



**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 :

**Laure-Hélène MONCHY**

soutenu publiquement en juin 2012 :

## **Morphosymparc**

**Elaboration d'activités de rééducation de la  
compréhension morphosyntaxique axées sur les  
notions de négation et de relatives en « qui » et « que »**

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

Lille – 2012

---

## Remerciements

Remerciements les plus sincères,

à mes maîtres de mémoire, Mesdames Paula Dei Cas et Pauline Lesage pour leurs encouragements et leurs précieux conseils,

aux orthophonistes qui m'ont accueillie en stage, Mesdames Bryche, Dabas, Muchery, Sadet,

à tous les enfants qui ont participé à l'expérimentation avec enthousiasme,

et enfin à tous mes proches pour leur aide, leur soutien et leur patience.

---

## **Résumé :**

La compréhension orale morphosyntaxique fait toujours l'objet d'une évaluation dans le bilan orthophonique de langage oral. Néanmoins, il existe encore peu de matériel rééducatif disponible pour travailler spécifiquement le versant compréhension.

Morphosymparc, élaboré par Caillot et Doutreleau (2010) est un matériel de rééducation de la compréhension orale morphosyntaxique composé de courts textes narratifs induisant une mise en scène de figurines Playmobil® par les enfants.

Le présent mémoire vient compléter le travail amorcé par Guenin (2011) qui proposait des fiches de rééducation de la compréhension morphosyntaxique concernant les pronoms personnels, les notions topologiques et les quantificateurs.

Notre travail a consisté en l'élaboration d'activités ciblées permettant de rééduquer la compréhension des notions de négation et de relatives en « qui » et « que ».

Une première partie expose les données théoriques recueillies sur les notions qui nous intéressent et sur leur acquisition.

Une deuxième partie décrit les activités créées. Nous exposons ensuite trois études de cas cliniques d'enfants rééduqués pendant huit semaines avec le matériel créé. Un pré-test et un post-test nous ont fourni la ligne de base nécessaire pour évaluer l'utilité et l'efficacité des activités élaborées.

## **Mots-clés :**

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

---

## **Abstract :**

Oral morphosyntactical comprehension is systematically tested during the evaluation of language impairments. However, there is still a few equipment available to treat specifically comprehension.

Morphosymparc was created by Caillot et Doutreleau (2010). It is a rehabilitation tool for the treatment of oral morphosyntactical comprehension. It is composed of short narrative texts that children stage by manipulating Playmobil®.

The aim of this report is to complete Morphosymparc. Guenin (2011) created index cards suggesting various activities about personal pronouns, spatial prepositions and quantifier adjectives.

Our work consisted in the creation of activities to treat comprehension of negation and relative clauses in « qui » and « que ».

A first part presents theoretical information about these grammatical notions and their acquisition.

A second part describes the activities that we have elaborated.

Then we present three case studies of children that have been re-educated for eight weeks with Morphosymparc.

A pre-test and a post-test provided us the necessary baseline to test the usefulness and the effectiveness of our activities.

## **Keywords :**

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

---

# Table des matières

<b>Introduction</b> .....	<b>9</b>
<b>Contexte théorique, buts et hypothèses</b> .....	<b>11</b>
1.1.La compréhension orale.....	12
1.1.Définitions.....	12
1.1.1.Définitions générales.....	12
1.1.2.Modèle neuropsycholinguistique.....	13
1.2.La compréhension : son développement ontogénétique et ses stratégies..	14
2.La morphosyntaxe.....	16
2.1.Définition.....	16
2.2.Développement de la morphosyntaxe.....	17
3.Troubles de la compréhension orale morphosyntaxique et pathologies du langage.....	19
3.1.Les troubles du développement du langage.....	19
3.1.1.Le retard simple de langage (trouble fonctionnel).....	19
3.1.2.La dysphasie (trouble structurel).....	20
3.1.3.Les théories explicatives des difficultés de compréhension morphosyntaxique.....	21
3.1.3.1.Les théories linguistiques.....	21
3.1.3.2.Les théories cognitives.....	22
3.2.La surdité.....	22
3.3.La déficience intellectuelle.....	23
4.L'évaluation de la compréhension orale morphosyntaxique.....	24
4.1.L'évaluation de la compréhension orale morphosyntaxique au sein du bilan de langage oral.....	24
4.2.Tests et batteries évaluant la compréhension orale morphosyntaxique.....	24
5.La rééducation de la compréhension orale morphosyntaxique.....	24
5.1.Généralités sur la prise en charge du langage oral.....	25
5.1.1.La rééducation formelle : un apprentissage direct, conscient et structuré.....	25
5.1.2.La rééducation fonctionnelle : stimulation ouverte, communication et interaction.....	25
5.1.3.Les attitudes adoptées par l'orthophoniste.....	26
5.1.4.Les étayages.....	26
5.1.4.1.Les feed-back ou stratégies de retour.....	27
5.1.4.2.La reformulation.....	27
5.2.Méthodes et techniques de rééducation de la compréhension orale morphosyntaxique.....	28
5.2.1.Le modelage par imprégnation.....	28
5.2.1.1.L'imprégnation syntaxique.....	28
5.2.1.2.Le programme TRANSPARENT.....	28
5.2.2.La visualisation de la structure morphosyntaxique.....	28
5.2.2.1.La méthode des jetons.....	28
5.2.2.2.La Dynamique Naturelle de la Parole.....	29
5.2.2.3.L'utilisation de pictogrammes.....	29
5.2.3.L'acting-out ou la manipulation.....	29
5.2.4.L'utilisation du langage écrit.....	29
5.2.5.La situation PACE.....	30
5.2.6.Le dessin dicté.....	30

6. Etude des notions abordées dans notre travail : phrases relatives et phrases négatives.....	31
6.1. La phrase.....	31
6.2. La proposition subordonnée relative.....	31
6.2.1. Les structures de la proposition subordonnée relative.....	32
6.2.1.1. Les relatives enchâssées ou par emboîtement.....	32
6.2.1.2. Les relatives juxtaposées ou dérivées à droite.....	32
6.2.1.3. L'ordre canonique des constituants de la relative.....	33
6.2.2. Le développement de la compréhension de la relative.....	33
6.2.3. Etudes sur la subordonnée relative.....	34
6.2.3.1. Segui et Léveillé.....	34
6.2.3.1.1. La relative introduite par « qui ».....	34
6.2.3.1.2. La relative introduite par « que ».....	34
6.2.3.1.3. Le critère de renversabilité.....	35
6.2.3.2. Amy et Vion.....	35
6.2.3.3. Sheldon.....	35
6.2.3.3.1. La stratégie des fonctions parallèles.....	35
6.2.3.3.2. La stratégie des NVN adjacents.....	36
6.2.3.4. Kail.....	37
6.2.3.5. Ferrand et al.....	37
6.3. La négation.....	38
6.3.1. Négation lexicale et négation grammaticale.....	38
6.3.1.1. La dimension lexicale.....	38
6.3.1.2. La dimension grammaticale.....	38
6.3.2. Les différentes portées de la négation.....	39
6.3.2.1. La négation totale.....	39
6.3.2.2. La négation partielle.....	39
6.3.2.3. La négation exceptive ou restrictive.....	40
6.3.3. Le développement ontogénétique de la négation.....	40
6.3.4. Etude sur la négation.....	41
7. Buts et hypothèses.....	42
7.1. Objectifs généraux.....	42
7.2. Hypothèses.....	43
<b>Sujets, matériel et méthode.....</b>	<b>44</b>
1. La population.....	45
1.1. Critères d'inclusion et d'exclusion de la population.....	45
1.2. Notre démarche.....	45
1.3. Les conditions de l'expérimentation.....	46
1.4. Présentation des patients.....	46
1.4.1. Clément.....	46
1.4.2. Yohan.....	46
1.4.3. Tristan.....	47
2. Présentation des activités.....	47
2.1. Activités axées sur les relatives.....	47
2.1.1. Activité 1 : Loto des jouets.....	47
2.1.2. Activité 2 : La famille au parc.....	49
2.1.3. Activité 3 : Les clowns.....	51
2.1.4. Activité 4 : A la recherche de l'animal perdu.....	52
2.1.5. Activité 5 : Aménageons le parc.....	54
2.1.6. Activité 6 : Jouons au parc!.....	55
2.1.7. Activité 7 : Habillons-les!.....	57

2.1.8.Activité 8 : Méli-mélo.....	58
2.1.9.Activité 9 : Le tir à la corde.....	60
2.1.10.Activité 10 : Le fil rouge.....	60
2.1.11.Activité 11 : Animal poursuite.....	62
2.1.12.Activité 12 : Qui fait quoi?.....	64
2.1.13.Activité 13 : Bizarre, bizarre.....	68
2.1.14.Activité 14 : Les relatives en scène!.....	71
2.2.Activités axées sur la négation.....	73
2.2.1.Activité 1 : Faire ou ne pas faire.....	73
2.2.2.Activité 2 : Enquête au parc.....	75
2.2.3.Activité 3 : Baguette magique.....	76
2.2.4.Activité 4 : Les voisins.....	77
2.2.5.Activité 5 : La roue tourne.....	79
2.2.6.Activité 6 : Les négations en scène!.....	80
<b>Résultats.....</b>	<b>83</b>
1.Etude de cas n°1 : Clément.....	85
1.1.Le pré-test de Clément .....	85
1.2.Les séances de rééducation.....	85
1.2.1.Séance 1 : 18/01/12 .....	85
1.2.2.Séance 2 : 25/01/12 .....	87
1.2.3.Séance 3 : 31/01/12 .....	87
1.2.4.Séance 4 : 14/02/12 .....	88
1.2.5.Séance 5 : 21/02/12 .....	89
1.2.6.Séance 6 : 20/03/12.....	90
1.3.Le post-test de Clément.....	91
2.Etude de cas n°2 : Yohan.....	91
2.1.Le pré-test de Yohan.....	92
2.2.Les séances de rééducation.....	92
2.2.1.Séance 1 : 18/01/12 .....	92
2.2.2.Séance 2 : 25/01/12 .....	93
2.2.3.Séance 3 : 01/02/12 .....	94
2.2.4.Séance 4 : 08/02/12 .....	95
2.2.5.Séance 5 : 15/02/12 .....	96
2.2.6.Séance 6 : 22/02/12 .....	97
2.3.Le post-test de Yohan.....	98
3.Etude de cas n°3 : Tristan.....	99
3.1.Le pré-test de Tristan.....	99
3.2.Les séances de rééducation.....	99
3.2.1.Séance 1 : 18/01/12 .....	99
3.2.2.Séance 2 : 25/01/12 .....	100
3.2.3.Séance 3 : 01/02/12 .....	101
3.2.4.Séance 4 : 08/02/12 .....	102
3.2.5.Séance 5 : 15/02/12 .....	103
3.2.6.Séance 6 : 22/02/12 .....	104
3.3.Le post-test de Tristan.....	105
<b>Discussion.....</b>	<b>106</b>
1.Les difficultés rencontrées et les critiques méthodologiques.....	107
1.1.L'élaboration du matériel.....	107
1.1.1.Le respect du thème.....	107
1.1.2.La création des exercices.....	108
1.1.3.Les limites.....	108

1.1.4.Les spécificités du matériel.....	110
1.2.Le recrutement de la population.....	111
1.3.La méthode.....	112
1.4.Problèmes liés à l'évaluation.....	113
1.5.Le respect des objectifs.....	114
1.6.Validation des hypothèses.....	115
1.7.Morphosymparc dans le champ de l'orthophonie.....	117
<b>Conclusion.....</b>	<b>118</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>120</b>
<b>Liste des annexes.....</b>	<b>124</b>
Liste des annexes : .....	125
1. Annexe n°1 : Le Développement Morphosyntaxique chez l'enfant « ordinaire ».	125
2. Annexe n°2 : Classification « sémiologique » des TSDL de Rapin et Allen (tirée de Chevrie-Muller, 2007, p. 365).....	125
3. Annexe n°3 : Tableau synthétique des tests permettant d'évaluer la compréhension orale morphosyntaxique.....	125
4. Annexe n°4 : Les textes de Caillot et Doutreleau (2010).....	125
5. Annexe n°5 : Exemple de grille d'observation du pré-test.....	125
6. Annexe n°6 : Les pré-tests et post-tests.....	125
7. Annexe n°7 : Loto des jouets.....	125
8. Annexe n°8 : La famille au parc.....	125
9. Annexe n°9 : Les clowns.....	125
10. Annexe n°10 : A la recherche de l'animal perdu.....	125
11. Annexe n°11 : Aménageons le parc.....	126
12. Annexe n°12 : Jouons au parc.....	126
13. Annexe n°13 : Habillons-les!.....	126
14. Annexe n°14 : Méli-mélo.....	126
15. Annexe n°15 : Tir à la corde.....	126
16. Annexe n°16 : Le fil rouge.....	126
17. Annexe n°17 : Animal poursuite.....	126
18. Annexe n°18 : Qui fait quoi?.....	126
19. Annexe n°19 : Bizarre, bizarre!.....	126
20. Annexe n°20 : Les relatives en scène!.....	126
21. Annexe n°21 : Faire ou ne pas faire.....	126
22. Annexe n°22 : Enquête au parc.....	126
23. Annexe n°23 : Baguette magique.....	126
24. Annexe n°24 : Les voisins.....	126
25. Annexe n°25 : La roue tourne.....	126
26. Annexe n°26 : Les négations en scène!.....	126

# Introduction

La compréhension orale et la morphosyntaxe constituent un versant et une composante du langage. De nombreux tests permettent d'évaluer précisément la compréhension de notions morphosyntaxiques ciblées. Mais, par la suite, il existe peu de matériel visant à rééduquer la compréhension de ces mêmes structures. Or de nombreuses pathologies du langage oral perturbent le développement morphosyntaxique tant en expression qu'en compréhension.

Ce mémoire s'inscrit dans la poursuite de Morphosymparc, un matériel destiné à la rééducation de la compréhension orale morphosyntaxique. Elaboré initialement par Caillot et Doutreleau (2010), Morphosymparc propose de courts textes narratifs à mettre en scène à l'aide de Playmobil®. Guenin (2011) a poursuivi le projet par la création de fiches d'activités formelles portant sur les pronoms personnels, les notions topologiques et les quantificateurs.

Nous proposons à notre tour l'élaboration d'activités de rééducation axées spécifiquement sur les notions de négation et de relatives en « qui » et « que ».

Nos activités ont été testées auprès de trois enfants âgés de 5 à 6 ans et suivis en orthophonie en raison d'un retard de langage. Un pré-test et un post-test nous ont fourni une ligne de base nous permettant d'apprécier l'utilité et l'efficacité des activités dans la rééducation de la compréhension orale morphosyntaxique.

# Contexte théorique, buts et hypothèses

Nous exposons dans cette première partie les données théoriques qui ont fourni une base de réflexion présidant à la création de nos activités dans le cadre de Morphosymparc. Ces données issues de la littérature nous ont apporté des éléments pour formuler nos objectifs et hypothèses de travail.

## **1.1.La compréhension orale**

### **1.1.Définitions**

#### **1.1.1.Définitions générales**

Selon Nespoulous (cité par Coquet, 2004, p. 355), « la compréhension, à l'inverse de l'expression, part de la substance de l'expression ou forme phonétique de surface et essaie de remonter de bas en haut (bottom-up) vers la substance de contenu tel que l'avait rêvé le locuteur dont on reçoit le message et en passant [...] par les différents niveaux structuraux et procéduraux”.

Pour Coquet et Ferrand (2008, p.69), la compréhension est “la capacité à accéder à la signification du message”. Cela suppose l'intégrité des organes sensoriels et du système nerveux central, une organisation de la personnalité, un développement psychoaffectif et relationnel satisfaisant et des capacités d'attention, de perception et de reconnaissance, de mémoire, d'interprétation et d'abstraction.

“Accéder au sens suppose la connaissance de la langue utilisée et une interprétation du contexte, de la relation entre les interlocuteurs et des mimiques et des gestes qui accompagnent le message linguistique” (Coquet et Ferrand, 2008, p. 69).

Pour Dubois (1982, cité par Lenfant et al., 2006, p. 18), “la compréhension de phrases correspond à l'ensemble des processus qui interviennent entre la réception du signal (acoustique ou visuel) et le sentiment du récepteur «d'avoir compris»”.

Selon Gineste et Le Ny (2002, cités par Lenfant et al., 2006), un énoncé comprend différents types d'informations.

- Des informations de surface, d'origine perceptive (auditive et/ou visuelle). Il s'agit des informations lexicales et des informations grammaticales contenues dans l'énoncé.

- Des informations sémantiques (véhiculées par les informations de surface) qui constituent le contenu du message, son sens.
- Des informations pragmatiques liées au contexte et à la situation d'énonciation.

### **1.1.2. Modèle neuropsycholinguistique**

Le modèle neuro-psycholinguistique (MNPL) proposé par Chevrie-Muller (2007) est organisé selon deux axes verticaux correspondant aux deux versants de la réception (compréhension) et de la réalisation (expression) avec trois niveaux. Nous nous limiterons à la description du versant réceptif plus directement en lien avec notre sujet, même si compréhension et expression entretiennent des rapports étroits dans le langage.

- Le niveau primaire ou sensorimoteur de la périphérie (organes sensoriels, audition) qui correspond aux aires primaires du traitement cortical de l'information.
- le niveau secondaire d'intégration gnosique qui correspond aux zones d'association (cortex associatif secondaire).
- Le niveau tertiaire qui est celui des opérations cognitives linguistiques du fonctionnement interne et du langage. Sur le plan fonctionnel, il s'agit du traitement des aspects formels (phonologie, lexicale et morphosyntaxe) et des aspects sémantiques et pragmatiques du langage.

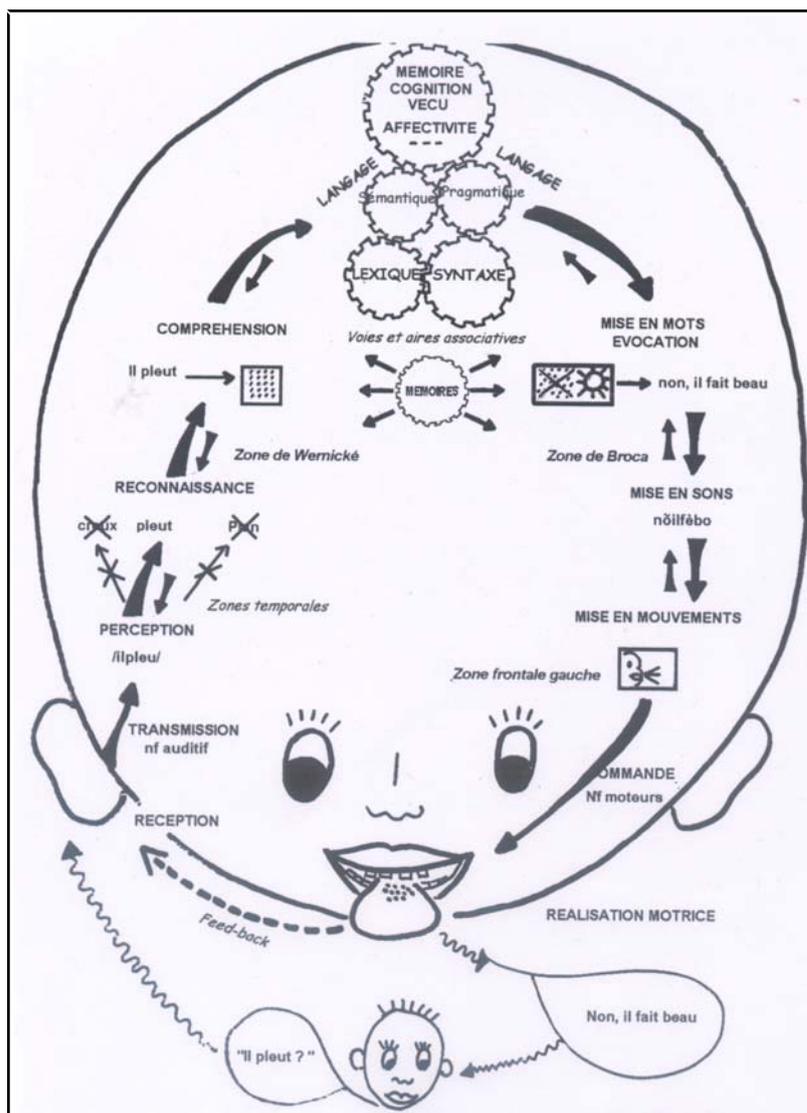
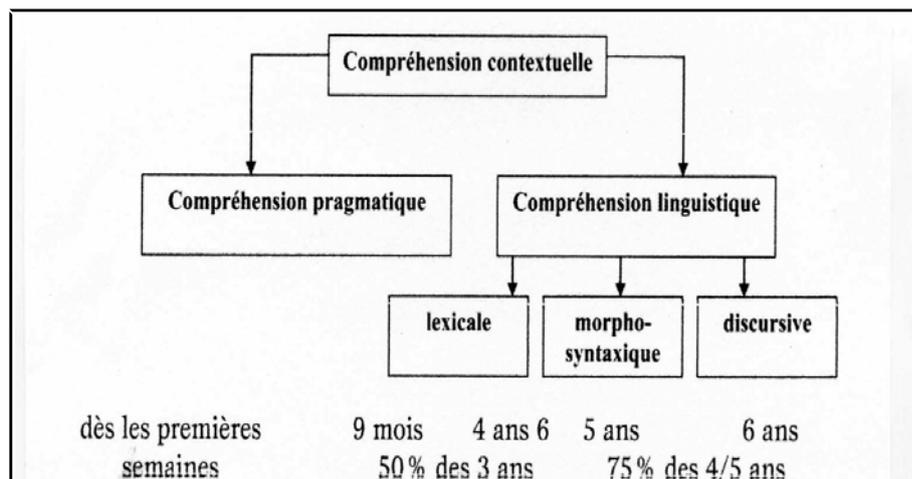


Figure 1. Schéma élaboré par M.-H. Marchand

Des moyens différents pour communiquer (Rééducation orthophonique, 1998, p75)

## 1.2. La compréhension : son développement ontogénétique et ses stratégies

Pour Rondal (2003, p.379), la compréhension "inclut la série d'opérations qui, à partir d'un énoncé, permet de retrouver l'idée de départ". L'auteur spécifie différents types de compréhension. Une première forme de compréhension consiste à deviner le sens d'un message à partir du contexte situationnel, de l'intonation et de suppositions. Une deuxième forme est la compréhension lexicale qui s'efforce de deviner le sens du message à partir de la signification des mots individuels ou de certains d'entre eux. Une troisième forme procède par analyse morphosyntaxique et lexicale. Les lexèmes sont analysés dans leurs relations grammaticales.



**Figure 2. Différentes formes de compréhension proposées par P. Ferrand (2000) cité par Coquet (2004, p. 355)**

Vion (1982) considère que la compréhension des énoncés résulte de l'application d'un traitement ou de stratégies. En effet, dans une étude consacrée à la compréhension de phrases simples chez le jeune enfant, elle constate l'utilisation de deux stratégies.

D'une part, l'enfant choisit systématiquement comme actant le nom qui désigne l'élément animé de la phrase : c'est la stratégie lexico-pragmatique. Dans cette stratégie, les enfants négligent les indices syntaxiques au profit d'informations relevant de la pragmatique des situations. Par exemple, pour comprendre *"le bébé casse la poupée"*, il n'est pas nécessaire de se fonder sur la position de "bébé" et "poupée" : les caractéristiques lexico-pragmatiques des termes suffisent pour savoir qui a cassé l'autre.

Et d'autre part, l'enfant interprète les informations morphosyntaxiques de la phrase comme le ferait un adulte : c'est la stratégie morphosyntaxique. L'enfant se fonde alors sur les indices syntaxiques pour comprendre l'énoncé. Il lui est alors possible de comprendre des énoncés anti-pragmatiques. Ainsi, l'énoncé *"la poupée casse le bébé"* sera bien appréhendé, alors qu'il n'a pas de référent dans la réalité et qu'il transgresse les règles de sélection lexicale (normalement, un verbe d'action doit avoir un sujet animé).

Selon l'auteur, il existe une priorité génétique de la stratégie pragmatique. L'usage de la stratégie pragmatique est observé surtout chez les sujets les plus jeunes (avant 4 ans), celui de la stratégie morphosyntaxique est observé chez les sujets plus âgés.

Coquet (2006) décrit plus précisément ces phases successives du développement de la compréhension.

**Entre 11 à 13 mois**, l'enfant est capable d'une compréhension contextuelle : il prend conscience qu'il y a un lien entre la forme sonore entendue et l'événement vécu. Il comprend alors le mot en contexte situationnel.

**Entre 12 et 18 mois**, l'enfant accède à une compréhension symbolique : il comprend alors le mot en dehors de la présence de l'objet.

A 18 mois, il comprend une centaine de mots, d'abord des substantifs liés à la substance des choses, puis des verbes liés à l'action.

**A partir de 18 mois**, l'enfant accède à une compréhension sémantique : il identifie un mot dans un énoncé, le met en relation avec la situation d'énonciation et a recours aux connaissances qu'il a sur le monde pour appréhender l'idée de la phrase en contexte.

**A partir de 20 mois**, il comprend des phrases à partir de l'ordre syntaxique des mots si le contexte, la prosodie et la sémantique sont en cohérence : c'est la compréhension sémantico-syntaxique. Progressivement, il est capable de prendre en compte la structure de la proposition (Sujet+Verbe+Complément), les éléments morphosyntaxiques (morphèmes, flexions nominales et verbales) : c'est la compréhension morphosyntaxique.

**A partir de 4-5 ans**, l'enfant accède à la compréhension de récit grâce à la maîtrise des paramètres temporels (simultanéité, succession des événements) et de la causalité (cause/effet, cause/conséquence) : c'est la compréhension narrative.

**A partir de 7 ans**, l'enfant accède à la compréhension métadiscursive : il peut traiter l'information discursive en se décentrant de la situation d'énonciation.

## 2. La morphosyntaxe

### 2.1. Définition

La morphosyntaxe se définit comme l'étude descriptive des règles de combinaisons des morphèmes pour former des unités de rang supérieur : mots, syntagmes, phrases.

Selon Parisse (2009), elle porte aussi bien sur les formes de mots (flexions régulières et irrégulières), l'agencement des marques syntaxiques autour du nom

(déterminants, etc.), du verbe (pronoms, etc.), de l'adjectif, de l'adverbe et enfin de l'organisation des mots et groupes de mots dans un énoncé ou une phrase.

Parisse distingue quatre niveaux de morphosyntaxe :

- **lexical** (racine des mots, préfixation et suffixation)
- **flexionnel** (terminaison des mots, marque de genre, de nombre, de personne)
- **contextuel** (marqueurs syntaxiques ayant un caractère obligatoire et dont l'emplacement est strictement déterminé comme les accords et les fonctions grammaticales)
- **positionnel** (organisation des mots ou groupes de mots présentant une certaine flexibilité).

Ces quatre niveaux d'organisation correspondent le plus souvent à l'âge des structures langagières et à leur évolution au cours du temps, des plus anciennes (lexicales) aux plus récentes (positionnelles).

## 2.2. Développement de la morphosyntaxe

Selon Chevrie-Muller (2007), les étapes et les niveaux de traitement du langage de l'enfant au cours de sa maturation sont en relation avec son développement cognitif et social. Pour décrire le développement morphosyntaxique chez l'enfant, nous nous appuyerons essentiellement sur des données d'expression bien documentées dans la littérature en ayant à l'esprit les rapports étroits qu'entretiennent compréhension et expression. En effet, Chevrie-Muller (2007, p. 49) rappelle que "l'enfant comprend effectivement certains mots et certaines structures avant de pouvoir les produire". La compréhension précède donc l'expression dans l'acquisition du langage par l'enfant.

Pour Rondal, (1999) l'enfant passe d'abord par un stade où il utilise le mot-phrase ou holophrase. Il produit des mots isolés successifs dont le rapport sémantique est facilement interprétable en contexte par l'interlocuteur, même si la relation syntaxique n'apparaît pas formellement. Le langage de l'enfant se caractérise par une Longueur Moyenne d'Énoncé (LME) de 1,5 à 2 mots. Cette étape se situe entre 18 et 24 mois.

Le passage du mot-phrase à la combinatoire (combinaison de deux ou trois mots) vers 24 mois permet à l'enfant d'augmenter son pouvoir expressif. Ainsi, il peut transmettre des relations de sens plus variées. Cette étape de "grammaire pivot"

(Rondal, 1999, p. 78) marque à proprement parler l'entrée dans la morphosyntaxe : l'enfant commence à combiner de plus en plus adéquatement les mots pour former des énoncés dont la LME varie entre 2 et 4 mots.

Cependant, ce style "télégraphique", "flou et peu structuré" (verbes non conjugués, articles absents) (Aimard, 1996, p 72) ne permet pas de transmettre des informations assez riches. Ce n'est que vers 30 mois que l'enfant est capable de construire des énoncés Sujet-Verbe-Objet respectant l'ordre canonique des mots en français et exprimant une relation Agent-Action-Patient.

En dépit de ces progrès, le langage de l'enfant demeure rudimentaire au plan formel : on n'y relève aucun ou très peu de mots grammaticaux (articles, pronoms, adverbes, auxiliaires, prépositions). Il n'y existe aucune coordination, aucune subordination. Il s'agit encore d'un "langage implicite" (Rondal, 1999, p. 82). Les significations transmises ne sont pas explicites. C'est un langage à propos de l'action immédiate, "ici et maintenant" (Rondal, 1999, p. 82).

Ferrand et al. (1994, p. 37) démontrent à travers une tâche de discours narratif sur images séquentielles qu'à 4-5 ans, une "explosion syntaxique" survient après une période de forte acquisition lexicale (24 à 48 mois). Cette explosion syntaxique se caractérise par une importante progression du pourcentage d'occurrences de phrases avec expansions.

A l'âge de 4-5 ans, l'enfant inclut des constructions complexes et affine sa compréhension des différentes structures syntaxiques. On peut donc dire que cette étape constitue un moment charnière où le langage de l'enfant devient très proche de celui de l'adulte.

Selon Parisse et Maillart (2004), les marqueurs syntaxiques utilisés au début du développement du langage sont vraisemblablement mémorisés comme des formes lexicales figées et non pas produites par un système de règles. Par contre, les erreurs produites à partir de 4 ans (par exemple, les énoncés erronés "j'ai rendu" au lieu de "j'ai pris" ou "prendre" au lieu de "rendre") reflètent bien le mécanisme d'appropriation des règles grammaticales de la langue maternelle. La tentative d'emploi d'une structure grammaticale serait donc le moyen par lequel l'enfant acquerrait la structure elle-même.

Après 5 ans, l'enfant continuera à acquérir de nouvelles structures syntaxiques (formes superlatives, passif), le plus souvent liées au développement de ses capacités cognitives.

Le développement morphosyntaxique chez l'enfant « ordinaire » est synthétisé dans un tableau (Annexe 1, pages 4 et 5).

### **3. Troubles de la compréhension orale morphosyntaxique et pathologies du langage**

#### **3.1. Les troubles du développement du langage**

Ils constituent une catégorie importante des dysfonctionnements que peuvent présenter les enfants dans l'appropriation de leurs capacités langagières orales. Ils peuvent être plus ou moins graves et durables et s'observent en dehors de causes majeures connues et/ou de troubles associés importants.

Selon la définition par exclusion, ces troubles se manifestent en l'absence

- d'un déficit auditif,
- de malformation des organes phonatoires,
- d'une lésion cérébrale acquise,
- d'une insuffisance intellectuelle,
- de troubles graves de la personnalité,
- de trouble envahissant du développement
- d'une carence éducative ou affective grave.

On distingue retard de langage et dysphasie qui correspondent à deux formes différentes de gravité : le retard de langage est un trouble fonctionnel : il est moins grave et transitoire. La dysphasie est un trouble structurel : elle est plus grave et durable.

##### **3.1.1. Le retard simple de langage (trouble fonctionnel)**

Coquet définit le retard simple de langage comme « une apparition retardée ou une organisation perturbée de la fonction linguistique au niveau du vocabulaire, de la structure syntaxique, de l'utilisation du langage dans la communication. Le langage peut être atteint dans ses modalités compréhension et expression » (Coquet, 2004, p. 30).

Le retard simple de langage est caractérisé par une atteinte globale et homogène des composantes du langage (phonologie, lexique, syntaxe, discours, pragmatique). Il s'accompagne généralement d'un retard de parole.

Il consiste en un décalage temporel d'au moins 12 à 18 mois dans l'acquisition du système linguistique par rapport à la chronologie habituelle du développement du langage : les premiers mots et la combinatoire (énoncés à au moins deux mots) n'apparaissent pas avant deux ans, les premières phrases n'apparaissent qu'après trois ans.

Les troubles prédominent sur l'expression : le vocabulaire est très pauvre, le lexique est peu étendu avec des difficultés d'organisation en classes sémantiques ; la syntaxe est rudimentaire (juxtaposition de mots sans liaison, style télégraphique, verbes non conjugués, difficultés morphologiques au niveau de la catégorie verbale, des pronoms et déterminants, de l'ordre des mots), des troubles phonétiques et phonologiques sont souvent associés. Le retard de langage peut être associé à des troubles par déficit attentionnel/hyperactivité (TDA/H), à des troubles du comportement, des émotions et des conduites.

La compréhension est meilleure que l'expression : l'enfant répond de façon adaptée aux situations de la vie courante, mais un examen attentif révèle souvent un niveau de compréhension inférieur à celui des enfants du même âge : la compréhension reste globale, approximative et souvent uniquement lexicale. L'importance de l'atteinte de la compréhension est un indice pronostique. « Une compréhension normale ou très largement meilleure que la production permet d'émettre un pronostic favorable d'évolution du trouble de langage (Thal et al., 1991, cités par Parisse et Maillart, 2004, p.23).

### **3.1.2.La dysphasie (trouble structurel)**

C'est la forme la plus sévère des troubles du développement du langage. Brin et al. (2004, p. 82) définissent la dysphasie comme « un trouble développemental grave se manifestant par une structure déviante, lente et dysharmonieuse de la parole et du langage (au versant de l'expression et/ou de la compréhension), ainsi que par des difficultés de manipulation du code entraînant des altérations durables dans l'organisation linguistique à différents niveaux : phonologique, lexical, syntaxique, morphosyntaxique, sémantique et/ou pragmatique ».

Pour Mazeau (1999, citée par George, 2007, p. 8), il s'agit d' « un désordre langagier en lien avec un dysfonctionnement des structures cérébrales spécifiquement mises en jeu lors du traitement de l'information langagière ».

Les manifestations sont en partie du même type que celles observées dans le retard de langage, mais à une fréquence plus élevée. A l'âge de 4 ans, l'enfant n'a

qu'un langage très sommaire, souvent encore au stade du mot-phrase. Le langage spontané est réduit avec un vocabulaire imprécis et rudimentaire, souvent difficilement compréhensible en raison des troubles phonétiques ; son langage est agrammatique ou comporte d'importantes et nombreuses erreurs syntaxiques.

La dysphasie est un trouble structurel caractérisé par la présence de certains marqueurs de déviance mis en évidence par Gérard (1993).

- l'hypospontanéité verbale
- le trouble d'évocation lexicale (manque du mot, persévérations verbales)
- le trouble de l'encodage syntaxique (agrammatisme ou dyssyntaxie)
- le défaut d'informativité verbale (problème de réalisation formelle du code pour transmettre une information adaptée à un contexte précis)
- une dissociation automatico-volontaire (impossibilité de produire volontairement dans les domaines praxiques ou phonologiques des mouvements possibles en spontané)
- le trouble de la compréhension verbale

L'association d'au moins trois de ces marqueurs est indispensable pour poser le diagnostic de dysphasie.

On distingue en fait plusieurs formes de dysphasies en fonction de la prédominance de l'atteinte des différents versants et composantes du langage.

Rapin et Allen proposent une classification sémiologique des différents types de dysphasies figurant dans l'ouvrage « Le langage de l'enfant » de Chevrie-Muller (2007). (Annexe 2, page 6).

### **3.1.3. Les théories explicatives des difficultés de compréhension morphosyntaxique**

#### **3.1.3.1. Les théories linguistiques**

Elles expliquent les difficultés rencontrées en se référant uniquement aux composantes langagières. Dans ce cas, les enfants dysphasiques ont développé une représentation de la morphologie grammaticale particulièrement pauvre voire déficiente.

Parmi les explications proposées, certains auteurs avancent qu'il existe un déficit au niveau des règles grammaticales implicites (Gopnik et Crago, 1991 cités par Leroy et al. 2009) ou des problèmes avec l'acquisition des catégories fonctionnelles (Eyer et Leonard, 1955, cités par Leroy et al., 2009). Dans ce cas, les

problèmes et la faiblesse morphosyntaxique chez ces enfants proviennent d'une connaissance des règles, contraintes ou principes particuliers, incomplète ou déficitaire, ce qui aurait pour conséquence des omissions ainsi que des utilisations erronées des morphèmes grammaticaux.

D'autres auteurs soulignent que les difficultés morphosyntaxiques peuvent s'expliquer à partir des troubles phonologiques (Chiat, 2005 cité par Leroy et al., 2009).

### **3.1.3.2. Les théories cognitives**

Les difficultés morphosyntaxiques ne dépendraient pas uniquement de déficits linguistiques mais seraient sous-tendues par des capacités cognitives générales. Les difficultés langagières seraient secondaires à des difficultés relevant de processus non spécifiquement linguistiques (Ellis, Weismer et Evans, 2002, cités par Leroy et al., 2009). Autrement dit, une lenteur de traitement cognitif, une limitation des capacités de traitement, un déficit de la mémoire de travail, un déficit attentionnel pourraient être à l'origine des difficultés de compréhension morphosyntaxique.

## **3.2. La surdité**

« La surdité a une incidence considérable sur l'apparition du langage dans la mesure où elle modifie la plupart des conditions de son acquisition et notamment le développement du code linguistique dans les aspects lexicaux et syntaxiques » (Dumont, 2001, citée par Chappelet et Denis, 2008, p.2). La privation sensorielle entraîne en effet une spécificité du développement phonologique et de l'organisation syntaxique.

Plusieurs facteurs conditionnent le développement du langage de l'enfant sourd : l'âge d'apparition de la surdité, l'âge de diagnostic, le type et le degré de surdité, le type d'appareillage, l'étiologie, l'environnement linguistique de l'enfant, l'importance des stimulations langagières, l'utilisation de moyens pour « voir » le langage, l'enseignement explicite de la langue, le type de scolarité.

Les enfants sourds ne bénéficient pas du « bain de langage » sous sa forme achevée. L'input linguistique perd son caractère naturel entraînant chez ces enfants des difficultés pour acquérir spontanément le langage oral par simple imprégnation.

Alors que l'enfant entendant a acquis l'essentiel du système morphosyntaxique avant l'âge de 6 ans, l'enfant sourd, lui, souffre de carences importantes à ce niveau. Ces difficultés trouvent une hypothèse explicative dans le

fait que les marqueurs grammaticaux sont, au sein d'un énoncé oral, peu saillants et, par conséquent, difficiles à percevoir pour l'enfant sourd. D'autre part, les morphèmes grammaticaux sont des éléments arbitraires qui contiennent une part importante d'abstraction et ne se prêtent donc à aucun enseignement explicite.

Les jeunes sourds acquièrent les différentes structures syntaxiques en tant que juxtaposition d'éléments lexicaux distincts plutôt qu'en tant que constitution d'une structure intégrée.

Des structures syntaxiques semblent spécifiquement altérées en compréhension. Quigley et al. (1969-1975, cités par Chappellet et Denis, 2008, p. 31) mettent en évidence des difficultés pour la négation, la conjonction de deux ou plusieurs phrases avec « et » ou « mais ». Ils observent aussi des difficultés dans l'emploi des différents types de pronoms, la conjugaison des verbes et auxiliaires, la formulation de questions, de phrases avec compléments, de phrases relatives et de phrases passives.

L'acquisition de ces structures est retardée par rapport à un enfant entendant. Dans de nombreux cas elles ne sont réellement maîtrisées qu'à l'âge adulte.

### **3.3.La déficience intellectuelle**

La déficience intellectuelle est un arrêt ou un développement incomplet du fonctionnement mental, caractérisé essentiellement par une altération durant la période de développement des facultés qui déterminent le niveau global d'intelligence, c'est-à-dire les fonctions cognitives du langage, de la motricité et des capacités sociales.

Fréquemment et surtout pour la déficience mentale légère, on constate un retard d'acquisition du langage. Le langage chez les enfants déficients est souvent caractérisé par l'utilisation de phrases courtes, une syntaxe peu développée, une prononciation défectueuse, un vocabulaire limité et répétitif et l'utilisation restreinte des pronoms, verbes et prépositions.

La compréhension des relations syntaxiques est insuffisante, en raison des déficits cognitifs portant sur la mémoire à court terme et sur la capacité de généralisation des règles (Rondal, 1996). La compréhension lexicale est relativement meilleure. Lussier et Flessas (2009, p. 371) parlent en outre de "rigidité cognitive" chez ces enfants qui empêche l'enregistrement et l'utilisation de nouvelles formes linguistiques.

## **4.L'évaluation de la compréhension orale morphosyntaxique**

### **4.1.L'évaluation de la compréhension orale morphosyntaxique au sein du bilan de langage oral**

L'évaluation de la morphosyntaxe fait partie intégrante du bilan de langage oral évaluant les différents domaines du langage (phonologie, lexicale, morphosyntaxe, discours et pragmatique).

Lors du bilan morphosyntaxique, on procède d'une part à l'analyse des structures syntaxiques telles que les phrases relatives, des types de phrases (par exemple les phrases négatives, produites et comprises par l'enfant, ainsi que les catégories syntaxiques utilisées (substantifs, verbes...).

On évalue d'autre part les marques de morphologie verbale (marque de nombre, personne, flexion temporelle et modale), nominale (genre, nombre), adjectivales (genre et nombre) et pronominales (genre, nombre et personne). On vérifie aussi l'utilisation adéquate et la compréhension des mots fonctionnels (articles, prépositions...).

« L'analyse précise des difficultés de l'enfant permet de fixer des objectifs de rééducation, en commençant par renforcer les habiletés acquises ou émergentes, puis en progressant dans la difficulté en respectant les étapes normales du développement morphosyntaxique chez l'enfant » (Bragard et al. 2009, p. 84).

### **4.2.Tests et batteries évaluant la compréhension orale morphosyntaxique**

Les différents tests permettant d'évaluer la compréhension morphosyntaxique sont répertoriés dans le tableau synthétique présenté en annexe du mémoire (Annexe 3, pages 7 à 9).

## **5.La rééducation de la compréhension orale morphosyntaxique**

Selon Estienne (citée par Chevrié Muller, 2007, p. 402), "il s'agit [...] de monter et de démonter avec l'enfant le mécanisme de sa langue en mettant en relief les

structures fondamentales de la phrase, en découvrant avec lui les relations entre les structures grammaticales et le sens du message dont elles sont investies”.

Dans son ouvrage "Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent, méthodes et techniques de rééducation", Coquet (2004) répertorie les différentes méthodes de rééducation. Nous nous intéresserons ici spécifiquement aux techniques de rééducation de la compréhension et de la morphosyntaxe.

### **5.1.Généralités sur la prise en charge du langage oral**

Il existe selon Monfort et al.(2001) deux stratégies d'apprentissage du langage oral qui correspondent à deux types d'intervention essentiels et complémentaires : la rééducation formelle et la rééducation fonctionnelle.

#### **5.1.1.La rééducation formelle : un apprentissage direct, conscient et structuré**

« L'approche rééducative formelle repose sur un principe d'apprentissage opérant ciblant des niveaux de fonctionnement du langage exercés hors contexte (phonologie, lexique, syntaxe...- dans une conception modulaire) ou des habiletés spécifiques (après inventaire des processus pathologiques – dans une conception neuropsycholinguistique)» (Adelé et al., 2001, cités par Coquet et Ferrand,2008, p. 78).

Dans cette approche rééducative, l'orthophoniste cible les compétences déficientes du sujet pour ensuite choisir comme objectif de son intervention un contenu d'apprentissage précis. Un contenu linguistique pré-programmé spécifique, un modèle verbal déterminé constituent l'objectif final sur une ou plusieurs séances. En ce sens, il s'agit d'un apprentissage direct, conscient et structuré.

Dans ce mode d'intervention, Coquet (2004) propose des procédés comme la désignation, l'exécution de consignes, la proposition de modèles, la répétition (lecture indirecte), les feed-back correctifs, le complètement de phrases, le conditionnement.

#### **5.1.2.La rééducation fonctionnelle : stimulation ouverte, communication et interaction**

Cette approche rééducative se fixe des objectifs de communication et d'utilisation du langage. Elle postule que le langage se construit et se développe dans l'interaction en situation. "Le but de l'activité fonctionnelle n'est pas l'apprentissage direct d'un mot ou d'une forme linguistique déterminée, sinon

l'exercice des processus de compréhension et de production à partir de la modification des contingences de la situation" (Monfort et Juarez Sanchez, 2001, p.157). L'orthophoniste propose donc des situations « écologiques » de communication au cours d'activités libres ou semi-dirigées (jeu symbolique, graphisme en alternance, échanges autour d'un livre...). Cette approche permet de développer des interventions langagières naturalistes (alternance du tour de parole, imitation, modelage par imprégnation, renforcement positif, reformulation, questionnement...) dans un contexte réellement communicatif, sans jamais établir un contenu verbal précis et explicite. « Le matériel et la préparation de la situation sont programmés par l'orthophoniste de telle façon qu'ils puissent conduire l'enfant à une situation où il aura nécessairement besoin de comprendre ou de dire certaines choses et où il se trouvera alors face à une certaine difficulté que l'adulte l'aidera à surmonter » (Monfort, et Juarez Sanchez, 2001, p.41).

### **5.1.3. Les attitudes adoptées par l'orthophoniste**

Dans la relation que l'orthophoniste met en place avec l'enfant, certains modes d'interaction doivent être privilégiés.

- se placer à la hauteur de l'enfant,
- se montrer attentif et disponible à ses intérêts, ses activités, son comportement,
- utiliser et renforcer les modalités non verbales (intonation, mimique, gestes),
- développer la coaction à travers des activités conjointes. "Comme il y a équivalence entre les éléments de la phrase grammaticale (agent, action, objet de l'action, récipiendaire de l'action, localisation, possession...) et les facteurs de l'action que l'on peut identifier (Il y a un agent qui réalise l'action, l'action se déroule dans le temps, elle se réalise dans un lieu déterminé, elle a des effets divers...), agir ensemble permet [...] de développer la compétence syntaxique" (Coquet et Ferrand, 2008, p. 106).
- s'appuyer sur l'imitation
- utiliser des stratégies de retour ou feed-back

### **5.1.4. Les étayages**

L'étayage est défini comme le support que l'adulte fournit à l'enfant afin de le rendre capable "de résoudre un problème ou de mener à bien une tâche qui aurait

été sans cette assistance au-delà de ses possibilités” (Canut, 1998, cité par Coquet et Ferrand, 2008, p. 105). Vygotski (cité par Coquet et Ferrand, 2008, p.105) parle de “Zone Proximale de Développement” pour signifier la zone intermédiaire entre le niveau actuel atteint par l'enfant (niveau réel) et le niveau qu'il est capable d'atteindre avec l'aide de l'adulte (niveau proximal). L'étayage langagier doit donc se situer dans cette “Zone Proximale de Développement”, entre le niveau langagier actuel de l'enfant et le niveau potentiel d'acquisition qu'il est en passe de maîtriser grâce à l'étayage langagier que lui propose l'adulte.

#### **5.1.4.1. Les feed-back ou stratégies de retour**

Rondal (1983, cité par Coquet, 2004, p. 430) définit le feed-back comme “la manière dont l'adulte réagit verbalement et non verbalement aux productions verbales de l'enfant”. Il peut prendre différentes formes.

- Le feed-back positif (renforcement physique, verbal ou naturel),
- Le feed-back à type de demande de clarification (l'adulte demande de répéter ou de reformuler quand il n'a pas compris),
- Le feed-back correctif (reformulation correcte),
- Le feed-back à fonction d'enrichissement (correction de l'énoncé de l'enfant en y apportant un enrichissement lexical ou de la structure syntaxique)

#### **5.1.4.2. La reformulation**

Selon Brin et al (2004, p. 218), “la reformulation peut-être utilisée par le destinataire pour signifier, notifier qu'il a bien compris ce que le locuteur voulait exprimer, pour inciter celui-ci à préciser, développer, expliquer son énoncé ou pour effectuer une rectification non intrusive d'une erreur de langage commise par le locuteur afin de lui fournir un modèle correct qu'il reproduira sans que cela lui ait été expressivement demandé”.

Ainsi les reformulations de l'adulte constituent un étayage qui permet à l'enfant d'accéder au sens et de réaliser une activité qui serait trop complexe sans l'aide de l'adulte. Ce procédé d'étayage permet d'expliquer, préciser, récapituler ou apporter un retour correctif sur ce qui vient d'être dit.

## **5.2.Méthodes et techniques de rééducation de la compréhension orale morphosyntaxique**

### **5.2.1.Le modelage par imprégnation**

#### **5.2.1.1.L'imprégnation syntaxique**

L'imprégnation syntaxique constitue un « entraînement orienté par une interaction adaptée en vue de l'apprentissage du langage » (Coquet et Ferrand, 2008, p. 89). Des exercices structuraux d'appropriation des structures syntaxiques sont proposés par l'adulte, en situation de jeu contingentée, selon une progression précise (de la phrase simple à la phrase complexe). Il s'agit donc d'apporter à l'enfant une stimulation langagière complète en lui offrant des "schèmes" syntaxiques qu'il va pouvoir réutiliser (Lentin, 1977, citée par Coquet et Ferrand, 2008, p.89).

#### **5.2.1.2.Le programme TRANSPARENT**

Ce programme développé en Belgique comprend une banque d'images proposant des exercices structuraux visant à systématiser l'utilisation d'un morphème ou d'une structure syntaxique, à partir de jeux de désignation, description, lotos, memory.

### **5.2.2.La visualisation de la structure morphosyntaxique**

Les dessins, les schémas, les images, les livres illustrés, de même que les objets à manipuler, les jetons ou les jeux peuvent servir de supports sur lesquels la rééducation va prendre appui. Ils constituent en effet un soutien visuel qui vient soutenir les entrées auditives. La modalité visuelle vient suppléer les déficiences du canal auditivo-verbal et de la mémoire auditive. Cette facilitation s'applique bien aux apprentissages de la morphosyntaxe.

#### **5.2.2.1.La méthode des jetons**

La méthode des jetons (De Becque et Blot, 1994) propose un codage par des jetons de couleurs des éléments de la phrase. Chaque mot de la phrase est figuré par un jeton (bleu pour les noms, rouge pour les verbes, vert pour les adjectifs, etc.). Le changement de couleur ou de la forme des jetons permet une mise en évidence des notions catégorielles et des règles de fonctionnement de la phrase.

### **5.2.2.2.La Dynamique Naturelle de la Parole**

« La DNP se propose de faire sentir et toucher du bout des doigts le découpage morphosyntaxique de la phrase » (Dunoyer citée par Coquet et Ferrand, 2008, p. 90). Les « mémogrammes » codent les mots lexicaux (petites touches de couleur dont le nombre correspond au nombre de syllabes du mot). Les « mimogrammes » (symboles souvent issus de la langue des signes) codent les morphèmes grammaticaux, les mots outils.

### **5.2.2.3.L'utilisation de pictogrammes**

Les pictogrammes permettent à l'enfant de voir ce qu'il dit, comment se construit une phrase. Les pictogrammes constituent un support visuel stable, facilement compréhensible (dessins simples et signifiants) et permettent de visualiser la structure morphosyntaxique. La modalité visuelle vient ainsi suppléer les éventuelles déficiences du canal auditivo-verbal et de la mémoire auditive.

### **5.2.3.L'acting-out ou la manipulation**

Dans son chapitre traitant de la médiation corporelle, Coquet (2004, p. 105) énonce que “la parole naît de la motricité et représente en psychologie développementale un phénomène sensori-moteur. [...] Le langage s'enracine dans l'action, la motricité et l'affectivité, puis, peu à peu, il se détache du geste et se construit en suivant des lois de morphologie et de syntaxe”. Il semble donc essentiel d'utiliser la manipulation comme médiateur de la compréhension.

En effet, l'acting-out est une technique qui cible les stratégies de compréhension du langage. Il est demandé à l'enfant de jouer des petites scènes à l'aide d'objets en réponse à une consigne. Le recours à la manipulation d'objets met l'enfant en situation de jeu plutôt que d'exercice et est généralement bien accepté.

De plus, pour des tâches linguistiques de compréhension, il est plus facile pour l'enfant de travailler à partir d'un matériel constitué d'objets plutôt qu'à partir d'images.

### **5.2.4.L'utilisation du langage écrit**

L'utilisation de l'écrit dans le cadre de la rééducation de la compréhension orale peut sembler surprenante. Pourtant, le langage écrit, de par la modalité visuelle qu'il constitue, s'avère être le meilleur substitut du langage oral. Il permet en effet de proposer un canal supplémentaire offrant “une visualisation de l'organisation et de la programmation du langage dans ses aspects phonétique, lexical et

morphosyntaxique". (Coquet, 2004, p. 417). Grâce au caractère permanent de l'écrit, l'enfant n'a pas à garder en mémoire auditivo-verbale le message : la trace du message reste disponible. La représentation graphique rend possible une réflexion métalinguistique sur la morphologie et la syntaxe (avec l'individuation des marques de genre et de nombre, des flexions des verbes, des mots fonctionnels). Pour cette raison, il est souvent combiné à l'oral dans les rééducations des dysphasies.

#### **5.2.5. La situation PACE**

La thérapie P.A.C.E., Promoting Aphasics' Communicative Effectiveness, (Davis et Wilcox, 1985), a été conçue à l'origine dans un objectif de rééducation neurologique. Utilisée auprès de patients aphasiques, elle considère le trouble neurologique comme un trouble de la communication dont un des outils, le langage, est perturbé. La méthode est désormais utilisée de façon plus générale dans les rééducations du langage oral.

La situation de base est celle du partage d'un double jeu de cartes identiques, de part et d'autre d'un écran, chacun choisissant une des images de son côté et devant la faire découvrir à l'autre, à tour de rôle. Cette situation d'échange, avec l'intermédiaire de l'écran, semble tout à fait adaptée au travail de la compréhension, lorsque les productions émanent de l'orthophoniste.

#### **5.2.6. Le dessin dicté**

Estienne propose une activité appelée « dessin dicté » (2002, p. 93). Il s'agit pour l'enfant d'écouter, de comprendre et de dessiner en respectant les consignes données par l'orthophoniste (« le ballon qui est à côté du toboggan n'a pas de rayures mais des pois »). Cette activité s'inscrit donc bien dans la rééducation de la compréhension morphosyntaxique.

## 6. Etude des notions abordées dans notre travail : phrases relatives et phrases négatives

### 6.1. La phrase

Brin et al. (2004, p196) définissent la phrase comme « une unité de sens [...] marquée par une ligne prosodique située entre deux pauses à l'oral ».

Pour Dubois et Lagane (1973 cités par Riegel et al., 1994, p 104), la phrase se définit d'abord par sa cohérence syntaxique : « les phrases sont des suites de mots ordonnés d'une certaine manière, qui entretiennent entre eux certaines relations, c'est-à-dire qui répondent à certaines règles de grammaire et qui ont un certain sens ». Plus précisément, la phrase constitue l'unité supérieure, à la fois complète et autonome, susceptible d'être décrite au moyen d'un ensemble de règles morphosyntaxiques.

### 6.2. La proposition subordonnée relative

La proposition relative transforme la phrase simple en une phrase complexe au moyen d'un lien de subordination : le pronom relatif qui se place en tête de la subordonnée. Contrairement aux subordonnées conjonctives qui, pour la plupart, complètent un verbe, la proposition relative se greffe sur un nom. En ce sens, elle est une expansion du groupe nominal, au même titre que l'adjectif épithète et que le complément du nom.

*La voiture rouge*

*La voiture de couleur rouge*

*La voiture qui est rouge*

La proposition relative apporte donc des précisions à un nom (son antécédent). La relation entre la subordonnée et son antécédent s'effectue au moyen d'un pronom relatif, substitut du groupe nominal dont la forme est conditionnée par sa fonction :

- “qui” en position de sujet
- “que” comme COD du verbe
- “quoi” et “lequel” après une préposition

- “dont” et “où” comme groupes prépositionnels

### 6.2.1. Les structures de la proposition subordonnée relative

Kail et Fayol (2000) décrivent quatre types de structures relatives.

#### 6.2.1.1. Les relatives enchâssées ou par emboîtement

Dans les relatives enchâssées (ou par emboîtement), la proposition relative est insérée dans la principale qui se trouve par conséquent scindée en deux parties. Le sujet de la principale est l'antécédent du pronom relatif.

- Les relatives Sujet-Sujet

Dans cette structure, l'antécédent et le pronom relatif « qui » ont la même fonction grammaticale (sujet de la principale pour l'un, sujet de la subordonnée pour l'autre).

*Le cochon [qui pousse le singe] caresse le lapin.*

(S) (S)

- Les relatives Sujet-Objet

Dans cette structure, le sujet de la principale devient objet de la relative

*Le cochon [que le singe pousse] caresse le lapin.*

(S) (O)

#### 6.2.1.2. Les relatives juxtaposées ou dérivées à droite

Dans ce cas, la proposition relative est accolée à la principale sur sa droite : le COD dans la principale est l'antécédent du pronom relatif.

- Les relatives Objet-Objet

Dans cette structure, l'antécédent et le pronom relatif « que » ont la même fonction grammaticale (COD de la principale pour l'un, COD de la subordonnée pour l'autre).

*Le cochon caresse le lapin [que le singe pousse].*

(O) (O)

- Les relatives Objet-Sujet

Dans cette structure, le COD de la principale devient le sujet de la relative.

*Le cochon caresse le lapin [qui pousse le singe].*

(O) (S)

### 6.2.1.3. L'ordre canonique des constituants de la relative

Les relatives introduites par « qui » suivent un ordre SVO.

Les relatives introduites par « que » suivent un ordre OSV.

Noizet (1980 cité par Dupin, 2008, p. 39) résume ainsi ces quatre types de relatives.

		Lieu d'enchâssement	
		Enchâssement par emboîtement	Enchâssement à droite
Ordre canonique	Ordre respecté SVO	[S [qui + V + O] + V + O] type SS	[S + V + O] [qui + V + O] type OS
	Ordre inversé OSV (ou OVS)	[S [que + S + V] + V + O] type SO	[S + V + O] [que + S + V] type OO

Figure 3. Les quatre types de relatives selon Noizet

### 6.2.2. Le développement de la compréhension de la relative

Selon Rondal (1999, p.86), « La compréhension [...] est le plus souvent en avance sur la production ».

Cette relation existant entre compréhension et expression nous permet de déduire un développement parallèle et un peu plus précoce du versant réceptif par rapport au versant expressif. Il semble donc intéressant de tenir compte des étapes franchies par l'enfant pour arriver à la production d'une phrase complexe contenant une subordonnée relative.

Selon Kail (2000, p. 30), "même si les enfants produisent et comprennent des phrases contenant des propositions relatives dès l'âge de trois ans, en revanche il faut attendre beaucoup plus tard pour qu'ils mettent en oeuvre les connaissances structurales et fonctionnelles qu'implique la maîtrise de ces phrases".

Rondal (1999) observe que l'hypotaxe (marquage formel de la subordination dans les énoncés) ne se développe qu'après une période de prévalence de la parataxe (coordination dans le discours complexe). Ainsi, l'enfant n'atteint qu'aux alentours de 4 ans l'hypotaxe.

Le pronom « qui » est parfois utilisé avant 3 ans sans qu'il y ait de réelle subordination. Il y a simplement positionnement du pronom relatif entre le sujet et le

verbe de la phrase. Rondal qualifie ces énoncés de « fausses relatives » (« *Bébé qui pleure* »).

On trouve ensuite des constructions où il y a subordination dans les faits mais où le relatif fait défaut (« *Regarde la voiture parrain a apporté* »).

Les premières relatives correctement construites viennent s'ajouter aux structures juxtapositives et coordonnées vers l'âge de 4 ans.

*J'entends le bébé. Il pleure.*

*J'entends le bébé et il pleure.*

*J'entends le bébé qui pleure.*

### **6.2.3. Etudes sur la subordonnée relative**

#### **6.2.3.1. Segui et Léveillé**

L'étude de Segui et Leveillé (1977) permet de cerner l'âge auquel un enfant comprend les différentes structures relatives.

##### **6.2.3.1.1. La relative introduite par « qui »**

Les auteurs observent 100% de réussite dès 3 ans 7 mois pour les relatives non renversables dans lesquelles la compréhension est guidée par le sens (aspect pragmatique et syntaxico-sémantique de la phrase) et pour lesquelles aucun actant et patient ne sont interchangeables. Ainsi, l'énoncé « *Montre-moi le cheval blanc qui renverse la barrière jaune* » sera correctement compris car actant et patient ne sont pas interchangeables. En effet, « *La barrière qui renverse le cheval* » serait pragmatiquement et sémantiquement absurde. Les auteurs remarquent dans leur étude que les phrases renversables (sur le plan pragmatique et syntaxico-sémantique) sont un peu moins bien comprises (90% de réussite). Par exemple, l'énoncé « *Montre-moi la voiture verte qui pousse la voiture rouge* » occasionne des confusions entre les deux voitures sujet ou objet.

##### **6.2.3.1.2. La relative introduite par « que »**

Les relatives introduites par « que » sont bien interprétées dès 3 ans 6 si l'énoncé est non renversable : « *Montre-moi la barrière jaune que le cheval blanc renverse* ». En revanche, les énoncés renversables comme « *Montre-moi la voiture blanche que la voiture rouge pousse* » ou « *Montre-moi la voiture verte que pousse la voiture rouge* » ne sont pas encore bien interprétés par la majorité des enfants à 9 ans 6.

### **6.2.3.1.3. Le critère de renversabilité**

Dans les deux cas (relatives en “qui” et “que”), le critère de renversabilité influence la compréhension de l'enfant. Les phrases non renversables sont toujours plus facilement comprises que les phrases renversables car l'enfant peut se baser sur un traitement sémantique et logique, fiable pour les non renversables mais source d'erreurs pour les renversables.

### **6.2.3.2. Amy et Vion**

Amy et Vion (1976) montrent qu'il existe un lien entre les capacités cognitives de l'enfant à un certain âge et la stratégie de traitement employée pour comprendre. Ils déterminent une progression dans la compréhension des énoncés avec relatives selon l'âge du sujet.

Vers 5-6 ans, l'enfant procéderait par traitement local, associant systématiquement le nom précédant “qui” à l'agent-sujet et le nom précédant “que” au patient-objet.

A 7 ans, le traitement deviendrait topologique, l'enfant analysant la phrase dans son ensemble.

Vers 8 ans, le traitement redeviendrait local, par “économie”.

### **6.2.3.3. Sheldon**

Sheldon dégage différentes stratégies de traitement : la stratégie des fonctions parallèles et la stratégie des NVN adjacents.

#### **6.2.3.3.1. La stratégie des fonctions parallèles**

Sheldon (1974, cité par Amy et Vion, 1976, p. 303) suppose chez des enfants de 3 ans 6 une stratégie qu'il a appelée “stratégie des fonctions parallèles”. Cette stratégie détermine la complexité de traitement de la phrase relative : elle consiste à “attribuer au syntagme nominal (SN) relativisé la fonction grammaticale de son antécédent”.

Si le SN relativisé et son antécédent ont la même fonction grammaticale dans la principale et la subordonnée, les phrases seront alors plus faciles à traiter par les jeunes enfants. C'est le cas des structures SS et OO.

Structure SS : « *Robert qui parle à Pierre regarde sa montre* ».

Structure OO : « *Il parle à Robert que Paméla regarde* ».

En revanche, si les fonctions grammaticales du SN relativisé et de son antécédent diffèrent dans la principale et la subordonnée, les phrases seront alors plus difficiles à traiter. C'est le cas des structures SO et OS.

Structure SO : « *Robert que Jacques déteste est de retour* ».

Structure OS : « *Il parle à Robert qui répare sa voiture* ».

Les relatives les plus faciles à comprendre sont donc les enchâssées en “qui” (structure SS et SN sujets) : « *Robert qui parle à Pierre regarde sa montre* », et les dérivées en “que” (structure OO et SN objets) : « *Il parle à Robert que Paméla regarde* ».

Sheldon schématise comme suit l'ordre de difficulté dans la compréhension des relatives :

**SS < OO < OS < SO**

L' “hypothèse du maintien de la perspective” de Mac Whinney (1977, cité par Kail 2000, p. 32) prédit le même ordre de difficulté, les phrases maintenant la perspective étant plus faciles à traiter que celles qui la changent.

Les types de relatives à fonctions parallèles sont les mieux comprises. Toutefois, l'hypothèse formulée par l'auteur n'explique pas pourquoi les enfants traitent plus facilement les structures SS que les structures OO.

#### **6.2.3.3.2. La stratégie des NVN adjacents**

Inspiré par la stratégie d'étiquetage séquentiel de Bever (1970), Sheldon formule sous le nom de “stratégie des NVN adjacents” (“NVN adjacency strategy”), une stratégie qui consiste, les pronoms relatifs étant ignorés, à grouper dans une même proposition deux SN et un verbe adjacents et à interpréter le premier SN comme un sujet du verbe. Ainsi, l'une de ces stratégies mise en oeuvre chez les enfants de 3 ans consiste à interpréter toute séquence NVN comme acteur-action-patient.

Dans l'exemple suivant, “*la fille [qui pousse le garçon] renverse le bol*”, la stratégie qui consiste à interpréter toute suite superficielle de type NVN conduit à une segmentation erronée : “*Le garçon renverse le bol*”.

Par contre, dans le cas d'une phrase avec relative dérivée à droite (“*la fille pousse le garçon qui renverse le bol*”), cette stratégie fonctionne et permet une segmentation correcte.

La stratégie des NVN adjacents prédit donc l'ordre de difficulté suivant :

**OS < SS < OO < SO**

- OS : (SVO) (SVO)
- SS : (S (SVO) VO)
- OO : (SVO) (OSV)
- SO : (S (OSV) VO)

#### 6.2.3.4. Kail

Dans une étude concernant cette fois la reproduction immédiate de phrases complexes (relatives) chez des enfants de 5 ans 3 à 9 ans 6, Kail (1975) montre que certains facteurs rendent plus difficiles cette reproduction.

- L'interruption de la principale par la subordonnée (enchâssée/dérivée)

Les relatives enchâssées ou emboîtées (*« La fille qui pousse le garçon renverse le bol »*) sont moins bien reproduites que les dérivées à droite et ce, d'autant plus que les enfants sont jeunes.

- La non correspondance de l'ordre de surface et de l'ordre sous-jacent dans la relative (relative en “que”/relative en “qui”)

Les relatives en “que” sont moins bien reproduites que les relatives en “qui”. Par exemple, l'énoncé *« la fille [qui pousse le garçon] renverse le bol »* sera mieux reproduit que l'énoncé *« la fille [que pousse le garçon] renverse le bol »*.

- Le non-respect de l'ordre canonique SVO dans les relatives en “que” (QUE V SN / QUE SN V)

Les relatives en QUE V SN sont moins bien reproduites que les relatives en QUE SN V. Ainsi l'énoncé *« la maîtresse appelle la fille [que gifle le garçon] »* sera moins bien reproduit que l'énoncé *« la maîtresse appelle la fille [que le garçon gifle] »*.

Ces résultats sont compatibles avec l'hypothèse selon laquelle les enfants utilisent des stratégies les conduisant à éviter l'interruption ou le réarrangement des unités linguistiques (Kail, 1975).

#### 6.2.3.5. Ferrand et al.

Dans un article intitulé « Genèse de la subordination » (1994), Ferrand et al. décrivent les étapes d'acquisition de la relative.

L'acquisition de la relative proprement dite est précédée par des stades successifs. L'enfant utilise d'abord les déictiques (*« là, un chat »*). Ce présentatif élémentaire s'apparente encore beaucoup au pointage protodéclaratif que Bruner situe chez l'enfant vers le neuvième mois.

Ensuite, l'enfant passe au stade du syntagme prédicatif minimum (« *c'est des gens* ») puis expansé (« *c'est des gens, ils...* »).

L'étape de la subordination relative minimale marque objectivement le passage de la juxtaposition des deux énoncés (coordination) en subordination, autrement dit, le passage de la parataxe à l'hypotaxe (Rondal, 1999) (« *c'est des gens qui...* »).

L'emploi de cette structure se complexifie progressivement à travers l'usage de la subordonnée relative simple (« *je vois le chat qui...* »), puis de la subordonnée complexe (enchâssée) considérée comme l'aboutissement du processus de complexité (« *un chat qui veut prendre des oiseaux grimpe sur l'arbre* »).

### **6.3.La négation**

La négation linguistique prend en compte l'assertion qu'elle nie.

Selon Benveniste (cité par Frontier, 1997, p. 462), la caractéristique de la négation linguistique est qu'« elle ne peut annuler que ce qui est énoncé, qu'elle doit poser explicitement pour supprimer, qu'un jugement de non-existence a nécessairement aussi le statut formel d'un jugement d'existence. Ainsi, la négation est d'abord admission ».

#### **6.3.1.Négation lexicale et négation grammaticale**

La langue exprime la négation selon deux dimensions : la dimension lexicale et la dimension grammaticale.

##### **6.3.1.1.La dimension lexicale**

La négation s'exprime lexicalement dans la relation d'antinomie, qui repose sur l'opposition de sens contraire. Ces termes peuvent constituer des unités lexicales sans rapport morphologique (petit/grand ; pauvre/riche) ou entretenir une relation de dérivation (possible/impossible).

Une forme lexicale peut s'opposer à sa propre négation, formulée à l'aide d'un mot négatif (un hôtel cher/un hôtel pas cher ; la violence/la non-violence).

##### **6.3.1.2.La dimension grammaticale**

La négation forme, avec des moyens grammaticaux spécifiques, un type de phrase combinable avec un type déclaratif, interrogatif ou injonctif.

L'énoncé négatif se caractérise par des termes négatifs appartenant à différentes catégories grammaticales :

- des pronoms comme « personne, « rien »

- des déterminants comme « aucun »
- des marqueurs de négation, traditionnellement analysés comme des adverbes (« ne », « pas »)

L'expression de la négation varie en fonction des niveaux de langue et de la distinction entre l'oral et l'écrit. Ainsi on constate que le terme « ne » est souvent omis à l'oral.

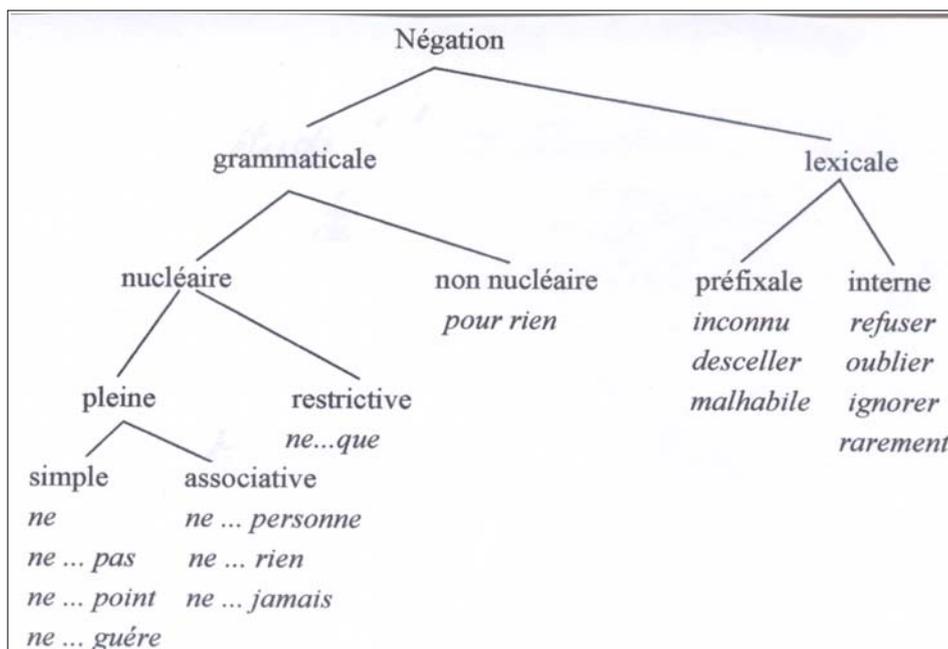


Figure 4. Les marqueurs de négation selon Pierre Attal (1984, p7)

### 6.3.2. Les différentes portées de la négation

#### 6.3.2.1. La négation totale

La négation est le plus souvent marquée en français par les deux particules « ne » et « pas » placées de part et d'autre du verbe ou de l'auxiliaire (« *Je vois / je ne vois pas* », « *j'ai mangé / je n'ai pas mangé* »).

A noter que si la négation porte sur l'infinitif, les deux éléments ne sont pas disjoints. « Ne pas » forme alors un groupe indissociable (« *Ne pas courir* »).

#### 6.3.2.2. La négation partielle

En principe, c'est l'ensemble de l'assertion contenue dans la phrase qui est l'objet de la négation. Mais dans un énoncé, tout n'a pas la même importance. Ainsi il arrive que la négation porte plutôt sur un élément que sur les autres, ces derniers n'étant pas mis en doute.

Ainsi « *Je ne l'ai pas tué avec un couteau* » peut sous-entendre « *je l'ai tué, mais pas avec un couteau* ».

La négation ne porte donc pas sur l'action mais sur l'instrument.

Dans ce cas, la forme de la phrase ne change pas, mais le sens doit être deviné.

### **6.3.2.3. La négation exceptive ou restrictive**

Elle est formulée à l'aide de « ne...que ». Elle est restrictive en ce qu'elle exclut tous les autres éléments possibles pour mettre en valeur l'élément choisi. On peut expliciter cette signification en ajoutant l'expression « et rien d'autre » ou « seulement », « uniquement » : « *Elle ne boit que de l'eau* » signifie « *elle ne boit que de l'eau et rien d'autre* » ou « *elle boit uniquement de l'eau* ».

### **6.3.3. Le développement ontogénétique de la négation**

Rondal, dans son ouvrage « *Votre enfant apprend à parler* » (1998) étudie le développement de la négation.

Entre 15 et 24 mois, l'enfant utilise le mot-phrase « *non* » et l'intonation pour exprimer la négation. Entre 24 et 48 mois, il appose la négation « *non* » ou « *pas* » devant ou derrière un énoncé affirmatif (« *pas dodo* », « *dodo non* »). L'enfant peut rejeter une proposition qu'on lui fait, un ordre qu'on lui donne (« *pas laver bébé* »). Il peut également nier l'existence d'une entité ou d'une relation (« *pas mouillé* », c'est-à-dire « *je ne suis pas mouillé* »). Il peut encore refuser comme erroné ou inacceptable un message transmis (« *pas fille* », c'est-à-dire « *je ne suis pas une fille – vous faites erreur – je suis un garçon* »). Rondal note que dans toutes ces productions, l'élément négatif n'est jamais intégré à la structure de l'énoncé mais simplement annexé à celui-ci. Il faut attendre entre 4 et 6 ans pour que l'enfant intègre la négation dans la structure de la phrase.

On peut résumer les étapes d'acquisition de la négation par la succession d'énoncés suivants :

- « *bébé pas dodo* »
- « *moi pas dodo* »
- « *je vais pas dodo* »
- « *je vais pas faire dodo* »
- « *je ne vais pas faire dodo* »

De même, Nurten Sarica (2009) fait l'hypothèse que la négation est acquise en direction du sens vers la forme. Selon elle, l'expression sémantiquement négative de l'énoncé enfantin (le sens) précède la négation en morphème (la forme). Il y a donc "un système qui va de comprendre à dire, de la construction du sens à l'indication formelle" (2009, p.171) . Cela concorde avec la théorie selon laquelle la compréhension précède l'expression dans l'acquisition du langage.

#### **6.3.4. Etude sur la négation**

Dans un article intitulé « Négation syntaxique et négation lexicale chez les jeunes enfants », Boysson-Bardies (1969) étudie le rôle de la signification et de la syntaxe dans les capacités à rappeler des énoncés chez des enfants de 3 ans à 5 ans 7. Elle constate qu'il existe une « négation syntaxique » déterminée par la forme syntaxique de la phrase (affirmative ou négative) et une « négation lexicale » caractérisée par le trait sémantique du verbe (verbe lexicalement positif comme « mettre », « prendre » et verbe lexicalement négatif comme « ôter », « perdre »).

Dans cette étude, Boysson-Bardies constate que les phrases AP ( phrases syntaxiquement affirmatives avec verbe lexicalement positif) sont correctement rappelées à tous les âges avec une fréquence égale ou supérieure à 80%.

*“Le papa a mis son anorak”*

Le pourcentage de réussite pour le rappel des phrases NP (phrases syntaxiquement négatives avec verbe lexicalement positif) s'étend de 53% à 65%.

*“Le papa n'a pas mis sa cravate”*

Le pourcentage de réussite pour le rappel des phrases AN (phrases syntaxiquement affirmatives avec verbe lexicalement négatif) s'étend de 41% à 65%.

*“La fille a ôté son tablier”*

La combinaison de la négation lexicale et de la négation syntaxique dans les phrases NN (phrases syntaxiquement négatives avec verbe lexicalement négatif) accroît les difficultés de rappel : les phrases ne sont correctement rappelées que dans 35% des cas.

*“La fille n'a pas ôté ses souliers”*

L'auteur en conclut donc que « la négation lexicale et la négation syntaxique rendent plus difficile le rappel » et aboutit à l'ordre de complexité suivant :

**AP > NP > AN > NN**

## 7. Buts et hypothèses

### 7.1. Objectifs généraux

Ce travail s'inscrit dans la création du matériel Morphosymparc qui vise à développer la compréhension morphosyntaxique chez l'enfant. Il constitue la troisième étape du projet qui a déjà donné matière à deux autres mémoires :

- celui de Caillot et Doutreleau (2010) qui consistait à créer de courts récits comprenant diverses notions morphosyntaxiques que les enfants devaient mettre en scène en utilisant la technique de l'acting-out (manipulation de figurines Playmobil®).
- celui de Guenin (2011) qui se focalisait sur trois notions morphosyntaxiques spécifiques : les notions topologiques, les pronoms personnels et les quantificateurs.

Notre travail a consisté en l'élaboration d'activités permettant d'entraîner d'autres notions morphosyntaxiques tout en respectant le thème du parc imposé par le projet d'ensemble de Morphosymparc. Les notions abordées au sein de ce mémoire concernent les relatives en « qui » et en « que » et différentes formes de négation. Nous proposons des séries d'activités variées sur chaque notion morphosyntaxique qui respectent une progression étudiée pour permettre à l'enfant l'acquisition pas à pas des structures de relatives et de négation.

Les données théoriques issues de la littérature exposant une hiérarchie dans les difficultés, nous avons voulu respecter la gradation qui était induite par ces différentes études. Dans cette optique, nous avons élaboré un matériel que nous avons voulu le plus ludique et le plus attrayant possible. Un ensemble de fiches accompagne le matériel pour exposer les activités qu'il permet, l'objectif visé et la marche à suivre pour l'atteindre. En ce sens, le matériel propose la mise en oeuvre d'activités plutôt formelles.

La simplicité d'utilisation ainsi que la facilité de reproduction des exercices étaient aussi un de nos critères. C'est pourquoi nous avons choisi de joindre un CD-rom reprenant toutes les activités élaborées.

L'objectif ultime était bien entendu que le matériel permette aux enfants de faire de nouveaux apprentissages, et ce à tout âge, ou de consolider et généraliser leurs acquis.

## **7.2.Hypothèses**

Pour la conception de notre travail, nous avons émis les hypothèses suivantes.

- Des activités formelles portant sur les notions de relatives et de négation permettent d'améliorer la compréhension de ces notions morphosyntaxiques chez de jeunes enfants.
  
- Les variations et les répétitions des structures morphosyntaxiques (relatives et négation) sur les deux axes linguistiques (axe paradigmatique et axe syntagmatique) permettent une imprégnation syntaxique qui aide à la compréhension des notions travaillées.
  
- Les activités de compréhension ont une influence sur les capacités expressives et la compréhension de structures morphosyntaxiques engendre un enrichissement des moyens d'expression.

# Sujets, matériel et méthode

Nous allons maintenant préciser les conditions de l'expérimentation en décrivant les sujets que nous avons recrutés et la méthode que nous avons suivie. Puis nous présenterons le matériel élaboré dans le cadre de Morphosymparc et les activités qu'il permet.

## **1. La population**

### **1.1. Critères d'inclusion et d'exclusion de la population**

Nous avons choisi, pour notre expérimentation, des patients dont le bilan orthophonique avait révélé des difficultés de compréhension morphosyntaxique.

Le matériel conçu ne se limite pas à une tranche d'âge définie. En effet, nous avons essayé d'élaborer des exercices de difficulté progressive de façon à ce qu'ils puissent s'adresser tant à des jeunes enfants de trois ans qu'à des enfants déjà entrés dans l'apprentissage de l'écrit. Par ailleurs, les activités de Morphosymparc peuvent être proposées à différents enfants quelle que soit leur pathologie. Pour ces raisons, ni l'âge, ni la pathologie n'ont constitué de critère d'exclusion pour notre étude. Cependant, notre expérimentation principale n'a concerné que trois enfants âgés de cinq à six ans que nous avons eu l'occasion de suivre en stage. Quelques activités de Morphosymparc ont été remaniées pour être proposées ponctuellement à des enfants plus âgés sur d'autres lieux de stage.

### **1.2. Notre démarche**

Dans la quête de patients potentiels pour notre expérimentation, notre première démarche a été de demander aux maîtres de stage qui nous accueillait cette année s'ils avaient dans leur patientèle des enfants dont le bilan orthophonique avait révélé des difficultés de compréhension morphosyntaxique. Il nous semblait intéressant de suivre les patients régulièrement à raison d'une demi-heure hebdomadaire. Cette organisation s'est avérée possible au cabinet d'un de nos maîtres de stage. C'est pourquoi notre expérimentation s'est principalement déroulée sur un seul terrain de stage. Cependant, les activités du mémoire ont également été proposées ponctuellement à d'autres enfants vus au cours des autres stages sur un temps plus limité et en présence de l'orthophoniste-maître de stage. Ainsi, la variété de ces approches nous a permis d'observer des réactions et comportements divers face au matériel conçu. En outre, le regard critique et professionnel de

l'orthophoniste-maître de stage a contribué à améliorer l'aspect extérieur (la forme) des activités élaborées (couleurs, tailles des images).

### **1.3. Les conditions de l'expérimentation**

L'expérimentation a porté sur trois enfants que nous avons suivis à raison d'une demi-heure par semaine pendant huit semaines. Notre maître de stage avait aménagé, dans une pièce annexe de son bureau, un espace où nous pouvions mener à bien nos expérimentations. Chaque séance se déroulait donc de façon duelle, hors de la présence et sans l'intervention de l'orthophoniste-maître de stage.

Chaque rencontre faisait suite à la séance de rééducation dispensée par notre maître de stage. Chacun des enfants s'est prêté avec bonne volonté et enthousiasme aux activités proposées au cours de cette demi-heure supplémentaire.

### **1.4. Présentation des patients**

#### **1.4.1. Clément**

Clément est âgé de 5 ans 10 mois et scolarisé en moyenne section de maternelle au moment de l'expérimentation. Il est suivi en orthophonie depuis novembre 2010 en raison d'un retard de langage touchant particulièrement le versant de la compréhension. C'est un enfant plutôt timide et réservé. L'examen phonologique révèle un retard de parole léger. Au niveau de l'expression, le bilan met en évidence un manque de précision lexicale, des erreurs de programmation syntaxique (négation, genre des noms, flexions nominales et verbales, pronoms personnels COD, adjectifs et pronoms possessifs, concordance des temps, notions spatiales, voix passive). Au niveau de la compréhension, Clément éprouve des difficultés à appréhender les notions spatiales ainsi que les consignes sans support imagé. Le repérage temporel est également source de difficultés pour Clément.

#### **1.4.2. Yohan**

Yohan est âgé de 6 ans 9 mois et scolarisé en CP au moment de l'expérimentation. Il est suivi en orthophonie depuis septembre 2010 en raison d'un retard de langage. Yohan est un enfant à l'attention plutôt labile et a beaucoup de mal à rester concentré. Le bilan orthophonique le plus récent mettait en évidence des difficultés importantes concernant les performances langagières en expression mais surtout en compréhension, avec un âge de compréhension syntaxique se situant à 4 ans 3 mois. Il existe encore un retard de parole léger. Le bilan objective un retard au

niveau expressif, qu'il s'agisse du stock lexical ou du développement syntaxique. L'évocation apparaît particulièrement difficile. Sur le versant de la compréhension, le bilan met en évidence des difficultés à appréhender les consignes qui font intervenir du vocabulaire spécifique et non concret ainsi que des repères spatio-temporels encore flous. Le bilan révèle également des difficultés importantes dans les aspects pragmatiques du langage. En effet, Yohan fait preuve d'un vrai désir de communication mais ne maîtrise pas encore bien les règles communicationnelles et a du mal à s'y adapter. Il a du mal à se détacher de lui-même pour prendre en compte à part entière son interlocuteur. Enfin, il existe un déficit significatif de la mémoire de travail et de la mémoire immédiate au niveau auditif majoré par les difficultés de Yohan à rester canalisé sur une activité.

### 1.4.3. Tristan

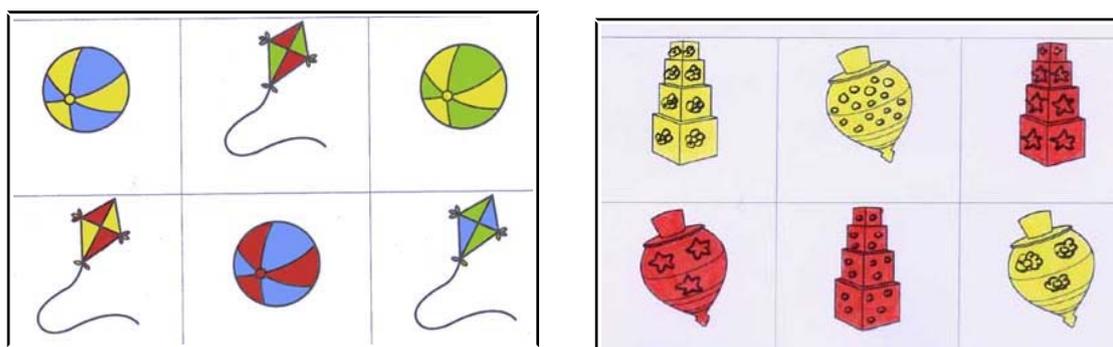
Tristan est âgé de 7 ans et scolarisé en CP au moment de l'expérimentation. Il bénéficie d'une rééducation orthophonique depuis mai 2009. La prise en charge actuelle est axée sur les difficultés d'entrée dans le langage écrit. Cependant, il persiste chez Tristan des difficultés concernant le langage oral, notamment pour la compréhension de certaines notions morphosyntaxiques comme les subordonnées relatives ou la voix passive.

## 2. Présentation des activités

Nous présentons dans cette partie les activités élaborées. Un échantillon du matériel est présenté en annexe. Le matériel dans son intégralité peut être reproduit à partir du CD-rom qui accompagne le mémoire.

### 2.1. Activités axées sur les relatives

#### 2.1.1. Activité 1 : Loto des jouets



### **Objectif**

Cette activité permet une première approche de la subordonnée relative introduite par « qui ». La subordonnée relative sera perçue par l'enfant comme une expansion du groupe nominal et il pourra sentir que la structure « *un ballon qui est jaune et vert* » (relative) équivaut à « *un ballon jaune et vert* » (épithète) ou à « *un ballon de couleur jaune et verte* » (complément du nom).

Si l'orthophoniste utilise systématiquement la proposition subordonnée relative, on admettra que l'enfant puisse employer l'une des autres structures, jusqu'à ce que l'imprégnation syntaxique lui permette de s'approprier la structure relative dans sa propre expression.

### **Matériel**

#### **Pour le niveau 1**

- 2 planches de loto présentant six motifs (3 ballons, 3 cerfs-volants). Les objets sont bicolores (vert et rouge, jaune et bleu...). Les couleurs ont été distribuées tantôt sur un motif, tantôt sur l'autre.
- 12 cartes reprenant les cases de loto.

L'enfant est amené à mémoriser deux informations : celle de l'objet (l'antécédent) et celle des couleurs (relative). Il ne peut donc pas se limiter à une compréhension partiellement lexicale sur l'objet ou la couleur.

*Le ballon [qui est jaune et vert] / Le cerf-volant [qui est rouge et vert].*

#### **Pour le niveau 2**

- 2 planches de loto présentant six motifs (cubes et toupies). Les objets sont rouges ou jaunes mais décoré de motifs différents (étoiles, fleurs, pois).
- 12 cartes reprenant les cases de loto.

Une double expansion rend plus complexe l'activité car l'enfant doit mémoriser les deux subordonnées relatives. L'enfant doit donc faire attention à trois éléments (l'antécédent et les deux relatives).

*C'est une toupie [qui est jaune et qui a des fleurs].*

*Ce sont des cubes [qui sont rouges et qui ont des pois].*

### **Mise en oeuvre**

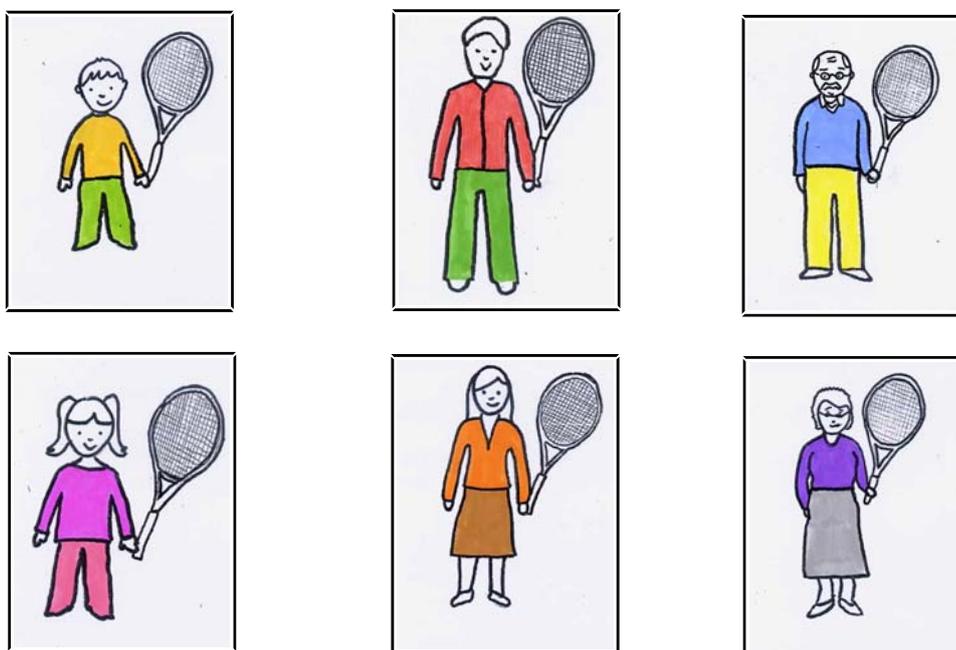
#### **Déroulement de l'activité en compréhension seule**

On donne à l'enfant les planches de loto. L'orthophoniste pioche une carte-jouet et décrit l'objet en utilisant une subordonnée relative. L'enfant désigne sur sa planche le dessin correspondant et place le jeton au bon endroit.

### **Déroulement de l'activité en compréhension et expression**

Chaque joueur choisit une planche de loto. Chacun son tour, on pioche une carte que l'on décrit à l'autre sans la montrer. Celui qui possède la carte correspondante sur sa planche pose la carte dessus. Le gagnant est celui qui a recouvert le plus rapidement les six cases de sa planche.

#### **2.1.2. Activité 2 : La famille au parc**



### **Objectif**

Cette activité permet une deuxième approche de la subordonnée relative introduite par « qui ». La subordonnée présente une structure syntaxique de type Sujet + Verbe + Objet.

*Je voudrais le garçon [qui porte une raquette].*

Comme dans l'activité précédente, on tolérera que l'enfant utilise d'autres expansions du groupe nominal que la subordonnée relative dans son expression.

### **Matériel**

→ jeu de famille de 36 cartes présentant six personnages différents (le fils, la fille, le père, la mère, le grand-père, la grand-mère) qui portent six

accessoires différents (parapluie, bouquet de fleurs, sac, balai, cerf-volant, raquette).

→ un aide-mémoire pour visualiser de façon permanente les 6 accessoires.

### **Mise en oeuvre**

#### **Déroulement de l'activité en compréhension seule**

On peut réaliser une activité de classement. Les 36 cartes étant posées sur la table devant l'enfant, l'orthophoniste énonce des phrases composées de relatives. L'enfant doit classer les cartes personnages selon les critères énoncés par l'orthophoniste.

*Tu ramasses tous les personnages [qui portent un parapluie].*

#### **Déroulement de l'activité en compréhension et expression**

On distribue 6 cartes à chaque joueur. Les 24 cartes restantes constituent la pioche. Chacun leur tour, les joueurs demandent l'une des cartes qui leur manque pour constituer une famille.

*Je voudrais le grand-père [qui porte le balai].*

Si le joueur adverse a la carte dans son jeu, il la lui donne. Dans le cas contraire, le premier joueur pioche. Si la carte piochée correspond à la carte demandée (« bonne pioche »), il peut alors rejouer.

Le joueur gagnant est celui qui a récolté le plus de familles.

### **Variante**

Cette variante consiste à retrouver les six mêmes personnages portant à chaque fois des objets différents.

*La mère [qui porte un sac].*

*La mère [qui porte un bouquet de fleurs].*

*La mère [qui porte un parapluie].*

*La mère [qui porte un balai].*

*La mère [qui porte une raquette].*

*La mère [qui porte un cerf-volant].*

On présentera dans ce cas l'aide-mémoire permettant de visualiser de façon permanente les six accessoires différents à demander.

### **Version simplifiée**

On peut choisir d'utiliser le matériel sous la forme d'un jeu de paires. On imprime alors 18 cartes en doubles (6 personnages et 3 accessoires). La règle du jeu reste la même que pour le jeu de famille, mais chaque joueur doit demander à

l'autre la même carte que celle qu'il a sous les yeux afin de constituer des paires. Cette version est moins complexe que les précédentes dans la mesure où l'enfant est amené à demander la carte qu'il a sous les yeux et non pas celle qui lui manque.

### 2.1.3. Activité 3 : Les clowns



#### Objectif

Cette activité permet de travailler la compréhension de phrases contenant une ou plusieurs relatives à travers une description de personnage.

*C'est un clown [qui a les cheveux verts].*

#### Matériel

Deux livrets identiques. Chaque page de ces livrets est constituée d'un clown coupé en trois volets mobiles (tête, tronc, jambes) permettant de multiples configurations de clowns. Chaque partie (tête, tronc ou jambes) se distingue des autres par différents critères : couleur des cheveux, couleur du chapeau, couleur du nez, motifs du pull, accessoire autour du cou, motifs et couleur du pantalon.

#### Mise en oeuvre

Chaque joueur a un livret. On place une sorte d'écran entre les deux joueurs de telle sorte qu'on ne puisse pas voir le livret de l'autre (situation PACE, Davis et Wilcox, 1985).

#### **Niveau 1**

L'orthophoniste construit son clown en agencant librement les trois volets du livret, puis il le décrit à l'enfant.

*C'est un clown [qui a une cravate].*

Celui-ci sélectionne dans son propre livret les volets correspondant à la description. Lorsqu'il croit avoir trouvé le clown décrit, on compare avec le clown

initial que l'orthophoniste a gardé sous les yeux. L'activité peut être poursuivie en inversant les rôles si l'on souhaite également travailler l'expression.

### Niveau 2

L'enfant construit son clown en agençant librement les trois volets du livret.

L'orthophoniste lui pose des questions pour deviner de quel clown il s'agit.

*Est-ce que c'est un clown [qui a un chapeau jaune]?*

Lorsque l'orthophoniste croit avoir trouvé le clown décrit, on compare avec le clown initial que l'enfant a gardé sous les yeux. L'activité peut être poursuivie en inversant les rôles si l'on souhaite également travailler l'expression.

#### 2.1.4. Activité 4 : A la recherche de l'animal perdu



### Objectif

Cette activité permet d'aborder la subordonnée relative d'un point de vue un peu plus fonctionnel que les exercices proposés en amont de la remédiation. Son application est en effet plus souple dans la mesure où l'on peut varier les formulations.

### Matériel

Deux jeux identiques de 27 cartes combinant 3 critères :

- personnages différents (hérisson, souris, écureuil)
- accessoires différents (cloche, noeud-papillon, collier)
- aliments différents (carotte, fromage, salade)

### **Mise en oeuvre**

#### **Déroulement de l'activité en compréhension seule**

Un jeu de cartes est étalé de façon aléatoire devant l'enfant.

L'orthophoniste pioche une carte dans l'autre jeu : c'est l'animal perdu.

Le but du jeu est de faire deviner à l'autre joueur quel est l'animal perdu.

Pour donner des indices au joueur-enquêteur, le partenaire décrit l'image qu'il a entre les mains. On peut utiliser un ou deux critères conjointement.

*C'est un écureuil [qui mange de la salade].*

*C'est une souris [qui porte une cloche autour du cou et qui mange une carotte].*

Le joueur-enquêteur élimine les cartes qui ne correspondent pas à la description au fur et à mesure. Il gagne si la dernière carte qui reste sur la table est identique à celle que le partenaire a entre les mains.

#### **Variante 1**

On peut utiliser le même matériel pour réaliser une activité de classification. On demande à l'enfant de rassembler toutes les cartes qui répondent au même critère.

*Tu mets dans la cage tous les animaux [qui mangent une carotte].*

#### **Variante 2**

On peut utiliser le même matériel pour réaliser une activité de type « Qui-est-ce? ». Le joueur-enquêteur pose alors des questions à l'autre joueur afin de deviner progressivement le personnage choisi.

*Est-ce que c'est un animal [qui porte une cloche autour du cou]?*

#### **Déroulement de l'activité en expression**

Si l'on veut axer l'activité sur l'expression, on demandera à l'enfant de piocher une carte dans le jeu puis de la décrire pour permettre à l'orthophoniste de trouver la carte identique dans le jeu étalé sur la table.

### 2.1.5. Activité 5 : Aménageons le parc

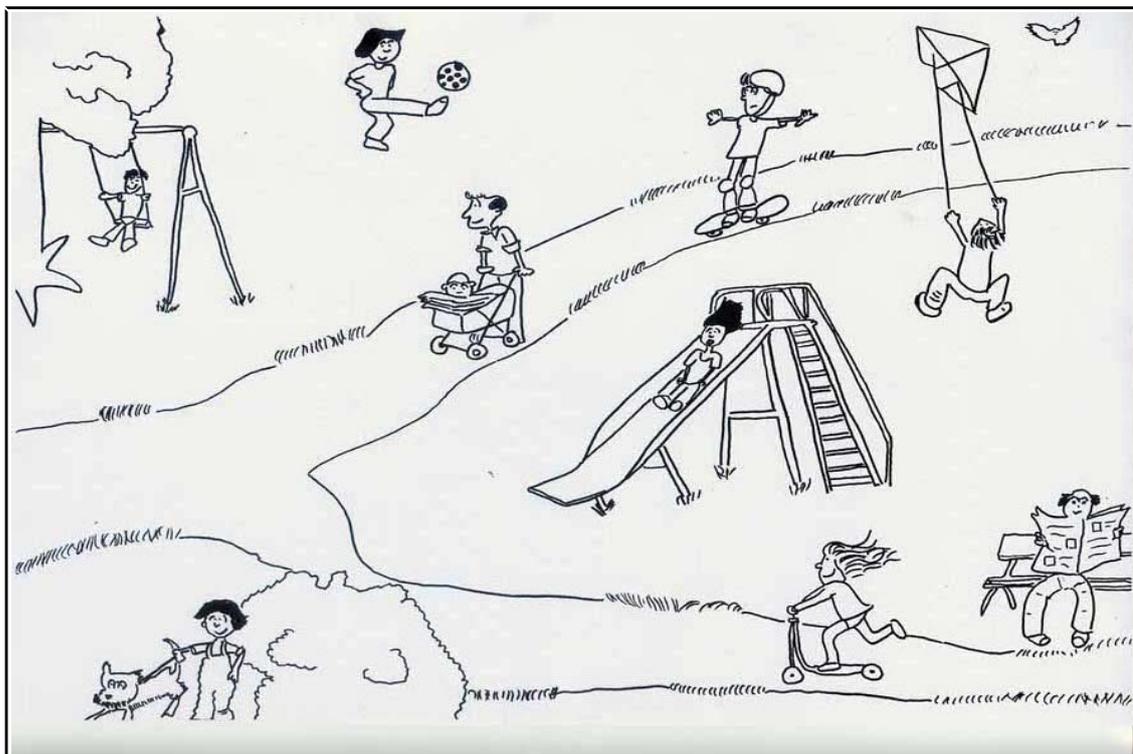


Planche vierge destinée à recevoir les objets à placer selon les consignes.

#### Objectif

Cette activité permet de travailler la compréhension de phrases relatives enchâssées ou non. Elle nécessite en pré-requis la connaissance des notions topologiques pour placer les éléments dans l'espace feuille.

*Le ballon [qui a des pois] est sous le toboggan.*

*Le canard vert est sous le banc du monsieur [qui lit son journal].*

#### Matériel

- ➔ 2 planches (grandes images) identiques représentant une scène vivante d'un parc.
- ➔ 2 jeux identiques de petits cartons représentant des objets ou animaux à placer sur la planche.

#### Mise en oeuvre

Chaque joueur a une planche en face de lui. Un écran est utilisé de façon à ce que chaque joueur ignore la planche de l'autre (situation PACE, Davis et Wilcox, 1985).

Le joueur 1 place les objets à sa guise sur la grande image puis fournit au joueur 2 les informations qui lui permettront de reproduire la même configuration sur sa propre planche.

L'activité demande donc une grande précision dans la description et dans la compréhension de la situation, d'une part pour choisir l'objet dont il est question, souvent déterminé par la subordonnée relative, et d'autre part, pour respecter la situation spatiale.

La levée de l'écran à la fin de la description permet de comparer les deux planches et de revenir sur les éventuelles imprécisions de formulation lors de la description.

### 2.1.6. Activité 6 : Jouons au parc!



#### Objectif

Cette activité permet de travailler la compréhension d'une phrase complexe à deux niveaux de difficultés différents.

- Les relatives juxtaposées (ou dérivées à droite) coordonnées

*C'est le garçon [qui a une casquette rouge et qui fait de la trottinette].*

- Les relatives enchâssées

*Le garçon [qui fait de la trottinette] a une casquette rouge.*

### **Matériel**

➔ 24 cartes représentant des personnages qui diffèrent par leur activité (faire du vélo, faire de la trottinette, faire du patin à roulettes, sauter à la corde, glisser sur le toboggan, faire de la balançoire) et par la couleur de leur casquette (rouge, bleue, verte ou jaune)

➔ 2 dés (1 dé « activités » et 1 dé « couleurs de casquettes »). Chaque face de l'un des deux dés présente l'une des six activités. Les faces de l'autre dé présentent des casquettes rouge, bleue, verte ou jaune. Deux faces représentent un smiley et un éclair. Le smiley donne le droit de rejouer. L'éclair oblige à passer son tour.

### **Mise en oeuvre**

#### **Déroulement de l'activité en compréhension seule**

##### **Niveau 1**

L'orthophoniste lance les deux dés sans montrer le résultat à l'enfant. Il énonce alors la consigne.

*C'est le garçon [qui fait du vélo et qui a une casquette jaune].*

L'enfant doit alors récupérer la carte qui correspond à la description que l'orthophoniste a faite.

##### **Niveau 2**

L'orthophoniste lance cette fois-ci les dés sous les yeux de l'enfant et énonce une phrase qui correspond ou non à la configuration des dés. L'enfant doit alors dire si l'énoncé de l'orthophoniste est en adéquation avec ce qu'indiquent les dés.

#### **Déroulement de l'activité en compréhension et expression**

Les 24 cartes sont disposées sur la table soit classées par couleurs de casquettes ou activités, soit de manière aléatoire. Le joueur 1 lance les deux dés, ce qui permet de formuler une phrase contenant des relatives.

*C'est le garçon [qui fait de la trottinette et qui a une casquette jaune].*

Le joueur prend la carte correspondant à la description et la pose devant lui. Puis c'est au tour du joueur 2. Le gagnant est celui qui parvient à aligner devant lui 4 cartes présentant la même couleur de casquette ou la même activité.

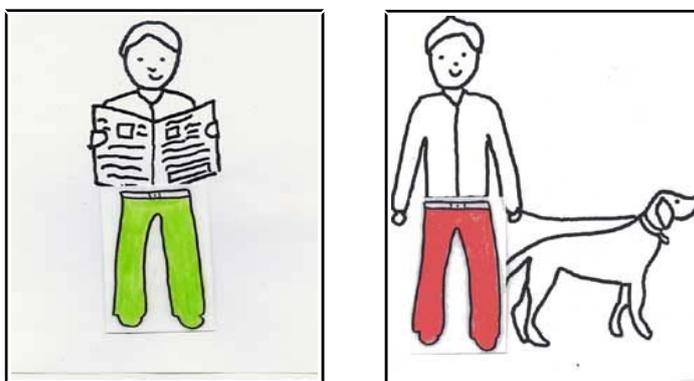
### **Pour travailler la relative enchâssée**

Dans le cas où l'on veut travailler spécifiquement la relative enchâssée, on lancera les dés l'un après l'autre de façon à construire progressivement la phrase complexe (antécédent + relative enchâssée + principale). Ce procédé peut faciliter la compréhension de la construction de la structure morphosyntaxique, en accompagnant le lancer de dés par la formulation.

Lancer du premier dé : *L'enfant, [qui a une casquette bleue],....*

Lancer du deuxième dé : *... fait de la balançoire.*

#### **2.1.7. Activité 7 : Habillons-les!**



#### **Objectif**

Cette activité qui repose sur la manipulation permet de travailler la compréhension de phrases relatives enchâssées, d'abord avec le pronom "qui" puis avec le pronom "que".

#### **Matériel**

→ 12 cartes personnages (3 filles, 3 garçons, 3 dames, 3 messieurs)

Chaque personnage diffère des autres par l'action qu'il accomplit.

→ 12 patrons de vêtements

- 3 pantalons (rouge / vert / jaune)
- 3 robes (rouge / verte / jaune)
- 3 T-shirts (rouge / vert / jaune)
- 3 jupes (rouge / verte / jaune)

#### **Mise en oeuvre**

#### **Déroulement de l'activité en compréhension seule**

Les cartes personnages sont alignées sur la table. Les patrons de vêtements sont étalés devant l'enfant.

### Niveau 1

L'orthophoniste formule les consignes qui permettent à l'enfant d'habiller les personnages.

*La fille [qui fait de la trottinette] porte une robe rouge.*

### Niveau 2

On peut choisir cette activité pour entraîner la compréhension de la relative enchâssée en "que". On formulera alors de cette façon les consignes :

*Le T-shirt [que porte le garçon (qui fait du roller)] est jaune.*

### Déroulement de l'activité en compréhension et expression

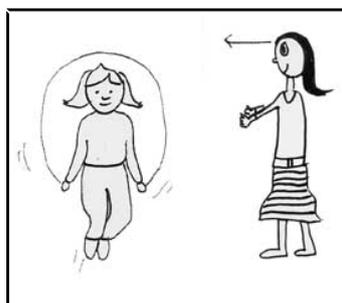
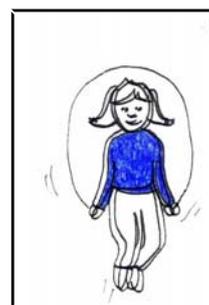
On peut choisir de faire l'activité l'un après l'autre : chaque joueur doit alors habiller tous les personnages sous la consigne de l'autre joueur.

On peut aussi jouer chacun son tour : dans ce cas, on pioche alternativement un patron de vêtement et on demande à l'autre d'aller le placer sur un personnage.

*Le monsieur [qui pêche] a un pantalon vert.*

On peut choisir de faire l'activité en expression : c'est l'enfant qui donne les consignes à l'orthophoniste pour habiller les personnages.

### 2.1.8. Activité 8 : Méli-mélo



### Objectif

Cette activité permet une imprégnation de la relative enchâssée en “qui” et en “que”. La superposition de transparents permet de visualiser la fusion de deux phrases simples en une phrase complexe.

*La fille a un pull bleu. / La fille saute à la corde.*

*La fille **[qui a un pull bleu]** saute à la corde / La fille **[qui saute à la corde]** a un pull bleu.*

### **Matériel**

→ 6 cartes transparentes représentant des personnages avec un accessoire de jeu.

→ 6 cartes transparentes avec les mêmes personnages sans les accessoires de jeu mais caractérisés par une couleur de vêtement.

### **Mise en oeuvre**

On demande à l'enfant de fusionner les deux cartes correspondant à la phrase énoncée.

#### **Etape 1**

*La fille **[qui a un pull bleu]** saute à la corde.*

L'enfant est donc amené à prendre la fille qui a un pull bleu puis la fille qui saute à la corde. Il superpose les deux transparents qui illustrent l'énoncé complexe du départ et font apparaître l'identité entre les deux sujets (celui de la principale et celui de la subordonnée).

#### **Etape 2**

*La fille **[qui saute à la corde]** a un pull bleu.*

L'enfant est amené ici à prendre la fille qui saute à la corde puis la fille qui a un pull bleu. Il superpose les deux transparents qui illustrent l'énoncé complexe du départ.

#### **Etape 3**

On rajoute deux cartes non transparentes représentant un monsieur ou une dame. Les énoncés complexes seront donc de ce type :

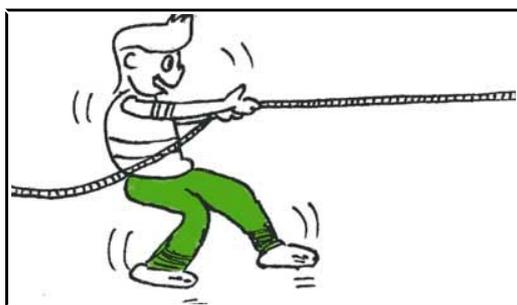
*La fille **[que la dame regarde]** saute à la corde.*

*La fille **[que la dame regarde]** a un pull bleu.*

*La fille **[que la dame regarde]** saute à la corde et a un pull bleu.*

La manipulation fait apparaître la présence de deux sujets différents (celui de la principale et celui de la subordonnée).

### 2.1.9. Activité 9 : Le tir à la corde



#### Objectif

Cette activité permet d'aborder la relative juxtaposée en « que », sous forme d'un exercice formel. Elle permet aussi de mettre en évidence la présence de deux actants différents (un actant dans la principale et un actant dans la relative).

*Le garçon au pantalon vert tire sur la corde [que retient le garçon au pull rouge].*

#### Matériel

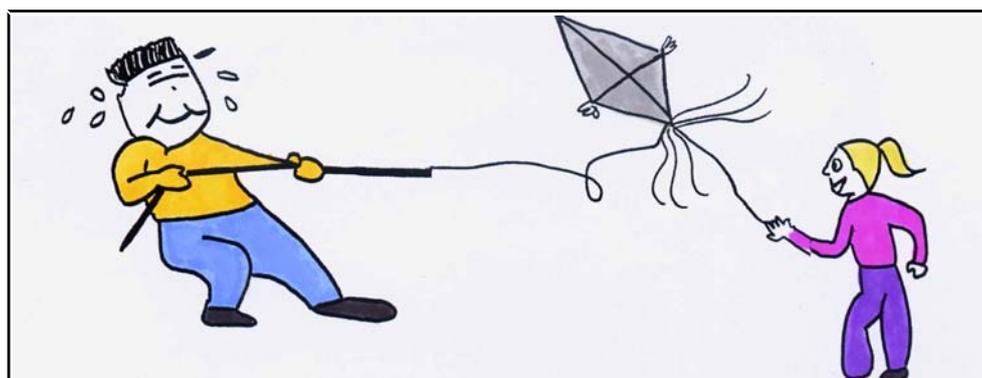
→ Six cartes représentant un garçon qui tire sur la corde. Chacun de ces personnages est différencié par la couleur de son pull, de son pantalon ou de ses cheveux (personnage de gauche).

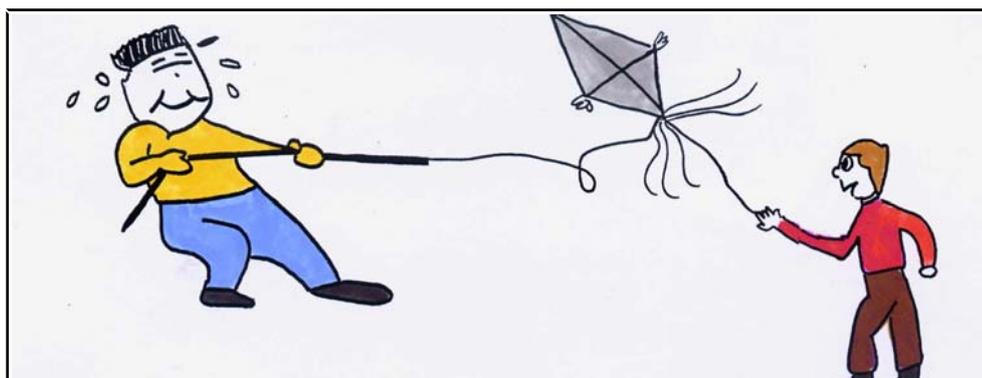
→ Six cartes représentant un garçon qui retient la corde. Chacun de ces personnages est également différencié par la couleur de son pull, de son pantalon ou de ses cheveux (personnage de droite).

#### Mise en oeuvre

Il s'agit pour l'enfant d'associer deux cartes pour représenter la situation énoncée par l'orthophoniste.

### 2.1.10. Activité 10 : Le fil rouge





### **Objectif**

Cette activité reprend l'objectif précédent, à savoir la compréhension de la relative juxtaposée en « que ». Une difficulté supplémentaire réside dans l'allongement de la principale et la variation du sujet de la subordonnée.

*Maurice tire sur le fil / du cerf-volant / [que retient la fille] (ou le garçon).*

### **Matériel**

- 18 bandes représentant à chaque fois une situation différente.
- 1 carton représentant « Maurice ».
- 10 cartons représentant les objets reliés à un fil (ballon de baudruche, canne à pêche, pelote de laine, micro, lampe, cerf-volant, téléphone, bouée de sauvetage, tuyau d'arrosage, corde à sauter).
- 2 cartons personnages (fille / garçon) représentant les actants de la relative.

### **Mise en oeuvre**

#### **Déroulement de l'activité en compréhension seule**

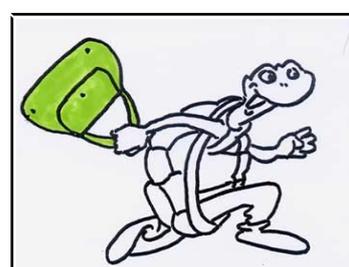
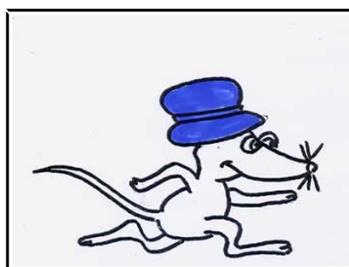
Les cartons séparés sont étalés sur la table. L'orthophoniste décrit une situation à l'enfant qui doit alors rassembler les trois morceaux pour les faire correspondre à la consigne.

#### **Déroulement de l'activité en compréhension et expression**

Le joueur 1 pioche une bande représentant une situation complète et doit la faire deviner au joueur 2. Le joueur 2 manipule les cartons et les associe. On vérifie alors si la bande initiale et la bande créée sont identiques.

Si elle est identique, le joueur 2 gagne la grande bande. Sinon, il la perd et la donne au joueur 1. Le gagnant est celui qui a obtenu le plus de bandes à la fin.

### 2.1.11. Activité 11 : Animal poursuite



#### Objectif

Cette activité permet de travailler sur la longueur de la phrase par un enrichissement du sujet et de l'objet de la phrase au moyen de subordonnées relatives en "qui".

*La souris **[qui porte un chapeau bleu]** poursuit / court après la tortue **[qui porte un sac vert]**.*

#### Matériel

- 33 cartes représentant 11 personnages différents, portant soit un sac vert, soit une écharpe rouge, soit un chapeau bleu.
- 2 sacs à jetons
  - 11 jetons-personnages
  - 6 jetons accessoires (2 sacs, 2 chapeaux, 2 écharpes)

#### Mise en oeuvre

##### Déroulement de l'activité en compréhension seule

Les 33 cartes sont disposées sur la table. L'orthophoniste énonce à l'enfant la course qu'il souhaite organiser et l'enfant forme une « bande » au fur et à mesure des consignes.

*L'escargot **qui porte une écharpe rouge** poursuit la souris **qui porte un chapeau bleu***

##### Déroulement de l'activité en compréhension et en expression

On pose une carte sur la table, par exemple le lapin qui porte une écharpe rouge. C'est le point départ de la course poursuite. On distribue 8 cartes à chaque joueur. Le reste des cartes constitue la pioche.

Le joueur 1 tire un jeton dans chaque sac (par exemple, une poule et un chapeau bleu) et est alors amené à formuler un énoncé de ce type :

***Le lapin [qui porte une écharpe rouge] poursuit / court après la poule [qui porte un chapeau bleu].***

Chacun des joueurs vérifie s'il possède cette carte dans son jeu. Si oui, il la place après la carte posée initialement sur la table. Sinon, il pioche une nouvelle carte. Puis c'est au tour du joueur 2. Le gagnant est celui qui parvient à se défaire de toutes ses cartes. Si on tombe sur la carte avec la petite fille, on peut jouer deux fois.

### **Prolongement de l'activité**

1) Lorsque toutes les cartes de la poursuite sont étalées sur la table, chaque joueur, à tour de rôle, formule une consigne pour ranger la carte de son choix.

*Tu ranges la tortue [qui a un sac vert].*

2) Lorsque toutes les cartes de la poursuite sont étalées sur la table, l'orthophoniste peut poser des questions à l'enfant pour entraîner la compréhension des relatives en "qui" ou "que".

Quel est l'animal [qui poursuit]....?

Quel est l'animal [que poursuit]....?

## 2.1.12. Activité 12 : Qui fait quoi?

**Objectif**

Cette activité permet de travailler la compréhension de phrases relatives en « qui » enchâssées ou non. Une difficulté supplémentaire réside dans le critère de renversabilité des phrases choisies.

*La fille [qui a un T-shirt jaune] embrasse le garçon.*

*Le garçon [qui a un T-shirt jaune] embrasse la fille.*

*La fille embrasse le garçon [qui a un T-shirt jaune].*

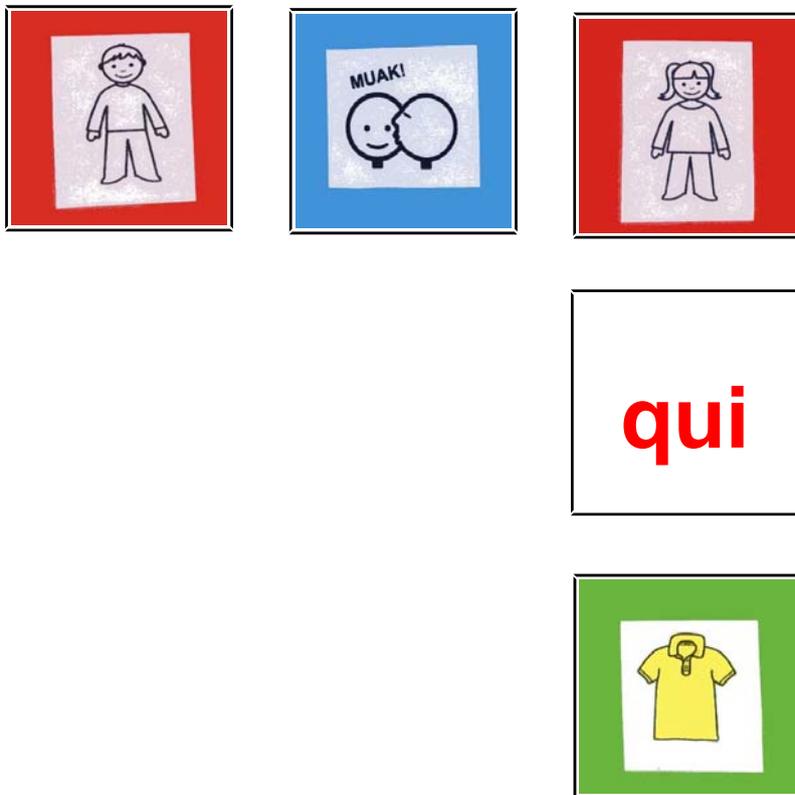
*Le garçon embrasse la fille [qui a un T-shirt jaune].*

**Matériel**

→ 7 planches représentant chaque fois quatre couples accomplissant les actions suivantes : pousser, lancer un ballon, poursuivre, photographier, embrasser, offrir un cadeau. Chaque couple diffère d'un autre selon deux critères. D'une part, les deux personnages (fille et garçon) se trouvent alternativement en situation d'acteur (sujet) ou de patient (objet). D'autre part, un élément distinctif coloré est attribué à l'un ou à l'autre des personnages.

→ pictogrammes à agencer selon les phrases énoncées par l'orthophoniste et qui se substituent à la lecture. Ils représentent une aide visuelle importante.

Exemple : *Le garçon embrasse la fille [qui a un T-shirt jaune].*



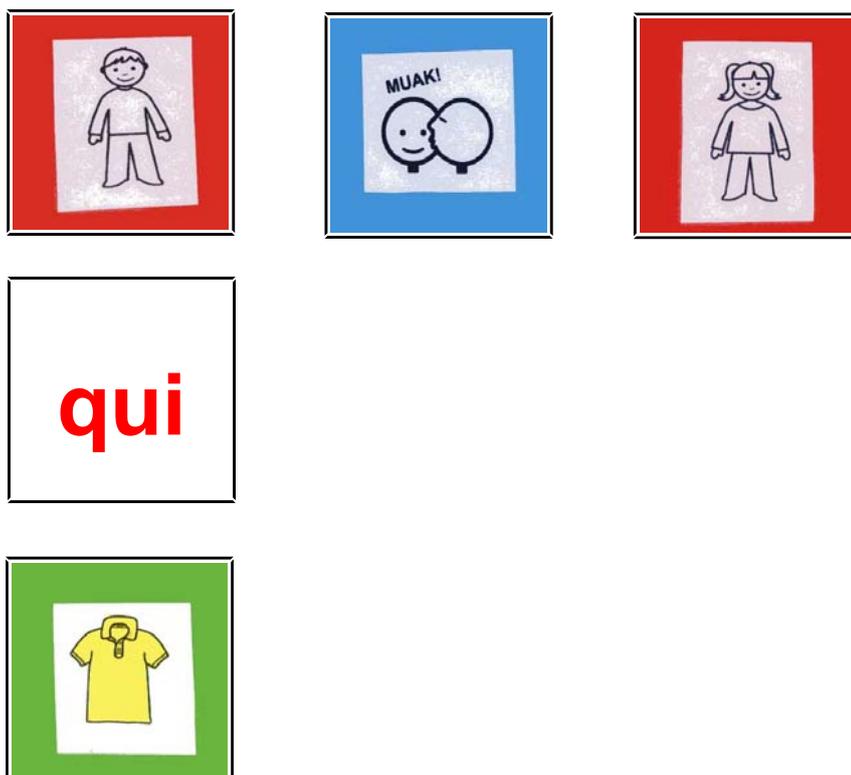
### Mise en oeuvre

L'enfant choisit une des sept planches et en prend connaissance. Le but est dans un premier temps d'identifier la situation puis de percevoir les rôles respectifs des personnages masculin et féminin (sujet ou objet). Enfin, il faut amener l'enfant à observer quel personnage porte l'élément distinctif coloré.

L'orthophoniste énonce une phrase correspondant à l'une des situations de la planche.

Le garçon [qui a un T-shirt jaune] embrasse la fille.

L'enfant essaie de désigner le dessin correct. S'il n'y parvient pas, on l'amène à construire et matérialiser la phrase à l'aide des pictogrammes.



Par exemple, pour l'énoncé ci-dessus, on a choisi de placer sous l'antécédent la relative qui lui est associée.

Par le biais de ces pictogrammes, on peut décomposer la phrase pour amener l'enfant à déterminer qui est le sujet et qui est l'objet de la situation.

On s'attache ensuite à l'aider à déterminer quel est le personnage qui porte l'élément distinctif coloré.

Il faut donc l'amener à comprendre la phrase pas à pas. On peut s'aider de caches pour éliminer au fur et à mesure les dessins qui ne conviennent pas.

Ainsi, on posera à l'enfant des questions progressives pour lui faire comprendre l'énoncé suivant :

*Le garçon embrasse la fille [qui a un T-shirt jaune].*

- Qui embrasse?

La réponse étant « le garçon », l'enfant devra cacher les deux situations où la fille est l'actrice, le sujet de l'action.

- Qui a un T-shirt jaune?

La réponse étant « la fille », l'enfant devra trouver parmi les deux situations restantes le bon dessin.

**Variante 1**

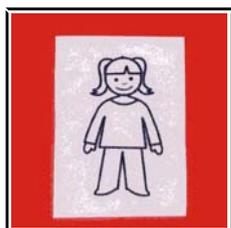
Avec les sujets lecteurs, on peut s'aider du support écrit au lieu d'utiliser les pictogrammes.

Le garçon embrasse **la fille** [qui a un T-shirt jaune].

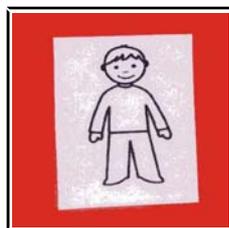
**Variante 2**

On peut complexifier l'activité en introduisant des relatives en « que » enchâssées.

La fille [que le garçon embrasse] a un T-shirt jaune.

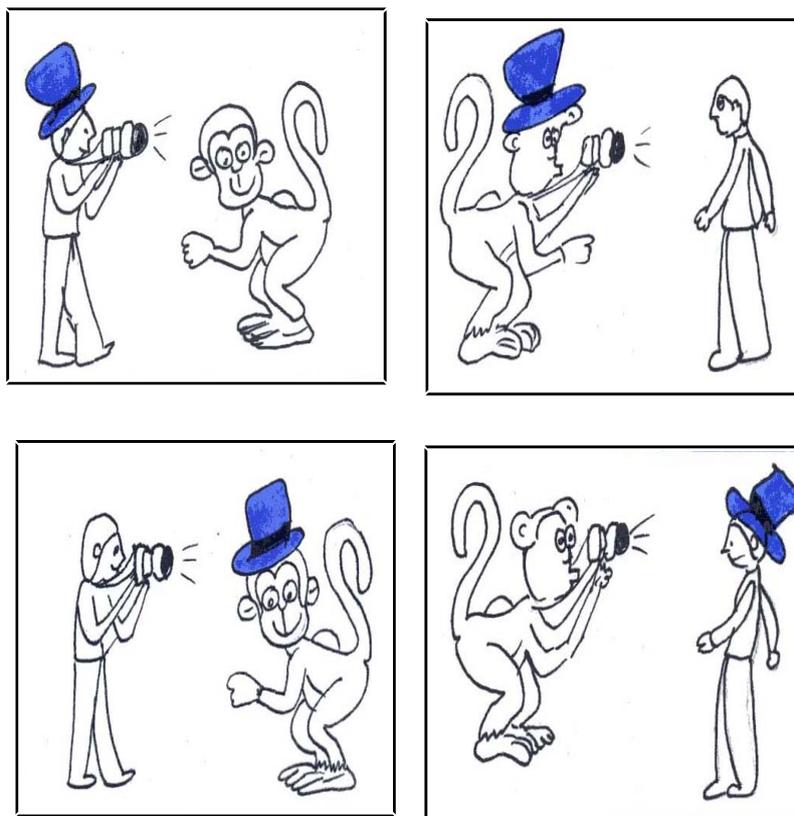


que



Ici, on a choisi un travail en colonne pour matérialiser l'enchâssement de la relative en "que".

## 2.1.13. Activité 13 : Bizarre, bizarre...

**Objectif**

Cette activité permet de vérifier la compréhension des structures relatives en « qui » et « que » sans l'apport de l'aide sémantique puisque certaines situations sont antipragmatiques.

*Le garçon [qui a un chapeau] photographie le singe.*

*Le singe [qui a un chapeau] photographie le garçon.*

*Le garçon photographie le singe [qui a un chapeau].*

*Le singe photographie le garçon [qui a un chapeau].*

**Matériel**

→ 5 planches représentant chaque fois quatre couples illustrant les actions suivantes : photographier, lancer un ballon, promener, porter. Chaque couple diffère d'une autre selon deux critères. D'une part, les deux personnages se trouvent alternativement en situation d'acteur (sujet) ou de patient (objet). D'autre part, un élément distinctif coloré est attribué à l'un ou à l'autre des personnages.

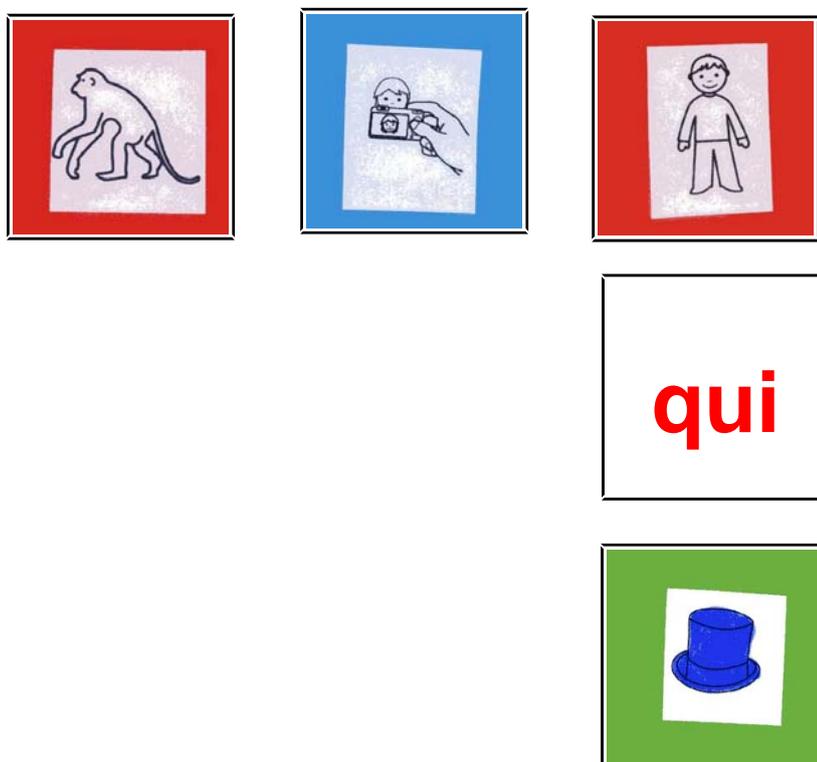
→ pictogrammes à agencer selon les phrases énoncées par l'orthophoniste et qui se substituent à la lecture. Ils représentent une aide visuelle importante.

### **Mise en oeuvre**

L'enfant choisit une des cinq planches, en prend connaissance et décrit les différentes situations. L'orthophoniste énonce une phrase correspondant à l'une des situations de la planche.

*Le singe photographie le garçon [qui a un chapeau bleu]*

L'enfant essaie de désigner le dessin correct. S'il n'y parvient pas, on l'amène à construire et matérialiser la phrase à l'aide des pictogrammes.



Par le biais de ces pictogrammes, on peut décomposer la phrase pour déterminer qui est le sujet et qui est l'objet de la situation. On s'attache ensuite à déterminer quel est le personnage qui porte l'élément distinctif coloré. L'enfant est donc amené à comprendre la phrase pas à pas. On peut aussi s'aider de caches pour éliminer au fur et à mesure les dessins qui ne conviennent pas. Ainsi, on posera des questions progressives pour que l'enfant comprenne l'énoncé suivant :

*Le garçon photographie le singe [qui a un chapeau bleu].*

- Qui photographie?

La réponse étant « le garçon », l'enfant devra cacher les deux situations où le singe est l'acteur, le sujet de l'action.

- Qui a un chapeau bleu?

La réponse étant « le singe », l'enfant devra trouver parmi les deux situations restantes le bon dessin.

**Variante 1**

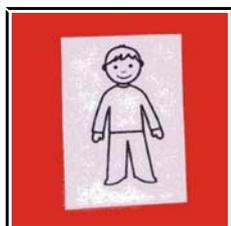
Avec les sujets lecteurs, on peut s'aider du support écrit au lieu d'utiliser les pictogrammes.

Le singe [qui a un chapeau bleu] photographie le garçon.

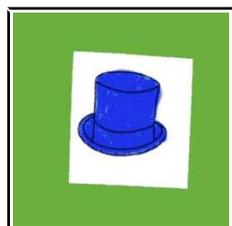
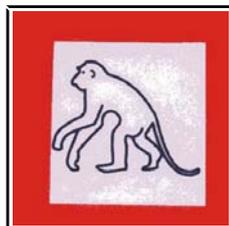
**Variante 2**

On peut complexifier l'activité en introduisant des relatives en « que » enchâssées.

**Le garçon** [que photographie le singe] a un chapeau bleu.



que



Ici, on a choisi de travailler en colonne pour matérialiser l'enchâssement de la relative en “que”.

### 2.1.14. Activité 14 : Les relatives en scène!

#### Objectif

Cette activité permet d'aborder de manière fonctionnelle la compréhension de toutes les formes de relatives rencontrées en amont. L'exercice peut donc être proposé en fin de rééducation afin de vérifier les acquis concernant ces notions morphosyntaxiques. Il s'agit pour l'enfant de manipuler le matériel Playmobil® pour mettre en scène le récit oral que fait l'orthophoniste.

#### Matériel

- Les Playmobil® attachés au matériel Morphosymparc
- Les textes narratifs dans lesquels les relatives en « qui » apparaissent en rouge et les relatives en « que » en vert.

#### Mise en oeuvre

On délimite « le parc » sur le bureau en plaçant les trois arbres (grand, moyen, petit) de la façon suivante :

Grand arbre	Moyen arbre
	Petit arbre

Ensuite, l'enfant place les figurines pour monter le décor (TEXTE A). Les textes suivants (Texte B) font intervenir les personnages qui évoluent dans le décor selon le déroulement du récit.

#### **TEXTE A**

- Voilà la balançoire **que tu vas placer près de toi devant le grand arbre.**/
- Voilà la mare **que tu vas placer devant l'arbre moyen.**/
- Voilà le toboggan **qui a son escalier au pied du grand arbre.**/
- Voilà le bac à sable **qui se place juste devant toi.**/
- Voilà la table **qui est à l'ombre du grand arbre.**/
- Voilà le banc **que tu places entre les deux arbres devant la mare.**/
- Voilà un fauteuil **qui est placé près de la table.**/
- Voilà un autre fauteuil **qui est placé près de la mare.**/
- Voilà une grenouille **qui a sauté dans le bac à sable.**/
- Voilà une autre grenouille **qui est montée sur le tas de pierres au-dessus de la mare.**/
- Voilà des canards **qui nagent sur la mare.**/
- Voilà un canard **qui cherche des vers près des fleurs.**/
- Voilà une cigogne, elle observe la grenouille **qui est sur le tas de pierres.**/

Voilà une autre cigogne qui attaque le canard près des fleurs./



### TEXTE B

Maintenant le parc peut ouvrir au public./

C'est d'abord une dame qui arrive./ Elle vient avec son bébé / qu'elle pousse dans un landau./ Elle entre par l'entrée qui est entre le bac à sable et le petit arbre./ Elle est surprise par la grenouille qui saute devant le landau / et qui, en quatre bonds, atteint la mare ou l'attend sa copine grenouille. /

Toute cette agitation effraie la cigogne qui se réfugie de l'autre côté du toboggan./

La maman ne voit pas, à ses pieds, l'ours en peluche que son bébé a jeté hors du landau./

Elle met le landau à l'ombre de l'arbre / et va s'asseoir sur la chaise qui est à côté de la table./

Deux écoliers, qui ont chacun un cartable sur le dos, / entrent dans le parc. /

Ils découvrent l'ours en peluche que le bébé a laissé tomber. /

Max, qui a un cartable bleu, ramasse le nounours. / Comme il ne sait pas à qui il appartient, il le dépose sur le toboggan. /

Olivier, qui porte une casquette, est attiré par les balançoires. / Il propose de jouer un moment. Il monte sur la balançoire qui a une forme de pneu de voiture. / Max s'installe dans la balançoire qui a une forme de crocodile. / Ils se balancent si fort que le vent emporte la casquette que portait Olivier. /

La casquette atterrit dans la mare au milieu des canards / qui se sauvent dans toutes les directions. /

Il y en a deux qui se cachent sous le banc, / un autre qui se réfugie sous le toboggan / et le dernier qui rejoint la maman canard près des fleurs. /

Un monsieur et sa petite fille Marie entrent dans le parc. / Marie remarque le nounours qui est sur le toboggan, le ramasse / et suit son père qui s'assied sur le banc devant la mare. /

Olivier rejoint Max qui est déjà au pied de l'échelle du toboggan. / Olivier monte avant Max qui le suit jusqu'en haut de l'échelle. /

C'est Olivier qui glisse le premier, / Paul passe en second. / En glissant sur le toboggan, il aperçoit quelque chose d'orange qui flotte sur la mare : c'est la casquette d'Olivier! Les deux garçons courent vers la mare, / mais la casquette, qui est trop éloignée du bord, ne peut être récupérée. /

Olivier et Max cherchent une branche qui leur permettrait de pêcher la casquette. Ils essaient de casser une branche de l'arbuste qui pousse près de la mare. / Mais le papa de Marie les gronde. / Ses cris effraient les grenouilles qui sautent dans l'eau. / La casquette, que la grenouille a fait bouger, glisse vers le bord de la mare. / C'est le papa de Julie qui repêche la casquette car il avait peur que les enfants tombent dans l'eau. /

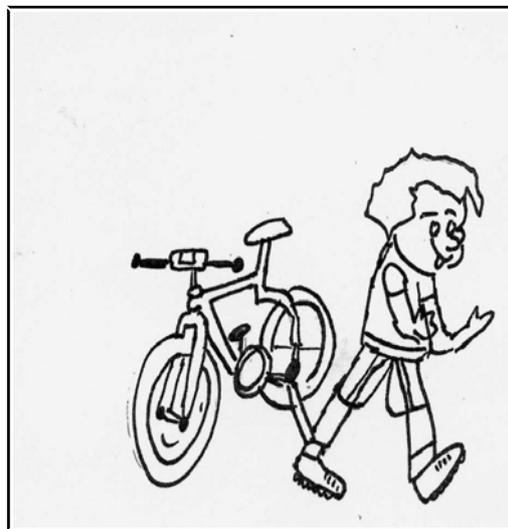
Olivier et Max serrent la main du monsieur qui les a aidés / et Olivier secoue sa casquette qui est toute mouillée. /

Marie montre à Max et à Olivier la peluche qu'elle a trouvée sur le toboggan, en arrivant. / Tous les trois, ils partent à la recherche de l'enfant qui a perdu son nounours.

Ils vont visiter le bac à sable que deux petites filles occupent maintenant. / Derrière les balançoires, ils entendent pleurer un bébé que sa maman a pris dans ses bras. / Ils se précipitent vers elle / et lui montre le nounours qu'ils ont trouvé. / « C'est le nounours que nous avons perdu », dit la maman. Elle remercie les trois enfants. / Le bébé qu'elle replace dans son landau avec son nounours ne pleure plus. / Il sourit aux trois enfants qui montent à l'échelle du toboggan / et qui lui font des signes en glissant devant lui. /

## 2.2.Activités axées sur la négation

### 2.2.1.Activité 1 : Faire ou ne pas faire...



**Objectif**

Cette activité permet une première approche du concept de négation. Il s'agit de visualiser l'opposition entre l'affirmation (avoir quelque chose ou faire quelque chose) et la négation (ne pas avoir quelque chose ou ne pas faire quelque chose).

*Le garçon **fait** du vélo. / Le garçon **ne fait pas** de vélo.*

**Matériel**

→ 18 cartes fonctionnant par paires (9 cartes affirmation ; 9 cartes négation)

**Mise en oeuvre****Déroulement de l'activité en compréhension seule**

Toutes les cartes sont étalées sur la table. L'orthophoniste demande à l'enfant de ramasser les cartes décrites les unes après les autres.

**Déroulement de l'activité en compréhension et expression****Activité 1**

Il s'agit d'un jeu de paires. On imprime alors le jeu de 18 cartes en double. On distribue 6 cartes à chaque joueur. Le reste des cartes constitue la pioche. Les joueurs se défaussent d'abord de toutes les paires présentes dans leur jeu. Ensuite, chaque joueur demande à l'autre une carte identique à celle qu'il a dans son jeu pour constituer des paires de cartes. Si l'adversaire ne peut fournir la carte demandée, l'autre joueur pioche. Le gagnant est celui qui a obtenu le plus de paires.

**Activité 2**

Même mise en oeuvre mais cette fois-ci, on doit associer une carte affirmation et une carte négation.

*La fille **nage**. / La fille **ne nage pas**.*

**Activité 3**

Les 18 cartes sont étalées sur la table face apparente. On demande chacun son tour à l'autre de ramasser une carte, sans la montrer du doigt.

**2.2.2. Activité 2 : Enquête au parc**

### **Objectif**

Cette activité permet de travailler la compréhension de différentes structures morphosyntaxiques de négation (« ne pas », « a... mais n'a pas », « n'a ni...ni »).

*La personne **n'a pas** de chapeau.*

*La personne **a** un bonnet **mais pas** de lunettes.*

*La personne **n'a ni** casquette **ni** lunettes.*

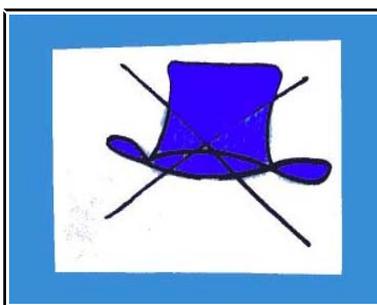
### **Matériel**

→ 15 bandes numérotées au verso de 1 à 15 présentant chacune quatre visages et une vignette « indice » sous forme de dessin barré ou non.

→ 1 carte indice « 0 » pour commencer le jeu.

### **Mise en oeuvre**

On place l'enfant en situation d'enquêteur qui va aller de témoin en témoin pour retrouver une personne.



On pose l'indice « 0 » suivant. carte-indice « 0 » : point de départ de l'enquête

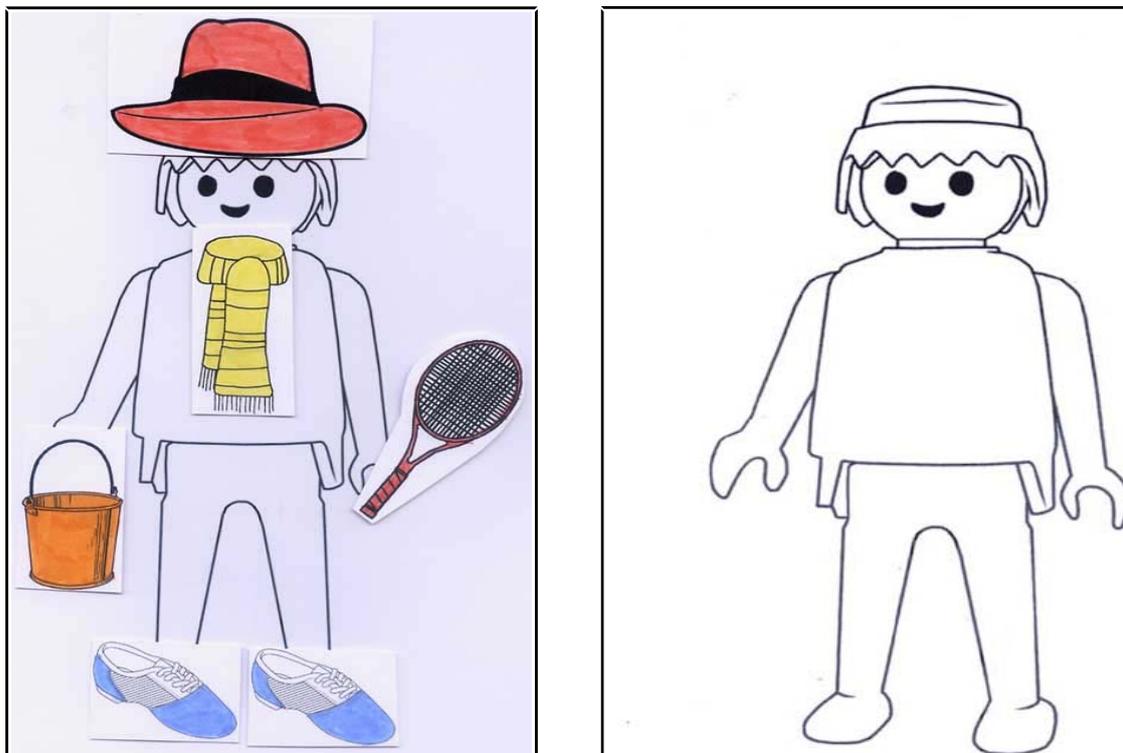
On énonce : « *Je cherche quelqu'un qui **n'a pas** de chapeau* ».

Puis on donne la bande 1 à l'enfant qui doit alors trouver parmi les quatre visages proposés celui qui correspond à la description donnée par la vignette « indice ». S'il trouve le bon personnage, on lui découvre l'indice suivant, c'est-à-dire la cinquième vignette de la bande. On donne l'information qui permet de trouver le témoin suivant.

*« Il faut trouver quelqu'un qui **n'a ni** chapeau **ni** lunettes ».*

On continue ainsi de la bande 1 à la bande 15 pour parvenir à trouver le visage final.

### 2.2.3. Activité 3 : Baguette magique



#### Objectif

Cette activité permet d'entraîner la compréhension de la structure morphosyntaxique de négation à l'aide de « n'a plus », à travers une activité de manipulation. Une difficulté supplémentaire réside dans le fait que négation lexicale et négation syntaxique peuvent être utilisées conjointement.

*Il enlève son chapeau = il ne l'a plus.*

*Il n'enlève pas son chapeau = il l'a encore, il le garde sur lui.*

#### Matériel

- Une planche A4 représentant un dessin de personnage playmobil®
- De multiples accessoires qui se différencient par leur couleur (chapeaux, raquettes, cartables, cravates, parapluies, valises, lunettes, seaux, chaussures, écharpes)

#### Mise en oeuvre

Dans un premier temps, on demande à l'enfant d'ajouter des accessoires au personnage Playmobil® auquel on peut donner un nom.

Dans un deuxième temps, on invite l'enfant à réaliser des changements d'accessoires sur le personnage en suivant les consignes orales. On peut se

contenter simplement de la négation « *il n'a plus de...* ». L'enfant doit donc enlever l'accessoire dont il est question. On peut également utiliser les différentes formes de négation syntaxique telles que « *a encore... mais n'a plus* », « *n'a ni...ni* », « *n'a que...* ».

*Il a encore ses chaussures mais il n'a plus son chapeau.*

*Il n'a plus ni chaussures ni chapeau.*

*Il n'a plus qu'une cravate.*

Enfin, on peut introduire une difficulté supplémentaire à l'activité en ayant recours conjointement à la négation syntaxique et à la négation lexicale.

*Il ôte ses chaussures / Il n'ôte pas ses chaussures*

*Il enlève son chapeau et sa cravate / Il n'enlève ni son chapeau ni sa cravate*

*Il retire ses lunettes / Il ne retire pas ses lunettes*

#### 2.2.4. Activité 4 : Les voisins



#### Objectif

Cette activité permet de travailler la compréhension de la négation en général. Elle permet de renforcer la notion d'opposition entre affirmation et négation (avoir/ne pas avoir ; être/ne pas être).

#### Matériel

→ 36 cartes différenciées par les critères suivants :

- 3 animaux différents (poisson, oiseau, lapin)
- 3 couleurs différentes (rouge, jaune, vert)
- 3 accessoires différents (lunettes, chapeau, parapluie)

#### Mise en oeuvre

#### Déroulement de l'activité en compréhension seule

On peut réaliser une activité de classement. Les 36 cartes étant posées sur la table devant l'enfant, l'orthophoniste énonce des phrases négatives. L'enfant doit classer les cartes selon les critères énoncés par l'orthophoniste.

Tu ramasses tous les animaux qui n'ont pas de lunettes.

#### **Déroulement de l'activité en compréhension et expression**

On distribue 6 cartes à chaque joueur. On retourne une carte de départ sur la table. Le reste des cartes constitue la pioche. Le joueur doit placer à côté de la première carte posée une carte qui ne possède aucune critère commun avec la carte posée initialement. On procède ainsi à tour de rôle.

Le joueur qui ne peut pas poser de carte pioche et place la carte dans son jeu. Le gagnant est celui qui a réussi à se défausser le plus rapidement de toutes ses cartes.

*Tu dois mettre un animal qui **n'est pas un poisson**, qui **n'est pas rouge** et qui **n'a pas de chapeau**.*

#### **Version simplifiée**

Pour faciliter l'activité, on ne prendra en compte qu'un ou deux critères.

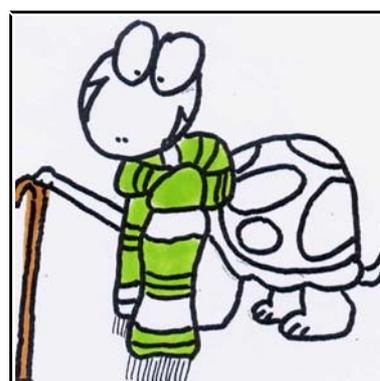
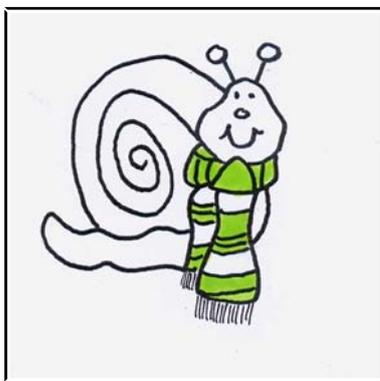
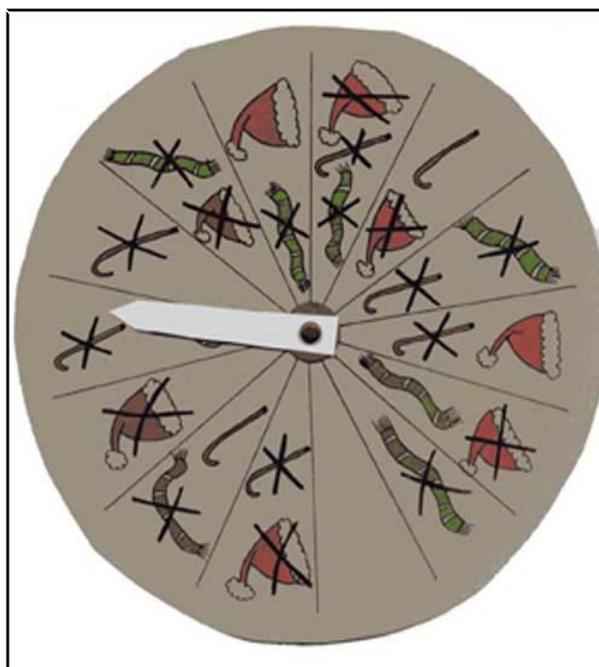
#### **Exemple avec un seul critère :**

Si l'on choisit le critère « couleur », on ne pourra pas placer deux cartes de la même couleur côte à côte.

#### **Exemple avec deux critères**

Si l'on choisit les deux critères « animal » et « accessoires », il faudra placer côte à côte des animaux différents et qui ne portent pas le même accessoire.

### 2.2.5. Activité 5 : La roue tourne



#### Objectif

Cette activité permet de travailler la compréhension de différentes structures morphosyntaxiques de négation.

*Un animal qui **n'a pas** d'écharpe.*

*Un animal qui **a** une écharpe **mais pas** de canne.*

*Un animal qui **n'a ni** canne **ni** bonnet.*

*Un animal qui **n'a qu'un** bonnet.*

**Matériel**

→ 23 cartes représentant trois animaux différents pourvus d'accessoires différents, si bien qu'aucune carte n'est identique aux autres.

→ Une roue dont chaque division présente le dessin d'accessoires barrés ou non.

**Mise en oeuvre**

On distribue 6 cartes à chaque joueur. Le reste des cartes constitue la pioche. Chaque joueur à son tour fait tourner la flèche sur la roue sans la montrer au joueur adverse. Il énonce alors la consigne correspondant à la case sur laquelle s'est arrêtée la flèche. Si le joueur adverse possède la carte correspondante dans son jeu, il peut s'en défausser. Sinon, il pioche. Si la flèche s'est arrêtée sur la case vierge, le joueur peut se défausser de la carte de son choix. Le gagnant est celui qui a réussi le premier à se défausser de toutes ses cartes.

**2.2.6. Activité 6 : Les négations en scène!****Objectif**

Cette activité permet d'aborder de manière fonctionnelle la compréhension de toutes les formes de négations rencontrées en amont. L'exercice peut donc être proposé en fin de rééducation afin de vérifier les acquis concernant ces notions morphosyntaxiques. Il s'agit pour l'enfant de manipuler le matériel Playmobil® pour mettre en scène le récit oral que fait l'orthophoniste.

**Matériel**

→ Les Playmobil® attachés au matériel Morphosymparc

→ Les textes narratifs dans lesquels les négations simples apparaissent en rouge, les négations partielles en bleu et les négations doubles en vert

**Mise en oeuvre**

On délimite « le parc » sur le bureau en plaçant les trois arbres (grand, moyen, petit) de la façon suivante :



Dans un premier temps, on place le décor du parc tel qu'il est décrit dans le texte A. Puis l'enfant est invité à modifier la place des éléments dans le décor et à mettre en scène les personnages Playmobil® en fonction du récit que fait l'orthophoniste (TEXTE B).

**TEXTE A**

Voilà la balançoire que tu vas placer près de toi devant le grand arbre./

Voilà la mare que tu vas placer devant l'arbre moyen./

Voilà le toboggan qui a son escalier au pied du grand arbre./

Voilà le bac à sable qui se place juste devant toi./

Voilà la table qui est à l'ombre du grand arbre./

Voilà le banc que tu places entre les deux arbres devant la mare./

Voilà un fauteuil qui est placé près de la table./

Voilà un autre fauteuil qui est placé près de la mare./

Voilà une grenouille qui a sauté dans le bac à sable./

Voilà une autre grenouille qui est montée sur le tas de pierres au-dessus de la mare./

Voilà des canards qui nagent sur la mare./

Voilà un canard qui cherche des vers près des fleurs./

Voilà une cigogne, elle observe la grenouille qui est sur le tas de pierres./

Voilà une autre cigogne qui attaque le canard près des fleurs./



**TEXTE B**

Le parc a été transformé. Il n'y a plus ni mare ni bac à sable. / Il ne reste que le toboggan et la balançoire. Le toboggan qui ressemble à un dinosaure n'est pas au fond près des arbres, mais juste à l'entrée. / On voit des taches sur le côté du dinosaure-toboggan. La table n'est plus à l'ombre du grand arbre mais au beau milieu du parc. / Les fauteuils ne sont pas autour de la table mais au pied du grand arbre. / Le banc est resté à sa place. Les balançoires sont tout au fond entre le grand sapin et le moyen sapin. / Il n'y a personne sur les balançoires. / Par contre, deux enfants jouent au toboggan. / L'un d'eux n'a pas de casquette. / Il n'y a pas de fille parmi eux. / Ils ne sont pas en train de glisser mais attendent l'un derrière l'autre au pied de l'escalier. / Celui qui n'a pas de casquette, Max, passe le premier. / Mais il ne se tient pas bien à la rampe et il tombe sur son copain Olivier. / Qui va leur venir en aide?

A cette heure-ci, il n'y a que deux promeneurs dans le parc, un monsieur et une dame qui ne sont pas installés au même endroit. / Le monsieur est près du banc / et la dame n'est pas assise mais fait des exercices de gymnastique à la barre qui est près des balançoires. / Olivier s'est remis debout, / mais Max n'a pas réussi à se relever : il a trop mal à la jambe! Olivier ne sait pas quoi faire. Il se dirige vers le promeneur, celui qui est sur le banc, / mais finalement, il n'ose pas le déranger et revient vers Max qui souffre beaucoup. / La dame, qui tourne le dos au parc en faisant ses exercices, n'a pas vu l'accident. / Elle est surprise quand Olivier lui demande de l'aide. Elle l'accompagne auprès de Max. / Elle aide Jean à se relever et à s'asseoir, non sur une chaise mais sur l'escalier du toboggan. / Et elle s'occupe de sa blessure. /

Pendant ce temps, les balançoires ne sont plus inoccupées. Deux petites filles qui ne sont pas brunes s'y amusent. / Léa, qui porte une tunique bleue, ne veut pas s'installer sur le pneu. / C'est donc Sonia qui s'y installe et se balance. / Léa monte sur l'autre balançoire, / mais elle ne sait pas se balancer toute seule. Alors Sonia descend de son pneu / et pousse Léa qui s'amuse beaucoup. /

# Résultats

Afin de fournir une ligne de base à notre travail et de pouvoir mesurer l'efficacité des activités élaborées, nous avons proposé aux enfants un pré-test et un post-test.

Ce pré-test et ce post-test ont été conçus de la façon suivante. Nous avons dans un premier temps proposé trois textes narratifs issus du mémoire de Caillot et Doutreleau (2010) qui présentaient le plus de subordonnées relatives et de structures négatives. Il s'agit de trois textes destinés aux enfants âgés de 5-6 ans, à savoir, « La chasse au trésor », « Les cigognes font des blagues » et « La partie de cache-cache » (Annexe 4, pages 10 à 12).

Pour estimer le degré de compréhension de ces récits, nous avons repris les grilles d'évaluation proposées initialement par Caillot et Doutreleau (2010).

La manipulation du matériel Playmobil® de Morphosymparc plaçait les enfants dans une situation fonctionnelle. Nous avons ainsi une idée plus concrète de leur compréhension à travers un récit sans être limités à des items spécifiques. En outre, les textes narratifs nous permettaient une évaluation qualitative de leur compréhension des notions morphosyntaxiques abordées (subordonnées relatives et négations).

Dans un second temps, il nous semblait nécessaire d'obtenir des données quantitatives de leur compréhension permettant de mettre en évidence plus précisément leurs éventuels progrès. C'est pourquoi nous avons eu recours à l'utilisation de tests existants en choisissant les items directement en relation avec les relatives et les négations. Aussi les items sélectionnés sont-ils extraits des tests de L'E.CO.S.SE. de Lecocq (1996) et du O-52 de Khomsi (1987). Les détails des réponses des enfants à ces items sont présentés en Annexe 5, page 13).

Les résultats quantitatifs du pré-test et du post-test ont été regroupés dans des tableaux synthétiques présentant les pourcentages de réussite pour chaque structure morphosyntaxique étudiée.

Pour plus de clarté, nous avons préféré exposer les cas cliniques l'un après l'autre. Nous proposons donc pour chaque enfant l'analyse des résultats du pré-test suivie de la description et de l'étude des six séances de rééducation, et enfin l'analyse des résultats du post-test, en comparant les résultats pré-expérimentation et post-expérimentation.

## 1. Etude de cas n°1 : Clément

Pour rappel Clément est suivi en orthophonie en raison d'un retard de langage touchant particulièrement le versant de la compréhension.

### 1.1. Le pré-test de Clément

Les résultats de l'évaluation précédant notre expérimentation sont synthétisés dans le tableau suivant. Le détail des réponses de Clément aux items de tests apparaissent en annexe (Annexe 6, pages 14 et 15).

Type de structure morphosyntaxique	Pré-test	
	Score	% de réussite
Relatives en « qui » juxtaposées	4 / 8	50 %
Relatives en « qui » enchâssées	2 / 4	50 %
Relatives en « que » enchâssées	1 / 3	33,3 %
Négation (« ne... pas »)	3 / 5	60 %
Négation (« non seulement... mais »)	4 / 6	66%
Négation (« ni... ni »)	1 / 4	25 %

Les structures morphosyntaxiques des différentes relatives ne sont comprises qu'une fois sur deux, la fréquence tombe à une fois sur trois dans le cas des relatives enchâssées en « que ». Concernant les négations, les résultats sont supérieurs mais la double négation « ni...ni » n'est comprise qu'une fois sur quatre.

Les manipulations effectuées à partir des textes narratifs de Caillot et Doutreleau (2010) indiquent une compréhension limitée des relatives et des négations (absences de manipulations ou manipulations inappropriées).

### 1.2. Les séances de rééducation

#### 1.2.1. Séance 1 : 18/01/12

Il a été proposé à Clément le loto des jouets (Annexe 7, page 20). Cette activité avait pour but d'entraîner la compréhension de la relative en « qui » en tant qu'expansion du groupe nominal. Ainsi, les formulations émanant de nous étaient du type : « C'est un ballon [qui est rouge et vert ] ».

Ensuite, nous avons détourné le jeu « la famille au parc » (Annexe 8, page 21) pour en faire un jeu de distribution. Ainsi, quatre cartes-personnages étaient étalées sur la table :

*La fille qui porte une raquette*

*La fille qui porte un cerf-volant*

*Le garçon qui porte une raquette*

*Le garçon qui porte un cerf-volant*

Pour créer une situation ludique, nous avons imaginé que c'était l'anniversaire de ces quatre personnages et que nous allions devoir leur distribuer leurs cadeaux d'anniversaire. Les cartes-jouets du loto (Annexe 7, page 20) étaient disposées en ordre aléatoire devant Clément. Chacun notre tour, nous devions expliquer à l'autre quel jouet il devait offrir et à quel personnage. Cela aboutissait à des structures telles que :

« Tu offres / Tu donnes le cerf-volant [**qui est jaune et rouge**] à la fille [**qui porte une raquette**] ».

L'étiquette-jouet était alors placée sous le personnage correspondant.

#### Observations et remarques

La description faite par Clément du jouet à offrir était parfois partielle. Il précisait la couleur de l'objet mais pas le motif qui le décorait. Nous nous placions alors dans une démarche de recherche de précision qui amenait Clément à prendre en compte tous les critères discriminatoires afin d'être plus informatif. Par imprégnation et imitation de nos propres énoncés, Clément a progressivement substitué la structure en « qui » aux autres expansions du groupe nominal dans son expression.

L'activité des clowns (Annexe 9, page 22) a été proposée à Clément dans l'autre partie de la séance. L'exercice permet d'entraîner la compréhension de plusieurs subordonnées relatives en « qui » coordonnées. L'effort de mémoire auditivo-verbale introduit ici une difficulté supplémentaire.

« C'est un clown [**qui a un chapeau jaune, qui a un nez vert et qui a des cheveux rouges**] ».

#### Observations et remarques

Le jeu fonctionnant avec deux livrets permettant une activité type PACE, Clément avait la possibilité de visualiser les erreurs commises lors de la configuration de son clown. En effet, Clément s'est parfois focalisé sur une

subordonnée relative (par exemple, « *un clown qui a un chapeau jaune* ») mais a oublié de prendre en compte les autres relatives, engendrant ainsi le mauvais clown. Suite à la comparaison de nos deux clowns, une répétition des consignes omises entraînait une autocorrection. Il aurait été intéressant d'ajouter un système de récompense pour comptabiliser le nombre de clowns correctement composés et renforcer ainsi le côté ludique de l'activité.

### 1.2.2.Séance 2 : 25/01/12

Lors de cette séance, nous avons proposé le jeu de « La famille au parc » à Clément (Annexe 8, page 21). Cette activité permet d'entraîner et de consolider la compréhension des relatives juxtaposées en « qui ». Les énoncés étaient du type : « *Je voudrais la fille [qui porte un bouquet de fleurs]* ». L'exercice n'a pas posé de problème particulier à Clément qui a d'ailleurs bien intégré la structure de la relative en « qui » dans son expression.

### 1.2.3.Séance 3 : 31/01/12

Nous avons proposé à Clément l'activité « Méli-mélo (Annexe 14, page 27) qui vise à travailler les relatives en “qui” et “que” enchâssées. L'activité propose une visualisation des structures morphosyntaxiques à travers une manipulation de transparents. Nous avons d'abord procédé à une démonstration de l'exercice pour que Clément prenne conscience que la superposition de deux transparents équivaut à la fusion de deux phrases simples au moyen d'un pronom relatif.

*Le garçon fait du vélo. Le garçon a un pull vert.*

*Le garçon [qui fait du vélo] a un pull vert.*

*Le garçon [qui a un pull vert] fait du vélo.*

Une fois la démonstration effectuée, Clément a réalisé sans peine l'exercice sur un nombre limité de cartes et a apprécié la manipulation du matériel. Cette étape franchie, nous avons complexifié l'activité en augmentant les possibilités de choix dans les transparents. Ainsi, nous avons étalé sur la table les 6 cartes transparentes représentant les personnages en action avec leur accessoire et les 18 cartes transparentes représentant les personnages en action avec un vêtement coloré (bleu, vert ou rouge), mais sans l'accessoire. L'augmentation du nombre de cartes a demandé davantage d'attention à Clément pour comprendre la “consigne” que nous lui donnions. En général, Clément a bien compris et réussi l'activité. Cependant,

lorsque son choix était trop hâtif, il avait la possibilité de s'auto-corriger lorsqu'il constatait que les deux transparents ne se superposaient pas parfaitement.

Nous avons ensuite proposé le même matériel mais dans le but d'entraîner la compréhension de la relative enchâssée en “que”. Clément était alors amené à ajouter le personnage annexe représenté par un monsieur ou une dame.

***La fille [que le monsieur regarde] saute à la corde.***

Il a fallu insister plusieurs fois pour que Clément prenne en compte la subordonnée enchâssée et fasse apparaître un deuxième personnage dans la situation. Ainsi, dans l'item d'exemple ci-dessus, Clément perséverait dans l'activité précédente en superposant deux transparents (la fille qui saute à la corde + la fille qui a un pull coloré), mais omettait de placer la carte du “monsieur qui regarde”.

Nous avons poursuivi la séance par l'activité “Habillons les!” (Annexe 13, page 26) en utilisant des énoncés comprenant des relatives en “que” enchâssées.

***La robe [que porte la fille (qui saute à la corde)] est jaune.***

Clément a bien compris les énoncés globalement. Cependant, quelques erreurs ont été commises, la plupart du temps sur le choix de la couleur ou sur l'action du personnage. Le facteur “longueur” des énoncés a rendu la tâche difficile à Clément qui se focalisait sur deux informations dans la phrase mais omettait la troisième. Ainsi, dans le cas de l'énoncé cité ci-dessus, Clément prenait bien le pantalon jaune mais le mettait sur le mauvais personnage. Ou il mettait le pantalon sur le bon personnage mais se trompait sur la couleur.

#### **1.2.4.Séance 4 : 14/02/12**

Afin de placer Clément face à une situation langagière plus fonctionnelle, nous lui avons proposé de mettre en scène les textes descriptifs et narratifs que nous avons élaborés, en utilisant le matériel Playmobil® de Morphosymparc. L'objectif de ces textes était de combiner les différents types de relatives en “qui” et “que”, et d'exercer leur compréhension dans un cadre plus contextuel et moins formel.

Comme Clément manifestait au début de chaque séance son désir de retravailler avec le matériel Playmobil®, nous avons choisi de joindre “l'utile à l'agréable” : répondre à ses souhaits et travailler la compréhension. Nous procédions comme suit : nous lui lisions une phrase et attendions sa manipulation. Parfois, une répétition était nécessaire. En cas d'erreur, une deuxième écoute lui permettait de se corriger. Si tel n'était pas le cas, nous manipulions devant lui les figurines Playmobil® en énonçant la phrase en même temps, afin d'étayer sa compréhension. Les structures

morphosyntaxiques (relatives en “qui” et en “que”) qu'il avait déjà étudiées au cours des séances précédentes n'ont pas posé problème. Il est possible cependant que le contexte ait apporté une aide à la compréhension. Les erreurs ont surtout été introduites par une méconnaissance du lexique (confusions balançoire / toboggan ; tas de pierre / tas de sable ; arbre moyen / petit arbre ; au pied de l'échelle / en haut de l'échelle). Nous avons aussi pu observer une mauvaise interprétation des anaphores souvent due à une rupture dans la continuité du récit, le temps que Clément manipule les objets. L'exemple suivant décrit une de ses erreurs de manipulation. *“La casquette atterrit dans la mare au milieu des canards qui se sauvent dans toutes les directions. Il y en a deux qui se cachent sous le banc”*. Clément a manipulé les grenouilles au lieu des canards. Certaines notions topologiques ont aussi fait l'objet d'une correction de notre part et ont dû être reprécisées (sous le toboggan / sur le toboggan...).

### 1.2.5.Séance 5 : 21/02/12

Nous avons abordé les notions morphosyntaxiques de négation avec Clément. Nous avons procédé de la façon suivante : dans un premier temps, nous avons observé et décrit les cartes composant le jeu de memory « Faire ou ne pas faire... » (Annexe 21, page 35), ce qui nous a permis de “matérialiser” le concept de négation au moyen de paires de cartes (une carte où l'action se fait, une carte où l'action ne se fait plus). Ces préliminaires ont permis de mettre en évidence que Clément utilisait spontanément une structure périphrastique à la place de la négation “ne plus” ou “ne pas”, par exemple, « *ils arrêtent de jouer au foot* » au lieu de « *ils ne jouent plus au foot* ». A force de répétition et d'imprégnation syntaxique, Clément a progressivement intégré la négation dans son propre langage, au cours de l'exercice.

L'activité de memory a permis d'entraîner la compréhension et l'expression de structures négatives répétitives, dans un cadre plus ludique.

Ensuite, nous lui avons proposé l'activité “Enquête au parc” (Annexe 22, page 36) qui regroupe différentes formes de négation. En compréhension, l'activité a été bien réussie, si bien qu'à la fin, nous lui demandions de formuler lui-même les indices. Clément formulait ces indices spontanément avec la structure “ne pas”.

*La personne n'a pas de chapeau et n'a pas de boucles d'oreilles.*

Enfin, nous lui avons proposé l'activité “Les voisins” (Annexe 24, page 38). Clément a tout de suite bien compris le principe de l'exercice qui consiste à mettre côte à côte des cartes qui ne partagent aucun critère commun. Parfois, dans la

précipitation, Clément prenait en compte deux critères mais pas le troisième. Par exemple, il prenait en compte « *il faut que je mette un animal qui n'est pas un poisson et qui n'a pas de lunettes* » mais il omettait le troisième critère “*cet animal ne doit pas être jaune*”. Dans ce cas-là, nous lui demandions de ré-examiner les cartes posées pour qu'il perçoive son erreur. “Ah oui, il ne doit pas être jaune!” L'objectif de la séance (comprendre le concept de négation) ayant été atteint, nous avons aussi travaillé sur le versant expressif : Clément devait alors formuler lui-même les critères à respecter pour choisir la bonne carte. En effet, si Clément comprend bien les négations, il n'utilise pas toujours correctement ces structures en langage spontané.

### 1.2.6. Séance 6 : 20/03/12

Pour finir les séances d'expérimentation sur la négation avec Clément, nous lui avons proposé l'activité “Baguette magique” (Annexe 23, page 37) en axant le travail sur la compréhension de formulations regroupant négation syntaxique et négation lexicale.

*Il enlève son chapeau. / Il n'enlève pas son chapeau.*

La manipulation des accessoires du personnage Playmobil® dessiné sur la planche A4 était réussie lorsqu'il s'agissait d'une négation syntaxique seule (*Il n'a pas de chapeau*) ou d'une négation lexicale seule (*Il enlève son chapeau*) à l'exception du verbe “ôter” que Clément nous a demandé d'explicitier. Par contre, nous avons pu remarquer au début de l'activité que la présence conjointe d'une phrase syntaxiquement négative et d'un verbe lexicalement négatif posait davantage de difficultés. En effet, la compréhension de ce type d'énoncé nécessite un travail de compréhension sur deux niveaux : d'abord la compréhension au niveau du mot (le lexique) puis la compréhension au niveau de la phrase (la syntaxe). En travaillant sur la synonymie, nous avons eu recours à un terme lexicale que Clément connaissait. Ainsi, le verbe “retirer” s'est substitué au verbe “ôter”. De cette manière, Clément a compris la différence entre :

*Il retire son chapeau = Il n'a plus son chapeau*

*Il ne retire pas son chapeau = Il garde son chapeau*

En seconde partie de séance, nous avons présenté à Clément l'activité “la roue tourne” (Annexe 25, page 39) dans le but d'automatiser la compréhension des négations « n'a pas », « ni...ni », « n'a que », « n'a rien ». Clément a rapidement compris le principe de l'activité. Les symboles barrés sur la roue ont bien été interprétés comme des négations. Sa formulation restait au stade de la négation

simple (« *Il n'a pas...* ») ou revenait à des formulations quasi télégraphiques (« *Pas d'écharpe mais une canne* »). Cette réduction linguistique reflète peut-être le cheminement logique de Clément ainsi que sa stratégie pour trouver l'image correspondant aux critères. Lorsque ce genre de formulations agrammaticales se produisaient, nous lui apportions un feed-back à visée d'enrichissement en utilisant les formules « ni... ni ». Lors de cet exercice, nous nous sommes rendu compte qu'il était difficile de distinguer ce que l'enfant comprend oralement et ce qu'il comprend à l'aide des images. Clément a-t-il compris réellement la négation linguistique ou s'est-il seulement fondé sur les éléments visuels dessinés sur la roue pour comprendre la négation? Pour lever ce doute, nous nous sommes livrés à une ultime expérience : tourner la roue hors de la vue de Clément et lui énoncer oralement les critères. Clément trouvait alors la bonne carte quel que soit le type de négation employé ou piochait s'il ne trouvait pas de carte correspondante dans son jeu.

### 1.3.Le post-test de Clément

Type de structure morphosyntaxique	Pré-test		Post-test	
	Score	% de réussite	Score	% de réussite
Relatives en « qui » juxtaposées	4 / 8	50 %	5 / 8	62,5 %
Relatives en « qui » enchâssées	2 / 4	50 %	2 / 4	50 %
Relatives en « que » enchâssées	1 / 3	33,3 %	3 / 3	100 %
Négation (« ne... pas »)	3 / 5	60 %	5 / 5	100 %
Négation (« non seulement... mais »)	4 / 6	66%	6 / 6	100 %
Négation (« ni... ni »)	1 / 4	25 %	4 / 4	100 %

Les données chiffrées indiquent des progrès dans la compréhension des structures morphosyntaxiques étudiées au cours de l'expérimentation. On note cependant des résultats identiques à ceux du pré-test dans la compréhension des relatives enchâssées. La réussite est plus évidente pour les structures de négation.

## 2.Etude de cas n°2 : Yohan

Pour rappel, Yohan bénéficie d'une rééducation orthophonique en raison de difficultés importantes en expression mais surtout en compréhension, avec un âge de

compréhension syntaxique se situant à 3 ans 10 mois. Le bilan le plus récent révélait également des difficultés importantes dans les aspects pragmatiques du langage.

## 2.1. Le pré-test de Yohan

Type de structure morphosyntaxique	Pré-test	
	Score	% de réussite
Relatives en « qui » juxtaposées	3 / 8	37,5 %
Relatives en « qui » enchâssées	3 / 4	75 %
Relatives en « que » enchâssées	2 / 3	66,6 %
Négation (« ne... pas »)	5 / 5	100 %
Négation (« non seulement... mais »)	3 / 6	50 %
Négation (« ni... ni »)	1 / 4	25 %

Les résultats de Yohan indiquent une meilleure compréhension des relatives en « qui » ou « que » enchâssées par rapport à sa compréhension des relatives en « qui » juxtaposées. La négation simple est comprise à 100%. Les négations plus complexes ne sont comprises qu'une fois sur deux et une fois sur quatre dans le cas des doubles négations.

Les manipulations des Playmobil® à partir des textes de Caillot et Doutreleau (2010) sont erronées ou incomplètes lorsqu'elles concernent des relatives et parfois réalisées après une seconde écoute. Les manipulations concernant les énoncés contenant des négations sont plus franches.

## 2.2. Les séances de rééducation

### 2.2.1. Séance 1 : 18/01/12

L'activité des « clowns » (Annexe 9, page 22) a été proposée à Yohan. L'exercice permet d'entraîner la compréhension de plusieurs subordonnées relatives en « qui » coordonnées. La compréhension des structures s'associe à un effort de mémoire auditivo-verbale. Yohan s'est montré d'emblée enthousiaste face au support. Mais il ne prenait pas toujours en compte toutes les subordonnées relatives de la consigne, ce qui aboutissait naturellement à des discordances entre le clown initial et le clown élaboré. Lorsque c'était à son tour de faire deviner le clown qu'il avait composé, Yohan était parfois peu informatif et manquait de précision. Une série de questions permettait alors d'obtenir les détails manquants.

Ensuite, nous avons détourné le jeu « la famille au parc » (Annexe 8, page 21) pour en faire un jeu de distribution. Ainsi, quatre cartes-personnages étaient étalées sur la table : *La fille qui porte une raquette*

*La fille qui porte un cerf-volant*

*Le garçon qui porte une raquette*

*Le garçon qui porte un cerf-volant*

Pour créer une situation ludique, nous avons imaginé que c'était l'anniversaire de ces quatre personnages et que nous allions devoir leur distribuer leurs cadeaux d'anniversaire. Les cartes-jouets du « loto des jouets » (Annexe 7, page 20) étaient disposées en ordre aléatoire devant Yohan. Chacun notre tour, nous devions expliquer à l'autre quel jouet il devait offrir et à quel personnage. Au cours de cette activité, Yohan est passé par différentes étapes avant d'atteindre, par imprégnation, la formulation adéquate :

x \* « *Tu offres le ballon il est rouge et vert à le garçon il porte une raquette* »

x \* « *Tu offres le ballon qu'il est rouge et vert au garçon qu'il porte une raquette* »

✓ « *Tu offres le ballon qui est rouge et vert au garçon qui porte une raquette* ».

### **2.2.2.Séance 2 : 25/01/12**

Nous avons proposé à Yohan l'activité « Animal poursuite » (Annexe 17, page 30) visant la compréhension des phrases relatives en « qui » juxtaposées et enchâssées, avec des énoncés du type :

« *La tortue [qui a une écharpe rouge]* court après *la souris [qui a un chapeau bleu]* ».

D'un côté du bureau, il y avait des jetons correspondant aux personnages, de l'autre côté, six jetons correspondant aux accessoires (deux chapeaux, deux écharpes et deux sacs). De cette manière, chacun des joueurs piochait d'abord un jeton personnage (par exemple *le chien*), puis un jeton accessoire (par exemple *le sac vert*) et était amené à formuler une phrase du type :

« *La souris qui a un chapeau bleu court après le chien qui a un sac vert* »

Ainsi, les joueurs étaient placés à tour de rôle en situation de compréhension ou d'expression. En compréhension, Yohan cherchait s'il avait dans son jeu la carte correspondant aux deux critères piochés et énoncés sans que les jetons lui soient montrés. Il posait cette carte à la suite de celle précédemment posée s'il pouvait

jouer. En raison de la longueur des énoncés, Yohan se trompait de temps à autre sur l'un ou l'autre critère. En cas d'échec, nous tentions une répétition de l'énoncé. Si les difficultés persistaient, nous lui montrions les deux jetons piochés, donc les deux critères à prendre en compte. Yohan était alors capable de s'autocorriger. L'expression n'était pas le but premier de l'exercice, mais pour privilégier l'interaction et le tour de rôle, un énoncé similaire était attendu de la part de Yohan. Cependant, l'imprégnation de la relative en « qui » dans son expression n'étant pas encore effective, il formulait des consignes dyssyntaxiques telles que :

\*« *la tortue elle a une écharpe rouge court après la souris elle a un chapeau bleu* ».

Parfois même, ses énoncés allaient à l'économie et en devenaient tout à fait agrammaticaux :

\* « *écharpe rouge, chapeau bleu* ».

Le principe de la pioche des deux jetons introduisant trop de distraction dans l'activité (Yohan se dispersait dans la recherche à gauche et à droite des jetons critères, sans vraiment comprendre le lien entre le jeton personnage et le jeton accessoire), nous avons adapté le travail. Nous avons distribué huit cartes à Yohan et nous lui demandions de continuer la course poursuite en décrivant l'un des personnages qu'il avait devant lui. Cette adaptation a permis à Yohan de recentrer son attention et sa concentration. Lorsqu'il devait décrire une image placée en face de nous, il produisait un énoncé mieux construit syntaxiquement, et à force de feedback correctifs, il a finalement utilisé plus spontanément la relative en « qui ». Enfin, nous avons focalisé le travail sur la compréhension pure lors d'une activité de rangement des cartes en formulant des énoncés du type : « *Tu ranges le canard qui a une écharpe rouge* ».

### **2.2.3.Séance 3 : 01/02/12**

Dans la progression de Yohan, il semblait intéressant d'approfondir la relative enchâssée en “qui” et d'aborder la relative enchâssée en “que” . Nous lui avons donc proposé l'activité « Méli-mélo » (Annexe 14, page 27). Pour rappel, l'activité repose sur un système de transparents dont l'usage permet de visualiser la fusion de deux phrases simples au moyen d'un pronom relatif. L'activité a permis visiblement à Yohan de mieux appréhender la structure en “qui”. La manipulation du matériel lui a fourni un étayage aussi bien en compréhension qu'en expression. Les formulations erronées de la séance passée (\* *“le canard il a un sac vert”*) étaient moins nombreuses et l'usage du pronom relatif plus spontané : *“Le garçon [qui fait du*

*toboggan] a un T-shirt rouge*”. La superposition réussie des transparents a démontré une bonne compréhension des relatives enchâssées en “qui”. Néanmoins, l'agitation psychomotrice et le manque de concentration de Yohan ont parfois entravé sa réussite. Mais, une fois son attention recentrée sur l'énoncé, il était capable de s'autocorriger. Nous avons ajouté, à l'aide du même matériel, une difficulté supplémentaire, en abordant la relative en “que” enchâssée.

*La fille [que la dame regarde] mange une glace.*

Yohan a bien compris que la proposition subordonnée relative en “que” faisait intervenir un deuxième personnage et tenait bien compte des deux actions contenues dans la phrase. Par contre, le fait que Yohan se trompait de temps en temps dans le sujet de la relative (le monsieur ou la dame) laisse supposer des difficultés de mémoire auditivo-verbale dues au facteur “longueur” de l'énoncé.

Enfin, l'activité « Habillons-les! » (Annexe 13, page 26) a été proposée à Yohan dans le but d'approfondir l'étude de la relative en “que” enchâssée.

*La jupe [que porte la dame (qui arrose ses fleurs)] est verte.*

Nous avons pu observer quelles stratégies Yohan mettait en oeuvre pour répondre à la “consigne” énoncée. Soit il gardait en mémoire l'action et choisissait le bon personnage, soit son attention se focalisait sur le vêtement et sa couleur, au détriment du personnage. En cas d'erreur, une deuxième écoute de l'énoncé aboutissait à une autocorrection.

#### **2.2.4.Séance 4 : 08/02/12**

Pour poursuivre la progression dans les séances de Yohan, nous lui avons proposé l'activité du « Tir à la corde » (Annexe 15, page 28). Cette activité requiert l'usage de phrases longues combinant plusieurs relatives.

*Le garçon qui a un pull rouge (au pull rouge) tire sur la corde que retient le garçon qui a un pantalon bleu (au pantalon bleu).*

Dans un premier temps, nous avons procédé par démonstration en manipulant les images en même temps que notre énoncé oral afin que Yohan fasse le lien entre l'oral et la manipulation des cartes.

Dans un deuxième temps, c'est Yohan lui-même qui était invité à manipuler les cartes en suivant notre “consigne”. Au début de l'exercice, il choisissait correctement la carte correspondant à la première partie de l'énoncé. En revanche, la seconde partie de l'énoncé n'était pas comprise dans sa totalité et nécessitait une répétition de notre part. Parfois, c'est Yohan lui-même qui nous demandait de répéter.

Prenons l'exemple suivant :

**Le garçon (qui a un pull bleu) tire sur la corde [que retient le garçon (qui a un pantalon rouge)].**

Yohan prenait le garçon au pull rouge mais pas celui au pantalon rouge. Il n'avait pas retenu tous les éléments discriminatoires et avait focalisé son attention sur le dernier mot de l'énoncé. Au fur et à mesure de l'exercice, Yohan a de mieux en mieux compris le fonctionnement de l'activité, si bien qu'à la fin de l'exercice, il réussissait tous les items. Nous avons aussi proposé cet exercice en expression. Pour se faire comprendre, Yohan simplifiait l'énoncé en évitant la formulation en "que" et en gardant partiellement la subordonnée en "qui".

\*« *Le garçon il a un pantalon rouge tire le pull bleu* ».

Dans la seconde partie de la séance, nous avons abordé l'activité du « Fil rouge » (Annexe 16, page 29). Cette activité permet de travailler la compréhension de la relative en "que", en visualisant les différentes parties de l'énoncé.

*Le garçon tire sur le fil / du téléphone / que la fille tient.*

Le jeu lui a beaucoup plu et il était motivé par la perspective de gagner les cartes qu'il parvenait à nous faire deviner. En outre, la liberté qu'il avait de nommer le personnage qui fait des bêtises (« Coco ») lui a permis une implication plus personnelle dans le jeu. Cet exercice a globalement été bien compris. Cependant, il est arrivé plusieurs fois à Yohan de nous demander de répéter l'énoncé pour ne pas se tromper dans la configuration des cartes à associer. En outre, l'activité occasionnait un tour de rôle permettant d'osciller chacun notre tour entre compréhension et expression. Lorsque Yohan devait nous faire deviner la scène représentée sur sa bandelette, ses formulations étaient incorrectes. Nous lui apportions alors un feed-back correctif en reformulant son énoncé.

Yohan : \*« *Coco tire sur la corde à sauter la fille elle tient* ».

Reformulation : « *Coco tire sur la corde à sauter que la fille tient* ».

### **2.2.5.Séance 5 : 15/02/12**

Nous avons souhaité approfondir avec Yohan la notion morphosyntaxique de relative en "que" enchâssée. Nous avons déjà abordé cette notion lors des séances précédentes à travers l'activité « Méli-mélo » (Annexe 14, page 27). Nous lui avons cette fois proposé l'activité « Qui fait quoi? » (Annexe 18, page 31) qui regroupe des scènes illustrant des phrases réversibles. Dans cet exercice, l'usage des pictogrammes permet de schématiser la structure de la phrase complexe et, en

principe, d'apporter un étayage à la compréhension. En dépit de cette aide visuelle, l'exercice s'est avéré trop ambitieux. Yohan, n'étant pas encore entré dans le langage écrit, ne comprenait pas l'utilité des pictogrammes qu'il agençait au hasard. Nous l'aidions alors à remettre les pictogrammes dans l'ordre en veillant à faire coïncider le flux de notre énoncé oral avec la pose des pictogrammes, tout en respectant le sens de la lecture. Cette façon de procéder nous permettait de lui fournir un étayage à la fois auditif et visuel. Toutes ces méthodes se sont révélées peu efficaces. Pour éviter que Yohan ne "décroche", nous avons adapté nos objectifs et travaillé, avec le même matériel et la même démarche sur des formulations en "qui". Cette modification a permis à Yohan de désigner sur les planches la situation correspondant à l'énoncé oral.

En seconde partie de séance, nous avons commencé les activités sur la négation. En guise d'entrée en matière, nous lui avons proposé l'activité « Enquête au parc » (Annexe 22, page 36) où il s'agit de retrouver un personnage en tenant compte des indices formulés à l'aide de diverses structures négatives (« *n'a pas* », « *a... mais n'a pas* », « *n'a ni...ni* »). L'activité est progressive puisqu'elle joue d'abord sur une négation (« *n'a pas* ») puis sur une affirmation et une négation (« *a... mais n'a pas* ») et enfin sur deux négations (« *n'a ni...ni* »). Il a fallu à Yohan quelques planches d'essai avant de comprendre le fonctionnement de l'activité. Le prétexte d'une enquête à mener pour retrouver la voleuse d'une trottinette disparue, avec l'aide de déclarations de témoins créait une situation ludique à laquelle Yohan a bien adhéré. La négation simple ne lui a pas posé de problème et les réponses étaient rapides. Cependant, les négations plus complexes lui ont demandé un temps de réflexion plus long avant de désigner le bon personnage. Il a fallu plusieurs fois reformuler les indices et réexpliquer le sens de la double négation "*ni...ni*".

### **2.2.6.Séance 6 : 22/02/12**

Nous avons poursuivi l'étude de la négation. Yohan, qui avait participé de bonne volonté aux séances précédentes, était ce jour-là très dispersé. Les résultats n'ont donc pas été à la mesure de nos espérances dans la progression que nous nous étions fixée. Il disait à chaque activité proposée : "*C'est trop dur!*", alors qu'il avait été capable de réussir les exercices des séances précédentes au cours desquelles il était plus attentif et concentré.

L'activité de memory « Faire ou ne pas faire » (Annexe 21, page 35) a permis de le canaliser et de focaliser son attention sur les cartes à appairer (affirmation /

négation). Ensuite, nous lui avons proposé l'activité « La roue tourne » (Annexe 25, page 39) qui permet de travailler la compréhension de différentes structures morphosyntaxiques de la négation (« a », « n'a pas », « n'a ni...ni », « n'a rien »). Nous avons pu observer que Yohan avait des difficultés à saisir la correspondance entre l'item barré et la structure négative. Face à cette difficulté, nous avons essayé de renforcer la compréhension des items correspondant à une négation en accompagnant la formule “n'a pas” ou “ni...ni” d'un geste d'exclusion. Ainsi, nous joignons le geste à la parole. De cette manière, Yohan nous imitait et formulait à son tour de mieux en mieux les négations. En revanche, la formulation “ni...ni”, bien que comprise, n'a jamais été utilisée correctement. Yohan disait par exemple : \* « Un animal qui n'a ni écharpe et un bonnet » pour « Un animal qui n'a pas d'écharpe mais qui a un bonnet » et \* « Un animal qui n'a ni écharpe et pas de bonnet » pour « Un animal qui n'a ni écharpe ni bonnet ».

La variété des formulations de négation au cours d'une même activité constituait peut-être un effort trop intense pour que Yohan engramme toutes ces structures, d'autant plus un jour où il se montrait très dispersé.

### 2.3.Le post-test de Yohan

Type de structure morphosyntaxique	Pré-test		Post-test	
	Score	% de réussite	Score	% de réussite
Relatives en « qui » juxtaposées	3 / 8	37,5 %	5 / 8	62,5 %
Relatives en « qui » enchâssées	3 / 4	75 %	4 / 4	100 %
Relatives en « que » enchâssées	2 / 3	66,6 %	2 / 3	66,6 %
Négation (« ne... pas »)	5 / 5	100 %	5 / 5	100 %
Négation (« non seulement... mais »)	3 / 6	50 %	6 / 6	100 %
Négation (« ni... ni »)	1 / 4	25 %	2 / 4	50 %

Les données chiffrées du post-test indiquent des progrès concernant les relatives en « qui » qu'elles soient enchâssées ou non. Le pourcentage de réussite sur les items présentant des relatives en « que » enchâssées n'a pas évolué.

La double négation est comprise une fois sur deux. Par contre, les autres structures de négation sont comprises à 100%.

### 3. Etude de cas n°3 : Tristan

La prise en charge actuelle de Tristan est axée sur les difficultés d'entrée dans le langage écrit. Cependant, il persiste chez cet enfant des difficultés concernant le langage oral, notamment pour la compréhension de certaines notions morphosyntaxiques comme les subordonnées relatives ou la voix passive.

#### 3.1. Le pré-test de Tristan

Type de structure morphosyntaxique	Pré-test	
	Score	% de réussite
Relatives en « qui » juxtaposées	5 / 8	62,5 %
Relatives en « qui » enchâssées	3 / 4	75 %
Relatives en « que » enchâssées	3 / 3	100 %
Négation (« ne... pas »)	4 / 5	80 %
Négation (« non seulement... mais »)	5 / 6	83,3 %
Négation (« ni... ni »)	3 / 4	75 %

Les items portant sur la relative enchâssée en « que » sont tous compris. La relative en « qui » est mieux comprise en position d'enchâssement qu'en juxtaposition. La négation est rarement mal appréhendée.

La manipulation des Playmobil® à partir des textes de Caillot et Doutréleau (2010) présente peu d'écart par rapport aux informations contenues dans les récits narratifs.

#### 3.2. Les séances de rééducation

##### 3.2.1. Séance 1 : 18/01/12

Pour entraîner la compréhension de la subordonnée relative en « qui » enchâssée, nous avons utilisé le matériel des activités « Loto des jouets » (Annexe 7, page 20) et « Famille au parc » (Annexe 8, page 21) pour créer une activité de « distribution de cadeaux ». Les énoncés que nous utilisions étaient de ce type : « ***Le garçon [qui porte un cerf-volant] a reçu pour son anniversaire un ballon [qui est rouge et bleu]*** ». Au début de l'exercice, Tristan avait des difficultés à retenir l'information contenue dans la relative enchâssée, si bien qu'au moment de réaliser la consigne, il ne savait plus à quel personnage il devait offrir le cadeau. Au fur et à

mesure de l'activité, il a de mieux en mieux pris en compte les précisions apportées par les deux relatives.

### 3.2.2.Séance 2 : 25/01/12

Nous avons souhaité poursuivre avec Tristan l'étude de la relative en « qui » enchâssée et aborder les relatives en « que » enchâssées. Pour ce faire, nous lui avons proposé l'activité « Méli-mélo » (Annexe 14, page 27). Cette activité offre un soutien visuel et une possibilité de manipulation qui aident l'enfant à s'approprier le fonctionnement morphosyntaxique des relatives :

- Visualiser l'identité du sujet de la principale et de la relative

*La fille [qui mange une glace] a un pull rouge.*

L'enfant est amené à superposer deux transparents et constate ainsi la superposition des deux sujets.

*La fille mange une glace + La fille a un pull rouge*



« *La fille [qui mange une glace] a un pull rouge »*

ou

« *La fille [qui a un pull rouge] mange une glace »*

- Visualiser les différents composants d'une phrase complexe

*Le garçon [que la dame regarde] fait du toboggan.*

L'enfant est alors amené à placer côte à côte les images correspondant à chaque proposition.

*Le garçon fait du toboggan + La dame regarde le garçon*



*Le garçon [que la dame regarde] fait du toboggan.*

Dans un premier temps, nous proposons des consignes à Tristan qui était alors amené à manipuler les cartes. Nous avons d'abord entraîné la compréhension de la relative en « qui » enchâssée, ce qui l'a mis en situation de réussite. Nous avons ensuite inversé les rôles. Tristan énonçait alors la consigne en adoptant la structure morphosyntaxique attendue.

Nous avons ensuite complexifié l'activité en formulant des consignes contenant des relatives en « que » enchâssées. De nouveau, Tristan devait manipuler les cartes et les transparents. Sa compréhension était alors partielle. Par exemple, lorsqu'il s'agissait d'agencer les cartes pour faire la configuration suivante : « **la fille [que le monsieur regarde] mange une glace** », Tristan choisissait la carte personnage (« fille ») mais omettait de prendre en compte l'action (« mange une glace »). Nous avons ensuite inversé les rôles pour tester, par curiosité, ses capacités à utiliser la relative en « que », mais cela engendrait des formules incorrectes (confusion entre les deux sujets et non informativité).

\* « *Le monsieur que la fille regarde qui mange une glace* ».

Spontanément, Tristan a rectifié ses structures morphosyntaxiques en réutilisant la relative en « qui » juxtaposée qu'il maîtrisait et qui lui permettait d'éviter l'enchâssement.

« *Le monsieur regarde la fille qui mange une glace* ».

Dans un second temps, nous lui avons proposé l'activité « Habillons-les » (Annexe 13, page 26). Nous lui demandions d'habiller les personnages selon nos consignes formulées à l'aide de relatives en « que » enchâssées : « **la jupe [que porte la dame avec son bébé] est jaune** ». Face à la réussite de Tristan lors de cet exercice, nous avons voulu, par curiosité exercer la compréhension de la relative en « dont » même si cela sort de notre protocole expérimental dans le cadre du mémoire. Nous lui posions alors des questions du type : « *Que fait le monsieur dont le pantalon est rouge ?* ». Cette activité supplémentaire n'a pas posé de problème particulier à Tristan.

### 3.2.3. Séance 3 : 01/02/12

Nous avons abordé avec Tristan l'activité du « Tir à la corde » (Annexe 15, page 28) qui propose un exercice formel permettant des répétitions de la structure morphosyntaxique de la relative en « qui » sur l'axe paradigmatique.

« *Le garçon qui a un pantalon rouge tire sur la corde que retient le garçon qui a un pull bleu (vert ou rouge)* ».

En compréhension, l'exercice a été plutôt aisé pour Tristan, notamment parce qu'il permet des répétitions multiples d'une même structure syntaxique.

L'activité a permis davantage d'entraîner l'expression. Spontanément, Tristan évitait la structure en « que » de la relative : « *le garçon qui a un pull bleu tire sur la*

*corde et le garçon qui a un pull vert, il l'en empêche* ». A force d'imprégnation et de répétitions, Tristan employait les structures attendues à la fin de l'exercice.

En deuxième partie de séance, nous avons poursuivi l'étude de la relative en "que" juxtaposée en proposant l'activité du « Fil rouge » (Annexe 16, page 29). Il s'agissait pour Tristan de refaire la configuration d'une situation décrite à l'oral à l'aide de cartes.

*Le garçon tire sur le fil / du téléphone / que la fille tient.*

Chacun notre tour, nous devons expliquer à l'autre la situation figurant sur la vignette piochée. L'autre devait alors chercher les images séparées et les relier pour reproduire la même situation. La comparaison entre la vignette d'origine et l'assemblage des cartes individuelles permettait de prendre conscience des erreurs commises. En compréhension, Tristan n'a pas vraiment montré de difficultés dans cette activité, mais il sera intéressant de voir s'il parvient à une généralisation de ces acquis hors d'un exercice formel, donc dans une situation plus fonctionnelle.

#### **3.2.4.Séance 4 : 08/02/12**

Nous avons poursuivi l'expérimentation de notre travail en proposant l'activité « Qui fait quoi? » (Annexe 18, page 31). Les situations dessinées dans le matériel de cette activité présentent un caractère de réversibilité.

*Le garçon pousse la fille qui a un pantalon bleu.*

*La fille pousse le garçon qui a un pantalon bleu.*

*Le garçon, qui a un pantalon bleu, pousse la fille.*

*La fille, qui a un pantalon bleu, pousse le garçon.*

*Le garçon que la fille pousse a un pantalon bleu.*

*La fille que le garçon pousse a un pantalon bleu.*

Dans un premier temps, nous avons vérifié la compréhension des relatives en "qui" juxtaposée et enchâssée. Ces structures n'ont pas posé problème à Tristan, même sans l'aide des pictogrammes.

Le passage à la compréhension de la subordonnée relative en "que" enchâssée a été, comme nous nous en doutions, plus laborieux. L'usage des pictogrammes a trouvé dans cette activité toute son utilité et sa justification. Nous formulons un énoncé correspondant à une des quatre situations illustrées.

*La fille [que le garçon photographie] a un chapeau bleu.*

Tristan était alors amené à agencer dans l'ordre les pictogrammes que nous lui avons donnés, afin de visualiser l'énoncé. A partir de là, nous lui posions des questions avec l'aide visuelle des pictogrammes restés disponibles sous les yeux.

Question 1 : « *Qui est-ce qui photographie?* » → le garçon

Tristan masquait donc à l'aide d'un cache les deux situations non congruentes parmi les quatre images de la planche (c'est-à-dire les deux images où l'on voit la fille qui photographie).

Question 2 : « *Qui a le chapeau bleu?* » → la fille

Il lui restait donc à trouver parmi les deux images restantes, celle qui était en adéquation avec l'énoncé initial.

Procéder par élimination constituait une bonne stratégie pour guider la compréhension pas à pas. Cependant, il arrivait encore fréquemment à Tristan d'invertir les deux sujets de la phrase, c'est-à-dire d'attribuer l'objet de la proposition principale au sujet de la relative. Ainsi, dans notre exemple ci-dessus, Tristan avait tendance à attribuer le chapeau bleu au garçon plutôt qu'à la fille.

Une fois cette étape franchie, nous sommes passés aux planches présentant des situations antipragmatiques et absurdes (Annexe 19, p. 32). Supprimant toute aide sémantico-pragmatique, ces situations permettent d'évaluer précisément la compréhension des structures morphosyntaxiques étudiées.

*La fille [que le chien promène] a un manteau rouge.*

*Le chien [que la fille promène] a un manteau rouge.*

Les situations absurdes dessinées ont suscité l'intérêt et l'étonnement de Tristan qui est entré dans l'exercice avec plaisir. De la même manière que l'exercice précédent, nous avons utilisé l'étayage visuel des pictogrammes et les questions pour procéder à l'élimination progressive des illustrations non congruentes. Tristan intervertissait encore souvent les deux sujets, témoignant d'une compréhension encore fragile et fluctuante de la relative enchâssée en "que".

Nous pensons qu'il aurait été intéressant de matérialiser l'enchâssement de la relative pour que Tristan perçoive les deux niveaux de la phrase : la principale et la subordonnée.

### **3.2.5.Séance 5 : 15/02/12**

Nous avons consacré la séance à l'étude de la négation. Nous lui avons d'abord proposé l'activité de memory « Faire ou ne pas faire » (Annexe 21, page 35).

Dans un premier temps, nous lui demandions d'associer les paires (affirmation / négation).

*Elle nage / Elle ne nage plus.*

Nous l'aidions à formuler des phrases telles que : « *Avant, elle nageait, maintenant, elle ne nage plus* ». Au départ, Tristan utilisait spontanément une structure périphrastique au lieu d'employer la négation.

\* « *Maintenant, elle a arrêté de nager* »

\* « *Il a arrêté de s'assire* ».

Puis à force de répétitions, la négation est passée dans son expression dans l'activité de memory qui a suivi.

Nous avons poursuivi la séance avec l'activité de l' « Enquête au parc » (Annexe 22, page 36). L'interprétation des indices représentés par des dessins barrés permet de faire aboutir une enquête en passant d'un témoin à l'autre. L'exercice n'a pas posé problème à Tristan qui formulait lui-même les indices sous forme de phrases négatives sans requérir notre aide. Enfin, nous avons terminé la séance par l'activité « les voisins » (Annexe 24, page 38) dans laquelle il s'agit de mettre côte à côte des cartes à la manière d'un jeu de dominos de façon à ce que deux cartes juxtaposées n'aient jamais aucun critère en commun.

*« Il faut que tu poses un animal **qui n'est pas jaune, qui n'est pas un poisson et qui n'a pas de lunettes** ».*

Tristan s'est montré très rapide dans le choix des cartes à poser, révélant ainsi une flexibilité mentale très performante puisque les critères à prendre en compte changeaient à chaque carte posée.

### **3.2.6.Séance 6 : 22/02/12**

Pour la dernière séance de l'expérimentation de notre matériel avec Tristan, nous avons proposé l'activité « La roue tourne » (Annexe 25, page 39). Cette activité a permis à Tristan de généraliser ses acquis concernant les différentes formes de négation. En effet, il comprend bien des formulations complexes telles que “*a... mais n'a pas*” ou “*n'a ni... ni*”, et les utilise maintenant spontanément. Face à la réussite des exercices concernant la négation, nous sommes revenus sur l'activité qui lui avait posé le plus de difficultés, à savoir la relative en “que” dans des situations renversables et absurdes. Ce retour sur une activité antérieure correspondait en outre au désir de Tristan qui voulait se mesurer à nouveau à cet exercice plus complexe. Dans cette activité, nous formulions une phrase avec relative en “que”,

Tristan devait schématiser cette phrase à l'aide de pictogrammes et choisir sur une planche de quatre images la situation adéquate. Même s'il n'a pas encore une pleine maîtrise de la relative en "que", Tristan a montré une nette progression par rapport à la séance précédente. Il a en effet mieux appréhendé la manipulation d'un matériel devenu familier et s'est placé dans une démarche de recherche en "relisant" la phrase schématisée en pictogrammes pour trouver et désigner la bonne image.

### 3.3. Le post-test de Tristan

Type de structure morphosyntaxique	Pré-test		Post-test	
	Score	% de réussite	Score	% de réussite
Relatives en « qui » juxtaposées	5 / 8	62,5 %	6 / 8	75 %
Relatives en « qui » enchâssées	3 / 4	75 %	3 / 4	75 %
Relatives en « que » enchâssées	3 / 3	100 %	3 / 3	100 %
Négation (« ne... pas »)	4 / 5	80 %	4 / 5	80 %
Négation (« non seulement... mais »)	5 / 6	83,3 %	5 / 6	83,3 %
Négation (« ni... ni »)	3 / 4	75 %	4 / 4	100 %

Les résultats de Tristan ne montrent pas de progrès dans la compréhension de la relative. Il en va de même pour les items concernant les négations mis à part la double négation qui est comprise à 100%.

**En conclusion, l'expérimentation fait apparaître des progrès dans les notions travaillées pour deux enfants sur trois. Les activités pratiquées semblent donc avoir permis une meilleure compréhension des structures étudiées.**

**Cependant, on peut craindre que cette amélioration soit ponctuelle et restreinte au cadre strict de cette expérimentation. L'évaluation que nous proposons ne nous semble en effet pas assez pointue pour affirmer que ces notions sont acquises durablement.**

# Discussion

# 1. Les difficultés rencontrées et les critiques méthodologiques

## 1.1. L'élaboration du matériel

### 1.1.1. Le respect du thème

Notre travail a consisté en la création d'un matériel permettant de rééduquer la compréhension orale morphosyntaxique des notions de négation et de relatives en "qui" et "que". Il s'inscrit dans la continuité de l'élaboration du matériel Morphosymparc qui a déjà fait l'objet de deux mémoires précédents. Le cadre nous a imposé quelques contraintes pour respecter les besoins d'unité et de cohésion du matériel. Il convient que Morphosymparc soit un ensemble cohérent même si chaque étudiant y apporte sa touche personnelle. Nous avons donc essayé autant que faire se peut de créer des liens et de faire des ponts entre notre travail et les mémoires antérieurs. Le respect du thème était essentiel. Ce qui, au départ, pouvait paraître une contrainte s'est progressivement révélé être une source d'inspiration : nous avons d'abord cherché ce qu'un parc pouvait évoquer. Nous nous sommes ainsi créé un corpus (objets, actions, personnages). Ce champ sémantique du parc nous a fourni une base pour la création des activités.

Le mémoire de Caillot et Doutreleau (2010) reposait sur des textes narratifs qui induisaient une manipulation de figurines Playmobil® suivant la technique de l'acting-out. Pour entretenir un lien avec leur démarche, nous nous sommes efforcés d'utiliser à notre tour le matériel Playmobil® de Morphosymparc. Nous y avons eu recours d'une part pour évaluer les sujets de notre expérimentation en pré-test, et d'autre part, à l'occasion d'activités de mise en scène. Le critère de choix des textes narratifs de Caillot et Doutreleau (2010) était le nombre d'occurrences de négations et de relatives. Les textes destinés aux enfants de 5-6 ans correspondaient le mieux à ces exigences (Annexe 4, pages 10 à 12). De même, pour offrir à la fin de l'expérimentation de nos exercices un cadre plus fonctionnel, nous avons élaboré de nouveaux textes se prêtant à la manipulation des Playmobil® et axés sur les notions qui nous intéressent (Annexe 20, pages 33 et 34 et annexe 26, pages 40 et 41). Cependant, utiliser les Playmobil® (figurines figées) dans les activités qui reposaient très souvent sur des verbes d'action nous est vite apparu peu pratique et difficile à

mettre en oeuvre. Les manipulations par les enfants étaient en effet souvent laborieuses et imprécises si bien qu'il nous était difficile parfois de juger si l'enfant avait compris correctement ou non la situation énoncée.

### **1.1.2. La création des exercices**

Pour l'élaboration du matériel, le dessin s'est avéré plus pertinent et plus commode qu'un usage exclusif des Playmobil®. Cette technique a permis de créer de nombreuses activités de façon à proposer des exercices variés tout au long de l'expérimentation qui a duré huit semaines. Cette variété constituait un moyen d'éviter l'écueil de la lassitude puisque les supports étaient différents d'une activité à l'autre et que les exercices reposaient sur des mises en oeuvre multiples, même si l'on retrouve les techniques souvent exploitées en orthophonie (lotos, dominos, jeux de familles, jeux de paires, jeux de dés, jeux de cartes, puzzles).

Ces exercices entrent dans une progression pour amener l'enfant à comprendre les structures morphosyntaxiques qui nous intéressent. Par contre, le lien est parfois artificiel pour passer d'un univers de jeu à un autre, même si l'on s'efforce de créer un lien narratif pour assurer la transition.

Ce matériel qui avait une destination précise au départ peut s'adapter à différents buts en fonction de l'objectif langagier que l'on se donne. Il est arrivé que le matériel créé pour la compréhension de la relative en "qui" puisse aussi être proposé pour la compréhension de la relative en "que" (par exemple, l'activité « Habillons-les! », annexe 13, page 26) ou pour la négation (par exemple, l'activité « A la recherche de l'animal perdu, annexe 10, page 23). Les objectifs variables des activités nous sont apparus au cours de l'expérimentation. Ainsi, les exercices proposés peuvent être facilement détournés en fonction de la créativité et de l'imagination de chacun.

### **1.1.3. Les limites**

Même si dans l'ensemble les activités ont bien fonctionné, certaines limites sont apparues au cours de l'expérimentation. Comme nous n'avons pas de talent particulier en dessin, notre production est forcément imparfaite dans la réalisation matérielle. Le manque de précision dans le trait de certains dessins a engendré des difficultés d'identification (confusion visuelle entre le dessin d'une corde à sauter et celui d'un micro). Il fallait alors apporter aux enfants une précision orale pour pallier les insuffisances du dessin.

Par ailleurs, l'expérimentation a montré que les exercices qui requièrent trop de manipulations ou qui nécessitent une présentation trop étendue du matériel sur le bureau entraînaient une dispersion manifeste de l'attention au détriment de l'objectif langagier visé. Par exemple, l'activité "Animal poursuite" (Annexe 17, page 30) a quelquefois dû être réadaptée au cours des séances pour limiter le nombre de pioches à droite et à gauche qui égaraient l'enfant.

En revanche, les activités dans lesquelles nous avons recours à des images simples et épurées permettaient à l'enfant de se poser davantage, de focaliser son attention sur l'exercice et ainsi faire preuve d'une compréhension plus évidente.

Une autre lacune de certains exercices est apparue dans la nécessité d'ajouter un système permettant à l'enfant de s'autocorriger. Ainsi, il aurait été intéressant que nous adjoignons à l'activité de "l'Enquête au parc" (Annexe 22, page 36), un système de "vignettes-réponses" de manière à ce que l'enfant puisse prendre conscience lui-même de son erreur et s'autocorriger. Cette démarche semble préférable à un simple feed-back correctif du rééducateur.

De même, le recours aux pictogrammes, notamment dans les activités plus complexes, devait apporter une aide visuelle à la compréhension. En effet, De Becque et coll. cités par Coquet (2004, p. 264) rappellent que la « symbolisation du fonctionnement syntaxique joue le rôle de médiateur visuel permettant au sujet (...) de découvrir et établir des règles de fonctionnement grammatical ».

Nous avons constaté en effet lors de l'expérimentation de l'activité "Qui fait quoi?" (Annexe 18, page 31) que l'aide des pictogrammes améliorait la compréhension des relatives en "qui" et "que" enchâssées ou non. Ce type de structures complexes requiert une certaine flexibilité mentale. Les pictogrammes servaient alors de réel support pour étayer le raisonnement logique permettant d'identifier l'acteur (sujet) et le patient (objet) de la situation proposée.

Il faut quand même préciser que l'usage des pictogrammes, même s'il nous a semblé efficace, réclame un certain entraînement avant d'être automatisé, et ce d'autant plus que les enfants sont jeunes et pas encore entrés dans le langage écrit.

Il y aurait sans doute encore des améliorations à apporter à l'usage des pictogrammes, notamment pour matérialiser par un "emboîtement" l'enchâssement des relatives et fournir ainsi des repères visuels plus clairs pour la compréhension des structures complexes.

### 1.1.4. Les spécificités du matériel

L'inventaire du matériel existant ne révèle pas un grand nombre de supports dédiés à la rééducation de la compréhension des négations et des relatives. Il est vrai que de nombreux matériels se prêtent à l'énoncé de phrases relatives en "qui" puisque cette structure n'est qu'un moyen d'expansion du groupe nominal parmi d'autres. Par contre, il y a moins de matériels disponibles pour travailler la relative en "que" et la négation. Parmi le matériel orthophonique, nous pouvons par exemple citer RééducOS®, Cartasyntax® ou Bananazoo®.

Par rapport à ce matériel utilisable, l'originalité de notre démarche a constitué en une recherche de progression dans les difficultés des activités.

Rappelons ici rapidement la progression que nous avons suivie :

#### Relatives en "qui" :

- Relatives en "qui" avec le verbe être ou avoir.
- Relatives en "qui" coordonnées avec verbe être ou avoir.
- Relatives en "qui" coordonnées avec verbe d'action.
- Relatives en "qui" enchâssées.
- Relatives en "qui" juxtaposées ou enchâssées dans des situations renversables.
- Relatives en "qui" juxtaposées ou enchâssées dans des situations renversables et antipragmatiques.

#### Relatives en "que" :

- Relatives en "que" juxtaposées.
- Relatives en "que" enchâssées.

#### Négation :

- Négation simple à l'aide de différents marqueurs de négation
- Négation double
- Négation restrictive
- Négation syntaxique et négation lexicale

La succession des exercices introduit donc progressivement les difficultés de façon à ce que chaque nouvelle activité s'appuie sur l'acquis de l'exercice précédent en apportant un degré de difficulté supplémentaire. Nous parvenons ainsi peu à peu à un allongement de la phrase sur l'axe syntagmatique, mais aussi à un accroissement de la complexité dans l'organisation syntaxique des énoncés.

## **1.2.Le recrutement de la population**

Nous avons conscience que notre expérimentation repose sur peu de sujets. En effet, nous nous sommes limités à trois enfants âgés de 5 à 6 ans et suivis en orthophonie en raison d'un retard de langage. Cette restriction au nombre de trois enfants nous a paru inquiétante dans un premier temps. Mais finalement, cela nous a permis de réaliser trois études de cas cliniques les plus précises et complètes possibles. De plus, les trois enfants, de par leurs comportements et leurs personnalités différentes nous ont fourni un certain éventail de réactions face au matériel élaboré. Nos sujets ne constituent pas un panel varié dans la mesure où ils appartiennent à la même tranche d'âge et sont suivis pour le même motif en orthophonie. Nous n'avons pas eu l'occasion de proposer nos activités à des enfants souffrant de trouble structurel du langage tel que la dysphasie ou à des enfants sourds ou déficients intellectuels.

En revanche, nous avons adapté notre matériel afin de le proposer à d'autres enfants ou adolescents pour répondre à des besoins ponctuels sur d'autres terrains de stage. Ainsi nous est-il arrivé de confronter une adolescente de 14 ans à des exercices abordant la relative en "que", par le biais du langage écrit d'abord puis du langage oral, afin de l'aider à comprendre pas à pas le fonctionnement de la structure. Ces patients avec qui nous avons travaillé occasionnellement ont d'ailleurs contribué à l'amélioration de notre matériel. D'abord, cet entraînement nous a amenés à retoucher le matériel et à améliorer la mise en oeuvre de certaines activités. Ensuite, le travail auprès de ces patients nous a donné l'occasion d'apprendre à présenter et expliquer clairement le déroulement de l'activité. Enfin, il nous a aidés à trouver les stratégies adéquates pour étayer la compréhension de l'enfant pas à pas au cours de l'exercice.

Nous ne sommes pas complètement satisfaits du cas de Tristan dans le cadre de l'expérimentation. En effet, son pré-test révèle peu de difficultés de compréhension des structures morphosyntaxiques qui nous intéressent. On peut cependant noter un décalage entre sa compréhension lors des items de test et sa compréhension en situation d'exercice : des structures morphosyntaxiques comprises lors du test ne l'étaient pas forcément lors des activités proposées, lesquelles ont parfois révélé des lacunes sur des structures plus complexes (relatives en "que", négation lexicale et syntaxique). Même si le cas de Tristan nous est apparu

moins pertinent que les autres pour travailler les structures les plus simples (relatives en "qui", négation simple), la série d'exercices que nous lui avons proposée a engendré nous semble-t-il un progrès dans l'emploi des structures sur le versant expressif. Même si ses progrès en expression n'ont pas été quantifiés par une évaluation, le cas de Tristan montre bien qu'il est pertinent de proposer des activités oscillant entre compréhension et expression, les deux versants du langage oral ayant une interaction l'un sur l'autre.

### **1.3.La méthode**

La démarche que nous avons suivie pour créer nos exercices a été la suivante. Les études théoriques mettaient en évidence une gradation dans la difficulté des notions morphosyntaxiques étudiées. Pour cette raison, nous avons essayé de respecter cette progression en nous fixant, pour chaque étape, un objectif limité et en ajoutant au fur et à mesure une difficulté supplémentaire. Par exemple, concernant les activités axées sur les relatives, nous proposons d'abord des exercices mettant en jeu des relatives juxtaposées puis enchâssées.

Une deuxième exigence était de concevoir un matériel plaisant susceptible de capter l'attention d'un enfant afin qu'il s'investisse dans la rééducation. Une dernière et essentielle préoccupation était de proposer des exercices ludiques qui suscitent une interaction, qui permettent au patient d'être acteur au sein de la séance, qui engendrent un échange entre l'enfant et le rééducateur. C'est sans doute pour cette raison que de nombreuses activités développent à la fois compréhension et expression. Nous avons en effet imaginé des exercices reposant sur le tour de rôle de façon à ce que l'enfant soit amené à être tour à tour en situation de compréhension ou d'expression. Nous avons bien conscience que cela représente un biais méthodologique qui pouvait nous éloigner du but initial du mémoire axé spécifiquement sur le versant compréhension. Or l'expérimentation a fait ressortir que l'expression était un puissant moteur pour donner une impulsion à la compréhension.

De plus, les situations ludiques, l'échange, l'enjeu des activités ont préservé un climat favorable à la motivation et à l'enthousiasme. Des activités purement axées sur le versant compréhension sur toute la durée des séances auraient été, nous semble-t-il, fastidieuses et décourageantes pour l'enfant.

Par ailleurs, rappelons que l'influence qu'a la compréhension sur l'expression constituait une hypothèse de départ à notre travail. Il nous semblait donc

indispensable, pour pouvoir vérifier cette hypothèse, que l'enfant soit amené au cours de l'expérimentation à s'exprimer.

Néanmoins, un retour réflexif sur nos activités nous a amenés à repenser, pour certaines activités, un déroulement en deux temps, le premier privilégiant la compréhension pure, le second introduisant une part d'expression.

#### **1.4.Problèmes liés à l'évaluation**

L'évaluation des patients à l'aide de trois textes narratifs issus du mémoire de Caillot et Doutreleau (2010) (Annexe 4, pages 10 à 12) était censée nous apporter des données qualitatives sur la compréhension des enfants concernant les notions qui nous intéressent. Or les informations contenues dans ces textes ne nous permettaient pas de cerner précisément les difficultés de compréhension sur les relatives et les négations. En effet, dans ce type de récit, l'enfant se fonde sur une compréhension lexicale et contextuelle sans avoir besoin de décrypter les structures grammaticales visées. C'est pour cette raison que nous n'avons pas reproduit cette évaluation qualitative en post-test. De plus, le délai étant trop court entre l'évaluation initiale et l'évaluation finale, les enfants se seraient souvenus des manipulations effectuées lors du pré-test.

L'évaluation quantitative nous a, quant à elle, été fournie par des items spécifiques de tests extraits du O-52 (Khomsi, 1987) et de L'ECOSSE (Lecocq, 1996). Là encore, les items regroupés ne sont pas assez nombreux pour mesurer avec finesse la compréhension des notions qui nous concernent. De plus, le choix d'une image parmi quatre autres peut reposer sur une élimination des images non congruentes voire sur le hasard, qui peut ne pas refléter une compréhension directe et sans équivoque. En effet, le choix d'une image parmi quatre autres est plus facile qu'une manipulation où l'enfant doit lui-même mettre en scène la consigne. Par ailleurs, pour certains items, une compréhension lexicale suffit pour désigner la bonne image, et ce d'autant plus quand les distracteurs sont trop éloignés de la consigne pour être plausibles. Ces observations étant faites, la question de l'évaluation constitue donc un biais méthodologique important. Avec le recul, il nous semble qu'il aurait été préférable de bâtir notre propre test en élaborant des phrases ciblées sur les relatives et les négations et d'en évaluer la compréhension par le biais d'une manipulation éventuellement des Playmobil®.

Le but d'une rééducation est de faire progresser le patient. Nous ne pouvons pas affirmer que nous avons atteint ce but. Certes, les résultats chiffrés objectivent

une progression pour deux des enfants, mais, comme dans toute rééducation du langage oral, se pose la question de la généralisation des acquis. Qu'en est-il en effet de la compréhension des structures étudiées en situation de vie quotidienne? Des activités plus fonctionnelles seraient encore nécessaires pour vérifier la stabilité et la permanence des acquis.

### **1.5. Le respect des objectifs**

Notre but était de créer des activités variées permettant d'améliorer la compréhension orale morphosyntaxique. Nous sommes parvenus à l'élaboration de 20 activités, 14 portant sur les relatives et 6 concernant les négations. Chaque exercice repose sur des supports différents, lesquels permettent des mises en oeuvres différentes. Cette diversité dans les activités s'est révélée un outil adéquat pour travailler les objectifs langagiers précis que nous nous étions donnés. Grâce à la multiplicité des supports et des règles de fonctionnement, la lassitude et la monotonie ont été évitées.

Nous avons le désir de construire un matériel ludique et attrayant dans la veine des mémoires de Caillot et Doutreleau (2010) et de Guenin (2011). Il s'est avéré que les enfants ont accueilli le matériel et les activités qu'il permet avec plaisir.

Un autre objectif était de respecter, dans l'acquisition des notions, la progression établie par les données théoriques. Nous nous sommes efforcés tout au long de notre création d'aller de la théorie vers la pratique afin de fournir à notre matériel une progression justifiée. Il nous a semblé plus facile d'atteindre cet objectif pour les relatives à propos desquelles nous avons relevé beaucoup de données théoriques dans la littérature. Nous avons eu davantage de difficultés pour établir une réelle progression dans l'acquisition de la négation au vu des quelques études dont nous avons parlé dans la partie exposant les données théoriques.

Un ultime objectif reposait sur la reproductibilité du matériel et sa simplicité d'utilisation. Dans ce but, nous avons regroupé l'ensemble du matériel et des fiches d'activités sur un CD-rom. L'utilisateur peut donc reproduire les exercices pour répondre à ses besoins. De plus, les fiches explicatives qui accompagnent le matériel exposent clairement les déroulements possibles des activités assurant ainsi la simplicité d'utilisation du matériel.

## 1.6. Validation des hypothèses

Les hypothèses de travail que nous nous étions données se sont révélées difficilement vérifiables. En effet, les remarques que nous pouvons formuler restent pour une grande part assez subjectives. Il aurait sans doute été nécessaire de créer d'autres outils pour évaluer de façon précise et scientifique les progrès apparents.

Nous rappelons ici chacune des hypothèses avant de les discuter.

- Des activités formelles portant sur les notions de relatives et de négation permettent d'améliorer la compréhension de ces notions morphosyntaxiques chez de jeunes enfants.

Cette hypothèse semble validée dans la mesure où nos trois sujets d'expérimentation ont réalisé des progrès plus ou moins sensibles au cours des huit semaines de rééducation avec Morphosymparc. En effet, les résultats chiffrés qu'indiquent les post-tests vont dans le sens d'une amélioration de la compréhension. Toutefois, comme nous l'avons déjà signalé en amont, on peut s'interroger sur la valeur de l'évaluation initiale et finale.

En outre, la réussite enregistrée sur des exercices ponctuels ne nous permet pas d'affirmer que les structures morphosyntaxiques travaillées seraient complètement intégrées en situation d'échange quotidien.

- Les variations et les répétitions des structures morphosyntaxiques (relatives et négations) sur les deux axes linguistiques (axe paradigmatique et axe syntagmatique) permettent une imprégnation syntaxique qui aide à la compréhension des notions travaillées.

En linguistique structurale, Saussure (1995) développe les concepts d'axe syntagmatique et d'axe paradigmatique. Selon lui, ces deux axes linguistiques sont en interaction et donc indissociables. L'axe syntagmatique correspond à l'enchaînement des signifiants sur l'axe horizontal (l'axe de la combinaison des syntagmes). L'axe paradigmatique équivaut à l'axe vertical sur lequel chaque signifié de la même classe est interchangeable (l'axe de la sélection des unités signifiantes).

Nos exercices sont construits la plupart du temps de façon à permettre des répétitions sur l'axe paradigmatique. Ainsi, chaque structure étudiée est reprise plusieurs fois au cours d'une séance, ce qui permet à l'enfant d'engrammer un cadre syntaxique par imprégnation. Chaque modification sur l'axe paradigmatique

occasionne donc un changement de sens, mais pas de forme, comme le montre l'exemple suivant.

La fille **[qui mange une glace]** a un pull rouge.

Le garçon **[qui mange une glace]** a un pull bleu.

De plus, comme nos exercices suivent une progression, les structures morphosyntaxiques sont amenées à être augmentées sur l'axe syntagmatique (allongement de la phrase).

Les redondances sur l'axe paradigmatique et les enrichissements de la phrase sur l'axe syntagmatique se sont révélés efficaces pour améliorer la compréhension des notions de négation et de relatives, au moins au cours des activités. Cette hypothèse est donc validée.

- Les activités de compréhension ont une influence sur les capacités expressives et la compréhension de structures morphosyntaxiques engendre un enrichissement des moyens d'expression.

Une partie des activités était construite de telle manière que l'enfant se situait tour à tour en situation de compréhension et d'expression. Initialement, cette démarche avait été pensée pour établir une interaction permanente entre l'orthophoniste et l'enfant et éviter l'ennui qu'aurait généré une situation exclusive d'exécution de consignes orales. Le but du mémoire n'était pas de travailler prioritairement le versant de l'expression. Si l'orthophoniste utilisait systématiquement les structures morphosyntaxiques visées, l'enfant, lui, n'était pas tenu de les employer. Or, l'expérience nous a montré que, dans l'interaction, l'enfant s'imprégnait souvent des structures et finissait par les employer correctement au cours de l'exercice. On ne peut bien sûr se prévaloir de ces acquis ponctuels pour affirmer que les structures sont intégrées de façon stable et définitive. Cependant, comptant sur l'évolution naturelle de l'enfant (en parallèle de la rééducation), on peut penser que les exercices proposés agiront comme un « levier » pour progresser dans le langage. L'hypothèse ne peut donc pas être totalement validée puisque nous n'avons pas de résultats quantitatifs chiffrés. Cependant, nous avons des éléments d'observation qui nous permettent de valider qualitativement cette hypothèse.

## **1.7.Morphosymparc dans le champ de l'orthophonie**

L'image de la « boîte à outils » nous semble bien convenir à Morphosymparc. Les orthophonistes y trouveront une variété d'activités ciblées sur la compréhension et permettant de travailler diverses structures morphosyntaxiques qui font souvent l'objet d'une rééducation en expression mais peu souvent en compréhension.

L'ensemble des activités de Morphosymparc gravite autour du thème fédérateur du parc qui offre un cadre plaisant et ludique aux exercices visant des objectifs langagiers précis.

Reproductibles et facilement mises en oeuvre, les activités de Morphosymparc sont pratiques dans leur utilisation. Les exercices qui le composent étant progressifs, l'orthophoniste peut aisément sélectionner le matériel qui correspond au besoin de la rééducation.

Le matériel n'étant pas figé, l'orthophoniste pourra, au gré de son imagination l'adapter à de multiples projets.

# Conclusion

Nous avons mené notre travail dans le respect des exigences liées au projet Morphosymparc. Nous sommes parvenus ainsi à la création de vingt activités différentes permettant de rééduquer la compréhension des notions morphosyntaxiques de négation et de relatives en « qui » et « que ».

Le cadre du parc qui était imposé nous a fourni une source d'inspiration pour concevoir des activités ludiques, vivantes et qui ont manifestement plu aux enfants.

Les données théoriques concernant les notions qui nous intéressent nous ont aidés à bâtir une progression dans l'élaboration de nos exercices.

Enfin, le matériel est facilement reproductible et fournit un outil pratique et facile à mettre en oeuvre pour les orthophonistes.

L'expérimentation menée sur trois enfants pendant huit semaines a permis de tester le matériel et d'en évaluer l'efficacité. La ligne de base fournie par le pré-test et le post-test fait apparaître des progrès plus ou moins sensibles chez chacun des enfants, du moins à court terme.

De nombreuses activités reposant sur le jeu et l'échange offrent à la fois l'opportunité de travailler en compréhension seule mais aussi sur les deux versants du langage oral : l'expression et la compréhension. Certes, la rééducation du versant expressif ne s'inscrit pas dans l'objectif de Morphosymparc. Cependant, le travail conjoint sur les deux versants du langage oral s'est avéré indispensable pour assurer la dynamique de la rééducation et favoriser la motivation des enfants.

# Bibliographie

- AIMARD P. (1996). *Les débuts du langage chez l'enfant*, Dunod, Paris : Enfances Initiation.
- AMY G, VION M., (1976). Stratégies de traitement des phrases relatives : quelques considérations d'ordre génétique. in : *Bulletin de Psychologie*, spécial La mémoire sémantique, 295-303.
- ATTAL P. (1984). Deux niveaux de négation, in : *Langue Française*, n°62, 4-11.
- BOYSSON-BARDIES R., (1969). Négation syntaxique et négation lexicale chez les jeunes enfants. in : *Langages*, n°16, 111-118.
- BRAGARD A., COLLETTE E., SCHELSTRAETE M.A., (2009). Evaluation de la morphosyntaxe chez l'enfant. in : *Rééducation Orthophonique*, n°238, 83-100.
- BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition.
- CAILLOT-DELBART., DOUTRELEAU A., (2010). *Morphosymparc : élaboration d'un matériel de rééducation de la compréhension morphosyntaxique pour les enfants de 3 à 7 ans*. Mémoire d'orthophonie, Université de Lille II.
- CHAPPELLET I., DENIS M.L., (2008). *Machine ta syntaxe : élaboration d'un matériel rééducatif destiné aux enfants sourds*. Mémoire d'orthophonie, Université de Lille II.
- CHEVRIE-MULLER C, NARBONNA J. (2007). *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques*. Paris : Masson.
- COQUET F. (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent. Méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues : Ortho Edition.
- COQUET F., FERRAND P., (2008). Rééducation des retards de parole, des retards de langage oral . in : ROUSSEAU T. dir., *Les approches thérapeutiques en orthophonie, tome 1, Prise en charge orthophonique des troubles du langage oral*. Isbergues : Ortho Edition, 65-115.
- COQUET F., (2006). Prise en compte du versant compréhension dans l'évaluation et la prise en charge du langage oral chez l'enfant. in : *Rééducation Orthophonique*, vol. 44, n°227, 7-20.
- DAVIS G., WILCOX M., (1985). *Adult Aphasia rehabilitation : Applied pragmatics*, Windsor. NFER-Nelson.
- DE BECQUE B., BLOT S. (1994). *La méthode des jetons*. Isbergues : Ortho Edition.
- DUPIN L. (2008). *Le poisson qui... le papillon que... : tu y comprends quelque chose? ». Essai de création d'un matériel de rééducation travaillant la compréhension orale syntaxique des phrases relatives pour un niveau de 4-6 ans*. Mémoire d'orthophonie, Université de Lille II.
- ESTIENNE-DEJONG F., (2002). *La rééducation du langage de l'enfant : savoir, faire, dire, être*. Paris : Masson.

- FERRAND P., GRANDATY M., NESPOULOUS J.L. (1994). Genèse de la subordination relative. in : *Glossa*, vol 39, 36-50.
- FRONTIER A. (1997). *La grammaire du français*. Paris, Belin.
- GEORGE F., (2007). Les dysphasies. in : *Rééducation Orthophonique*, n° 230, 7-24.
- GERARD C.L., (1993). *L'enfant dysphasique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- GUENIN E., (2011). *Morphosymparc : Fiches d'activités portant sur la rééducation de la compréhension des pronoms personnels, des notions topologiques et des quantificateurs*. Mémoire d'orthophonie, Université de Lille II.
- KAIL M., (1975). Etude génétique de la reproduction de phrases relatives. Reproduction immédiate. in : *L'année psychologique*, vol. 75, n°1, 109-126.
- KAIL M., (2000). Acquisition syntaxique et diversité linguistique. in : KAIL M., FAYOL M., *L'acquisition du langage, le langage en développement au-delà de trois ans*, vol 2, PUF. Paris, Presses universitaires de France, 9-44.
- KHOMSI A., (1987). *Epreuve d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale*. Paris : Editions ECPA.
- LECOCQ P., (1996). *L'E.CO.S.SE. Une Epreuve de Compréhension Syntaxico-Sémantique*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- LENFANT M., THIBAUT M.P., Heloin M.C., (2006). L'évaluation de la compréhension chez les 3-15 ans : une approche axée sur l'interprétation. in : *Glossa*, n° 95, 6-22.
- LEROY S., PARISSÉ C, MAILLART C., (2009). Les difficultés morphosyntaxiques des enfants présentant des troubles spécifiques du langage oral : une approche constructiviste. in : *Rééducation Orthophonique*, n°238, 21-45.
- LUSSIER F., FLESSAS J., (2009). *Neuropsychologie de l'enfant : troubles développementaux et de l'apprentissage*. Paris : Dunod.
- MONFORT M., JUAREZ SANCHEZ A., (2001). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales*, Isbergues. Ortho Edition.
- PARISSÉ C. (2009). La morphosyntaxe : qu'est-ce que c'est? Application au cas de la langue française. in : *Rééducation Orthophonique*, n°238, 7-20.
- PARISSÉ C., MAILLART C., (2004). Développement morphosyntaxique des enfants ayant des troubles de développement du langage : des données francophones. in : *Enfance*, vol 56, 20-35.
- RIEGEL M., PELLAT J.C., RIOUL R., (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- RONDAL J.A., (1996). *Faire parler l'enfant retardé mental*. Bruxelles, LaborEditions.
- RONDAL J.A., (1998). *Votre enfant apprend à parler*. Liège-Bruxelles : Mardaga.

- RONDAL J.A. (1999). *Comment le langage vient aux enfants*. Tournai, Labor Editions.
- RONDAL J.A., SERON X., (2003). *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Sprimont : Mardaga, 375-411.
- RONDAL J.A., ESPERET E., GOMBERT J.E., THIBAUT J.P., COMBLAIN A., « Le développement du langage » in : RONDAL J.A., SERON X., (2003). *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Sprimont : Mardaga, 107-178.
- SARICA N. (2009). Une analyse sur l'expression de la négation dans le langage enfantin : différents niveaux et différentes valeurs (exemple du turc). in : *Synergies Turquie*, n°2, 171-177.
- SAUSSURE F. (de), (1995). *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot.
- SEGUI J., LEVEILLE M., (1977). Etude sur la compréhension de phrases chez l'enfant. in : *Enfance*, tome 30, n°1, 105-115.
- VION M. (1982). La compréhension de phrases simples chez le jeune enfant : une étude expérimentale. in : *Bulletin de psychologie* 6-7, 369-370.

# Liste des annexes

**Liste des annexes :**

**1. Annexe n°1 : Le Développement**

**Morphosyntaxique chez l'enfant « ordinaire ».**

**2. Annexe n°2 : Classification « sémiologique » des TSDL de Rapin et Allen (tirée de Chevrie-Muller, 2007, p. 365).**

**3. Annexe n°3 : Tableau synthétique des tests permettant d'évaluer la compréhension orale morphosyntaxique.**

**4. Annexe n°4 : Les textes de Caillot et Doutreleau (2010).**

**5. Annexe n°5 : Exemple de grille d'observation du pré-test.**

**6. Annexe n°6 : Les pré-tests et post-tests**

**7. Annexe n°7 : Loto des jouets.**

**8. Annexe n°8 : La famille au parc.**

**9. Annexe n°9 : Les clowns**

**10. Annexe n°10 : A la recherche de l'animal perdu.**

**11. Annexe n°11 : Aménageons le parc.**

**12. Annexe n°12 : Jouons au parc.**

**13. Annexe n°13 : Habillons-les!**

**14. Annexe n°14 : Méli-mélo.**

**15. Annexe n°15 : Tir à la corde.**

**16. Annexe n°16 : Le fil rouge.**

**17. Annexe n°17 : Animal poursuite.**

**18. Annexe n°18 : Qui fait quoi?**

**19. Annexe n°19 : Bizarre, bizarre!**

**20. Annexe n°20 : Les relatives en scène!**

**21. Annexe n°21 : Faire ou ne pas faire...**

**22. Annexe n°22 : Enquête au parc.**

**23. Annexe n°23 : Baguette magique.**

**24. Annexe n°24 : Les voisins.**

**25. Annexe n°25 : La roue tourne.**

**26. Annexe n°26 : Les négations en scène!**