

“ FYNTAXTIQUE ! ” Un jeu d’entrainement morphosyntaxique dans un univers fantastique

Charlotte Vigan

▶ **To cite this version:**

Charlotte Vigan. “ FYNTAXTIQUE ! ” Un jeu d’entrainement morphosyntaxique dans un univers fantastique : élaboration et expérimentation auprès de collégiens dysorthographiques en rééducation de l’orthographe grammaticale. Médecine humaine et pathologie. 2011. hal-01878418

HAL Id: hal-01878418

https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01878418

Submitted on 21 Sep 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

UNIVERSITE HENRI POINCARE, NANCY 1 – FACULTE DE MEDECINE

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur Claude SIMON

« FYNTAXTIQUE ! »

Un jeu d'entrainement morphosyntaxique dans un univers fantastique.

Elaboration et expérimentation auprès de collégiens dysorthographiques en rééducation de l'orthographe grammaticale.

MEMOIRE présenté en vue de l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

par

Charlotte VIGAN

Le 10 juin 2011

JURY

Président : Monsieur le Professeur Bernard COMBETTES

Directrice : Madame Lise POTTIER, orthophoniste

Assesseurs : Madame Sophie GUIRLINGER, orthophoniste

Madame le Docteur Anne HECK, médecin scolaire

ANNEE UNIVERSITAIRE 2010 - 2011

REMERCIEMENTS

A mon Président, Monsieur le Professeur Bernard COMBETTES,

pour avoir accepté de présider mon jury.

A ma directrice, Madame Lise POTTIER,

pour ses conseils et sa disponibilité.

A mon assesseur, Madame Sophie GUIRLINGER,

pour ses critiques pertinentes.

A mon assesseur, Madame le Docteur Anne HECK,

pour avoir accepté de faire partie de mon jury.

A Mesdames Michèle LEDUC et Amélie DUMONT,

pour leur accueil durant cette expérimentation.

A Nathan, Paula, Edouard et Amélie,

pour leur participation et leurs critiques.

A mes maîtres de stage,

pour m'avoir transmis leur passion pour l'orthophonie.

A toute la promotion 2007-2011,

pour ces quatre années.

A mes frères et sœurs, à mes amis, à Jérôme,

pour leur soutien.

A mes parents,

pour m'avoir offert ces études et pour leur soutien.

INTRODUCTION

Les stages sont des moments marquants dans le cursus d'un élève orthophoniste. Certains patients restent à jamais gravés dans la mémoire. Le tout premier patient fait partie de ces inoubliables. Celui dont nous parlons ici, ou plutôt celle dont nous parlons, est une adolescente. Elle a compensée avec succès sa dyslexie, mais souffre toujours de difficultés liées à l'orthographe. Un élève orthophoniste ne peut être qu'interpellé par un tel trouble, lui qui a passé des concours intransigeants en matière d'orthographe. *« Voilà un cas bien singulier ! »*, peut-il être tenté de penser. La suite de se formation lui prouve en vérité le contraire, avec la rencontre de nombreux patients souffrant de difficultés à intégrer les règles d'orthographe.

Mais les premiers patients ne sont pas les seuls à rester en mémoire. Il existe d'autres protagonistes dans la vie de l'étudiant en orthophonie qui façonnent et assaisonnent sa future pratique professionnelle : les orthophonistes maîtres de stage. Les orthophonistes sont réputés pour leur capacité à transformer le travail en jeu. *« Enfin, paraît-il. »* C'est peut-être un peu sceptique que l'élève orthophoniste se rend à son premier jour de stage. *« D'accord, ils transforment le travail en jeu. Admettons. Mais quel est leur secret ? »* L'étudiant qui pénètre dans le bureau de son maître de stage voit la réponse à sa question lui sauter aux yeux, à grand renfort de couleurs et de boîtes en carton ! Il semble bien que le secret de ces « sorciers du jeu » se trouve en réalité dans… leurs armoires ! Les cabinets d'orthophonie recèlent en général une multitude de jeux en tout genre, des plus classiques aux plus spécifiques. Et l'élève orthophoniste se rendra vite à l'évidence : les jeunes patients le savent ! La question qu'ils se posent en général quand ils se rendent à leur séance d'orthophonie est de savoir à quoi ils vont jouer. Et bien souvent, l'orthophoniste sait répondre à leurs attentes pour allier plaisir et travail.

Mais une poignée d'irréductibles patients est cependant plus difficile à satisfaire… Au cours des différents stages effectués lors de notre formation initiale, nous avons en effet pu remarquer qu'une certaine catégorie de patients était plus difficile à motiver que les autres. Il s'agit des adolescents. Ceux-ci ont en effet des centres d'intérêt bien spécifiques. Et, d'après certains orthophonistes, il manquerait du matériel adapté à cette population, notamment dans le domaine du langage écrit et plus précisément pour la rééducation de l'orthographe

grammaticale. C'est pourquoi, afin de répondre à ce besoin exprimé par plusieurs orthophonistes, nous avons imaginé élaborer un jeu adapté au niveau et aux préoccupations de cette population : le jeu « Fyntaxtique ! ». Aussi, une fois ce jeu créé, une question s'est tout naturellement posée à nous :

En quoi et comment le jeu « Fyntaxtique ! » contribue-t-il à améliorer les performances en orthographe grammaticale de collégiens dysorthographiques ?

Pour répondre à cette questions, il nous faudra dans une ***première partie*** aborder de manière théorique **l'acquisition de l'orthographe grammaticale**. Pour entrer dans le monde de l'écrit, il est en premier lieu nécessaire de comprendre le fonctionnement de la langue. Il faut ensuite passer par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, aidé en cela par des capacités dites métalinguistiques. Petit à petit, l'apprenti lecteur/scripteur va devoir gérer la lecture et l'écriture de mots, puis de phrases et enfin de textes. Enfin, il va faire la connaissance de l'une des composantes à gérer dans la transcription d'un message : l'orthographe grammaticale. Celle-ci est composée de plusieurs éléments et est régie par des règles. Et qui dit règles dit apprentissage et… erreurs. Les erreurs sont bien sûr nécessaires à l'apprentissage de l'écrit.

Mais des difficultés durables peuvent être la manifestation d'un trouble spécifique de l'apprentissage de l'orthographe : **la dysorthographie**. Celle-ci se manifeste par des erreurs typiques et peut parfois entraîner des troubles de l'estime de soi. Ce sont les orthophonistes qui s'occupent de la prise en charge de ce trouble. Il leur est tout d'abord nécessaire d'évaluer les troubles grâce à des tests spécifiques, dont les résultats permettront d'orienter la rééducation.

Qui dit rééducation orthophonique dit souvent *jeu* de rééducation orthophonique. Les échanges avec des orthophonistes maîtres de stage nous ont conduite à élaborer le jeu « Fyntaxtique ! », un jeu d'entraînement morphosyntaxique destiné à des adolescents dysorthographiques en rééducation de l'orthographe grammaticale. L'objet de ce mémoire est la confrontation du jeu « Fyntaxtique ! » à la clinique orthophonique, afin de vérifier si ce matériel a un impact positif sur les performances en orthographe grammaticale d'adolescents dysorthographiques, s'il est adapté à leurs préoccupations et enfin s'il est adapté à une utilisation en séances d'orthophonie.

Afin de nous aider à confronter le jeu « Fyntaxtique ! » à la réalité clinique en orthophonie, quatre collégiens dysorthographiques ont accepté de jouer aux « apprentis sorciers » durant cinq séances. Nous leur avons proposé de réaliser trois séances avec le jeu « Fyntaxtique ! » encadrées par la passation d'un bilan étalonné lors de la première et de la dernière séance. La ***seconde partie*** de ce mémoire sera donc consacrée à la présentation de la **méthodologie** adoptée pour notre étude, à la description du **déroulement** des séances, puis à **l'analyse des résultats** obtenus et des observations effectuées. Enfin nous **discuterons** de la méthodologie adoptée et des résultats obtenus, avant de proposer notre **interprétation** de ceux-ci.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS **1**

INTRODUCTION **2**

SOMMAIRE **5**

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I : L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE **11**

1. ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE FRANCAISE **11**

1.1. SPECIFICITES DE L'APPROPRIATION DE L'ECRIT DANS UNE LANGUE ALPHABETIQUE. 11

1.2. MECANISMES D'IDENTIFICATION ET DE PRODUCTION DES MOTS ECRITS 12

1.3. LE MODELE DEVELOPPEMENTAL DE FRITH (1985) 14

1.4. LES CAPACITES METALINGUISTIQUES 15

1.4.1. Définition et développement *15*

1.4.2. Rôle de la conscience morphosyntaxique dans l'apprentissage de l'écrit *16*

1.5. LES TRAITEMENTS REDACTIONNELS 18

1.5.1. Le développement de la rédaction de textes *19*

1.5.2. Mémoire de travail et surcharge cognitive *20*

2. L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE **22**

2.1. QU'EST-CE QUE L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE ? 22

2.2. LES DIFFERENTES COMPOSANTES DE L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE 23

2.2.1. Ordre des mots *23*

2.2.2. Nature des mots *23*

2.2.3. Fonction des mots *24*

2.2.4. Genre et nombre *26*

2.3. L'APPRENTISSAGE DES REGLES DE GRAMMAIRE 27

2.3.1. L'apprentissage explicite *27*

2.3.2. L'apprentissage implicite *28*

2.4. LES ERREURS D'APPLICATION DES REGLES GRAMMATICALES 29

CHAPITRE II : LA DYSORTHOGRAPHIE **32**

1. LE COLLEGIEN DYSORTHOGRAPHIQUE **32**

1.1. DEFINITION GENERALE ET TYPOLOGIE DE LA DYSORTHOGRAPHIE 32

1.1.1. La dyslexie *32*

1.1.2. La dysorthographie *33*

1.1.3. La dysorthographie de surface *34*

1.1.4. La dysorthographie phonologique *34*

1.1.5. La dysorthographie mixte *35*

1.2. LES DIFFICULTES DU COLLEGIEN DYSORTHOGRAPHIQUE 35

1.2.1. Typologie générale des erreurs *35*

1.2.2. L'appréhension de l'erreur et les troubles de l'estime de soi *36*

1.2.3. L'orthographe *37*

2. LA PRISE EN CHARGE DU COLLEGIEN DYSORTHOGRAPHIQUE **39**

2.1. L'EVALUATION DES DIFFICULTES DU PATIENT DYSORTHOGRAPHIQUE 39

2.1.1. Les Dictées Borel *39*

2.1.2. D.Or.Lec – Epreuves pour évaluer la capacité en lecture – 1973 ..... *40*

2.1.3. Phonolec – Batterie d'évaluation du langage écrit destinée à l'adolescent et à l'adulte 40
2.1.4. Le Petit Poucet – Test d'orthographe – 2003 41
2.1.5. Chronosdictées 41
2.2. LA REEDUCATION DE L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE 41
2.2.1. Le jeu comme outil de rééducation 42
2.2.2. Matériel existant 43
2.2.3. Le fantastique : un genre littéraire qui plaît aux jeunes 47

PARTIE EXPERIMENTALE

METHODOLOGIE 52

1. HYPOTHESES 52

2. PRESENTATION DE LA POPULATION 53
2.1. PRESENTATION GENERALE 53
2.2. PRESENTATION DES ADOLESCENTS 53
2.2.1. Nathan 53
2.2.2. Paula 54
2.2.3. Edouard 55
2.2.4. Amélie 56

3. PRESENTATION DU JEU « FYNTAXTIQUE ! » 57
3.1. OBJECTIFS 57
3.2. REGLE DU JEU 57
3.2.1. Matériel 57
3.2.2. But du jeu 58
3.2.3. Déroulement du jeu 58
3.3. PRINCIPES DU JEU 61
3.3.1. Le thème fantastique adapté aux adolescents 61
3.3.2. L'utilisation d'un vocabulaire non scolaire 62
3.3.3. La manipulation morphosyntaxique 62
3.4. SOLLICITATION DE LA CONSCIENCE MORPHOSYNTAXIQUE 63
3.4.1. L'ordre des éléments de la phrase 63
3.4.2. La nature et la fonction des éléments de la phrase 63
3.4.3. Les accords en genre et en nombre 64

4. LES BILANS 70
4.1. LE BILAN INITIAL 70
4.2. LE BILAN FINAL 71
4.3. QUESTIONNAIRE 71

5. PROTOCOLE EXPERIMENTAL 73

EXPERIMENTATION 74

1. NATHAN 74
1.1. DEROULEMENT DU BILAN INITIAL 74
1.2. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 1 75
1.2.1. Au niveau de la morphosyntaxe… 75
1.2.2. Intérêt et investissement 75
1.2.3. Biais du jeu observés pendant la séance 76
1.3. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 2 76
1.3.1. Au niveau de la morphosyntaxe… 76
1.3.2. Intérêt et investissement 76
1.3.3. Biais du jeu observés pendant la séance 77

1.4. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 3 77
1.4.1. Au niveau de la morphosyntaxe… 77
1.4.2. Intérêt et investissement 77
1.4.3. Biais du jeu observés pendant la séance 78
1.5. DEROULEMENT DU BILAN FINAL 78
1.6. REPONSES AU QUESTIONNAIRE 78

2. PAULA 81
2.1. DEROULEMENT DU BILAN INITIAL 81
2.2. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 1 81
2.2.1. Au niveau de la morphosyntaxe… 81
2.2.2. Intérêt et investissement 82
2.2.3. Biais du jeu observés pendant la séance 82
2.3. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 2 82
2.3.1. Au niveau de la morphosyntaxe… 82
2.3.2. Intérêt et investissement 82
2.3.3. Biais du jeu observés pendant la séance 83
2.4. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 3 83
2.4.1. Au niveau de la morphosyntaxe… 83
2.4.2. Intérêt et investissement 83
2.4.3. Biais du jeu observés pendant la séance 83
2.5. DEROULEMENT DU BILAN FINAL 84
2.6. REPONSES AU QUESTIONNAIRE 84

3. EDOUARD 87
3.1. DEROULEMENT DU BILAN INITIAL 87
3.2. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 1 87
3.2.1. Au niveau de la morphosyntaxe… 87
3.2.2. Intérêt et investissement 88
3.2.3. Biais du jeu observés pendant la séance 88
3.3. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 2 88
3.3.1. Au niveau de la morphosyntaxe 88
3.3.2. Intérêt et investissement 89
3.3.3. Biais du jeu observés pendant la séance 89
3.4. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 3 89
3.4.1. Au niveau de la morphosyntaxe 89
3.4.2. Intérêt et investissement 89
3.4.3. Biais du jeu observés pendant la séance 89
3.5. DEROULEMENT DU BILAN FINAL 90
3.6. REPONSES AU QUESTIONNAIRE 90

4. AMELIE 92
4.1. DEROULEMENT DU BILAN INITIAL 92
4.2. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 1 92
4.2.1. Au niveau de la morphosyntaxe… 92
4.2.2. Intérêt et investissement 93
4.2.3. Biais du jeu observés pendant la séance 93
4.3. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 2 93
4.3.1. Au niveau de la morphosyntaxe 93
4.3.2. Intérêt et investissement 93
4.3.3. Biais du jeu observés pendant la séance 94
4.4. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 3 94
4.4.1. Au niveau de la morphosyntaxe… 94
4.4.2. Intérêt et investissement 94
4.4.3. Biais du jeu observés pendant la séance 95

4.5. DEROULEMENT DU BILAN FINAL ... 95
4.6. REPONSES AU QUESTIONNAIRE ... 95

5. GLOBALEMENT ... 98
5.1. AU NIVEAU DE LA MORPHOSYNTAXE ... 98
5.2. INTERET ET INVESTISSEMENT DES JEUNES PATIENTS ... 98
5.3. BIAIS DU JEU OBSERVES ... 99

ANALYSE DES RESULTATS ... 100

1. NATHAN ... 101
1.1. RESULTATS DU BILAN INITIAL ... 101
1.2. RESULTATS DU BILAN FINAL ... 103

2. PAULA ... 108
2.1. RESULTATS DU BILAN INITIAL ... 108
2.2. RESULTATS DU BILAN FINAL ... 110

3. EDOUARD ... 115
3.1. RESULTATS DU BILAN INITIAL ... 115
3.2. RESULTATS DU BILAN FINAL ... 117

4. AMELIE ... 122
4.1. RESULTATS DU BILAN INITIAL ... 122
4.2. RESULTATS DU BILAN FINAL ... 124

5. GLOBALEMENT ... 129

DISCUSSION ... 130

1. CRITIQUE METHODOLOGIQUE ... 130
1.1. LA POPULATION ... 130
1.2. LES BILANS ... 130
1.3. LE NOMBRE DE SEANCES ... 131

2. RAPPEL DES RESULTATS ET INTERPRETATION ... 132
2.1. OBJECTIF PRINCIPAL : AMELIORER LES PERFORMANCES EN ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE ... 132
2.1.1. Rappel des résultats ... 132
2.1.2. Proposition d'interprétation ... 132
2.2. DEUXIEME OBJECTIF : CAPTER L'INTERET DES COLLEGIENS ... 133
2.2.1. Rappel des résultats et observations ... 133
2.2.2. Proposition d'interprétation ... 134
2.3. TROISIEME OBJECTIF : REPERER LES BIAIS ET DEFAUTS DU JEU « FYNTAXTIQUE ! » .. 135
2.3.1. Rappel des observations ... 135
2.3.2. Proposition d'améliorations ... 136

CONCLUSION ... 138

REPERES BIBLIOGRAPHIQUES ... 141

ANNEXES ... 145

PARTIE

THEORIQUE

« *Le cœur du problème, c'est que notre orthographe est grammaticale.* »

Nina Catach, *Les délires de l'orthographe, en forme de dictioNaire* (1989)

Chapitre I : L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

L'orthographe française fait partie des systèmes orthographiques profonds (Jaffré et Fayol, 1997) : le langage est représenté non seulement au niveau phonologique mais aussi au niveau lexical, morphologique et syntaxique. Catach (1995) définit l'orthographe comme « *la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique).* »

Selon le Dictionnaire d'Orthophonie (2004), *« l'orthographe dite d'usage correspond aux graphies usuelles du français et l'orthographe dite grammaticale aux graphies des mots selon leur fonction au sein de la phrase »*. L'orthographe grammaticale fera l'objet de ce mémoire. Mais avant de l'aborder, il peut être intéressant de voir les conditions dans lesquelles l'apprenti scripteur se trouve pour apprendre à écrire.

1. ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE FRANCAISE

1.1. SPECIFICITES DE L'APPROPRIATION DE L'ECRIT DANS UNE LANGUE ALPHABETIQUE

Dans une langue alphabétique, il y a correspondance entre les signes écrits (graphèmes) et la façon dont on les prononce (phonèmes).

Le français est une langue alphabétique, cependant on peut trouver en français des mots pour lesquels on n'observe pas cette correspondance parfaite entre graphème et phonème. En fait, le fonctionnement de l'orthographe française est régi par deux principes fondamentaux :

- **le principe phonographique** : selon ce principe, les unités graphiques ou graphèmes ont pour premier rôle de représenter les unités sonores ou phonèmes. Il s'agit de noter la dimension sonore de la langue. L'écrit sert donc à **coder du son**.

Mais en français, il n'y a pas de relation bi-univoque entre oral et écrit : un même signe écrit peut correspondre à plusieurs sons (exemple : le signe « *s* » peut coder les sons /s/ ou /z/) et un même son peut être transcrit par plusieurs signes graphiques différents (exemple : le son /*in*/ peut s'écrire « in », « ein », « ain »). De même on peut observer la présence de lettres muettes dans certains mots (exemple : *-nt* dans *aime**nt*** ; *-ct* dans *aspe**ct***). L'existence d'une pluralité de graphèmes associés à un même phonème peut poser problème au niveau de l'apprentissage de l'orthographe.

- **le principe idéographique ou sémiographique** : dans une écriture alphabétique comme le français, les graphèmes peuvent renvoyer à des aspects sémantiques ou grammaticaux des mots, sans forcément correspondre à des phonèmes. Dans le plurisystème de l'orthographe de Nina Catach, ces graphèmes sont appelés morphogrammes. Selon ce principe, l'écrit sert aussi à **coder du sens**.

  On distingue les morphogrammes lexicaux et les morphogrammes grammaticaux. Les morphogrammes lexicaux sont des marques graphiques finales ou internes intégrées au mot pour établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés (exemples : le *s* du mot *français* ou le *t* du mot *petit*). Les morphogrammes grammaticaux sont des désinences graphiques s'ajoutant aux mots (genre, nombre, flexions verbales) (exemple : il***s*** aime***nt***).

L'entrée dans l'écrit n'est donc pas chose aisée. Le but de l'apprentissage de la lecture va en fait consister à développer des procédures automatiques de reconnaissance des mots écrits. L'automatisation de ces procédures de reconnaissance des mots écrits va permettre à l'apprenti d'atteindre un niveau de compréhension de ce qui est lu égal à son niveau de compréhension orale.

1.2. MECANISMES D'IDENTIFICATION ET DE PRODUCTION DES MOTS ECRITS

Ces mécanismes permettent la reconnaissance de mots écrits ainsi que leur écriture au moyen de deux voies ou procédures :

- **L’assemblage** : cette procédure consiste à découper les mots écrits en leurs plus petites unités constitutives (graphèmes) et à leur faire correspondre sans effort et immédiatement les sons (phonèmes) correspondants. C’est la correspondance graphème-phonème (CGP). Et inversement pour l’écriture : il est nécessaire de décomposer le mot entendu en phonèmes afin de faire correspondre les graphèmes correspondants. C’est la correspondance phonème-graphème (CPG).

- **L’adressage** : cette procédure est la reconnaissance d’emblée du mot écrit sur la base d’unités plus larges signifiantes. Le lecteur reconnaît les différents morphèmes lexicaux et grammaticaux constitutifs des mots écrits (exemple : /*march*/ /*erons*/). Cette procédure sert également à identifier les mots irréguliers (*femme, monsieur*). Pour ce qui est de l’écriture, le scripteur retrouve d’emblée l’orthographe du mot entendu.

En fait, le lecteur a stocké en mémoire, dans son lexique interne, un certain nombre de mots écrits qu’il a déjà rencontrés. Lorsqu’il rencontre un mot, il vérifie (inconsciemment) s’il le possède dans son lexique interne et à ce moment-là, il y a deux solutions :

- s’il le connaît déjà, il va activer sa prononciation (en lecture) ou son orthographe (en écriture) ;
- s’il s’agit d’un mot inconnu ou d’un logatome, il va passer par la procédure d’assemblage et donc par la CGP (Correspondance Graphème-Phonème) ou CPG (Correspondance Phonème-Graphème) (selon qu’il se trouve dans une activité de lecture ou d’écriture).

Pour parvenir à ce niveau expert, l’apprenti passerait par plusieurs étapes nécessaires à la mise en place progressive des deux procédures d’adressage et d’assemblage. Le modèle développemental de Frith (1985) est composé de quatre étapes et a l’avantage de prendre en considération à la fois l’acquisition de la lecture et l’acquisition de l’orthographe.

1.3. LE MODELE DEVELOPPEMENTAL DE FRITH (1985)

L'enfant entrerait dans l'écrit par le stade symbolique = **stade pré-communicatif** pendant lequel il doit élaborer des connaissances d'ordre métalinguistique (pour définir ce qu'est un mot, une phrase, etc.). Durant ce stade, l'enfant comprend que l'adulte accorde de l'importance à l'écrit.

Il passerait ensuite au **stade logographique**, où il est supposé faire de la copie visuelle de formes écrites dont il a mémorisé les caractéristiques globales ou certaines propriétés locales. L'enfant retranscrit le mot de manière directe grâce à un certain nombre d'indices visuels saillants pour lui (exemple : logo de marques). Il respecte alors l'allure générale du mot.

L'étape suivante, appelée **stade alphabétique**, correspond à la période pendant laquelle l'enfant élabore les compétences de conversion des sons en lettres. Pour atteindre ce stade, l'enfant doit connaître le nom des lettres, faire preuve d'habiletés métaphonologiques (comme le découpage syllabique par exemple), posséder des capacités auditivo-temporelles (respect de l'ordre), et automatiser le traitement phonologique (afin de diminuer la charge cognitive de la tâche).

Enfin, il accéderait au **stade orthographique** qui se caractérise par une production fondée sur le rappel de représentations de la forme écrite des mots ou des morphèmes stockés dans le lexique.

Selon Seymour (1995), il n'y aurait pas de stades successifs de production, mais les stades logographique et alphabétique s'élaboreraient en même temps pour donner accès au stade orthographique.

Ce type de modèle est utile pour catégoriser les difficultés orthographiques. Ces modèles descriptifs sont néanmoins fortement contestés car ne captant pas l'éventail des stratégies employées par les enfants. La sensibilité à certaines régularités orthographiques du langage écrit et au rôle de la morphologie dans l'orthographe (Treiman, 1993 ; Treiman & Cassar, 1997), et l'utilisation d'analogies avec des mots appris antérieurement (Goswami et Bryant, 1988) seraient beaucoup plus précoces que ne le suggèrent les modèles en stades successifs.

En se basant sur les travaux de Catach (1980) et Frith (1985), on comprend que la maîtrise de l'orthographe nécessite non seulement des connaissances phonologiques et orthographiques mais également des connaissances morphologiques et syntaxiques. D'ailleurs, on distingue l'orthographe phonétique, l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. De plus, des habiletés ou capacités sous-jacentes et nécessaires ont été identifiées chez l'enfant en cours d'acquisition du langage écrit. Il s'agit des capacités métalinguistiques.

1.4. LES CAPACITES METALINGUISTIQUES

Selon F. Estienne (2001), « *pour accéder à l'écrit, l'apprenti doit posséder un minimum de compétences métalinguistiques qui vont l'aider à comprendre la structure de l'écrit****. Le fait d'apprendre à lire et à écrire développe les compétences métalinguistiques.*** **»**

1.4.1. Définition et développement

L'expression « métalinguistique » est récente. Entre 1950 et 1960, les linguistes ont créé ce terme pour qualifier tout ce qui se rapporte au métalangage, à savoir le lexique utilisé pour parler de la langue (par exemple : syntaxe, sémantique, phonème, mais aussi phrase, mot, lettre, etc.).

La compétence métalinguistique se définit comme la capacité à réfléchir sur la langue pour l'analyser, en saisir la structure, comprendre son fonctionnement.

Elle est dite :

- métaphonologique, quand elle porte sur l'analyse et la manipulation des sons (phonèmes) ;
- métamorphologique, quand elle se définit comme la capacité à prendre conscience de la structure des mots ;
- métasyntaxique, quand elle renvoie à la possibilité que le sujet a de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et d'en contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire (Gombert, 1992).

Selon Gombert, « *très tôt, le jeune enfant manipule le langage en compréhension et en production. Ceci se fait de manière totalement automatique, ce n'est que plus tard qu'il pourra consciemment piloter les traitements linguistiques qu'il opère : c'est la capacité métalinguistique*. »

Dès l'apparition du langage, l'enfant est capable d'autocorrection de ses propres productions agrammaticales grâce à des habiletés métalinguistiques précoces. Dès quatre ans, il est capable de corriger les productions agrammaticales d'autrui. Ces comportements seraient liés à la connaissance tacite de la langue plutôt qu'à la maîtrise consciente de règles grammaticales. Gombert parle alors de comportements épilinguistiques, c'est-à-dire d'activités s'apparentant aux comportements métalinguistiques à la différence qu'elles sont effectuées inconsciemment. Les capacités métalinguistiques sont quant à elles issues d'apprentissages explicites, le plus souvent de nature scolaire.

Selon Evans (1985), seule une faible proportion de ces autocorrections précoces porte spécifiquement sur la syntaxe. La plupart porterait plutôt sur l'aspect sémantique des productions (précisions des propos). Ce n'est qu'à partir de 6-7 ans que l'on peut observer chez l'enfant des jugements de grammaticalité qui semblent traduire une identification consciente de non-application d'une règle syntaxique. L'application consciente de ces règles est encore plus tardive.

L'évolution des jugements métalinguistiques de l'enfant passerait par trois étapes. Durant la première, l'enfant jugerait de l'acceptabilité de la phrase selon la compréhension qu'il a de celle-ci. Au cours de la deuxième étape, c'est l'acceptabilité des événements décrits qui déterminerait celle de la phrase. En dernier lieu, l'enfant pourrait évaluer les énoncés à partir de **critères strictement grammaticaux**.

1.4.2. Rôle de la conscience morphosyntaxique dans l'apprentissage de l'écrit

Selon Demont et Gombert (1996), il semblerait que la conscience morphosyntaxique soit nécessaire à l'émergence de l'apprentissage de l'écrit. Cette conscience morphosyntaxique se développerait ensuite en interaction avec l'écrit.

Nous avons vu qu'en français, certains graphèmes ne correspondent à aucun phonème, ce qui peut entraver l'apprentissage de l'écrit. La conscience morphosyntaxique peut alors

être un précieux outil pour l'apprenti lecteur/scripteur. En effet, les nombreuses conventions orthographiques ne peuvent pas toutes être expliquées en référence à des principes phonologiques (conversion graphème-phonème / conversion phonème-graphème). Certaines sont relatives à des principes morphologiques, comme en témoignent l'existence des morphogrammes. Dans le pluri-système du français de Nina Catach, les morphogrammes sont des graphèmes en relation seule avec la morphologie. Ces morphogrammes permettent de représenter les relations morphologiques et morphosyntaxiques que les mots entretiennent entre eux. Ils transcrivent des morphèmes lexicaux (exemple : le *d* dans *grand*) qui n'ont aucune signification en eux-mêmes et des morphèmes grammaticaux (exemple : le *s* dans *tu chantes*).

Les **morphèmes lexicaux** sont des indicateurs de série lexicale. Ils servent à relier un radical à ses dérivés (*grand, grandeur, grandir).*

Les **morphèmes grammaticaux** remplissent un rôle essentiellement syntaxique et sont constitués d'une part, des morphèmes grammaticaux dits libres car ils constituent un mot (articles, prépositions, conjonctions, pronoms, etc.) et d'autre part, des morphèmes grammaticaux dits liés, les affixes. Les affixes sont des unités de sens qui ne constituent pas des mots mais qui s'ajoutent aux morphèmes lexicaux. On distingue deux catégories d'affixes :

- les **affixes flexionnels**, qui véhiculent à l'écrit le genre et le nombre des noms (*cousin**e** / cousin**s***) et des adjectifs, ou le temps et le nombre des verbes *(je port**e** / je port**ais**)*. Ils sont donc des indicateurs de catégorie grammaticale et sont de ce fait particulièrement importants pour l'orthographe grammaticale.
- les **affixes dérivationnels** que sont les préfixes (*re- dans **re**donner)* et les suffixes (*-eux dans lait**eux***).

La transcription des morphogrammes nécessite une conscience morphosyntaxique, c'est-à-dire à la fois une conscience morphologique et une conscience syntaxique. Autrement dit, pour pouvoir lire et orthographier correctement une phrase, il faut avoir conscience à la fois :

- de la structure de chaque mot, ce qui correspond à l'orthographe lexicale. (exemple : savoir que *grand* est de la même famille que *grande* ou *grandeur* et qu'il prend donc un *d* à la fin) ;

- et des relations que ces mots entretiennent dans la phrase, c'est-à-dire de l'orthographe grammaticale (exemple : savoir que le mot *chat* prend un *s* si l'on parle de plusieurs chats).

En effet, selon Gombert (2000), la conscience morphosyntaxique joue non seulement un rôle important dans la compréhension de mots, mais aussi et surtout dans la compréhension de phrases. Pour comprendre une phrase, le lecteur doit prendre en compte la structure grammaticale qui gouverne l'organisation des mots dans la phrase. Les indices de cette organisation de la phrase sont les marques morphosyntaxiques. Par exemple, dans la phrase *Les chats mangent la souris*, c'est la présence de l'article défini pluriel *les*, de la marque du pluriel nominal *–s* à *chats*, de la marque du pluriel verbal *–nt* au verbe *manger*, ainsi que de l'article défini singulier *la* qui nous permettent de comprendre qu'il s'agit de plusieurs chats qui mangent une seule souris. La compréhension de ces marques morphosyntaxiques permet donc l'accès au sens de la phrase. Pour reprendre le même exemple, ce sont ces marques qui nous permettent de ne pas confondre cette phrase avec la phrase *Le chat mange les souris.* Cette deuxième phrase comprend les mêmes éléments lexicaux, dans le même ordre, cependant les marques morphosyntaxiques diffèrent, ce qui donne un sens différent à la phrase.

Ces capacités métalinguistiques sont donc nécessaires pour comprendre et analyser le fonctionnement de l'écrit. Cependant, la rédaction d'une phrase ou d'un texte, même court, nécessite aussi d'autres traitements préalables : il faut pouvoir non seulement imaginer ce que l'on va écrire, mais ensuite être capable de transcrire cette pensée en respectant le fonctionnement de l'écrit.

1.5. LES TRAITEMENTS REDACTIONNELS

Petit à petit, les textes auparavant courts et simples du jeune rédacteur évoluent vers des textes plus élaborés et complexes. Pour pouvoir complexifier ses textes, le rédacteur est amené à considérer plusieurs fois son texte, ce qui nécessite de nombreux traitements.

D’après Chanquoy et Alamargot (2003), quatre niveaux de traitement sont nécessaires à la production de texte :

- Un niveau **prélinguistique**, qui correspond à l’élaboration conceptuelle du contenu du texte. Il s’agit d’une étape de planification.
- Un niveau **linguistique**, qui correspond à la formulation du contenu élaboré lors du niveau précédent. Cette traduction du concept en mots nécessite un traitement syntaxique, grammatical et orthographique.
- Un niveau **moteur**, qui correspond à la réalisation graphomotrice, c'est-à-dire à l’acte physique d’écriture.
- Un niveau **métalinguistique**, qui correspond à la révision ou relecture du texte afin de vérifier la forme (orthographe, lisibilité de la transcription, etc.) et le fond (sens, cohérence, organisation générale, etc.).

Ces différents niveaux de traitement sont assurés par trois **processus rédactionnels** : la planification, la formulation et la révision, décrits dans le modèle princeps de Hayes et Flower (1980) qui formalise l’activité de production de texte.

La planification permet d’élaborer, à un niveau conceptuel, un message préverbal correspondant aux idées que le rédacteur veut transmettre. **La formulation** permet de transformer les ébauches préverbales en un message verbal. Il s’agit de développer chaque partie du plan élaboré lors du processus de planification et d’en traduire linguistiquement le contenu sémantique. **La révision** favorise l’évaluation du texte (en cours d’élaboration ou achevé). Elle se subdivise en deux sous-processus que sont la lecture et la correction.

Le modèle de Hayes et Flower est une référence. Il a toutefois fait l’objet de critiques (Berninger et Swanson, 1994 ; Hayes lui-même, 1996). En effet, ce modèle ne prendrait pas suffisamment en compte les processus d’activation des connaissances stockées en mémoire à long terme (planification) et surtout ce modèle considère uniquement le fonctionnement cognitif de l’expert.

1.5.1. Le développement de la rédaction de textes

Le modèle de Berninger et Swanson (1994) rend compte de la mise en place et du développement des composantes rédactionnelles de formulation, révision et planification chez les enfants de 6 à 10-11 ans.

Selon ce modèle, la **formulation** est la première composante à apparaître chez les enfants. Elle est composée de :

- la **génération de texte**, qui consiste en la transformation des idées dans la mémoire de travail.
- la **transcription**, qui conduit à la traduction de ces idées en symboles écrits sur la feuille de papier. La transcription permet donc d'orthographier les mots et de réaliser le geste graphique.

Peu à peu, ce sous-processus de transcription s'automatise, ce qui permet l'enrichissement du processus de génération de textes. Enfin, en début de collège, les différentes composantes se coordonnent en mémoire de travail. *« C'est à ce stade que les contraintes en mémoire de travail et les connaissances métacognitives des jeunes rédacteurs joueraient un rôle déterminant dans l'évolution de l'expertise rédactionnelle »* (Chanquoy et Alamargot, 2003).

1.5.2. Mémoire de travail et surcharge cognitive

La mémoire de travail entre en jeu dans la rédaction de texte, d'une part pour la **gestion des traitements** du texte, d'autre part pour le **maintien en mémoire** des différents éléments. De ce fait, la limitation des capacités de traitement et de maintien en mémoire de la mémoire de travail serait susceptible de gêner la gestion rédactionnelle. Selon Bereiter et Scardamalia (1987), les jeunes rédacteurs (environ 10 ans), contraints par les multiples demandes du processus rédactionnel, ne peuvent mettre en œuvre qu'une gestion pas à pas de leur production, en ne prenant en compte que certains paramètres rédactionnels.

Il existe d'importantes différences de gestion entre rédacteurs novices et rédacteurs expérimentés. D'une façon générale, les rédacteurs doivent jongler avec de multiples contraintes (Hayes et Flower, 1980), qui peuvent parfois se transformer en facteurs de difficultés, voire d'échecs. En effet, pour produire un texte, les contraintes ne sont pas les mêmes qu'à l'oral. Certaines contraintes sont inhérentes à l'écrit (orthographe, syntaxe, style,… mais aussi absence d'interlocuteur direct et de contexte).

Concernant la gestion de ces contraintes, le rédacteur novice se retrouve souvent en situation de **surcharge cognitive**, tandis que chez l'expert certaines tâches dites de bas niveau

(geste graphique, syntaxe, orthographe, etc.) sont automatisées, ce qui permet de gérer les activités de plus haut niveau que sont l'organisation et l'expression des idées.

L'augmentation des capacités de mémoire de travail permettrait donc le développement de l'expertise rédactionnelle. Swanson et Berninger (1996) ont mis en évidence que l'automatisation permet de libérer des ressources cognitives. Ainsi, l'automatisation des règles d'orthographe grammaticale par exemple, permettrait au scripteur de se centrer plus sur le fond du message. Selon Chanquoy et Alamargot (2002), pour augmenter la part de ressources cognitives qu'il peut attribuer aux processus rédactionnels, le rédacteur peut établir des stratégies et réduire le coût cognitif des traitements en les **automatisant**.

L'écriture de phrases ou de textes nécessite la gestion de nombreux traitements qui peut conduire à une surcharge cognitive chez le jeune scripteur. En effet, il doit gérer à la fois la planification de ses idées, la formulation de celles-ci, leur transcription en mots écrits, et enfin la révision, c'est-à-dire la vérification de sa production, tant sur le fond que sur la forme, grâce notamment à ses capacités métalinguistiques.

L'écriture et la rédaction de textes engendrent donc un coût cognitif, qui peut entrainer une surcharge lorsque des traitements ne sont pas automatisés. L'orthographe est une des composantes à gérer dans la transcription d'un message. Elle comprend l'orthographe phonétique, l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. Dans ce mémoire, seule l'orthographe grammaticale sera abordée. Celle-ci est composée de différents éléments (ordre des mots dans la phrase, nature, fonction, genre et nombre des mots) et est régie par des règles grammaticales qui nécessitent un apprentissage. L'automatisation de ces règles permettrait au scripteur de libérer de l'espace en mémoire de travail afin de produire des phrases ou textes plus élaborés et cohérents, tout en respectant le code orthographique.

2. L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

2.1. QU'EST-CE QUE L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE ?

L'orthographe grammaticale permet de rendre compte de la grammaire à l'écrit. Pour bien comprendre ce qu'elle recouvre, il peut être intéressant de définir la grammaire.

Selon le Dictionnaire d'Orthophonie (2004), la grammaire est le *mode de description des règles de combinaison et d'utilisation des éléments lexicaux de la langue. Elle se compose de l'étude de la forme des mots (morphologie), et des règles d'utilisation des mots et de leur mise en relation dans l'énoncé (syntaxe).*

Le Petit Robert précise que le mot « *grammaire* » est d'origine grecque et signifie « *art de lire et d'écrire* ». Au sens courant, la grammaire est *l'ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue*. Et linguistiquement parlant, elle représente *l'ensemble des structures et des règles qui permettent de produire tous les énoncés appartenant à une langue et seulement eux (morphologie ; syntaxe).* La grammaire est également l'*étude systématique des éléments constitutifs d'une langue (phonétique, phonologie ; morphologie, syntaxe)*, et l'*étude des formes et des fonctions (morphologie et syntaxe).*

La langue est découpée en plusieurs composantes : phonologique, morphologique, syntaxique, sémantique, pragmatique. L'orthographe grammaticale permet de rendre compte des composantes morphologique et syntaxique de la langue. On l'appelle donc aussi orthographe morphosyntaxique. Cette orthographe représente l'ensemble des règles de grammaire qui distribuent les marques morphologiques aux parties du discours.

Pour orthographier correctement, le scripteur doit donc tenir compte de différentes composantes.

2.2. LES DIFFERENTES COMPOSANTES DE L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

2.2.1. Ordre des mots

En français, un énoncé se construit selon l'ordre canonique sujet-verbe-objet (SVO). Contrairement à certaines langues qui utilisent les déclinaisons, en français c'est l'ordre des mots qui détermine le sens de la phrase. Les mêmes mots organisés de façons différentes ont des sens différents. Par exemple, le sens des phrases *le sorcier aime la sorcière* et *la sorcière aime le sorcier* est différent, bien que les éléments soient identiques. C'est l'ordre qui permet de différencier le sujet du complément.

Le sens de la phrase dépend à la fois de sa construction syntaxique et des traits sémantiques associés aux lexèmes. D'après Kail (1997), les enfants français « *considèrent l'ordre comme l'indice le plus important pour l'interprétation des phrases, et ceci dès trois ans et demi.* »

2.2.2. Nature des mots

La nature ou catégorie grammaticale est la classification par laquelle sont organisés les différents types de mots hors contexte. Etre capable de dire que tel mot est un verbe ou un nom commun est à la base de la compréhension.

On peut regrouper les mots selon deux groupes ou « systèmes » :

- le système du nom comprenant les noms, les déterminants, les adjectifs, les pronoms
- le système du verbe comprenant les verbes, les auxiliaires, les prépositions, les adverbes

L'identification de la nature d'un mot peut se faire grâce à des indices orthographiques de l'ordre de la morphologie. Par exemple, un mot se terminant par *–aient* sera probablement un verbe. Mais un mot se terminant par *–s* peut aussi bien être un verbe qu'un nom commun. L'importance de la catégorisation du mot est évidente dans le cas des ambiguïtés de

catégories syntaxiques. Ces dernières sont liées au doute sur l'appartenance d'un mot à telle ou telle catégorie grammaticale. En effet, certains mots peuvent appartenir à plusieurs catégories grammaticales. Par exemple, *sourire* peut être un verbe à l'infinitif ou bien un nom. C'est le contexte qui aidera à lever cette ambiguïté. Un autre exemple souvent utilisé est celui du mot *couvent*. Hors contexte, il est impossible de dire s'il s'agit de l'activité consistant « *à se tenir pendant un certain temps sur des œufs pour les faire éclore* » (Dictionnaire *Le Robert*) ou le nom commun correspondant à « *la maison dans laquelle des religieux ou des religieuses vivent en commun* » (Dictionnaire *Le Robert*). Seul le contexte peut donner sens à ce mot et donc fixer la catégorie grammaticale à laquelle il appartient : verbe ou nom commun. Dans cet exemple, la confusion existe à l'écrit mais pas à l'oral. Généralement le co-texte lève l'ambiguïté : un mot précédé d'un article ou d'un pronom possessif sera un nom commun. De même les pronoms personnels sujets annoncent un verbe. Ainsi le contexte facilite l'identification de la catégorie grammaticale à laquelle appartient le mot lu.

Ces exemples témoignent de l'importance de l'analyse syntaxique lors de la compréhension. L'organisation du lexique en catégories syntaxiques ou grammaticales est un moment important dans le développement de la morphosyntaxe. L'enfant segmente les énoncés en classes de mots au fur et à mesure de l'acquisition de la morphologie lexicale et grammaticale. Cette organisation se remarque par la **grammaticalisation du nom** avec l'émergence des déterminants et des prépositions, **les flexions du nom** avec les marques du genre et du pluriel, mais aussi **la grammaticalisation du verbe** avec l'émergence des pronoms, le développement des **flexions du verbe** (conjugaison) et des conjonctions.

2.2.3. Fonction des mots

La fonction d'un mot est le rôle que joue ce mot dans la phrase. Une fonction se définit toujours en termes relationnels (exemple : un adjectif sera épithète *d'un nom*, attribut *du sujet*, etc.). Pour identifier la fonction d'un mot, il est donc nécessaire d'avoir au préalable identifié les relations des éléments de la phrase. Cela nécessite une bonne appropriation de la langue. En effet, cela ne s'apparente pas à un apprentissage tel que celui des natures, mais bien à une appropriation du fonctionnement de la langue, car les fonctions évoluent. C'est un apprentissage sur le long terme, qui évoluera en parallèle des autres apprentissages.

Les deux phrases *« Mélusine mange du dragon »* et *« Le dragon mange Mélusine »* sont correctes mais ne signifient pas la même chose. La compétence consistant à identifier le sujet et le complément est donc nécessaire pour comprendre la phrase.

Il existe différents critères pour définir la fonction d'un mot :

- Les critères positionnels, qui identifient une fonction donnée à une place par rapport aux autres éléments de la phrase (exemple : le sujet est généralement placé devant le verbe).
- Les critères morphologiques, comme par exemple l'accord par rapport à un élément « régisseur » de la phrase (exemple : le sujet régit l'accord en genre et en nombre du verbe).
- Les critères transformationnels, qui associent certaines fonctions à des changements structurels de la phrase, comme par exemple pour la tournure passive : le COD de la phrase active devient le sujet de la phrase passive correspondante.
- Les critères catégoriels, qui correspondent au fait qu'une fonction donnée ne peut être remplie que par une nature de mot spécifique.
- Les critères interprétatifs, qui associent à une fonction syntaxique un rôle sémantique dans la phrase. Ces critères ne sont cependant pas toujours très fiables. En effet, dans le cas d'une tournure passive, le changement de sujet ne s'accompagne pas d'une modification des rôles (exemple : *L'elfe (*celui qui fait l'action : l'agent*) capture le dragon (*celui qui subit l'action : le patient*).* vs *Le dragon (*patient*) est capturé par l'elfe (*agent*).*).

Tout comme pour les natures, on peut observer des cas d'ambiguïté provoquée par la difficulté du sujet à identifier le sujet et le complément d'objet. Exemple : *j'ignore quels ennemis redoutaient les soldats.* Deux interprétations sont possibles : *les soldats* sont sujet du verbe redouter, on se demande donc ce que redoutaient les soldats, ou *les ennemis* sont sujet et alors on se demande quel ennemi peut redouter les soldats.

Nature et fonction sont donc étroitement liées. Certains types de mots ne peuvent pas endosser telle ou telle fonction. Ces deux notions sont assez difficiles à acquérir, nombre d'enfants éprouvent des difficultés. Il est nécessaire d'avoir déjà une expérience linguistique et surtout d'être capable de « réfléchir sur la langue », grâce à un métalangage. D'autre part, la nature d'un mot et sa fonction grammaticale dans une phrase impliquent des règles d'accords en genre et en nombre.

2.2.4. Genre et nombre

En abordant les spécificités de l'appropriation de l'écrit dans une langue alphabétique (voir Chapitre 1 : Orthographe, 1.1. Les spécificités de l'appropriation de l'écrit dans une langue alphabétique), nous avons vu que l'orthographe du français est relativement irrégulière en production : les correspondances entre configurations de sons et de lettres y sont peu systématiques (Jaffré & Fayol, 1997). Ces irrégularités affectent deux sous-domaines (Fayol, Pacton, Totereau, 1998) :

- certains aspects de l'orthographe lexicale, notamment le fait qu'un même son peut se transcrire de différentes façons (exemple : le son */o/* dans *tableau* ou *capot*) ;
- les **accords en nombre**, **et dans une moindre mesure en genre**, des adjectifs, noms et verbes car la plupart des flexions ne se prononcent pas (Dubois, 1965 ; Fayol, Largy & Lemaire, 1994 ; Totereau, Thévenin & Fayol, 1997).

Il existe deux genres principaux en français : le **masculin** et le **féminin**, auxquels vient s'ajouter le neutre, plus rare. Les deux flexions principales affectent de façon différente les différentes classes de mots :

- pour les substantifs, le genre est fixe et s'apprend en même temps que la signification du mot. Certains substantifs ont d'ailleurs un genre évident (exemple : *maisonnette*). Le nombre est quant à lui variable, excepté pour certains mots toujours au pluriel comme *fiançailles* par exemple.
- Les déterminants, adjectifs qualificatifs et pronoms sont du même genre et du même nombre que le nom auquel ils se rapportent. Pour identifier leur genre et leur nombre, il faut donc avoir compris à quel nom ils renvoient.

- Pour les <u>verbes</u>, il y a deux cas de figures : les formes simples indiquent uniquement le nombre *(exemple : il ou elle sort vs ils ou elles sort**ent**).* Les formes composées, quant à elles, peuvent indiquer le genre également *(exemple : il est sorti vs elle est sortie).*
- Les <u>adverbes, conjonctions et prépositions</u> sont invariables.

Il faut donc pouvoir identifier la nature et la fonction de chacun des mots de l'énoncé afin d'accorder correctement ces mots en genre et en nombre à l'aide d'un marquage morphologique. Les marques morphologiques de genre et de nombre sont surtout présentes à l'écrit. Elles permettent l'accès au sens de l'énoncé. Leur reconnaissance nécessite cependant une conscience morphosyntaxique, ainsi que la connaissance des règles qui les régissent. L'application de ces règles fait l'objet d'un apprentissage.

2.3. L'APPRENTISSAGE DES REGLES DE GRAMMAIRE

L'orthographe grammaticale requiert donc l'apprentissage de règles de grammaire. Il faut distinguer, dans l'apprentissage de ces règles, l'apprentissage explicite et l'apprentissage implicite.

2.3.1. <u>L'apprentissage explicite</u>

L'apprentissage explicite consiste en l'énonciation des connaissances afin qu'elles soient comprises clairement. Il s'effectuerait en trois étapes (Zesiger, 2006) :

- <u>l'étape déclarative</u>

  L'enfant commence par verbaliser chaque étape de son raisonnement : la règle choisie, son application, les éléments dont il a besoin. Ces verbalisations traduisent le fait que l'information déclarative doit être maintenue en mémoire de travail pour que la tâche puisse être réalisée. L'exécution est lente, approximative et comporte de nombreuses erreurs.

- l’étape de transition

Les connaissances déclaratives se procéduralisent progressivement, c'est-à-dire qu’elles deviennent moins accessibles à la conscience et donc que leur application devient de plus en plus rapide et automatique. Les verbalisations de la première étape diminuent. Les connaissances déclaratives sont automatisées : elles n’ont plus besoin d’être activées en mémoire de travail pour la réalisation de la tâche.

On observe cependant des erreurs de surgénéralisation. L’enfant va par exemple appliquer la règle d’accord du pluriel des noms aux verbes. Cette surgénéralisation correspondrait à l’automatisation progressive de la règle.

- l’étape procédurale

Les processus deviennent de plus en plus automatiques. Les erreurs diminuent et tendent à disparaître. La vitesse d’exécution augmente. La mise en œuvre des procédures demande de moins en mois d’efforts.

On observe des erreurs d’attraction. Par exemple, le verbe singulier est accordé avec le pronom COD pluriel placé devant lui.

2.3.2. L’apprentissage implicite

Il existe en français des régularités descriptibles sous forme de règles. Il existe aussi des régularités de la langue qui ne font pas l’objet d’un apprentissage explicite. Cet apprentissage implicite correspond à la sensibilité aux régularités de la langue. Par exemple, il n’y a pas de règle explicite qui spécifie que les doubles consonnes ne se retrouvent jamais en début de mot.

La compréhension et l’application des règles morphosyntaxiques sont donc nécessaires à la maîtrise de l’orthographe grammaticale. Mais qui dit règles, dit aussi erreurs dans leur application. Ces erreurs peuvent être de différents types et s’expliquer de plusieurs façons.

2.4. LES ERREURS D'APPLICATION DES REGLES GRAMMATICALES

Estienne (2006) distingue deux types d'erreurs :

- **Les erreurs d'omission** : elles peuvent être commises même si le sujet possède une connaissance déclarative de la règle. Ainsi, les erreurs ne résulteraient pas d'une méconnaissance de la règle mais du coût trop élevé de sa mise en œuvre. Largy (2003) a montré qu'une connaissance déclarative relative à l'accord en nombre permet de détecter et de corriger des erreurs d'accord. Mais le coût trop élevé de la mise en œuvre de la procédure d'accord empêcherait le marquage correct des pluriels nominal et verbal au cours même de la production. Ainsi, l'allégement de la tâche devrait faire diminuer les erreurs dues au coût cognitif. Totereau et al. (1997) ont mis en évidence auprès d'élèves de CE1 et CE2 que la production complète d'une phrase engendrait plus d'erreurs d'accord que la tâche de complètement de mots dont la racine était fournie. Fayol (2002) a mis en évidence qu'une situation de double tâche augmentait la fréquence des erreurs d'omission.

- **Les erreurs de substitution** : elles consistent à appliquer une règle d'accord à un mot dont la nature ne correspond pas aux conditions de l'accord. Au niveau de l'orthographe grammaticale, ces erreurs se traduisent sous la forme de surgénéralisations (Totereau et al., 1997). Il a été observé que les enfants ont tendance à surgénéraliser la marque du nombre nominal *-s* sur le verbe (exemple : *le chien et le chat manges*), puis écrivent à l'inverse les noms et adjectifs pluriels avec la terminaison *–nt* (notamment lorsque le nom possède un homophone verbal ; exemple : *les sourirent*), avant de stabiliser leurs productions (Fayol et coll., 1995).

  De plus, les enfants réussissent d'abord les tâches de production explicites alors qu'ils échouent à mobiliser ces marques dans des tâches de rappel (dictée). Progressivement, l'automatisation se met en place mais celle-ci est sensible au coût cognitif des tâches secondaires ; on parle alors, selon Guyon (1997), d'erreurs d'expert (voir ci-dessous, le quatrième niveau potentiel d'erreur de Fayol et Largy, 1992).

Fayol et Largy (1992), quant à eux, tentent d'expliquer l'origine de ces erreurs en distinguant différents *niveaux potentiels d'erreur* :

- Le premier niveau correspond à la **méconnaissance complète d'une règle** (c'est-à-dire dans ses deux composantes déclarative et procédurale).
- Le deuxième niveau équivaut à la **connaissance déclarative seule** de la règle, en l'absence de la connaissance procédurale.
- Le troisième niveau correspond à une **gestion cognitivement trop coûteuse**, c'est-à-dire que le scripteur se retrouve dans une situation de surcharge cognitive. La surcharge cognitive correspond au « *surcroît de travail dans le traitement des informations, auquel l'individu ne peut faire face de manière économique, automatique et efficace* » (Dictionnaire d'Orthophonie, 2004).
- Le quatrième niveau résulte de **l'automatisme lié à l'expertise**, c'est-à-dire *l'application automatique d'une règle d'accord par exemple, alors que certaines conditions restrictives sont remplies* (Fayol et Largy, 1992).

Les règles grammaticales permettent de distribuer les marques morphosyntaxiques d'accords aux éléments d'une phrase. Elles nécessitent la prise en compte des différentes composantes de l'orthographe grammaticale, ainsi qu'un apprentissage implicite et explicite en plusieurs étapes.

Les erreurs d'application de ces règles se manifestent par des omissions de marques morphosyntaxiques ou la substitution de ces marques, lorsqu'une règle est appliquée à la place d'une autre. Ces erreurs peuvent s'expliquer de différentes façons : la méconnaissance de la règle, la connaissance déclarative seule de la règle, un état de surcharge cognitive du scripteur, ou également un automatisme liés à l'expertise. Ainsi, il faut être vigilant quant à la connaissance (déclarative et procédurale) d'une règle, mais aussi aux conditions dans lesquelles elle est appliquée. Si l'effort et la charge cognitive sont trop importants, alors les erreurs potentielles ne seront pas forcément dues à la méconnaissance de la règle, mais peut-être à la surcharge cognitive dans laquelle se trouve le scripteur.

Cependant, certaines erreurs peuvent être expliquées par un dysfonctionnement des mécanismes de production de l'écrit. Il s'agit de difficultés durables d'appropriation de l'orthographe se manifestant par un trouble spécifique de l'apprentissage appelé dysorthographie. Le plus souvent associée à la dyslexie, la dysorthographie peut être observée

seule, notamment chez les adolescents qui ont déjà compensé leurs troubles en lecture. Elle se manifeste par des erreurs typiques de régularisation, de lexicalisation, littérales ou sémantiques et peut entraîner des troubles de l'estime de soi chez l'enfant ou l'adolescent.

Ce trouble spécifique est pris en charge par les orthophonistes. Ceux-ci utilisent des bilans spécifiques pour évaluer les difficultés du patient dysorthographique. Les résultats de ce bilan ainsi que la plainte du patient permettent de poser un diagnostic orthophonique et d'orienter la prise en charge en dégageant des objectifs de rééducation. Le support-jeu est souvent utilisé en orthophonie de manière générale et pour la rééducation de l'orthographe en particulier. Orienté par le thérapeute, il permet de travailler des points précis tout en tentant de réconcilier le patient avec l'écrit.

Chapitre II : LA DYSORTHOGRAPHIE

1. LE COLLEGIEN DYSORTHOGRAPHIQUE

La dysorthographie est souvent associée à une dyslexie, bien qu'elle puisse se rencontrer de manière isolée, notamment chez l'adolescent ayant déjà compensé ses difficultés de lecture. Les définitions de ces pathologies de la lecture et de l'orthographe sont en tout cas toujours liées dans la littérature.

1.1. DEFINITION GENERALE ET TYPOLOGIE DE LA DYSORTHOGRAPHIE

Les dyslexies-dysorthographies sont un ensemble de difficultés durables de l'appropriation de la lecture et de l'orthographe chez un enfant ou un adulte qui :

- a évolué dans un environnement affectif, social et culturel « normal » ;
- a été normalement scolarisé ;
- présente un niveau intellectuel normal ;

en l'absence :

- de troubles sensoriels ou perceptifs et
- de trouble psychologique primaire,

mais dont les performances en langage écrit sont nettement inférieures aux capacités dans d'autres domaines.

1.1.1. La dyslexie

La dyslexie est un trouble spécifique de l'acquisition de la lecture. L'**identification des mots écrits** d'un sujet dyslexique est lente et imprécise. La lecture n'est donc ni rapide, ni

automatisée, ni efficace, contrairement aux performances du lecteur expert. La **compréhension** des énoncés et des textes est freinée, voire incomplète. Pour lire, le sujet dyslexique compense par le contexte, s'appuie sur ses connaissances culturelles, ce qui lui demande beaucoup d'investissement intentionnel, motivationnel et cognitif.

La dyslexie - dysorthographie recouvre des réalités différentes pour chaque personne. En effet, le retentissement des troubles sera différent selon le type de dyslexie-dysorthographie et son degré de sévérité. Les **causes** de ces difficultés ne sont pas clairement établies. Les **conséquences** varient en fonction du degré des troubles, de la précocité du diagnostic, des remédiations mises en place, de la qualité du soutien scolaire et familial, ainsi que de l'estime de soi de la personne.

Les difficultés dyslexiques-dysorthographiques sont parfois associées à d'autres pathologies « dys » comme par exemple la dyscalculie (troubles du raisonnement logique) ou la dysgraphie (troubles de la réalisation du geste graphique), et/ou à des difficultés spatio-temporelles (exemple : lire ou reproduire un graphique, un schéma ou un tableau complexe).

Les difficultés de lecture s'accompagnent de **difficultés de transcription** : c'est la dysorthographie.

1.1.2. La dysorthographie

Les mécanismes de production de l'écrit d'une personne dysorthographique sont déficients. La dysorthographie est un trouble persistant de l'acquisition et de la maîtrise de l'orthographe. Il affecte principalement l'apprentissage et l'automatisation de la correspondance phonème-graphème (correspondance de l'unité sonore à son unité écrite) ainsi que la capacité à se représenter visuellement l'orthographe des mots. Ce trouble d'apprentissage engendre fréquemment des omissions (*fagile* pour *fragile*), des inversions (*fargile* pour *fragile*) et des substitutions de lettres et/ou de syllabes (*vragile* pour *fragile*) dans les mots écrits. Selon les cas, le scripteur a des difficultés à mettre en lien les lettres et leurs sons, à isoler les mots écrits les uns des autres, à maîtriser l'orthographe d'usage, à maîtriser l'orthographe grammaticale, à organiser les énoncés écrits. Ces difficultés peuvent se manifester en copie ou en écriture sous dictée. Elles sont généralement plus importantes en écriture spontanée ou en prise de notes.

Il apparaît que, d'une façon générale, les troubles de l'orthographe sont souvent plus sévères, mais surtout **persistent plus longtemps** que les difficultés en lecture. Néanmoins, un enfant peut être affecté d'un trouble spécifique de l'orthographe sans qu'il n'y ait de trouble de la lecture. Ces difficultés d'écriture, plus robustes que les difficultés en lecture, peuvent empêcher une prise de notes efficace et donc gêner les apprentissages. Elles peuvent de plus entraver les évaluations des connaissances à l'écrit.

Tout comme pour la dyslexie, il existe différents types de dysorthographie, selon la procédure d'écriture altérée.

1.1.3. La dysorthographie de surface

Ce premier type de dysorthographie correspond à une **altération de la procédure d'adressage** : les patients dysorthographiques de surface orthographient quasi parfaitement les pseudo-mots et les mots réguliers, alors qu'ils éprouvent d'importantes difficultés à orthographier les mots irréguliers (Patterson, Marshall et Coltheart, 1985). Les performances de ces patients reflètent le fonctionnement de la procédure d'assemblage, la mieux préservée.

La dysorthographie de surface est caractérisée notamment par des *performances en dictée d'autant plus basses que la complexité orthographique des mots augmente*. Les productions obtenues sont **phonologiquement plausibles**.

1.1.4. La dysorthographie phonologique

Ce deuxième type de dysorthographie correspond à une **altération de la procédure d'assemblage**. Elle est caractérisée par la difficulté de procéder à l'analyse segmentale des mots et aux correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Les erreurs les plus fréquemment rencontrées chez les patients souffrant de dysorthographie phonologique sont des substitutions de lettres présentant une forte similarité phonologique (p/b – t/d, etc.), et une régularisation quasi systématique des graphèmes homophones (eau/au/aut → o).

1.1.5. La dysorthographie mixte

Il s'agit d'une atteinte de la procédure d'assemblage majoritairement, et de la procédure d'adressage plus secondairement. Les dysorthographiques mixtes présentent des difficultés à orthographier les pseudo-mots, alors qu'ils traitent mieux les mots de la langue, y compris les mots irréguliers (Coltheart, Patterson et Marshall, 1987).

1.2. LES DIFFICULTES DU COLLEGIEN DYSORTHOGRAPHIQUE

Selon le type de dysorthographie et sa sévérité, le scripteur dysorthographique peut avoir des difficultés à mettre en lien les lettres et leurs sons, à isoler les mots écrits les uns des autres, à maîtriser l'orthographe d'usage, à maîtriser l'orthographe grammaticale, à organiser les énoncés écrits. Estienne, en 2006, met également l'accent sur la surcharge cognitive qui existe dans l'acte d'orthographier chez les sujets dysorthographiques, particulièrement lors de l'application des règles grammaticales. Dans ce mémoire, nous nous intéresserons de manière plus approfondie à l'orthographe grammaticale. Les difficultés d'orthographe lexicale seront cependant succinctement définies.

1.2.1. Typologie générale des erreurs

Il existe différents types d'erreurs. Celles-ci peuvent donner des indices sur le type d'atteinte :

- Les erreurs **phonologiquement plausibles ou « de régularisation »** : elles sont majoritaires chez les patients qui utilisent la procédure d'assemblage pour écrire et qui ont des difficultés à produire l'orthographe conventionnelle des mots irréguliers. On les retrouve donc majoritairement dans la dysorthographie de **surface**.
- Les erreurs de **lexicalisation** : on parle de ce type d'erreurs lorsque, en dictée de pseudo-mots, le patient produit un mot existant, proche orthographiquement du pseudo-mot dicté. On observe surtout ces erreurs dans la dysorthographie **phonologique**.

- Les erreurs **littérales**. Elles correspondent à l'omission (exemple : *moustache → moutache*), la substitution (exemple : *guidon → giidon*), la permutation (exemple : *bilan → liban*) ou l'ajout de lettres (*cendrier → cendrirer*). Si ces erreurs ne sont présentes qu'en tâche d'écriture et sont associées à un effet de longueur des mots, on peut penser à une atteinte de la mémoire de travail propre à l'écriture, le buffer graphémique ou mémoire tampon graphémique.
- Les erreurs **sémantiques** : elles correspondent à l'écriture d'un mot sémantiquement proche du mot cible (exemple : *bouquin* pour *livre* ; *tigre* pour *dompteur*). Ces erreurs peuvent résulter d'un déficit du système sémantique central et manifester une altération sur le plan conceptuel, ou d'un déficit d'accès au système de production orthographique des mots.

1.2.2. L'appréhension de l'erreur et les troubles de l'estime de soi

Des troubles affectifs peuvent être liés aux troubles dyslexiques-dysorthographiques : ils peuvent les précéder, les accompagner ou les suivre. L'enfant qui échoue dans l'apprentissage de l'écrit en dépit de ses efforts prête un sens à ses difficultés et à son échec qui met en péril l'estime qu'il a de lui-même. Le dyslexique-dysorthographique est un enfant qui va devoir sans cesse compenser afin d'avoir le même rendement que les autres élèves. Il a généralement le sentiment de ne pas être récompensé à la mesure de ses efforts. Ce sentiment d'échec et de dévalorisation peut être corrélé au fait que le terme de faute a longtemps été utilisé pour désigner « *tout manquement à l'ordre du code établi* » (Bellone, 2003). Ce terme est plutôt connoté et rapproche l'erreur de la faute morale. L'influence de la psycholinguistique et de la psychologie a permis un passage progressif du terme de « faute » à celui « d'erreur », moins connoté. Ce passage permet de « *limiter la charge affective qui pèse sur la faute d'orthographe* » (Bellone, 2003) et ainsi de limiter ce sentiment d'échec et de dévalorisation si prégnant chez l'enfant ou l'adolescent dysorthographique.

Certains chercheurs, comme Millot par exemple, considèrent qu'il peut exister de « bonnes » erreurs, des « erreurs intelligentes » : « *les enfants qui font des fautes ne sont ni ignorants, ni inattentifs* ». A l'aide de quelques exemples, il préfère chercher des causes plus linguistiques :

→ confusions homophoniques ;

→ interférences de traits sémantiques et formels (exemple : on travaillent) ;

→ écran perturbant la perception d'une structure (exemple : je veux vous parlez) ;

→ dérivation indue par analogie (exemple : naviguation).

A l'école, les élèves dysorthographiques sont des élèves qui doivent constamment compenser leurs difficultés. Ils font des erreurs, comme les autres, mais peut-être y accordent-ils plus d'importance. Pierart (1995) postule que même si les enfants dysorthographiques utilisaient le même type de stratégies que les enfants sans difficultés, ils montreraient une moins grande efficacité dans leur utilisation due notamment à une moindre mobilité dans leur emploi. C'est cet écart entre eux et les élèves sans difficultés qui peut être source de sentiments d'infériorité et de troubles de l'estime de soi.

1.2.3. L'orthographe

- L'orthographe phonologique

Lorsque la procédure d'assemblage est atteinte, la dysorthographie se manifeste par des difficultés d'analyse segmentale des mots et des difficultés à faire correspondre les graphèmes (unités graphiques) aux phonèmes (unités sonores). Les erreurs correspondent souvent à des substitutions de lettres phonologiquement proches *(p/b ; t/d ;* etc.*)* ou à une simplification de graphies complexes *(eau* écrit *o)*.

- L'orthographe lexicale ou d'usage

L'orthographe lexicale ou d'usage *correspond aux graphies usuelles des mots* (Dictionnaire d'Orthophonie, 2004) telles qu'on peut les trouver dans le dictionnaire, c'est-à-dire hors contexte.

Certains patients dysorthographiques privilégient une stratégie phonologique et se centrent sur l'analyse phonémique des mots sans se soucier de l'orthographe de ceux-ci. **On constate l'oubli des lettres muettes et un mélange dans les différentes graphies d'un même son**. Le sens des mots n'a pas été associé à l'unicité de leur orthographe, comme si le

lexique mental visuel ne s'était pas établi chez le sujet ; c'est ce qui explique également les confusions homophoniques.

- L’orthographe grammaticale ou morphosyntaxique

Les processus en jeu dans l’orthographe grammaticale ne sont pas les mêmes que pour l’orthographe lexicale. L’orthographe grammaticale repose sur l’identification de la nature des mots, de leur fonction dans la phrase et des rapports qui s’installent entre ces différents mots. La connaissance des règles grammaticales et l’application des marques morphosyntaxiques sont également primordiales. Nous avons vu que non seulement le défaut de connaissance des règles grammaticales, mais aussi la surcharge cognitive entraient en compte dans les difficultés liées à l’orthographe grammaticale. En effet, la charge cognitive mobilisée pour l’identification du genre, du nombre, de la nature grammaticale du mot et de sa fonction dans la phrase est importante pour un faible scripteur, ce qui laisse peu de place à la gestion des accords et autres règles grammaticales.

Souvent, l’adolescent dysorthographique n’a pas bien intégré les notions de natures, fonctions, genre et nombre, ni les règles grammaticales. Il lui faut déjà tellement de temps et d’énergie pour transcrire les mots que la gestion des accords passe au second plan. L’objectif de la prise en charge orthophonique va consister à renforcer les mécanismes de production des mots écrits, à mettre en place des stratégies pour contourner les difficultés et surtout à mettre du sens sur l’écrit en général et sur les règles grammaticales en particulier.

2. LA PRISE EN CHARGE DU COLLEGIEN DYSORTHOGRAPHIQUE

2.1. L'EVALUATION DES DIFFICULTES DU PATIENT DYSORTHOGRAPHIQUE

Les évaluations de la pathologie de l'orthographe en orthophonie peuvent se composer d'une dictée (de non mots, mots, phrases et/ou textes), d'épreuves de dénomination écrite d'images et d'épreuves de phrases lacunaires à compléter à partir de différentes propositions. La dictée permet d'apprécier toutes les particularités orthographiques de manière globale, ainsi que l'impact de la charge cognitive sur les performances de l'enfant. L'épreuve de complétion de phrases permet d'évaluer de manière plus spécifique le niveau de connaissance de la langue écrite. Chaque réponse peut être analysée plus finement. De plus, la réponse à choix multiples permet à l'enfant de ne pas écrire, ce qui restreint la charge cognitive. Ce type d'évaluation est cependant contesté, notamment par Ehri (1997) qui considère que ce sont les capacités de reconnaissance plutôt que celles de production qui entrent en jeu.

Il existe des tests spécifiques. Voici une liste non exhaustive des tests orthophoniques d'évaluation de l'orthographe pouvant être utilisés auprès de collégiens :

- Les Dictées Borel (CE1→adulte)
- D.Or.Lec (6→13ans)
- Phonolec (dès 15 ans)
- Le Petit Poucet (CE1→3ème)
- Chronosdictées (CE1→3ème)

2.1.1. <u>Les Dictées Borel</u>

Etalonnées en 1977 par Girolami-Boulinier, elles se composent de six dictées différentes selon le niveau scolaire. Du CE1 au CM2, il s'agit de dictées de mots et/ou de

phrases et de non-mots. A partir de la 6ème, il s'agit de 10 phrases. Les erreurs sont classées en termes d'erreurs phonétiques, linguistiques, genre et nombre, et usage.

2.1.2. **D.Or.Lec – Epreuves pour évaluer la capacité en lecture – 1973** (Lobrot, M.)

Ce test est étalonné de 6 à 13 ou 14 ans suivant les épreuves. Il était à l'origine destiné aux enseignants. Il se décompose en 4 épreuves d'orthographe :

- Une épreuve d'orthographe phonétique sous forme de dictée de phrases comprenant des mots familiers contenant des syllabes ou des graphies complexes.
- Une épreuve d'orthographe lexicale sous forme de dictée de mots familiers contenant des syllabes ou graphies complexes.
- Une deuxième épreuve d'orthographe lexicale sous forme de dénomination écrite d'images. Cette épreuve est étalonnée jusqu'à 13 ans.
- Une épreuve d'orthographe syntagmatique sous forme de dictée de phrases, qui teste les homonymes et les règles grammaticales. Cette épreuve est étalonnée de 7 à 14 ans.

2.1.3. **Phonolec – Batterie d'évaluation du langage écrit destinée à l'adolescent et à l'adulte** (Gatignol, P. ; Oudry, M. ; Robert-Jahier, A.-M.)

Ce test est étalonné à partir de 15 ans et jusqu'à plus de 80 ans. Il prend en compte l'influence des variables psycholinguistiques : les items sont contrôlés au niveau de leur fréquence, longueur, régularité, concrétude et classe grammaticale. L'épreuve d'orthographe est une dictée de mots réguliers et irréguliers classés en fonction de leur fréquence et de non mots.

2.1.4. **Le Petit Poucet – Test d'orthographe – 2003** (Arsicaud, M.-F. ; De Plazaola, C. ; Gauthier, F. ; Pech-Georgel, C.)

Ce test est étalonné du CE1 à la 3ème. Il s'agit d'une dictée de texte, plus ou moins long selon le niveau scolaire. Les erreurs sont analysées en termes de système phonologique, contrôle sémantique, compétences morphosyntaxiques et stock lexical orthographique.

2.1.5. **Chronosdictées** (Alberti, C. ; Baneath, B. ; Boutard, C.)

Ce test est composé de deux dictées A et B appariée en longueur et en type de difficultés. Pour chaque niveau scolaire, une dictée A est lue par le praticien et une dictée B est enregistrée, ce qui rajoute une contrainte temporelle.

Chaque phrase de la dictée A est lue intégralement par l'examinateur une première fois, puis dictée à l'enfant, puis relue par l'examinateur ; l'enfant dispose du temps de relecture et d'autocorrection qu'il juge nécessaire. Ces autocorrections sont effectuées avec un stylo de couleur différente, afin de permettre une appréciation qualitative des stratégies mises en œuvre par l'enfant. La prise en compte de cet aspect permet l'ajout d'une notion qualitative aux données quantitatives recueillies.

Les phrases dictées comportent des difficultés orthographiques sur le plan phonétique, la segmentation, l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale.

Selon les résultats du bilan et la demande du patient, l'orthophoniste va pouvoir juger de la nécessité de proposer une rééducation au patient. Ces mêmes résultats vont permettre au thérapeute d'élaborer des objectifs de prise en charge du patient.

2.2. LA REEDUCATION DE L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Le manque d'outils de rééducation adaptés aux adolescents atteints de dysorthographie est indéniable. Beaucoup ciblent la lecture, peu concernent l'orthographe. Quoiqu'il en soit, le

jeu est un support largement utilisé en rééducation orthophonique et le matériel spécialisé est de plus en plus élaboré sous forme ludique.

2.2.1. Le jeu comme outil de rééducation

En rééducation de dysorthographie, il faut aborder des éléments scolaires, comme les règles de grammaire, ce qui peut raviver le sentiment d'échec de l'adolescent face à l'écrit. Le support-jeu va permettre de mettre une distance entre les notions purement scolaires et celles abordées lors de la rééducation orthophonique. Selon Evelyne Vauthier, « *le jeu aide l'élève à développer des compétences exercées différemment et à d'autres moments à l'école.* » En effet, le jeu « *sollicite des connaissances et des savoir-faire qui sont l'objet même de l'enseignement (arithmétique, géométrie, vocabulaire, syntaxe, histoire, géographie…). »*

Toujours selon Vauthier (2006), le jeu évoque une « *activité sans contrainte mais aussi sans conséquence pour la vie réelle »*. Le jeu permet de motiver l'enfant et de faciliter sa concentration. L'enfant se sent actif dans le jeu, et il doit prendre en compte des règles. Ce sentiment change le rapport au savoir. Alors qu'il a l'habitude de « subir » l'école et les connaissances, en jouant, l'enfant devient maître de ses actions. Il prend des décisions, fait des erreurs, avance, recule… Tout cela sans conséquences. Il n'y a pas de mauvaises notes à la clé puisqu'il s'agit d'un jeu. L'enfant est amené à se dépasser : il doit s'impliquer, se concentrer, réfléchir, pour gagner. Il ne s'agit pas de satisfaire l'adulte, mais de jouer *avec* lui, sur un pied d'égalité.

Tout comme en orthophonie, à l'école, des jeux peuvent être détournés de leur but originel de divertissement. En primaire et au collège notamment, l'objectif des jeux est la vérification de connaissances. Le jeu est une façon alternative d'aborder un sujet pour le rendre accessible aux élèves qui n'ont pas été sensibles à l'approche classique. Barthélémy-Ruiz (2006) utilise la notion de *« jeu pédagogique »*. Selon elle, « *à la différence du jeu de société dont l'intérêt se situe durant la partie (on joue pour jouer et se faire plaisir), le jeu en situation pédagogique est le moyen de tenter d'atteindre un objectif. »* Elle explique que l'erreur est constitutive du jeu : c'est en se trompant que le joueur comprend et intègre une règle. Ainsi, le jeu permet à l'enfant d'évoluer sans s'en apercevoir, en jouant. Car ce que le joueur recherche avant tout, c'est le plaisir de jouer. Ensuite, il peut arriver que le joueur

rencontre une expérience facteur d'apprentissage (Brougère, 2002). Certains jeux impliquent un apprentissage complémentaire (exemple : aller rechercher des mots dans le dictionnaire pour jouer au Scrabble). C'est ainsi que l'on entend parfois parler de « jeu éducatif ». Mais selon Brougère (2002), on ne peut pas parler de jeux éducatifs à proprement parler. Pour lui, un jeu est avant tout un plaisir, mais au-delà de ce plaisir, *« il peut générer une expérience qui a des effets éducatifs »*.

Ainsi, selon Brougère (2002), le jeu peut être facteur d'apprentissage, « *mais de façon tout à fait aléatoire, difficilement prédictible* ». Aussi ne peut-on jamais être sûr qu'un matériel de rééducation ou un jeu dit éducatif permettra au patient de progresser. Car, toujours selon Brougère (2002), « *ce n'est pas le jeu qui est éducatif, c'est le regard qui analyse différemment l'activité de l'enfant* ».

En orthophonie, les jeux peuvent être des jeux « classiques » ou des jeux spécifiques à l'orthophonie. Mais quel que soit le jeu ou le type de jeu utilisé, c'est l'orthophoniste qui lui donne un aspect « rééducatif ». C'est l'orthophoniste qui détourne le jeu selon les objectifs fixés pour la prise en charge spécifique du patient.

Pour la rééducation de l'orthographe, l'orthophoniste analyse les résultats du bilan effectué. Les tests spécifiques utilisés lors de ce bilan lui permettent notamment d'identifier quels mécanismes de production de mots écrits sont déficients. Un travail spécifique, éventuellement sous forme de jeu, va consister à renforcer les mécanismes de production des mots écrits du patient, à mettre en place des stratégies afin de contourner ses difficultés et à mettre du sens sur l'écrit. Le jeu va permettre d'atteindre ces objectifs « sans en avoir l'air », tout en permettant au patient de (re)trouver le plaisir d'écrire.

2.2.2. Matériel existant

Voici une liste non exhaustive de supports pouvant être utilisés pour la rééducation de l'orthographe grammaticale :

- ***D'accords*** (Dupas, R. et Ruyer, A.)

Ce matériel comprend trois niveaux de jeu qui ont pour objectif de travailler les accords de base en grammaire et en conjugaison :

- accord de l'adjectif qualificatif avec le nom,
- conjugaison du verbe être et accord de l'adjectif qualificatif attribut du sujet,
- accord du verbe avec le sujet (noms et pronoms personnels),
- entraînement à la conjugaison de verbes des trois groupes et de quelques verbes irréguliers (avoir, aller, faire, vouloir, ...) aux principaux temps de l'indicatif.

Le matériel peut être utilisé à partir de 7/8 ans (premier niveau de jeu), mais s'adresse surtout à des enfants plus âgés.

- ***Participes Passés*** (Boutard, C. et Chever, G.)

Les « *participes passés* » se composent d'un recueil et d'un Cd-rom. Il s'agit d'une gamme complète d'exercices permettant d'aborder avec les patients dysorthographiques la notion de participe passé.

Ce matériel est composé de différents exercices :

- Distinction être et avoir
- Reconnaissance et repérage de l'auxiliaire dans la phrase
- Accord du participe passé avec les auxiliaires être et avoir
- Auxiliaire être : cas des verbes pronominaux
- Distinction participes passés / infinitifs
- Spécificités orthographiques : lettres muettes de certains participes passés
- Mettre des phrases à un temps composé
- Les participes passés dans des textes de révision.

- ***Le Tartarinodrome*** **(**Paruit-Vuillemin, M.)

Il s'agit d'un jeu de parcours semé d'embûches ou de cases chance. Le but du jeu est d'atteindre l'arrivée en répondant à des questions d'analyse grammaticale et de vocabulaire à partir de planches d'images et de textes tirés de Tartarin de Tarascon.

- ***Grammaire en textes 9-13 ans*** (Schneider, E.)

Il s’agit de 63 fiches-activités de difficulté progressive comprenant des exercices sur l'organisation et la cohérence d'un texte, la structure de la phrase, la nature des mots, les fonctions.

- ***100 difficultés orthographiques par les mots croisés 8-12 ans*** **(**Barroy, G.)

Ces jeux portant sur différentes notions (« les mots d'usage », « les temps verbaux », « règles d'accord du participe passé », « les accords » et « autres difficultés - cédille, accent, négation... ») entraîneront les 8-12 ans à résoudre et à assimiler les principales difficultés orthographiques. Chaque grille de mots croisés est précédée d’un texte de rappel des notions abordées.

- ***Homophones syntaxiques*** (Bouchet, M., Boutard, C., Briou, K. et Gurvan, C.)

Cet ouvrage propose de multiples exercices portant sur des couples ou séries d'homophones syntaxiques (la/là/l'a, ce/se, quoique/quoi que, mais/met/mes/mets/m'est ...). Les exercices sont très variés (phrases à compléter, labyrinthes, dominos, coloriages, codes...) et composés de nombreux items.

- ***Inspecteur Gram*** (Debeaumont, C., Duchaussoy, E.)

Inspecteur Gram est un jeu d'orthographe grammaticale et de déduction logique, dans lequel les joueurs doivent retrouver le mot choisi par leur adversaire en posant des questions pertinentes au niveau grammatical (genre, nombre, nature du mot) ou sur la structure du mot (nombre de syllabes, de voyelles, rimes...).

- ***Syntaxis 2*** (Gary, C.)

Il s’agit d’un jeu de dominos pour apprendre à identifier et à différencier les diverses catégories grammaticales. Il se compose de 8 jeux portant sur les différents types de compléments (d'objet direct, indirect, de lieu, de temps, ...) et sur les notions d'épithète et d'attribut. Il s'agit d'associer le mot à sa catégorie grammaticale.

- ***L'armoire à mots*** (Pugliese, M.)

Ce matériel de rééducation a pour objectif d'aider l'enfant et l'adolescent à ne plus confondre les catégories grammaticales de base, à maîtriser l'encodage syntaxique, à comprendre ce qu'est une phrase et l'importance du groupe verbal, à passer de la production de phrases simples et courtes à celle de phrases longues et complexes, et à faciliter l'apprentissage du mode subjonctif et de la ponctuation. Le but du jeu est d'avancer sur le plateau pour piocher des cartes et construire des phrases au fur et à mesure de la partie.

- ***Je construis ma grammaire – Troisième cahier*** (Kettela, A.)

Cet ouvrage énonce les règles de grammaire le plus clairement possible, puis propose leur application dans une série d'exercices et de manipulations.

- ***Grammi Cat's*** (Petit, F.)

Ce jeu (dès 8 ans) permet de travailler l'analyse grammaticale des phrases, la mémoire et la rapidité. Il consiste à taper le plus rapidement possible sur la carte représentant la classe grammaticale (pronom, verbe, adjectif qualificatif...) des mots écrits en gras sur la carte retournée devant soi.

- ***Ortho Cat's n°1 – Les terminaisons en é, i, u*** (Petit, F.)

Ce jeu de cartes permet de travailler l'orthographe, les terminaisons et la rapidité. La règle de base consiste à écouter les phrases des autres joueurs et taper le plus rapidement possible sur la bonne écriture de la terminaison correspondante.

- ***Ortho Cat's n°2 – Les homophones grammaticaux*** (Petit, F.)

Ce jeu permet de travailler l'orthographe des homophones, la conscience phonologique et la rapidité.

- ***Grammi Cat's 2 – Les fonctions des mots*** (Petit, C., Petit, F.)

Ce jeu permet de travailler l'analyse grammaticale des phrases, la mémoire et la rapidité.

Le matériel de rééducation de l'orthographe grammaticale est relativement varié. Il est cependant nécessaire de garder à l'esprit que les adolescents ont des centres d'intérêt bien précis. Il est important de les cerner afin d'utiliser ou de créer du matériel adapté à leurs préoccupations.

2.2.3. Le fantastique : un genre littéraire qui plaît aux jeunes

Personne ne peut passer à côté de l'engouement engendré par les nombreux livres et films fantastiques qui envahissent les librairies et les cinémas depuis quelques temps. Preuve que ce thème plaît aux adolescents.

Durant le Salon du Livre de Paris en mars 2007, une enquête sur la lecture et les loisirs multimédia a été réalisée auprès des collégiens et lycéens venus avec leur classe. Près de 4000 questionnaires (3888) ont été retournés. Les répondants à l'enquête se répartissent comme suit :

- 57% des répondants sont des filles, 43% des garçons ;
- 72% sont des collégiens, 28% des lycéens ;
- 50% des répondants habitent hors de l'Ile-de-France, 43% sont des franciliens (hors Paris) et 7% sont parisiens.

Les genres littéraires préférés des collégiens et lycéens ayant répondu à l'enquête sont représentés dans le tableau suivant, tiré de la *Synthèse de l'enquête sur la lecture et les loisirs multimédia des collégien(ne)s et lycéen(ne)s* (2007) :

	Je n'aime pas	J'aime assez	J'aime beaucoup	Je ne connais pas
Romans classiques	45%	36%	9%	10%
Contes	36%	45%	18%	2%
Series (Harry Potter, Club des 5...)	24%	32%	42%	2%
Les livres «dont tu es le héros»	27%	31%	23%	19%
Romans policiers	26%	36%	36%	3%
Romans de SF ou fantastiques	23%	30%	43%	4%
Lives qui font peur	28%	31%	37%	4%
Romans d'aventures	15%	37%	45%	2%
Livres de philosophie, histoire, actualité	47%	28%	15%	10%
La poésie	58%	26%	12%	4%
Récits de voyage	47%	30%	14%	9%
Ouvrages scientifiques	55%	23%	11%	12%

Tableau 1

On observe que les genres littéraires les plus appréciés sont : les séries, les romans de science-fiction ou **fantastiques** et les romans d'aventure. 43 % des adolescents ont répondu aimer beaucoup les romans de science fiction ou fantastiques.

En résumé, entrer dans l'écrit nécessite de comprendre le fonctionnement de la langue. Ce fonctionnement, l'enfant commence à s'en emparer inconsciemment à l'oral, ce dont témoignent les comportements épilinguistiques (Gombert, 1988). L'entrée dans le monde scriptural passe ensuite par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par différents stades (Frith, 1985), afin d'aboutir à la maîtrise des mécanismes d'identification et de production des mots écrits que sont l'assemblage et l'adressage.

En parallèle de cet apprentissage se développent les capacités métalinguistiques, qui permettent une réflexion sur la structure de la langue. Chaque composante « méta » favorise l'appréhension de la langue : sur le versant phonologique de celle-ci grâce aux capacités métaphonologiques, ainsi que sur le versant morphosyntaxique grâce à la conscience morphosyntaxique (qui correspond aux capacités métamorphologiques et métasyntaxiques).

Lorsque l'apprenti commence à maitriser un peu mieux la langue écrite, il va être amené à produire des phrases plus longues, ainsi que des textes. Cette nouvelle étape nécessite la gestion de nombreux traitements qui peut conduire à une surcharge cognitive chez le jeune scripteur. En effet, il doit gérer à la fois la planification de ce qu'il va vouloir écrire (que va-t-il dire ?), la formulation de ces idées (comment va-t-il le dire ?), la transcription de celles-ci en mots écrit (ce qui nécessite de coordonner le geste graphique et l'orthographe notamment), et enfin la révision, c'est-à-dire la vérification de sa production, tant sur le fond que sur la forme, grâce notamment à ses capacités métalinguistiques.

L'orthographe grammaticale est une des composantes à gérer dans la transcription d'un message. Elle est composée de différents éléments (ordre des mots dans la phrase, nature, fonction, genre et nombre des mots) et est régie par des règles grammaticales qui nécessitent un apprentissage. Ces règles permettent de distribuer les marques morphosyntaxiques d'accords aux éléments d'une phrase. Les erreurs d'application de ces règles se manifestent par des omissions de marques morphosyntaxiques ou la substitution de ces marques, lorsqu'une règle est appliquée à la place d'une autre. Ces erreurs peuvent s'expliquer de différentes façons : la méconnaissance de la règle, la connaissance déclarative seule de la règle, un état de surcharge cognitive du scripteur, ou également un automatisme liés à l'expertise.

Cependant, nous avons vu qu'il existe des difficultés durables d'appropriation de l'orthographe sous-tendant un trouble spécifique d'acquisition de l'orthographe appelé

dysorthographie. Le plus souvent associée à la dyslexie, elle peut être observée seule, notamment chez les adolescents qui ont déjà compensé leurs troubles en lecture. La dysorthographie se manifeste par des erreurs typiques de régularisation, de lexicalisation, littérales ou sémantiques et peut entraîner des troubles de l'estime de soi chez l'enfant ou l'adolescent.

Ce trouble spécifique est pris en charge par les orthophonistes. Ceux-ci utilisent des bilans spécifiques pour évaluer les difficultés du patient dysorthographique. Les résultats de ce bilan ainsi que la plainte du patient permettent d'orienter la prise en charge en dégageant des objectifs de rééducation. Le support-jeu est souvent utilisé en orthophonie en général et pour la rééducation de l'orthographe en particulier. Orienté par le thérapeute, il permet de travailler des points précis tout en tentant de réconcilier le patient avec l'écrit.

Le jeu est un support de rééducation orthophonique attractif pour l'enfant ou l'adolescent. Il permet de mettre une distance avec les difficultés réelles du patient, puisque le jeu, même « rééducatif » reste avant tout un jeu et n'a donc pas de conséquence sur la vie réelle. Cependant, en situation de rééducation orthophonique, le jeu est utilisé afin d'atteindre des objectifs de prise en charge spécifiques fixés à l'issue du bilan orthophonique.

Il existe bon nombre de jeux pouvant être utilisés pour la rééducation de l'orthographe grammaticale. Pour la prise en charge d'adolescents, il faut garder en tête qu'ils possèdent des centres d'intérêt bien précis. Il est donc important de choisir un matériel correspondant à leurs centres d'intérêts. Selon une étude réalisée en 2007 au Salon du Livre de Paris, les séries, les romans de science-fiction ou fantastiques et les romans d'aventure sont particulièrement appréciés des adolescents. Le fantastique peut donc être un thème de matériel rééducatif intéressant à utiliser en orthophonie, auprès de collégiens.

PARTIE

EXPERIMENTALE

METHODOLOGIE

1. Hypothèses

A partir de ces données théoriques et de la demande de certains orthophonistes, nous avons donc envisagé d'élaborer le jeu « Fyntaxtique ! », un jeu de rééducation de l'orthographe grammaticale adapté au niveau et aux préoccupations des collégiens dysorthographiques. Nous émettons l'hypothèse que :

- d'une part, l'entraînement morphosyntaxique et l'aspect ludique de ce jeu **favorisent l'automatisation des règles grammaticales**,

- d'autre part, que le thème sélectionné est **adapté aux centres d'intérêt des collégiens**, ce qui favorise la motivation pour la rééducation.

Enfin, l'expérimentation auprès d'adolescents permettra de dire si le jeu créé est **utilisable en situation réelle** de séance de rééducation orthophonique.

De cette hypothèse découlent tout naturellement trois objectifs. Durant l'expérimentation, nous tenterons donc d'observer si le jeu « Fyntaxtique ! » permet :

- d'**améliorer les performances** en orthographe grammaticale des collégiens,

- de **capter leur intérêt**.

L'expérimentation permettra également de **déceler les éventuelles failles du jeu** en situation réelle de séance de rééducation orthophonique.

2. Présentation de la population

2.1. PRESENTATION GENERALE

Les adolescents ayant accepté de participer à l'expérimentation sont des collégiens. Ils ont été diagnostiqués dysorthographiques, ou sont en passe de l'être. Ils ont en tout cas d'importantes difficultés d'orthographe grammaticale. Nous nous verrons durant cinq séances, espacées de quinze jours chacune, ou trois semaines au moment des vacances de février.

2.2. PRESENTATION DES ADOLESCENTS

Afin de préserver l'anonymat, les prénoms des adolescents ont été modifiés.

2.2.1. Nathan

Nathan est un adolescent de 14 ans et 7 mois, scolarisé en 4ème. Il a redoublé sa classe de 5ème, dit « qu'il n'est pas fait pour l'école » et a hâte de pouvoir travailler. Nathan a été suivi en orthophonie durant quelques mois alors qu'il était en petite section de maternelle pour un retard de parole sans retard de langage, puis du CP au CM2 pour des difficultés d'acquisition de l'écrit. Il souffre d'une **dyslexie mixte sévère associée à une dysorthographie**.

Le bilan du CLAP de novembre 2009 met en évidence une lenteur importante en lecture, une mauvaise qualité de lecture, des difficultés dans la compréhension de texte ainsi que des troubles d'acquisition de l'orthographe dans toutes ses composantes (phonétique, lexicale et syntaxique). *« Ces difficultés sont sous-tendues par une défaillance des compétences sous-jacentes à l'acquisition du langage écrit, à savoir chez Nathan : discrimination auditive, mémoire phonologique, conscience phonologique, dénomination rapide et attention visuelle ».*

Le bilan du 15 septembre 2010 met en évidence :

- au niveau de la lecture : le test de l'Alouette (Lefavrais, P.) met en évidence un faible niveau de lecture avec encore des confusions de sons et des inversions. Son orthophoniste ajoute qu'« *il a bien appris à compenser mais au détriment de la vitesse. Lors de ce test, il présente de nombreux mouvements parasites qui témoignent de son mal-être face à l'écrit alors qu'à l'oral il est très à l'aise et agréable avec toujours une pointe d'humour.* »
- au niveau de la compréhension : des troubles de la compréhension syntaxique avec un score de moins deux écarts types au TCS (Test de Compréhension Syntaxique ; Maeder, C.).
- au niveau de l'orthographe : le test des Chronosdictées (Alberti, C. ; Baneath, B. ; Boutard, C.) met en évidence de grosses difficultés, notamment en orthographe phonétique et en orthographe grammaticale (score inférieur à moins deux écarts types).

Les objectifs à l'issue de ce bilan sont l'automatisation des correspondances phonèmes/graphèmes) et **la reconnaissance des catégories grammaticales et les accords**.

2.2.2. Paula

Paula est âgée de 11 ans et 5 mois et est scolarisée en classe de 6ème. Elle est suivie en orthophonie depuis la rentrée 2010 pour des difficultés de lecture et d'orthographe signalées cette année seulement alors qu'elle a toujours eu des difficultés en primaire : aux évaluations de CM2, elle était en dessous de la moyenne dans toutes les épreuves.

Le bilan de novembre 2010 révèle :

- au niveau de la lecture : le test de l'Alouette (Lefavrais, P.) révèle un faible niveau de lecture (moins deux écarts types) avec des confusions de sons et des inversions. Paula a bien appris à compenser seule, mais au détriment de la vitesse. De plus, Paula présente des mouvements parasites qui témoignent de son mal-être face à l'écrit. A chaque erreur perçue, elle se reprend, ce qui lui fait perdre beaucoup de temps et le nombre d'erreurs reste important.

- au niveau de la compréhension : l'Epreuve de Compréhension Syntaxico-Sémantique (E.CO.S.SE ; Lecocq, P.) révèle un niveau CE2.
- au niveau de l'orthographe : Au test des Chronosdictées (Alberti, C. ; Baneath, B. ; Boutard, C.), Paula se situe à moins deux ou moins trois écarts-types de la moyenne des adolescents de son niveau scolaire.

Les objectifs de la rééducation définis par l'orthophoniste de Paula sont les suivants : améliorer la conscience phonologique, réduire les confusions auditives, enrichir le lexique orthographique, augmenter la vitesse de lecture et **réfléchir sur la syntaxe et la grammaire**.

2.2.3. Edouard

Edouard est un adolescent réservé âgé de 11 ans et 6 mois ; il est en classe de 6ème. Il est suivi en orthophonie depuis décembre 2009 sur la demande des parents qui constatent des difficultés pour l'expression orale et le langage écrit (recherche de mots, orthographe, grammaire, autonomie pour les devoirs). Au début, la prise en charge était surtout axée sur l'oral. En effet, l'orthophoniste d'Edouard avait remarqué des crispations du visage et des fuites du regard faisant penser à un bégaiement. Maintenant, Edouard est plus à l'aise à l'oral et ose plus regarder son interlocuteur pendant les échanges. Les crispations du visage ont disparu. Il bénéficie en parallèle d'une prise en charge en psychomotricité.

D'autre part, un bilan a été demandé au CLAP pour une suspicion de dyslexie dysorthographie. Ce bilan fait état « *d'une dyslexie dysorthographie mixte avec un déficit en vitesse de lecture et une faiblesse en lecture de pseudo-mots et une compréhension écrite dans la norme faible. Au niveau de l'orthographe, un déficit en orthographe phonétique, un stock insuffisant de mots en orthographe lexicale, ainsi qu'une insuffisance en orthographe grammaticale sont observées.* »

D'après le bilan de janvier 2011 :

- au niveau de la lecture (Alouette – Lefavrais, P.) : la lecture d'Edouard est désormais fonctionnelle malgré des difficultés persistantes d'analyse phonologique, ainsi qu'une lenteur.

- au niveau de la compréhension (T.C.S. – Maeder, C.) : la compréhension en lecture est dans la norme, malgré des difficultés de compréhension des phrases complexes.
- au niveau de l'orthographe (Chronosdictées – Alberti, C. ; Baneath, B. ; Boutard, C.) : l'expression écrite est malhabile. En effet, l'orthophoniste d'Edouard relève des erreurs d'orthographe phonétique, d'orthographe lexicale, ainsi qu'un score très faible en orthographe grammaticale (P95). Les erreurs en orthographe grammaticale concernent la gestion des accords à tous les niveaux.

Des ateliers d'écriture sont proposés à Edouard pour l'aider à investir l'écrit et **notamment les règles morphosyntaxiques**.

2.2.4. Amélie

Amélie est une adolescente timide de 14 ans qui redouble actuellement sa classe de 5ème. Elle est suivie en orthophonie depuis le CP pour des difficultés de langage écrit. Amélie souffre d'une dyslexie dysorthographie mixte.

Le dernier bilan (mai 2010) fait état :

- au niveau de la lecture : une lenteur est observée. Au test de l'Alouette (Lefavrais, P.) Amélie se situe à moins deux, voire moins trois écarts-types de la moyenne.
- au niveau de la compréhension : Au T.C.S. (Maeder, C.), Amélie est en difficulté, notamment en ce qui concerne les phrases complexes (passives, enchâssées, relatives, prise en compte des pronoms et des quantifieurs).
- au niveau de l'orthographe : Amélie est en grande difficulté également. Avec et sans contrainte temporelle au test des Chronosdictées (Alberti, C. ; Baneath, B. ; Boutard, C.), elle se situe dans la tranche pathologique (moins deux, voire moins trois écarts types) en orthographes phonétique, lexicale et grammaticale. De plus, son orthophoniste précise qu'Amélie se trouve en grande difficulté pour construire des phrases : *« celles-ci restent très simples et ne sont pas toujours correctes »*.

Les objectifs thérapeutiques sont : automatisation des correspondances graphèmes/phonèmes, renforcement de la voie d'adressage, ainsi que travail de la **reconnaissance des catégories grammaticales et les accords**.

3. Présentation du jeu « Fyntaxtique ! »

3.1. OBJECTIFS

Les adolescents dysorthographiques éprouvent des difficultés à élaborer des phrases tout en respectant le code orthographique. Il est donc important de les aider à acquérir de bons réflexes dans le but de réduire le coût cognitif lié à l'écriture de phrases.

« Fyntaxtique ! » est un jeu d'entraînement morphosyntaxique destiné aux collégiens présentant des troubles de l'orthographe grammaticale. Aussi, ce jeu permet d'entraîner les notions de natures et de fonctions grammaticales, ainsi que les accords en genre et en nombre grâce à la manipulation de phrases, afin d'automatiser les règles grammaticales.

3.2. REGLE DU JEU

3.2.1. Matériel

- un plateau de jeu en deux parties comportant 10 cases vertes « ingrédient », 10 cases violettes « métamorphose », 10 cases bleues « minuit, tout est fini » et 3 cases jaunes « tourbillon »
- 30 cartes vertes « ingrédient » (dessin de la marmite sur le dos des cartes ; cf Annexe 13 p.158)
- 30 cartes violettes « métamorphose » (dessin du nuage sur le dos des cartes ; cf Annexe 17 p.167)
- 20 cartes bleues « minuit, tout est fini » (dessin de la souris sur le dos des cartes ; cf Annexe 15 p.163)
- un dé normal
- un dé spécial vert « ingrédient »
- un dé spécial violet « métamorphose »
- une feuille de papier
- des stylos ou crayons



Photo 1 - Le jeu Fyntaxtique

3.2.2. But du jeu

Etre le premier à atteindre la case Arrivée, en ayant correctement manipulé les phrases tout au long du jeu.

3.2.3. Déroulement du jeu

✯ Les joueurs lancent le dé normal. Celui qui obtient le chiffre le plus élevé commence.

✯ Il lance le dé normal et se déplace d'autant de cases que le chiffre obtenu.

• Cases vertes « ingrédient » (cf Annexe 13 p. 158 et 14 p.159)

Si le joueur tombe sur une case verte « ingrédient », il doit piocher une carte verte « ingrédient », sur laquelle figure une phrase simple. Il lance le dé spécial vert et ajoute à la phrase l'élément correspondant à la face visible du dé :



- adjectif : face *comment, de quelle couleur ?*
- complément circonstanciel de temps : face *quand ?*
- complément circonstanciel de lieu : face *où ?*
- complément circonstanciel de manière : face *comment, de quelle manière ?*

- tous les éléments précédemment cités : face *où ? Quand ? Comment ? Comment ?*

Exemple : Si la phrase de la carte piochée est la suivante : *Le sorcier récite une incantation.* Le joueur qui tombe sur la face *où ?* doit ajouter un complément circonstanciel de lieu. Ce qui peut donner, par exemple : *Le sorcier récite une incantation* ***dans la cuisine****.*

La dernière face (étoile) est une face « chance ». Le joueur qui obtient l'étoile peut choisir de relancer le dé ou de choisir un autre type de carte, auquel cas il repose la carte « ingrédient » et en prend une autre de la couleur de son choix. S'il s'agit d'une carte « métamorphose », il lance le dé correspondant et procède comme expliqué ci-dessous.

Le joueur écrit ensuite sa phrase sur une feuille blanche, en effectuant les modifications et accords nécessaires.

• **Cases violettes « métamorphose »** (cf Annexe 17 p. 167 et 18 p.168)

Si le joueur tombe sur une case violette « métamorphose », le joueur doit piocher une carte violette « métamorphose », sur laquelle figure une phrase simple. Il lance le dé spécial correspondant et transforme la phrase selon la consigne donnée par le dé, à savoir :



- passer à une phrase négative : *Non, non, non*
- passer à une phrase interrogative : *?*
- remplacer un élément par un pronom : *Remplace*
- changer le genre des éléments de la phrase (féminin ↹ masculin)
- changer le nombre des éléments de la phrase (singulier ↹ pluriel)

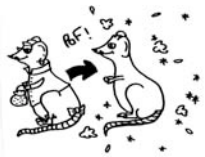
Exemple : Si la phrase de la carte piochée est la suivante : *Le rat boit la potion.* Le joueur qui obtient la face *singulier ↹ pluriel* doit changer le nombre des différents éléments de la phrase. Dans ce cas, la phrase obtenue est : *Les rat**s** boi**vent les** potion**s**.*

La dernière face est une face « étoile ». Le joueur peut choisir de relancer le dé ou de piocher un autre type de carte, auquel cas il repose la carte « métamorphose » et en prend une autre de la couleur de son choix.

Le joueur écrit ensuite sa phrase sur une feuille blanche, en effectuant les modifications et accords nécessaires.

- **Cases bleues « minuit, tout est fini »** (cf Annexe 15 p.163 et annexe 16 p.164)

Lorsque le joueur tombe sur une case bleue « minuit, tout est fini », il doit piocher une carte bleue « minuit, tout est fini », sur laquelle figure une phrase plus complexe. Il s'agit ici de simplifier la phrase au maximum de façon à enlever tous les éléments superflus afin de retrouver la phrase simple. (A noter que la phrase ainsi obtenue sera nettement différente de la phrase initiale, mais que le but n'est pas de garder toutes les subtilités du sens, mais bien d'analyser la phrase et de la simplifier au maximum.)



Exemple : Si la phrase de la carte piochée est la suivante : *Dès qu'il entend quelqu'un entrer dans la vieille bâtisse de son maître, le vieil elfe de maison court se cacher dans le grand placard noir de l'entrée.* Après simplification, le joueur obtient : *L'elfe court se cacher.*

Il est possible d'écrire la phrase sur la feuille blanche afin de rayer ou mettre entre parenthèses les éléments que le joueur souhaite supprimer. Cela permet de ne pas trop solliciter la mémoire de travail.

- **Cases jaunes « tourbillon »**

Si le joueur tombe sur la première case jaune « tourbillon », le joueur avance son pion jusqu'à la deuxième case « tourbillon ». S'il tombe sur la deuxième case « tourbillon », il avance jusqu'à la troisième case « tourbillon ». Enfin s'il tombe sur la troisième et dernière case « tourbillon », il doit reculer jusqu'à la deuxième case « tourbillon ». Ces déplacements comptent pour un tour : il n'y a pas de phrase à manipuler pour ce type de cases.



Photo 2 - Cartes et dés spéciaux

3.3. PRINCIPES DU JEU

3.3.1. Le thème fantastique adapté aux adolescents

C'est le fantastique qui a été choisi comme thème du jeu « Fyntaxtique ! ». Pour la prise en charge d'adolescents, il faut garder en tête qu'ils possèdent des centres d'intérêt bien précis. Ayant remarqué au cours de stages que les adolescents étaient plutôt attirés par ce genre littéraire, il a semblé judicieux de s'orienter vers ce thème. De plus, il ressort d'une étude réalisée en 2007 au Salon du Livre de Paris que les séries, les romans de science-fiction ou fantastiques et les romans d'aventure sont les genres littéraires préférés des adolescents. Et personne ne peut passer à côté de l'engouement engendré par les nombreux livres et films fantastiques qui envahissent les librairies et les cinémas depuis quelques temps. Preuve que ce thème plaît aux adolescents. Les phrases choisies sont donc toutes en rapport avec ce thème. Il y est question de sorcières, de dragons, d'elfes ou autres vampires.

3.3.2. L’utilisation d’un vocabulaire non scolaire

Le jeu « Fyntaxtique ! » comporte un vocabulaire le moins scolaire possible. Ainsi, il n’y est pas question d’adjectifs, de noms, de compléments circonstanciels, de pronoms… En effet, les adolescents dysorthographiques étant déjà en difficulté avec l’école, il a semblé plus judicieux de s’en éloigner le plus possible. D’autant plus que l’orthophonie n’est pas un lieu scolaire. Il semble plus intéressant pour la rééducation de permettre aux jeunes de comprendre les notions pour ensuite faire des liens avec les termes scolaires. C’est d’ailleurs ce que préconise Renée Bertrand (2003) dans son ouvrage *Dysorthographie – Pratique de rééducation.* Elle y décrit sa propre pratique destinée à redonner du sens à l’écrit. Elle explique dans sa méthode qu’elle a choisi de ne pas aborder les notions de grammaire qui, pour elle, doivent rester de l’ordre du cadre scolaire. Elle utilise donc un système de questions : « qui ? quoi ? » pour désigner le sujet par exemple.

Pour le jeu « Fyntaxtique ! », le principe est du même ordre. Il n’y a pas de termes grammaticaux, le vocabulaire choisi est plus « intuitif ». Le complément circonstanciel de lieu à ajouter par exemple est la réponse à la question « *où ? »*. Pas besoin pour les collégiens de rechercher ce que signifie *complément circonstanciel*, il suffit de répondre à la question *« où ? »*. Les notions grammaticales sont donc travaillées de manière implicite. Cela permet aux adolescents de rester centrés sur le sens, afin de créer des phrases cohérentes.

3.3.3. La manipulation morphosyntaxique

« Quand on étudie la syntaxe on ne peut pas se contenter d'observer les énoncés ; pour faire apparaître leurs propriétés syntaxiques il faut les manipuler, construire des séquences qui se révèleront grammaticales ou agrammaticales. » Maingueneau (2007).

Le principe fondamental du jeu « Fyntaxtique ! » repose sur la manipulation de phrases. Il s’agit en effet d’ajouter des éléments aux phrases des cartes vertes (« Ingrédients »), de modifier les phrases des cartes violettes (« Métamorphose ») et de simplifier les phrases des cartes bleues (« Minuit, tout est fini »). Ces transformations de phrases permettent d’entraîner les notions d’ordre des éléments dans la phrase, de nature et de fonction de ces éléments, ainsi que les accords entre les différents éléments de la phrase. Cet entraînement a pour but l’automatisation de ces notions, ce qui permettrait au scripteur de

libérer de l'espace en mémoire de travail afin de produire des phrases ou textes plus élaborés et cohérents, tout en respectant le code orthographique.

Les phrases des cartes « ingrédient » et « métamorphose » sont des phrases simples, tandis que les phrases des cartes « minuit, tout est fini » sont des phrases complexes. Ces phrases sont répertoriées en annexes (cf Annexe 14 p.159, annexe 16 p.164 et annexe 18 p.168).

3.4. SOLLICITATION DE LA CONSCIENCE MORPHOSYNTAXIQUE

Les différents points de l'orthographe grammaticale abordés dans le jeu sont sollicités de manière plus ou moins implicite.

3.4.1. L'ordre des éléments de la phrase

La manipulation des phrases nécessite une bonne conscience linguistique afin d'insérer des éléments au bon endroit dans une phrase préétablie comme c'est le cas pour les cartes vertes « ingrédients ». Le joueur doit pouvoir ajouter l'élément demandé à un emplacement adéquat dans la phrase afin de ne pas en modifier le sens général.

L'ordre des éléments de la phrase est sollicité par les cartes « métamorphose », lorsqu'il faut modifier la phrase pour en faire une phrase interrogative.

Concernant l'ordre des mots dans la phrase, les autres transformations ou ajouts nécessitent une bonne conscience linguistique orale, qui permettra au joueur de juger de l'acceptabilité de la phrase construite. Cette conscience linguistique est une forme d'apprentissage implicite de la langue (voir Partie théorique – Chapitre I – 2.3.2. L'apprentissage implicite – p. 28).

3.4.2. La nature et la fonction des éléments de la phrase

Lorsque l'on doit ajouter ou supprimer des éléments, les notions de nature et de fonction doivent être utilisées implicitement.

La connaissance (plus ou moins implicite) de la **nature** des mots est donc nécessaire pour l'utilisation des cartes « minuit, tout est fini », pour savoir quels éléments supprimer. Il faut également être capable d'identifier la nature des mots pour ajouter les éléments des cartes « ingrédients ».

L'identification de la **fonction** des éléments de la phrase est nécessaire pour les cartes « minuit, tout est fini », pour savoir quels éléments il est possible de supprimer. Cette tâche de suppression d'éléments « superflus » dans une phrase complexe pour obtenir une phrase simple a pour objectif la prise de conscience des fonctions des éléments à supprimer. Ceci favoriserait l'élaboration spontanée de phrases plus complexes par l'adolescent.

3.4.3. Les accords en genre et en nombre

La capacité à accorder en genre et en nombre est sollicitée dans les cartes « métamorphose ». Le passage d'une phrase au féminin ou au pluriel par exemple va entraîner des modifications de marquages morphosyntaxiques dans la phrase.

L'ajout d'éléments dans les cartes « ingrédients » permet également d'aborder les accords en genre et en nombre. En effet, l'ajout d'un adjectif par exemple nécessite son accord en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte.

Le tableau 2 ci-dessous permet de rendre compte des notions entraînées par chaque face des dés spéciaux vert et violet. Chaque face sera ensuite détaillée.

Eléments travaillés en fonction des faces des dés spéciaux	Ordre	Nature et fonction	Genre et nombre
Adjectif qualificatif : face *comment, de quelle couleur ?*	X	X	X

Complément circonstanciel de temps : face *quand ?*	X	X	∅
Complément circonstanciel de lieu : face *où ?*	X	X	∅
Complément circonstanciel de manière : face *comment, de quelle manière ?*	X	X	∅
Tous les éléments précédemment cités : face *où ? quand ? comment ? comment ?*	X	X	X / ∅
Passer à une phrase négative : face *non c'est faux !*	X	∅	∅
Passer à une phrase interrogative : face *?*	X	∅	∅
Remplacer un élément par un pronom : face *remplace*	X	X	X

changer le genre des éléments de la phrase (féminin ↹ masculin)	∅	X	X
changer le nombre des éléments de la phrase (singulier ↹ pluriel)	∅	X	X

Tableau 2 - Eléments grammaticaux travaillés en fonction des faces des dés spéciaux

- **Adjectif : face *comment, de quelle couleur ?***

  - **<u>Ordre</u>** : le joueur doit être conscient de la place supposée de l'adjectif se référant au nom qu'il veut qualifier.

  - **<u>Nature et fonction</u>** : Le joueur doit connaître ce qu'est un adjectif pour choisir le bon mot. Cependant, il peut s'agir d'une connaissance implicite. En effet, le joueur doit trouver quelque chose qui répond à la question *« comment, de quelle couleur ? »*. Il est nécessaire pour le thérapeute d'expliquer au patient qu'il s'agit de dire comment est l'objet ou le personnage de la phrase. Quelle est sa forme, sa taille, sa couleur, etc.

  - **<u>Accords en genre et en nombre</u>** : Le joueur doit accorder l'adjectif ajouté avec le nom auquel il se rapporte.

- **Compléments circonstanciels de temps : face *quand ?*, de lieu : face *où ?*, de manière : face *comment, de quelle manière ?***

  - **<u>Ordre</u>** : Le joueur doit avoir une conscience implicite de l'ordre attendu des éléments d'une phrase comprenant un complément circonstanciel. Si l'enfant

ou l'adolescent a un bon niveau de langage oral, cela ne doit pas poser de problème.

- **Nature et fonction** : L'ajout d'un complément circonstanciel permet de prendre conscience du caractère déplaçable et supprimable de cet élément de la phrase.

- **Accords en genre et en nombre** : Cette tâche ne requiert pas d'accords en genre et en nombre avec les éléments de la phrase pré existante.

- **Tous les éléments précédemment cités : face *où ? Quand ? Comment ? Comment ?***

  - **Ordre** : La notion d'ordre est importante lors de cette tâche. En effet, il y a beaucoup d'éléments à ajouter, ce qui peut engendrer des difficultés de placement de ces éléments.

  - **Nature et fonction** : voir les points précédents concernant les autres faces du dé.

  - **Accords en genre et en nombre** : voir les points précédents concernant les autres faces du dé.

- **passer à une phrase négative : *Non, c'est faux !***

  - **Ordre** : le joueur doit savoir à quel emplacement ajouter les éléments de la négation.

  - **Nature et fonction** : Cette tâche ne requiert pas la connaissance explicite des nature et fonction des différents éléments de la phrase.

  - **Accords en genre et en nombre** : Cette tâche ne requiert pas d'accords en genre et en nombre.

- **passer à une phrase interrogative : *?***

  - **<u>Ordre</u>** : Pour cette transformation, la notion d'ordre est très importante, l'inversion du sujet étant la caractéristique de la forme interrogative.

  - **<u>Nature et fonction</u>** : il est nécessaire que le joueur reconnaisse le sujet et le verbe de la phrase afin de les inverser.

  - **<u>Accords en genre et en nombre</u>** : Cette tâche ne requiert pas d'accords en genre et en nombre.

- **remplacer un élément par un pronom : *Remplace***

  - **<u>Ordre</u>** : Dans certains cas, l'ordre est modifié (exemple : *Le sorcier mélange la potion.* → ***Il la*** *mélange*. Le COD se retrouve avant le verbe.).

  - **<u>Nature et fonction</u>** : Il est nécessaire pour le joueur de connaître (au moins de manière implicite) la fonction de l'élément à remplacer, afin de choisir le pronom adéquat.

  - **<u>Accords en genre et en nombre</u>** : Il peut être intéressant d'observer si le joueur modifie les accords.

- **changer le genre des éléments de la phrase (féminin ↹ masculin)**

  - **<u>Ordre</u>** : Cette tâche n'entraîne pas de modifications de l'ordre des éléments de la phrase.

  - **<u>Nature et fonction</u>** : Cette tâche ne nécessite pas de connaissances explicites quant aux nature et fonction des différents éléments de la phrase.

- **Accords en genre et en nombre** : Cette transformation est intéressante au niveau de l'accord des adjectifs.

- **changer le nombre des éléments de la phrase (singulier ↹ pluriel)**

  - **Ordre** : Cette tâche n'entraîne pas de modifications de l'ordre des éléments de la phrase.

  - **Nature et fonction** : Cette tâche ne nécessite pas de connaissances explicites quant aux nature et fonction des différents éléments de la phrase.

  - **Accords en genre et en nombre** : Cette transformation est intéressante au niveau de l'accord des verbes, des noms et des adjectifs de la phrase.

4. Les bilans

4.1. LE BILAN INITIAL

Préalablement à la mise en œuvre du projet de rééducation, nous avons voulu disposer de données quantitatives et qualitatives sur les performances de chacun des enfants observés. En effet, dans le cadre d'une démarche scientifique qui exige une rigueur certaine, il apparaissait nécessaire de disposer de telles données à visée de comparaison ultérieure pour apprécier de façon objective l'impact de ce projet de rééducation.

Nous choisissons de faire passer aux adolescents la dictée A / collège des Chronosdictées (Alberti, C. ; Baneath, B. ; Boutard, C.) dès la première séance. Il s'agit d'une dictée se composant de huit phrases, chacune étant lue intégralement par l'examinateur une première fois, puis dictée à l'enfant, puis relue par l'examinateur ; l'enfant dispose du temps de relecture et d'autocorrection qu'il juge nécessaire. Ces autocorrections sont effectuées avec un stylo de couleur différente, afin de permettre une appréciation qualitative des stratégies mises en œuvre par l'enfant : privilégie-t-il les aspects lexicaux, morphosyntaxiques, graphiques ? La prise en compte de cet aspect permet l'ajout d'une notion qualitative aux données quantitatives recueillies, sachant qu'un mot corrigé avec succès lors de la relecture comptera juste au même titre qu'un mot correctement orthographié en première écriture.

Les phrases dictées comportent des difficultés orthographiques sur plusieurs plans :

- **phonétique** : les digraphes vocaliques, le son /eur/, les groupes consonantiques, le son /g/, le son /k/, le son /s/ entre deux voyelles, les syllabes de structure Consonne-Voyelle-Consonne suivies d'une autre syllabe, les trigraphes ;
- **la segmentation** ;
- **l'orthographe lexicale** : le « ç », les consonnes doubles, les finales dérivables, le son /j/, le « h » muet, les mots fonction ;
- **l'orthographe grammaticale** : les accords en nombre des adjectifs et des noms, les homophones syntaxiques, la conjugaison des verbes au présent à la troisième personne du singulier et du pluriel.

Le domaine abordé par ce mémoire étant uniquement l'aspect morphosyntaxique de l'orthographe, seule les données s'y rapportant seront utilisées ; aussi, si le profil global de l'enfant sera indiqué, seules seront détaillées les données qui concernent ses performances en orthographe grammaticale.

4.2. LE BILAN FINAL

A l'issue des trois séances avec le jeu « Fyntaxtique ! », nous avons souhaité évaluer son impact sur les performances des enfants en terme de niveau d'orthographe grammaticale. L'évaluation finale étant proche temporellement de l'évaluation initiale, la dictée A des Chronosdictées proposée lors du bilan initial n'a pas été réutilisée. Nous avons donc choisi d'utiliser la dictée B de ces mêmes Chronosdictées. Les deux dictées A et B sont appariées en longueur (nombre de syllabes) et comportent des difficultés similaires dans les différents versants de l'orthographe.

La dictée B doit normalement être proposée sur support enregistré, ce qui ajoute une donnée temporelle par rapport à la dictée A, donnée dont l'étalonnage tient compte. Nous n'avons cependant pas suivi cette modalité et avons effectué la dictée de vive voix, de la même façon que lors de l'évaluation initiale.

4.3. QUESTIONNAIRE

Lors de la dernière séance avec les collégiens, et après la dictée B des Chronosdictées, nous avons souhaité connaître le ressenti des adolescents par rapport au jeu « Fyntaxtique ! ». Aussi un petit questionnaire leur a-t-il été soumis sur le ton de la conversation :

a. Quand tu arrivais en séance avec moi, avais-tu envie de jouer au jeu « Fyntaxtique ! » ?

b. As-tu vite compris les règles ? Ou les as-tu trouvées trop compliquées ?

c. Que penses-tu du thème du jeu ?

d. Que penses-tu des couleurs du jeu ?

e. Trouves-tu ce jeu facile ? difficile ?

f. Quel type de cartes as-tu préféré ?

g. Lesquelles as-tu trouvé faciles ? difficiles ?

h. Penses-tu que ce jeu serait utilisable en « vraies » séances avec ton orthophoniste ?

i. Ce jeu t'a-t-il apporté quelque chose ? Si oui, quoi ?

j. D'après toi, que travaille-t-on avec ce jeu ?

5. Protocole expérimental

Voici les dates clés de cette expérimentation :

- septembre à décembre 2010 : élaboration du jeu Fyntaxtique ;
- décembre 2010 : recherche d'adolescents dysorthographiques acceptant de participer à l'expérimentation ;
- 26 janvier 2011 : bilan initial ;
- 9 et 23 février 2011, 16 mars 2011 : séances de jeu ;
- 30 mars 2011 : bilan final.

EXPERIMENTATION

1. Nathan

1.1. DEROULEMENT DU BILAN INITIAL

C'est un grand adolescent qui pénètre dans la pièce. Il se présente lui-même comme dyslexique et dit en avoir « un peu marre » de l'orthophonie, même s'il observe des améliorations. « *L'orthophonie, c'est nécessaire alors j'en fais. Mais j'aime bien quand même, et je m'entends bien avec mon orthophoniste* ». Nous remarquons immédiatement que Nathan est un adolescent enjoué qui aime l'humour. Il ne cessera de répéter durant la séance qu'il est heureux de participer à cette expérimentation.

Nous expliquons donc comment se dérouleront les séances et lui annonçons que cette première séance sera consacrée à une dictée. Nathan paraît très soucieux de réussir cette épreuve et dit qu'il fera de son mieux. Nous observons cependant une pointe de déception que Nathan tente de camoufler par l'humour : « *Je vais faire au moins trente fautes s'il y a huit phrases ! »*.

Durant l'épreuve, nous pouvons remarquer que Nathan est gaucher et qu'il adopte une mauvaise position pour écrire. En effet il écrit avec la main au-dessus de la ligne d'écriture et l'inclinaison de la feuille est inversée. Il est très lent et répète les phrases à voix basse afin de les maintenir en mémoire. Cette stratégie ne s'avère pas toujours très efficace : il ajoute des mots et en oublie d'autres. Une fatigabilité est également présente, notamment à partir de la cinquième phrase : il oublie les phrases et s'agite.

L'épreuve des Chronosdictées terminée, Nathan peut enfin découvrir le plateau de jeu afin de dire, en toute honnêteté, ce qu'il en pense. A peine le plateau est-il posé sur la table qu'il fait déjà remarquer que *« ça brille trop »* et qu'il faudrait que le parcours soit plutôt dessiné en noir. A la question *« est-ce que ce jeu t'attire ? »*, il répond que oui, « *tant que c'est un jeu, si c'est pour jouer ça m'attire* ». Il observe également que le plateau est un peu

trop chargé et que le sens du parcours est un peu trop inhabituel à son goût. Il conclut : « *c'est innovant, j'aime bien, c'est cool* ».

1.2. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 1

C'est à nouveau un Nathan souriant et enthousiaste qui attend dans la salle d'attente. Nous nous installons pour jouer et commençons par un petit rappel des règles déjà rapidement énoncées lors du bilan. Les règles sont donc expliquées pour chaque type de cartes et chaque face des dés spéciaux est passée en revue. Nathan avait bien retenu la règle pour les cases spéciales *« tourbillon »*. Enfin, nous précisons que chaque phrase modifiée devra être écrite, car nous sommes là pour travailler l'orthographe, il faut donc écrire.

1.2.1. Au niveau de la morphosyntaxe…

C'est Nathan qui commence la partie. Il tombe sur une case verte « ingrédient » et tire la carte « *La sorcière s'envole* ». Il lance le dé spécial et obtient la face « *où ?* ». Cela semble difficile pour Nathan et lui prend un peu de temps. En effet, ce type de case fait appel à la créativité. Nathan propose oralement la phrase « *La sorcière s'envole vers le château. »*. Il écrit : « *La sorcière s'envole vers le château pour allé chercher ses ingrédians. »*. Nathan a rajouté des éléments, ce qui est plutôt encourageant pour la suite. Quand il pose le crayon, il s'écrit: « Et voilà ! Aucune erreur ! ». Lors de la relecture de sa phrase, il se concentre sur les mots sur lesquels il aurait pu se tromper, il ne trouve pas d'erreurs. Après avoir entendu qu'il y en avait deux, il les identifie rapidement et fait preuve d'une autocorrection efficace, ce qui le réjouit.

1.2.2. Intérêt et investissement

Nathan semble intéressé par le jeu et investit beaucoup son rôle de critique. Il se permet de faire remarquer que le sens du parcours n'est pas très clair par exemple.

1.2.3. Biais du jeu observés pendant la séance

Le sens du parcours n'est pas toujours très clair. Certaines phrases ne sont pas pertinentes pour le travail des accords. De plus, la partie n'est pas terminée en fin de séance.

1.3. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 2

1.3.1. Au niveau de la morphosyntaxe…

Durant cette séance, Nathan fait très peu d'erreurs. Il s'autocorrige rapidement sans indices, si ce n'est parfois le nombre d'erreurs dans la phrase construite. Il sait tout de suite où sont susceptibles de se trouver les erreurs. Pour les phrases à simplifier (cartes « minuit, tout est fini »), Nathan tâtonne un peu pour la première, mais trouve directement la bonne solution pour la deuxième. Il semble avoir totalement intégré les principes du jeu. Excepté peut-être au départ pour la face « comment, de quelle couleur ? », pour laquelle il est nécessaire de rappeler la consigne (il ne s'agit pas forcément de préciser la couleur du personnage ou de l'objet, l'élément ajouté peut fournir des indications sur sa forme et/ou sa taille).

1.3.2. Intérêt et investissement

Nathan, toujours très enjoué, semble apprécier de rejouer au jeu « Fyntaxtique ! ». De plus, durant cette séance, il se prend vraiment au jeu. En effet, il construit des phrases de plus en plus complexes avec plaisir et n'hésite pas à en faire plus que nécessaire.

De plus, Nathan découvre de nouvelles phrases, notamment la suivante : « Le vampire suce le sang de sa victime. » qu'il semble apprécier : « *Eh ben dites donc c'est gore par rapport aux autres phrases !* ».

1.3.3. Biais du jeu observés pendant la séance

En ce qui concerne la face « *comment, de quelle couleur ?* », peut-être que la question « *comment sont les personnages et les objets ?* » serait plus appropriée.

Nous remarquons une nouvelle fois que le jeu dure trop longtemps. Il faudrait enlever environ 10 cases, pour que le jeu puisse être utilisé lors d'une séance d'orthophonie, sans durer toute la séance.

Certaines phrases ne sont pas appropriées pour les transformations demandées, comme par exemple la phrase « *Le vampire est vêtu d'une cape.* » à mettre au féminin.

1.4. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 3

1.4.1. Au niveau de la morphosyntaxe…

Nathan est le premier à oser une « variante » pour la transformation d'une phrase en phrase négative : « *Le chaudron ne déborde jamais.* ». Auparavant, il utilisait systématiquement la locution « *ne…pas* ».

D'autre part, Nathan ne fait pratiquement pas d'erreurs et fait preuve d'une excellente autocorrection.

1.4.2. Intérêt et investissement

Nathan fait une remarque pertinente quant à l'amélioration du dessin des souris. Il est soucieux de contribuer à l'amélioration du jeu. Il est beaucoup plus à l'aise dans le jeu. Le sens du parcours ne pose plus aucun souci et les règles du jeu sont totalement acquises. Il note que l'on ne finit pas la partie et suggère d'enlever des cases. Il est d'accord pour dire qu'il faudrait en enlever au moins trois de chaque sorte afin de garder du temps dans une séance pour faire un autre travail.

1.4.3. Biais du jeu observés pendant la séance

Une autre phrase s'avère inadaptée aux transformations à apporter : « *Le chaudron déborde.* » à mettre au féminin, notamment.

1.5. DEROULEMENT DU BILAN FINAL

Il s'agit aujourd'hui de la dernière séance avec Nathan. Cette séance sera composée en premier lieu de la dictée B des Chronosdictées et en second lieu d'un questionnaire « de satisfaction ». Ce questionnaire sera présenté sous forme de conversation dirigée.

C'est comme toujours un adolescent enjoué qui entre dans la pièce. Il se souvient que cette séance est synonyme de dictée, ce qui ne le réjouit pas plus que ça. Il est cependant toujours aussi souriant. Au moment de commencer la dictée, il propose de recopier le texte directement en faisant quelques erreurs *« histoire que cela valide votre travail »*, dit-il !

Durant la dictée, Nathan est très appliqué et soucieux de réussir. Il se pose des questions pour les accords, ce qui lui permet d'éviter quelques erreurs. Il répète la phrase plusieurs fois à voix basse lorsqu'il l'écrit. Son écriture est toujours aussi grande et il adopte une mauvaise posture. En effet, il écrit avec la main au-dessus de la ligne d'écriture et l'inclinaison de la feuille est inversée. Il est cependant beaucoup moins lent et fatigable que lors du bilan initial.

1.6. REPONSES AU QUESTIONNAIRE

Après la dictée, Nathan répond à mes questions et me confie en partant qu'il espère que le jeu sera « validé » pour pouvoir peut-être y rejouer.

a. Quand tu arrivais en séance avec moi, avais-tu envie de jouer au jeu « Fyntaxtique ! » ?
« Oui, mais s'il était moins long on pourrait le terminer en une séance, ce serait plus sympa. »

b. As-tu vite compris les règles ? Ou les as-tu trouvées trop compliquées ?
« Au début, je les ai trouvées un peu difficiles. Pendant cinq minutes. Mais une fois qu'on est tombé sur chaque case on a compris et après ça va. »

c. Que penses-tu du thème du jeu ?
« J'ai trouvé ça bizarre au début ; on travaille jamais trop sur ça. D'habitude c'est surtout la fée Clochette ou un chien. Mais en fait c'est bien. »

d. Que penses-tu des couleurs du jeu ?
« C'est bien. Il y a juste pour le parcours : il faudrait modifier le sens et peut-être le faire en noir, on le verrait mieux. »

e. Trouves-tu ce jeu facile ? difficile ?
« Moyen. 6/10 (avec 0 : très facile et 10 : très difficile). *Après 4/10 quand on le connaît. »*

f. Quel type de cartes as-tu préféré ?
« Les bleues, parce qu'on peut recopier dessus et il n'y a pas d'accords à faire. »

g. Lesquelles as-tu trouvé faciles ? difficiles ?
« Les bleues très faciles. Et facile tout court pour les autres. »

h. Penses-tu que ce jeu serait utilisable en « vraies » séances avec ton orthophoniste ?
« Oui. »

i. Ce jeu t'a-t-il apporté quelque chose ? Si oui, quoi ?
« Je fais moins de fautes (d'accords, de temps). C'est le fait d'écrire beaucoup les mots. Ma copine m'a dit que j'avais fait moins de fautes dans ma dernière lettre d'amour. »

j. D'après toi, que travaille-t-on avec ce jeu ?
« On travaille sur les phrases. On s'entraîne à construire des phrases comme il faut. On travaille les accords. Et puis on apprend à mettre des verbes dans les phrases pour qu'elles soient correctes. »

Nathan a été gêné par la longueur des parties de jeu, ainsi que par la couleur et le sens du parcours. Il a trouvé les règles un peu compliquées au départ, mais une fois la partie commencée, il les a bien intégrées. Il trouve ce jeu moyennement difficile (avec une moyenne de 5/10) et a préféré les cartes bleues (« minuit, tout est fini ») car ce sont, d'après lui, les plus simples et qu'elles n'entraînent pas d'accords. D'autre part, Nathan a bien apprécié le thème et les couleurs du jeu. Il estime que cet entraînement lui permet désormais de faire moins d'erreurs d'accords et de temps. Enfin, il pense (à juste titre !) que ce jeu permet de travailler la construction de phrases et les accords qui en découlent.

2. Paula

2.1. DEROULEMENT DU BILAN INITIAL

Les séances avec Paula se dérouleront chez elle. C'est une jeune adolescente réservée qui ouvre la porte. Nous présentons donc le déroulement des séances à Paula, puis commençons l'épreuve des Chronosdictées.

Nous n'observons pas de lenteur particulière lors de la dictée. Lors de la relecture, Paula utilise des mouvements facilitateurs (écrit dans le vide) pour retrouver la bonne orthographe. Cette stratégie s'avère efficace pour certains mots. La relecture permet également de corriger quelques accords en nombre.

La dictée terminée, Paula peut découvrir le jeu *Fyntaxtique !* que nous utiliserons lors de notre prochaine rencontre. Ces premières impressions sont les suivantes : « *c'est bien, c'est bien décoré* ». A la question *« ce jeu te donne-t-il envie d'y jouer ? »*, elle répond que oui et qu'elle aime bien jouer aux jeux de plateau.

2.2. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 1

2.2.1. <u>Au niveau de la morphosyntaxe…</u>

Les phrases complexes des cartes bleues « minuit, tout est fini » posent des difficultés à Paula. En effet, la jeune fille ne sait quels éléments supprimer et quels éléments conserver. Elle tâtonne beaucoup et ne se rend pas toujours compte que sa phrase n'a plus de sens. Il lui arrive même de supprimer le verbe de la phrase sans que cela ne la choque. Ses difficultés sont peut-être liées à la mémoire. En effet, il lui faut retenir la phrase et se souvenir des éléments qu'elle a déjà supprimés. Mais, lorsque nous lui proposons d'écrire la phrase à sa place afin qu'elle barre les éléments à supprimer, elle refuse.

2.2.2. Intérêt et investissement

Bien que réservée, Paula se montre volontaire et enthousiaste pour cette première partie (inachevée) de jeu. Elle n'ose cependant pas trop critiquer le jeu.

2.2.3. Biais du jeu observés pendant la séance

Certaines phrases, comme « *L'elfe chasse à l'arc.* » par exemple, s'avèrent inadaptées pour le passage de la phrase au féminin. En effet, pour cet exemple, le changement de genre n'entraîne aucun accord particulier.

Le sens du parcours paraît peu clair pour Paula qui semble un peu perdue lorsqu'elle doit déplacer son pion.

2.3. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 2

2.3.1. Au niveau de la morphosyntaxe…

Paula prend l'initiative d'ajouter plusieurs adjectifs aux phrases des cartes vertes « ingrédients ». Exemple : « *Le chapeau parle.* » → « *Le chapeau* ***pointu noir*** *parle.* »

Paula éprouve toujours des difficultés à simplifier les phrases complexes des cartes bleues « Minuit, tout est fini ». Pour la phrase « *Tous les matins, la petite sorcière préparait une potion vitaminée à base de différents jus de fruits et d'écailles de dragon.* », Paula a du mal à supprimer certains éléments. Il suffit enfin de lui demander d'expliquer ce qu'il se passe avec ses mots à elle pour qu'elle se rende compte de ce qu'elle peut encore supprimer.

2.3.2. Intérêt et investissement

Paula semble enthousiasmée à l'idée de rejouer au jeu « Fyntaxtique ! ». Elle prend des initiatives, ce qui est encourageant.

2.3.3. Biais du jeu observés pendant la séance

Aucun biais particulier n'est apparu lors de cette séance, si ce n'est que le jeu dure trop longtemps.

2.4. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 3

2.4.1. Au niveau de la morphosyntaxe…

Paula a fait des progrès, notamment en ce qui concerne les cartes bleues. Moins d'hésitations, moins d'erreurs.

2.4.2. Intérêt et investissement

Paula prend plus d'initiative. Elle a plus envie de jouer et n'attend plus que j'aie fini d'écrire ma phrase pour lancer le dé et jouer, ce qui me semble être une bonne chose. De plus le sens du parcours ne lui pose plus aucun problème. A la fin de la séance, elle me dit qu'elle trouve que le jeu l'aide pour l'école, notamment lorsqu'elle doit réduire les phrases trop longues qu'elle a écrites.

2.4.3. Biais du jeu observés pendant la séance

Certaines phrases ne sont pas pertinentes pour le passage de la phrase au féminin, comme par exemple « *L'elfe chasse à l'arc.* » qui n'entraîne aucun accord supplémentaire en genre dans la phrase. La phrase « *Le dragon vole.* » peut être transformée au féminin, ce qui donne « *La dragonne vole.* ». Cependant, cette transformation n'entraîne pas non plus d'autres accords en genre dans la phrase.

2.5. DEROULEMENT DU BILAN FINAL

Il s'agit aujourd'hui de la dernière séance avec Paula. Cette séance sera composée en premier lieu de la dictée B des Chronosdictées et en second lieu d'un questionnaire « de satisfaction ». Ce questionnaire sera présenté sous forme de conversation dirigée.

Durant la dictée, Paula est très appliquée. Sa vitesse d'écriture est correcte. Elle se montre soucieuse de ne pas faire trop d'erreurs. Elle prend plus de temps pour se relire et se corriger que lors du premier bilan. Elle réfléchit, se pose des questions. Elle relit plusieurs fois chaque phrase, ce qui lui permet d'éviter une dizaine d'erreurs, notamment d'accords.

2.6. REPONSES AU QUESTIONNAIRE

La conversation dirigée par le questionnaire se déroule très bien. Paula paraît contente de pouvoir me faire part de ses critiques.

a. Quand tu arrivais en séance avec moi, avais-tu envie de jouer au jeu « Fyntaxtique ! » ?
« Oui, j'aime bien ce jeu. »

b. As-tu vite compris les règles ? Ou les as-tu trouvées trop compliquées ?
« Je les ai vite comprises. »

c. Que penses-tu du thème du jeu ?
« C'est bien, c'est de notre âge. J'aime bien tout ça, les petites histoires avec les transformations et ça peut être pour les filles et pour les garçons. »

d. Que penses-tu des couleurs du jeu ?
« Ca fait bien et ça a un rapport avec le thème parce que c'est un peu vert kaki comme les sorcières. »

e. Trouves-tu ce jeu facile ? difficile ?

« Moyen. 7/10 parce qu'il y a des choses comme mettre au singulier, pluriel, féminin, masculin, ça c'est facile. Mais les compléments circonstanciels c'est plus difficile, surtout qu'il y en a beaucoup. »

f. Quel type de cartes as-tu préféré ?

« Les violettes, parce que c'était les plus simples. »

g. Lesquelles as-tu trouvé faciles ? difficiles ?

« Les violettes : faciles. Les bleues sont plus difficiles et les vertes c'est entre les deux. Pour les vertes, le problème c'est qu'il y a deux fois « comment », c'est un peu compliqué. »

h. Penses-tu que ce jeu serait utilisable en « vraies » séances avec ton orthophoniste ?

« Oui. Ca serait mieux parce qu'il travaille plusieurs choses alors on aurait besoin que d'un seul jeu. Même si c'est bien aussi d'en avoir plusieurs ! »

i. Ce jeu t'a-t-il apporté quelque chose ? Si oui, quoi ?

« Oui. Avec les cartes bleues, j'ai appris à enlever ce qui ne sert à rien dans une phrase. Maintenant je sais aussi mettre plein de compléments, mes phrases sont plus compliquées, c'est bien à l'école. »

j. D'après toi, que travaille-t-on avec ce jeu ?

« L'orthographe, la grammaire, les fautes d'orthographe, se corriger. »

Paula a apprécié le jeu « Fyntaxtique ! », notamment son thème fantastique, ainsi que ses couleurs appropriées. Elle a vite compris les règles et trouve ce jeu moyennement difficile (avec une moyenne de 7/10). La gestion des accords a été plutôt facile, selon elle, tandis que les compléments circonstanciels lui ont semblé plus compliqués. Elle a donc préféré les cartes violettes (« métamorphose »), qu'elle a trouvées simples. Les cartes bleues (« Minuit, tout est fini ») sont les plus difficiles selon Paula (ce sont effectivement ces cartes qui ont été les plus compliquées à gérer pour elle). Enfin, elle considère que ce jeu est complet, dans le sens où il travaille plusieurs aspects de l'orthographe, ainsi que la grammaire. Elle estime avoir appris,

grâce aux cartes bleues (« Minuit, tout est fini »), à enlever les éléments superflus de ses propres productions, ainsi qu’à les enrichir.

3. Edouard

3.1. DEROULEMENT DU BILAN INITIAL

C'est un adolescent réservé qui attend dans la salle d'attente. Une fois installés, nous expliquons à Edouard comment se dérouleront les séances et lui annonçons que la séance d'aujourd'hui sera consacrée à la passation d'une dictée. Ce à quoi il répond : « *j'aime pas les dictées !* ». Nous lui expliquons donc que nous avons besoin de voir où il en est de ce côté-là pour pouvoir observer au mieux ses performances lors des parties du jeu que nous utiliserons dès la prochaine séance. C'est un peu à contre cœur qu'il accepte de débuter la dictée.

Durant l'épreuve, nous pouvons observer une certaine lenteur d'écriture. Edouard prend beaucoup de temps pour se poser des questions sur les accords et les homophones.

Une fois l'épreuve terminée, nous proposons à Edouard de découvrir le jeu « *Fyntaxtique !* » que nous utiliserons lors des prochaines séances afin de recueillir ses premières impressions. A la question *« qu'en penses-tu ? »*, il répond *« ça va »* et qu'il aurait envie d'essayer d'y jouer. Les cartes et les dés semblent attiser sa curiosité.

3.2. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 1

3.2.1. <u>Au niveau de la morphosyntaxe…</u>

Edouard oublie quelques accords, mais retrouve en général ses erreurs lors d'une relecture. Les cartes bleues lui posent quelques soucis. Il semble n'avoir pas totalement saisi ce qui est attendu. Edouard ajoute spontanément plusieurs adjectifs pour les cartes vertes « ingrédients » (exemple : *La sorcière* ***noire et méchante*** *mélange la potion.*).

3.2.2. Intérêt et investissement

Edouard est un enfant réservé. Durant cette première séance de jeu, il ne montre pas d'enthousiasme particulier : il participe et c'est tout. Il ne fait aucun commentaire de toute la séance. Le jeu ne semble pas vraiment l'intéresser.

3.2.3. Biais du jeu observés pendant la séance

Certaines phrases ne sont pas pertinentes pour le changement du genre de la phrase. Exemple : *« La dragonne garde ses petits. »* devient « *« Le dragon garde ses petites. »* Cette tâche serait plus intéressante si la phrase comportait des adjectifs qualificatifs à accorder.

D'autre part, le jeu n'est pas terminé durant cette séance.

3.3. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 2

Cette deuxième séance avec Edouard se déroule le 16 mars en raison de son absence le 23 février. Cela fait donc 5 semaines d'intervalle entre les deux séances.

D'autre part, nous apprenons par son orthophoniste que le CLAP a diagnostiqué chez Edouard une dyslexie légère bien compensée, ainsi qu'une dysorthographie un peu plus importante.

3.3.1. Au niveau de la morphosyntaxe

Effectivement, le jeu « Fyntaxtique ! » ne semble pas adapté pour Edouard, en termes de niveau. Les seules rares erreurs observées lors de la partie sont des erreurs d'inattention en copie et une omission de marque du pluriel nominal.

L'orthophoniste d'Edouard nous confirme qu'Edouard a fait de gros progrès ces derniers temps et commence à bien compenser ses difficultés.

3.3.2. Intérêt et investissement

Malgré les cinq semaines écoulées entre les deux séances, Edouard n'a pas du tout oublié les règles du jeu. Lors de la séance, Edouard s'ennuie, cela semble vraiment trop facile pour lui. Nous finissons la partie, ce qui n'était pas encore arrivé à une deuxième séance de jeu, et il dit trouver le jeu « trop facile ».

3.3.3. Biais du jeu observés pendant la séance

Pas d'observation particulière à ajouter ce jour.

3.4. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 3

La séance se déroule le 30 mars 2011.

3.4.1. Au niveau de la morphosyntaxe

Le niveau du jeu est trop faible par rapport au sien. Toutes les tâches sont très bien maîtrisées.

3.4.2. Intérêt et investissement

Edouard n'a pas envie de venir, il traîne dans le couloir, c'est sa maman qui le pousse à entrer. Il dit s'ennuyer en séance et préférerait lire son livre plutôt que de venir travailler. En effet, Edouard avait déjà très bien réussi lors de la séance précédente. Il dit préférer les cartes bleues.

3.4.3. Biais du jeu observés pendant la séance

La phrase « *Le serpent surveille le rat.* » n'est pas appropriée au changement de genre de la phrase. La partie n'est pas terminée à la fin de la séance.

3.5. DEROULEMENT DU BILAN FINAL

Il s'agit aujourd'hui de la dernière séance avec Edouard. Cette séance sera composée en premier lieu de la dictée B des Chronosdictées et en second lieu d'un questionnaire « de satisfaction ». Ce questionnaire sera présenté sous forme de conversation dirigée.

C'est un jeune adolescent introverti qui entre à nouveau dans le bureau ce 13 avril. Il semble soulagé que cette séance soit la dernière.

Durant la dictée, Edouard vérifie beaucoup les accords, se pose des questions. Il en résulte un oubli de la phrase dictée et Edouard demande à maintes reprises de répéter la phrase. Ce comportement est surtout observé en fin de dictée, ce qui peut être le témoin d'une fatigabilité. De plus, il ne relit pas la dictée.

3.6. REPONSES AU QUESTIONNAIRE

a. Quand tu arrivais en séance avec moi, avais-tu envie de jouer au jeu « Fyntaxtique ! » ?
« Oui ».

b. As-tu vite compris les règles ? Ou les as-tu trouvées trop compliquées ?
« J'ai vite compris. »

c. Que penses-tu du thème du jeu ?
« C'était bien. »

d. Que penses-tu des couleurs du jeu ?
« *Ca va. »*

e. Trouves-tu ce jeu facile ? difficile ?
« Facile ».

f. Quel type de cartes as-tu préféré ?

« Les bleues. »

g. Lesquelles as-tu trouvé faciles ? difficiles ?

« Je les ai toutes trouvées faciles. »

h. Penses-tu que ce jeu serait utilisable en « vraies » séances avec ton orthophoniste ?

« Je sais pas. Non, si la personne ne veut pas y jouer. Mais si elle veut : oui. »

i. Ce jeu t'a-t-il apporté quelque chose ? Si oui, quoi ?

« Oui. A transformer des phrases, à les faire plus courtes. »

j. D'après toi, que travaille-t-on avec ce jeu ?

« Avec les cartes bleues, on met plus court. Avec les autres, on doit mettre au singulier, au pluriel, féminin, masculin… On travaille l'orthographe ? »

Edouard dit avoir eu envie de jouer au jeu « Fyntaxtique ! » et en avoir vite compris les règles. Il a apprécié le thème du jeu, ainsi que ses couleurs. Il estime que ce jeu est facile, notamment les cartes bleues (« Minuit, tout est fini ») qu'il a préférées. Selon lui, ce jeu lui a permis de faire des phrases plus courtes. Il pense, sans certitude, que ce jeu permet de travailler l'orthographe.

4. Amélie

4.1. DEROULEMENT DU BILAN INITIAL

C'est une adolescente enjouée qui pénètre dans la pièce. Nous proposons à Amélie de découvrir le contenu des séances à venir. A l'annonce que cette première séance sera consacrée à la passation d'une dictée, elle pousse un long soupir, mais se met cependant au travail.

Durant l'épreuve, nous pouvons observer une lenteur d'écriture telle qu'elle en oublie parfois la phrase dictée. Cependant, Amélie se pose des questions sur l'orthographe des mots, ce qui contribue à la lenteur.

A l'issue de l'épreuve de dictée, Amélie découvre le jeu « *Fyntaxtique !* » que nous utiliserons lors des prochaines séances. Elle trouve que le jeu est bien fait et se sent plutôt attirée par celui-ci. A la question *« aurais-tu envie d'y jouer ? »*, elle répond *« je sais pas, bof, il faut essayer pour voir »*.

4.2. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 1

4.2.1. Au niveau de la morphosyntaxe…

Amélie fait de nombreuses erreurs d'accords lorsqu'elle écrit ses phrases. Il s'agit surtout d'omissions des marques morphosyntaxiques. La structure de la phrase interrogative n'est pas tout à fait acquise. Le genre peut également poser problème lors du passage à une phrase interrogative (exemple : Amélie écrit *« La dragonne garde-t-**il** ses petits ?* »).

4.2.2. Intérêt et investissement

Malgré sa timidité, Amélie se « lance » dans la partie. Elle n'ose pas toujours dire ce qu'elle pense, visiblement par peur de se tromper.

4.2.3. Biais du jeu observés pendant la séance

Certaines phrases ne sont pas pertinentes pour certaines tâches. Par exemple, le changement de genre de la phrase *« La sorcière se transforma en crapaud. »* ne nécessite pas d'accords particuliers. Il en va de même pour les phrases « *Le serpent surveille le rat. »* et *« Le loup-garou se transforme. »*. Il serait nécessaire d'ajouter des adjectifs qualificatifs aux phrases initiales afin de provoquer les accords lors des transformations des phrases.

La face « *comment, de quelle couleur ?* » du dé spécial vert n'est pas toujours comprise : Amélie a tendance à ajouter exclusivement des adjectifs de couleur.

Le sens du parcours n'est pas assez clair et la partie n'est pas terminée à la fin de la séance.

4.3. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 2

4.3.1. Au niveau de la morphosyntaxe

Amélie fait preuve d'une bonne autocorrection lorsqu'on lui indique le nombre d'erreurs dans la phrase.

Les cartes bleues sont difficiles. Amélie ne sait pas toujours où elle en est et quels éléments elle peut supprimer.

4.3.2. Intérêt et investissement

Amélie vient en séance juste après sa séance hebdomadaire avec son orthophoniste. Elle est donc un peu fatiguée, mais essaie de le cacher. Elle montre de la bonne volonté et

tente de faire de son mieux. Il n'est cependant pas évident de savoir si elle apprécie le jeu « Fyntaxtique ! ».

4.3.3. Biais du jeu observés pendant la séance

Le changement du genre de la phrase n'est pas approprié pour les phrases suivantes : *« Le monstre profite de l'ombre. »* et *« Les vampires dorment dans des cercueils. »*. En effet, il n'entraine pas d'accords particuliers, ce qui est pourtant le but de cette tâche.

La partie n'est pas terminée à la fin de la séance.

4.4. DEROULEMENT DE LA SEANCE DE JEU 3

4.4.1. Au niveau de la morphosyntaxe…

Nous finissons le jeu, ce qui n'était pas encore arrivé avec Amélie. Il y a eu très peu d'erreurs lors de cette séance. Amélie réussit désormais très rapidement à extraire la phrase minimale des cartes bleues. De plus, elle se pose les bonnes questions. Par exemple, dans la phrase *« Le sorcier **à** une sensation de vertige. »*, elle hésite un moment, puis s'autocorrige spontanément. Elle dit être sûre de sa correction et justifie correctement son choix. Elle travaille actuellement sur les homophones avec son orthophoniste. Elle semble donc avoir plutôt bien intégré ce travail et le jeu « Fyntaxtique ! » lui permet d'appliquer ce qu'elle a appris.

4.4.2. Intérêt et investissement

Amélie n'est pas très expansive et son caractère réservé ne permet pas vraiment de savoir si elle porte réellement de l'intérêt au jeu « Fyntaxtique ! ».

4.4.3. Biais du jeu observés pendant la séance

Les phrases suivantes posent toujours problème lorsqu'il s'agit de changer le genre des éléments : *« Le serpent surveille le rat. »* et *« Les fées se penchent sur les berceaux. »*. La transformation soit n'entraîne pas d'accords, soit n'est pas possible du tout (pas de masculin pour le mot *fées)*.

4.5. DEROULEMENT DU BILAN FINAL

Il s'agit aujourd'hui de la dernière séance avec Amélie. Cette séance sera composée en premier lieu de la dictée B des Chronosdictées et en second lieu d'un questionnaire « de satisfaction ». Ce questionnaire sera présenté sous forme de conversation dirigée.

C'est toujours une adolescente timide et souriante qui entre dans la pièce et s'installe à la table. Elle avoue être contente que cette séance soit la dernière.

Durant la dictée, nous observons qu'Amélie est pleine de bonne volonté et très appliquée au début. Puis elle semble fatiguer. En effet, elle sort de sa séance d'orthophonie habituelle. Cependant, elle « s'accroche ». Mais lors de la relecture, elle regarde ailleurs et s'agite sur sa chaise.

4.6. REPONSES AU QUESTIONNAIRE

L'épreuve de la dictée terminée, nous passons au petit questionnaire sous forme de conversation à propos du jeu. Amélie répond avec enthousiasme à mes questions.

a. Quand tu arrivais en séance avec moi, avais-tu envie de jouer au jeu « Fyntaxtique ! » ?
« Oui ».

b. As-tu vite compris les règles ? Ou les as-tu trouvées trop compliquées ?
« J'ai vite compris. Le temps de tout avoir en tête et c'est bon. »

c. Que penses-tu du thème du jeu ?

« C'est bien. Enfin c'est pas ma tasse de thé, mais je pense que d'autres trouvent ça bien. »

d. Que penses-tu des couleurs du jeu ?

« J'aime bien le violet, pas trop le bleu personnellement, mais je trouve que ça va bien ensemble. »

e. Trouves-tu ce jeu facile ? difficile ?

« Moyen. Facile à certains moments. Quand on comprend pas la phrase c'est plus difficile, comme parfois pour les cartes bleues. La face du dé vert « comment de quelle couleur ? » est difficile pour certaines phrases. » Et puis quand il faut tout ajouter (où ? quand ? comment ? comment ?) *c'est difficile. »*

f. Quel type de cartes as-tu préféré ?

« Les vertes, parce qu'il fallait ajouter et inventer. »

g. Lesquelles as-tu trouvé faciles ? difficiles ?

Voir réponses précédentes.

h. Penses-tu que ce jeu serait utilisable en « vraies » séances avec ton orthophoniste ?

« Oui. »

i. Ce jeu t'a-t-il apporté quelque chose ? Si oui, quoi ?

« Oui, pour l'orthographe. Maintenant j'y arrive pour les pronoms quand j'écris au collège. »

j. D'après toi, que travaille-t-on avec ce jeu ?

« L'orthographe, le français, la grammaire, parfois la conjugaison. Et le vocabulaire. Il y a des mots que je ne savais pas écrire ou que je ne connaissais pas, comme le féminin de loup. »

Amélie semble avoir globalement apprécié le jeu « Fyntaxtique ! ». Elle dit en avoir vite compris les règles, mais n'avoir pas vraiment aimé le thème fantastique. Elle trouve que les couleurs se marient bien, même si elle ne les apprécie pas toutes. Pour ce qui est de la difficulté, Amélie estime ce jeu moyennement difficile, selon les moments. Elle semble n'avoir pas toujours compris les phrases complexes des cartes bleues (« Minuit, tout est fini ») et trouve la tâche d'ajout d'éléments (cartes et dé verts, « ingrédients ») difficile. Ce sont cependant ces cartes vertes qu'elle a préférées, du fait de l'appel à la créativité. Amélie estime que le jeu « Fyntaxtique ! » travaille l'orthographe, la grammaire et parfois la conjugaison et qu'il l'a aidé pour les pronoms. Elle dit aussi avoir enrichi son vocabulaire.

5. Globalement…

D’une manière générale, nous avons pu observer au fil des séances de jeu une **nette amélioration des performances** des collégiens. En effet, ils se sont plus impliqués et ont bien intégré les règles du jeu. Cela s’est ressenti sur la vitesse de jeu et les constructions de phrases plus recherchées.

5.1. AU NIVEAU DE LA MORPHOSYNTAXE…

Au fil des séances, il a été possible d’observer que les **phrases obtenues étaient de mieux en mieux construites**. Le **nombre d’erreurs a diminué**. Surtout celles liées aux règles du jeu bien sûr, mais également au niveau de l’orthographe grammaticale. Il faut bien entendu prendre en compte le travail réalisé en séances « normales » d’orthophonie, avec leur orthophoniste.

Il a également pu être observé que les **prises d’initiatives augmentaient** au fil des séances. En effet, les collégiens se permettaient plus de critiquer le jeu mais aussi et surtout d’ajouter plus d’éléments aux phrases. Ils étaient également plus créatifs.

5.2. INTERET ET INVESTISSEMENT DES JEUNES PATIENTS

D’une façon générale, les séances se sont de mieux en mieux déroulées au fil du temps. Les collégiens ont progressivement compris le système du jeu et l’idée de construire des phrases en faisant fonctionner leur imagination.

De plus, Nathan et Paula semblaient de plus en plus enjoués et à l’aise. En revanche, Amélie s’est montrée plus réservée, et Edouard, quant à lui, n’a pas montré un grand intérêt pour le jeu « Fyntaxtique ! ». Il faut dire que le jeu n’était pas adapté à son niveau, ce qui a pu contribuer à ce manque d’intérêt et de motivation.

La relation patient/thérapeute s'est installée petit à petit, ce qui a contribué à un climat de confiance. Nous avons donc pu observer une augmentation des prises d'initiatives et de la créativité au fil des séances, notamment pour Nathan et Paula.

5.3. BIAIS DU JEU OBSERVES

Quatre biais du jeu ont été observés :

- Premièrement, le **sens du parcours** n'est pas assez clair. Les premières séances ont été difficiles de ce point de vue. Les collégiens ont eu du mal à s'y retrouver et certains l'ont d'ailleurs fait remarquer. Cependant, au fil des séances, la gêne occasionnée par ce point s'est estompée.

- Deuxièmement, **une partie dure trop longtemps**. En effet, la plupart du temps, nous n'avons pas pu terminer le jeu « Fyntaxtique ! » avec les patients, alors qu'il faudrait, dans l'idéal, que le jeu ne dure qu'une partie de la séance, afin de pouvoir travailler autre chose.

- Troisièmement, la **face « *comment, de quelle couleur ?*** » n'a semble-t-il pas été très bien comprise. Les collégiens ont plutôt eu tendance à ajouter des adjectifs de couleur, alors que l'idée était d'ajouter des informations quant à la couleur certes, mais aussi la forme et/ou la taille des objets ou personnages.

- Enfin, l'élément le plus gênant : l'**impossibilité de changer le genre de certaines phrases des cartes violettes** (« métamorphose »). En effet, certaines phrases ne permettent pas cette modification, ou quand elles la permettent, celle-ci n'entraîne pas d'accords supplémentaires dans la phrase, ce qui est pourtant le but recherché.

ANALYSE DES RESULTATS

Ici sont présentés les résultats des épreuves objectives pour chaque adolescent. Il faut noter que pour la cotation des Chronosdictées (Alberti, C. ; Baneath, B. ; Boutard, C.), c'est le nombre d'erreurs qui est pris en compte et non le nombre de « productions justes ». Q3 (3ème quartile), P90 et P95 (90ème et 95ème percentiles) correspondent donc à des scores « en dessous » de la moyenne dans cette épreuve.

Bien sûr, ces résultats ne permettent pas d'établir de rapports entre l'utilisation du jeu « Fyntaxtique ! » et l'évolution des performances en orthographe grammaticale des collégiens. En effet, chaque adolescent a poursuivi sa prise en charge orthophonique habituelle en parallèle de cette expérimentation. De plus, le jeu a été utilisé durant seulement trois séances et des libertés ont été prises quant à la passation de la dictée B réalisée en bilan final. En effet, cette dictée B doit normalement être proposée sur support enregistré, ce dont l'étalonnage tient compte. Or, nous avons choisi de ne pas suivre cette modalité et avons effectué la dictée de vive voix afin de retrouver les conditions de la dictée initiale. Nous émettrons cependant des hypothèses quant aux résultats de chaque jeune et à l'éventuel impact du jeu « Fyntatxtique ! » sur l'évolution de ces résultats.

Les tableaux de données normatives reproduits dans cette partie sont tirés du test des Chronosdictées (Alberti, C. ; Baneath, B. ; Boutard, C.).

Les productions des collégiens peuvent être consultées en annexes (Annexes 1 à 12 pp. 146 à 157).

1. Nathan

1.1. RESULTATS DU BILAN INITIAL

Les résultats de la dictée A des Chronosdictées (Alberti, C. ; Baneath, B. ; Boutard, C.) réalisée par Nathan lors du bilan initial sont présentés dans le tableau 3 ci-dessous.

Dictée A	P5	P10	Q1	MED	Q3	P90	P95	Nathan
Orthographe morphosyntaxique	3	3	6	10	14	18	21	**22**
Orthographe lexicale	0	0	2	4	7	11	11.5	**17**
Orthographe phonétique	0	0	0	0	1	2	2	**9**
Omissions	0	0	0	0	0	0	1	**5**
Segmentation	0	0	0	0	0	1	1	**0**
Total général	3.5	4	9	15	23	31	34	**53**

Tableau 3 – Données normatives pour la 4ème (Dictée A)

Nathan fait 53 erreurs au total, ce qui le situe bien au-delà du 95ème percentile.

En orthographe morphosyntaxique, Nathan fait 22 erreurs, ce qui le situe environ au 95ème percentile, soit à un niveau **pathologique**. Ses erreurs sont les suivantes :

- 4 erreurs **d'accord en nombre de l'adjectif** : Nathan écrit *disparux* pour *disparus.* Il marque donc le nombre, mais avec un *x* au lieu d'un *s*. Il écrit *vorasse* pour *voraces*, soit l'omission de l'accord en nombre de l'adjectif. Il écrit *effronté* pour *effrontés*, soit une erreur d'accord de l'adjectif avec le nom *rongeurs*. Or, Nathan avait omis le *s* au nom rongeur. Nous pouvons donc imaginer qu'il a pu être

influencé par son erreur sur le mot précédent. Il écrit également *sinistré* pour *sinistrés*, soit une nouvelle omission de la marque du pluriel pour un adjectif qualificatif épithète.

- 1 erreur **d'accord en genre de l'adjectif** : Nathan écrit *abrité* pour *abritée*, soit une omission de la marque du genre féminin.
- 3 erreurs **d'accord du nom** : Nathan écrit *prés* pour *pré*, *rongeur* pour *rongeurs*, *rampar* pour *remparts*, soit deux ajouts de marques du pluriel à des noms au singulier et une omission de marque du pluriel.
- 2 erreurs **d'accord du participe passé** : Nathan écrit *jettait* pour *jetées*, soit une erreur phonétique ainsi qu'une confusion entre participe passé et troisième personne du singulier du verbe jeter à l'imparfait. Il écrit *afamé* pour *affamée*, soit une omission de marque du féminin.
- 3 erreurs **d'accord du verbe au présent, troisième personne du pluriel** : Nathan écrit *suive* pour *suivent*, *s'appel* pour *s'appellent*, *presse* pour *pressent*, soit 3 omissions de la marque du pluriel au présent, troisième personne du pluriel.
- 1 erreur **d'accord du verbe au passé composé, troisième personne du pluriel** : Nathan écrit *on* pour *ont.* Il peut s'agir d'une méconnaissance de la conjugaison du verbe avoir ou une erreur d'homophone syntaxique.
- 1 erreur **d'accord du verbe à l'imparfait, troisième personne du pluriel** : Nathan écrit *tenais* pour *tenaient*.
- 1 erreur **d'accord du verbe au passé simple, troisième personne du singulier** : Nathan écrit *raparure* pour *reparut*, ce qui peut traduire une méconnaissance du verbe reparaître au passé simple.
- 1 erreur **d'accord du verbe au passé simple, troisième personne du pluriel** : Nathan écrit *disputaire* pour *disputèrent*. Cela démontre une méconnaissance du pluriel du verbe disputer au passé simple.
- 1 erreur **d'accord du verbe au passé antérieur, troisième personne du pluriel** : Nathan écrit *ûmes* pour *eûmes*, ce qui peut signifier la méconnaissance de la conjugaison du verbe avoir au passé antérieur à la troisième personne du pluriel.
- 1 erreur **d'infinitif** : Nathan écrit *regardé* pour *regarder*, soit une confusion entre participe passé et infinitif.
- 1 erreur de **participe présent** : Nathan écrit *fouillan* pour *fouillant*, ce qui peut signifier une méconnaissance de la terminaison du participe présent.
- 2 erreurs **d'homophones syntaxiques** : Nathan écrit *à* pour *a* et *c'est* pour *ces.*

Nous observons également un ajout lors de la dictée, ainsi qu'une omission, en première intention de la marque du pluriel *–s* du mot *salons*. Il l'a ensuite rajoutée lors de la relecture, mais a quand même omis le *–s* de l'adjectif *informatique* se rapportant à *salons*.

Nous remarquons donc une grande proportion d'erreurs liées à des omissions de marques morphosyntaxiques, ainsi que quelques erreurs liées à des substitutions et des ajouts de ces marques. De nombreuses erreurs sont également liées à une méconnaissance des conjugaisons.

1.2. RESULTATS DU BILAN FINAL

Les résultats de la dictée B des Chronosdictées (Alberti, C. ; Baneath, B. ; Boutard, C.) réalisée par Nathan lors du bilan final sont présentés dans le tableau 4 ci-dessous.

Dictée B	P5	P10	Q1	MED	Q3	P90	P95	Nathan
Orthographe morphosyntaxique	1.5	3	5	11	15	20	24	**18**
Orthographe lexicale	0	1	2	5	7.5	12	14	**10**
Orthographe phonétique	0	0	0	0	0	1	1	**5**
Omissions	0	0	0	0	0	1	1	**0**
Segmentation	0	0	0	0	0	1	1	**3**
Total général	2	5	8	15	25	32	40	**36**

Tableau 4 – Données normatives pour la 4ème (Dictée B)

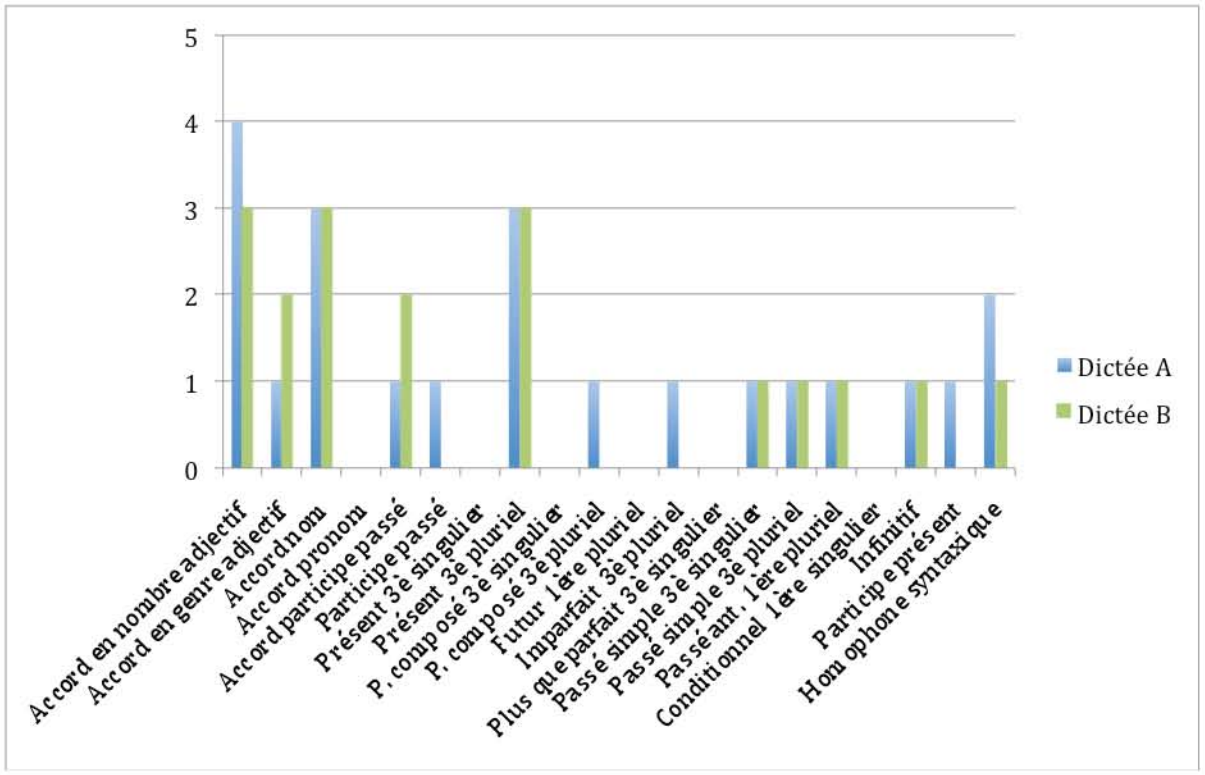
Nathan fait 36 erreurs au total, ce qui le situe entre les 90ème et 95ème percentiles. Lors de la dictée A, Nathan se situait bien au-delà du 95ème percentile. Ces résultats témoignent de progrès généraux en orthographe.

En orthographe morphosyntaxique, Nathan fait 18 erreurs et se situe donc entre le 3ème quartile et le 90ème percentile. A la dictée A, Nathan se situait un peu au-delà du 95ème percentile. Il a donc fait de nets **progrès** en orthographe morphosyntaxique. Ses erreurs sont les suivantes :

- 3 erreurs **d'accord en nombre de l'adjectif** : Nathan écrit *égaré* pour *égarés*, *impatient* pour *impatients* et *bleu* pour *bleus*, soit trois omissions de la marque *–s* du pluriel adjectival.
- 2 erreurs **d'accord en genre de l'adjectif** : Nathan écrit *sucré* pour *sucrée* et *cette* pour *cet*, soit une omission et un ajout de la marque du féminin.
- 3 erreurs **d'accord du nom** : Nathan écrit *merveille* pour *merveilles*, soit une omission de la marque du pluriel nominal *–s*. Il écrit *milieux* pour *milieu* et *aux* pour *au*. Bien que *au* ne soit pas un nom, j'ai choisi de le placer avec ceux-ci car je pense qu'après avoir écrit *aux*, Nathan a accordé *milieux* de proche en proche. Ceci nous donne donc deux ajouts de la marque du pluriel.
- 2 erreurs **d'accord du participe passé** : Nathan écrit *aménagé* pour *aménagées* et *efraillé* pour *effrayée*, soit deux omissions de la marque du pluriel et une omission de la marque du féminin.
- 3 erreurs **d'accord du verbe au présent, troisième personne du pluriel** : Nathan écrit *ouvre* pour *ouvrent*, soit une omission de la marque du pluriel verbal à la troisième personne du pluriel. Il écrit *développes* pour *développent* et *sétandes* pour *s'étendent*, soit deux surgénéralisations du pluriel nominal *–s* sur le pluriel verbal *–nt*.
- 1 erreur **d'accord du verbe au passé simple, troisième personne du singulier** : Nathan écrit *apparuent* pour *apparut*, soit une apparente méconnaissance de la conjugaison du verbe *apparaître* au passé simple.
- 1 erreur **d'accord du verbe au passé simple, troisième personne du pluriel** : Nathan écrit *retrouvert* pour *retrouvèrent*, soit une apparente méconnaissance de la conjugaison du verbe *retrouver* au passé simple.

- 1 erreur **d'accord du verbe au passé antérieur, troisième personne du pluriel** : Nathan écrit une nouvelle fois *ûmes* pour *eûmes*, ce qui signe une méconnaissance du verbe *avoir* au passé antérieur. Il doit cependant en avoir une connaissance approximative, puisqu'il pense à l'accent circonflexe sur le *u*.
- 1 erreur **d'infinitif** : Nathan écrit *passé* pour *passer*, soit une confusion entre infinitif et participe passé.
- 1 erreur **d'homophones syntaxiques** : Nathan écrit *a* pour *à*.

Ci-dessous, un histogramme récapitulatif et comparatif du nombre et de la nature des erreurs de Nathan au bilan initial (Dictée A, en bleu) et au bilan final (Dictée B, en vert) :



Graphique 1 - Comparaison des erreurs de Nathan aux dictées A et B

Nous avons donc vu que, concernant l'orthographe grammaticale en général, Nathan se situait au-delà du 95ème percentile lors du bilan initial et entre le 3ème quartile et le 90ème

percentile lors du bilan final. Il a donc **progressé** entre les deux bilans. Il faut bien sûr tenir compte de sa prise en charge orthophonique habituelle.

De manière plus détaillée (graphique 1 ci-dessus), nous pouvons dire que Nathan a **progressé** pour les six points suivants :

- les accords en nombre de l'adjectif (4 erreurs en bilan initial contre 3 erreurs en bilan final),
- les participes passés (1 erreur en bilan initial contre aucune erreur en bilan final),
- les accords verbaux au passé composé, à la troisième personne du pluriel (1 erreur en bilan initial contre aucune erreur en bilan final),
- les accords verbaux à l'imparfait, à la troisième personne du pluriel (1 erreur en bilan initial contre aucune erreur en bilan final),
- les participes présent (1 erreur en bilan initial contre aucune erreur en bilan final),
- les homophones syntaxiques (2 erreurs en bilan initial contre 1 seule erreur en bilan final).

Nathan a **stagné** pour les six points suivants :

- les accords du nom (3 erreurs),
- les accords verbaux au présent, à la troisième personne du pluriel (3 erreurs),
- les accords verbaux au passé simple, à la troisième personne du singulier (1 erreur),
- les accords verbaux au passé simple, à la troisième personne du pluriel (1 erreur),
- les accords verbaux au passé antérieur, à la troisième personne du pluriel (1 erreur),
- les verbes à l'infinitif (1 erreur).

En revanche, Nathan a **régressé** pour les deux points suivants :

- les accords en genre de l'adjectif (1 erreur en bilan initial contre 2 erreurs en bilan final),
- les accords du participe passé (1 erreur en bilan initial contre 2 erreurs en bilan final).

Nous avons pu voir que Nathan a fait de réels progrès en orthographe grammaticale. Notons que Nathan s'est vraiment concentré lors du bilan final. Il s'est posé de nombreuses questions qui ont permis une autocorrection efficace. De plus, c'est sans aucun doute Nathan qui a montré le plus d'enthousiasme à propos du jeu « Fyntaxtique ! ». Il est possible que cette motivation pour le jeu et donc la rééducation ait permis à Nathan de progresser. Ces résultats montrent que Nathan s'est investi dans la rééducation et a peut-être réussi à automatiser certaines règles grammaticales. Concernant sa stagnation pour les six points d'orthographe précédemment cités, peut-être Nathan se trouve-t-il en phase de transition dans l'automatisation des règles grammaticales (voir Partie théorique – Chapitre 1 – 2.3.1. L'apprentissage explicite – p.27).

2. Paula

2.1. RESULTATS DU BILAN INITIAL

Les résultats de la dictée A des Chronosdictées réalisée par Paula lors du bilan initial sont présentés dans le tableau 5 ci-dessous.

Dictée A	P5	P10	Q1	MED	Q3	P90	P95	Paula
Orthographe morphosyntaxique	4	6	9	13	20	28	31	**32**
Orthographe lexicale	52	2	4	6	9	11	12	**17**
Orthographe phonétique	0	0	0	1	2	2	3	**4**
Omissions	0	0	0	0	0	0	1	**2**
Segmentation	0	0	0	0	0	1	1	**1**
Total général	7	8	14	21	32	37	41	**56**

Tableau 5 – Données normatives pour la 6ème (Dictée A)

Au total, Paula fait 56 erreurs, ce qui la situe bien au-delà du 95ème percentile, soit à un niveau pathologique.

En orthographe morphosyntaxique, Paula fait 32 erreurs. Elle se situe donc juste au-dessus du 95ème percentile, soit dans la tranche pathologique. Ses erreurs sont les suivantes :

- 4 erreurs **d'accord en nombre de l'adjectif** : Paula écrit *redoutable* pour *redoutables, disparu* pour *disparus, vorace* pour *voraces, impitoyable* pour *impitoyables*, soit quatre omissions de marques du pluriel.
- 1 erreur **d'accord en genre de l'adjectif démonstratif** : Paula écrit *cette* pour *cet*.
- 6 erreurs **d'accord du nom** : Paula écrit *pirate* pour *pirates, salon* pour *salons, dindon* pour *dindons, rat* pour *rats, bandit* pour *bandits, d'habitant* pour *d'habitants*, soit six omissions de la marque du pluriel *-s*.
- 8 erreurs de **participe passé** : *résister* pour *résisté, habriter* pour *abritée, cacher* pour *cachés, geter* pour *jetées, effronter* pour *effrontés, affamer* pour *affamée, métriser* pour *maîtrisé* et *sinistrer* pour *sinistrés*. On peut donc supposer que Paula ne maîtrise pas l'emploi du participe passé.
- 4 erreurs **d'accord du verbe au présent troisième personne du pluriel** : Paula écrit *suive* pour *suivent, s'appelle* pour *s'appellent, presse* pour *pressent* et *son* pour *sont.*
- 1 erreur **d'accord du verbe au futur première personne du singulier** : Paula écrit *observeront* pour *observerons*.
- 2 erreurs **d'accord du verbe à l'imparfait troisième personne du pluriel** : Paula écrit tener pour tenaient, maintener pour maintenaient, soit deux erreurs similaires de méconnaissance de la terminaison de l'imparfait.
- 1 erreur **d'accord du verbe au passé simple troisième personne du pluriel** : Paula écrit *disputére* pour *disputèrent,* soit l'omission de la marque du pluriel verbal du passé simple à la troisième personne du pluriel.
- 1 erreur **d'accord du verbe au passé antérieur première personne du pluriel** : Paula écrit *ûmes* pour *eûmes,* soit une méconnaissance de la conjugaison du verbe avoir au passé antérieur.
- 1 erreur **d'accord du verbe au conditionnel, première personne du singulier** : Paula écrit *serai* pour *saurais*.
- 1 erreur **d'infinitif** : Paula écrit *regardé* pour *regarder*. En regard des erreurs de participe passé, on peut penser que Paula n'a pas intégré la différence entre participe passé et infinitif.
- 2 erreurs **d'homophones syntaxiques** : Paula a écrit *est* pour *et* et *on* pour *ont.*

Lors de la relecture, Paula a corrigé efficacement plusieurs erreurs de type omission de marque du pluriel nominal, ainsi qu'une erreur d'homophone grammatical. Elle a néanmoins effectué une correction non nécessaire.

Nous remarquons donc que Paula a un nombre quasi équivalent d'erreurs liées à des omissions et des substitutions de marques morphosyntaxiques. Nous observons également un ajout de marque morphosyntaxique, ainsi qu'une méconnaissance des terminaisons verbales.

2.2. RESULTATS DU BILAN FINAL

Les résultats de la dictée B des Chronosdictées réalisée par Paula lors du bilan final sont présentés dans le tableau 6 ci-dessous.

Dictée B	P5	P10	Q1	MED	Q3	P90	P95	Paula
Orthographe morphosyntaxique	3	5	11	15	21	25	29	**23**
Orthographe lexicale	2	2	4	8	10	12	13	**12**
Orthographe phonétique	0	0	0	0	1	2	2	**5**
Omissions	0	0	0	0	0	1	1.5	**0**
Segmentation	0	0	0	0	1	1	2	**2**
Total général	6	7	15.5	25	31	38	42	**42**

Tableau 6 – Données normatives pour la 6ème (Dictée B)

A la Dictée B, Paula fait 42 erreurs au total, ce qui la situe tout juste au 95ème percentile. A la Dictée A, elle était bien au-delà du 95ème percentile. Paula a donc fait des progrès, même si elle se trouve toujours au niveau pathologique.

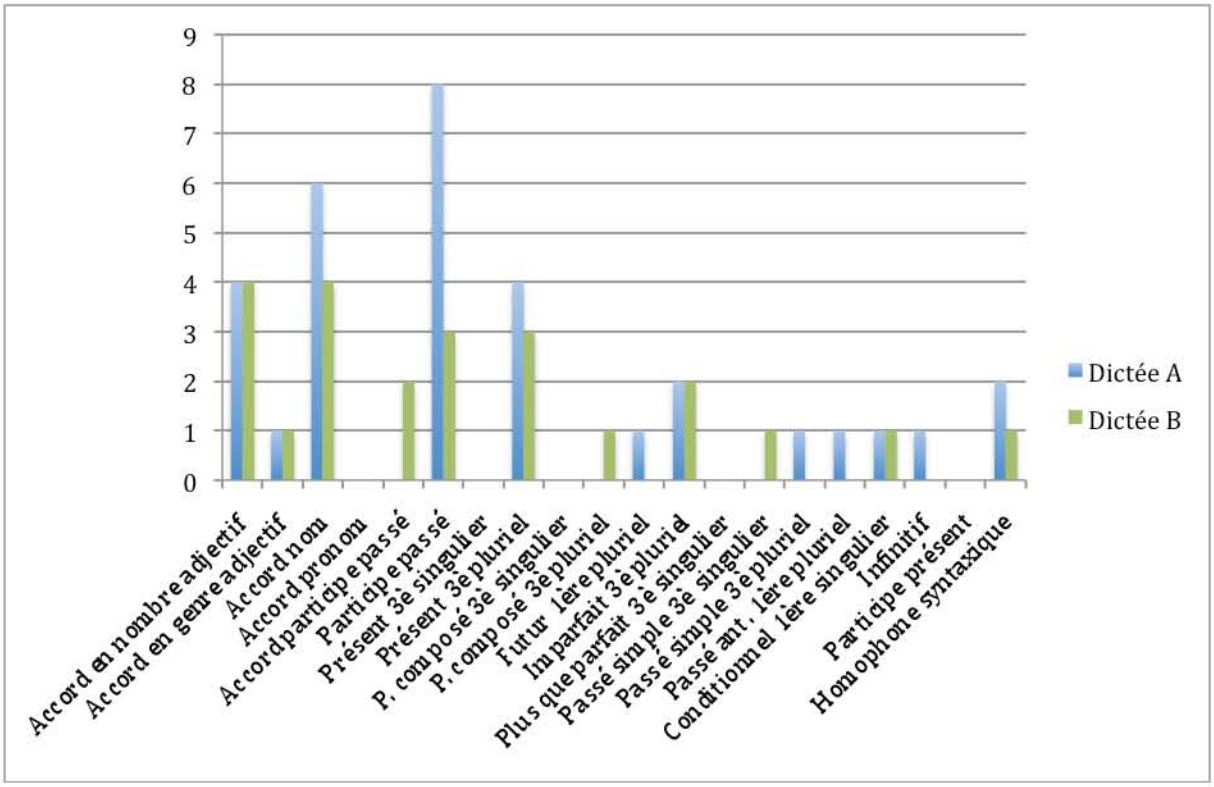
En orthographe morphosyntaxique, Paula fait 23 erreurs. Elle se situe donc entre le troisième quartile et le 90ème percentile, soit dans la zone considéré « à risque ». Paula a donc fait de nets **progrès**. Ses erreurs sont les suivantes :

- 4 erreurs **d'accord en nombre de l'adjectif** : Paula écrit *verte* pour *vertes*, *réunit* pour *réunis*, *impassiant* pour *impatients* et *bleu* pour *bleus*, soit quatre omissions de la marque *–s* du pluriel adjectival.
- 1 erreur **d'accord en genre de l'adjectif** : Paula écrit *sucré* pour *sucrée*, soit une omission de la marque *–e* du féminin.
- 4 erreurs **d'accord du nom** : Paula écrit *feu* pour *feux*, *merveille* pour *merveilles*, *dauphin* pour *dauphins*, soit trois omissions de la marque du pluriel nominal *–s*. Elle écrit également *jénis* pour *génie*, soit un ajout de marque du pluriel nominal à un nom au singulier. Cependant cette erreur peut être simplement due à la méconnaissance de l'orthographe de ce mot.
- 2 erreurs **d'accord du participe passé** : Paula écrit *aménagé* pour *aménagées* et *effrallé* pour *effrayée*, soit deux omissions de la marque *–e* du féminin et une omission de la marque *–s* du pluriel.
- 3 erreurs de **participe passé** : Paula écrit *déranger* pour *dérangé* et *égarer* pour *égarés*, ce qui peut s'expliquer par un flou entre les définitions de participe passé et infinitif. Elle écrit également *regoin* pour *rejoint*, ce qui dénote d'une méconnaissance du participe passé du verbe *rejoindre*.
- 3 erreurs **d'accord du verbe au présent, troisième personne du pluriel** : Paula écrit *ouvre* pour *ouvrent*, *dévellope* pour *développent* et *s'étende* pour *s'étendent*, soit trois omissions du pluriel verbal *–nt*.
- 1 erreur **d'accord du verbe au passé composé, troisième personne du pluriel** : Paula écrit *on* pour *ont*, ce que nous pouvons également interpréter comme une erreur relative aux homophones.
- 2 erreurs **d'accord du verbe à l'imparfait, troisième personne du pluriel** : Paula écrit *suivé* pour *suivaient* et *santé* pour *sentaient*.

- 1 erreur **d'accord du verbe au passé simple, troisième personne du singulier** : Paula écrit *apparût* pour *apparut*, soit un ajout d'accent pouvant signifier une méconnaissance du verbe *reconnaître* au passé simple.
- 1 erreur **d'accord du verbe au conditionnel, première personne du singulier** : Paula écrit *pourrait* pour *pourrais*.
- 1 erreur **d'homophone syntaxique** : Au moment de la relecture, Paula corrige *ce* par *se*. Ce doute au moment de corriger peut signifier que Paula n'est pas encore vraiment au clair avec la distinction entre ces homophones.

A noter que Paula a bien investi le temps de relecture. En effet, elle a effectué beaucoup de corrections efficaces, dont huit accords en nombre du nom ou de l'adjectif.

Ci-dessous, un histogramme récapitulatif et comparatif du nombre et de la nature des erreurs de Paula au bilan initial (Dictée A, en bleu) et au bilan final (Dictée B, en vert) :



Graphique 2 - Comparaison des erreurs de Paula aux dictées A et B

Nous avons donc vu que, concernant l'orthographe grammaticale en général, Paula se situait au-delà du 95ème percentile lors du bilan initial et entre le 3ème quartile et le 90ème percentile lors du bilan final. Elle a donc **progressé** entre les deux bilans. Il faut bien sûr tenir compte de sa prise en charge orthophonique habituelle.

De manière plus détaillée (graphique 2 ci-dessus), nous pouvons dire que Paula a **progressé** pour les huit points suivants :

- les accords du nom (6 erreurs en bilan initial contre 4 erreurs en bilan final),
- les participes passés (8 erreurs en bilan initial contre 3 erreurs en bilan final),
- les accords verbaux au présent, à la troisième personne du pluriel (4 erreurs en bilan initial contre 3 erreurs en bilan final),
- les accords verbaux au futur, à la première personne du pluriel (1 erreur en bilan initial contre aucune erreur en bilan final),
- les accords verbaux au passé simple, à la troisième personne du pluriel (1 erreur en bilan initial contre aucune erreur en bilan final),
- les accords verbaux au passé antérieur, à la première personne du pluriel (1 erreur en bilan initial contre aucune erreur en bilan final),
- les homophones syntaxiques (2 erreurs en bilan initial contre 1 erreur en bilan final).

Paula a **stagné** pour les quatre points suivants :

- les accords en nombre de l'adjectif (4 erreurs),
- les accords en genre de l'adjectif (1 erreur),
- les accords verbaux à l'imparfait, à la troisième personne du pluriel (2 erreurs),
- les accords verbaux au conditionnel, à la première personne du singulier (1 erreur).

En revanche, Paula a **régressé** pour les trois points suivants :

- les accords du participe passé (aucune erreur en bilan initial contre 2 erreurs en bilan final),
- les accords verbaux au passé composé, à la troisième personne du pluriel (aucune erreur en bilan initial contre 1 erreur en bilan final),
- les accords verbaux au passé simple, à la troisième personne du singulier (aucune erreur en bilan initial contre 1 erreur en bilan final).

Paula a progressé entre le bilan initial et le bilan final. La plus impressionnante progression se situe au niveau des accords des participes passés. Paula est passée de huit erreurs en bilan initial à trois erreurs en bilan final. Notons également que Paula était très concentrée et appliquée lors du bilan final. La relecture de la dictée lui a permis de corriger efficacement de nombreuses erreurs. De plus, tout au long de l'expérimentation, Paula s'est montrée très enthousiaste et motivée concernant sa rééducation en général et le jeu « Fyntaxtique ! » en particulier. Cette motivation a sans doute été un facteur positif de progrès. Concernant ces résultats encourageants, nous pouvons émettre l'hypothèse que le jeu « Fyntaxtique ! » a permis à Paula de s'entraîner efficacement à la gestion des accords dans la phrase.

3. Edouard

3.1. RESULTATS DU BILAN INITIAL

Les résultats de la dictée A des Chronosdictées réalisée par Edouard lors du bilan initial sont présentés dans le tableau 7 ci-dessous.

Dictée A	P5	P10	Q1	MED	Q3	P90	P95	Edouard
Orthographe morphosyntaxique	4	6	9	13	20	28	31	**16**
Orthographe lexicale	52	2	4	6	9	11	12	**9**
Orthographe phonétique	0	0	0	1	2	2	3	**8**
Omissions	0	0	0	0	0	0	1	**1**
Segmentation	0	0	0	0	0	1	1	**3**
Total général	7	8	14	21	32	37	41	**37**

Tableau 7 – Données normatives pour la 6ème (Dictée A)

A la dictée A des Chronosdictées, Edouard fait 37 erreurs au total, ce qui le situe au 90ème percentile.

En orthographe morphosyntaxique, Edouard fait 16 erreurs, ce qui le situe entre la médiane et le 3ème quartile. Il ne se trouve donc **pas** en zone pathologique. Ses erreurs sont les suivantes :

- 5 erreurs **d'accord en nombre de l'adjectif** : Edouard écrit *disparu* pour *disparus*, *vorace* pour *voraces*, *effronté* pour *effrontés*, *sinistré* pour *sinistrés*, soit quatre omissions de la marque *–s* du pluriel. Il écrit *informatiques* pour *d'informatique*, soit un ajout de cette même marque.
- 1 erreur **d'accord en genre de l'adjectif** : Edouard écrit *abrité* pour *abritée*, soit une omission de la marque du féminin *–e*.
- 2 erreurs **d'accord du nom** : Edouard écrit *homme* pour *hommes*, *d'habitant* pour *d'habitants*, soit deux omissions de la marque du pluriel *–s*.
- 2 erreurs **d'accord du participe passé** : Edouard écrit *jeté* pour *jetées* et *a famé* pour *affamée*, soit deux omissions de la marque du féminin *–e*, ainsi que l'omission de la marque du pluriel *–s*.
- 2 erreurs de **participe passé** : Edouard écrit *cacher* pour *cachés* et *maitriser* pour *maîtrisé*, soit deux confusions entre participe passé et infinitif.
- 1 erreur **d'accord du verbe au présent troisième personne du pluriel** : Edouard écrit *cet* pour *c'est*.
- 1 erreur **d'accord du verbe au plus-que-parfait à la troisième personne du singulier** : Edouard écrit *avaient* pour *avait*, soit un ajout de la marque du pluriel verbal au plus-que-parfait.
- 1 erreur **d'homophones syntaxiques** : Edouard écrit *ont* pour *on*.

Nous observons donc chez Edouard une grande proportion d'erreurs liées à des omissions de marques morphosyntaxiques d'accords, ainsi que quelques erreurs liées à des ajouts de ces mêmes marques. Nous pouvons donc supposer qu'Edouard n'a pas encore automatisé les règles grammaticales d'accords en genre et en nombre.

Bien qu'Edouard ne se situe pas dans la zone pathologique au niveau de l'orthographe morphosyntaxique, nous choisissons tout de même d'effectuer les trois séances de jeu avec lui afin d'entraîner ses compétences morphosyntaxiques et de tenter d'automatiser les règles grammaticales.

3.2. RESULTATS DU BILAN FINAL

Les résultats de la dictée B des Chronosdictées réalisée par Edouard lors du bilan final sont présentés dans le tableau 8 ci-dessous.

Dictée B	P5	P10	Q1	MED	Q3	P90	P95	Edouard
Orthographe morphosyntaxique	3	5	11	15	21	25	29	**17**
Orthographe lexicale	2	2	4	8	10	12	13	**9**
Orthographe phonétique	0	0	0	0	1	2	2	**5**
Omissions	0	0	0	0	0	1	1.5	**0**
Segmentation	0	0	0	0	1	1	2	**4**
Total général	6	7	15.5	25	31	38	42	**35**

Tableau 8 – Données normatives pour la 6ème (Dictée B)

Au total, Edouard fait 35 erreurs, ce qui le situe entre le troisième quartile et le 90ème percentile. Nous pouvons donc noter un progrès. En effet, lors de la dictée initiale, Edouard se situait tout juste au 90ème percentile.

En orthographe morphosyntaxique, Edouard fait 17 erreurs. Il se situe donc toujours entre la médiane et le 3ème quartile. Ses erreurs sont les suivantes :

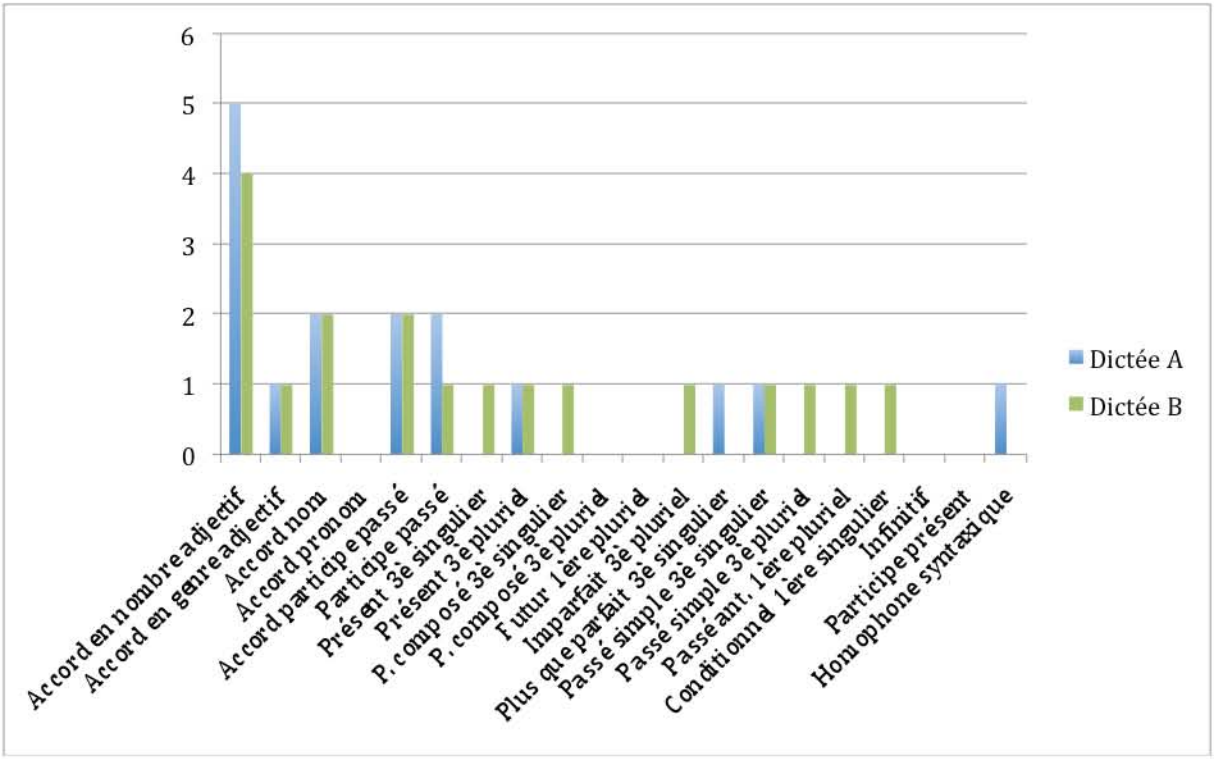
- 4 erreurs **d'accord en nombre de l'adjectif** : Edouard écrit *réuni* pour *réunis*, *égaré* pour *égarés*, *impatient* pour *impatients* et *bleu* pour *bleus*, soit quatre omissions de la marque du pluriel adjectival *–s*. A noter que pour le mot *bleu*

Edouard est resté cohérent avec le nom *dauphin* pour lequel il n'a pas mis de *–s* non plus.

- 1 erreur **d'accord en genre de l'adjectif** : Edouard écrit *sucres* pour *sucrée*, soit une omission de la marque du féminin et un ajout de la marque du pluriel.
- 2 erreurs **d'accord du nom** : Edouard écrit *broussent* pour *brousse*, soit un ajout de marque du pluriel verbal sur un nom singulier. Edouard écrit également *dauphin* pour *dauphins*, soit une omission de la marque du pluriel nominal *–s*.
- 2 erreurs **d'accord du participe passé** : Edouard écrit *aménagée* pour *aménagées* et *éffraié* pour *effrayée* soit une omission de la marque du pluriel et une omission de la marque du féminin.
- 1 erreur de **participe passé** : Edouard écrit *rejoind* pour *rejoint*, soit une apparente méconnaissance de l'orthographe du participe passé du verbe *rejoindre*.
- 1 erreur **d'accord du verbe au présent, troisième personne du singulier** : Edouard écrit *cet* pour *c'est*, ce qui peut également être considéré comme une confusion entre homophones.
- 1 erreur **d'accord du verbe au présent, troisième personne du pluriel** : Edouard écrit *dévelope* pour *développent*, soit l'omission de la marque du pluriel verbal *–nt.*
- 1 erreur **d'accord du verbe au passé composé, troisième personne du singulier** : Edouard écrit *à* pour *a*, ce qui peut aussi être interprété comme une confusion entre homophones.
- 1 erreur **d'accord du verbe à l'imparfait, troisième personne du pluriel** : Edouard écrit *suivais* pour *suivaient*, ce qui peut être interprété comme une surgénéralisation du pluriel nominal *–s* sur le pluriel verbal *–nt*.
- 1 erreur **d'accord du verbe au passé simple, troisième personne du singulier** : Edouard écrit *apparu* pour *apparut*, soit une apparente méconnaissance de la conjugaison du verbe *apparaître* à la troisième personne du singulier du passé simple.
- 1 erreur **d'accord du verbe au passé simple, troisième personne du pluriel** : Edouard écrit *retrouvaire* pour *retrouvèrent*, soit une apparente méconnaissance de la conjugaison du verbe *retrouver* à la troisième personne du pluriel au passé simple.
- 1 erreur **d'accord du verbe au passé antérieur, première personne du pluriel** : Edouard écrit *ûmes* pour *eûmes*, ce qu'il n'avait pas fait lors de la dictée initiale.

- 1 erreur **d'accord du verbe au conditionnel, première personne du singulier** : Edouard écrit *pourait* pour *pourrais*.

Ci-dessous, un histogramme récapitulatif et comparatif du nombre et de la nature des erreurs d'Edouard au bilan initial (Dictée A, en bleu) et au bilan final (Dictée B, en vert) :



Graphique 3 - Comparaison des erreurs d'Edouard aux dictées A et B

Nous avons donc vu que, concernant l'orthographe grammaticale en général, Edouard se situait entre la médiane et le 3ème quartile lors du bilan initial, ainsi que lors du bilan final. Il a donc **stagné** entre les deux bilans. Or, il se ne se situait pas en zone pathologique initialement. Cette absence de progression entre les deux bilans n'est donc pas anormale. Nous pouvons cependant observer que les erreurs ne sont pas tout à fait les mêmes.

De manière plus détaillée (graphique 3 ci-dessus), nous pouvons dire qu'Edouard a **progressé** pour les quatre points suivants :

- les accords en nombre de l'adjectif (5 erreurs en bilan initial contre 4 erreurs en bilan final),
- les participes passés (2 erreurs en bilan initial contre 1 erreur en bilan final),
- les accords verbaux au plus que parfait, à la troisième personne du singulier (1 erreur en bilan initial contre aucune erreur en bilan final),
- les homophones syntaxiques (1 erreur en bilan initial contre aucune erreur en bilan final).

Edouard a **stagné** pour les cinq points suivants :

- les accords en genre de l'adjectif (1 erreur),
- les accords du nom (2 erreurs),
- les accords du participe passé (2 erreurs),
- les accords verbaux au présent, à la troisième personne du pluriel (1 erreur),
- les accords verbaux au passé simple, à la troisième personne du singulier (1 erreur).

En revanche, Edouard a **régressé** pour les six points suivants :

- les accords verbaux au présent, à la troisième personne du singulier (aucune erreur en bilan initial contre 1 erreur en bilan final),
- les accords verbaux au passé composé, à la troisième personne du singulier (aucune erreur en bilan initial contre 1 erreur en bilan final),
- les accords verbaux à l'imparfait, à la troisième personne du pluriel (aucune erreur en bilan initial contre 1 erreur en bilan final),
- les accords verbaux au passé simple, à la troisième personne du pluriel (aucune erreur en bilan initial contre 1 erreur en bilan final),
- les accords verbaux au passé antérieur, à la première personne du pluriel (aucune erreur en bilan initial contre 1 erreur en bilan final),
- les accords verbaux au conditionnel, à la première personne du singulier (aucune erreur en bilan initial contre 1 erreur en bilan final).

Edouard ne se situait pas en zone pathologique lors du bilan initial. Nous avons néanmoins choisi de réaliser les trois séances avec le jeu « Fyntaxtique ! » dans le but d'entraîner ses compétences en orthographe morphosyntaxique, afin de les renfocer. Edouard n'a pas évolué entre les deux bilans au niveau de l'orthographe grammaticale. Nous pouvons observer que, malgré sa stagnation de manière générale, Edouard a régressé au niveau des accords verbaux. Peut-être se trouve-t-il en phase de transition dans l'apprentissage des règles grammaticales relatives aux accords verbaux. D'autre part, nous avons pu observer au cours des séances de jeu qu'Edouard n'était pas très investi. Le jeu « Fyntaxtique ! » n'était pas adapté à son niveau. Nous avons d'ailleurs pu l'observer tout au long de l'expérimentation. Nous émettons l'hypothèse que le jeu « Fyntaxtique ! », inadapté pour Edouard, ne lui a pas permis de s'entraîner efficacement au point de faire des progrès. Ceci peut expliquer pourquoi les résultats d'Edouard en orthographe grammaticale n'ont pas évolué. Il faut bien évidemment relativiser ce constat étant donné qu'Edouard ne se situait pas en zone pathologique.

4. Amélie

4.1. RESULTATS DU BILAN INITIAL

Les résultats de la dictée A des Chronosdictées réalisée par Amélie lors du bilan initial sont présentés dans le tableau 9 ci-dessous.

Dictée A	P5	P10	Q1	MED	Q3	P90	P95	Amélie
Orthographe morphosyntaxique	2	2	6	12	18	22	23	**19**
Orthographe lexicale	0	1	3	5	9	11	12	**10**
Orthographe phonétique	0	0	0	1	1	1	2	**10**
Omissions	0	0	0	0	0	0	1	**0**
Segmentation	0	0	0	0	0	1	1	**1**
Total général	3	5.5	10	18	28.5	32	36	**40**

Tableau 9 – Données normatives pour la 5ème (Dictée A)

A la dictée A des Chronosdictées, réalisée en guise de bilan initial, Amélie fait 40 erreurs au total, ce qui la situe au-delà du 95ème percentile, soit en zone pathologique.

En orthographe morphosyntaxique, Amélie fait 19 erreurs. Elle se situe donc entre le 3ème quartile et le 90ème percentile, soit en zone considérée comme **« à risque »**. Ses erreurs sont les suivantes :

- 5 erreurs **d'accord en nombre de l'adjectif** : Amélie écrit *redoutable* pour *redoutables, disparu* pour *disparus*, *vorace* pour *voraces*, *impitoiyable* pour *impitoyables* et *sinistré* pour *sinistrés*, soit à chaque fois l'omission de la marque du pluriel *–s*.
- 2 erreurs **d'accord du nom** : Amélie écrit *rongeur* pour *rongeurs* et *bandit* pour *bandits*, soit deux omissions de la marque du pluriel nominal *–s*.
- 2 erreurs **d'accord du participe passé** : Amélie écrit *jeté* pour *jetées* et *affamé* pour *affamée*, soit l'absence de marquage morphosyntaxique pour ces deux participes passés.
- 3 erreurs de **participe passé** : Amélie écrit *abriter* pour *abritée*, *cacher* pour *cachés* et *effronter* pour *effrontés*, soit une confusion entre infinitif et participe passé.
- 1 erreur **d'accord du verbe au présent troisième personne du pluriel** : Amélie écrit *presse* pour *pressent*, soit l'omission de la marque du pluriel verbal *–nt*.
- 2 erreurs **d'accord du verbe à l'imparfait troisième personne du pluriel** : Amélie écrit *tenait* pour *tenaient* et *maintenait* pour *maintenaient*, soit deux omissions de la marque du pluriel verbal de la troisième personne du pluriel à l'imparfait *–aient*.
- 1 erreur **d'accord du verbe au plus-que-parfait à la troisième personne du singulier** : Amélie écrit *avent* pour *avait*.
- 1 erreur **d'accord du verbe au conditionnel première personne du singulier** : Amélie écrit *serait* pour *saurais*.
- 2 erreurs **d'homophones syntaxiques** : Amélie écrit *ont* pour *on* et *c'est* pour *ces*.

La plupart des erreurs d'Amélie sont liées à l'omission des marques morphosyntaxiques. D'autres sont liées à une confusion entre infinitif et participe passé. Nous pouvons supposer qu'Amélie n'a pas encore automatisé les règles grammaticales d'accords en genre et en nombre.

Bien qu'Amélie ne se situe pas dans la zone pathologique en orthographe morphosyntaxique, il peut tout de même sembler intéressant de réaliser les trois séances de jeu avec elle afin d'entraîner ses compétences morphosyntaxiques et de tenter d'automatiser les règles grammaticales.

4.2. RESULTATS DU BILAN FINAL

Les résultats de la dictée B des Chronosdictées réalisée par Amélie lors du bilan final sont présentés dans le tableau 10 ci-dessous.

Dictée B	P5	P10	Q1	MED	Q3	P90	P95	Amélie
Orthographe morphosyntaxique	2	2.5	6	12	18	24	26	**28**
Orthographe lexicale	1	1	2	5	9	12	13	**11**
Orthographe phonétique	0	0	0	0	1	1	2	**5**
Omissions	0	0	0	0	0	0	1	**1**
Segmentation	0	0	0	0	0	1	1	**1**
Total général	4	5	9	18.5	28	35	38	**46**

Tableau 10 – Données normatives pour la 5ème (Dictée B)

Au total, Amélie fait 46 erreurs et se situe bien au-delà du 95ème percentile. Elle se trouve donc en zone pathologique, tout comme lors de la dictée initiale.

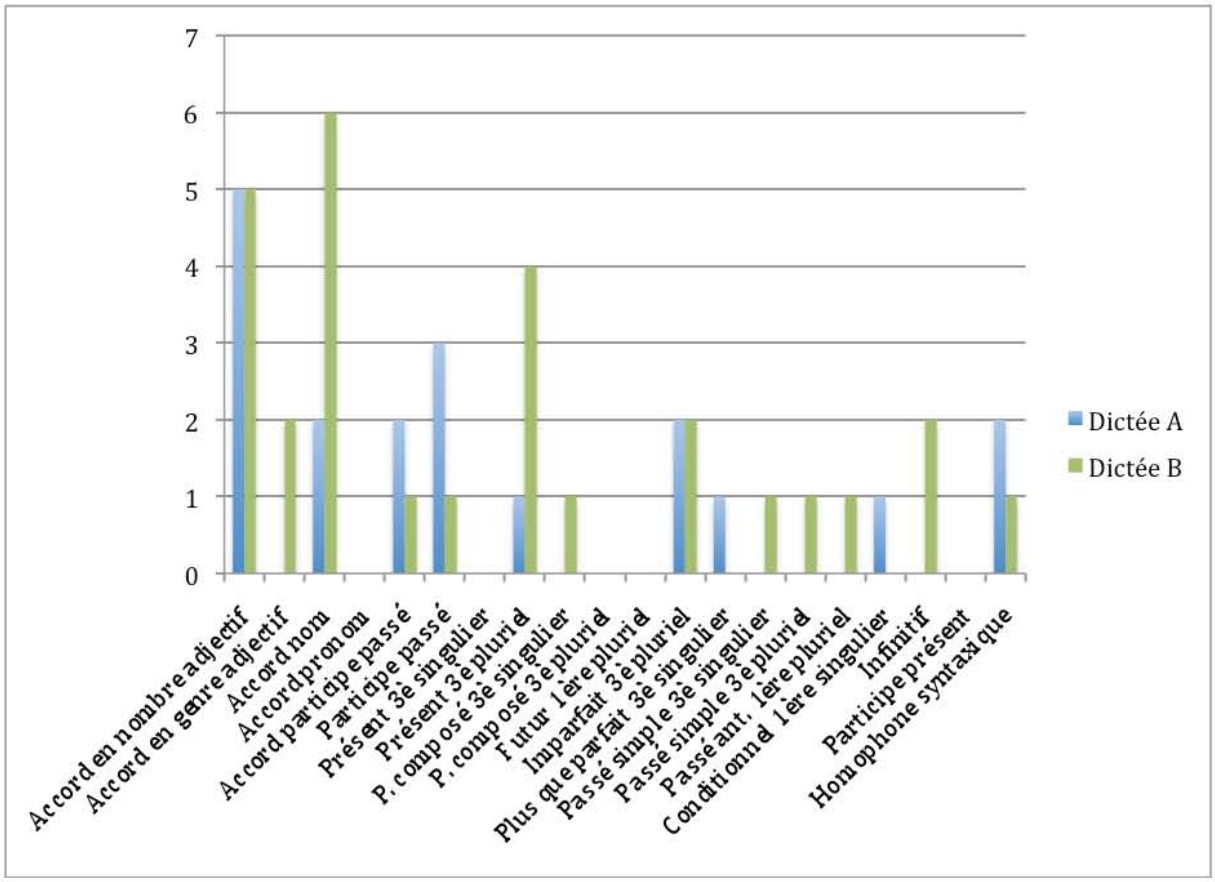
En orthographe morphosyntaxique, Amélie fait 28 erreurs. Là aussi, elle se situe en zone pathologique, au 95ème percentile, alors qu'en bilan initial elle se situait entre le 3ème quartile et le 90ème percentile. Ses résultats sont donc **moins bons** que lors du bilan initial. Ses erreurs sont les suivantes :

- 5 erreurs **d'accord en nombre de l'adjectif** : Amélie écrit *verte* pour *vertes, eguarré* pour *égarés, grand* pour *grands, impatient* pour *impatients, bleu* pour *bleus*, soit cinq omissions de la marque du pluriel adjectival *–s*.

- 2 erreurs **d'accord en genre de l'adjectif** : Amélie écrit *sucré* pour *sucrée* et *réunies* pour *réunis*, soit une omission et un ajout de la marque *–e* du féminin.
- 6 erreurs **d'accord du nom** : Amélie écrit *eau* pour *eaux* (alors qu'en première intention elle avait correctement accordé), *feu* pour *feux*, *brousses* pour *brousse*, *aux milieux* pour *au milieu*, *merveille* pour *merveilles*, soit tantôt l'ajout, tantôt l'omission de la marque du pluriel nominal.
- 1 erreur **d'accord du participe passé** : Amélie écrit *emmenagé* pour *aménagées*, soit l'omission des marques du féminin et du pluriel.
- 1 erreur de **participe passé** : Amélie écrit *rejoin* pour *rejoint*, ce qui peut s'expliquer par la méconnaissance du participe passé du verbe *rejoindre*.
- 4 erreurs **d'accord du verbe au présent, troisième personne du pluriel** : Amélie écrit *ouvre* pour *ouvrent*, *développe* pour *développent*, *s'étende* pour *s'étendent*, soit trois omissions de la marque du pluriel verbal *–nt*. Elle écrit également *son* pour *sont*, ce qui peut s'expliquer par une confusion homophonique.
- 1 erreur **d'accord du verbe au passé composé, troisième personne du singulier** : Amélie écrit *à* pour *a*, ce qui peut également s'interpréter comme une confusion entre homophones.
- 2 erreurs **d'accord du verbe à l'imparfait, troisième personne du pluriel** : Amélie écrit *suivait* pour *suivaient* et *sentait* pour *sentaient*, soit l'omission de la marque du pluriel verbal à l'imparfait *–ent.*
- 1 erreur **d'accord du verbe au passé simple, troisième personne du singulier** : Amélie écrit *apparue* pour *apparut*, ce qui peut s'expliquer par une méconnaissance de la conjugaison du verbe *apparaître* au passé simple.
- 1 erreur **d'accord du verbe au passé simple, troisième personne du pluriel** : Amélie écrit *retrouvère* pour *retrouvèrent*, soit l'omission de la marque du pluriel verbal *–nt.*
- 1 erreur **d'accord du verbe au passé antérieur, première personne du pluriel** : Amélie écrit *ûmes* pour *eûmes*, ce qui pourrait s'expliquer par la méconnaissance de la conjugaison du verbe *avoir* au passé antérieur. Je note cependant qu'Amélie a pensé à l'accent circonflexe sur le *u*, ce qui est quand même une bonne intuition de l'orthographe de cette forme verbale.
- 2 erreurs **d'infinitif** : Amélie écrit *passé* pour *passer*, ce qui évoque un flou concernant la distinction entre participe passé et infinitif. Amélie écrit plus loin *faiblirs* pour *faiblir*.

- 1 erreur **d'homophones syntaxiques** : Amélie écrit *ses* pour *ces*.

Ci-dessous, un histogramme récapitulatif et comparatif du nombre et de la nature des erreurs d'Amélie au bilan initial (Dictée A, en bleu) et au bilan final (Dictée B, en vert) :



Graphique 4 - Comparaison des erreurs d'Amélie aux dictées A et B

Nous avons donc vu que, concernant l'orthographe grammaticale en général, Amélie se situait entre le 3ème quartile et le 90ème percentile lors du bilan initial et au 95ème percentile lors du bilan final. Elle a donc **régressé** entre les deux bilans.

De manière plus détaillée (graphique 4 ci-dessus), nous pouvons dire qu'Amélie a **progressé** pour les quatre points suivants :

- les accords du participe passé (2 erreurs en bilan initial contre 1 erreur en bilan final),

- les participes passés (3 erreurs en bilan initial contre 1 erreur en bilan final),
- les accords verbaux au plus que parfait, à la troisième personne du singulier (1 erreur en bilan initial contre aucune erreur en bilan final),
- les homophones syntaxiques (2 erreurs en bilan initial contre 1 erreur en bilan final).

Amélie a **stagné** pour les deux points suivants :

- les accords en nombre de l'adjectif (5 erreurs),
- les accords verbaux à l'imparfait, à la troisième personne du pluriel (2 erreurs).

En revanche, Amélie a **régressé** pour les huit points suivants :

- les accords en genre de l'adjectif (aucune erreur en bilan initial contre 2 erreurs en bilan final),
- les accords du nom (2 erreurs en bilan initial contre 6 erreurs en bilan final),
- les accords verbaux au présent, à la troisième personne du pluriel (1 erreur en bilan initial contre 4 erreurs en bilan final),
- les accords verbaux au passé composé, à la troisième personne du singulier (aucune erreur en bilan initial contre 1 erreur en bilan final),
- les accords verbaux au passé simple, à la troisième personne du singulier (aucune erreur en bilan initial contre 1 erreur en bilan final),
- les accords verbaux au passé simple, à la troisième personne du pluriel (aucune erreur en bilan initial contre 1 erreur en bilan final),
- les accords verbaux au passé antérieur, à la première personne du pluriel (aucune erreur en bilan initial contre 1 erreur en bilan final),
- les infinitifs (aucune erreur en bilan initial contre 2 erreurs en bilan final).

D'après ces résultats, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'Amélie se trouve en phase de transition dans l'automatisation des règles grammaticales (voir Partie théorique – Chapitre I – 2.3.1. L'apprentissage explicite – p.27). Cela peut éventuellement la conduire à faire plus d'erreurs. Il est possible qu'elle se pose beaucoup de questions, se retrouve ainsi en situation de surcharge cognitive, et qu'en tentant d'appliquer correctement les règles, elle se trompe. Rappelons également qu'Amélie est une adolescente peu sûre d'elle, qui craint souvent de se tromper. Il faut aussi noter qu'Amélie s'est montrée très fatigable lors du bilan final. Peut-être

était-elle seulement fatiguée, ce qui l'a amenée à faire des erreurs qu'elle n'aurait pas produites en temps normal.

5. Globalement…

Les résultats des bilans révèlent :

- une progression pour deux des collégiens (Nathan et Paula),
- une stagnation pour l'un d'entre eux (Edouard),
- une régression pour l'une d'entre eux (Amélie).

Le jeu « Fyntaxtique ! » est un jeu d'entraînement morphosyntaxique au thème bien spécifique.

Nous pouvons observer que **Nathan** et **Paula**, les adolescents ayant le plus apprécié ce thème, sont ceux qui ont progressé entre les deux bilans.

Amélie était plus mitigée concernant le jeu « Fyntaxtique ! ». Ce constat, corrélé à son état de fatigue lors des séances d'expérimentation, peut expliquer sa motivation plus modeste et ses résultats finaux en baisse par rapport au bilan initial.

Quant à **Edouard**, le niveau de difficulté du jeu « Fyntaxtique ! » n'était pas adapté pour lui. Il s'est en effet ennuyé et n'a donc pas pu travailler efficacement. C'est du moins ce que nous supposons. Cette stagnation n'est cependant pas anormale, Edouard ne se situant pas dans la zone pathologique.

DISCUSSION

L'étude ne concernant que quatre collégiens, nous ne prétendons en aucun cas la généralisation des résultats. De plus, les biais du jeu rencontrés lors de l'expérimentation montrent bien que le jeu « Fyntaxtique ! » a besoin d'être amélioré, c'est pourquoi nous restons humbles dans l'interprétation des résultats.

1. Critique méthodologique

1.1. LA POPULATION

Le nombre restreint d'adolescents a permis d'évaluer relativement finement leurs performances, ce qui aurait sans doute été plus compliqué avec une population plus importante.

Il serait néanmoins intéressant de tester le jeu « Fyntaxtique ! » auprès d'une plus grande population afin d'être plus pertinent dans l'analyse de l'évolution des performances en orthographe grammaticale.

1.2. LES BILANS

Le test des Chronosdictées a permis d'évaluer précisément les performances en orthographe grammaticale des collégiens.

Il aurait cependant pu être intéressant de poser des questions sur des définitions de notions grammaticales (exemple : *« qu'est-ce qu'une phrase ?* ») avant et après les séances de jeu afin d'observer une éventuelle évolution des **connaissances métalinguistiques** des collégiens. En effet, avec les Chronosdictées, seules les notions d'application des règles d'accords morphosyntaxiques ont pu être évaluées. En revanche, nous n'avons aucun résultat

permettant de comparer une éventuelle évolution des capacités de construction de phrases ou des connaissances des catégories grammaticales.

Concernant la **capacité à construire des phrases**, nous aurions pu soumettre les collégiens à une épreuve d'écriture semi-spontanée, comme une description d'image par exemple. Nous aurions alors pu comparer les productions initiales et finales de chacun et observer la construction des phrases, leur longueur, ainsi que l'orthographe grammaticale en spontané.

Pour ce qui est de la **connaissance des catégories grammaticales**, il aurait par exemple été pertinent de proposer une épreuve de Cupples et Holmes (1992) décrite par Gaux et Gombert (1999). Il s'agit de demander aux sujets *« de décider si deux mots d'une paire peuvent avoir la même fonction grammaticale dans une phrase ou s'ils appartiennent à des catégories différentes. »*

1.3. LE NOMBRE DE SEANCES

Seulement trois séances de jeu auront suffit pour mettre à jour les biais du jeu « Fyntaxtique ! ». Ce jeu a en effet été créé pour le présent mémoire et n'avait pas encore été testé, ne serait-ce qu'une seule fois, en stage. Les mêmes biais ont été mis en évidence, à chaque séance ou presque. Cette récurrence nous laisse penser qu'un nombre plus important de séances n'aurait pas permis d'aller plus loin sans modifier le jeu.

En revanche, nous avons pu observer une amélioration de la relation patient-thérapeute au fil des semaines. Peut-être que quelques séances de plus auraient permis de discuter plus amplement avec les collégiens au sujet de leurs difficultés et de leur ressenti par rapport au jeu « Fyntaxtique ! ».

2. RAPPEL DES RESULTATS ET INTERPRETATION

2.1. OBJECTIF PRINCIPAL : AMELIORER LES PERFORMANCES EN ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

2.1.1. Rappel des résultats

L'objectif principal de cette étude était **l'amélioration des performances en orthographe grammaticale** des collégiens dysorthographiques grâce à l'utilisation du jeu « Fyntaxtique ! ».

Au fil des séances avec le jeu « Fyntaxtique ! », nous avons pu observer une **amélioration des performances** des collégiens. Il nous a été possible d'observer une **amélioration de la construction des phrases**, ainsi qu'une **diminution du nombre d'erreurs morphosyntaxiques**. De plus, au fil des séances de jeu, les adolescents ont fait preuve de plus de créativité et d'une meilleure autocorrection de leurs erreurs.

Pour ce qui est des bilans, les résultats en orthographe grammaticale révèlent :

- une progression pour deux des collégiens (Nathan et Paula),
- une stagnation pour l'un d'entre eux (Edouard),
- une régression pour l'une d'entre eux (Amélie).

2.1.2. Proposition d'interprétation

L'étude ne concernant que quatre collégiens, les résultats ne peuvent être généralisés. Nous ne pouvons pas établir de rapport entre l'utilisation du jeu « Fyntaxtique ! » et l'évolution des performances en orthographe grammaticale des collégiens. En effet, chaque adolescent a poursuivi sa prise en charge orthophonique habituelle en parallèle de cette courte expérimentation. De plus, les biais du jeu rencontrés lors de l'expérimentation montrent bien que le jeu « Fyntaxtique ! » a besoin d'être amélioré. Nous restons donc humbles dans l'interprétation des résultats.

Le jeu « Fyntaxtique ! » étant un jeu d'entraînement morphosyntaxique au thème bien spécifique, nous avons interprété subjectivement les résultats des bilans à la lumière de l'intérêt porté au jeu par les collégiens.

Nous avons vu que **Nathan** et **Paula** ont progressé entre les deux bilans. Or, ce sont ces mêmes adolescents qui ont pris le plus de plaisir à utiliser le jeu « Fyntaxtique ! ». Nous émettons l'hypothèse que leur intérêt pour le jeu « Fyntaxtique ! » leur a apporté une motivation supplémentaire pour leur rééducation et leur a permis de progresser.

Edouard a stagné entre le bilan initial et le bilan final. Rappelons qu'il ne se situait pas en zone pathologique pour l'orthographe grammaticale. Le niveau du jeu « Fyntaxtique ! » s'est avéré inadapté pour lui. Edouard n'a donc pas vraiment apprécié le jeu et s'est ennuyé durant l'expérimentation. Nous émettons l'hypothèse qu'Edouard n'a pas pu travailler efficacement la gestion des accords à son niveau, puisqu'il maîtrisait déjà les points abordés par le jeu « Fyntaxtique ! ». Ceci expliquerait son manque de motivation et pourquoi il n'a pas progressé en orthographe grammaticale.

Les résultats d'**Amélie** ont baissé entre les deux bilans. Or, nous avons pu observer un manque de motivation pour cette expérimentation de la part de l'adolescente, qui n'a pas particulièrement apprécié le jeu « Fyntaxtique ! ». Ce constat, corrélé à son état de fatigue lors des séances, pourrait expliquer la baisse de ses performances en orthographe grammaticale.

2.2. DEUXIEME OBJECTIF : CAPTER L'INTERET DES COLLEGIENS

2.2.1. Rappel des résultats et observations

Le deuxième objectif de cette étude était de réussir à **capter l'intérêt** des collégiens dysorthographiques grâce au jeu « Fyntaxtique ! ».

Ces résultats sont déduits des observations relevées lors des séances de jeu et des réponses des collégiens au questionnaire.

D’une façon générale, les collégiens ont compris au fil des séances le système du jeu et l’idée de construire des phrases en faisant fonctionner leur imagination. Nous avons pu observer une **augmentation des prises d’initiatives et de la créativité** des collégiens dans l’élaboration des phrases. Petit à petit, la relation patient/thérapeute s’est installée et a contribué à l’instauration d’un **climat de confiance**.

D’après les réponses au questionnaire, les collégiens semblent **partagés** quant à leur avis concernant le jeu « Fyntaxtique ! ». Deux d’entre eux se sont bien investis et ont particulièrement apprécié son thème et ses couleurs. Les deux autres sont d’avis plus mitigés. Globalement, ils l’estiment plus ou moins difficile, selon leurs propres difficultés, et chacun dit en avoir retiré quelque chose de positif pour son quotidien.

2.2.2. Proposition d’interprétation

« Des goûts et des couleurs, on ne discute pas » !

Si Nathan et Paula ont effectivement apprécié le jeu « Fyntaxtique ! », peut-être est-ce pour des raisons de goûts strictement personnels. Peut-être également en raison du niveau de jeu adapté au leur, qui leur a permis de s’entraîner efficacement à la gestion des marques morphosyntaxiques sans les mettre trop en difficulté.

Edouard n’a peut-être pas vraiment aimé le jeu « Fyntaxtique ! » tout simplement pour des raisons de goût également. Il est néanmoins possible que le niveau de difficulté entre aussi en compte. En effet, celui-ci s’est révélé être inadapté pour Edouard, ce qui peut expliquer son manque d’enthousiasme lors des séances.

Amélie, quant à elle, a clairement exprimé son manque d’attrait pour le jeu « Fyntaxtique ! » lors du questionnaire. Il s’agit là encore d’une « affaire de goût ».

2.3. TROISIEME OBJECTIF : REPERER LES BIAIS ET DEFAUTS DU JEU « FYNTAXTIQUE ! »

2.3.1. Rappel des observations

Le dernier objectif de cette étude était **le repérage des biais et défauts du jeu « Fyntaxtique ! »** en situation réelle de séance orthophonique.

Quatre défauts de jeu ont été observés :

- Premièrement, le **sens du parcours** n'est pas assez clair. Les premières séances ont été difficiles de ce point de vue. Les collégiens ont eu du mal à s'y retrouver et certains l'ont d'ailleurs fait remarquer. Cependant, au fil des séances, la gêne occasionnée par ce point s'est estompée.

- Deuxièmement, **une partie dure trop longtemps**. En effet, la plupart du temps, nous n'avons pas pu terminer le jeu « Fyntaxtique ! » avec les patients, alors qu'il faudrait, dans l'idéal, que le jeu ne dure qu'une partie de la séance, afin de pouvoir travailler autre chose.

- Troisièmement, la **face « *comment, de quelle couleur ?*** » n'a semble-t-il pas été très bien comprise. Les collégiens ont plutôt eu tendance à ajouter des adjectifs de couleur, alors que l'idée était d'ajouter des informations quant à la couleur certes, mais aussi la forme et/ou la taille des objets ou personnages.

- Enfin, l'élément le plus gênant : l'**impossibilité de changer le genre de certaines phrases des cartes violettes** (« métamorphose »). En effet, certaines phrases ne permettent pas cette modification, ou quand elles la permettent, celle-ci n'entraîne pas d'accords supplémentaires dans la phrase, ce qui est pourtant le but recherché.

2.3.2. **Proposition d'améliorations**

- Le sens du parcours

Pour clarifier le parcours, il suffirait peut-être (comme nous l'a d'ailleurs fait remarquer Nathan) de le simplifier en le rendant plus « conventionnel ». Un parcours en spirale comme un jeu de l'Oie classique, par exemple, devrait le rendre plus abordable. Il serait également envisageable d'agrandir le plateau, ce qui permettrait d'espacer les cases et de rendre le plateau plus « lisible ».

- Le temps de partie

Pour diminuer le temps d'une partie, il suffirait tout simplement de supprimer des cases sur le plateau. Enlever trois ou quatre cases de chaque couleur devrait suffire à diminuer suffisamment le temps de jeu pour pouvoir envisager d'aborder un autre travail en séance d'orthophonie.

- La face « *comment, de quelle couleur ?* » du dé spécial vert « ingrédient »

Cette formulation a été choisie pour permettre de la différencier de la face « *comment, de quelle manière ?* » pour ainsi éviter les confusions entre deux « *comment ?* ». La face « *comment, de quelle couleur ?* » implique l'ajout d'adjectifs qualificatifs aux objets et personnages de la phrase. En revanche, la face « *comment, de quelle manière ?* » implique l'ajout d'un adverbe afin de qualifier l'action décrite dans la phrase. Il faudrait changer les formulations de ces deux faces. Ce qui donnerait « *comment se déroule l'action ?* » pour remplacer l'actuelle face « *comment, de quelle manière ?* », et « *comment est l'objet / le personnage ?* » pour remplacer l'actuelle face « *comment, de quelle couleur ?* ».

- Les phrases violettes (« métamorphose ») et les modifications de genre

Nous avons pu observer deux choses :

- d'une part, certaines phrases violettes initiales (cf Annexe 19 p.172) étaient **inadaptées** à certaines transformations, notamment la modification du genre des éléments de la phrase.
- D'autre part, la totalité de ces phrases violettes initiales contenaient, à notre sens, un **nombre insuffisant d'éléments à accorder** lors des modifications de phrases, ce qui est pourtant le but recherché de ces tâches à effectuer.

Pour le choix des phrases en général, le principal objectif au départ était de trouver des phrases, d'une part, en lien avec le thème du jeu et, d'autre part, simples pour pouvoir les manipuler au mieux. Il aurait cependant fallu accorder plus d'importance à chaque mot utilisé en envisageant chaque modification pouvant être demandée par le jeu, notamment pour les phrases des cartes violettes (« métamorphose »). Des tableaux ont été réalisés en cours d'expérimentation (et donc après conception du jeu) afin d'envisager ces modifications (cf Annexe 19 p.172).

Nous avons donc jugé intéressant d'enrichir les phrases des cartes violettes avec des adjectifs et des participes passés, afin de permettre un travail plus pertinent des accords en genre et en nombre lors des transformations. Les modifications apportées aux phrases sont visibles en annexes (cf Annexe 20 p.187). Notons que ces nouvelles phrases pourraient encore être modifiées afin d'être toutes compatibles avec la tâche de changement de genre.

Ces nouvelles phrases violettes (« métamorphoses »), enrichies, ont pu être testées auprès de collégiens dysorthographiques, lors d'un stage en libéral hors expérimentation. Le travail semble plus pertinent en ce qui concerne les accords en genre et en nombre. Mais tout dépend du niveau des patients. En effet, pour des patients de niveau très faible, le jeu devient vraiment difficile. En revanche, nous pensons que le jeu « Fyntaxtique ! » ainsi modifié aurait été plus pertinent pour un jeune comme Edouard, qui aurait alors pu entraîner au mieux ses capacités en orthographe grammaticale, notamment concernant la gestion des accords adjectivaux en genre et en nombre.

CONCLUSION

Durant cinq séances, et grâce à la participation active de nos quatre « apprentis sorciers », nous avons pu confronter le jeu « Fyntaxtique ! » à la clinique orthophonique.

Les résultats des bilans nous ont permis d'observer l'évolution des performances en orthographe grammaticale de chaque collégien, de façon objective. Lors des parties de jeu, nous avons également pu noter, de manière plus subjective, une amélioration de leurs capacités d'autocorrection qui a contribué à une diminution du nombre d'erreurs. Des épreuves de bilan supplémentaires auraient sans doute permis d'objectiver ces observations et d'évaluer un éventuel impact des séances de jeu sur les connaissances métalinguistiques des adolescents, ainsi que sur la construction de leurs phrases.

Nous avons choisi d'interpréter l'évolution des performances de chaque adolescent en regard de son intérêt apparent pour le jeu « Fyntaxtique ! ». Rappelons que cet intérêt a été plutôt aléatoire d'un collégien à l'autre et ce sans doute pour des raisons de goûts personnels. Selon cette interprétation, l'intérêt porté au jeu par le patient aurait un impact sur l'évolution de ses performances en orthographe grammaticale. Bien sûr, l'échantillon de population testée est bien trop faible pour pouvoir vérifier cette hypothèse.

L'utilisation du jeu « Fyntaxtique ! » en situation réelle de séances de rééducation orthophonique a également permis de déceler quatre défauts pour lesquels nous avons proposé des solutions. Néanmoins, des améliorations pourraient encore être apportées aux phrases des cartes violettes (« métamorphose »).

D'autre part, nous avons pu sentir la relation patient/thérapeute se développer au fil des séances, ce qui a contribué à l'instauration progressive d'un climat de confiance. Cependant, l'expérimentation, trop courte, a stoppé cette progression. Une fois installé, ce climat de confiance aurait sans doute favorisé encore les critiques concernant le jeu « Fyntaxtique ! » et aurait permis aux jeunes patients de laisser libre cours à leur créativité lors des séances.

Ainsi, nous avons vu que le jeu « Fyntaxtique ! » pouvait potentiellement améliorer les performances d'adolescents dysorthographiques en leur proposant un entraînement à la construction de phrases et à la gestion des accords, tout en diminuant la charge cognitive impliquée, grâce à des phrases préconstruites. Le thème choisi est un thème adapté aux adolescents. Comme chaque thème, il plaît à certains, et pas à d'autres. Nous avions néanmoins, lors de la conception de ce jeu, considéré implicitement qu'un jeu de plateau serait conforme aux attentes des adolescents en rééducation orthophonique. En effet, nous pensions que cela le rapprocherait d'un jeu de l'oie, jeu « familial » par excellence. Ce type de jeu présente l'avantage de créer un sentiment de confiance, en restant dans une situation connue. Cela permet d'éviter un sentiment d'appréhension face à quelque chose que l'on connaît mal et qui pourrait renforcer le sentiment d'échec et de mésestime de soi du patient dysorthographique. Cependant, il est vrai que les adolescents d'aujourd'hui semblent particulièrement à l'aise avec les nouvelles technologies et attirés par celles-ci. Bien qu'aucun des quatre adolescents ne nous en ait fait la remarque, nous pensons qu'il pourrait être intéressant d'adapter le jeu « Fyntaxtique ! » sous forme de logiciel, afin de le rendre plus attractif pour un public de jeunes collégiens. Cette adaptation aurait l'avantage, outre sa plus grande attractivité, d'alléger la charge cognitive liée à l'écriture d'une phrase en remplaçant la réalisation du geste graphique par la frappe sur clavier.

Enfin, et pour conclure, nous pensons pouvoir dire que le jeu « Fyntaxtique ! » pourrait contribuer à l'amélioration des performances en orthographe grammaticale de collégiens dysorthographiques dans la mesure où ces derniers sont motivés pour leur rééducation d'une part et apprécient le thème du jeu d'autre part. Il serait intéressant, dans le but d'objectiver et de confirmer cette hypothèse, de modifier le jeu « Fyntaxtique ! » selon les améliorations proposées et éventuellement de tenter de l'adapter sous forme de logiciel informatique, pour enfin pouvoir le tester auprès d'une plus grande population.

Ainsi se termine le parcours de l'étudiant orthophoniste. Ce parcours, ponctué de moments marquants, les stages, l'aura mené jusqu'au métier auquel il aspire. Dans sa mémoire, des souvenirs de patients, les premiers d'une longue série, et d'orthophonistes maitres de stage, qui lui auront transmis leur passion pour l'espèce de « sorcellerie » qu'est l'orthophonie. D'étudiante, je deviens orthophoniste, ou… « sorcière du jeu ».

REPERES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES ET ARTICLES

★ Chanquoy, L. et Alamargot, D. (2003) – Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail – In : *Le Langage et l'Homme,* vol. XXXVIII, n° 2

★ Fayol, M. et Largy, P. (1992) – *Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale* – In : Langue française n°95

★ Bellone, C. (2003) – *Dyslexies et dysorthographies : connaissances de base théoriques et pratiques* – Ortho Edition

★ Bertrand, R. (2003) – *Dysorthographie, pratique de rééducation* – Ortho Edition

★ Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E. et Masy, V. (2004) – *Dictionnaire d'orthophonie* (deuxième édition) – Ortho Edition

★ Brougère, G. (2002) – *Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels* – Education et Sociétés (n°10/2002/2)

★ Colé, P. & Fayol, M. (2000) – Reconnaissance des mots écrits et apprentissage de la lecture : rôle des connaissances morphologiques – In : *L'acquisition du langage : le langage en développement au-delà de trois ans* – PUF

★ Delahaie, M. (2004) – *L'évolution du langage chez l'enfant : de la difficulté au trouble* – Editions Inpes

★ Estienne, F. (2001) – *Exercices de manipulation du langage oral et écrit pour les dyslexiques et les dysorthographiques* – Masson

★ Estienne, F. (2006) - *Dysorthographie et dysgraphie, 285 exercices* – Masson

★ Estienne, F. (2006) – *Surcharge cognitive et dysorthographie* – Solal

★ Gombert, J.-E. (1988) – *La conscience du langage à l'âge préscolaire* – Revue française de pédagogie – INRP

★ Kail, M. et Fayol, M. (2000) – *L'acquisition du langage, le langage en développement au-delà de trois ans* – PUF

★ Largy, P., Cousin, M.-P., Dédéyan, A. et Fayol, M. (2004) – *Comprendre comment l'enfant apprend : une étape vers la compréhension des effets des pratiques pédagogiques* – Revue Française de Pédagogie, n°148

★ Le Normand, M.-T. (2008) - Modèles psycholinguistiques du développement du langage - In : Chevrie-Muller, C. et Narbona, J. – *Le langage de l'enfant* – Elsevier Masson – 2007

★ Maingueneau, D. (2007) – *Syntaxe du français* (deuxième édition) – Hachette Editions

★ Marin, B. et Legros, D. (2008) – *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de texte* – De Boeck

★ Oléron, P. (1979) – *L'enfant et l'acquisition du langage* – PUF

★ Pacton, S. et Fayol, M. (1998) – *La transcription de graphonèmes complexes en français. L'exemple de /o/* - Repères n°18

★ Reverchon, C. *et al.* (2010) – *Essai d'amélioration des performances sur l'accord du syntagme nominal chez les adolescents dyslexiques-dysorthographiques face à des activités linguistiques basées sur des schèmes de classification et d'inclusion. Analyse du raisonnement logique de deux adolescents scolarisés en 6ème et en 5ème* – Glossa n° 109

★ Rey, V. & Sabater, C. (2008) – *Ecriture, orthographe, dysorthographie* – PUP

★ Riegel, M. ; Pellat, J.-C. ; Rioul, R. (2002) – *Grammaire méthodique du français* – Quadrige / PUF

★ Rondal, J. et Seron, X. (sous la direction de) – *Troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation* – Mardaga

★ Rossi, J.-P. (2008) – *Psychologie de la compréhension du langage* – Ouvertures psychologiques – De Boeck

★ Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2003) – *Lecture et dyslexie, approche cognitive* – DUNOD

★ Zesiger, P. (2003) – Acquisition et troubles de l'écriture – In : *Enfance*, volume 55

MEMOIRES D'ORTHOPHONIE

★ Benhamou D., Machurat F. (2006) – *Apports d'une rééducation logicomathématique du schème de classification dans la prise en charge orthophonique de la dysorthographie grammaticale* – Mémoire d'orthophonie, Lyon

★ Bergier, B (2009) – *Conscience syntaxique et raisonnement logique : leurs liens et leurs impacts sur l'orthographe grammaticale* – Mémoire d'orthophonie, Toulouse

★ Liget-Fougère Christine (2000) – *Le jeu « devine ma phrase » ou le « qui est-ce grammatical », formation des concepts grammaticaux chez des enfants de 8 à 11 ans en difficulté d'acquisition du langage écrit, création et utilisation d'un jeu médiateur d'une métacognition.* – Mémoire d'orthophonie, Bordeaux

★ Manuel, C. et Patay, S. (2004) - *L'adolescent dyslexique-dysorthographique et l'orthographe grammaticale : réinvestir le langage écrit à travers une activité métalinguistique* – Mémoire d'orthophonie, Lyon

SITES INTERNET

★ Caillon, R. (2007/2008) - *Les adolescents et la lecture* - http://dansloeildulecteur.free.fr/documents/lecture_ado.pdf

★ Barthélémy-Ruiz, C. (2006) – *Le mariage de l'eau et du feu ? Jeu et éducation à travers l'histoire* – http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2732

★ Gombert, J.-E. (2000) – *Développement métalinguistique, lecture et illettrisme* – www.adaptationscolaire.org/themes/dile/.../**gombert**.pdf

★ Van Grunderbeeck, N. (2001) – *Problèmes de lecture/écriture au collégial et dyslexie* – http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-4/Dyslexie.html

★ Vauthier, E. (2006) – *Un mode d'apprentissage efficace* – http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2736

★ Matériel orthophonique – http://www.mot-a-mot.com/

★ Matériel orthophonique – http://www.orthoedition.com/

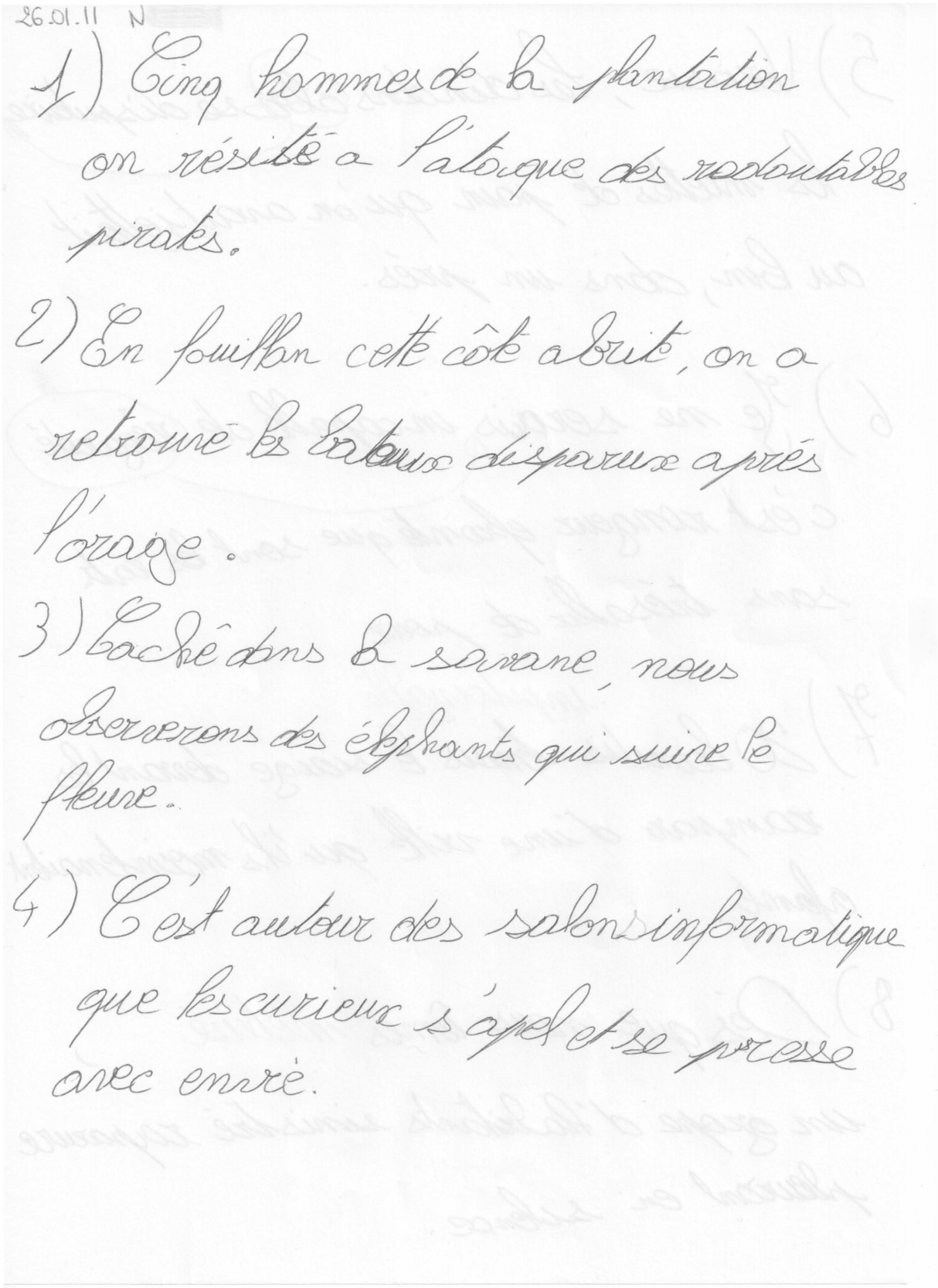
★ Centre National du Livre - *Synthèse de l'enquête sur la lecture et les loisirs multimédia des collégien(ne)s et lycéen(ne)s* (2007) – http://www.centrenationaldulivre.fr/?Synthese-de-l-enquete-sur-la

★ Classification statistique international des maladies et des problème de santé connexes (10ème Révision) – http://www.dimdi.de/dynamic/en/klassi/diagnosen/icd10/htmlfren/fr-icd.htm

ANNEXES

ANNEXE 1 - NATHAN - DICTEE A (BILAN INITIAL) 1/2 146
ANNEXE 2 - NATHAN - DICTEE A (BILAN INITIAL) 2/2 147
ANNEXE 3 - NATHAN - DICTEE B (BILAN FINAL) 1/3 148
ANNEXE 4 - NATHAN - DICTEE B (BILAN FINAL) 2/3 149
ANNEXE 5 - NATHAN - DICTEE B (BILAN FINAL) 3/3 150
ANNEXE 6 - PAULA - DICTEE A (BILAN INITIAL) 151
ANNEXE 7 - PAULA - DICTEE B (BILAN FINAL) 152
ANNEXE 8 - EDOUARD - DICTEE A (BILAN INITIAL) 153
ANNEXE 9 - EDOUARD - DICTEE B (BILAN FINAL) 154
ANNEXE 10 - AMELIE - DICTEE A (BILAN INITIAL) 1/2 155
ANNEXE 11 - AMELIE - DICTEE A (BILAN INITIAL) 2/2 156
ANNEXE 12 - AMELIE - DICTEE B (BILAN FINAL) 157
ANNEXE 13 - CARTES VERTES "INGREDIENTS" 158
ANNEXE 14 - PHRASES DES CARTES VERTES "INGREDIENTS" 159
ANNEXE 15 - CARTES BLEUES "MINUIT, TOUT EST FINI" 163
ANNEXE 16 - PHRASES DES CARTES BLEUES "MINUIT, TOUT EST FINI" 164
ANNEXE 17 - CARTES VIOLETTES "METAMORPHOSE" 167
ANNEXE 18 - PHRASES INITIALES DES CARTES VIOLETTES "METAMORPHOSE" 168
ANNEXE 19 – TEST DES DIFFERENTES TRANSFORMATIONS DU DE SPECIAL VIOLET SUR LES PHRASES INITIALES DES CARTES VIOLETTES "METAMORPHOSE" 172
ANNEXE 20 - PHRASES MODIFIEES APRES EXPERIMENTATION DES CARTES VIOLETTES "METAMORPHOSE" ET TEST DES DIFFERENTES TRANSFORMATIONS DU DE SPECIAL VIOLET 187

Annexe 1 - Nathan - Dictée A (bilan initial) 1/2


26.01.11 N

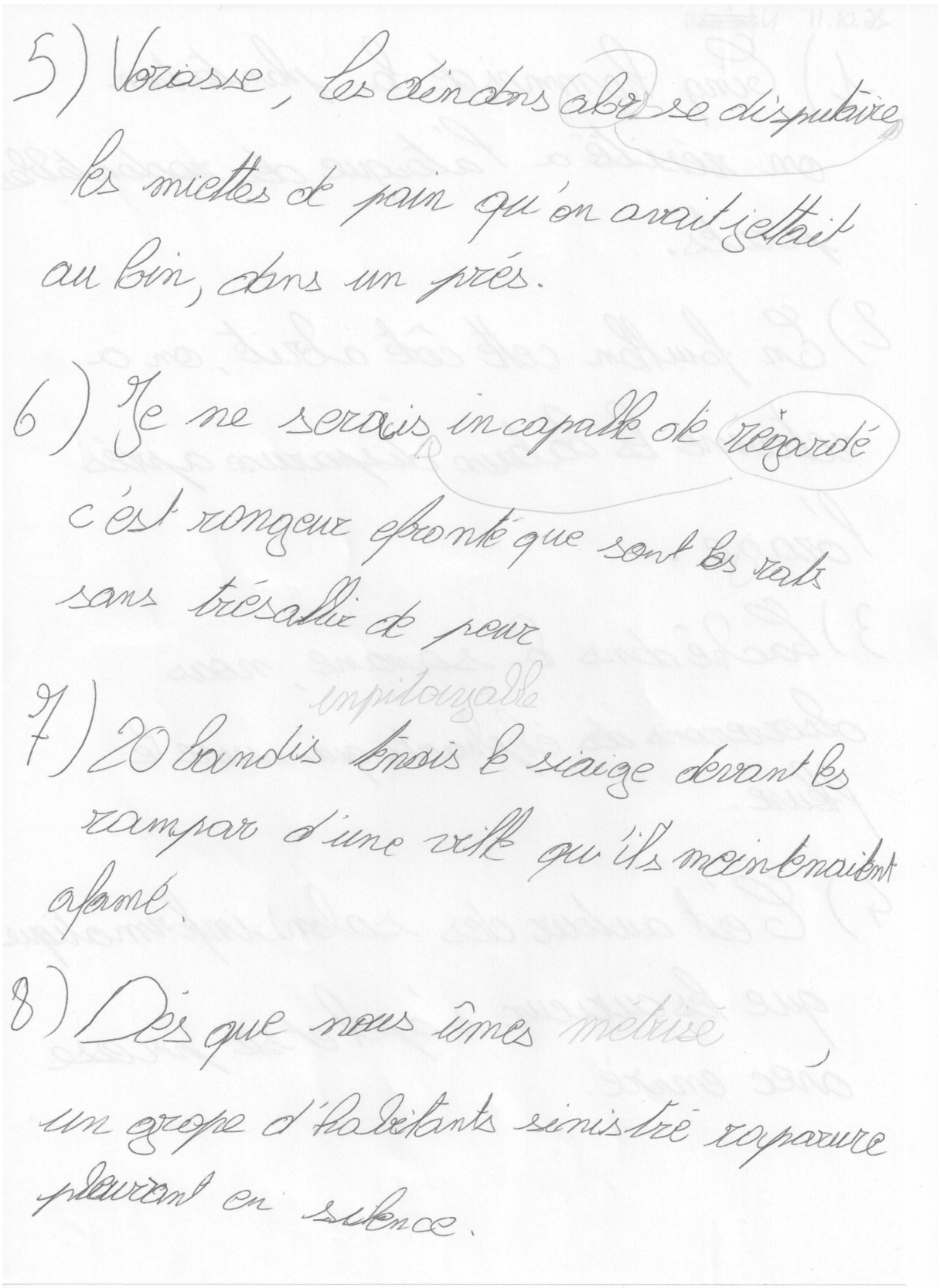
1) Cinq hommes de la plantation on résisté a l'attaque des redoutables pirates.

2) En fouillan cette côte abrité, on a retrouvé les bateaux disparus après l'orage.

3) Caché dans la savane, nous observerons des éléphants qui suivre le fleuve.

4) C'est autour des salons informatique que les curieux s'appel et se presse avec envie.

Annexe 2 - Nathan - Dictée A (bilan initial) 2/2



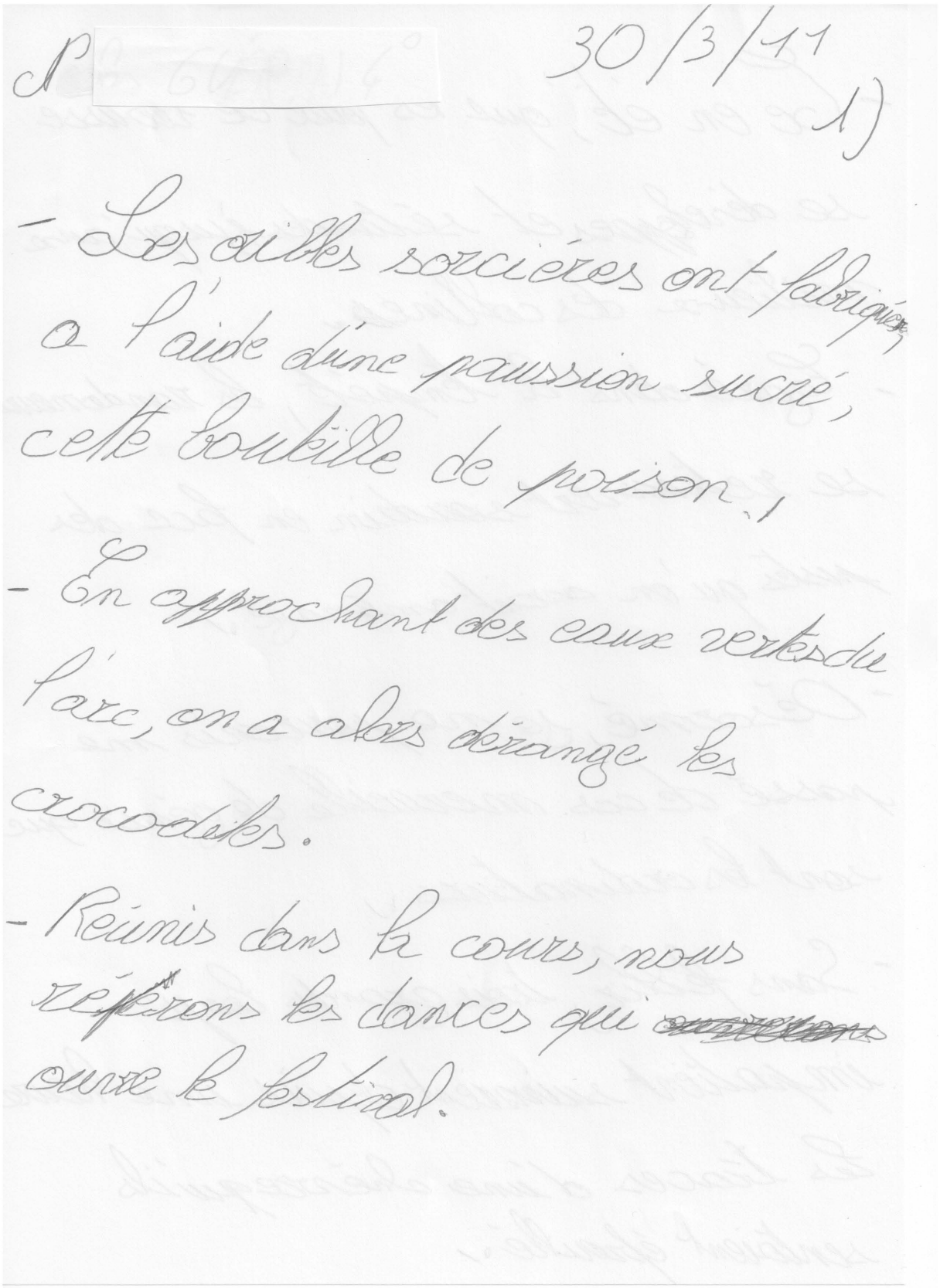
5) Voraisse, les deux abs se disputaire les miettes de pain qu'on avait jeté au loin, dans un prés.

6) Je ne serais incapable de regardé c'est rongeur effronté que sont les rats sans tréssaillir de peur

7) 20 bandis tenais le siège devant les rempar d'une ville qu'ils maintenaient affamé.

8) Dès que nous îmes mêtre un groupe d'habitants sinistré rapparue pleurant en silence.

Annexe 3 - Nathan - Dictée B (bilan final) 1/3



30/3/11

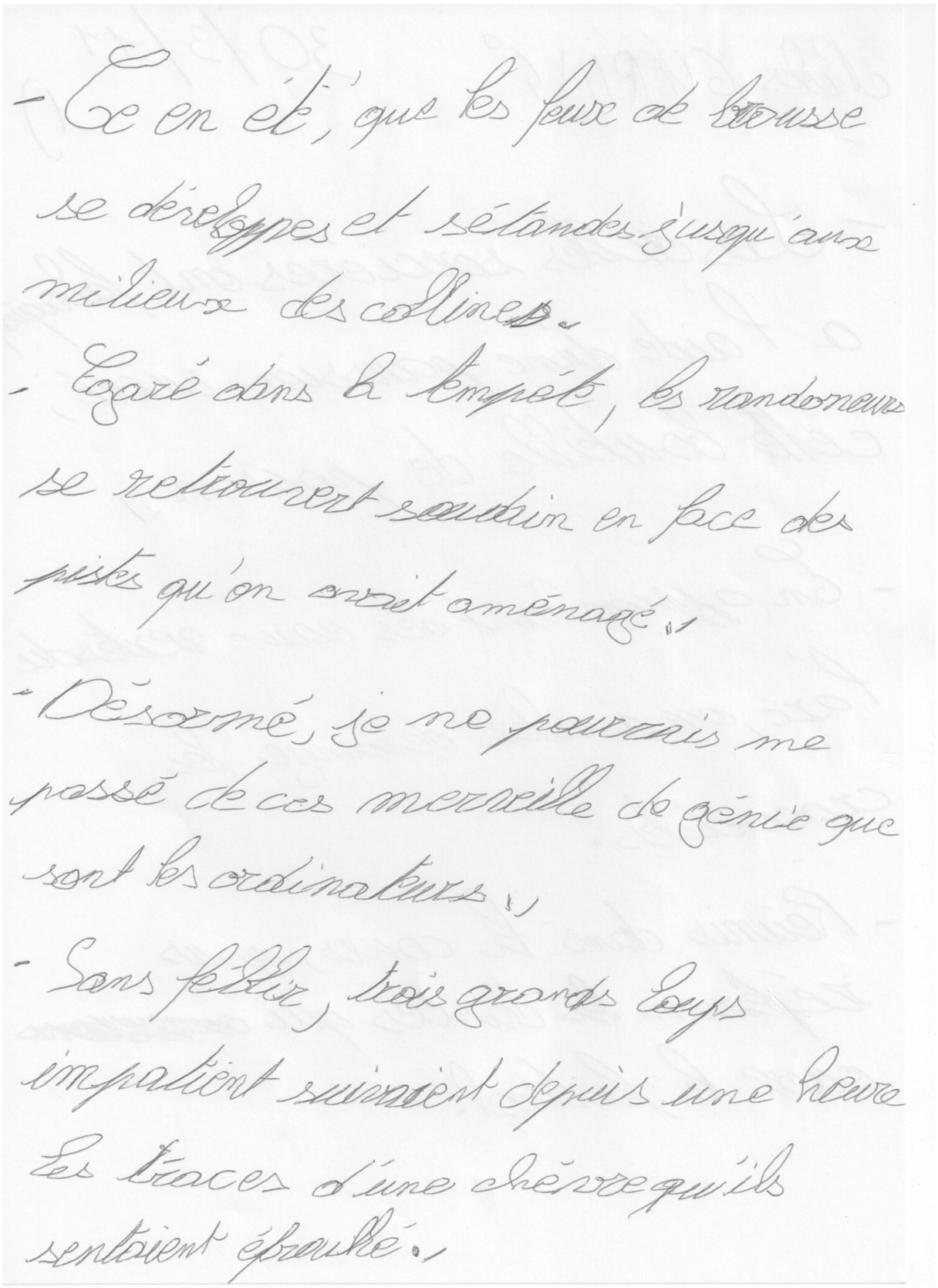
1)

- Les deux sorcières ont fabriqué à l'aide d'une poussion sucré, cette boubille de poison.

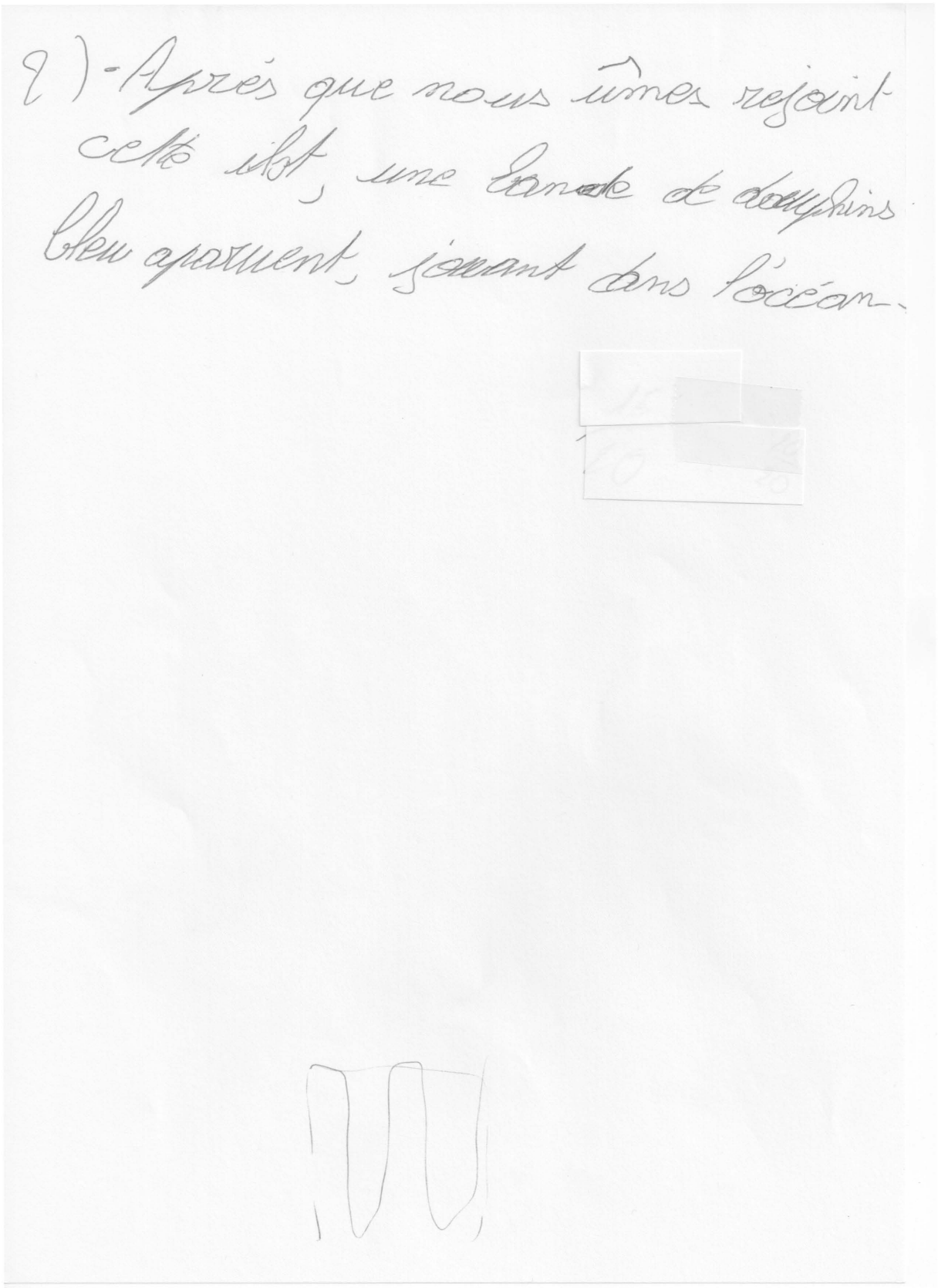
- En approchant des eaux vertes du lac, on a alors dérangé les crocodiles.

- Réunis dans la cours, nous répétons les danses qui ouvre le festival.

Annexe 4 - Nathan - Dictée B (bilan final) 2/3


- En été, que les fleurs de bruyère se développes et s'étendes jusqu'aux milieux des collines.
- Égaré dans la tempête, les randonneurs se retrouvent soudain en face des pistes qu'on avait aménagé.
- Désormé, je ne pourrais me passé de ces merveille de génie que sont les ordinateurs.
- Sans faillir, trois grands loups impatient suivaient depuis une heure les traces d'une chèvre qu'ils sentaient épeuré.

Annexe 5 - Nathan - Dictée B (bilan final) 3/3



Annexe 6 - Paula - Dictée A (bilan initial)

Cinq hommes de la plantation on resister à l'attaque des redoutable pirate.

En foullant cette cote habiter, on a trouvés les bateaux disparu après l'orage.

Cacher dans la savane, nous observerons des éléphants qui suive le fleuve.

C'est autour des salon informatique que les curieux s'appelle est se presse avec envit.

Vorace, les dindon se disputére alors les miette de pain qu'on avait ~~jetter~~ geter au loin, dans un ~~près~~ puit.

Je ne serai regardés de près ces rongeurs effronter que son les rat san très sahir de peur.

Vain bandit impitoyable tenez le siège devant les rampares d'une ville qu'il maintenez affamer.

Des que nous âme métriser cette assendit, un groupe d'habitan se sinistrer, pleurant en silance.

P[redacted] - 26.01.11

Annexe 7 - Paula - Dictée B (bilan final)

Les ouilles sorcières on fabriqué, à l'aide d'une potion sucré, cette bouteille de poison.

En approchant des eaux verte du lac, on a alorent déranger les crocodiles.

Réunit dans la cour, nous répeterons les ~~danses~~ danses qui ouvre le festivale.

C'est en été que les feux de brousse se développe et s'étende jusqu'au milieu des collines.

Égarer dans la tempête, les randonneurs ce retrouve se ~~retrouvèrent~~ soudain en face des pistes qu'on avait ~~aménagéen~~ aménagé.

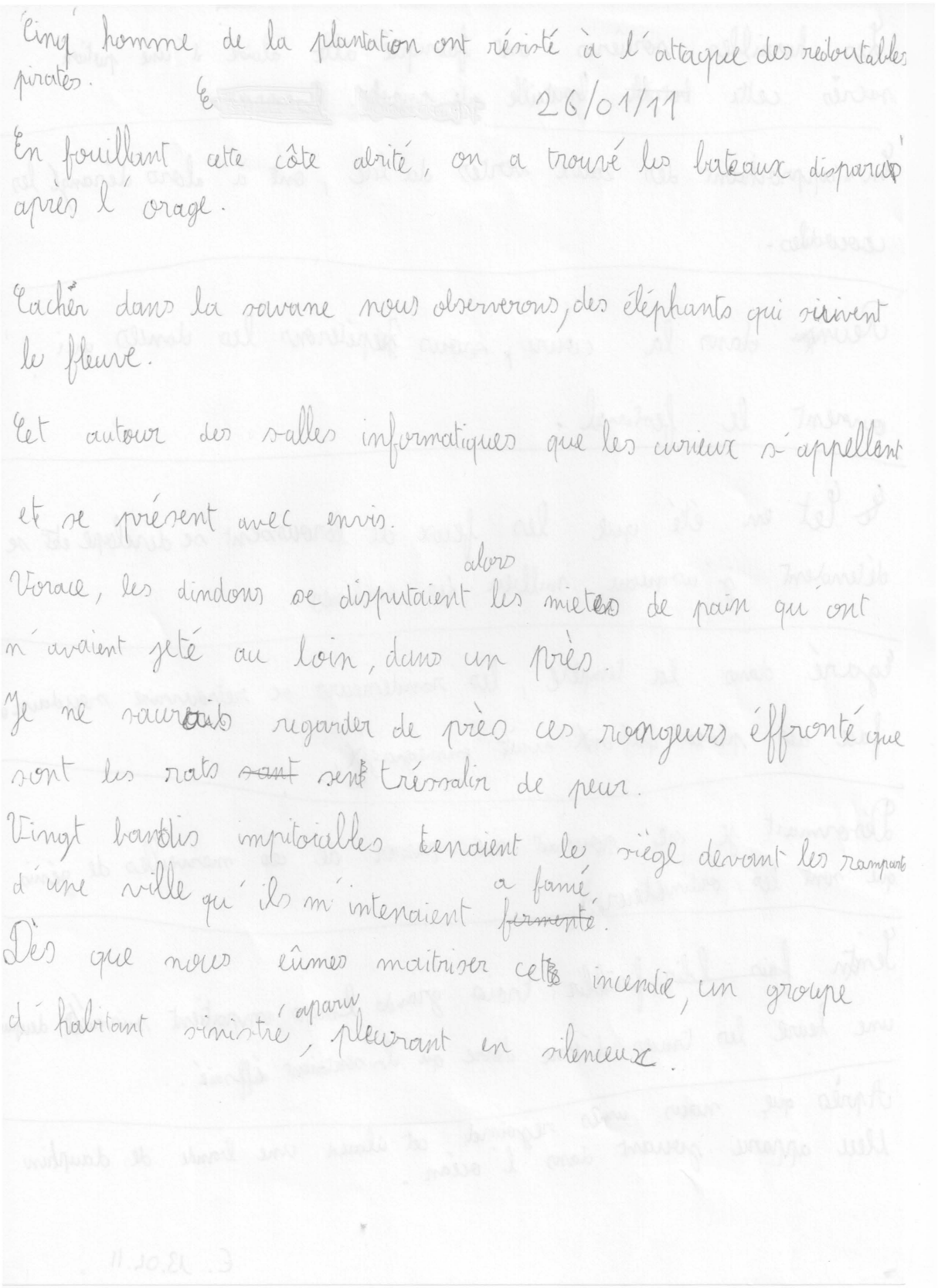
Désormais, je ne pourrait me passer de ces merveille de ces jénis que sont les ordinateurs.

~~Senjeblir~~ Senjeblir, trois grands loups impassiant suivé depuis une heure les traces d'une chèvre qu'il ~~senté~~ santé effrallé.

Après que nous eûmes regoin cette île, une bande de dauphin bleu apparût, jouant dans l'océan.

30-03.11 P

Annexe 8 - Edouard - Dictée A (bilan initial)



Cinq homme de la plantation ont résisté à l'attaque des redoutables pirates.

Ce [redacted] 26/01/11

En fouillant cette côte abrité, on a trouvé les bateaux disparus après l'orage.

Cachés dans la savane nous observerons, des éléphants qui suivent le fleuve.

Et autour des salles informatiques que les curieux s'appellent et se présent avec envis.

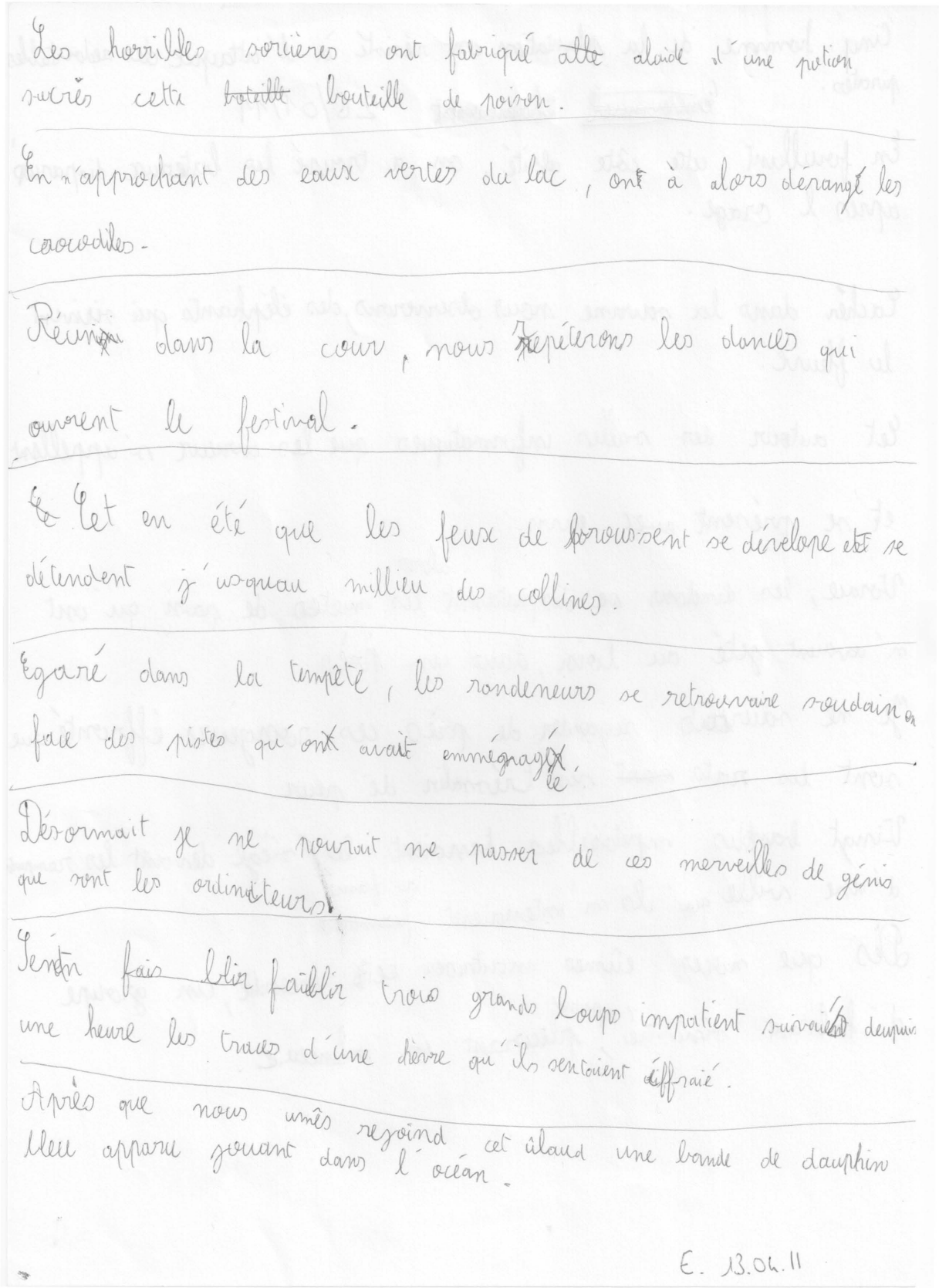
Vorace, les dindons se disputaient alors les miettes de pain qui ont n'avaient jeté au loin, dans un près.

Je ne saurais regarder de près ces rongeurs effronté que sont les rats ~~sont~~ sont trésmalin de peur.

Vingt bandits impitoiables tenaient le siège devant les remparts d'une ville qu'ils m'intenaient a famé ~~fermenté~~.

Dès que nous eûmes maitriser cette incendie, un groupe d'habitant sinistré apparu, pleurant en silencieux.

Annexe 9 - Edouard - Dictée B (bilan final)



Les horribles sorcières ont fabriqué afin aluide d'une potion sucrée cette ~~bouteille~~ bouteille de poison.

En s'approchant des eaux vertes du lac, ont à alors dérangé les crocodiles.

Réunis dans la cour, nous répéterons les danses qui ouvrent le festival.

C'est en été que les feux de forêt se développent et se détendent jusqu'au milieu des collines.

Egaré dans la tempête, les randonneurs se retrouvaient soudain en face des pistes qu'ont avait enneigées.

Désormait je ne pourrait ne passer de ces merveilles de génie que sont les ordinateurs.

Sentant fais ~~l'ir~~ faiblir trois grands loups impatient suivaient depuis une heure les traces d'une biche qu'ils sentaient effrayé.

Après que nous nous rejoind cet îlaud une bande de dauphin bleu apparu jouant dans l'océan.

E. 13.04.11

Annexe 10 - Amélie - Dictée A (bilan initial) 1/2

26.01.11
A

Dictée -

. 5 hommes de la plantation ont résisté à
~~Cinq~~ Cinq
l'attaque de redoutable pirates.

. En fouillant cette côté abriter, on a trouvé les
bateaux disparu ~~appe~~ a pret l'orage -

Cacher dans la savane, nous observerons des éléphants
qui suivent le fleuve -

C'est autour des salons d'informatique
que les curieux s'appelent et se presse avec envie -

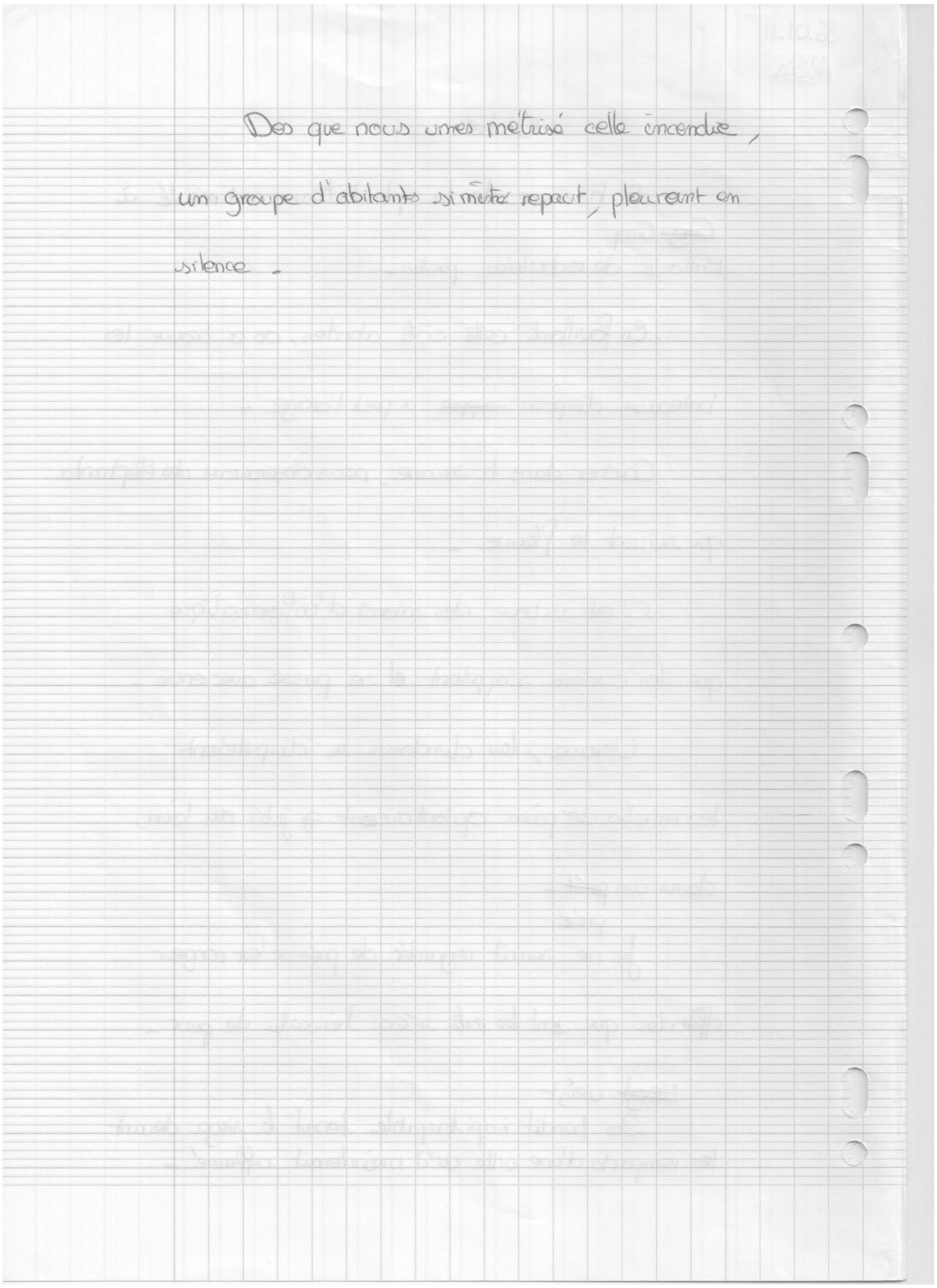
Vorace, les dindons se disputèrent
les miettes de pain qu'ont avaient jeté au loin,
dans un ~~prêt~~ -
prêt.

Je ne serait regarder de près c'est rongeur
effronter que sont les rats s'en travailli de peur -

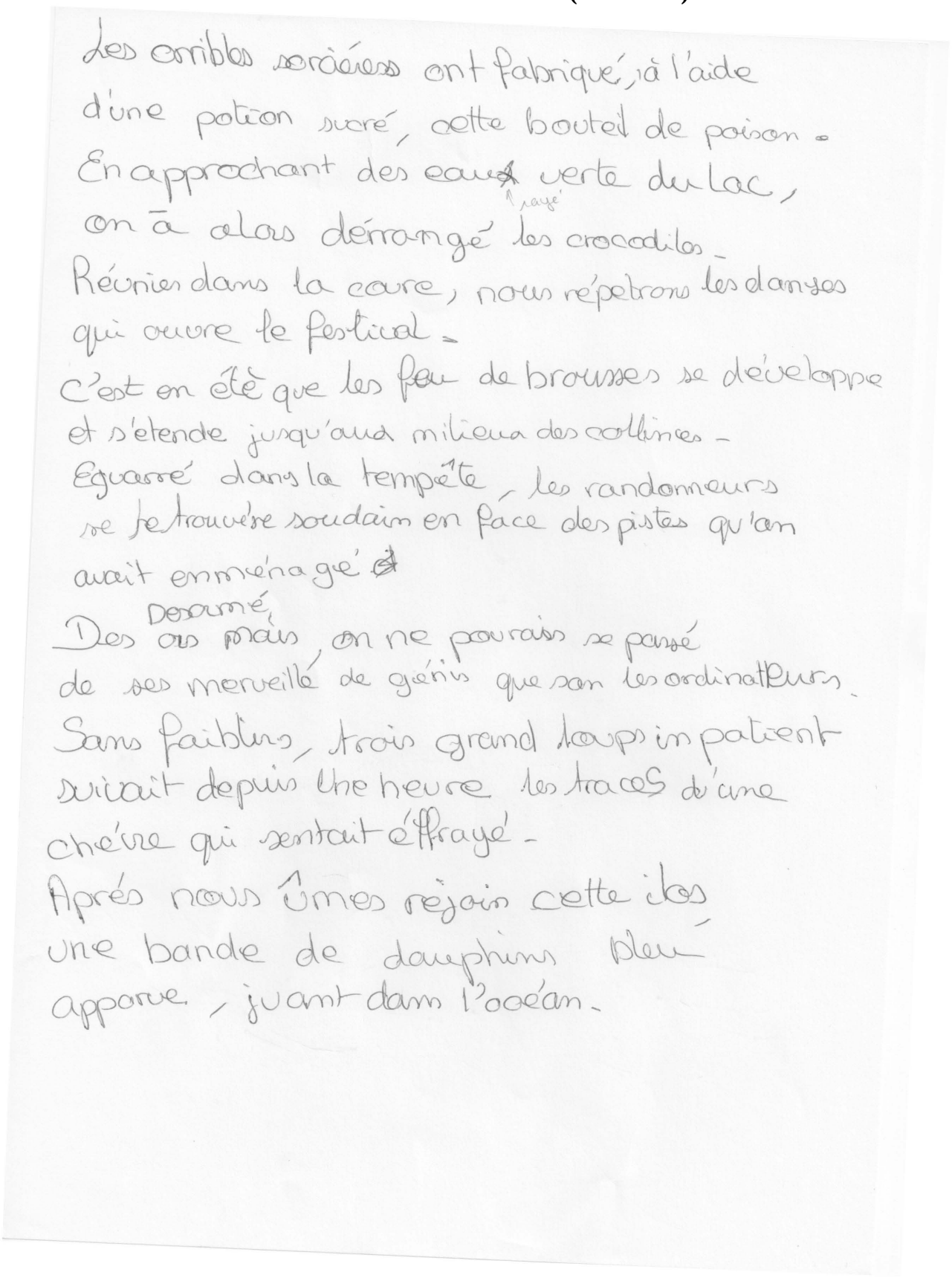
~~veigt~~ veigt

Le bandit impitoyable tenait le siege devant
les remparts d'une ville qu'il maintenait affamé -

Annexe 11 - Amélie - Dictée A (bilan initial) 2/2

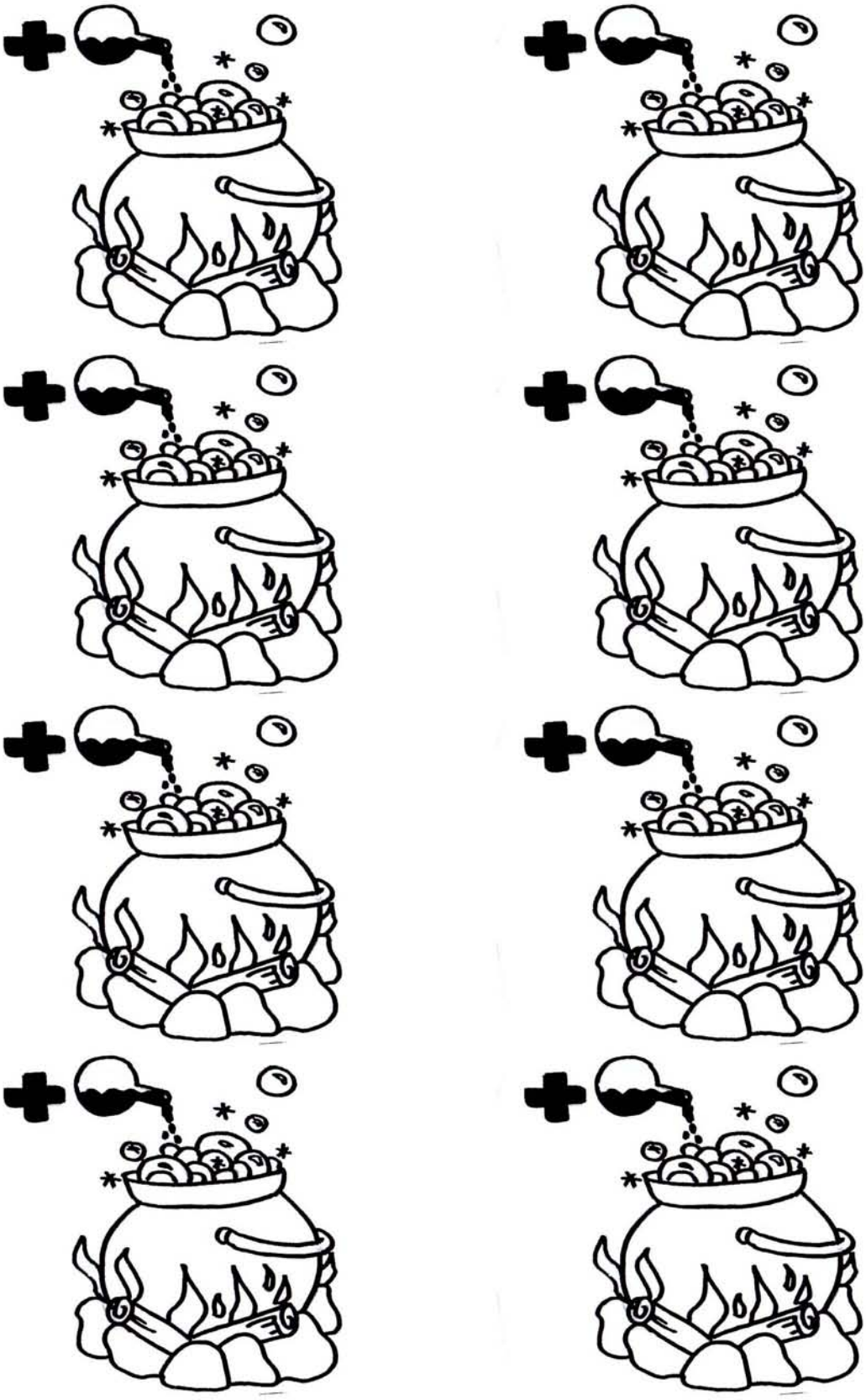

Dès que nous umes métrisé cette incendie,
un groupe d'abitants se mirte repaut, pleurant en
silence.

Annexe 12 - Amélie - Dictée B (bilan final)



Les cribles sorcières ont fabriqué, à l'aide
d'une potion sucré, cette bouteil de poison.
En approchant des eaux ~~x~~ vertes du lac,
(rayé)
on à alors dérrangé les crocodiles.
Réunies dans la cour, nous répetrons les danses
qui ouvre le festival.
C'est en été que les feu de brousses se développe
et s'étende jusqu'aux milieux des collines.
Egaré dans la tempête, les randonneurs
se retrouvère soudain en face des pistes qu'on
avait enménagé.
Desormé,
Des ans mais, on ne pourais se passé
de ses merveille de génie que son les ordinateurs.
Sans faiblirs, trois grand loups impatient
suivait depuis une heure les traces d'une
chèvre qui sentait éffrayé.
Après nous ûmes rejoin cette idée
une bande de dauphins bleu
apparue, juant dans l'océan.

Annexe 13 - Cartes vertes "ingrédients"



Annexe 14 - Phrases des cartes vertes "ingrédients"

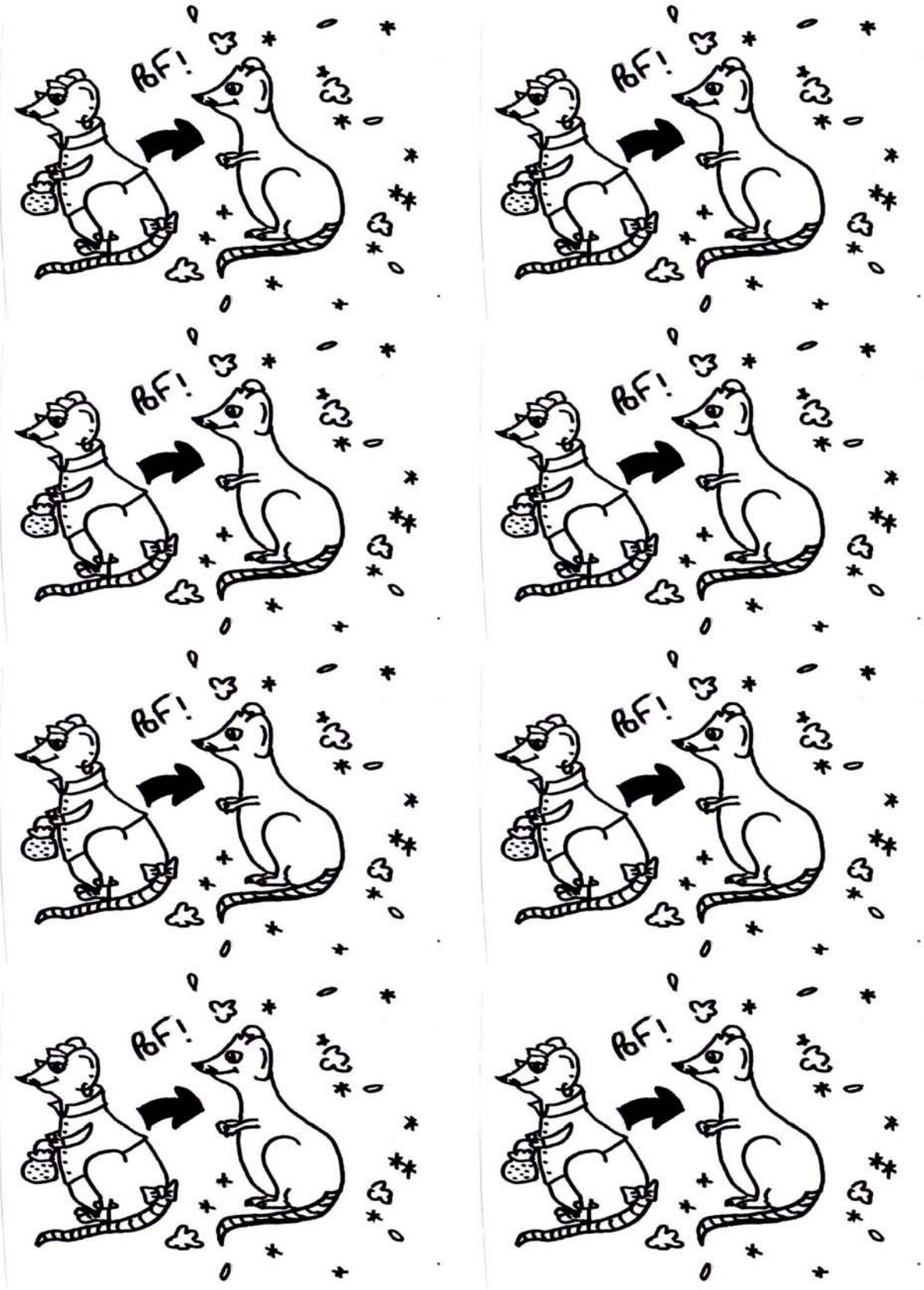
La sorcière mélange la potion.	**Le sorcier jette un sort.**
Le sorcier écrit une formule.	**Le sorcier récite une incantation.**
La sorcière met son chapeau.	**L’araignée se cache.**
La potion bout.	**L’araignée tisse sa toile.**

L’étagère regorge de fioles.	**Le dragon allume un feu.**
Le sorcier consulte la liste d’ingrédients.	**La baguette est posée.**
Les bougies illuminent la pièce.	**Le sorcier passe le balai.**
La sorcière s’envole.	**Le chat ronronne.**

La marmite déborde.	**Les humains chassent les sorciers.**
Le grimoire répertorie les formules.	**Le chapeau parle.**
Le vampire poursuivait la fille.	**Le vampire se cache dans le cimetière.**
Le vampire se change en chauve-souris.	**Le loup-garou pousse un hurlement.**

Le loup-garou mord ses victimes.	**Le loup-garou se transforma.**
Les lutins protègent les maisons.	**Les lutins font le ménage.**
Le dragon crache du feu.	**Le dragon s’envole.**

Annexe 15 - Cartes bleues "Minuit, tout est fini"



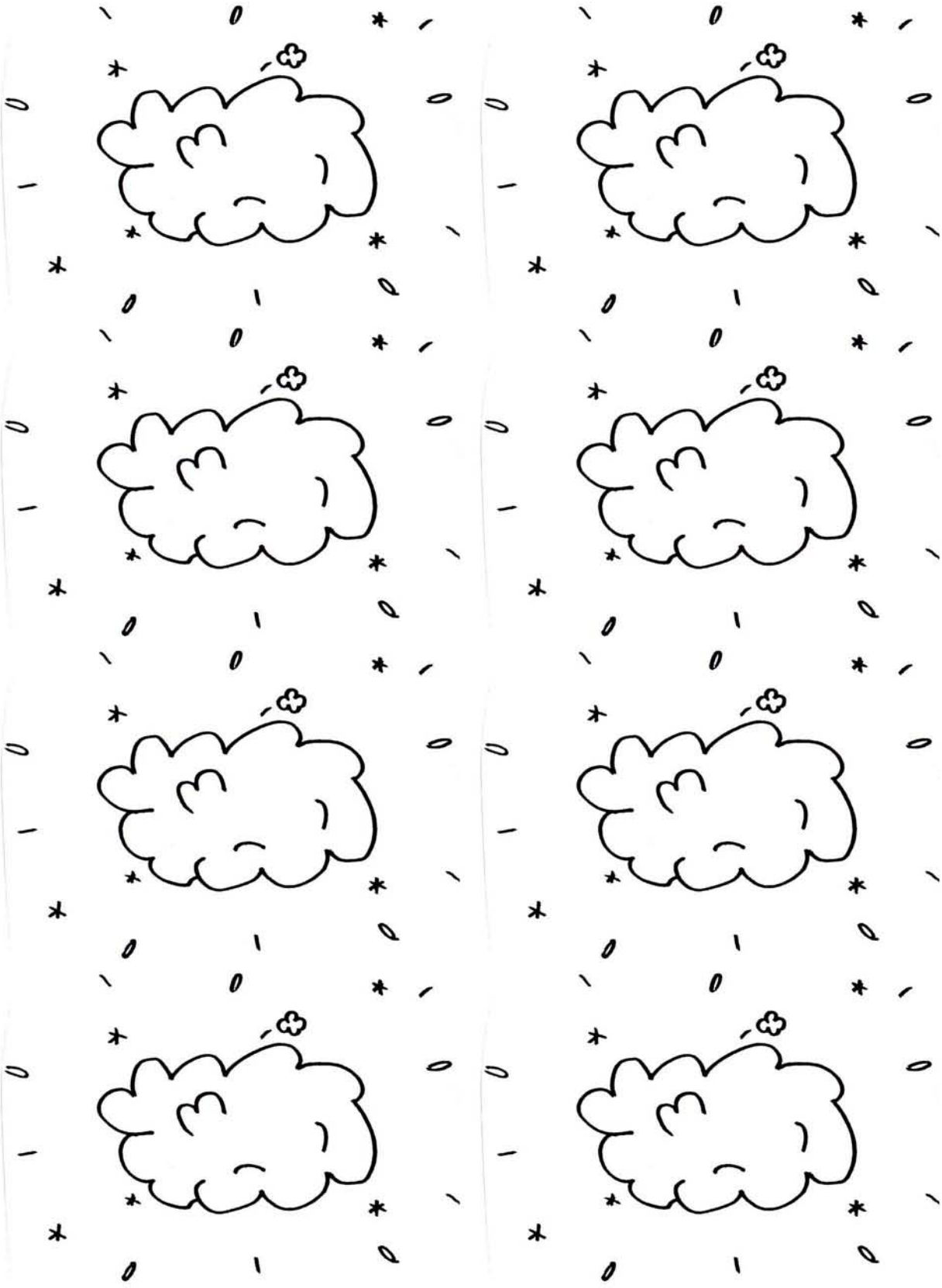
Annexe 16 - Phrases des cartes bleues "Minuit, tout est fini"

Dans l'univers de Harry Potter, une acromantula est une monstrueuse et gigantesque araignée hérissée de poils.	**Durant les nuits de pleine lune, l'homme barbu se transformait en petit loup-garou noir et blanc.**
Tous les matins, la petite sorcière préparait une potion vitaminée à base de différents jus de fruits et d'écailles de dragon.	**La jolie licorne argentée s'envola doucement vers d'autres nuages.**
En l'absence des humains de la maison, les lutins, petits et gros, balayaient rapidement les innombrables étagères de la cuisine.	**La jeune sorcière avait très envie de se faire tatouer un petit dragon sur l'épaule.**
Le jeune sorcier était guitariste dans un groupe de rock composé de deux sorciers et deux vampires.	**En cette belle journée ensoleillée de printemps, un important match de volley se déroulait entre l'équipe des araignées et celle des loups-garous.**

Le petit ogre vert se rendait lentement sur son lieu de travail.	**Quand le sorcier furieux entra dans la pièce, le petit chat noir et blanc courut se réfugier sous le meuble bas de l'étroite cuisine.**
Le jeune vampire aimait follement cette fille brune aux cheveux longs.	**Les longues nuits d'hiver permettent aux vampires assoiffés de sang d'étancher leur soif.**
La petite salle sombre n'avait pas dû être balayée depuis la nuit des temps.	**Quand il entre dans cette grande pièce lumineuse, le vieux sorcier aux cheveux blancs a toujours une sensation de vertige.**
Le gros chat roux de la jeune sorcière blonde n'est pas très futé.	**Quand il a découvert la guitare électrique, la vie auparavant triste et mélancolique du jeune sorcier est devenue étourdissante.**

La petite sorcière à lunettes aime beaucoup jouer à la console le samedi soir chez son meilleur ami.	**Dès qu'il entend quelqu'un entrer dans la vieille bâtisse de son maître, le vieil elfe de maison court se cacher dans le grand placard noir de l'entrée.**
Pendant que leurs amis disputent leur match si important, les jeunes sorcières enfourchent leurs balais pour partir faire les boutiques du centre ville.	**Le grand concert si attendu du groupe des vampires encapuchonnés devrait débuter d'ici quelques minutes dans l'enceinte du stade.**

Annexe 17 - Cartes violettes "Métamorphose"



Annexe 18 - Phrases initiales des cartes violettes "Métamorphose"

La sorcière lit le grimoire.	**Le rat boit la potion.**
Le crapaud bave.	**Le chaudron déborde.**
Le serpent surveille le rat.	**Le vampire mord sa proie.**
La sorcière a une verrue.	**Le dragon vole.**

Le loup garou se transforme.	**La chauve-souris est pendue au plafond.**
Le dragon garde ses œufs.	**Le monstre profite de l'ombre.**
Le vampire suce le sang de sa victime.	**L'ail repousse les vampires.**
Dracula est un vampire.	**Le soleil consume les vampires.**

Les vampires dorment dans des cercueils.	**Le vampire mord se proie.**
Les vampires vivent dans les châteaux.	**Le vampire est vêtu d'une cape.**
La dragonne garde ses petits.	**Le sorcier écrit une formule.**
La sorcière se transforma en crapaud.	**L'elfe chasse à l'arc.**

Les fées changent le destin des bébés.	**Les fées se penchent sur les berceaux.**
La licorne s’approcha de la fillette.	**La fée souffla sur la poussière d’étoile.**
Le lutin se cachait.	**Les elfes attaquèrent les vampires.**

Annexe 19 – Test des différentes transformations du dé special violet sur les phrases initiales des cartes violettes "Métamorphose"

Phrase initiale	**La sorcière lit le grimoire.**
féminin ↔ masculin	Le sorcier lit le grimoire.
singulier ↔ pluriel	Les sorcières lisent les grimoires.
non, c'est faux !	La sorcière ne lit pas le grimoire.
Remplace	Elle le lit.
?	La sorcière lit-elle le grimoire ?

Phrase initiale	**Le rat boit la potion.**
féminin ↔ masculin	La rate boit la potion.
singulier ↔ pluriel	Les rats boivent les potions.
non, c'est faux !	Le rat ne boit pas la potion.
Remplace	Il la boit.
?	Le rat boit-il la potion ?

Phrase initiale	**Le crapaud bave.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Les crapauds bavent.
non, c'est faux !	Le crapaud ne bave pas.
Remplace	Il bave.
?	Le crapaud bave-t-il ?

Phrase initiale	**Le chaudron déborde.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Les chaudrons débordent.
non, c'est faux !	Le chaudron ne déborde pas.
Remplace	Il déborde.
?	Le chaudron déborde-t-il ?

Phrase initiale	**Le serpent surveille le rat.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Les serpents surveillent les rats.
non, c’est faux !	Le serpent ne surveille pas le rat.
Remplace	Il le surveille.
?	Le serpent surveille-t-il le rat ?

Phrase initiale	**Le vampire mord sa proie.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Les vampires mordent leurs proies.
non, c’est faux !	Le vampire ne mord pas sa proie.
Remplace	Il la mord.
?	Le vampire mord-il sa proie ?

Phrase initiale	**La sorcière a une verrue.**
féminin ↔ masculin	Le sorcier a une verrue.
singulier ↔ pluriel	Les sorcières ont des verrues.
non, c’est faux !	La sorcière n’a pas de verrue.
Remplace	Elle en a une.
?	La sorcière a-t-elle une verrue ?

Phrase initiale	**Le dragon vole.**
féminin ↔ masculin	La dragonne vole.
singulier ↔ pluriel	Les dragons volent.
non, c’est faux !	Le dragon ne vole pas.
Remplace	Il vole.
?	Le dragon vole-t-il ?

Phrase initiale	**Le loup garou se transforme.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Les loups garous se transforment.
non, c'est faux !	Le loup garou ne se transforme pas.
Remplace	Il se transforme.
?	Le loup garou se transforme-t-il ?

Phrase initiale	**La chauve-souris est pendue au plafond.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Les chauves-souris sont pendues au(x) plafond(s).
non, c'est faux !	La chauve-souris n'est pas pendue au plafond.
Remplace	Elle y est pendue.
?	La chauve-souris est-elle pendue au plafond ?

Phrase initiale	**Le dragon garde ses œufs.**
féminin ↔ masculin	La dragonne garde ses œufs.
singulier ↔ pluriel	Les dragons gardent leurs œufs.
non, c'est faux !	Le dragon ne garde pas ses œufs.
Remplace	Il les garde.
?	Le dragon garde-t-il ses œufs ?

Phrase initiale	**Le monstre profite de l'ombre.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Les monstres profitent de l'ombre.
non, c'est faux !	Le monstre ne profite pas de l'ombre.
Remplace	Il en profite.
?	Le monstre profite-t-il de l'ombre ?

Phrase initiale	**Le vampire suce le sang de sa victime.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Les vampires sucent le sang de leurs victimes.
non, c'est faux !	Le vampire ne suce pas le sang de sa victime.
Remplace	Il le suce.
?	Le vampire suce-t-il le sang de sa victime ?

Phrase initiale	**L'ail repousse les vampires.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	L'ail repousse le vampire.
non, c'est faux !	L'ail ne repousse pas les vampires.
Remplace	Il les repousse.
?	L'ail repousse-t-il les vampires ?

Phrase initiale	**Dracula est un vampire.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	∅
non, c’est faux !	Dracula n’est pas un vampire.
Remplace	Il en est un.
?	Dracula est-il un vampire ?

Phrase initiale	**Le soleil consume les vampires.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Le soleil consume le vampire.
non, c’est faux !	Le soleil ne consume pas les vampires.
Remplace	Il les consume.
?	Le soleil consume-t-il les vampires ?

Phrase initiale	**Les vampires dorment dans des cercueils.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Le vampire dort dans un cercueil.
non, c'est faux !	Les vampires ne dorment pas dans des cercueils.
Remplace	Ils y dorment.
?	Les vampires dorment-ils dans des cercueils ?

Phrase initiale	**Le vampire mord sa proie.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Les vampires mordent leurs proies.
non, c'est faux !	Le vampire ne mord pas sa proie.
Remplace	Il la mord.
?	Le vampire mord-il sa proie ?

Phrase initiale	**Les vampires vivent dans les châteaux.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Le vampire vit dans un château.
non, c'est faux !	Les vampires ne vivent pas dans les châteaux.
Remplace	Ils y vivent.
?	Les vampires vivent-ils dans les châteaux ?

Phrase initiale	**Le vampire est vêtu d'une cape.**
féminin ↔ masculin	La vampire est vêtue d'une cape.
singulier ↔ pluriel	Les vampires sont vêtus de capes.
non, c'est faux !	Le vampire n'est pas vêtu d'une cape.
Remplace	Il en est vêtu.
?	Le vampire est-il vêtu d'une cape ?

Phrase initiale	**La dragonne garde ses petits.**
féminin ↔ masculin	Le dragon garde ses petites.
singulier ↔ pluriel	Les dragonnes gardent leurs petits.
non, c'est faux !	La dragonne ne garde pas ses petits.
Remplace	Elle les garde.
?	La dragonne garde-t-elle ses petits ?

Phrase initiale	**Le sorcier écrit une formule.**
féminin ↔ masculin	La sorcière écrit une formule.
singulier ↔ pluriel	Les sorciers écrivent des formules.
non, c'est faux !	Le sorcier n'écrit pas de formule.
Remplace	Il en écrit une.
?	Le sorcier écrit-il une formule ?

Phrase initiale	**La sorcière se transforma en crapaud.**
féminin ↔ masculin	Le sorcier se transforma en crapaud.
singulier ↔ pluriel	Les sorcières se transformèrent en crapauds.
non, c'est faux !	La sorcière ne se transforma pas en crapaud.
Remplace	Elle se transforme en crapaud.
?	La sorcière se transforma-t-elle en crapaud ?

Phrase initiale	**L'elfe chasse à l'arc.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Les elfes chassent à l'arc.
non, c'est faux !	L'elfe ne chasse pas à l'arc.
Remplace	Il chasse à l'arc.
?	L'elfe chasse-t-il à l'arc ?

Phrase initiale	**Les fées changent le destin des bébés.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	La fée change le destin du bébé.
non, c'est faux !	Les fées ne changent pas le destin des bébés.
Remplace	Elles le changent.
?	Les fées changent-elles le destin des bébés ?

Phrase initiale	**Les fées se penchent sur les berceaux.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	La fée se penche sur le berceau.
non, c'est faux !	Les fées ne se penchent pas sur les berceaux.
Remplace	Elles s'y penchent.
?	Les fées se penchent-elles sur les berceaux ?

Phrase initiale	**La licorne s’approcha de la fillette.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Les licornes s’approchèrent des fillettes.
non, c’est faux !	La licorne ne s’approcha pas de la fillette.
Remplace	Elle s’approcha d’elle.
?	La licorne s’approcha-t-elle de la fillette ?

Phrase initiale	**La fée souffla sur la poussière d’étoile.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Les fées soufflèrent sur les poussières d’étoiles.
non, c’est faux !	La fée ne souffla pas sur la poussière d’étoile.
Remplace	Elle souffla dessus.
?	La fée souffla-t-elle sur la poussière d’étoile ?

Phrase initiale	**Le lutin se cachait.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Les lutins se cachaient.
non, c’est faux !	Le lutin ne se cachait pas.
Remplace	Il se cachait.
?	Le lutin se cachait-il ?

Phrase initiale	**Les elfes attaquèrent les vampires.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	L’elfe attaqua le vampire.
non, c’est faux !	Les elfes n’attaquèrent pas les vampires.
Remplace	Ils les attaquèrent.
?	Les elfes attaquèrent-ils les vampires ?

Annexe 20 - Phrases modifiées après expérimentation des cartes violettes "Métamorphose" et test des différentes transformations du dé spécial violet

Phrase initiale	**La jolie sorcière brune lit le gros grimoire poussiéreux.**
féminin ↔ masculin	Le joli sorcier brun lit le gros grimoire poussiéreux.
singulier ↔ pluriel	Les jolies sorcières brunes lisent les gros grimoires poussiéreux.
non, c'est faux !	La jolie sorcière brune ne lit pas le gros grimoire poussiéreux.
Remplace	Elle le lit.
?	La jolie sorcière brune lit-elle le gros grimoire poussiéreux ?

Phrase initiale	**Le rat chétif boit la potion bouillante.**
féminin ↔ masculin	La rate chétive boit la potion bouillante.
singulier ↔ pluriel	Les rats chétifs boivent les potions bouillantes.
non, c'est faux !	Le rat chétif ne boit pas la potion bouillante.
Remplace	Il la boit.
?	Le rat chétif boit-il la potion bouillante ?

Phrase initiale	**Le minuscule crapaud boutonneux bave énormément.**
féminin ↔ masculin	La minuscule crapaude boutonneuse bave énormément.
singulier ↔ pluriel	Les minuscules crapauds boutonneux bavent énormément.
non, c'est faux !	Le minuscule crapaud boutonneux ne bave pas énormément.
Remplace	Il bave énormément.
?	Le minuscule crapaud boutonneux bave-t-il énormément ?

Phrase initiale	**Le vieux chaudron cabossé déborde.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Les vieux chaudrons cabossés débordent.
non, c'est faux !	Le vieux chaudron cabossé ne déborde pas.
Remplace	Il déborde.
?	Le vieux chaudron cabossé déborde-t-il ?

Phrase initiale	**Le gros serpent visqueux surveille le minuscule rat.**
féminin ↔ masculin	Le gros serpent visqueux surveille la minuscule rate.
singulier ↔ pluriel	Les gros serpents visqueux surveillent les minuscules rats.
non, c'est faux !	Le gros serpent visqueux ne surveille pas le minuscule rat.
Remplace	Il le surveille.
?	Le gros serpent visqueux surveille-t-il le minuscule rat ?

Phrase initiale	**Le vampire, rapide et musclé, mord la jeune fille apeurée.**
féminin ↔ masculin	La vampire, rapide et musclée, mord le jeune homme apeuré.
singulier ↔ pluriel	Les vampires, rapides et musclés, mordent les jeunes filles apeurées.
non, c'est faux !	Le vampire, rapide et musclé, ne mord pas la jeune fille apeurée.
Remplace	Il la mord.
?	Le vampire, rapide et musclé, mord-il la jeune fille apeurée ?

Phrase initiale	**La vieille sorcière échevelée a une énorme verrue noirâtre sur le front.**
féminin ↔ masculin	Le vieux sorcier échevelé a une énorme verrue noirâtre sur le front.
singulier ↔ pluriel	Les vieilles sorcières échevelées ont d'énormes verrues noirâtres sur le front.
non, c'est faux !	La vieille sorcière échevelée n'a pas d'énorme verrue noirâtre sur le font.
Remplace	Elle en a une.
?	La vieille sorcière échevelée a-t-elle une énorme verrue noirâtre sur le front ?

Phrase initiale	**Le beau dragon doré vole.**
féminin ↔ masculin	La belle dragonne dorée vole.
singulier ↔ pluriel	Les beaux dragons dorés volent.
non, c'est faux !	Le beau dragon doré ne vole pas.
Remplace	Il vole.
?	Le beau dragon doré vole-t-il ?

Phrase initiale	**Le loup garou grisonnant se transforme.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Les loups garous grisonnants se transforment.
non, c'est faux !	Le loup garou grisonnant ne se transforme pas.
Remplace	Il se transforme.
?	Le loup garou grisonnant se transforme-t-il ?

Phrase initiale	**La chauve-souris est pendue au plafond.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Les chauves-souris sont pendues au plafond.
non, c'est faux !	La chauve-souris n'est pas pendue au plafond.
Remplace	Elle y est pendue.
?	La chauve-souris est-elle pendue au plafond ?

Phrase initiale	**Le dragon a gardé ses œufs.**
féminin ↔ masculin	La dragonne a gardé ses œufs.
singulier ↔ pluriel	Les dragons ont gardé leurs œufs.
non, c'est faux !	Le dragon n'a pas gardé ses œufs.
Remplace	Il les a gardés.
?	Le dragon a-t-il gardé ses œufs ?

Phrase initiale	**Le petit monstre poilu profite de l'ombre.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Les petits monstres poilus profitent de l'ombre.
non, c'est faux !	Le petit monstre poilu ne profite pas de l'ombre.
Remplace	Il en profite.
?	Le petit monstre poilu profite-t-il de l'ombre ?

Phrase initiale	**Le vampire affamé suce le sang de sa victime.**
féminin ↔ masculin	La vampire affamée suce le sang de sa victime.
singulier ↔ pluriel	Les vampires affamés sucent le sang de leurs victimes.
non, c'est faux !	Le vampire affamé ne suce pas le sang de sa victime.
Remplace	Il le suce.
?	Le vampire affamé suce-t-il le sang de sa victime.

Phrase initiale	**L'ail repousse les grands vampires, écœurés.**
féminin ↔ masculin	L'ail repousse les grandes vampires, écœurées.
singulier ↔ pluriel	L'ail repousse le grand vampire, écœuré.
non, c'est faux !	L'ail ne repousse pas les grands vampires.
Remplace	Il les repousse.
?	L'ail repousse-t-il les grands vampires ?

Phrase initiale	**Dracula est un célèbre vampire.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	∅
non, c’est faux !	Dracula n’est pas un célèbre vampire.
Remplace	Il en est un.
?	Dracula est-il un célèbre vampire ?

Phrase initiale	**Le soleil consume les vampires imprudents.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Le soleil consume le vampire imprudent.
non, c’est faux !	Le soleil ne consume pas les vampires imprudents.
Remplace	Il les consume.
?	Le soleil consume-t-il les vampires imprudents ?

Phrase initiale	**Les vampires, immortels, dorment dans des cercueils matelassés.**
féminin ↔ masculin	Les vampires, immortelles, dorment dans des cercueils matelassés.
singulier ↔ pluriel	Le vampire, immortel, dort dans un cercueil matelassé.
non, c'est faux !	Les vampires, immortels, ne dorment pas dans des cercueils matelassés.
Remplace	Ils y dorment.
?	Les vampires, immortels, dorment-ils dans des cercueils matelassés ?

Phrase initiale	**Le vampire, pressé, mord immédiatement sa proie terrorisée.**
féminin ↔ masculin	La vampire, pressée, mord immédiatement sa proie terrorisée.
singulier ↔ pluriel	Les vampires, pressés, mordent immédiatement leurs proies terrorisées.
non, c'est faux !	Le vampire, pressé, ne mord pas immédiatement sa proie.
Remplace	Il la mord immédiatement.
?	Le vampire, pressé, mord-il sa proie immédiatement ?

Phrase initiale	**Les vieux vampires vivent dans les sombres châteaux.**
féminin ↔ masculin	Les vieilles vampires vivent dans les sombres châteaux.
singulier ↔ pluriel	Le vieux vampire vit dans le sombre château.
non, c'est faux !	Les vieux vampires ne vivent pas dans les sombres châteaux.
Remplace	Ils y vivent.
?	Les vieux vampires vivent-ils dans les sombres châteaux ?

Phrase initiale	**Le beau vampire est vêtu d'une cape noire.**
féminin ↔ masculin	La belle vampire est vêtue d'une cape noire.
singulier ↔ pluriel	Les beaux vampires sont vêtus de capes noires.
non, c'est faux !	Le beau vampire n'est pas vêtu d'une cape noire.
Remplace	Il est vêtu d'une cape noire.
?	Le beau vampire est-il vêtu d'une cape noire ?

Phrase initiale	**La jeune dragonne garde ses petits effarouchés.**
féminin ↔ masculin	Le jeune dragon garde ses petites effarouchées.
singulier ↔ pluriel	Les jeunes dragonnes gardent leurs petits effarouchés.
non, c'est faux !	La jeune dragonne ne garde pas ses petits effarouchés.
Remplace	Elle les garde.
?	La dragonne garde-t-elle ses petits effarouchés ?

Phrase initiale	**Pressé, le sorcier écrit une courte formule.**
féminin ↔ masculin	Pressée, la sorcière écrit une courte formule.
singulier ↔ pluriel	Pressés, les sorciers écrivent de courtes formules.
non, c'est faux !	Pressé, le sorcier n'écrit pas de courte formule.
Remplace	Pressé, il en écrit une.
?	Pressé, le sorcier écrit-il une courte formule ?

Phrase initiale	**La jolie sorcière se transforma en crapaud hideux.**
féminin ↔ masculin	Le joli sorcier se transforma en crapaud hideux.
singulier ↔ pluriel	Les jolies sorcières se transformèrent en crapauds hideux.
non, c'est faux !	La jolie sorcière ne se transforma pas en crapaud hideux.
Remplace	Elle se transforma en crapaud hideux.
?	La jolie sorcière se transforma-t-elle en crapaud hideux ?

Phrase initiale	**Le petit elfe affamé chasse à l'arc.**
féminin ↔ masculin	La petite elfe affamée chasse à l'arc.
singulier ↔ pluriel	Les petits elfes affamés chassent à l'arc.
non, c'est faux !	Le petit elfe affamé ne chasse pas à l'arc.
Remplace	Il chasse à l'arc.
?	Le petit elfe affamé chasse-t-il à l'arc ?

Phrase initiale	**Les bonnes fées changent le destin des bébés.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	La bonne fée change le destin du bébé.
non, c'est faux !	Les bonnes fées ne changent pas le destin des bébés.
Remplace	Elles le changent.
?	Les bonnes fées changent-elles le destin des bébés ?

Phrase initiale	**Les gentilles fées se penchent sur les berceaux.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	La gentille fée se penche sur le berceau.
non, c'est faux !	Les gentilles fées ne se penchent pas sur les berceaux.
Remplace	Elles se penchent sur les berceaux.
?	Les gentilles fées se penchent-elles sur les berceaux ?

Phrase initiale	**La grande licorne s'approcha de la jeune fille apeurée.**
féminin ↔ masculin	La grande licorne s'approcha du jeune garçon apeuré.
singulier ↔ pluriel	Les grandes licornes s'approchèrent des jeunes filles apeurées.
non, c'est faux !	La grande licorne ne s'approcha pas de la jeune fille apeurée.
Remplace	Elle s'approcha d'elle.
?	La grande licorne s'approcha-t-elle de la jeune fille apeurée ?

Phrase initiale	**La jolie fée souffla sur la poussière d'étoile.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Les jolies fées soufflèrent sur la poussière d'étoile.
non, c'est faux !	La jolie fée ne souffla pas sur la poussière d'étoile.
Remplace	Elle souffla dessus.
?	La jolie fée souffla-t-elle sur la poussière d'étoile ?

Phrase initiale	**Le petit lutin rusé se cachait.**
féminin ↔ masculin	∅
singulier ↔ pluriel	Les petits lutins rusés se cachaient.
non, c'est faux !	Le petit lutin rusé ne se cachait pas.
Remplace	Il se cachait.
?	Le petit lutin rusé se cachait-il ?

Phrase initiale	**Les vieux elfes attaquèrent les vaillants vampires.**
féminin ↔ masculin	Les vieilles elfes attaquèrent les vaillantes vampires.
singulier ↔ pluriel	Le vieil elfe attaqua le vaillant vampire.
non, c'est faux !	Les vieux elfes n'attaquèrent pas les vaillants vampires.
Remplace	Ils les attaquèrent.
?	Les vieux elfes attaquèrent-il les vaillants vampires ?

« Fyntaxtique ! »

Un jeu d'entraînement morphosyntaxique dans un univers fantastique.

Elaboration et expérimentation auprès de collégiens dysorthographiques en rééducation de l'orthographe grammaticale.

RESUME

L'appropriation de l'orthographe grammaticale est source de difficultés, notamment pour les collégiens dysorthographiques. Nous proposons ici d'expérimenter un jeu d'entraînement à la morphosyntaxe visant à améliorer les performances des collégiens dysorthographiques en orthographe grammaticale en tentant d'automatiser les règles grammaticales. Ce jeu a pour thème l'univers fantastique. Le patient est invité à modifier des phrases préexistantes, tantôt en les enrichissant, tantôt en les simplifiant. Les phrases préconstruites ont pour but d'alléger la charge cognitive impliquée dans la rédaction de phrases, afin de permettre à l'adolescent de se centrer sur la cohérence de la phrase, ainsi que sur la gestion des accords.

Afin de tenter d'observer en quoi et comment le jeu « Fyntaxtique ! » contribue à améliorer leurs performances en orthographe grammaticale, quatre collégiens ont participé à cette expérimentation durant cinq séances : un bilan initial, trois séances de jeu et un bilan final. Les bilans ont permis de comparer objectivement les performances en orthographe grammaticale. Durant les séances de jeu, nous avons pu observer les performances des collégiens en orthographe grammaticale, leur intérêt pour le jeu « Fyntaxtique ! », ainsi que les biais du jeu confronté à la réalité de la clinique orthophonique. Nous avons pu observer d'une part une évolution des performances en orthographe grammaticale chez les adolescents, que nous avons choisi d'interpréter en regard de leur intérêt pour le jeu « Fyntaxtique ! ». Cette étude a permis d'autre part de mettre à jour les défauts du jeu « Fyntaxtique ! » pour lequel nous proposons des améliorations.

MOTS CLES

Orthographe grammaticale - collégiens dysorthographiques - jeu de rééducation