondait « *peindre* » et « *cueillir* »
- au niveau des illustrations : nous avons inséré à la fois les images « *elle le peint* » et « *elle la peint* » concernant les objets et concernant les personnes, ce qui a engendré des confusions.

1.3. L'évaluation finale (14/03/2011)

Lors de la toute dernière séance, nous avons voulu essayer d'objectiver les éventuels progrès d'Antoine. Pour cela, nous lui avons à nouveau proposé la manipulation du texte de départ, ainsi que les mêmes items de complément.

Nous avons donc repris « *L'anniversaire de Sonia* ». La grille d'observation est en annexe n°29a. Il a fallu encourager Antoine afin qu'il commence la manipulation. On relève deux erreurs de manipulation en moins (y compris celle portant sur « à côté »). Une erreur de nombre persiste (un seul ami aide Sonia au lieu de deux), ainsi que la difficulté lexicale sur le verbe « embrasser ». Il n'est pas nécessaire de répéter autant que lors de l'évaluation initiale. La manipulation est beaucoup mieux réussie.

En conclusion, lors de l'évaluation hors contexte, nous avons constaté :

- une absence totale d'erreurs sur les notions topologiques
- des progrès significatifs sur les pronoms personnels sujets (tableau V)

Tableau V : Evaluation finale d'Antoine – Pronoms personnels sujets

Réussites pour « il »	6/7 soit 85,71% (3/7 soit 42,86%)
Réussites pour « elle »	5/7 soit 71,43% (3/7 soit 42,86%)
Réussites au total	11/14 soit 78,57% (6/14 soit 42,86%)

(en gris figurent les résultats de l'évaluation initiale)

Nous avons proposé à Antoine, quelques items sur les pronoms personnels compléments, à titre indicatif (cette notion n'étant pas attendue à son âge). Il a obtenu un score de 11/14 (soit 78,57%).

Les séances de rééducation ont permis à Antoine de progresser : ses réponses, qui pouvaient être dûes au hasard lors de la première séance, sont aujourd'hui plus fiables. Nous n'avons pas toujours respecté à la lettre ce que nous avons prévu pour chaque séance : le matériel a beaucoup plu à Antoine, et nous nous sommes donc servie de ses manipulations spontanées pour poursuivre certaines séances (par exemple, la séance 5). *Morphosymparc* a constitué un support d'échange riche avec cet enfant.

2. Etude de cas n°2 : Cécile

2.1. Le texte narratif (17/01/2011)

Cécile, au début de l'expérimentation, a trois ans.

Le texte choisi est donc « *Un après-midi au parc* ». La grille d'observation de ce texte destiné aux 3-4 ans est consultable en annexe n°2j.

Au début de la manipulation, Cécile faisait faire du toboggan à la petite fille sans réaliser les actions du texte. Nous l'avons laissée manipuler le matériel avant de l'encourager à se recentrer sur l'histoire.

On relève quelques erreurs, dont la plupart semblent être dues à des difficultés de manipulation du matériel. L'erreur à la phrase n°9 (« *La petite fille monte en haut du toboggan* ») suggère des difficultés sur les notions topologiques.

Nous n'avons pas eu le temps de réaliser les évaluations hors contexte lors de cette séance.

2.2. Les séances de rééducation

2.2.1. Séance 1 (24/01/2011)

La compréhension des autres prépositions n'étant pas attendue avant 4 ans, nous n'avons testé que devant/derrière, sur/sous et en haut/en bas. Les réponses de Cécile étaient difficilement interprétables puisqu'elle proposait souvent plusieurs manipulations successives, c'est pourquoi nous n'avons pas de tableau de résultats.

Les manipulations de Cécile n'étaient reproductibles pour aucune préposition spatiale ; de plus, elle avait commis une erreur dans le texte (en contexte), nous en avons donc conclu que cette enfant avait des difficultés de compréhension des notions topologiques.

Nous avons également évalué la compréhension hors contexte des pronoms personnels sujets. Cécile a réussi 5 items sur 14 (35,71% de réussite). A plusieurs reprises, elle manipulait les deux objets (que la cible soit "il" ou "elle").

Nous avons voulu débiter par un travail des notions topologiques sur le corps propre de l'enfant. Nous avons donc fait lever Cécile, qui a cru qu'il était l'heure de retrouver sa maman et s'est mise à pleurer.

Nous avons fait entrer la maman afin de la calmer. Cécile a passé la fin de la séance sur les genoux de sa maman. Nous avons alors travaillé les pronoms personnels sujets en réalisant un classement d'images à l'aide du tableau il/elle (fiche n°P2, p.53), car c'est une activité simple qui permet de communiquer à propos des photographies sans risquer de mettre l'enfant en échec.

2.2.2. Séance 2 (31/01/2011)

Nous avons commencé par sortir les Playmobils® pour travailler les notions spatiales sous forme de jeux. Cela s'est avéré difficile pour Cécile.

Puis nous avons repris, avec l'accord de Cécile, l'activité de tri en lui proposant les paires d'images (fiche n°P4, p.56). Sur 5 paires proposées, elle a obtenu 3 réponses correctes en première intention.

Nous avons choisi d'alterner le travail de la topologie et celui des pronoms personnels pour éviter que Cécile ne se lasse.

2.2.3. Séance 3 (14/02/2011)

Nous avons sélectionné la fiche n°P6 (p.59), qui propose une idée de mise en scène pour le travail des pronoms personnels. En effet, passer par le jeu était ce qui convenait le mieux au jeune âge de Cécile. Nous avons noté autant de réussites que d'échecs. Il fallait parfois laisser Cécile sortir du script que nous lui propositions ; cela n'était cependant pas gênant dans la mesure où la situation de jeu permettait toujours de rebondir et de proposer des phrases comportant "il" ou "elle".

En fin de séance, nous avons une fois encore repris l'activité de tri, qui était l'activité favorite de Cécile, avec les images découpées dans un catalogue (qu'elle a beaucoup appréciées), puis avec les paires. Cette fois-ci, sur 5 paires proposées, Cécile a obtenu 2 réponses correctes en première intention.

Notre objectif pendant cette activité de tri était une imprégnation ; nous avons aussi essayé de demander à Cécile « *Il faut dire quoi, il ou elle ?* » ; elle prenait un grand plaisir à répondre.

2.2.4. Séance 4 (21/02/2011)

Après une rapide reprise de l'activité de tri, nous avons essayé le jeu de loto (fiche n°P4, p.56). En compréhension, Cécile a réussi 2 items sur 8 (soit 25% de réussite). Lorsque c'était à son tour de piocher, Cécile disait s'il s'agissait d'une fille ou d'un garçon ; nous lui demandions alors « *Bravo ! Et alors, on va dire il ou elle ?* » ; c'est ainsi qu'en expression, Cécile nous a donné 3 bonnes réponses sur 8 (soit 37,5% de réussite).

Lors du rangement des paires, Cécile a obtenu 4/8 en compréhension parmi les deux cartes d'une même paire. Avec les cartes restantes, nous lui avons demandé quel était le pronom à utiliser, elle a répondu correctement 4 fois sur 8 également.

Cela nous amène, pour cette séance, à un taux de réussite en compréhension de 37,5%, et en expression de 43,75% (soit 40,63% au total). Il n'y a que deux possibilités de réponses (une chance sur deux), les bonnes réponses de Cécile sont donc attribuables au hasard.

2.2.5. Séance 5 (28/02/2011)

Nous avons commencé par la topologie (fiche n°T8, p.77) : nous avons montré à Cécile des images de Playmobils® qu'elle devait reproduire ; puis nous lui choisissons une image qu'elle devait réaliser sur nos consignes.

Lorsque Cécile ne comprenait pas une notion, nous lui proposons un modèle que nous réalisons avec d'autres objets.

Nous avons ensuite voulu essayer la fiche n°P3 (le tri il/elle avec un dé, p.54). A la question du pronom personnel à utiliser, Cécile a cette fois-ci obtenu 9 bonnes réponses sur 10.

2.3. L'évaluation finale (14/03/2011)

La nouvelle manipulation du texte (annexe n°29b) s'est bien mieux passée que lors de la séance initiale. Tous les problèmes liés à la manipulation ont disparu, Cécile ayant eu l'occasion de se familiariser avec le matériel au cours des séances.

Elle n'a fait qu'une erreur, à la phrase n°4, « *Mais elle reste en bas de l'escalier.* » : Cécile met la petite fille en haut de l'escalier du toboggan. Deux hypothèses sont plausibles :

- 1) Cécile n'a pas compris « *en bas* » : des difficultés sur les notions spatiales persistent en effet
- 2) Cécile avait très envie de faire glisser la petite fille sur le toboggan (pendant que je racontais l'histoire, il a fallu la recentrer sur l'écoute à deux reprises car elle commençait à jouer avec les Playmobils®)

Nous avons ensuite vérifié la compréhension des notions topologiques hors contexte (tableau VI). Nous avons bien sûr proposé chaque item plusieurs fois de manière à vérifier la reproductibilité des résultats. Les prépositions "sous", "devant" et "à côté" sont échouées. Les autres sont systématiquement réussies, y compris « *en bas* », pourtant échouée lors de la manipulation, ce qui suggère que l'hypothèse n°2 (voir ci-dessus) était la bonne.

Tableau VI : Evaluation finale de Cécile – Topologie

Préposition spatiale proposée	Manipulation réalisée		
En haut	+		+
En bas	+		+
Devant	Sur	Derrière	Derrière
Derrière	Sous	+	+
Sur	+	+	+
Sous	Sur	+	+

Enfin, en ce qui concerne les pronoms personnels, Cécile a réussi 10 items sur 14 (soit 71,43% de réussite, contre 35,71% de réussite lors de l'évaluation initiale).

3. Etude de cas n°3 : Adrien

3.1. Le texte narratif (17/01/2011)

Adrien avait 5 ans 6 mois au début de l'expérimentation. Cependant, sur les conseils de son orthophoniste, nous avons choisi de lui présenter un texte narratif destiné aux 3-4 ans, « *Un vilain petit canard* ».

Les erreurs de manipulation d'Adrien (voir la grille d'observation en annexe n°2k) ne portent pas sur les notions concernées par nos fiches. Nous sommes donc passée à une évaluation qualitative des notions hors contexte.

Pour les notions spatiales, on relève des difficultés portant spécifiquement sur les prépositions "à côté", "sur" et "sous" (tableau VI). "En haut", "en bas", "devant" et "derrière" sont compris à ce jour.

Tableau VI : Evaluation initiale d'Adrien – Topologie

Préposition spatiale proposée	Manipulation réalisée	
En haut	+	+
En bas	+	+
Devant	+	+
Derrière	+	+
Sur	Derrière	+
Sous	Sur	Derrière
A côté	Sur	+

Au niveau des pronoms personnels sujets, Adrien a réussi 5 items sur 14 (soit 35,71% de réussite).

3.2. Les séances de rééducation

3.2.1. Séance 1 (24/01/2011)

Les principales difficultés d'Adrien portant sur les pronoms personnels, nous lui avons proposé une brève activité de tri avec le tableau il/elle (fiche n°P2, p.53), de manière à servir de préambule, d'imprégnation.

Puis nous avons joué au loto (fiche n°P4, p.54). Adrien a réussi 2 items sur 6 en compréhension lors du jeu, puis 4 items sur 6 lors du rangement, ce qui constitue un total de 50% de réussite pour cette activité.

3.2.2. Séance 2 (14/02/2011)

Le loto ayant été moins bien réussi que ce à quoi nous nous attendions, nous sommes repassée à une activité de tri avec le dé (fiche n°P3, p.54). Nous avons pour cela choisi les images découpées dans des magazines, les dessins en noir et blanc (annexe n°5, p.153) et les photos par paires (annexe n°7, p.155).

Nous avons veillé à proposer au maximum les structures syntaxiques en disant « *Je suis tombée sur une fille, je prends elle* », et en décrivant les images « *tiens, la fille, elle boude* ».

Au début de l'activité, nous posions à Adrien des questions du type « *tu as choisi il ou elle ?* » afin de voir si la notion était en cours d'acquisition en expression également. Au vu de ses échecs, nous avons préféré arrêter d'induire des erreurs en nous focalisant sur l'imprégnation des pronoms personnels en compréhension.

Une fois l'activité achevée, nous avons sélectionné les images par paires, et nous avons demandé à Adrien de nous aider à les ranger selon un ordre précis. Il a bien compris 4 items sur 6. Pour les images restantes, nous lui avons dit « *Je voudrais une image où l'on peut dire "il" (ou "elle")* » ; il nous a donné une image correcte les trois fois (7/9 soit 77,8% de réussite en compréhension).

Nous avons voulu retester l'expression avec l'image restante (« *On dit il ou elle ?* »), mais Adrien a énoncé le mauvais pronom personnel.

3.2.3. Séance 3 (28/02/2011)

Lors de cette séance, nous avons testé l'idée de mise en scène pour les pronoms personnels (fiche n°P6, p.59).

En ce qui concerne la compréhension des pronoms personnels, Adrien a manipulé correctement 9 fois sur 11 (soit 81,8% de réussite).

L'objectif de l'activité était les pronoms personnels, mais nous avons tout de même relevé ses résultats en topologie, à titre indicatif (tableau VII, p.104) : la seule

préposition échouée, parmi celles proposées, est "sous" (comme lors de l'évaluation initiale).

Tableau VII : Adrien, séance 3, fiche pronoms n°6 – Résultats en topologie

Préposition spatiale proposée	Manipulation réalisée				
A côté	+		+		
Dans	+				
Sur	+				
Sous	+	Sur	+	+	À côté
Derrière	+		+		

Cette activité a beaucoup plu à Adrien ; il a voulu reproduire le jeu de cache-cache plusieurs fois, mais sans nos consignes. De ce fait, nous nous sommes quelque peu écartée de l'objectif initial (les pronoms personnels), pour nous concentrer davantage sur les prépositions spatiales. Que ce soit lui ou nous qui incarnions le personnage qui cherche ses amis, nous verbalisions : « *Je regarde sous la table... Il n'y a personne !* », « *Bravo, tu as trouvé la fille, elle était derrière l'arbre !* ».

3.3. L'évaluation finale (14/03/2011)

Nous avons à nouveau présenté « *Un vilain petit canard* » à Adrien (annexe n°29). Ses progrès sont peu interprétables par rapport à la rééducation avec *Morphosymparc*, puisque ses erreurs lors de la première passation ne concernaient pas les notions de nos fiches. Toutefois, la manipulation a été plus aisée pour Adrien, sans doute en raison de sa familiarisation avec le matériel.

Nous nous sommes ensuite consacrée à l'évaluation des items hors contexte.

En ce qui concerne les pronoms personnels, Adrien a réussi 9 items sur 14. Il est donc passé de 35,71% de réussite en début d'expérimentation à 64,29% de réussite. On note que pour 3 items, en fin de test, Adrien a proposé les deux manipulations ; nous avons dû lui répéter l'item après lui avoir demandé de n'en choisir qu'un (deux ont été réussis, le troisième a été échoué).

Pour la topologie (tableau VII, p.106), le seul item échoué est « sous ». Nous avons en revanche remarqué que proposer à Adrien « *en dessous* » lui permettait systématiquement de réussir la manipulation, même si nous avons conscience que ces deux notions diffèrent légèrement.

Tableau VII : Evaluation finale d'Adrien – Topologie

Préposition spatiale proposée	Manipulation réalisée	
En haut	+	+
En bas	+	+
Devant	+	+
Derrière	+	+
Sur	+	+
Sous	Sur	Sur
A côté	+	+

4. Synthèse des résultats

Le tableau VIII présente les résultats des enfants avant et après les séances de rééducation à l'aide de *Morphosymparc* en topologie ; le tableau IX présente leurs résultats pour les pronoms personnels sujets. Ces données sont issues des évaluations formelles hors contexte.

On constate des progrès dans les deux domaines, même si aucun enfant ne parvient à un score parfait suite à la rééducation. En effet, la topologie n'a pas été réellement travaillée avec Antoine puisqu'en séance il n'a manifesté aucune difficulté ; ce qui semble être un progrès n'est donc pas dû à la rééducation.

Tableau VIII : Tableau de synthèse des résultats – Topologie

Les pourcentages présentés sont des pourcentages de réussite.

	<i>Avant Morphosymparc</i>	<i>Après Morphosymparc</i>
Antoine	Score : 11/14 (78,57%) 3 notions échouées sur 7.	Score : 14/14 (100%) Aucune notion échouée.
Cécile	Aucune reproductibilité des réponses. Echec massif.	Score : 11/14 (78,57%) 3 notions échouées sur 6.
Adrien	Score : 10/14 (71,43%) 3 notions échouées sur 7.	Score : 12/14 (85,71%) 1 notion échouée sur 7.

Tableau IX : Tableau de synthèse des résultats – Pronoms personnels sujets

Les pourcentages présentés sont des pourcentages de réussite.

	<i>Avant Morphosymparc</i>	<i>Après Morphosymparc</i>
Antoine	Score : 6/14 (42,86%)	Score : 11/14 (78,57%)
Cécile	Score : 5/14 (35,71%)	Score : 10/14 (71,43%)
Adrien	Score : 5/14 (35,71%)	Score : 9/14 (64,29%)

Discussion

1. Introduction

Cette dernière partie de notre exposé nous permettra de détailler les difficultés que nous avons rencontrées au cours de notre travail, et de réfléchir aux biais méthodologiques de notre expérimentation. Nous vérifierons également nos hypothèses de travail.

Le but de ce mémoire était de proposer des fiches d'activités portant sur la rééducation de la compréhension orale des pronoms personnels, des notions topologique, et des quantificateurs.

Ces fiches d'activités sont destinées à compléter le matériel *Morphosymparc*, composé de textes narratifs que l'enfant doit mettre en scène.

Nous estimons avoir rempli notre objectif car nous sommes parvenue à proposer un nombre total de 27 fiches : 11 fiches pour les pronoms personnels, 11 fiches pour le domaine « topologie » et 5 fiches pour les quantificateurs.

Adrien, Cécile, et Antoine, qui ont bénéficié de 5 à 8 séances consécutives uniquement consacrées à *Morphosymparc*, n'ont à aucun moment manifesté de lassitude ou de désintérêt pour le matériel. Ils acceptaient volontiers de reprendre le matériel et même s'ils ont préféré certaines activités à d'autres, ils n'ont jamais refusé la poursuite d'une activité. Il est même arrivé qu'un enfant nous demande de reprendre ou de recommencer une activité.

Il ne nous est jamais arrivé, au cours de ces séances, de ne pas trouver parmi nos fiches une activité qui pourrait s'adapter à l'enfant concerné.

Nous pensons donc que notre objectif de proposer un matériel riche et varié est atteint.

Par ailleurs, nous pensons avoir également atteint notre objectif de proposer des activités facilement réalisables : hormis les Playmobils® et les objets que possèdent déjà les orthophonistes, nous nous sommes basée sur du matériel imprimable à partir de nos annexes.

Enfin, nous avons constaté des progrès pour les trois enfants de notre expérimentation finale dans les domaines travaillés (pronoms personnels sujets et

notions spatiales), ce qui suggère que *Morphosymparc* peut être un support intéressant pour la rééducation morphosyntaxique.

Nous restons cependant persuadées que *Morphosymparc* ne doit pas être le seul support utilisé, et que l'on peut proposer à la fois des activités formelles, mais aussi des activités plus fonctionnelles. En effet, multiplier les supports et les situations permet de multiplier les expériences, et donc d'enrichir et de généraliser la compréhension des différentes notions morphosyntaxiques.

2. Critiques méthodologiques et difficultés rencontrées

2.1. Création des fiches

2.1.1. Le choix des notions

Nous avons décidé de nous limiter à trois des domaines morphosyntaxiques sélectionnés par Caillot-Delbart et Doutreleau (2010). En effet, au vu de la diversité des notions qu'elles avaient intégré dans leurs textes narratifs, il aurait été impossible de proposer, dans un travail d'une année, un nombre suffisamment conséquent de fiches pour tous les domaines.

Nous avons choisi les trois domaines de manière arbitraire, en fonction de ce qui nous semblait le plus intéressant du point de vue de la richesse des activités possibles.

Nous nous étions demandé s'il n'aurait pas été tout aussi judicieux de sélectionner les notions morphosyntaxiques de nos fiches non pas par domaines, mais par tranche d'âge, de manière à pouvoir tester toutes nos fiches sur plusieurs enfants. Cela aurait en effet permis une expérimentation plus simple, et surtout plus riche en résultats interprétables.

Cependant, comme l'un de nos objectifs était de permettre une progression au sein d'une rééducation, il nous a semblé plus cohérent de procéder par domaines morphosyntaxiques.

2.1.2. Elaboration des activités

L'élaboration des fiches d'activités s'est faite de manière très progressive.

Nous avons essayé, pour chaque nouvelle activité créée, de la proposer immédiatement à des enfants en stage, afin de nous rendre compte de sa pertinence et de pouvoir modifier au plus vite ce qui n'était pas adapté.

La création des fiches d'activités s'est donc faite par tâtonnements successifs.

Cela a retardé notre expérimentation finale, qui de ce fait comporte peu de sujets, mais nous sommes satisfaite de ce choix qui nous a évité de partir dans une mauvaise direction. Certaines activités que nous avons créées au départ se sont en

effet avérées trop difficiles pour des patients qui pourtant ne présentaient que très peu de difficultés sur la notion concernée.

Le principal problème lors de l'élaboration des activités a été l'obstacle du dessin : un grand nombre de nos idées faisaient appel à un matériel dessiné, mais nous n'avions pas les capacités requises pour le réaliser.

Nous avons contourné cette difficulté par l'utilisation de supports photographiques. Nous regrettons que cette solution soit plus coûteuse pour sa fabrication papier ; cependant il est possible pour l'orthophoniste d'utiliser des photographies de Playmobils® en version informatique. Elle peut ainsi montrer les photographies sur l'écran de son ordinateur plutôt que de les imprimer.

Nous avons eu davantage de difficultés à trouver des idées pour certains domaines que pour d'autres.

C'est pour les pronoms personnels que nous avons eu le plus d'idées.

Les quantificateurs nous ont posé problème car toutes les activités auxquelles nous pensions se ressemblaient énormément. Ce domaine ne fournissant pas énormément de possibilités, nous avons décidé que si nous proposons le même type d'activités, il fallait les décliner sous des formes différentes. C'est pourquoi, par exemple, nous avons proposé une variante de la cueillette des fleurs (fiche n°Q4) avec des champignons, de manière à multiplier les manipulations.

Pour le domaine « topologie », nous avons eu du mal à trouver un grand nombre d'activités nouvelles, principalement parce que nous connaissions énormément de matériel existant permettant de travailler les notions spatiales de manière formelle (par exemple, les Prépo-fiches d'Educaland). Nous ne voulions pas reproduire un matériel existant, et de plus, nous l'avons déjà évoqué, nos possibilités en matière de dessin ne nous l'auraient pas permis.

2.1.3. Cohésion du matériel

2.1.3.1. Cohésion entre les différents modules

Morphosymparc se compose à la fois des textes narratifs et des activités annexes répertoriées sous forme de fiches.

Pour les fiches, l'idée de départ était de proposer des activités réalisables à partir de matériel simple, comme des jetons. Cependant, au fil de leur création, nous avons souhaité que d'autres activités se raccrochent au thème du parc, omniprésent dans les textes narratifs de Caillot-Delbart et Doutreleau (2010).

C'est pourquoi nous nous sommes le plus souvent possible servi des Playmobils®, et c'est ainsi que nous avons adapté certaines de nos idées pour qu'elles aient un lien avec le parc (par exemple, la cueillette, fiche n°P10, p.63).

C'est pour cette raison également que nous avons tenu à proposer des idées de manipulation sous forme de courts scénarios, destinés au travail d'une notion spécifique.

2.1.3.2. Cohésion au sein des activités formelles

En ce qui concerne les fiches d'activités, on regrettera que le nombre de fiches par domaine morphosyntaxique ne soit pas similaire.

Cela est premièrement dû aux différences inter-domaines. Ainsi, le domaine « pronoms personnels » regroupe à la fois des fiches concernant les pronoms personnels sujets et C.O.D., de même que le domaine « topologie » comporte des fiches ne se consacrant qu'à deux prépositions spatiales en opposition.

Ce n'est pas le cas pour le domaine « quantificateurs », qui de ce fait ne comporte qu'un nombre restreint de fiches.

2.1.4. Les étapes de la rééducation formelle selon Marc Monfort

Comme nous l'avons souligné dans notre partie théorique, Marc Monfort, dans l'approche formelle, distingue plusieurs étapes dont l'ordre est le suivant : la discrimination, la compréhension, l'imitation immédiate, l'expression induite puis la généralisation au langage spontané.

Si nous n'avons pas systématiquement proposé les étapes ultérieures à la compréhension, nous avons tant que possible tenté de respecter ces étapes :

- soit au sein même de nos fiches (voir par exemple la fiche n°T2, p.68)
- soit d'une fiche à l'autre : ainsi, pour les pronoms personnels sujets, les activités de tri permettent la discrimination, les personnages à habiller la compréhension seule, le loto la compréhension et l'expression.

Nous ne sommes malheureusement pas toujours parvenues à faire figurer de manière claire ces étapes au sein de nos fiches. Cela constitue un point à adapter lors de leur utilisation.

En ce qui concerne la généralisation, il nous semble essentiel pour celle-ci d'impliquer autant que possible les parents de l'enfant.

Nous avons particulièrement constaté les bénéfices de l'investissement parental pour Cécile : sa maman mettait en avant les pronoms personnels aussi souvent que possible, dès qu'une situation de la vie quotidienne s'y prêtait.

Cela peut peut-être expliquer pourquoi nous avons objectivé des progrès pour Cécile malgré son jeune âge.

2.2. Recrutement de la population

Au départ, nous souhaitions, pour l'expérimentation finale, rencontrer des enfants de pathologies variées (retard de langage oral et dysphasie, mais aussi déficience intellectuelle, infirmité motrice cérébrale...). Nous avons fait appel à quelques orthophonistes spécialisées, qui se sont toutes montrées intéressées par notre travail et prêtes à nous recevoir. Malheureusement, les horaires de disponibilité des patients ne concordait pas avec les nôtres, et nos horaires de stage étaient modifiables seulement ponctuellement. Or nous tenions vraiment à proposer une rééducation s'étendant sur plusieurs séances consécutives.

C'est pourquoi la population de l'expérimentation regroupe uniquement des enfants suivis pour retard de langage oral ou dysphasie.

Malgré cela, les enfants rencontrés avaient tous des profils très différents, du retard de langage modéré au plus sévère, jusqu'à la dysphasie. De plus, les enfants avaient entre 3 ans et 7 ans 4 mois ; nous avons ainsi pu balayer toutes les tranches d'âge.

2.3. Suivi d'un protocole

2.3.1. L'évaluation des difficultés des enfants

Il nous a semblé naturel d'utiliser les textes narratifs de *Morphosymparc* (Caillot-Delbart et Doutreleau, 2010, annexe n°1, p.130) pour mettre en évidence les difficultés morphosyntaxiques des enfants en réception.

Or, on ne retrouve pas toutes les notions morphosyntaxiques dans un même texte narratif, ce qui est un choix des auteures pour que le récit reste cohérent. En ce qui nous concerne, pour évaluer les enfants de manière précise grâce aux textes narratifs, nous aurions dû faire passer à chaque enfant tous les récits de sa tranche d'âge. Cela aurait été fastidieux, mais surtout nous aurions été contrainte d'y consacrer plusieurs séances, et cela aurait été au détriment des séances destinées à l'expérimentation des activités rééducatives.

Pour les premiers patients, rencontrés en stage, nous avons sélectionné deux textes, puis nous avons présenté les fiches des domaines échoués lors de la manipulation des textes narratifs.

Par la suite, nous nous sommes rendu compte que Corentin (un patient suivi en stage à qui nous avons présenté *Morphosymparc* occasionnellement), alors qu'il ne s'était pas trompé sur les quantificateurs lors de la manipulation des textes, éprouvait des difficultés de compréhension des structures logico-mathématiques. Nous avons fait cette constatation durant la prise en charge, au cours d'une activité formelle sans lien avec *Morphosymparc*.

Il n'était donc pas suffisant d'évaluer les difficultés morphosyntaxiques des enfants avec les textes ; en effet, ils ont la possibilité de s'aider de la trame narrative ou de se baser sur une compréhension uniquement lexicale.

Nous en avons conclu qu'il fallait proposer également une évaluation hors contexte. C'est pourquoi nous avons décidé, pour l'expérimentation finale, de ne présenter qu'un seul texte aux enfants, de manière à avoir du temps pour explorer la compréhension des notions hors contexte, dans des activités très formelles.

Nous n'avons malheureusement pas pu établir de protocole précis pour cette évaluation hors contexte, ce qui est dommageable pour l'exploitation des résultats, au même titre que le faible nombre d'items proposés.

Toutefois, cela nous a permis de ne pas nous enliser dans une évaluation beaucoup trop longue et fastidieuse : nous avons ainsi vérifié la reproductibilité des réponses plus de deux fois uniquement pour les items pour lesquels nous avons des doutes. Ne pas proposer de testing trop strict nous a aussi permis d'apporter des aides à l'enfant (par exemple, lors d'un échec à « sous », lui proposer « en-dessous »), afin d'évaluer plus qualitativement ce qui pourrait l'aider à acquérir la notion. Nous nous sommes donc placée plus en situation d'observation clinique qu'en situation de testing.

2.3.2. La présentation des fiches

2.3.2.1. Modalités du test des fiches

La plupart des fiches ont pu être présentées à des enfants au cours de stages, de manière ponctuelle. Il ne s'agissait pas à ce moment de vérifier qu'elles pouvaient permettre des progrès en compréhension orale morphosyntaxique, mais simplement de s'assurer que les activités proposées étaient réalisables. Ces premières présentations nous ont permis de voir si les activités permettaient de travailler effectivement la notion concernée, si le niveau de difficulté était adapté, si elles plaisaient aux enfants...

Ces constatations nous ont aidé à modifier nos ébauches de fiches pour parvenir aux fiches telles qu'elles sont actuellement.

L'expérimentation finale a consisté à présenter certaines fiches à trois enfants dans le cadre d'un suivi rééducatif de plusieurs séances, afin d'objectiver d'éventuels progrès.

Nous avons donc choisi les fiches les plus adaptées aux difficultés de chaque enfant, dans un but rééducatif. C'est pourquoi certaines fiches ont été présentées plusieurs fois tandis que d'autres n'ont pas été testées lors de cette étape de notre travail.

Ainsi, les fiches sur les quantificateurs, par exemple, ont été testées uniquement en stage auprès d'Aurélie et Corentin, mais pas lors de l'expérimentation finale. Nous n'avons donc pas à notre disposition de résultats objectifs pour tous les domaines.

Il nous aurait fallu, pour cela, voir un nombre d'enfants beaucoup plus important pour notre expérimentation finale, ce qui aurait été extrêmement difficile en raison du peu de créneaux horaires qui restaient à notre disposition dans la semaine.

2.3.2.2. Modifications apportées aux fiches

Certaines fiches, à l'issue des tests réalisés en stage, ont été modifiées.

Nous n'allons pas lister ici toutes les modifications apportées car celles-ci sont trop nombreuses, cependant il nous semble intéressant de relever les principaux défauts de nos premières ébauches de fiches.

Certains items s'avèrent inadaptés, notamment l'escargot dans le jeu de la cueillette pour les pronoms C.O.D. (fiche n°P10, p.63) ; en effet, ce substantif commence par une voyelle, on ne peut donc pas mettre « le » devant, ce qui complique la tâche de l'enfant. On propose en effet l'item « *Il le ramasse* ». Pour les autres items, par exemple le bracelet, on peut aider l'enfant de la manière suivante : « *Il le ramasse, c'est la plume ou le bracelet ?* », en insistant sur les déterminants. Cependant, si l'on choisit d'utiliser cette aide dans un premier temps, il sera impératif de l'estomper. En effet, mettre en parallèle le déterminant et le pronom C.O.D. sera impossible si l'on utilise « *un* » ou « *une* ». L'enfant doit pouvoir généraliser et ne pas rester enfermé dans un procédé assimilable à du conditionnement.

Aurélie, en production, présente des difficultés sur le genre des noms communs. Il nous a semblé évident que cela pouvait constituer un obstacle à la compréhension des pronoms personnels C.O.D.

C'est pourquoi nous avons essayé d'élaborer des activités formelles destinées à la rééducation du genre des noms : un jeu de dominos, et un jeu de plateau (voir annexe n°30, p.186). Ces activités se sont révélées irréalisables pour Aurélie, car elles faisaient appel à une réflexion métalangagière bien trop poussée. Ces activités, trop difficiles, n'ont finalement pas été intégrées au matériel.

A l'instar de ces activités, un trop grand nombre de nos fiches de départ faisaient appel au métalangage de manière trop poussée, ce qui mettait les patients en difficulté. Nous sommes donc retournée dans la littérature et avons constaté que

de nombreux auteurs (Markman, 1981 ; Turnmer et Grieve, 1984 ; Mazeau, 2005) confirment que les jeunes enfants n'ont pas accès aux réflexions métasyntaxiques. La conscience métasyntaxique est définie comme « *la possibilité de raisonner consciemment sur des aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire* » (Gombert, 1990, p 89). C'est une compétence complexe qui nécessite à la fois l'analyse de la connaissance et le contrôle cognitif de l'utilisation de cette connaissance.

Suite à notre expérimentation et à nos observations cliniques, nous pensons tout de même qu'il peut dans certains cas être bénéfique de susciter les réflexions métalinguistiques pour le travail de la compréhension. Cela permet ainsi de porter l'attention de l'enfant sur le morphème qui nous intéresse. Il faut cependant accompagner le métalangage et permettre une réussite de l'activité par un autre biais (l'enfant en échec ne doit pas se trouver dans une impasse).

3. Validation des hypothèses

Nous allons à présent reprendre nos hypothèses de travail afin de vérifier leur validité.

- 1) *La mise en scène des textes narratifs de Caillot-Delbart et Doutreleau (2010) permet d'évaluer qualitativement les difficultés de compréhension morphosyntaxique des enfants.*

Les textes narratifs n'étaient pas destinés au testing, mais bien à la rééducation. Nous avons cependant voulu voir s'ils pouvaient constituer un bon indicateur des difficultés et des possibilités de compréhension morphosyntaxiques des enfants, dans le cadre d'une évaluation qualitative sous forme d'observation.

Nous ne pouvons pas confirmer cette hypothèse, et ce pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, comme l'avaient mis en évidence Caillot-Delbart et Doutreleau (2010), on ne peut affirmer pour chaque erreur de manipulation qu'elle est en rapport direct et exclusif avec la compréhension morphosyntaxique. Une erreur peut être en lien avec les compétences lexicales, mnésiques, attentionnelles de l'enfant, avec une difficulté de manipulation des personnages (difficulté d'ordre praxique), ou encore avec l'envie de jouer de l'enfant.

Notre travail nous permet d'aller plus loin encore en soulignant que de la même manière, une manipulation réussie n'est pas nécessairement liée à une bonne compréhension morphosyntaxique. L'enfant peut par exemple s'aider du contexte narratif, faire appel à une compréhension d'ordre lexical (une réussite peut également être le fruit du hasard).

Ainsi, une notion morphosyntaxique qui semble comprise dans la situation d'acting-out peut être chutée en l'absence de contexte, dans une activité de type formel.

Cette constatation nous permet de mettre en évidence la complémentarité des différents modules qui composent *Morphosymparc* : les textes narratifs et les fiches d'activités se complètent pour former un matériel riche et proposer diverses approches du travail de la compréhension orale morphosyntaxique.

Au-delà des différents modules de *Morphosymparc*, l'utilisation au cours de la rééducation d'autres jeux et matériels existants renforcera la généralisation.

2) *Une rééducation proposant des activités formelles peut améliorer la compréhension morphosyntaxique des enfants présentant des troubles du langage oral.*

Nos résultats suggèrent la validation de cette hypothèse : tous les enfants ayant participé à notre expérimentation ont réalisé des progrès, de manière plus ou moins sensible, dans les domaines que nous avons travaillés avec eux.

Cependant, il faut prendre en compte nos biais méthodologiques : les résultats se basent uniquement sur l'évaluation hors contexte, or celle-ci ne propose que peu d'items. De plus, la réussite parfaite d'Antoine lors de la présentation des fiches du domaine « topologie » montre que ses résultats lors de l'évaluation initiale n'étaient pas entièrement fiables (puisqu'il a échoué à plusieurs items).

On se rend compte dès lors que de nombreux facteurs peuvent interférer sur les résultats d'une évaluation :

- des facteurs relationnels : lors de l'évaluation initiale, nous rencontrons Antoine pour la première fois ; à la fin de l'expérimentation, Antoine était parfaitement à l'aise, racontait spontanément des anecdotes personnelles...
- des facteurs attentionnels ou une fatigabilité : cette évaluation hors contexte a eu lieu en fin de séance, après la manipulation du texte narratif ; de plus, nous avons par la suite constaté qu'Antoine avait tendance à la déconcentration
- le type d'exercice : Antoine n'avait pas forcément l'habitude, au début de l'expérimentation, d'être confronté à des exercices très formels de ce type

D'autre part, il serait intéressant de vérifier si les progrès mis en évidence juste après les séances de rééducation sont maintenus à plus long terme.

- 3) *Il est adapté d'intégrer à un matériel visant à rééduquer la compréhension des activités faisant appel à l'expression, et passer d'une modalité à l'autre peut favoriser les progrès dans les deux modalités.*

Nous avons constaté des progrès en expression chez les enfants, ce qui suggère la confirmation de cette hypothèse. Toutefois, nous n'avons pas pu objectiver ces progrès. Il s'agit d'une observation clinique, de notre part et de celle de l'orthophoniste qui suit ces enfants.

Puisqu'un tel travail semble avoir favorisé les progrès en production, nous estimons que le passage d'une modalité à l'autre n'est en aucun cas néfaste.

Aucun résultat objectif ni aucune observation clinique subjective ne nous permet cependant d'affirmer qu'avoir fait intervenir l'expression a favorisé les progrès en compréhension orale.

Malgré cela, le passage entre les deux modalités nous semble indispensable, puisque la prise en charge orthophonique constitue une interaction communicative, et non un conditionnement. C'est l'échange langagier qui doit se situer au coeur de la prise en charge.

4. *Morphosymparc* dans le champ de l'orthophonie

Morphosymparc tel qu'il existe à l'heure actuelle offre de nombreuses possibilités d'utilisation et a beaucoup plu à tous les enfants auxquels nous l'avons proposé en stage.

Les textes narratifs permettent de travailler la compréhension orale morphosyntaxique en contexte, au sein de courts récits à mettre en scène. Les enfants apprécient énormément le support des Playmobils®. On peut imaginer utiliser les textes narratifs pour travailler la compréhension plus globale, mais aussi l'attention, l'imagination, voire l'expression orale en proposant à l'enfant d'inventer sa propre histoire.

Les activités annexes permettent de retravailler la compréhension des notions qui posent problème de manière plus formelle, mais à l'aide des Playmobils®, de photographies d'enfants ou encore de personnages à habiller. Elles peuvent elles aussi se prêter à un travail plus large, car elles ne négligent pas le versant expression de la morphosyntaxe.

Morphosymparc est donc un matériel de rééducation de la compréhension morphosyntaxique ludique et riche, qui semble pouvoir convenir à chaque enfant suivi pour troubles du langage oral. Pour les textes comme pour les activités annexes, l'orthophoniste a la possibilité de choisir le niveau de difficulté le plus adapté à chaque enfant. Au même titre, elle adapte ses feed-backs et ses stratégies de retour de manière à les ajuster dans la zone proximale de développement de l'enfant.

Les textes comme les fiches ne sont en effet que des outils mis au service du savoir-faire orthophonique. Il est tout à fait possible de les détourner de leur objectif originel pour rééduquer un autre domaine ; de la même manière, les fiches suggèrent des pistes d'utilisation, mais l'orthophoniste peut très bien imaginer de nouvelles activités à partir du matériel proposé.

Au vu de son aspect ludique et de sa richesse d'utilisation, *Morphosymparc* semble donc trouver sa place parmi les différents matériels de rééducation orthophoniques actuels.

Conclusion

Au terme de notre expérimentation, nous estimons avoir atteint notre objectif. Nous sommes en effet parvenue à réaliser 27 fiches d'activités formelles destinées à la rééducation des pronoms personnels, des notions topologiques et des quantificateurs sur le versant compréhension.

L'expérimentation du matériel a mis en évidence un réel intérêt des enfants pour celui-ci, grâce à la manipulation en général et aux Playmobils® en particulier.

Le matériel est ludique, et nous a permis d'objectiver des progrès après plusieurs séances de rééducation.

Au-delà de la rééducation formelle de la compréhension et du feed-back morphosyntaxique, *Morphosymparc* permet de se situer dans une véritable situation d'échange avec les enfants.

Nous avons également constaté que l'on pouvait étendre l'utilisation des textes et des activités au travail de l'expression orale. L'intérêt orthophonique du matériel s'étend donc au-delà de la compréhension morphosyntaxique et peut permettre de travailler l'expression orale, l'attention, la compréhension de récit, le tour de rôle...

Les orthophonistes chez lesquelles nous avons utilisé *Morphosymparc* en stage se sont toutes montrées intéressées à la fois par les textes narratifs et par les activités spécifiques.

Morphosymparc, dans son ensemble, semble donc trouver sa place parmi le matériel orthophonique. Ces résultats sont encourageants, et confirment l'intérêt que nous avons de poursuivre son élaboration, en complétant le matériel par des fiches d'activités formelles portant sur d'autres notions morphosyntaxiques, dans le cadre de prochains mémoires d'orthophonie.

Bibliographie

- Aguado G., Narbona J. (2007), « Langage et déficience mentale. », *in* : Chevrié-Muller C, Narbona J., *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*, Paris : Elsevier-Masson, 517-533.
- Alegria J., Charlier B., D'Hondt M., Hage C., Leybaert J. (1999), « Surdité », *in* : Rondal A., Seron X., *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et r education*, Liège : Mardaga, 553-587.
- Alvès C., Gibaru I. (2001), *Le parcours de l'apprenti-parleur*, Isbergues : OrthoEdition.
- American Psychiatric Association (2004), *DSM-IV-TR : Manuel diagnostic et statistique des troubles mentaux*, Paris : Masson.
- Amiel-Tison C. (2005), *Neurologie périnatale*, Paris : Elsevier-Masson.
- Amiel-Tison C., Gosselin J. (2009), *Démarche clinique en neurologie du développement*, Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson.
- Barrouillet P., Camos V. (2006), *La cognition mathématique chez l'enfant*, Marseille : Solal.
- Bayard-Briet B. (1994), *La négation : son rôle et sa signification au sein des opérations logiques*, Mémoire d'orthophonie, Université de Lille II.
- Bertrand R. (2009), *Retard de parole et de langage – Pratique de r education*, Isbergues : OrthoEdition.
- Bishop D. (1997), *Uncommon Understanding : development and disorders of language comprehension in children*, New York : Psychology Press.
- Brin F., Courrier C., Lederl  E., Masy V. (2004), *Dictionnaire d'Orthophonie*, Isbergues : OrthoEdition.
- Caillot-Delbart C., Doutreleau A. (2010), *Morphosymparc :  laboration d'un matériel de r education de la compréhension morphosyntaxique pour les enfants de 3   7 ans*, Mémoire d'orthophonie, Université de Lille II.
- Chauvin-Tailland B. (2002), *Parler et lire avec les idéo-pictos – Méthode d'aide au langage et   l'apprentissage de la lecture*, Marseille : Solal.
- Comblain A. (2005), « Le développement de la syntaxe et de la m tasyntaxe et leur évaluation », *in* : Pi rart B. ( d.), *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer ?*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Coquet F. (2004), *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent : méthodes et techniques de r education*, Isbergues : OrthoEdition.
- Coquet F. (2006), « Prise en compte du versant compréhension dans l'évaluation et la prise en charge du langage oral chez l'enfant », *R education Orthophonique*, n 227, 7-20.

- Coquet F. (2008), « Retard ou trouble du développement du langage : mise en perspective », [Association Départementale pour la Prévention en Orthophonie , <http://adpo09.wifeo.com/documents/Retard-ou-Trouble-Arige-COQUET.doc>, consulté le 23/10/2011]
- Coquet F., Ferrand P., Roustit J. (2009), *Batterie EVALO 2-6*, Isbergues : OrthoEdition.
- Coquet F., Ferrand P., Roustit J. (2009), *EVALO 2-6 – Notes théoriques, méthodologiques et statistiques*, Isbergues : OrthoEdition.
- Dailly R., Moscato M. (1984), *Latéralisation et latéralité chez l'enfant*, Bruxelles : Mardaga.
- Delahaie M. (2009), *L'évolution du langage de l'enfant, de la difficulté au trouble. Guide ressources pour les professionnels*, Saint-Denis : INPES.
- Denni-Krichel N. (20??), *Accompagnement orthophonique des personnes présentant un trouble envahissant du développement, dont l'autisme – Dépistage et évaluation*, Isbergues : OrthoEdition.
- De Weck G., Rosat M.-C. (2003), *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*, Paris : Masson.
- Estienne F. (2002), *La rééducation du langage de l'enfant. Savoir-faire-dire-être*. Paris : Masson.
- Gérard C.-L. (1993), *L'enfant dysphasique*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Gombert J.-E. (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris : PUF.
- Grize J.-B. (1993), « Sémiologie du langage », *In* : Houdé O., Miéville D. (1993), *Pensée logico-mathématique : nouveaux objets interdisciplinaires*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Guitton M., Tendron M. (2002), *Sorcières, à vos scratches !!! Elaboration d'un matériel de rééducation orthophonique destiné à travailler, sous forme de deux livres-jeux, la compréhension des notions syntaxiques : négation, genre et nombre*, Mémoire d'orthophonie, Université de Lille II.
- Hage C., Charlier B., Leybaert J. (2006), *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd. Pistes d'évaluation*, Sprimont : Mardaga.
- Khomsy A. (1987), *Epreuve d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale (O-52)*, Paris : ECPA.
- Kremer J.-M. (2005), *Troubles du langage*, Paris : Editions Josette Lyon.
- Lechevalier B., Eustache F., Viader F. (2008), *Traité de neuropsychologie clinique. Neurosciences cognitives et cliniques de l'adulte*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Lecointre A.-S., Lépine R., Camos V. (2005), « Développement et troubles des processus de quantification », *in* : Noël M.-P. (2005), *La dyscalculie, trouble du développement numérique de l'enfant*, Marseille : Solal.

- Le Normand M.-T. (1999), « Retards de langage et dysphasies », *in* : Rondal A., Seron X., *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Liège : Mardaga, 727-747.
- Le Normand M.-T. (2007), « Modèles psycholinguistiques du développement du langage », *in* : Chevrié-Muller C, Narbona J., *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*, Paris : Elsevier-Masson, 35-56.
- Leroy R., Parisse C., Maillart C. (2009), « Les difficultés morphosyntaxiques des enfants présentant des troubles spécifiques du langage oral : une approche constructiviste », *Rééducation Orthophonique*, n° 238, 21-46.
- Manrique M. J., Huarte A. (2007), « Hypoacusies. Surdités. », *in* : Chevrié-Muller C, Narbona J., *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*, Paris : Elsevier-Masson, 299-323.
- Markman E. (1981), « Comprehension monitoring », *in* : W.P. Dickinson, *Children's oral communication skills*, New York : Academic Press.
- Mazeau M. (2005), *Neuropsychologie et troubles des apprentissages. Du savoir à la rééducation*, Paris : Masson.
- Monfort M., Juarez-Sanchez A. (2001), *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*, Isbergues : Ortho Edition.
- Montgomery J.W. (2005), « Sentence comprehension in children with specific language impairment. The role of phonological working memory », *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol.38, 187-199.
- Muller L. (1956), *Recherches sur la compréhension des règles algébriques chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Nader-Grosbois N. (2006), *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant : du normal au pathologique*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Negro I., Chanquoy L. (2007), « Le développement du langage », *in* : Blaye A., Lemaire P., *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*, Bruxelles : De Boeck, 35-63.
- Parisse C. (2009), « La morphosyntaxe : qu'est-ce que c'est ? Application au cas de la langue française », *Rééducation Orthophonique*, n°238, 7-20.
- Piaget J., Inhelder B. (1959), *La genèse des structures logiques élémentaires*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget J. (1947), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Rivière A. (1990), *La psychologie de Vygotsky*, Bruxelles : Mardaga.
- Rondal J. A. (1983), *L'interaction adulte/enfant et la construction du langage*, Bruxelles : Mardaga.

- Rondal J. A. (1985), *Langage et communication chez les handicapés mentaux*, Bruxelles : Mardaga.
- Rondal J.A., Esperet E., Gombert J.E., Thibaut J-P., Comblain A., (1999) « Le développement du langage », *in* : Rondal J.A., Seron X, *Troubles du langage. bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Liège : Mardaga, 109-178.
- Sander E., Bosc-Miné C. (2007), « Le développement du raisonnement et de la résolution de problèmes », *in* : Blaye A., Lemaire P., *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*, Bruxelles : De Boeck, 223-252.
- Siouffi G., Van Raemdonck D. (1999), *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Paris : Bréal.
- Sylvestre A.(1999), « IMC et handicaps multiples », *in* : Rondal J.A., Seron X, *Troubles du langage. bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Liège : Mardaga, 703-726.
- Tager-Flusberg H. (1999), « Autisme infantile » *in* : Rondal J.A., Seron X, *Troubles du langage. bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Liège : Mardaga, 639-657.
- Troadec B. (1999), *Le développement de la pensée chez l'enfant : catégorisation et cultures*, Paris : Presses Universitaires du Mirail.
- Truscelli D. (2007), « Syndromes lésionnels précoces : infirmité motrice cérébrale. Pathologie de la parole et du langage. », *in* : Chevrié-Muller C, Narbona J., *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*, Paris : Elsevier-Masson, 325-348.
- Turnmer W., Grieve R. (1984), « Syntactic awareness in children », *in* : Tunmer, Pratt, Herriman, *Metalinguistic awareness in children*, Berlin : Springer-Verlag.
- Van Hout A., Meljac C., Fischer J.-P. (2005), *Troubles du calcul et dyscalculies chez l'enfant*, Paris : Elsevier-Masson.
- Van Nieuwenhoven C. (1999), *Le comptage : vers la construction du nombre*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Vinter S. (2000), « Temps – langage – audition », *Rééducation Orthophonique*, n°202, 55-68.

Annexes

N.B. : Cette version ne comporte pas l'intégralité des annexes annoncées dans le corps du mémoire. Elles sont pour la plupart présentées sous forme de photographies.

Annexe n°1 : Exemples de textes narratifs

(Caillot-Delbart et Doutreleau, 2010)

Codes utilisés dans les textes (d'après Caillot-Delbart et Doutreleau, 2010) :

- en **bleu** : notions maîtrisées
- en **rouge** : notions à acquérir
- en **orange** : notions acquises ultérieurement;
- en **vert** : âge d'acquisition non identifié dans la littérature
- en **gras** : phrases actives non renversables
- / : attente de manipulation.

Un après-midi au parc

3-4 ans

Disposition du parc

Le plus grand et le plus petit sapin, le bac à sable, le toboggan.



Donner à l'enfant

Maman, Marie, le bébé, le landau.



Cet après-midi, une maman arrive au parc **avec** un bébé dans un landau. / Une petite fille habillée en jaune marche **près de** la maman. / La petite fille court jusqu'au toboggan. / Mais **elle** reste **en bas** de l'escalier. / La maman va au **plus petit sapin avec** le landau. / Elle laisse le landau **à côté du sapin**. / **Elle** prend le bébé dans ses bras. / Et puis, **elle** va s'asseoir **avec lui dans** le bac à sable. / La petite fille monte en haut du toboggan. / **Quand elle arrive en haut, elle** fait coucou à sa maman. / Puis, **elle s'assoit et** glisse sur le toboggan. / En bas, **elle se** remet debout. / Elle va très vite faire un bisou à sa maman **et** au bébé. / Après, **elle** retourne faire un **autre** tour de toboggan.

Un vilain petit canard

3-4 ans

Disposition du parc

Le plus grand et le plus petit sapin, la mare, le banc, une chaise.



Donner à l'enfant

Papa, Maman, le bébé, la maman canard, un bébé canard.



Papa et Maman sont au parc avec Bébé Tom. / Ils sont tous assis à côté du grand sapin. / Un gros canard et un petit canard sont dans l'eau. / Le petit canard sort de l'eau. / Il s'approche de Bébé Tom. / Bébé Tom a peur. Il crie et se cache derrière Maman. / Maman se met debout. / Elle pousse le petit canard vers la mare. / Le petit canard se sauve. / Il va se cacher derrière le gros canard. / Maman prend Bébé Tom dans ses bras. / Elle va s'asseoir sur le banc avec Bébé Tom. / Papa s'assoit sur la chaise, près de Maman et de Bébé Tom. / Le petit canard reste dans l'eau. / Il ne viendra plus embêter Bébé Tom ! La famille peut se reposer tranquillement.

Bébé fait une colère

4-5 ans

Disposition du parc

Un sapin, la mare, le banc.



Donner à l'enfant

Les deux papas, la maman, Sonia, le bébé, le nounours, le landau.



Il fait beau aujourd'hui. **Quelques** personnes **sont en train de se promener** dans le parc. / **Sur** le banc, une maman est assise **avec** son bébé. / Elle **n'a pas** pris de landau. / **La maman donne un nounours au bébé.** / Mais le bébé ne veut pas jouer avec le nounours. Olala ! le bébé **est en train de pleurer**, il fait une grosse colère ! / Et hop ! **Le nounours est jeté par le Bébé...** / Maintenant, le **nounours est par terre** **derrière** le banc. / La maman essaie de calmer le bébé. **Elle prend le bébé dans ses bras et marche** **près de** la mare. / Mais il **n'arrête pas** de pleurer... / Le bébé fait trop de bruit. **Les personnes qui se promenaient dans le parc partent.** / Maintenant, il ne reste plus que la maman et son bébé dans le parc.

L'anniversaire de Sonia

4-5 ans

Disposition du parc

Le plus petit et le plus grand sapin, les balançoires, le bac à sable.



Donner à l'enfant

Sonia, Léa, Max, Olivier, la maman, les deux pochettes surprise.



C'est l'anniversaire de Sonia aujourd'hui ! Sa maman **et** ses amis sont là. / Deux cadeaux **sont cachés** dans le parc **par** les amis de Sonia : un **derrière** le petit sapin / **et un autre à côté de** la balançoire. / Sonia **est en train de chercher ses cadeaux** dans **tout** le parc ! / **Elle trouve toute seule le cadeau qui est à côté de** la balançoire. / Elle est très contente ! **Mais elle ne** cherche **pas** l'**autre** cadeau au bon endroit. / Alors, Sonia **est aidée par deux** amis **qui l'emmènent derrière** le sapin. / **Les autres amis attendent dans** le bac à sable. / Ensuite, **Sonia et tous** ses copains vont montrer les cadeaux à la maman. / **Ils chantent « Joyeux Anniversaire »** ! / **Sonia embrasse ses amis** pour leur dire merci ! / Ensuite, **ils sortent tous du parc** et vont chez Sonia pour faire la fête !

Les vacances

5-6 ans

Disposition du parc

Les balançoires, le bac à sable, les chaises, le banc, la table.



Donner à l'enfant

Tous les personnages.



C'est le début des vacances aujourd'hui. Il y a **beaucoup** de monde **dans** le parc ! / Un bébé est assis **au milieu du** banc, **entre** son papa **et** sa maman. / Un monsieur va dire **bonjour** aux parents du bébé. / **Il** s'assoit sur une chaise **à côté** d'eux. / Pendant ce temps, **deux** filles **et** un garçon font de la balançoire. / **D'autres** enfants jouent **dans** le bac à sable. / Le garçon **qui fait de la balançoire** veut jouer avec eux. / Alors **il** descend de sa balançoire **et** va au bac à sable. / Tous les enfants décident de jouer ensemble à chat. **La fille** **qui a à la fois** des cheveux blonds **et** un pantalon rouge **court après les autres enfants**. / **Elle les attrape tous** ! / **Après le jeu**, les enfants sont fatigués, alors **ils vont se reposer dans** le bac à sable.

Nouveau copain

5-6 ans

Disposition du parc

Les balançoires, le bac à sable, le toboggan, la mare.



Donner à l'enfant

Max, Sonia, Olivier.



Il ne fait pas très beau aujourd'hui. Sonia et Olivier sont seuls dans le parc. / Ils sont en train de courir autour de la mare. / Sonia saute par-dessus la mare. / Olivier essaie de faire la même chose mais il tombe dans l'eau. / Sonia ne l'aide pas à se relever. / Elle se moque de lui et rigole très fort. / Olivier est en colère. Il se remet debout et sort de l'eau. / Sonia s'enfuit en courant et il la poursuit. / Elle tombe dans le bac à sable et se met à pleurer. / Olivier s'approche d'elle. Il la prend par la main et ils vont faire de la balançoire. / Olivier pousse la balançoire de Sonia pour qu'elle se balance très haut. Elle rigole très fort. / Un autre garçon arrive. / Il les regarde. Sonia et Olivier ont l'air de bien s'amuser. Le nouveau garçon voudrait bien jouer avec eux. / Alors, Sonia et Olivier quittent la balançoire, ils le prennent par la main et vont faire du toboggan avec lui.

Autour de la mare

6-7 ans

Disposition du parc

Un sapin, la mare.



Donner à l'enfant

Les deux cigognes, les deux grenouilles, la maman canard et tous les canetons.



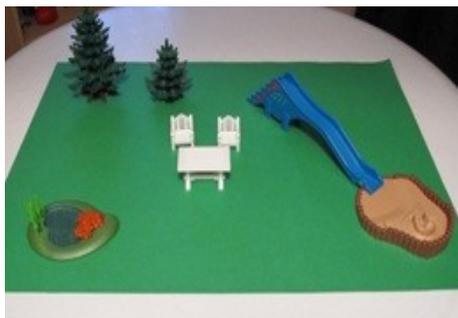
Il fait chaud aujourd'hui. **Tous les animaux sont réunis autour** de la mare.
 / Une cigogne **se tient** debout **près des** plantes **et boit** l'eau de la mare. /
L'autre cigogne **est à côté** des pierres alors que **les grenouilles** sont
sur les pierres. / La maman canard nage en rond **dans** la mare. / **Elle**
est suivie par **trois** canetons. / **Le troisième caneton sort de l'eau.** / Il
 veut se sécher au soleil sur les pierres. Mais les grenouilles prennent toute
 la place. Aïe ! **Une grenouille est pincée par le caneton.** / **Elle plonge**
dans l'eau après avoir sauté en l'air. / Le caneton essaie de pincer la
deuxième grenouille. / Alors, **elle saute sur** la tête du caneton **avant de**
plonger dans l'eau. / Le caneton se retrouve seul sur les pierres.
 Finalement, il s'ennuie. Alors, **il** laisse **les grenouilles reprendre leur**
place sur les pierres **et il** retourne nager avec sa famille.

La partie de cache-cache

6-7 ans

Disposition du parc

Deux sapins, les chaises, la table, la mare, le bac à sable, le toboggan.



Donner à l'enfant

Marie, Max, Léa, Sonia, Olivier.



Il y a **cinq** enfants **au milieu** du parc. / Ils jouent à cache-cache ensemble. **La fille** qui n'a **ni** casquette, **ni** pull jaune **se retourne** pendant que les autres enfants vont se cacher. / **Le garçon** qui a des **chaussures blanches** **se cache** **sous** la table. / **Celui** qui a une **casquette** court **se cacher** **sous** le toboggan. / **La fille** qui a les **cheveux marron** essaie de **se cacher** **derrière** les plantes de la mare. / Ce n'est pas une bonne cachette, alors **elle** va **se cacher** **derrière** le **moins grand** des sapins. / L'**autre** fille est cachée **derrière** une chaise blanche. / Quand elle a fini de compter, **la fille** au pull **bleu** **regarde** **autour** d'elle **et** **cherche** **ses amis**. / **Elle** **les** **voit** **tous** **sauf** la fille aux cheveux marron. / **Elle** va **chercher** **la fille** **derrière** la chaise **après** **avoir** fait sortir les garçons de leur cachette. / Ensuite, **ils** **cherchent** tous les quatre la fille qui manque. / Elle **est** **découverte** **par** **ses amis**. / Maintenant, les enfants doivent rentrer chez eux. **Avant** de **quitter** le parc, **ils** **s'embrassent** **tous**.

Annexe n°2 : Grilles d'observation initiales

Annexe n°2 (a) : Matthieu, 5 ans, 13/09/2010 : Bébé fait une colère (4-5 ans)

		Réussites				Echecs (erreurs de manipulation)	Absences de mise en scène	Observations	Verbalisations de l'enfant
		Immédiate	Répétition	Reformulation	Ajout d'un script et retour correct				
1	Il fait beau aujourd'hui. Quelques personnes sont en train de se promener dans le parc.	X							
2	Sur le banc, une maman est assise avec son bébé.					X		Bébé seul sur le banc. Répétition, reformulation.	
3	Elle n'a pas pris de landau.						X		
4	La maman donne un nounours au bébé.					X		Après répétition/reformulation, je lui tends le nounours : Matthieu le met dans la mare.	
5	Mais le bébé ne veut pas jouer avec le nounours.						X		
6	Olala ! le bébé est en train de pleurer, il fait une grosse colère !						X		
7	Et hop ! Le nounours est jeté par le Bébé...						X		
8	Maintenant, le nounours est par terre derrière le banc.					X		Nounours sur le banc.	
9	La maman essaie de calmer le bébé. Elle prend le bébé dans ses bras et marche près de la mare.					X		Se saisit de la maman, met ses bras à la verticale, mais c'est tout.	
10	Mais il n'arrête pas de pleurer...						X		
11	Le bébé fait trop de bruit. Les personnes qui se promenaient dans le parc partent.					X		Aligne les promeneurs du parc les mains en l'air. Répétition, reformulation (" <i>les gens s'en vont...</i> ") n'y changent rien.	
12	Maintenant, il ne reste plus que la maman et son bébé dans le parc.						X		

Annexe n°2 (b) : Matthieu, 5 ans, 20/09/2010 : Nouveaux amis (4-5 ans)

		Réussites				Echecs (erreurs de manipulation)	Absences de mise en scène	Observations	Verbalisations de l'enfant
		Immédiate	Répétition	Reformulation	Ajout d'un script et retour correct				
1	Aujourd'hui, beaucoup d'enfants jouent dans le parc.					X		Max fait du toboggan.	
2	Une petite fille est sur l'escalier du toboggan.					X		Plusieurs filles font du toboggan. Malgré une explication, il persévère à vouloir jouer avec le toboggan.	
3	Elle est en train de regarder une grenouille.						X		
4	Attention ! Le garçon qui a un teeshirt rouge est très pressé ! Il court vers le toboggan !					X		Prend une petite fille et la pose sur le toboggan.	
5	Mais la petite fille est déjà sur l'escalier du toboggan. Alors le garçon pousse la petite fille et la petite fille tombe !					X		Pose les autres petites filles sur le toboggan. Répétition : le garçon tombe. Correction. Je lui fais refaire après correction : OK.	
6	Elle n'est pas du tout contente, mais elle ne pleure pas !						X		
7	Elle pousse aussi le garçon et il tombe.					X		Le garçon pousse la fille à nouveau. Autocorrection après répétition.	
8	Maintenant, les enfants ont mal tous les deux. Le petit garçon ramasse la grenouille par terre.					X		Ramasse la grenouille mais fait tomber le garçon par terre.	<i>"Je l'ai mis par terre."</i>
9	Il donne la grenouille à la petite fille et lui demande pardon.					X			
10	La petite fille prend la grenouille et fait un bisou au garçon.		X						
11	Alors, les enfants vont jouer ensemble à côté du bac à sable.					X		Met les enfants sur le toboggan.	

Annexe n°2 (c) : Aurélie, 6 ans 3 mois, 13/09/10 : Autour de la mare (6-7 ans)

		Réussites				Echecs (erreurs de manipulation)	Absences de mise en scène	Observations	Verbalisations de l'enfant
		Immédiate	Répétition	Reformulation	Ajout d'un script et retour correct				
1	Il fait chaud aujourd'hui. Tous les animaux sont réunis autour de la mare.	X						"C'est où ?" (Mais trouve la réponse seule)	
2	Une cigogne se tient debout près des plantes et boit l'eau de la mare.					X	Deux cigognes. " <i>Près des plantes</i> " non pris en compte		
3	L'autre cigogne est à côté des pierres alors que les grenouilles sont sur les pierres.					X	Cigogne : non prise en compte. Grenouilles OK.		
4	La maman canard nage en rond dans la mare.	X							
5	Elle est suivie par trois canetons.					X	Quatre = tous les canetons.		
6	Le 3ème caneton sort de l'eau	X							
7	Il veut se sécher au soleil sur les pierres. Mais les grenouilles prennent toute la place. Aïe ! Une grenouille est pincée par le caneton.					X		"Aïe j'ai mal !" Moi : "Qui dit ça ?" Aurélie: " <i>Le caneton</i> "	
8	Elle plonge dans l'eau après avoir sauté en l'air.	X							
9	Le caneton essaie de pincer la deuxième grenouille.	+/-					Le caneton réussit à pincer la deuxième grenouille.		
10	Alors, elle saute sur la tête du caneton avant de plonger dans l'eau.					X	Saute au-dessus de la tête. Ne plonge pas dans l'eau.		
11	Le caneton se retrouve seul sur les pierres. Finalement, il s'ennuie. Alors, il laisse les grenouilles reprendre leur place sur les pierres et il retourne nager avec sa famille.	X							

Annexe n°2 (d) : Aurélie, 6 ans 3 mois, 20/09/10 : Frère et soeur (6-7 ans)

		Réussites				Echecs (erreurs de manipulation)	Absences de mise en scène	Observations	Verbalisations de l'enfant
		Immédiate	Répétition	Reformulation	Ajout d'un script et retour correct				
1	Aujourd'hui, toute la famille passe l'après-midi au parc.	X						Pose Papa et Maman sur le banc. Les enfants sont debout.	
2	Le garçon, que sa soeur suit partout, montre deux belles cigognes.	X							"Oh, regarde, les cigognes." (Garçon)
3	Sa soeur fait de grands gestes pour leur faire peur !	X							
4	Le garçon n'est pas content !	X							"Grrrrrrrrr" (Garçon)
5	Il court après sa soeur et lui attrape le bras.	X							
6	Il la griffe, et ça la fait pleurer.	X							
7	Alors, il essaie de la faire rire en dansant bizarrement!	X							"La la la la la la la" (Garçon)
8	Il arrive à la faire rire et les enfants continuent à danser ensemble dans tout le parc !	X							
9	Leurs parents trouvent qu'ils sont trop bruyants. Alors les enfants se font gronder par leur papa.	X							"Rrrrrrrrrmmmmmm" (Papa)
10	Il les fait asseoir au bord de la mare.					X		Les enfants s'asseyent au bord de la mare (ce n'est pas le papa qui réalise l'action).	
11	Les enfants regardent à la fois les grenouilles et les canards plonger.	X							

Annexe n°2 (e) : Thibaut, 5 ans 2 mois, 29/09/10 : Les vacances (5-6 ans)

		Réussites				Echecs (erreurs de manipulation)	Absences de mise en scène	Observations	Verbalisations de l'enfant
		Immédiate	Répétition	Reformulation	Ajout d'un script et retour correct				
1	C'est le début des vacances aujourd'hui. Il y a beaucoup de monde dans le parc !	X							
2	Un bébé est assis au milieu du banc, entre son papa et sa maman.	X							
3	Un monsieur va dire bonjour aux parents du bébé.					X	Je demande "Il dit bonjour à qui ?" Réponse : "A le bébé"	"Bonjour ! Ca va ?"	
4	Il s'assoit sur une chaise à côté d'eux.					X			
5	Pendant ce temps, deux filles et un garçon font de la balançoire.	X							
6	D'autres enfants jouent dans le bac à sable.	X							
7	Le garçon qui fait de la balançoire veut jouer avec eux.	X							
8	Alors il descend de sa balançoire et va au bac à sable.	X					(Anticipation)		
9	Tous les enfants décident de jouer ensemble à chat. La fille qui a à la fois des cheveux blonds et un pantalon rouge court après les autres enfants.	X						"Tu m'accrapes pas !" "Si, tiens, tiens !"	
10	Elle les attrape tous !	X					(Anticipation)		
11	Après le jeu, les enfants sont fatigués, alors ils vont se reposer dans le bac à sable.	X							

Annexe n°2 (f) : Thibaut, 5 ans 2 mois, 29/09/10 : Nouveau copain (5-6 ans)

		Réussites				Echecs (erreurs de manipulation)	Absences de mise en scène	Observations	Verbalisations de l'enfant
		Immédiate	Répétition	Reformulation	Ajout d'un script et retour correct				
1	Il ne fait pas très beau aujourd'hui. Sonia et Olivier sont seuls dans le parc.	X						Ils font du toboggan.	
2	Ils sont en train de courir autour de la mare.					X		Dans la mare. → Demande d'éclaircissement	Réponse = " <i>Tombé dans l'eau</i> "
3	Sonia saute par-dessus la mare.		X					Au début, échec par anticipation.	
4	Olivier essaie de faire la même chose mais il tombe dans l'eau.	X							
5	Sonia ne l'aide pas à se relever.	X						Olivier se relève tout seul.	
6	Elle se moque de lui et rigole très fort	X							<i>"Hin hin hin"</i> (Sonia) <i>"Tiens une claque !"</i> (Olivier)
7	Olivier est en colère. Il se remet debout et sort de l'eau.	X							
8	Sonia s'enfuit en courant et il la poursuit.					X		Sonia s'enfuit et rejoint Olivier.	
9	Elle tombe dans le bac à sable et se met à pleurer.	X							
10	Olivier s'approche d'elle.	X							<i>"Et après ils se donnent la main"</i>
11	Il la prend par la main et ils vont faire de la balançoire.	X						Anticipation (cf verbalisation précédente)	
12	Olivier pousse la balançoire de Sonia pour qu'elle se balance très haut. Elle rigole très fort.	X							
13	Un autre garçon arrive. Il les regarde.					X		Demande d'éclaircissement :	<i>"Il le regarde"</i>
14	Sonia et Olivier ont l'air de bien s'amuser. Le nouveau garçon voudrait bien jouer avec eux. Alors, Sonia et Olivier quittent la balançoire, ils le prennent par la main et vont faire du toboggan avec lui.					X			

Annexe n°2 (g) : Corentin, 7 ans 4 mois, 29/09/10 : Texte (6-7 ans)

		Réussites				Echecs (erreurs de manipul a-tion)	Absences de mise en scène	Observations	Verbalisations de l'enfant
		Immédiate	Répétition	Reformu- lation	Ajout d'un script et retour correct				
1	Aujourd'hui, Max et Marie portent non seulement leur casquette orange, mais aussi leur cartable.	X							
2	Ils sont au parc avec leur maman et leur petit frère qui dort dans son landau.	X							
3	Maman a préparé une chasse au trésor pour Max et Marie. Ils doivent partir du milieu du parc.	X							
4	Max doit faire un tour autour du sapin le moins grand.	X							
5	Marie ne doit tourner ni autour des sapins, ni autour de la mare.	X							
6	Elle doit passer entre les deux chaises avant d'aller s'asseoir dans le bac à sable.	X							
7	Ensuite, Maman dit à Max de cueillir toutes les fleurs sauf les fleurs roses.					X	Maman va cueillir les fleurs roses. Répétition : fleurs blanches, mais toujours cueillies par la maman.		
8	Il les apporte à Marie qui va les poser derrière le landau de son petit frère.					X	C'est toujours Maman qui apporte les fleurs à Marie.	"Chut, il dort."	
9	Derrière le landau, Marie trouve deux cadeaux, ce sont des pochettes surprises!	X							
10	Elle a trouvé le trésor ! Elle prend les deux pochettes et en donne une à Max.	X							
11	Les enfants secouent leur pochette ;	X							
12	elles font du bruit, il doit y avoir des bonbons à l'intérieur ! Ils font tous les deux un bisou à leur maman pour la remercier.	X							

Annexe n°2 (h) : Corentin, 7 ans 4 mois, 29/09/10 : La partie de cache-cache (6-7 ans)

		Réussites				Echecs (erreurs de manipul a-tion)	Absences de mise en scène	Observations	Verbalisations de l'enfant
		Immédiate	Répétition	Reformu- lation	Ajout d'un script et retour correct				
1	Il y a 5 enfants au milieu du parc.	X						Compte les enfants.	
2	Ils jouent à cache-cache ensemble. La fille qui n'a ni casquette, ni pull jaune se retourne pendant que les autres enfants vont se cacher.	X						Réussite avant même que je n'énonce toute la phrase (anticipation).	
3	Le garçon qui a des chaussures blanches se cache sous la table.	X							
4	Celui qui a une casquette court se cacher sous le toboggan.	X							
5	La fille qui a les cheveux marron essaie de se cacher derrière les plantes de la mare.	X							
6	Ce n'est pas une bonne cachette, alors elle va se cacher derrière le moins grand des sapins.	X						Anticipation.	
7	L'autre fille est cachée derrière une chaise blanche.	X							
8	Quand elle a fini de compter, la fille au pull bleu regarde autour d'elle et cherche ses amis.	X							
9	Elle les voit tous sauf la fille aux cheveux marron.	X							<i>"Allez, j'ai crouvé !", "Et j'ai pas crouvé la n'autre !"</i>
10	Elle va chercher la fille derrière la chaise après avoir fait sortir les garçons de leur cachette.	X							
11	Ensuite, ils cherchent tous les quatre la fille qui manque.		X						
12	Elle est découverte par ses amis.		X						
13	Maintenant, les enfants doivent rentrer chez eux. Avant de quitter le parc, ils s'embrassent tous.	X							

Annexe n° 2(i): Antoine, 4 ans 9 mois, 17/01/11 : L'anniversaire de Sonia (4-5 ans)

		Réussites				Echecs (erreurs de manipul a-tion)	Absences de mise en scène	Observations	Verbalisations de l'enfant
		Immédiate	Répétition	Reformu- lation	Ajout d'un script et retour correct				
1	C'est l'anniversaire de Sonia aujourd'hui ! Sa maman et ses amis sont là.	X							"Mettre là à côté des garçons."
2	Deux cadeaux sont cachés dans le parc par les amis de Sonia : un derrière le petit sapin					X		Au début, derrière le grand sapin. OK à la répétition.	
3	et un autre à côté de la balançoire					X		Impossible : je remplace par « à côté de la chaise » : OK.	"Je veux pas y voit."
4	Sonia est en train de chercher ses cadeaux dans tout le parc !	X							
5	Elle trouve toute seule le cadeau qui est à côté de la balançoire.		X						
6	Elle est très contente ! Mais elle ne cherche pas l'autre cadeau au bon endroit.		X						
7	Alors, Sonia est aidée par deux amis qui l'emmènent derrière le sapin.					X		Un seul ami aide Sonia.	
8	Les autres amis attendent dans le bac à sable.	X							
9	Ensuite, Sonia et tous ses copains vont montrer les cadeaux à la maman.		X					Au début, Sonia seule.	
10	Ils chantent « Joyeux Anniversaire » !	X							
11	Sonia embrasse ses amis pour leur dire merci !			X				Dit merci mais n'embrasse pas : il faut éclaircir le vocabulaire « fait des bisous ».	"Merci !"
12	Ensuite, ils sortent tous du parc et vont chez Sonia pour faire la fête !	X							"Les filles et les garçons qui sortent du parc."

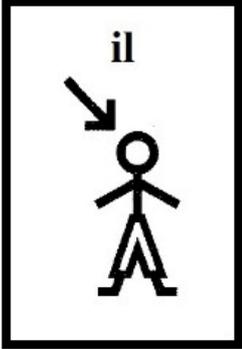
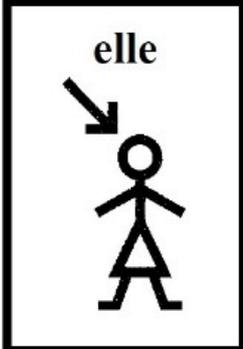
Annexe n°2 (j) : Cécile, 3 ans, 17/01/11 : Un après-midi au parc (3-4 ans)

		Réussites				Echecs (erreurs de manipul a-tion)	Absences de mise en scène	Observations	Verbalisations de l'enfant
		Immédiate	Répétition	Reformu- lation	Ajout d'un script et retour correct				
1	Cet après-midi, une maman arrive au parc avec un bébé dans un landau.		X					Au départ, Cécile fait faire du toboggan à la petite fille.	
2	Une petite fille habillée en jaune marche près de la maman	X							
3	La petite fille court jusqu'au toboggan.	X							
4	Mais elle reste en bas de l'escalier.	X							
5	La maman va au plus petit sapin avec le landau.		X						
6	Elle laisse le landau à côté du sapin.						X		
7	Elle prend le bébé dans ses bras		X						
8	Et puis, elle va s'asseoir avec lui dans le bac à sable.	X						(anticipation)	
9	La petite fille monte en haut du toboggan.					X		Met le bébé sur le toboggan. Je répète : met la petite fille en bas du toboggan.	
10	Quand elle arrive en haut, elle fait coucou à sa maman.						X		
11	Puis, elle s'assoit et glisse sur le toboggan.					X		Ne l'assoit pas, ce qui semble être une difficulté de manipulation.	
12	En bas, elle se remet debout.						X		
13	Elle va très vite faire un bisou à sa maman et au bébé.	X							
14	Après, elle retourne faire un autre tour de toboggan.	X							

Annexe n°2 (k) : Adrien, 5 ans 6 mois, 17/01/11 : Un vilain petit canard (3-4 ans)

		Réussites				Echecs (erreurs de manipul a-tion)	Absences de mise en scène	Observations	Verbalisations de l'enfant
		Immédiate	Répétition	Reformu- lation	Ajout d'un script et retour correct				
1	Papa et Maman sont au parc avec Bébé Tom.					X		N'avait pas mis le papa au début.	
2	Ils sont tous assis à côté du grand sapin.					X		A côté du petit sapin.	
3	Un gros canard et un petit canard sont dans l'eau.		X						
4	Le petit canard sort de l'eau.	X							
5	Il s'approche de Bébé Tom.	X							
6	Bébé Tom a peur. Il crie et se cache derrière Maman.					X		Il se cache derrière Papa.	
7	Maman se met debout.	X							
8	Elle pousse le petit canard vers la mare.	X							
9	Le petit canard se sauve.	X							
10	Il va se cacher derrière le gros canard.	X							
11	Maman prend Bébé Tom dans ses bras.	X							
12	Elle va s'asseoir sur le banc avec Bébé Tom.		X						
13	Papa s'assoit sur la chaise, près de Maman et de Bébé Tom.		X						
14	Le petit canard reste dans l'eau	X							
15	Il ne viendra plus embêter Bébé Tom! La famille peut se reposer tranquillement.	X							

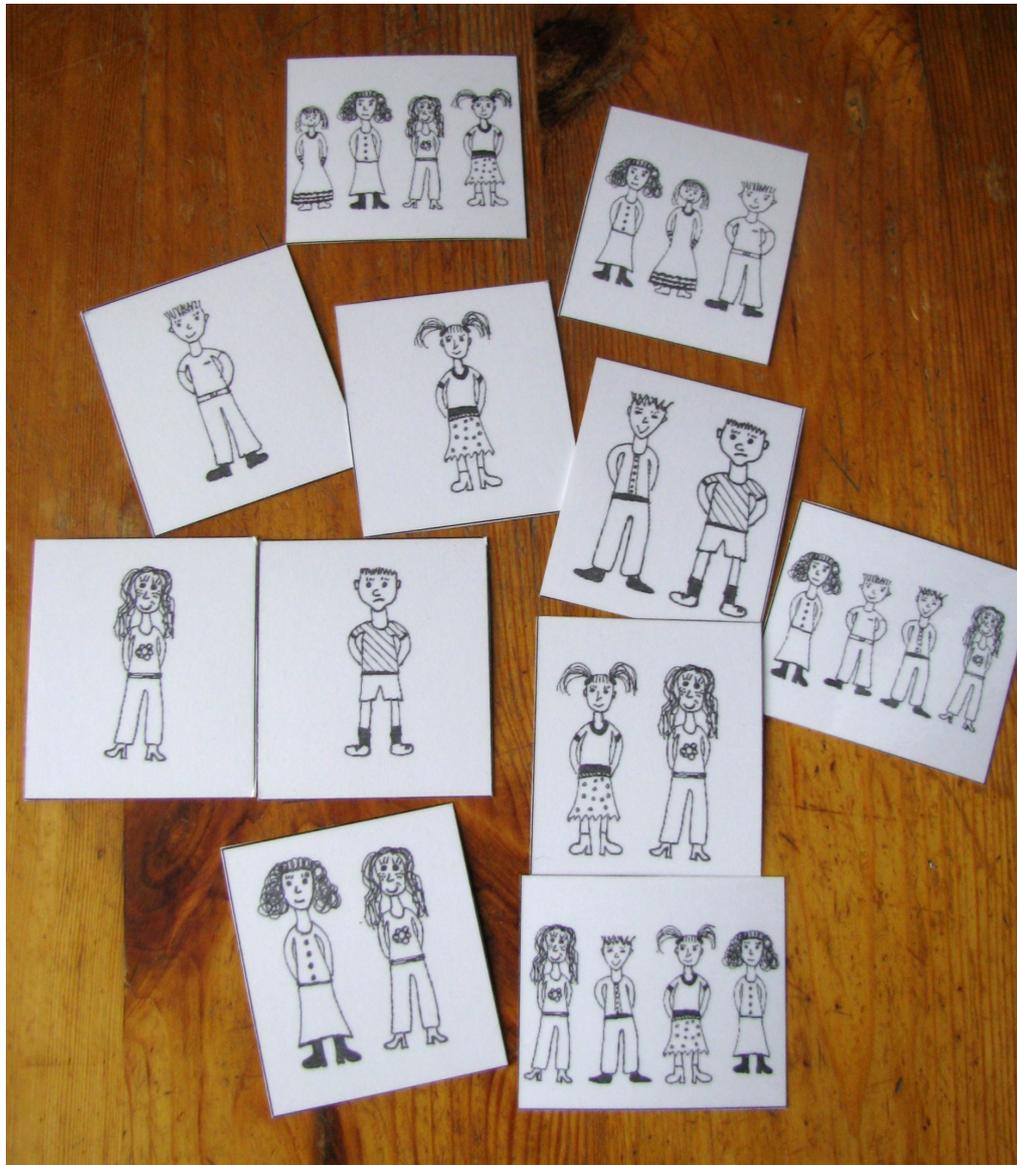
Annexe n°3 : Tableau de tri pour les pronoms personnels singuliers

 <p>il</p>	 <p>elle</p>
<i>il</i>	<i>elle</i>

Annexe n°4 : Photographies des Playmobils® pour les pronoms personnels



Annexe n°5 : Dessins d'enfants pour les pronoms personnels



Annexe n°6 : Dé pour les pronoms personnels singuliers

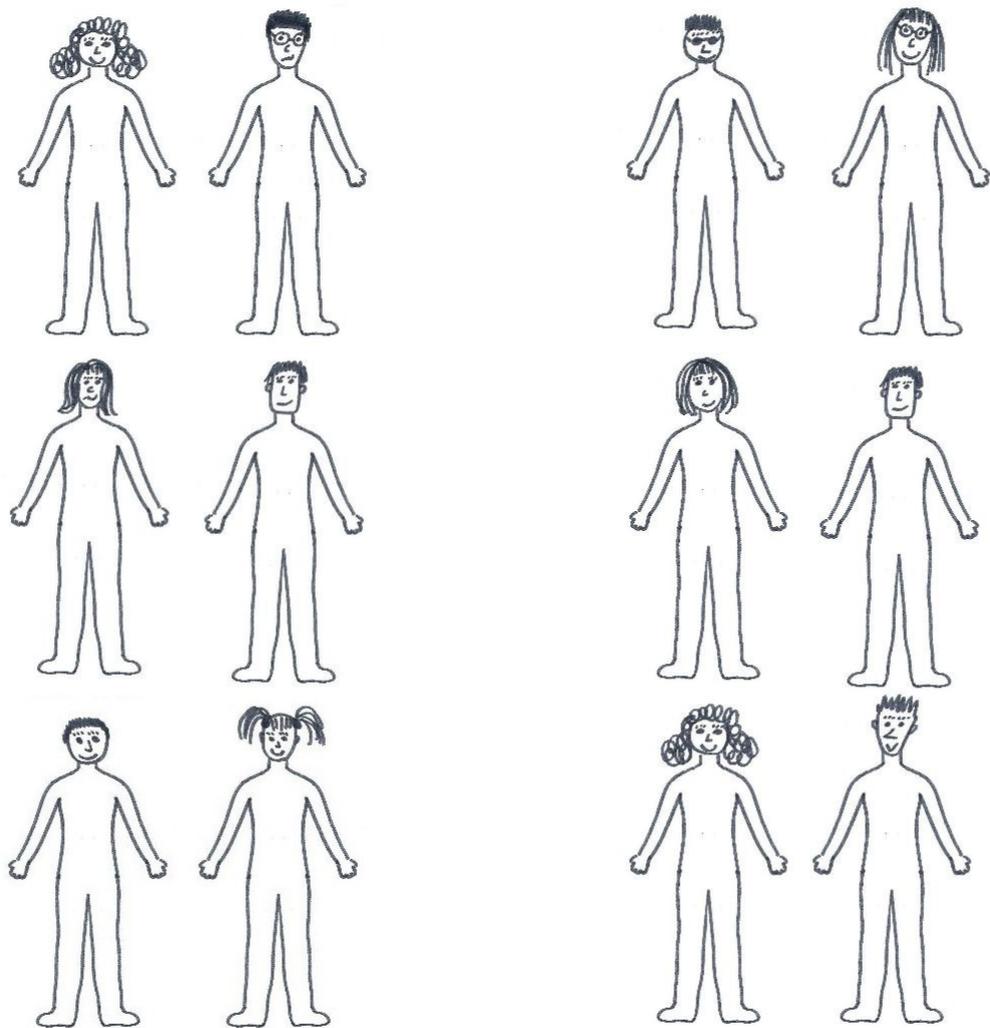


**Annexe n°7 : Photographies par paires pour les
pronoms personnels singuliers (il / elle)**

Photographies du petit garçon : *Arvind Balaraman* / *FreeDigitalPhotos.net*



Annexe n°8 : Les personnages à habiller pour les pronoms personnels singuliers



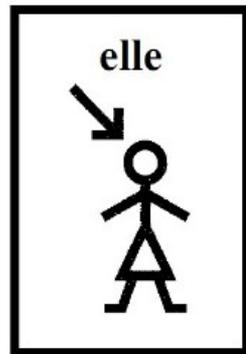
Annexe n°9 : Les vêtements



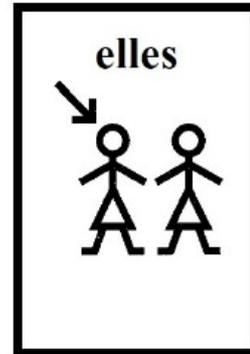
Annexe n°10 : Tableau de tri pour les pronoms personnels pluriels : il / ils

The chart is a sorting tool for plural personal pronouns. It is divided into two columns by a vertical line. On the left side, there is a rectangular box containing the word "il" at the top. Below the word is a single stick figure with an arrow pointing to its head. Below this box, the word "il" is written in a cursive font. On the right side, there are two rectangular boxes side-by-side. Each box contains the word "ils" at the top. The first box shows two stick figures with an arrow pointing to the first one. The second box shows three stick figures with an arrow pointing to the first one. Below these two boxes, the word "ils" is written in a cursive font.

Annexe n°11 : Tableau de tri pour les pronoms personnels pluriels : elle / elles

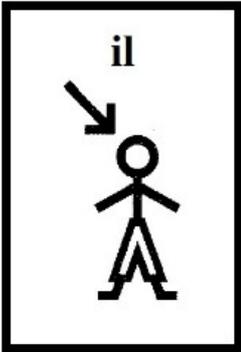
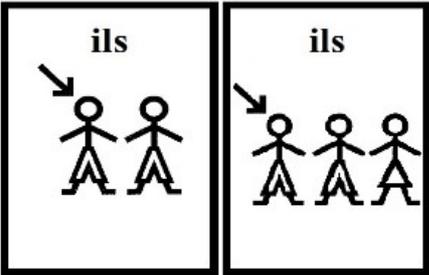
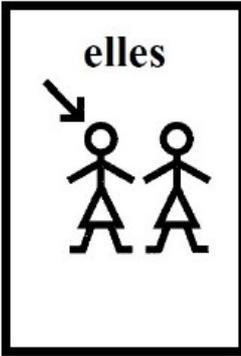


elle



elles

Annexe n°12 : Tableau de tri pour les pronoms personnels pluriels : il / ils / elle / elles

 <p>il</p>	 <p>elle</p>
 <p>ils</p>	 <p>elles</p>
<p>ils</p>	<p>elles</p>

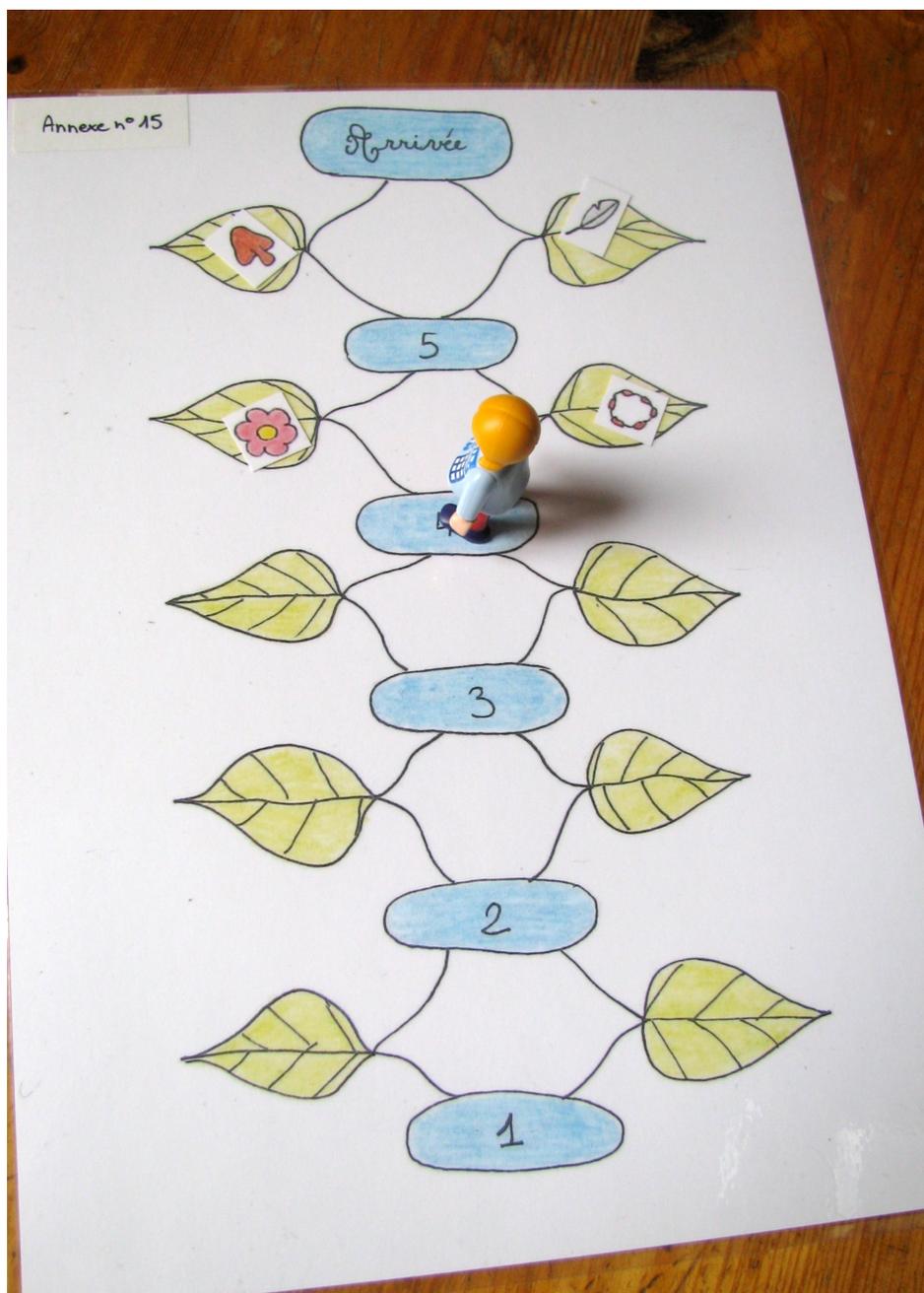
Annexe n°13 : Dés pour les pronoms pluriels



Annexe n°14 : Les personnages à habiller pour les pronoms pluriels



Annexe n°15 : Plateau de jeu « La Cueillette » pour les pronoms C.O.D.



Annexe n°17 : Panier de « La Cueillette » pour les pronoms C.O.D.

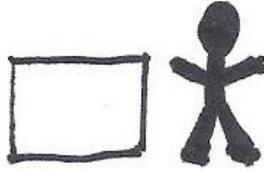


Annexe n° 18 : Jeu de paires pour les pronoms C.O.D.

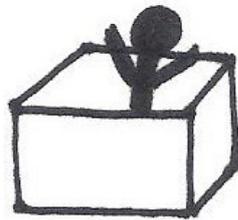


Annexe n°19 : Pictogrammes pour la topologie

A côté



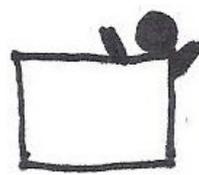
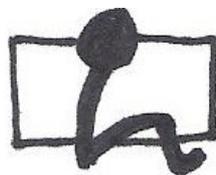
Dans



Sur / sous



Devant / derrière



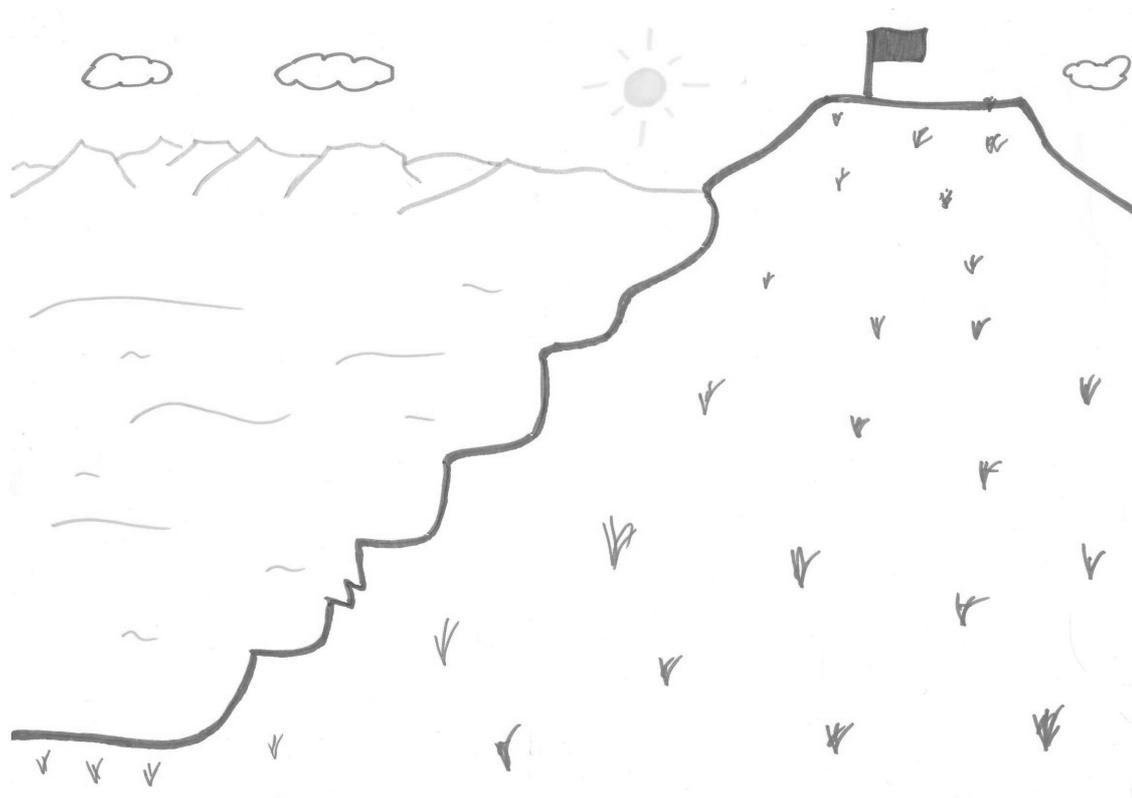
Annexe n°19bis : Dés pour la topologie

Les dés pour la topologie sont similaires aux dés pour les pronoms personnels ; ils ont été réalisés grâce aux pictogrammes présentés en annexe n°19.

Annexe n° 20 : Photographies de la petite fille pour la topologie

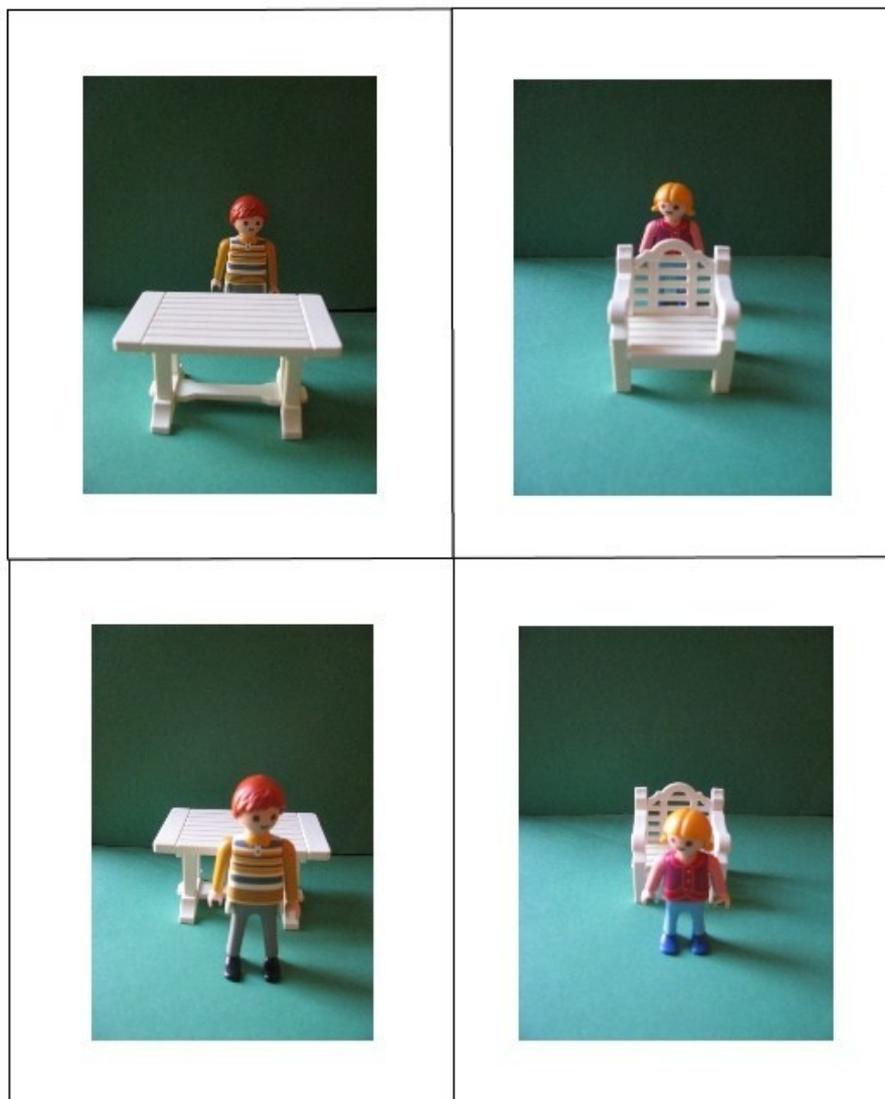


Annexe n°21 : La colline

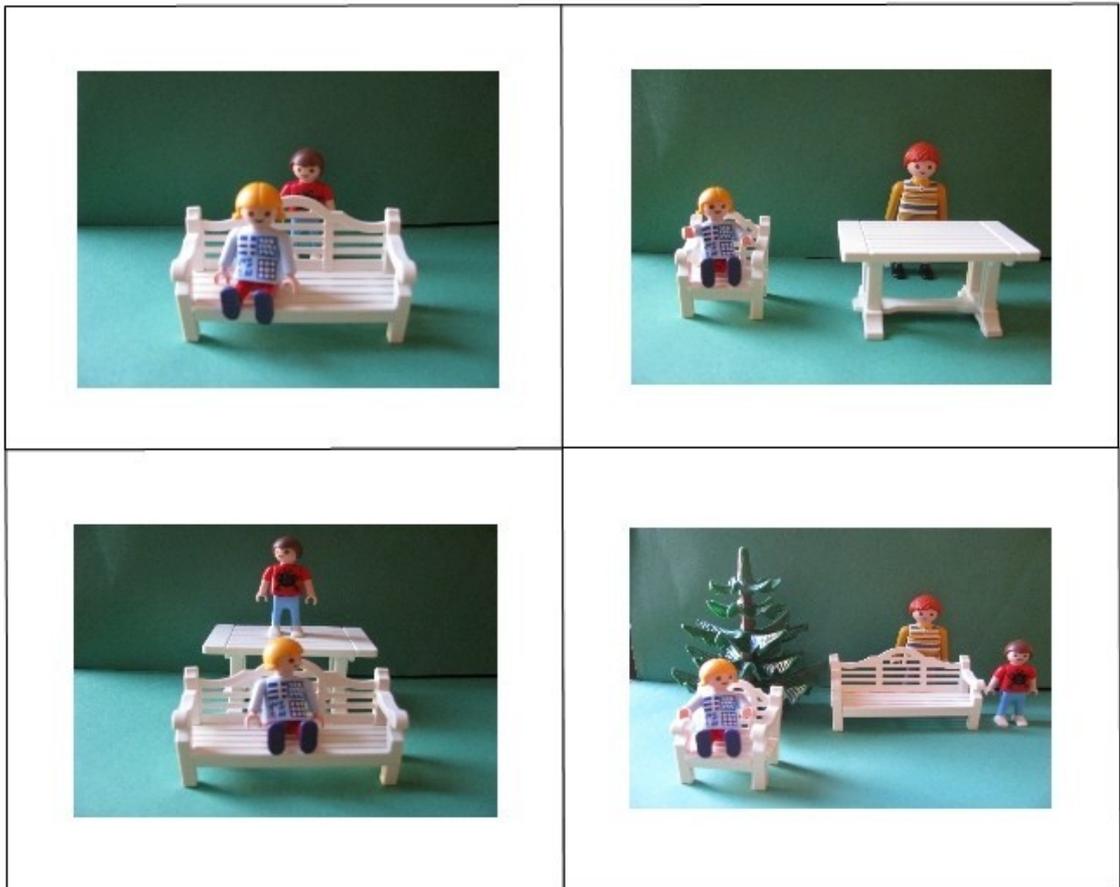


Annexe n°22 : Photographies des Playmobils® pour les activités de topologie

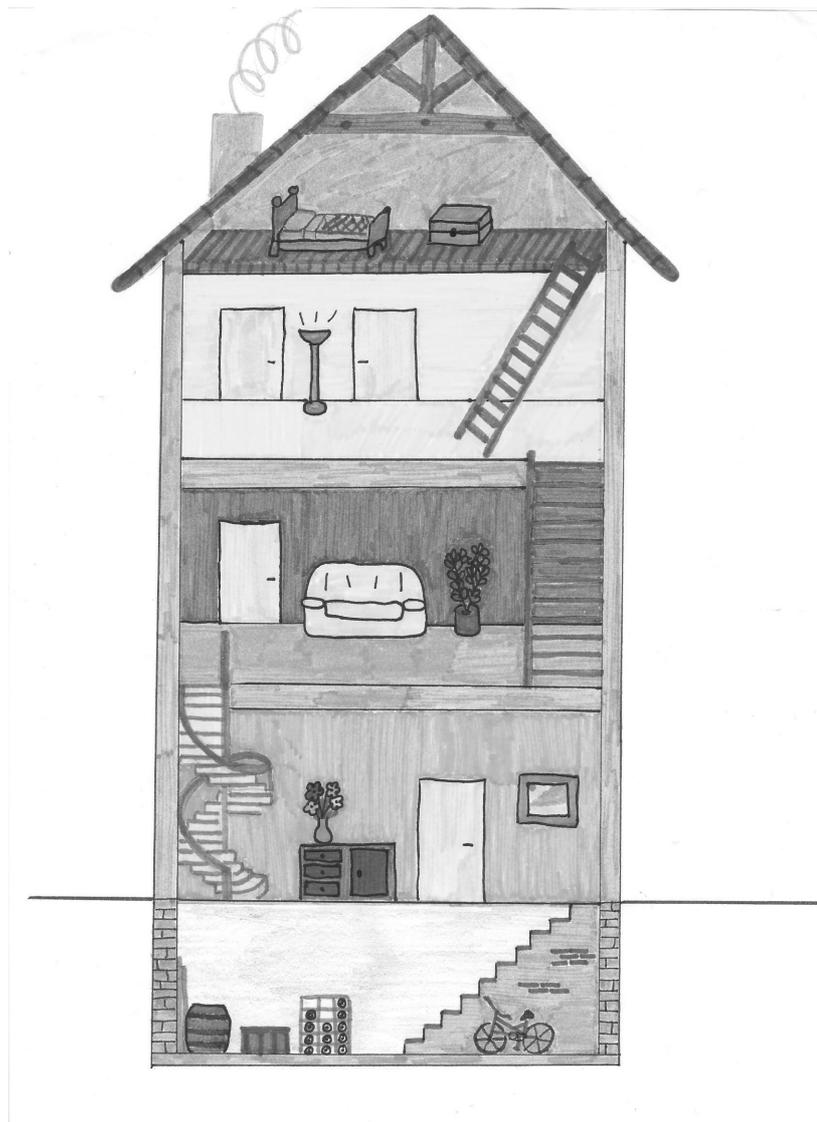
Exemple de photographies destinées à travailler devant / derrière isolément :



Exemple de photographies montrant des scènes de plus en plus complexes :



Annexe n°23 : « La Maison » pour la topologie

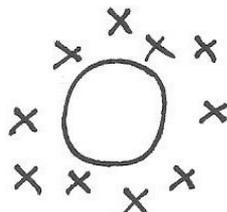


Annexe n°23bis : objets de la maison pour la topologie

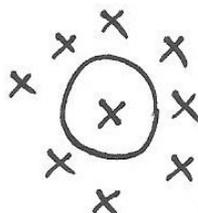


Annexe n°24 : Pictogrammes pour les quantificateurs

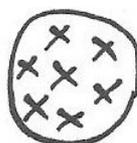
Aucun



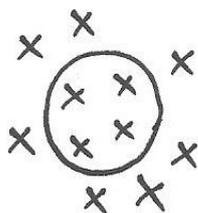
Un



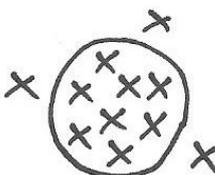
Tous



Quelques



Beaucoup



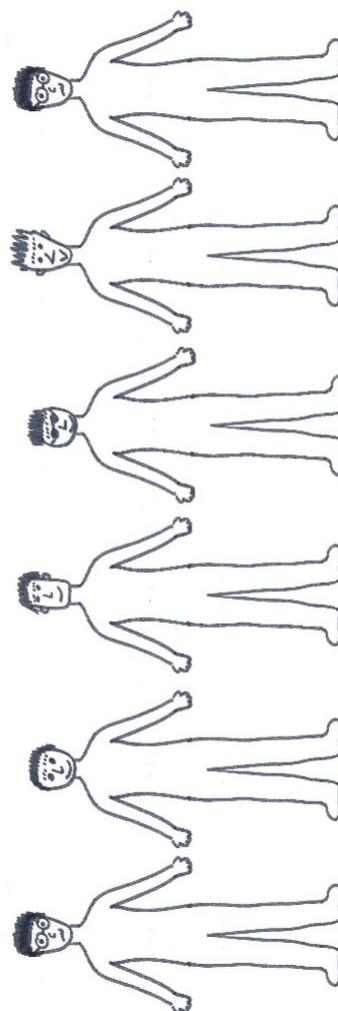
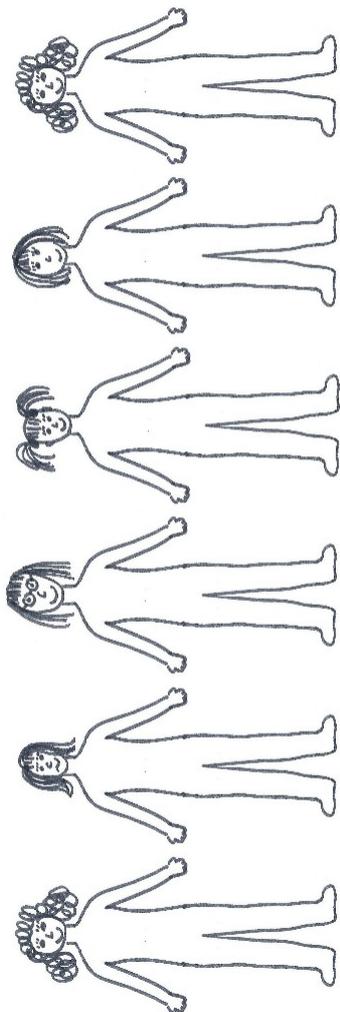
Annexe n°25 : Photographies d'objets du quotidien pour les quantificateurs



Annexe n°26 : Dés pour les quantificateurs

Les dés pour les quantificateurs sont similaires aux dés pour les pronoms personnels ; ils ont été réalisés grâce aux pictogrammes présentés en annexe n°24.

Annexe n°27 : Planches de personnages à habiller pour les quantificateurs



Annexe n°28 : Fleurs de « La Cueillette » pour les quantificateurs



Annexe n°28bis : Champignons de « La Cueillette » pour les quantificateurs

Comme pour les fleurs, il s'agit de champignons de différentes couleurs.

Annexe n°29 : Grilles d'observation finales

(En gris apparaissent les anciennes erreurs).

Annexe n°29(a) : Antoine, 4 ans 11 mois, 14/03/11 : L'anniversaire de Sonia (4-5 ans)

		Réussites				Echecs (erreurs de manipul a-tion)	Absences de mise en scène	Observations	Verbalisations de l'enfant
		Immédiate	Répétition	Reformu- lation	Ajout d'un script et retour correct				
1	C'est l'anniversaire de Sonia aujourd'hui ! Sa maman et ses amis sont là.	X						Nécessité de l'encourager à manipuler.	"Mettre là à côté des garçons."
2	Deux cadeaux sont cachés dans le parc par les amis de Sonia : un derrière le petit sapin		X			X		Au début, derrière le grand sapin. OK à la répétition.	
3	et un autre à côté de la balançoire	X				X		Impossible : je remplace par « à côté de la chaise » : OK.	"Je veux pas y voit."
4	Sonia est en train de chercher ses cadeaux dans tout le parc !	X							
5	Elle trouve toute seule le cadeau qui est à côté de la balançoire.	X	X						
6	Elle est très contente ! Mais elle ne cherche pas l'autre cadeau au bon endroit.	X	X						
7	Alors, Sonia est aidée par deux amis qui l'emmènent derrière le sapin.					X		Un seul ami aide Sonia. Idem.	
8	Les autres amis attendent dans le bac à sable.	X							
9	Ensuite, Sonia et tous ses copains vont montrer les cadeaux à la maman.		X					Au début, Sonia seule.	
10	Ils chantent « Joyeux Anniversaire » !	X					X		
11	Sonia embrasse ses amis pour leur dire merci !			X				Dit merci mais n'embrasse pas : il faut éclaircir le vocabulaire « fait des bisous ». Idem.	"Merci !" "Merci !"
12	Ensuite, ils sortent tous du parc et vont chez Sonia pour faire la fête !	X							"Pourquoi ils vont pas dans le sable ?"

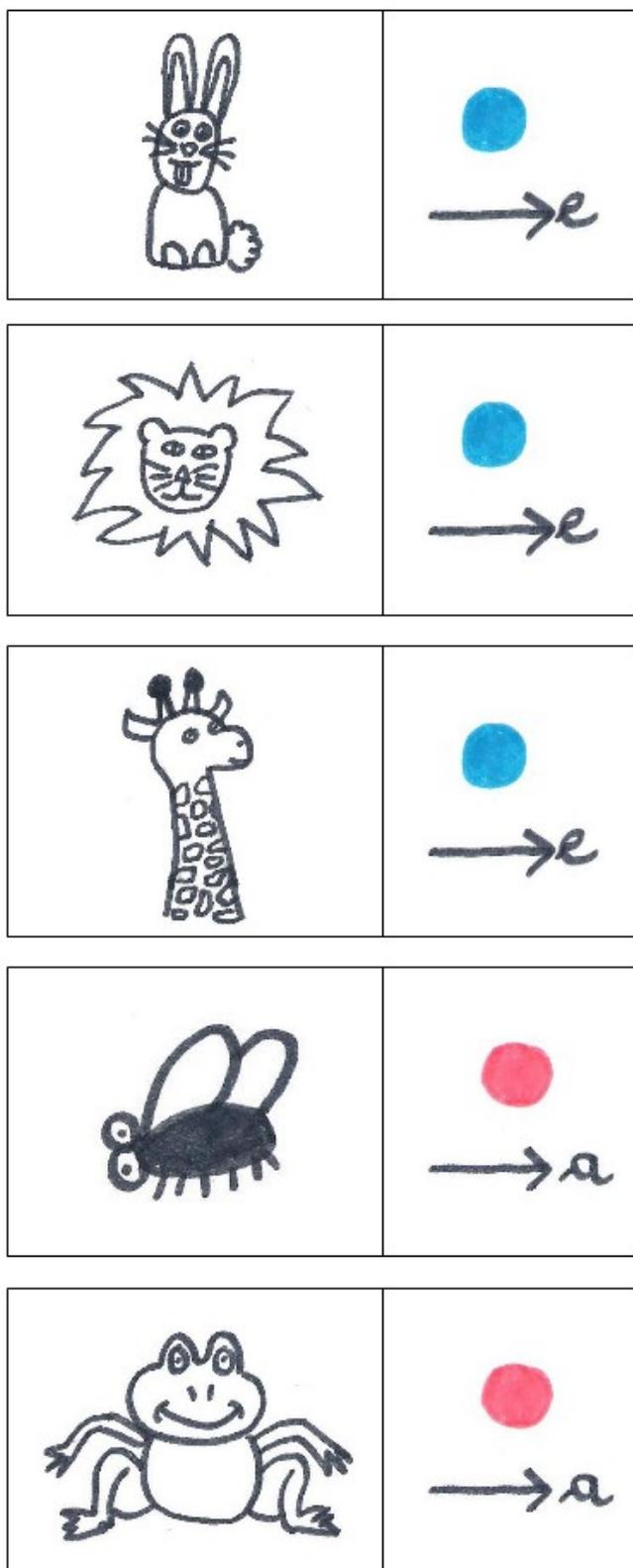
Annexe n°29(b) : Cécile, 3 ans 2 mois, 14/03/11 : Un après-midi au parc (3-4 ans)

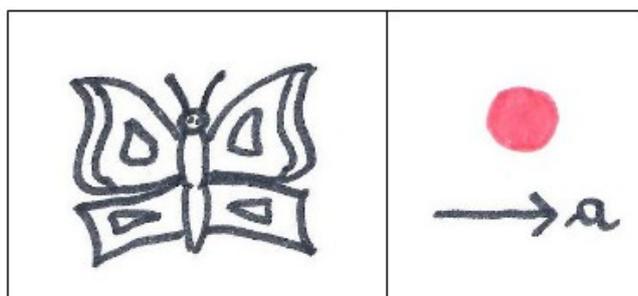
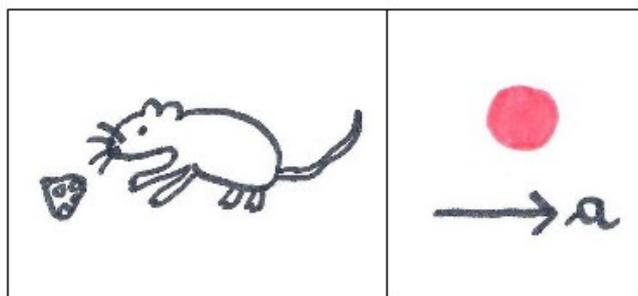
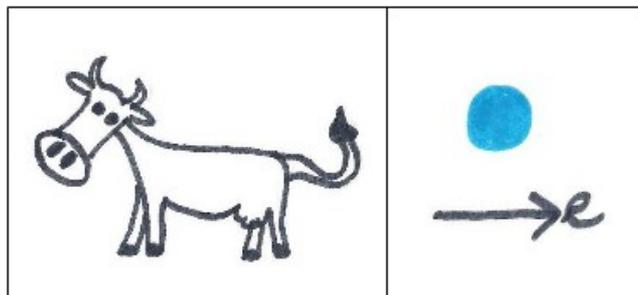
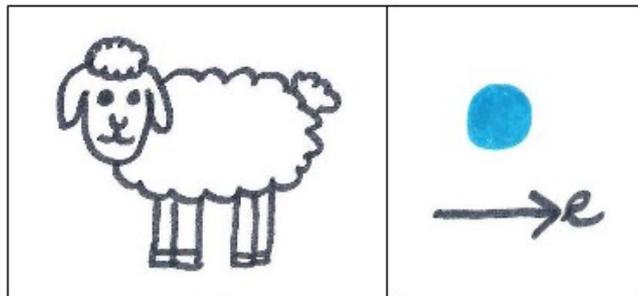
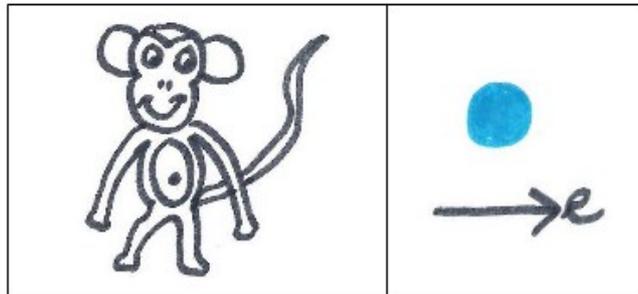
		Réussites				Echecs (erreurs de manipul a-tion)	Absences de mise en scène	Observations	Verbalisations de l'enfant
		Immédiate	Répétition	Reformu- lation	Ajout d'un script et retour correct				
1	Cet après-midi, une maman arrive au parc avec un bébé dans un landau.	X	X					Au départ, Cécile fait faire du toboggan à la petite fille.	
2	Une petite fille habillée en jaune marche près de la maman	X							
3	La petite fille court jusqu'au toboggan.	X							
4	Mais elle reste en bas de l'escalier.	X				X		En haut de l'escalier.	
5	La maman va au plus petit sapin avec le landau.		X						
6	Elle laisse le landau à côté du sapin.	X					X		
7	Elle prend le bébé dans ses bras	X	X						
8	Et puis, elle va s'asseoir avec lui dans le bac à sable.	X	X					(anticipation)	
9	La petite fille monte en haut du toboggan.	X				X		Met le bébé sur le toboggan. Je répète : met la petite fille en bas du toboggan.	
10	Quand elle arrive en haut, elle fait coucou à sa maman.		X				X		
11	Puis, elle s'assoit et glisse sur le toboggan.	X				X		Ne l'assoit pas, ce qui semble être une difficulté de manipulation.	
12	En bas, elle se remet debout.	X					X		
13	Elle va très vite faire un bisou à sa maman et au bébé.	X							
14	Après, elle retourne faire un autre tour de toboggan.	X							

Annexe n°29(c) : Adrien, 5 ans 8 mois, 14/03/11 : *Un vilain petit canard* (3-4 ans)

		Réussites				Echecs (erreurs de manipul a-tion)	Absences de mise en scène	Observations	Verbalisations de l'enfant
		Immédiate	Répétition	Reformu- lation	Ajout d'un script et retour correct				
1	Papa et Maman sont au parc avec Bébé Tom.					X		Met le bébé dans les bras de la maman (anticipation ?). Oublie le papa.	"Maman et on prend bébé."
2	Ils sont tous assis à côté du grand sapin.	X				X		A côté du petit sapin.	
3	Un gros canard et un petit canard sont dans l'eau.	X	X						
4	Le petit canard sort de l'eau.	X							
5	Il s'approche de Bébé Tom.	X							
6	Bébé Tom a peur. Il crie et se cache derrière Maman.					X		Il se cache derrière Papa. Se cache encore derrière Papa. Cependant, à la question « <i>c'est qui, ça ?</i> », Adrien répond « <i>la maman</i> ».	
7	Maman se met debout.	X							
8	Elle pousse le petit canard vers la mare.	X							
9	Le petit canard se sauve.	X							
10	Il va se cacher derrière le gros canard.	X							
11	Maman prend Bébé Tom dans ses bras.	X							
12	Elle va s'asseoir sur le banc avec Bébé Tom.	X	X						
13	Papa s'assoit sur la chaise, près de Maman et de Bébé Tom.	X	X						
14	Le petit canard reste dans l'eau	X							
15	Il ne viendra plus embêter Bébé Tom! La famille peut se reposer tranquillement.	X							

Annexe n°30 : Domino sur le genre des noms





Morphosymparc : Fiches d'activités portant sur la rééducation de la compréhension des pronoms personnels, des notions topologiques et des quantificateurs.

Elodie GUENIN.

1 volume : 187 pages

Discipline : Orthophonie

Résumé :

La compréhension est systématiquement évaluée lors d'un bilan de langage oral. Cependant, il existe assez peu de matériel rééducatif destiné à la travailler par la suite.

Morphosymparc, élaboré par Caillot-Delbart et Doutreleau (2010), est un matériel de rééducation de la compréhension orale morphosyntaxique qui se compose de courts textes narratifs que l'enfant doit mettre en scène à l'aide de Playmobils®.

Après avoir regroupé des données théoriques sur l'acquisition de la compréhension de ces notions, nous avons créé des fiches portant sur les pronoms personnels, la topologie et les quantificateurs. Ces fiches proposent des activités de type formel et sont destinées à compléter *Morphosymparc*.

Les fiches d'activités annexes ont été présentées à plusieurs patients suivis en orthophonie de manière à les améliorer. Ensuite, trois de ces patients ont été rééduqués durant huit séances consécutives avec *Morphosymparc*, pour nous permettre d'évaluer si nos fiches formelles trouvent effectivement leur place dans le champ orthophonique de la rééducation de la compréhension orale.

Mots-clés :

Orthophonie, Compréhension – Oral, Morphosyntaxe, Rééducation, Enfant (0 – 12 ans)

Abstract :

Oral comprehension is systematically tested during the evaluation of specific language impairments. However, there is nowadays only a few equipment available for its treatment.

Morphosymparc was created by Caillot-Delbart and Doutreleau (2010). It is a rehabilitation tool, developed for the treatment of oral morphosyntactical comprehension. *Morphosymparc* is composed of narrative texts ; children have to repeat the story that the speech therapist has been telling them with Playmobils®.

We first looked for theoretical information about children acquisition of oral comprehension. Then we created index cards suggesting various activities to treat personal pronouns, spatial prepositions and quantifier adjectives. The purpose of these index cards which contain very formal activities was to complete *Morphosymparc*.

We tested our activities with patients who present specific language impairments, in order to improve them. Then we used *Morphosymparc* eight times in eight consecutive sessions with three patients, in order to evaluate our index cards' usefulness in oral morphosyntactical rehabilitation.

Keywords :

Speech Therapy, Comprehension – Oral, Morphosyntax, Rehabilitation, Child (0 – 12 years)

MEMOIRE dirigé par : **DEI CAS Paula** et **LESAGE Pauline**, Orthophonistes.

Université Lille 2 Droit et Santé

2011