



**HAL**  
open science

# Phra'zzle : un jeu de création stimulant la conscience syntaxique : élaboration et expérimentation chez des adolescents en rééducation d'orthographe

Camille Husson

## ► To cite this version:

Camille Husson. Phra'zzle : un jeu de création stimulant la conscience syntaxique : élaboration et expérimentation chez des adolescents en rééducation d'orthographe. Médecine humaine et pathologie. 2006. hal-01892411

**HAL Id: hal-01892411**

**<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01892411>**

Submitted on 10 Oct 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.



## 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](mailto: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.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php)

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

ECOLE D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur C. SIMON



## **PHRA'ZZLE :**

# **Un jeu de création de phrases stimulant la conscience syntaxique**

**Elaboration et expérimentation chez des  
adolescents en rééducation d'orthographe**

MEMOIRE

présenté en vue de l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

par

**Camille HUSSON**

Juin 2006

JURY

Président : Monsieur le Professeur P. RILEY

Rapporteur : Madame O. SANDEVOIR, Orthophoniste

Assesseur : Madame C. LOOS-AYAV, Médecin épidémiologiste

# REMERCIEMENTS

*A ma directrice, Mme Olivia Sandevour*

Je tiens à vous témoigner mon infinie gratitude  
pour m'avoir si bien conseillée et guidée tout au long de ce travail,  
Puissiez-vous trouver ici l'expression de ma profonde reconnaissance...

*A mon Président, M. Philip Riley*

Je vous remercie d'avoir présidé ce mémoire,  
et de l'enrichir de votre expérience  
d'universitaire et de linguiste.

*A mon assesseur, Mme Carole Loos-Ayav*

Je vous remercie de juger ce travail,  
et d'y apporter un regard plus scientifique.

*A Mmes Catherine Lorrain et  
Christiane Baudesson,*

Je vous remercie pour votre disponibilité  
et votre accueil tout au long de l'expérimentation.

*A tous les jeunes,*

Je vous remercie d'avoir participé  
avec tant d'enthousiasme à cette activité,  
et d'avoir rendu ces moments si agréables !

*A Antoine, Charline, Clément, Delphine, et Pierre-Louis de s'être également prêtés au jeu.*

*A mes camarades de promotion, qui ont égayé ces quatre ans.*

Enfin, J'adresse une pensée toute particulière à mes parents qui m'ont offert ces études, à mes frères, à mes amis, à Arnaud, à sa famille pour leur infini soutien. Qu'ils trouvent en ces modestes lignes l'expression de toute mon affection.

Bélise : Veux-tu toute ta vie offenser la grammaire ?  
Martine : Qui parle d'offenser grand'mère ni grand'père?

**Molière, les femmes savantes, acte II, scène 6**

# SOMMAIRE

<b>Introduction</b>	5
<b>Première partie : De la conscience syntaxique à sa rééducation</b>	7
<b>Chapitre 1 Quelques données sur la syntaxe</b>	8
1. Définitions	8
1.1 Syntaxe	8
1.2 Conscience syntaxique	9
2. Constituants de la compétence syntaxique	12
2.1 Connaissance des règles d'agencement linéaire	12
2.2 Connaissance des natures et fonctions	14
2.3 Connaissance des notions de genre et nombre et de leurs marques morphosyntaxiques	16
3. Les enjeux de la compétence syntaxique	19
3.1 Compréhension orale/écrite	19
3.2 Expression orale/écrite	22
3.3 Orthographe grammaticale	25
<b>Chapitre 2 Intérêts du jeu dans la prise en charge orthophonique</b>	28
1. Impliquer l'enfant dans la rééducation	28
1.1 Une activité source de plaisir	28
1.2 Un moyen de créer un lien avec l'enfant	29
1.3 Une activité mobilisant l'attention	29
2. Sortir l'enfant de sa pathologie	31
2.1 Une démarche différente de l'approche scolaire	31
2.2 Une sortie de l'échec	32
2.3 Une occasion de s'affirmer	33
3. Faire émerger les savoirs	34
3.1 Le renforcement des acquis	34
3.2 La déduction	34
3.3 Les nouvelles acquisitions	35

Chapitre 3 Le jeu « Phra'zzle »	37
1. Présentation	37
1.1 Objectifs du jeu	37
1.2 Règle du jeu	39
1.3 Création et ajustements	41
2. Principes du jeu	44
2.1 L'aspect ludique	44
2.2 La valorisation de la démarche de l'enfant	45
2.3 La manipulation	47
3. Sollicitation de la conscience syntaxique	49
3.1 L'identification	49
3.2 L'agencement	51
3.3 La mobilité de pensée	53

<b>Deuxième partie : Dispositif expérimental</b>	<b>56</b>
Chapitre 1 Terrain expérimental	57
1. Méthodologie	57
1.1 Problématique	57
1.2 Hypothèses	58
1.3 Objectifs	58
2. Principe du protocole	60
3. Présentation de la population	61
3.1 Franck	61
3.2 Fred	62
3.3 Dylan	62
3.4 Noémie	63
3.5 Benoît	63
3.6 Amaury	64
3.7 Alexandre	64
Chapitre 2 Présentation de l'évaluation des jeunes	65
1. Méthodologie	65
1.1 Principes d'évaluation	65
1.2 Domaines explorés	66
2. Evaluation objective	68
2.1 Dictées de Pothier	68
2.2 Questionnaire	69
2.3 Ecriture suscitée	69
2.4 Identification de paires de mots	70
2.5 Test des étiquettes	71
3. Evaluation subjective	72
3.1 Observation du comportement	72
3.2 Observation des procédures d'identification	72
3.3 Observation de l'agencement	73
3.4 Observation de la mobilité de pensée	73
3.5 Observation de la gestion des accords	73

<b>Troisième partie : Résultats et Interprétations</b>	74
Chapitre 1 Résultats individuels	75
1. Franck	75
2. Fred	79
3. Dylan	83
4. Noémie	87
5. Benoît	91
6. Amaury	95
7. Alexandre	98
Chapitre 2 Analyse des résultats	102
1. Appréciation du jeu par les adolescents	102
2. Procédure d'identification	104
3. Procédure d'agencement	106
4. Mobilité de pensée	108
5. Orthographe grammaticale	109
6. Ecriture suscitée	110
Chapitre 3 Conclusions	111
1. Au niveau de l'expérimentation	111
1.1 Evaluation	111
1.2 Parties de jeu	113
2. Au niveau du jeu	114
2.1 Intérêts rééducatifs	114
2.2 Faiblesses	115
<b>Conclusion</b>	116
<b>Repères bibliographiques</b>	118
<b>Annexes</b>	123

# INTRODUCTION

La syntaxe peut être considérée comme la configuration structurale de la langue. Elle représente son cadre, dans lequel s'inscrivent par ailleurs d'autres composantes linguistiques. Plusieurs recherches nous laissent penser que la sensibilité liée aux indices syntaxiques permet l'accès à certains concepts linguistiques fondamentaux.

De plus, l'efficacité de cette conscience syntaxique va être mise en œuvre dans plusieurs compétences linguistiques. Si celle-ci est déficitaire en amont, l'enfant ne peut pas construire diverses représentations grammaticales : natures des mots, agencement et hiérarchie des vocables dans la phrase, ou traits morphologiques de genre et de nombre.

En rééducation orthophonique, les thérapeutes rencontrent souvent des patients en grande difficulté pour construire ces représentations syntaxiques. Dans le domaine de l'orthographe notamment, l'absence de stratégies grammaticales adaptées est souvent due à la mauvaise maîtrise de ces concepts. Les patients ne comprennent pas quelles caractéristiques se cachent derrière tel ou tel mot indépendamment de son sémantisme, ils ne peuvent donc pas appliquer les règles qui s'y rapportent. Les explications grammaticales deviennent laborieuses et sans résultat.

Ce constat nous amène à proposer, pour ce type de difficultés, un jeu qui stimulerait la conscience syntaxique. Nous avons choisi un support-jeu, car il nous semble être un outil privilégié dans le cadre orthophonique, porteur de nombreux avantages.

Le jeu « Phra'zzle », fondé sur le principe de construction d'une phrase et de l'observation de son fonctionnement tente de placer l'enfant dans une démarche autonome pour qu'il parvienne lui-même à extraire les propriétés des constituants de la phrase.

L'objet de ce mémoire est donc d'ancrer les principes de notre matériel dans des données théoriques, puis de le confronter à la clinique orthophonique. En effet, nous désirons savoir si le jeu que nous avons imaginé permet de stimuler efficacement la conscience syntaxique à travers plusieurs de ses constituants, et s'il pourrait en conséquence améliorer plusieurs compétences linguistiques dans lesquelles intervient la conscience syntaxique. Les acquisitions seraient possibles grâce à la portée ludique du jeu,

ainsi qu'à son fonctionnement lui-même. Ce travail est donc l'occasion de confronter notre jeu à la clinique orthophonique pour en découvrir l'impact.

Nous entamerons notre travail par l'exposé des données théoriques. Les premières relatives à la syntaxe, les secondes liées au jeu en orthophonie, nous permettront de justifier les fondements de notre jeu. Celui-ci sera présenté à la fin de cette première partie.

La deuxième partie de notre mémoire exposera notre dispositif expérimental : méthodologie, et moyens mis en œuvre.

Dans un dernier temps, nous relaterons et analyserons les résultats de notre expérimentation, afin de tirer des conclusions relatives à notre jeu.

# 1<sup>ère</sup> partie :

De la conscience syntaxique à sa  
rééducation

# Chapitre 1 Quelques données sur la syntaxe

## 1. Définitions

### 1.1 Syntaxe

Traditionnellement, les linguistes considèrent quatre grands aspects d'une langue. L'aspect phonologique (ensemble des unités sonores minimales), sémantique (le sens des vocables), l'aspect morphologique (formes des mots et les variations ces formes), et la syntaxe.

La syntaxe est l'aspect qui étudie les combinaisons des mots dans la phrase. Ces combinaisons peuvent prendre sens par l'ordre dans lequel sont placés les mots eux-mêmes, leurs accords en genre et en nombre, l'utilisation de prépositions, ou encore certaines flexions casuelles, vestiges du latin. Tous ces indices sont soumis à des règles, partagées par les locuteurs d'une langue, ce qui leur permet d'élaborer ou de comprendre les messages. La syntaxe est étudiée au niveau de la proposition, en tenant compte des différents syntagmes qui la composent, mais elle analyse également la combinaison des propositions, qui donnent sens à la phrase. La syntaxe peut être vue comme un système fini, pouvant engendrer une infinité d'énoncés.

Ce générateur de structures est donc fondamental dans l'élaboration du langage car il joue le rôle de matrice. C'est lui qui harmonise les unités entre elles pour donner corps et sens à la phrase. Alain Bentolila décrivait d'ailleurs ce rôle ainsi : « On peut dire que c'est le caractère nécessairement articulé du langage qui appelle l'intervention de *l'homogénéisateur syntaxique* ; c'est en effet parce que le langage est organisé par la syntaxe qu'il est articulé et non disloqué. »<sup>1</sup> On considère donc la syntaxe comme la mécanique de la phrase, le rouage qui permet aux unités de s'accommoder entre elles.

L'acquisition de la syntaxe, comme de toute partie de la langue, se met en place grâce aux interactions, aux expériences linguistiques et ne saurait en aucun cas faire partie d'un bagage premier à l'être humain. « On ne présuppose pas une syntaxe innée, elle est à

---

<sup>1</sup> A. BENTOLILA, La conscience syntaxique clé de la mise en mots et de la mise en sens, p.29.

découvrir et à apprendre. »<sup>2</sup> C'est ce qu'affirmait Eve Vivienne Clark lors du colloque international sur l'acquisition de la syntaxe. L'enfant, puis l'adulte doivent appréhender le langage en observant ses constituants, mais aussi la hiérarchisation des éléments de la phrase.

Cependant, la syntaxe reste un versant du langage ; elle ne saurait fonctionner de manière indépendante. Les trois autres aspects de la langue cités plus haut sont inhérents à elle. Leurs fonctionnements sont imbriqués les uns dans les autres. De même, l'acquisition de la syntaxe n'est pas un processus qui s'installe de façon autonome. E. V. Clark poursuit son raisonnement : « La syntaxe se compose de deux parties : le lexique et les constructions. Les enfants doivent apprendre donc les significations *et* des mots *et* des constructions au cours de l'acquisition. Ils apprennent la syntaxe en apprenant les combinaisons possibles des mots et des constructions. Ce processus est parfois lent et long. »<sup>3</sup>

La syntaxe, en tant que mécanisme intrinsèque de la langue représente donc une branche incontournable de la linguistique. Elle fait l'objet de recherches, quant à son fonctionnement, son acquisition mais elle est aussi étudiée sur son versant pathologique. Nous verrons comment une syntaxe déficitaire peut avoir un retentissement sur le langage tout entier, langage oral aussi bien que langage écrit. C'est pourquoi l'orthophonie a aussi un rôle à jouer dans ce domaine.

## 1.2 Conscience syntaxique

Le concept de conscience syntaxique, largement véhiculé dans les écrits linguistiques et orthophoniques, a pourtant rarement fait l'objet d'une étude spécifique. Les investigations ont été plus souvent menées sur des domaines adjacents: orthographe morphosyntaxique, pédagogie de la grammaire, effets de la compétence syntaxique sur une capacité particulière (la lecture notamment),...

Nunes, Bryant et Bindman proposent une définition voisine à cette notion, dans laquelle ils emploient le terme « conscience » : « De même que les apprentissages plus précoces sur les relations lettre-son dépendent dans une large mesure de la conscience des

---

<sup>2</sup> E. V. CLARK., Le lexique et les constructions dans l'acquisition de la syntaxe, p.62.

<sup>3</sup> Ibid., p.80.

distinctions phonologiques, ce type d'apprentissage [apprentissage de l'orthographe morpho-syntaxique] dépend de la sensibilité des enfants aux distinctions grammaticales, sensibilité que nous dénommons conscience morpho-syntaxique. »<sup>4</sup>

Cette définition nous a semblé intéressante car elle utilise le terme « sensibilité » en regard du terme « conscience », terme sémantiquement très large. Ainsi, la « conscience syntaxique » pourrait être définie comme « la sensibilité des individus aux variations syntaxiques ». Nous avons choisi de traiter cette notion tout au long de cette étude en tant que sensibilité, intuition personnelle portées sur la syntaxe.

Il s'agit dès lors de la prédisposition à s'imprégner des indices livrés par la syntaxe au niveau de la proposition : la conscience syntaxique permet au sujet de pressentir la valeur des mots, avec ou sans contexte, mots sémantiquement pleins ou non, c'est à dire savoir à quoi renvoient des termes comme « trottoir », « enfin » ou encore « avec ».

Elle recouvre aussi la capacité à percevoir les différents rôles que pourront potentiellement jouer les vocables dans un énoncé. Si l'on reprend nos exemples : « Trottoir » étant un substantif, il pourrait être le sujet ou l'objet du procès. Il pourrait également faire partie d'un syntagme circonstanciel indiquant le lieu. « Enfin » remplirait pareillement un rôle de circonstant, et « avec », jouerait un rôle prépositionnel de liaison entre deux substantifs.

La conscience syntaxique permet également de définir les rapports hiérarchiques qui peuvent être entretenus entre mots ou syntagmes constitutifs d'une phrase.

Ce degré de sensibilité est encore un outil d'analyse au niveau de la construction de la phrase, des propositions qui lui donnent corps. Dans une phrase où deux propositions sont enchâssées, comme dans : « La souris qui est montée sur la fenêtre est grise », la compétence syntaxique permet de rapprocher l'adjectif « grise » du substantif « souris », et non de « fenêtre », spatialement plus proche de lui.

Elle permet également de connaître le contraste entre plusieurs constructions similaires : « l'enfant qui montre la fille », « l'enfant que montre la fille », ou encore les différentes façons dont peuvent se construire plusieurs énoncés ayant une même signification.

---

<sup>4</sup> T. NUNES, P. BRYANT, & M. BINDMAN, Orthographe et grammaire: the necsed move, p.105.

L'origine de cette sensibilité n'est pas encore scientifiquement établie, mais il est plus que probable qu'elle se développe au contact des expériences linguistiques, tout comme les autres aspects du langage. Bernard Toresse écrivait dans *la nouvelle pédagogie du français* : « Le langage s'acquiert par l'usage, et non par une réflexion grammaticale sur la langue ; c'est par l'imitation fonctionnelle sélective et la répétition de structures apprises « en situation » qu'on apprend à parler une langue. »<sup>5</sup>

Le locuteur expérimenté acquiert, grâce à cette compétence intuitive, des outils d'observation et de réflexion linguistiques qui lui permettent d'avoir un recul par rapport à la langue et d'enrichir ses conduites langagières.

La notion de conscience syntaxique est par conséquent très complexe car elle est difficile à observer ou mesurer. C'est peut-être l'une des raisons pour lesquelles peu de chercheurs la placent au cœur de leurs travaux.

---

<sup>5</sup> B. TORESSE, *La nouvelle pédagogie du français*, p.79.

## 2. Constituants de la compétence syntaxique

La compétence syntaxique s'appuie sur différents indices linguistiques, permettant au locuteur/lecteur de comprendre l'organisation du message ou de l'organiser. Ces constituants sont liés les uns par rapport aux autres. Même si cette présentation les énonce les uns après les autres, il faut bien voir que les ressources du langage sont exploitées de façon simultanée et complémentaire.

### 2.1 Connaissance des règles d'agencement linéaire

En français, l'ordre des mots dans la phrase est une caractéristique importante de la construction syntaxique. Il existe des pratiques conventionnelles qui régissent l'agencement des mots dans la phrase. Le locuteur ne peut pas disposer ses constituants à sa guise. Il existe des lois, telles que : le déterminant doit être placé devant le nom ou le pronom personnel objet doit être placé devant le verbe. Il s'agit là de règles à appliquer pour la validité du message.

De plus, chaque disposition laissée au libre choix du locuteur est porteuse d'une valeur stylistique particulière. L'antéposition de l'adjectif qualificatif par rapport au substantif (« la brebis blanche », « la blanche brebis ») est parfois significative d'un registre de langue plus élevé. Il en va de même pour l'antéposition du verbe par rapport au sujet dans les propositions subordonnées relatives : (« le chapeau que l'enfant porte », « le chapeau que porte l'enfant »).

Mais indépendamment des différentes pratiques stylistiques, l'ordre des mots est l'un des indices qui donne un accès direct au sens et qui peut être déterminant pour la compréhension d'un énoncé. S'il est écrit : « la souris a mangé le chat », seul l'indice d'ordre des mots permet de parvenir au sens du message. Un locuteur qui se fierait au sémantisme lexical et à la pragmatique comprendrait le message inverse : « le chat a mangé la souris », procès beaucoup plus conforme à la réalité.

Dans des procès où la pragmatique ne pourrait concourir au sens, l'ordre des mots reste donc la référence : « l'homme tue le loup » et « le loup tue l'homme » sont deux procès radicalement antithétiques, et ceci, par le choix de l'ordre des mots.

Peytard et Genouvrier exposaient le caractère fondamental et incontournable de cette organisation : « Le discours s'ordonne, nous l'avons vu, selon une chronologie impérative sur ce que les linguistes ont convenu d'appeler la chaîne parlée : sorte de ligne virtuelle à l'oral et manifestée concrètement à l'écrit par la succession horizontale des phrases sur papier. »<sup>6</sup>

Cette ligne virtuelle est d'abord composée d'éléments phonologiques dont l'agencement est porteur de sens, puis d'éléments lexicaux qui s'assujettissent à la linéarité syntaxique, porteuse de sens également.

Ainsi, l'enchaînement du discours, à l'écrit comme à l'oral, est établi par des règles de successivité auxquelles se soumettent les locuteurs. Il s'agit d'un indice valide pour la compréhension et l'élaboration des messages, qui permet de lever certaines ambiguïtés sur le sens : « un chic type », « un type chic ».

Cette composante de la syntaxe française est donc le premier moyen d'anticiper sur le rôle des signifiés, et de construire le sens de l'énoncé. D'après les recherches de Michèle Kail, les enfants français « considèrent l'ordre comme l'indice le plus important pour l'interprétation des phrases et ceci dès 3 ; 6 ans »<sup>7</sup>. En grandissant, les enfants accordent moins d'importance à la successivité des vocables car elle est en concurrence avec d'autres aspects de la syntaxe comme la pragmatique par exemple.

Il incombe donc au locuteur, comme au scripteur d'obéir aux règles d'agencement syntaxique. Leur connaissance ne fait pas l'objet d'un apprentissage scolaire explicite. Leur utilisation à l'oral, et les expériences de lectures sont les seuls fondements de leur bonne utilisation. Chantal Gudefin, dans un mémoire d'orthophonie sur la grammaire structurale, a observé les productions de 118 élèves et concluait : « Nous avons pu remarquer combien étaient nombreux les enfants qui agençaient mal les termes d'une phrase. »<sup>8</sup> L'acquisition de cette compétence peut donc poser plus de problèmes qu'il n'y paraît et engendrer un déficit au niveau de la production écrite.

---

<sup>6</sup> J. PEYTARD, E. GENOUVRIER, *Linguistique et enseignement du français*, p.126.

<sup>7</sup> M. KAIL, *L'acquisition du langage : Comparer pour généraliser*, p.113.

<sup>8</sup> C. GUDEFIN ARNAL., *Grammaire structurale et syntaxe à partir d'une enquête en milieu normal chez 118 élèves de 6<sup>ème</sup>*, p.44.

## 2.2 Connaissance des natures et fonctions

La nature et la fonction d'un mot sont deux critères suivant lesquels l'utilisateur de la langue peut classer les mots.

### - La nature

La nature du mot, appelée également catégorie grammaticale est la classification par laquelle les linguistes ont pu organiser les différents types de mots hors contexte. Les catégories de mots sont nombreuses et ne font pas toujours l'unanimité parmi les chercheurs. Les grands ensembles sont le verbe, le nom, le déterminant, l'adverbe, l'adjectif qualificatif, la préposition, les pronoms, les conjonctions. Plusieurs stratégies entrent en compte pour attribuer au mot sa nature. La morphologie du mot peut être un indice signifiant : un mot qui se termine par « -ment » a de grandes chances d'être un adverbe, par « -ir » un verbe du deuxième groupe. Le sémantisme du terme peut aussi aider à déterminer sa nature.

Certains mots peuvent encore entrer dans plusieurs catégories grammaticales. Le terme « sourire » par exemple peut endosser plusieurs identités ; il peut être un nom commun ou bien un verbe à l'infinitif. C'est seulement grâce à son emploi que l'on pourra opter pour l'une ou l'autre des natures.

Si la nature d'un mot apparaît comme une distinction plus ou moins stable, car permanente, on peut remarquer qu'elle pose déjà bien des problèmes à certains enfants. Il ne s'agit pas, dans l'enseignement de la grammaire d'apprendre par cœur à quelle catégorie grammaticale appartient tel ou tel mot, mais bien de découvrir les grandes catégories, et de pouvoir y ranger les différents vocables, après avoir compris le principe d'homogénéité de la classe.

Les enfants extraient des mots certaines caractéristiques, les mettent en relation avec leurs acquis, et enrichissent leur stock mental. « On entend par stock mental, selon Jaffré et Fayol, un stock hypothétique de représentations lexicales. Ce lexique comporterait les informations relatives à chaque mot : sa forme phonologique, sa forme orthographique, sa catégorie grammaticale, son sens... »<sup>9</sup>. Chaque mot, selon sa forme et son sens entretient des relations de proximité avec d'autres mots. Ensemble, ils constituent une

---

<sup>9</sup>J.P. JAFFRE, M. FAYOL, *Orthographes : des systèmes aux usages : un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*, p.44.

classe. Grâce à cette découverte, le sujet devrait pouvoir classer presque tous les mots dès la première confrontation, de manière autonome.

Mais encore une fois, cette compétence syntaxique s'acquiert avec l'expérience et implique un recul nécessaire par rapport à la langue et à ses constituants pour être performante.

#### - La fonction

La fonction d'un mot peut être apparentée au rôle qu'il joue dans une phrase, par rapport au sens de l'énoncé et par rapport aux autres mots qui y sont actualisés comme lui. Il s'agit donc davantage de dégager les relations hiérarchiques qu'assument toutes les composantes de la phrase, car un mot peut prendre un éventail de fonctions différentes, et inversement une fonction peut être endossée par des constituants différents. L'enfant, à l'école, va donc être confronté à une multitude de termes étiquetant les fonctions : sujet, attribut, complément d'objet (direct et indirect), circonstanciel, du nom...

Pour maîtriser la nomenclature des fonctions, il faut donc comprendre tout le fonctionnement de la phrase. Bien plus que pour la notion de nature, il ne s'agit pas seulement d'un apprentissage scolaire, mais bien de l'appropriation d'un système.

La conscience syntaxique et l'expérience jouent pour beaucoup dans l'assimilation de ces fonctions. A. Bentolila relève ce constat « Les mots ont donc avec chacune des fonctions qu'une langue leur propose d'assumer des « atomes plus ou moins crochus » : un mot désignant un personnage a plus de chance d'être sujet d'un verbe d'action que celui désignant un lieu... »<sup>10</sup>. Cela signifie qu'il existe une cohérence entre la fonction d'un mot et le sémantisme dont il est porteur. Un terme tel que « bleu » ou « terrible » a de grandes chances de seconder un nom commun : il ne pourra être qu'une épithète ou un attribut. Les mots tels qu'ils ont été enregistrés dans le « stock lexical », avec leur forme et leurs caractéristiques propres fournissent aussi des indices quant à leurs utilisations potentielles. Mais c'est l'énoncé et lui seul qui pourra déterminer la fonction précise assumée par le mot.

La nature et la fonction d'un mot sont donc deux répartitions fonctionnant simultanément, sans aucune concurrence. Les terminologies recouvrant ces notions sont

---

<sup>10</sup>A. BENTOLILA, op cit. p.33.

néanmoins source de nombreuses confusions chez les enfants, qui ne saisissent pas toujours distinctement à quoi elles renvoient. Et sans même entrer dans les différentes catégories que recouvrent les natures et les fonctions des mots, les enfants peuvent déjà rencontrer des difficultés à comprendre ces concepts. Identifier les mots et extraire des lois de leurs utilisations est une compétence linguistique élevée.

Toutes ces notions ne peuvent s'articuler que grâce à l'expérience linguistique, à l'entraînement grammatical mais surtout à la conscience syntaxique, qui ensemble, permettront d'acquérir un métalangage conventionnel et d'analyser des situations grammaticalement complexes.

### 2.3 Connaissance des notions de genre et nombre et de leurs marques morphosyntaxiques

En plus des deux aspects nature et fonction, entité du mot et place hiérarchique assumée, l'enfant devra composer pour certains mots avec des formes de l'actualisation du mot dans l'énoncé, comme le genre et le nombre. Nous avons choisi de développer plus particulièrement ces deux traits morphologiques car ils sont très courants et élémentaires dans les acquisitions d'orthographe grammaticale. Le genre et le nombre sont supportés par plusieurs unités de discours. Il existe en français deux genres principaux : le masculin et le féminin, et un troisième représenté minoritairement par certains pronoms : le neutre. Il existe deux nombres : le singulier et le pluriel.

Ces deux flexions n'affectent pas de la même manière les différentes classes de mots :

- Le genre des **substantifs** est fixe. Il se découvre avec le mot et se retient. Certaines terminaisons de substantif appellent plus fréquemment l'un des deux genres (les terminaisons en -ette, -ille, -euse appellent le genre féminin, les terminaisons en -eur, -ort, -ard, le genre masculin), mais il n'existe aucune loi vraiment fiable. Le nombre du nom est laissé en général au libre choix du locuteur, en fonction du procès qu'il veut relater, mais il existe naturellement des mots qui font exception à ce constat (mots toujours au pluriel comme « fiançailles, agissements... »).

- Le **verbe**, quand il est conjugué sous une forme simple, ne porte que le nombre, décidé par le sens de la phrase. Quand il est conjugué sous une forme composée, le dernier constituant peut prendre également les marques du genre : c'est le cas des participes passés par exemple (« elles sont allées »).

- Pour les classes de mots telles que le **déterminant**, ou l'**adjectif qualificatif**, le genre et le nombre sont distribués selon des règles d'accord avec le nom qui les régit.

- Les **pronoms** prennent le genre et le nombre du mot qu'ils remplacent.

- Les **adverbes**, **prépositions**, **conjonctions** sont invariables.

Si le genre et le nombre des substantifs et déterminants présentent un accès assez aisé dans la plupart des énoncés, il est beaucoup plus difficile pour les enfants de contrôler le genre et le nombre des mots qui fonctionnent avec eux. Savoir identifier le genre et le nombre d'un adjectif qualificatif ou d'un pronom implique d'avoir intégré ce à quoi renvoient ces notions abstraites. Le terme « rouge » dans les syntagmes « la voiture rouge » et le « camion rouge » ne porte pas le même critère de genre alors qu'il se prononce et s'écrit de la même façon. Il s'agit d'admettre qu'en plus du sens du mot lui-même, de sa place hiérarchique dans l'énoncé, le mot peut être actualisé de différentes façons.

Le genre et le nombre portent des marques morphologiques, parfois à l'oral, très souvent à l'écrit. Ces marques à l'oral sont souvent appliquées sans que le sujet en ait conscience : intuitivement, l'enfant dira le plus souvent « la souris verte » et non \*« la souris vert ». A l'écrit, les différentes marques morphologiques sont attribuées de manière réfléchie. Elles sont enseignées à l'école, mais elles ne seront correctement appliquées que si l'individu a réussi d'une part à identifier la catégorie grammaticale du mot à accorder, d'autre part sa relation hiérarchique, et enfin les valeurs de genre et nombre que porte ce mot, pour pouvoir appliquer la règle qui lui est attribuée.

Les marques apparaissant à l'écrit sont très importantes car elles sont des indices discriminants qui donnent accès au sens de l'énoncé. Ainsi, le sujet doit aussi pouvoir interpréter ces marques lors de la lecture. C'est aussi grâce à cet accès fréquent aux marques morphologiques que le jeune scripteur pourra d'une part s'appropriier les règles qui les régissent et d'autre part comprendre plus globalement les relations d'interdépendance entretenues par les différents vocables de la phrase.

A ce sujet, il a pu être montré par M. Kail que la modalité visuelle offrait un abord plus explicite des relations morphosyntaxiques entre les unités de sens : « Globalement, les temps de détection des violations sont plus courts en modalité visuelle qu'en modalité auditive (...) Un tel résultat indique bien le rôle de la perceptibilité des marques morphologiques beaucoup plus accessibles dans le code écrit. »<sup>11</sup>. En ce sens, on peut dire que la contrainte orthographique que présentent les critères de genre et de nombre permet en contrepartie une lecture plus efficace et rapide.

Les trois volets d'agencement linéaire, de classification en nature et fonction et de marques en genre et en nombre constituent l'essentiel de la conscience syntaxique. Leur compréhension permet une autonomie métalinguistique nécessaire aux différentes compétences linguistiques développées ci-après.

---

<sup>11</sup>M. KAIL, *op.cit.* p.121-122.

### 3. Les enjeux de la compétence syntaxique

La compétence syntaxique est l'un des outils utilisés par l'individu pour l'ensemble des tâches linguistiques. Celles-ci n'exploitent pas cette compétence à un même degré ni selon les mêmes besoins.

#### 3.1 Compréhension orale/écrite

Les modalités de compréhension orale ou écrite d'un message linguistique ne tiennent pas exclusivement à la conscience syntaxique, bien d'autres compétences entrent en compte : analyse sémantique des constituants, analyse pragmatique, suppléance mentale etc. Pour autant, la conscience syntaxique joue un rôle incontournable.

A l'oral, la conscience syntaxique est fondamentale : elle organise les constituants sémantiques. Ceux-ci ne peuvent jouer un rôle dans l'énoncé qu'à travers la syntaxe. Dans la revue *Verbum*, Talmy Givón écrivait : « On peut comprendre le sens des propositions (phrases simples) indépendamment du discours dans lequel elles apparaissent ; mais on ne peut comprendre le discours sans avoir saisi le sens des propositions (phrases simples) qui le composent. »<sup>12</sup> Cette compréhension passe nécessairement par l'organisation syntaxique des mots. Sans s'en rendre compte le locuteur tout-venant met en jeu sa compétence syntaxique à la réception d'un message : Il interprète tout d'abord la successivité des vocables, qui permet l'accès à des procès dont l'action est réversible (par exemple, « Sébastien salue Clément ») ; il identifie les mots pour définir leur rôle et leurs rapports (Pour voir qui est menteur dans l'énoncé « le cousin de son père est un menteur », par exemple). Enfin, il attribue du sens aux marques morphosyntaxiques perceptibles et signifiantes : « J'ai acheté des pommes à l'épicier. Je ne l'ai pas apprécié/Je ne les ai pas appréciées. »

Pour parvenir au sens, le décodage syntaxique est une condition sine qua non. Un sujet dont la conscience syntaxique serait déficitaire pourrait déployer des stratégies de compensation ; celles-ci seront forcément moins fiables, car elles ne pourront apporter des informations aussi nettes et sûres que ne le permet la syntaxe. Si l'organisation des

---

<sup>12</sup> T. GIVÓN, *L'approche fonctionnelle de la grammaire*, p.264.

constituants est coordonnée par la syntaxe, c'est bien parce que les informations sémantiques ne peuvent fonctionner de manière autonome ou que les informations extralinguistiques ne sont pas des données objectives régies par des lois communes.

On peut imaginer raisonnablement que la compétence syntaxique peut jouer un rôle précis dans les cas d'homophonie. Deux mots phonétiquement similaires seront identifiés grâce au statut qu'ils assument dans l'énoncé. Cette capacité discriminante portera par exemple sur le terme « joue » (verbe conjugué aux première et troisième personnes du singulier) et « joue » (substantif féminin singulier) et permettra au locuteur récepteur de lever l'ambiguïté phonétique et d'accéder au sens du message.

La compréhension écrite, de la même façon, est en partie subordonnée à la compétence syntaxique. Pour F. Roch et C. François, le versant écrit fait même plus appel à la conscience syntaxique que le versant oral : « La conscience syntaxique est surtout utile à la compréhension qui nécessite à l'écrit un plus grand contrôle qu'à l'oral. »<sup>13</sup>

Cet état de fait est également décrit par A. Bentolila : « Cette petite expérience, sans prétention scientifique démesurée, nous a conforté dans l'idée qu'il y avait, entre la capacité de comprendre le sens d'énoncés écrits et la conscience qu'un élève peut avoir de la distribution des fonctions et des rôles dans une phrase, une relation importante que l'action pédagogique se doit de prendre en compte. »<sup>14</sup>

De véritables recherches sur les implications de la conscience syntaxique sur la compréhension écrite ont été menées. C. Gaux et E. Demont dans un article écrivaient : « Enfin de façon parallèle et plus récente, il a été démontré que la conscience syntaxique contribuait également à l'acquisition de la lecture. Ainsi, l'étude de Tunmer, Nesdale et Wright (1987) apporte une preuve expérimentale de l'effet causal des difficultés au niveau de la maîtrise syntaxique sur le retard en lecture. »<sup>15</sup>

Il s'agit donc d'un rapport de cause à effet avéré : la compétence syntaxique joue un rôle non négligeable dans la compréhension écrite.

---

<sup>13</sup> F. ROCH, C. FRANCOIS., Synthèse des modèles théoriques et réflexions sur la rééducation de l'orthographe, p.227.

<sup>14</sup> A. BENTOLILA, op.cit. p.34.

<sup>15</sup> C. GAUX, E. DEMONT, Conscience phonologique, conscience syntaxique. Quel(s) rôle(s) dans l'apprentissage efficace de la lecture ?, p.196.

Plusieurs auteurs ont exploré les apports précis de la conscience syntaxique sur la compréhension en lecture. Nous en décrivons ici les effets principaux:

- **La conscience syntaxique joue un rôle d'organisateur des mots lus:** c'est le même procédé qu'à l'oral. Gombert explique ce procédé ainsi : « L'habileté du bon lecteur ne se limite pas à la possibilité de reconnaître les mots écrits, encore faut-il qu'il soit capable de comprendre les messages qu'il lit, ce qui demande, au minimum, que soit prise en compte la structure grammaticale qui gouverne l'organisation des mots dans la phrase et que les marques de cohésion textuelle soient traitées. »<sup>16</sup> Le sujet accède au sens par l'intervention du traitement syntaxique qui organise les composants écrits.

- **La conscience syntaxique permet une plus grande « prédictabilité » des mots :** dans ce même article, Gombert relate une expérience qui montre que les mauvais lecteurs « auraient également des difficultés, liées à une mauvaise maîtrise de la syntaxe, dans l'application de stratégies de prédiction de l'identité d'un mot écrit non décodé »<sup>17</sup>. Inversement, le bon lecteur a la capacité d'anticiper la nature des mots à venir. Cette anticipation permet à son tour un accès plus rapide au sens.

- **La conscience syntaxique permet de présupposer une signification aux mots difficiles :** c'est ce qui est affirmé dans l'étude de Rego et Bryant, rapportée dans l'article de Nunes, Bryant, et Bindman : « Il est désormais clair qu'il y a véritablement une relation entre les résultats des enfants en « conscience syntaxique » et leur habileté à utiliser le contexte pour déterminer la signification des mots difficiles. »<sup>18</sup>

La compétence syntaxique semble par conséquent être l'outil qui porte les mots dans une dimension de cohérence globale, et qui permet ainsi de pouvoir anticiper le sens des mots à venir qui concorderont avec cette construction globale.

- **La conscience syntaxique permet de lever l'ambiguïté sur les homographes :** cette conclusion vient en lien direct avec les découvertes précédentes. La compétence syntaxique assiste la reconnaissance des mots dans leur mode de fonctionnement ainsi que dans le statut qu'ils assument. Cette capacité à identifier les mots puis leurs caractéristiques

---

<sup>16</sup>J.E. GOMBERT, Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite, p.148.

<sup>17</sup> Ibid., p.148.

<sup>18</sup> T. NUNES, P. BRYANT, & M. BINDMAN, op.cit. p.104.

syntaxiques « permet de lever l'ambiguïté sur les homographes (Gombert 1992, Demont 1994) »<sup>19</sup>, écrivent F. Roch et C. François.

Le mot « fier », par exemple, est en même temps un adjectif qualificatif prononcé [fiɛR] et un verbe à l'infinitif prononcé [fie] qui ont un usage et un sens complètement différents. La conscience syntaxique, au moment de la lecture contribue à l'anticipation des mots, à les identifier et à les lire correctement.

### 3.2 Expression orale/écrite

La conscience syntaxique jouant un rôle primordial pour la compréhension orale et écrite, elle est nécessairement un acteur pour la production d'énoncés oraux et écrits. En effet, si le locuteur décode des informations syntaxiques à la réception du message, c'est que le message a lui-même été encodé syntaxiquement lors de son élaboration. Et cet encodage est impératif pour que le message soit partagé par une communauté linguistique. Dans leur ouvrage *linguistique et enseignement du français*, Peytard et Genouvrier exposent la nécessité d'encodage syntaxique : « Pour former un message à partir d'une langue donnée, le locuteur doit donc utiliser des signes de cette langue en tenant compte pour les accrocher sur la chaîne parlée des lois syntagmatiques qui les régissent. »<sup>20</sup> La conscience syntaxique contribue donc partiellement mais obligatoirement à l'élaboration d'un énoncé correct.

Les recherches actuelles ne permettent pas encore de comprendre avec plus de précision les processus mentaux mis en œuvre pour encoder syntaxiquement le message. S'agirait-il d'une structure élaborée mentalement en premier lieu dans laquelle s'insèrent les informations lexicales ? Ou s'agirait-il plutôt d'un remaniement des informations lexicales pour les appliquer aux lois syntaxiques ? Nous ne pouvons pas répondre à cette question aujourd'hui.

La composante syntaxique de l'expression orale s'acquiert avec l'expérience linguistique. L'enfant va s'appuyer sur les structures qu'il entend, tout comme il le fait pour le lexique lorsqu'il se l'approprie. E.V. Clark décrit ce processus ainsi : « Je postule que les enfants, en apprenant les mots et leurs significations, apprennent en même temps

---

<sup>19</sup> D. ROCH, C. FRANCOIS, *op.cit.* p.227.

<sup>20</sup> J. PEYTARD, E. GENOUVRIER., *op.cit.* p.103.

les constructions dans lesquelles ces mots peuvent apparaître. C'est-à-dire qu'on n'apprend pas les mots de façon isolée, sans rapport avec l'usage qu'on en fait. On les apprend à travers leur construction syntaxique et, de cette façon on apprend aussi les constructions elles-mêmes. »<sup>21</sup>

Le processus d'acquisition de la syntaxe s'étend sur de longues années car il continue de s'enrichir longtemps après que le langage est devenu informatif et correctement structuré. Avec le temps, les constructions deviennent de plus en plus riches et variées. Elles permettent au langage d'être plus informatif, plus clair et plus adapté au locuteur.

Les constructions canoniques laissent place à des constructions moins plates. Par la compétence syntaxique, le langage peut encore devenir plus expressif, être plus significatif. C'est le rôle qu'attribue A. Bentolila à l'utilisation de la syntaxe par un locuteur expert: « En permettant non seulement de confirmer formellement l'attribution d'un rôle que tout le monde attend mais aussi d'imposer à un mot un contre-emploi qui prend le lecteur à contre-pied, les indicateurs syntaxiques assurent à la fois l'indépendance et aussi l'extrême adaptabilité de l'instrument linguistique par rapport au monde réel. »<sup>22</sup> Le message oral, façonné par la syntaxe peut être vecteur d'une grande richesse linguistique et avoir plus de poids dans l'interaction.

La conscience syntaxique est influente au niveau de l'expression dans son versant écrit également. Elle subit une nette évolution au fil de la scolarité de l'enfant. Cette évolution est plus notable à l'oral qu'à l'écrit, car ce dernier requiert souvent un registre de langue plus élevé que celui employé au quotidien. La compétence syntaxique permet au locuteur d'enrichir plusieurs modalités de la phrase.

- **La longueur des phrases** : il a été montré par de nombreuses recherches qu'avec l'âge et les acquisitions linguistiques et scolaires, la longueur des phrases augmente. Cet indice a donc très souvent été utilisé comme instrument de mesure de la maturité syntaxique. Le recours aux adjectifs qualificatifs épithètes, aux propositions subordonnées, aux appositions justifie l'allongement des phrases. Il représente donc un des aspects du développement de la compétence syntaxique. Marie-Christine Paret explique la nature du rapport entre conscience syntaxique et étirement des phrases : « La longueur des phrases a

---

<sup>21</sup> E.V. CLARK, op.cit. p.61.

<sup>22</sup> A. BENTOLILA, op.cit. p.33.

été une des premières mesures qui, après le décompte du vocabulaire, a semblé pouvoir donner des indications sur la maîtrise du langage. Elle ne relève pas de la syntaxe mais s'est avérée être très directement reliée à la maturité syntaxique. »<sup>23</sup> Si l'allongement des phrases n'est pas une conséquence directe du développement syntaxique, il est l'un des signes de son évolution.

- **La variété, la diversité des constructions** : E. Roullier l'avait observé dans son étude : « Le développement de la syntaxe se caractérise par une évolution des combinaisons des unités linguistiques de plus en plus riches »<sup>24</sup>. En somme, les phrases sont construites sur des modèles de structures différents les uns des autres ce qui apporte une plus grande valeur stylistique. Les catégories grammaticales prennent des places variées dans la topologie de l'énoncé, ce que confirme M.C. Paret : « Unaniment les différents auteurs constatent une plus grande variété dans le choix des positions au fur et à mesure qu'augmente la maturité. »<sup>25</sup>

- **La complexité des constructions** : Celle-ci est fortement liée aux deux points précédents. En effet, la longueur des phrases et la diversité des places assumées par les différents vocables contribuent à former des phrases de structure complexe. Mais la complexité syntaxique n'est pas une fin en soi, elle n'a pas pour but d'obscurcir un discours pour le rendre stylistiquement plus riche. « Il s'agit plutôt, comme l'indique encore M.C. Paret, de la capacité et non de l'obligation de complexifier ses phrases. Le critère doit être celui de l'adéquation de la structure de la phrase à la structure de la pensée, et de la forme à l'effet »<sup>26</sup>. Le contenu de certains discours requiert donc parfois cette compétence syntaxique.

La conscience syntaxique participe encore à un aspect plus particulier de l'expression écrite, celui de l'orthographe « grammaticale »

---

<sup>23</sup> M.C. PARET, *La maturation syntaxique du français écrit au secondaire*, p.26.

<sup>24</sup> E. ROULLIER, *Rééducation des troubles sévères de l'encodage syntaxique : création et expérimentation d'un matériel*, p.4.

<sup>25</sup> M.C. PARET, op.cit. p.68.

<sup>26</sup> Ibid., p.14.

### 3.3 Orthographe grammaticale

L'orthographe grammaticale est un sous-domaine du versant écrit de l'expression. Nous avons décidé de lui consacrer une partie car son fonctionnement, même s'il est régi par des lois qui lui sont propres, reste intimement lié à la compétence syntaxique. L'orthographe grammaticale, représente l'ensemble des règles de grammaire qui distribuent les marques morphologiques aux parties du discours. Il s'agit, comme le spécifie L. Allal des « morphèmes spécifiant les relations notamment les accords, entre constituants d'une phrase et entre constituants de phrases différentes ».<sup>27</sup>

Beaucoup d'auteurs se sont penchés sur le processus d'application de ces règles, sur la didactique de la grammaire car elle relève de l'abstraction, et pose souvent problème aux élèves comme aux professeurs.

Les règles de grammaire ne sont pas un enseignement linguistique indépendant, elles ne peuvent s'appliquer qu'en référence au système syntaxique. D. Maingueneau formule ce même constat : « Un phénomène comme l'*accord* entre nom et adjectif épithète ou entre nom et verbe est à la fois syntaxique et morphologique (la variation des désinences des noms, des adjectifs, des verbes), mais qui est réglé par les relations syntaxiques. »<sup>28</sup>

En somme, il n'est pas envisageable de vouloir appliquer des règles d'accord si les vocables de la phrase n'ont pas été identifiés et catégorisés, si leurs propriétés (genre et nombre principalement) n'ont pas été relevées et enfin si les relations syntaxiques entre ces constituants n'ont pas été dégagées. Tous ces mécanismes d'analyse de phrase dépendent de la compétence syntaxique.

Ainsi, les règles d'orthographe grammaticale pourront être appliquées seulement si le sujet est capable de comprendre les informations syntaxiques de la phrase. Cette conclusion est aujourd'hui relayée par de nombreux auteurs et de nombreuses études. Nunes, Bryant et Bindman en font une conclusion très explicite : « [l'] apprentissage [des enfants] de la connexion grammaticale dépend largement de la force de leur conscience

---

<sup>27</sup> L. ALLAL, Acquisition de l'orthographe en situation de classe, p.182.

<sup>28</sup> D. MAINGUENEAU, *Syntaxe du français*, p.11.

syntaxique. »<sup>29</sup> L'enseignement de la grammaire doit donc passer par la découverte des différentes catégories de mots et des rôles assumés dans l'énoncé.

Se pose donc le problème de savoir quand cette conscience syntaxique est assez développée pour pouvoir mettre en application les marques morphologiques liées à ces relations syntaxiques. Nina Catach soulève ce paradoxe : « [les écarts morphogrammiques] relèvent à notre avis non pas d'erreurs de « logique » ou d'« attention », mais d'une «immaturité syntaxique» bien naturelle, parce qu'on a demandé à l'enfant d'établir des rapports visuels qui requièrent une connaissance quasi-complète du système »<sup>30</sup>.

Certaines règles de grammaire ne peuvent donc pas être appliquées au moment où l'enseignement les transmet, car les élèves n'ont pas intégré le système. C'est l'intégration de ce système, la conception de l'organisation des composants syntaxiques qui permet la gestion consciente des règles de grammaire. L'orthographe grammaticale est d'abord subordonnée à l'analyse syntaxique de l'énoncé, et ensuite aux acquisitions scolaires qui lui sont spécifiques.

Le processus de rédaction doit par conséquent être dirigé conjointement sous deux aspects cognitifs : d'une part l'élaboration des phrases par rapport à leur portée sémantique, leur informativité et leur adéquation avec les normes linguistiques, et d'autre part la gestion des relations syntaxiques, et l'application des marques morphologiques qui les traduisent. Cette double réalisation oblige donc le locuteur à appréhender sa production sous plusieurs angles en même temps. A. Bentolila souligne le rôle important de la syntaxe pour cet exercice: « (...) *écrire c'est garder en tête le global alors qu'on aligne successivement les mots*<sup>31</sup>. Et ce qui corrige ce qui pourrait apparaître comme un strabisme divergent, c'est la syntaxe. »<sup>32</sup>

Ces données nous amènent à poser l'hypothèse selon laquelle les sujets dont l'orthographe grammaticale est déficiente n'ont pas la possibilité d'appliquer des règles de grammaire qu'ils connaissent peut-être déjà, parce que c'est leur compétence syntaxique, qui en amont fait défaut. Leur carence se situe au niveau de la structure de la phrase.

Il est possible de constater à travers ces études que lorsque la conscience syntaxique se développe efficacement chez le sujet, l'enseignement grammatical, et l'application de

---

<sup>29</sup> T. NUNES, P. BRYANT, & M. BINDMAN, op.cit. p.119.

<sup>30</sup> N. CATACH, *L'orthographe*, p.114.

<sup>31</sup> En gras dans le texte.

<sup>32</sup> A. BENTOLILA., op.cit. p.30.

ses règles renforcent son acquisition, ce qui crée une consolidation permanente. A l'inverse, chez le sujet qui a une appréhension confuse de la syntaxe, l'enseignement des règles de grammaire ne parvient pas à réorganiser les concepts déficients, et la confusion ne se dissipe pas, bien au contraire.

Ainsi, nous savons mieux comment la conscience syntaxique peut influencer sur les performances en compréhension et en expression, sur les deux versants oral et écrit, ainsi que sur l'acquisition de l'orthographe grammaticale. Si la conscience syntaxique est déficitaire chez un sujet, les répercussions se retrouveront donc à ces trois niveaux. Les conséquences sur les acquisitions linguistiques seront donc importantes.

# Chapitre 2 : Intérêts du jeu dans la prise en charge orthophonique

Le support-jeu est largement utilisé par les orthophonistes et le matériel spécialisé est de plus en plus élaboré sous forme ludique. De nombreuses études se sont penchées sur les intérêts du jeu dans la prise en charge orthophonique. Cette notion étant très vaste et difficilement définissable, nous tenterons dans cette partie de référencer les apports du jeu en nous limitant aux jeux de société, jeux de stratégie (existants ou fabriqués par les orthophonistes) destinés à développer des fonctions bien spécifiques chez l'enfant comme la mémoire, la logique ou les composantes du langage.

Quelles sont les qualités de ces jeux ? Qu'apportent-ils à la rééducation ? Sont-ils un outil privilégié ?

## 1. Impliquer l'enfant dans la rééducation

### 1.1 Une activité source de plaisir

Un cadre agréable est un élément nécessaire pour que l'enfant adhère à la rééducation. Il faut donc que le professionnel mette en place par son attitude et par les activités elles-mêmes un univers chaleureux.

Le plaisir est une des conditions pour que le travail de remédiation puisse porter ses fruits. Le Dr Dubois, cité par E. Busson, explique : « Jeu et plaisir ne sont pas superposables mais le plaisir est nécessaire à la rééducation et le jeu est un des éléments de plaisir. »<sup>33</sup>

D'après une étude menée dans un mémoire d'orthophonie auprès de professionnels installés en libéral, 97% des orthophonistes interrogés associent au mot « jeu » le mot « plaisir ». Dans un deuxième item, 95% des personnes interrogées déclarent que l'enfant

---

<sup>33</sup> E. BUSSON, *Le Jeu et ses apports en rééducation orthophonique*, p.25.

est « enthousiaste » à l'annonce du jeu<sup>34</sup>. Cette enquête démontre bien que le jeu est vecteur de plaisir et qu'il est, notamment pour cette raison, largement utilisé dans la prise en charge orthophonique.

Le jeu crée un élan réciproque du patient et du thérapeute vers cette activité conviviale. C'est un support de rencontre favorisant joie et bonne humeur indispensables face à des problèmes de langage parfois douloureux.

## 1.2 Un moyen de créer un lien avec l'enfant

L'orthophoniste et l'enfant se réunissent donc autour du jeu, médiateur de plaisir. L'échange et le partage qui se dégagent de la situation vont contribuer à créer un lien positif entre le patient et son thérapeute.

La relation duelle qui se tisse dans un cabinet d'orthophonie se doit d'être différente de celles que les enfants tissent généralement avec les adultes : rapport affectif avec leurs parents, ou rapport hiérarchique avec l'instituteur. Le jeu est un biais pour nouer des liens positifs sans déclencher d'affects.

Adversaires parfois, alliés d'autres fois, les partenaires tissent des liens autour de l'activité ludique et enrichissent leur relation des rôles fictifs assumés au cours du jeu.

De plus, les joueurs « se prennent au jeu » : l'envie de gagner, les rebondissements de la partie, l'énergie mise au service de l'efficacité les amènent à vivre pleinement l'activité, ce qui pourra constituer un vécu commun. Celui-ci est important dans une relation qui se fonde sur une ou deux courtes rencontres hebdomadaires.

La qualité de ce contact est également un élément de réussite de la prise en charge. Dans ce rapport privilégié, l'enfant pourra se sentir à l'aise, engager sa confiance, partager ses difficultés, et ainsi profiter au mieux des moyens thérapeutiques proposés.

## 1.3 Une activité mobilisant l'attention

E. Busson écrit : « De façon générale, on peut dire que le jeu stimule l'attention de l'enfant. »<sup>35</sup> En effet, plusieurs aspects du jeu encouragent l'enfant à solliciter cette

---

<sup>34</sup> D. GENTA, *A propos du jeu en orthophonie à l'intention d'une population d'enfants allant de 1 an à l'adolescence*, p.79.

fonction: l'envie de gagner qui est l'ultime objectif, mais aussi la mise en place d'une stratégie sur plusieurs tours, l'observation des procédures du partenaire et de son avancée dans le jeu, qui sont autant de raisons de rester concentré.

En participant activement au jeu, l'enfant prend également part au support thérapeutique, dont il tirera par conséquent un bénéfice. Les mêmes objectifs de rééducation, les mêmes difficultés abordées sans support ludique mobiliseront sans doute beaucoup moins l'attention de l'enfant. Il met toutes ses capacités au service du jeu, et cherche en lui les moyens de parvenir à la réussite. C'est en s'appuyant sur cette dynamique que le thérapeute peut remédier aux fonctions déficientes.

L'enfant en situation de jeu n'est pas simplement un enfant qui s'amuse, car il ne considère pas toujours cette activité comme un divertissement. Montaigne déjà écrivait : « Les jeux des enfants ne sont pas des jeux, et il les faut juger en eux comme leurs plus sérieuses actions. »<sup>36</sup> L'ardeur enthousiaste que placent les enfants dans le jeu ne relève donc pas toujours du délassement mais peut s'apparenter à l'intérêt des adultes pour leur travail.

Le jeu est bien un support attractif: il donne envie à l'enfant de participer activement à la rééducation et de tirer partie des activités proposées par l'orthophoniste. Il crée trois conditions essentielles à la rééducation : le plaisir, une relation orthophoniste-patient bénéfique, et une attention soutenue de la part de l'enfant.

---

<sup>35</sup> E. BUSSON, op.cit. p.21.

<sup>36</sup> M.E. Montaigne, De la coutume, et de ne changer aisément une loy receüe, p.157.

## 2. Sortir l'enfant de sa pathologie

### 2.1 Une démarche différente de l'approche scolaire

Certaines remédiations sont intimement liées aux apprentissages scolaires. Dans une rééducation de dysorthographe traditionnelle par exemple, il est difficile de ne pas évoquer certaines règles grammaticales. Celles-ci ont déjà été enseignées aux enfants, mais pour diverses raisons, n'ont pas été assimilées. Il ne s'agit pas d'une négligence de la part de l'enfant ou d'un mauvais enseignement, mais souvent d'un déficit linguistique plus global qui a empêché la bonne intégration de l'enseignement. Ainsi, une approche différente de l'approche scolaire est indispensable pour ces enfants. Le jeu est donc un support d'autant plus intéressant que la prise en charge touche une discipline du programme éducatif. L'enquête de D. Genta l'explique : « le jeu « déscolarise » la prise en charge (15%). Il sort l'activité, le point à travailler du cadre scolaire, en le présentant sous forme ludique, de façon variée, attractive, vivante. »<sup>37</sup>

Cependant la grande différence entre le cadre orthophonique et le cadre scolaire n'est pas seulement la possibilité du support-jeu, mais également les implications de son utilisation. En effet, l'intérêt du jeu est de sortir de l'évaluation, de l'exercice auquel il faut répondre « juste ». Le jeu est un outil qui permet d'aller au rythme de l'enfant, de prendre en compte ses réponses pour connaître sa manière de raisonner et savoir « où il se trouve ».

A. Villalon soulève également ce point : « Pour que l'enfant trouve son autonomie de pensée, l'orthophoniste ne doit pas toujours lui indiquer qu'il s'est trompé, ni lui donner la réponse correcte. Elle doit accepter la réponse, témoin du cheminement mental de l'enfant, et orienter celui-ci vers la prise de conscience d'éléments qui lui permettront de trouver la réponse appropriée. »<sup>38</sup>

Un support-jeu est donc une manière unique d'aborder des compétences évaluées à l'école, mais surtout un outil que l'orthophoniste adapte à chaque patient et à ses besoins, afin de faire émerger la compétence : « L'activité ludique qu'est le jeu permet de détourner

---

<sup>37</sup> D. GENTA, op.cit. p. 144.

<sup>38</sup> A. VILLALON, *Du jeu à la déduction*, p.36.

la difficulté ou les difficultés scolaires sans les abandonner, il détourne les difficultés pour mieux y répondre. »<sup>39</sup> poursuit A. Villalon.

## 2.2 Une sortie de l'échec

Il est primordial que les enfants en difficulté sortent du sentiment d'échec douloureux dont ils sont souvent porteurs, pour leur développement personnel mais également pour l'avancée de la rééducation. Les orthophonistes doivent souvent composer avec des enfants peu sûrs d'eux, et généralement inhibés quand il s'agit de s'atteler aux difficultés qu'ils présentent.

Comme nous l'avons expliqué plus haut, le fait de présenter à l'enfant une activité qui contraste avec les activités scolaires, est déjà un moyen de ne pas le confronter aux situations pénibles qu'il connaît, et « de réduire l'anxiété en favorisant l'imagination : les échecs, en particulier scolaires, seront mis de côté ». <sup>40</sup>

En outre, l'aspect ludique du jeu présente pour l'enfant un enjeu bien différent de celui des exercices ou des activités pédagogiques : « Quand il échoue, il se heurte à un objet ludique et non plus à l'adulte contrairement aux échecs qu'il rencontre par ailleurs, où c'est l'adulte qui détient le savoir et qui apprend à l'enfant. »<sup>41</sup> Ainsi, le jeu permet de dédramatiser les échecs ponctuels parce que le fait de se tromper n'est qu'un événement de la partie et non le résultat d'une évaluation personnelle.

Autour du jeu les participants sont sur un terrain d'égalité, parce que l'orthophoniste peut se mettre des handicaps, ou parce que le « paramètre chance » entre souvent en compte dans les jeux. Par conséquent, « il peut accéder à une réussite qui lui échappe par ailleurs. Cette réussite le met en sécurité, en confiance. »<sup>42</sup> La victoire à un jeu rééducatif pour un enfant en difficulté dans l'un des aspects de son développement représente une grande satisfaction, et l'occasion de reprendre confiance en lui.

L'activité-jeu est donc bien un matériel de rééducation qui sollicite des compétences déficitaires tout en évitant de confronter l'enfant au ressenti de ses échecs.

---

<sup>39</sup> Ibid., p.37.

<sup>40</sup> A. VILLALON, op.cit. p.35.

<sup>41</sup> E. BUSSON, op.cit. p.22.

<sup>42</sup> Ibid., p.21.

### 2.3 Une occasion de s'affirmer

De nombreux auteurs vont encore plus loin : non seulement le jeu permet au thérapeute d'extraire l'enfant de ses incertitudes, mais il peut également être un moteur dans sa construction psychoaffective.

D'après E. Busson, « le jeu est un triomphe sur les obstacles, qui affirme l'existence du moi »<sup>43</sup>. En effet, la progression dans un parcours, la solution à une énigme, l'obtention de cartes ou de pièces, la réalisation d'une construction et finalement le gain d'une partie sont des réussites dont l'enfant connaît la valeur symbolique. Cet événement ponctuel participe chez lui du sentiment d'accomplissement de soi.

L'ardeur que les enfants consacrent au jeu n'est pas anodine, ils y mobilisent une grande part d'eux-mêmes pour triompher, et reconquérir leur estime propre.

Tout comme l'adulte récolte avec satisfaction le fruit de son travail et peut rechercher un mérite personnel, l'enfant accueille avec une grande fierté sa réussite, parce que l'activité ludique a été l'occasion d'affirmer ses potentialités. Cette confiance et cet enrichissement psychoaffectif sont un terrain très favorable à une remédiation efficace.

Lorsque le jeu participe de la rééducation orthophonique, il permet à l'enfant d'être stimulé dans la complexité de sa dimension psychoaffective : le jeu laisse de côté les échecs douloureux et apporte même un élan à la construction de la représentation du moi, dont la rééducation peut en retour bénéficier.

---

<sup>43</sup> Ibid., p.15.

### 3. Faire émerger les savoirs

#### 3.1 Le renforcement des acquis

A. Villalon se réfère à Piaget : « [le jeu] facilite les apprentissages dans la mesure où il confronte l'enfant à de nouvelles expériences, de nouvelles relations avec le monde. Il permet aussi de consolider les acquisitions. »<sup>44</sup>

En effet, les jeux proposés en rééducation orthophonique ont pour but premier de développer les compétences du patient. Mais pour que les nouveaux savoirs émergent, il est nécessaire de proposer un jeu où puisse se fonder la réflexion de l'enfant, où les connaissances puissent prendre place. C'est le moyen de partir des savoirs de l'enfant pour aboutir à de nouvelles acquisitions.

Ainsi, cette activité a un rôle rééducatif car elle permet de consolider les représentations de l'enfant, demeurant parfois à l'état d'intuitions, pour les établir en base de raisonnement solide, et parvenir à l'approfondissement de la compétence concernée. Villalon poursuit : « Nos questions doivent amener l'enfant, face à une situation problème donnée, à confronter ce qu'il sait, connaît, et pense, aux nouveaux éléments apportés par cette situation. »<sup>45</sup>

Les connaissances assimilées par l'enfant sont sollicitées pour en faire émerger de nouvelles. Les premières qui se trouvent renforcées, permettent aux secondes de s'établir clairement dans l'esprit de l'enfant.

C'est en référence à ce processus que D. Genta peut conclure : « Que l'exercice ludique favorise le renforcement, la maîtrise, le développement des fonctions déjà existantes ou nouvellement acquises ceci est une évidence. »<sup>46</sup>

#### 3.2 La déduction

Le jeu est un support qui fait partir le joueur d'un état donné pour le faire parvenir à un état plus avancé : le gagnant s'est débarrassé de toutes ses cartes ou les a toutes gagnées, est arrivé sur la case « fin », ou bien a symboliquement délivré la princesse,

---

<sup>44</sup> A. VILLALON., op.cit. p.15.

<sup>45</sup> Ibid., p.37.

<sup>46</sup> D. GENTA, op.cit. p.66.

acheté tous les hôtels, etc. Le cheminement du jeu est sous-tendu par des épreuves ponctuelles (plateau où les cases représentent des questions - énigmes, par exemple) ou une procédure globale (jeu du mastermind, memory). Quelles que soient les conditions d'avancement, le joueur est soumis à des situations problèmes qu'il faut surmonter, et les procédures mises en œuvre pour y parvenir donneront lieu à la déduction. E. Sous caractérise le jeu en citant Duflo : « le jeu est un espace privilégié où l'esprit s'y exerce (sic), sans les contraintes du réel et les urgences du besoin, il offre des conditions pures d'exercice de l'ingéniosité. »<sup>47</sup> Ainsi, l'enfant est placé dans une activité où il « réfléchit, se questionne, manipule, construit sa pensée, trouve des réponses. »<sup>48</sup> Le jeu apporte ce cheminement vers la déduction, car il en est un support naturel.

Pour trouver la solution, le sujet peut déployer plusieurs procédures : « Il formule des hypothèses, les vérifie par tâtonnement, essai-erreur, expérimente activement certaines relations de cause à effet. »<sup>49</sup> En construisant sa propre démarche, et en trouvant lui-même la solution, l'enfant s'approprie les fruits de sa déduction.

De plus, les divers questionnements que l'enfant formule, constituent un entraînement à la réflexion, et à l'activation du processus de déduction.

En somme, ainsi que le suggère Sous : « Lorsque l'enfant joue, il met en œuvre sa curiosité, ses connaissances et ses procédures cognitives, sa vie affective, ses représentations, ses logiques intra-psychiques »<sup>50</sup>. Le jeu mobilise donc tous les aspects du développement pour parvenir à la déduction, et par ce biais, parvenir à de nouvelles acquisitions.

### 3.3 Les nouvelles acquisitions

Il s'agit bien de l'objectif majeur de l'utilisation du jeu en orthophonie : acquérir de nouvelles compétences. C'est ce qu'indique enfin l'étude de Genta : le jeu est pour 100% des orthophonistes un « moyen thérapeutique » et un jeu « bien mené » est pour une grande proportion « un jeu qui a conduit à de nouvelles acquisitions »<sup>51</sup>.

---

<sup>47</sup> E. SOUS, *Elaboration d'un jeu d'orthographe grammaticale avec des patients dysorthographiques à partir de 10 ans*, p.47.

<sup>48</sup> A. VILLALON., op.cit. p.1.

<sup>49</sup> D. GENTA., op.cit. p.79.

<sup>50</sup> E. SOUS, op.cit. p.42.

<sup>51</sup> D. GENTA, op.cit. p.79.

Cet enrichissement psychique tient pour beaucoup du fait que la démarche déductive a été personnelle. Même si elle est parfois induite ou guidée par le rééducateur, l'enfant a suivi un cheminement mental pour parvenir au résultat. C'est grâce à la confrontation au réel, aux expérimentations concrètes de l'enfant lors de l'activité ludique que sont permis les apprentissages.

Piaget, cité par Sous « considère le jeu comme un processus d'assimilation favorisant l'organisation de la pensée à travers différents stades de développement intellectuel »<sup>52</sup>. Les jeux stratégiques sont donc une ressource pour mener à bien un raisonnement, et s'en approprier les observations. Toute réflexion au cours de la partie permet d'avancer vers l'assimilation du ou des concepts mis en œuvre dans le jeu.

C'est en s'appuyant sur sa pratique orthophonique que Dehant a pu écrire dans son article *jouer c'est apprendre*: « Nous pouvons ainsi constater que le jeu constitue un moyen d'acquisition, d'expérimentation, de réflexion nécessaire et qu'il peut intervenir harmonieusement dans nos rééducations. »<sup>53</sup>

Nous pouvons désormais mieux comprendre pourquoi le jeu en orthophonie suscite un tel intérêt. Il constitue un moteur pour la prise en charge car il place l'enfant dans une dynamique très positive, sur le plan relationnel comme sur le plan psychoaffectif. Mais il est par-dessus tout un réel support d'acquisition : « A travers le jeu, l'enfant exerce ses perceptions, ses habiletés, ses capacités à penser tout en assimilant des connaissances. »<sup>54</sup>

C'est pour toutes ces qualités que le support - jeu nous a semblé le plus approprié dans la rééducation des déficits de conscience syntaxique.

---

<sup>52</sup> E. SOUS, op.cit. p.44.

<sup>53</sup> A. DEHANT, *Jouer c'est apprendre*, p.16.

<sup>54</sup> Ibid., p.18.

# Chapitre 3 Le jeu « Phra'zzle »

## 1. Présentation

### 1.1 Objectifs du jeu

Le jeu est destiné aux enfants (à partir du collège) et aux adultes qui présentent des incapacités liées à une conscience syntaxique déficitaire. Ces incapacités peuvent s'inscrire à tous les niveaux de la langue : expression, réception, sur les versants oraux et écrits. L'inefficacité de la conscience syntaxique se manifeste surtout par la mauvaise planification de l'orthographe grammaticale. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, les difficultés à extraire les relations syntaxiques d'un énoncé entraînent une incapacité à appliquer les règles d'accords morphosyntaxiques. L'utilisation des règles d'orthographe grammaticale nécessite une bonne connaissance du système et des potentialités métalinguistiques.

Les « trucs » donnés par les professeurs, tels que les énoncés métalinguistiques, pour identifier une fonction (par exemple, la question « qui ? » pour identifier le sujet, ou « quoi ? » pour identifier le COD), ou bien les substitutions d'un terme par un autre sur l'axe paradigmatique pour lever une ambiguïté orthographique (remplacer la forme « sont » par la forme « étaient » pour s'assurer qu'il s'agit bien du verbe « être ») ne peuvent pas être correctement appliqués par des personnes en difficulté, car elles présentent une carence importante au niveau de la manipulation d'énoncé.

Voici pour illustrer notre propos un exemple de situation observée en stage :

L'enfant écrit : \*« Les enfants ont tout préparer. »

L'orthophoniste lui dit : « Il y a une erreur. »

L'enfant répond : « Ha oui, les enfants ont tout préparer quoi ? »

Cet enfant, comme beaucoup d'autres, connaît les règles de grammaire, les « trucs », mais ne sait pas les utiliser.

Notre jeu a pour vocation de participer à la rééducation de ces enfants en difficulté avec l'organisation des constituants de la langue et leur manipulation. Il est un prétexte pour se poser des questions sur ces composants, une occasion de mieux se les approprier.

En d'autres termes, « Phra'zzle » s'adresse aux personnes qui ne peuvent initier une réflexion métalinguistique pour résoudre des problèmes d'ordre syntaxique, bien qu'elles aient bénéficié d'un enseignement scolaire spécifique.

Nous avons constaté qu'il existe peu de supports thérapeutiques qui soient à la frontière de l'acquisition des données syntaxiques de la langue et de leur influence sur l'orthographe grammaticale. Il est donc souvent difficile pour les thérapeutes de se distinguer d'un ré-enseignement scolaire pour ce genre de trouble.

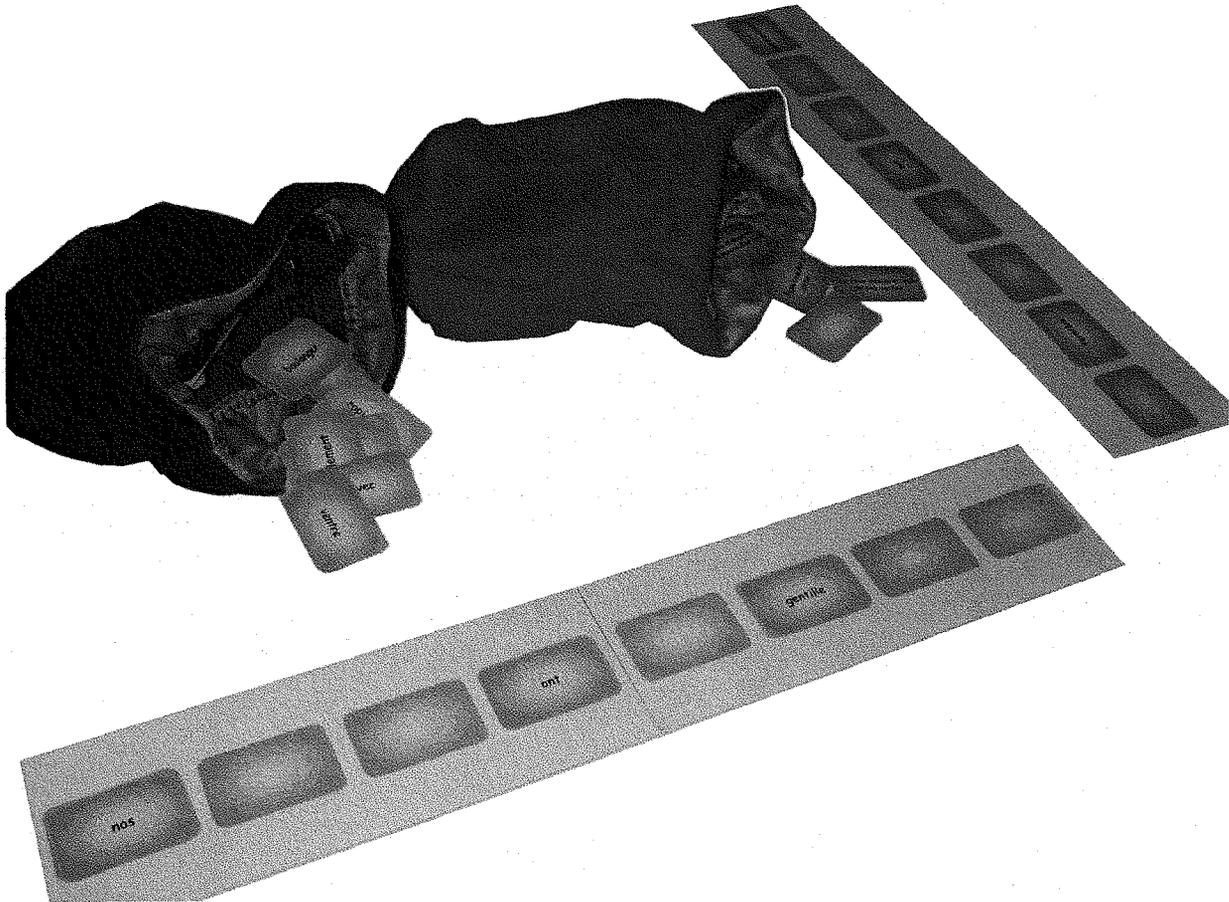
Notre jeu ne prétend pas répondre à tous les problèmes induits par les déficits de conscience syntaxique, mais se veut simplement un support différent pouvant contribuer à l'acquisition des concepts grammaticaux et syntaxiques chez l'enfant.

Notre activité ne peut s'adresser à des enfants trop jeunes, car ils n'auront souvent pas la mobilité de pensée nécessaire pour trouver des stratégies efficaces. De plus, ils n'ont souvent pas assez de recul par rapport à la langue pour s'approprier le principe du jeu, comprendre quelle réflexion nous attendons d'eux. Les adolescents, même si leurs réflexions ne sont pas toujours appropriées, ont déjà l'habitude, avec les enseignements scolaires, de devoir analyser les composants de la phrase et comprennent que le jeu se trouve dans la continuité de ce genre d'activité.

L'objectif principal de notre travail est donc de présenter un matériel qui, en regard d'une rééducation orthophonique globale, contribuera à organiser une réflexion métalinguistique et métasyntaxique afin qu'elle puisse être réinvestie de manière autonome en situation de problème (accords morphosyntaxiques, ambiguïté sur l'identification d'un vocable, etc.). L'émergence de cette compétence permettra de voir une amélioration au niveau de tous les enjeux de la compétence syntaxique détaillés en première partie : La compréhension, l'expression, et l'orthographe grammaticale.

## 1.2 Règle du jeu

**Matériel :** 1 sac de cartes-mots  
1 sac de cartes-jokers  
2 plateaux de phrases  
2 stylos



**But du jeu :** Etre le premier à construire une phrase syntaxiquement correcte.

### Déroulement du jeu :

- ❖ Le **nombre de mots par phrase** est déterminé par les planches qui sont faites pour que les phrases contiennent 8 mots. Toutefois, il est possible d'aménager les plateaux pour augmenter ou réduire le nombre de mots.
- ❖ Les joueurs se mettent d'accord pour savoir qui commence la partie.

- ❖ Chaque joueur, à tour de rôle, pioche une carte dans le sac des **cartes-mots**, et la met immédiatement sur son plateau, à la place qui lui semble la plus judicieuse pour construire une phrase.
  - Le joueur peut aussi décider de rejeter la carte, auquel cas, il la pose à côté de son plateau, formant ainsi un tas « poubelle ».
  - Le joueur peut placer la carte piochée sur un emplacement déjà pris par une carte. Cette dernière est donc définitivement remplacée.
  
- ❖ A chaque fois qu'un joueur a pioché 5 cartes-mots, il a la possibilité de piocher dans le sac des **cartes-jokers**. Ces cartes donnent la possibilité de débloquer une situation difficile.
  - Si le joueur utilise la carte juste après l'avoir piochée, il la remet alors dans le sac.
  - Si le joueur ne peut pas ou ne veut pas l'utiliser juste après l'avoir piochée, il peut la garder pour l'utiliser à un autre moment de la partie. Il la remettra dans le sac après l'avoir utilisée.
  - Les différentes cartes-jokers sont :
    - « Tu peux déplacer une carte »
    - « Tu peux prendre une carte à ton adversaire » (celles du plateau et de la poubelle)
    - « Tu peux échanger ta phrase avec celle de ton adversaire »
    - « Tu peux reprendre une carte de ta poubelle »
    - « Tu peux changer la terminaison d'un mot » (avec le stylo)
    - « Tu peux piocher trois cartes»
    - Une carte vierge sur laquelle il est possible (grâce au stylo) d'écrire le mot de son choix.
  
- ❖ Le stylo permet d'ajouter la ponctuation en fin de partie.

## 1.3 Création et ajustements

Lorsque nous avons imaginé cette activité, certaines règles nous ont tout de suite paru primordiales, comme la possibilité de visualiser l'emplacement des mots de la phrase, ou la contrainte de devoir placer les mots un par un (pour plusieurs raisons que nous verrons ci-après). D'autres paramètres, à l'inverse ont dû être réajustés plus tard, lors des premières parties jouées (avant notre expérimentation).

### ❖ Les cartes-mots (v. annexe 1)

#### ▪ Nature des mots

Lorsque nous avons fabriqué la première version de « Phra'zzle », nous avons évalué approximativement le nombre de mots de chaque classe grammaticale. La proportion des substantifs, par exemple, était environ deux fois supérieure à celle des verbes et équivalente à celle des déterminants. Ces rapports ont été modifiés plusieurs fois car ils n'étaient pas cohérents avec les besoins de création de phrases. Le nombre de déterminants était tout d'abord trop élevé, puis les pronoms étaient en trop faible quantité par exemple. C'est en jouant de nombreuses parties que nous avons réussi à trouver un équilibre entre toutes les classes, et à permettre le bon déroulement d'une partie.

#### ▪ Catégories grammaticales inhérentes aux verbes

Nous avons également dû délimiter la variété des flexions verbales : quelles personnes, quels temps seraient représentés ?

Nous avons dans un premier temps fabriqué les verbes conjugués à toutes les personnes, en égale quantité entre les six personnes, du singulier et du pluriel. Cette décision impliquait qu'il faille fabriquer une série de pronoms personnels correspondants. Nous avons pu observer qu'il était presque impossible de piocher un sujet et un verbe qui fonctionneraient ensemble. Les flexions verbales étaient trop variées. Nous avons donc opté pour conserver uniquement les verbes conjugués aux troisièmes personnes du singulier et du pluriel. Nous avons tout de même conservé plusieurs cartes avec le pronom « je », car la désinence verbale qu'il entraîne est, pour les verbes du 1<sup>er</sup> groupe, la même que celle de la troisième personne du singulier au présent.

Parallèlement, nous avons également dû choisir quels temps et modes figureraient dans le jeu. Nous en avons tout d'abord exclu les temps composés car la probabilité de trouver les deux composants du verbe allait être très faible. Nous avons finalement opté pour ne représenter que le présent de l'indicatif. Nous avons remarqué au cours de nos stages que les verbes au présent sont souvent moins faciles à identifier, peut-être parce que la désinence verbale *y* est morphologiquement moins marquée (par exemple, le terme « mange » porte une terminaison plus neutre que le mot « mangera » ou « mangeais »). Le présent de l'indicatif peut donc apporter un intérêt au niveau du travail d'identification que nous développerons plus loin<sup>55</sup>.

#### ▪ Choix du vocabulaire

Le vocabulaire choisi a évolué au fil de l'élaboration du jeu, car les mots que nous avons d'abord choisis de manière aléatoire se plaçaient parfois difficilement au sein d'une phrase. Prenons l'exemple du corpus des noms communs qui avait été élaboré en premier lieu : la plupart de ces noms étaient des inanimés. Ils remplissaient rarement la fonction de sujet, car leur association avec un verbe ne donnait bien souvent aucun sens. Afin de créer un jeu plus cohérent, nous avons remplacé beaucoup de noms communs inanimés par des noms communs animés. Nous avons également consulté la liste de fréquence des mots de la langue française disponibles sur le site pédagogique de l'éducation nationale, ÉduSCOL<sup>56</sup>. Nous avons donc remanié notre corpus avec cet outil : les phrases ont été plus faciles à construire et les intérêts du jeu ont pu être mis en valeur, une fois dépassées ces difficultés.

#### ❖ Les Cartes-Jokers

La construction des phrases à partir de cartes-mots piochées au hasard impliquait pour le dynamisme du jeu, de trouver un moyen de supprimer certaines incohérences sémantiques, morphosyntaxiques, ou de trouver des solutions à des problèmes linguistiques précis. C'est pourquoi nous avons créé un second corpus de cartes : les cartes-jokers. Il fallait déterminer les conditions d'utilisation de ces cartes : à quel moment, dans quelles limites ? C'est encore grâce aux premières parties jouées que nous avons pu trouver un

---

<sup>55</sup> cf. Première partie, Chap.3, p.49.

<sup>56</sup> Liste de fréquence des mots de la langue française écrite :  
<http://eduscol.education.fr/D0102/liste-mots-frequents.htm>.

équilibre entre les occasions de piocher les cartes-mots et les cartes-jokers. Nous avons choisi de fixer les occasions de piocher dans les cartes-jokers dans une proportion de 1 carte-joker pour 5 cartes-mots. Ce cadre assez rigide oblige les joueurs à ne pas y recourir trop fréquemment, ce qu'ils ont naturellement tendance à faire.

#### ❖ Les plateaux

La difficulté dans la construction des plateaux était de déterminer le nombre de mots dont les phrases allaient être constituées. Dans une recherche menée au Québec, les auteurs notaient que la longueur moyenne des phrases d'un enfant de 10 ans, en production spontanée était de 8,6 mots<sup>57</sup>. Nous avons donc fabriqué des plateaux de 8 mots, toutefois le nombre de mots de la phrase peut être laissé au libre choix de l'orthophoniste selon les compétences de l'enfant et ses propres objectifs.

---

<sup>57</sup> La maturité syntaxique, par Damien Gagnon :  
<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr3-4/Maturite.html>.

## 2. Principes du jeu

### 2.1 L'aspect ludique

« Phra'zzle » repose sur une consigne très simple : fabriquer une phrase correcte. Le matériel est très épuré : une planche et des cartes. Certains détails du jeu sont soumis à des règles plus précises, mais les fondements du jeu sont très basiques. Les enfants qui rencontrent le jeu pour la première fois peuvent ainsi s'en approprier très vite le principe. Ceux que nous avons rencontrés préalablement à l'expérimentation ont immédiatement deviné que les rectangles imprimés sur les plateaux déterminaient la place des mots, qu'il faudrait piocher. Bien entendu, d'autres explications sont nécessaires pour débiter une partie, mais il n'y a aucun temps d'adaptation aux règles pour pouvoir jouer efficacement. Ainsi, l'enfant peut se focaliser aussitôt sur la stratégie à mettre en place et éviter de se perdre dans les règles du jeu. Lorsque nous avons présenté le jeu à des enfants sans difficultés particulières, nous avons remarqué qu'ils ont eu globalement le sentiment de jouer à un jeu qui allait être trop évident. Il nous semble que cette simplicité apparente participe de l'aspect ludique, car elle rend l'enfant immédiatement acteur du jeu et lui donne le statut de participant compétent.

Le caractère divertissant tient aussi du fait qu'il n'y a pratiquement pas besoin d'écrire. Très souvent, les enfants en difficulté langagière n'ont plus goût à l'écriture car ils se font vite reprendre sur l'orthographe et la forme de leurs productions. Dans « Phra'zzle », le corpus de mots est déterminé à l'avance, la phrase à construire ne nécessite pas de retranscrire l'orthographe des mots. L'occasion d'écrire se limite à la possibilité de modifier un accord, ou de mettre le mot de son choix sur une carte-joker. Ce sont des situations très positives, que les joueurs apprécient.

Un élément supplémentaire contribue au caractère ludique du jeu : les phrases que l'on imagine sont souvent loufoques. Elles révèlent parfois des significations incongrues qui prêtent à sourire. Les enfants affectionnent généralement ce versant créatif, absent des manuels de grammaire.

Pour savoir comment était perçu notre jeu par les enfants, nous avons rencontré plusieurs enfants tout-venant. Nous leur avons demandé, après la partie, s'ils avaient l'impression « que le jeu faisait travailler des choses qu'on voyait aussi en classe ».

Voici la réponse de l'un d'entre eux, en 4<sup>ème</sup>, surpris par la question : « Peut-être pas mais c'est rigolo. Ça peut faire un peu de grammaire vite fait. Ou alors pour faire apprendre aux petits CP, pour faire apprendre plus vite. En CM2 ça peut pas leur servir, à moi encore moins !! ». Cet adolescent s'était beaucoup investi dans la partie que nous avons jouée ensemble, avait élaboré des stratégies intéressantes. Il nous semble qu'il s'était plus attaché au jeu lui-même, à la dimension ludique, qu'aux compétences qu'il avait mises en œuvre ; Il lui semblait que le jeu ne mobilisait que de faibles connaissances scolaires.

Voici encore la réflexion d'un élève de CM2, à qui nous avons demandé s'il trouvait le jeu difficile : « non, c'est pas difficile pour des élèves comme nous, ça demande un temps de réflexion, mais c'est pas difficile... un élève qui aurait des difficultés à l'école y arriverait sans trop de difficultés quand même. »

Tous les enfants sans difficulté particulière avec lesquels nous avons joué se sont focalisés sur l'aspect ludique du jeu et n'ont pas eu l'impression de mettre en œuvre des capacités linguistiques approfondies, et encore moins des apprentissages scolaires.

## 2.2 La valorisation de la démarche de l'enfant

Ce qui nous a également semblé primordial pour la conception d'un jeu orthophonique, qui touche par ailleurs aux règles morphosyntaxiques, était que l'enfant ne se retrouve pas en situation d'évaluation. D'une part, car les supports de rééducation orthophonique exigent d'induire les savoirs, non de les vérifier, et d'autre part car cette activité s'adresse à des enfants qui ne connaissent que trop leurs mauvais résultats aux évaluations en orthographe ou en grammaire. De cette façon, nous avons essayé d'élaborer un jeu dans lequel il n'y ait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Si l'enfant pose un mot sur un emplacement non cohérent, le déroulement du jeu et l'enrichissement de la phrase le mettront naturellement devant cette contradiction ; il aura ensuite la possibilité de modifier sa phrase grâce aux jokers.

L'enfant se trouve donc placé dans la construction d'une démarche bien plus que dans la construction d'une phrase. Il pourra lui-même observer la validité des choix qu'il opère, et les juger. L'orthophoniste l'assiste dans son cheminement, mais ce n'est pas à lui de valider ou d'invalider les hypothèses de l'enfant.

C'est donc l'enfant qui construit sa phrase, prend les décisions. Peut-être faudra-t-il simplement demander aux enfants d'être capables de justifier leur choix, car ils pourront avoir tendance à poser le mot totalement au hasard sur le plateau.

Il nous semble que c'est grâce à cette liberté d'action et cette autonomie que l'enfant sera capable de connaître les besoins de la phrase. Le rééducateur suit la démarche de l'enfant et la commente, pour mettre des mots sur des faits, et s'assurer que l'enfant peut tirer parti de ses hypothèses.

Afin de mener une réflexion productive, l'enfant peut également trouver en l'orthophoniste un modèle de référence. Le rééducateur est confronté aux mêmes hypothèses et aux mêmes situations que l'enfant. Il est très intéressant de mener sa réflexion à haute voix, de faire remarquer certains faits à l'enfant. I. Bobillier-Chaumont l'explique elle-même dans son approche linguistique de la rééducation des dysorthographies: « La verbalisation des procédures sera toujours recherchée, notre but étant d'agir au niveau des états de pensée internes (ou de leur absence parfois) (...) C'est pourquoi la dimension métalinguistique sera pleinement investie, dans ce qu'elle permet de « faire exister » et donc « agir sur ». »<sup>58</sup>

Toutes les explications relatives à notre démarche sont des pistes que l'enfant pourra retenir pour sa propre démarche. C'est au rééducateur d'exposer son choix et d'expliquer en quoi le mot sert sa phrase, en quoi le mot la consolide. En observant l'attitude de l'adulte, l'enfant peut aussi comprendre qu'il n'y a pas de choix au hasard, que chaque mot pioché contient des informations à extraire et à exploiter.

S'il nous arrive d'être confronté à une situation similaire à celle de l'enfant, nous pourrions alors procéder de la même façon que lui, en lui faisant remarquer que cette possibilité est à notre avis la plus judicieuse, mais nous pourrions aussi opérer différemment en lui montrant que face au même problème, nous préférons choisir une autre possibilité

---

<sup>58</sup> I. BOBILLIER- CHAUMONT, syntaxe, morphosyntaxe, discours et trouble du langage oral et/ou écrit.

pour telle ou telle raison. De cette manière, nous pouvons renforcer leur postulat, ou leur faire découvrir une autre façon de construire la phrase.

Si ce modèle constitue une référence pour l'enfant, il n'en reste pas moins que la démarche de l'enfant est personnelle, et que c'est à l'orthophoniste de s'y adapter.

Il est primordial de suivre l'enfant dans la progression de sa pensée, car il lui est souvent impossible de s'adapter à un cheminement « type », comme on en trouve souvent dans l'application des règles morphosyntaxiques. C'est en éprouvant ses propres outils et en observant les outils de l'orthophoniste que l'enfant va peut-être pouvoir diversifier ses capacités et devenir plus performant.

### 2.3 La manipulation

L'un des principes de « Phra'zzle » qui nous paraît également essentiel pour prendre en charge les difficultés des enfants au niveau métalinguistique et métasyntaxique, réside dans le fait qu'ils puissent manipuler les unités de la phrase. Il s'agit bien d'une manipulation effective, au sens littéral de « manipuler » : tenir un objet dans ses mains, lors d'une utilisation quelconque, (du latin « manipulus » : poignée).

Il nous semble fondamental que les enfants puissent manipuler les mots mentalement mais surtout physiquement. Ce biais est sans doute le plus à propos pour aborder les difficultés liées aux réflexions abstraites sur la langue, la manipulation sur un versant mental étant sans doute moins accessible aux sujets.

Maingueneau écrit : « 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 révéleront grammaticales ou agrammaticales. »<sup>59</sup>

Ainsi, notre jeu permet à l'enfant de manipuler les parties du discours, d'imaginer la place la plus appropriée d'une unité, d'essayer des combinaisons pour mieux comprendre la diversité des possibles syntaxiques. Il est important qu'il puisse le faire mentalement, mais aussi en s'appuyant sur des canaux sensoriels. C'est en tout cas l'un des apports spécifiques du jeu selon A. Villalon : « La manipulation mobilise tous les sens de

---

<sup>59</sup> D. MAINGUENEAU, op.cit. p.26.

l'enfant : vision, audition, toucher... avant de passer par une intériorisation des éléments et une éventuelle restitution par le canal vocal. »<sup>60</sup>

Cette manipulation devient ainsi vectrice de réflexion, et apporte un point d'appui pour l'appropriation des concepts. Dans un domaine aussi abstrait et mentalisé que le langage, ce n'est pas un élément à négliger. Tout comme la valorisation de la démarche de l'enfant, la manipulation permet un meilleur ancrage des acquisitions. A. Villalon poursuit : « l'enfant ajuste son raisonnement plus facilement grâce à cette perception du réel. Il s'appuie sur des perceptions tactiles et visuelles des phénomènes. Son mode de recherche heuristique, par essais-erreurs, le fait évoluer. Il est sûr de ce qu'il découvre et constate. De là, il peut établir des lois qui seront immuables. »<sup>61</sup>

Dans notre activité, la manipulation est l'occasion de se poser des questions sur le mot que l'on a en main, pour savoir ce qu'il signifie, à quelle catégorie grammaticale il renvoie, et enfin quel rôle il pourrait jouer dans la phrase.

---

<sup>60</sup> A. VILLALON, op.cit. p.48.

<sup>61</sup> Ibid., p.49.

### **3. Sollicitation de la conscience syntaxique**

L'enfant qui s'investit dans notre jeu, va avoir l'occasion de développer des stratégies de construction de phrases. Le déroulement du jeu est établi de telle manière, que pour acquérir une stratégie efficace ou pour faire des choix pertinents, le joueur est invité à explorer les ressources des constituants syntaxiques, et le potentiel de ses capacités métasyntaxiques.

#### **3.1 L'identification**

- **La rencontre avec le mot**

Le jeu est conçu pour que le joueur se retrouve confronté aux mots un par un. Il ne s'agit pas seulement, comme dans de nombreux jeux de construction de phrases d'agencer les mots constitutifs de la phrase, il s'agit également de prendre un temps pour « rencontrer » le mot que l'on a pioché pour anticiper sur son éventuel rôle dans la phrase.

L'activité est imaginée de sorte que le joueur ait la possibilité d'appréhender le mot hors contexte. Il pioche un mot et va donc avoir l'occasion, éventuellement avec de l'aide, d'extraire un certain nombre d'informations relatives à lui : son sémantisme, mais également sa nature, son genre et son nombre. Ces informations seront autant d'indices pour trouver s'il convient ou non dans la phrase. Cette réflexion est initiée pour parvenir à terme à la distinction des classes grammaticales.

- **Une approche partielle**

De manière générale, les enfants en difficulté ont tendance à avoir une connaissance partielle des vocables. Ils ne se fient qu'à leur morphologie ou à leur sémantisme. Cette stratégie pourra être efficace pour les noms communs ou pour certains mots usuels qu'ils se sont appropriés.

Nous pouvons penser que lorsque l'enfant piochera « le », il pourra deviner l'identité du mot et son fonctionnement parce qu'il le connaît bien, lorsqu'il piochera « chiens », il saura sans doute intuitivement à quelle classe ce mot appartient (d'autant plus que le signifié sera une réalité tangible et familière). Cette stratégie pourra dans ces cas-là se suffire à elle-même, mais elle restera globalement non fiable.

En effet, elle sera beaucoup moins efficace s'il s'agit d'un mot que l'enfant ne s'est pas approprié. Tous les mots dont le signifié n'est pas immédiatement accessible nécessiteront plus de réflexion. Les mots-outils comme « de », « aux », « ou » pourront ainsi poser problème. Dans un autre ordre d'idée, le terme « plusieurs » fréquemment utilisé à l'oral comme déterminant ne correspond peut-être pas à la représentation que les enfants se sont construite de la classe des déterminants, car sa morphologie diffère de celle des déterminants classiques : il ne sera peut-être pas correctement identifié.

« Phra'zzle » est donc aussi un prétexte pour enrichir les représentations partielles des mots ou des classes.

#### ▪ **L'identification du mot**

Puisque cette approche partielle du mot n'offre pas une stratégie efficace, le joueur devra alors avoir systématiquement recours à l'identification de la classe grammaticale du mot pioché, pour savoir avec certitude s'il conviendra à la phrase ou non. Parce que l'enfant n'a pas toujours les compétences suffisantes pour déterminer la nature des mots, le thérapeute pourra l'aider, par des actualisations du mot dans une phrase, des substitutions etc.

Il est très important de prendre le temps pour cette identification, car l'enfant qui ne reconnaîtrait pas la nature d'un mot aura tendance à s'aider de la phrase déjà partiellement construite pour lui attribuer une place, et cette stratégie pourra être source de confusion. Cette procédure sera encore plus aléatoire lorsque l'enfant sera confronté à un homophone grammatical. Le verbe « met », par exemple, s'il n'est pas préalablement identifié, pourrait se retrouver devant un substantif pluriel, assumant un rôle de déterminant.

Après avoir déterminé la classe grammaticale du mot pioché, le joueur doit éventuellement extraire certaines informations supplémentaires : le genre et le nombre. Ainsi, il aura tous les renseignements nécessaires pour placer ou non son mot dans la phrase.

Certains mots plus difficiles d'accès apparaissent dans notre corpus (par exemple, « se », « l' », « eux ») : nous les avons inclus, parce que nous avons voulu que les enfants aient l'occasion de les identifier malgré les faibles chances de les employer dans la phrase du jeu.

### ▪ L'anticipation

Du reste, le joueur n'attribue pas une identité au seul mot pioché, mais aussi aux cases vides du plateau. En effet, chaque mot placé donne lieu à des hypothèses sur les cases qui l'environnent.

	boulangier		la				
--	------------	--	----	--	--	--	--

Dans ce cas de figure, la réflexion mène le joueur à placer un substantif en deuxième place, un déterminant en quatrième place. Le joueur décide que la première place sera réservée à un déterminant, qui de plus devra être masculin singulier pour s'accorder avec le nom qui lui succède, « boulangier ». La place prise par « la », permet encore au joueur d'anticiper que la cinquième place sera prise par un substantif féminin singulier.

Cette identification préalable est un moyen d'appréhender les liens tissés entre les mots, et un point d'ancrage pour les décisions ultérieures d'agencement.

## 3.2 L'agencement

L'agencement du mot pioché sur le plateau est le fruit d'une élaboration mentale complexe, car il nécessite la cogestion de plusieurs paramètres.

Il relève tout d'abord d'un **examen global** de la phrase. L'illustration des cases sur les plateaux est une aide non négligeable pour visualiser l'intégralité de la phrase. Le joueur place une carte sur l'un des emplacements, en tenant compte de son environnement. Ainsi, il gère l'emplacement de son mot mais gère en même temps les emplacements voisins et émet des hypothèses. Au fur et à mesure de la construction, les emplacements vides se raréfient, et les hypothèses formulées se précisent grâce aux informations voisines qui elles, s'additionnent. L'obligation d'agencer le mot sur un emplacement précis permet au joueur de se projeter dans l'ensemble de la phrase et d'attribuer un rôle plus concret à ce terme. En s'entraînant à placer dans une structure vide des mots selon leurs catégories grammaticales, c'est-à-dire à actualiser des unités à travers le procès de leur choix, les joueurs expérimentent alors les notions complexes d'agent, de patient, induites par le sémantisme des mots et le sens global de la phrase.

Le placement du mot sur le plateau implique qu'il y ait **accommodation** avec les mots qui sont déjà placés. Le joueur doit donc respecter les règles conventionnelles de linéarité syntaxique. Pour valider une phrase selon les contraintes de disposition syntaxique, le joueur a recours à sa propre sensibilité: il peut prononcer la phrase oralement et l'accepter ou non. Cette stratégie permettra aux enfants de juger syntaxiquement leur phrase, ou de développer cette compétence.

L'agencement de la phrase relève ensuite d'une **observation plus précise** de certains points. Le positionnement d'un mot sur le plateau doit se faire par rapport à plusieurs critères de compatibilité : les règles d'accords morphosyntaxiques.

Cette contingence est intimement liée à la capacité d'effectuer ces mêmes accords en expression écrite. Il faut distinguer les marques d'accords perceptibles à l'oral de celles qui ne le sont pas. Le joueur, lorsqu'il place son mot au sein de sa phrase se réfère souvent à l'oral. Il peut ainsi éviter une incompatibilité du type \*« le femme » ou \* « l'homme ont ». C'est lorsque la marque de l'accord ne s'entend pas, qu'il peut y avoir un mauvais appariement. La vigilance de l'enfant sera donc sollicitée naturellement ou par l'intervention de l'orthophoniste qui lui fera découvrir l'inadéquation morphosyntaxique. La réflexion sur les accords s'exerçant à chaque mot posé ou presque, deviendra sans doute systématique pour le joueur.

La notion d'accord signifie aussi plus largement, avoir saisi quels sont les mots qui fonctionnent ensemble. Nous avons pu remarquer au cours de nos stages qu'il n'est pas toujours aisé pour les enfants d'extraire les relations entre les mots et le caractère hiérarchique de cette relation. Le jeu est encore un support qui leur permettra d'observer les relations tissées entre les mots et les marques qui en sont la conséquence.

Cet agencement des mots sur le plateau relève donc d'une réflexion menée à plusieurs niveaux : où notre mot peut-il convenir dans la phrase ? Peut-il créer avec les mots déjà placés une phrase signifiante ? Quel rôle le mot prend-il à cette place ? Les mots qui sont en relation sont-ils correctement orthographiés ?

Il s'agit d'une gymnastique d'esprit qui va sans cesse du global au détail, et à travers laquelle le joueur exerce ses capacités métasyntaxiques.

### 3.3 La mobilité de pensée

Notre jeu, par de nombreux aspects, demande aux participants d'avoir une grande mobilité de pensée :

Comme nous l'avons vu précédemment, le fait de placer un mot sur la planche nécessite la prise en compte d'une série d'informations extraites du mot pioché et extraites de la disposition des mots du plateau. Cette réflexion complexe entraîne le joueur à manipuler mentalement les concepts syntaxiques et à mieux les intégrer. La mobilité de pensée est encore induite par plusieurs opérations mentales :

#### - Raisonner partiellement sur une abstraction

Les joueurs sont sans cesse en train d'envisager une phrase en se fondant sur des éléments tangibles, les mots acceptés et placés, mais aussi sur des hypothèses. Le joueur raisonne sur une phrase incomplète, en laissant ouverts les possibles. Le fait de raisonner en partie sur une abstraction, qui de plus relève du domaine linguistique peut aider l'enfant à renforcer ses connaissances de la catégorisation et des constructions, et à développer sa mobilité de pensée.

#### - Réajuster la phrase devant chaque mot pioché

Chaque nouveau mot peut bouleverser les hypothèses que le joueur avait bâties. Les joueurs peuvent anticiper les cases vides du plateau en imaginant leur phrase complétée.

le	père	trouve					rouge
----	------	--------	--	--	--	--	-------

Si le joueur a imaginé finir sa phrase avec un groupe nominal de cinq éléments (par exemple « une maison de couleur rouge »), il devra cependant rester vigilant à tous les mots qu'il piochera car d'autres structures sont possibles. Il peut par exemple placer un adverbe en 4<sup>ème</sup> position qui serait suivi d'un groupe nominal de quatre éléments.

Il est possible que les enfants ne fassent pas preuve de cette flexibilité et qu'il soit difficile pour eux de sortir d'une structure précise. Ce sera au rééducateur de les inciter à prendre en compte les nouveaux éléments qu'ils jugent non pertinents, et à trouver des solutions différentes.

- Remplacer un mot par un autre

Le jeu offre la possibilité de recouvrir une carte déjà placée par une autre, que l'on juge plus adaptée. Encore faut-il pour ce faire que le joueur réussisse à changer de point de vue et bousculer ce qui tient lieu de base de raisonnement. Spontanément, le joueur cherche si le mot pioché convient à la place des cases vides, et non à la place des cases déjà prises. Ici encore, le thérapeute attirera l'attention de l'enfant sur les solutions qui auraient pu être négligées.

- Prendre du recul par rapport à sa phrase

La mobilité de pensée intervient encore dans la nécessité de s'extraire des difficultés particulières de la phrase pour en avoir une vision globale. Les enfants auront peut-être tendance à ne plus voir qu'un détail à arranger, et perdre de vue l'ensemble de la phrase. Le rôle du rééducateur sera donc encore de leur permettre de s'extraire d'un point précis pour avoir une approche complète de la phrase.

- Mener de front deux hypothèses

Il peut être stratégique dans notre jeu de placer plusieurs cartes sur le plateau, qui ne fonctionnent pas ensemble, mais qui multiplient la probabilité de trouver une solution. Prenons par exemple cette phrase :

une				les	masques		rapidement
	homme						

Le joueur attendait, en deuxième place, un nom commun féminin singulier. Il pioche « homme », nom masculin singulier. Il décide de placer tout de même la carte à cette place. Ainsi, pour dénouer cette situation, il pourra piocher soit un nom commun féminin, soit un déterminant masculin.

Nous avons ici exposé une circonstance où la difficulté réside dans un accord morphosyntaxique. Cependant les deux hypothèses peuvent être liées à deux constructions syntaxiques différentes.

Tom	chiens			casque		sa	
-----	--------	--	--	--------	--	----	--

Dans cet exemple, le joueur a posé deux structures hypothétiques :

- il peut construire sa phrase à partir d'un nom propre comme sujet (« Tom »), après lequel il pourra placer un verbe, à la troisième case un adverbe ou un déterminant, à la quatrième case le déterminant ou un adjectif. (Par exemple : « Tom met rapidement son casque sur sa tête », ou « Tom met son grand casque sur sa tête ») ;

- il peut également construire également une phrase qui aura comme sujet un groupe nominal, dont le nom serait « chiens ». La troisième case pourrait être prise par un verbe, la quatrième par un déterminant (exemple : « Trois chiens trouvent le casque de sa sœur »).

Le joueur, en multipliant les possibilités de construction doit donc pouvoir garder en tête tous les tenants et aboutissants de ses hypothèses.

Ces stratégies demandent un certain niveau de compétence linguistique et une grande adaptabilité. Il est improbable que les enfants en difficulté y aient recours d'eux-mêmes.

La mobilité de pensée est donc largement sollicitée par notre jeu. Réciproquement, les opérations qui sont effectuées lui permettent de se développer. Elle s'applique aux faits linguistiques, et par conséquent entraîne le joueur à mener des raisonnements sur les mots, sur leurs rôles et sur les propriétés syntaxiques de la langue. Il nous semble primordial, pour comprendre celles-ci, d'avoir l'occasion d'effectuer ces opérations mentales sur les unités de la langue.

Notre activité a donc été imaginée dans le but de donner aux enfants en difficulté l'occasion d'élaborer de manière ludique une phrase en manipulant les constituants, et en composant avec les différentes propriétés syntaxiques de la langue.

## **2<sup>ème</sup> partie :**

### **Dispositif expérimental**

# Chapitre 1 Terrain expérimental

## 1. Méthodologie

### 1.1 Problématique

Nous avons vu que les enjeux de la conscience syntaxique sont multiples et que cette sensibilité détermine en partie les habiletés linguistiques de compréhension, d'expression et de respect de l'orthographe grammaticale. Si la compétence syntaxique est défaillante chez un sujet, il connaîtra donc en conséquence une série de faiblesses linguistiques. Les répercussions au niveau scolaire et individuel seront préjudiciables.

Mais les rééducations orthophoniques s'attachent souvent plus aux effets du déficit syntaxique (travail de compréhension, d'expression, orale ou écrite, et de grammaire) qu'à la compétence syntaxique même. En effet, cette branche de la linguistique est encore assez mal connue : peu de tests, et peu d'activités ludiques ciblent cette compétence. L'activité que nous proposons pourrait éventuellement répondre à ce besoin.

Notre jeu demande d'avoir recours à plusieurs notions que les données théoriques attribuent à la compétence syntaxique : agencement linéaire, connaissance des natures et des fonctions, connaissance du genre et du nombre. Il mobilise également une souplesse linguistique pour la manipulation des constituants.

L'activité se présente sous une forme plutôt ludique ce qui présente de nombreux avantages pour différents aspects de la prise en charge : support attrayant, avec lequel le sujet est en confiance, qui permet d'induire de nouvelles acquisitions.

Le manque de supports, les données théoriques relatives à la conscience syntaxique, les exigences du matériel orthophonique, nous laissent penser que « Phra'zzle » peut être profitable à certaines rééducations pour traiter de l'aspect syntaxique.

## 1.2 Hypothèses

Nous pensons que la confrontation répétée des jeunes au jeu leur permettra de voir plusieurs de leurs compétences améliorées.

Trois procédures sont principalement sollicitées et constituent l'enjeu des acquisitions : l'identification, l'agencement et les stratégies de mobilité de pensée.

Tout d'abord nous pensons que plusieurs propriétés de cette activité permettent au sujet d'aborder dans un cadre très favorable ces procédures :

- l'entraînement aux procédures d'identification, et d'agencement ainsi que l'incitation à la flexibilité de pensée seront motivés par l'aspect ludique du jeu et le plaisir que les jeunes rencontreront,
- l'appropriation des découvertes s'appuiera sur le fait que la démarche aura été personnelle et donc plus pertinente pour le jeune,
- la manipulation est encore un élément qui permettra aux procédures d'être mieux assimilées et retenues par le sujet.

L'amélioration des procédures aboutira au développement de capacités précises :

- la procédure d'identification favorisera la création des représentations des différentes classes grammaticales, et pourra conduire à la distinction des homophones grammaticaux. Elle sera également une première étape vers la compréhension du système syntaxique,
- la procédure d'agencement permettra au jeune de mieux comprendre le système hiérarchique de la syntaxe. Elle permettra également d'acquérir les règles d'accords morphosyntaxiques,
- la mobilité de pensée permettra de donner plus de ressources et d'autonomie face à des situations-problèmes.

## 1.3 Objectifs

L'objectif de notre expérimentation est de déterminer si notre jeu est véritablement intéressant dans le cadre d'une rééducation orthophonique et dans quelle mesure il peut être bénéfique.

Pour le savoir, nous désirons tout d'abord savoir si la population apprécie « Phra'zzle », si les moyens mis en œuvre pour l'intéresser et engager activement sa participation dans le jeu sont positivement investis.

Nous tenterons en second lieu d'apprécier si la population peut développer les capacités syntaxiques énoncées ci-dessus grâce à notre activité. Nous essayerons de préciser dans quelles proportions, et examinerons également les différences interindividuelles.

Enfin, nous nous attacherons à considérer les intérêts et les limites de notre jeu, ainsi que celles de notre expérimentation.

## **2. Principe du protocole**

Afin de répondre à nos objectifs, nous mettons en place une expérimentation basée en partie sur un principe de comparaison.

Nous évaluons l'efficacité de certaines procédures mises en jeu par la conscience syntaxique ainsi que plusieurs capacités liées à elle. Nous soumettons ensuite régulièrement notre jeu à cette population, observons son comportement face à l'activité, les possibilités et les manques de l'activité elle-même, puis la testons à nouveau.

Grâce aux résultats des deux séries de tests, et à nos observations, nous serons en mesure de mieux connaître les effets de l'activité.

Nous rencontrons notre population une fois par semaine, entre la mi-décembre et la mi-mars, hormis les vacances scolaires. A la première rencontre, nous effectuons le pré-test, à la dernière le post-test. Le nombre de séances varie entre les jeunes en fonction du nombre de leurs absences (entre 6 et 10 séances de jeu).

Chaque partie dure en moyenne 25 à 30 minutes. La plupart des jeunes de l'expérimentation prennent ce temps sur leurs 50 minutes de rééducation orthophonique hebdomadaire.

Lors de chaque partie, nous avons installé le sujet à nos côtés, afin d'avoir les deux plateaux de phrases dans le même sens.

Nous avons également, à plusieurs reprises, enregistré des parties de jeu. Nous avons recueilli entre deux et trois parties par jeune (hormis Dylan qui ne le souhaitait pas). La retranscription de ces parties est disponible sous forme d'extraits en annexe.

### 3. Présentation de la population

Nous avons cherché une population d'adolescents dont la compétence syntaxique était déficitaire. Nous sommes entrée en contact avec plusieurs orthophonistes du centre de soin de l'EREA<sup>62</sup> et du CRE<sup>63</sup> de Flavigny-sur-Moselle (54) qui ont cherché parmi leurs patients ceux qui pouvaient correspondre à notre cible. Les jeunes que nous avons rencontrés présentent donc tous un déficit d'orthographe grammaticale et/ou un déficit au niveau du traitement syntaxique de la langue. De ce fait, les profils de notre population sont très différents ; les causes et les implications des déficits sont propres à chacun. Nous n'avons pas deux adolescents souffrant de la même pathologie.

#### ❖ Franck

Franck est un adolescent de 17 ans scolarisé en 3ème, atteint de la myopathie de Duchenne. Il possède de faibles possibilités articulatoires qui créent une hypospontanéité verbale et par conséquent un déficit d'expérience linguistique. Ses difficultés motrices l'obligent également à utiliser un ordinateur pour écrire. Franck a commencé une rééducation orthophonique à 12 ans en centre afin de mettre en place un travail à plusieurs niveaux. A l'oral, la rééducation a ciblé un entraînement pratique, une meilleure discrimination phonologique ainsi qu'un enrichissement du stock lexical, et à l'écrit une association son-graphie correcte ainsi qu'un retour sur les règles d'orthographe grammaticale.

En décembre 2005, Franck peut prononcer tous les sons même s'il ne le fait pas toujours spontanément. Les erreurs phonologiques sont beaucoup moins nombreuses à l'oral comme à l'écrit. En lecture, le bilan précise : « [Franck] a bien progressé même si certaines tournures syntaxiques le gênent encore. » En production écrite, il rencontre des difficultés avec les accords morphosyntaxiques.

Ce que nous avons pu observer lors de nos premières rencontres avec Franck c'est qu'il est un adolescent agréable, mais réservé, et peu loquace.

---

<sup>62</sup> EREA : Etablissement Régional d'Enseignement Adapté.

<sup>63</sup> CRE : Centre de Réadaptation pour l'Enfance.

## ❖ Fred

Fred a tout juste 15 ans, et souffre d'une infirmité motrice cérébrale associée à une dyspraxie visuo-spatiale<sup>64</sup>. Il a été intégré en milieu ordinaire jusqu'au CE2, où il a suivi l'enseignement en CLIS<sup>65</sup> jusqu'en CM2. Le bilan orthophonique de 2004 évoque « une dysorthographe massive » : erreurs graphémiques multiples, mais aussi « mauvaise connaissance des mots invariables, des mots outils, de nombreuses fautes grammaticales (accords de noms, verbes, confusions d'homophones) alors qu'il en connaît les règles. »

En septembre 2005, lors de sa rentrée en 5<sup>ème</sup>, un nouveau bilan ajoute que sa vitesse de lecture est satisfaisante, mais que son efficacité est encore insuffisante par rapport à son âge.

Fred est un garçon très souriant et chaleureux, son dynamisme est parfois même difficile à cadrer!

## ❖ Dylan

Dylan est un adolescent de 16 ans bientôt, atteint de spina bifida. Sa scolarité s'est déroulée en milieu ordinaire jusqu'en CM2. Il a intégré l'EREA en 6<sup>ème</sup>, et suit actuellement une 5<sup>ème</sup>.

Le bilan orthophonique de 2003 précise que le versant oral de son langage présente un lexique et une syntaxe pauvres. À l'écrit, le niveau de lecture est très faible car il rencontre des troubles d'ordre dyslexique, l'écriture présente principalement des erreurs de connaissances lexicales, et des erreurs morphosyntaxiques : « il y a peu d'accords ou de conjugaison, de nombreuses mauvaises sections (ex : « des randonnées » devient \*« dèrent doner » ou « il faut longer » devient \* « il folonger »), les homophones ne sont pas distingués ». En juin 2005, Dylan a fait de gros progrès à l'oral et en lecture, l'expression écrite est toujours difficile.

Dylan est un garçon dont l'humeur n'est pas toujours au beau fixe... Il se laisse parfois envahir par ses émotions. Il ne se soumet pas facilement à un matériel s'il n'est pas ludique ou attractif.

---

<sup>64</sup> Dyspraxie visuo-spatiale : trouble d'origine neurologique de la vision entraînant une mauvaise appréhension de l'espace.

<sup>65</sup> CLIS : Classe d'Intégration Scolaire.

## ❖ Noémie

Noémie est une jeune adulte de 19 ans, franco-allemande. Elle est née à Berlin et y a vécu jusqu'à l'accident de la route de janvier 2001 qui a entraîné un grave traumatisme crânien suivi d'un coma de 6 semaines. Aujourd'hui elle garde des séquelles neurocognitives importantes : ralentissement mental, capacités d'attention et de concentration limitées, trouble de l'adaptabilité et de la malléabilité mentale. Socialement, ses relations sont entravées par une difficulté à inhiber ses pulsions, et à respecter les règles.

Le langage oral, exploré par un bilan orthophonique en décembre 2003, présente une dysarthrie. Ses origines allemandes influent également : un niveau de vocabulaire déficitaire, et « beaucoup de tournures syntaxiques maladroites ou incorrectes car calquées sur l'allemand ». La compréhension n'est pas performante. En production écrite, Noémie commet très peu d'erreurs. Elle est scolarisée en 3<sup>ème</sup>.

Les problèmes de comportement dont elle souffre se ressentent peu dans la relation duelle et n'entravent donc pas les séances d'orthophonie.

## ❖ Benoît

Benoît souffre d'une hémiplégie cérébrale infantile gauche. Il a 13 ans, et il est scolarisé depuis avril 2004 à l'EREA, il est actuellement en 6ème.

Le bilan passé à ce moment-là révèle que Benoît présente un déficit global de lecture (dernier quartile à l'épreuve L1 de Lobrot) et d'écriture (erreurs sur les graphies complexes et contextuelles, confusion d'homophones, erreurs de flexions verbales, d'accords élémentaires). Son langage oral présente un écart-type en fluence phonétique, et deux en fluence sémantique. Il apparaît également un léger décalage dans l'épreuve d'intégration morphosyntaxique de la batterie L2MA. La compréhension de consignes complexes est très bien réussie.

Benoît est un jeune très angoissé. Il préfère ne pas prendre le temps de réfléchir et donner une réponse immédiatement plutôt que d'initier une réflexion et se tromper. Il est donc très difficile de mener un raisonnement avec lui. Il anticipe souvent un éventuel échec en répondant : « je sais pas », alors qu'il a des connaissances. Sa mobilité de pensée est très réduite, et son attention très peu soutenue. Il est constamment dans la fuite.

## ❖ Amaury

Amaury aura bientôt 14 ans. Il souffre d'une hydrocéphalie valvée avec diplégie spastique et troubles neurocognitifs. Il a effectué sa scolarité jusqu'en CM2 en milieu ordinaire, assisté d'une AVSi<sup>66</sup>. Il a rejoint l'EREA pour la 6<sup>ème</sup>, classe qu'il suit encore actuellement.

Le bilan orthophonique effectué à son entrée au centre indique des séquelles de retard de parole donnant lieu à des confusions entre phonèmes ou à des simplifications. La lecture ne souffre pas de gros déficits. En production cependant, Amaury commet de nombreuses erreurs orthographiques : phonétiques (liées au retard de parole), mais aussi lexicales, et morphosyntaxiques (« mauvaises sections, confusions des homophones, désinences verbales... »)

Amaury est un garçon assez immature, qui cherche à créer des liens affectifs. Il est très bavard et parfois impossible à canaliser... Il s'investit beaucoup dans les activités proposées, et toujours avec bonne humeur !

## ❖ Alexandre

Alexandre a 14 ans. A trois ans, il fait un AVC<sup>67</sup> hémorragique. Il souffre depuis d'une hémiplégié gauche et de comitativité. Son écriture à la main est donc lente et pénible pour lui. Après avoir fait une 6ème SEGPA<sup>68</sup> dont le niveau était trop élevé, il entre à l'EREA. Il est actuellement dans la section Unité Pédagogique Adaptée.

Le langage oral évalué lors du bilan de janvier 2003 évoque un déficit lexical, « le discours se compose de juxtaposition de phrases, la manipulation des déterminants, négations, pronoms, lui est difficile ; les connecteurs syntaxiques sont peu employés. » De plus, la compréhension est perturbée. En langage écrit, la compréhension en lecture n'est pas performante. En production, c'est principalement la morphosyntaxe qui pêche : « [Alexandre] ne réussit pas à gérer les contraintes imposées par la morphosyntaxe : les erreurs d'accords de conjugaison ou de section sont nombreuses. »

Alexandre participe avec plaisir aux activités qui lui sont proposées.

---

<sup>66</sup> AVSi : Auxiliaire de Vie Scolaire pour l'intégration individuelle.

<sup>67</sup> AVC : Accident Vasculaire Cérébral.

<sup>68</sup> SEGPA : Sections d'Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés.

# Chapitre 2 Présentation de l'évaluation des jeunes

## 1. Méthodologie

### 1.1 Principes d'évaluation

Nous mettons en place une évaluation des jeunes afin de pouvoir estimer le jeu. C'est en effet le seul moyen de connaître avec justesse les effets du jeu ; nous leur soumettons et tentons d'en apprécier les éventuels bénéfiques.

L'évaluation des jeunes s'effectue donc grâce à deux biais principaux : une évaluation objective (Pouvons-nous observer un gain après l'expérimentation?) et une évaluation subjective (Pouvons-nous observer une évolution au fur et à mesure des situations de jeu ?). Les différentes épreuves et observations apporteront donc des résultats personnels que nous analyserons individuellement, puis collectivement afin de tirer des conclusions au niveau du jeu.

#### - L'évaluation objective

Notre population a été soumise à des épreuves de tests. Les deux séances de passation ont eu lieu en 50 minutes maximum selon la rapidité des jeunes, à 14 ou 15 semaines d'écart.

Ces tests devaient cibler leur compétence syntaxique. Nous avons vu précédemment que celle-ci est constituée de plusieurs capacités (connaissance des classes grammaticales, des règles d'agencement etc.) et qu'elle intervient en aval dans plusieurs fonctions linguistiques (compréhension orale et écrite, expression etc.). Evaluer la conscience syntaxique implique donc de balayer un large éventail de compétences. Nous n'avons pas trouvé de matériel existant qui nous fournirait un aperçu de ces divers constituants. Nous ne pouvions pas utiliser des tests spécifiques pour chaque compétence ciblée car les contraintes de temps ne nous le permettaient pas.

Le fait de ne pas utiliser d'épreuves étalonnées ne limite pas notre évaluation dans la mesure où nous ne confrontons pas les jeunes à une norme, nous ne les comparons pas non plus entre eux, nous comparons les résultats d'un même sujet à deux moments donnés.

Nous avons donc mis au point un ensemble de courtes épreuves, afin de voir le maximum de versants possibles de la syntaxe en quelques dizaines de minutes.

### - L'évaluation subjective

Parallèlement à cette évaluation ponctuelle, nous avons également pris soin de noter, à chaque rencontre hebdomadaire, toutes les observations relatives au fonctionnement de « Phra'zzle » ainsi qu'à l'évolution du sujet, afin de constituer une évaluation subjective de l'activité. Pour qu'elle soit la plus rigoureuse possible, nous nous sommes efforcée d'avoir un regard neutre et juste sur le déroulement des parties.

## 1.2 Domaines explorés

Les domaines sur lesquels nous voulons tester notre population sont assez variés.

- **L'appréciation du jeu** : Nous désirons savoir si notre jeu plaît aux jeunes en difficulté, s'ils s'amuse malgré la complexité des stratégies à mettre en œuvre. Nous désirons également observer s'ils font preuve d'un phénomène de lassitude au cours de l'expérimentation. Nous pensons, comme nous l'avons expliqué dans la partie théorique<sup>69</sup>, que la qualité d'un jeu dépend surtout de l'intérêt que les jeunes y portent. Un jeu peu apprécié perd sans doute de sa qualité thérapeutique car les jeunes s'y impliquent moins.

- **La conscience syntaxique** : Il est bien entendu complexe de cibler une telle faculté puisqu'elle se définit comme une sensibilité linguistique. Pour l'évaluer, nous avons essayé de repérer les procédures relevant de la conscience syntaxique qui pourraient être interprétables.

Nous avons retenu la **procédure d'identification** qui résulte notamment de la capacité à trouver la classe grammaticale d'un mot et la **procédure d'agencement**, qui résulte, elle, de la compréhension globale du système. Ces deux procédures, qui impliquent une

---

<sup>69</sup> cf. Première partie, Chap.2, p.28-29.

réflexion syntaxique, permettront de mieux connaître les potentialités de leur sensibilité syntaxique.

- **La mobilité de pensée** fait également partie des domaines examinés. Nous voulions tout d'abord connaître les capacités des jeunes avec qui nous allions jouer, et supposons ensuite, comme pour tous les autres domaines, pouvoir en observer une évolution.

- **Les compétences auxquelles participe la conscience syntaxique** : Il nous était impossible de tester toutes les compétences auxquelles elle participe, car le temps de l'évaluation était assez réduit. Nous avons choisi d'explorer deux domaines : **l'écriture suscitée**, sans contrainte, à partir d'une image, et **l'orthographe grammaticale**. Nous n'avons pas voulu tester la compréhension écrite car trop de sujets de notre population souffrent encore d'une mauvaise reconnaissance visuelle des mots, ce qui aurait pu fausser l'épreuve. Nous avons également laissé de côté les compétences orales d'expression et de compréhension, difficilement quantifiables sans un test exhaustif et parce qu'elles sont plus éloignées des capacités mises en œuvre dans le jeu.

## 2. Evaluation objective

### 2.1 Dictées de Pothier

Afin d'évaluer l'orthographe grammaticale, nous avons choisi de prendre les dictées de Béatrice Pothier<sup>70</sup>. Elles sont à l'origine composées de dix fois quinze énoncés, chacun ciblant une compétence orthographique. Ces dictées-tests ont été élaborées afin de situer un enfant ou un groupe d'enfants dans une moyenne, mais également afin de pouvoir comparer ces enfants à deux moments donnés, ce qui est notre cas. Cette épreuve est donc ordinairement très longue à faire passer. Pour réduire la durée de passation, nous avons tout d'abord sélectionné les compétences qui nous intéressaient parmi les quinze, nous en avons retenu six. Nous avons envisagé d'évaluer ces six compétences sur cinq dictées. Cependant, lors de la première passation, nous nous sommes rendue à l'évidence que nous n'aurions le temps de faire passer que trois de ces dictées.

Notre épreuve est donc constituée de trois fois six énoncés (v. annexe 2). Les compétences ciblées sont :

- la confusion entre deux mots-outils : homonymie ;
- la confusion entre un verbe/un mot-outil ;
- le pluriel en « s » ;
- l'accord en genre ;
- l'accord en nombre ;
- l'accord en genre et en nombre associés.

La passation de l'épreuve est prévue par Béatrice Pothier : « Chaque phrase est lue deux fois aux enfants. A la fin de la seconde lecture, il leur est demandé d'écrire le *groupe de mots* qui est la raison d'être de l'énoncé, et qui seul sera évalué. »<sup>71</sup>

La cotation de cette épreuve est très stricte. Les seules possibilités de codification des réponses sont 1 ou 0 selon la présence ou non de certaines lettres dans la copie de l'enfant (V. annexe 2).

---

<sup>70</sup> B. POTHIER, *Comment les enfants apprennent l'orthographe diagnostic et propositions pédagogiques*.

<sup>71</sup> Ibid., p.125.

## 2.2 Questionnaire

Nous avons voulu évaluer les connaissances métalinguistiques des jeunes. Un questionnaire nous permet de déterminer la clarté des concepts, leur approche partielle ou scolaire. Nous pourrions alors observer si le jeu « Phra'zzle » permet de construire ou d'enrichir la définition des concepts qui y sont largement évoqués.

Nous leur avons donc demandé de nous donner plusieurs explications :

- Qu'est-ce qu'un mot ?
- Qu'est-ce qu'une phrase ?
- Qu'est-ce qu'un verbe ?
- Qu'est-ce qu'un adjectif ?
- Pourquoi certains mots prennent un « S » à la fin ?

Nous analyserons la pertinence des définitions et leur exhaustivité.

## 2.3 Ecriture suscitée



Nous avons choisi de soumettre les jeunes à une épreuve d'expression écrite moins rigide que celle de la dictée. Nous leur avons donc présenté une image très riche, et leur avons demandé d'écrire ce qu'ils voulaient.

Cette épreuve nous permet d'observer plusieurs choses : La construction de leurs énoncés, la longueur des phrases, et l'orthographe grammaticale en spontané. Nous n'avons pas donné de temps limite pour cette épreuve, ils s'arrêtaient d'eux-mêmes quand ils jugeaient en avoir assez écrit.

Il serait trop compliqué d'établir un barème pour cette épreuve. Nous noterons donc les caractéristiques des différentes productions.

## 2.4 Identification des paires de mots

Nous nous sommes inspirée d'une épreuve relatée par Gaux et Gombert pour évaluer la conscience syntaxique : « Cupples et Holmes (1992) ont demandé aux sujets de décider si deux mots d'une paire pouvaient avoir la même fonction grammaticale dans une phrase ou s'ils appartenaient à des catégories différentes. »<sup>72</sup>

Nous avons demandé aux jeunes : s'ils pensaient que les couples de mots énoncés étaient « de même nature, s'ils pouvaient jouer le même rôle dans une phrase ». Cette épreuve nous a paru pertinente car elle ne nécessite pas de devoir connaître la terminologie des catégories grammaticales, mais d'en avoir tout de même une représentation construite.

Les couples que nous avons choisis sont :

- manger et chanter
- feuille et pull
- faire et dormir
- petit et joli
- maison et bleu
- le et des
- rire et grimace

---

<sup>72</sup> C. GAUX, J.E. GOMBERT, La conscience syntaxique chez les préadolescents: Question de méthodes.

Nous avons pris des mots dans les classes grammaticales les plus accessibles pour les jeunes : noms communs, verbes, adjectifs qualificatifs, et pour l'un des couples, déterminants.

Nous avons construit certains couples afin de créer un distracteur sémantique, notamment pour « faire et dormir », où le sujet pourrait avoir tendance à les dissocier. A l'inverse le couple « maison et bleu » est susceptible d'être perçu comme une paire homogène.

Le couple « rire et grimace » a lui été conçu pour présenter aux jeunes le cas d'un mot entrant dans deux classes grammaticales à la fois, et ainsi observer si le couple est appréhendé différemment par les jeunes. Nous comptons un point par bonne réponse, et notons les éventuelles remarques faites par le sujet.

## 2.5 Test des étiquettes

Cette épreuve a été créée pour un précédent mémoire d'orthophonie, par F. Buchoud et A. Jedar<sup>73</sup>. Elle permet d'observer la mobilité de pensée et les stratégies mises en œuvre pour la manipulation des constituants syntaxiques.

Il s'agit de présenter 4 étiquettes au sujet :

les enfants
la fille
le garçon
arriver chez

On lui demande de fabriquer à partir de ces étiquettes le plus de phrases possibles conjuguées au présent (dans l'épreuve d'origine, les phrases devaient être construites au passé composé, mais nous avons jugé que les flexions verbales du présent seraient plus en rapport avec le jeu).

Pour coter cette épreuve, nous comptons 1 point par phrase réalisée et notons précisément la démarche du sujet.

---

<sup>73</sup> F. BUCHOUD, A. JEDAR, *Etude d'un lien entre la logique des relations et l'orthographe grammaticale (réalisée auprès d'enfants en classe de 6<sup>ème</sup>)*, p.37-38.

### **3. Evaluation subjective**

#### **3.1 Observation du comportement**

L'observation du comportement des jeunes a fait l'objet de notes spécifiques et a été dirigée à plusieurs niveaux :

- Comportement à la découverte du jeu : nous voulions savoir, si de prime abord les jeunes avaient l'air intéressés par l'activité, si le support donnait envie d'être exploité. Bien entendu cette observation est entièrement liée à leur enthousiasme pour l'expérimentation.
  
- Comportement face au jeu sur la durée : nous avons voulu déterminer s'il y a un phénomène de lassitude à présenter de nombreuses fois le jeu, si la répétition de la même activité toutes les semaines rendrait les jeunes moins actifs, ou moins impliqués.
  
- Comportement face à la difficulté du jeu : certaines situations de jeu peuvent être difficiles à conduire. Nous cherchons à savoir si « Phra'zzle » reste à la portée de tous les jeunes malgré les difficultés, s'ils restent dans le jeu, essayent de trouver des solutions, ou s'ils ne peuvent plus assumer leur rôle de joueur (et présentent des attitudes de découragement, fuite, etc.).

#### **3.2 Observation des procédures d'identification**

Nous observons, pour chaque sujet, la prédisposition à rattacher les mots à leurs classes grammaticales, quels mots sont les mieux identifiés, quels mots posent le plus de problèmes ?

Nous notons également si la procédure d'identification connaît une évolution au cours de l'expérimentation, et si elle se focalise sur une ou plusieurs classes de mots particulières. Nous tenterons également de relever les stratégies que les jeunes mettent en place afin d'être plus efficaces.

### 3.3 Observation de l'agencement

Nous cherchons à comprendre par quelles stratégies les jeunes placent les mots identifiés dans leur phrase, et si ces stratégies s'enrichissent au fil des parties. Y a-t-il parallèlement une plus grande facilité à anticiper sur le rôle que prendront les cases vides du plateau dans la phrase ?

Nous cherchons encore à savoir si le sujet devient capable de dominer tous les éléments de sa phrase, s'il en a une vision globale, ou s'il a une approche plus fragmentaire de ses constituants.

Sont-ils alors capables de regrouper les mots agencés linéairement dans la phrase en groupes cohérents, formés pour assumer une fonction ?

### 3.4 Observation de la mobilité de pensée

Il nous semble intéressant d'observer le rapport entre la mobilité de pensée des jeunes et les stratégies qu'ils mettent en place spontanément.

Les jeunes sont-ils capables de changer leur point de vue face à un nouvel élément ? Sont-ils capables de gérer plusieurs hypothèses conjointement ? Peut-on remarquer une évolution des stratégies ?

### 3.5 Observation de la gestion des accords

Nous souhaitons observer si le sujet est capable de contrôler les accords en même temps qu'il construit le sens de sa phrase, et s'il apparaît une automatisation de la vérification de ces accords.

# 3<sup>ème</sup> partie :

## Résultats et interprétations

# Chapitre 1 Résultats individuels

Nous présentons ici les résultats pour chaque jeune. Les résultats des épreuves objectives d'une part, et les résultats que nous avons observés pendant l'expérimentation d'autre part.

Le nombre de parties jouées ensemble est indiqué pour chaque sujet, car il est intéressant de le mettre en corrélation avec les résultats.

Nous considérons, pour l'épreuve du questionnaire, que les réponses sont satisfaisantes quand les définitions nous révèlent que les jeunes ont globalement compris la notion. Certaines définitions imprécises, ou abusives peuvent donc être considérées comme satisfaisantes.

## 1. Franck (nombre de parties de jeu : 7)

### Résultats objectifs

Dictées	Pré-test	Post-test
Hom. 2 mots outils	2/3	2/3
Hom. verbe/mot outil	3/3	3/3
Pluriel en S	3/3	3/3
Accord en genre	2/3	2/3
Accord en nombre	1/3	1/3
Accord genre + nombre	3/3	3/3

Les résultats sont exactement identiques aux deux tests, même au niveau des items qui sont dans l'ensemble plutôt réussis.

Questionnaire	Pré-test	Post-test
Qu'est-ce qu'un mot ?	Non, je sais pas trop	Je sais pas
Qu'est-ce qu'une phrase ?	Dans une phrase y a plusieurs mots	Y a plusieurs mots, puis y a des verbes
Pourquoi certains mots prennent un S à la fin ?	C'est pluri (sic)	Parce que c'est le pluriel
Qu'est-ce qu'un verbe ?	Je peux pas trop expliquer	Un verbe c'est une terminaison
Qu'est-ce qu'un adjectif ?	Quelque chose qui qualifie	Ce qui sert à qualifier quelque chose

Nous ne notons pas d'amélioration. L'association du « verbe » à « terminaison » montre sans doute que Franck s'appuie sur une stratégie morphologique pour les reconnaître.

Paires de mots	Pré-test	Post-test
manger/chanter	+	+
feuille/pull	+	-
faire/dormir	+	-
petit/joli	-	+
maison/bleu	+	-
le/des	+	-
rire/grimace	+	+

Cette épreuve est moins bien réussie que la première fois. A la seconde passation, il nous a semblé que Franck avait l'air déconcerté par la consigne. Peut-être ne l'a-t-il pas comprise.

Test des étiquettes	Pré-test	Post-test
	3/6 Respect des accords Pas de manipulation Pas de méthode.	3/6 Respect des accords Pas de manipulation réelle Pas de méthode.

Les deux textes sont sensiblement de même longueur. Il n'y a pas d'erreur de segmentation, ni d'homophones. Les erreurs se situent uniquement sur des participes passés. Il n'y a aucune amélioration.

Ecriture suscitée	Pré-test	Post-test
	c'est la course de ski. On voit l'ambulance qui vient chercher un blessé. Plein de gens sont tombé dans la neige. Plein de gens s'amuse	on voit des personnes qui font du ski. Il y a une ambulance, un blessé est transporter par deux personnes. On voit une personne avec une télécommande.

La démarche a été exactement similaire la seconde fois, et les résultats le sont aussi par conséquent. Les faibles possibilités motrices de Franck peuvent expliquer les résultats mitigés.

## Résultats subjectifs

### **Comportement :**

Franck s'est progressivement ouvert, car il était au début très réservé. Nous ne savons pas s'il était toujours content de venir à cette expérimentation, mais une fois dans le jeu, il semblait intéressé, et enjoué. Il nous semble qu'il a réellement compris les enjeux de l'activité à la troisième rencontre, il a eu une sorte de déclic qu'il a verbalisé (« ha, ca y est, j'ai bien compris le jeu ! »).

### **Procédure d'identification :**

Franck a toujours été compétent pour identifier les noms et les verbes. Les autres natures sont identifiées aléatoirement. Nous pensons qu'elles sont en cours de construction, mais que la terminologie, elle, n'est pas acquise (confusion des termes : sujet et déterminant par exemple). La grosse difficulté de Franck en début d'expérimentation était qu'il ne parvenait pas du tout à anticiper sur le rôle du mot pioché et identifié, ce problème était un peu moins flagrant en fin d'expérimentation.

### **Procédure d'agencement :**

La stratégie mise en place spontanément était de créer une phrase à partir des mots piochés, et de se fier à l'oreille pour y ajouter d'autres mots. L'identification des classes grammaticales n'intervenait aucunement dans l'attribution de la position. Après la 3<sup>ème</sup> séance, Franck a essayé de mettre en place une trame de phrase en s'appuyant sur les natures de mots.

En fin d'expérimentation, il avait encore des difficultés à gérer l'ensemble de la phrase, car son regard se portait plus précisément sur le ou les points particuliers à résoudre. Cette absence de regard global est à notre avis à mettre en lien avec une mobilité de pensée réduite. Son jugement syntaxique était également déficitaire. Franck pouvait rarement dire si la phrase qu'il voulait construire était correcte ou non.

#### **Mobilité de pensée :**

C'est la mobilité de pensée qui faisait le plus défaut à Franck. Nous avons pu l'observer lorsqu'il devait imaginer une partie de la phrase (notamment avec les jokers cartes vierges), il avait beaucoup de peine à trouver quels mots pourraient prendre place dans sa structure.

D'autre part, la faible mobilité entravait également les possibilités de substitutions de mots, les occasions de changements dans la phrase.

#### **Gestion des accords :**

Franck a toujours correctement contrôlé les accords. Nous avons donc essayé de consolider la construction hiérarchique de la phrase, en relevant régulièrement les groupes syntaxiquement homogènes.

#### **Remarques :**

Il nous faut préciser que devant la personnalité très réservée de Franck et face à sa faible flexibilité mentale, nous avons eu tendance à donner beaucoup d'indices, ce qui n'a sans doute pas favorisé les découvertes personnelles. La lourdeur du handicap de Franck ne lui permettant pas la manipulation des cartes, nous supposons que sa mobilité mentale est moins sollicitée.

## 2. Fred (nombre de parties : 6)

### Résultats objectifs

Dictées	Pré-test	Post-test
Hom. 2 mots outils	3/3	3/3
Hom. verbe/mot outil	3/3	3/3
Pluriel en S	1/3	3/3
Accord en genre	1/3	2/3
Accord en nombre	0/3	0/3
Accord genre + nombre	0/3	2/3

Le post-test est sensiblement meilleur que le pré-test, notamment au niveau des pluriels et des accords en genre + nombre. Il est intéressant de noter que les accords en nombre sont toujours échoués.

Questionnaire	Pré-test	Post-test
Qu'est-ce qu'un mot ?	C'est un groupement de lettres qui ont une signification	Un groupe de lettres qui a un sens, qui sert à qualifier, à pouvoir nommer les objets
Qu'est-ce qu'une phrase ?	C'est un regroupement de mots qui ont un sens	Un groupe de mots assemblés qui ont un sujet un verbe et un complément
Pourquoi certains mots prennent un S à la fin ?	Quand ils sont au pluriel	A cause de la marque du pluriel
Qu'est-ce qu'un verbe ?	C'est un mot qui définit une action	C'est un mot qui définit une action la plupart du temps
Qu'est-ce qu'un adjectif ?	C'est quelque chose qui qualifie une personne, un objet, des expressions	Un mot qui donne des précisions sur le nom qu'il complète.

Les définitions données au pré-test étaient tout à fait satisfaisantes. Elles restent très pertinentes en post-test.

Paires de mots	Pré-test	Post-test
manger/chanter	+	+
feuille/pull	+	-
faire/dormir	+	+
petit/joli	+	-
maison/bleu	+	-
le/des	+	+
rire/grimace	+	-

Le test est échoué la seconde fois. Nous pensons que Fred n'a pas compris la consigne. Après chaque réponse, il ajoutait « ben ça dépend la phrase ! », et a conclu : « à chaque fois que c'est pas des verbes, ça va dépendre ».

Ecriture suscitée	Pré-test	Post-test
	Je vois des enfants qui font une course de ski. Certains sont blésés d'autres se repose.	Un skieur comment la course sur un toie un autre skieur est ensevelit sous la neige un bonhomme tente de garder l'équilibre un inbessile est tomber du telesiege.

Le texte du post-test est plus long mais les phrases ne sont pas plus développées. Il n'y a pas de part et d'autre de lien syntaxique entre les énoncés, ils se juxtaposent. Hormis les fautes d'orthographe lexicale, il reste des erreurs de participes passés, déjà présentes au pré-test. Le second texte étant au singulier, on ne peut comparer les erreurs de pluriel.

Test des étiquettes	Pré-test	Post-test
	5/6 Verbes correctement accordés. Erreurs de copie Pas de méthode systématique, mais organisation en se référant aux phrases précédentes.	5/6 Verbes correctement accordés Pas de méthode systématique, mais aller-retour visuel avec les phrases déjà faites.

Les résultats sont similaires, car la démarche est la même.

## Résultats subjectifs

### **Comportement :**

Fred est un garçon très volontaire et très conciliant. Il est toujours venu avec beaucoup plaisir. Il s'est même permis plusieurs fois de nous encourager dans notre démarche (« moi, je suis sûr que ça va marcher », « il est bien ton jeu »). Il a tout de suite compris les enjeux de l'activité, ainsi que les faiblesses de certaines de ses stratégies.

### **Procédure d'identification :**

L'identification des mots piochés n'a jamais réellement posé problème. C'est d'ailleurs l'un des points forts de Fred. Il extrait également efficacement le genre et le nombre des mots. Pourtant il ne parvient pas à anticiper le rôle de ces mots. Par exemple, il lui est arrivé de piocher un déterminant qu'il aurait pu mettre devant l'un des noms de sa phrase, mais ne l'a pas fait car il attendait un déterminant précis, autre que celui pioché.

### **Procédure d'agencement :**

Fred a du mal à se plier aux contraintes imposées par le jeu : nombre de mots dans la phrase, mots piochés, règles morphosyntaxiques, car il ne trouve pas de stratégie satisfaisante. Au début, il se référait essentiellement à l'oral, et son jugement syntaxique efficient lui permettait de valider ou de refuser correctement une hypothèse. Il n'a jamais réellement eu une vision globale de sa phrase et a même une fois oublié de prendre en compte les deux dernières cases du plateau. Au fur et à mesure des parties, Fred a essayé de construire les propriétés syntaxiques des phrases, mais cette élaboration n'a pas abouti à des représentations stables.

### **Mobilité de pensée :**

La mobilité de pensée de Fred a sensiblement évolué au long de l'expérimentation. Lors des premières séances, il n'était pas capable de raisonner sur autre chose que sur une phrase précise à mettre en place. Au fur et à mesure, il a intégré dans les phrases à élaborer, une catégorie grammaticale à respecter et non plus un mot précis à placer. D'autre part, il a également mieux réussi à réorienter sa phrase face à un mot pioché ou à changer d'avis quand la phrase le nécessitait.

**Gestion des accords :**

La gestion des accords a toujours été plutôt satisfaisante. Les contrôles étaient presque toujours opérés à bon escient. Fred est capable de dégager les mots qui fonctionnent ensemble dans une phrase, et connaît bien les concepts de genre et nombre.

**Remarques :**

Nous avons pu remarquer que cet adolescent manquait de confiance en lui et qu'il avait parfois peur de se tromper. Nous pensons que cette disposition psychoaffective peut également expliquer les premières difficultés à changer de stratégie et à se placer dans une position nouvelle et non sécurisante. Fred a souvent fait preuve d'humour par rapport aux événements de la partie, avec un métalangage tout à fait approprié (Par exemple, il pioche un adjectif féminin pluriel qu'il ne peut associer qu'à « bateau », F : « une vraies bateau rouges » ! « une batelette » ? « des batelettes » ?). Nous notons également que Fred était plus centré sur le cadre du jeu (relation duelle, situation spatio-temporelle, déroulement de la partie) que sur le jeu lui-même.

### 3. Dylan (nombre de parties de jeu : 7)

#### Résultats objectifs

Dictées	Pré-test	Post-test
Hom. 2 mots outils	1/3	2/3
Hom. verbe/mot outil	2/3	2/3
Pluriel en S	2/3	1/3
Accord en genre	0/3	0/3
Accord en nombre	1/3	0/3
Accord genre + nombre	0/3	0/3

Les résultats sont moins bons au post-test. Les items ont été réussis de façon très disparate et il est difficile de savoir ce qui est réellement maîtrisé. Il semble que les notions de genre et de nombre ne soient pas des représentations stables chez Dylan.

Questionnaire	Pré-test	Post-test
Qu'est-ce qu'un mot ?	<i>Pas de réponse</i>	Ca peut être un verbe, un nom, un adjectif, et plein d'autres...
Qu'est-ce qu'une phrase ?	<i>Pas de réponse</i>	C'est un groupe de mots
Pourquoi certains mots prennent un S à la fin ?	Parce que des fois ils sont au pluriel	Quand ils sont au pluriel
Qu'est-ce qu'un verbe ?	C'est ce que l'on fait	Mot qui... je sais plus
Qu'est-ce qu'un adjectif ?	Je sais plus trop	Ca non plus je sais pas

Les termes « mot » et « phrase » sont désormais définissables. Les notions de verbe et d'adjectifs sont encore assez fragiles.

Paires de mots	Pré-test	Post-test
manger/chanter	+	+
feuille/pull	-	+
faire/dormir	+	-
petit/joli	-	+
maison/bleu	+	+
le/des	+	+
rire/grimace	+	+

On observe une petite amélioration : lors de la 2<sup>ème</sup> passation, seul le distracteur sémantique faire/dormir a été échoué.

Ecriture suscitée	Pré-test	Post-test
	c'est un concourt de ski, il y en a un qui fonsse dans l'obulance, il y en a un autre il quroi qu'il a passer la ligne d'arrivée mais se nais pas le cas	ces une cours de ski et il y a 4 skieur qui font la cous il y en na un qui se car la gueule il y en na un que se crois a larriver mais se nais pas le ca il y en na un qui va fonser sur un camion obulance et il y an na un qui franchi la ligne d'arriver.

La production est plus étoffée au post-test. Toutefois Dylan reste cantonné à une seule structure syntaxique. (« il y en a un qui »). En plus des erreurs d'orthographe lexicale, beaucoup d'erreurs de segmentation, d'homophones ou d'orthographe grammaticale se retrouvent dans le texte ; Dylan a encore beaucoup de difficultés d'identification des mots.

Test des étiquettes	Pré-test	Post-test
	4/6 Accords respectés Concentration mais aucune méthode	6/6 Marques d'accords présentes mais inadéquates Erreurs de copie Méthode systématique mise en place au cours de l'épreuve

L'épreuve est beaucoup mieux réussie la seconde fois au niveau de la mobilité de pensée, car il a trouvé une méthode systématique. Toutefois les verbes pluriel prennent la marque S à la fin, et des erreurs de copie (« les enfans ») apparaissent.

### Résultats subjectifs

#### **Comportement :**

Nous craignons que l'attitude de Dylan n'entrave l'expérimentation ou qu'il n'y adhère pas du tout, car lors de notre première rencontre il avait refusé catégoriquement tous les tests. Nous avons donc été heureuse de le voir venir régulièrement et avec plaisir (hormis un jour où il ne s'est pas présenté car il avait été très contrarié quelques heures avant). Dylan ne s'est pas simplement soumis au jeu, il a participé activement, et a cherché à donner le meilleur de lui-même. D'une manière générale, il a joué de façon réfléchi, et a pris son temps pour être le plus efficace possible.

#### **Procédure d'identification :**

La procédure d'identification s'est réellement mise en place au long de l'expérimentation. Il n'était tout d'abord pas capable de donner la classe grammaticale d'un mot, puis en a reconnu quelques uns, puis de plus en plus. Ses difficultés au déchiffrement ont parfois été source de confusion pour l'identification (verbes en -E.N.T. lus [ã]), car pour identifier les mots, il se fiait en partie à leur morphologie. Les classes les plus abstraites (prépositions, déterminants) sont restées assez étrangères à Dylan.

**Procédure d'agencement :**

Dylan a tout de suite été capable d'avoir une vision d'ensemble de sa phrase. Ainsi, il a pu enrichir sa stratégie orale par une stratégie d'anticipation des classes grammaticales. Au bout de quelques parties, il pouvait nous expliquer les classes de mots dont il avait besoin. Il a par ailleurs fait preuve d'une grande inventivité pour justifier ses constructions. Les « erreurs » qu'il a pu commettre lors des premières parties (placement de deux verbes, utilisation d'un joker de façon un peu hâtive, etc.) n'ont plus été reproduites. Dylan s'est parfois trouvé en difficulté quand il devait juger syntaxiquement une tournure, ou qu'il ne retrouvait plus la formulation correcte d'un verbe (l'expression « des boulangers fait » était jugée incorrecte, mais il ne parvenait pas à la rectifier).

**Mobilité de pensée :**

Dylan a réussi assez rapidement à mettre en place deux hypothèses conjointes, à les garder en tête tout en ayant un regard global sur la phrase. La grande mobilité de pensée dont il a fait preuve immédiatement a été un atout pour mettre en place des stratégies complexes et parvenir à une grande efficacité.

**Gestion des accords :**

Si la gestion des accords était complètement négligée au début, elle est devenue un élément beaucoup plus présent au fil des parties. Nous ne pouvons affirmer que Dylan prenait en compte les groupes de mots fonctionnant ensemble car il se référait souvent à un indice de proximité spatiale pour accorder les vocables. Toutefois, les terminaisons des mots sont devenues une contingence souvent respectée en milieu d'expérimentation, et toujours respectée en fin d'expérimentation.

**Remarques :**

Dylan a été un adversaire redoutable ! Hormis la procédure d'identification qui était déficitaire, et qui s'est tout de même enrichie, l'ensemble des procédures mises en place étaient pertinentes et très intéressantes.

#### 4. Noémie (nombre de parties de jeu : 7)

##### Résultats objectifs

Dictées	Pré-test	Post-test
Hom. 2 mots outils	3/3	3/3
Hom. verbe/mot outil	3/3	3/3
Pluriel en S	3/3	3/3
Accord en genre	2/3	3/3
Accord en nombre	1/3	2/3
Accord genre + nombre	2/3	2/3

Noémie améliore deux de ses précédents scores : accord en genre et accord en nombre.

Questionnaire	Pré-test	Post-test
Qu'est-ce qu'un mot ?	Quelque chose verbal qu'on utilise pour communiquer	Une série de lettres
Qu'est-ce qu'une phrase ?	Une série de mots	Une série de mots qui s'accordent
Pourquoi certains mots prennent un S à la fin ?	Parce qu'elles sont pluriel	Parce qu'ils sont au pluriel
Qu'est-ce qu'un verbe ?	Par exemple courir, marcher, tout ce qu'on fait	C'est quelque chose qu'on fait par exemple boire, manger, lire
Qu'est-ce qu'un adjectif ?	Tout ce qu'on est : jolie, belle, maquillée, aux yeux bleus, aux yeux bruns	C'est comment il est, comment elle est ? on répond : jolie

Les définitions sont légèrement plus claires en post-test, mais dans l'ensemble les notions étaient déjà bien construites.

Paires de mots	Pré-test	Post-test
manger/chanter	-	+
feuille/pull	-	+
faire/dormir	-	+
petit/joli	-	+
maison/bleu	+	+
le/des	-	+
rire/grimace	+	+

L'épreuve est très nettement réussie par rapport à la 1<sup>ère</sup> passation. La 1<sup>ère</sup> fois, Noémie ne s'était fiée qu'au sémantisme des mots et n'avait pas trouvé leur nature.

Ecriture suscitée	Pré-test	Post-test
	je vois pleine de gens qui font du ski. Il y a trois maisons. Il y en a une où la toilette est à l'extérieur et il y a une personne qui doit se cailler les...	Il y a trois cabanes. Cette scène me sembler comme si elle se déroulait dans les Montagnes, parce qu'il y a de la neige et pleins de skieur. Il y en a aussi des gens qui font de la luge. Et quelques uns font des boules de neige et les jettent aux autres gens.

La seconde production est plus longue et les phrases employées sont plus complexes, et plus longues également. Nous notons dans les deux productions des erreurs spécifiques au bilinguisme de Noémie (confusion de genre, temps verbaux inadéquats, majuscules mal employées, etc.). La structure « il y a » est très employée. Globalement on trouve peu de fautes d'accord dans les deux productions.

Test des étiquettes	Pré-test	Post-test
	5/6 Respect des accords Méthode systématique mais ne va pas jusqu'au bout	6/6 Respect des accords Méthode systématique

L'épreuve ne montre pas d'amélioration notable si ce n'est que Noémie parvient jusqu'au bout de son raisonnement au post-test.

## Résultats subjectifs

### **Comportement :**

Noémie a toujours été souriante et volontaire pour nous retrouver à l'occasion d'une partie de jeu malgré l'apparition de soucis dans le cadre familial. Etant la plus âgée de la population, la relation de jeu était légèrement différente de celle que nous avons avec les autres jeunes. Avec Noémie, le rapport était plus équilibré : elle nous donnait également son avis sur notre phrase par exemple.

### **Procédure d'identification :**

La procédure d'identification a toujours été la mieux réussie. A part la classe des adverbes et celle des prépositions, plus hermétiques à ses représentations, et quelques vocables non reconnus, Noémie est très compétente pour déterminer la nature des mots. Elle peut également anticiper sur le rôle des mots dans une phrase.

### **Procédure d'agencement :**

Contrairement à la plupart des jeunes, Noémie a de bonnes notions du fonctionnement syntaxique des composants, mais elle n'a pas de bon jugement syntaxique. Ses origines allemandes expliquent ses difficultés à valider des hypothèses linguistiques. Certaines phrases un peu absurdes sont jugées incorrectes et certaines erreurs syntaxiques ne sont pas repérées. En début d'expérimentation, elle avait de grandes difficultés à construire sa phrase car elle s'appuyait sur ce jugement déficitaire. Elle a réussi à utiliser une stratégie plus grammaticale, et a donc gagné en efficacité.

### **Mobilité de pensée :**

La mobilité de pensée était tout d'abord très déficitaire chez Noémie d'autant plus qu'elle est directement liée à sa pathologie. Elle ne réorientait pas sa phrase face aux mots piochés, restait enfermée dans une trame précise. La gestion conjointe de deux hypothèses, que nous lui avons suggérée au début a été à l'origine d'une grande confusion. De ce fait, elle n'était pas autonome pour mettre en place des stratégies. Noémie a énormément progressé à ce niveau, et a acquis au fur et à mesure une pensée plus mobile, et est devenue plus performante dans le jeu.

**Gestion des accords :**

Si certains accords étaient omis au début de l'expérimentation, leur gestion est devenue quasi-systématique rapidement.

## 5. Benoît (nombre de parties de jeu : 10)

### Résultats objectifs

Dictées	Pré-test	Post-test
Hom. 2 mots outils	1/3	2/3
Hom. verbe/mot outil	1/3	1/3
Pluriel en S	1/3	1/3
Accord en genre	1/3	1/3
Accord en nombre	0/3	0/3
Accord genre + nombre	0/3	1/3

Il y a une amélioration sur deux items, l'un sur l'homonymie de deux mots outils, l'autre sur l'accord en genre + nombre.

Questionnaire	Pré-test	Post-test
Qu'est-ce qu'un mot ?	C'est avec des lettres	C'est où il y a plusieurs lettres, ça veut dire quelque chose, ça a un sens.
Qu'est-ce qu'une phrase ?	Dans la phrase y a plusieurs mots, et les mots c'est avec des lettres	C'est où il y a plusieurs mots et la phrase elle a un sens
Pourquoi certains mots prennent un S à la fin ?	Parce qu'il y en a plusieurs	Quand il y en a plusieurs
Qu'est-ce qu'un verbe ?	C'est quand on peut le conjuguer	Quand il peut se conjuguer, par exemple manger [le conjugue]
Qu'est-ce qu'un adjectif ?	Je sais pas	Je sais pas trop comment expliquer

Les deux épreuves sont assez semblables. Les réponses nous ont semblé calquées sur des apprentissages scolaires, sans pour autant renvoyer à des représentations maîtrisées. Benoît, au post-test, insiste plus sur le sens des mots et des phrases.

Paires de mots	Pré-test	Post-test
manger/chanter	-	-
feuille/pull	-	-
faire/dormir	-	-
petit/joli	+	+
maison/bleu	-	-
le/des	+	+
rire/grimace	+	+

L'épreuve ne présente aucun gain. Nous pensons que Benoît s'est fié au sémantisme des mots.

Ecriture suscitée	Pré-test	Post-test
	Des pistes de ski avec beaucoup de personne. Il y a des blaiser est une hambulance. Il y en a aussi qui font de la luge.	une piste de ski avec des personne qui font du ski est des bataille de boule et des blaiser.

Pour les deux épreuves, Benoît a commencé par des énoncés sans verbe, tels une liste d'éléments relevés. Nous pouvons observer des erreurs d'homophones grammaticaux, ainsi qu'un non respect des accords.

Test des étiquettes	Pré-test	Post-test
	4/6 Aucun accord Erreurs de copie Aucune méthode	4/6 dont 2 fois la même phrase Aucun accord Erreurs de copie Aucune méthode

L'épreuve est moins bien réussie la seconde fois. Benoît n'a aucune méthode, la réalisation des phrases est donc plus fastidieuse. Il n'a pas remarqué que certains mots changeaient morphologiquement selon les constructions.

## Résultats subjectifs

### Comportement :

Benoît a apprécié le jeu, n'a jamais manqué une partie, et pourtant il est en très grande difficulté. La précipitation qui nous avait été décrite par son orthophoniste s'est retrouvée à chaque partie. Il n'a jamais pu initier une réflexion de peur de se tromper, et a préféré répondre au hasard. Il a toujours centré sa stratégie sur les jokers, pour lesquels il faisait un compte à rebours à chaque tour.

### Procédure d'identification :

Il nous semble que cet adolescent ne connaît pas les différentes classes de mots, et leurs propriétés. De ce fait, il ne peut extraire cette information des mots. Nous avons souvent choisi de lui donner directement la nature du mot pour pouvoir en observer ensemble les caractéristiques dans la phrase.

### Procédure d'agencement :

La phrase de Benoît est donc élaborée uniquement à partir de l'oral : il « essaye » son mot sur les cases vides, puis parfois en cas d'échec sur les cases déjà prises pour apporter une éventuelle amélioration. Mais son jugement syntaxique est déficitaire, et les choix opérés sont parfois aberrants (C : Oui, alors pourquoi tu l'as mis en dernier ? / B : Parce que « le garçon fait du sport au voleur »). Parfois encore, Benoît joue totalement au hasard (C : T'es sûr que ça va être une bonne place ? / B : Non, je le mets n'importe où, je verrai après.)

### Mobilité de pensée :

Benoît est très rigide. Il n'a pas de vue d'ensemble de sa phrase. Il lui est donc difficile de gérer deux hypothèses en même temps. Il est capable de changer d'avis assez facilement, mais sa mobilité de pensée est essentiellement entravée par son empressement. Il ne prend pas le temps de choisir la meilleure solution, l'important est pour lui de se débarrasser du moment de réflexion. Il est arrivé plusieurs fois que Benoît utilise un joker alors que sa phrase ne permettait pas de l'utiliser à bon escient. Nous avons pu ensemble tirer la conclusion qu'il valait mieux utiliser le joker quand la phrase le nécessitait

vraiment. Suite à cette situation, Benoît a constamment refait la même erreur malgré nos mises en garde. (C : Alors aujourd'hui, tu vas faire la même erreur ? / B : Oui...).

**Gestion des accords :**

Benoît n'extrait pas l'information du genre et du nombre aux mots, il ne tient donc pas compte des accords dans sa phrase. Même après de nombreuses parties, les accords ne sont jamais vérifiés spontanément.

**Remarques :**

Nous avons cherché sans cesse un moyen de rassurer Benoît dans sa démarche, et de calmer sa précipitation. Nous avons également essayé de consolider sa représentation de la phrase, et des classes grammaticales les plus abordables, mais les informations que nous lui donnions n'ont pas été exploitées.

## 6. Amaury (nombre de parties de jeu : 7)

### Résultats objectifs

Dictées	Pré-test	Post-test
Hom. 2 mots outils	1/3	1/3
Hom. verbe/mot outil	2/3	1/3
Pluriel en S	1/3	2/3
Accord en genre	1/3	3/3
Accord en nombre	1/3	0/3
Accord genre + nombre	0/3	0/3

Deux items sont meilleurs qu'à la 1<sup>ère</sup> passation, deux autres sont échoués. Nous tenons à préciser qu'Amaury n'était pas vraiment concentré le jour de la deuxième évaluation, car il était un peu inquiet que ce soit notre dernière rencontre.

Questionnaire	Pré-test	Post-test
Qu'est-ce qu'un mot ?	C'est pour constituer une phrase	Ca sert à constituer des phrases
Qu'est-ce qu'une phrase ?	C'est un ensemble de mots	C'est un ensemble de mots
Pourquoi certains mots prennent un S à la fin ?	Parce qu'ils sont au pluriel	Parce qu'ils sont au pluriel
Qu'est-ce qu'un verbe ?	On peut le conjuguer, ça peut être aussi une action	Sans un verbe la phrase ne voudrait rien dire. C'est pour que ça fasse une action.
Qu'est-ce qu'un adjectif ?	Qui va derrière le nom qui complète le nom	C'est un mot qu'on met derrière un nom pour dire ce que le nom il est.

Les résultats sont similaires. Les réponses sont satisfaisantes.

Paires de mots	Pré-test	Post-test
manger/chanter	+	+
feuille/pull	-	+
faire/dormir	+	+
petit/joli	+	+
maison/bleu	-	+
le/des	-	+
rire/grimace	-	+

Lors de la première passation, Amaury avait distingué les noms et déterminants qui n'étaient pas similaires au niveau du genre et du nombre. Lors du post-test, il réussit à passer outre cette différence et à se fier aux classes grammaticales. L'épreuve est bien mieux réussie.

Ecriture suscitée	Pré-test	Post-test
	ces l'hiver, les enfants jouent. Il fait très froids.	dans l'image il y a des enfants qui fon du ski.

Les productions sont très courtes, car Amaury n'aime pas cette activité, mais nous pouvons observer que la production du pré-test est constituée de deux phrases très courtes, alors que celle du post-test est une grande phrase complexe. Dans les deux passations, Amaury échoue sur les désinences verbales (ces et fon)

Test des étiquettes	Pré-test	Post-test
	3/6 Accords respectés Aucune méthode	4/6 Accords respectés Aucune méthode

Il y a un léger progrès, mais Amaury n'a pas cherché à acquérir de méthode. Ce résultat est peut-être dû à la chance.

## **Résultats subjectifs**

### **Comportement :**

Amaury est venu avec grand plaisir aux séances de jeu, et les a beaucoup appréciées. Il cherchait à chaque fois à faire durer la partie le plus longtemps possible (il renonçait même parfois à gagner). Sa volubilité l'empêchait parfois de se concentrer et il n'était pas toujours aisé de le recentrer sur le jeu. Cet adolescent manque parfois de confiance en lui et a besoin d'être rassuré (A : Là, j'ai répondu bon ?). Amaury a mis plusieurs parties pour bien s'approprier les enjeux de l'activité.

### **Procédure d'identification :**

Amaury avait une bonne représentation des classes grammaticales et le jeu a vraiment permis, à notre avis, de consolider ses acquis. Les mots plus abstraits sont, sans surprise, moins bien identifiés que les autres.

### **Procédure d'agencement :**

Le regard d'Amaury était ciblé sur les détails de sa phrase et non sur son élaboration globale. De ce fait, il avait du mal à trouver des solutions efficaces. Ses stratégies tout d'abord basées sur l'oral se sont diversifiées, et il a accordé plus d'importance aux catégories grammaticales. Cette nouvelle stratégie lui a permis d'être bien plus performant.

### **Mobilité de pensée :**

Amaury a des difficultés à passer du détail au global. Il me demandait souvent de lui rappeler l'accord à modifier, ou la nature du mot à piocher à telle place. Il est devenu de plus en plus apte à mettre en place de réelles stratégies, à changer d'avis ou à gérer deux hypothèses.

### **Gestion des accords :**

Le respect des accords n'est pas encore complètement automatisé, mais Amaury prend en compte la morphologie des vocables. La contrainte des accords nous a permis de mieux lui faire prendre conscience de l'homogénéité d'un groupe tel que : déterminant + nom + adjectif qualificatif.

## 7. Alexandre (nombre de parties de jeu : 7)

### Résultats objectifs

Dictées	Pré-test	Post-test
Hom. 2 mots outils	2/3	2/3
Hom. verbe/mot outil	2/3	1/3
Pluriel en S	2/3	2/3
Accord en genre	1/3	1/3
Accord en nombre	0/3	0/3
Accord genre + nombre	1/3	1/3

Le post-test est moins bien réussi. Peut-être pouvons-nous l'expliquer par le fait qu'Alexandre était perturbé, comme Amaury, par notre départ.

Questionnaire	Pré-test	Post-test
Qu'est-ce qu'un mot ?	C'est pas une phrase, ça veut dire qqch, par exemple lunette ça veut dire un mot, ça veut dire plein de choses	Ca veut dire quelque chose, et on peut mettre un déterminant derrière.
Qu'est-ce qu'une phrase ?	Elle a une majuscule et un point et c'est long	Ca commence par une majuscule et ça se finit par un point. Ça veut dire quelque chose
Pourquoi certains mots prennent un S à la fin ?	Parce qu'il y a « ces » ou « ses » et y en a plusieurs	Non... parce que c'est au pluriel !
Qu'est-ce qu'un verbe ?	Ca se conjugue par exemple chanter [le conjugue] et il y a - E.N.T. à la fin	On peut le conjuguer au présent, au passé, et au futur, par exemple « chanter » : E.R.
Qu'est-ce qu'un adjectif ?	C'est un tout petit mot qu'on met devant le mot, par exemple un vélo c'est un mot.	Non

Les réponses d'Alexandre sont très scolaires (notamment pour la définition de la phrase), et peu précises. Il n'y a pas d'amélioration.

Paires de mots	Pré-test	Post-test
manger/chanter	-	-
feuille/pull	-	-
faire/dormir	-	-
petit/joli	-	+
maison/bleu	-	-
le/des	+	+
rire/grimace	+	+

Un item de plus est réussi à la deuxième passation, mais Alexandre se laisse facilement perturber par le sémantisme des mots.

Ecriture suscitée	Pré-test	Post-test
	Ils font du ski et de la luge	il y a un personnage qui est tomber il y a des coureur qui fon une course

La seconde production est plus longue, car elle est composée de deux phrases au lieu d'une. On remarque des erreurs persistantes de marque du pluriel, et de désinences verbales.

Test des étiquettes	Pré-test	Post-test
	2/6 Non respect des accords Aucune méthode Difficultés à comprendre la consigne	5/6 Accords respectés Difficultés à comprendre la consigne

L'épreuve est bien mieux réussie lors du post-test tant au niveau des accords que de la mobilité de pensée.

## Résultats subjectifs

### **Comportement :**

Alexandre est venu avec grand plaisir à nos rendez-vous, et a été déçu d'arrêter... Il s'est toujours investi dans les parties, mais nous nous sommes aperçue qu'il était très fatigable.

### **Procédure d'identification :**

L'identification était difficile pour Alexandre car les natures n'étaient pas claires dans son esprit, et la terminologie mal connue. Le fait de rencontrer des mots l'aura entraîné à mieux identifier les classes des noms et des verbes. Les classes des déterminants, adverbes, et prépositions sont encore très confuses. Bien souvent, il parvient à identifier un mot, mais ne fait pas la corrélation avec les besoins de sa phrase.

### **Procédure d'agencement :**

Alexandre ne parvenait pas à anticiper les rôles des mots piochés et avait des difficultés à avoir une vision globale de la phrase. Son jugement syntaxique n'était pas toujours pertinent. Nous avons pu observer que les débuts de parties étaient bien mieux gérés que la suite. Alexandre n'est pas autonome pour construire sa phrase.

### **Mobilité de pensée :**

C'est elle qui fait le plus défaut à Alexandre. Il lui est difficile de gérer plusieurs hypothèses ou de réorienter sa phrase différemment. Il n'avait pas du tout de recul par rapport au sens de sa phrase. Avec notre aide, il a tout de même pu trouver de nouvelles solutions et les réutiliser spontanément ensuite.

### **Gestion des accords :**

Les accords qui étaient peu pris en compte au début du jeu ont été de plus en plus vérifiés. La difficulté résidait chez Alexandre à identifier le groupe homogène à accorder harmonieusement. Alexandre n'a pas beaucoup progressé à ce niveau là.

### **Remarques :**

Alexandre nous a parfois donné l'impression d'être à côté du jeu. Certaines remarques nous ont interpellées, car elles révélaient qu'Alexandre n'avait pas bien compris

les enjeux de l'activité : lors de la 7<sup>ème</sup> partie, Alexandre n'osait pas poser un mot sur sa planche, car il pensait qu'il « devait rimer » avec un autre mot de la phrase (Quand il la lisait, les marques intonatives dégageaient deux mots, qu'il essayait d'associer phoniquement).

Ces résultats individuels détaillés nous permettent dès lors de connaître les domaines qui présentent plus globalement une évolution significative ou non.

# Chapitre 2 Analyse des résultats

## 1. Appréciation du jeu par les adolescents

Tous les enfants ont beaucoup apprécié « Phra'zzle ». Nous pensions observer un phénomène de lassitude au fil des semaines, mais les jeunes, à l'inverse, semblaient de plus en plus dans le jeu. Chacun d'eux nous a spontanément verbalisé son plaisir à jouer. Les parties ont toujours été enjouées et dynamiques. Nous avons pu retrouver les intérêts de l'utilisation du jeu développés au début de ce mémoire<sup>74</sup>, le plaisir partagé, l'implication de l'enfant et le cheminement vers de nouvelles acquisitions.

Nous avons relevé plusieurs éléments qui ont contribué au caractère plaisant de notre jeu :

- le fait que le joueur n'ait pas besoin d'écrire a été un soulagement pour certains jeunes qui le craignaient,
- l'absurdité des phrases créées a été un élément de partage et d'amusement, véhiculant aussi bien des rires que des réflexions métalinguistiques autour de l'énoncé,
- les adolescents ont également apprécié la grande liberté laissée au joueur, même lorsqu'ils étaient en difficulté,
- nous avons aménagé les plateaux pour jouer avec sept mots seulement. Ainsi les parties étaient moins longues et plus vivantes.

Hormis Benoît, les jeunes de Flavigny ont tout de suite saisi et exprimé les difficultés du jeu, et ont pu intégrer, lors de la première partie ou aux suivantes, les véritables enjeux de l'activité. Cette constatation contraste radicalement avec les remarques que nous avons obtenues des enfants tout-venant, qui n'avaient pas eu l'impression de mobiliser des compétences grammaticales.

Cette différence entre comprendre la règle du jeu et comprendre les principes du jeu est fondamentale, à notre avis, pour la mise en place de stratégies efficaces. Nous avons

---

<sup>74</sup> cf. Première partie, Chap.2, p.28 à 35.

pu observer que les enfants les plus habiles au jeu étaient également ceux qui avaient compris les ressources auxquelles il fait appel (notamment Dylan, Noémie et Amaury).

L'enthousiasme exprimé par les jeunes joue bien évidemment pour beaucoup dans les progrès relatifs aux deux procédures de ce jeu ainsi qu'à la mobilité de pensée.

## 2. Procédure d'identification

Les résultats mettent en relief trois profils :

- Ceux qui sont parvenus à étiqueter les natures et à en déduire des propriétés

Dylan, Noémie, et Amaury sont parvenus à dégager un grand nombre de constantes par rapport aux natures de mots : quelle place elles tiennent dans les phrases, quel est leur environnement linguistique, etc.

L'étiquetage en lui-même n'a pas été réellement amélioré pour Noémie et Amaury, parce que cette procédure était déjà efficiente chez eux. Nous pouvons voir, sans surprise, que les classes les mieux appréhendées sont les plus significatives (nom commun, verbe, adjectif qualificatif), et que l'entraînement à l'identification a surtout favorisé ces catégories-là.

- Ceux qui ont amélioré uniquement l'étiquetage

Deux enfants : Fred et Alexandre ont enrichi leur procédure d'identification, mais n'ont pas réussi à dépasser l'étiquetage. Le fait de trouver la nature du mot ne les aidait pas pour la construction de la phrase, car ils n'avaient pas extrait de constantes du fonctionnement des mots. Ces jeunes se sont donc surtout entraînés à identifier les différents mots piochés et n'ont pas vraiment fait d'acquisition.

- Ceux pour qui l'identification est restée inefficace

Deux enfants : Franck et Benoît, étaient en difficulté pour l'étiquetage car leur démarche était essentiellement basée sur le sémantisme ou la morphologie du mot. Il est arrivé par exemple, que l'un d'eux ait besoin d'un déterminant dans sa phrase, pioche la carte « plusieurs », et la rejette. La morphologie du terme ne correspondait pas aux critères qu'il avait attribués à la classe des déterminants. De nombreuses fois également, ces jeunes ont pris des adverbes en « -ment » pour des verbes conjugués à la troisième personne du pluriel. Ils ne se sont fiés qu'à la forme écrite du vocable. Parfois encore, ces jeunes étaient tellement dans une approche différente de celle de la catégorie grammaticale qu'ils n'ont pas compris notre demande lorsque nous cherchions à leur faire trouver la nature du mot:

C : « voleurs », c'est quoi comme mot ? / B : Ben « le voleurs » !!!

Les difficultés d'identification ont persisté chez ces deux sujets.

Notre expérimentation nous montre également que la procédure d'identification est primordiale dans « Phra'zzle ». Le joueur est bien plus efficient s'il se fie à la nature des mots qu'il pioche, et attribue à ces catégories des informations pertinentes pour la phrase.

L'identification des mots devient donc un indice non négligeable pour la procédure d'agencement.

### 3. Procédure d'agencement

Nous observons que trois jeunes ont réellement progressé, il s'agit à nouveau de Dylan, Noémie et Amaury. Ils sont parvenus à enrichir la stratégie mise en place spontanément par une stratégie se référant aux propriétés des classes grammaticales.

Les autres jeunes sont restés dans une démarche basée sur l'oralisation de la phrase.

Nous avons pu constater que la stratégie mise en place spontanément par les jeunes est d'imaginer une phrase à partir du mot pioché et des éléments dont ils disposent déjà. Cette stratégie est intéressante dans le sens où elle entraîne les joueurs à porter un jugement syntaxique sur leur phrase, mais nous avons pu relever deux grandes difficultés liées à cette stratégie:

- une phrase correcte jugée erronée parce que sa tournure est inhabituelle ; « l'enfant prend des choses rouges mystérieusement », par exemple, n'a pas été acceptée par Noémie, car elle ne sonnait pas « juste » à son oreille ;

- la réalisation d'une phrase dont un accord grammatical ne s'entend pas distinctement ; Benoît, par exemple, avait placé derrière son pronom « je » le verbe « rendent », et avait accepté l'association de ces deux mots.

Le jeu est donc l'occasion d'exercer la faculté de juger la valeur syntaxique d'une phrase qui n'est pas forcément habituelle et dont le sens est souvent insolite.

Mais cette stratégie n'est pas réellement efficace, car certains ont ensuite bien des difficultés à sortir de cette trame fermée, d'autant plus qu'elle relève parfois d'une construction très spécifique qui a peu de chance d'être réalisée. Nous avons pu nous rendre compte que le joueur qui construit sa phrase dans une trame de catégories grammaticales élabore sa phrase plus rapidement et plus sûrement que celui qui se fonde sur la valeur sémantique des mots.

Nous avons pu encore remarquer que les enfants sont bien plus à l'aise lorsqu'ils piochent des mots qui s'associent de manière consensuelle (par exemple : « la grande sœur », « plutôt que la grande fermière »), car la stratégie orale est plus efficace. Les jeunes qui ont conservé uniquement cette stratégie ont continué à avoir des difficultés à construire leurs phrases.

Il faut également préciser que le fait de laisser l'enfant construire sa phrase selon ses propres représentations est une réalité à double tranchant. La confrontation de l'enfant à sa propre démarche, et parfois à ses propres erreurs lui permet de pouvoir mieux s'approprier les concepts manipulés<sup>75</sup>. Toutefois cette grande liberté est parfois difficile à respecter, car laisser faire les jeunes en suivant leur propre logique aboutit souvent à des phrases très alambiquées qu'ils ne peuvent plus arranger.

Les procédures d'identification et d'agencement fonctionnent grâce à la flexibilité de la pensée, qui permet d'aller du détail au global et de raisonner sur une construction partielle de phrase.

---

<sup>75</sup> cf. Première partie, Chap.3, p.45.

## 4. Mobilité de pensée

Quatre jeunes ont gagné en mobilité de pensée à la vue des résultats : Dylan, Noémie, Amaury, et Alexandre. Les trois autres n'ont pas progressé. La progression la plus évidente est celle de Noémie : les premières phrases étaient construites laborieusement du fait qu'elle n'avait pas de regard global, et ne pouvait s'extraire du sémantisme des mots. La recherche d'une plus grande efficacité l'a encouragée à appréhender ses phrases différemment, et elle a progressivement acquis un regard plus global.

Nous nous sommes aperçue au cours de l'expérimentation, que les stratégies mises en place dans le jeu sont dépendantes de la flexibilité de pensée des sujets. Certains ont spontanément recours à des stratégies complexes (gestion de deux hypothèses conjointement<sup>76</sup>), d'autres ne pourront conduire ce genre de stratégie, même avec de l'aide.

Nous avons pu, à ce propos, noter que les jeunes sont bien plus performants et autonomes par rapport à leur phrase lorsqu'ils choisissent eux-mêmes les stratégies. Il n'est donc pas judicieux de leur suggérer des stratégies trop complexes.

De plus, après de nombreuses parties avec des jeunes en difficulté, la mobilité de pensée nous semble une condition nécessaire aux procédures d'agencement : les jeunes ayant une pensée mobile ont des stratégies pertinentes pour agencer les mots.

Enfin, nous pensons que la libération de la contrainte du geste graphique facilite les procédures mettant en œuvre la mobilité de pensée linguistique.

---

<sup>76</sup> cf. Première partie, Chap.3, p.54-55.

## 5. Orthographe grammaticale

Nous remarquons tout d'abord, que pour certains sujets, il n'y a pas, dans les domaines d'identification et d'agencement vus auparavant, de corrélation entre nos observations et les résultats aux épreuves objectives.

- Deux jeunes ont incontestablement progressé. Les observations et les évaluations montrent que Fred et Noémie ont été de plus en plus performants et ont acquis une autonomie au niveau des accords grammaticaux. La progression au cours du jeu a pu consolider les accords en situation de dictée.

- Amaury et Dylan ont tous deux échoué l'épreuve de la dictée, alors que leur comportement en situation de jeu nous révélait une nette amélioration de la gestion des accords. Nous pensons que Dylan n'a pas fait le lien entre la construction hiérarchique de la phrase de jeu dans laquelle s'inscrivent les accords, et la phrase de dictée, fonctionnant de la même manière. Nous expliquons le résultat d'Amaury par sa faible concentration lors de l'épreuve de dictée car, comme nous l'avions précisé plus haut, il était très anxieux à l'idée de la fin de l'expérimentation.

- Nous sommes, de plus, quelque peu surprise par le gain, certes modeste, de Benoît, car les observations de jeu ne nous avaient pas du tout laissé penser qu'il ait pu faire des progrès au niveau de l'orthographe grammaticale. Ce résultat serait donc à confirmer par une autre épreuve.

- Deux jeunes ne présentent pas de gain. Franck et Alexandre n'ont pas de meilleurs résultats à la dictée ; Franck était déjà assez performant à cette épreuve, les quatre items échoués sont restés les mêmes, Alexandre, comme nous l'avions observé lors du jeu, parvenait avec difficulté à accorder les mots correctement, il n'est donc pas étonnant qu'il n'ait pas progressé.

## 6. Ecriture suscitée

Cette épreuve avait pour visée l'observation de l'expression écrite spontanée.

Nous avons reproduit les textes des jeunes « in extenso » car ils rendent bien compte des difficultés de certains face au langage écrit, tant au niveau orthographique qu'au niveau expressif. Les productions en pré-test nous ont d'ailleurs permis de mieux approcher le niveau des jeunes et d'établir des corrélations plus concrètes avec les bilans orthophoniques que nous avons lus.

Mais ce type de production, suscité par une image très dense, entraîne des textes assez descriptifs, voire énumératifs qui ne sont pas forcément exhaustifs de l'expression écrites des enfants.

Les productions que nous avons recueillies sont riches d'informations : structures de phrases figées ou non, longueur des phrases et du texte, erreurs de segmentation, erreurs d'accord, etc. Il aurait fallu pour les analyser précisément, mettre au point une grille de dépouillement où auraient figuré tous les constituants du langage écrit. Nous ne sommes pas sûre que les informations obtenues alors soient pertinentes par rapports à nos objectifs, car les constituants observables sont très nombreux et ne sont pas forcément révélateurs des bénéfices apportés par le jeu.

Nous préférons donc ne pas analyser en profondeur cette épreuve, mais simplement mentionner une constante : tous les enfants sauf Benoît ont allongé leur texte. Il nous semble que c'est un élément positif, car les jeunes ont sans doute plus profité de leur liberté d'expression lors du post-test.

Grâce à l'examen plus général des résultats de l'évaluation des différents domaines, nous pouvons donc présenter nos conclusions, par rapport à l'expérimentation, et par rapport à « Phra'zzle ».

# Chapitre 3 Conclusions

## 1. Au niveau de l'expérimentation

### 1.1 Evaluation

Le jeu a été unanimement très apprécié et il s'agit déjà pour nous d'un résultat très positif, car nous avons pu présenter à des jeunes en difficulté d'orthographe un support traitant de leur problème tout en étant ludique et attractif.

En ce qui concerne les apports plus ciblés du jeu, nous avons tenté de réunir nos données objectives et subjectives dans un seul tableau. Nous avons gardé parmi tous les domaines explorés les trois procédures principales du jeu ainsi que l'orthographe grammaticale. Il s'agit de la synthèse des observations et des résultats objectifs.

	Identification	Agencement	Mobilité	Orthographe
Franck	=	=	=	=
Fred	=	=	=	+
Dylan	+	+	+	?
Noémie	+	+	+	+
Benoît	=	=	=	?
Amaury	+	+	+	?
Alexandre	=	=	+	=

Les signes « plus » traduisent un gain, les signes « égal » signifient qu'il n'y a pas eu d'évolution notable, les points d'interrogation représentent l'absence de corrélation entre les analyses subjective et objective des résultats.

Nous pouvons donc voir assez clairement que « Phra'zzle » a permis pour trois jeunes un gain relatif dans les différents domaines et qu'il n'a pas permis de bénéfice pour trois autres sujets. Les procédures d'identification et d'agencement ainsi que la mobilité de pensée ont donc globalement évolué conjointement.

Nous observons cependant que seule la mobilité de pensée d'Alexandre est plus performante et nous suggérons qu'il s'agit d'une première étape vers d'autres progrès. Seul un sujet a pu améliorer son orthographe grammaticale sans améliorer les procédures mises en œuvre dans le jeu, cependant nous ne pouvons expliquer pourquoi.

Nous n'avons pas pu corréler les résultats obtenus avec l'une des variables de la population: âge, classe, ou nombre de parties ne justifient pas les progrès de certains et l'absence de progrès pour les autres.

Ces résultats sont bien évidemment à prendre avec précaution, tout d'abord car la nature même de l'expérimentation se fonde sur le principe d'un jeu rééducatif, créant une relation entre deux personnes. C'est cette relation unique et complexe qui fera émerger les acquisitions, qui ne peuvent donc pas faire l'objet d'une généralisation.

De plus, les épreuves que nous avons fait passer, ont été élaborées ou réadaptées selon notre propre sensibilité, elles ne sont sans doute ni exhaustives, ni infaillibles. Il faudrait certainement, pour expérimenter plus fidèlement le jeu, prendre plus de temps pour l'évaluation.

Enfin, la population qui a expérimenté le jeu n'est composée que de sept individus, le nombre de parties (huit en moyenne) est assez limité : ces éléments ne nous permettent pas de tirer des conclusions trop générales.

Il serait donc intéressant d'expérimenter « Phra'zzle » auprès d'une population plus nombreuse et sur une période plus longue. Le jeu pourrait également être soumis à des jeunes suivis uniquement pour des difficultés d'orthographe, sans trouble associé. En effet, certains de nos sujets présentaient par exemple, un QI déficitaire, ce qui a pu ralentir l'émergence de nouvelles acquisitions.

Nous pensons enfin qu'il serait intéressant de permettre aux orthophonistes d'utiliser ce jeu, afin de recueillir certaines critiques, et de pouvoir l'enrichir notre jeu de leur expérience professionnelle.

## 1.2 Parties de jeu

Nous souhaitons souligner en premier lieu que les parties que nous avons jouées pendant dix semaines se sont toujours déroulées dans une atmosphère enthousiaste, et que l'entrain des enfants a permis de créer des liens authentiques et constructifs.

La conduite des parties jouées avec les adolescents, constituant les fondements mêmes des éventuelles acquisitions, peut également faire l'objet d'une analyse critique. Les explications, les suggestions, les silences, les mises en garde, tout ce qui constitue l'attitude du thérapeute sont essentiels pour guider le jeune et lui faire découvrir le fonctionnement des constituants. De plus, nous nous sommes appuyée sur les tests effectués par les jeunes pour connaître leurs capacités ou leurs faiblesses. Nous avons adapté notre attitude et nos remarques grâce aux informations obtenues.

Lors des parties, le rééducateur doit trouver le juste milieu entre une explication épurée et simple qui permet au jeune de saisir rapidement le concept et une explication précise et exhaustive qui ne fausse pas sa représentation du système. Nous avons donc essayé de tenir ce rôle le plus justement et le plus judicieusement possible, mais reconnaissons que cette position est difficile à gérer et qu'elle n'a sûrement pas été parfaite.

Enfin, l'utilisation ultérieure de « Phra'zzle » serait plus performante si l'on pouvait faire le lien entre ce jeu et les activités mises en place au cours de la rééducation traitant des classes grammaticales notamment. En effet, nous ne sommes pas sûre que tous les jeunes aient mis en relation le jeu et les éléments mis en place avec leur orthophoniste ou les exercices scolaires.

## 2. Au niveau du jeu

### 2.1. Intérêts rééducatifs

Au terme de notre expérimentation, nous pouvons dégager des intérêts qui dépassent ceux que nous avons préalablement exposés en partie théorique<sup>77</sup>.

Ce moyen différent d'aborder les notions grammaticales constitue un véritable prétexte à se poser une multitude de questions. Les joueurs sont placés au cœur du fonctionnement de la phrase et découvrent les caractéristiques de son organisation.

Nous pensons que notre jeu ne peut intervenir dans la rééducation qu'après un travail sur les classes grammaticales, et si la notion de groupe de mots (principalement groupe nominal dans le jeu) a déjà été abordée.

Mais pour que ces découvertes puissent avoir lieu et être exploitées, pour que le sujet établisse des repères stables et construise des représentations solides, il est indispensable que le thérapeute l'accompagne activement dans le jeu.

En effet, il nous est apparu assez clairement au fil des parties que le jeu que nous présentons relève bien plus d'un support exploitable, que d'un jeu « clé en main ». Ce constat ne traduit pas un manque ou une faiblesse, il amène à mieux comprendre les implications du jeu. Celui-ci est simplement une occasion de comprendre un système, les moyens pour y parvenir résident dans tous les commentaires apportés par le thérapeute. Le jeu n'est rien sans un enrichissement oral, sans une analyse des procédures du jeu, ou sans un juste équilibre entre liberté et accompagnement oral.

Nous pensons donc que le réel intérêt de « Phra'zzle » est le fait de présenter à un thérapeute un support qui lui permettra de s'adapter précisément aux connaissances de l'enfant. En l'utilisant, l'orthophoniste peut s'inscrire dans la continuité de sa rééducation avec une grande liberté.

---

<sup>77</sup> cf. Première partie, Chap.3, p.44 à 47.

## 2.2. Faiblesses

La principale faiblesse de notre activité est selon nous, la nécessité pour les joueurs de comprendre ses enjeux. Les jeunes qui ont été les plus efficaces sont ceux qui ont compris la complexité des deux procédures : identification et agencement, et qui ont donc cherché à les développer. Un jeune tel que Benoît n'a pas tiré de bénéfice du jeu car son attitude de joueur est restée superficielle : son tempérament angoissé s'est manifesté par une attitude fuyante et improductive. Il ne nous a pas été possible de l'encourager à aborder les mots et les phrases autrement que du point de vue sémantique. Notre jeu n'est donc pas adapté à tous les patients.

Nous avons en outre remarqué que certaines phrases absurdes pouvaient embarrasser les sujets, parce qu'ils ne pouvaient plus faire fonctionner efficacement leur stratégie appuyée sur le sémantisme des constituants syntaxiques. Nous pensions que ce phénomène les amènerait à développer des stratégies différentes, mais nous devons reconnaître que cela n'a pas toujours été le cas. À l'inverse les jeunes ne se sont pas extirpés de situations syntaxiquement complexes : lorsque les premiers mots piochés ne s'associaient pas de manière évidente, les jeunes ne parvenaient pas à donner un sens à la phrase, et ne savaient donc pas comment y placer les mots. Certaines phrases ont donc été construites laborieusement...

Enfin, comme pour toute activité orthophonique, il y a parfois un fossé entre les compétences développées au cours du jeu, et celles qui peuvent se retrouver en dehors du jeu. Nous ne pouvons affirmer que le jeu permettra un transfert spontané des acquis.

Les répercussions sur l'orthographe grammaticale ont été observées chez quatre jeunes sur sept, il n'a donc pas été efficace pour tous les sujets, sans doute car les notions développées dans « Phra'zzle » se situent bien en amont de la mise en place des règles d'orthographe grammaticale.

# CONCLUSION

La création de « Phra'zzle » est l'aboutissement d'une réflexion sur la conscience syntaxique, ses composants et leur acquisition, ainsi que sur l'intérêt du jeu en orthophonie et la manière dont il doit induire les notions.

Notre jeu a donc été imaginé comme un support que l'enfant peut exploiter pour aboutir à des découvertes liées au fonctionnement des phrases, et ainsi se construire des représentations métasyntaxiques. La liberté laissée au joueur et permise par le jeu est un élément ludique que les jeunes apprécient beaucoup.

Au terme de notre expérimentation, il nous semble que ce jeu pourrait avoir sa place dans le matériel de rééducation proposé aux patients dysorthographiques, pour qui les règles d'orthographe grammaticale sont restées hermétiques (nous estimons que notre jeu est intéressant à partir de la sixième). En effet, son caractère ludique permet au sujet de se plonger plaisamment au cœur de la phrase : accès aux différentes unités mots, création des liens entre elles, observation des conséquences morphosyntaxiques,...

Ce qui ressort principalement de nos séances de jeu avec des enfants en difficulté, c'est que les découvertes syntaxiques ne sont possibles que grâce à la présence du thérapeute, qui commente, approfondit, explique les différentes démarches réalisées. Il doit respecter les décisions du patient sans le laisser s'enfermer dans une situation difficile, doit faire naître des réflexions sans donner trop d'indices, doit fournir des clés intéressantes sans concéder les réponses. Ce rôle complexe à tenir est capital dans l'utilisation du jeu, car celui-ci n'est qu'un support favorisant l'enrichissement de la compétence syntaxique.

Le jeu ne permet pas à coup sûr d'améliorer les connaissances et les compétences des jeunes, seuls trois sujets de notre expérimentation sur sept ont réellement progressé, mais tous ont eu l'occasion de manipuler la phrase et de se confronter à des questionnements métalinguistiques. Les hypothèses de travail sont donc en partie vérifiées. Néanmoins, les résultats obtenus sont à mettre en regard avec les moyens expérimentaux que nous avons pu déployer : évaluation partiellement subjective et épreuves objectives scientifiquement contestables, car créées ou adaptées pour l'occasion.

Il serait désormais intéressant de présenter cet outil d'une part auprès de jeunes en rééducation de langage écrit uniquement, et d'autre part auprès d'orthophonistes qui pourraient enrichir le jeu de leur expérience professionnelle.

Il serait également possible d'explorer d'autres modalités du jeu, afin qu'il soit mieux adapté à un individu ou à une notion particulière. En effet, il serait possible d'une part de simplifier le principe du jeu en apportant quelques modifications: mots pré-placés sur la planche pour pouvoir jouer avec des enfants plus jeunes, ou bien faire en sorte que les joueurs piochent aux premiers tours un nom commun ou un verbe (ceci faciliterait la mise en route de la phrase et permettrait aux jeunes de s'appuyer sur son sémantisme). D'autre part, les phrases pourraient être plus longues, les temps verbaux diversifiés, le vocabulaire différent ou spécifique pour les joueurs déjà efficaces.

Au terme de ce travail, nous pouvons également affirmer que la réflexion menée autour de « Phra'zzle » et de ses fondements, ainsi que la rencontre avec les jeunes, nous a permis d'enrichir nos connaissances et d'aborder notre pratique professionnelle avec plus de clefs pour remédier aux difficultés d'orthographe.

# REPERES BIBLIOGRAPHIQUES

## Ouvrages

**ALLAL L.**, Acquisition de l'orthographe en situation de classe. In : C. PERFETTI, M. FAYOL & L. RIEBEN (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition*,  
Lausanne : Delachaux & Niestlé, 1997, 181- 203.

**CATACH N.**, *L'orthographe*, collection « Que sais-je ? »,  
Paris : P.U.F., 1992.

**CLARK E. V.**, Le lexique et les constructions dans l'acquisition de la syntaxe. In : *Actes du Colloque International sur L'Acquisition de la Syntaxe en Langue Maternelle et en Langue Étrangère*,  
Besançon : Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté, 1995, 61-85.

**ESTIENNE F.**, *Exercices de manipulation du langage oral et écrit pour dyslexiques et dysorthographiques*,  
Paris : Masson, 2001.

**GAUX C., DEMONT E.**, Conscience phonologique, conscience syntaxique. Quel(s) rôle(s) dans l'apprentissage efficace de la lecture ? In : J. GREGOIRE et B. PIERART (éds) : *Evaluer les troubles de la lecture*,  
Bruxelles : De Boeck, 1994, 195-208.

**JAFFRE J.P.**, *Didactiques de l'orthographe*,  
Paris : Hachette, 1992.

**JAFFRE J.P., FAYOL M.**, *Orthographes : des systèmes aux usages : un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*,  
Paris : Flammarion, 1997.

**KAIL M.**, L'acquisition du langage : Comparer pour généraliser. In : *Actes du Colloque International sur L'Acquisition de la Syntaxe en Langue Maternelle et en Langue Étrangère*,  
Besançon : Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté, 1995.

**MARTINOT C.**, *Actes du Colloque International sur L'Acquisition de la Syntaxe en Langue Maternelle et en Langue Étrangère*,  
Besançon : Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté, 1995.

**MONTAIGNE M.E.**, De la coutume, et de ne changer aisément une loy receüe. In : *Essais*, livre I,  
Paris : Garnier-Flammarion, 1969

**KARABETIAN S.**, *Théories et pratiques des grammaires*,  
Paris : Retz, 1988.

**MAINGUENEAU D.**, *Syntaxe du français*,  
Paris : Hachette Supérieur, 1994.

**NUNES T., BRYANT P., & BINDMAN M.**, Orthographe et grammaire: the needed move. In: PERFETTI C., FAYOL M., & RIEBEN L., (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition*,  
Lausanne : Delachaux & Niestlé, 1997, 101-123.

**PARET M.C.**, *La maturation syntaxique du français écrit au secondaire*,  
Montréal : Les publications de la faculté des sciences de l'éducation, 1991.

**PEYTARD J., GENOUVRIER E.**, *Linguistique et enseignement du français*,  
Paris : Librairie Larousse, 1970.

**POTHIER B.**, *Comment les enfants apprennent l'orthographe diagnostic et propositions pédagogiques*,  
Paris : Retz, 1996.

**TORESSE B.**, *La nouvelle pédagogie du français*, Tome 1 : Les activités de communication  
Paris : O.C.D.L., 1980.

## Périodiques

**BENTOLILA A.**, La conscience syntaxique clé de la mise en mots et de la mise en sens.  
In : *Vers une linguistique du concret : hommage à Denis François-Geiger*,  
CILL, 1996, 22/1-2, 29-36.

**DAVID J., LE CUNFF C.**, *Articulation oral/écrit*,  
Repères, INRP, 1991, 3.

**DEHANT A.**, *Jouer c'est apprendre*,  
Orthomagazine, 2004, 53, 16-20.

**FAYOL M., LARGY P.**, *Une approche cognitive fonctionnelle grammaticale, les erreurs d'accord sujet-verbe chez l'enfant et l'adulte*,  
Langue française, 1992, 95, 80-98.

**GAUX C., GOMBERT J.E.**, *La conscience syntaxique chez les préadolescents: Question de méthodes*,  
L'Année Psychologique, 1999, 99, 45-74.

**GIVÒN T.**, *L'approche fonctionnelle de la grammaire*,  
Verbum, 1998/3, 257-288.

**GOMBERT J.E.**, Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. In : **DAVID J., LE CUNFF C.**, *Articulation oral/écrit*,  
Repères, INRP, 1991, 3, 143-156.

**LE BOUFFANT M., MARTIN S.**, *Questions de langue à l'école*,  
Le français d'aujourd'hui, AFEF, 1994, 107.

**MEULEMANS T.**, *Apprentissage implicite, mémoire implicite et développement*,  
Psychologie française, 1998, 43-1, 27-37.

**NICOLAS S., PERRUCHET P.**, *Mémoire et apprentissage implicite*,  
Psychologie française, 1998, 43-1, 13-25.

**PACTON S., FAYOL M., LONJARET D., & DIEUDONNE D.**, *Apprentissage implicite et orthographe : le cas de la morphologie*,  
Rééducation Orthophonique, 1999, 200, 91-100.

**ROCH D., FRANCOIS C.**, *Synthèse des modèles théoriques et réflexions sur la rééducation de l'orthographe*,  
Rééducation orthophonique, 1999, 200, 223-237.

## Mémoires d'orthophonie

**BUCHOUD F., JEDAR A.,** *Etude d'un lien entre la logique des relations et l'orthographe grammaticale (réalisée auprès d'enfants en classe de 6<sup>ème</sup>),*

Nancy : 2004.

**BUSSON E.,** *Le Jeu et ses apports en rééducation orthophonique,*

Nantes : 1985.

**GADE R., MOREAU M.,** *Ce qui se joue dans le jeu..., Mémoire d'orthophonie,*

Nantes : 2004.

**GENTA D.,** *A propos du jeu en orthophonie à l'intention d'une population d'enfants allant de 1 an à l'adolescence,*

Nice : 1995.

**GUDEFIN ARNAL C.,** *Grammaire structurale et syntaxe à partir d'une enquête en milieu normal chez 118 élèves de 6<sup>ème</sup>,*

Lyon : 1974.

**GUITON M., TENDRON M.,** *Sorcières à vos scratches : élaboration d'un matériel de rééducation orthophonique destiné à travailler sous forme de deux livres-jeux, la compréhension des notions syntaxiques : négation, genre et nombre,*

Lille : 2002.

**LIGET-FOUGERE C.,** *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,*

Bordeaux : 2000.

**ROULLIER E.,** *Rééducation des troubles sévères de l'encodage syntaxique : création et expérimentation d'un matériel,*

Lille : 2002.

**SOUS E.,** *Elaboration d'un jeu d'orthographe grammaticale avec des patients dysorthographiques à partir de 10 ans. (Étude de cas),*

Bordeaux : 2005.

**VILLALON A.,** *Du jeu à la déduction,*

Nantes : 1998.

**VOUILLOUX A.S.,** *Essai d'évaluation de l'orthographe par le jeu. Classe de sixième,*

Nancy : 1998.

## Conférences

**BOBILLIER- CHAUMONT I.**, syntaxe, morphosyntaxe, discours et trouble du langage oral et/ou écrit, 1<sup>er</sup> colloque d'orthophonie inter universités : *De la recherche à la clinique*  
Paris : 30-31 mars 2006

## Sites internet

Liste de fréquence des mots de la langue française écrite :  
<http://eduscol.education.fr/D0102/liste-mots-frequents.htm>

La maturité syntaxique, par Damien Gagnon :  
<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr3-4/Maturite.html>

# Annexes

Matériel de jeu : Cartes	I
Epreuves de Test : Dictées de Pothier	III
Expérimentation : Extraits de parties de jeu	IV

# Matériel de jeu : Cartes

## Mots

### Verbes (25)

Singulier : prend - est - a - donne - va - fait - trouve - vient - met - aime - ressemble - connaît

Pluriel : ont - sont - donnent - vont - font - voient - viennent - parlent - mettent - cassent - rendent - aiment - connaissent

### Noms (53)

Masculin singulier : métier - casque - boulanger - jambon - grain - bateau - oncle - pull - ventre - enfant - homme - père

Féminin singulier : vache - main - lumière - place - table - miette - maîtresse - couleur - fermière - femme - amie

Masculin pluriel : masques - pieds - rideaux - singes - jours - amis - gens - bruits - fins - pays - chiens

Féminin pluriel : cerises - plantes - plages - cartes - choses - rues - maisons - chambres - familles - histoires - voitures

Noms propres : Arnaud - Marie - Jonathan - Hugo - Delphine - Tom - Vincent - Romane

### Adjectifs (26)

Masculin singulier : grand - vrai - ouvert - gentil

Féminin singulier : grande - vraie - ouverte - gentille

Masculins pluriel : grands - vrais - ouverts - gentils

Féminin pluriel : grandes - vraies - ouvertes - gentilles

Neutre singulier : sombre incroyable(x2) - rouge(x2)

Neutre pluriel : sombres - incroyables(x2) - rouges(x2)

## Déterminants (30)

Masculin singulier : le - un - ce - mon - son - ton

Féminin singulier : la - une - cette - ma - sa - ta

Neutre singulier : leur - l' - notre - votre - chaque

Neutre pluriel : les (x3) - des - ces - mes - ses - tes - nos - vos - leurs - trois - plusieurs

## Pronoms (15)

je(x2)

il(x2) - elle(x2)

ils(x2) - elles(x2)

me - te - se - s' - eux

## Prépositions (22)

de(x3) - d'(x2) - du(x2) - des(x2)

à(x3) - aux(x2) - au(x2)

pour - avec(x2) - sous - sur - ou

## Adverbes (10)

rapidement - bientôt - lourdement - finalement - vraiment - vite - ici - mystérieusement -  
durement - très

## Cartes Joker

Cartes vierges (x6)

« Tu peux changer la terminaison d'un mot » (x3)

« Tu peux déplacer une de tes cartes » (x3)

« Tu peux échanger ta phrase avec celle de ton adversaire » (x3)

« Tu peux piocher 3 cartes » (x3)

« Tu peux prendre une carte à ton adversaire » (x3)

« Tu peux reprendre une carte de ta poubelle » (x3)

# Epreuves de Test : Dictées de Pothier

Les mots soulignés sont ceux que les enfants doivent écrire, et seulement ceux-là.  
Les caractères en gras sont ceux qui font l'objet de l'évaluation, et seulement ceux-là.

## Dictée 1

Item 1 : Paul s'habille. Il met sa chemise, son pantalon et ses chaussures.

Item 3 : Mon frère met son maillot de bain.

Item 5 : Les œufs se vendent à la douzaine.

Item 7 : Caroline est une fille appliquée.

Item 12 : Il avançait à petits pas pressés.

Item 14 : Certaines voitures sont noires.

## Dictée 2

Item 1 : Le nageur se laisse glisser dans l'eau.

Item 3 : **On** parle souvent en classe.

Item 5 : Paul a cassé ses lunettes.

Item 7 : Catherine n'est pas une enfant étourdie.

Item 12: Leurs cheveux sont pareils à de la soie.

Item 14: Les chats sont noirs.

## Dictée 3

Item 1 : Ces hirondelles annoncent le printemps.

Item 3: Les enfants ont préparé une fête pour la fin de l'année.

Item 5: Ces chemins conduisent au village.

Item 7: Cette voiture, c'est ma voiture personnelle.

Item 12: J'entendais derrière moi des cris répétés.

Item 14: L'écureuil s'accroche aux premières branches de l'arbre.

# Expérimentation : Extraits de parties de jeu

Nous avons voulu illustrer nos propos sur le jeu par des exemples précis, afin que le lecteur puisse mieux imaginer son déroulement. Nous réunissons simplement certains extraits caractéristiques des parties et des attitudes des jeunes. Nous avons décidé de retenir essentiellement des extraits relatifs aux procédures d'identification, et d'agencement, ainsi qu'à la mobilité de pensée. Ces trois modalités seront illustrées à chaque fois sous plusieurs angles : un exemple d'échec de la part du sujet, un exemple de réussite, un modèle de réflexion proposé par nous-même, ainsi qu'une réflexion commune.

Chaque passage est précédé d'une brève présentation ciblant les enjeux ou les difficultés mises en évidence par l'extrait.

## 1. Illustration de la procédure d'identification

### 1.1 Echec

Dans cet exemple, Noémie identifie le terme « notre » comme une préposition. Elle identifie généralement sans difficulté les déterminants, peut-être est-elle perturbée par la forme de celui-ci.

#### 1<sup>er</sup> joker de Noémie

plusieurs	vendeuses			Vincent		incroyable
-----------	-----------	--	--	---------	--	------------

N : « Tu peux piocher trois cartes »

C : Ha, pas mal ! Alors qu'est-ce qu'on a : « Romane », ...

N : « casque », « notre »

C : Et on attendait quoi ? Un verbe, une préposition ? [Nous reprenons ici l'aboutissement de la réflexion de Noémie qui a eu lieu précédemment]

N : Et un déterminant, et une préposition on a. [place « notre » à la 4<sup>ème</sup> place]

C : Alors tu mets « notre » à la place de la préposition. « notre » c'est une préposition ?

N : Euh... non, c'est un quelque chose...

C : Alors, on essaye d'inventer une phrase où on entend « notre » pour savoir ce que c'est ?

N : Ben oui

C : Qu'est-ce qu'on pourrait faire comme phrase avec « notre » ? (...)

N : Notre chien est brun  
 C : Oui, alors c'est quoi « notre » ?  
 N : Une préposition ?  
 C : Non... alors moi je te dis : Notre chien est brun, on aime bien notre maison, on peint notre plafond, notre robe est très jolie...  
 N : Je ne sais pas  
 C : A chaque fois « notre » il est devant un nom [silence] « notre vendeuse », « notre casque »...  
 N : Un pronom ?  
 C : C'est un déterminant...  
 N : Oooooooooh !!!!  
 C : Mais c'est bien sûr ! [rises]  
 N : Alors je prends aussi « casque », je le mets au-dessus de « Vincent »  
 C : D'accord ! Donc on pourrait faire : « plusieurs vendeuses donnent notre casque »... et après peut-être qu'« incroyable »...« très incroyable » ? Ou « incroyable » à l'avant-dernière ? Faudra qu'on voie pour la fin !  
 N : Oui !

Ici encore la difficulté d'identification porte sur le déterminant. Il semble qu'il s'agisse plus d'une méconnaissance du terme que du concept lui-même.

### 3<sup>ème</sup> mot de Franck

		ouvert	vite			
--	--	--------	------	--	--	--

C : Allez, un p'tit nom là ! Ça suffit des adverbes et des adjectifs !  
 F : « sa »  
 C : Qu'est ce que c'est ? C'est quoi comme mot ? [Silence] pour savoir ce que c'est que les mots, y a un truc, c'est d'essayer de les mettre dans des phrases : sa fenêtre, sa table...  
 F : Ha oui c'est un... un adverbe  
 C : Alors, les adverbes, tu te souviens, j'avais dit que c'est souvent les mots qui finissent en « -ment »  
 F : Ah oui, non  
 C : En fait quand on dit : « sa fenêtre, sa table, sa chose », à chaque fois c'est devant un nom...  
 F : Oui  
 C : Donc c'est un petit mot qui...  
 H : Complète le nom  
 C : Oui, ça complète pas, mais ça l'aide... Qu'est-ce qu'il y a devant les noms, souvent...  
 F : Un sujet ?  
 C : Un sujet ?  
 F : Non...  
 C : Un déterminant...  
 F : Ha oui, un déterminant  
 C : C'est les petits mots qu'il y a devant les noms : un, une, le, la  
 F : Ha oui, les déterminants !!

## 1.2 Réussite

Quelques instants après les remarques précédentes, une occasion d'identifier un déterminant semblable se présente. Le terme a été retenu.

### 4<sup>ème</sup> mot de Camille

		vient		plusieurs		
--	--	-------	--	-----------	--	--

C : « ta », ha super ! « ta », tu l'as reconnu ?

F : Oui, c'est un déterminant.

C : Oui, c'est un petit déterminant comme « sa ». Et il est au singulier, donc il ira bien avec un nom pour aller avec mon verbe.

Benoît parvient à extraire la caractéristique du verbe par sa désinence au pluriel, qu'il n'avait pas reconnu de prime abord.

### 4<sup>ème</sup> mot de Benoît

		de		gentille		vite
--	--	----	--	----------	--	------

B : « rendant »

C : Attention, la fin, on ne l'entend pas..., ce n'est pas « rendant »

B : « renant »

C : « rendent »

B : « rendent »

C : On ne prononce pas E.N.T. à la fin

B : Ha oui !!

C : T'as reconnu alors ce que c'était ?

B : C'est un verbe

C : Oui, tout à fait

J : [le met à la 2<sup>ème</sup> place]

C : Le verbe, à la place du verbe !

### 1.3 Modèle proposé

Voici un exemple très succinct du type de commentaire formulé autour du mot pioché, pour que le sujet identifie lui aussi le mot.

#### 5<sup>ème</sup> mot de Camille

	enfant			ton	ventre	
--	--------	--	--	-----	--------	--

C : « ont », c'est un verbe... sauf que... Tu sais c'est le verbe « avoir », au pluriel... « Ils ont... une grosse télé » !  
Mais là « enfant » c'est du singulier... Alors je le mets quand même mais...j'ai un problème dans ma phrase.

### 1.4 Réflexion commune

La réflexion porte sur le terme « chaque », qui n'a pas la morphologie « classique » des déterminants, il ne correspond peut-être pas aux représentations que les jeunes ont des déterminants.

#### 10<sup>ème</sup> mot de Franck

trois	choses	rouges		fermière	incroyable	
-------	--------	--------	--	----------	------------	--

[La configuration de la phrase est le résultat de la mise en place de plusieurs hypothèses conjointes. Franck a d'ailleurs un peu de mal à les gérer]

F : « chaque »... [silence]

C : Alors « chaque », il t'intéresse ou non ?

F : Non

C : Non, c'est quoi ça comme... ?

F : « chaque »... une préposition, non c'est pas ça... adverbe ?

C : On dit : chaque chose, chaque manteau, chaque appartement..., qu'est ce que ça pourrait être ?

F : Je sais pas

C : En fait dans tous les exemples que je t'ai donnés, « chaque » il était devant un nom, « chaque pull, chaque manteau, chaque chaise, chaque bureau... »

F : C'est un déterminant

C : Hé ouais ! Il est bizarre « chaque » comme déterminant, il ne ressemble pas autres, mais il s'emploie pareil ! Alors est-ce que tu as besoin toi d'un déterminant ? (...)

F : Non

C : Non ? [silence] Je sais pas moi...

F : « chaque »... Ah si ... « trois choses rouges », « chaque fermière incroyable »

C : Ah ben oui, « fermière » n'avait toujours pas de déterminant !

F : Je le mets là [4<sup>ème</sup> case], on verra bien après...

C : Ah ben oui, peut-être que ton « rouges » finalement, comme on n'a pas réussi à décaler fermière, faudrait qu'il soit recouvert par ton verbe...

F : Oui !

C : Et puis là, si tu pioches un verbe au pluriel, avec ta carte joker, t'as fini ! « Chaque » était bien un déterminant...

## 2. Illustration de la procédure d'agencement

### 2.1 Echec

Dans cet extrait, Benoît n'a aucune idée du rôle que pourra assumer le mot qu'il a pioché, il ne sait donc pas où le placer. Il ne peut pas s'aider de l'entourage de la phrase car il s'agit du premier mot.

#### 1<sup>er</sup> mot de Benoît

--	--	--	--	--	--	--

B : [Pioche « de », le place directement à la 1<sup>ère</sup> place »]

C : « de », en premier... d'accord...pourquoi ?

B : Ben parce qu'on peut dire « de la quelque chose... »

C : Hum hum... « de la confiture » par exemple ?

B : Oui voilà

C : Et alors, comment tu construirais ta phrase ?

B : Ben je sais pas.

C : « de la confiture j'ai mangé » ? Bizarre, bizarre...

B : Ben je sais pas, je changerai peut-être après.

C : Oui, à mon avis il vaudrait mieux que tu trouves une autre place que celle-là, parce que c'est impossible de commencer une phrase par « de » ! [Il arrive souvent, pour faciliter les représentations des jeunes que l'on simplifie les réalités linguistiques...]

B : [prend la carte et la met à la 4<sup>ème</sup> place]

C : Alors attends !! Pouce ! On dit qu'aujourd'hui, on prend le temps de réfléchir ? Comme ça, ça évite de changer à chaque fois toutes les places ?

B : Oui

C : Alors « de », c'est une préposition. Je te donne un maxi indice : les prépositions, souvent, sont placées derrière le verbe.

B : [place « de » à la 3<sup>ème</sup> place]

C : Donc ton verbe est là ? [2<sup>ème</sup> place]

B : Oui

C : Et là [1<sup>ère</sup> place] y a quoi ?

B : Le sujet

## 2.2 Réussite

Alexandre a correctement appréhendé le mot, en a extrait les informations dont il avait besoin, et lui trouve donc la meilleure place dans sa phrase. Il est par ailleurs capable de verbaliser sa démarche.

### 3<sup>ème</sup> mot d'Alexandre

des		mettent				
-----	--	---------	--	--	--	--

A : « table », là [5<sup>ème</sup> place]?

C : Oui d'accord c'est une bonne idée. Alors pourquoi toi tu dis que ça irait bien là ?

A : Parce que là c'est un nom commun.

C : Oui, mais ici aussi [2<sup>ème</sup> place] il nous faut un nom commun, alors pourquoi...

A : Parce que c'est pas au pluriel

C : Aaah ! D'accord !

A : Et là c'est un déterminant [4<sup>ème</sup> place]

C : Au singulier, et au féminin ! D'accord. Hé ben ! Ça rigole pas là !

## 2.3 Modèle proposé

Nous proposons de verbaliser les différents paramètres qui permettront d'agencer notre mot dans notre phrase.

### 2<sup>ème</sup> mot de Camille

		vient				
--	--	-------	--	--	--	--

C : « plusieurs ». Ah... donc ça c'est mon déterminant, mais je peux pas le mettre ici [1<sup>ère</sup> place], parce que « plusieurs hum hum » ça sera du pluriel, et « vient » c'est du singulier.

Donc je vais le mettre pour un autre groupe de nom : « le hum hum vient vers plusieurs, dans plusieurs, à plusieurs... » [le place à la 5<sup>ème</sup> place]

## 2.4 Réflexion commune

Une réflexion commune est initiée pour placer le terme pioché. Il ne s'agit pas d'un entretien dirigé pour aboutir à une réponse mais bien d'un partage pour savoir quelle tournure va prendre la phrase, quelles solutions peuvent être envisagées.

### 5<sup>ème</sup> mot de Franck

trois	choses			fermière	incroyable	
-------	--------	--	--	----------	------------	--

F : « rouges »... « trois choses rouges »...

C : Oui, ça pourrait aller avec « choses », mais si on met « rouge » là [3<sup>ème</sup> place], qu'est ce qu'il va se passer ? Regarde...

F : Ca va pas...

C : Pourquoi ?

F : Parce qu'il nous faut un verbe

C : Oui, il nous faut deux cases, parce que « fermière », il faudra un déterminant, et il nous faut un verbe. Alors, comment on pourrait faire ? Faudrait tout décaler après ?

F : Non ben non [Franck sait bien qu'il a peu de chances de réaliser cette opération, car il lui faudrait piocher deux jokers « tu peux déplacer une de tes cartes »]

C : Tu mets sur le côté ?

F : Oui

C : Sinon, on pourrait le mettre là [3<sup>ème</sup> place] et puis peut-être tout à l'heure avec une carte [joker], déplacer comme ça [« fermière » derrière « incroyable »], mettre ça, « l'incroyable fermière »?

F : Oui, c'est ce que je voulais...J'avais eu l'idée.

### 3. Illustration de la mobilité de pensée

#### 3.1 Echec

Benoît pioche trois cartes d'un coup grâce à un joker, il va donc avoir la possibilité de changer plusieurs éléments de sa phrase. Il a beaucoup de difficulté à s'extraire des mots déjà placés, et à organiser un nouveau sens.

#### 2<sup>ème</sup> Joker de Benoît

des	singes	mettent	ton	grain		
-----	--------	---------	-----	-------	--	--

B : « tu peux piocher trois cartes » !

C : Ben c'est bien ! Pioche bien ! Un adverbe, un adjectif au masculin...

B : « chiens » au pluriel

C : Oui...

B : « ouverte », et « les »

C : D'accord

B : [Longue réflexion, puis place « les chiens » à la fin de sa phrase], non ça va pas

C : On ne peut pas dire : « des singes mettent ton grain les chiens », ça, ça veut rien dire. Mais peut-être que « chiens » tu pourrais le mettre sur quelque chose qu'il y a déjà... qui serait mieux ? [nous l'incitons à remplacer « ton grain » par « les chiens », pour obtenir une phrase plus imageable]

B : « des chiens », sur « singes » ?

C : Ah oui? Moi je n'avais pas pensé là.

J : Où ?

C : Ben, je sais pas à ton avis sur quoi il serait bien ? Sur un nom, parce que « chiens » c'est un nom.

B : Là ? [grain]

C : Ouais !

B : Ca n'ira pas !

C : Pourquoi ? Parce qu'il a un S ?

B : Ouais

C : Et on ne pourrait pas trouver une solution ?

B : Euh... le joker ? [Une carte vierge ou une carte « tu peux changer la terminaison d'un mot »]

C : Il n'y a pas une autre solution ?

B : J'en vois pas d'autres.

C : et ça [montre la carte « les »] ?

B : Ah oui !

C : Ah ! Ah ! Tu ne l'as pas piochée pour rien ! C'est plus sympa : « des singes mettent les chiens... en cage ! »

### 3.2 Réussite

Franck pioche un mot dont il n'a pas besoin. Il parvient à savoir quels mots déjà placés ce nouveau mot pourrait remplacer, et prend une décision adéquate.

#### 6<sup>ème</sup> mot de Franck

trois	choses	rouges		fermière	incroyable	
-------	--------	--------	--	----------	------------	--

F : Oui ! « Chambres »... « Trois chambres rouges »...

C : Tu voudrais le changer contre « choses » ? Comme tu veux, tu peux !

F : Non

C : Est-ce qu'il te manquait un mot comme ça, est-ce que tu en aurais besoin ?

F : C'est un nom...

C : Oui, et tu avais besoin d'un nom ?

F : Euh... non...

C : Non...

F : Parce que là [montre « fermière »] j'ai déjà un nom

C : Et là il te manque un verbe et un déterminant... donc « chambres »...

F : Ca colle pas. Je préfère « choses ».

### 3.3 Modèle proposé

Nous proposons au sujet pour ces deux extraits un exemple de gestion de deux hypothèses.

#### 2<sup>ème</sup> mot de Camille

	miette					
--	--------	--	--	--	--	--

C : « Il », alors j'avais commencé à mettre un sujet là [« miette » en 2<sup>ème</sup> place]... alors je vais le mettre ici [« il » en 1<sup>ère</sup> place]. Alors soit je mettrai mon verbe ici [2<sup>ème</sup> place], soit je le mettrai là [3<sup>ème</sup> place] et hop, j'enlèverai cette carte là [« il »]. Comme ça, là j'ai 2 possibilités.

### 8<sup>ème</sup> mot de Camille

Delphine	a	trois	casque	avec	son	
----------	---	-------	--------	------	-----	--

C : « maîtresse », « Delphine a trois casque avec son maîtresse »

A : Noooooon....

C : Non... hé ben si, je vais le mettre quand même ! Ça ne va pas, on est d'accord, mais peut-être que je piocherai « sa » ? « avec sa maîtresse » : tu vois, soit je trouve une solution pour ça [« son »] soit je trouve une solution pour ça [« maîtresse »]

### 3.4 Réflexion commune

Franck a l'occasion de piocher 3 cartes. La confrontation des idées lui permet de trouver une solution.

### 2<sup>ème</sup> joker de Franck

trois	choses	rouges	chaque	fermière	incroyable	
-------	--------	--------	--------	----------	------------	--

F : Je suis proche d'avoir gagné ! [Franck n'a pas une vision globale de sa phrase, il se fie surtout au fait que les cases soient « remplies »]

C : Ah oui, surtout que là, avec le joker...

F : « tu peux piocher trois cartes »

C : Ah ah !! Alors qu'est ce qu'il te faut comme cartes ?

F : Euh... ha oui... heu...

C : Là ... à la place de « rouge »...

F : Un verbe

C : Oui ! Ou alors ... un adverbe...

F : Mais j'ai celle là [joker]

C : Ah oui !

F : « homme »

C : C'est un verbe ou un adverbe ?

F : C'est un nom

C : C'est un nom...

F : Je suis cuit !

C : Tu crois, non, t'as encore deux chances !

F : « connaissent »... « trois choses connaissent chaque fermière incroyable »

C : Bizarre comme verbe, mais c'est un verbe !

F : « ou »

C : Alors ?

F : J'ai perdu un joker...Ho la la (...)

C : « connaissent » tu le mets pas alors ? Parce que ça veut rien dire ? Parce que « connaissent » c'est un verbe, il te fallait un verbe.

F : Je vais le mettre

C : Je sais pas si ça veut vraiment dire quelque chose « trois choses connaissent », une chose qui connaît, c'est bizarre non ?

F : Ben oui

C : Je vais peut-être mettre un nom...

F : Tu veux mettre quoi ?

F : Non rien... à la place de « choses », « homme ».

C : Ah oui ! Mais un nom, on n'en a pas... parce que celui-là [« homme »], il va pas coller... mais tu peux ! Alors tu peux tout à fait : si tu veux mettre ça ici [« homme » sur « choses »] et ça là [« connaissent » sur « rouges »] en attendant que ça s'arrange, tu peux. C'est comme tu veux !

F : Ben j'aimerais bien faire ça...

C : D'accord ! Renversement de situation, la phrase change ! « Trois homme connaissent chaque fermière incroyable » et puis là, tu mettras ce que tu veux... ou si tu pioches un adverbe, tu pourras le mettre là. Donc il manque un « s » à homme, mais tu as trouvé un verbe ! C'est bien ! [Nous sommes surtout satisfaite parce que Franck est parvenu à modifier sa phrase et à nous suggérer une solution adaptée. L'exclamation. « C'est bien ! » ne sera pas interprétée de cette façon par Franck]

F : Je crois que je vais gagner ! [Il faudra en réalité encore plusieurs tours avant que la phrase soit correctement construite]



**HUSSON Camille**

Phra'zzle : un jeu de construction de phrases stimulant la conscience syntaxique  
Elaboration et expérimentation chez des adolescents en rééducation d'orthographe

Mémoire d'Orthophonie - Nancy 2006

**RESUME**

La conscience syntaxique est une sensibilité linguistique mise en œuvre dans la gestion de l'orthographe grammaticale notamment. C'est elle qui permet l'accès à la catégorisation grammaticale, l'agencement hiérarchique des mots dans la phrase, et le traitement des marques morphosyntaxiques.

Nous proposons ici un jeu, ludique et attractif, qui sollicite une réflexion sur les unités de la langue et sur leur fonctionnement. Le sujet est invité à créer une phrase en s'appuyant sur une démarche intuitive et sur la manipulation des constituants de la phrase.

Ce jeu s'inscrit dans le cadre global d'une rééducation d'orthographe, et ne saurait fonctionner sans un étayage constructif de l'orthophoniste, qui s'adapte au cheminement linguistique de l'enfant.

Nous présentons dans ce mémoire les intérêts et les limites de l'utilisation de ce matériel auprès d'une population de 7 jeunes en difficulté d'orthographe.

**MOTS CLES**

jeu en orthophonie  
orthographe grammaticale  
conscience syntaxique  
adolescents

**JURY**

Président : Pr Philip Riley  
Directeur : Mme Olivia Sandevour  
Assesseur : Dr Carole Loos-Ayav

**DATE DE SOUTENANCE**

Jeudi 8 juin 2006