



CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONIE

TD de Langage Oral

Sujet : construction d'un jeu ou d'une activité ludique permettant de faire produire à un jeune enfant de 7 ans avec une dysphasie lexicale-syntaxique le « parce que ». Ce jeune garçon ne produit que « pourquoi » à la place de « parce que », ce qui est souvent invalidant en conversation.

POURQUOI,
POURQUOI,
POURQUOI ?



LEDOUX Caroline
MANCEAU Camille
MAWAS Eléonore
SITBON Cathy

Année 2012-2013

Sommaire

Introduction.....	3
I. La dysphasie lexicale-syntaxique ou mnésique.....	4
II. L'apparition des propositions de cause et de conséquence dans le développement du langage	6
A- Quelques repères d'âge :.....	6
B- Proposition causale et temporalité	7
III. Les processus cognitifs nécessaires à la compréhension des propositions cause- conséquence et leur perturbation	9
A- Décontextualisation & généralisation	9
B- Le symbolisme.....	9
C- Repérage spatio-temporel.....	10
D- Attention et mémoire.....	10
E- La morphosyntaxe	10
IV. Démarche	11
V. Réalisation du loto et règles du jeu.....	13
Conclusion	17
Bibliographie.....	18
Annexe	19

Introduction

Pour la réalisation d'une activité ludique permettant de faire produire à un jeune enfant de sept ans avec une dysphasie lexicale-syntaxique le « parce que », il nous a paru essentiel de reprendre les définitions des différentes notions afin de soulever les problématiques contenues dans ce cas de manière pertinente. Nous avons ainsi choisi de traiter ce sujet en commençant par quelques rappels théoriques, avant d'expliquer la démarche qui a mené à la réalisation de notre jeu.

Dans un premier temps nous essaierons d'expliquer de manière globale ce qu'est la dysphasie lexicale-syntaxique, afin de trouver des axes de travail adaptés à la problématique posée : la compréhension morphosyntaxique et ses processus sous-jacents, dans notre cas la proposition conjonctive causale.

Nous rappellerons dans un deuxième temps les repères d'âge concernant les différents stades d'acquisitions d'un enfant tout venant.

Nous détaillerons ensuite les différentes perturbations cognitives susceptibles d'entraver la compréhension de la notion de cause-conséquence.

Puis nous expliquerons dans un quatrième temps notre démarche ; cette dernière fera état des différentes réflexions et interrogations que nous avons eues lors de la création de notre activité ludique.

Enfin la dernière partie portera sur l'activité ludique en elle-même, avec ses règles du jeu et les apports attendus pour un enfant de sept ans souffrant d'une dysphasie lexicale-syntaxique en difficulté sur le *pourquoi* et le *parce que*.

I. La dysphasie lexicale-syntaxique ou mnésique

▪ La dysphasie : définition

La dysphasie signifie littéralement dysfonctionnement (*dys*) du langage (*phasie*).

Parmi les enfants présentant un trouble du développement du langage oral, environ 1% souffre de dysphasie, ce qui représente environ sept mille nouveaux enfants d'âge scolaire chaque année.

La dysphasie est un trouble d'acquisition du langage oral qui se caractérise par trois éléments : son caractère **sévère, durable et spécifique** (la dysphasie n'est pas due à une affection connue susceptible de provoquer un trouble de la parole ou du langage ; le diagnostic est posé par exclusion).

Ainsi, le Dictionnaire d'Orthophonie définit la dysphasie comme suit : « trouble développemental se manifestant par une structuration déviante, lente et dysharmonique de la parole et du langage oral (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, sans qu'il existe actuellement de causes déterminées ».

La prise en charge d'une dysphasie est très longue et doit s'effectuer dans un cadre pluridisciplinaire. Tous les aspects du langage déficitaires chez l'enfant sont travaillés (compréhension et expression orales et écrites). Du fait de sa durabilité, le pronostic d'une dysphasie est beaucoup moins optimiste que lors d'un retard de langage (cf. tableau ci-dessous).

		retard	déviant
<i>Phonologie</i>		Réduction des clusters consonantiques Élision de consonne finale Simplification articulaire	Élision de la consonne initiale
<i>Grammaire</i>	<i>Expression</i>	Surgénéralisation des règles	Structures simples Bizarreries
	<i>Réception</i>	Méconnaissance des inflexions	Méconnaissance de certaines tournures
<i>Sémantique</i>	<i>Expression</i>	Surextensions	Anomie
	<i>Réception</i>	Vocabulaire pauvre	Confusions de sens
<i>Pragmatique</i>	<i>Expression</i>	Pas d'utilisation des formes de politesse	Utilisation erronée des formes
	<i>Réception</i>	Difficultés à interpréter les sarcasmes	Pas de prise en compte du contexte

Tableau comparant les signes cliniques d'un retard (de parole / de langage) à ceux d'une déviance (dysphasie)

▪ La dysphasie lexicale-syntaxique ou mnésique

La dysphasie lexicale-syntaxique, également appelée dysphasie mnésique, est une dysphasie à la fois **expressive** et **réceptive**, car dans les deux types de situations, l'enfant a du mal à utiliser ses

capacités de catégorisation sémantique. Le même problème se retrouve lors de la compréhension du langage écrit et dans les transcriptions.

La dysphasie lexicale-syntaxique serait en effet provoquée par une défaillance du système de contrôle sémantique.

Ainsi, en situation discursive, l'informativité est gênée. L'enfant présente des difficultés de rappel, à la fois des mots et des structures syntaxiques qu'il voudrait formuler, conformément à son projet cognitif. Ces difficultés correspondent à des troubles de l'évocation lexicale et syntaxique, s'apparentant à de grandes difficultés mnésiques.

Le trait principal de la dysphasie lexicale-syntaxique est un manque du mot, invalidant et peu sensible aux facilitations contextuelles ou phonologiques.

L'expression verbale est correcte si la syntaxe est simple et la situation d'énonciation routinière. Néanmoins, le vocabulaire actif reste pauvre, l'enfant cherche ses mots et s'exprime à l'aide de phrases courtes, parfois « toutes faites ». Ainsi, en situation spontanée, les difficultés sont souvent masquées puisque le sujet réduit ses productions et les adapte.

Les paraphasies verbales et la dyssyntaxie deviennent particulièrement évidentes lorsque l'enfant se trouve dans une situation inhabituelle ou lorsqu'il doit élaborer un discours et que de ce fait, la longueur de ses énoncés s'accroît. Néanmoins, l'intelligibilité s'améliore avec le temps.

La compréhension est meilleure que l'expression, mais elle reste difficile sur les notions plus abstraites.

Un fait important à remarquer est la **parfaite conscience que l'enfant a de ses inaptitudes**.

▪ **Troubles associés à la dysphasie**

Bien souvent, les enfants dysphasiques présentent des troubles associés : troubles affectifs, déficit de mémoire, difficultés avec les fonctions symboliques et le jeu symbolique, troubles de la structuration dans l'espace et dans le temps, difficultés praxiques, troubles de l'attention avec hyperactivité (TDAH), difficultés en mathématiques et retard d'acquisition de la marche.

Nous allons ici développer brièvement les troubles associés pouvant aggraver la mise en place du *parce que* chez un enfant présentant une dysphasie lexicale-syntaxique.

Nous avons vu précédemment que dans ce type de dysphasie, les troubles mnésiques ne sont pas associés mais font partie intégrante de la pathologie.

Des difficultés dans le développement des quatre fonctions symboliques – le jeu, le langage, le dessin et l'imagerie mentale -, peuvent bien évidemment être corrélées à une utilisation erronée et abusive du *pourquoi*. Nous verrons dans les parties suivantes que pour mettre en place le « pourquoi » et le « parce que », il faut pouvoir symboliser la cause et la conséquence, et ce grâce à l'imagerie mentale.

Enfin, des troubles de la structuration dans l'espace et dans le temps sont préjudiciables à la mise en place de cette notion cause/conséquence : effectivement la temporalité est primordiale pour comprendre cette relation entre l'action et la ou les conséquence(s) que cela engendre par la suite.

▪ **Pour résumer...**

L'enfant souffrant de dysphasie lexicale-syntaxique ou mnésique présente ces caractéristiques :

- défaillance du contrôle sémantique
- manque du mot très invalidant
- troubles de l'évocation lexicale
- trouble de l'évocation syntaxique (dyssyntaxie)
- troubles mnésiques
- informativité réduite
- compréhension > expression
- expression facilitée par des phrases courtes (LME faible)

II. L'apparition des propositions de cause et de conséquence dans le développement du langage

Avant de pouvoir créer un matériel permettant de faire produire à un enfant de sept ans avec une dysphasie lexicale-syntaxique le « parce que », il faut comprendre comment les propositions de cause et de conséquence se mettent en place lors du développement normal du langage.

Ces étapes nous permettront de respecter « le principe de la référence au développement normal » pour notre jeu, principe qui veut que les contenus des programmes d'intervention s'inspirent des étapes décrites chez l'enfant normal.

A- Quelques repères d'âge :

De 20 à 24 mois : Emergence de la morphosyntaxe positionnelle et saisie d'informations lexicales. L'enfant comprend quelques phrases en contexte grâce à l'ordre syntaxique des mots.

De 20 à 36 mois : Développement intense de la morphosyntaxe.

De 3 ans à 3 ans et 6 mois : Grâce à la fréquence de type et à la fréquence d'occurrence, l'enfant analyse la régularité des structures et accède ainsi à la compréhension morphosyntaxique. Il comprend peu à peu des phrases hors-contexte.

Pour rappel, la fréquence de type est importante pour l'apprentissage de règles morphosyntaxiques ; en effet, elle permet de décontextualiser et de généraliser des schémas linguistiques. Ainsi, le modèle linguistique du pourquoi/parce pourra s'appliquer à de nouveaux items et schémas, non rencontrés au préalable par l'enfant.

La fréquence d'occurrence est quant à elle dépendante de la répétition et s'applique aux formes linguistiques spécifiques.

De 3 ans et 6 mois à 4 ans : L'enfant arrive à se projeter dans le futur et à se construire une représentation d'actions passées grâce à la prise en compte des informations syntaxiques et à la décontextualisation de l'énoncé.

C'est aussi durant cette période qu'apparaissent, dans le langage de l'enfant, les formes verbales les plus utilisées par l'adulte (présent, futur proche, passé composé).

Progressivement, les combinaisons de mots s'enrichissent de flexions verbales.

Vers 5 ans : l'enfant développe la temporalité et la causalité. C'est-à-dire qu'il prend en compte la successivité temporelle des événements et construit des relations causales entre ces derniers.

Après 7-8 ans : L'emploi d'adverbes et les formes verbales sont maîtrisés. L'enfant peut donc exprimer les relations temporelles.

Ce que l'on a retenu pour notre activité ludique :

Avant d'accéder à la notion causale, l'enfant utilise l'ordre syntaxique des mots (20/24 mois), puis extrait des régularités avec la fréquence de type et d'occurrence (3 ans), ce qui lui permet progressivement de comprendre des phrases hors-contexte.

Nous avons conclu que notre activité devrait reprendre cette notion de fréquence d'occurrence et de type ; en effet, plus l'enfant aura rencontré des propositions causales énoncées correctement, plus facilement il pourra les reproduire. Bien entendu, notre activité ne peut se limiter pour autant à un exercice de répétition pur et simple.

B- Proposition causale et temporalité

Les deux dimensions de cause et de temps sont souvent confondues, les structures adverbiales de temps pouvant être utilisées pour exprimer une relation temporo-causale implicite. Par exemple, « l'homme fuit parce qu'il a aperçu un chien méchant » peut être remplacée par « l'homme a aperçu un chien méchant et après, il a fui. »

Selon RONDALL, « il s'agit là de notions cognitives complexes que celles qui se rapportent aux relations de cause à effet et aux relations de temps entre événements et mettent un long temps à évoluer au plan développemental. » Puis, même lorsque l'enfant a compris ces différents concepts, il doit encore être capable de mettre en relation le vocabulaire correspondant à la cause au vocabulaire adéquat qu'il détient.

Or, en français, nous exprimons la cause de deux façons : soit la cause précède l'évènement principal, soit elle le suit. Par exemple, « *L'homme fuit parce qu'il a vu un chien méchant.* » ou « *C'est parce qu'il a vu un chien méchant qu'il a fui.* ».

Bullock et German (1979) montrent que les enfants tendent à considérer que le premier élément présenté dans une séquence est la cause de l'évènement qui suit. L'enfant ne comprend véritablement le lien de causalité que lorsqu'il a compris que l'ordre des propositions est indépendant et que c'est le langage qui fournit le moyen formel de séquentialiser les constituants de la phrase.

Ce sont ensuite des éléments additionnels qui sont progressivement pris en compte par l'enfant et qui lui permettent de juger de la plausibilité de la cause.

Enfin, les représentations mentales sont aussi nécessaires pour pouvoir déterminer le caractère de causalité dans le cas de simultanéité des événements, comme dans l'exemple « *L'enfant pleure parce qu'il veut jouer.* ».

Ce que l'on a retenu pour notre activité ludique :

Vers l'âge de 3 ans 6 mois, l'enfant appréhende et produit de mieux en mieux les temps simples : présent, mais aussi passé et futur. Cette temporalité se retrouvera dans l'utilisation du « pourquoi » et du « parce que ». Effectivement, pour pouvoir les utiliser de manière adéquate, il faut être capable de bien comprendre qui est la cause de la conséquence.

Le français complique l'utilisation du « pourquoi » et du « parce que » dans le sens où, comme cité ci-dessus, en français la cause peut précéder ou suivre l'évènement. Néanmoins, dans la majorité des cas, lorsque l'on pose une question commençant par « pourquoi », la réponse, débutant par « parce que », va justifier ce qui a induit la cause. La réponse va donc soit se rapporter à un temps antérieur à la question, soit à un temps similaire.

Par exemple, dans cet échange : « *Pourquoi le pot de confiture est-il vide ? ➔ Parce que je l'ai mangé.* », la question est au présent et la réponse au passé composé, tandis que dans ce cas « *Pourquoi le garçon sourit-il ? ➔ Parce qu'il est content.* », la question et la réponse sont au présent.

Le tableau ci-dessous résume la corrélation de temps fréquemment admise lors de questions/réponses.

Nous avons, pour notre jeu, choisi de travailler dans un premier temps les notions les plus faciles et évidentes : questions au présent et réponses au présent et quelques unes au passé composé. Effectivement, le présent est le temps qui est acquis le plus tôt dans le développement langagier ; l'enfant dysphasique n'aura ainsi pas à se soucier de cette concordance des temps, sa compréhension écrite et orale sera facilitée.

Bien évidemment, la suite de la rééducation devra tenir compte de tous ces éléments.

Question : « Pourquoi... ? »	Réponse : « Parce que ... »
<u>Indicatif</u>	
Présent	Passé composé / présent
Imparfait	Plus-que-parfait
Passé simple	Passé antérieur
Futur simple	Futur antérieur
<u>Conditionnel</u>	
Présent	Passé
<u>Subjonctif</u>	
Présent	Passé
Imparfait	Plus-que-parfait

Concordance des temps entre question et réponse en français (dans la majorité des cas)

III. Les processus cognitifs nécessaires à la compréhension des propositions cause-conséquence et leur perturbation

A- Décontextualisation & généralisation

La compréhension des propositions de cause et de conséquence se fait à travers plusieurs indices linguistiques, principalement grâce aux **mécanismes de décontextualisation** et de **généralisation**.

La **décontextualisation** représente un élément indispensable pour effectuer de nouveaux apprentissages. L'enfant sort progressivement d'une compréhension liée à son environnement ou à des situations habituelles ; il peut ainsi accéder à une représentation mentale et organiser des concepts.

Pour arriver à ce niveau, l'enfant doit avoir :

- des capacités d'attention fiables
- de bonnes capacités mnésiques
- des capacités d'intégration, de catégorisation et d'abstraction
- des capacités pragmatiques

C'est grâce au traitement de nouvelles informations, intégrées aux connaissances antérieures, que les représentations mentales et les relations de cause et de conséquence se construisent.

Par exemple, pour comprendre la phrase « *L'enfant pleure parce que sa tour est tombée.* », il faut se faire une représentation mentale du lieu, de la personne et des actions possibles. Ces représentations se mettent en place lorsque l'enfant s'intéresse aux résultats des actions et les anticipe. L'usage de la conjonction de conséquence peut rester longtemps approximative (confusion entre «pourquoi/parce que »).

C'est en **entendant des régularités phonologiques** que l'enfant va déduire des règles qu'il appliquera naturellement : c'est la **généralisation**. C'est le fait d'entendre de façon récurrente des productions du type: « *Je mets mon pull-over parce qu'il neige.* » qui permettra à l'enfant de produire d'autres productions basées sur le même schéma morphosyntaxique.

B- Le symbolisme

La fonction symbolique est acquise tôt chez l'enfant, aux alentours de **18 mois**. Selon Piaget, elle permet d'évoquer une personne ou un objet en son absence. C'est le départ des représentations mentales qui permettent des activités telles que le dessin, le jeu de faire semblant ou le langage.

Dans le langage, la fonction symbolique permet d'associer un graphème basé sur l'abstrait à du sens. Par exemple, savoir que la conjonction « parce que » renvoie à la notion de cause et associe une cause à une conséquence.

Puis, comme il a été évoqué dans la sous-partie précédente, la **généralisation** se développe chez l'enfant. Cette dernière permet d'utiliser dans différentes situations la proposition causale. L'apprentissage va se faire par essais/erreurs. L'enfant va surgénéraliser car il applique la même

proposition à chaque situation qui relève de situations proches, en l'occurrence causes et conséquences.

Le déficit de la fonction symbolique empêche l'enfant de comprendre que la présence de la conjonction « parce que » correspond à un contexte précis. De même ne pas être en mesure de généraliser ne permettra qu'une compréhension contextuelle de la phrase.

C- Repérage spatio-temporel

Le repérage spatio-temporel est lui aussi nécessaire afin de coordonner ses mouvements et de les appréhender dans l'espace, pour apprendre à écrire, à lire, ou bien encore pour faire des mathématiques. Son utilisation aura donc un rôle primordial sur les différents apprentissages. Si l'on s'intéresse plus précisément au langage, cette notion permet à l'enfant de contextualiser la phrase dans un cadre temporel et ce, grâce aux différents indices linguistiques.

Pour la notion causale, le repérage temporel est, comme nous avons pu le voir, un élément important.

D- Attention et mémoire

D'après Posner & Petersen, l'attention correspond à différentes opérations cognitives, soutenues par des réseaux spécifiques distincts de ceux traitant les données perceptives ou motrices. Sont alors individualisés trois systèmes attentionnels principaux : l'orientation attentionnelle, le maintien de l'attention et le contrôle attentionnel exécutif.

Un déficit de mémoire est également impliqué dans les difficultés à appréhender les notions de cause et de conséquence.

D'après le modèle de Baddeley, la mémoire de travail est constituée d'un administrateur central qui coordonne et contrôle les opérations de traitement, d'une boucle phonologique qui manipule les informations sonores, d'un buffer épisodique ainsi que d'un calepin visuo-spatial qui lui manipule les informations visuelles et spatiales.

D'autre part, les marqueurs temporels peuvent ne pas avoir été intégrés en mémoire à long terme, ce qui empêcherait alors leur prise en compte au sein du message.

E- La morphosyntaxe

La morphosyntaxe est l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé. Des troubles de la morphosyntaxe peuvent aboutir à une incompréhension contextuelle. Ces cas correspondent à des sujets qui ne parviendraient pas à généraliser une règle grammaticale et syntaxique.

Ces troubles peuvent être dus à un déficit du parseur, processeur d'analyse syntaxique, qui effectue un traitement d'interprétation de la syntaxe en lien avec les analyses lexicale et sémantique.

Différentes théories concernant la morphosyntaxe sont proposées :

- En 1991, Gopnik et Cargo mettent en avant un déficit des règles grammaticales implicites, notamment en ce qui concerne l'acquisition des subordonnants. Ceux-ci seraient vus comme des variations de formes aléatoires et sans signification par les sujets.
- Pizzioli et Schelstraete en 2008, parlent d'une restriction du domaine d'application des règles. Selon cette hypothèse la généralisation serait la cause du déficit morphosyntaxique.
- Eyer et Leonard, en 1995, posent l'hypothèse d'un déficit d'acquisition des catégories fonctionnelles. Dans ce cas, les troubles syntaxiques seraient dus à une méconnaissance des règles grammaticales, ce qui entraînerait des omissions ou de mauvaises utilisations des morphèmes grammaticaux.

Ce sont donc plusieurs processus cognitifs qui sont mis à contribution lors de la production de la conjonction de subordination « parce que ». Soit autant de perturbations possibles qui pourront entraver la bonne réception de l'ensemble des informations. C'est ce que nous avons tenté de prendre en compte dans la création de notre activité.

IV. Démarche

Le but de cette partie est d'expliquer quelles interrogations et réflexions nous nous sommes faites afin de concevoir cette activité qui vise la production du « parce que » par cet enfant dysphasique. Après la rédaction du chapitre sur la théorie concernant le développement du versant réceptif chez l'enfant, nous nous sommes donc appuyées sur les déficits possibles que pouvaient présenter un patient en compréhension pour ainsi pouvoir les cibler et tenter de créer un matériel permettant de le faire progresser.

Nous avons ainsi établi des hypothèses pouvant expliquer l'incapacité de l'enfant à produire en réponse à la question POURQUOI une réponse commençant par PARCE QUE et non par pourquoi comme il le fait.

• 1^{ère} hypothèse

Nous nous sommes demandées si cet enfant était capable de distinguer une question d'une réponse. Doit-on alors axer notre objectif sur un travail de différenciation entre LA question et LA réponse ? L'enfant semble présenter cette difficulté plus précisément dans le cas de la question causale.

Il nous a paru évident, en tout état de cause, que des indices devaient être mis en avant pour lui permettre de distinguer la question et la réponse. Ces indices peuvent être liés à la **prosodie** (la voix monte lorsqu'on pose la question « pourquoi » à l'oral et descend sur la réponse correspondante), ou être **visuels** (le point d'interrogation représente la question à l'écrit). A l'écrit, ces indices devront être proposés de façon systématique, avec un **code couleur**.

• 2^{ème} hypothèse

Cette hypothèse suppose que l'enfant n'ait pas compris la structure syntaxique de la réponse à cette question spécifique commençant par « POURQUOI ». Ce serait comme si, pour lui, cette question appelait une réponse qui reprenne le même mot « pourquoi ». Il n'aurait pas compris que la question initiée par un « pourquoi » n'appelle pas une réponse reprenant ce même mot. Cet enfant fonctionnerait donc par analogie, avec la construction qui permet de répondre à la question du temps « QUAND ». En effet, pour cette question, la réponse se construira aussi parfois par la conjonction de subordination « quand ». Par exemple, « QUAND venez-vous à l'école ? » La réponse peut être alors « Je viendrai à l'école QUAND ce sera la rentrée. »

Dans le cas de la question liée au « pourquoi », on fait aussi appel à la notion de temporalité, comme on l'a vu précédemment dans les généralités. Ceci peut être source d'erreur pour cet enfant dysphasique. On a vu, en effet, que ces notions sont très proches puisque la cause précède souvent la proposition principale et que l'enfant, pour retrouver la cause, remonte parfois dans le temps.

• 3^{ème} hypothèse

Cette hypothèse découle directement de la précédente. L'enfant peut avoir des difficultés avec les notions de temporalité qui sont des notions complexes. Son attention étant mobilisée pour remettre dans l'ordre les événements (cause-conséquence), la cohérence et la corrélation entre les prémisses de la phrase, il reprend alors par automatisme le mot qui l'a amené à remonter le temps.

A travers ces différentes hypothèses, nous avons établi un postulat quant aux pré-requis sur lesquels nous nous sommes basées pour créer notre matériel : nous avons supposé que le patient a intégré la différence entre une question et une réponse et qu'il ne fait pas de confusion. Nous supposons également qu'il comprend que la question demande quelque chose et que la réponse concorde avec la question en y apportant une explication. Sa difficulté serait donc d'ordre lexical, voire syntaxique. C'est d'après ce postulat que nous avons réalisé notre activité pratique.

Nous avons décidé de travailler sur les processus sous-jacents à une bonne compréhension contextuelle et positionnelle, la notion de temporalité bien structurée ou encore des capacités mnésiques et attentionnelles. En effet il nous semblait primordial de travailler les règles implicites liées au développement de la morphosyntaxe, plutôt que les règles explicites qui correspondent à un travail plus scolaire.

Lors de notre réflexion nous avons décidé dans un premier temps, de créer un matériel travaillant sur la notion de temporalité : nous sommes parties sur l'idée d'une **maison aménagée** qui proposerait différentes activités en fonction des différentes difficultés que rencontre cet enfant dysphasique. Cette idée nous est apparue parce que la maison nous a semblé constituer le moyen le plus simple de symboliser le temps qui s'écoule. En outre, elle permet de placer cet enfant dans son environnement, de lui permettre de se projeter dans sa propre vie, dans son temps à lui. Nous voulions nous rapprocher le plus possible de lui, de ce qui lui est familier et de ce qu'il connaît afin de lui permettre d'appréhender la notion abstraite du temps qui passe à travers des repères du quotidien. Il nous a semblé que le temps à travers ce principe, peut prendre une dimension plus concrète en fonction des activités qui égrènent la journée de l'enfant. Le temps pouvait en même temps se mêler à une dimension spatiale avec le réveil dans l'espace de la chambre, puis le petit déjeuner dans la cuisine, la toilette dans la salle de bain...etc. Nous avons imaginé aussi, reprendre l'emploi du temps

de la semaine de l'enfant, les saisons... ainsi que les photos de famille. Beaucoup d'idées afférentes à la maison nous sont apparues pour symboliser la notion de temps. Nous voulions également pouvoir proposer une activité de catégorisation grâce à cette maison mais toutes ces options nous ont vite semblé **trop compliquées** (dans la réalisation et dans l'utilisation) **et trop chargées de distracteurs**, la multitude d'éléments pouvant renforcer les difficultés d'attention et la distractibilité. Nous avons à ce moment repensé notre sujet en nous demandant si cette notion de temporalité était vraiment l'élément central expliquant la non utilisation du « parce que » par l'enfant.

Nous avons alors pensé dans un second temps à un **jeu de plateau** (type jeu de l'oie) où il faudrait que le joueur pose une question ou une réponse en fonction de la couleur de la case sur lequel est le pion du joueur. En effet, nous avons pensé qu'à l'aide d'indices graphiques, nous pourrions travailler sur les notions spatio-temporelles. Mais, là encore, des questions sont apparues : le comptage des cases suite au lancer du dé allait encore une fois ajouter un distracteur et un travail cognitif supplémentaire. De plus, la réalisation du matériel nous a semblé trop complexe puisque que nous avons des difficultés à savoir de quelle manière nous pouvions amener l'enfant à produire ces phrases, comment créer un intérêt au jeu, quelle sorte de cartes pouvaient amener le joueur à produire des questions et des réponses. Ce jeu ne permettait pas à l'enfant d'être suffisamment informé sur la structure syntaxique correcte.

Ce que nous avons conclu pour la réalisation de notre jeu :

Le jeu devra l'aider à pouvoir réaliser des inférences qui l'aident à retrouver la cause à certaines situations. Il s'agira essentiellement d'inférences pragmatiques. Ce jeu devra, bien sûr l'aider à construire des phrases, à construire des questions et des réponses pour qu'il puisse automatiser des associations : « **pourquoi** » pour la question et « **parce que** » pour la réponse. Nous avons choisi de nous appuyer essentiellement sur les capacités **d'inférence** de l'enfant, tout en maintenant l'importance de passer par des **canaux de communication visuels**. Il nous a paru fondamental de se servir de code couleur pour l'aider dans la mémorisation et l'automatisation du processus. Mais, aussi, il nous a paru évident qu'il fallait s'appuyer sur ses **connaissances de l'écrit**. Nous avons également choisi une activité qui utilise le stock lexical dont dispose un enfant de son âge (vocabulaire familier, peu complexe). Il nous fallait trouver des situations familières et la possibilité d'utiliser des phrases courtes. Nous avons également eu le souci de proposer un jeu évolutif qui prenne en compte l'évolution de l'enfant, de ses capacités...

Ainsi, nous en sommes venues à créer un loto mêlant langage oral et langage écrit. Nous présenterons cette activité ludique dans la dernière partie.

V. Réalisation du loto et règles du jeu

Nous avons, après plusieurs ébauches de jeu, choisi d'élaborer **un loto** permettant à l'enfant dysphasique de produire à juste titre le « pourquoi » et le « parce que ».

- CHOIX DU MATERIEL

Il nous a paru judicieux de créer un jeu basé sur le principe du loto, en y ajoutant des éléments langagiers oraux et écrits. En effet le public pour lequel on crée ce matériel a sept ans et présente une dysphasie lexico-syntaxique ; il nous paraissait donc évident de s'appuyer sur des connaissances de l'écrit pour induire la production orale.

Ce jeu comporte des planches images (*cf. annexe*) (nous en avons créé 2 mais il est possible d'en créer davantage, afin de diversifier en fonction des loisirs et des intérêts de l'enfant), auxquelles correspondent des cartes images disposées dans un sac « pourquoi ». Les images ont plus ou moins d'éléments distrayeurs, il est préférable que l'enfant joue dans un premier temps avec la planche image contenant le moins de distrayeurs.

Les planches images et les cartes images ont été plastifiées afin qu'elles puissent être manipulées sans risque de s'abîmer.

- CHOIX DES THEMES

Nous avons choisi pour les deux planches de notre loto, des thèmes familiers à l'enfant : *Ma journée* et *Les vacances*.

Le premier thème présente six moments de la journée que l'enfant peut vivre quotidiennement : le petit déjeuner, une situation en classe, le repas à la cantine, le jeu à la récréation, le bain et enfin le coucher.

Le second thème présente six situations qui ont lieu pendant les vacances et que l'enfant a pu lui-même vivre ou voir dans des dessins animés, par exemple : des enfants faisant un château de sable ou jouant dans la mer, dans une piscine, une fille se faisant pincer le doigt par un crabe, un garçon se faisant poursuivre par un requin ou enfin un autre garçon profitant du soleil.

Ces deux thèmes connus de l'enfant permettent d'avoir des repères auxquels il peut se raccrocher lors de la description des images. En effet, le vocabulaire associé à ces thèmes est accessible à l'enfant puisqu'il peut puiser dans son expérience personnelle pour se représenter les situations qu'il doit décrire ou qui lui sont décrites. Ainsi, il va pouvoir accéder à son stock lexical pour en extraire les mots nécessaires à la description des images et ce avec moins de difficultés que s'il devait décrire des situations qui lui sont étrangères et qui donc, ne font pas appel à un vocabulaire dont il peut se servir régulièrement voire assez fréquemment.

Cette familiarité des deux thèmes que nous avons choisis permet donc à l'enfant de faire un lien avec ses connaissances et son propre vécu, facilitant ainsi son interprétation des images et son accès au stock lexical nécessaire à la description des situations qui sont représentées.

- CHOIX DES IMAGES

Le choix des images s'est avéré plus complexe que ce que nous avons imaginé en premier lieu. En effet, nous avons tout d'abord eu des difficultés à trouver des images en rapport avec notre thème et étant qui plus est en couleur, nous obligeant ainsi à sélectionner des images en noir et blanc qu'il nous a fallu colorier par la suite.

Une fois les images sélectionnées, il nous a paru nécessaire de les retravailler afin d'éliminer des éléments inutiles à la compréhension de la situation. En effet, les enfants dysphasiques étant très sensibles à la distractibilité, il nous a semblé essentiel de gommer le plus d'éléments pouvant altérer l'attention de l'enfant sur la situation, et qui pourraient ainsi entraver la réalisation de la tâche à accomplir. Les images contenant trop de distrayeurs pourraient en outre majorer la difficulté de description des images et pourraient également alourdir la mémoire de l'enfant d'éléments n'ayant pas de lien avec la question et les réponses associées aux images.

Le support visuel que sont les images dans le jeu doit permettre à l'enfant de faciliter sa compréhension des propositions faites au verso de la carte où se situe l'image et d'orienter sa réponse de par la clarté de la situation représentée.

- CHOIX DES PROPOSITIONS

Nous avons choisi d'élaborer différents niveaux dans ce jeu afin qu'il puisse être utilisé à différents stades de la prise en charge. Dans tous les niveaux le principe de jeu est le même, la seule chose qui se distingue est la difficulté des propositions de réponse.

- **Le premier niveau** est le plus facile. Il est caractérisé par un rond orange. Les trois propositions sont très distinctes les unes des autres. La réponse correcte est évidente et les autres propositions sont absurdes au vu de la question. L'enfant n'a qu'à répéter la phrase syntaxiquement bien construite avec le « parce que ».
- **Le second niveau** est intermédiaire. Il est caractérisé par un rond jaune. Il y a également trois propositions mais qui sont toutes plausibles par rapport à l'image ou à la vie quotidienne. L'enfant doit donc faire un travail d'inférence avant de produire la réponse. Ce niveau fait davantage appel aux capacités attentionnelles et de mémoire de travail (retenir les informations lues) de l'enfant.
- **Le dernier niveau** est le plus compliqué et est utilisable en fin de rééducation. Il est caractérisé par un rond rose. On ne lit que la question à l'enfant et il doit de lui-même, répondre avec la formulation « parce que ». Il pourra donc se baser sur les niveaux d'avant pour comprendre qu'il faut produire la réponse avec « parce que ». Lorsque l'enfant valide ce dernier niveau, il a compris et utilise de lui-même le « pourquoi » et le « parce que » à juste titre.

Les questions posées au verso des cartes images commencent toutes par « pourquoi », ainsi l'enfant doit répondre par « parce que ».

Nous avons choisi, dans les deux premiers niveaux, de présenter plusieurs propositions à l'enfant pour que sa production soit induite par la répétition orale des réponses. Les propositions commencent toutes par « parce que » et sont syntaxiquement correctes. Ce travail, que l'on pourrait qualifier de conditionné, ne laisse pas de place à l'erreur syntaxique ou lexicale. L'enfant est amené à faire un travail de reformulation d'une structure syntaxique pour laquelle il échoue en langage spontané, il se base donc sur les formulations qu'il vient d'entendre pour produire sa réponse.

Les questions et les propositions de réponses sont des phrases courtes, composées de mots accessibles au lexique courant de l'enfant. Les temps utilisés sont le présent pour les questions et pour la plupart des réponses (le passé composé est utilisé pour quelques réponses).

Dans toutes les questions écrites, le « **pourquoi** » et le point d'interrogation sont caractérisés en rouge et en gras. De la même manière, dans les propositions, le « **parce qu'(e)** » et le point sont caractérisés en bleu et en gras. Il nous a paru fondamental de se servir d'un code couleur pour aider l'enfant dans la mémorisation de ces associations (« pourquoi » indique une question et « parce que » indique une réponse) et l'automatisation du processus. Bien entendu l'enfant doit savoir au préalable que le point d'interrogation se réfère à une question et le point à une phrase déclarative.

- REGLES DU JEU

But du jeu : être le premier à compléter sa planche d'images.

Installation : les planches d'images sont distribuées à chacun des joueurs. Le sac de cartes est placé entre les joueurs. L'orthophoniste choisit le niveau du jeu avec lequel l'enfant va jouer en fonction de ses capacités et du travail déjà effectué.

Déroulement de la partie :

Le premier joueur (joueur A) pioche une carte dans un sac, et doit décrire l'image représentée au recto. *Il est préférable lors de la toute première utilisation avec l'enfant, que l'orthophoniste pioche la carte en premier afin de lui montrer l'exemple.*

Le joueur qui reconnaît l'image décrite sur sa planche se fait connaître (joueur A ou B). Pour gagner cette carte, et la poser sur la planche, ce joueur doit répondre correctement à la question posée au verso de l'image (le joueur adverse lui ayant lu la question et les réponses proposées préalablement).

Exemple : Le joueur A possède l'image sur sa planche. Le joueur B lui lit la question et les propositions de réponses. Le joueur A doit produire la réponse correcte à l'oral pour gagner sa carte.

Ensuite, les joueurs piochent à tour de rôle une nouvelle carte et le jeu continue ainsi jusqu'à ce que l'un des joueurs ait complété sa planche d'images.

Conclusion

L'acquisition de la proposition causale implique donc divers processus cognitifs tels que l'attention, la mémoire mais aussi la représentation mentale, l'accès au symbolisme et le repérage spatio-temporel pour permettre la décontextualisation et la généralisation, elles-mêmes facilitées par la fréquence de type et d'occurrence.

Afin d'aider un enfant de sept ans souffrant d'une dysphasie lexico-syntaxique dans son expression de la construction syntaxique de la proposition causale, nous avons essayé de proposer un jeu qui sous-tend de façon implicite les fonctions cognitives impliquées. Notre préoccupation a été de pouvoir proposer une activité ludique à cet enfant qui ne laisse pas ou peu la place à l'erreur syntaxique. Par la proposition de choix entre différentes propositions valides au plan de la syntaxe, nous avons privilégié la fréquence de type et d'occurrence. Nous souhaitons ainsi pouvoir atteindre l'objectif recherché. Le langage écrit sert ici de support au langage oral.

Sous une forme ludique, l'enfant répète et entend plusieurs fois, la même construction, dans des situations précises. Nous utilisons donc différents canaux auditifs, visuels, des codes couleurs, l'écrit. Nous avons cherché à rester dans son univers, à utiliser les mots du lexique qui lui sont familiers pour ne pas alourdir le coût cognitif.

Une fois arrivé au troisième et dernier niveau du jeu, l'enfant doit pouvoir répondre correctement à la question commençant par « pourquoi » dans le contexte de notre activité ludique. Cette situation est devenue routinière et habituelle pour l'enfant, même si elle s'est complexifiée au fil des séances avec les trois niveaux successifs. L'étape rééducative suivante sera d'amener l'enfant à garder cette même structure – c'est-à-dire à la généraliser -, avec des situations et des contextes inhabituels, un lexique moins fréquent, plus abstrait et sans support écrit.

Pour aider l'orthophoniste dans cette étape, on peut conseiller de réutiliser régulièrement ce jeu, même si le niveau 3 est acquis, afin de renforcer les connaissances de l'enfant. On peut également créer de nouvelles planches avec plus de distracteurs, des questions et des réponses avec des temps plus compliqués, un lexique moins fréquent etc. En séance, on pourra aussi poser des questions sur la vie quotidienne de l'enfant, le but étant bien sûr que ce dernier devienne autonome dans ses productions langagières quotidiennes.

Bibliographie

- *L'enfant dysphasique*, Christophe-Loïc GERARD, édition De Boeck
- *Dictionnaire d'Orthophonie*, F. Brin-Henry, C. Courrier, E. Lederlé et V. Masy, Ortho édition
- *L'aide-mémoire des troubles du langage et de la communication – L'orthophonie à tous les âges de la vie*, Catherine Thibault et Marine Pitrou, éditions Dunod
- Cours sur la linguistique de Mme CORNET
- Cours sur la dysphasie de Mme WAVREILLE
- *Revue des linguistes de l'université Paris Ouest Nanterre La Défense : la cause linguistique de Sophie HAMON*
- *Centre de Langue : Ressources pour les enseignants et les formateurs en français: outils linguistiques, grammaire : expression de la conséquence* de Joelle BONEFANT et Jean LACROIX
- *Troubles du langage, bases théoriques, et rééducation diagnostic sous la direction de Jean A. RONDAL et Xavier SERON*
- <http://www.makaton.fr/>
- *Accompagner les troubles du langage en primaire (PDF)* – site de l'Académie de Lyon
- Avenir dysphasie Rhône

Annexe

