



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 :

Fanny DUVERGE
Fanny GROSPERRIN

soutenu publiquement en juin 2011 :

Les ateliers de La Phrase Codée :
Élaboration d'un matériel d'entraînement à la réception
d'éléments morphosyntaxiques grâce à la LPC, destiné
à des enfants sourds de 7 à 9 ans

MEMOIRE dirigé par :

Mesdames DESCAMPS Laure et DRAAOUI Anne,

Orthophonistes – Institut de Réhabilitation de la Parole et de l'Audition de Ronchin

Madame TRAN Thi Mai,

Orthophoniste et Maître de conférences à l'Université de Lille II

Lille – 2011

Remerciements

Nous adressons tout particulièrement nos sincères remerciements à nos maîtres de mémoire, Mme DESCAMPS, Mme DRAAOUI et Mme TRAN, pour leur disponibilité, leurs encouragements, leurs précieux conseils et pour nous avoir si bien guidées tout au long de l'année.

Un grand merci aussi à Sandrine et Valérie.

Nous remercions toutes les personnes de l'IRPA qui ont participé de près ou de loin à ce projet, Mme CORDIER, Mme MINNE, Blandine GUILLEMIN, Aurélie DASSONVILLE, Thomas JACOBUS, Loan LITMANOWSKI.

Un grand merci aux enfants pour leur spontanéité et leur enthousiasme pendant les groupes.

Merci encore à Laure DESCAMPS et Anne DRAAOUI pour nous avoir offert lors des stages une formation si enrichissante et agréable.

Merci également à nos maîtres de stage, Danielle BAUDRY, Christine BUTENEERS, Myriam JACQUESSON et Sophie RAVEZ.

Merci à nos familles de nous avoir accompagnées et soutenues pendant toutes nos années d'études.

Merci aux fatous pour ces quatre années à Lille.

Merci au meilleur binôme de la terre pour le roseau, les bateaux, l'hôpital, la charrue, les lots quotidiens, les pompons et bien d'autres encore. Enfin, un petit clin d'œil à Janis et Fernando.

Résumé :

La Langue française Parlée Complétée (LPC) est un code qui associe des clés à l'expression orale (chaque syllabe correspond à une configuration des doigts et une position de la main autour du visage). Elle complète la lecture labiale afin d'offrir à la personne sourde une réception précise du message oral, facilitant ainsi l'acquisition de la structure de la langue. Des études ont notamment montré l'intérêt de la LPC pour le développement de la morphosyntaxe, domaine souvent déficitaire chez l'enfant sourd. Un bain de code précoce permettrait d'améliorer le développement langagier grâce à une imprégnation naturelle des indices morphosyntaxiques par le code. Cependant, lorsque l'enfant n'a pas bénéficié précocement du code, on peut offrir un apprentissage explicite de celui-ci. C'est ce que propose le matériel créé par Peteul et Sudan (2010). Il n'existe cependant pas encore de matériel d'apprentissage de la morphosyntaxe grâce à la LPC, c'est pourquoi notre travail s'est attaché à répondre à ce besoin orthophonique, en créant un matériel ludique d'entraînement à la réception de certains éléments morphosyntaxiques grâce au code pour des enfants sourds de 7 à 9 ans. Il propose vingt ateliers constitués d'activités variées, chacun ciblé sur un type de morphèmes. Nous l'avons utilisé de septembre à avril auprès de deux groupes d'enfants sourds sévères à profonds, ayant déjà une connaissance de la LPC, afin d'en évaluer la pertinence et de le réajuster au besoin.

Mots-clés :

Orthophonie - Surdité - R education - Enfant - LPC - Morphosyntaxe

Abstract :

Cued Speech (CS) is a system based on cues combined with oral speech (each syllable corresponds to a hand shape associated with a location near the mouth). It completes lipreading to offer deaf people an accurate reception of oral messages, facilitating the acquisition of language structures. Some researches have shown CS interest for the morphosyntax development, which is often weak about deaf children. An early and intensive cueing tends to improve language acquisitions through natural impregnation of morphosyntactic clues thanks to the code. However, if this impregnation is lacking, it is still possible to explicitly teach children how to decode cues. This is the aim of the material created by Peteul and Sudan (2010). Nevertheless, it does not exist a material destined to learn how to decode morphosyntax yet. That is why this work try to meet a specific need in the language therapy field by creating a playful material destined to train 7- to 9-year-old deaf children to receive morphosyntactic clues thanks to Cued Speech. It offers twenty workshops with various activities. Each workshop is focused on one sort of morpheme. We used our material from September to April with two groups composed of severe to profound deaf children, who already have knowledge of the CS. This practical experience enables us to readjust our work and notice its relevance.

Keywords :

Speech therapy - Deafness - Rehabilitation - Child - Cued Speech – Morphosyntax

Table des matières

Introduction.....	8
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	13
1.Compréhension morphosyntaxique orale chez l'enfant.....	14
1.1.La compréhension du langage oral.....	14
1.1.1.Définition de la compréhension orale	14
1.1.2.Mécanismes sous-jacents.....	16
1.1.2.1.Attention.....	16
1.1.2.2.Mémoire.....	17
1.1.2.3.Discrimination auditive.....	18
1.2.Le développement de la morphosyntaxe chez l'enfant entendant.....	18
1.2.1.Définition de la morphosyntaxe.....	18
1.2.2.Différents types de morphèmes.....	19
1.2.3.Acquisitions morphosyntaxiques selon l'âge.....	20
2.Compréhension morphosyntaxique orale chez l'enfant sourd.....	22
2.1.Difficultés de perception chez l'enfant sourd.....	23
2.1.1. Difficultés dues à la perte auditive.....	23
2.1.2.La lecture labiale et ses limites.....	24
2.1.3.Conséquences des difficultés de perception sur la compréhension du langage oral.....	25
2.2.Difficultés dans l'acquisition morphosyntaxique	26
3.Apport de la LPC pour la réception de la morphosyntaxe chez les enfants sourds.....	29
3.1.La LPC, Langue française Parlée Complétée.....	29
3.1.1.Présentation.....	29
3.1.2.Utilisation.....	30
3.2.Apport de la LPC pour la compréhension morphosyntaxique.....	30
4.Buts et hypothèses.....	33
Sujets, matériel et méthodes.....	34
1.Démarche générale.....	35
1.1.Contexte	35
1.2.Objectifs et contraintes.....	35
1.3.Intervention au sein de l'IRPA.....	36
2.Présentation détaillée du matériel.....	38
2.1.Forme.....	38
2.2.Contenu.....	38
2.2.1.Sélection des éléments morphosyntaxiques abordés.....	38
2.2.2.Progression des ateliers.....	40
2.2.3.Présentation des différentes activités.....	41
2.2.3.1.Activités de présentation.....	42
2.2.3.1.1.Activité de présentation des couleurs (atelier 2).....	42
2.2.3.1.2.Activité de présentation des chiffres et des nombres (atelier 3).....	43
2.2.3.1.3.Activité de présentation des marques du genre des noms et adjectifs (atelier 10).....	43
2.2.3.1.4.Activité de présentation des voies active et passive (atelier 17).....	44
2.2.3.2.Jeux de plateau.....	45
2.2.3.2.1.Jeu de plateau sur les sosies de morphèmes lexicaux (atelier 1).....	

.....	45
2.2.3.2.2. Jeu de plateau sur les couleurs (atelier 2).....	47
2.2.3.2.3. Jeu de plateau sur les pronoms personnels « il » et « elle » (atelier 11).....	48
2.2.3.2.4. Jeu de plateau sur les formes du verbe au passé composé et au futur proche (atelier 15).....	50
2.2.3.2.5. Jeu de plateau sur les formes du verbe au présent et à l'imparfait (atelier 18).....	51
2.2.3.3. Activités de classement.....	53
2.2.3.3.1. Activité de classement concernant les articles indéfinis « un », « une » (atelier 5).....	53
2.2.3.3.2. Activité de classement concernant les articles définis « le » et « la » (atelier 6).....	54
2.2.3.3.3. Activité de classement concernant les articles « des » et « les » (atelier 8).....	55
2.2.3.3.4. Activité de classement selon le genre (atelier 10).....	56
2.2.3.3.5. Activité de classement concernant les verbes ayant une position côté finale à la troisième personne du pluriel (atelier 14).....	57
2.2.3.3.6. Activité de classement concernant les verbes commençant par une voyelle (atelier 14).....	59
2.2.3.4. Activités de désignation.....	60
2.2.3.4.1. Activité de désignation concernant les articles « le », « la », « les » (atelier 7).....	60
2.2.3.4.2. Activité de désignation concernant les marques du genre des noms et adjectifs (atelier 10).....	61
2.2.3.4.3. Activité de désignation rapide concernant les marques du genre des noms (atelier 10).....	63
2.2.3.4.4. Activité de désignation concernant les auxiliaires « a » et « est » (atelier 13).....	64
2.2.3.4.5. Activité de désignation concernant les voies active et passive (atelier 17).....	65
2.2.3.4.6. Activité de désignation concernant les pronoms COD « le, la, les » (atelier 19).....	67
2.2.3.5. Lotos.....	68
2.2.3.5.1. Loto des chiffres et des nombres (atelier 3).....	68
2.2.3.5.2. Loto « un », « une » (atelier 5).....	70
2.2.3.5.3. Loto « a », « est », « ont », « sont » (atelier 13).....	71
2.2.3.5.4. Loto des prépositions de base « à, en, au, de, du, par, pour » (atelier 16).....	73
2.2.3.6. Activités de positionnement d'images sur une scène.....	75
2.2.3.6.1. Activité de positionnement de personnages (atelier 6).....	75
2.2.3.6.2. Activité de positionnement d'images (atelier 7).....	77
2.2.3.6.3. Activité de positionnement d'images (atelier 8).....	78
2.2.3.6.4. Activité de positionnement de vêtements (atelier 9).....	80
2.2.3.6.5. Activité de positionnement de photographies (atelier 18).....	82
2.2.3.6.6. Activité de positionnement d'étiquettes et d'images (atelier 20).....	83
2.2.3.7. Activités de sélection d'étiquettes.....	84
2.2.3.7.1. Activité de sélection de positions (atelier 10).....	84
2.2.3.7.2. Activité de sélection d'étiquettes « il » ou « elle » (atelier 11).....	85
2.2.3.8. Activités de mise en ordre d'étiquettes.....	85
2.2.3.8.1. Activités de mise en ordre d'étiquettes dans les ateliers sur les	

articles (ateliers 5, 6, 7 et 8).....	85
2.2.3.8.2.Activité de mise en ordre d'étiquettes de prépositions (atelier 16)	
.....	87
2.2.3.9.Activités de déplacement.....	88
2.2.3.9.1.Activité de déplacement selon des prépositions spatiales (atelier 4).....	88
2.2.3.9.2.Activité de déplacement selon les pronoms personnels « nous » et « vous » (atelier 12).....	89
2.2.3.10.Activité de dessin dicté (atelier 2).....	90
2.2.3.11.Activités de manipulation	91
2.2.3.11.1.Activité de manipulation de personnages (atelier 14).....	91
2.2.3.11.2.Activité de manipulation d'objets (atelier 9).....	92
2.2.3.12.Jeux de cartes.....	93
2.2.3.12.1.Jeu de cartes concernant la variation en nombre des verbes (atelier 14).....	93
2.2.3.12.2.Jeu de cartes concernant les formes verbales au passé composé et au futur proche (atelier 15).....	94
2.2.3.12.3.Jeu de cartes concernant les voies active et passive (activité 17).....	96
2.2.3.12.4.Jeu de cartes concernant le pronom relatif « qui » (atelier 20).....	98
Discussion.....	100
Conclusion.....	111
Bibliographie.....	115
Annexes.....	118
Annexe n°1 : Développement normal du lexique et de la morphosyntaxe en expression.....	119
Annexe n°2 : Ages d'acquisition de certaines notions morphosyntaxiques.....	120
Annexe n°3 : Tableaux de profils des enfants participant aux groupes.....	122
Annexe n°4 : Fiches explicatives des ateliers.....	126

Introduction

Le langage oral se construit grâce à une bonne perception de la parole. Celle-ci met en jeu le canal auditif, par l'audition, et le canal visuel, par la lecture labiale notamment. L'audition est l'ensemble des phénomènes physiologiques contribuant à la perception et à l'intégration des sons et des bruits. Grâce à la boucle audiophonatoire, c'est-à-dire le retour de la voix aux oreilles, elle permet aussi un contrôle de la hauteur et de l'intensité vocale lors de la production du message oral. L'audition participe ainsi à la mise en place de la fonction de communication orale (Brin et al., 2004).

L'audition peut être altérée à différents degrés. Le Bureau International d'Audiophonologie (BIAP) propose une classification qui distingue la surdité légère avec une perte de 21 à 40 deciBels (dB), la surdité moyenne avec une perte entre 41 et 70 dB, la surdité sévère avec une perte entre 71 et 90 dB, la surdité profonde avec une perte entre 91 et 120 dB et la cophose qui est une perte totale de l'audition. Dans un contexte de surdité, le développement du langage oral peut être perturbé. Plusieurs paramètres entrent en jeu : l'âge d'apparition de la surdité, l'âge de dépistage, le type et le degré de surdité, la précocité et le type d'appareillage, les compétences cognitives de l'enfant, ses éventuels handicaps associés et son environnement. Dans le cas de surdités sévères, profondes et de la cophose, la parole et le langage ne peuvent pas se mettre en place naturellement, d'où la nécessité d'une rééducation orthophonique. C'est à ces surdités que nous ferons référence dans la suite de ce travail.

Dans une perspective oraliste, les objectifs principaux de la prise en charge orthophonique de l'enfant sourd consistent à développer la communication orale notamment par l'éducation auditive et le développement de la lecture labiale pour pallier le manque d'informations auditives.

La lecture labiale est une lecture faciale qui consiste à retrouver les sons du langage à partir du mouvement des lèvres du locuteur et permet ainsi de reconstituer le message oral. Elle est cependant lacunaire. En effet, certains phonèmes sont invisibles sur les lèvres car trop postérieurs, d'autres, par le phénomène de coarticulation, changent d'image labiale selon leur environnement phonétique et enfin, certains phonèmes sont des sosies, c'est-à-dire qu'ils possèdent la même image labiale. Pour compléter cette labiolecture, on peut utiliser la Langue française Parlée Complétée (LPC).

La LPC est une aide visuelle complémentaire de la lecture labiale qui aide à la réception de la langue parlée. Elle consiste à associer chaque phonème prononcé à une configuration des doigts ou à une position de la main autour du visage. Cette combinaison forme une clé qui correspond à une syllabe. Son association à la lecture labiale permet une réception complète et précise du message oral. En améliorant ainsi la réception de la parole, la LPC faciliterait, pour les enfants sourds, l'acquisition de la structure de la langue. Afin que l'apport de la LPC soit le plus optimal possible, ses utilisateurs préconisent d'offrir à l'enfant un bain de code précoce, c'est-à-dire de coder l'intégralité des messages oraux qui lui sont adressés et ce dès le plus jeune âge. Cependant, même s'il n'y a pas eu cette imprégnation, on peut envisager un apprentissage explicite de la LPC.

C'est dans cette optique que les orthophonistes de l'Institut de Réhabilitation de la Parole et de l'Audition (IRPA) de Ronchin ont ressenti la nécessité de créer un matériel d'apprentissage et d'entraînement au décodage de la LPC. Le mémoire de Peteul et Sudan (2010) a été conçu pour répondre à ce besoin. L'objectif du mémoire était d'élaborer un matériel permettant de fournir un apprentissage explicite et méthodique du code pour optimiser ses apports chez des enfants qui n'ont pas forcément eu accès à un bain de LPC précoce. C'est le seul outil, créé d'un point de vue orthophonique, destiné à apprendre aux enfants à décoder de manière analytique. Il s'attache de ce fait à travailler aussi les prérequis et mécanismes sous-jacents au décodage de la LPC, qui rejoignent ceux nécessaires à l'entrée dans l'écrit. La conscience phonologique, l'attention, les discriminations visuelle et auditive, la mémoire, la séquentialité et les compétences spatiales sont notamment abordées. Comme ce matériel s'adresse à des enfants sourds sévères à profonds d'âge scolaire, de 6 à 9 ans, il était en effet nécessaire de prendre en compte l'entrée dans l'écrit.

Dans ce mémoire, les domaines phonétique, phonologique et lexical ont été abordés. Il était prévu dès le départ que la morphosyntaxe fasse l'objet d'un autre mémoire. Dans cette optique, quelques contraintes ont été respectées. Dans les activités, les noms sont toujours accompagnés de déterminants variés, quelques leçons s'intéressent à des phrases complètes et enfin, toutes les productions des orthophonistes étaient codées lors des séances de groupe.

A ce jour, il n'existe pas de matériel orthophonique visant à optimiser l'apport de la LPC dans la réception des indices morphosyntaxiques. Or, les enfants sourds

sont sujets à un développement morphosyntaxique atypique (Hage C., 1998). Les morphèmes grammaticaux tels que les mots-outils, les flexions verbales, les marques du genre, etc. sont peu perceptibles dans la chaîne parlée et sont souvent mal maîtrisés. La LPC rend visibles tous ces éléments morphosyntaxiques et prend donc toute son importance dans l'éducation langagière chez l'enfant sourd.

Notre mémoire fait donc suite au travail de Peteul et Sudan (2010). Notre objectif est d'élaborer un matériel visant à mettre en évidence certains éléments morphosyntaxiques du message oral, grâce à la LPC, pour des enfants sourds de 7 à 9 ans familiarisés avec ce code. Nous aborderons donc les morphèmes grammaticaux dans le but de les mettre en valeur dans la chaîne parlée et/ou de les différencier de mots proches en lecture labiale grâce à la LPC. Afin de faire le lien avec le mémoire précédent, des ateliers intermédiaires ont été consacrés à certains morphèmes lexicaux.

Notre matériel se veut utilisable en séances individuelles ou de groupe. Il se présente sous forme d'ateliers, chacun abordant un élément morphosyntaxique particulier au travers d'activités ludiques. Nous l'avons utilisé durant son élaboration au sein de deux groupes d'enfants sourds de l'IRPA de Ronchin, par des séances hebdomadaires de quarante-cinq minutes. Certains ateliers ont également été effectués en séance individuelle auprès d'une enfant ne faisant pas partie des groupes. Nous avons ainsi pu évaluer la pertinence de nos activités, les critiquer et les modifier en cas de besoin.

Dans notre partie théorique, nous aborderons dans un premier chapitre la compréhension morphosyntaxique chez l'enfant. Après une présentation des mécanismes de compréhension du langage oral, nous verrons comment se développe la compréhension morphosyntaxique chez l'enfant entendant. En deuxième point, nous développerons les difficultés rencontrées par l'enfant sourd dans ce domaine. Nous présenterons ses difficultés de perception ainsi que leurs conséquences sur la compréhension du langage oral et sur l'acquisition de la morphosyntaxe. Dans un troisième chapitre, nous présenterons la LPC ainsi que ses apports pour le développement de la compréhension morphosyntaxique chez les enfants sourds. Enfin, prenant en compte ces données, nous formulerons les buts et les hypothèses d'élaboration de notre matériel.

Nous expliciterons ensuite notre démarche dans une partie plus expérimentale. Nous présenterons tout d'abord nos objectifs et contraintes de départ puis nous aborderons notre expérience auprès des groupes d'enfants avec lesquels nous aurons utilisé notre matériel. Ensuite, nous expliquerons la progression de la mise en place de notre matériel ainsi que le contenu des ateliers.

Enfin nous terminerons par une discussion soulevant entre autres certains questionnements suscités par cette expérience. Nous reviendrons sur le déroulement des séances de groupe et sur la pertinence des activités proposées. Nous ferons également part des retours des professionnels et des enfants ayant participé à l'expérience.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. Compréhension morphosyntaxique orale chez l'enfant

Afin de pouvoir expliquer le développement de la compréhension morphosyntaxique chez l'enfant sourd, il nous a d'abord paru important de définir la compréhension orale, d'aborder les mécanismes nécessaires à son fonctionnement et de présenter le développement normal de la morphosyntaxe.

1.1. La compréhension du langage oral

C'est en grande partie grâce à l'audition que l'on perçoit le langage oral. La qualité de la perception influe sur la compréhension du message oral. L'enfant développe son langage par imprégnation à partir des modèles qu'il perçoit et qu'il comprend. La compréhension précède donc l'expression dans le développement langagier et c'est par une bonne compréhension de ce qui est perçu que l'enfant développera correctement son langage sur le versant expressif.

1.1.1. Définition de la compréhension orale

Rondal définit la compréhension orale comme « la série d'opérations qui, à partir d'un énoncé, permet de retrouver l'idée de départ » (Rondal, 1999, p.379). C'est l'ensemble des activités cognitives qui interviennent dans le traitement du langage et qui en élaborent le sens ou l'interprétation en y intégrant d'autres informations stockées en mémoire à long terme. On peut distinguer différents types de compréhension langagière.

Une première forme de compréhension consiste à deviner le sens d'un message à partir du contexte situationnel, éventuellement de l'intonation utilisée par le locuteur, et de suppositions sur ce qu'il a pu vouloir signifier dans un tel contexte.

Une deuxième forme de compréhension est linguistique mais limitée au lexique. Elle s'efforce de deviner le message à partir de la signification des mots individuels ou de certains d'entre eux.

Une troisième forme de compréhension procède par analyse morphosyntaxique et lexicale. Les mots sont analysés dans leurs relations grammaticales.

Selon Ellis (1989), la compréhension d'une phrase ne se limite pas à la compréhension de chacun des mots qui la composent. Sa structure syntaxique, l'ordre des mots, et les marques morphologiques jouent un rôle important.

Khomsî (1987), quant à lui, décrit différentes stratégies de compréhension orale selon l'âge de l'enfant, c'est-à-dire différentes procédures de traitement aboutissant à un ensemble d'hypothèses sur les relations entre les éléments constitutifs d'un énoncé :

- Dès 2 ans jusqu'à 4 ans $\frac{1}{2}$: la stratégie est lexicale : l'enfant interprète l'énoncé à partir de quelques mots qu'il met en rapport avec le contexte dans lequel le message est produit.

- Dès 4 ans - 4 ans $\frac{1}{2}$: la stratégie pragmatique consiste à interpréter l'énoncé à partir des morphèmes lexicaux, en les confrontant avec les connaissances du monde construites à partir du vécu. Cette stratégie privilégie la pragmatique de la situation plutôt que les indices syntaxiques pour comprendre le message. Ainsi, pour comprendre une phrase telle que « Le garçon casse le verre. », il n'est pas nécessaire de s'appuyer sur l'ordre des mots pour comprendre qui a cassé l'autre. En revanche, l'enfant se tromperait pour des énoncés absurdes tels que « Le verre casse le garçon. » ou dans le cas de phrases réversibles.

- Dès 2 ans $\frac{1}{2}$ jusqu'à 5 ans $\frac{1}{2}$: on parle de stratégies positionnelles :
 - d'ordre absolu : l'enfant s'appuie sur l'ordre des mots pour déterminer que le premier syntagme nominal est l'agent et le second le patient. Par exemple, dans la phrase « Le camion tire la voiture. », grâce à l'ordre des mots, l'enfant comprend que « le camion » est l'agent, c'est-à-dire celui qui fait l'action, alors que « la voiture » est le patient c'est-à-dire celui qui subit.
 - d'ordre relatif ou stratégie de proximité : le syntagme nominal le plus proche du verbe est considéré comme l'agent de celui-ci. Par exemple, dans « La fille qui promène son petit chien mange un gâteau. », l'enfant va comprendre que c'est le « chien » qui « mange le gâteau » car c'est le nom le plus proche du verbe.

- De 4 ans à 5 ans $\frac{1}{2}$: la stratégie est morphosyntaxique : une unité linguistique plus large est traitée, la phrase. L'enfant traite les indices morphosyntaxiques (verbe, genre, nombre). Il est capable à partir de cela de se construire une représentation. Par exemple, il peut à présent différencier « Il mange. » et « Il ne mange pas. », ce qui n'était pas possible avec une stratégie lexicale. Il est capable de comprendre un énoncé hors de son contexte, d'induire des éléments.
- A partir de 5 ans $\frac{1}{2}$: Khomsi parle de stratégies complexes :
 - la stratégie narrative : l'enfant traite les indices temporels et causaux (« hier, après, donc, ... »), il fait appel à ses connaissances sémantico-syntaxiques, en faisant des liens avec des énoncés antérieurs, des récits notamment.
 - la stratégie métadiscursive fait appel aux capacités de décentration et de réflexion sur le langage. Elle permet de traiter des énoncés où la situation discursive est différente de celle où est l'enfant (évocation d'un événement passé ou futur par exemple).

La compréhension orale met donc en jeu des stratégies variées selon l'âge de l'enfant. Elle ne peut cependant être possible sans la participation d'autres compétences. En effet, les capacités attentionnelles, mnésiques et de discrimination auditive sont nécessaires à la compréhension du langage oral.

1.1.2. Mécanismes sous-jacents

1.1.2.1. Attention

L'attention est un état de vigilance. C'est la capacité d'un individu à se concentrer sur quelque chose, à se situer dans un contexte donné et dans une relation précise à l'objet ou à l'interlocuteur, dans le but de recueillir des informations ou d'effectuer une tâche précise. C'est une activité complexe qui intervient dans les processus de mémorisation, elle est donc nécessaire à l'acquisition du langage.

On distingue l'attention auditive et l'attention visuelle.

1.1.2.2. Mémoire

La mémoire est la capacité à assimiler, conserver et redonner des informations. On distingue différents types de mémoire intervenant dans l'acquisition du langage.

Selon Ullman (2004), les mémoires procédurale et déclarative font partie de la mémoire à long terme, c'est-à-dire que le délai de restitution des informations est de quelques minutes à quelques années, et interviennent dans l'acquisition du langage.

La mémoire procédurale ou implicite est la mémoire des mouvements réflexes, elle fournit un plan d'action pour s'adapter rapidement et de manière quasi-inconsciente à l'environnement. Elle peut se passer de langage. Selon ce même auteur, la mémoire procédurale permet de stocker et de réutiliser les règles combinatoires de la phonologie et de la syntaxe. Cela se fait de manière naturelle et automatique pour l'apprentissage de la langue maternelle. Cependant, pour l'apprentissage d'une deuxième langue ou pour les sujets ayant un trouble spécifique du langage, l'acquisition de ces règles nécessite un effort conscient.

La mémoire déclarative ou explicite est verbalisable, consciente et les informations sont récupérables intentionnellement. Elle se compose de la mémoire sémantique qui permet de stocker les informations linguistiques, sémantiques et conceptuelles et de la mémoire épisodique qui stocke des informations temporellement datées et localisées. La mémoire déclarative permet de stocker les formes phonologiques du lexique usuel, les références sémantiques des mots « pleins » et des morphèmes grammaticaux, ainsi que leurs références d'utilisation contextuelle. Elle permet même d'assimiler le sens des relations syntaxiques des mots dans les phrases.

La mémoire de travail joue également un rôle très important pour le langage. D'après Baddeley (1981), c'est un système qui permet de conserver momentanément des informations et de les traiter afin de raisonner, comprendre et apprendre. Elle inclut deux systèmes de stockage à court terme : la boucle phonologique qui permet la rétention momentanée des unités de parole et le calepin visuo-spatial qui permet la rétention momentanée des données visuo-spatiales. Ces deux sous-systèmes dépendent du contrôle de l'administrateur central, superviseur attentionnel.

1.1.2.3. Discrimination auditive

La discrimination auditive est la capacité à distinguer deux stimuli auditifs grâce à l'intégration des informations recueillies par l'audition. Les facultés discriminatives d'un individu dépendent de la somme et de la diversité des stimulations qu'il a reçues antérieurement, ainsi que de l'intégrité de ses sens (Brin et al., 2004).

La perte auditive altère donc la discrimination, venant entraver la réception du message oral, limitant ainsi la compréhension orale.

Lorsque tous ces composants fonctionnent correctement, la réception de la parole oral est optimale et favorise un bon développement langagier, tant sur le versant de la compréhension que sur le versant expressif.

On peut observer différents domaines dans l'acquisition du langage : l'aspect phonologique, c'est-à-dire l'acquisition du système phonologique de la langue (les phonèmes), l'aspect lexical soit l'acquisition des unités signifiantes de la langue (le vocabulaire) et l'aspect morphosyntaxique, c'est-à-dire les règles de combinaison des unités linguistiques dans un énoncé.

1.2. Le développement de la morphosyntaxe chez l'enfant entendant

1.2.1. Définition de la morphosyntaxe

La morphosyntaxe est l'étude de l'ensemble des structures variant en fonction des règles grammaticales de construction des énoncés. Le système morphosyntaxique permet avec un nombre fini d'unités de comprendre et de produire un nombre infini de significations.

La morphosyntaxe porte aussi bien sur la composition des mots (flexions qui interviennent dans les conjugaisons, expression du genre et du nombre), l'agencement des marques syntaxiques autour du nom (déterminants, etc.), du verbe (pronoms, etc.), de l'adjectif et enfin de l'organisation des mots et groupes de mots dans une phrase.

D'un point de vue linguistique, la morphosyntaxe est l'étude conjointe de la morphologie, flexionnelle et dérivationnelle, s'intéressant aux règles relatives à la structure interne des mots (règles de formation des mots par combinaison de morphèmes, phénomènes d'affixation, nombre, genre, temps, etc.), et de la syntaxe, qui concerne les règles de combinaison de syntagmes en phrases.

Selon Jùarez Sàncchez (2005), on distingue quatre niveaux de morphosyntaxe :

- lexical : la racine des mots.
- flexionnel : la terminaison des mots. Cela concerne les changements de catégorie d'un mot (« compréhension/compréhensive ») ou les modifications sémantiques du mot (« compréhensive/compréhensible »), l'opposition entre singulier et pluriel (« cheval/chevaux ») ou entre masculin et féminin des noms et adjectifs (« gentil/gentille ») et les variations des formes verbales des temps verbaux dits simples (en temps : « mange/mangeais » et en personne : « mange/mangeons »).
- contextuel : les marqueurs syntaxiques ayant un caractère obligatoire et dont l'emplacement est strictement déterminé. Ce niveau comprend l'ensemble des propriétés qui s'ajoutent au verbe (variations d'aspect : « en train de dormir », variations de temps « il va marcher », variations modales « il faut que je parte » et pronoms personnels « il marche/vous marchez »), les formes de négation et d'interrogation, les déterminants et les prépositions, ainsi que certains adverbes.
- positionnel : l'organisation dans la phrase des mots ou groupes de mots ayant une certaine flexibilité (par exemple les adverbes et les compléments circonstanciels). Il se différencie de la morphosyntaxe contextuelle en ce qu'il manie des éléments qui peuvent être produits de manière isolée.

1.2.2. Différents types de morphèmes

Le morphème représente l'unité de base de la morphologie : il s'agit de l'unité minimale significative appartenant au système de la langue. Il peut représenter le mot à lui seul (« pied », « la » ...) ou bien une partie de mot ayant une certaine signification (« fille » et « -ette » dans « fillette »).

Il existe deux types de morphèmes :

- les morphèmes lexicaux ou lexèmes qui ont une fonction sémantique. Ils se réfèrent à un élément du monde et ont une signification en eux-mêmes (noms, adjectifs, verbes)
- les morphèmes grammaticaux qui ont une fonction syntaxique. Ils permettent d'indiquer les relations avec les autres unités de la phrase. Ils sont soit libres et constituent un mot, appelé aussi « mot-outil » (articles, prépositions, conjonctions, pronoms, etc.), soit liés : les affixes et les flexions, unités de sens dépendantes des morphèmes lexicaux. Parmi les morphèmes grammaticaux liés, on retrouve des morphèmes dérivationnels (préfixes et suffixes) qui déterminent la catégorie syntaxique du mot, et des morphèmes flexionnels susceptibles de s'adjoindre à certains mots. Ils sont porteurs d'indications de type grammatical (genre, nombre, mode, temps, personne) et ont une fonction principalement syntaxique. On utilise respectivement les termes de morphologie dérivationnelle et de morphologie flexionnelle pour parler de l'étude de ces morphèmes.

1.2.3. Acquisitions morphosyntaxiques selon l'âge

La mise en place du langage chez l'enfant suit une certaine progression. Le lexique ainsi que la morphosyntaxe s'acquièrent d'abord en compréhension avant de pouvoir être utilisés en expression. L'enfant passe nécessairement par une étape purement lexicale avant d'acquérir les éléments morphosyntaxiques du langage. Chez l'enfant entendant, le système morphosyntaxique se développe de manière passive, comme le vocabulaire, et l'essentiel de ce système est mis en place vers 6 ans.

Nous avons tenté à travers le tableau suivant, inspiré de Dialogoris (Antheunis et al., 2003), de reprendre les étapes du développement de la compréhension langagière. Nous distinguerons le lexique et la morphosyntaxe. Un tableau concernant le développement du langage en expression est disponible en annexe 1 page 119.

Compréhension morphosyntaxique orale chez l'enfant

Âges	Lexique	Morphosyntaxe
Dès 9-15 mois		Compréhension de petites phrases très simples (ex : Papa est parti.). Le « non » est compris.
Dès 12 mois	L'enfant comprend de manière globale les mots concrets, familiers.	Compréhension d'un ordre simple s'il est accompagné d'un geste.
Dès 16 mois	Compréhension de 100 à 150 mots.	Compréhension de plus en plus de phrases courtes en situation.
Dès 24 mois	Compréhension de plus de 200 mots en augmentation.	Obéit à des consignes de plus en plus complexes.
De 2 à 3 ans : complexification des formes	Accroissement rapide du vocabulaire compris (de 500 à 900 mots vers 3 ans) . Compréhension de quelques couleurs et du vocabulaire lié au corps.	Compréhension de « sur/dans », « avant/après ». Obéit aux consignes complexes.
Dès 3 ans	1500 à 2000 mots compris vers 3 ans 6 mois. Comprend de nombreux substantifs abstraits (couleurs...), certains adjectifs de dimensions.	Comprend et désigne sur une image ce qu'on lui décrit grâce à une phrase complexe. Comprend des mots indiquant les notions spatiales (« dessus, dessous, derrière, à côté »), les questions avec certains mots interrogatifs (« qui, quoi, à qui, où, comment, pourquoi ») -mais elles doivent conserver l'ordre habituel sujet- verbe : il a besoin de se repérer à l'intonation.
4 ans	Comprend environ 2500 mots.	Compréhension des phrases négatives simples : « ne ... pas ».
5 ans		Comprend les questions dont l'ordre habituel (sujet-verbe) est inversé.

Tableau I - Développement normal de la compréhension lexicale et morphosyntaxique

Bouchet et Boutard (2007), dans l'analyse des résultats de leur population de référence pour l'étalonnage de l'épreuve de compréhension des morphèmes morphosyntaxiques ont relevé la maîtrise de certains de ces éléments selon les âges:

- 4 ans :
 - article indéfini « des »
 - pronom relatif « qui »
- 5 ans : pronom personnel COD « la »

- 6 ans :
 - adjectif possessif « son »
 - voix passive « Le camion est tiré par la voiture. »
 - pronom relatif « que »
- 7 ans :
 - pronom personnel COD « les »
 - pronom personnel COI « leur »
- 8 ans :
 - pluriel des verbes « Ils lui tendent les bras. »
 - adjectif possessif « ta » (nécessite d'abstraction : cela implique la décentration).

Les études concernant les âges d'acquisition des éléments morphosyntaxiques sont peu nombreuses en ce qui concerne le versant réceptif. Elles ont surtout été développées sur le versant expressif. Tomassone (1996) donne notamment des précisions pour certains mots selon les classes grammaticales, présentées en annexe 2 page 120.

2. Compréhension morphosyntaxique orale chez l'enfant sourd

Tout comme l'enfant entendant, l'enfant sourd possède des compétences linguistiques et communicationnelles lui permettant l'acquisition de la langue orale. Cependant, contrairement à l'enfant entendant, ce développement peut être compromis notamment à cause de ses difficultés de perception auditive et d'une lecture labiale insuffisante pour percevoir intégralement le message oral. Les conséquences se retrouvent aux niveaux phonologique, lexical et morphosyntaxique. Nous nous attarderons sur ce dernier.

2.1. Difficultés de perception chez l'enfant sourd

2.1.1. Difficultés dues à la perte auditive

La perte auditive engendre d'importantes difficultés de perception de la parole, malgré l'apport du canal visuel. Contrairement à l'enfant entendant, l'enfant sourd ne bénéficie pas d'un bain de langage. Or, la langue que nous parlons s'est construite à partir de ce que nous avons perçu, c'est pourquoi les difficultés de perception de l'enfant sourd se ressentent sur le versant expressif.

Chez l'enfant sourd, les mots sont souvent perçus et mémorisés de manière erronée. Par exemple, un enfant pourra utiliser l'expression « bleu français » pour « bleu foncé » ou encore « on tourne » à la place de « autour ». L'enrichissement du lexique s'en trouve ainsi limité qualitativement et quantitativement.

En particulier, les morphèmes grammaticaux libres, qui isolément ne permettent pas une compréhension globale de l'énoncé (contrairement aux morphèmes lexicaux), mais qui sont indispensables à l'organisation et à la précision du sens, sont difficiles à percevoir, même visuellement. Ils sont courts, peu accentués et donc difficilement assimilés (Hage C., 2005). Les difficultés de perception de ces morphèmes sont accentuées lorsqu'ils sont placés en début de phrase, au moment où l'enfant n'a pas repéré que l'on a commencé à lui parler et où il n'est pas encore attentif au message de l'interlocuteur.

Les morphèmes grammaticaux liés telles que les terminaisons verbales, les marqueurs de genre et de nombre, sont également mal perçus. Il est donc difficile pour l'enfant sourd de prendre conscience de ces variations.

D'autre part, les différentes structures de phrases ne sont pas clairement identifiées, la variation de la place des mots dans la phrase n'est pas perçue. Les phrases sont perçues et comprises de façon floue et globale, en s'appuyant sur les mots signifiants, en utilisant la suppléance mentale et les capacités pragmatiques. Cette perception imprécise entrave l'acquisition des règles morphosyntaxiques qui régissent le fonctionnement de la langue du point de vue de la compréhension comme de l'expression.

2.1.2. La lecture labiale et ses limites

Du fait de sa privation auditive, l'enfant sourd s'appuie d'autant plus sur la lecture labiale pour comprendre le message oral. La lecture labiale est une lecture faciale qui consiste à retrouver les sons du langage à partir du mouvement des lèvres du locuteur. Cependant, la lecture labiale n'est pas suffisante pour une réception complète du message oral. En effet, tous les phonèmes ne sont pas identifiables sur les lèvres.

Ceux du groupe /k_{gR}/ sont invisibles car ils sont très postérieurs et leur production ne nécessite pas la participation des lèvres.

Certains phonèmes sont des sosies labiaux, c'est le cas par exemple de /p_{bM}/. Les sosies labiaux du système phonétique français sont répertoriés par groupes.

De plus, la réalisation articulaire de certains phonèmes peut varier selon l'environnement phonétique, c'est le cas du groupe /t_{dN}ŋ/, /sz/ et du phonème /l/. On parle alors de coarticulation. La coarticulation est un phénomène qualifiant le fait qu'un phonème n'est pas prononcé de la même façon selon ses phonèmes adjacents dans la phrase (Benguerel, Pichora-Fuller, 1982). Cela s'explique par le fait que la transition entre eux s'opère de manière progressive, et non par une modification instantanée de la configuration du conduit vocal. Ce phénomène implique le système d'articulation par le mouvement des lèvres dans la production de la parole. Ainsi, selon son contexte de production, la réalisation d'un phonème peut ne pas avoir la même forme labiale, sa perception visuelle est donc modifiée. De ce fait, certains enchaînements de phonèmes produisent une seule image labiale, comme par exemple « des exercices ».

Selon Colin (1991), l'indifférenciation de la forme labiale implique une suppléance mentale qui fait intervenir trois sortes de sélections :

- la sélection lexicologique, c'est-à-dire la sélection dans le lexique interne des mots qui correspondraient à la perception. La difficulté s'accroît à mesure que le vocabulaire s'accroît.
- la sélection grammaticale et syntaxique : la structure des mouvements labiaux doit évoquer une structure linguistique.
- la sélection logique : on se réfère au contexte pour trouver le mot exact.

D'autre part, en situation de communication verbale, certaines conditions sont idéales pour la lecture labiale : se placer de face ou de trois quarts par rapport à la personne sourde, être dans un endroit suffisamment éclairé et sans contre-jour, ne pas exagérer l'articulation, ralentir légèrement le débit de parole, etc. Sans ces conditions, l'efficacité de la lecture labiale est diminuée voire compromise.

On l'a vu, la lecture labiale est lacunaire, certains éléments ne peuvent être perçus. C'est pourquoi, utilisée seule, elle ne permet pas une réception satisfaisante du langage oral.

2.1.3. Conséquences des difficultés de perception sur la compréhension du langage oral

Selon Sadek-Khalil (1997), la surdité profonde empêche d'accéder spontanément à la compréhension du langage.

En effet, comprendre le langage oral sans ou avec peu d'audition suppose qu'il faut s'appuyer sur la modalité visuelle, notamment la lecture labiale. Cependant, celle-ci est ambiguë et la personne sourde est contrainte à un travail permanent de reconstruction du message par suppléance mentale. Cette perception incomplète entrave l'acquisition de la langue puisque la lecture labiale ne permet pas l'accès direct aux mots nouveaux ni aux formes structurelles les plus complexes.

Dans son travail de reconstruction du message, la personne sourde doit dédier une certaine partie de ses capacités cognitives à rechercher le sens, à compléter ce qui n'a pas été vu et à vérifier le caractère probable de ses déductions. L'importance de ce processus d'inférences ne laisse pas toujours d'espace suffisant pour l'élaboration d'une compréhension en profondeur. De plus, la mise en place de mécanismes de compensation habitue l'enfant sourd à surdévelopper des stratégies de compréhension basées sur la sémantique et la pragmatique. C'est utile sur le moment, mais peut s'avérer nuisible pour l'acquisition de la structure de la langue (Jùarez Sánchez, 2005).

On l'a vu, les acquisitions langagières en compréhension précèdent celles en expression. Les difficultés de compréhension relevées chez les enfants sourds se retrouvent donc en expression. Selon une étude de Schlesinger et Meadow (1972), 75% des sujets d'un échantillon d'enfants sourds d'un âge moyen de 44 mois avaient

un niveau de langage correspondant à celui des enfants entendants de 28 mois confirmant un retard de langage chez les enfants sourds.

2.2. Difficultés dans l'acquisition morphosyntaxique

Chez l'enfant entendant, l'essentiel du système morphosyntaxique est mis en place vers 6 ans. Chez les enfants sourds, la morphosyntaxe est un domaine déficitaire, l'importance de ce déficit varie selon des facteurs intrinsèques et extrinsèques à la surdité, cités précédemment. On parle d'un retard dans les acquisitions morphosyntaxiques et même parfois d'un développement atypique.

L'acquisition de la morphosyntaxe se fait par la comparaison de nombreux énoncés, fondée sur l'opposition et l'analogie. On peut ainsi découper la chaîne parlée en segments porteurs de significations isolables. Cet accès aux éléments de base de l'énoncé se fait naturellement chez l'entendant mais il est complexe pour l'enfant sourd du fait de la pauvreté des informations conversationnelles qu'il reçoit. Il tend alors à interpréter globalement les messages et à s'exprimer par des blocs figés. Il mémorise les syntagmes tout faits sans s'approprier les principes de leur production.

Les enfants dont la surdité est prélinguale, c'est-à-dire survenue avant l'apparition du langage, sont particulièrement concernés par les difficultés morphosyntaxiques. En effet, comme dans tous les domaines du langage, on parle de la notion de période critique. Au-delà de cette période, les acquisitions langagières restent limitées.

Parmi les études anglophones, Brown (1984) a étudié l'apparition des quatorze premiers morphèmes de l'anglais chez des enfants avec une perte auditive modérée et ayant une parole suffisamment intelligible. Il montre que les premiers morphèmes sont utilisés vers l'âge de 5 ans chez ces enfants sourds, alors que chez les enfants entendants ils apparaissent généralement vers 2 ans.

Bishop (1983) a étudié, en comparaison avec un groupe contrôle d'enfants entendants de 4 à 8 ans, la compréhension orale de phrases chez 78 enfants âgés

de 8 ans à 12 ans 11 mois, atteints de surdité profonde prélinguale, c'est à dire apparue avant l'âge de 18 mois. Cette étude anglaise consistait à faire passer le « Test for Reception of Grammar » (TROG) de Bishop (1982) aux deux groupes d'enfants. Ce test étudie la compréhension d'éléments morphosyntaxiques tels que les prépositions, les pronoms, les marques du genre et du nombre, la forme passive, la négation, etc. Ces enfants ont d'abord été soumis à un test préalable de compréhension de vocabulaire et seuls ceux ayant commis moins de 10/67 erreurs ont passé la suite du test. Parmi les 78 enfants sourds, 60 ont échoué au pré-test tandis que tous les enfants entendants ont réussi. La passation du TROG consistait ensuite en une désignation d'images parmi quatre, à partir d'une phrase orale, l'épreuve étant divisée en dix blocs de quatre items. On se rend compte que 6 des 18 enfants sourds échouent à tous les blocs, 5 réussissent un bloc sur 10 et un seulement réussit 8 blocs. Les enfants entendants quant à eux, réussissent 2,41 blocs à 4 ans et 8,11 blocs pour les enfants de 8 ans. Ces résultats mettent en évidence un important retard de langage en compréhension morphosyntaxique chez les enfants sourds de cette étude. Une déviance de ces acquisitions est également relevée par l'auteur.

Les difficultés morphosyntaxiques de l'enfant sourd concernent aussi bien la morphologie flexionnelle que dérivationnelle. Parmi les études francophones, Dubuisson et al. (1991) dans leurs études de corpus de langage oral chez des adolescents de 14 ans déficients auditifs profonds, relèvent des difficultés particulières de morphosyntaxe en production. Ces erreurs concernent :

- les déterminants : ils sont souvent absents ou il existe des confusions entre les définis et les indéfinis, « Une fille y'avait une jupe, le manteau par dessus. »
- les prépositions : elles sont absentes ou rajoutées. Par exemple, « Le lit est rose avec un dessin poupée. » et « J'aime de mon gilet. »
- les auxiliaires : être et avoir sont confondus, « David est fini. »
- la fonction sujet : le sujet est parfois absent, « C'est ma meilleure amie s'appelait Karine. »
- les temps verbaux : la cohérence temporelle n'est pas toujours respectée, « La veille de Noël je suis allée chez ma grand-mère mais il y a beaucoup de monde. »

Ces difficultés s'expliquent, comme on l'a vu, par le fait que les marqueurs grammaticaux sont difficiles à percevoir, mais aussi, parce que ce sont des notions moins essentielles au niveau du sens, que celles du vocabulaire (Colin, 1991). En effet, les références au concret n'interviennent que pour peu de notions (nombre, temps du verbe, prépositions spatiales, etc.).

Ainsi, les difficultés de perception de l'enfant sourd entraînent un retard dans les acquisitions morphosyntaxiques en compréhension. Améliorer la perception du message oral permettrait donc une meilleure acquisition de la morphosyntaxe, que ce soit en compréhension ou en production. C'est dans cette perspective qu'un outil visant à compléter la perception par le canal visuel, la Langue française Parlée Complétée, peut être proposé.

3. Apport de la LPC pour la réception de la morphosyntaxe chez les enfants sourds

3.1. La LPC, Langue française Parlée Complétée

Dans cette partie, nous présenterons succinctement la LPC et son utilisation pour nous attarder sur son apport pour la réception de la morphosyntaxe. Pour plus de détails, concernant l'historique de cette méthode par exemple, nous invitons le lecteur à se reporter au mémoire précédent de Peteul et Sudan (2010).

3.1.1. Présentation

La Langue française Parlée Complétée (LPC) est l'adaptation française du Cued-Speech anglais, mis au point par Cornett en 1967. C'est une aide visuelle complémentaire à la lecture labiale pour la réception du message oral. C'est un code qui consiste à associer chaque phonème prononcé à une configuration des doigts pour les consonnes et les semi-consonnes et à une position de la main autour du visage pour les voyelles. Cette combinaison forme une clé qui représente une syllabe.

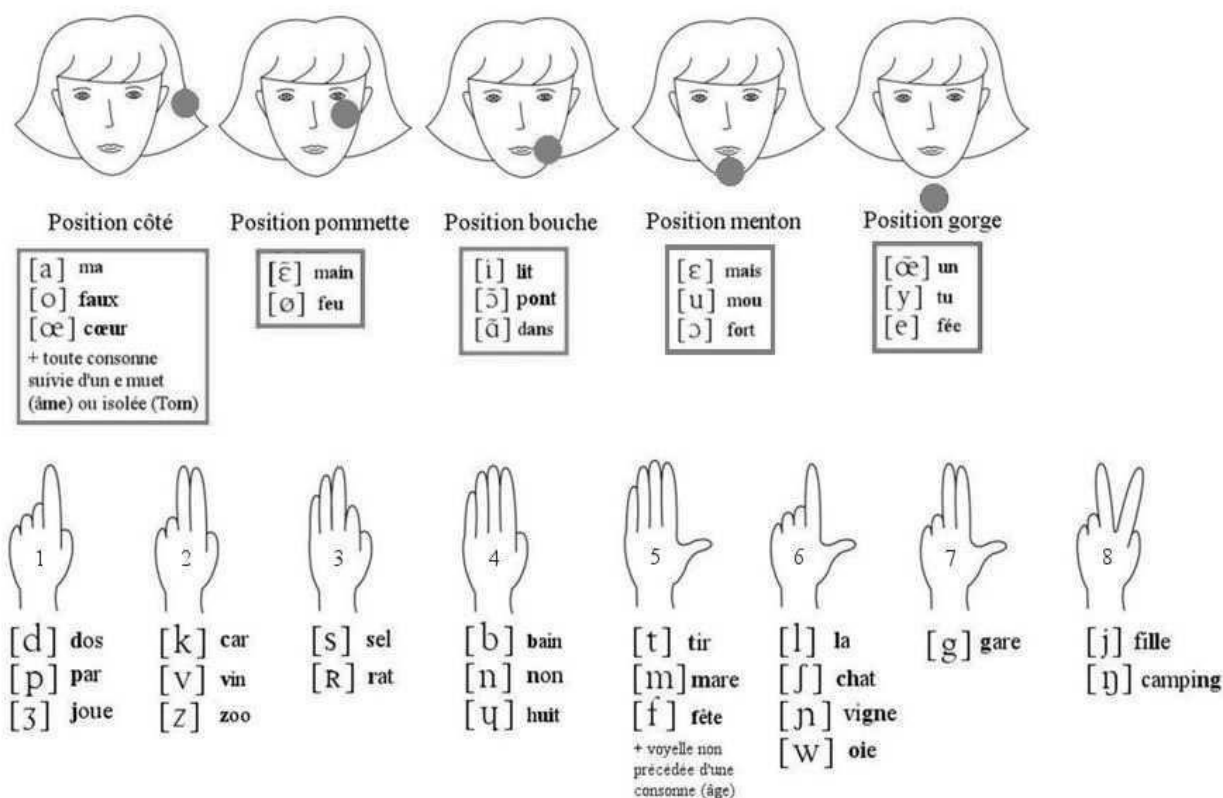


Figure 1 - Positions de la main et configurations des doigts du code LPC

Le code permet d'écarter les ambiguïtés dues aux sosies labiaux. Ainsi, son association à la lecture labiale permet une réception complète du message par la personne sourde et un accès à toutes les informations linguistiques nécessaires au développement de ses propres possibilités linguistiques.

3.1.2. Utilisation

Le code constitue une aide à la réception du message oral. L'interlocuteur de la personne sourde doit coder tout ce qu'il dit, afin que celle-ci, grâce à ce bain de langage, assimile le code et acquière de manière naturelle la structure de la langue.

3.2. Apport de la LPC pour la compréhension morphosyntaxique

La LPC permet de compléter la réception du message oral et précise ainsi tous les mots de la chaîne parlée. Elle peut lever certaines ambiguïtés concernant la structure phonologique des mots dans le cas de sosies labiaux, trouvant ainsi son intérêt pour la compréhension lexicale. Ainsi, des études anglaises de cas d'enfants exposés de manière intensive et précoce au Cued-Speech révèlent un niveau de vocabulaire réceptif parfois comparable à celui d'enfants entendants de même âge (Nash, 1973; Cornett, 1973; Périer, Charlier, 1988).

La LPC permet d'autre part de rendre visibles les éléments difficilement perceptibles par la lecture labiale seule, tels que les petits mots grammaticaux (articles, prépositions, etc.), les marques du genre et du nombre, les désinences verbales, les fins de mots. Grâce au code, l'enfant accède à une représentation visuelle des caractéristiques phonologiques, grammaticales et syntaxiques de la langue et peut donc faire des hypothèses quant au fonctionnement de celle-ci. Selon ses utilisateurs, la LPC permet donc d'offrir les informations nécessaires au développement lexical et morphosyntaxique de l'enfant sourd. Ce développement serait alors comparable à celui de l'enfant entendant par sa précocité, sa rapidité et une absence d'effort conscient.

Les performances en compréhension liées à l'utilisation du code témoignent d'une bonne acquisition du fonctionnement morphosyntaxique de la langue qui se ressent aussi en production.

Les observations de Périer & Charlier (1988) montrent à travers l'étude du cas d'un enfant sourd profond, exposé au français complet signé codé (FCSC) depuis l'âge de 11 mois puis bénéficiant de plus en plus de la LPC, que celui-ci utilise de manière correcte les marqueurs morphosyntaxiques à 4 ans 6 mois. Les structures syntaxiques, les adverbes « aussi », « comme » et « parce que », les formes négatives, les pronoms de la première personne, le pronom réfléchi, les prépositions et les articles sont correctement utilisés (Périer & Bochner-Widar, 1986).

Hage, Alegria & Périer (1991) étudient quant à eux le genre grammatical. En effet, c'est une connaissance difficile à acquérir pour les enfants sourds de part la position finale de l'information cible et le caractère peu visible et peu accentué des déterminants. Ils comparent deux groupes d'enfants sourds profonds, le premier ayant bénéficié de la LPC dès le plus jeune âge et le deuxième ayant bénéficié de stimulations linguistiques précoces uniquement par la langue orale. Les résultats montrent que les enfants exposés à la LPC déduisent le genre grammatical grâce au seul suffixe, en utilisant les informations phonologiques fournies par le code, de la même manière que les enfants entendants.

Une autre étude menée par ces mêmes auteurs auprès de 170 sujets sourds profonds a été réalisée pour comparer les performances morphosyntaxiques de deux groupes d'enfants, l'un ayant bénéficié de manière précoce et intensive de la LPC, l'autre ayant reçu une éducation oraliste intensive, précoce et exclusive. L'expérience comportait un test écrit en trois parties. Une première testant le genre grammatical consistait à choisir l'article « le » ou « la » correspondant à des mots familiers. La deuxième testant l'utilisation de prépositions arbitraires et de déterminants, consistait à entourer dans des phrases la préposition ou le déterminant adéquat parmi plusieurs propositions (par exemple : « Papa est parti en/au/de/sur avion. »). La dernière épreuve était un test de vocabulaire dans lequel les enfants devaient souligner parmi quatre propositions, celle qui s'associait le mieux à un mot-cible (par exemple, avec le mot-cible « savon », ils devaient choisir parmi « laver/nager/fuir/regarder »). Les résultats montrent une supériorité significative du groupe LPC pour les trois épreuves.

A partir de ces résultats, deux sous-groupes ont été sélectionnés parmi les sujets ayant eu au moins 80% de bonnes réponses à l'épreuve de vocabulaire : 21 sujets LPC et 18 sujets oralistes, de 11 ans 2 à 14 ans 7. Les résultats étaient là

encore supérieurs pour le groupe LPC dans les épreuves de connaissance du genre et d'utilisation des prépositions et des articles. Cela témoigne que la LPC apporte des informations phonologiques nécessaires à l'acquisition de la morphosyntaxe de la langue orale.

De plus, à niveau de vocabulaire égal, les enfants du groupe LPC ont trois ans et demi de moins que les enfants oralistes, ce qui montre que la LPC permet une construction plus précoce des connaissances lexicales (Hage, Alegria & Périer, 1991).

On l'a vu, la morphosyntaxe est un domaine déficitaire chez les enfants sourds. En effet, les éléments morphosyntaxiques sont peu visibles dans la chaîne parlée et ne suffisent pas à donner du sens isolément donc ne sont pas toujours pris en considération. Certains sont aussi des sosies labiaux. La LPC, puisqu'elle rend visibles tous les éléments du message oral, permet donc une meilleure réception de la morphosyntaxe.

4. Buts et hypothèses

L'objectif de notre travail est d'élaborer un matériel consistant à améliorer la réception de certains éléments morphosyntaxiques grâce à l'utilisation de la LPC, chez des enfants sourds sévères à profonds âgés de 7 à 9 ans. Ce travail correspond à un besoin orthophonique puisqu'il n'existe actuellement pas de matériel répondant à cet objectif. Le but est que, à travers des activités ludiques, les enfants investissent la LPC et qu'ils prennent conscience à la fois des éléments morphosyntaxiques du langage ainsi que de l'apport du code pour leur réception. En utilisant systématiquement les indices apportés par la LPC, les enfants sourds devraient améliorer leur compréhension morphosyntaxique et de ce fait affiner la compréhension globale des messages oraux qui leur sont adressés. A terme, cela pourra avoir des répercussions sur la production des éléments morphosyntaxiques.

Le matériel créé sera utilisé avec des groupes d'enfants sourds afin de se rendre compte de la pertinence des activités et de voir si les objectifs de travail sont remplis.

Sujets, matériel et méthodes

1. Démarche générale

Nous développerons dans ce chapitre le contexte d'élaboration de notre matériel, ainsi que nos objectifs et contraintes de départ. Nous présenterons ensuite la structure dans laquelle nous sommes intervenues cette année ainsi que les groupes d'enfants avec lesquels nous avons utilisé notre matériel dans le but d'en vérifier la pertinence et d'en faire la critique.

1.1. Contexte

Un matériel d'apprentissage explicite de la LPC a été élaboré par Peteul et Sudan (2010) pour des enfants âgés de 6 à 9 ans, dans le cadre de leur mémoire d'orthophonie. L'outil est axé sur les domaines phonétique, phonologique et lexical. Afin de compléter leur travail, il a semblé important de travailler spécifiquement l'apport de la LPC pour la morphosyntaxe puisqu'aucun matériel orthophonique n'y est consacré.

Comme indiqué dans notre partie théorique (paragraphe 2.2), la morphosyntaxe est un domaine souvent déficitaire en cas de surdité sévère ou profonde. La LPC peut alors aider à la réception des indices morphosyntaxiques puisqu'elle lève les ambiguïtés de lecture labiale et fait apparaître certains de ces indices peu visibles dans la chaîne parlée, tels que les mots-outils, les variations des verbes, des adjectifs, des noms etc. Une meilleure perception de ces éléments contribuerait à affiner la compréhension du message oral.

Lorsque l'enfant est plongé dans un « bain de code » précoce, il perçoit les éléments morphosyntaxiques dès son plus jeune âge et s'en imprègne naturellement grâce à la LPC. Cependant, même si l'enfant n'a pas bénéficié de cette imprégnation précoce, on peut mettre en valeur explicitement les éléments morphosyntaxiques lorsqu'il entre dans les apprentissages.

1.2. Objectifs et contraintes

Notre mémoire tente de répondre à cette problématique. Nous avons envisagé la création d'un matériel orthophonique permettant d'optimiser la réception de certains éléments morphosyntaxiques grâce à la LPC, chez des enfants âgés de 7 à 9 ans ayant déjà une connaissance du code.

Nous avons entrepris d'élaborer un matériel ludique sous forme d'ateliers, chacun consacré à un élément morphosyntaxique déterminé, celui-ci étant travaillé grâce à des activités variées. L'objectif de chaque atelier est de prendre conscience qu'une clé ou une position spécifique met en relief dans un mot ou une phrase le morphème travaillé et que celui-ci est porteur de sens.

Dans la mesure du possible, la progression des ateliers suit le développement normal des acquisitions langagières. Les activités sont conçues pour être utilisées en groupe de six enfants, mais peuvent également être présentées lors de séances individuelles.

Le matériel propose uniquement des activités sur le versant réceptif, puisque la LPC est un outil aidant à la réception de la parole. On ne demandera pas aux enfants une production des éléments morphosyntaxiques, mais bien le décodage de ceux-ci.

Les éléments morphosyntaxiques abordés sont peu perceptibles dans la chaîne parlée et/ou proches en lecture labiale. Ainsi, dans les activités, ils ne sont pas toujours oralisés afin que la LPC soit nécessaire pour leur bonne réception.

D'autre part, le matériel est conçu pour mettre en valeur des éléments morphosyntaxiques avec lesquels les enfants sont déjà familiarisés, et non pas pour leur apprendre de nouvelles notions grammaticales (notion de genre, pronoms par exemple).

Enfin, nous avons veillé à ce que l'écrit n'intervienne que très peu dans notre travail, celui-ci étant axé sur la modalité orale. De ce fait, lorsque l'écrit intervient dans une activité c'est seulement pour illustrer les mots-outils évoqués.

1.3. Intervention au sein de l'IRPA

Nous avons utilisé ce matériel du mois de septembre au mois d'avril, soit pendant 7 mois, auprès de deux groupes d'enfants sourds suivis dans le cadre de l'IRPA (Institut de Réhabilitation de la Parole et de l'Audition) de Ronchin. Cette structure, gérée par l'EPDSAE (Établissement Public Départemental de Soins, d'Adaptation et d'Éducation), est spécialisée dans la prise en charge pluridisciplinaire de jeunes sourds âgés de 0 à 20 ans et leur offre un accompagnement scolaire, thérapeutique et/ou socio-éducatif. Cette prise en charge peut avoir lieu soit sous la forme d'un service de proximité grâce au SAFEP (Service d'Accompagnement Familial et d'Éducation Précoce) ou au SSEFIS (Service de Soutien à l'Éducation

Familiale et à l'Intégration Scolaire), soit sous la forme d'interventions de professionnels dans le cadre de classes spécialisées regroupées autour de pôles ressources territoriaux : Ronchin, Douai, Dunkerque, Maubeuge et Valenciennes. L'institut comporte par ailleurs un centre d'audiophonologie permettant d'effectuer le suivi de la surdité.

Notre intervention a eu lieu à l'IRPA auprès de deux classes spécialisées d'un établissement scolaire partenaire de la structure. Les enfants de ces classes effectuent leur CP et CE1 en trois ans. Il nous a été proposé d'animer deux « groupes LPC » auprès de ces enfants sourds afin d'évaluer la pertinence de notre matériel et de le critiquer. Le but n'était pas d'en mesurer l'efficacité.

Ces enfants avaient déjà participé aux groupes de décodage de la LPC l'année précédente, dans le cadre du mémoire de Peteul et Sudan, un projet proposé par Anne DRAAOUI et Thi Mai TRAN, orthophonistes, et rejoint par Laure DESCAMPS, orthophoniste également. Il était convenu dès la mise en place de ces groupes, qu'ils seraient poursuivis l'année suivante dans le cadre d'un second mémoire abordant l'intérêt de la LPC pour la morphosyntaxe. Parmi les quatre groupes de l'an passé, nous avons continué l'expérience avec seulement deux groupes d'enfants, pour des raisons de niveau de langage et d'organisation interne à la structure. Le groupe actuellement en CE1 est le même que l'an passé. En ce qui concerne le groupe de CP2, les deux groupes de l'année dernière ont été réduits à un seul, les orthophonistes de ces enfants ayant sélectionné ceux qui participeraient aux ateliers.

Nous sommes donc intervenues une fois par semaine au sein des deux groupes suivants :

- Un groupe de 6 enfants en deuxième année de CP (« groupe CP2 »), encadré par Blandine GUILLEMIN, orthophoniste.
- Un groupe de 7 enfants en CE1 (« groupe CE1 »), encadré par Anne DRAAOUI.

Les profils des enfants de l'étude sont détaillés en annexe 3 page 124.

2. Présentation détaillée du matériel

Nous allons à présent détailler le contenu de notre matériel, sa progression, les objectifs visés et les choix que nous avons faits pour sa réalisation.

2.1. Forme

Notre matériel se présente sous la forme d'un classeur contenant les fiches explicatives des ateliers, en format A4, imprimables et photocopiables (elles sont disponibles en annexe 4, page 126), d'une grande pochette cartonnée contenant les plateaux de jeux, d'une boîte ainsi que d'un trieur contenant le reste du matériel nécessaire à la réalisation des activités. Chaque atelier est dédié à des morphèmes particuliers, travaillés à travers plusieurs activités.

Chacun débute par une introduction des morphèmes cibles, soit par une présentation du lexique, comme dans l'atelier sur les prépositions spatiales par exemple, soit par une activité d'attention à ces morphèmes, comme dans les ateliers sur les articles. Viennent ensuite une ou plusieurs activités ludiques axées sur ces morphèmes.

La longueur des ateliers est variable, certains se réalisent sur une seule séance, alors que d'autres en nécessitent plusieurs, l'atelier sur les marques du genre des noms et adjectifs par exemple. On peut également choisir de passer plus de temps sur un atelier, suivant le rythme et le niveau des enfants, et selon les notions que l'on veut approfondir.

2.2. Contenu

2.2.1. Sélection des éléments morphosyntaxiques abordés

Notre travail s'intéresse à l'apport de la LPC pour la morphosyntaxe. Comme mentionné dans la partie théorique, il existe deux grands types de morphèmes, les morphèmes lexicaux ayant une fonction sémantique, et les morphèmes grammaticaux ayant une fonction syntaxique.

Nous avons décidé pour les premiers ateliers d'aborder certains morphèmes lexicaux en tant que mots proches en lecture labiale, afin de faire le lien avec le mémoire précédent qui s'arrêtait à l'apport de la LPC au niveau du mot. Aborder des

morphèmes lexicaux permet d'introduire un travail autour de la phrase. Ainsi, ces premiers ateliers visent à prendre conscience que le bon décodage d'un mot mène à une compréhension correcte de la phrase.

La suite et l'essentiel du matériel créé aborde les morphèmes grammaticaux, aussi bien libres (mots-outils) que liés (flexions). Les morphèmes abordés ont été sélectionnés selon deux critères. Le premier est leur faible visibilité dans la chaîne parlée du fait qu'ils sont petits, peu accentués, souvent en début de phrase ou en fin de mots, moments où l'attention est parfois moins mobilisée. Le second critère est leur proximité en lecture labiale : ils sont soit sosies labiaux (« sur/sous »), c'est-à-dire des mots ayant la même réalisation articulatoire, soit voisins labiaux (« je mange/je mangeais »), c'est-à-dire des mots différant d'un ou deux traits articulatoires.

Nous avons également sélectionné les morphèmes selon le niveau de langage des enfants participant aux groupes. C'est d'ailleurs pour cela que nous n'avons pas conservé notre idée de départ d'aborder aussi des morphèmes dérivationnels que sont les préfixes et les suffixes.

Parmi les morphèmes abordés dans nos ateliers, nous distinguons plusieurs groupes :

• **les morphèmes lexicaux pour faire la transition avec le travail effectué dans le mémoire précédent :**

- atelier de sosies de morphèmes lexicaux
- atelier sur les couleurs
- atelier sur les chiffres et nombres

Ces deux derniers thèmes ont été choisis car dans la clinique, on relève de nombreuses confusions faites par les enfants sourds. En effet, ces champs lexicaux regroupent chacun plusieurs mots proches en lecture labiale. De plus, ils sont fréquemment utilisés avec les enfants, notamment dans le cadre scolaire.

• **les déterminants (morphèmes grammaticaux libres) :**

- atelier un-une
- atelier le-la
- atelier le-la-les
- atelier des-les

- atelier mon-ton-son, ma-ta-sa, mes-tes-ses, notre-votre-nos-vos

- **les pronoms (morphèmes grammaticaux libres) :**

personnels

- atelier il-elle
- atelier nous-vous

COD : atelier le-la-les COD

relatif : atelier qui

- **variations du groupe nominal (morphèmes grammaticaux liés) :**

atelier sur les marques du genre des noms et adjectifs

- **variations du groupe verbal :**

- **selon les personnes** : atelier sur les marques du nombre (morphèmes grammaticaux liés)
- **selon les temps** : atelier passé composé / futur proche, présent / imparfait (morphèmes grammaticaux liés)
- **selon la voie** : atelier actif / passif (morphèmes grammaticaux liés)
- atelier auxiliaires (morphèmes lexicaux)

- **les prépositions (morphèmes grammaticaux libres) :**

- atelier prépositions spatiales
- atelier prépositions de base

2.2.2. Progression des ateliers

Pour l'organisation de nos ateliers, nous avons tenté de suivre autant que possible le développement normal des acquisitions morphosyntaxiques. Notre progression est la suivante :

Ateliers de transition :

Atelier 1 : Les sosies de morphèmes lexicaux.

Atelier 2 : Les couleurs.

Atelier 3 : Les chiffres et les nombres.

Ateliers morphosyntaxiques :

Atelier 4 : Les prépositions spatiales.

Atelier 5 : Les articles indéfinis « un, une ».

Atelier 6 : Les articles définis « le, la ».

Atelier 7 : Les articles définis « le, la, les ».

Atelier 8 : Les articles « des, les ».

Atelier 9 : Les déterminants possessifs « mon, ton, son, ma, ta, sa, mes, tes, ses, notre, votre, nos, vos ».

Atelier 10 : Les marques du genre des noms et adjectifs.

Atelier 11 : Les pronoms personnels « il, elle ».

Atelier 12 : Les pronoms personnels « nous, vous ».

Atelier 13 : Les auxiliaires être et avoir « est, a, sont, ont ».

Atelier 14 : Les marques du nombre concernant le verbe.

Atelier 15 : Le passé composé et le futur proche « il a ..., il va ... ».

Atelier 16 : Les prépositions de base « à, en, au, de, du, par, pour ».

Atelier 17 : Les voies active et passive.

Atelier 18 : Le présent et l'imparfait.

Atelier 19 : Les pronoms COD « le, la, les ».

Atelier 20 : Le pronom relatif « qui ».

2.2.3. Présentation des différentes activités

Dans le but de faire un lien entre les différents ateliers tout au long de l'année, nous avons pensé faire intervenir deux personnages dans plusieurs de nos activités. Nous avons choisi de les appeler Margot et Mario, deux prénoms sosies labiaux, afin de mettre en évidence d'emblée l'intérêt de la LPC et sa place centrale au sein de notre matériel. Ces personnages illustrés seront présentés aux enfants lors du premier atelier.

Nous allons à présent détailler les différentes activités proposées lors des ateliers, regroupées selon leur type.

2.2.3.1. Activités de présentation

Ces activités présentent les morphèmes-cibles et se font donc en début d'atelier. Leur objectif est de prendre conscience de la nécessité du code pour identifier un morphème et le différencier de mots proches en lecture labiale.

2.2.3.1.1. Activité de présentation des couleurs (atelier 2)

On présente les couleurs grâce à une grande palette de peinture. On demande aux enfants de dénommer les couleurs afin de s'assurer qu'ils connaissent le lexique, notamment « blond » et « brun ». On reprend leurs réponses en codant pour établir dès le départ une différence entre les mots proches en lecture labiale grâce à la LPC.

En ce qui concerne le choix des items, nous avons sélectionné des couleurs étant des voisins labiaux, ou même des sosies, et les avons regroupées comme suit :

- rouge/rose/jaune/orange
- bleu/blanc/blond/brun
- noir/vert



Figure 2 – Palette de peinture de l'activité de présentation de l'atelier 2

On donne ensuite dix taches à chaque enfant, une de chaque couleur. On énonce une couleur sans oralisation ni codage. Les enfants doivent choisir une tache selon ce qu'ils ont identifié en lecture labiale. On compare leurs réponses : c'est l'occasion de se rendre compte que tout le monde n'a pas forcément compris la même chose. On redonne alors les couleurs en codant. On peut aussi leur demander comment faire pour identifier le mot sans se tromper. L'idée est de les amener à nous demander de coder.

2.2.3.1.2. **Activité de présentation des chiffres et des nombres (atelier 3)**

On donne deux boîtes à chaque enfant, correspondant à une paire de nombres proches en lecture labiale : 1/5, 4/5, 6/7, 6/10, 11/12, 15/16. Les paires 66/70 et 5/100 sont destinées aux adultes.



Figure 3 – Boîtes de l'activité de présentation de l'atelier 3

On interroge les enfants sur les nombres qu'ils possèdent pour s'assurer qu'ils les connaissent. Puis, on demande tour à tour à chaque enfant de désigner une de ses boîtes : par exemple « montre-moi 6 jetons », sans oralisation ni codage pour le nombre. Le but est qu'il prenne conscience que ses deux nombres sont voisins ou sosies labiaux et donc difficilement identifiables sans le code. On énonce à nouveau la phrase en la codant entièrement, sans oraliser le nombre. L'enfant peut ainsi désigner la bonne boîte de manière sûre.

2.2.3.1.3. **Activité de présentation des marques du genre des noms et adjectifs (atelier 10)**

L'objectif de cette activité est de prendre conscience que les noms et adjectifs peuvent avoir des formes différentes au masculin et au féminin.

On présente des images représentant un nom ou un adjectif au féminin ou au masculin. On demande aux enfants de produire le mot attendu, par exemple : « - Il est comment ? - Il est petit. - Elle est comment ? - Elle est petite. ». On reprend les mots en codant et en apportant un feed-back correctif si nécessaire. On insistera sur la différence de clé finale entre le masculin et le féminin d'un même mot.

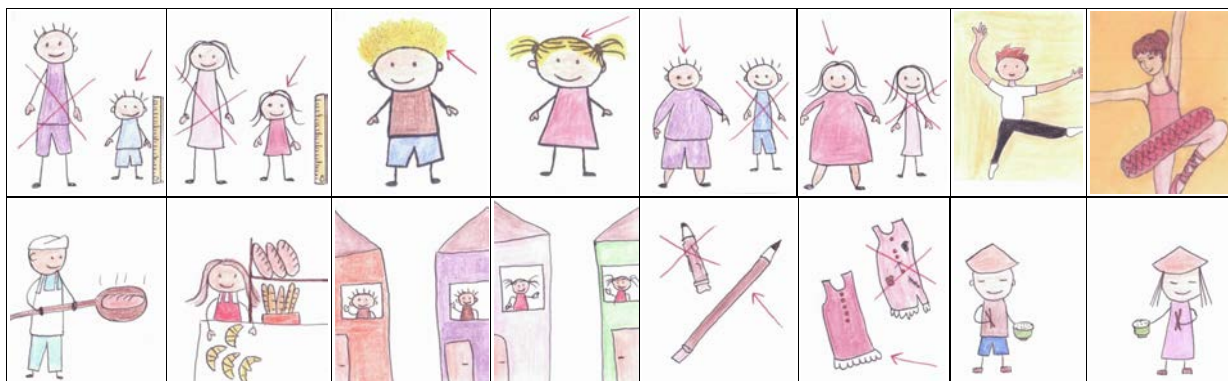


Figure 4 - Images de l'activité de présentation de l'atelier 10

Liste des mots :

petit / petite, blond / blonde, gros / grosse, danseur / danseuse, boulanger / boulangère, voisin / voisine, neuf / neuve, chinois / chinoise.

2.2.3.1.4. Activité de présentation des voies active et passive (atelier 17)

L'objectif de cette activité est de mettre en évidence la différence de sens entre la forme active et la forme passive d'un verbe au présent de l'indicatif.

L'activité consiste à faire illustrer des phrases par les enfants. L'orthophoniste énonce une phrase à la voie active. Il énonce ensuite la même phrase en mettant le verbe à la forme passive (la place des mots est conservée). Ainsi, les enfants sont amenés à prendre conscience que la forme passive engendre une différence de sens.

Dans cet atelier, on différencie les deux formes en expliquant qu'à la voie active, le verbe est sous sa forme simple et que « celui qui fait l'action » est le groupe nominal placé juste avant le verbe. A la voie passive, la présence du « est ... par » est mise en évidence grâce au code et indique que « celui qui fait l'action » est le groupe nominal placé juste après « par ». Pour appuyer ces explications, on peut utiliser les fiches de l'activité suivante de l'atelier (activité de désignation).

Liste des phrases :

- *Le garçon montre la fille.*
- *Le garçon est montré par la fille.*
- *L'oiseau suit la souris.*

- *L'oiseau est suivi par la souris.*

2.2.3.2. Jeux de plateau

2.2.3.2.1. Jeu de plateau sur les sosies de morphèmes lexicaux (atelier 1)

L'objectif de ce jeu de plateau est de différencier un mot de son sosie labial grâce à la LPC au sein d'un énoncé.

L'activité se présente sous forme d'un plateau de jeu représentant un chemin qui met en images la progression de l'histoire « Le voyage de Margot et Mario ». Vingt paires de sosies labiaux sont intégrés dans ce texte énoncé et codé par l'adulte. Sur le plateau, chaque paire est représentée par un couple d'images complété par un système d'étiquettes cachées, à tirer pour découvrir la bonne réponse.



Figure 5 – Plateau de jeu de l'atelier 1

Avant de commencer le jeu, on s'assure que les enfants connaissent le lexique utilisé.

Pour chaque enfant, l'orthophoniste lit une phrase du texte avec un mot-cible à identifier. L'enfant choisit alors de déplacer le pion, qui représente Margot et Mario, sur l'une ou l'autre des images selon le mot qu'il a compris. Il peut alors vérifier sa réponse en tirant sur l'étiquette. A la fin du jeu, on peut récapituler l'histoire avec les enfants en s'appuyant sur les images, ce qui permet de voir s'ils ont compris le récit. C'est aussi un travail de mémoire et l'occasion de voir s'ils se sont imprégnés de certaines structures de phrases et du vocabulaire.

Comme cette activité est effectuée dans le premier atelier, nous avons veillé à ce que tous les phonèmes, donc toutes les configurations et toutes les positions

abordées lors des groupes précédents, apparaissent dans le texte (au sein des groupes de sosies ou non). Nous avons sélectionné les paires de sosies afin que chaque groupe de confusions phonétiques soit représenté au moins une fois dans les paires de sosies.

- Pour les consonnes stables :
 - le groupe [p b m] est représenté par les sosies : « porte »/ « botte », « poisson »/ « boisson », « habits »/ « amis » et « maison »/ « prison »
 - le groupe [ʃ ʒ] est représenté par les sosies : « champs »/ « gens »
 - le groupe [f v] est représenté par les sosies : « frère »/ « ver »
- Pour les consonnes variables :
 - le groupe [t d n] est représenté par les sosies : « train »/ « nain » et « thé »/ « dé »
 - le groupe [s z] est représenté par les sosies : « coussins »/ « cousins »
 - pour la consonne [l] qui n'a pas de sosie labial, nous avons choisi de l'associer à la consonne invisible [ʀ] dans la paire « village »/ « virage »
- Pour les consonnes invisibles :
 - le groupe [k ɡ ʀ] est représenté par les sosies « crotte »/ « grotte »
- Pour les semi-consonnes :
 - le groupe [ɲ j] est représenté par les sosies « peignent »/ « payent »
 - le groupe [w ɥ] n'est pas représenté dans une paire de sosies mais des mots contenant ces phonèmes apparaissent dans le texte (« chez lui », « le lutin voit » par exemple)
- Pour les voyelles :
 - ouvertes : le groupe [a ɛ ě] est représenté par les sosies « herbe »/ « arbre »
 - ouvertes avancées : le groupe [ã ɔ œ] est représenté par les sosies « banc »/ « bord »
 - avancées : le groupe [o õ y u ø] est représenté par les sosies « pot »/ « pont » et « rue »/ « roue »
 - étirées : le groupe [i e] est représenté par les sosies « maison »/ « prison »

Par ailleurs, nous avons inséré deux paires de mots proches, l'une mettant en jeu un ajout de phonème : « bricole »/ « rigole », et l'autre une inversion de phonèmes : « trous »/ « tours ». En effet, ces phénomènes peuvent poser problème aux enfants sourds.

Texte :

*Margot et Mario habitent dans un drôle de **virage** (village). Leur maison ressemble à une **grotte** (crotte). Autour de chez eux, il y a beaucoup de **champs** (gens). Un matin, Margot et Mario entendent un étrange lutin en **pleurs** (fleurs). Zinzin le lutin est devant leur **porte** (botte). Il a perdu tous ses **amis** (habits). Il veut*

rentrer chez lui. Margot et Mario, décident de l'aider. Ils se mettent tous les trois en route. En chemin, ils rencontrent un monsieur qui **rigole** (bricole). Il leur dit de prendre un **train** (nain). Ils arrivent alors dans la ville aux mille **tours** (trous). Ils frappent à la porte d'une vieille dame et entrent dans sa **maison** (prison). Elle leur dit de passer par la grande **roue** (rue). Mais avant, elle leur dit de prendre le **dé** (thé) posé sur la table et de faire un jeu. En sortant, les trois enfants vont au restaurant. Ils demandent beaucoup de **poissons** (boissons). Avant de repartir, ils **peignent** (payent) le serveur. Après de longues heures de marche, le lutin voit son village au loin. Ils passent au-dessus du **pont** (pot) et ils sont arrivés. Le lutin court retrouver son petit **ver** (frère). Il emmène ses nouveaux amis jouer avec ses **cousins** (coussins). C'est la fête au village ! Les enfants jouent dans l'**herbe** (arbre). Les parents les regardent, assis sur le **banc** (bord) du jardin. Malheureusement, il est temps pour Margot et Mario de repartir. La maman de Zinzin, leur offre un beau **gâteau** (cadeau).

2.2.3.2.2. Jeu de plateau sur les couleurs (atelier 2)

L'objectif de ce jeu est d'identifier des couleurs proches en lecture labiale grâce au code.

Le plateau comprend 30 cases représentant des objets ou des personnages de couleurs. Il est accompagné de petites palettes de peinture vierges attribuées à chaque enfant, de 60 « taches » de peinture et de dix cartes de couleurs (une par couleur). Chaque enfant possède son propre pion avec sa photographie.



Figure 6 – Plateau de jeu de l'atelier 2

L'adulte code une phrase du type : « L'objet/Le personnage est rouge. », selon la couleur de la carte désignée par l'enfant sans qu'il ne la voit. Celui-ci doit alors déplacer son pion sur la première case où figure cette couleur. L'orthophoniste reprend alors la phrase avec le nom de l'objet représenté (ex : « La chaussure est rouge »). Si l'enfant a bien décodé la couleur énoncée, il peut poser une « tache »

sur sa palette. Dès qu'un enfant atteint la case « arrivée », il peut placer sa palette sur une des silhouettes du plateau prévues à cet effet, il a alors fini la partie.

Les couleurs sélectionnées sont celles de l'activité de présentation.

Les objets figurant sur le plateau ne sont pas forcément d'une couleur habituelle. Nous avons par ailleurs veillé à ce qu'il n'y ait pas de noms d'objets féminins pour les couleurs « blanc, vert, blond, brun » afin que la forme phonologique du mot soit constante au cours du jeu. Concernant le groupe « bleu/blanc/blond/brun », nous nous sommes attachées à ce qu'il y ait un personnage de chacune de ces couleurs afin que la mention du mot « personnage » n'élimine pas de sosie.

Liste des items :

un pantalon blanc, un chapeau vert, un garçon brun, une guitare rose, une poubelle noire, un fauteuil orange, un garçon blond, un livre rouge, un seau jaune, une fleur bleue, un stylo rose, un bol vert, une poupée orange, un parapluie blanc, un ballon bleu, un bébé brun, une casserole noire, une fourchette jaune, une chaussure rouge, un monsieur blond, une clé orange, un garçon bleu, un sac vert, un monsieur brun, une voiture rose, des lunettes rouges, un garçon blanc, une trousse noire, un bébé blond, une montre jaune.

2.2.3.2.3. Jeu de plateau sur les pronoms personnels « il » et « elle » (atelier 11)

L'objectif de ce jeu est de différencier les pronoms personnels « il » et « elle » dans des phrases et de comprendre celles-ci.

Le jeu est constitué d'un plateau de 36 cases allant par paires d'images d'actions : chacune est illustrée à la fois avec un personnage féminin et un personnage masculin dans deux cases côte à côte. En regard de chaque case figure une fleur ou un cactus associé à un chiffre, récompense récoltée sous forme de jetons, à chaque fois qu'un enfant déplace le pion sur une case.

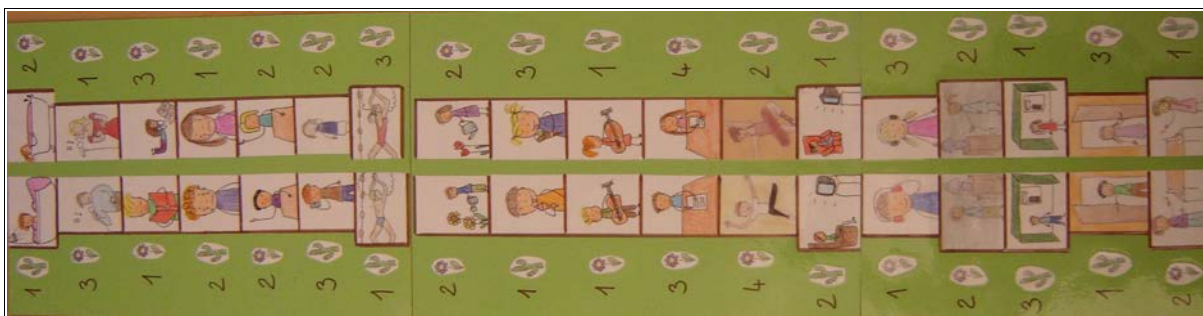


Figure 7 – Plateau de jeu de l'atelier 11

Les enfants peuvent jouer individuellement ou être répartis en deux équipes. L'adulte code une phrase correspondant à l'une des cases, en choisissant au hasard le pronom personnel. L'enfant doit poser le pion dessus et récolter la récompense indiquée. A la fin du jeu, on comptabilise le nombre de fleurs et de cactus. L'enfant ou l'équipe qui a le plus de fleurs a gagné.

Nous avons veillé à inclure des verbes commençant par une voyelle afin d'établir une progression dans la difficulté. En effet, par le phénomène de coarticulation, « il » et « elle » sont d'autant moins visibles dans la chaîne parlée.

Liste des items :

- *Il / Elle chante.*
- *Il / Elle nage*
- *Il / Elle danse.*
- *Il / Elle téléphone.*
- *Il / Elle regarde la télé.*
- *Il / Elle lit.*
- *Il / Elle joue de la guitare.*
- *Il / Elle prend un bain.*
- *Il / Elle lève le doigt.*
- *Il / Elle mange une glace.*
- *Il / Elle pleure.*
- *Il / Elle écoute de la musique.*
- *Il / Elle allume une bougie.*
- *Il / Elle arrose les fleurs.*
- *Il / Elle attend le bus.*
- *Il / Elle écrit.*

- Il / Elle éteint la lumière.
- Il / Elle ouvre la porte.

2.2.3.2.4. Jeu de plateau sur les formes du verbe au passé composé et au futur proche (atelier 15)

L'objectif de ce jeu est de mettre en évidence la différence de sens entre le passé composé et le futur proche d'un même verbe à la troisième personne du singulier, c'est-à-dire entre « il a ... » et « il va ... », et de différencier ces deux formes grâce au code.

Le plateau de jeu se présente sous la forme d'une frise chronologique. Le passé représente « il a ... » et le futur représente « il va ... ». Chaque forme est illustrée par un visage complété de la clé correspondant à la forme verbale ainsi que de sa forme écrite.

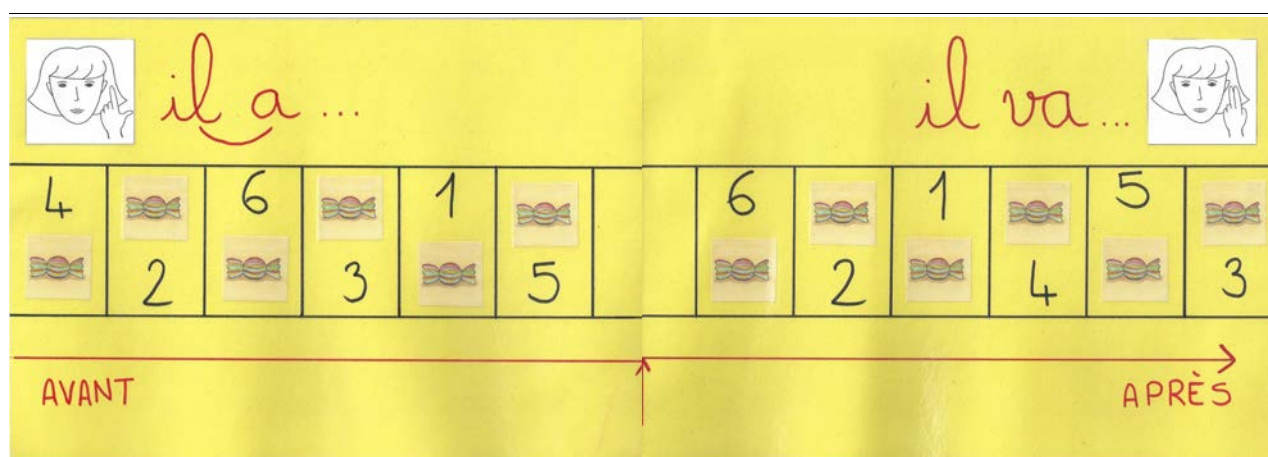


Figure 8 - Plateau de jeu de l'atelier 15

Au début de la partie, un pion est placé au milieu de la frise. Les enfants jouent chacun leur tour. L'orthophoniste code une phrase sans oraliser le verbe. Si l'enfant identifie la forme au passé composé, il recule, s'il identifie la forme au futur proche, il avance du nombre de cases indiqué par le dé. Sur chaque case figurent des récompenses, des bonbons, que les enfants récoltent à chaque déplacement. A la fin du jeu, celui qui a le plus de bonbons a gagné.

Nous avons sélectionné des verbes du premier groupe dont la forme orale est identique pour l'infinitif et le participe passé, ainsi que des verbes du deuxième groupe dont les formes orales à l'infinitif et au participe passé sont sosies labiaux.

Nous avons choisi des phrases commençant uniquement par des pronoms personnels à la troisième personne du singulier car ils permettent, dans cette activité, de repérer une forme stable. En effet, au passé composé, la forme orale et codée varie selon que le sujet finit par un phonème vocalique ou consonantique. La clé illustrant le passé composé correspond donc à la syllabe « la » du fait de la liaison avec le pronom personnel.

Les formes écrites « il a... » et « il va... », les visages et la frise chronologique se complètent afin de permettre aux enfants de différencier les deux formes verbales, de s'imprégner de leur sens et d'associer chaque forme à la bonne notion temporelle.

Liste des phrases :

- *Il a acheté des bonbons.*
- *Il va danser.*
- *Elle va finir son assiette.*
- *Il a caché la clé.*
- *Elle a dormi jusqu'à midi.*
- *Elle va parler à son ami.*
- *Il a lancé le dé.*
- *Il va marcher sur la lune.*
- *Il va jouer dehors.*
- *Elle a sali sa robe.*
- *Il va allumer la lumière.*
- *Elle a écouté une chanson.*

2.2.3.2.5. Jeu de plateau sur les formes du verbe au présent et à l'imparfait (atelier 18)

L'objectif de cette activité est de mettre en évidence la différence de sens entre les formes au présent et à l'imparfait d'un même verbe du premier groupe aux personnes du singulier et les différencier grâce au code.

Le plateau représente une frise chronologique avec deux cases, l'une symbolisant le passé correspondant à l'imparfait, l'autre le présent. Une étiquette avec la position finale du code illustre les formes verbales : la position menton pour l'imparfait et la position côté pour le présent.

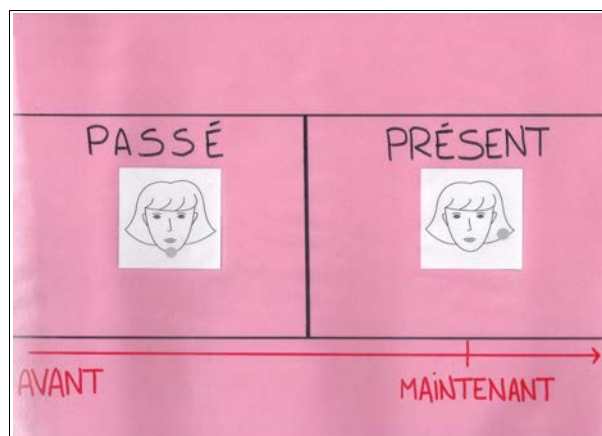


Figure 9 – Plateau de jeu de l'atelier 18

L'adulte code une phrase sans oraliser le verbe. L'enfant doit déterminer de quelle forme il s'agit. S'il identifie le présent, il se place sur la case « présent ». Pour l'imparfait, il se place sur la case « passé ». Si sa réponse est correcte, il lance le dé et gagne le nombre de jetons indiqué par le dé. A la fin du jeu, celui qui a le plus de jetons a gagné.

Nous avons choisi de ne faire intervenir que des verbes du premier groupe dont les formes au présent et à l'imparfait sont très proches en lecture labiale et pour lesquels seule la position finale change entre les deux formes, la configuration reste la même.

Nous avons par ailleurs veillé à ce qu'il n'y ait pas de liaison entre le verbe au présent et le mot qui le suit afin que la position finale soit toujours sur le côté pour cette forme.

Liste des phrases :

- *Elle nage dans la piscine.*
- *Il dessine des moutons.*
- *Elle se lavait les dents.*
- *Il chantait sous la douche.*
- *Elle habille sa poupée.*
- *Je marchais dans la forêt.*
- *Je parle de mon ami.*
- *Je cherchais mes clés.*
- *Tu mangeais une banane.*
- *Tu pleures comme un bébé.*

- Il fermait les volets.
- Tu appelles ta sœur.

2.2.3.3. Activités de classement

En ce qui concerne les articles (ateliers 5, 6 et 8), le principe de cette activité est toujours le même. On fait intervenir à chaque fois un tableau de deux colonnes ayant pour titres les déterminants ciblés écrits. Les enfants jouent chacun leur tour. A partir d'une image, l'orthophoniste énonce et code le groupe nominal représenté, sans oraliser le déterminant. L'enfant montre une colonne du tableau et va y placer l'image si sa réponse est correcte. L'adulte reprend alors le groupe nominal en oralisant.

2.2.3.3.1. Activité de classement concernant les articles indéfinis « un », « une » (atelier 5)

L'objectif de cette activité est d'utiliser le code LPC pour différencier les articles « un » et « une » au sein de groupes nominaux.

Cette activité nécessite un tableau de classement « un-une » à dessiner et 18 cartes représentant des animaux. L'adulte pioche une carte et code tout le groupe nominal sans oralisation afin que l'identification du déterminant se fasse par le décodage et ne soit pas induit par le genre du nom. L'enfant doit alors désigner le bon article et placer l'image dans la colonne correspondante du tableau.



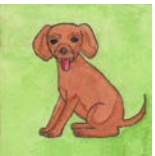
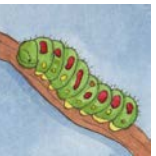









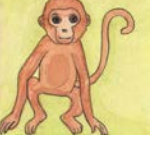




un	une
  	  
  	  
  	  

Figure 10 – Tableau de classement de l'atelier 5

Liste des items :

une girafe, un chat, un zèbre, une chenille, un lion, une vache, une poule, un tigre, une oie, une mouche, un hippopotame, une chèvre, un chien, une araignée, une tortue, un singe, un éléphant, un cheval.

2.2.3.3.2. Activité de classement concernant les articles définis « le » et « la » (atelier 6)

L'objectif de cette activité est de différencier les articles « le » et « la », voisins labiaux, grâce au code.

Là encore, l'adulte code tout le groupe nominal sans oralisation, pour les mêmes raisons que dans l'activité de classement « un », « une ».

Les items de ce jeu de classement abordent le thème des objets de la maison et seront repris dans une autre activité de l'atelier 6.

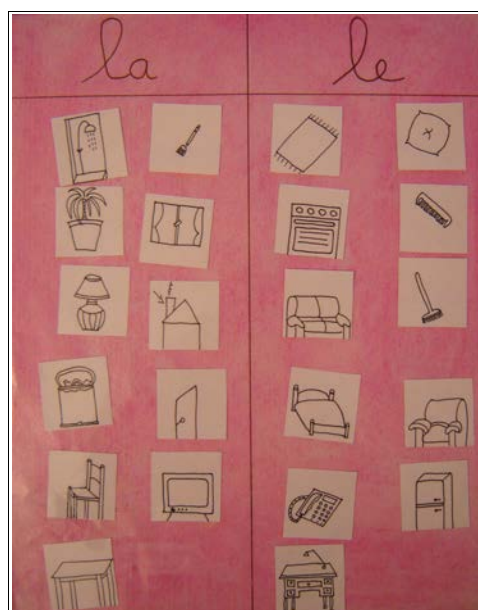


Figure 11 – Tableau de classement de l'atelier 6

Liste des items :

le lit, la chaise, la télévision, le four, la porte, le bureau, le fauteuil, la fenêtre, la table, la douche, le frigo, la plante, le tapis, la poubelle, le coussin, le canapé, le balai, la cheminée, la lampe, le téléphone, le peigne, la fourchette

2.2.3.3.3. **Activité de classement concernant les articles « des » et « les » (atelier 8)**

Cette activité a tout d'abord pour objectif de différencier grâce au code les articles « les » et « des » qui sont des voisins labiaux. Elle vise également à expliquer aux enfants que ces articles ont une signification différente. Nous avons choisi de les distinguer dans cette activité, par le fait que « les » désigne tous les éléments d'un groupe donné, et « des » une partie seulement des éléments de ce groupe. Ils sont aussi différenciables par l'aspect connu ou non des éléments dont on parle. La première proposition nous a semblé plus facilement imageable et permettait une mise en évidence visuelle de leur différence, c'est pourquoi nous avons choisi cette distinction.

Pour cette activité, seul le déterminant du groupe nominal est codé sans oralisation puisque la compréhension du nom n'induit pas le choix de l'article.

Les cartes à classer représentent des formes géométriques. Les mêmes formes sont représentées sur deux cartes, une fois pour « les », où toutes les formes sont entourées, une fois pour « des » où seulement certaines le sont. Ainsi, une fois les colonnes du tableau remplies, on peut mettre en évidence la différence quantitative des deux articles pour mieux l'expliquer aux enfants. On veillera donc à ce que les mêmes formes soient placées l'une en face de l'autre.

les	des

Figure 12 – Tableau de classement de l'atelier 8

Liste des items :

- les / des carrés roses
- les / des étoiles orange
- les / des croix violettes
- les / des ronds verts
- les / des cœurs bleus
- les / des triangles rouges
- les / des points verts

2.2.3.3.4. Activité de classement selon le genre (atelier 10)

L'objectif de cette activité est de mettre en relation le genre d'un mot avec la manière dont il est codé et donc de prendre conscience de la position côté finale du code de certains mots au féminin. En effet, cette position côté finale correspond aux marques du féminin et s'ajoute parfois sur les noms et adjectifs. Elle permet de les distinguer de leur forme au masculin.

Le tableau comporte une colonne pour le féminin symbolisé par le dessin de Margot et une pour le masculin symbolisé par celui de Mario.

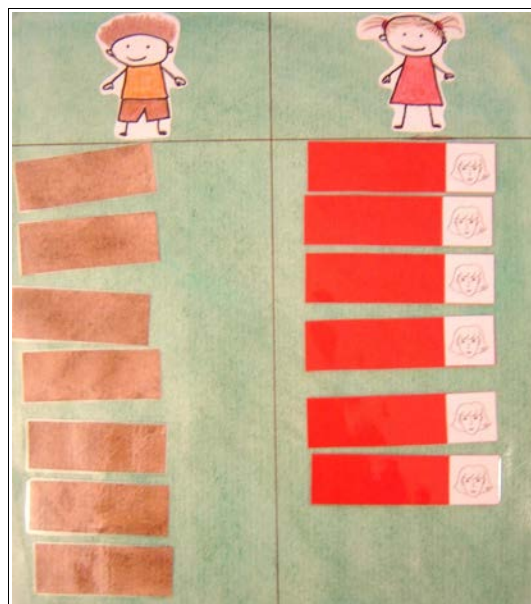


Figure 13 – Tableau de classement de l'atelier 10

L'adulte énonce et code des noms et adjectifs, tantôt masculins, tantôt féminins, et l'enfant, à partir de ses connaissances, doit désigner l'une des colonnes. L'adulte lui donne ensuite l'étiquette symbolisant le genre du mot énoncé : une rouge

avec un visage montrant la position côté finale pour les mots au féminin et une marron sans visage pour ceux au masculin.

Nous avons sélectionné pour cette activité uniquement des mots ne finissant pas par une position côté au masculin. Ainsi, une fois les colonnes remplies, il s'agit de faire remarquer aux enfants que le code peut aider à identifier un mot féminin grâce à la position côté finale qui la distingue du même mot au masculin, proche en lecture labiale.

Liste des items :

gentil, bon, fraîche, douce, léger, rond, voisine, contente, méchant, content, bonne, cuisinier, voisin, légère, méchante, frais, cuisinière, ronde, gentille, doux.

2.2.3.3.5. Activité de classement concernant les verbes ayant une position côté finale à la troisième personne du pluriel (atelier 14)

L'objectif de cette activité est de différencier le singulier du pluriel d'un verbe grâce à la LPC et de mettre en évidence la position côté finale du code pour la troisième personne du pluriel de certains verbes.

L'activité se présente sous la forme d'un tableau à deux colonnes de couleurs différentes, l'une jaune pour le singulier, l'autre orange pour le pluriel. Il est à compléter avec des étiquettes jaunes symbolisant la forme au singulier du verbe et des étiquettes orange avec un visage illustrant la position côté finale du code, symbolisant la forme au pluriel. Nous avons choisi de réaliser les étiquettes de la même couleur que la colonne qu'elles complètent car le but du classement est d'identifier la forme au singulier ou au pluriel d'un verbe et non de repérer la position côté finale du code. En effet, cette position caractéristique du pluriel est mise en évidence à la fin de l'activité.



Figure 14 – Tableau de classement des verbes ayant une position côté finale du code à la troisième personne du pluriel, pour l'atelier 14

On dispose les étiquettes sur la table. On explique aux enfants que les jaunes correspondent au singulier et les orange au pluriel. On code une phrase sans oraliser le verbe. L'enfant choisit la bonne étiquette selon ce qu'il a décodé et la place dans le tableau.

Quand le tableau est rempli, on fait remarquer aux enfants la position côté finale du code pour ces verbes à la troisième personne du pluriel, et l'apport de la LPC pour différencier les formes au singulier et au pluriel.

Liste des phrases :

- *Il choisit.*
- *Elle finit.*
- *Ils vendent.*
- *Elles veulent.*
- *Il ment.*
- *Elles peuvent.*
- *Ils choisissent.*
- *Ils finissent.*
- *Elle vend.*
- *Elle veut.*
- *Ils mentent.*
- *Il peut.*

2.2.3.3.6. **Activité de classement concernant les verbes commençant par une voyelle (atelier 14)**

L'objectif de cette activité est de différencier le singulier du pluriel de verbes commençant par une voyelle grâce à la LPC et de mettre en évidence par le code la liaison entre le pronom personnel pluriel et le verbe.

L'activité se présente sous la forme d'un tableau singulier/pluriel faisant apparaître les pronoms personnels dans leur colonne respective ainsi que le symbole graphique de la liaison sous le « -s » du pronom personnel pluriel. Le « -s » est écrit en rouge pour être mis en valeur et montrer qu'il induit la liaison entre le pronom personnel pluriel et le verbe. Le tableau est à compléter avec des étiquettes jaunes symbolisant le singulier et des étiquettes orange symbolisant le pluriel à associer à des configurations du /z/ à placer au niveau de la liaison.

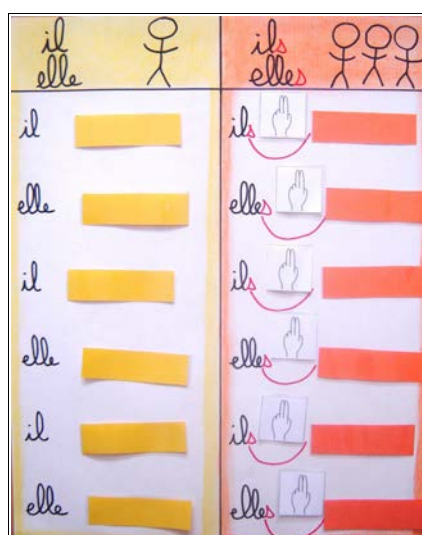


Figure 15 – Tableau de classement des verbes commençant par une voyelle de l'atelier 14

Comme dans l'activité précédente de l'atelier 14, on dispose les étiquettes sur la table et on code une phrase sans oraliser le verbe. Dans un premier temps, l'enfant place une étiquette jaune ou orange selon ce qu'il a décodé. L'adulte lui demande ensuite s'il a vu la configuration du /z/ au début du verbe. Si c'est le cas, l'enfant ajoute l'étiquette de la clé au niveau de la liaison dans le tableau.

Quand le tableau est rempli, on fait remarquer aux enfants que la configuration du /z/ est présente au pluriel du fait de la liaison avec le « -s » du pronom personnel pluriel. On peut ainsi mettre en évidence l'apport du code pour différencier les formes au singulier et au pluriel d'un même verbe.

Contrairement à l'activité de classement précédente de l'atelier, les pronoms personnels sont écrits dans le tableau et la configuration caractéristique de la liaison n'est pas collée à l'étiquette orange. Nous avons fait ce choix car la différence de code du singulier au pluriel est due ici à la liaison et non à un changement de la forme phonologique du verbe lui-même comme c'était le cas pour l'activité précédente.

Les verbes sélectionnés sont des verbes ayant la même forme phonologique au singulier et au pluriel afin que la différenciation se fasse uniquement grâce à la liaison.

Liste des phrases :

- *Il oublie.*
- *Elles appellent.*
- *Ils ouvrent.*
- *Ils allument.*
- *Elle aime.*
- *Ils arrêtent.*
- *Elles oublient.*
- *Elle appelle.*
- *Il ouvre.*
- *Elle allume.*
- *Ils aiment.*
- *Il arrête.*

2.2.3.4. Activités de désignation

Pour ce type d'activité, l'adulte énonce et code un mot ou un groupe nominal. L'enfant doit désigner l'image correspondante parmi tous les items qu'il a sous les yeux.

2.2.3.4.1. Activité de désignation concernant les articles « le », « la », « les » (atelier 7)

Dans cette activité, l'enfant doit désigner, sur un étalage de fruits, l'image correspondant au groupe nominal codé sans que l'article ne soit oralisé. Il s'agit pour l'enfant d'identifier quel est le fruit demandé ainsi que son nombre (singulier ou

pluriel). L'adulte donne alors l'image à l'enfant qui peut la fixer dans le panier de fruits dessiné préalablement au tableau ou sur une feuille.



Figure 16 – Étalage de fruits de l'atelier 7

2.2.3.4.2. *Activité de désignation concernant les marques du genre des noms et adjectifs (atelier 10)*

L'objectif de cette activité est que les enfants prennent conscience du changement de terminaison entre le masculin et le féminin pour un même mot et donc du changement de configuration finale du code. Le but est qu'ils se servent de cette information pour identifier un mot et différencier les deux genres.

La première activité de désignation de l'atelier 10 est constituée d'un tableau à deux colonnes, masculin et féminin, pré-remplies d'images illustrant des noms et adjectifs, associées à une étiquette où figure la dernière clé du mot.

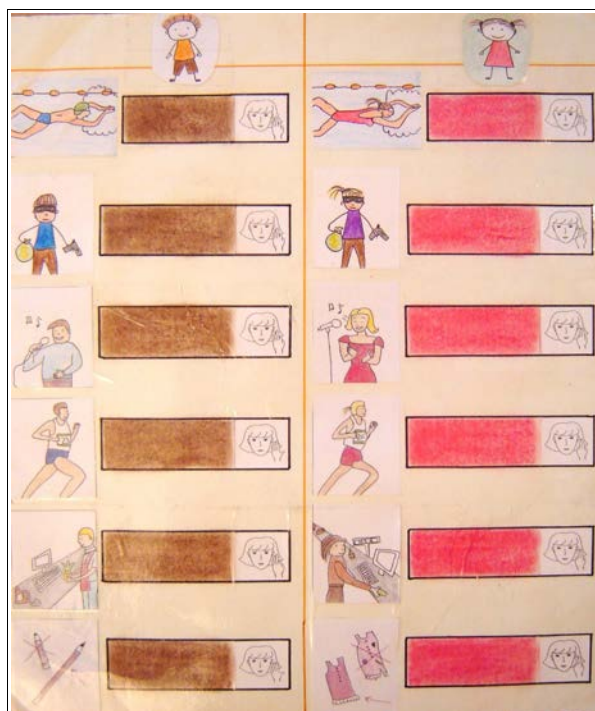


Figure 17 – Tableau masculin-féminin pré-rempli de l'atelier 10

On commence par passer en revue le vocabulaire en mettant en valeur la variation des mots selon le genre et donc le changement de clé finale. Ensuite, l'adulte code sans oralisation un mot du tableau que l'enfant doit alors désigner.

Nous abordons dans cette activité des noms et adjectifs ayant déjà une position côté finale au masculin et le même nombre de phonèmes au masculin comme au féminin. Cela concerne les mots terminant en « -eur / -euse » et « -if / -ive ». L'ajout de la position côté finale est fréquente au féminin mais cette position peut être parfois déjà présente au masculin. Dans ce cas, il convient d'être attentif à la dernière configuration des doigts qui change et non à un ajout de position côté de la main. Nous avons hésité à aborder ces mots car il y en a peu dans le vocabulaire du niveau des enfants et parce que nous avons insisté sur l'ajout d'une position côté au féminin dans l'activité précédente. Cependant, il nous a semblé important de les mentionner afin que les enfants aient conscience de leur existence et ne généralisent pas l'ajout d'une position côté finale au féminin pour tous les mots.

Listes des items :

neuf / neuve, voleur / voleuse, sportif / sportive, vendeur / vendeuse, chanteur / chanteuse, nageur / nageuse

2.2.3.4.3. Activité de désignation rapide concernant les marques du genre des noms (atelier 10)

L'objectif de la seconde activité de désignation de l'atelier 10 est d'identifier des mots en différenciant le féminin du masculin grâce au code.

Elle consiste à désigner le plus rapidement possible une image parmi toutes celles étalées sur la table en fonction de la phrase que l'adulte a codée sans oraliser le groupe nominal, voire toute la phrase selon le niveau des enfants.



Figure 18 – Cartes-personnages à désigner dans l'atelier 10

Listes des items :

- Le sportif / la sportive court.
- Le chanteur / la chanteuse est sur scène.
- Le boulanger / la boulangère fait du pain.
- Le coiffeur / la coiffeuse coupe les cheveux.
- Le prisonnier / la prisonnière est habillé(e) en jaune et noir.
- Le policier / la policière surveille la rue.
- L'infirmier / l'infirmière sourit.
- Le jardinier / la jardinière travaille dehors.
- Le caissier / la caissière est debout.

2.2.3.4.4. Activité de désignation concernant les auxiliaires « a » et « est » (atelier 13)

L'objectif de cette activité est de différencier les formes « a » et « est » des auxiliaires avoir et être dans des phrases grâce à la LPC et de comprendre ces phrases.

L'activité nécessite une fiche recto-verso par auxiliaire : sur le recto figure la forme écrite de l'auxiliaire (« il-elle a », « il-elle est ») et le visage montrant la position du code correspondant, au verso figurent les images illustrant les phrases.

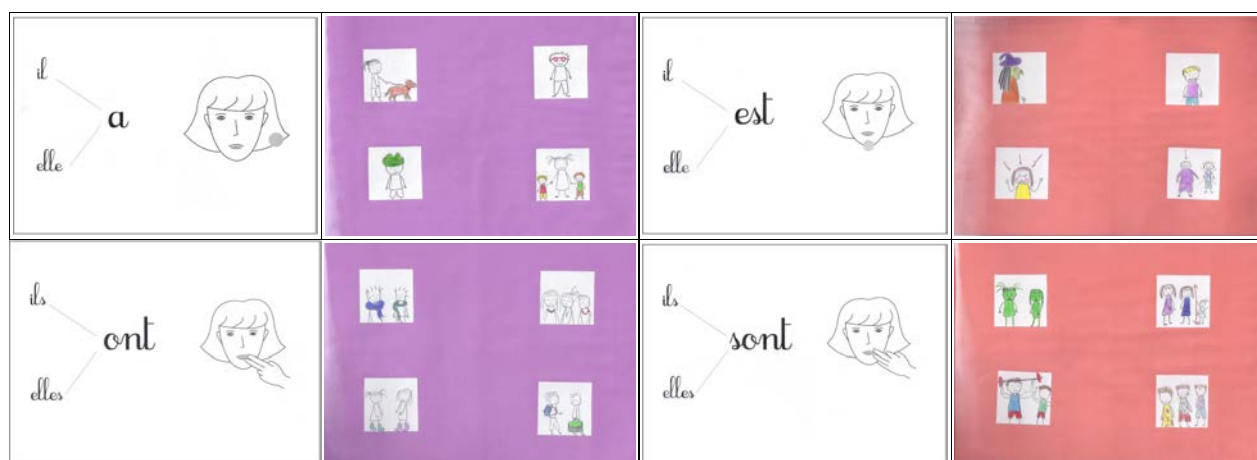


Figure 19 – Fiches recto-verso pour l'activité de désignation de l'atelier 13

On présente le recto des fiches « il a » et « il est ». L'adulte énonce et code des phrases sans oraliser l'auxiliaire. Les enfants, chacun leur tour, désignent la fiche concernée. L'adulte la retourne alors pour dévoiler les images et l'enfant doit désigner celle qui représente la phrase énoncée.

Pour présenter les auxiliaires, nous avons choisi d'illustrer « avoir » par l'appartenance, le fait de posséder un objet détaché de la personne. L'auxiliaire « être » sera illustré par l'état d'une personne, la manière dont on la qualifie. En effet, c'est le sens le plus basique, le plus général et le plus imageable.

Liste des phrases :

- Il a des lunettes.
- Il est gros.
- Elle a un chien.
- Elle a deux frères.
- Il est content.

- *Elle est laide.*
- *Elle est en colère.*
- *Il a un chapeau.*

On explique ensuite qu'au pluriel, la forme de ces auxiliaires est « ils ont » et « ils sont ». L'activité se déroule alors de la même manière que la précédente.

Liste des phrases :

- *Ils ont un cartable.*
- *Elles sont grandes.*
- *Elles ont un collier.*
- *Ils sont forts.*
- *Ils sont sales.*
- *Ils ont une écharpe.*
- *Elles ont des bottes.*
- *Elles sont vertes.*

2.2.3.4.5. Activité de désignation concernant les voies active et passive (atelier 17)

L'objectif de cette activité est d'identifier les formes active ou passive des verbes dans des phrases et de comprendre quel est l'agent de l'action.

L'activité nécessite une fiche recto-verso pour chacune des deux formes. Au recto est symbolisée la démarche de compréhension de phrases, aux voies active et passive, c'est-à-dire la recherche de l'agent de l'action. Le point d'interrogation correspond à la place de l'agent par rapport au verbe, lui-même symbolisé par un rectangle rouge. De plus, sur la fiche de la forme passive, nous avons fait intervenir un moyen imagé pour mieux comprendre quel est l'agent de l'action : « par » est prolongé d'une flèche indiquant « celui qui fait l'action ».



Figure 20 - Fiches recto-verso de l'atelier 17

L'orthophoniste énonce une phrase sans oraliser le groupe verbal ni « par ». Chacun leur tour, les enfants doivent d'abord identifier la forme verbale, active ou passive, puis retourner la fiche pour désigner l'image correspondant à « celui qui fait l'action ».

Pour chaque phrase, les deux groupes nominaux sont illustrés derrière la fiche de la forme verbale correspondante, afin de faire intervenir des distracteurs.

Liste des phrases :

- *Le singe mord la girafe.*
- *Le serpent attrape le tigre.*
- *Le roi est accompagné par la reine.*
- *La fille pousse le garçon.*
- *Le voleur est attrapé par le policier.*
- *Le camion est poussé par la voiture.*
- *La moto suit le vélo.*
- *Le danseur porte la danseuse.*
- *Le monsieur est pris en photo par la dame.*
- *Le monstre chasse le fantôme.*

- L'infirmière est soignée par le docteur.
- L'éléphant est arrosé par l'hippopotame.

**2.2.3.4.6. Activité de désignation concernant les pronoms COD
« le, la, les » (atelier 19)**

L'objectif de cette activité est d'identifier le pronom COD dans une phrase grâce au code et de comprendre à quel nom il se rapporte.

Cette activité nécessite un jeu de cartes numérotées au verso, correspondant chacune à une phrase et sur lesquelles figurent trois objets. Une planche d'images reprend tous ces objets. Sous chaque item correspondant à l'une des phrases, une scène illustre la réponse. Sous les autres objets, une croix signifie que ce n'est pas la bonne réponse.

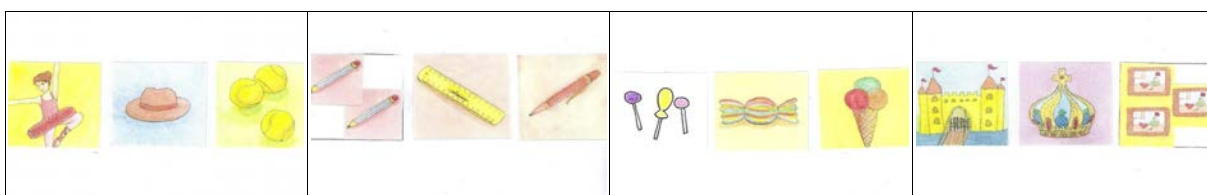


Figure 21 - Exemples des cartes de l'atelier 19



Figure 22 – Planche d'images de l'atelier 19

Un enfant pioche une carte. L'orthophoniste code la phrase du numéro correspondant, sans oraliser le pronom COD. L'enfant doit alors déterminer s'il a identifié « le », « la » ou « les » en sélectionnant la bonne étiquette. Il désigne ensuite sur la planche, parmi les trois propositions de la carte, l'image représentant le nom remplacé par le pronom. Il décroche alors l'image pour vérifier sa réponse.

Sur chaque carte figure un nom masculin, un nom féminin et un nom au pluriel. Ce dernier est toujours du genre de l'item cible.

D'autre part, cet atelier ne propose pas d'activité de repérage des pronoms COD « le, la, les » puisque cela a déjà été fait lorsque ces mots étaient abordés en tant que déterminants.

Liste des phrases :

- 1- *Le garçon les donne. (les crayons, une règle, un stylo)*
- 2- *La fille la regarde. (la glace, le bonbon, les sucettes)*
- 3- *Le chat la cherche. (la souris, le chien, les croquettes)*
- 4- *Les enfants le veulent. (le vélo, la corde à sauter, les ballons)*
- 5- *La maîtresse les dispute. (les enfants, la fille, le garçon)*
- 6- *Le camion le dépasse. (le train, la moto, les voitures)*
- 7- *Le monsieur la porte. (la danseuse, le chapeau, les balles)*
- 8- *La dame les range. (les livres, le chocolat, la bouteille)*
- 9- *Le garçon le nettoie. (le couteau, la chaussure, les vêtements)*
- 10- *Le cochon la mange. (la fraise, les feuilles, le champignon)*
- 11- *Le touriste le prend en photo. (le château, la couronne, les tableaux)*
- 12- *Le voleur les emporte. (les bijoux, le téléphone, la télévision)*

2.2.3.5. Lotos

2.2.3.5.1. Loto des chiffres et des nombres (atelier 3)

L'objectif de ce loto est que les enfants s'appuient sur la LPC pour identifier des chiffres et des nombres proches en lecture labiale et pour comprendre le groupe nominal cible.

Ce jeu a été réalisé autour du thème de la rentrée des classes. Il se compose de six planches-cartables de quatre cases et de vingt-quatre cartes sur lesquelles figurent un objet associé à un nombre. Chaque enfant a une planche qu'il doit remplir

avec les cartes piochées par l'orthophoniste. Celui-ci énonce et code une phrase du type « Qui doit emporter un ballon ? ». Le nombre n'est pas oralisé. Le premier qui a rempli son cartable a gagné.



Figure 23 – Loto de l'atelier 3

Les nombres ont été placés de sorte que chaque nombre d'une paire de sosies, ou voisins labiaux, soit associé à un même objet et figure sur deux planches différentes. Ainsi, lorsque l'on énoncera une carte, deux enfants pourront prétendre la posséder s'ils ne font pas attention au code.

Liste des items par paires :

- 1 ballon / 5 ballons
- 4 règles / 5 règles
- 5 livres / 100 livres
- 6 colles / 7 colles
- 6 gommes / 10 gommes
- 11 règles / 12 règles, 11 livres / 12 livres
- 15 crayons / 16 crayons, 15 billes / 16 billes
- 66 billes / 70 billes

2.2.3.5.2. Loto « un », « une » (atelier 5)

L'objectif de ce loto est de repérer et d'identifier les articles indéfinis « un » et « une » dans des phrases, mis en évidence par la LPC, ainsi que le nom qu'ils complètent.

Le loto est composé de six planches de quatre images. Chaque enfant possède une planche ainsi que deux étiquettes « un » et deux étiquettes « une ».

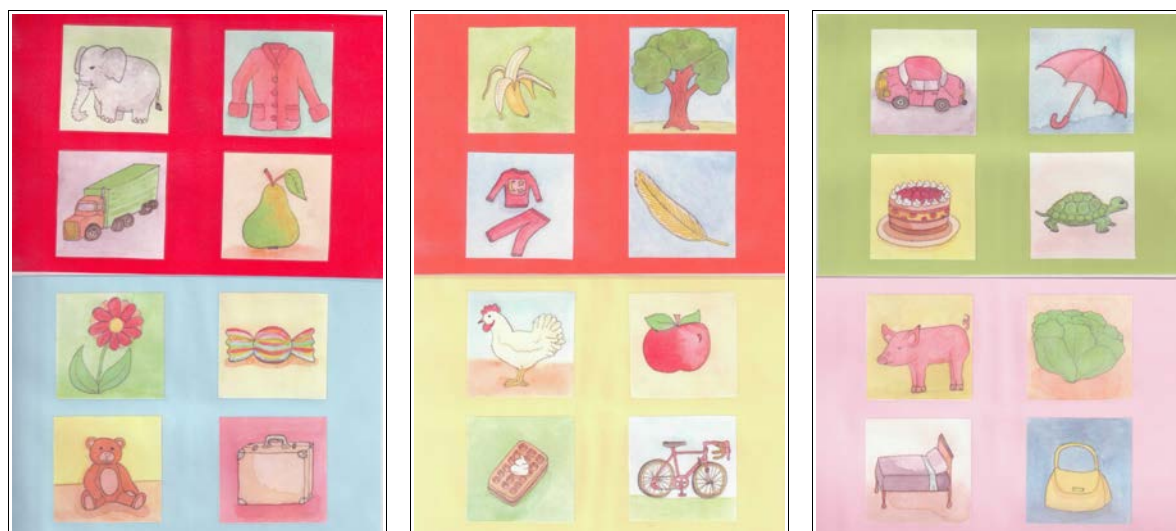


Figure 24 – Planches du loto de l'atelier 5

L'adulte énonce et code les phrases de la liste. Chaque nom d'objet apparaît dans deux phrases. Cependant, il est accompagné de l'article indéfini dans une seule d'entre elles. Aussi, chaque phrase contient deux groupes nominaux, l'un faisant intervenir l'article indéfini, l'autre non. Ainsi c'est le repérage de l'article « un » ou « une » qui permet de trouver l'image cible de la phrase énoncée. L'enfant concerné par cette phrase doit choisir parmi ses étiquettes le bon article pour le placer sur l'image.

Quelques phrases mettent en jeu des liaisons avec le mot qui précède l'article indéfini (par exemple : « garde un sac » ou « avec un camion »), qui est alors codé avec une configuration différente de celle utilisée pour coder l'article isolé. Nous avons choisi de les faire intervenir dans cette activité, d'une part car ces cas de figures sont fréquents dans la chaîne parlée, et d'autre part, car cela oblige l'enfant à mettre du sens sur les phrases énoncées.

Liste des phrases :

- J'ai acheté **un** vélo car ma voiture est en panne.
- Elle met les valises dans le coffre et garde **un** sac.
- On a arraché **une** plume à la poule.
- **Une** tortue mange de la salade.
- Tu manges **une** poire parce qu'il a fini les pommes.
- Il porte **une** valise et des gros sacs.
- **Un** pyjama est posé sur mon lit.
- Elle reprend **une** gaufre mais pas de gâteau.
- A Noël, il a eu **un** nounours et des camions.
- Il joue avec **un** camion et ses nounours.
- Il a fait **un** gâteau et des gaufres pour le goûter.
- J'ai **un** lit violet et mon pyjama est rouge.
- Ce cochon est gros comme **un** éléphant.
- **Une** poule a des plumes.
- A la ferme, j'ai vu **un** cochon mais pas d'éléphant.
- Le vélo est suivi par **une** voiture.
- Il achète **une** banane car il a mangé tous ses bonbons.
- **Une** fleur rose pousse sous l'arbre.
- Dans le panier, il y a **une** pomme et des poires.
- Je prends **un** bonbon car je n'aime pas les bananes.
- Je mets mon manteau et prends **un** parapluie.
- Dans mon jardin il y a **un** arbre et des fleurs.
- Ils n'ont pas de parapluie mais **un** manteau.
- Je donne **une** salade à ma tortue.

2.2.3.5.3. Loto « a », « est », « ont », « sont » (atelier 13)

L'objectif de cette activité est de différencier les formes « a », « est », « ont » et « sont » des auxiliaires avoir et être dans des phrases grâce à la LPC et de comprendre ces phrases.

Pour cette activité, chaque enfant possède une planche de loto de quatre images et des étiquettes « a », « est », « ont » et « sont ».



Figure 25 – Planches du Loto de l'atelier 13

L'adulte énonce et code des phrases, sans oraliser l'auxiliaire voire même toute la phrase selon le niveau des enfants. L'enfant concerné doit sélectionner le bon auxiliaire parmi ses étiquettes et le placer sur la bonne image. Celui qui a rempli sa planche le premier a gagné.

Pour augmenter la difficulté, on peut également coder le pronom personnel sans oralisation, « il » et « elle » ayant déjà été travaillés.

Dans cette activité interviennent des distracteurs. En effet, un même adjectif est utilisé dans quatre phrases : avec « a », « est », « ont » et « sont ». Nous avons par ailleurs veillé à ce que ces quatre phrases figurent sur quatre planches différentes et qu'au sein de chaque planche soient représentées les quatre formes d'auxiliaires.

Liste des phrases :

- *Elle est rouge.*
- *Il a un chien méchant.*
- *Elles ont une petite voiture.*
- *Elles sont petites.*
- *Elles ont un pantalon rouge.*
- *Ils sont méchants.*
- *Ils sont amoureux.*
- *Elles sont blondes.*
- *Il a un gros ballon.*

- *Il a des oiseaux amoureux.*
- *Ils sont gros.*
- *Elles ont des poupées blondes.*
- *Ils ont un chien méchant.*
- *Elle est petite.*
- *Il est méchant.*
- *Ils ont un gros ballon.*
- *Elles sont rouges.*
- *Ils ont des oiseaux amoureux.*
- *Elle a une petite voiture.*
- *Elle a un pantalon rouge.*
- *Elle a une poupée blonde.*
- *Il est gros.*
- *Elle est blonde.*
- *Il est amoureux.*

2.2.3.5.4. Loto des prépositions de base « à, en, au, de, du, par, pour » (atelier 16)

L'objectif de cette activité est d'identifier les prépositions « à, en, au, de, du, par, pour » dans des phrases, grâce au code LPC, et de comprendre la phrase.

Le loto est composé de six planches sur lesquelles figurent quatre images. Il s'agit de placer l'étiquette de la bonne préposition sur l'image correspondant à la phrase énoncée.



Figure 26 – Planches du loto de l'atelier 16

On dispose des étiquettes-prépositions sur la table. L'orthophoniste énonce une phrase en codant sans oraliser la préposition. Les enfants doivent repérer et identifier la préposition puis l'associer à l'image à laquelle elle se rapporte. L'enfant concerné pose alors la bonne étiquette sur l'image. Le premier qui a rempli sa planche a gagné.

Dans cette activité, nous avons fait en sorte de faire intervenir chaque préposition dans différentes utilisations :

- « à » : notions d'appartenance, de destination, de destinataire, de moment, de parfum au féminin
- « en » : notions temporelle, de lieu, de moyen de transport, de matière ou suivi du gérondif
- « au » : notions d'appartenance, de destinataire, de lieu, d'aliment
- « de » : notions d'appartenance, de provenance, de contenu
- « du » : notions d'appartenance, de provenance,
- « par » : notions de trajectoire, d'agent
- « pour » : notions de but, de destinataire, de moment

Sur les planches du loto, nous avons tenté de disposer les images de telle sorte qu'au moins l'une des prépositions de chaque groupe (« à/en/au », « de/du », « par/pour ») figure sur chaque planche. Cependant, cela n'a pas été possible pour deux planches puisqu'il n'y avait que cinq cas de figure pour les groupes « par/pour » et « de/du ».

Liste des phrases :

- *C'est un bonbon **à** la fraise.*
- *Ces bijoux viennent **du** Maroc.*
- *Il rentre chez lui **en** vélo.*
- *Il jette une bouteille **par** la fenêtre.*
- *Elle cueille des fleurs **pour** sa maman.*
- *Les messieurs ont rendez-vous **à** midi.*
- *Je prépare une pizza **pour** le dîner.*
- *J'habite **en** France.*
- *C'est le sac **de** ma sœur.*
- *Elle revient **de** l'école.*
- *Il vont **à** la plage.*
- *Ce chapeau est **à** lui.*
- *Il est **au** travail.*
- *J'ai mis mon pyjama **pour** dormir.*
- *Il donne la main **à** sa copine.*
- *Ces jouets sont **aux** enfants.*
- *Elle offre des sucettes **aux** enfants.*
- *J'ai acheté un bracelet **en** or.*
- ***En** mai je fêterai mon anniversaire.*
- *Les oreilles **du** lapin sont grandes.*
- *La fille est portée **par** le garçon.*
- *Il mange un sandwich **au** jambon.*
- *Elle boit une tasse **de** thé.*
- *Elle écrit **en** téléphonant.*

2.2.3.6. Activités de positionnement d'images sur une scène

2.2.3.6.1. Activité de positionnement de personnages (atelier 6)

L'objectif de cette activité est d'identifier les articles « le » et « la » voisins labiaux grâce au code dans des phrases.

Le support de l'activité est une scène représentant les différentes pièces de la maison de Margot et Mario où figurent les objets abordés dans l'activité précédente de l'atelier.

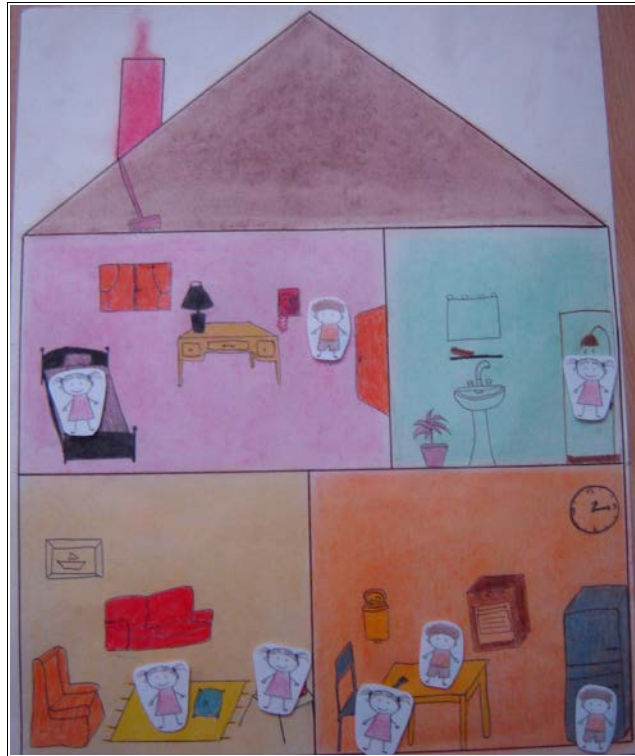


Figure 27 – Scène de l'activité de positionnement de l'atelier 6

Les enfants jouent chacun leur tour. L'orthophoniste code une phrase, sans oraliser le groupe nominal. Il demande d'abord à l'enfant de préciser s'il a décodé l'article « le » ou « la » dans la phrase. Puis, ce dernier va au tableau pour placer un petit personnage, Margot ou Mario, selon ce qu'il a compris.

Nous avons tâché de regrouper par paires les objets plus ou moins proches en lecture labiale, un au masculin, un au féminin, en leur attribuant une même couleur. Les couleurs choisies sont celles dont la forme phonétique ne change pas entre le masculin et le féminin. Ainsi, il peut y avoir des confusions sur le groupe nominal qui peuvent être levées grâce au décodage de l'article.

Liste des phrases :

- *Margot est sur le tapis jaune. / Mario est sur la table jaune.*
- *Mario regarde le téléphone rouge. / Margot regarde la télévision rouge.*
- *Mario est devant le frigo bleu. / Margot est devant la fourchette bleue.*
- *Margot utilise la douche marron. / Mario utilise le four marron.*

- Margot touche le lit noir. / Mario touche la lampe noire.
- Margot regarde le peigne orange. / Mario regarde la porte orange.
- Margot prend la plante rose. / Margot prend le balai rose.
- Mario est devant la fenêtre orange. / Mario est devant le fauteuil orange.
- Mario est sur la cheminée rouge. / Margot est sur le canapé rouge.
- Margot est derrière la poubelle jaune. / Margot est derrière le bureau jaune.
- Mario est sur le coussin bleu. / Mario est sur la chaise bleue.

2.2.3.6.2. Activité de positionnement d'images (atelier 7)

L'objectif de cette activité est de différencier les articles définis singulier et pluriel « le-les » ou « la-les » dans des phrases grâce à la LPC.

Le support de l'activité est une planche de quatre scènes : la ferme, le parc, le supermarché et la chambre, quatre thèmes connus des enfants. Sur chaque scène on trouve cinq volets à soulever.



Figure 28 – Scènes de l'activité de positionnement de l'atelier 7

L'adulte a en main cinq paires d'images par scène. Chaque paire correspond à un même item, tantôt au singulier tantôt au pluriel. L'adulte présente une paire à un enfant, énonce et code la phrase correspondante, sans oraliser l'article du mot cible. L'enfant doit alors déterminer quel article il a décodé, choisir la bonne image et la placer sur la scène. Il peut alors soulever le volet pour vérifier sa réponse.

Nous avons sélectionné des verbes du premier groupe afin que leur forme phonétique ne change pas du singulier au pluriel et que ce soit uniquement l'article qui permette de différencier le singulier du pluriel. D'autre part, des articles définis autres que ceux des mots cibles sont présents dans les phrases mais les enfants ont les images sous les yeux et savent donc à quel groupe nominal il faut faire attention.

Listes des phrases :

- *Les cochons se roulent dans la boue.*
- *La vache mange de l'herbe.*
- *Le mouton reste sous l'arbre.*
- *Les canards nagent dans la mare.*
- *Les lapins sautent dans les champs.*
- *Les bébés pleurent dans le sable.*
- *Le garçon glisse sur le toboggan.*
- *La fille mange une sucette.*
- *Le chien attrape le bâton.*
- *La maman se repose sur le banc.*
- *Le caddie roule dans le magasin.*
- *Les pommes pèsent lourd sur la balance.*
- *Les gâteaux restent dans le panier.*
- *Les dames téléphonent à la caisse.*
- *La caissière sourit aux dames.*
- *La petite voiture roule sous le lit.*
- *La poupée reste sur l'étagère.*
- *Le ballon cache l'ordinateur.*
- *Les livres dépassent du coffre.*
- *Les cubes tombent par terre.*

2.2.3.6.3. Activité de positionnement d'images (atelier 8)

L'objectif de cette activité est d'identifier les articles « des » et « les » dans des phrases grâce au code et de comprendre leur différence de sens.

Le support de l'activité est une armoire remplie de vêtements ainsi qu'une valise.



Figure 29 – Scènes de l'activité de positionnement de l'atelier 8

L'adulte énonce et code une phrase sans oraliser l'article. L'enfant doit sélectionner dans l'armoire tous les vêtements-cibles ou seulement certains selon qu'il a respectivement décodé « les » ou « des ». Il les place ensuite dans la valise.

Pour cette activité, nous ferons la même différence de sens entre ces articles que celle expliquée pour l'activité de classement du même atelier dans le paragraphe 6.2.3.2.3.

Liste des phrases :

- Margot prend les chaussettes.
- Mario emporte des pulls.
- Mario choisit des écharpes.
- Margot prépare les gants.
- Mario prend les manteaux.
- Margot emporte des culottes.
- Margot prépare des collants.
- Mario choisit des chaussures.
- Mario prend les tee-shirts.
- Margot emporte les gilets.
- Margot prend des jupes.
- Mario prépare les pantalons.
- Mario prend des chemises.

- Margot emporte les bonnets.

2.2.3.6.4. Activité de positionnement de vêtements (atelier 9)

L'objectif de cette activité est d'identifier les déterminants possessifs grâce au code et de comprendre leur différence de sens.

Pour cette activité, chaque joueur possède un bonhomme coloré et ses vêtements. L'adulte possède le violet, le blanc est attribué à une tierce personne et les enfants se répartissent les rouge, vert, jaune, bleu, orange et rose.

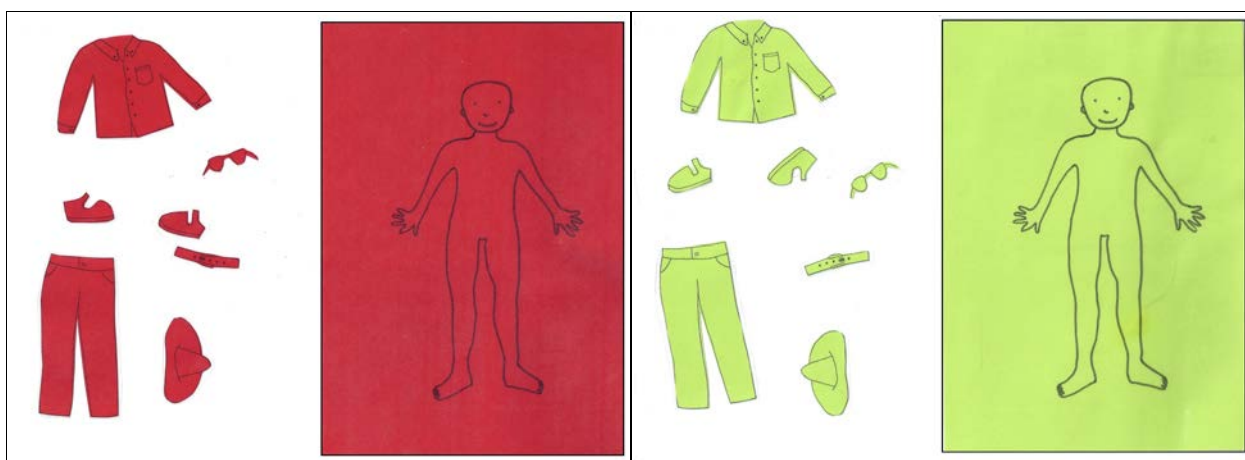


Figure 30 – Exemples de bonhommes à habiller et leurs vêtements pour l'atelier 9

Le jeu nécessite également des cartes modèles représentant un ou deux personnages à reproduire.



Figure 31 – Cartes modèles avec un et deux bonhommes à reproduire pour l'atelier 9

On joue d'abord avec les cartes représentant un seul bonhomme. L'orthophoniste pioche une carte modèle. Il s'adresse à l'enfant dont la couleur figure sur cette carte et décrit le bonhomme afin que l'enfant l'habilte à l'identique. Il code donc des phrases du type : « Mets ton chapeau », « Prends ses lunettes », « Mets ma chemise », etc., sans oraliser le déterminant possessif. Lorsque le personnage est entièrement habillé, on montre la carte modèle à l'enfant pour qu'il vérifie sa réponse.

La deuxième partie de l'activité se joue avec les cartes représentant deux bonhommes et deux adultes doivent participer. Les enfants jouent deux par deux. Le principe est le même que dans la première partie du jeu mais on travaille maintenant les déterminants possessifs « notre/votre » pour les noms au singulier et « nos/vos » pour les noms au pluriel.

Liste des éléments à positionner sur les bonhommes :

un chapeau – des lunettes – une chemise – une ceinture – un pantalon – des chaussures

Nous avons groupé ces déterminants par opposition de personnes (« mon/ton/son ») et non par opposition de genre ou de nombre (« mon/ma/mes »). Nous avons fait ce choix tout d'abord car les déterminants nous semblaient ainsi plus proches en lecture labiale et donc plus intéressants à différencier par le code. D'autre part, cela permet d'attribuer un même nom pour tous les déterminants d'un groupe (par exemple « mon/ton/son stylo ») et donc de ne pas induire le choix du déterminant grâce au genre du nom (par exemple pour « mon/ma/mes trousse », l'enfant n'a pas besoin d'utiliser le code pour identifier le déterminant s'il connaît le genre du nom). Aussi, ce groupement nécessite d'associer le déterminant possessif à la personne à laquelle il se rapporte et donc de comprendre la notion d'appartenance.

Par ailleurs, nous n'abordons volontairement pas les déterminants « leur/leurs » car ils ne sont pas proches en lecture labiale des autres déterminants possessifs.

2.2.3.6.5. Activité de positionnement de photographies (atelier 18)

L'objectif de cette activité est d'identifier les formes au présent ou à l'imparfait de verbes du premier groupe grâce au code et de comprendre la phrase.

L'activité se présente sous la forme d'un emploi du temps à compléter de photographies d'actions.



Figure 32 – Photographies à placer dans l'emploi du temps de l'atelier 18

Les cartes sont étalées sur la table. L'orthophoniste code une phrase sans oraliser le verbe. L'enfant concerné doit trouver la photographie correspondante et la placer dans l'emploi du temps, soit dans la colonne « Aujourd'hui » qui représente le présent, soit dans la colonne d'un jour antérieur représentant le passé et donc la forme à l'imparfait.

Cette activité met en jeu, comme l'activité précédente de l'atelier (jeu de plateau) des verbes du premier groupe aux personnes du singulier.

Liste des phrases :

- Je travaille.
- Je me repose.
- Je lavais les carreaux.
- J'essuyais la vaisselle.
- J'allumais une bougie.

- Je me lave les mains.
- Je découpe des images.
- Je plantais un clou.
- J'arrosais mes plantes.
- Je repasse mes vêtements.
- J'accrochais un cadre.
- Je prépare des gâteaux.

2.2.3.6.6. Activité de positionnement d'étiquettes et d'images (atelier 20)

L'objectif de cette activité est de repérer le pronom relatif « qui » grâce à la LPC et sa position dans la phrase pour comprendre à quel nom il se rapporte.

Cette activité nécessite une planche illustrant les propositions principales sur laquelle l'enfant doit placer les étiquettes illustrant les propositions relatives, ainsi que des images.



Figure 33 – Planche complétée de l'atelier 20

L'orthophoniste code la première phrase. Elle présente ensuite à l'enfant concerné l'étiquette de la proposition relative correspondante et lui demande de la placer au bon endroit sur la proposition principale. Une fois que l'étiquette est placée, la flèche indique à l'enfant à quel nom se rapporte la proposition relative, il peut alors placer l'image de l'objet sur le bon personnage.

Une fois la planche complétée, l'orthophoniste met en évidence le fait que le pronom relatif « qui » suit toujours le nom auquel il se rapporte.

Liste des phrases :

- La dame embrasse le monsieur qui a un chapeau.
- Le garçon qui promène son chien parle à la fille.
- Le garçon qui est assis téléphone à son copain.
- Le singe regarde le chat qui a une grande queue.
- Le clown nourrit le renne qui a un nez rouge.
- La sorcière qui porte un sac poursuit la fée.

2.2.3.7. Activités de sélection d'étiquettes

2.2.3.7.1. Activité de sélection de positions (atelier 10)

L'objectif de cette activité est de repérer la position côté finale du code, caractéristique des marques du féminin pour certains adjectifs ne finissant pas par une position côté au masculin.

L'adulte pioche une carte-pictogramme et code sans oraliser l'adjectif représenté. Chaque enfant a deux étiquettes, l'une avec la position côté finale symbolisant le féminin et l'autre avec toutes les autres positions, symbolisant le masculin. Les enfants doivent alors choisir l'une de leurs étiquettes selon ce qu'ils ont vu. On leur montre ensuite la carte pour vérifier le genre de l'adjectif en l'énonçant et codant afin de mettre du sens.

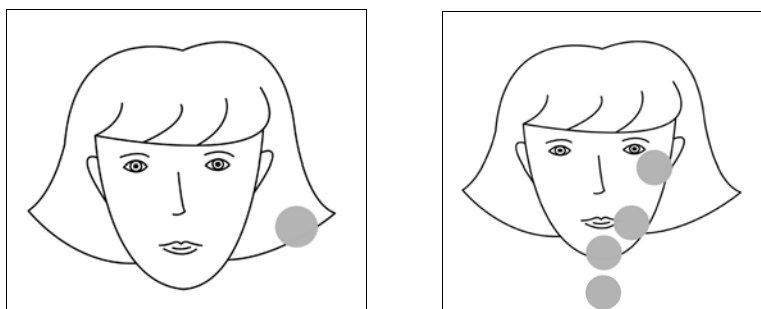


Figure 34 – Étiquettes de l'activité de sélection de positions de l'atelier 10

Liste des mots :

assis, amoureux, joyeux, pleine, cuit, blonde, grand, brune, petit, contente, longue, furieux, légère, blanc, gris, ronde, méchant, violette.

2.2.3.7.2. Activité de sélection d'étiquettes « il » ou « elle » (atelier 11)

Le but de cette activité est de différencier « il » et « elle » grâce au code dans des phrases.

Chaque enfant possède une pancarte « il » et une pancarte « elle ». On code des phrases, sans oraliser ces pronoms personnels. A la fin de la phrase, ils doivent montrer tous en même temps celui qu'ils ont décodé.

Liste des phrases :

- *Il danse.*
- *Elle regarde la télé.*
- *Il dort sur le canapé.*
- *Elle mange du chocolat.*
- *Sous la douche, elle chante.*
- *Est-elle allée au marché ?*

2.2.3.8. Activités de mise en ordre d'étiquettes

2.2.3.8.1. Activités de mise en ordre d'étiquettes dans les ateliers sur les articles (ateliers 5, 6, 7 et 8)

L'objectif de ces activités est de repérer les articles dans des phrases et de les identifier grâce à la LPC.

Le principe est toujours le même. Chaque enfant possède un cache qui sert de support ainsi que plusieurs étiquettes correspondant aux articles travaillés dans l'atelier. L'adulte énonce et code une phrase qui contient un à trois articles-cibles. Il s'agit pour les enfants de sélectionner les bons articles et de les placer dans l'ordre de la phrase. On commence à chaque fois par une phrase d'exemple pour s'assurer que la consigne est comprise.

Dans ces activités, nous avons fait en sorte que les mots des phrases ne contiennent pas de syllabes identiques à l'article isolé (par exemple, « chocolat » n'apparaîtra pas dans l'activité sur « le-la »). De plus, dans l'activité sur « un-une », nous avons veillé à ce qu'il n'y ait pas de liaison entre le mot qui précède et l'article lui-même afin que la clé à repérer soit identique au codage de l'article isolé. Par exemple, si l'on code « avec **un** ... », la configuration des doigts n'est pas la même

que si on code « un » isolément. Comme l'objectif de ces activités est de repérer les articles et leur codage, il nous a semblé préférable de garder une forme stable du code pour ces articles dans les phrases.



Figure 35 – Exemple de mise en ordre d'étiquettes sur un cache dans l'atelier 6

Listes des phrases pour l'atelier 5 (« un-une ») :

- exemple : **Un** crayon est sur **la** table.
- **Un** lapin a mangé **une** carotte.
- Le garçon a donné **un** os à **un** chien.
- Il a trouvé **une** clé, **un** billet et **une** pièce dans la rue.
- **Un** avion atterrit sur la piste.
- Pour la fête, maman portera **une** robe rouge et **un** gilet vert.
- J'ai **une** grande sœur et deux petits frères.

Liste des phrases pour l'atelier 6 (« le-la ») :

- exemple : **La** petite fille aime **le** caramel.
- **Le** cheval court dans **le** pré.
- **La** nuit, on voit **la** lune dans **le** ciel.
- **La** voiture est en panne.
- Il fait **la** vaisselle dans **la** cuisine.
- C'est dimanche, **le** magasin est fermé.
- **Le** beurre et **la** confiture sont rangés dans **le** frigo.

Listes des phrases pour l'atelier 7 (« le-la-les ») :

- exemple : **Les** petits chiens courent dans **la** neige.
- J'ai rangé **le** bol et **les** assiettes.
- **Le** garçon aime **les** vacances à **la** mer.

- **Les** souris sont cachées sous **le** tapis de **la** chambre.
- **Le** facteur apporte **les** lettres.
- **Le** chapeau de **la** dame s'envole.
- **Les** courses sont posées sur **la** table.

Listes des phrases pour l'atelier 8 (« des-les ») :

- exemple : Ce matin, j'ai cueilli **des** fleurs dans **les** jardins.
- **Les** maisons sont faites avec **des** briques.
- **Les** crayons sont de toutes **les** couleurs.
- Il faut **des** œufs pour faire un gâteau.
- La vache a **des** cornes et **des** sabots.
- Tous **les** enfants de la classe ont **des** manteaux avec **des** capuches.
- **Les** touches de mon ordinateur sont sales.

2.2.3.8.2. Activité de mise en ordre d'étiquettes de prépositions (atelier 16)

L'objectif de cette activité est de repérer grâce au code les prépositions « à, en, au, de, du, par, pour » dans des phrases et de les identifier.

L'activité est la même que celles concernant les articles.

Cependant, on travaille ensuite plus spécifiquement la différenciation des prépositions proches en lecture labiale selon les groupes suivants :

- « à, en, au »
- « de, du »
- « par, pour »

Pour cela, on utilise les phrases contenant une seule préposition. On présente seulement les étiquettes du groupe correspondant à la préposition de la phrase et on la code sans oraliser la préposition.

Là encore, nous avons veillé à ce qu'il n'y ait pas de liaison entre la préposition et le mot qui la précède afin de garder une clé stable pour chacune. Aussi, pour cette activité, nous avons sélectionné les prépositions « à, en, au, de, du, par, pour » car ce sont les plus courantes et qu'elles sont monosyllabiques donc peu visibles dans la chaîne parlée (contrairement à « avec » par exemple).

Liste des phrases :

- *exemple : **Pour** les vacances, elle va **à** la mer.*
- *Dis-lui **de** ne pas passer **par** là, la route est barrée.*
- *Elle lit **en** allant **au** travail.*
- *Je mange **du** pain avec **du** fromage.*
- *Elle va **au** marché **pour** acheter **du** poulet.*

- *Je l'ai rencontré dans la rue **par** hasard.*
- *J'aime la robe **de** la chanteuse.*
- ***En** hiver, on allume le chauffage.*

2.2.3.9. Activités de déplacement

2.2.3.9.1. Activité de déplacement selon des prépositions spatiales (atelier 4)

L'objectif de cette activité est de mettre en valeur les prépositions spatiales dans des phrases grâce à la LPC et de les identifier pour comprendre une consigne.

En premier lieu, on s'assurera que les prépositions spatiales sont connues, à travers un déplacement collectif. Par exemple, l'orthophoniste énonce et code : « Allons tous contre le mur ! ». Elle attend alors la réaction correcte des enfants et tout le groupe va se positionner selon la consigne. Si aucun enfant ne comprend, elle initie le déplacement et reprend en codant : « Là, nous sommes contre le mur. ». On essaiera de trouver deux situations différentes pour chaque préposition dans le but de généraliser.

Nous avons sélectionné les prépositions spatiales suivantes : sur/sous, devant/dedans, en haut/en bas, à gauche/à droite, dedans/dehors, entre/contre, hors de/dans, à côté de, près de, vers, jusqu'à.

L'activité à proprement parler consiste à reconstituer des puzzles en trouvant des indices, les pièces des puzzles, selon des consignes orales faisant intervenir ces prépositions spatiales. Il y a en tout trois puzzles représentant un cadeau, un sac et un dessin de Margot et Mario. Une fois reconstitués, ils indiquent aux enfants qu'une surprise les attend dans le sac de l'adulte, c'est un coloriage de Margot et Mario.



Figure 36 – Puzzles à reconstituer dans l'atelier 4

Ces trois puzzles correspondent à trois manches, chaque enfant joue une fois par manche. Dans chaque situation, l'enfant se retrouvera face à deux indices possibles placés selon deux prépositions étant des mots sosies, voisins labiaux ou en opposition de sens. C'est la compréhension de la préposition spatiale qui permet de trouver le bon. Par exemple, il y aura un indice « devant la boîte rouge » et un autre « dedans ». L'enfant vérifie sur le support du puzzle que l'indice récolté est bien celui qu'il fallait trouver. Dans les consignes, chaque préposition est codée sans oralisation.

Cette activité nécessite une préparation de la salle : l'orthophoniste doit placer les indices, les boîtes et le mobilier. De plus, au début du jeu, les enfants sont également placés selon une certaine disposition.

Les boîtes utilisées dans le jeu reprennent les voisins labiaux de couleurs (rouge/rose/jaune), abordés dans l'atelier 2.

2.2.3.9.2. Activité de déplacement selon les pronoms personnels « nous » et « vous » (atelier 12)

L'objectif de cette activité est de différencier « nous » et « vous » dans des phrases grâce au code et de comprendre leur signification.

Pour cette activité, la présence de deux adultes est nécessaire. On forme deux groupes, l'un constitué des adultes, l'autre constitué des enfants. L'adulte code une consigne sans oraliser le pronom personnel. Le groupe des enfants doit déterminer si la phrase contient « nous » ou « vous » et exécuter la consigne si l'adulte a dit « vous » ou attendre que les adultes agissent s'ils ont dit « nous ».

Dans un deuxième temps, si l'on veut complexifier l'exercice, on change les groupes : un adulte se met avec un groupe d'enfants, l'autre adulte avec un autre

groupe. Les adultes codent chacun leur tour une consigne de la liste, là encore, sans oraliser le pronom personnel.

Nous avons choisi de ne pas illustrer la dernière manière de différencier « nous » et « vous », c'est-à-dire que le « nous » représenterait toutes les personnes présentes dans le jeu et le « vous », toutes les personnes sauf celle qui parle. En effet, dans ce cas les enfants devraient se déplacer à chaque consigne et le bon décodage du pronom personnel ne serait donc pas nécessaire.

Nous avons par ailleurs choisi des verbes faciles à mimer.

Liste des consignes :

- *Nous sautons.*
- *Vous dansez.*
- *Vous tournez.*
- *Nous marchons.*
- *Nous pleurons.*
- *Vous tapez du pied.*
- *Nous levons le doigt.*
- *Vous fermez les yeux.*
- *Vous tirez la langue.*
- *Nous regardons par la fenêtre.*

2.2.3.10. Activité de dessin dicté (atelier 2)

L'objectif de cette activité de consolidation est de comprendre un énoncé en identifiant les couleurs demandées grâce au code.

L'adulte énonce la description du dessin phrase par phrase, les couleurs sont codées sans oralisation. Les enfants doivent dessiner ce qu'ils comprennent. A la fin de l'activité, on compare les productions des enfants au modèle afin de voir ce qu'ils ont compris et si les couleurs sont adéquates.



Figure 37 – Modèle du dessin dicté de l'atelier 2

Description :

Les murs de la cabane sont verts. Le toit est jaune. La cabane a des fenêtres roses. La porte est orange. Dans le jardin, l'herbe est rouge et les arbres sont noirs. Un garçon brun est à côté d'un arbre. Un soleil bleu brille dans le ciel.

2.2.3.11. Activités de manipulation

2.2.3.11.1. Activité de manipulation de personnages (atelier 14)

L'objectif de cette activité est de mettre en évidence grâce au code la différence entre les formes verbales au singulier et au pluriel de certains verbes à la troisième personne.

Pour cette activité, on dispose des personnages de type Playmobil sur la table ainsi que du mobilier. On explique aux enfants qu'ils devront déterminer si l'on parle d'un personnage ou de plusieurs grâce à la forme du verbe. L'orthophoniste code alors une consigne, un enfant doit la réaliser avec le bon nombre de personnages selon ce qu'il a compris. Une fois la consigne exécutée, on reprend à chaque fois les deux formes verbales, au singulier et au pluriel. Pour augmenter la difficulté, on peut coder le pronom personnel sans oralisation, cet atelier ayant déjà été abordé.

Nous avons choisi d'aborder uniquement la troisième personne car les formes labiales sont proches entre le singulier et le pluriel et car le pronom personnel est le même. Les sujets des phrases sont uniquement des pronoms personnels pour éviter que l'article induise le nombre. Les verbes sélectionnés ont une forme qui varie du singulier au pluriel et représentent des actions facilement réalisables. Les verbes

commençant par une voyelle et qui changent de forme du singulier au pluriel par la liaison avec le pronom personnel pluriel, sont abordés dans une autre activité de l'atelier.

Liste des phrases :

- *Ils dorment.*
- *Elles sont sur la table.*
- *Il va sur la chaise.*
- *Elles viennent dans la boîte.*
- *Elle sort de la boîte.*
- *Elle descend de la table.*
- *Ils font du bruit.*

2.2.3.11.2. Activité de manipulation d'objets (atelier 9)

L'objectif de cette activité est de mettre en évidence la différence de sens entre les déterminants possessifs « mon-ton-son, ma-ta-sa, mes-tes-ses, notre-votre, nos-vos », et de les identifier grâce au code.

Pour cette activité on utilise le matériel scolaire des enfants : une trousse, des crayons et un stylo pour chacun, ainsi que pour l'adulte.

On revoit d'abord le sens des déterminants en demandant à chaque enfant l'un après l'autre : « Montre-moi mon/ton/son stylo, mes/tes/ses crayons et ma/ta/sa trousse », en codant et oralisant toute la phrase. L'orthophoniste s'adresse ensuite à tous les enfants et demande : « Montrez-moi notre/votre trousse/stylo et nos/vos crayons ».

On prend ensuite un même objet chez deux enfants et l'on demande à l'un d'eux, sans oraliser ni coder le déterminant possessif, « Montre-moi ton/son, ta/sa, tes/ses ... ». Le but est qu'ils prennent conscience de la nécessité du code pour différencier ces mots voisins en lecture labiale.

Les choix concernant le matériel verbal de cette activité sont les mêmes que ceux expliqués en 2.2.3.6.4 pour l'activité de positionnement de vêtements.

2.2.3.12. Jeux de cartes

2.2.3.12.1. Jeu de cartes concernant la variation en nombre des verbes (atelier 14)

L'objectif de cette activité est d'identifier le singulier ou le pluriel d'un verbe grâce au code et de comprendre la phrase.

L'activité se compose d'un jeu de 24 cartes, d'une piste de course, d'un pion par enfant et d'un dé.

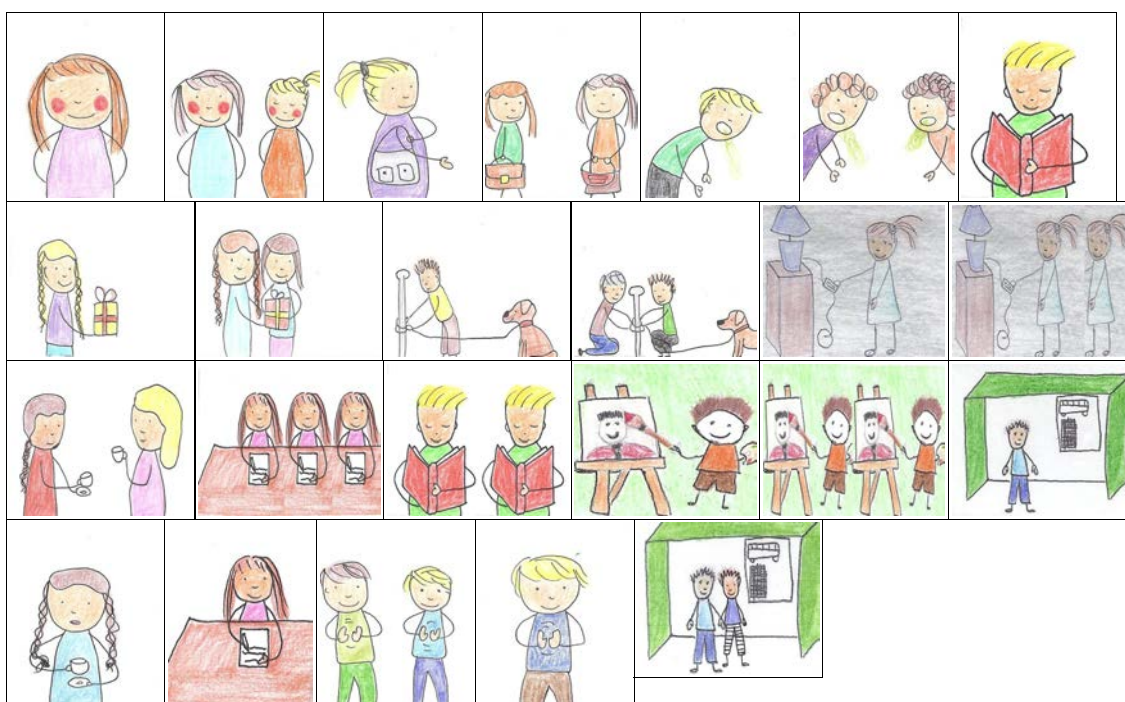


Figure 38 – Jeu de cartes de l'atelier 14

On répartit les cartes entre les joueurs. L'orthophoniste code des phrases sans oraliser le verbe. L'enfant qui a la carte correspondante se manifeste. Si sa réponse est correcte, il lance le dé et avance son pion sur la piste. Lorsque toutes les phrases ont été énoncées, l'enfant qui est le plus loin sur la piste a gagné.

Sur chaque carte figure une action, chaque action est représentée deux fois, l'une par un seul personnage et l'autre par plusieurs. Les verbes illustrés sont des verbes avec une position côté finale du code au pluriel et également des verbes commençant par une voyelle. Certains mélangent même ces deux particularités.

Liste des phrases :

- *Ils applaudissent le spectacle.*

- *Elle rougit.*
- *Ils vomissent.*
- *Elles boivent du thé.*
- *Ils attendent le bus.*
- *Elle écrit.*
- *Il peint un tableau.*
- *Elles tiennent leur sac.*
- *Ils attachent leur chien.*
- *Elle offre un cadeau.*
- *Ils lisent un livre.*
- *Elle éteint la lumière.*
- *Il applaudit le spectacle.*
- *Elles rougissent.*
- *Il vomit.*
- *Elle boit du thé.*
- *Il attend le bus.*
- *Elles écrivent.*
- *Ils peignent un tableau.*
- *Elle tient son sac.*
- *Il attache son chien.*
- *Elles offrent un cadeau.*
- *Il lit un livre.*
- *Elles éteignent la lumière.*

2.2.3.12.2. Jeu de cartes concernant les formes verbales au passé composé et au futur proche (atelier 15)

L'objectif de cette activité est d'identifier les formes du passé composé et du futur proche d'un verbe à la troisième personne du singulier grâce au code et de comprendre la phrase.

L'activité se présente de la même manière que le jeu de cartes de l'atelier 14 avec les mêmes règles du jeu.

Sur chaque carte figure la photographie d'une action, chacune représentée deux fois, l'une juste avant sa réalisation, l'autre une fois achevée.

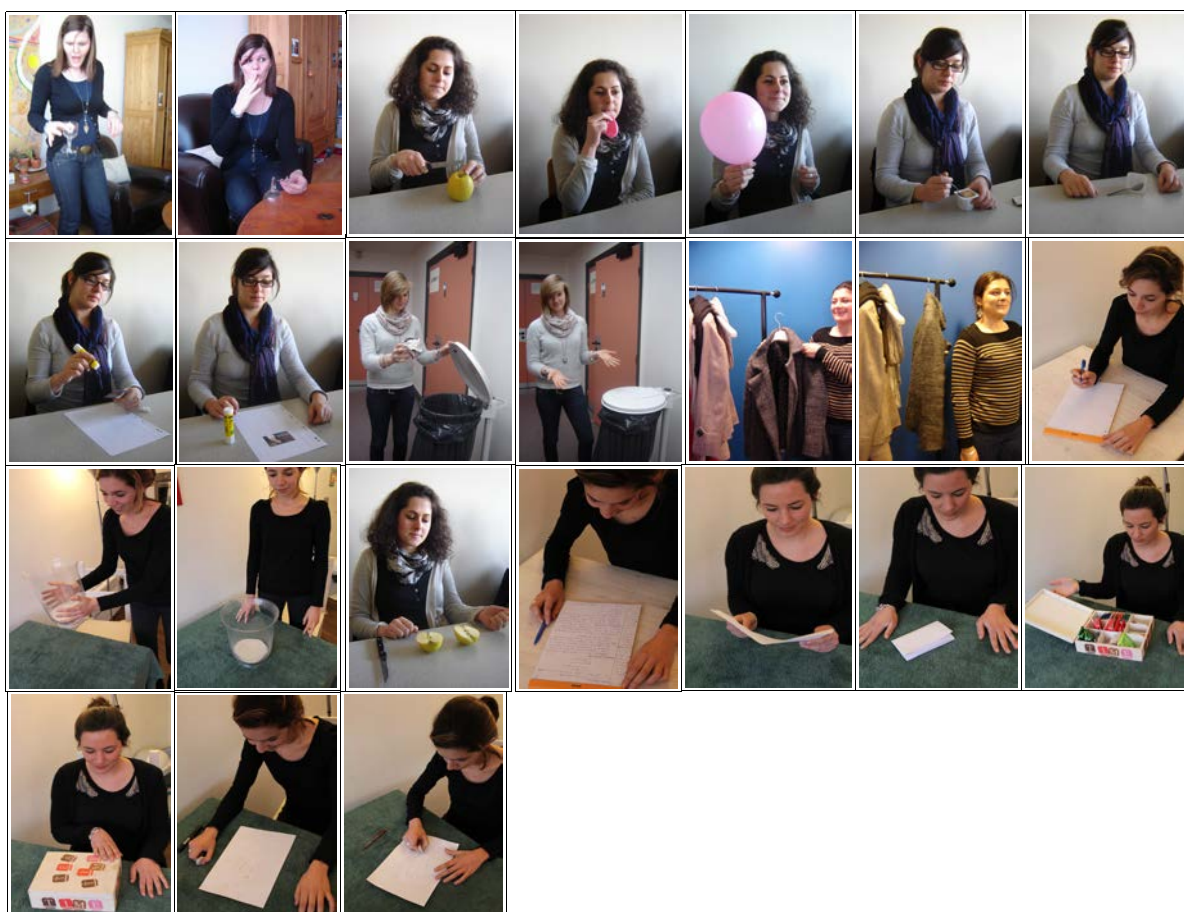


Figure 39 - Jeu de cartes de l'atelier 15

Les verbes de cette activité ont été sélectionnés selon les mêmes critères que pour le jeu de plateau de l'atelier.

Liste des phrases :

- Elle a écrit.
- Elle a mangé une compote.
- Elle va casser un verre.
- Elle va manger une compote.
- Elle a plié la feuille.
- Elle va jeter un papier à la poubelle.
- Elle a fermé la boîte.
- Elle va couper une pomme.

- Elle va écrire.
- Elle a cassé un verre.
- Elle a gonflé le ballon.
- Elle va coller une image.
- Elle a accroché son manteau.
- Elle va effacer le dessin.
- Elle a collé une image.
- Elle va poser le vase sur la table.
- Elle a coupé une pomme.
- Elle a effacé le dessin.
- Elle va fermer la boîte.
- Elle va gonfler le ballon.
- Elle va accrocher son manteau.
- Elle a posé le vase sur la table.
- Elle va plier la feuille.
- Elle a jeté un papier à la poubelle.

**2.2.3.12.3. Jeu de cartes concernant les voies active et passive
(activité 17)**

L'objectif de cette activité est d'identifier la forme active ou la forme passive de verbes grâce au code et de comprendre la phrase.

L'activité se présente et se déroule de la même manière que les jeux de cartes précédents. Pour celle-ci, l'orthophoniste code une phrase sans oraliser le groupe verbal ni « par ».

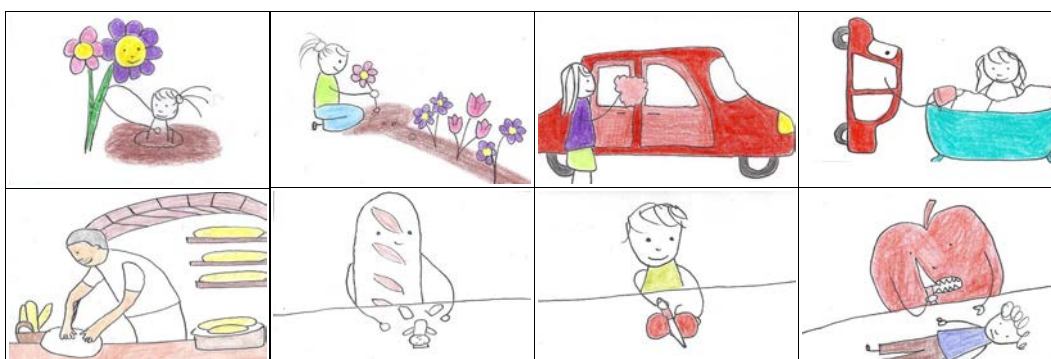




Figure 40 – Jeu de cartes de l'atelier 17

Dans cette activité, chaque phrase est présentée deux fois en gardant l'ordre des groupes nominaux, seule la forme du verbe change : une phrase est à la forme active, l'autre est à la forme passive. Ainsi, cela crée des situations absurdes. Le but est que les enfants comprennent la phrase en identifiant la bonne voie et non en s'appuyant sur une stratégie pragmatique.

Liste des phrases :

- *Le monsieur est coupé par la pomme.*
- *La dame lave la voiture.*
- *Le boulanger fabrique du pain.*
- *Le chanteur est tenu par le micro.*
- *Le lapin est mangé par une carotte.*
- *Le fille est promené par le chien.*
- *Le pêcheur attrape le poisson.*
- *La fille plante des fleurs.*
- *Le pêcheur est attrapé par le poisson.*
- *Le monsieur coupe la pomme.*
- *Le boulanger est fabriqué par le pain.*
- *Le pompier sauve le chat.*
- *Le chanteur tient le micro.*
- *Le pompier est sauvé par le chat.*
- *La fille est plantée par des fleurs.*

- La fille promène le chien.
- Le lapin mange une carotte.
- La dame est lavée par la voiture.

2.2.3.12.4. Jeu de cartes concernant le pronom relatif « qui » (atelier 20)

L'objectif de cette activité est de repérer le pronom relatif « qui » dans la phrase grâce à la LPC et de comprendre la phrase.

L'activité se présente et se déroule de la même manière que les jeux de cartes précédents. Pour celle-ci, l'orthophoniste code une phrase sans oraliser le pronom relatif « qui ».

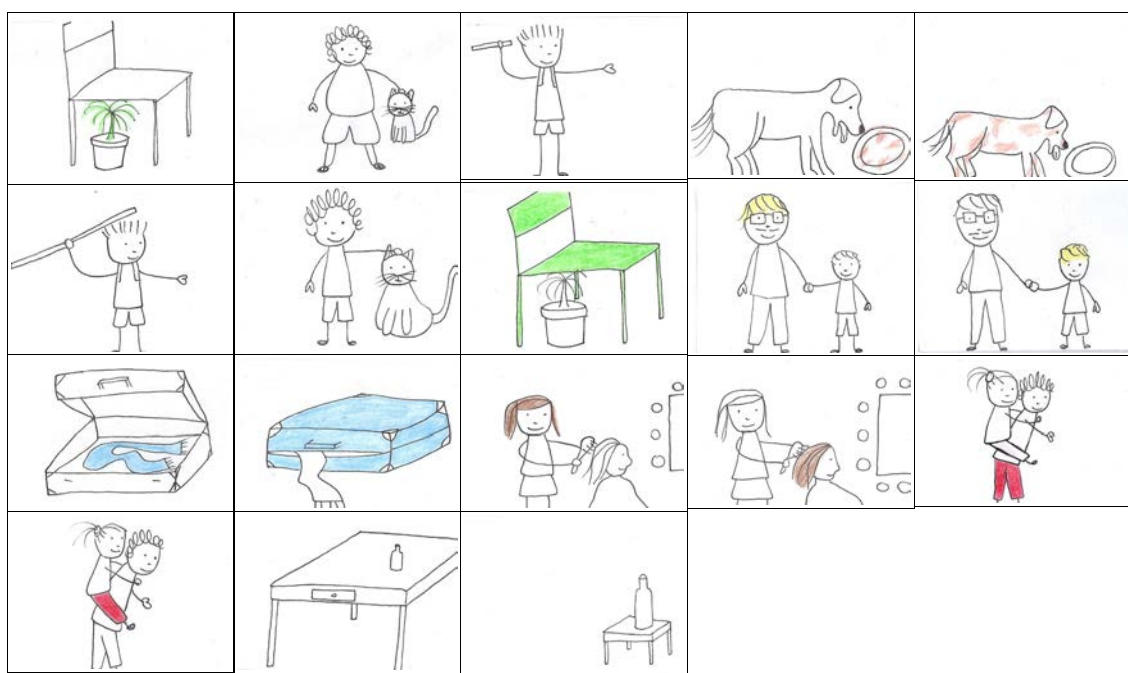


Figure 41 – Jeu de cartes de l'atelier 20

Dans cette activité, les enfants doivent se concentrer sur le code pour repérer le « qui » dans la phrase puisque celui-ci n'est pas oralisé, afin de l'associer au nom qui le précède, comme cela a été mis en évidence dans l'activité précédente de l'atelier.

Chaque image fait partie d'une paire. Les deux phrases qui s'y rapportent ne diffèrent que par la position du « qui ». Ainsi, c'est le repérage grâce au code du pronom relatif dans la phrase qui permet de la comprendre.

Liste des phrases :

- *Le garçon qui porte la fille a un pantalon rouge.*
- *La bouteille est sur la table qui est petite.*
- *Le garçon qui caresse le chat est gros.*
- *L'écharpe est dans la valise qui est bleue*
- *La plante est sous la chaise qui est verte*
- *Le chien lèche l'assiette qui est sale.*
- *Le monsieur qui donne la main à l'enfant est blond.*
- *La coiffeuse qui coupe les cheveux de la fille est brune.*
- *Le sportif lance le bâton qui est grand.*
- *L'écharpe qui est dans la valise est bleue.*
- *La plante qui est sous la chaise est verte.*
- *Le monsieur donne la main à l'enfant qui est blond.*
- *Le chien qui lèche l'assiette est sale.*
- *La coiffeuse coupe les cheveux de la fille qui est brune.*
- *Le sportif qui lance le bâton est grand.*
- *La bouteille qui est sur la table est petite.*
- *Le garçon porte la fille qui a un pantalon rouge.*
- *Le garçon caresse la chat qui est gros.*

Discussion

Dans cette discussion, nous rappellerons brièvement les objectifs de départ et ce qui a été réalisé. Nous développerons les questionnements soulevés lors de l'élaboration de notre matériel et les difficultés que nous avons rencontrées. Nous verrons ensuite, en abordant notre expérience auprès des groupes, dans quelle mesure nous avons respecté nos objectifs et contraintes. Nous exposerons les points positifs ainsi que ce qui a moins bien fonctionné. Enfin, nous ferons part du retour des professionnels et des enfants concernant les ateliers.

Rappelons que notre travail avait pour objectif la réalisation d'un matériel orthophonique destiné à mettre en valeur certains éléments morphosyntaxiques grâce à la LPC, à travers des activités ludiques et variées. Nous sommes intervenues auprès de deux groupes d'enfants sourds de l'IRPA (Institut de Réhabilitation de la Parole et de l'Audition), suite au travail de Peteul et Sudan qui ont proposé à ces mêmes enfants un apprentissage explicite du code, l'année précédente. Nous avons réalisé vingt ateliers et chaque groupe a bénéficié de vingt-deux séances de septembre à avril.

L'élaboration de notre matériel a suscité de nombreux questionnements. L'expérimentation du matériel s'arrêtant au mois de mars, nous ne parlerons ici que des ateliers 1 à 15.

Tout d'abord, la progression générale des ateliers a été source de réflexions tout au long de l'année. Nous avons tenté de suivre au maximum l'ordre normal des acquisitions morphosyntaxiques chez l'enfant, selon les données relevées dans la partie théorique. Nous avons suivi les repères concernant le versant expressif puisque les études en compréhension ne nous donnaient pas les âges d'acquisition de tous les morphèmes que nous souhaitions aborder. Cependant, même en expression, il a été difficile de trouver des données précises et comparables entre les différentes études. Par exemple, les âges d'acquisition pour les notions de variations en genre des noms et adjectifs et des flexions verbales selon le sujet n'étaient pas précisés.

Bien qu'il soit d'un niveau plus élevé, nous avons choisi de faire intervenir l'atelier 10 sur les marques du genre juste après les ateliers concernant les déterminants (ateliers 5, 6, 7, 8 et 9) afin de grouper les morphèmes se rapportant au syntagme nominal. Vient ensuite un groupe d'ateliers se rapportant au syntagme

verbal (ateliers 11 à 15). Les ateliers qui nous semblaient plus compliqués par rapport au niveau des enfants apparaissent en fin de progression. C'est le cas des ateliers sur les voies active et passive, l'imparfait, les pronoms COD « le, la, les » et le pronom relatif « qui ». L'atelier sur les prépositions de base figure également en fin de progression. En effet, même si ces prépositions apparaissent tôt dans le développement normal du langage, elles sont brèves et leur emploi est parfois arbitraire, elles sont donc plus difficiles à acquérir dans un contexte de surdité.

En pratique, lors de l'expérimentation de notre matériel, nous avons présenté l'atelier 9 sur les déterminants possessifs en fin de progression, après l'atelier 15. Comme nous savions que nous ne pourrions peut-être pas présenter tous les ateliers pour une question de temps, nous préférions exp rimer d'abord des ateliers concernant le syntagme verbal. D'ailleurs, nous nous sommes rendu compte que même en les pr sant plus tard, ces morphèmes n'étaient pas bien maîtrisés par les enfants des deux groupes et donc qu'ils pourraient tout aussi bien intervenir plus tardivement dans la progression des ateliers.

Dans un autre ordre d'idée, nous nous sommes posé dès le départ la question de faire ou non un apprentissage explicite des notions morphosyntaxiques en plus d'un entraînement à leur décodage. En effet, il nous paraissait évident qu'il fallait mettre du sens sur chaque notion abordée afin que les enfants prennent conscience que l'intérêt du décodage des éléments morphosyntaxiques est bien d'affiner leur compréhension du message oral. Cependant, dans la volonté de créer un matériel spécifique de décodage, nous n'avons donné que des explications succinctes des notions morphosyntaxiques. L'introduction des morphèmes se fait par association de la LPC et des messages verbaux aux supports imagés, manipulations, déplacements, etc. Afin de travailler spécifiquement l'entraînement au décodage et de renforcer la compréhension, il est préférable d'utiliser le matériel avec des enfants ayant déjà conscience des notions abordées. Il peut toutefois être également utilisé en tant qu'activités d'imprégnation avec des enfants ne maîtrisant pas ces notions. En effet, les activités permettent une prise de conscience de l'existence des morphèmes et donc une première approche, toujours en lien avec le code. C'est ce qui a été fait avec le groupe des enfants de CP2 qui ne connaissaient pas les marques du genre ni les flexions verbales par exemple.

Nous nous sommes par ailleurs posé la question de présenter ou non aux enfants, de manière explicite, l'intérêt du code pour identifier les morphèmes et les différencier de leurs voisins labiaux. Nous avons décidé de ne pas le formuler verbalement mais de faire en sorte que les enfants en prennent eux-mêmes conscience en créant des situations dans lesquelles ils ont besoin du code pour réussir l'activité. Les ateliers 2 sur les couleurs et 3 sur les chiffres et les nombres ont été l'occasion de cette prise de conscience dans les activités de présentation où il leur est demandé d'identifier un item sans oralisation ni codage.

De même, dans les activités d'identification, nous avons fait en sorte que les enfants soient confrontés, grâce aux supports imagés, aux différentes significations possibles auxquelles renvoient les voisins labiaux. Le but était qu'ils prennent conscience que la perception d'un des morphèmes à la place d'un autre, parmi ses voisins labiaux, peut engendrer une compréhension erronée de l'énoncé, d'où l'intérêt du code pour les différencier. Ce mode de fonctionnement s'est avéré pertinent puisque souvent, les enfants nous demandaient de répéter parce qu'ils « n'avaient pas vu », témoignant de leur attention au code.

D'autre part, le choix des prénoms des personnages de Margot et Mario avait lui aussi pour vocation de montrer l'intérêt du code pour lever l'ambiguïté des sosies labiaux. Néanmoins, nous nous sommes rendu compte lors des ateliers que ces prénoms n'étaient pas familiers aux enfants et qu'ils n'associaient pas forcément chaque prénom au personnage féminin ou masculin. Nous nous sommes donc demandé si ce choix était judicieux. Il est cependant intéressant selon nous de conserver l'idée de prénoms sosies labiaux pour les personnages intervenant dans le matériel, afin de symboliser l'intérêt du code tout au long des ateliers.

Ces deux personnages ont au départ également été créés pour être un fil conducteur dans le matériel. Ils trouvaient très bien leur place lorsqu'il s'agissait de différencier le féminin du masculin, dans l'atelier 10 par exemple, mais comme les enfants ne semblaient pas leur attacher une grande importance, leur intérêt s'est donc trouvé réduit, c'est pourquoi nous ne les avons pas intégrés dans tous les ateliers. A posteriori, nous pensons qu'il aurait été intéressant de faire intervenir ces personnages dans le plus d'ateliers possible, tous idéalement. En effet, cela aurait fourni un attrait et une cohésion supplémentaires au matériel .

Par ailleurs, nous nous sommes demandé dans quelle mesure nous pouvions faire apparaître le langage écrit au sein de notre matériel. En effet, ce dernier est axé sur la compréhension du langage oral, c'est pourquoi, lorsque l'écrit intervient, ce n'est que pour illustrer la notion, pour servir d'aide supplémentaire. La compréhension de ce qui est écrit n'est jamais nécessaire pour réussir l'activité. D'autre part, il nous semblait intéressant de faire intervenir l'écrit puisque le matériel s'adresse à des enfants d'âge scolaire et qu'il peut être bon d'associer la forme écrite à la forme orale pour une meilleure mémorisation des morphèmes.

En ce qui concerne les phrases utilisées dans les activités, certaines ont été modifiées pendant ou après l'expérimentation des ateliers. Par exemple, les activités de repérage des articles nous ont posé plusieurs difficultés. Pour les phrases traitant des articles « le, la », nous avons changé certains mots afin qu'ils ne contiennent pas les syllabes « le » ou « la ». L'activité portant sur le repérage et la mise en valeur grâce au code de ces mots unisyllabiques dans des phrases, nous ne voulions pas que la présence de ces mêmes syllabes dans d'autres mots parasite l'activité et soit source de confusions. Nous avons par exemple choisi « La petite fille aime le **chocolat**. » que nous avons finalement remplacé par « La petite fille aime le caramel. ». Pour les phrases traitant des articles « un, une », nous avons également modifié certains mots précédant ces déterminants afin qu'il n'y ait pas de liaison entre les deux et qu'une clé stable à repérer soit conservée. Nous avons prévu par exemple « Un lapin **mange une** carotte. » qui a été remplacé par « Un lapin a mangé une carotte. ». Pour complexifier l'exercice, ces items auraient néanmoins pu être conservés. Nous aurions également pu créer un exercice d'un niveau de difficulté plus élevé, afin de renforcer la notion et de l'élargir à différents contextes phrastiques.

En ce qui concerne le choix des morphèmes abordés, nous avons dû faire une sélection puisque, dans son contexte d'élaboration, le matériel devait être utilisé sur une année scolaire et devait donc se limiter à un certain nombre d'ateliers et de morphèmes. Leur sélection devait aussi être adaptée au niveau de langage des enfants des groupes et devait correspondre à ce qui semblait le plus essentiel pour le développement de leur langage oral. D'autres morphèmes auraient néanmoins été intéressants à travailler. Nous avons pensé aux adverbes de quantité par exemple,

« peu/pas, trop/très, tout/toute » qui correspondaient à nos contraintes de départ puisque ce sont des mots unisyllabiques ayant une proximité labiale. C'est le cas également des pronoms « me, te, se » et des adjectifs démonstratifs « ce, cet, cette, ces ».

Il était par ailleurs initialement question d'aborder certains morphèmes dérivationnels tels que les préfixes dans des mots de la même famille : par exemple « apprendre, comprendre, surprendre, etc. ». Cependant, nous nous sommes rendu compte très tôt qu'ils correspondaient à un niveau de langage largement supérieur à celui des enfants des groupes et qu'il n'était pas pertinent de les travailler cette année. Nous nous sommes donc restreintes aux morphèmes grammaticaux libres et flexionnels.

Nous allons à présent aborder notre expérience lors des groupes.

Concernant le déroulement et l'organisation des groupes, nous avons rencontré des difficultés face à la différence de niveau de langage et de décodage entre le groupe de CP2 et celui de CE1. Les notions morphosyntaxiques abordées correspondaient exactement au niveau des enfants de CE1 alors qu'elles étaient parfois moins maîtrisées par ceux de CP2. Cela a compliqué la création des activités puisqu'il fallait qu'elles conviennent aux deux niveaux. Lors du déroulement de certains ateliers, face aux difficultés des enfants, nous avons adapté sur le moment le matériel verbal en proposant aux CP2 des phrases plus simples que celles prévues ou encore en oralisant certains mots que nous n'avions pas besoin d'oraliser avec les CE1 qui sont meilleurs décodeurs.

Les deux groupes étaient également très différents du point de vue du comportement. Les CE1 participaient aux ateliers avec plaisir et étaient volontaires tandis que nous avons rencontré quelques difficultés avec le groupe de CP2. En effet, ce groupe était constitué de plusieurs enfants difficiles à canaliser. De plus, les ateliers se déroulaient sur le temps du midi, ils n'avaient pas de pause et étaient très agités pendant la séance. N'étant pas attentifs aux activités, ils ne tiraient pas toujours bénéfice de ce que nous pouvions leur apporter. La situation n'étant agréable pour personne, nous avons modifié la constitution du groupe en ne gardant que les deux enfants qui manifestaient de la motivation et du plaisir à participer aux ateliers. Suite à cette modification, le groupe a très bien fonctionné. Il est dommage

que le choix des enfants participant aux groupes ne se soit pas révélé pertinent dès le départ.

Par ailleurs, ces deux groupes n'avançaient pas au même rythme, nous passons souvent plus de temps sur la même notion avec les CP2. Cela s'est révélé intéressant car il nous était possible d'améliorer la réalisation d'un atelier d'une séance à l'autre, notamment de modifier nos explications ou notre façon de présenter les jeux.

D'un point de vue pratique, notre matériel était prévu pour être utilisé avec un groupe de six enfants. Or, le groupe de CE1 comprenait sept enfants. C'est pourquoi, concrètement, dans quelques ateliers, nous avons ajouté une phrase pour que chacun puisse jouer le même nombre de fois. Dans la version finalisée du matériel, les activités sont toujours conçues pour six enfants comme convenu dès le départ.

D'autre part, certaines activités nécessitent, telles qu'elles sont présentées, la présence de deux adultes, c'est le cas des ateliers 9 sur les déterminants possessifs et 12 sur les pronoms personnels « nous/vous ». Cependant, elles peuvent très bien être réalisées avec un seul adulte en remplaçant celui qui manque par l'un des enfants.

Nous allons à présent développer le retour des orthophonistes et des enfants concernant les ateliers.

Les orthophonistes qui nous ont encadrées considèrent que le matériel créé correspond bien aux attentes de départ. Les notions morphosyntaxiques importantes ont été abordées et les ateliers peuvent être un point de départ à de nombreuses activités orthophoniques. Selon elles, les objectifs sont atteints dans le sens où les activités ont permis de travailler certaines notions morphosyntaxiques en s'appuyant sur le code, tout en faisant prendre conscience aux enfants de l'intérêt de celui-ci pour se les approprier. Le matériel permet d'affiner la réception et par conséquent la compréhension morphosyntaxique. Selon Anne DRAAOUI, les enfants du groupe de CE1 ont notamment très bien réinvesti les notions de genre et de nombre ainsi que le vocabulaire utilisé lors des ateliers.

Les professionnelles ont apprécié les aspects ludique, varié, innovant et participatif de notre matériel. Elles ont souligné le caractère attrayant des jeux, aussi bien pour les orthophonistes que pour les enfants qui accueillaient avec plaisir les

activités proposées et y étaient très réceptifs. Nous avons questionné les enfants afin de connaître leurs avis sur les ateliers. Les CP2 comme les CE1 ont mentionné le fait qu'ils venaient « pour jouer avec tout le monde », pour « aller travailler jouer », pour « apprendre des mots ». Les CE1 précisent quant à eux que les groupes servaient à « apprendre les doigts, les mains », à « regarder les mots », à « faire [ɑ], [o] (+clé) » ce qui montre bien qu'ils ont conscience du lien entre les ateliers et le code. Ils ajoutent même « parce que c'est singulier / pluriel », ils ont donc été capables d'identifier des notions travaillées dans les ateliers.

Par ailleurs, le fait que le matériel soit aussi bien utilisable en groupe qu'en séances individuelles s'est révélé intéressant. Les activités étant indépendantes les unes des autres, il est donc possible de les choisir selon les besoins du ou des enfants et de les utiliser dans l'ordre le plus adapté. C'est d'ailleurs ce qui a été fait en séances individuelles avec l'enfant ne faisant pas partie des groupes, à qui nous n'avons pas proposé les ateliers abordant des notions qu'elle maîtrisait déjà très bien, les articles et les pronoms personnels par exemple.

Il a également été cité comme point fort l'existence d'une structure commune à certains ateliers, ceux concernant les articles définis et indéfinis par exemple. En effet, ces quatre ateliers débutent tous par une activité de repérage des articles dans des phrases, puis vient une activité de différenciation des mots voisins labiaux dans des groupes nominaux, enfin une activité d'identification des morphèmes cibles au sein de phrases est proposée. La stabilité de ces présentations permet aux enfants de faire le lien entre des notions morphosyntaxiques proches. Cette idée d'une structure commune n'est apparue que lors de la création du troisième atelier sur les déterminants. Nous avons alors ajouté l'activité de différenciation « un/une » après avoir réalisé l'atelier avec les enfants, elle n'a donc pas été expérimentée.

De manière plus globale, les ateliers suivent une trame plus ou moins similaire. Au début, on retrouve toujours une ou plusieurs activités de découverte et de mise en valeur du morphème. Ils se terminent par une activité plus axée sur la compréhension globale et qui reprend les différents morphèmes cibles.

Quelques réserves ont néanmoins été émises par les professionnelles.

D'une manière générale, Anne DRAAOUI a regretté que certaines notions morphosyntaxiques n'aient pas été plus approfondies. Nous avons en effet beaucoup de morphèmes à aborder et la volonté d'expérimenter un maximum

d'ateliers avant le mois de mars. Par manque de temps, nous ne nous sommes donc pas attardées sur des ateliers qui l'auraient peut-être nécessité. Il est évidemment possible de passer plus de temps sur chaque atelier afin que les morphèmes soient bien intégrés, ou également de renforcer ces notions en séances individuelles. Cela concerne par exemple les ateliers abordant les marques du genre des noms et adjectifs (atelier 10) et la variation des verbes selon le nombre (atelier 14) ou le temps (atelier 15).

D'autre part, selon Blandine GUILLEMIN, ces mêmes ateliers étaient un peu difficiles pour les enfants du groupe de CP2. En effet, ces notions n'avaient pas encore été travaillées, ou très peu. Nous nous sommes donc posé la question de l'intérêt de leur présenter ces ateliers et avons finalement pris le parti de le faire. Cela s'est avéré intéressant puisque même si les enfants ne connaissaient pas les notions, c'était l'occasion de mettre explicitement en évidence l'existence des morphèmes et de leur donner la possibilité de s'en imprégner à travers différentes activités. Les ateliers permettent donc d'améliorer la conscience métalinguistique dans un premier temps même si la compréhension n'est pas encore acquise.

Par ailleurs, selon elle, l'atelier 10 sur le genre est plus difficile que certains ateliers ultérieurs, tels que ceux sur les pronoms personnels, et devrait donc se situer après dans la progression. Cependant, c'était un choix de notre part de le faire intervenir juste après les ateliers sur les déterminants, afin de grouper les notions autour du syntagme nominal et de traiter ensuite celles autour du syntagme verbal. A posteriori, il nous semble pertinent de maintenir cet atelier à ce niveau de la progression par souci de cohérence et parce que l'atelier sur le genre permet de réinvestir les déterminants, travaillés juste avant. On peut toutefois envisager d'ajuster l'ordre de présentation des ateliers selon le niveau des enfants.

D'autre part, le vocabulaire utilisé dans les activités était parfois méconnu des enfants, notamment dans les ateliers 1 sur les sosies de morphèmes lexicaux (« virage », « bricoler », « boisson », « bord », etc.) et 10 sur le genre (« chinois », « caissier », « prisonnier », etc.). Dans l'atelier 1, nous avions comme contrainte de faire intervenir tous les groupes de sosies labiaux dans des paires de mots. Nous devons également sélectionner ces mots afin que le texte soit cohérent. Ces critères ont donc primé sur le critère de fréquence. Dans l'atelier 10, ce dernier a également été mis au second plan puisque nous devons sélectionner, pour certaines activités, des items ne faisant apparaître la position côté finale du code qu'au féminin. A toutes

ces contraintes, s'ajoutait dans tous les ateliers, celle du caractère imageable des items. Nous avons donc volontairement choisi de faire intervenir du vocabulaire parfois plus complexe, en ayant à l'idée que présenter des mots nouveaux est l'occasion d'enrichir le vocabulaire des enfants. Par exemple, l'adjectif « blond » n'était pas connu lors du deuxième atelier sur les couleurs. Il a été repris dans d'autres ateliers (10 et 13) et est désormais acquis.

Concernant à nouveau l'atelier 1, Anne DRAAOUI l'a trouvé quelque peu difficile comme atelier d'introduction. En effet, il est axé autour d'un texte relativement long et complexe d'un point de vue lexical. Selon elle, les enfants risquent de se perdre dans toutes ces informations et de ne pas comprendre l'histoire. Cependant, l'exercice de différenciation des sosies labiaux grâce au code ne nécessitant pas la compréhension du texte, l'activité est tout de même réalisable et l'objectif de différenciation peut quand même être atteint. Par ailleurs, pour travailler plus en profondeur la compréhension du texte, on pourra insister sur les liens entre les différentes phrases, questionner les enfants pendant le jeu et même leur demander de reprendre eux-mêmes l'histoire grâce aux images du plateau, à la fin de l'activité. Lors de l'expérimentation de l'atelier, sur les conseils des professionnelles, nous avons voulu simplifier la tâche en codant aux enfants les deux mots de la paire de sosies juste avant de coder la phrase. Cependant, nous nous sommes demandé si cela n'avait pas biaisé l'objectif de départ puisque la seule mémorisation du code associé à l'image peut permettre de donner la bonne réponse, sans que l'enfant ne sache décoder. Toutefois, cette présentation amène à une prise de conscience de l'intérêt de la LPC et nécessite d'utiliser les indices du code pour réaliser l'activité.

D'autre part, les activités de déplacements ont été moins appréciées par les professionnelles. Il est vrai que lors de l'expérimentation de l'atelier 4 concernant les prépositions spatiales, l'attention collective était difficile à obtenir puisque les enfants, espacés dans la salle, se sont dissipés lorsque ce n'était pas leur tour de jouer. De plus, ils ne nous voyaient pas forcément coder selon leur position dans la salle et selon l'enfant à qui l'on s'adressait. L'intérêt de l'activité s'en est donc trouvé limité.

Pour conclure, le matériel créé répond globalement aux attentes initiales. Les activités sont adaptées à la population ciblée et répondent aux objectifs de départ. Les supports sont plaisants et les temps consacrés aux ateliers ont été des moments agréables passés en groupe. Les échanges avec les professionnelles et les enfants

nous ont par ailleurs permis d'envisager des améliorations et des adaptations pour notre matériel.

Conclusion

La LPC, Langue française Parlée Complétée, est une aide visuelle complémentaire à la lecture labiale. Ce code consiste à associer chaque syllabe prononcée à une clé, c'est-à-dire à une configuration des doigts pour les consonnes et semi-consonnes et à une position de la main autour du visage pour les voyelles. Son association à la lecture labiale permet une réception complète et précise du message oral. Ainsi, la LPC faciliterait pour les enfants sourds, l'acquisition de la structure de la langue, aussi bien au niveau lexical que morphosyntaxique.

Le mémoire de Peteul et Sudan (2010) précédant ce travail a été dédié à la création d'un matériel orthophonique d'apprentissage explicite du code LPC, destiné à des enfants sourds de 6 à 9 ans. Cet outil est axé sur les niveaux phonétique, phonologique et lexical mais n'aborde volontairement que très peu le niveau morphosyntaxique, d'où l'intervention de notre mémoire.

Des études ont en effet montré l'intérêt de la LPC en ce qui concerne l'acquisition de la morphosyntaxe chez l'enfant sourd, puisqu'elle permet de mettre en valeur les éléments morphosyntaxiques dans la chaîne parlée (Hage, Alegria & Périer, 1991). Il paraissait donc intéressant d'optimiser la réception de ces morphèmes grâce au code afin d'affiner la compréhension morphosyntaxique orale, d'où l'idée d'activités spécifiques liant LPC et compréhension morphosyntaxique. Il n'existait pas de matériel orthophonique ayant cet objectif, c'est pourquoi nous nous sommes attachées à répondre à ce besoin, en créant un matériel ludique destiné à entraîner la réception de certains éléments morphosyntaxiques grâce à la LPC pour des enfants sourds.

Nous avons utilisé notre matériel auprès de deux groupes d'enfants sourds sévères à profonds de 7 à 9 ans, afin d'en évaluer la pertinence et d'y apporter certaines modifications. Les objectifs de départ étaient de :

- Créer un matériel ludique et attractif proposant des activités variées.
- Créer un outil utilisable en séances de groupe comme en séances individuelles, avec des activités et des ateliers indépendants les uns des autres permettant de sélectionner les morphèmes pertinents selon les besoins et le niveau du ou des enfants.
- Aborder chaque élément morphosyntaxique par un travail de repérage dans la phrase et par un travail de différenciation des morphèmes proches en lecture labiale.

- Associer l'entraînement au décodage et à la prise en compte des morphèmes à un travail de compréhension orale.

Lors des séances de groupe que nous avons réalisées à l'IRPA (Institut de Réhabilitation de la Parole et de l'Audition) de septembre à avril, nous avons pu nous rendre compte que les activités proposées étaient appréciées des enfants et que le matériel correspondait aux attentes des orthophonistes.

Notre mémoire n'aborde pas la totalité des éléments morphosyntaxiques de la langue française. Il est axé sur certains morphèmes libres et flexionnels. Il pourrait donc être complété par un travail abordant d'autres morphèmes de ce type, éventuellement d'un niveau plus complexe. Par ailleurs, un travail ciblé sur les morphèmes dérivationnels pourrait être envisagé pour des enfants sourds d'un niveau langagier plus élevé.

Ce mémoire se situe dans le champ de l'orthophonie tout d'abord parce qu'il s'adresse à une population d'enfants sourds. De plus, il s'intéresse à la compréhension et plus précisément à la compréhension morphosyntaxique, aspect du langage travaillé en orthophonie. D'autre part, les activités proposées mettent en jeu l'attention et la discrimination, auditives et visuelles, qui trouvent leur place dans le domaine de l'orthophonie.

De ce fait, si le matériel a été créé pour des enfants sourds, il semble pouvoir s'adapter à d'autres types de populations. Par exemple, certaines approches thérapeutiques utilisent la LPC avec des enfants dysphasiques afin d'offrir un support visuel comme aide à la réception, favorisant les processus d'attention, de discrimination et de segmentation de l'information verbale. Certains enfants dysphasiques présentant des difficultés particulières en morphosyntaxe (omission ou mauvaise utilisation des mots-outils et des flexions), il est possible d'envisager une utilisation de notre matériel également auprès de cette population. On peut même imaginer utiliser les activités avec des enfants ayant un retard de langage pour travailler la compréhension morphosyntaxique, sans aborder l'aspect du décodage.

D'un point de vue personnel, la réalisation de ce travail a enrichi notre formation au métier d'orthophoniste. Elle a permis de développer notre créativité et de nous entraîner à trouver des activités variées et plaisantes répondant à des objectifs précis. Elle nous a aussi sensibilisées à l'importance de trouver un matériel

verbal pertinent et adapté à la fois au niveau des enfants et aux objectifs de la rééducation. Les questionnements quant à la progression des ateliers nous ont par ailleurs rendus attentives à la complexité du développement langagier de l'enfant. D'une manière plus générale, ce travail a été l'occasion d'échanges construits avec les orthophonistes nous encadrant et les nombreuses interrogations qu'il a soulevées ont été le point de départ de réflexions linguistiques enrichissantes. Enfin, l'expérimentation de notre matériel auprès des enfants sourds nous a donné une connaissance du travail de groupe, nécessitant de s'adapter aux compétences et au caractère de chacun. Le travail effectué autour de ce mémoire a donc été une expérience très formatrice quant à notre future pratique professionnelle.

Bibliographie

- Antheunis P., Ercolani-Bertrand F., Roy S. (2003), *Dialogoris 0/4 ans orthophoniste*, Nancy : Com-Médic.
- Baddeley A. (1981). The concept of working memory : a view of its current state and probable future development. *Cognition*. 10. 17-23.
- Benguereel A.P., Pichora-Fuller M.K. (1982). Coarticulation effects in lipreading. *J Speech Hear Res*. 25 (4). 600-607.
- Bishop D. (1983). Comprehension of english syntax by profoundly deaf children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol 24, n°3. 415-434.
- Bouchet M., Boutard C. (2007), *Kikou 3-8 : Protocole d'évaluation de la compréhension syntaxique narrative*, Isbergues : Ortho Edition.
- Brin F., Courrier C., Lederlé E., Masy V. (2004), *Dictionnaire d'orthophonie*, Isbergues : Ortho Edition.
- Brown J. B. (1984). Examination of grammatical morphemes in the language of hard-of-hearing children. *Volta Review*. 86, 4. 229-238.
- Colin D. (1991), *Psychologie de l'enfant sourd*, Paris : Masson.
- Cornett O. (1973), Comments on the Nash case study. *Sign Language Studies*, 3, 93-98.
- Dubuisson C., Vincent-Durroux L. , Nadeau M. (1991). L'enseignement de la langue maternelle aux déficients auditifs. *Glossa* 27. 32-37.
- Ellis A. (1989), *Lecture, écriture et dyslexie : une approche cognitive*, traduit de l'anglais par Hupet M., Paris : Delachaux et Niestlé.
- Hage C., Alegria J., Périer O. (1991), « Cued Speech and language : the case of grammatical gender morpho-phonology », in : D.J. Martin (éd.), *Advances in Cognition, Education and Deafness*, Washington DC : Gallaudet University Press.
- Hage C., (1998), « Rôle des outils visuels de communication dans le développement du langage chez l'enfant sourd : nouvelles perspectives » : Duché D.-J., Gérard C.-L., Métellus J., Roustit J. dir., *Entretiens d'orthophonie*, Paris : Expansion scientifique française, 117-120.
- Hage C., (2005), « De la communication au langage : développement du langage oral chez l'enfant atteint de déficience auditive profonde » : Transler C., Leybaert J., Gombert J.-E. dir., *L'acquisition du langage par l'enfant sourd*, Marseille : Solal.
- Jùarez Sánchez A., (2005), « La compréhension du langage chez l'enfant sourd porteur d'un implant cochléaire », *Rééducation orthophonique*, N°223, 217-224.
- Khomsî A. (1987), *Epreuve d'évaluation des stratégies de compréhension syntaxico-sémantique*, Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- López Krahe J. dir. (2007), *Surdité et langage. Prothèses, LPC et implants cochléaires*, Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes.

- Nash J.E. (1973), Cues or signs : a case study in language acquisition. *Sign Language Studies*, 3, 79-91.
- Périer O., Bochner-Widar A. (1986). The combination of Cued Speech and Signed French to improve spoken language acquisition by young deaf children, *Signs of Life : proceedings of the Second European Congress on Sign Language Research*, Amsterdam : B. Tervoort.
- Périer O., Charlier B. (1988). Evaluation of the effects of prolonged Cued-Speech practice upon the reception of spoken language. *The education of the deaf : Current perspectives*. Volume 1, I. G. Taylor. London : Croom Helm.
- Peteul V., Sudan S. (2010), Elaboration d'un matériel d'apprentissage et de décodage du code LPC (Langue Française Parlée Complétée) pour des enfants sourds âgés de 6 à 9 ans, Mémoire d'orthophonie, Université de Lille II.
- Rondal J.A., Seron X. (1999), *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Sprimont : Mardaga.
- Sadek-Khalil D.(1997), *L'enfant sourd et la construction de la langue*, Domont : Editions du papyrus.
- Tomassone R. (1996), *Pour enseigner la grammaire*, Paris : Presse Universitaire de France.
- Ullman M. T. (2004). Contributions of memory circuits to language : the declarative/procedural model. *Cognition*. 92. 231-270.

Sites web consultés

- ALPC, [<http://www.alpc.asso.fr>, consulté le 02 octobre 2010] : présentation et utilisation de la LPC.
- BIAP, [<http://www.biap.org>, consulté le 11 novembre 2010] : classification des surdités selon la perte auditive.

Annexes

Annexe n°1 : Développement normal du lexique et de la morphosyntaxe en expression

Ages	Lexique	Morphosyntaxe
Dès 9-15 mois	Apparition des premiers mots	
Dès 16 mois	De plus en plus de mots (+/- 50), principalement des noms	Premières holophrases (« Bonbon ? » = « Tu me donnes un bonbon ? »). Un mot fait office de phrase
Dès 18 mois	Augmentation du nombre de mots produits	Production de plus en plus de verbes Production de petites phrases agrammaticales de 2 ou 3 mots : combinaisons de mots à contenu sémantique, primauté du sens sur la forme
Dès 24 mois	Augmentation rapide du vocabulaire, « explosion lexicale »	Apparition de courtes phrases
De 2 à 3 ans : complexification des formes	Accroissement rapide du lexique (300 mots et plus vers 3 ans, de 4 à 10 mots nouveaux par jour)	Fait des phrases de 3 ou 4 mots avec verbes et adjectifs Commence à utiliser des mots grammaticaux : articles, des adverbes et des prépositions indiquant la possession (« à, de, pour... ») Demande « C'est quoi ça ? » Utilise le « je »
Dès 3 ans	1000 à 1500 mots prononcés vers 3 ans 6 mois, plus de 1500 mots à 4 ans	Utilise des pronoms personnels et les articles Utilise les temps (présent, futur proche, passé composé) Fait des phrases de 6 mots et plus, S+V+C Raconte ce qu'il a fait, raconte ce qu'il voit sur une image. Énoncés coordonnés et ordonnés
Après 3 ans : complexification		Multiplication des prépositions les moins courantes, usage de pronoms relatifs, des temps verbaux les plus rares, usage des verbes modaux Surgénéralisations syntaxiques (« rendre » au lieu de « rendre »), erreurs d'utilisation de l'article => d'un usage très stéréotypé à un usage plus souple qui implique la connaissance de beaucoup de règles
Avant 6-7 ans		Utilisation non systématique des marques de genre et nombre dans l'identification du nom auquel renvoie le pronom

Annexe n°2 : Ages d'acquisition de certaines notions morphosyntaxiques.

Tomassone (1996) précise les âges d'acquisition de certaines notions morphosyntaxiques sur le versant de la production.

Les déterminants :

- 30 mois : « un » puis « une »
- 36-40 mois : « le, la » sans prise en compte du caractère défini ou indéfini pour les employer
- 4 ans : « des » et « les »
- 6 ans : maîtrise le caractère défini et indéfini

Les pronoms :

- 24 mois : « moi »
- 30 mois : « je, tu, toi »
- 36 mois : « il » puis « elle », puis « le, la, vous, me, te, mon » (avant, selon Rondal, l'enfant exprime la possession par la préposition « à »+ possédant (« à toi ») ou l'article+possédé+préposition « à »/« de »+possédant (« la maison à/de maman ») ou le possédant+possédé (« maman maison »))
- 42 mois : « on, nous, son »
- 4-5ans : « le mien, le tien »
- 6 ans : autres pronoms possessifs

Les prépositions et adverbes :

- 24 mois : « à, de, pour »
- 30 mois : adverbes de lieux : « dedans, dessus, devant, derrière »
- 36 mois : prépositions de lieu : « dans, sous, près de, avec »
- 54 mois : adverbes de temps : « aujourd'hui, maintenant »
- 66 mois : préposition de temps : « avant, après, pendant »

Les verbes :

- 24 mois : utilisation de la copule « est »
- 36 mois : indicatif et infinitif présent
- 42 mois : auxiliaires « être » et « avoir » et passé composé, futur « va+infinitif »

- 60 mois : futur simple et imparfait
- 66 mois : conditionnel présent
- 72 mois : conditionnel passé et plus que parfait

Annexe n°3 : Tableaux de profils des enfants participant aux groupes.

Groupe de CP 2

Enfant	Date de naissance et âge en septembre 2010	Surdité	Âge de diagnostic	Date et type d'appareillage	Fratie	Communication à la maison	Parcours	Remarques
A	Avril 2003 (7 ans 4)	Bilatérale profonde	3 semaines	Appareillée à 5 mois puis implantée en janvier 2005 (2 ans 9)	Une sœur aînée sourde et une petite sœur entendante	Oral avec LPC	Suivi orthophonique en libéral depuis l'âge de 5 mois puis suivi en SSEFIS à partir de décembre 2006 et arrivée à l'IRPA en septembre 2009	
B	Juillet 2003 (7 ans 2)	D : profonde 1er degré G : sévère	2 ans 10	Prothèses bilatérales depuis mai 2006 (2 ans 10)	Fille unique	Oral sans LPC	Suivi orthophonique en libéral depuis juin 2006 puis suivi SSEFIS par l'IRPA depuis septembre 2007	
C	Août 2002 (7 ans 11)	Bilatérale profonde	2005	Prothèses bilatérales depuis 2005	2 frères et une sœur entendants	Oral sans LPC	Suivi SSEFIS par l'IRPA depuis septembre 2006 + suivi orthophonique en libéral. A intégré une classe IRPA en septembre 2009	

D	Mars 2003 (7 ans 6)	Bilatérale profonde 2ème degré	7 mois	Appareillé des 2 côtés en décembre 2003 (9 mois) puis implanté en septembre 2008	3 frères entendants	Oral avec LPC + LSF	Suivi depuis janvier 2004 (orthophonie + psychomotricité) + kiné en libéral Arrivée à l'IRPA en janvier 2006	Leucodystrophie
E	Mars 2002 (8 ans 6)	Bilatérale profonde	14 mois	1er appareillage à 15 mois puis implantée en mars 2004	Un grand frère entendant qui a des problèmes comportementaux	Oral sans LPC	Arrivée à l'IRPA en septembre 2008	Syndrome rare : troubles de la motricité et hyperactivité (Ritaline)
F	Mai 2003 (7 ans 4)	Bilatérale profonde	1 an	Implanté à 18 mois	2 sœurs entendantes	Oral avec LPC	Arrivée à l'IRPA à 2 ans	Adopté à 1 an

Groupe de CE1

Enfant	Date de naissance et âge en septembre 2010	Surdité	Âge de diagnostic	Date et type d'appareillage	Fratric	Communication à la maison	Parcours	Remarques
G	Septembre 2001 (9 ans)	D : moyenne 2ème degré G : profonde 2ème degré	Vers 4 ans (oto- émissions absentes depuis la naissance)	Appareillée des 2 côtés depuis mai 2007 (5 ans 8)	Une sœur jumelle, 2 petits frères et 2 petites sœurs entendants	Oral sans LPC + bilinguisme familial	Suivi en CAMSP en 2007 puis en SSEFIS en 2008	Prématurité

H	Octobre 2001 (8 ans 11)	Limite sévère / profonde	2 ans 5	Appareillage bilatéral	2 petits frères entendants	Oral sans LPC	CP avec suivi SSEFIS en 2007 Arrivée à l'IRPA en septembre 2008 pour un second CP1	Porte maintenant 2 appareils, en a porté qu'un pendant 1 an
I	Août 2002 (8 ans 1)	Bilatérale moyenne 2ème degré avec recrutement	5 ans	Appareillage bilatéral normalement mais plus d'appareils (cassés) depuis novembre	Un grand frère, un petit frère et une petite sœur entendants	Oral sans LPC	Suivi pour problèmes comportementau x en CAMSP puis arrivée à l'IRPA en septembre 2007 après dépistage de la surdité	
J	Août 2001 (9 ans 1)	D : profonde 3ème degré G : sévère	3 ans 7	Appareillage bilatéral en décembre 2005 (5 ans)	3 petites sœurs entendantes	Oral sans LPC + bilinguisme familial	Orthophonie dès novembre 2004, stoppée pendant 1 an et reprise en octobre 2006 Arrivée à l'IRPA en GSM en janvier 2007	
K	Avril 2002 (8 ans 5)	D : profonde 3ème degré G : sévère / profonde	2 ans 6	Appareillage bilatéral	Avant- dernier de 5 enfants (2 frères et 2 sœurs tous entendants)	Oral sans LPC	Prise en charge orthophonique dès le diagnostic Arrivée à l'IRPA en maternelle en septembre 2005	Surdité évolutive

L	Septembre 2002 (8 ans)	Bilatérale profonde	9 mois	Appareillage pendant 9 mois puis implant en juin 2004 puis réimplantation en juillet 2006 suite à une casse	Un grand frère entendant	Signes issus de la LSF	Suivi SSEFIS en école de quartier Arrivée à l'IRPA en septembre 2006	Changement de processeur en avril (ne fonctionne plus depuis décembre). Leucodystrophie associée
M	Février 2002 (8 ans 7)	Bilatérale profonde	3 ans	Appareillée à 3 ans puis implantée à droite en 2007 (5 ans)	Un grand frère entendant	Oral sans LPC + bilinguisme familial	Arrivée à l'IRPA en septembre 2008 (suivi SSEFIS)	Bonne récupération avec l'implant

Profil de l'enfant ayant utilisé certains ateliers en séances individuelles

Enfant	Date de naissance et âge en septembre 2010	Surdité	Âge de diagnostic	Date et type d'appareillage	Fratrie	Communication à la maison	Parcours	Remarques
N	Juillet 2001 (9 ans 2)	Bilatérale profonde 1	3 ans	Appareillage bilatéral depuis l'âge de 3 ans	Avant-dernière d'une fratrie de 5 enfants entendants	Oral	Arrivée à l'IRPA en octobre 2006 en maternelle après avoir été en intégration, puis CP1, CP2 et CE1 en classe spécialisée. Actuellement en intégration dans une classe de CE2	Suivie en orthophonie, psychomotricité et soutien pédagogique. Suspicion du syndrome de Di George

Annexe n°4 : Fiches explicatives des ateliers.

Dans cette annexe figurent les fiches explicatives, à imprimer pour le déroulement des ateliers.

Atelier 1 : Les sosies de morphèmes lexicaux

On présente les personnages Margot et Mario grâce aux figurines.

Jeu de plateau

Objectif : Différencier un mot de son sosie labial grâce à la LPC au sein d'un énoncé.

Matériel :

- le texte
- le plateau de jeu rouge
- un pion

Description :

Avant de commencer le jeu, on s'assure que les enfants connaissent les mots des paires de sosies. On peut pour cela leur faire dénommer les images du plateau.

L'orthophoniste lit le texte phrase par phrase, en codant. Le mot-cible (en gras) est codé sans oralisation, sauf si cela s'avère trop difficile. Les mots entre parenthèses ne doivent pas être dits, ce sont les sosies à ne pas sélectionner.

A chaque mot cible, un des enfants choisit l'image qui correspond sur le plateau et avance le pion dessus. Il peut alors vérifier sa réponse en tirant l'étiquette cachée sous la case.

A la fin du jeu, on peut reprendre l'histoire dans son intégralité à partir des images, en demandant aux enfants de la raconter.

Texte : « Le voyage de Margot et Mario »

« Margot et Mario habitent dans un drôle de **virage** (village). Leur maison ressemble à une **grotte** (crotte). Autour de chez eux, il y a beaucoup de **champs** (gens). Un matin, Margot et Mario entendent un étrange lutin en **pleurs** (fleurs). Zinzin le lutin est devant leur **porte** (botte). Il a perdu tous ses **amis** (habits). Il veut rentrer chez lui. Margot et Mario décident de l'aider. Ils se mettent tous les trois en route. En chemin, ils rencontrent un monsieur qui **rigole** (bricole). Il leur dit de prendre un **train** (nain). Ils arrivent alors dans la ville aux mille **tours** (trous). Ils frappent à la porte d'une vieille dame et entrent dans sa **maison** (prison). Elle leur dit de passer par la grande **roue** (rue). Mais avant, elle leur dit de prendre le **dé** (thé) posé sur la table et de faire un jeu. En sortant, les trois enfants vont au restaurant. Ils demandent beaucoup de **poissons** (boissons). Avant de repartir, ils **peignent** (payent) le serveur. Après de longues heures de marche, le lutin voit son village au loin. Ils passent au dessus du **pont** (pot) et ils sont arrivés. Le lutin court retrouver son petit **ver** (frère). Il emmène ses nouveaux amis jouer avec ses **cousins** (coussins). C'est la fête au village ! Les enfants jouent dans l'**herbe** (arbre). Les parents les regardent, assis sur le **banc** (bord) du jardin. Malheureusement, il est temps pour Margot et Mario de repartir. La maman de Zinzin leur offre un beau **gâteau** (cadeau). »

Atelier 2 : Les couleurs

Activité de présentation

Objectif : Prendre conscience des couleurs proches en lecture labiale et de l'intérêt de la LPC pour les différencier.

Matériel :

- *la grande palette de peinture*
- *les taches de couleur*

Description :

L'orthophoniste présente la grande palette aux enfants et leur demande quelles couleurs y figurent. Il reprend leurs réponses en codant. Il convient de s'assurer qu'ils connaissent le lexique, notamment « blond » et « brun ».

On donne ensuite dix taches à chaque enfant, une de chaque couleur. On énonce une couleur sans oralisation ni codage. Les enfants doivent choisir une tache selon ce qu'ils ont identifié en lecture labiale. On compare leur réponse : c'est l'occasion de se rendre compte que tout le monde n'a pas forcément compris la même chose.

On redonne alors la couleur en codant. On peut demander aux enfants comment faire pour identifier le mot sans se tromper. L'idée est de les amener à nous demander de coder.

Liste des couleurs proches en lecture labiale :

- rouge/rose/jaune/orange
- bleu/blanc/blond/brun
- noir/vert

Jeu de plateau

Objectif : Identifier les couleurs proches en lecture labiale grâce au code.

Matériel :

- *le plateau orange*
- *6 pions*
- *10 cartes de couleurs différentes*
- *60 taches de peinture (6 par couleur)*
- *6 petites palettes de peinture*

Description :

L'orthophoniste pioche une carte de couleur et énonce une phrase du type : « L'objet/Le personnage est rouge ». Il code toute la phrase sans oraliser la couleur. L'enfant doit avancer son pion sur la première case illustrant cette couleur. L'orthophoniste reprend alors la phrase avec le nom de l'objet représenté (ex : « La chaussure est rouge »). Si l'enfant trouve la bonne case, il gagne une tache de

peinture de la couleur correspondante qu'il peut poser sur sa palette.

Lorsqu'il n'y a plus de case avec la couleur demandée, l'enfant va sur la case « arrivée » et peut poser sa palette sur le plateau.

A la fin du jeu, pour récapituler, il peut être intéressant de reprendre la grosse palette et de coder chaque couleur sans oralisation. Les enfant doivent alors la désigner tous ensemble sur la palette.

Dessin dicté :

Objectif : Comprendre un énoncé en identifiant les couleurs demandées grâce au code.

Matériel :

- *des feuilles de papier*
- *une boîte de crayons de couleurs par enfant*
- *le modèle du dessin*

Description :

On énonce le texte suivant phrase par phrase, les couleurs sont codées sans oralisation. Les enfants doivent dessiner ce qu'ils comprennent. A la fin de l'activité, on compare les productions des enfants au modèle, afin de voir ce qu'ils ont compris et si les couleurs sont adéquates.

Texte : « La cabane de Margot et Mario »

« Les murs de la cabane sont verts. Le toit est jaune. La cabane a des fenêtres roses. La porte est orange. Dans le jardin, l'herbe est rouge et les arbres sont noirs. Un garçon brun est à côté d'un arbre. Un soleil bleu brille dans le ciel. »

Atelier 3 : Les chiffres et les nombres

Présentation :

Objectif : Prendre conscience des chiffres et des nombres proches en lecture labiale et de l'intérêt de la LPC pour les différencier.

Matériel : 8 paires de boîtes et leurs jetons

Description :

L'orthophoniste attribue une paire de boîtes à chaque enfant, correspondant à une paire de sosies : 1/5, 4/5, 6/7, 6/10, 11/12, 15/16. Les paires 66/70 et 5/100 sont destinées aux adultes.

Il demande à chacun d'identifier les nombres figurant sur ses boîtes afin de tous les présenter et de s'assurer qu'ils sont connus.

Puis, il demande tour à tour à chaque enfant de désigner une de ses boîtes en demandant par exemple « montre-moi 6 jetons », sans oraliser ni coder le chiffre. Le but est que l'enfant prenne conscience que ses deux nombres sont proches en lecture labiale et donc difficilement identifiables sans le code.

L'adulte énonce et code à nouveau la phrase sans oraliser le chiffre.

On peut éventuellement présenter les paires 5/100 et 66/70 en les attribuant aux adultes et en interrogeant les enfants tous ensemble.

Loto

Objectif : Identifier des chiffres et des nombres proches en lecture labiale et comprendre le groupe nominal.

Matériel :

- 6 planches-cartables
- 24 cartes-objets

Description :

Chaque enfant a un cartable qu'il doit remplir pour la rentrée des classes. L'orthophoniste pioche une carte et dit « Qui doit emporter ... ? ». Elle code la phrase en entier sans oraliser le nombre. Le premier qui a rempli son cartable a gagné.

Liste des items par paires :

- 1 ballon / 5 ballons
- 4 règles / 5 règles
- 5 livres / 100 livres
- 6 colles / 7 colles
- 6 gommes / 10 gommes
- 11 règles / 12 règles, 11 livres / 12 livres
- 15 crayons / 16 crayons, 15 billes / 16 billes
- 66 billes / 70 billes

Atelier 4 : Les prépositions spatiales

Présentation

Objectif : Aborder toutes les prépositions spatiales que l'on utilisera dans l'exercice suivant pour s'assurer que le vocabulaire est connu.

Description :

Pour cette présentation, on se déplace tous ensemble dans la salle afin de s'approprier les prépositions spatiales.

L'orthophoniste dit par exemple : « Allons tous contre le mur ! ». Il attend alors la réaction correcte des enfants et tout le groupe va se positionner selon la consigne. Si aucun enfant ne comprend, il initie le déplacement. Une fois en place, il énonce en codant la position, par exemple : « Là, nous sommes contre le mur. ». On essayera de trouver deux situations différentes pour chaque préposition dans le but d'en généraliser la signification.

Liste des prépositions spatiales à aborder :

sur/sous, devant/dedans, en haut/en bas, à gauche/à droite, dedans/dehors, entre/contre, hors de/dans, à côté de, près de, vers, jusqu'à.

Jeu de déplacement

Objectif : Repérer les prépositions spatiales dans des phrases et les identifier grâce au code LPC.

Matériel :

- *une salle de classe (tables , chaises, bureau, armoire, tableau)*
- *les consignes de déplacement*
- *1 boîte rouge, 2 boîtes roses et 1 boîte jaune*
- *3 supports de puzzles*
- *3 x 6 pièces de puzzle*
- *6 « fausses » pièces de puzzle à utiliser pour les deuxième et troisième tours*
- *de la pâte à fixer*
- *les coloriages de Margot et Mario*

Description :

Avant la partie, l'orthophoniste doit :

- disposer les boîtes à des endroits différents, les deux roses ensemble
- mettre une chaise en évidence au milieu de la salle
- dessiner un cercle au tableau
- coller les pièces aux endroits suivants :
 - * une dans le cercle du tableau (du 2ème puzzle) - une en dehors de ce cercle (du 1er puzzle),
 - * une dans la boîte rouge (du 1er puzzle) – une devant (du 3ème puzzle),
 - * une entre les boîtes roses (du 1er puzzle) – une à côté (du 3ème puzzle),

- * une dans la boîte jaune (du 2ème puzzle) – une en dehors (du 3ème puzzle),
- * une entre les pieds de la chaise (du 3ème puzzle) – une contre le pied de la chaise (du 2ème puzzle),
- * une en haut de la porte (du 1er puzzle) – une en bas (du 2ème puzzle),
- * une sur le bord du bureau devant (du 3ème puzzle) – une au bord derrière (du 1er puzzle),
- * une en haut de l'armoire (du 3ème puzzle) – une en bas (du 2ème puzzle),
- * une à gauche de l'armoire (du 1er puzzle) – une à droite (du 2ème puzzle).

Lors des deuxième et troisième tours, les pièces en opposition qui ont déjà été récoltées sont remplacées par des « fausses » pièces.

L'orthophoniste place les enfants dans la salle :

- un est assis sur une chaise
- un est à côté de la chaise
- un est assis sur une table
- un est sous une table
- un est appuyé contre le tableau
- un est accroupi en-dessous du tableau

Il y a trois manches correspondant chacune à un puzzle. Pour chacune, les enfants doivent tour à tour trouver un indice, une pièce de puzzle, suivant la consigne donnée à l'oral. C'est la compréhension de la préposition spatiale qui permet à l'enfant de trouver la bonne pièce. La préposition est codée sans oralisation. A chaque pièce trouvée, on vérifie sur le support du puzzle en cours qu'elle correspond bien à celui de la manche.

A la fin des trois manches, on met les puzzles bout à bout pour constituer la phrase dévoilant où se trouve la surprise.

Consignes à donner dans l'ordre indiqué :

- Puzzle 1 :
 - Celui qui est sur la table (1) va vers la boîte rouge. Il prend l'indice qui est dedans.
 - Celui qui est sous la table (2) va derrière le bureau. Il peut prendre son indice.
 - Celui qui est sur la chaise (3) va chercher l'indice qui est entre les boîtes roses.
 - Celui qui est contre le tableau (4) va chercher l'indice en haut de la porte.
 - Celui qui est en-dessous du tableau (5) va en face de l'armoire. Il prend l'indice à gauche de l'armoire.
 - Celui qui est à côté de la chaise (6) regarde le tableau. Il prend l'indice hors du cercle.
- Puzzle 2 :
 - Celui qui est devant la porte (4) va jusqu'à la boîte jaune et prend l'indice qui est dedans.
 - Celui qui est au tableau (6) va chercher l'indice en bas de l'armoire.
 - Celui qui est près de la boîte rouge (1) va prendre l'indice en bas de la porte.
 - Celui qui est derrière le bureau (2) va à droite de l'armoire pour prendre l'indice.

- Celui qui est près des boîtes roses (3) va prendre l'indice qui est au tableau, dans le cercle.
- Celui qui est près de l'armoire (5) prend l'indice qui est contre le pied de la chaise.

- Puzzle 3 :
 - Celui qui est près de la boîte jaune (4) va devant le bureau. Il prend l'indice qui est posé.
 - Celui qui est près de la chaise (5) va prendre l'indice à côté des boîtes roses.
 - Celui qui est devant l'armoire (6) va vers la boîte rouge et prend l'indice qui est devant.
 - Celui qui est devant la porte (1) va prendre l'indice entre les pieds de la chaise.
 - Celui qui est à droite de l'armoire (2) va vers la boîte jaune. Il prend l'indice qui est en dehors.
 - Celui qui est au tableau (3) va chercher l'indice en haut de l'armoire.

Atelier 5 : Les articles indéfinis « un », « une »

Activité de mise en ordre d'étiquettes

Objectif : Repérer les articles « un » et « une » dans des phrases et les identifier grâce au code.

Matériel :

- 24 étiquettes-articles « un » et « une »
- 6 caches

Description :

L'orthophoniste énonce une phrase en codant. Chaque enfant possède quatre étiquettes-articles, deux « un » et deux « une », qu'il doit sélectionner et replacer derrière le cache dans l'ordre de la phrase entendue. On vérifie en groupe les choix de chacun. On commence avec la phrase d'exemple afin de s'assurer que la consigne est comprise.

Liste des phrases :

- exemple : **Un** crayon est sur la table.
- **Un** lapin a mangé **une** carotte.
- Le garçon a donné **un** os à **un** chien.
- Il a trouvé **une** clé, **un** billet et **une** pièce dans la rue.
- **Un** avion atterrit sur la piste.
- Pour la fête, maman portera **une** robe rouge et **un** gilet vert.
- J'ai **une** grande sœur et deux petits frères.

Activité de classement d'images

Objectif : Différencier les articles « un » et « une » au sein de groupes nominaux grâce au code.

Matériel :

- un tableau un/une à dessiner
- 18 images d'animaux

Description :

L'adulte pioche une carte et code le groupe nominal sans oraliser. L'enfant doit déterminer s'il s'agit de l'article « un » ou « une ». Si sa réponse est exacte, il peut aller placer l'image dans le tableau.

Liste des mots :

- une girafe
- un chat
- un zèbre

- une chenille
- un lion
- une vache
- une poule
- un tigre
- une oie
- une mouche
- un hippopotame
- un cheval
- un chien
- une araignée
- une tortue
- un singe
- un éléphant
- une chèvre

Loto

Objectif : Repérer et identifier les articles « un » et « une » dans des phrases, mis en évidence par la LPC et les associer au mot qu'ils complètent.

Matériel :

- 6 planches de loto
- 25 étiquettes-articles « un » et « une »

Description :

Chaque enfant possède des étiquettes-articles. L'orthophoniste énonce une phrase en codant. Les enfants doivent repérer l'article « un » ou « une » et identifier le nom auquel il se rapporte. Celui qui a sur sa planche l'objet correspondant à ce groupe nominal pose une étiquette « un » ou « une » sur l'image. Le premier qui a rempli sa planche a gagné.

Liste des phrases :

- J'ai acheté un vélo car ma voiture est en panne.
- Elle met les valises dans le coffre et garde un sac.
- On a arraché une plume à la poule.
- Une tortue mange de la salade.
- Tu manges une poire parce qu'il a fini les pommes.
- Il porte une valise et des gros sacs.
- Un pyjama est posé sur mon lit.
- Elle reprend une gaufre mais pas de gâteau.
- A Noël, il a eu un nounours et des camions.
- Il joue avec un camion et ses nounours.
- Il a fait un gâteau et des gaufres pour le goûter.
- J'ai un lit violet et mon pyjama est rouge.
- Ce cochon est gros comme un éléphant.
- Une poule a des plumes.

- A la ferme, j'ai vu un cochon mais pas d'éléphant.
- Le vélo est suivi par une voiture.
- Il achète une banane car il a mangé tous ses bonbons.
- Une fleur rose pousse sous l'arbre.
- Dans le panier, il y a une pomme et des poires.
- Je prends un bonbon car je n'aime pas les bananes.
- Je mets mon manteau et prends un parapluie.
- Dans mon jardin il y a un arbre et des fleurs.
- Ils n'ont pas de parapluie mais un manteau.
- Je donne une salade à ma tortue.

Atelier 6 : Les articles définis « le », « la »

Activité de mise en ordre d'étiquettes

Objectif : Repérer les articles « le » et « la » dans des phrases et les identifier grâce au code.

Matériel :

- les étiquettes-articles « le » et « la »
- les caches

Description :

L'orthophoniste énonce une phrase en codant. Chaque enfant possède quatre étiquettes-articles, deux « le » et deux « la », qu'il doit sélectionner et replacer derrière le cache dans l'ordre de la phrase. On vérifie en groupe les choix de chacun.

On commence avec la phrase d'exemple afin de s'assurer que la consigne est comprise.

Liste des phrases :

- exemple : **La** petite fille aime **le** caramel.
- **Le** cheval court dans **le** pré.
- **La** nuit, on voit **la** lune dans **le** ciel.
- **La** voiture est en panne.
- Il fait **la** vaisselle dans **la** cuisine.
- C'est dimanche, **le** magasin est fermé.
- **Le** beurre et **la** confiture sont rangés dans **le** frigo.

Activité de classement

Objectif : Différencier grâce au code les articles « le » et « la » proches en lecture labiale.

Matériel :

- le tableau le / la
- les images d'objets de la maison

Description :

On code des groupes nominaux sans oralisation. Les enfants, chacun leur tour, doivent déterminer si l'article est « le » ou « la ». On leur donne alors l'image correspondante à placer dans le tableau.

Liste des mots :

- le lit
- la chaise
- la télévision

- le four
- la porte
- le bureau
- le fauteuil
- la fenêtre
- la table
- la douche
- le frigo
- la plante
- le tapis
- la poubelle
- le coussin
- le canapé
- le balai
- la cheminée
- la lampe
- le téléphone
- le peigne
- la fourchette

Activité de positionnement d'images

Objectif : Identifier les articles « le » et « la » voisins labiaux, grâce au code, au sein d'un groupe nominal.

Matériel :

- *la maison de Margot et Mario*
- *les petits personnages Margot et Mario*

Description :

A la fin de l'activité de classement, on retourne le tableau : c'est la maison de Margot et Mario, où l'on retrouve tous les objets vus précédemment.

L'orthophoniste code une phrase sans oraliser le groupe nominal. Il demande à un enfant de préciser s'il a décodé l'article « le » ou « la ». L'enfant peut ensuite aller au tableau pour placer le personnage Margot ou Mario par rapport à ces objets, selon ce qu'il a décodé.

Liste des phrases :

- Margot est sur le tapis jaune.
- Mario regarde le téléphone rouge.
- Mario est devant le frigo bleu.
- Margot utilise la douche marron.
- Mario est sur la table jaune.
- Margot regarde la télévision rouge.
- Margot est devant la fourchette bleue.
- Margot touche le lit noir.
- Mario utilise le four marron.

- Margot regarde le peigne orange.
- Mario regarde la porte orange.
- Mario touche la lampe noire.
- Margot prend la plante rose.
- Mario est devant la fenêtre orange.
- Margot prend le balai rose.
- Mario est devant le fauteuil orange.
- Mario est sur la cheminée rouge.
- Margot est derrière la poubelle jaune.
- Mario est sur le coussin bleu.
- Mario est sur la chaise bleue.
- Margot est derrière le bureau jaune.
- Margot est sur le canapé rouge.

Atelier 7 : Les articles définis « le », « la », « les »

Activité de mise en ordre d'étiquettes

Objectif : Repérer les articles « le », « la » et « les » dans des phrases et les identifier grâce au code.

Matériel :

- les étiquettes-articles « le », « la », « les »
- les caches

Description :

L'orthophoniste énonce une phrase en codant. Chaque enfant possède des étiquettes-articles, qu'il doit sélectionner et replacer derrière le cache dans l'ordre de la phrase. On vérifie en groupe les choix de chacun.

On commence avec la phrase d'exemple afin de s'assurer que la consigne est comprise.

Liste des phrases :

- exemple : **Les** petits chiens courent dans **la** neige.
- J'ai rangé **le** bol et **les** assiettes.
- **Le** garçon aime **les** vacances à **la** mer.
- **Les** souris sont cachées sous **le** tapis de **la** chambre.
- **Le** facteur apporte **les** lettres.
- **Le** chapeau de **la** dame s'envole.
- **Les** courses sont posées sur **la** table.

Activité de désignation d'images

Objectif : Identifier l'article défini singulier ou pluriel au sein d'un groupe nominal grâce au code.

Matériel :

- l'étalage de fruits
- les cartes-fruits
- de la pâte à fixer

Description :

Avant de commencer le jeu, on s'assure que le vocabulaire est connu des enfants. L'adulte dessine un grand panier au tableau.

Les enfants jouent chacun leur tour. L'adulte pioche une carte-fruit et code le groupe nominal sans oraliser l'article. L'enfant doit alors désigner la bonne image sur l'étalage. On lui donne alors la carte-fruit qu'il peut placer dans le panier.

Activité de positionnement d'images

Objectif : Identifier l'article défini singulier ou pluriel dans des phrases grâce au code.

Matériel :

- les 4 scènes
- les paires d'images (singulier/pluriel) à positionner

Description :

L'orthophoniste code une phrase sans oraliser l'article associé au mot-cible. L'enfant a devant lui la paire d'images correspondant à cette phrase. Il doit alors choisir la carte singulier ou pluriel selon ce qu'il a décodé et la positionner sur la scène. Il soulève ensuite le volet pour vérifier sa réponse.

Liste des phrases :

- Les cochons se roulent dans la boue.
- La vache mange de l'herbe.
- Le mouton reste sous l'arbre.
- Les canards nagent dans la mare.
- Les lapins sautent dans les champs.
- Les bébés pleurent dans le sable.
- Le garçon glisse sur le toboggan.
- La fille mange une sucette.
- Le chien attrape le bâton.
- La maman se repose sur le banc.
- Le caddie roule dans le magasin.
- Les pommes pèsent lourd sur la balance.
- Les gâteaux restent dans le panier.
- Les dames téléphonent à la caisse.
- La caissière sourit aux dames.
- La petite voiture roule sous le lit.
- La poupée reste sur l'étagère.
- Le ballon cache l'ordinateur.
- Les livres dépassent du coffre.
- Les cubes tombent par terre.

Atelier 8 : Les articles « des », « les »

Activité de mise en ordre d'étiquettes

Objectif : Repérer les articles « des » et « les » dans des phrases et les identifier grâce au code.

Matériel :

- les étiquettes-articles « des » et « les »
- les caches

Description :

L'orthophoniste énonce une phrase en codant. Chaque enfant possède des étiquettes-articles, qu'il doit sélectionner et replacer derrière le cache dans l'ordre de la phrase. On vérifie en groupe les choix de chacun.

On commence avec la phrase d'exemple afin de s'assurer que la consigne est comprise.

Liste des phrases :

- exemple : Ce matin, j'ai cueilli **des** fleurs dans **les** jardins.
- **Les** maisons sont faites avec **des** briques.
- **Les** crayons sont de toutes **les** couleurs.
- Il faut **des** œufs pour faire un gâteau.
- La vache a **des** cornes et **des** sabots.
- Tous **les** enfants de la classe ont **des** manteaux avec **des** capuches.
- **Les** touches de mon ordinateur sont sales.

Activité de classement

Objectif : Différencier les articles défini « les » et indéfini « des » au sein de groupes nominaux, et prendre conscience de leur différence de sens.

Matériel :

- le tableau « les »/ « des »
- les cartes représentant des formes géométriques

Description :

L'orthophoniste pioche une carte et énonce le groupe nominal en codant sans oralisation. L'enfant doit déterminer s'il s'agit de « les » ou « des » et place alors l'image dans le tableau. On veillera à ce que deux cartes d'une paire y soient l'une en face de l'autre. Lorsque toutes les images sont classées, on fait remarquer aux enfants la signification des deux articles symbolisée sur les images : « les » est utilisé lorsque l'on parle de tous les éléments d'un groupe alors que « des » est employé pour désigner quelques éléments du groupe.

Liste des items :

- les / des carrés roses
- les / des étoiles oranges
- les / des croix violettes
- les / des ronds verts
- les / des cœurs bleus
- les / des triangles rouges
- les / des points verts

Activité de positionnement d'images

Objectif : Identifier les articles « des » ou « les » dans des phrases et comprendre leur différence de sens.

Matériel :

- *l'armoire remplie de vêtements*
- *la valise à remplir*

Description :

On présente l'activité aux enfants : « Margot et Mario partent en vacances à la montagne, devinez ce qu'ils mettent dans leur valise. »

L'orthophoniste code une phrase, sans oraliser l'article cible. L'enfant doit décoder s'il s'agit de « des », représenté par une partie d'un tout, ou « les », représenté par l'ensemble. L'enfant choisit alors les vêtements correspondants dans l'armoire et les place dans la valise.

Liste des phrases :

- Margot prend les chaussettes.
- Mario emporte des pulls.
- Mario choisit des écharpes.
- Margot prépare les gants.
- Mario prend les manteaux.
- Margot emporte des culottes.
- Margot prépare des collants.
- Mario choisit des chaussures.
- Mario prend les tee-shirts.
- Margot emporte les gilets.
- Margot prend des jupes.
- Mario prépare les pantalons.
- Mario prend des chemises.
- Margot emporte les bonnets.

Atelier 9 : Les déterminants possessifs « mon-ton-son, ma-ta-sa, mes-tes-ses, notre-votre, nos-vos »

Activité de manipulation

Objectif : Mettre en évidence la différence de sens entre les déterminants possessifs « mon-ton-son, ma-ta-sa, mes-tes-ses, notre-votre, nos-vos », et les identifier grâce au code.

Matériel : une trousse, un stylo, des crayons par enfant et adulte

Description :

Chacun a ses affaires devant lui. L'orthophoniste demande à chaque enfant l'un après l'autre : « Montre-moi mon/ton/son stylo, mes/tes/ses crayons et ma/ta/sa trousse », en codant et oralisant toute la phrase. L'orthophoniste s'adresse ensuite à tous les enfants et demande : « Montrez-moi notre/votre trousse/stylo et nos/vos crayons ». Le but est de revoir le sens de chaque déterminant.

On prend ensuite un même objet chez deux enfants et l'on demande à l'un d'eux, sans oraliser ni coder le déterminant possessif, « Montre-moi ton/son, ta/sa, tes/ses ... ». Le but est qu'ils prennent conscience de la nécessité du code pour différencier ces mots voisins en lecture labiale. On reprend alors la phrase en codant mais sans oraliser le déterminant.

Activité de positionnement de vêtements

Objectif : Identifier les déterminants possessifs grâce au code et comprendre leur différence de sens.

Matériel :

- 12 cartes modèles avec un seul bonhomme
- 6 cartes modèles avec deux bonhommes
- les bonhommes de couleur (violet, blanc, rouge, rose, jaune, vert, bleu, orange)
- les vêtements

Description :

Chaque joueur possède un bonhomme et les vêtements de la couleur correspondante. L'orthophoniste possède le violet et le blanc est attribué à une tierce personne n'intervenant pas dans le jeu. On joue d'abord avec les cartes représentant un seul bonhomme. L'adulte pioche une carte modèle. Il s'adresse à l'enfant dont la couleur figure sur cette carte et décrit le bonhomme afin que l'enfant habille le sien à l'identique. Il code des phrases du type : « Mets ton chapeau », « Prends ses lunettes », « Mets ma chemise », etc., sans oraliser le déterminant possessif. Lorsque le personnage est entièrement habillé, on montre la carte modèle à l'enfant pour vérifier sa réponse.

La deuxième partie de l'activité se joue avec les cartes représentant deux bonhommes et deux adultes doivent participer. Les enfants jouent deux par deux : le rose avec le bleu, le jaune avec le rouge, le vert avec le orange. Le principe est le même que dans la première partie du jeu, mais on travaille maintenant les déterminants possessifs « notre/votre » pour les noms au singulier et « nos/vos » pour les noms au pluriel.

Liste des éléments à positionner sur les bonhommes :
un chapeau – des lunettes – une chemise – une ceinture – un pantalon – des chaussures

Atelier 10 : Les marques du genre des noms et adjectifs

Activité de présentation

Objectif : Prendre conscience que certains noms et adjectifs ont de formes différentes au masculin et au féminin.

Matériel : les images masculin/féminin

Description :

On présente des images représentant un nom ou un adjectif, soit au féminin, soit au masculin. On demande aux enfants de produire le mot, par exemple : « - Il est comment ? - Il est petit. - Elle est comment ? - Elle est petite. ». On reprend les mots en codant.

Liste des mots :

petit/petite, blond/blonde, gros/grosse, danseur/danseuse, boulanger/boulangère, voisin/voisine, neuf/neuve, chinois/chinoise.

Activité de classement

Objectif : Prendre conscience de la position côté finale du code pour certains noms et adjectifs au féminin.

Matériel :

- les étiquettes-mots, marron pour le masculin et rouges avec image de la position côté finale pour le féminin
- le tableau vert masculin-féminin

Description :

L'orthophoniste énonce et code des noms et adjectifs, tantôt masculins, tantôt féminins. Il s'agit pour l'enfant de déterminer le genre du mot puis de placer l'étiquette dans la colonne correspondante. L'étiquette du féminin comporte un élément en plus, symbolisant la position côté finale.

Une fois toutes les étiquettes placées, le but est que les enfants remarquent cette différence et prennent conscience de la position côté finale du code caractéristique du féminin.

Liste des mots à énoncer :

gentil, bon, fraîche, douce, léger, rond, voisine, contente, méchant, content, bonne, cuisinier, voisin, légère, méchante, frais, cuisinière, ronde, gentille, doux

Activité de sélection de positions

Objectif : Repérer la position côté finale caractéristique des marques du féminin sur les adjectifs.

Matériel :

- 18 cartes-pictogrammes
- des images du visage avec la position côté
- des images du visage avec les autres positions

Description :

L'adulte pioche une carte-pictogramme et code l'adjectif représenté sans oralisation. Chaque enfant a deux visages, l'un avec la position côté finale symbolisant le féminin et l'autre avec les autres positions, symbolisant le masculin. Les enfants doivent alors choisir l'un des visages selon ce qu'ils ont décodé. On leur montre ensuite la carte pour vérifier le genre de l'adjectif et mettre du sens.

Liste des mots :

assis, amoureux, joyeux, pleine, cuit, blonde, grand, brune, petit, contente, longue, furieux, légère, blanc, gris, ronde, méchant, violette.

Activité de désignation

Objectif : Prendre conscience du changement de configuration finale du code entre les formes au masculin et au féminin, pour les noms et adjectifs finissant toujours par une position côté.

Matériel : le tableau pré-rempliDescription :

On présente le tableau aux enfants. A partir d'images et d'étiquettes figurant dans le tableau, on leur donne le masculin et le féminin des mots selon le même principe que l'activité de présentation. Il convient d'insister sur le changement de configuration finale du mot selon le genre.

On demande ensuite aux enfants de désigner le mot codé sans oralisation.

Liste des mots :

neuf, voleur, sportive, vendeuse, chanteuse, nageur, sportif, neuve, vendeur, voleuse, nageuse, chanteur

Activité de désignation rapide

Objectif : Identifier le genre d'un nom dans des phrases en s'appuyant sur la LPC et comprendre le mot cible.

Matériel : les cartes-personnagesDescription :

On dispose des cartes-personnages sur la table faisant chacune partie d'une paire masculin/féminin. On énonce la phrase en codant le sujet sans oralisation. Le

premier enfant qui trouve la bonne image s'en saisit et la remporte.

Liste des phrases :

- Le sportif/la sportive court.
- Le chanteur/la chanteuse est sur scène.
- Le boulanger/la boulangère fait du pain.
- Le coiffeur/la coiffeuse coupe les cheveux.
- Le prisonnier/la prisonnière est habillé(e) en jaune et noir.
- Le policier/la policière surveille la rue.
- L'infirmier/l'infirmière sourit.
- Le jardinier/la jardinière travaille dehors.
- Le caissier/la caissière est debout.

Atelier 11 : Les pronoms personnels « il » et « elle »

Activité de sélection d'étiquettes

Objectif : Différencier les pronoms personnels « il » et « elle » au sein de phrases grâce à la LPC.

Matériel : les pancartes « il » et « elle »

Description :

Chaque enfant possède une pancarte pour chaque pronom personnel. On code des phrases, sans oraliser ces pronoms. A la fin de la phrase, ils doivent montrer tous en même temps celui qu'ils ont décodé.

Liste des phrases :

- Il danse.
- Elle regarde la télé.
- Il dort sur le canapé.
- Elle mange du chocolat.
- Sous la douche, elle chante.
- Est-elle allée au marché ?

Jeu de plateau

Objectif : Différencier les pronoms personnels « il » et « elle » dans des phrases et comprendre celles-ci.

Matériel :

- le plateau-chemin
- un pion
- les jetons-cactus et les jetons-fleurs

Description :

Les enfants sont répartis en deux équipes. L'orthophoniste code des phrases, sans oraliser le pronom personnel. Chacun leur tour, ils doivent placer le pion sur la bonne case selon qu'ils ont décodé « il » ou « elle ». A chaque case du plateau correspond une récompense, des fleurs ou des cactus, que l'enfant remporte s'il a choisi la bonne case. A la fin du jeu, on comptabilise le nombre de fleurs pour chaque équipe et celle qui en a le plus a gagné.

Les enfants peuvent également jouer individuellement.

Liste des phrases :

- Elle chante.
- Il nage.
- Elle danse.

- Elle ouvre la porte.
- Il téléphone.
- Il regarde la télé.
- Il écrit.
- Elle lit.
- Elle écoute de la musique.
- Il arrose les fleurs.
- Il allume une bougie.
- Elle joue de la guitare.
- Il prend un bain.
- Elle lève le doigt.
- Elle mange une glace.
- Elle attend le bus.
- Il pleure.
- Elle écrit.
- Elle allume une bougie.
- Il chante.
- Il lève le doigt.
- Il danse.
- Elle nage.
- Il écoute de la musique.
- Elle regarde la télé.
- Il éteint la lumière.
- Elle pleure.
- Il lit.
- Elle arrose les fleurs.
- Il joue de la guitare.
- Il ouvre la porte.
- Elle prend un bain.
- Elle téléphone.
- Il mange une glace.
- Il attend le bus.
- Elle éteint la lumière.

Atelier 12 : Les pronoms personnels « nous » et « vous »

Présentation

Objectif : Expliquer la différence de sens entre « nous » et « vous ».

Description :

On forme deux groupes, l'un constitué des adultes, l'autre constitué des enfants. On explique que quand on dit « nous », cela représente la personne qui parle et les personnes de son groupe, quand on dit « vous », on parle de l'autre groupe. On pourra illustrer d'exemples.

Activité de déplacement

Objectif : Différencier « nous » et « vous » dans des phrases et comprendre leur signification.

Matériel : la liste des consignes

Description :

On forme toujours deux groupes, celui des adultes et celui des enfants. L'adulte code une consigne sans oraliser le pronom personnel. Le groupe des enfants doit déterminer si la phrase contenait « nous » ou « vous » et exécuter la consigne si l'adulte a dit « vous », ou, attendre que les adultes agissent s'ils ont dit « nous ».

Liste des consignes :

- Nous sautons.
- Vous dansez.
- Vous tournez.
- Nous marchons.
- Nous pleurons.
- Vous tapez du pied.
- Nous levons le doigt.
- Vous fermez les yeux.
- Vous tirez la langue.
- Nous regardons par la fenêtre.

Si l'on veut complexifier l'exercice, on change les groupes : un adulte se met avec un groupe d'enfants, l'autre adulte avec d'autres enfants. Les adultes codent chacun leur tour une consigne de la liste, là encore, sans oraliser le pronom personnel.

Atelier 13 : Les auxiliaires être et avoir « est », « a », « sont », « ont »

Présentation

Objectif : Présenter les auxiliaires être et avoir et leur signification à travers des exemples concrets

Description :

On montre les fiches « il-elle a », « il-elle est » en insistant sur la différence de code et de signification. On précise que « il a » est utilisé pour parler de quelque chose qui appartient à la personne, qu'elle a en plus, alors que « il est » sert à qualifier la personne dont on parle, à dire comment elle est. On s'appuie sur des exemples en situation, à propos de nous-même ou des enfants.

Activité de désignation

Objectif : Différencier les formes « a » et « est » des auxiliaires avoir et être dans des phrases grâce à la LPC et comprendre ces phrases.

Matériel : fiches « il a » et « il est » recto-verso

Description :

L'orthophoniste présente le recto (formes écrites + visages) des fiches « il a » et « il est ». Il énonce et code des phrases sans oraliser l'auxiliaire. Les enfants, chacun leur tour, désignent la fiche concernée. L'adulte la retourne alors pour dévoiler les images et l'enfant désigne celle qui représente la phrase énoncée.

Liste des phrases :

- Il a des lunettes.
- Il est gros.
- Elle a un chien.
- Elle a deux frères.
- Il est content.
- Elle est laide.
- Elle est en colère.
- Il a un chapeau.

On explique ensuite qu'au pluriel, la forme de ces auxiliaires est « ils ont » et « ils sont ». On fait alors la même activité que la précédente.

Liste des phrases :

- Ils ont un cartable.
- Elles sont grandes.
- Elles ont un collier.

- Ils sont forts.
- Ils sont sales.
- Ils ont une écharpe.
- Elles ont des bottes.
- Elles sont vertes.

Loto

Objectif : Différencier les formes « a », « est », « ont » et « sont » des auxiliaires avoir et être dans des phrases grâce à la LPC et comprendre ces phrases.

Matériel :

- 6 planches de loto
- les étiquettes « a », « est », « ont » et « sont »

Description :

Chaque enfant possède une planche de loto et des étiquettes « a » et « est ». L'adulte énonce et code des phrases, sans oraliser l'auxiliaire. L'enfant concerné doit sélectionner le bon auxiliaire parmi ses étiquettes et le placer sur la bonne image. Il convient de faire attention aux phrases proches. Celui qui a rempli sa planche le premier a gagné.

Pour augmenter la difficulté, on peut également coder le pronom personnel sans oralisation, « il » et « elle » ayant déjà été travaillés.

Liste des phrases :

- Elle est rouge.
- Il a un chien méchant.
- Elles ont une petite voiture.
- Elles sont petites.
- Elles ont un pantalon rouge.
- Ils sont méchants.
- Ils sont amoureux.
- Elles sont blondes.
- Il a un gros ballon.
- Il a des oiseaux amoureux.
- Ils sont gros.
- Elles ont des poupées blondes.
- Ils ont un chien méchant.
- Elle est petite.
- Il est méchant.
- Ils ont un gros ballon.
- Elles sont rouges.
- Ils ont des oiseaux amoureux.
- Elle a une petite voiture.
- Elle a un pantalon rouge.
- Elle a une poupée blonde.
- Il est gros.

- Elle est blonde.
- Il est amoureux.

Atelier 14 : Les marques du nombre sur les verbes à la troisième personne

Activité de manipulation de personnages

Objectif : Mettre en évidence grâce au code la différence entre les formes verbales au singulier et au pluriel de certains verbes pour la troisième personne.

Matériel :

- des personnages du type Playmobil, filles et garçons
- une table, une chaise, une boîte

Description :

On dispose les personnages sur la table. L'orthophoniste explique aux enfants qu'il doivent déterminer si l'on parle d'un personnage ou de plusieurs. Il code alors une consigne, un enfant doit la réaliser avec le bon nombre de personnages selon ce qu'il a compris. Une fois la consigne exécutée, on reprendra à chaque fois les deux formes du verbe, singulier et pluriel. Pour augmenter la difficulté, on peut coder le pronom personnel sans le son, cet atelier ayant déjà été abordé.

Liste des phrases :

- Ils dorment.
- Elles sont sur la table.
- Il va sur la chaise.
- Elles viennent dans la boîte.
- Elle sort de la boîte.
- Elle descend de la table.
- Ils font du bruit.

Activité de classement d'étiquettes

Objectif : Différencier le singulier du pluriel d'un verbe grâce à la LPC et mettre en évidence la position côté finale du code pour certains verbes au pluriel.

Matériel :

- le tableau singulier / pluriel sans liaisons
- 6 étiquettes jaunes « singulier »
- 6 étiquettes orange « pluriel » avec la position côté finale

Description :

On dispose les étiquettes sur la table. On explique aux enfants que les jaunes correspondent au singulier et les orange au pluriel.

On code une phrase sans oraliser le verbe. L'enfant choisit la bonne étiquette selon ce qu'il a décodé et la place dans le tableau.

Quand le tableau est rempli, on fait remarquer aux enfants la position côté finale de ces verbes au pluriel, et l'apport du code pour différencier les formes

singulier et pluriel.

Liste des phrases :

- Il choisit.
- Elle finit.
- Ils vendent.
- Elles veulent.
- Il ment.
- Elles peuvent.
- Ils choisissent.
- Ils finissent.
- Elle vend.
- Elle veut.
- Ils mentent.
- Il peut.

Activité de classement d'étiquettes

Objectif : Différencier le singulier du pluriel d'un verbe grâce à la LPC et mettre en évidence par le code la liaison entre le pronom personnel pluriel et le verbe commençant par une voyelle.

Matériel :

- *le tableau singulier / pluriel avec liaisons*
- *6 étiquettes jaunes « singulier »*
- *6 étiquettes orange « pluriel » avec la configuration du /z/ en position initiale*

Description :

On dispose les étiquettes sur la table. On répète aux enfants que les jaunes correspondent au singulier et les orange au pluriel.

On code une phrase sans oraliser le verbe. Dans un premier temps, l'enfant place une étiquette jaune ou orange selon ce qu'il a décodé. L'adulte lui demande ensuite s'il a vu la configuration du /z/ au début du verbe. Si c'est le cas, l'enfant ajoute l'étiquette de la clé au niveau de la liaison dans le tableau.

Quand le tableau est rempli, on fait remarquer aux enfants que la configuration du /z/ est présente au pluriel du fait de la liaison avec le « -s » du pronom personnel pluriel. On peut ainsi mettre en évidence l'apport du code pour différencier les formes au singulier et au pluriel d'un même verbe.

Liste des phrases :

- Il oublie.
- Elles appellent.
- Ils ouvrent.
- Ils allument.
- Elle aime.
- Ils arrêtent.
- Elles oublient.
- Elle appelle.

- Il ouvre.
- Elle allume.
- Ils aiment.
- Il arrête.

Jeu de cartes

Objectif : Identifier le singulier ou le pluriel d'un verbe grâce au code et comprendre la phrase.

Matériel :

- 24 cartes
- une piste de course
- un pion par enfant
- un dé

Description :

On répartit les cartes entre les joueurs. L'orthophoniste code une phrase sans oraliser le verbe. L'enfant qui a la carte correspondante se manifeste. Si sa réponse est correcte, il lance le dé et avance son pion sur la piste. Lorsque toutes les phrases ont été énoncées, l'enfant qui est le plus loin sur la piste a gagné.

Liste des phrases :

- Ils applaudissent le spectacle.
- Elle rougit.
- Ils vomissent.
- Elles boivent du thé.
- Ils attendent le bus.
- Elle écrit.
- Il peint un tableau.
- Elles tiennent leur sac.
- Ils attachent leur chien.
- Elle offre un cadeau.
- Ils lisent un livre.
- Elle éteint la lumière.
- Il applaudit le spectacle.
- Elles rougissent.
- Il vomit.
- Elle boit du thé.
- Il attend le bus.
- Elles écrivent.
- Ils peignent un tableau.
- Elle tient son sac.
- Il attache son chien.
- Elles offrent un cadeau.
- Il lit un livre.
- Elles éteignent la lumière.

Atelier 15 : Le passé composé et le futur proche « il a ... » et « il va ... »

Jeu de plateau

Objectif : Mettre en évidence la différence de sens entre le passé composé et le futur proche d'un même verbe, c'est-à-dire entre « il a ... » et « il va ... », et les différencier grâce au code.

Matériel :

- le plateau- frise chronologique jaune
- un pion
- un dé
- des jetons-bonbons

Description :

L'adulte code une phrase sans oraliser « il a » ou « il va ». L'enfant doit déterminer de quelle forme il s'agit. S'il identifie le passé composé, il doit reculer du nombre de cases indiquées par le dé, pour le futur proche, il avance sur la frise. A chaque case, l'enfant récolte la récompense indiquée. On replace le pion au centre de la frise pour chaque enfant. A la fin du jeu, celui qui a le plus de jetons-bonbons a gagné.

Liste des phrases :

- Il a acheté des bonbons.
- Il va danser.
- Elle va finir son assiette.
- Il a caché la clé.
- Elle a dormi jusqu'à midi.
- Elle va parler à son ami.
- Il a lancé le dé.
- Il va marcher sur la lune.
- Il va jouer dehors.
- Elle a sali sa robe.
- Il va allumer la lumière.
- Elle va écouter une chanson.

Jeu de cartes

Objectif : Identifier les formes du passé composé et du futur proche d'un verbe grâce au code et comprendre la phrase.

Matériel :

- 24 cartes
- une piste de course

- un pion par enfant
- un dé

Description :

On répartit les cartes entre les joueurs. L'orthophoniste code une phrase sans oraliser « il a » ou « il va ». L'enfant qui a la carte correspondante se manifeste. Si sa réponse est correcte, il lance le dé et avance son pion sur la piste. Lorsque toutes les phrases ont été énoncées, l'enfant le plus loin sur la piste a gagné.

Liste des phrases :

- Elle a écrit.
- Elle a mangé une compote.
- Elle va casser un verre.
- Elle va manger une compote.
- Elle a plié la feuille.
- Elle va jeter un papier à la poubelle.
- Elle a fermé la boîte.
- Elle a coupé une pomme.
- Elle va écrire.
- Elle a cassé un verre.
- Elle a gonflé le ballon.
- Elle va coller une image.
- Elle a accroché son manteau.
- Elle va effacer le dessin.
- Elle a collé une image.
- Elle va poser le vase sur la table.
- Elle a coupé une pomme.
- Elle a effacé le dessin.
- Elle va fermer la boîte.
- Elle va gonfler le ballon.
- Elle va accrocher son manteau.
- Elle a posé le vase sur la table.
- Elle va plier la feuille.
- Elle a jeté un papier à la poubelle.

Atelier 16 : Les prépositions « à, en, au, de, du, par, pour »

Activité de mise en ordre d'étiquettes

Objectif : Repérer grâce au code les prépositions dans des phrases et les identifier.

Matériel :

- 2 étiquettes de chaque préposition par enfant
- des caches

Description :

On code une phrase entièrement oralisée. Les enfants doivent repérer la ou les prépositions de la phrase et positionner la ou les étiquettes correspondantes sur leur cache.

On travaille ensuite plus spécifiquement la différenciation des prépositions proches en lecture labiale selon les groupes suivants :

- « à, en, au »
- « de, du »
- « par, pour »

Pour cela, on utilise les phrases contenant une seule préposition et on présente seulement les étiquettes du groupe correspondant à la préposition de la phrase. On code la phrase sans oraliser la préposition. Les enfants doivent alors montrer la bonne étiquette.

Liste des phrases :

- exemple : **Pour** les vacances, elle va **à** la mer.
- Dis-lui **de** ne pas passer **par** là, la route est barrée.
- Elle lit **en** allant **au** travail.
- Je mange **du** pain avec **du** fromage.
- Elle va **au** marché **pour** acheter **du** poulet.

- Je l'ai rencontré dans la rue **par** hasard.
- J'aime la robe **de** la chanteuse.
- **En** hiver, on allume le chauffage.

Loto

Objectif : Identifier grâce au code les prépositions « à, en, de, du, par, pour » et comprendre les phrases.

Matériel :

- les étiquettes-prépositions
- les planches du loto

Description :

On dispose des étiquettes-prépositions au milieu de la table. L'orthophoniste énonce une phrase en codant sans oraliser la préposition. Les enfants doivent repérer et identifier la préposition puis l'associer à l'image à laquelle elle se rapporte. L'enfant concerné pose alors la bonne étiquette sur l'image. Le premier qui a rempli sa planche a gagné.

Liste des phrases :

- C'est un bonbon à la fraise.
- Ces bijoux viennent du Maroc.
- Il rentre chez lui en vélo.
- Il jette une bouteille par la fenêtre.
- Elle cueille des fleurs pour sa maman.
- Les messieurs ont rendez-vous à midi.
- Je prépare une pizza pour le dîner.
- J'habite en France.
- C'est le sac de ma sœur.
- Elle revient de l'école.
- Il vont à la plage.
- Ce chapeau est à lui.
- Il est au travail.
- J'ai mis mon pyjama pour dormir.
- Il donne la main à sa copine.
- Ces jouets sont aux enfants.
- Elle offre des sucettes aux enfants.
- J'ai acheté un bracelet en or.
- En mai je fêterai mon anniversaire.
- Les oreilles du lapin sont grandes.
- La fille est portée par le garçon.
- Il mange un sandwich au jambon.
- Elle boit une tasse de thé.
- Elle écrit en téléphonant.

Atelier 17 : Les voies active et passive

Activité de présentation

Objectif : Mettre en évidence la différence de sens entre la forme active et la forme passive d'un verbe au présent de l'indicatif.

Matériel :

- une feuille et un crayon par enfant
- les fiches actif et passif recto-verso

Description :

L'orthophoniste énonce une phrase que les enfants doivent illustrer. Il énonce ensuite la même phrase en mettant le verbe à la forme passive (la place des mots est conservée). On observe les productions des enfants afin de mettre en évidence la différence de sens qu'engendre cette forme verbale.

Grâce aux fiches de l'activité suivante, l'orthophoniste explique qu'à la voie active, le verbe est sous sa forme simple et que « celui qui fait l'action » est le groupe nominal placé juste avant le verbe. A la voie passive, il met en évidence la présence du « est ... par » grâce au code et précise que « celui qui fait l'action » est le groupe nominal placé juste après « par ». On pourra insister sur la présentation de la fiche passif sur laquelle « par » est prolongé d'une flèche indiquant « celui qui fait l'action ».

Liste des phrases :

- Le garçon montre la fille.
- Le garçon est montré par la fille.
- L'oiseau suit la souris.
- L'oiseau est suivi par la souris.

Activité de désignation

Objectif : Identifier les formes active ou passive des verbes dans des phrases et comprendre quel est l'agent de l'action.

Matériel : la fiche actif et la fiche passif recto-verso

Description :

L'orthophoniste énonce une phrase sans oraliser le groupe verbal ni « par ». Chacun leur tour, les enfants doivent d'abord identifier la forme verbale, active ou passive, puis retourner la fiche pour désigner l'image correspondant à « celui qui fait l'action ».

Liste des phrases :

- Le singe mord la girafe.
- Le serpent attrape le tigre.

- Le roi est accompagné par la reine.
- La fille pousse le garçon.
- Le voleur est attrapé par le policier.
- Le camion est poussé par la voiture.
- La moto suit le vélo.
- Le danseur porte la danseuse.
- Le monsieur est pris en photo par la dame.
- Le monstre chasse le fantôme.
- L'infirmière est soignée par le docteur.
- L'éléphant est arrosé par l'hippopotame.

Jeu de cartes

Objectif : Identifier la forme active ou passive des verbes et comprendre la phrase.

Matériel :

- 18 cartes
- une piste de course
- un pion par enfant
- un dé

Description :

On répartit les cartes entre les joueurs. L'orthophoniste code une phrase sans oraliser le groupe verbal ni « par ». L'enfant qui a la carte correspondante se manifeste. Si sa réponse est correcte, il lance le dé et avance son pion sur la piste. Lorsque toutes les phrases ont été énoncées, l'enfant le plus loin sur la piste a gagné.

Liste des phrases :

- Le monsieur est coupé par la pomme.
- La dame lave la voiture.
- Le boulanger fabrique du pain.
- Le chanteur est tenu par le micro.
- Le lapin est mangé par une carotte.
- La fille est promenée par le chien.
- Le pêcheur attrape le poisson.
- La fille plante des fleurs.
- Le pêcheur est attrapé par le poisson.
- Le monsieur coupe la pomme.
- Le boulanger est fabriqué par le pain.
- Le pompier sauve le chat.
- Le chanteur tient le micro.
- Le pompier est sauvé par le chat.
- La fille est plantée par des fleurs.
- La fille promène le chien.
- Le lapin mange une carotte.
- La dame est lavée par la voiture.

Atelier 18 : Le présent et l'imparfait

Jeu de plateau

Objectif : Mettre en évidence la différence de sens entre les formes au présent et à l'imparfait d'un même verbe du premier groupe aux personnes du singulier et les différencier grâce au code.

Matériel :

- le plateau- frise chronologique rose
- un pion
- un dé
- des jetons bonbons

Description :

L'adulte code une phrase sans oraliser le verbe. L'enfant doit déterminer de quelle forme il s'agit. S'il identifie le présent, il se place sur la case « maintenant », pour l'imparfait, il se place sur la case « avant ». Si sa réponse est correcte, il lance le dé et gagne le nombre de jetons indiqué par le dé. On retire le pion du plateau pour chaque enfant. A la fin du jeu, celui qui a le plus de jetons a gagné.

Liste des phrases :

- Elle nage dans la piscine.
- Il dessine des moutons.
- Elle se lavait les dents.
- Il chantait sous la douche.
- Elle habille sa poupée.
- Je marchais dans la forêt.
- Je parle de mon ami.
- Je cherchais mes clés.
- Tu mangeais une banane.
- Tu pleures comme un bébé.
- Il fermait les volets.
- Tu appelles ta sœur.

Activité de positionnement d'images

Objectif : Identifier les formes au présent ou à l'imparfait de verbes du premier groupe et comprendre la phrase.

Matériel :

- l'emploi du temps
- 12 photos d'actions

Description :

Les cartes sont étalées sur la table. L'orthophoniste code une phrase sans oraliser le verbe. L'enfant concerné doit trouver la photo correspondante et la placer dans l'emploi du temps, soit dans la colonne « Aujourd'hui » qui représente le présent, soit dans la colonne d'un jour antérieur représentant le passé et donc la forme à l'imparfait.

Liste des phrases :

- Je travaille.
- Je me repose.
- Je lavais les carreaux.
- J'essuyais la vaisselle.
- J'allumais une bougie.
- Je me lave les mains.
- Je découpe des images.
- Je plantais un clou.
- J'arrosais mes plantes.
- Je repasse mes vêtements.
- J'accrochais un cadre.
- Je prépare des gâteaux.

Atelier 19 : Les pronoms COD « le », « la », « les »

Activité de désignation

Objectif : Identifier le pronom COD grâce au code et comprendre à quel nom il se rapporte.

Matériel :

- une planche d'images
- 12 cartes numérotées au verso

Description :

Un enfant pioche une carte. L'orthophoniste code la phrase du numéro correspondant, sans oraliser le pronom COD. L'enfant doit alors déterminer s'il a identifié « le », « la » ou « les ». Il désigne ensuite sur la planche, parmi les trois propositions de la carte, l'image représentant le nom remplacé par le pronom. Il décroche alors l'image pour vérifier sa réponse.

Liste des phrases :

- 1- Le garçon les donne. (les crayons, une règle, un stylo)
- 2- La fille la regarde. (la glace, le bonbon, les sucettes)
- 3- Le chat la cherche. (la souris, le chien, les croquettes)
- 4- Les enfants le veulent. (le vélo, la corde à sauter, les ballons)
- 5- La maîtresse les dispute. (les enfants, la fille, le garçon)
- 6- Le camion le dépasse. (le train, la moto, les voitures)
- 7- Le monsieur la porte. (la danseuse, le chapeau, les balles)
- 8- La dame les range. (les livres, le chocolat, la bouteille)
- 9- Le garçon le nettoie. (le couteau, la chaussure, les vêtements)
- 10- Le cochon la mange. (la fraise, les feuilles, le champignon)
- 11- Le touriste le prend en photo. (le château, la couronne, les tableaux)
- 12- Le voleur les emporte. (les bijoux, le téléphone, la télévision)

Atelier 20 : Le pronom relatif « qui »

Activité de positionnement d'images

Objectif : Repérer le pronom relatif « qui » grâce à la LPC et sa position dans la phrase pour comprendre à quel nom il se rapporte.

Matériel :

- *une planche illustrant les propositions principales des phrases*
- *des étiquettes illustrant les propositions relatives*
- *des images à placer (un chapeau, un chat, une chaise, un sac, une queue, un nez rouge)*

Description :

L'orthophoniste code la première phrase. Elle présente ensuite à l'enfant concerné l'étiquette de la proposition relative correspondante et lui demande de la placer au bon endroit sur la proposition principale. Une fois que l'étiquette est placée sur la phrase, la flèche indique à l'enfant à quel nom se rapporte la proposition relative et il peut alors placer l'objet sur le bon personnage.

Une fois la planche complétée, l'orthophoniste met en évidence le fait que le pronom relatif « qui » suit toujours le nom auquel il se rapporte.

Liste des phrases :

- La dame embrasse le monsieur qui a un chapeau.
- Le garçon qui promène son chien parle à la fille.
- Le garçon qui est assis téléphone à son copain.
- Le singe regarde le chat qui a une grande queue.
- Le clown nourrit le renne qui a un nez rouge.
- La sorcière qui porte un sac poursuit la fée.

Jeu de cartes

Objectif : Repérer le pronom relatif « qui » dans des phrases grâce à la LPC et comprendre la phrase.

Matériel :

- *18 cartes*
- *une piste de course*
- *un pion par enfant*
- *un dé*

Description :

On répartit les cartes entre les joueurs. L'orthophoniste explique aux enfants qu'ils doivent être attentifs à la place du pronom relatif « qui » pour comprendre la phrase comme dans l'activité précédente. Cependant, cette fois, il insiste sur la clé correspondant au « qui » puisque celui-ci n'est pas oralisé. L'orthophoniste code

donc des phrases sans oraliser le pronom « qui ». L'enfant qui a la carte correspondante se manifeste. Si sa réponse est correcte, il lance le dé et avance son pion sur la piste. Lorsque toutes les phrases ont été énoncées, l'enfant le plus loin sur la piste a gagné.

Liste des phrases :

- Le garçon qui porte la fille a un pantalon rouge.
- La bouteille est sur la table qui est petite.
- Le garçon qui caresse le chat est gros.
- L'écharpe est dans la valise qui est bleue.
- La plante est sous la chaise qui est verte.
- Le chien lèche l'assiette qui est sale.
- Le monsieur qui donne la main à l'enfant est blond.
- La coiffeuse qui coupe les cheveux de la fille est brune.
- Le sportif lance le bâton qui est grand.
- L'écharpe qui est dans la valise est bleue.
- La plante qui est sous la chaise est verte.
- Le monsieur donne la main à l'enfant qui est blond.
- Le chien qui lèche l'assiette est sale.
- La coiffeuse coupe les cheveux de la fille qui est brune.
- Le sportif qui lance le bâton est grand.
- La bouteille qui est sur la table est petite.
- Le garçon porte la fille qui a un pantalon rouge.
- Le garçon caresse le chat qui est gros.

Les ateliers de La Phrase Codée :

Élaboration d'un matériel d'entraînement à la réception d'éléments morphosyntaxiques grâce à la LPC, destiné à des enfants sourds de 7 à 9 ans.

Fanny DUVERGE et Fanny GROSPERRIN

1 volume : 168 pages

Discipline : Orthophonie

Résumé :

La Langue française Parlée Complétée (LPC) est un code qui associe des clés à l'expression orale (chaque syllabe correspond à une configuration des doigts et une position de la main autour du visage). Elle complète la lecture labiale afin d'offrir à la personne sourde une réception précise du message oral, facilitant ainsi l'acquisition de la structure de la langue. Des études ont notamment montré l'intérêt de la LPC pour le développement de la morphosyntaxe, domaine souvent déficitaire chez l'enfant sourd. Un bain de code précoce permettrait d'améliorer le développement langagier grâce à une imprégnation naturelle des indices morphosyntaxiques par le code. Cependant, lorsque l'enfant n'a pas bénéficié précocement du code, on peut offrir un apprentissage explicite de celui-ci. C'est ce que propose le matériel créé par Peteul et Sudan (2010). Il n'existe cependant pas encore de matériel d'apprentissage de la morphosyntaxe grâce à la LPC, c'est pourquoi notre travail s'est attaché à répondre à ce besoin orthophonique, en créant un matériel ludique d'entraînement à la réception de certains éléments morphosyntaxiques grâce au code pour des enfants sourds de 7 à 9 ans. Il propose vingt ateliers constitués d'activités variées, chacun ciblé sur un type de morphèmes. Nous l'avons utilisé de septembre à avril auprès de deux groupes d'enfants sourds sévères à profonds, ayant déjà une connaissance de la LPC, afin d'en évaluer la pertinence et de le réajuster au besoin.

Mots-clés :

Orthophonie - Surdité - R education - Enfant - LPC - Morphosyntaxe

Abstract :

Cued Speech (CS) is a system based on cues combined with oral speech (each syllable corresponds to a hand shape associated with a location near the mouth). It completes lipreading to offer deaf people an accurate reception of oral messages, facilitating the acquisition of language structures. Some researches have shown CS interest for the morphosyntax development, which is often weak about deaf children. An early and intensive cueing tends to improve language acquisitions through natural impregnation of morphosyntactic clues thanks to the code. However, if this impregnation is lacking, it is still possible to explicitly teach children how to decode cues. This is the aim of the material created by Peteul and Sudan (2010). Nevertheless, it does not exist a material destined to learn how to decode morphosyntax yet. That is why this work try to meet a specific need in the language therapy field by creating a playful material destined to train 7- to 9-year-old deaf children to receive morphosyntactic clues thanks to Cued Speech. It offers twenty workshops with various activities. Each workshop is focused on one sort of morpheme. We used our material from September to April with two groups composed of severe to profound deaf children, who already have knowledge of the CS. This practical experience enables us to readjust our work and notice its relevance.

Keywords :

Speech therapy - Deafness - Rehabilitation - Child - Cued Speech – Morphosyntax

MEMOIRE dirig  par :

Mesdames DESCAMPS Laure et DRAAOUI Anne,

Orthophonistes – Institut de Réhabilitation de la Parole et de l'Audition de Ronchin

Madame TRAN Thi Mai,

Orthophoniste et Maître de conférences à l'Universit  de Lille II

Universit  Lille 2 Droit et Santé

2011