



HAL
open science

Création de matériel de rééducation pour une meilleure attribution du genre grammatical

Stéphanie Caillé

► **To cite this version:**

Stéphanie Caillé. Création de matériel de rééducation pour une meilleure attribution du genre grammatical. Sciences cognitives. 2015. dumas-01211542

HAL Id: dumas-01211542

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01211542>

Submitted on 5 Oct 2015

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.

Stéphanie Caillé

Née le 20/09/1971

**Création de matériel de rééducation
pour une meilleure attribution
du genre grammatical**

Certificat de capacité d'orthophonie

Université de Bordeaux

Directrice de mémoire :
Christine Mafayou

Juillet 2015

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à Mme Christine Mafayou pour avoir accepté de me suivre dans ce choix de sujet de mémoire, pour tout le temps consacré à me relire et à m'accompagner, et pour ses précieux conseils lors de la rédaction de ce document.

Je remercie également Mme Laure Tressens et Mme Caroline Joret, qui ont porté un intérêt certain à mon travail et qui ont eu la gentillesse d'accepter de participer à mon jury de soutenance.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à Mme Elisabeth Longère, Mme Catherine Fourgeaud, Mme Aude parent et, de nouveau, à Mme Christine Mafayou, Mme Caroline Joret et Mme Laure Tressens, qui m'ont ouvert leurs cabinets et confié leurs patients afin que je puisse expérimenter mon matériel. J'adresse également mes remerciements à tous les enfants qui se sont prêtés au jeu, ainsi qu'à leurs parents qui ont donné leur accord pour ces tests.

Je remercie le département d'orthophonie de Bordeaux et plus particulièrement, dans le cadre de ce mémoire, Mme Marion Amirault pour son écoute et Mme Anne François Saint Cyr pour sa relecture et ses conseils.

Je souhaite remercier chaleureusement et en toute amitié Mme Manami Fuchida pour la réalisation graphique du plateau de jeu, Mme Véronique Petelet pour ses illustrations de cartes et Mme Anne-Laure Deschamps pour sa relecture en anglais.

J'adresse mes remerciements à tous les maîtres de stage que j'ai pu rencontrer lors de ma formation et qui m'ont permis d'élargir ma connaissance de la pratique orthophonique : Mme Danièle Hembert (école élémentaire), Mme Karine Saussède (école maternelle), M. Christophe Huet (CLIS), Mme Catherine Chapon Recalt (cabinet libéral), Mme Christiane Chaffanjon (cabinet libéral), M. Fabrice Maurice (école élémentaire), Mme Gaëlle Bénichou (CMPR de la Tour de Gassies), Mme Laure Tressens (cabinet libéral), Mme Marine Vuillermet (cabinet libéral) et Mme Emmanuelle Soubabère (Centre Audition Langage)...

Je remercie enfin mes amis pour leur indéfectible soutien, ma famille pour son accompagnement et plus particulièrement ma fille Romane pour sa patience pendant ces quatre longues années.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	6
I. Genre grammatical dans la langue française et son évolution.....	7
A. Genre et classifications.....	7
1. L'origine du genre en français.....	7
2. La disparition du neutre.....	8
3. Autres systèmes de classification.....	9
B. Histoire et construction du genre en français.....	10
1. Variations phonétiques.....	10
2. Généralisation du français et stratégies d'homogénéisation.....	11
3. Codification du bon usage.....	12
4. Règle de l'accord.....	13
5. Place du féminin.....	13
6. Noms des titres et des métiers.....	15
7. Vers un contrôle de l'usage.....	15
II. De la propriété grammaticale à la recherche d'une règle.....	17
A. Concepts de grammaire.....	17
1. Grammaire normative.....	18
2. Notion de pertinence.....	18
3. Grammaire générative.....	19
4. Le genre, paramètre grammatical.....	20
B. Fonction ou rôle du genre.....	22
1. Processus de classification et axe lexical.....	22
2. Composante morphologique du genre.....	23
3. Composante syntaxique du genre.....	24
C. Le genre est-il arbitraire ?.....	26
1. Genre des animés.....	26
2. Genre des éléments naturels.....	27
3. Critère sémantique.....	28
4. Principe des régularités prédictives.....	29
III. Processus d'acquisition du genre.....	29
A. Caractéristiques de la maîtrise du genre grammatical.....	29
1. Nombreuses expérimentations sur la base de pseudo-mots.....	30
2. Acquisition rapide et précoce.....	30

B.	Des stratégies diversifiées.....	31
1.	Influence de l'article.....	31
2.	Hypothèse sémantique.....	31
3.	Morpho-phonologie du mot.....	32
4.	Indices orthographiques.....	33
5.	Place du contexte.....	34
6.	Indices et mécanismes multiples.....	35
IV.	Populations cibles.....	36
A.	Enfants suivis pour un trouble du langage oral.....	37
1.	Trouble du langage oral.....	37
2.	Retard de développement morphosyntaxique.....	38
3.	Cas des enfants bilingues.....	39
4.	Cadre de rééducation.....	42
B.	Enfants présentant un trouble spécifique du langage oral.....	43
1.	Trouble spécifique du langage oral.....	43
2.	Difficultés morphosyntaxiques.....	46
3.	Compréhension et production morphosyntaxique.....	46
4.	Dysphasie chez les enfants bilingues.....	48
5.	Cadre de rééducation.....	49
V.	Matériel et méthodes.....	50
A.	Cadre du jeu et contexte d'expérimentation.....	50
1.	Le jeu comme matériel de rééducation.....	50
2.	Des stratégies explicites pour postulat.....	51
3.	Les enfants rencontrés.....	53
4.	Recueil d'informations.....	54
B.	Jeu des Sept familles.....	56
1.	Principe du jeu.....	56
2.	Vocabulaire du jeu.....	57
3.	Mise en forme.....	58
4.	Déroulement et règles du jeu.....	60
C.	Jeu des Cartes à terminaisons.....	61
1.	Principe du jeu.....	61
2.	Vocabulaire du jeu.....	62
3.	Mise en forme.....	65
4.	Déroulement et règles du jeu.....	66
D.	Jeu du Parcours des grenouilles.....	67
1.	Principe du jeu.....	67
2.	Vocabulaire du jeu.....	68
3.	Mise en forme.....	70
4.	Déroulement et règles du jeu.....	71

VI. Résultats.....	73
A. Jeu des Sept familles.....	73
B. Jeu des Cartes à terminaisons.....	75
C. Jeu du parcours des grenouilles	76
VII. Discussion.....	78
A. Choix du déterminant.....	78
B. Classification des mots.....	80
C. Limites propres aux publics cibles.....	82
D. Questions de vocabulaire.....	84
E. Représentation en image du lexique et lecture des mots.....	87
F. Critères de motivation.....	89
CONCLUSION.....	91
BIBLIOGRAPHIE.....	93
ANNEXES.....	104
Annexe 1 : Nomenclature Générale des Actes Professionnels (NGAP) restant en vigueur depuis la décision UNCAM du 11 mars 2015	104
Annexe 2 : Représentation schématique du modèle de Crosson (1985).....	106
Annexe 3 : Tableau issu de l'étude de Roy Lyster (2005).....	107
Annexe 4 : Mots attendus pour le jeu des Cartes à terminaisons.....	108

INTRODUCTION

Les grammaires françaises comme le Grevisse définissent le genre grammatical des noms comme étant « *une propriété du nom, qui le communique, par le phénomène de l'accord, au déterminant, à l'adjectif, parfois au participe passé, ainsi qu'au pronom représentant le nom* » (Grevisse et Goose, 2009). Le genre du nom est un trait grammatical du français qu'il est important de maîtriser car il détermine celui de ses modificateurs et permet la production d'un énoncé correct.

Dans la langue française actuelle, le genre se décline en deux catégories que sont le masculin et le féminin. Cette catégorisation a évolué à travers l'histoire et le lexique soumis à ces variations, a connu des changements dans la classification des noms.

La capacité d'établir sans erreur qu'un nom est masculin ou féminin, est acquise dès le plus jeune âge. Il arrive cependant que dans certains cas l'application du genre ou son apprentissage soient défectueux. Les patients présentant un trouble du langage oral¹ ou un trouble spécifique du langage oral rencontrent fréquemment des difficultés au niveau morphosyntaxique. Que ce soit pour des raisons fonctionnelles ou structurelles, ces enfants produisent des erreurs dans l'attribution du genre au déterminant, présentent une incapacité à manier les règles d'accord ou à user de la morphologie flexionnelle.

Après avoir analysé l'évolution du genre grammatical dans la langue française, ce mémoire s'attache à comprendre les stratégies utilisées par les normo apprenants pour attribuer de manière correcte le genre grammatical.

Les régularités sémantique, phonologique et morphologique observées et reconnues, constituent alors le socle du matériel de rééducation créé. Ce support présenté sous la forme de trois jeux, reprend ces stratégies implicites d'attribution du genre pour les rendre explicites dans la mise en forme et le déroulement des exercices.

Une phase d'expérimentation est par la suite envisagée afin de connaître la faisabilité de ce matériel et de procéder à des améliorations. Cette étape permet notamment d'ouvrir la réflexion à de nouveaux questionnements aussi bien sur la présentation des jeux, que sur leur passation, les publics ciblés ou les principes pédagogiques sous-jacents.

¹ La dénomination « trouble du langage oral » correspond à la classification de la Nomenclature Générale des Actes Professionnels restant en vigueur depuis la décision UNCAM du 11 mars 2015. Elle s'apparente à ce qui était auparavant appelé « retard du langage oral ». Dans le cadre de ce mémoire nous employons alors cette nouvelle dénomination.

I. Genre grammatical dans la langue française et son évolution

A. Genre et classifications

Dans la langue française actuelle, le genre grammatical est constitué de deux catégories que sont le masculin et le féminin ce qui, comme nous allons le voir, n'est ni une donnée universelle ni un paramètre immuable.

1. L'origine du genre en français

Le français fait partie des langues indo-européennes et plus précisément du sous-ensemble des langues romanes, c'est-à-dire issues du latin à l'instar de l'italien, de l'espagnol, du portugais et du roumain. Sa grammaire et la plupart de son vocabulaire proviennent des formes orales et populaires du latin (IRDP, 2003).

Le grec ancien a également influencé la formation des substantifs du français. Certains mots français ne sont autres que des mots grecs que la langue latine a assimilés et modifiés notamment phonétiquement. La civilisation grecque a laissé une profonde empreinte dans bien des domaines du vocabulaire comme celui des lettres et des arts (théâtre, poésie, musique, etc.), des sciences et techniques (géométrie, astronomie, etc.), de la médecine, de la botanique, ou encore des disciplines sportives. En passant d'une civilisation à une autre, ces mots grecs ont pu être déformés par l'usage ou perdre leur motivation initiale. Ainsi, il n'est pas spontané de penser que oto- de oto-rhino-laryngologiste possède la même origine que le mot otarie. Pourtant ces deux mots trouvent leur sens initial dans une même définition qui est « petite oreille » (l'otarie se distingue du phoque par ses oreilles) (Biville, 1985).

L'étymologie du terme « genre » vient du grec « yévos » et du latin « genus » qui est devenu par la suite gendre, mais qui au départ signifie catégorie, type, espèce, puis sexe. A l'origine il s'agit d'un concept générique qui n'est pas immédiatement lié à l'opposition masculin/féminin. L'articulation autour de ce terme ne se limite pas au départ uniquement à cette dualité sexuée, mais fait également référence à l'opposition entre animé et inanimé qui, pourtant par la suite, tend à disparaître au profit du binôme masculin/féminin.

Afin de créer un socle originel tangible, les grammairiens ont essayé de reconstituer une langue mère que l'on appelle le proto-indo-européen et dans laquelle les noms se déclinent en trois nombres (singulier, duel et pluriel) et deux genres (l'animé comprenant le féminin et le masculin, et l'inanimé).

Cette base provient notamment des grammaires du grec et du latin qui proposent quant à elles, trois genres que sont le féminin, le masculin et le neutre. Le grec réduit parfois ces trois catégories à une opposition animé/inanimé. De la même manière le neutre du latin peut être rattaché à l'inanimé de la langue proto-indo-européenne, et le féminin et le masculin du latin à la classe des animés de cette langue mère. Cependant le féminin et le masculin du latin correspondent aussi bien à des notions sexuées s'apparentant à l'idée de femelle ou de mâle qu'à des éléments inanimés, mais symboliquement considérés comme porteurs d'un genre en particulier comme pour le mot terre qui est lexicalisé au féminin (Perret, 2001). Ces distinctions de classification du genre témoignent du caractère mouvant du genre dès les origines.

2. La disparition du neutre

Avec l'évolution de la langue on assiste à une simplification progressive des déclinaisons et à une disparition progressive du neutre de la classification des genres en latin. Dès le IX^{ème} siècle, cette catégorie grammaticale tend à s'effacer de la langue française et n'apparaît plus que pour certains pronoms tels que il et ce (Yaguello, 2003). L'ancien système se transforme alors en une organisation à deux genres où l'opposition féminin/masculin devient dominante. La plupart du temps, le français perd le neutre au profit du masculin d'où un grand nombre de noms masculins dans notre vocabulaire. Les neuf dixièmes des noms latins neutres sont transformés en mots masculins et les

exceptions qui sont passées dans la classe des féminins, proviennent essentiellement de mots neutres ayant au pluriel une terminaison en -a comme pira ou poma issus respectivement de pirum signifiant la poire, et de pomum signifiant pomme.

Certaines langues indo-européennes maintiennent le neutre comme pour les langues germaniques (Violi, 1987). Ainsi, le danois établit un genre commun utilisé pour le masculin et le féminin ensemble, et l'allemand qui utilise les trois genres, se sert du neutre pour désigner par exemple les sons, les métaux ou encore des petits animaux. L'Anglais quant à lui tend à rattacher au genre neutre une grande partie des mots de son vocabulaire pour ne faire subsister l'opposition féminin/masculin que pour les pronoms personnels, les adjectifs possessifs et certaines classes particulières de noms comme les moyens de locomotion ou les pays qui sont considérés comme relevant du féminin.

3. Autres systèmes de classification

Dans les langues africaines du groupe bantoues dites langues à classe comme le swahili, le peul ou le bambara, les systèmes de classification peuvent atteindre jusqu'à seize genres différents incluant notamment des oppositions sémantiques comme liquide/solide, grand/petit, etc.. Cet agencement renvoie alors à des descriptions très concrètes des objets désignés (Violi, 2007). En hébreu et en éthiopien, le genre existe même dans le verbe et ne se limite pas au substantif. En revanche des langues comme le finlandais appartenant à la famille des langues dites ouraliques, se caractérisent par l'absence totale de genres grammaticaux même pour le pronom personnel. Aucune classification en termes de genre n'apparaît également dans les langues dites analytiques ou isolantes comme le chinois et le vietnamien, ou agglutinantes comme le japonais.

Toutes les langues n'ont donc pas la même organisation grammaticale. Le genre lorsqu'il existe induit une classification des éléments nommés et ne renvoie pas universellement à une opposition sexuée féminin/masculin. Ce constat soulève une réflexion quant au fondement même du genre grammatical et à la difficulté de son application pour les langues dans lesquelles il existe.

B. Histoire et construction du genre en français

Au cours de l'histoire de la langue française un certain nombre de substantifs ont changé de genre. Pour la plupart des noms, le genre est établi par leur étymologie latine ou grecque, mais la disparition du neutre, l'évolution phonétique de la langue, ou encore des facteurs socioculturels ont pu modifier leur appartenance à la classe des féminins ou à celle des masculins (Herteg, 1/2000).

1. Variations phonétiques

Dès le début, dans les langues indo-européennes, la distinction du féminin et du masculin à l'intérieur de la catégorie des animés peut se faire par des différences vocaliques. Le degré d'aperture de la dernière voyelle du mot influe par exemple sur la catégorisation en genre. Ainsi, en général les mots de la première déclinaison, ceux en –a, sont féminins tandis que ceux de la seconde en –us sont majoritairement masculins, à l'exception par exemple de certains substantifs se référant à des hommes comme poeta ou scriba (Lopez Carillo et Suso Lopez, 2002).

Avec les différentes invasions barbares, le français connaît une évolution phonétique de l'usage de la langue qui se caractérise par une transformation des prononciations latines. Au VII^{ème} siècle Charlemagne, qui rétablit l'empire d'occident et poursuit une avancée civilisatrice, tente de mettre en place l'enseignement en latin pour le clergé pour redonner à ses peuples la « civilisation perdue » tout en prenant en compte les sonorités locales qui se sont développées. Une multitude de dialectes variant considérablement d'une région à une autre, constitue la langue française de cette époque. Le pays peut être qualifié de bilingue car la langue vernaculaire cohabite avec le latin qui est la langue de l'Eglise, des clercs ou encore des savants (Académie Française, 2014). Au moyen âge beaucoup de mots alternent entre le genre féminin et le genre masculin. La variété des prononciations à travers le pays participe à ce flottement dans le classement des substantifs. L'usage tend à féminiser les mots en s'appuyant sur la nature de l'initiale ou de la finale en –e, structure pouvant varier d'une région à l'autre.

En 813, le concile de Tours oblige les prêtres à célébrer les offices non plus en latin d'origine, mais en suivant une prononciation du parler familial. C'est à cette date que la langue romane est officiellement reconnue et que les clercs commencent à mettre par écrit leur langue maternelle (Yaguello, 2003). Les serments de Strasbourg de 842 marquent aussi cette période car il s'agit du premier traité et d'un passage à l'écrit d'une langue initialement orale. Ce texte est écrit en allemand et en français avec peu de mots en latin. Les mots sont fixés, deviennent davantage stables et leurs propriétés comme le genre prennent de la visibilité.

2. Généralisation du français et stratégies d'homogénéisation

Dès le XII^{ème} siècle, période d'expansion politique, économique et culturelle où sont écrits des textes littéraires, le dialecte de Paris et d'Ile de France s'octroie le titre de langue et qualifie les autres de patois. Le français est consacré langue officielle avec l'ordonnance de Villers-Cotterêts de 1539 qui stipule que désormais tous les décrets administratifs ou les textes juridiques doivent être établis en français. Cette langue entre également dans la sphère religieuse au détriment du latin ce que le clergé met du temps à accepter.

Au XVI^{ème} siècle, la langue tend alors à se formaliser, à s'homogénéiser et les humanistes essaient de redonner aux mots leur genre d'origine issu notamment du latin. Les premiers grammairiens tentent par exemple de rendre aux noms féminins en -eur comme pour les mots erreur, ferveur ou odeur, le genre masculin qu'ils avaient en latin (Herteg, 1/2000).

Dans un souci d'organisation, s'opère, en parallèle de ce retour à l'étymologie latine, un processus de classification sémantique. Pour la catégorie des noms d'arbre par exemple, tous les substantifs correspondant à cet ensemble sont établis comme étant de genre masculin alors que certains noms comme le chêne ou le cèdre appartiennent au départ en latin à la classe des féminins et sont énoncés comme tels jusqu'au Moyen Age.

Une masculinisation du vocabulaire apparaît également à cette époque au-delà d'une logique sémantique. Des mots comme abîme, épigramme, intrigue ou prophète utilisés

de manière variable au féminin ou au masculin, sont rattachés à la classe des masculins. Cependant, par la suite, tous ne conservent pas ce genre imposé. Un substantif représentant une notion abstraite comme le mot Rien, se voit attribuer le genre masculin.

Le français populaire a aussi son influence et, en s'appuyant sur la structure phonétique des mots, il féminise à cette époque des substantifs se terminant par une consonne et commençant par une voyelle comme pour âge ou ouvrage. Beaucoup de ces noms ont en français contemporain un genre différent de celui donné à cet époque (Herteg, 1/2000).

L'apport de mots étrangers et notamment provenant de l'anglais, rajoute de la confusion dans cette tentative de classification en genre des mots, en bousculant les institutions qui cherchent avant tout à se rapprocher d'une origine latine.

3. Codification du bon usage

Apparaît au XVIIème siècle la notion de bon usage de la langue avec notamment la doctrine de Malherbe (1555-1628) qui cherche à régler et à codifier le langage en le basant sur un usage compréhensible par tous. Il réclame des expressions justes et il ordonne par exemple, sur le plan grammatical l'emploi de l'article devant le substantif (Wolf, 1983).

Cette codification de la langue se fait sous l'influence d'intellectuels comme les poètes de la Pléiade ou d'institutions comme l'Académie française créée en 1635. Une norme linguistique est recherchée et les premiers dictionnaires censés purifier la langue, sont écrits. Vaugelas (1585-1650) qui consacre de nombreuses années à la mise en place du dictionnaire reconnaît cependant dans ses *Remarques sur la langue française* (1647) (Favre de Vaugelas, 1981) qu'en cas de litige, la grammaire ne doit pas forcément se baser sur le latin ou le grec pour établir le bon usage (Bédard et Maurais, 1983). Et malgré une exigence affichée sur la scène politique, juridique et littéraire, l'usage garde ses droits. Des personnalités comme Molière (1622-1673) l'utilisent au sens premier de langue vivante et en favorisent l'implantation. Les principes de rapprochement des mots pour établir leur genre sur une base analogique ou sémantique perdurent au cours de

ce XVII^{ème} siècle. Ainsi mi-carême qui s'apparente à une fête, mot féminin, est féminisée, are et hectare deviennent masculins par alignement avec le genre des noms des unités de mesure, et le mot automne est placé dans les masculins par l'Académie par concomitance avec hiver et printemps. Les fluctuations de genre semblent émaner directement d'un conflit régulier entre l'usage populaire et les courants des hommes de lettres qui cherchent dès le XVI^{ème} siècle à constituer une norme linguistique (Jeanmaire, 4/2010).

4. Règle de l'accord

C'est dans ce contexte du XVII^{ème} siècle que s'impose peu à peu la règle grammaticale qui instaure que le masculin l'emporte sur le féminin. Ce principe de l'accord cohabite jusqu'au XVIII^{ème} siècle avec le critère de distance qui préside jusque là et qui institue que l'accord se fait avec le genre du mot le plus proche. Tandis que Vaugelas indique dès le XVII^{ème} siècle que « *le genre masculin, étant le plus noble, doit prédominer toutes les fois que le masculin et le féminin se trouvent ensemble* », Condillac également académicien (1714-1780) note dans un volume qu'il consacre à la grammaire que « *l'adjectif se met toujours au féminin lorsque de plusieurs substantifs, celui qui le précède immédiatement est de ce genre* » (Chevalier, 12/2013).

Cette réflexion est à associer au travail des grammairiens de Port royal qui cherchent vers 1660 à construire une grammaire fondée non sur la conformité à l'usage, mais sur la raison. Ils se positionnent pour une norme linguistique et se posent notamment la question des variations du participe passé tout en étant conscients du caractère encore instable de certains accords. La construction de la grammaire s'appuie alors sur la notion de bon usage et également sur des réflexions philosophiques et de logique (Piron, 2008). Cette attitude contribue à faire du français la langue la plus normée du monde (Yaguello, 2003).

5. Place du féminin

A ce stade de l'évolution de la langue, il est possible de parler d'une réduction du féminin. Le changement des règles d'accord proposées au XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle,

ainsi qu'une lexicalisation massive des mots en genre masculin soutiennent cette orientation.

Ce sont les grammairiens du XVII^{ème} siècle qui instituent la formation du féminin à partir du masculin en ajoutant un -e au mot initial masculin. Aussi, le féminin devient pour certains mots un dérivé.

D'autre part, la disparition progressive du neutre au profit du masculin participe également à cette évolution. Ainsi, le mot représentant la personne humaine dans son ensemble (homo) et initialement du genre neutre, devient masculin. Dans l'usage, le terme vir utilisé pour désigner le sexe masculin et le différencier du sexe féminin, disparaît. Le féminin représenté quant à lui, par le terme femina, perdure, mais ne s'oppose plus à un terme masculin. Le mot homo devient un générique et peut alors englober le féminin (Lopez Carrillo et Suso Lopez, 2002).

Le masculin regroupe souvent des termes génériques ou dits non marqués. La fonction du féminin est alors de représenter des éléments considérés comme des êtres animés du sexe féminin (sœur, femme, vache, etc.) (Violi, 1987). Il s'apparente ainsi principalement au registre sexué du vocabulaire contrairement au masculin qui peut représenter le général.

Il existe toutefois une série de noms qui ne désignent pas des êtres animés et qui relèvent pourtant de la classe des féminins. La plupart du temps leur genre s'est mis en place par analogie avec un autre substantif, ce dernier servant à désigner un élément féminin. Le mot patrie par exemple, longtemps confus dans sa classification en genre et issu du latin pater, est finalement rattaché à la catégorie des féminins par rapprochement avec le mot terre (terra).

La classe des féminins compte également des mots génériques tel le mot personne qui est le plus employé. Toutefois, contrairement au mot homme qui englobe l'ensemble des hommes et des femmes, personne ne peut pas être généralisé à la totalité des humains. Il faut noter qu'au XVI^{ème} siècle Vaugelas recommande que l'accord avec le pronom indéfini personne, se fasse au masculin (Yaguello, 1995).

6. Noms des titres et des métiers

La dissymétrie entre masculin et féminin se retrouve dans les mots désignant les activités humaines. Très souvent les formes initiales sont masculines et le féminin existe par dérivation morphologique. La question du nom des métiers et des fonctions prestigieuses se pose très tôt dans l'histoire de la langue et entraîne d'âpres discussions. Au XV^{ème} siècle déjà le genre des fonctions dépend du sexe des personnes qui les exercent et la qualité du neutre n'est nullement privilégiée (Viennot, 2014).

Certains métiers se heurtent cependant à la constitution et à l'évolution mêmes du vocabulaire. Ainsi les femmes exerçant la médecine ne peuvent féminiser le titre de leur profession car le rajout d'un -e à la profession de médecin évoque le domaine de spécialité, la médecine, et non une praticienne. L'ancien mot *mire* évoquant le médecin permet pourtant une dérivation en *mireresse* ou *mirgesse*, mais ce terme disparaît du lexique (Yaguello, 1995).

Parallèlement un courant de grammairiens tend à effacer certains titres féminins tels que *autrice* qui, jusqu'au XVII^{ème} siècle, est accepté, mais relève par la suite du mauvais usage comme le stipule le Dictionnaire de Trévoux en 1752 (Viennot, 2014). L'emploi de femme auteur est par la suite, suggéré.

La question de la féminisation des noms de titres et de métiers perdure de nos jours. A la fin des années 90 une bataille linguistique se joue au sein même de l'Etat puisque Elisabeth Guigou et Martine Aubry se font appeler madame la ministre, sous l'œil réprobateur des Académiciens (Chemin, 14/01/2012).

7. Vers un contrôle de l'usage

La Révolution Française favorise l'enseignement en français même si avec Napoléon le latin revient en force dans l'enseignement. Sous ces nouvelles influences, le vocabulaire continue de connaître des changements de genre. Ainsi par exemple, *aigle* issu du latin *aquila*, se terminant par un -e et employé au féminin jusqu'à l'ère napoléonienne, devient masculin. Cette transformation sans raison apparente peut être envisagée sous l'angle des propriétés rattachées à cet oiseau. Il devient un symbole impérial et doit revêtir une masculinisation grammaticale (Yaguello, 1995).

De son côté, le développement des idées révolutionnaires met en exergue la thématique de la citoyenneté désormais assimilée au droit de vote. Cependant, à l'instar des écrits de l'Encyclopédie de 1753 dans laquelle Diderot (1713-1784) inscrit que le mot citoyen reste un substantif masculin et qu'il ne peut inclure les femmes, les enfants ou les serviteurs, la Révolution Française place derrière la dérivation féminine du terme citoyen (-ne), un sens différent de celui du masculin. Bien que se faisant qualifier citoyennes, les femmes n'accèdent pas au droit de vote et sont exclues de ce fait de la citoyenneté (Viennot, 2014).

Suite à ces évolutions, le XIX^{ème} siècle a surtout pour tâche de mettre sur pied un enseignement pour tous. Les lois de Jules Ferry de 1882 instituent l'école primaire gratuite, obligatoire et laïque, et le français est bientôt enseigné dans tous les villages avec une interdiction des langues régionales à l'école même pendant les récréations.

L'Académie française intègre de son côté peu à peu la notion d'usage actuel, mais selon la qualification de « bon » usage actuel et afin de parvenir à un contrôle de l'usage. En 1936, Grevisse se consacre à la codification de cette « bonne » grammaire et publie le *Bon usage* (Grevisse, 1936). Lorsqu'il étudie des règles sur lesquelles les grammairiens ne s'accordent pas, il ne se prononce pas et au lieu de proscrire l'une ou l'autre des écritures, accepte les deux (Bédard et Maurais, 1983). Plusieurs distinctions apportent une reconnaissance à son travail qualifié de meilleure grammaire de la langue française. La question n'est plus de définir le bon usage, mais de contrôler celui qui est établi. Considérée du point de vue sociologique, la norme linguistique associée à ce « bon » usage, peut être définie comme « l'usage statistiquement dominant ». Le groupe dominant produisant alors le « bon usage » qui évince les normes des autres groupes et devient une norme prescriptive.

La notion de genre grammatical existante dès les origines de la langue française, a connu une évolution constante au cours de l'histoire linguistique. Elle a été soumise à une grande variété d'influences émanant aussi bien de grammairiens, de penseurs, d'hommes d'état que de l'usage proprement dit de la langue. La mise en lumière de cette réalité semble nécessaire pour mieux appréhender le concept de genre tel qu'il est développé actuellement.

Les mots ne possèdent pas tous un genre figé depuis leur création. Ils doivent être envisagés selon une classification qui a pu évoluer et qui répond à une multiplicité de facteurs (opposition sexuée masculin/féminin, valeur symbolique, souci d'homogénéisation sémantique, etc.). Cet angle d'approche nous renvoie alors aux questions de l'organisation des mots en fonction de ces deux catégories (féminin/masculin), de l'arbitraire possible de cette gestion des substantifs ou des règles sous-jacentes à ce classement, ce que nous allons aborder dans le chapitre suivant.

II. De la propriété grammaticale à la recherche d'une règle

A. Concepts de grammaire

Comme nous l'avons vu, l'accès à la langue se réalise à travers un ensemble de pratiques sociales et selon des étapes linguistiques historiques. La grammaire française est issue aussi bien d'une grammaire antique qui s'apparente avant tout à une logique rationnelle, que d'une grammaire médiévale présentant un intérêt particulier pour la signification, d'une grammaire humaniste portant un grand intérêt à la multiplicité des formes et à l'usage, ou encore d'une grammaire plus classique s'arrêtant spécifiquement sur la notion de faute (Chiss, Filliolet et Maingueneau, 2007).

La grammaire française qui est donc le fruit de ces différentes logiques, doit être actuellement considérée comme l'étude des éléments constitutifs de la langue et de son fonctionnement. Elle englobe alors des processus morphologiques ou syntaxiques dans lesquels s'intègre la notion de genre comme celle du nombre. La grammaire correspond à un ensemble de règles établies et reconnues collectivement, et permettant de transmettre un message parlé ou écrit correct. Ainsi, le locuteur peut se faire comprendre sans erreur ni ambiguïté d'après un système accepté par tous. Selon cette définition, la grammaire peut alors être appelée grammaire normative (Grevisse et Goose, 2009).

1. Grammaire normative

Saussure, reconnu comme le fondateur de la linguistique moderne (Zufferey et Moeschler, 2010), est le premier à qualifier la grammaire de normative. Il évoque ainsi les notions de formes « correctes » et « incorrectes », et parle d'un système en s'attachant à étudier les différents éléments du point de vue de l'ensemble.

Pour Saussure, le langage est une faculté naturelle qui repose sur les capacités d'abstraction et de symbolisation de chacun. Dans sa réflexion il évoque également la notion de parole qu'il perçoit comme étant un langage incarné. Le langage serait alors universel et la parole individuelle.

En relation avec ces deux concepts, Saussure mentionne la langue qu'il décrit comme un système de signes permettant l'expression et la transmission de chaque expérience humaine. La langue est utilisée par une communauté pour communiquer et se présente comme un objet social. Elle est construite à partir de conventions partagées par l'ensemble de la communauté linguistique. Ces règles ne sont intéressantes que par les relations qu'elles entretiennent avec les autres éléments de ce système organisé. Pour Saussure, ces conventions restent arbitraires, tout comme les signes qui constituent la langue. Les morphèmes qui définissent le genre n'ont donc de valeur que dans l'interaction qui existe avec les autres éléments du contexte. Saussure parle de rapports syntagmatiques au sein de la chaîne parlée et de rapports paradigmatiques (association des signes les uns avec les autres). C'est dans cette notion de rapport syntagmatique que s'intègre le processus du genre affectant les éléments liés au nom.

2. Notion de pertinence

A la suite de Saussure, Martinet cherche une approche généraliste de la langue en considérant les unités linguistiques du point de vue du rôle qu'elles jouent dans la communication. Il parle à son tour de principes de fonctionnement, de relations d'indépendance, d'opposition, de complémentarité ou de hiérarchie entre les unités, mais évoque surtout la notion de pertinence (Feuillard, 2001). Il se demande comment les langues fonctionnent ou encore comment elles évoluent pour s'adapter à la variété des besoins communicatifs des communautés, et met l'accent sur l'échange. Il introduit

l'idée d'un dynamisme au-delà de la nécessaire stabilité d'une langue. Le principe de pertinence permet notamment selon lui, de dissocier les éléments formels répondant à des données constitutives du système, de ceux imposés par des contraintes linguistiques, mais n'apportant aucune information. Pour lui, le genre est l'exemple typique de cette deuxième catégorie d'éléments du discours n'apportant aucune information pertinente dans la communication. Ainsi, le mot lune est féminin en français, mais il est masculin en allemand et cette variation témoigne de l'inutilité de l'information qu'apporte le genre dans un message comprenant le mot lune. Martinet rejoint alors l'aspect arbitraire évoqué par Saussure lorsqu'il parle des signes linguistiques. Il se distingue en différenciant les unités selon leur pertinence, et surtout en intégrant un concept de dynamisme dans la communication.

3. Grammaire générative

Chomsky va plus loin dans le principe de grammaire « en mouvement » et introduit la notion de grammaire générative. Il n'évoque pas une classification ou une taxinomie des unités linguistiques, mais pose avant tout que les sujets parlant peuvent émettre à l'infini de nouvelles phrases grâce à leur propre intuition sur la langue. Il se place du point de vue du locuteur et considère que chacun dispose d'un système hypothético-déductif nous permettant, par le biais de la capacité de jugement de la grammaticalité, de porter une critique sur nos propres énoncés. Il développe ainsi l'idée d'une langue interne ou d'un savoir intuitif permettant au sujet de dire si une phrase est correcte ou non (Zufferey et Moeschler, 2010).

Chomsky opère une distinction entre la compétence que le locuteur a de sa propre langue et sa performance qui correspond à l'usage qu'il fait de cette compétence. Cette dichotomie pourrait se rapprocher de l'association des notions de langue et de parole proposées par Saussure.

Par ailleurs, il se focalise également sur la syntaxe qu'il perçoit comme un ensemble de conventions permettant de combiner des mots pour former des phrases. Pour lui, il n'est pas question de signes, mais de règles qui permettent de générer des combinaisons à l'infini. Et même s'il introduit la notion de grammaire universelle, dans le sens où

certaines principes sont communs à toutes les langues du monde comme l'existence par exemple de sujets et de prédicats dans le discours, il n'en demeure pas moins certaines spécificités propres à chaque langue comme le genre. Cette particularité grammaticale constitue une variable entre les langues et représente pour Chomsky un énième paramètre dans l'infini des combinaisons possibles. Le genre serait pour lui un simple trait de grammaire que le sujet parlant manierait grâce à un savoir sur ce qui est correct ou non.

4. Le genre, paramètre grammatical

Le genre est une composante grammaticale. Il est à la fois une caractéristique inhérente au nom et un processus actif de l'énoncé. Il apparaît par le marquage qu'il produit dans le contexte syntaxique dans lequel il est intégré puisque le genre attribue une dérivation linguistique aux éléments de la phrase auquel il est lié. Il est donc aussi bien une propriété d'attribution grammaticale qu'un fait syntaxiquement actif.

Comme nous l'avons vu précédemment le principe de genre est variable d'une langue à une autre et peut évoluer au cours de l'histoire au sein d'un même système linguistique. Le français impose deux catégories que sont le féminin et le masculin. Ces deux groupes présentent des proportions similaires (58,4% des noms sont masculins) (Andriamamonjy, 2000) et ce, malgré le passage d'une majorité des mots neutres du latin au genre masculin et la masculinisation du lexique.

Dans la grammaire contemporaine, nous pouvons distinguer les noms animés et les noms inanimés. Le premier ensemble comprend des substantifs dont le genre est souvent lié avec le sexe de l'être désigné (père/mère, chanteur/chanteuse), tandis que pour la seconde catégorie les éléments nommés ne présentent que peu de caractéristiques à mettre en relation avec le genre. Toutefois, il n'est pas rare que pour les animés certains noms s'apparentent indifféremment à des hommes ou à des femmes (assassin, témoin, personne, star), et que dans le deuxième groupe un sens rattaché à l'objet désigné puisse permettre d'attribuer correctement le genre du nom (caractéristiques symboliques). Cependant, la correspondance entre le genre « naturel » et le genre grammatical ne concernerait que 10,5% des noms en français.

Mais au-delà de cette attribution sur laquelle nous reviendrons, le genre grammatical est comme nous l'avons déjà mentionné, un élément dynamique de l'énoncé. Même si le trait du genre n'est pas toujours visible au niveau du nom qui le véhicule, il modifie la phrase par l'application du principe de la règle d'accord.

L'accord grammatical du genre oblige à marquer les éléments lexicaux tels que les déterminants ou les adjectifs. Pour les déterminants l'opposition masculin/féminin n'est perçue à l'oral qu'au singulier et à l'exception de quelques déterminants indéfinis comme certains/certaines ou tous/toutes.

Les adjectifs, eux aussi marqués par le genre du nom, peuvent connaître des modifications grâce notamment aux affixes flexionnels (petit/e, vert/e). Certains d'entre eux restent néanmoins invariables en fonction du genre comme les adjectifs riche ou énorme par exemple.

Le participe passé obéit également à cette règle de l'accord avec le genre du nom. Les variations subies sont parfois perceptibles à l'oral et constituent également des indices permettant de distinguer le féminin du masculin. Il s'agit alors de participes passés formés à partir de verbes du troisième groupe (les leçons sont apprises, la piscine est couverte).

Pour les pronoms, l'accord en genre ne vaut que s'ils renvoient à un nom ou à un autre pronom et ne doivent généralement leur genre qu'au contexte ou à la réalité désignée (J'ai commandé un gâteau. Je vais aller le chercher). Ils peuvent être anaphoriques et se placer après le référent auquel ils se rattachent (la sorcière est horrible, elle a....) ou cataphoriques et se positionner avant (Il s'est envolé, l'oiseau). Avant 2 ans et 7 mois l'enfant utilise peu les pronoms et les premiers qui sont employés présentent surtout une valeur anaphorique (Orvig Salazar, Hassan et coll, 2006). Avant l'âge de 6 ou 7 ans, les difficultés dans l'utilisation des marques du genre et du nombre du nom sur le pronom restent fréquentes. La stratégie courante est alors de s'en référer aux éléments du discours les plus proches du pronom dans la chaîne parlée (Paul a mangé une glace. Elle est contente).

B. Fonction ou rôle du genre

Mais au-delà de tout raisonnement théorique de grammaire, pouvons-nous envisager une fonction particulière à cette composante spécifique de la langue française qu'est le genre grammatical ?

1. *Processus de classification et axe lexical*

Dans un premier temps, nous pourrions être tentés de considérer que la fonction première du genre grammatical est de procéder à une classification des éléments que la langue cherche à désigner. Le principe est alors de catégoriser les substantifs à partir de deux ensembles définis que sont le masculin et le féminin, tous les noms en français relevant de l'une ou l'autre de ces deux catégories. Le genre sert ainsi à structurer le lexique nominal selon un processus de classement binaire.

Comme nous l'avons déjà vu, cette organisation peut correspondre à une réelle distinction sexuée, mais cela ne concerne qu'une proportion très limitée de mots. En revanche, il est intéressant de noter que le choix du genre fait parfois varier le sens du nom comme pour les substantifs mémoire, mode ou encore parallèle (tracer une parallèle/ faire le parallèle entre ces deux théories). Dans ce contexte, le genre joue un rôle purement sémantique (Grinevald, 1999).

Cette composante lexicale du genre se retrouve aussi pour maintenir la distinction entre certaines notions comme les noms d'arbres qui sont majoritairement masculins alors que les fruits seraient en général féminins (Muni Toke, 2013). Ces classements en genre relèvent alors d'une logique sémantique.

En revanche, certains noms désignant spécifiquement un représentant de sexe masculin ou féminin, n'emploient pas toujours le genre correspondant à cette réalité naturelle. Ces substantifs s'apparentent alors à un mot générique comme cela se produit fréquemment dans la catégorie des animaux (une orque, une souris). Dans ce cas, la règle voudrait que le sexe soit précisé (un hippopotame femelle) et que l'accord puisse être réalisé non pas avec le genre du substantif lui-même, mais en relation avec la nature

propre de l'être désigné (la panthère rose est amoureux). Le genre du nom devient alors davantage une donnée morphosyntaxique que sémantique.

De cette classification, qu'elle ait un lien réel avec le genre naturel de l'objet désigné ou non, découle la question de l'influence sur notre catégorisation du réel. Cette organisation du lexique en deux catégories, mise en place par l'usage et par des influences variées (penseurs, souci d'homogénéisation, bon usage, etc.), joue-t-elle un rôle dans notre expérience de locuteur? Pour Patricia Violi, outre un classement purement théorique et grammatical, ce principe de distinction entre ces deux groupes (masculin/féminin) a une influence dans la construction du système symbolique et cognitif du sujet parlant (Violi, 1987).

2. Composante morphologique du genre

Le genre est un critère de reconnaissance morphologique du nom comme l'est également le nombre. Il est toutefois plus facile de concevoir conceptuellement le principe du nombre en s'attachant à la notion de dénombrement (décompte ou mesure) (Huot, 2005), qu'en essayant comme nous l'avons indiqué de poser un principe sémantique au genre.

Grammaticalement et au-delà de toute notion d'arbitraire sur laquelle nous reviendrons, le genre d'un mot singulier reste fixe et non modifiable à un instant donné pour chaque nom. A de très rares exceptions, tous les substantifs sont en revanche variables en nombre. Le genre est une propriété du nom au même titre que le nombre, mais ne change pas en fonction du contexte.

Si nous nous en référons à la morphologie des noms et donc à l'étude de leur forme et de leur formation, le genre se traduit par la présence de morphèmes. Il s'agit des plus petites unités linguistiques possédant à la fois une forme et une signification. Ils peuvent correspondre à des mots simples, mais également à des préfixes, des suffixes ou des marques de règles d'accord. Pour ce qui est du genre, les morphèmes les plus couramment répandus, se caractérisent par le rajout d'un -e à la fin d'un mot masculin (québécois/québécoise), par le doublement de la consonne finale (comédien/comédienne) ou par la transformation d'un suffixe masculin en un suffixe

féminin (voleur/voleuse, compagnon/compagne, directeur/directrice). Ces modifications s'apparentent à des substantifs faisant référence à des êtres animés et relèvent de suffixes flexionnels.

Les suffixes dérivationnels qui servent à former de nouveaux termes à partir des radicaux et qui concernent les inanimés, permettent également d'identifier le genre. Toutefois, ils semblent moins évidents à reconnaître et peu acceptés comme indices de reconnaissance des genres par les grammaires. Ainsi, même s'il est aisé de supposer que les diminutifs en -ette ou -otte sont liés à des mots féminins (boulette, roulotte), il n'est pas spontané d'envisager que les suffixes en -isme (journalisme) relèvent de noms essentiellement masculins et ceux en -ade (ambassade) de noms féminins. Les affixes dérivationnels sont davantage abordés d'après un contenu lexical (le parachutisme correspond à une technique relative à l'exercice du parachute) que selon une référence à des catégories grammaticales (-isme se rattache au masculin).

Le genre d'un nom constitue alors une propriété morphologique visible dans un grand nombre de cas, mais surtout reconnaissable par le locuteur au niveau des êtres animés. Comme nous l'avons vu la distinction entre les deux genres ne se manifeste pas toujours sur le nom lui-même voire, n'est pas toujours identifiable de manière spontanée si l'on s'en tient aux suffixes dérivationnels. Les éléments qui lui sont liés comme le déterminant, peuvent alors servir d'indices. Le rôle du genre se situerait donc davantage sur un axe syntaxique que morphologique.

3. Composante syntaxique du genre

Contrairement à l'aspect morphologique, le genre est fréquemment et clairement apparent lorsque s'active la règle d'accord avec l'article, l'adjectif, voire le pronom ou le participe passé. Des systèmes linguistiques comme celui appliqué à l'arabe propose également deux genres, mais utilise le même déterminant (al) pour les deux genres, au singulier comme au pluriel (IRDP, 2003). Dans ce cas, contrairement au français, aucune modification des autres éléments de la phrase n'est visible. La langue française peut alors considérer la composante syntaxique du genre comme étant une propriété essentielle de ce trait grammatical du français en comparaison d'autres systèmes linguistiques.

Le genre du nom en français permet en effet d'établir des liens entre les éléments d'un groupe nominal (la petite chatte), d'une phrase (la petite chatte est blanche) ou d'un énoncé (la petite chatte est blanche. Elle aime bien se coucher sur notre lit). Les mots ne sont pas simplement juxtaposés les uns aux autres de manière linéaire, mais répondent à une organisation marquant de façon redondante le genre. Par cette fonction syntaxique, il renforce la cohésion de la chaîne parlée et contribue à la mise en place de relations structurelles entre les constituants d'un énoncé.

Le rapport qu'entretient le genre de par cette fonction syntaxique avec les autres unités de la phrase, ne dépasse-t-elle pas cependant la règle d'accord elle-même ? La cohésion qui se crée est indéniablement d'ordre grammatical dans le sens où elle répond à des conventions établies collectivement (respecter la règle d'accord en genre comme en nombre). Toutefois ne jouerait-elle pas également un rôle sémantique et par voie de conséquence, discursif, dans la mesure où elle renforce les éléments de l'information transmise ? Ainsi, si nous nous plaçons au-delà d'une logique sexuée du genre (genre grammatical correspondant au genre naturel), et si nous considérons la phrase comme le résultat de règles syntaxiques, ne pouvons-nous pas établir que le genre serait plus qu'un trait grammatical ?

La phrase en tant que produit de règles propres au système linguistique, amène une signification, un sens donné par le locuteur. Le genre par les marques de cohésion qu'il induit, renforce l'information véhiculée par la phrase et participe donc à la construction du discours.

Toutefois, il faut admettre que la phrase n'est pas l'énoncé et qu'elle n'est pas non plus un acte de communication en tant que tel (Auchlin et Moeschler, 2014). Aussi, les éléments qui la constituent ne peuvent pas être considérés comme des actes de langage à proprement parler.

Le rôle du genre des mots en dehors par exemple, des processus de suffixation flexionnelle (paysan/paysanne) précisant le sexe de la personne désignée, ne peut pas être analysé comme ayant une fonction communicative. L'appréhension de la réalité par le locuteur n'induit pas un genre plus qu'un autre comme peuvent en témoigner des tournures du discours telles que « quel beau cheval ! » ou « quelle belle allure ! ». Dans cet exemple, le locuteur peut utiliser le féminin ou le masculin pour retranscrire le

même ressenti. Le genre n'apporte donc pas une information particulière dans le discours. Dans le cas des noms d'animés le genre donne une information sur le sexe de la personne, mais dans la plupart des phrases, il se contente de répondre à une règle grammaticale. Si l'on prend par exemple des mots comme « un verre » ou « une bouteille », il est difficile d'établir une logique à l'attribution du genre et d'en retirer une fonctionnalité dans le discours lui-même.

C. Le genre est-il arbitraire ?

Comme nous l'avons vu précédemment le genre d'un mot peut varier au cours de l'évolution linguistique de la langue et ce trait grammatical n'est que minoritairement lié à une référence sexuée. Aussi, est-il fréquent de rencontrer dans la littérature sur le genre grammatical, l'affirmation qu'il s'agit d'une attribution arbitraire ce que nous allons aborder dans ce paragraphe.

1. Genre des animés

Dans la mesure où il est une propriété du substantif, le genre peut être perçu initialement comme intrinsèque à la chose à laquelle il est rattaché, représenter une qualité réelle de cet élément et correspondre donc à un « ordre naturel ». Cependant cette corrélation se limite en général au genre des animés.

Pour décrire la catégorie du genre dans le système linguistique français, il est nécessaire d'évoquer l'opposition animé-inanimé. A l'intérieur du groupe des noms animés se pose la dualité masculin/féminin fondée sur la binarité sexuelle. Cette opposition peut apparaître de manière lexicale (père/mère, coq/poule) ou morphologique (cuisinier/cuisinière, acteur/actrice).

Il n'en demeure pas moins comme nous l'avons déjà mentionné, que nombre de substantifs désignant des êtres animés sont de genre unique et s'apparentent à un terme générique (le professeur, la recrue, un assassin, une victime) (Soutet, 2009). De la même manière la désignation du monde animal entraîne souvent une référence globale au-delà

de toutes caractéristiques sexuelles comme c'est le cas pour une hirondelle, un moustique un hérisson ou une panthère.

En outre, lorsque l'énoncé tend à classer l'être animé dans un groupe qui peut inclure aussi bien des personnes ou des animaux de sexe masculin ou féminin, le genre masculin est employé dans la plupart des cas comme s'il s'agissait d'un genre indifférencié. Evoquer « de beaux enfants » ou parler « du grand poète » ou encore dire « j'aperçois un chien » ne permet pas d'établir réellement le genre de(s) individu(s). Certains pluriels, mais plus rarement, usent du féminin en tant que genre indifférencié comme lorsque l'on évoque des élevages où la femelle est plus importante que le mâle (des abeilles). Ainsi, même pour le nom des êtres animés la correspondance entre le genre grammatical et le genre naturel peut être mise à mal.

2. Genre des éléments naturels

L'évolution des idées religieuses et des représentations culturelles a pu modifier le rapport à la nature comme par exemple avec l'avènement d'une pensée profane et matérielle dans la Grèce antique pour laquelle le feu et l'eau sont neutres, alors que le latin attribue une qualité masculine au feu en tant que pouvoir surnaturel, et un attribut féminin à l'eau perçue comme élément fructificateur. Si l'on revient par exemple au mot lune, il est féminin en français, mais masculin en allemand et se rapporte à deux termes, l'un féminin et l'autre masculin, en russe. Dans ce cadre-là, l'homologie entre la catégorie du genre grammatical et les caractéristiques naturelles doit être écartée. L'attribution du masculin ou du féminin apparaît souvent comme dénuée de sens (Lopez Carillo et Suso Lopez, 2002).

Il n'en demeure pas moins que certains éléments du monde naturel sont investis d'un symbolisme sexuel qui fait généralement l'objet d'une lexicalisation dans la catégorie de genre. Dans presque toutes les langues certains concepts ou éléments du monde naturel se structurent souvent selon des couples d'antonymes (jour/nuit, soleil/lune, lumière/obscurité, eau/feu, terre/air). Si l'on reprend le mot lune, dans l'indo-européen primitif il se décline au masculin et soleil au féminin. Ce serait un changement de la société vers un système patriarcal qui aurait inversé les attributions en genre

grammatical. Dans la majorité des langues, s'est inscrite une tendance à investir de symbolisations sexuelles les éléments naturels de l'existence. Cette distinction sexuelle se présente alors non pas comme un accident, une donnée purement biologique ou matérielle, mais comme l'empreinte d'un signifiant. Il faut garder toutefois à l'esprit que le féminin et le masculin ne correspondent pas à une seule et unique représentation.

Il convient d'éviter un raisonnement simpliste qui associerait par exemple au masculin l'idée de grandeur ou d'importance comme c'est le cas pour le nom de grands animaux (un éléphant) ou des grands objets (un bateau, un immeuble), et qui relierait au féminin la notion de petitesse (une fourmi, une guêpe). Dans le lexique français, se trouvent en effet des mots féminins relatifs à une grande taille (une baleine, une montagne) et, à l'inverse, des mots masculins appartenant à la sémantique du petit (un moustique, un grain de sable).

3. Critère sémantique

L'attribution du genre dépend donc aussi bien de facteurs internes à l'élément nommé qu'à des influences extérieures. Cette attribution peut être liée en effet à une classification sexuée de l'objet désigné selon des critères biologiques ou symboliques, mais également comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, à un aspect phonétique, morphologique ou lexical. Comme cela a déjà été vu, moins de 10,5% des substantifs du lexique français ont un genre grammatical correspondant au sexe du référent (Seguin, 1969).

Ainsi, La caractéristique sexuelle ne peut pas être un critère fondé capable de constituer la base de cette catégorisation (Andriamamonjy, 2000).

Aujourd'hui, même si l'on peut comprendre que le terme genre peut porter à confusion dans la mesure où il répond à la fois à la désignation d'une catégorie et au résultat d'une catégorisation, il est difficile de ne pas attester que le genre des noms est arbitraire. Le mot tableau est masculin alors que le substantif table est féminin et qu'ils ont la même étymologie. Le mot pendule est féminin par analogie avec horloge, lui-même à l'origine masculin, mais devenu féminin à cause du genre du mot montre (Grandpierre, 2010).

4. Principe des régularités prédictives

Aucune règle permettant de déterminer le genre n'est systématique, mais il existe cependant des régularités sémantiques, phonologiques et morphologiques. Au niveau morphologique par exemple, les mots composés constitués d'un verbe et d'un nom, sont généralement masculins même si le nom est féminin (ex : porte-clés). Les noms dérivés en -isme et -asme (capitalisme et pléonasme) sont masculins alors que ceux en -ade et -ude sont féminins (sérénade, gratitude). En ce qui concerne la phonologie, l'exploitation de données statistiques entre la terminaison des noms et leur catégorie en genre, permet d'établir des valeurs prédictives en fonction du phonème initial et du phonème final. Ainsi, la terminaison en [o] constitue une marque du masculin dans plus de 90% des cas. Toutefois, certains phonèmes en fin de mots comme [e] ont une valeur prédictive peu fiable. Leur forme orthographique est en revanche plus informative que la forme phonologique car des terminaisons homophones peuvent être associées aux deux catégories de genre. Ainsi, un substantif présentant pour phonème final [e], mais s'orthographiant -er induit à 100% le masculin.

Même si le genre paraît presque toujours arbitraire dans son attribution, il n'est donc pas imprévisible et des régularités sémantiques, morphologiques, phonologiques et phonético-graphiques permettent de le définir correctement sans trop d'erreur, ce que nous analyserons par la suite.

III. Processus d'acquisition du genre

A. Caractéristiques de la maîtrise du genre grammatical

Nombre d'études cherchent à définir comment le jeune enfant parvient à maîtriser l'acquisition du genre et quels éléments lui permettent des applications linguistiques en limitant les probabilités d'erreur.

1. Nombreuses expérimentations sur la base de pseudo-mots

Une des méthodes utilisées pour évaluer l'exploitation par le locuteur des régularités du système français consiste à présenter des mots fictifs ou pseudo-mots auxquels le sujet doit attribuer un genre. Comme le présente Pascale Andriamamonjy, les expériences de Karmiloff-Smith (1979) démontrent que les enfants se basent davantage sur la forme du pseudo-nom que sur le sexe du référent pour attribuer le genre, que l'influence de l'article prévaut sur la forme notamment à partir de 6 ans, et que l'influence de la terminaison phonologique persiste dans les stratégies employées. Ces expériences prouvent également que les jeunes français se servent aussi bien de règles phonologiques que morphologiques pour déterminer le genre de mots inventés. Une étude de Tucker et al. (1977) montre par ailleurs que les informations de genre associées aux unités orthographiques prévalent sur les informations de genre liées aux unités phonologiques.

2. Acquisition rapide et précoce

Comme nous l'avons vu précédemment le critère sémantique n'est pas suffisant pour catégoriser l'ensemble du lexique. Même dans le cadre de noms faisant référence à des êtres animés, des règles plus formelles sont susceptibles d'intervenir.

Malgré une véritable complexité, le genre grammatical est acquis très rapidement et sans effort apparent par les jeunes enfants francophones (Chevaux, 2005). Aussi, même si certaines structures incorrectes subsistent encore à l'âge scolaire, grand nombre de chercheurs (Lambelet, 2012) situent autour de trois ans l'acquisition du genre grammatical (Karmiloff-Smith, 1997 ; Polinski, 2008 ; Mariscal, 2009). Autour de 30 mois l'enfant francophone est capable de produire correctement le genre de l'article qui précède le nom et ce critère grammatical serait l'un des premiers indices lexico-syntaxiques à apparaître dans le langage infantin (Franck, 2001). Les erreurs les plus persistantes sont liées à l'usage de pronoms anaphoriques (J'ai vu la chienne. « Il » boit de l'eau).

B. Des stratégies diversifiées

Amelia Lambelet (2012) qui a publié une thèse sur L'apprentissage du genre grammatical en langue étrangère, mentionne plusieurs hypothèses soutenant ce processus d'acquisition du genre.

1. Influence de l'article

Elle évoque l'appropriation de la règle par collocations, c'est-à-dire par non différenciation par le jeune enfant, de l'article et du nom. Ainsi ce dernier traiterait ces deux éléments comme une seule et unique entité ce qui laisserait des traces dans son lexique mental (le chat). L'information de genre serait stockée sous forme de connexions qui relierait les formes phonologiques des noms aux articles. Les corrections apportées par les adultes se réfèrent d'ailleurs souvent à une reprise de l'article qui doit précéder le nom. Les temps de catégorisation de genre sont d'autre part plus longs lorsque le nom commence par une voyelle et induit la neutralisation des déterminants, ce qui démontre l'importance du déterminant. Nous reviendrons par la suite sur cette influence de l'article dans la catégorisation en genre des substantifs en évoquant la notion de contexte de l'énoncé.

2. Hypothèse sémantique

Amelia Lambelet mentionne d'autre part une hypothèse sémantique qui régit notamment l'attribution du genre des animés de sexe biologique masculin ou féminin (le roi, la princesse, le lion, la lionne). L'enfant se rend compte dans un premier temps du marquage biologique par le genre grammatical que l'adulte transmet par le biais du déterminant. L'enfant étend ensuite cette catégorisation aux inanimés associant ainsi un genre à ce groupe de mots.

Cette dernière hypothèse rejoint l'analyse de Natascha Müller qui précise que dans son développement, l'enfant acquiert d'abord le genre des animés avant d'étendre ce processus aux inanimés (Müller, 1995). Cette dernière explique également que l'enfant passe d'abord par une première phase qui se caractérise par l'absence de catégories

grammaticales. La distinction sémantique « sexe masculin/sexe féminin » n'est alors pas acquise dans cette étape initiale qui se situe autour de deux ans. Les enfants utilisent les déterminants de manière indifférenciée avec les noms masculins et féminins, et ne procèdent pas aux flexions adjectivales. A partir de 3 ans, ils commencent à utiliser l'article défini correct avec les noms désignant un référent animé (le papa, la fille) et découvrent ainsi en premier lieu l'opposition animé/inanimé, avant d'appliquer les catégories grammaticales du genre. Un lien existe donc entre l'acquisition du genre grammatical marquant le genre biologique et l'acquisition du genre grammatical des inanimés et ces deux types de genres sont associés dans le lexique mental.

Natascha Müller fait le parallèle avec la découverte du nombre et explique que cette catégorie grammaticale plus transparente d'un point de vue sémantique (singulier/pluriel) que le genre (qui ne fait pas toujours référence au sexe biologique) est pourtant acquise en même temps. L'une des difficultés principales de l'enfant est donc de faire ce lien entre le processus grammatical et la distinction sémantique.

3. Morpho-phonologie du mot

Comme le souligne Amelia Lambelet, il existe également une hypothèse morpho-phonologique. Alors que les grammairiens français ont souvent attribué au genre un caractère arbitraire, dès les années 70 des linguistes comme Tucker, Lambert, Rigault et Segalowitz commencent à évoquer la notion de régularités morpho-phonologiques dans l'attribution de ce trait de grammaire. Partant de ces oppositions, Roy Lyster (Lyster, 2005), a réalisé une étude à partir du Robert Junior Illustré destiné aux 8-12 ans. Il a cherché à définir quelles terminaisons dans un corpus de 9.961 mots étaient prédictives du genre et dans quelle proportion des noms de ce corpus pouvaient indiquer de manière fiable le genre grammatical. Il a alors organisé les mots en fonction de leur valeur prédictive et en a retiré un classement. Ainsi, d'après son analyse, six phonèmes placés en terminaison du nom ont une valeur prédictive supérieure à 90%. Il s'agit du [ã] (675 noms) à 99% de genre masculin, du [ɛ̃] (243 noms) à 99% de genre masculin, du [z] (239 noms) à 97% de genre féminin, du [o] (312 noms) à 93% de genre masculin, du [ɛ] (239 noms) à 93% de genre masculin et du [j] (105 noms) à 90% de genre féminin. Cet ensemble de six phonèmes représente alors 18% de l'ensemble du corpus.

Le [e] (1.001 noms) reste le phonème final le moins fiable et ne correspond à des mots masculins que dans 53% des cas. Il démontre également que les prédicteurs phonémiques du genre masculin incluent une majorité de phonèmes vocaliques tandis que pour le féminin les phonèmes sont principalement consonantiques. Dans son étude, il propose également de prendre en compte les valeurs diphtongales afin d'augmenter la valeur prédictive des terminaisons pour attribuer correctement le genre d'un nom. Ainsi, si pour les terminaisons en [e] ou en [ɔ̃] dont les valeurs prédictives restent faibles, l'association avec [t] (jetée, ancienneté) ou [i] (décoration, agitation) augmente fortement la probabilité d'obtenir des mots de genre féminin.

Les locuteurs usent de ces éléments morpho-phonologiques pour prédire le genre de mots inconnus ou construire leurs énoncés. Il s'agit d'indices de nature probabiliste qui aujourd'hui, semblent davantage reconnus.

L'enfant intègre en premier lieu la caractéristique phonologique du mot, puis accède à sa morphologie. Toutefois, à parti de 7-8 ans, il utilise davantage dans un premier temps la morphologie avant de s'en remettre à la forme phonétique. L'assignation en français du genre est régie par des facteurs morphologiques, puis phonologiques selon un encodage à la fois phonologique et morphologique (Rodrigues et Boivin, 2000).

Les indices morpho-phonologiques restent des éléments indispensables à l'attribution du genre d'un substantif. Même s'ils peuvent parfois induire des erreurs en raison d'une probabilité faible d'association de certaines terminaisons à un genre, d'une correspondance de la forme du mot aux deux genres ou de l'existence d'exceptions malgré d'importantes valeurs prédictives.

4. Indices orthographiques

Dans son analyse Roy Lyster montre également que généralement l'orthographe est une donnée qui prime sur l'aspect purement phonologique. Ainsi tous les mots se terminant par -aie, -eue et -oue sont féminins tandis que tous ceux qui s'écrivent -ai, -eu et -ou sont masculins. Les substantifs se terminant par les phonèmes [ɛ], [ø] ou [u] présentent de fortes régularités du genre, mais pas de manière absolue. Une association avec l'orthographe de la terminaison permet donc d'accroître la prédictibilité du genre. Lorsqu'il accède au langage écrit, l'enfant se sert de cet indice orthographique qui donne

des éléments davantage fiables à la catégorisation du substantif qu'il est amené à rencontrer.

Toutefois des erreurs surviennent sur certaines graphies comme les mots se terminant en -e. Cette marque est très fréquemment associée au féminin ce qui induit des fautes dans l'attribution du genre ou par voie de conséquence dans l'écriture du mot. Ainsi, des -e sont parfois rajoutés à la fin de mots féminins comme glu, tribu ou acné, ou sont omis pour des mots masculins comme lycée ou scarabée. La présence de cette orthographe finale en -e peut également apporter des confusions comme pour le mot masculin cerne (Jeanmaire, 2010).

5. Place du contexte

Il est largement reconnu que le genre grammatical se caractérise avant tout par sa fonction syntaxique. Comme nous l'avons évoqué précédemment, le genre peut être facilement défini par les relations qu'il entretient avec les autres éléments de l'énoncé et sur lesquels s'appliquent les règles d'accord.

Les marques d'accord orales avec le déterminant et l'adjectif permettent aux locuteurs d'associer des noms à une classe de genre (Couture, 2012). Ils peuvent catégoriser des noms nouveaux seulement sur la base de marques d'accord car elles ont un effet mnémotechnique très fort. L'apprentissage à partir de la relation entre le substantif et d'autres mots se présente donc comme étant une hypothèse nécessaire à l'acquisition du genre. La catégorisation dans le groupe des noms masculins ou celui des substantifs féminins se fait d'autant plus facilement qu'elle provient d'une association avec le déterminant ou l'adjectif flexionnel. Cependant, les mots commençant par un phonème vocalique induisent une association avec le déterminant qui peut amener une confusion (l'image, mon enfance/ma jeunesse). Il faut également noter qu'en ce qui concerne l'adjectif, 67% des adjectifs du lexique français sont à l'oral, invariables en genre (Seguin, 1973) comme [zoli] ou [malad].

Toutefois il n'en demeure pas moins comme l'expérimente Guislaine Couture dans le cadre de son mémoire, qu'une seule marque d'accord orale (le déterminant ou l'adjectif) suffit pour permettre à l'apprenant de classer un substantif sans avoir recours aux terminaisons nominales.

Elle avance également que cette marque d'accord aurait d'autant plus d'impact qu'elle se trouverait sur le déterminant. Cette primauté pourrait être due soit au fait que le déterminant précède le substantif ou parce qu'il présente fréquemment la marque du genre et que notre attention a l'habitude de s'y porter. Azize Günes dans son étude sur le développement du genre en français reprend quelques analyses et évoque à son tour l'importance du contexte syntaxique dans l'acquisition du genre. Il précise que cet apprentissage débute par l'habilité à employer les articles, puis à utiliser correctement les adjectifs, avant de terminer sur l'usage des pronoms personnels (Günes, 2014).

6. Indices et mécanismes multiples

Lorsque ces indices contextuels sont manquants, le locuteur procède fréquemment par association sémantique en recherchant des mots connus de la même catégorie lexicale afin d'établir un genre cohérent. Ce mécanisme peut être adéquat pour certains termes dans la mesure où, comme nous l'avons déjà vu au sujet de l'évolution de la langue française, le genre de certains noms a été modifié et est passé du masculin au féminin et inversement par analogie sémantique avec d'autres mots du même groupe. Cette stratégie n'est bien évidemment valable que pour un nombre limité de substantifs.

Le locuteur recherche de manière généralisée des indices pour l'aider dans cette attribution du genre et lorsque les éléments sur lesquels il a l'habitude de se baser sont manquants ou peu fiables, il va tenter d'activer d'autres sources d'information. Le processus d'attribution du genre grammatical relève aussi bien de l'activation de propriétés phonologiques et morphologiques, que de règles syntaxiques, d'éléments contextuels, de références sémantiques, de représentations mentales relatives à la masculinité et à la féminité, et que de correspondances orthographiques. Dans son développement linguistique, l'enfant construirait le genre sur la base d'une multitude d'indices à partir desquels il emploierait une démarche hypothético-déductive. A l'instar de Chomsky et de sa théorie sur la grammaire générative mentionnés précédemment, un système de règles, de connexions et de paramètres linguistiques partagés par tous et acquis individuellement, permettrait de combiner les mots pour former des énoncés grammaticalement corrects (Zufferey et Moeschler, 2010).

Mais il peut-être également possible que le locuteur s'appuie sur des stratégies de contournement quand il ne parvient pas à dépasser sa méconnaissance du genre du nom qu'il emploie. G. Lessard évoque l'utilisation d'une autre catégorie grammaticale qu'est le nombre pour pallier les erreurs de genre. Le pluriel peut en effet être utilisé pour ne pas avoir à choisir entre le masculin ou le féminin du déterminant et l'auteur parle alors de stratégies d'évasion (Lessard, 1996).

Il arrive par ailleurs que des erreurs dans l'emploi du genre surviennent en raison d'un état de fatigue passager ou d'une baisse de l'attention. Dans ce contexte, ce mauvais usage s'appuie en règle générale sur un effet de proximité induit par des mots du genre opposé présents dans la phrase (ex: « la couleur du bureau est laid ») (Franck, 2001). Cette perturbation, dans la mesure où elle reste isolée, n'est que passagère et ne relève pas d'une pathologie. En revanche, l'atteinte est plus sévère lorsque l'adulte souffre d'une aphasie. Dans ce cas, le trouble s'apparente à un agrammatisme acquis entraînant des difficultés voire une incapacité d'utilisation correcte des morphèmes grammaticaux (Viader, Lambert et coll, 2002). Cette situation ne doit pas être négligée, mais elle ne s'intègre pas dans le cadre de ce mémoire qui s'attache aux difficultés rencontrées par les enfants.

IV. Populations cibles

Dans le cadre de ce travail il a été décidé de se limiter essentiellement aux difficultés d'attribution du genre rencontrées par les enfants. La tranche d'âge visée concerne une population ayant entre 5 ans et 11 ans. Cette catégorie correspond selon l'organisation du système de l'école primaire, à la fin du cycle 1 (Grande Section de maternelle), au cycle 2 (du Cours Préparatoire au Cours Élémentaire 2) et au cycle 3 (Cours Moyen 1 et Cours Moyen 2). Il s'agit de la période comprenant les apprentissages premiers (cycle 1), les apprentissages fondamentaux (cycle 2), ainsi que la phase de consolidation (cycle 3). Dans la mesure où l'acquisition du genre et son usage sans erreur se font aux alentours

de 3 ans, il ne semble pas propice de s'adresser à des enfants de petite ou moyenne section de maternelle. Ceux de grande section en revanche se trouvent dans une phase d'appropriation du langage et sont totalement concernés par la mise en application du genre grammatical dans leurs productions. Les enfants normo-apprenants de cycle 2 sont quant à eux censés maîtriser oralement cette composante syntaxique. A l'issue du CE1, leur connaissance des règles d'application du genre et du nombre doit être acquise à l'écrit. Les enfants, ciblés par le matériel créé, présentent un retard dans l'utilisation de ces composantes grammaticales et peuvent donc connaître des difficultés même au-delà du cycle 3. Dans la phase d'expérimentation, j'ai pu rencontrer des élèves allant de la Grande Section de maternelle au Cours Moyen 2, ainsi qu'un collégien, ce qui correspond à la tranche d'âge ciblée au vue des pathologies diagnostiquées.

Dans la mesure où la priorité de ce travail est de s'atteler avant tout à une maîtrise orale du genre grammatical, les enfants de cette tranche d'âge atteints de surdité et rencontrant des difficultés d'application du genre lors de l'oralisation ou du passage à l'écrit, n'ont pas été pris en considération dans la mise en place du matériel. Pourtant les travaux linguistiques sur le français des sourds indiquent que pour la plupart, la morphosyntaxe est l'un des domaines les plus vulnérables et les plus affectés (Tuller, 2000). Ce choix résulte d'une volonté de limiter les pathologies ciblées et les critères à prendre en compte lors de la construction des supports.

La population que nous avons choisi de cibler comprend alors avant tout les enfants de 5 à 11 ans produisant de manière récurrente des erreurs d'attribution du genre et suivis pour un trouble du langage oral sans déficience auditive ou pour un trouble spécifique du langage oral.

A. Enfants suivis pour un trouble du langage oral

1. Trouble du langage oral

Le langage oral constitue une faculté complexe mettant en œuvre des composantes phonologique, lexicale, morphosyntaxique, pragmatique et socio-culturelle. C'est une

activité symbolique qui permet de construire un substitut détachable de la réalité, qui se présente comme un support de la pensée et qui favorise la communication entre les individus. En outre, le langage oral se construit conjointement avec la communication non verbale (regard, mimique, gestualité).

Un trouble du langage oral peut correspondre à une incapacité à choisir ou ordonner les mots, à développer un vocabulaire complet et approprié, et à mettre en place une grammaire adaptée. Tous ces aspects ne sont pas toujours atteints et il peut s'agir parfois simplement d'une syntaxe pauvre ou absente.

Il arrive également que soient associés à ce retard de langage oral, des troubles articulatoires, un retard de parole ou des difficultés au niveau des compétences instrumentales et exécutives. Un enfant par classe serait concerné par cette pathologie et un quart d'entre eux aurait des troubles sévères.

Le trouble du langage est considéré comme un retard maturatif et s'apparente à un trouble fonctionnel de sévérité variable. Cette atteinte existe en dehors de tout retard mental, trouble auditif ou trouble grave de la personnalité. Le développement du langage se fait alors plus tardivement, plus lentement et ce retard présente un caractère transitoire (De Weck et Mano, 2010).

2. Retard de développement morphosyntaxique

Un trouble du langage oral induit fréquemment un retard de développement de la dimension morphosyntaxique du langage. Certains comme Chomsky imputent cette faiblesse à une altération de la compétence grammaticale au sens général, tandis que d'autres y voient une conséquence de la difficulté d'intégration des données prosodiques, phonologiques ou lexicales. Il n'en demeure pas moins qu'à partir de 4 ans lorsque l'enfant présente un trouble du langage oral, l'écart des performances avec un individu de développement normal se creuse peu à peu et se traduit par la production récurrente d'erreurs atypiques pour son âge.

Ces formes incorrectes ne peuvent plus être apparentées à des mécanismes normaux d'appropriation des règles grammaticales de la langue maternelle (« j'ai rendu » employé lors de l'acquisition de formes du participe passé). Ils témoignent d'un

dysfonctionnement dans le déroulement normal du processus d'apprentissage dans la mise en application des éléments phrastiques.

La variété des dispositifs morphosyntaxiques en français rend la tâche complexe pour l'apprenant. Toutefois la maîtrise de ce savoir est nécessaire à l'enfant pour accéder à une compréhension décontextualisée. Connaître la morphosyntaxe permet de construire grammaticalement un énoncé et de réceptionner de manière appropriée les énoncés des autres. Cette compétence est donc essentielle à la communication. En français et dans le cas particulier du genre, l'enfant va se heurter à la difficulté de la flexion nominale (joueur/joueuse) ou adjectivale (vert/verte) ou encore à celle de la morphosyntaxe contextuelle (le tour/la tour) (Parisse, 2009).

Quand il y a un trouble du langage, les erreurs morphosyntaxiques sont donc fréquentes. Elles concernent spécifiquement les morphèmes grammaticaux ou se présentent sous la forme d'omissions (omission des auxiliaires par exemple : « i tout bu » au lieu de « il a tout bu ») voire de manière plus rare, sous la forme de substitutions. Ces enfants connaissent alors des difficultés particulières pour la morphologie verbale et les systèmes de pronoms clitiques comme les nominatifs (je, tu, il) ou les accusatifs (le, la). L'absence de ces pronoms dans leurs productions est alors courante.

Pour ce qui est du genre, les enfants avec un développement normal utilisent correctement ce trait grammatical avant même de comprendre son existence sur le plan syntaxique. Ceux présentant un trouble du langage oral, continuent en revanche à produire de nombreuses erreurs malgré leur avancée en âge et ce, jusqu'à ce qu'ils aient pleinement conscience du rôle de cette règle grammaticale (Mailart et Parisse, 2004).

3. Cas des enfants bilingues

Les enfants bilingues de langue maternelle autre que le français, présentent fréquemment des troubles dans l'acquisition du genre grammatical. Cette faiblesse peut relever simplement d'une difficulté d'apprentissage de la langue seconde, mais peut également s'inscrire dans un trouble du langage oral nécessitant une prise en charge orthophonique. Comme le soulignent Peggy Gatignol et Sylvia Topouzkhian dans un ouvrage collectif, le bilinguisme constitue un nouveau défi dans notre approche des

troubles du langage (Gatignol et Topouzkhianian, 2012). Ainsi par exemple, 25% des enfants résidant en région parisienne actuellement, grandissent dans un contexte de bilinguisme ce qui représente une proportion non négligeable et un intérêt certain dans les potentielles prises en charge.

En situation de bilinguisme, l'altération du langage oral chez un enfant pris en charge en orthophonie doit apparaître dans les deux systèmes linguistiques. Cependant, ces troubles ne portent pas forcément sur les mêmes modalités. Tandis qu'en anglais ou en tamoul par exemple, la modalité la plus complexe porte sur l'aspect lexical, en français on constate avant tout des déformations morphosyntaxiques. Ainsi il est parfois difficile d'établir un lien entre les difficultés rencontrées dans chacun des deux systèmes linguistiques. Toutefois, si un retard apparaît simultanément dans les deux langues, nous pouvons évoquer un trouble général dans la construction linguistique de l'enfant (Sanson, 2007).

Le bilan effectué pour les deux langues est essentiel pour établir un diagnostic et l'orientation de la prise en charge. Néanmoins, nous ne disposons pas actuellement d'outils étalonnés permettant une mise en parallèle de l'ensemble des langues avec le français. Aussi, ces évaluations rendent davantage compte d'un fonctionnement linguistique que de compétences selon des normes scientifiquement reconnues (Lefebvre, 2014). Il n'en demeure pas moins qu'une prise en charge orthophonique est nécessaire et qu'elle aborde souvent pour ces enfants bilingues la question du genre grammatical.

Certains chercheurs s'étant penchés sur ces erreurs d'attribution du genre, évoquent le manque d'indices chez les locuteurs de langue maternelle autre que le français. Des linguistes font par ailleurs état d'un emploi « par défaut », voire d'un suremploi du masculin pour contourner cette lacune. Diverses théories mentionnent d'autre part l'âge d'acquisition de cette nouvelle langue ou encore l'influence de la langue maternelle, pour comprendre les mécanismes employés par ces enfants bilingues. Ainsi par exemple, deux hypothèses se confrontent sur le lien entre la langue d'origine et le français : celle appelée « Failed Functional Features Hypothesis » (FFFH) explique que les traits grammaticaux pouvant être appris ne peuvent provenir que de la structure de la langue maternelle, tandis que la seconde dite « Full Transfer Full Access » (FTFA) évoque une

restructuration progressive des modèles grammaticaux en fonction des expositions linguistiques nouvelles de l'apprenant (Carrasco et Frenck-Mestre, 2008).

Mais au-delà de cette relation entre la langue d'origine et la langue seconde, relation dont les caractéristiques amènent des résultats contradictoires en fonction des expérimentations (rôle facilitateur ou au contraire inhibiteur en fonction de la similarité des systèmes grammaticaux), il s'agit d'un phénomène complexe dans lequel interviennent des facteurs intra-langue comme les variations morpho-phonologiques.

Le français produit en effet des indices morphologiques, phonologiques et également orthographiques qui permettent à l'enfant de se positionner sur le choix du genre. Des études sur l'acquisition du français langue étrangère montrent que ces enfants bilingues suivraient le même processus que les enfants natifs et développeraient des stratégies d'identification du genre à partir des indices syntaxiques, sémantiques et morpho-phonologiques comme le font des élèves d'origine française. Dans le cas d'une imprégnation prolongée de l'apprenant aux modalités du genre, ce dernier verrait sa sensibilité aux régularités genre-terminaison et aux indices genre-dérivation morphologique, augmenter avec l'âge (Marchal, 2012). Une expérimentation de Luc Therriault démontre que la haute fréquence d'un suffixe flexionnel d'un nom associé à l'un des deux genres, augmente significativement la probabilité d'une attribution correcte du genre aux substantifs ayant subi la même dérivation (Therriault, 2006).

Ces données apportent une base à des considérations pédagogiques visant l'amélioration de la reconnaissance du genre chez les enfants de langue maternelle non francophone. Aussi, même si l'apport de l'indice phonologique est indéniable, il doit être associé au développement d'une conscience morphologique. Cette démarche qui dépasse le cadre d'un apprentissage traditionnel du genre chez les enfants d'origine étrangère, semble aujourd'hui reconnue (Saint-Pierre, juin 2009).

Eva Lindström à travers son étude sur le développement de l'acquisition du genre chez des locuteurs de langue maternelle non francophones (Lindström, 2013), s'intéresse à un ensemble d'hypothèses pour évoquer les étapes des mécanismes d'appropriation de la règle grammaticale que constitue le genre. Selon ses expérimentations, elle avance que l'acquisition de l'accord de l'article défini se produit avant celui de l'article indéfini, que la position de l'adjectif qualitatif épithète n'est pas déterminante pour ce qui est de

la maîtrise du genre, ou encore que la présence des déterminants ne permet pas d'encoder le genre chez des apprenants non francophones se trouvant en début d'apprentissage. Ainsi, ces différents paramètres partagés par de nombreux chercheurs (Véronique, 2009), apportent davantage de précisions sur la démarche cognitive des locuteurs non francophones lors de l'acquisition de cette règle grammaticale.

4. Cadre de rééducation

Quel que soit le contexte d'acquisition, monolingue ou bilingue, le développement morphosyntaxique ne peut pas être considéré comme étant un élément isolé. Il dépend du développement d'autres habiletés linguistes comme la phonologie ou le lexique. La rééducation doit donc se concevoir selon une globalité langagière et la première nécessité est d'augmenter la masse des connaissances. L'enfant doit avoir accès à des informations diversifiées et suffisamment abondantes (Parbeau-Guéno, Pasquet et Khomsi, 2009).

A partir de ces éléments, il va alors engranger les informations, les traiter inconsciemment, en extraire des régularités et structurer ses connaissances pour qu'émergent de cette organisation de nouvelles données implicites. La réalisation de productions enfantines généralisées témoigne de ce processus. La rééducation doit alors favoriser l'abondance d'informations langagières afin d'alimenter cette organisation des connaissances et de faciliter la création d'énoncés nouveaux.

La démarche doit par ailleurs respecter une progression et ce, afin de faciliter une réelle généralisation des connaissances ainsi que la mise en place d'une capacité à utiliser de manière adéquate en situation de communication les règles acquises. Des données expérimentales montrent en ce qui concerne l'apprentissage du genre que ce trait grammatical peut être parfois attribué correctement au substantif concerné, mais que dans le cadre d'un discours, les accords ne sont pas réalisés. Se pose alors la question de la surcharge cognitive en production et celle de la relation entre l'apprentissage et l'automatisation.

L'expérience en rééducation et la recherche dans ce domaine mettent en avant la nécessité de prendre en compte le rythme d'acquisition de l'enfant, le sexe de celui-ci, le niveau socio-culturel et le contexte familial dans lesquels il vit, l'éventuel bilinguisme et

les antécédents familiaux en ce qui concerne les troubles langagiers (Doumont, Libion et Verstraete, 2010).

L'environnement est un facteur déterminant dans l'apprentissage du langage oral et l'implication des parents et de toute personne directement en contact avec l'enfant dans son quotidien est primordiale pour faciliter notamment le passage à l'autonomisation des structures langagières. Un travail en collaboration avec la famille ou le monde enseignant par exemple, est très utile, voire indispensable.

Le thérapeute et ses partenaires doivent garder à l'esprit que la rééducation dans le cadre d'un trouble du langage oral privilégie le renforcement de l'expression et de l'intelligibilité. Le fond doit prévaloir sur la forme afin de ne pas rompre ou de ne pas invalider la communication. Il est nécessaire de proposer des modèles langagiers et de reformuler ce que l'enfant vient de dire en insistant sur l'élément syntaxique à corriger, sans exiger de répétition immédiate qui tendrait à parasiter le contexte d'échange.

La prise en charge de ce trouble du langage oral relève selon la Nomenclature Générale des Actes professionnels (NGAP) restant en vigueur depuis la décision UNCAM du 11 mars 2015, d'une rééducation des retards de parole, des troubles de la communication et du langage oral. Cette rééducation prescrite suite à un bilan orthophonique et à un accord préalable du médecin, s'inscrit dans le cadre d'une AMO de type 12,1. Une première série de 30 séances, éventuellement renouvelable en une seconde série de 20 séances, est proposée. Il s'agit d'une prise en charge individuelle et de séances d'une durée minimale de 30mn (voir annexe 1).

B. Enfants présentant un trouble spécifique du langage oral

1. Trouble spécifique du langage oral

Un trouble spécifique du langage oral est un trouble développemental des compétences linguistiques présentant un déficit significatif et durable des performances verbales, et entraînant des particularités adaptatives. Avant de poser le diagnostic, il est nécessaire de proposer une rééducation orthophonique sur plusieurs mois afin de constater la

permanence de l'écart à la norme et de valider le caractère durable des troubles. D'autre part, ce diagnostic ne peut être établi qu'en l'absence de déficience mentale, d'atteinte auditive, d'anomalie des organes phonatoires, de lésion cérébrale acquise, d'un trouble envahissant du développement et de carences éducatives. Il s'agit de critères d'exclusion indispensables pour valider la présence de cette pathologie (George, 2007).

Le trouble spécifique du langage oral est un trouble structurel grave appelé dysphasie de développement et impactant isolément le domaine langagier. Le degré de sévérité est variable d'un patient à un autre. Les différents domaines linguistiques ne sont pas tous atteints de la même manière et certains enfants peuvent aller jusqu'à présenter une absence totale de production d'un langage intelligible. La dysphasie concerne environ 1% des enfants scolarisés et touche principalement les garçons.

Cette atteinte des capacités linguistiques ne s'apparente pas à un tableau clinique figé, mais concerne pour chaque cas, des points spécifiques du langage et ce, aussi bien sur le versant expressif que sur le versant réceptif. Les enfants dysphasiques se caractérisent par des marqueurs de déviance linguistique (trouble de l'évocation lexicale, d'encodage syntaxique, de la compréhension verbale, de l'hypospontanéité verbale, de l'informativité ou de la dissociation automatico-volontaire) et la présence de 3 critères parmi l'ensemble de ces marqueurs suffit à poser le diagnostic (George, 2007). La réception, la programmation ou l'expression sont déficitaires, mais de manière indépendante les unes des autres et de façon différente en fonction des patients. La dysphasie correspond donc à une sémiologie variée et cette multiplicité de forme induit différentes classifications (trouble de production phonologique, syndrome phonologique syntaxique, dysphasie réceptive, etc.) (Gérard et Brun, 2003).

La classification française des dysphasies a été établie à partir du modèle de langage de Crosson (Crosson, 1985) (voir annexe 2) décrivant la relation réciproque entre trois groupes de centres du cerveau que sont les centres corticaux antérieurs, les centres corticaux postérieurs et les centres sous-corticaux (Touzin et Vaire-Douret, 1999). Les premiers correspondent aux lieux où se prend la décision du contenu sémantique et syntaxique du langage, et où se programme la réalisation (dire, répéter et dénommer) de ce qui a été décidé. Les seconds centres du cerveau permettent le décodage, et les troisièmes contrôlent la cohérence de l'action des centres précédents au niveau de la

programmation et de la réalisation de l'acte langagier. Il existe plusieurs connexions entre ces centres et les atteintes de ces différentes connexions définissent divers troubles que M.-F. Le Heuzey, B. Gérard et M. Dugas (1990) ont listés au nombre de cinq. La dysphasie phonologique-syntaxique touche essentiellement la programmation syntaxique et phonologique, le trouble de production phonologique atteint surtout le contrôle phonologique et induit des erreurs de production, le trouble lexical-syntaxique se situe principalement au niveau du traitement de l'information et de l'organisation des significations, le trouble réceptif concerne en particulier les capacités de décodage et de compréhension et le trouble sémantique-pragmatique se caractérise avant tout par une atteinte de la fonction de formulation.

Pour chaque syndrome dysphasique, les critères déviants qui y sont rattachés sont instables dans le temps. Il s'agit donc d'une sémiologie évolutive nécessitant un diagnostic initial précis dont les caractéristiques changeantes doivent induire une prise en charge adaptable.

Ce trouble débute dès les premiers stades de la communication et peut être identifié dès l'âge de 3-4 ans. Il faut cependant attendre l'âge de 5-6 ans pour confirmer le diagnostic qui est établi à vie. Toutefois cela n'empêche pas une prise en charge le plus précocement possible pour réduire autant que faire se peut l'écart avec les normes de la tranche d'âge de l'enfant concerné. Ce décalage est de 1,65 écart type et tend à augmenter avec l'âge (George, 2007).

L'évolution de ces enfants est variable et dépend notamment du type de dysphasie dont ils sont atteints. Certains comme ceux présentant une dysphasie de type phonologique-syntaxique restent inintelligibles jusqu'à l'âge de 7-8 ans au moins et gardent une articulation marquée, une syntaxe simple et des difficultés orthographiques à l'âge adulte. D'autres comme ceux atteints d'un trouble de production phonologique peuvent s'améliorer sur le plan verbal, mais conservent une forte dysorthographe, tandis que les patients ayant une dysphasie réceptive mettent surtout en place des compensations et se caractérisent pendant longtemps par un langage écrit non-fonctionnel. Les enfants présentant un trouble lexico-syntaxique restent quant à eux fortement gênés par leur problème de mémorisation et d'accès au lexique, tandis que ceux atteints d'une

dysphasie sémantique-pragmatique ont un discours marqué principalement par l'utilisation de formes plaquées.

2. Difficultés morphosyntaxiques

En fonction des signes cliniques de la dysphasie, l'enfant présentant un trouble spécifique du langage oral peut présenter des atteintes diverses en perception, compréhension ou expression. L'une des difficultés majeures qu'ils rencontrent au niveau syntaxique concerne l'acquisition et l'utilisation des morphèmes grammaticaux comme le genre ou le nombre. Ils peuvent ainsi les omettre ou les substituer les uns aux autres (Roulet, Gonin et coll, 2004).

Une étude sur les moments clés du développement morphosyntaxique chez l'enfant atteint de dysphasie et relative aux perturbations dans ce domaine, insiste sur les variations de difficultés rencontrées avec les morphèmes grammaticaux, en fonction du stade de développement. Christelle Maillart et Christophe Parisse précisent ainsi que certains troubles morphosyntaxiques persistent alors que d'autres s'améliorent avec le temps. Les enfants plus âgés produiraient davantage d'erreurs de substitution tandis que les enfants plus jeunes commettraient surtout des erreurs d'omission (Maillart et Parisse, 2004).

De nombreuses hypothèses sont émises pour expliquer ces difficultés. Certains chercheurs évoquent une faiblesse au niveau des ressources cognitives, d'autres une « cécité » face aux éléments syntaxiques et d'autres encore une altération de jugement des relations grammaticales. Néanmoins, malgré ces divergences d'analyse, chacun s'accorde sur le fait que ces enfants dysphasiques commettent des erreurs aussi bien en spontané qu'en situation expérimentale.

3. Compréhension et production morphosyntaxique

Il semble que très peu d'études se soient intéressées aux capacités de compréhension morphosyntaxique. D'après Christelle Maillart et Marie-Anne Straete, la littérature se serait surtout focalisée sur la production des enfants dysphasiques (Maillart et

Schelstraete, 2007). Reprenant une démarche expérimentale de Rice Wexler et Redmond (1999), ces deux chercheuses ont alors essayé d'évaluer le jugement de grammaticalité d'enfants dysphasiques francophones, en posant comme hypothèse qu'une altération de cette capacité à reconnaître les violations morphologiques pourrait sous-tendre les erreurs réalisées en production. Les résultats obtenus montrent que les enfants témoins ne peuvent réellement établir de jugement de grammaticalité en séparant le contenu de l'énoncé de sa forme qu'à partir de 6-7 ans, et que ceux atteints de dysphasie sont moins efficaces pour détecter les erreurs morphologiques quelle qu'en soit la nature. Ils auraient surtout des difficultés dans les tâches de morphologie flexionnelle verbale et ce, également au niveau de la compréhension. Les deux auteurs notent que les données obtenues doivent être complétées par une approche métalinguistique au vu de la complexité de la tâche effectuée.

Leslie Roulet (2007) se questionne elle aussi, sur les modalités de ces difficultés de production visibles chez les enfants dysphasiques et sur le contexte de leur réalisation. Selon un procédé expérimental différent, elle se demande si ces erreurs se retrouvent aussi bien en production qu'en réception. A partir d'un groupe d'enfants dysphasiques et d'un autre constitué d'enfants dits typiques, elle démontre que l'ensemble de ces élèves détecte les incohérences d'accord de manière indifférenciée en production et en réception (ex : « *Dis moi si ce que tu entends peut se manger ou se boire. Le banane, la bonbon* »). Les violations grammaticales sont alors reconnues par les deux groupes d'enfants.

En revanche, en situation de dénomination les enfants dysphasiques se distinguent en produisant de manière optionnelle les déterminants ou en commettant des erreurs d'accord de genre (ex : « *Qu'est-ce que tu vois sur cette image ?* ») ce qui reste rare, voire inexistant pour les enfants typiques. Aussi, les enfants dysphasiques auraient bien connaissance des règles et seraient sensibles aux discordances, et rencontreraient essentiellement des difficultés au niveau de l'attribution du genre des noms.

De nombreux ouvrages constatent qu'en règle générale, les enfants dysphasiques, hormis ceux atteints d'un syndrome dit réceptif, présentent un versant réceptif plus efficient que leur expression.

Le travail à effectuer au niveau syntaxique devrait alors viser une prise de conscience de la construction phrastique à partir de tâches répétitives et multiples visant la généralisation du concept ainsi que son automatiser. On constate en effet que les enfants peuvent réitérer leurs erreurs lorsqu'ils sont amenés à gérer plusieurs éléments à la fois (Gérard et Brun, 2003).

Pour être intégré, le genre nécessite d'être conscientisé, mis en évidence et utilisé en contexte. Il doit être manipulé concrètement pour être intégré et pour que l'enfant parvienne à lier l'action verbale à une production langagière correcte (Guimbail, 2003).

4. Dysphasie chez les enfants bilingues

Comme nous l'avons vu le genre grammatical est l'une des spécificités morphosyntaxiques de la langue française et il constitue une difficulté majeure d'apprentissage pour l'apprenant d'origine étrangère.

De nombreuses études montrent que le langage des monolingues dysphasiques ressemble à celui des bilingues n'ayant aucune pathologie. Les premiers rencontrent un déficit langagier alors que les seconds manquent avant tout d'une exposition langagière adéquate. Les difficultés de ces deux groupes se retrouvant plus particulièrement dans les domaines de la morpho-syntaxe et du lexique.

La question qui se pose est alors celle de l'impact combiné d'un trouble spécifique du langage oral et d'une situation de bilinguisme. Dans ce contexte, est-ce que l'enfant ne se trouverait pas dans une situation doublement désavantageuse ? Une étude réalisée par Aude Laloi démontre qu'aucun impact cumulatif ne peut être observé ni en lexique ni en syntaxe. Les performances mesurées par des tâches de dénomination/désignation d'images et de production de pronoms objets/passés-composés ne sont pas davantage altérées lorsque l'enfant est dysphasique et grandit dans un environnement bilingue (Laloi, 2012). Dans le cadre d'une autre expérimentation (production de pronoms objets, dénomination d'images et répétition de non-mots), elle met en avant qu'une sensibilité apparaît au niveau de la production syntaxique et des capacités de mémoire à court terme au niveau phonologique, lorsqu'un enfant accumule un trouble spécifique du langage oral et un contexte de bilinguisme. Ainsi les résultats obtenus aux tâches de production de pronoms objets et de répétition de non mots sont davantage

chutés dans le cas cumulatif d'un contexte bilingue et d'un trouble spécifique du langage oral, que dans celui d'un environnement bilingue (Gatignol et Topouzkhian, 2012). Les résultats témoignent par ailleurs d'une fragilité accrue dans le maintien de la langue maternelle pour cette population, mais cet éventuel abandon ne peut être expliqué uniquement par la présence d'un trouble spécifique du langage oral associé au contexte de bilinguisme. Une moindre utilisation ainsi qu'une moindre sollicitation de la langue maternelle en contexte familial, associées à des raisons ou motivations socio-culturelles, participent également à ce processus de désinvestissement de cette langue première.

5. Cadre de rééducation

Il semble que la littérature sur la dysphasie propose davantage d'éléments en ce qui concerne la rééducation de la phonologie que celle de la morphologie ou de la syntaxe. Or, la langue française propose une morphosyntaxe complexe au sein de laquelle les structures attendues ne sont pas toujours respectées ce qui est d'autant plus perturbant pour un enfant ayant un trouble spécifique du langage oral (Dussart, 2009).

Le genre avec son caractère qualifié souvent d'arbitraire, témoigne de cette complexité langagière et se présente d'ailleurs comme nous venons de le voir, comme l'un des traits grammaticaux posant fréquemment des difficultés aux dysphasiques. Dans le cadre d'une rééducation il est alors nécessaire d'en chercher les régularités et de les mettre en avant. L'apprentissage de ces règles doit se faire comme l'apprentissage d'une langue étrangère c'est-à-dire de manière explicite. L'enfant doit pouvoir bénéficier d'un « bain de langage », mais qui doit être absolument structuré et établi selon un mode répétitif. A partir des nombreux énoncés qu'il rencontre et qui lui sont présentés de manière précise et claire, il va accéder à la généralisation des connaissances et pouvoir proposer des productions nouvelles.

En raison de ses difficultés l'enfant atteint de dysphasie présente souvent des interactions limitées en nombre et en longueur. Il est alors nécessaire de le stimuler en lui proposant des situations d'échange motivantes, une communication adaptée tout en évitant de corriger ses erreurs en cours d'énoncé. La reprise des éléments syntaxiques mal produits doit se faire par la suite pour éviter de couper la communication (Gérard et

Brun, 2003). Le thérapeute et l'entourage doivent rechercher avant tout à favoriser et à faciliter l'échange pour en améliorer la spontanéité, l'informativité et l'intelligibilité.

La rééducation d'un enfant présentant un trouble spécifique du langage oral doit se faire de manière précoce, sur la durée, de concert avec la famille et les enseignants, selon un discours adapté et par le biais de stratégies de compensation ou des systèmes augmentatifs de communication. La mémoire de travail et l'attention sont souvent impactées dans le cadre de cette pathologie et il est nécessaire de multiplier les canaux pour permettre l'accès à l'apprentissage. La modalité visuelle est souvent préservée et peut être utilisée pour suppléer le déficit morphosyntaxique. La symbolisation, les pictogrammes, la gestualité ou le mime sont autant de moyens de pallier ces difficultés.

La prise en charge de ce trouble spécifique du langage oral relève selon la Nomenclature Générale des Actes professionnels (NGAP) restant en vigueur depuis la décision UNCAM du 11 mars 2015, d'une rééducation des dysphasie. Cette rééducation prescrite suite à un bilan orthophonique et à un accord préalable du médecin, s'inscrit dans le cadre d'une AMO de type 14. Une première série de 50 séances, renouvelable en une seconde série de 50 séances, est proposée. A l'issue de ces 100 premières séances, la rééducation est poursuivie, mais nécessite la prescription d'un bilan orthophonique de renouvellement demandée au prescripteur. Il s'agit d'une prise en charge individuelle et de séances d'une durée minimale de 30mn, voire 45mn (voir annexe 1).

V. Matériel et méthodes

A. Cadre du jeu et contexte d'expérimentation

1. Le jeu comme matériel de rééducation

La relation entre le jeu et l'éducation a toujours existé, mais elle s'est parfois davantage apparentée à un temps de récréation permettant ensuite d'accéder à un réel moment

d'apprentissage, qu'à un moyen d'atteindre la connaissance à proprement parler. Longtemps celle-ci devait être acquise dans l'effort, loin de la notion de plaisir associée au jeu (Musset et Thibert, 10/2009). La notion de pédagogie ludique s'est pourtant peu à peu développée et le jeu en tant que support d'accès à la connaissance a de plus en plus été utilisé.

Le jeu renforce la motivation, élément important du processus d'investissement de l'enfant. S'il se sent actif, il peut faire preuve d'une meilleure concentration. Ces vecteurs servent alors de leviers à l'apprentissage.

Le jeu permet également de mettre une distance avec des activités purement scolaires et évoque un temps sans conséquence sur la vie réelle. L'enfant peut se tromper puisque l'erreur est constitutive du jeu. Par cette expérience, il intègre des règles et évolue sans s'en rendre compte (Vigan, 2011).

Le jeu reste néanmoins imprévisible dans la mesure où il se réfère à une situation dans laquelle les acteurs s'engagent et y associent leur propre signification ou leurs propres références. Il n'en demeure pas moins un vecteur d'apprentissage nécessitant la médiation de l'orthophoniste. Ce dernier doit orienter le jeu vers l'objectif recherché et c'est à cette condition que ce support peut être éducatif ou rééducatif.

2. Des stratégies explicites pour postulat

Deux jeux traitant de la question du genre figurent actuellement parmi le matériel de rééducation édité à disposition des orthophonistes :

1. *BGBN* réalisé par Dominique Bénichou et édité chez Ortho Edition ;
2. *Dis-moi le genre et le nombre* créé par Florence Bouy et édité par Mot à mot Edition.

Il existe en parallèle des supports à imprimer ou reliés proposant des exercices sur le genre, mais seuls *BGBN* et *Dis-moi le genre et le nombre* se présentent sous une forme éditée.

Ces supports s'articulent essentiellement autour d'un lexique spécifique (ex : animaux, végétaux, objets, métiers) sans présenter de manière explicite les facteurs sémantiques, phonologiques ou morphologiques permettant de poser le genre des noms. Ainsi, les participants doivent établir si un mot est masculin ou féminin et procéder

éventuellement à une dérivation syntaxique en se basant essentiellement sur leur propre connaissance ou sur un processus de répétition du jeu. Comme le souligne Julie Franck (2001), le retour procuré à l'enfant par l'adulte dans ce type d'exercices se rapporte généralement à l'article qui précède le nom (ex : « on ne dit pas UNE mais UN chapeau ») et souvent aucune information en termes de stratégie n'est proposée. Même si l'association avec le déterminant est comme nous l'avons vu un bon moyen mnémotechnique d'accroître sa connaissance en genre des noms, elle ne peut être l'unique mode d'apprentissage.

L'ensemble du matériel créé se base alors sur le postulat qu'il faut multiplier les stratégies afin que le patient dispose du plus grand nombre possible d'indices pour appliquer le genre grammatical sans trop d'erreurs, et qu'il est nécessaire de rendre davantage visibles ces mécanismes dans le but d'induire un réel apprentissage.

Cette démarche se base notamment sur des réflexions comme celle d'Harmony Marchal (2011) développée dans sa thèse et indiquant qu'un apprentissage explicite des régularités genre/terminaison par activation de la conscience morphologique améliore significativement la sensibilité de l'apprenant sur l'application du genre.

Roy Lyster (2007), en élaborant des activités focalisant l'attention d'apprenants du français langue seconde sur les terminaisons prédisant fortement le genre, montre également que le développement de la conscience morphologique de l'enfant et tout particulièrement son habileté en dérivation morphologique réduit considérablement le taux d'erreur (ex : énoncer que le suffixe -ation qui s'ajoute à une base verbale pour former un mot signifiant une action ou son résultat prédit à 100% un genre féminin).

Dans le cadre de cette création de matériel, il est alors décidé de développer et de proposer de manière explicite des stratégies sémantique, phonologique et morphologique pour mieux attribuer le genre.

L'idée est de concevoir trois jeux mettant en avant l'indice sémantique pour le premier, l'indice phonologique pour le second et les indices phonologique et morphologique pour le troisième. La passation des trois jeux doit donc être combinée pour permettre à l'enfant de connaître et de pratiquer l'ensemble de ces différentes stratégies.

3. Les enfants rencontrés

Afin de tester le matériel créé, je me suis rendue auprès de 6 orthophonistes de Bordeaux et sa région prenant en charge des enfants ayant des difficultés dans l'attribution du genre. J'ai rencontré au sein de leur cabinet respectif 14 enfants au total dont 10 garçons et 4 filles.

Huit de ces patients présentaient un trouble du langage oral associé pour deux d'entre eux à un trouble articulaire et à un retard de parole et pour deux autres à un retard de parole. Ces 8 enfants s'inscrivaient dans un contexte de bilinguisme.

Cinq autres patients étaient diagnostiqués dysphasiques dont deux atteints d'un trouble phono-syntaxique et trois autres d'une dysphasie lexico-syntaxique. Un dernier patient âgé de 5 ans et demi était en attente d'évaluation avec une forte suspicion de dysphasie.

Le panel des enfants atteints de dysphasie s'étendait de l'âge de 5 ans et demi à 13 ans, le plus jeune étant en grande section de maternelle, le plus vieux en Ulis ainsi qu'en intégration en classe de 5^{ème}. Les autres se trouvaient en CE1, CE2 et CM1. Aucune fille atteinte de dysphasie ne m'a été présentée dans le cadre de cette expérimentation ce qui reflète bien la prédominance des garçons atteints par cette pathologie.

Le groupe des enfants présentant un trouble du langage oral allait de 5 ans et demi à 11 ans, les plus jeunes étant en grande section de maternelle, la plus vieille en CM2 et les autres, pour la plupart, en CP. Dans ce groupe j'ai pu rencontrer des filles et ce, dans une même proportion que les garçons.

Les personnalités de ces enfants étaient variées. Les deux tiers étaient relativement réservés, mais j'ai néanmoins croisé quelques patients très inhibés et d'autres particulièrement bavards et ce, quels que soient la pathologie, l'âge ou le sexe. Lors de ces expérimentations, ils ont tous été très attentifs et intéressés par les jeux à l'exception d'un des enfants traversant actuellement une période difficile sur le plan psychologique.

Tableau n°1 : Récapitulatif des enfants rencontrés

Enfant	Age	Sexe	Classe	Diagnostic
1	5,5 ans	M	GS	Dysphasie en attente de diagnostic
2	7 ans	M	CE1	Dysphasie lexico syntaxique
3	7 ans	M	CE1	Dysphasie phono syntaxique
4	8 ans	M	CE2	Dysphasie lexico syntaxique
5	9 ans	M	CLIS/CM1 intégration	Dysphasie lexico syntaxique
6	13 ans	M	ULIS/5 ^{ème} intégration	Dysphasie phono syntaxique
7	5,5 ans	M	GS	Trouble articulaire, retard de parole et trouble du langage oral
8	5,5 ans	F	GS	Retard de parole et trouble du langage oral
9	6,5 ans	F	CP	Trouble articulaire, retard de parole et trouble du langage oral
10	6,5 ans	M	CP	Retard de parole et trouble du langage oral
11	6,5 ans	M	CP	Trouble du langage oral
12	7 ans	F	CP	Trouble du langage oral
13	10 ans	M	CE2	Trouble du langage oral
14	11 ans	F	CM2	Trouble du langage oral

4. Recueil d'informations

Chacun des 14 enfants n'a été vu qu'une seule fois à raison de 30mn pendant un temps de prise en charge hebdomadaire habituel. Pendant cette durée, je leur ai présenté deux voire trois des jeux créés, et j'ai recueilli leurs premières impressions sur ce matériel. Ce temps de passation situé entre deux prises en charge, était relativement court ce qui n'a permis qu'un échange limité avec les enfants. J'ai en revanche pu discuter plus longuement avec les orthophonistes que j'ai rencontrées à plusieurs reprises pour certaines d'entre elles, ou sur une durée allant au-delà des 30mn de séance pour d'autres.

Le jeu des Sept familles a été testé auprès de 13 des enfants rencontrés, celui du parcours des grenouilles avec 11 patients et celui des Cartes à terminaisons avec 8. Cette utilisation inégale des jeux provient entre autre du temps relativement court des séances (30mn pour la plupart), du délai nécessaire à chacun des enfants pour non seulement assimiler les règles, mais également réaliser une partie, et du fait que le jeu des Sept familles a souvent été proposé en premier sauf pour les plus âgés à qui était

d'abord présenté le jeu du Parcours des grenouilles. Le jeu des Cartes à terminaisons a souvent été montré en dernier lieu car son utilisation pouvait être adaptée en fonction du temps de séance restant. D'autre part dès les premières expérimentations, il s'est avéré que les enfants étaient moins attirés par ce support en raison notamment des règles un peu floues, limitant la notion d'enjeu ce qui abaissait leur degré de motivation.

A la fin de chaque séance, il était demandé à l'enfant de donner ses impressions sur les supports présentés, de dire ce qu'il avait préféré ou le moins aimé et, si possible, en expliquant ses choix. Cette prise de position du patient n'a pas toujours été facile à recueillir, surtout avec les patients particulièrement timides. Des questions plus centrées telles que « quelle présentation préfères-tu ? » ou « qu'est-ce que tu as trouvé facile ou difficile ? » pouvaient aider à collecter davantage d'éléments lors de la passation de ces jeux.

Les orthophonistes rencontrées se sont également exprimées sur ce matériel proposant aussi bien des commentaires sur les jeux eux-mêmes tel que l'aspect attractif, que sur leur passation en lien avec les patients et leur pathologie. Des critiques très constructives ont ainsi été recueillies sur la démarche pédagogique à associer au matériel, ainsi que sur la mise en forme de ce support dans le but d'en faciliter l'accès aux enfants.

Cette démarche de collecte de l'information ne visait pas à connaître l'efficacité du jeu. Une étude sur l'efficacité aurait nécessité des pré-tests sur la notion du genre, puis une rééducation d'un échantillon d'enfants à l'aide de ce matériel sur plusieurs séances, avant de procéder à une nouvelle évaluation. L'approche envisagée et comprenant aussi bien une prise de notes lors des diverses expérimentations qu'une discussion avec les orthophonistes et les patients, cherchait surtout à évaluer la faisabilité de ce matériel. Au cours des parties réalisées avec les enfants, étaient alors pris en considération aussi bien les difficultés rencontrées par les patients, les incohérences liées au matériel, que les retours positifs pouvant se manifester par une envie de rejouer ou une impatience d'avancer dans le jeu.

Les questionnements sous-jacents visaient l'aspect attractif des jeux, la compréhension des règles par les enfants, l'adéquation entre la présentation du matériel et les difficultés liées à l'âge ou à la pathologie, la facilité pour les patients à investir ces supports, la

motivation, le manque d'investissement, l'appropriation de certaines stratégies propres au genre, la verbalisation ou encore le positionnement de l'orthophoniste dans cet accompagnement.

B. Jeu des sept familles

1. Principe du jeu

Ce premier support se base sur des indices sémantiques. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, le classement en genre grammatical de certains noms s'appuie sur une organisation lexicale. Au cours de l'histoire de la langue française quelques mots ont changé de genre afin d'obtenir une homogénéisation de la catégorisation masculin/féminin du vocabulaire.

Même s'il existe des exceptions, les noms des arbres, des saisons, des jours de la semaine, des mois, des couleurs, des métaux ou des corps chimiques sont pour la plupart de genre masculin. A l'inverse ceux des fruits, des disciplines, des sciences ou encore des fleurs se déclinent en général au féminin.

Le choix d'utiliser le principe d'un jeu des sept familles pour présenter cette composante sémantique réside à la fois dans la formulation employée lors de son application et dans la notion de catégorisation propre à ce support (agencement par familles).

Ainsi est-il généralement énoncé « dans la famille X je voudrais le ou la Y ». Le joueur verbalise spontanément le déterminant défini associé au mot correspondant au membre manquant de la famille qu'il cherche à constituer. La marque du genre est alors clairement mise en avant.

Le principe de catégorisation par famille renvoie par ailleurs à un regroupement par domaine sémantique corrélé à la catégorisation par genre. Il peut alors être mis en avant que, lorsque l'enfant demande par exemple une fleur pour compléter sa famille, il utilise toujours un déterminant au féminin et donc le même genre.

2. Vocabulaire du jeu

Les familles sélectionnées pour constituer ce jeu répondent aussi bien à ce critère de classement du vocabulaire en fonction du genre grammatical, qu'au niveau d'acquisition lexicale des enfants concernés. Ce matériel étant à destination de patients âgés de 5 ans et demi et plus, il est nécessaire d'opter pour un vocabulaire normalement connu en grande section de maternelle.

L'adéquation entre la verbalisation des mots attendus et leur représentation graphique doit également être prise en compte dans le choix des mots et ce, afin que le coût cognitif lié à la recherche du vocabulaire soit moindre et que l'enfant soit avant tout dans l'association spontanée entre le nom et le déterminant. Au départ dans la famille des fruits jaunes le mot « prune » était proposé, mais au fur et à mesure des tests il est apparu que le dessin associé ne permettait pas de reconnaître ce fruit et prêtait à confusion. La « mandarine » a alors remplacé la « prune » et la famille des fruits jaunes est devenue celle des fruits jaune – orange.

Les familles choisies sont donc celles des arbres, des arbres fruitiers et des saisons pour les mots masculins, et celles des fruits rouges, des fruits jaune-orange, des fleurs et des activités pour le féminin. Un groupe rassemblant des métaux (bronze, plomb, fer et or) et un autre regroupant des jours de la semaine (lundi, mercredi, samedi et dimanche) initialement envisagés, ont été écartés en raison du niveau lexical inapproprié pour le public visé (pour les métaux) et de la représentation graphique hasardeuse des mots (pour les jours de la semaine). Les familles sélectionnées sont au nombre de sept afin de conserver l'idée du jeu des sept familles.

Les noms retenus correspondent pour chaque famille à un vocabulaire supposé acquis en grande section de maternelle :

(1) cerise, fraise, pomme, framboise, (2) banane, pêche, poire, mandarine, (3) jonquille, rose, tulipe, marguerite, (4) musique, peinture, gymnastique, piscine, (5) printemps, été, automne, hiver, (6) chêne, sapin, cactus, pin.

La septième famille - (7) pommier, cerisier, poirier, bananier- est constituée de mots formés selon un principe de morphologie dérivationnelle (pomme -ier). L'enfant applique ce processus grammatical sans s'en rendre compte dès l'âge de 30 mois comme

en témoignent certaines créations lexicales (ex : attacheur, brosette, etc.) (Roy, 2006). Ainsi, paraît-il approprié au niveau lexical, d'intégrer un tel ensemble de mots dans la mesure où ces derniers se construisent sur des bases lexicales connues (pomme/cerise/poire/banane).

L'objectif étant de favoriser l'expression du déterminant afin de valider le genre du nom auquel il est associé, la sélection des mots si l'on excepte les conditions précédemment citées, se porte en priorité sur des noms ayant une initiale consonantique. Ce choix permet ainsi d'éviter une élision du déterminant et de favoriser la visibilité du genre. Des mots comme « histoire » (famille des activités) ou « oranger » (famille des arbres fruitiers) ont alors été éliminés de la liste. En revanche pour la famille des saisons, il n'a pas été possible d'éviter « l'hiver » et « l'automne ».

Cette attention permet par ailleurs de vérifier que l'enfant n'est pas sujet à des difficultés de segmentation des mots. Même en cycle 3, ce problème de reconnaissance et de coupure des substantifs peut apparaître. Ce trouble est d'autant plus dommageable qu'il peut induire des difficultés de compréhension dans la chaîne parlée (Olszewski, 2005) ce qu'il vaut mieux éviter en utilisant ce support.

Dans la mesure où ce jeu s'adresse à des enfants rencontrant des troubles du langage oral, une attention particulière avait été portée à l'évitement de groupes consonantiques dans la constitution du lexique. Toutefois, étant donné la multiplicité des contraintes pour réaliser ce jeu, il a été difficile de prendre totalement en considération ce paramètre. Malgré la difficulté de prononciation éventuelle, les mots « fraise, framboise, marguerite, gymnastique, printemps, cactus » font partie du vocabulaire choisi. De plus dans la mesure où l'objectif de ce jeu est avant tout d'associer au nom le déterminant correspondant afin d'en définir le genre correct, ce critère paraît annexe. Lors de la passation la reprise d'une mauvaise prononciation par le thérapeute n'est donc pas la priorité.

3. Mise en forme

Ce jeu, essentiellement fondé sur une reconnaissance visuelle du mot attendu, peut être proposé à des enfants non encore lecteurs. De ce fait, il a été décidé de réduire le nombre

d'éléments constituant chaque famille et de le rapporter à quatre cartes et ce, afin de limiter la difficulté du jeu.

Chaque carte présente en son centre l'image agrandie d'un des éléments de la famille concernée, accompagnée en-dessous de son nom écrit. Une représentation de la famille est également présente en haut à gauche sur chacune des cartes afin que l'enfant puisse aisément les regrouper par catégorie. Le nom de la famille apparaît sous une forme écrite en haut et sans déterminant, dans le but de ne pas créer de confusion avec celui du nom attendu qui, parfois, est différent de celui employé pour désigner la famille (ex : UN fruit rouge/ UNE fraise, UNE cerise...). Tous les éléments de chaque famille sont reproduits en petit format au bas de la carte afin que le patient puisse visualiser l'ensemble des dessins/mots qu'il doit trouver. L'image de la carte qu'il a en main est entourée afin de l'aider à comprendre qu'il possède déjà cette carte et qu'il doit l'associer avec les autres éléments de la famille présentés sur cette même ligne. Concernant la présentation de l'ensemble des membres de la famille sur chaque carte, il a été évoqué lors des tests effectués auprès d'enfants en cabinet d'orthophonie qu'il pouvait être également intéressant de faire apparaître le nom de chacun des éléments de la famille sur chacune des cartes afin de favoriser l'imprégnation du mot écrit même pour des enfants non encore entrés totalement dans la lecture. Ce commentaire visant à améliorer l'effet éducatif du jeu est notamment abordé dans la partie Discussion.

Les dessins choisis sont le plus représentatif possible afin que le joueur n'accédant pas à l'écrit reconnaisse néanmoins l'élément attendu et le nomme facilement. Il est par ailleurs proposé de manière unitaire afin d'éviter l'emploi du pluriel et d'empêcher l'enfant de contourner ainsi l'attribution d'un des deux genres. La cerise parfois plus reconnaissable lorsqu'elle apparaît par deux et rattachée par la queue à une autre cerise, est représentée sur ces cartes, seule, de manière volontaire. L'expérimentation de ce jeu auprès d'enfants a en l'occurrence montré que ce fruit ainsi configuré, pouvait être confondu avec la pomme. A défaut de pouvoir y rajouter une seconde cerise au risque d'induire un pluriel, la taille de l'image présentée initialement a été réduite afin de se rapprocher davantage de la représentation du patient. Toutefois les derniers essais avec une cerise plus petite ont montré que les enfants continuaient à la confondre avec une pomme.

Les paramètres de l'écriture utilisée (Police : Chalkduster, Casse : minuscule et majuscule, Taille : 12 et 10) sont choisies aussi bien en fonction de l'esthétique que des dimensions de la carte. Au cours des tests réalisés en cabinet, il a été souligné l'importance du choix de ces caractéristiques pour des enfants ayant des difficultés. Cette remarque devant faire l'objet d'une réelle réflexion, n'a pu aboutir à une modification immédiate du jeu, mais doit être prise en compte dans la discussion.

4. Déroulement et règles du jeu

Dans un premier temps les cartes sont présentées une à une à l'enfant afin de lui faire connaître le vocabulaire attendu. Les cartes sont proposées par famille pour que le patient repère la notion d'ensemble et qu'il visualise l'image en haut à gauche présente sur chacune des cartes de la même famille et facilitant le regroupement.

Malgré le choix d'un vocabulaire supposé acquis en grande section de maternelle, les différentes passations de ce jeu ont montré que près de la moitié des mots de vocabulaire était difficilement accessible spontanément par les enfants rencontrés. Ainsi une planche annexe récapitulant l'ensemble des familles, a-t-elle été rajoutée au modèle de jeu initial pour que le patient, à défaut de connaître ou de reconnaître le lexique demandé, puisse le montrer sur la planche pour désigner la carte qu'il souhaite obtenir.

Après avoir présenté les cartes, la règle du jeu des sept familles est rappelée, voire expliquée pour la première fois à l'enfant. Il est alors indiqué que le but est de constituer le plus de familles possible et de demander à tour de rôle à son partenaire les cartes manquantes pour constituer une famille dans son intégralité. A défaut d'obtenir la carte désirée, le joueur pioche alors dans le tas de cartes mis sur le côté après une première distribution de six cartes. S'il obtient la carte souhaitée, il rejoue. Sinon il attend son prochain tour même s'il a constitué une famille.

Suite aux différentes expérimentations, il en est ressorti que pour environ un tiers des enfants rencontrés et notamment les plus jeunes, les notions de possession d'une carte, de recherche d'une carte manquante et appartenant au même ensemble, et celle de répondre à un principe d'inhibition en ne demandant pas un élément déjà dans son jeu, paraissent difficiles. Ainsi, a-t-il été proposé, au fur et à mesure des tests, de placer des

jetons sur la planche annexe récapitulant les familles, en fonction des cartes possédées par l'enfant. Grâce à ce support supplémentaire, ils ont pu davantage visualiser ce qu'ils avaient déjà et ce qui leur manquait afin d'effectuer une demande correcte. Cette aide graphique a néanmoins nécessité l'accompagnement régulier de l'orthophoniste.

Pour formuler sa question le patient peut se baser sur un support visuel (l'image représentative du mot) et peut également procéder par imitation puisque la formulation « dans la famille X, je voudrais le/la... peux-tu me donner le/la... » est récurrente tout au long du jeu. Cette aide visuelle ainsi que cette possibilité d'imitation sont essentielles pour l'apprentissage d'enfants présentant un trouble du langage oral ou un trouble spécifique du langage oral (Gérard et Brun, 2003). L'orthophoniste énonce de manière distincte et avec une vitesse adaptée cette séquence verbale à l'enfant qui la reproduit et propose un déterminant associé au mot dont il demande la carte. Cette formulation permet de valider l'attribution correcte du genre grammatical. Le thérapeute peut également reprendre la formulation de l'enfant s'il commet une erreur lors de l'énonciation de sa réponse (ex : « tiens, tu as de la chance, voilà LA ou LE...) et peut insister lorsqu'il effectue sa propre demande (ex : « je voudrais LA ou LE...). Ces marqueurs verbaux permettent de revenir sur l'objectif initial du jeu.

Lors des différents essais de pratique de ce jeu, a été installé un cache entre les deux joueurs afin que l'enfant puisse étaler ses cartes sur la table et mieux les regrouper. Il est également possible de lui demander de les positionner à plat sans cache afin de l'aider. De notre côté, nous gardons nos cartes dans la main afin que l'enfant ne puisse pas voir notre jeu et que la notion de hasard dans les demandes soit conservée.

C. Jeu des cartes à terminaisons

1. Principe du jeu

Ce second jeu repose sur des indices phonologiques. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, des régularités existent dans la relation entre le phonème final d'un mot et le genre grammatical de celui-ci (Lyster, 2005). De nombreuses études basées sur

des pseudo-mots montrent que les enfants francophones ont une réelle sensibilité aux indices phonologiques pour attribuer le genre d'un mot même s'ils ne le connaissent pas ou s'il n'existe pas (Günes, 2014).

Ce deuxième jeu est composé de cartes sur lesquelles apparaissent quatre dessins. Deux s'apparentent à des mots masculins et présentent un phonème final sciemment déterminé, et deux autres correspondent à des mots féminins avec une terminaison spécifiquement choisie. Le principe est de reconnaître le plus rapidement possible des mots masculins ou féminins. Ce procédé tend à amener l'enfant vers la perception qu'il existe une régularité entre la terminaison phonologique du mot et son genre grammatical. La succession de mots présentant le même phonème final associé au même genre, doit aider le patient à accéder à une certaine automatisation.

Un code couleur présenté en début de partie insiste sur la notion de catégorisation des mots et de reconnaissance du genre.

2. Vocabulaire du jeu

Les mots devant apparaître sous forme graphique sur les cartes du jeu, sont sélectionnés avant tout en fonction de leur phonème final et de leur genre, mais également selon leur degré de difficulté lexicale, leur transposition sous forme figurative et la faible probabilité de créer des confusions sémantiques lors de la dénomination.

Les phonèmes en position finale retenus, correspondent à ceux ayant des valeurs prédictives du genre relativement élevées, c'est-à-dire à 79% et plus, et appartenant à un groupe de plus de 200 mots. Cette classification des substantifs en fonction de leur terminaison phonologique est issue de l'analyse de Roy Lyster déjà évoquée précédemment (voir annexe 3).

Sont écartés de ce choix les mots se terminant par le phonème [Ø] pourtant prédictif à 88% du genre masculin, mais ne représentant qu'un ensemble de 24 mots. Ceux ayant pour terminaison phonologique [r] correspondant à un groupe de 1.507 substantifs. Ce groupe de mots n'est cependant pas non plus retenu dans la mesure où ce phonème ne peut prédire le genre masculin qu'à 63%.

Tableau n°2 : Phonèmes les plus prédictifs et nombre de mots associés

Phonème final	Nombre de noms ayant pour terminaison ce phonème	Pourcentage de ces noms pour lesquels le genre masculin peut être prédit par le phonème final	Phonème final	Nombre de noms ayant pour terminaison ce phonème	Pourcentage de ces noms pour lesquels le genre féminin peut être prédit par le phonème final
[ã]	675	99%	[z]	239	97%
[ɛ̃]	243	98%	[ʃ]	105	90%
[o]	312	93%	[d]	230	86%
[ɛ]	239	93%	[n]	348	82%
[ʒ]	303	87%	[s]	598	79%
[a]	259	85%	[t]	679	79%

Les mots choisis doivent être facilement accessibles à l'enfant et donc relativement fréquents. Ainsi, après avoir effectué des listes sur la base du critère phonologique grâce, notamment, à des moteurs de recherche comme <http://www.mots-finissant-par.dictionnaire-des-rimes.fr>, est ensuite cherchée une relative récurrence dans l'usage de ces mots. Des sites comme celui des Editions de la Cigale <http://www.phonoludos.com/base>, permettent de vérifier le degré de fréquence du lexique dans le langage courant. Et de se rapprocher au plus près des connaissances de l'enfant.

Des mots comme « sarment », « cerveau » ou encore « perche » pourtant facilement représentables, mais peu usités, ne sont donc pas proposés. A l'inverse des substantifs fréquents dans le langage usuel de l'enfant tels que « morceau », « matin » ou « argent », mais difficiles à mettre en image sans induire des hésitations sémantiques, sont écartés.

Il est décidé par ailleurs d'éviter tant que possible des noms animés faisant référence la plupart du temps à un genre biologique. Ainsi, pour les mots se terminant par le phonème [z] en majorité de genre féminin, il est facile d'établir une liste avec des substantifs tels que « chanteuse », « danseuse », etc.. Toutefois la construction de ces

mots relève de la morphologie flexionnelle et nous détourne du principe de ce jeu qui est de s'appuyer essentiellement sur un indice phonologique.

Néanmoins, des noms animés sont proposés tels que « éléphant », « requin », « pélican », « poussin », « dauphin » et « serpent » qui sont des termes génériques employés au masculin et ce, qu'il s'agisse du mâle ou de la femelle. Il en est de même pour le terme « méduse » qui est un générique au féminin. Aucun genre naturel n'est attribué au mot « ange » même s'il représente un être animé. Ce terme est conservé car il ne s'apparente pas à une référence sexuée et ne se décline qu'au masculin. Le substantif « lutin » qui désigne également un être animé, ne correspond qu'à un personnage masculin. Seul l'adjectif s'y rattachant peut devenir féminin comme dans « une humeur lutine ». Il en est de même pour le terme « marin » qui ne fait référence qu'à un homme. Sa dérivation morphologique tend vers des significations ne s'apparentant pas à une homologue féminine (la marine, la marinière, etc.). D'autres noms d'animaux comme « limace » ou « escargot » respectivement féminin et masculin se rattachent à des êtres hermaphrodites et sont donc choisis. Les termes « vache » et « licorne » relatifs à des êtres de sexe féminin, mais sans qu'aucune flexion morphologique ne permette d'accéder au pendant masculin, sont également sélectionnés.

Comme pour le premier jeu, la volonté de limiter le nombre de mots présentant une initiale vocalique est mise en avant. Néanmoins, dans la mesure où la règle du jeu induit dès le départ qu'il faut reconnaître un mot masculin ou un mot féminin, la présence de tels mots a une moindre incidence. L'enfant n'a pas besoin de verbaliser spécifiquement le déterminant associé au substantif puisque sa recherche est essentiellement orientée en fonction d'une reconnaissance du genre.

Etant donné la difficulté de conjuguer l'ensemble des paramètres liés à la construction du jeu, certains mots comme « agrafeuse », « ardoise » ou encore « avocat » ne peuvent être réellement remplacés par d'autres substantifs sans initiale vocalique. Il faut noter que les mots à initiale vocalique ne représentent qu'un peu moins de 6% du lexique total proposé. Au départ du jeu, au lieu de proposer d'associer le mot au déterminant LE ou LA, l'orthophoniste peut induire davantage Un ou Une afin de contourner ce souci d'élision (Les mots choisis sont répertoriés en annexe n°4).

3. Mise en forme

Ce jeu se compose de quarante-deux cartes regroupées en trois séries de quatorze cartes chacune. Pour chacune de ces séries, chaque carte présente quatre phonèmes, les mêmes pour l'ensemble de la série. Ces quatre phonèmes correspondent à la terminaison des mots attendus et se divisent en deux phonèmes fortement prédictifs du masculin et deux autres permettant de prédire le féminin.

Les cartes de 1 à 14 proposent les phonèmes [ã], [o], [z] et [ʃ], celles allant de 15 à 28 les phonèmes [ɛ̃], [ʒ], [d] et [n] et celles comprises entre 29 et 42 les phonèmes [a], [ɛ], [s] et [t]. Chacune de ces compositions est inscrite en bas de la carte afin d'aider l'orthophoniste à prévoir le mot attendu.

Les dessins représentant les mots souhaités sont agencés de telle manière que les mots présentant un même phonème final se retrouvent successivement en première, seconde, troisième, puis quatrième position. L'enfant ne peut alors pas établir de stratégie par rapport à la place des dessins.

Comme pour le jeu précédent, les dessins sont le plus représentatif possible en évitant toute ambiguïté sémantique. Ils sont présentés de manière unitaire pour favoriser l'emploi d'un déterminant au singulier et renforcer la marque orale du genre.

Aucune écriture n'est associée à chacun des dessins afin d'éviter toute influence orthographique. Même si cet indice peut permettre d'accroître la valeur prédictive en genre d'un nom (Taft et Meunier, 1998), il multiplie les axes sur lesquels s'appuyer pour établir correctement s'il s'agit d'un mot au masculin ou au féminin. Ainsi par exemple pour le son [z], il faut distinguer l'orthographe -èse comme pour le mot « alèse » prédictive à 100% du féminin, de l'orthographe -èze comme dans « trapèze » indiquant à 100% le masculin, pour réduire au maximum la marge d'erreur entre le féminin et le masculin. L'important dans ce contexte de jeu est de s'en tenir à un nombre limité d'indices afin d'arriver dans un premier temps à une réduction des erreurs sans chercher la perfection. Si nous nous attardons sur les mots se terminant par le phonème [o] la multiplicité des orthographe s rattachées à ce son (-o, -ot, -au, -eau, etc.) pourrait

rendre l'exercice confus pour l'enfant. Ne proposer qu'une image permet, outre la recherche du mot dans son lexique personnel, une attention ciblée sur la phonologie.

Suite aux discussions avec les orthophonistes rencontrées, il est apparu adéquat de rajouter à chaque représentation un point rouge (féminin) ou bleu (masculin) afin que le patient limite sa recherche à l'un des deux mots s'apparentant au genre qu'il a choisi. Cette stratégie permet de centrer son attention et de davantage visualiser cette catégorisation des mots en deux genres.

4. Déroulement et règles du jeu

Tout d'abord, il est demandé à l'enfant de choisir le pion rouge ou le pion bleu. Ensuite l'orthophoniste explique que des cartes vont lui être montrées une par une et que sur chacune d'elle, il doit dénommer un des deux dessins correspondant à la couleur qu'il a choisie. Pour l'aider, il lui est indiqué que s'il a pris la couleur rouge, les mots qu'il doit trouver peuvent être associés à La ou Une. A l'inverse s'il a choisi le jeton bleu ses mots sont donc masculins et peuvent être précédés de Le ou Un. L'objectif est alors de gagner des cartes ou des jetons de sa couleur en reconnaissant les mots représentés par des images.

Initialement le jeu devait impliquer une notion de rapidité comme pour des jeux comme le Dobble® où les participants tentent d'être les premiers à reconnaître l'image en commun avec la carte centrale. L'idée était de jouer avec l'orthophoniste et d'être le premier à énoncer l'un des deux mots de sa catégorie. Etant donné la difficulté d'accès au lexique pour les enfants présentant un trouble spécifique du langage oral ou parfois, l'absence de connaissance du vocabulaire attendu pour ceux ayant un trouble du langage oral cette règle n'a pu être maintenue. Ainsi après plusieurs essais en cabinet, a-t-il été proposé de nommer à tour de rôle un mot sur la carte et d'acquérir des jetons à chaque bonne réponse.

D. Jeu du Parcours des grenouilles

1. Principe du jeu

Ce troisième jeu répond à des indices principalement morphologiques, mais également phonologiques. Comme cela a été évoqué dans la partie théorique, les informations morphologiques portées par certaines terminaisons interviennent aussi dans le processus d'acquisition du genre (Marchal, 2011).

Les suffixes flexionnels interviennent dans la désignation d'êtres animés et relèvent d'un genre grammatical en lien avec le genre naturel. Dans ce cas, l'association avec le déterminant, l'accord avec l'adjectif ou encore l'utilisation du pronom sont plus faciles. Les suffixes dérivationnels peuvent également permettre l'identification correcte du genre grammatical d'un nom grâce à un principe de constance. Cette stratégie semble davantage implicite puisqu'elle ne s'apparente pas au genre biologique et nécessite une mise en évidence afin que l'apprenant s'empare de cet indice. Ce processus lié à la régularité entre la terminaison et le genre rejoint celui du critère phonologique abordé dans le jeu précédent.

Un parcours de jeu proposant une variété de cases, permet de cumuler différents types d'approches. Ainsi, l'indice morphologique peut être abordé aussi bien sous l'angle de la morphologie flexionnelle (ex : mettre au masculin le mot « couturière ») que sous celui de la morphologie dérivationnelle (ex : choisir le déterminant correct pour le substantif « récitation »). D'autre part, des questions sont envisagées dans un contexte morphosyntaxique tout en mettant en évidence l'aspect morfo-phonologique du nom (ex : compléter les phrases « Zélie a fait ... gâteau. ... est au chocolat ») et un jugement de grammaticalité dans le cadre d'une phrase est également proposé (ex : Est-ce correct ou pas ? « Matthias a un pinceau verte »).

La diversité des exercices à réaliser associée à une mise en évidence récurrente et explicite de l'aspect morfo-phonologique des substantifs, permet une exposition répétée ce qui constitue une démarche idéale pour des enfants présentant un trouble du langage ou un trouble spécifique du langage.

2. Vocabulaire du jeu

La conscience morphologique qui correspond à la capacité à manier les mots, émerge très tôt. Dès l'âge de deux ans, l'enfant commence à l'utiliser et procède à des transformations de mots. Toutefois, cette manipulation des morphèmes augmente surtout avec l'apprentissage en lecture (Dessum et Pere, 2012). En CE1 et surtout à partir du CE2 cette compétence s'accroît au détriment de la conscience phonologique. Les patients ciblés par ce jeu sont avant tout des enfants scolarisés en école élémentaire et étant entrés dans la lecture. Ce public permet alors d'envisager l'emploi d'un lexique plus élaboré.

Il n'en demeure pas moins que beaucoup de mots formés selon un processus de dérivation morphologique s'apparentent à des noms évoquant une technique (-isme), une action (-age) ou encore le résultat d'une action (-ence). Le vocabulaire créé est parfois conceptuel et n'est donc pas toujours facilement accessible. Parmi le lexique sélectionné il faut chercher des mots proches de l'environnement de l'enfant et préférer par exemple « sifflement » à « gisement » ou « cyclisme » à « modernisme ».

A quelques exceptions près, les suffixes permettent d'établir le genre grammatical du nom. Il existe près de 200 suffixes utilisés pour former des substantifs (Morvan, 2015). Le choix du vocabulaire utilisé pour construire ce jeu se base sur des suffixes les plus courants et générant un grand nombre de mots.

Pour les mots féminins, nous gardons des mots se terminant par -ade, -ure, -ance, -ence, -aison, -té, -sion, -ssion, -ation, -ette, -esse, -euse, -rice, -ère, -ière, -ïne/ine, -onne, -ienne, -de et -se. Pour les mots masculins, sont choisis des mots ayant pour terminaison -eau, -age, -isme, -al, -ment, -eur, -ien, -eur, in, -ier et -er.

Chaque suffixe apparaît à plusieurs reprises afin de créer un phénomène de répétition. Cette récurrence est notamment visible sur les cartes proposant de repérer dans une liste de mots ceux étant masculins ou ceux qui sont féminins. Sur l'ensemble des cartes du jeu, des mots des deux genres sont proposés de manière équitable.

Comme pour les deux jeux précédents les mots ayant une initiale vocalique sont en général évités, même si cela ne constitue pas toujours un obstacle dans la pratique du jeu. Ainsi, les cartes demandant l'application d'un changement de genre (ex : mettre

« époux » au féminin), se réfèrent à des êtres animés et induisent donc de manière intrinsèque un genre naturel que l'enfant peut facilement identifier sans nécessairement y associer un déterminant.

Dix-huit cartes dans la série nécessitant la reconnaissance parmi une liste de mots, de ceux étant au masculin ou au féminin, comprennent des mots avec une initiale vocalique. Lors de la passation de ce jeu, l'orthophoniste peut induire l'utilisation du « Un ou Une » afin de limiter l'emploi de l'élosion « l' » et de renforcer la visibilité du lien entre la terminaison et le genre.

Une attention est également portée sur la longueur des mots et ce, d'autant plus que les enfants concernés par ce matériel présentent un trouble du langage oral ou un trouble spécifique du langage oral parfois sévère. Les mots formés à partir d'un suffixe peuvent comprendre un nombre de syllabes important pouvant induire chez ces patients une lecture laborieuse. Le lecteur parvient alors difficilement à mémoriser l'intégralité du mot et par voie de conséquence à répondre à la consigne. C'est pourquoi des substantifs comme « regroupement », « raisonnement » ou « empoisonnement » ne sont pas sélectionnés.

En revanche il est difficile au vu de l'importance du vocabulaire proposé de pouvoir éliminer également tous les mots difficiles à prononcer comme ceux présentant des groupes consonantiques. Lors des tests il a été constaté que la lecture de substantifs tels que « pharmacien » ou « technicienne » pouvait s'avérer ardue. L'orthophoniste doit aider l'enfant afin que le coût cognitif de l'exercice ne se limite pas uniquement à cette lecture, mais se concentre sur la réflexion entre le féminin et le masculin.

Une série de cartes propose de compléter deux phrases. La seconde nécessite que le joueur fasse un choix entre un pronom personnel féminin ou masculin. Dans cette deuxième phrase apparaît fréquemment un adjectif attribut qui doit être neutre afin que l'enfant ne se repose que sur les indices fournis dans la première séquence pour sélectionner le pronom correct. Les adjectifs comme « beau/belle, vert/verte... » sont donc exclus de ce choix au profit de « sombre, calme, marron... ».

Concernant le groupe de cartes précédemment cité (phrases à compléter), il a été évoqué lors des essais en cabinet d'orthophonie, l'intérêt de choisir dans la première

phrase un sujet de genre opposé à celui du complément et ce, afin de réellement valider que le joueur se réfère au genre du nom du complément et pas à celui du sujet. Cette remarque permet en effet de renforcer la pertinence du support proposé. Par conséquent les onze cartes sur trente-deux employant initialement le même genre pour le sujet et le complément de la première phrase, sont remplacées par d'autres présentant des genres opposés. Cette série permet dorénavant de mieux repérer l'erreur éventuelle du joueur.

Parmi la série de cartes demandant une conversion du mot masculin vers le féminin et réciproquement, ont été inclus des noms neutres comme « libraire », « peintre » ou « artiste ». Ce choix délibéré a pu, lors d'une passation, troubler l'un des patients qui voulait enlever le -e final à « pianiste » pour le transformer au masculin. Malgré cette confusion, la réaction de l'enfant a montré qu'il avait intégré le principe morphologique d'ajout ou de soustraction de lettres pour changer de genre. Cette erreur lui a par ailleurs appris qu'il pouvait exister d'autres configurations et ces mots ont donc été maintenus dans le jeu.

Il est apparu par ailleurs des mots non repérés initialement, mais pouvant créer des confusions. Ainsi le substantif « bal » de genre masculin inscrit sur l'une des cartes Héron se heurte à son homophone « balle » qui est quant à lui féminin. A deux reprises, les enfants écoutant la lecture de cette liste de mots se sont référés en premier lieu au mot féminin « balle » s'attachant avant tout à l'aspect phonologique et non orthographique du nom. Cette carte a dû alors être modifiée.

3. Mise en forme

Le jeu s'effectue à partir d'un plateau sur lequel apparaissent différents parcours possibles allant d'une case de départ vers une zone d'arrivée. Le graphisme représente un espace marécageux à travers lequel des pions matérialisés par des petites grenouilles doivent avancer pour rejoindre la ligne d'arrivée. Le choix de ce dessin réalisé par une graphiste, s'appuie sur la notion de familiarité de l'enfant. L'idée est de représenter des animaux que l'enfant peut distinguer les uns des autres, reconnaître, voire nommer. Il lui est ainsi plus facile de dire sur quelle case son pion s'est arrêté.

Il existe plusieurs séries de cartes identifiables par des motifs distincts (Poisson, Serpent, Moustique, Héron, Libellule et Nénuphar) et correspondant à un type de question. Les cartes Poisson et Serpent impliquent une épreuve de morphologie flexionnelle, les premières demandant une conversion vers le masculin et les secondes vers le féminin. Les cartes Moustique demandent au joueur de compléter deux phrases avec un déterminant, puis un pronom personnel. Les cartes Héron impliquent la reconnaissance de mots masculins ou féminins, mots issus essentiellement de la morphologie dérivationnelle. Les cartes Libellule réclament un jugement de grammaticalité sur la base de la cohérence entre le genre du mot et son déterminant et l'adjectif qualificatif éventuel. Pour cette série de cartes, il est prévu deux niveaux : le premier différenciable par un point vert appliqué au dos de la carte, ne demande qu'à vérifier le genre du déterminant, tandis que le second niveau rajoute un adjectif qualificatif dont il faut contrôler l'accord. Cette variante non prévue initialement, est créée suite à des discussions sur la difficulté du jeu. Il pourra d'ailleurs être envisagé par la suite la mise en place de différents niveaux pour chacune des séries de cartes. S'agissant des cartes Nénuphar et Grenouille, elles demandent à l'enfant, d'associer de manière correcte les déterminants LE ou LA avec le mot proposé par la carte.

Le principe du jeu étant de mettre en évidence cette constance entre le genre et la terminaison morphologique du nom, il semble opportun d'appliquer une autre couleur à la fin de chaque mot dans le but de souligner cette caractéristique. Tout au long du jeu, cet aspect orthographique peut être rappelé verbalement ou visuellement par le thérapeute accompagnant l'enfant afin de lui faire prendre conscience de ces régularités.

4. Déroulement et règles du jeu

Dans un premier temps, le plateau est présenté à l'enfant. Il lui est alors expliqué qu'il doit partir du départ et que l'objectif est de se rendre au point d'arrivée. Plusieurs pions en forme de petite grenouille lui sont présentés afin qu'il en choisisse un. La progression se fait à l'aide d'un dé.

S'il s'approche d'un nénuphar il doit s'y arrêter et ce, quel que soit le score obtenu avec le dé. Sans aller plus loin, il doit répondre à une question pour connaître la nouvelle

direction à prendre. La carte correspondant à cet endroit du jeu lui permet de savoir s'il doit se placer ensuite sur la case LE ou la case LA.

Même s'il existe deux sas au début du jeu l'empêchant de revenir en arrière, il lui est possible, sur la deuxième partie du parcours, de repartir sur les mêmes cases. En revanche, à l'approche de l'arrivée deux chemins peuvent être empruntés.

Il est également montré au joueur que les autres cases correspondant à d'autres séries de cartes. Chaque carte implique un exercice différent, mais toutes relèvent d'une tâche relative au genre grammatical.

Etant donné la difficulté du vocabulaire il est essentiel que l'orthophoniste accompagne le jeu de l'enfant aussi bien pour réduire la difficulté de la lecture que pour insister sur la régularité entre le genre et la morphologie du mot, et recentrer le joueur sur l'objectif du parcours. Pour les cartes Moustique par exemple, il est apparu lors des tests qu'il était important de relire les phrases à l'enfant afin qu'il saisisse mieux la tâche demandée, visualise davantage la séparation entre les deux phrases et re-contextualise l'énoncé. Pour certains enfants, il a même été nécessaire de proposer les deux solutions, l'une au féminin et l'autre au masculin pour qu'il comprenne mieux sur quel élément il doit appliquer son choix et effectuer un jugement de grammaticalité.

VI. Résultats

A. Jeu des Sept familles

Image n°1 : cartes des mots masculins

Image n°2 : cartes des mots féminins

*IMAGES NON DISPONIBLES
AVEC CE FICHER*

Familles des **mots masculins** :

- ✓ Arbre
- ✓ Saison
- ✓ Arbre fruitier

Familles des **mots féminins** :

- ✓ Fleur
- ✓ Activité
- ✓ Fruit rouge
- ✓ Fruit jaune-orange

Image n°3 : Récapitulatif des familles

IMAGES NON DISPONIBLES AVEC CE FICHIER

Image n°4 : Situation de jeu avec des jetons

B. Jeu des Cartes à terminaisons

Image n°5 : Exemple de cartes à terminaison

IMAGES NON DISPONIBLES AVEC CE FICHER

Les **trois séries de cartes** : de 1 à 14 avec les terminaisons [ã], [o], [z] et [f], de 15 à 28 comprenant les phonèmes finals [è], [z], [d] et [n] et de 29 à 42 avec les sons [a], [ɛ], [s] et [t].

IMAGES NON DISPONIBLES AVEC CE FICHER

Image n°6 : Deux types de cartes

Un exemple de deux cartes présentant les mêmes mots : hache, seau, pélican et cerise. Sur la première carte le point rouge marque les dessins correspondant à des mots de genre féminin et le point bleu aux noms masculins.

C. Jeu du parcours des grenouilles

Image n°7 : Jeu (plateau, pions en forme de grenouille, dé et cartes)

IMAGES NON DISPONIBLES AVEC CE FICHER

Image n°8 : Simulation de jeu

IMAGES NON DISPONIBLES AVEC CE FICHER

Image n°9 : cartes Nénuphar : Le ou La ?

Image n°10 : cartes Héron : Quels sont les mots féminins ? Quels sont les mots masculins ?

*IMAGES NON
DISPONIBLES AVEC CE
FICHER*

*IMAGES NON
DISPONIBLES AVEC CE
FICHER*

Image n°11 : cartes Poisson : Mettre au masculin ; **cartes Serpent :** Mettre au féminin

Image n°12 : cartes Libellule : Est- ce correct ou pas ? (deux niveaux de cartes différenciés par un point vert)

*IMAGES NON
DISPONIBLES AVEC CE
FICHIER*

*IMAGES NON
DISPONIBLES AVEC CE
FICHIER*

Image n°13 : cartes Moustique : Compléter les phrases

IMAGES NON DISPONIBLES AVEC CE FICHIER

VII. Discussion

Outre la suppression de certains mots ou l'évolution d'éléments du matériel telles que les cartes, l'expérimentation de ces jeux a suscité des interrogations. Ces questionnements ont engendré une réflexion aussi bien sur la construction de ces supports que sur les démarches pédagogiques qui y sont rattachées.

A. Choix du déterminant

Au cours des différents tests réalisés auprès d'enfants en cabinets d'orthophonie, une question sur le choix du déterminant est apparue. Dans la construction de ce matériel, l'évitement du pluriel a été omniprésent afin d'amener le joueur à utiliser un déterminant au singulier permettant ainsi une marque orale du genre. Toutefois, à plusieurs reprises lors de ces expérimentations le choix entre un article défini et un article indéfini s'est posé. Lorsque des substantifs à initiale vocalique n'ont pu être exclus du lexique, il semblait évident, en dehors de l'énonciation des saisons dans le jeu de Sept familles, d'employer un déterminant indéfini et ce, pour marquer le genre du nom concerné (ex : « un éléphant »). Dans les autres contextes, il pouvait paraître plus propice pour certains d'utiliser un article défini, tandis que pour d'autres l'évidence portait davantage vers l'article indéfini.

Dans le cas du jeu des Sept familles il est d'usage d'employer la formule « je voudrais le/la... ». La question du choix du déterminant ne se pose alors pas.

En revanche, le jeu Parcours des grenouilles présente un plateau sur lequel sont dessinés des nénuphars servant de case pivot dans l'avancée du jeu. A cet endroit de la partie, le joueur doit attribuer un déterminant afin de connaître la direction à prendre. Des cases LE et LA suivent cette case Nénuphar. Dans ce cas, le choix d'un déterminant défini est établi. A d'autres moments du parcours, il faut répondre à des questions soit en s'aidant par exemple du déterminant pour établir le genre du mot proposé, soit en utilisant un article pour compléter une phrase. Dans ces situations, l'orthophoniste peut aider l'enfant en lui disant de s'appuyer sur des déterminants ou en lui proposant les différentes possibilités de syntaxe. Le jeu des Cartes à terminaisons peut également

nécessiter l'usage d'un déterminant afin que le joueur trouve le substantif associé au dessin. Dans le cas de ces deux derniers supports, des hésitations dans le choix du type d'article peuvent apparaître. Si le mot en question commence par une initiale vocalique, le déterminant indéfini est privilégié. Dans la cas contraire, le choix entre Un ou Le dépend du thérapeute et de l'enfant même si l'article défini reste plus fréquemment employé comme nous allons le constater.

La langue française est la langue romane la plus restrictive en terme d'obligation d'emploi du déterminant. Seuls les noms propres ou les noms communs utilisés comme noms propres comme le mot « maman », autorisent l'absence de déterminant. En revanche, contrairement à d'autres systèmes linguistiques comme l'allemand, les déterminants français, tous monosyllabiques et non accentués, sont faciles à produire pour l'enfant et créent une unité prosodique avec le nom (Bassano, Korecky-Kröll et coll, 2011). Cette structure prosodique serait par ailleurs un facteur positif dans l'émergence des déterminants chez l'apprenant.

L'acquisition du déterminant constitue un aspect central de l'élaboration de la grammaire puisqu'il porte les caractéristiques morphologiques du nom et participe aux processus de grammaticalité des énoncés. Cet apprentissage demande à l'enfant de concevoir des catégories grammaticales abstraites ce qu'il commence à faire dès l'âge de 20 mois. Le nombre de déterminants augmente considérablement entre 20 et 30 mois, puis entre 30 et 39 mois (Bassano, 2010). A partir de 30 mois, une flexibilité dans le choix du déterminant existe car il parvient spontanément et fréquemment à produire un même substantif avec deux déterminants différents.

En général, les articles définis et indéfinis prédominent au détriment des autres déterminants tels que par exemple les démonstratifs (ce, cette) ou les possessifs (ma, mon, ta, etc.) par exemple. L'article défini reste plus fréquemment employé, qualifié alors d'article de base. Toutefois cette affirmation de la prééminence du déterminant défini sur l'indéfini est à nuancer dans la mesure où entre 20 et 39 mois l'usage de ces deux types d'article en matière de fréquence est similaire. Ce n'est que par la suite que les articles définis montrent une supériorité numérique.

Il semble alors que l'utilisation de déterminants définis dans l'application de ces jeux paraît plus appropriée dans la mesure où ils sont employés de manière plus fréquente

que les articles indéfinis. Toutefois, il faut noter que la flexibilité grammaticale des enfants est acquise très tôt et qu'elle permet de passer d'un type d'article à un autre sans trop de difficulté. En outre, comme nous l'avons déjà souligné, dans la mesure où certaines parties du matériel proposent des mots à initiale vocalique, il est indispensable de ne pas se limiter aux déterminants définis.

B. Classification des mots

Lors de l'expérimentation du matériel auprès d'enfants, a été suggérée l'idée de mettre en relation la démarche de ce mémoire avec les principes logico-mathématiques. Cette approche avait été envisagée initialement, puis écartée afin de recentrer la réflexion essentiellement sur les notions de sémantique, de phonologie et de morphologie propres aux stratégies d'attribution du genre grammatical utilisées dans ce matériel.

Toutefois, il paraît évident que le regroupement des mots en deux catégories que sont le masculin et le féminin, relève d'une logique de classification semblable à celle intervenant dans la construction du concept du nombre. Cette théorie qui correspond au stade des opérations concrètes selon Piaget (Inhelder et Piaget, 1955), implique simultanément un processus de différenciation d'un élément par rapport à d'autres, et un processus de coordination d'éléments ayant au moins un critère en commun. Dès sa naissance l'enfant effectue des classifications et notamment entre ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas.

La maîtrise de la classification est évolutive. Elle commence par une phase empirique pour parvenir ensuite vers un mode opératoire corrélé à une dimension abstraite (Langevin, 2013). Dans le contexte du genre grammatical, l'enfant fait l'expérience de l'utilisation des mots (production du déterminant et du substantif), puis apprend à les combiner (règle de l'accord) et essaie par la suite de les remplacer (pronom anaphorique) dans un contexte d'extension de l'énoncé.

Afin de pouvoir utiliser les jeux créés, le patient doit au préalable avoir connaissance de ce principe de classification et l'appliquer à la notion de genre. Comme cela a été abordé dans la partie théorique, l'enfant procède initialement à un marquage du genre en

relation avec le genre biologique (ex : le roi, la princesse). Il l'applique donc dans un premier temps aux noms animés avant d'effectuer un transfert vers les inanimés (Müller, 1995). Le déterminant dont la forme phonologique induit une classification (Le ou La, Un ou Une), lui permet parallèlement d'identifier cette catégorisation, même si avant deux ans et demi l'association entre le déterminant et le nom apparaît souvent comme étant aléatoire (Lambelet, 2012). L'émergence de la grammaire dans la production se produit vers la fin de la deuxième année de l'enfant et évolue ensuite rapidement vers une combinatoire correcte (maîtrise de l'ordre des mots et utilisation de la morphologie) des mots (Bassano, 2008).

Lors des différentes expérimentations du jeu des Sept familles, il est apparu de manière récurrente que les enfants ne parvenaient pas toujours à verbaliser la notion de famille. Même s'ils regroupaient aisément les cartes présentant le même logo placé en haut à droite ou le même nom de famille, ils avaient tendance dans la formulation, à omettre que tel élément appartenait à telle famille.

En outre, au fur et à mesure des essais, une réadaptation a été nécessaire et s'est concrétisée par le rajout d'une planche récapitulative des familles, ainsi que la manipulation de jetons permettant à l'enfant de visualiser ce qui lui restait à demander dans le but de constituer une famille dans son intégralité. La notion d'ensemble fini pouvait alors paraître parfois difficile à comprendre.

Il faut d'autre part noter la complexité supplémentaire qu'induit ce jeu des Sept familles. Ce matériel sous-tend en effet un regroupement des cartes selon un lien sémantique (la famille Arbre, Saison, etc.), mais également de manière transversale en fonction du genre. Afin de souligner ce second classement qui reste l'objectif de ce jeu dans ce contexte d'apprentissage, il pourrait être intéressant de rajouter de manière visible le déterminant. L'enfant, au-delà d'une énonciation verbale relative à la formule d'usage « dans la famille X, je voudrais le ou la Y », pourrait ainsi visualiser que tous les mots de telle famille s'appariaient avec un déterminant masculin ou pour une autre famille avec un article féminin.

Dans le jeu du Parcours de grenouilles et notamment pour les cartes Moustique demandant à l'enfant de compléter les phrases, il est régulièrement apparu une facilité à donner le bon déterminant, mais une plus grande difficulté à trouver le pronom personnel correct. Cette constatation pourrait rejoindre la notion d'évolution dans

l'apprentissage de la classification. Il est probable que dans ces cas (facilité à trouver le déterminant, mais difficulté pour le pronom) l'enfant n'ait pas encore atteint le stade de l'abstraction dans la combinaison et l'extension des énoncés. Dans la concrétisation du jeu, deux niveaux pourraient alors être proposés et utilisés en fonction de l'évolution du patient. Le premier niveau ne demanderait que les déterminants et le second rajouterait la recherche d'un pronom.

Une bonne pratique du matériel nécessite alors un travail préalable de prise de conscience de cette classification du lexique en deux catégories. Une connaissance des procédés opératoires intervenant entre les différents composants de la phrase en fonction de ce critère commun doit également être explicitée. De plus, une approche des notions d'abstraction et d'ensemble fini peuvent aussi être abordées. Pour ce faire, une mise en application de démarches similaires à celles développées dans l'apprentissage logico-mathématique pourrait en effet être envisagée. Cette démarche relèverait alors d'une réflexion sur la construction logique du langage.

C. Limites propres aux publics cibles

Les différents tests réalisés ont également montré des limites propres aux enfants rencontrés. Il a pu en effet être noté une difficulté d'inhibition, des persévérations lexicales ou une instabilité des stratégies.

Dans le cas du jeu des Sept familles, spontanément et à plusieurs reprises, les enfants et ce, quel que soit leur âge, ont commencé la partie en réclamant une carte de leur propre jeu. Comme cela vient d'être indiqué au paragraphe précédent, au fur et à mesure des tests, une planche récapitulative des familles a été rajoutée afin de permettre aux enfants de mieux visualiser l'ensemble des éléments d'un même groupe et également, afin de cacher à l'aide de jetons les cartes en leur possession pour ne pas les demander à l'autre joueur. Néanmoins, il a fallu parfois plusieurs explications pour que les enfants se retiennent de ne pas choisir une carte déjà dans leur jeu. Un comportement impulsif peut être remarqué conjointement à ce déficit de l'inhibition.

L'inhibition peut être motrice, mais dans ce cas elle relève du versant cognitif et consiste en un contrôle mental. Elle constitue un facteur déterminant du développement de l'enfant et intervient entre autre dans le traitement du langage (Censabella, 2009). Il est nécessaire d'en favoriser le contrôle afin que l'enfant puisse construire sa connaissance et passer d'un élément à un autre, voire d'un stade d'apprentissage à un autre. Dans le cadre du jeu de Sept familles par exemple, si l'enfant reste sur la même carte il ne peut pas intégrer la notion de régularité de genre entre les cartes. Cette difficulté apparaît essentiellement sur ce jeu dans lequel les joueurs ont un choix à faire parmi plusieurs éléments, celui de déterminer quelle carte ils souhaitent demander. Ce trouble de l'inhibition peut être interprété comme l'un des signes associés au trouble du langage de l'enfant ou comme l'un des obstacles du développement du langage. Un apprentissage de l'inhibition peut alors être envisagé en parallèle afin de permettre au patient de savoir mieux apprendre (Lubin, Lanoë et coll, 2012). Dans le cas de l'application du genre grammatical, l'enfant se trouve constamment en présence d'un choix à réaliser entre deux notions que sont le masculin et le féminin. Bénéficiaire d'une pédagogie du contrôle cognitif pourrait l'aider à mieux entrer dans cette connaissance grâce à un meilleur contrôle mental.

Cette difficulté rejoint le principe de persévération lexicale propre aux patients atteints de trouble spécifique du langage oral (Gérard et Brun, 2003). Au-delà du fait de ne pas pouvoir demander un autre élément que celui qu'il a dans les mains, l'enfant peut formuler toujours le même mot. Cela se traduit par une demande répétée d'une carte jusqu'à ce qu'il l'obtienne. Il n'envisage pas d'autres stratégies au risque que la carte se trouve en dernière position dans la « pioche ». Cette attitude entrave également les processus d'acquisition puisque l'enfant ne balaie pas l'ensemble du lexique et ne peut pas se rendre compte de la régularité du genre parmi le vocabulaire proposé. Le jeu des Cartes à terminaisons en revanche, du fait de sa représentation graphique variée, oblige à énoncer des mots différents et à diversifier le vocabulaire. Face à cette caractéristique pathologique qu'est la persévération lexicale, les procédés de rééducation doivent donc s'articuler entre la répétition (répétition des déterminants) et la diversité (variété du vocabulaire). L'orthophoniste peut faire remarquer qu'il devrait choisir une autre carte à demander s'il veut peut-être gagner.

A l'inverse certains enfants jouant au jeu des Sept familles ne parviennent pas à se fixer sur une famille en particulier et à la compléter jusqu'à ce qu'elle soit entière et ce, même s'ils obtiennent la carte demandée. Leurs stratégies de jeu sont instables ce qui témoigne d'une difficulté de planification. Ils procèdent « au hasard » et ne structurent pas leur réflexion.

De la même manière, lors de l'expérimentation du jeu des Cartes à terminaisons, certains enfants avaient des difficultés à se maintenir sur la couleur qui leur était attribuée en début de partie. Ils avaient intégré que les dessins avec le point rouge étaient féminins et ceux avec le point bleu masculins, et pouvaient appliquer le genre correctement, mais à chaque retournement d'une nouvelle carte pouvaient dénommer indifféremment une représentation rouge ou bleue. Ces comportements qui peuvent être rattachés à des troubles attentionnels, relèvent de caractéristiques expliquant sans doute une difficulté de l'enfant à avancer correctement au travers des étapes de son développement.

L'orthophoniste doit alors rappeler la consigne ou mettre en évidence les stratégies à adopter afin d'accompagner l'enfant et de l'aider à la fois à construire sa pensée et à la recentrer.

D. Questions de vocabulaire

Au cours de l'expérimentation des différents jeux, la question du niveau de vocabulaire s'est posée. Pour le jeu des Sept familles pour lequel le lexique correspond à un niveau de grande section de maternelle, il est apparu finalement que les enfants ne connaissaient que peu de mots parmi ceux proposés. En général seuls les fruits rouges, quelques fruits jaune-orange ou les activités étaient connus. En ce qui concerne le jeu des Cartes à terminaisons la difficulté première était celle d'une adéquation entre la dénomination du dessin proposé par l'enfant et le nom attendu. Dans ce cas le choix de la représentation graphique était majeur. Toutefois ce jeu demandait également à l'enfant de rechercher par lui même un mot de son lexique, ce qui pour les enfants rencontrés n'était pas toujours une tâche aisée. Pour ce qui est du jeu de Parcours des grenouilles, le lexique plus élaboré a suscité de nombreuses explications de vocabulaire. Les mots proposés issus d'un processus morphologique étaient, comme nous l'avons

déjà évoqué, plus complexes que ceux des deux jeux précédents. De plus ce jeu engendre une tâche de lecture pouvant s'avérer laborieuse et augmentant le coût cognitif de l'exercice ce qui a pu rendre, lors des tests, l'accès au vocabulaire encore plus ardu. Dans ce cadre, il est nécessaire de se demander si la difficulté de lecture des mots proposés n'entrave pas le principe même du jeu ?

Par ailleurs, il faut remarquer que le public rencontré connaît de manière générale un déficit au niveau du vocabulaire. Pour les enfants présentant une dysphasie, il s'agit d'une difficulté à accéder au mot. Lors de ces expérimentations, un temps de latence a souvent été nécessaire pour parvenir à élaborer une production verbale adéquate et un manque du mot a parfois été récurrent. Les enfants rencontrés et étant diagnostiqués avec un trouble du langage oral, étaient quant à eux pour la plupart issus d'un milieu bilingue. Aussi, leur difficulté ne provenait pas d'un déficit d'accès au vocabulaire, mais plutôt d'une pauvreté lexicale en langue française. Certains pouvaient connaître le mot dans une autre langue ou effectuer des confusions sémantiques (ex : dauphin pour requin). L'intérêt alors dans ces deux cas est de multiplier la présentation des supports afin de favoriser l'imprégnation lexicale.

Suite à ces essais, a été souligné par les orthophonistes, le fait qu'il était nécessaire d'envisager un travail sur le vocabulaire en amont et ce, quel que soit le support proposé. Les jeux créés s'intègrent dans une volonté de rééducation et ne se limitent pas uniquement, comme c'est le cas pour les jeux de société, à l'intérêt que suscite la partie (Barthélémy-Ruiz, 2010). Ce matériel sous-tend un objectif qui est celui d'une meilleure attribution du genre grammatical. L'enfant doit prendre conscience des compétences qui lui sont demandées et qu'il peut mettre en application dans le cadre de cette mise en situation qu'est le jeu. Il est en conséquence nécessaire d'aborder le vocabulaire et la notion de catégorisation des noms au préalable afin que ces supports constituent de réels vecteurs du développement langagier de l'enfant. L'enfant ne doit pas être limité par une méconnaissance lexicale ou par un manque de compréhension du principe de catégorisation. Des étapes préalables peuvent par exemple être proposées telles qu'une phase de découverte, un second temps basé sur l'entraînement à la mémorisation, à la catégorisation et à l'emploi des mots, puis un troisième stade de réinvestissement des mots dans d'autres situations. Ce travail amène l'enfant à reconnaître que le défi qui lui

est lancé, est réaliste. Il se sent capable de participer à l'exercice ce qui lui permet de se mobiliser et d'investir l'apprentissage proposé. La tâche demandée est exécutée dans la zone proximale de développement, concept central de la réflexion de Vygotsky (1978). Cette zone est située entre une zone de rupture (enfant découragé par la difficulté) et une zone d'autonomie (enfant non investi en raison d'une trop grande facilité). Il s'agit d'un espace dans lequel l'élève possède certaines ressources et peut réaliser l'exercice proposé avec l'aide d'une personne plus compétente que lui. L'orthophoniste doit donc au préalable, aider l'enfant à se constituer des acquis en vocabulaire ainsi qu'en catégorisation lexicale. Ces bases lui permettent de ne pas considérer la tâche comme étant trop compliquée, mais l'aident à élaborer une connaissance nouvelle grâce au soutien du thérapeute qui pallie l'autonomie non encore acquise.

Toutefois, concernant notamment le vocabulaire du jeu de Parcours des grenouilles relativement complexe et riche, une interrogation au sujet de la connaissance de ce lexique a été avancée. La question a été de se demander s'il était réellement nécessaire de comprendre précisément les mots proposés dans la mesure où l'objectif du support est surtout de faire prendre conscience à l'enfant de la régularité de la relation entre le genre et les suffixes. Que ce soit pour un trouble du langage oral ou une dysphasie, l'important est de mettre en avant les marqueurs morphologiques relatifs au genre. Un travail sur le lexique reste bien sûr essentiel surtout qu'entre 6 et 9 ans ces enfants suivis dans le cadre de ces pathologies voient l'écart se creuser avec les normo apprenants (Guimbail, 2003). Mais étant donné la variété du vocabulaire proposé et l'objectif premier du matériel, ne serait-il pas suffisant de s'en tenir à un travail préalable centré surtout sur le processus morphologique, le principe étant de prendre conscience de la récurrence des suffixes ?

Il faut également noter qu'à plusieurs reprises les orthophonistes rencontrées ont signifié leur intérêt pour la variété du vocabulaire proposé à travers notamment le jeu du Parcours des grenouilles. Elles ont noté que le lexique était différent de celui utilisé habituellement en expliquant que la plupart du temps il se limitait à des domaines sémantiques plus restreints. Cette richesse du vocabulaire a donc été appréciée aussi bien pour le jeu en lui-même que pour tout le travail pouvant être envisagé en parallèle.

E. Représentation en image du lexique et lecture des mots

A travers les trois supports créés, l'enfant est confronté à des mots auxquels il doit attribuer un genre grammatical et ces mots lui sont présentés soit sous forme imagée, soit sous forme de lettres graphiques.

Dans le jeu des cartes à terminaisons, l'une des difficultés de la construction de ce matériel a été de proposer des dessins ou des photographies rapidement identifiables et associables au mot attendu. La représentation du mot souhaité devait donc correspondre aux représentations mentales les plus courantes. Ce travail d'« iconicité » (Gardey, 2002) a fonctionné pour la plupart du lexique proposé, mais s'est heurté à des difficultés lorsqu'il s'est agi de substantifs trop conceptuels comme « la bêtise », « le linge », « le pas » ou « la mode ». Pourtant certaines images comme celles du « vent » ou du « repassage » moins évidentes a priori n'ont pas créé de confusion. Il faut évoquer à ce sujet l'exemple de la cerise du jeu des Sept familles qui, malgré un changement de taille du dessin, a continué d'être identifiée comme étant une pomme. La question concernant la représentation graphique de ce fruit serait de savoir par exemple s'il ne peut finalement être dénommé correctement qu'en étant présenté par deux (deux cerises rattachées par la tige). Un travail plus approfondi en termes de correspondance entre les représentations mentales largement répandues et les mots attendus pourrait alors être envisagé pour rendre ce support plus efficace.

Pour ce qui est du jeu des Sept familles, les mots étant peu nombreux (28 mots) et présentés en début de partie, la question de la correspondance entre l'image et le mot attendu ne se pose pas. Si le vocabulaire s'apparente à un lexique non encore acquis, l'enfant peut le retrouver en se servant de sa représentation en lettres graphiques. Cependant, comme pour le jeu du Parcours des grenouilles et comme cela a déjà été signalé dans la partie Matériel et méthodes, des questions se posent sur le choix des caractéristiques de l'écriture choisie. En l'occurrence et pour les deux jeux, la police utilisée est Chaldusker, la casse peut être soit minuscule, soit majuscule, les caractères sont pour la plupart en gras et la taille oscille entre 10, 12 et 16.

Lors de la lecture l'enfant procède à un décodage des éléments qu'il a sous les yeux. Cette tâche implique un coût cognitif qui ne doit pas être augmenté en raison de paramètres typographiques inadaptés.

Un mémoire d'orthophonie sur cette question, mais à destination des enfants dyslexiques, montre que pour cette population il convient d'éviter les caractères avec empattement, un interligne élargi et de préférer une taille de police relativement grande (Klein, 2010). Cependant, et toujours selon cette recherche, il apparaît également que cette sensibilité est soumise à une grande variabilité inter-individuelle. Néanmoins, ce travail témoigne de l'importance de prendre en considération les différents paramètres de la typographie.

Pour les enfants dysphasiques, il semble qu'une police de type Comic sans MS soit largement recommandée ou encore Times new roman et Arial (Education nationale – Académie de Grenoble, 2015).

Il conviendrait également d'éviter les espaces entre les lettres (Schneider, 2012), d'opter pour une taille minimum de 12 avec un interligne de 1,5. L'important est donc d'avoir un document relativement aéré et éventuellement coloré pour mettre en valeur les éléments principaux de l'apprentissage en cours. Les jeux proposés doivent donc être repensés selon ces caractéristiques et notamment en termes de police et de taille des lettres.

Outre cet aspect typographique, il convient d'envisager l'importance d'augmenter les mots écrits comme pour le jeu des Sept familles où pourraient apparaître de manière distinctive les déterminants des mots ou encore le nom de chacun des éléments de la famille sur chacune des cartes. Cette représentation en lettres graphiques pourrait alors permettre de mieux fixer les mots et de renforcer l'imprégnation du vocabulaire grâce à la lecture.

En revanche, il conviendrait de revoir l'agencement des phrases sur les cartes Moustique du jeu de Parcours des grenouilles car à plusieurs reprises les enfants n'ont pas remarqué le point à la fin de la première ligne, la présence de deux phrases et la séparation entre les deux. L'interligne de ces cartes est par ailleurs « continu » et, selon les recommandations notées précédemment, il conviendrait d'envisager de l'augmenter.

F. Critères de motivation

A chacune de mes interventions au sein des cabinets d'orthophonie, les enfants paraissaient plutôt motivés à l'idée de tester des jeux. Au fur et à mesure des séances il a semblé que le jeu du Parcours des grenouilles les enthousiasmait davantage dans un premier temps, mais qu'au final il faisait l'objet d'un intérêt équivalent à celui du jeu des Sept familles.

Ce premier jeu a un aspect ludique (parcours coloré, jeton en forme de grenouille) créant une émotion positive immédiate (vue, toucher) pouvant ainsi accentuer la motivation initiale de l'enfant. La notion de plaisir passant notamment par l'aspect sensoriel et liée à un intérêt individuel relatif à l'intention de gagner (être le premier à se rendre sur la case Arrivée), renforce la stimulation du joueur (Denis, 2005). Equilibrer le plaisir du jeu avec les apports pédagogiques est un élément de réussite.

Le jeu des Sept familles a pu quant à lui être parfois préféré en raison d'un degré de facilité plus important. En effet le jeu du Parcours des grenouilles s'est vite avéré ardu en termes de lecture. Il nécessitait un coût cognitif plus élevé que celui du jeu des Sept familles du fait de la diversité des questions et du niveau de vocabulaire. L'un des enfants a clairement exprimé cette préférence en expliquant que le jeu des Sept familles était plus facile. La capacité d'autonomie de l'enfant lors de sa participation au jeu est un vecteur de motivation à prendre en considération. Ainsi, il est probable que dans la mesure où les cartes du jeu du Parcours des grenouilles ne pouvaient pas toujours être lues par l'enfant ou du moins dans son intégralité, celui-ci ait rencontré une baisse d'intérêt. Le jeu du Parcours des grenouilles n'a pour autant pas été rejeté puisque plusieurs enfants ont sollicité une seconde partie. En outre, la lecture par l'adulte permettait de maintenir l'attention de l'enfant. Selon Philippe Meirieu, « *Le désir naît alors de la reconnaissance d'un espace à investir... sur lequel on se sent en mesure, même timidement, même médiocrement, d'apporter un peu de lumière* » (Meirieu, 2010). L'enfant doit donc disposer de quelques outils, d'acquis antérieurs pour s'investir cognitivement dans le jeu de manière à intégrer les processus d'apprentissage. Ses compétences ou capacités préalables servent de point d'ancrage pour une acquisition nouvelle.

L'importance d'un travail en amont paraît donc essentielle pour montrer à l'enfant qu'il est capable d'avancer dans le jeu et de réellement réussir par lui-même.

Le compliment peut constituer par ailleurs un renforçateur de cette motivation (Lieury, 2013). Malgré la difficulté de certains enfants ou le degré de complexité d'une partie du matériel, l'orthophoniste doit favoriser cette valorisation pour que l'enfant conserve son investissement cognitif tout au long de la partie et entre dans l'apprentissage.

En revanche, les règles plus floues du jeu des Cartes à terminaisons limitaient l'enjeu induit par ce support et ainsi la motivation de l'enfant. La question du but à atteindre (Parvenir le premier sur la ligne d'arrivée, Constituer le plus de familles possible, Collecter le plus grand nombre de jetons) est donc essentielle. Une modification des règles de ce troisième jeu doit être davantage réfléchi afin de susciter une meilleure adhésion du patient. Pour l'ensemble du matériel, il convient de trouver un équilibre entre le plaisir, le défi, la motivation et la compétence.

CONCLUSION

L'objectif de ce mémoire était de concevoir un matériel permettant aux patients présentant un trouble du langage oral ou un trouble spécifique du langage oral, de prendre conscience et de mettre en pratique différentes stratégies existantes pour mieux attribuer le genre grammatical. Le postulat de départ était de se baser sur des indices sémantique, phonologique et morphologique, et de les présenter de manière explicite afin que l'enfant se les approprie et puisse les transférer à d'autres situations.

Les retours recueillis après expérimentation de ces jeux ont globalement été positifs. Certains éléments tels que les caractéristiques de la typographie ou les représentations en image de certains mots doivent être modifiées, des règles du jeu doivent être réfléchies autrement, des supports proposant différents niveaux de difficulté doivent être créés, et la démarche pédagogique accompagnant ce matériel doit être pensée de manière plus approfondie et peut-être selon un axe proche des principes logico-mathématiques. Néanmoins, dans une très large majorité, l'accueil fait à ces supports a été encourageant. Les enfants ont montré un réel enthousiasme face à l'aspect ludique du matériel et à l'enjeu suscité par les règles des jeux, ainsi qu'un vrai investissement à répondre aux questions posées. Les professionnelles rencontrées ont quant à elles signifié la possibilité de pouvoir réutiliser ce matériel dans le cadre de séances de rééducation, et exprimé un intérêt pour les différents supports et ce, à des degrés variables en fonction des publics ciblés.

Une des questions restant en suspens consiste à se demander comment évaluer précisément le niveau requis pour pouvoir accéder à ces jeux et en retirer un véritable apprentissage. Comme cela a été évoqué lors de la partie sur la discussion, le vocabulaire élaboré ou la mise en application de règles nécessitant l'efficacité de fonctions exécutives, a parfois mis l'enfant en difficulté. Si un équilibre n'est pas trouvé entre les compétences permettant l'autonomie, le plaisir dans le jeu, et les défis proposés par les tâches à réaliser, le patient n'aura pas suffisamment de motivation pour s'investir cognitivement et accéder à la connaissance visée. Le jeu des Sept familles conçu initialement pour les plus jeunes a finalement parfaitement convenu aux plus âgés en raison d'un graphisme neutre et d'une acquisition préalable chez ce public, des capacités

nécessaires pour investir ce matériel. Le Parcours des grenouilles prévu au départ pour les plus grands à cause du vocabulaire proposé et de cartes demandant une lecture des mots, a peu à peu été également utilisé, mais de manière adaptée, avec les plus petits en raison de son aspect attractif. Par ailleurs, l'une des orthophonistes rencontrées a souligné qu'au vu du caractère non enfantin du graphisme choisi pour le jeu des Sept familles ou celui des Cartes à terminaisons, il pouvait être envisageable de l'essayer auprès de patients adultes. Ainsi peut se poser la question d'un âge prédictif pour l'utilisation du matériel ou de connaissances préalables nécessaires pour pouvoir accéder à ces jeux.

D'autre part, il pourrait être intéressant par la suite d'envisager un travail non plus sur la faisabilité de ce matériel, mais sur son efficacité. Une démarche empirique impliquant une utilisation régulière des jeux pendant un temps donné sur un corpus d'enfants représentatif, permettrait d'évaluer l'impact de ces supports dans l'apprentissage du genre grammatical chez des patients présentant une déficience dans ce domaine.

BIBLIOGRAPHIE

Académie française (2014), *Le français aujourd'hui*, www.academie-francaise.fr, Paris.

Andriamamonjy P. (2000), Le rôle du genre grammatical au cours de la reconnaissance de noms, *L'année psychologique*, vol.100, n°3, Persee, Lyon, pp.419-442.

Auchlin A. et Moeschler J. (2014), *Introduction à la linguistique contemporaine*, Armand Colin – Cursus, Paris.

Barthélémy-Ruiz (2010), Le mariage de l'eau et du feu ? Jeu et éducation à travers l'histoire, Dossier « le jeu en classe », *Cahiers pédagogiques*, n°448, Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique, Paris.

Bassano D. (2008), Acquisition du langage et grammaticalisation : le développement pour les noms et les verbes en français, Aspects du développement conceptuel et langagier, *Collection Psychologie Cognitive*, Edition Publibook Université, Paris, pp.17-50.

Bassano D. (2010), L'acquisition du déterminant nominal en français : une construction progressive et interactive de la grammaire, *CogniTextes*, Volume 5, Revue de l'Association française de linguistique cognitive, Paris.

Bassano D., Korecky-Kröll K. et coll (2011), The acquisition of nominal determiners in French and German, *Language, interaction and Acquisition*, 2 (1), Bassano and Hickmann (eds), pp.37-60.

Bédard E. et Maurais J. (1983), Introduction, *La norme linguistique*, Direction Générale des publications gouvernementales du ministère des communications, Québec.

Bénichou D., BGBN, jeu édité chez Ortho Edition.

Biville F. (1985), les éléments grecs du vocabulaire français, *L'information grammaticale*, n°24, Persee, Lyon, pp.3-8.

Bouy Florence, Dis-moi le genre et le nombre, Jeu édité par Mot à mot Edition.

Carrasco H. et Frenck-Mestre C. (2008), Représentations grammaticales en langue seconde, Apprentissage et acquisition d'une langue seconde, *TIPA-Travaux interdisciplinaire sur la parole et le langage*, 27, CNRS-Aix Marseille Université, pp.27-38

Censabella S. (2009), Les fonctions exécutives, *Consultations psychologiques spécialisées – Logopédie et neuropsychologie développementale*, UCL, Louvain, pp.117-119.

Chemin A. (14/01/2012), Genre, le désaccord, *Le Monde culture et idées*, Le Monde, Paris.

Chevalier Y. (12/2013), Approches linguistiques du genre, *La clé des langues*, ENS Lyon-DGESCO, Lyon.

Chevaux F. (2005), *Le genre grammatical : représentations et traitements cognitifs*, Thèse de doctorat, Etude doctorale de sciences cognitives, Université Lumière Lyon 2.

Chiss J.L., Filliolet J., Maingueneau D. (2007), *Introduction à la linguistique française – tome 1 : notions fondamentales, phonétique, lexicque*, Hachette Supérieur, Evreux.

Chomsky N. (1981), *Réflexions sur le langage*, Champs essais, Paris.

Crosson B. (1985), "Sub-cortical functions in language: a working model", *Brain and Language* 25, 257-292,

Couture G. (2012), *Les rôles des marques d'accord orales dans la catégorisation grammaticale des noms en français*, Mémoire de maîtrise en linguistique, Université du Québec.

Denis G. (2005), *Motivation et apprentissages*, Centre de Recherche en Informatique-Ecole des mines, Paris.

Dessum C. et Pere A. (2012), « *Es-tu superintuiteur ou mégastratégiste ?* » *Une remédiation morphologique*, Diplôme universitaire de neuropsychopathologie des apprentissages scolaires, Université de Lyon.

De Weck G. et Mano P. (2010), *Troubles du langage chez l'enfant. Description et évaluation*, Elsevier Masson, Paris.

Doumont D., Libion F. et Verstraete K. (2010), *Quelle prise en charge des troubles du langage auprès des jeunes enfants ?*, Unité d'éducation pour la santé – Ecole de santé publique, Université catholique de Louvain.

Dussart T. (2009), Approche rééducative de la morphosyntaxe chez les enfants dysphasiques, *La morphosyntaxe, Rééducation orthophonique*, n°238, Fédération Nationale des Orthophonistes, Isbergues, pp.143-151.

Education nationale-Académie de Grenoble, *Les dysphasies*, www.ia26.pedagogie.ac-grenoble.fr.

Favre de Vaugelas H. (1981), *Remarques sur la langue française*, Editions champ libre, Paris.

Feuillard C. (2001), Le fonctionnalisme d'André Martinet, *La linguistique*, Vol.37, Presses Universitaires de France, pp.5-20.

Franck J. (2001), Le genre : aspects théoriques et pratiques, *Les cahiers de la SBLU*, n°7/8, SBLU, Belgique.

Gardey C. (2002), Utilisation pédagogique de la représentation graphique en classe d'anglais de spécialité, *ASp*, 35-36, Revue.org.

Gatignol P. et Topouzkhianian S. (sous la direction de) (2012), *Bilinguisme et biculture : nouveaux défis ?*, Ortho Editions, Roubaix.

George F. (2007), Les dysphasies, Les dysphasies, *Rééducation orthophonique*, n°230, Fédération Nationale des Orthophonistes, Isbergues, pp.7-25.

Gérard C.L. et Brun V. (sous la direction de) (2003), les Dysphasies, *Rencontres en rééducation*, 19, Masson, Paris.

Grandpierre D. (2010), *Quelles grammaires?*, Monlivres, Paris.

Grevisse M. (1936), *Le bon usage*, De Boeck Duculot, Paris.

Grevisse G. et Goose A. (2009), *Nouvelle grammaire française*, De Boeck, Bruxelles.

Grinevald C. (1999), Typologie des systèmes de classifications nominales, *La catégorisation dans les langues*, Ophrys, Lincoln-United Kingdom, pp.101-122.

Guimbail C. (2003), La rééducation orthophonique des enfants dysphasiques, *La rééducation et la scolarisation des enfants dysphasiques*, AAD17, La Rochelle.

Günes A. (2014), *Le développement du genre grammatical en français – étude longitudinale et comparative sur l’attribution du genre chez deux enfants bilingues successifs et un enfant bilingue âgés de 4 à 6 ans*, Mémoire en linguistique française, Centre de langues et de littérature, Université de Lund.

Herteg C. (1/2000), Evolution du genre du nom en français, *Annales Universitatis Apulensis, Series Philologica*, Universitae « 1decembrie 1918 », Alba julia-Romania, pp.165-170.

Huot H. (2005), *La morphologie. Forme et sens des mots du français*, Armand Colin-Cursus, Paris.

Inhelder B. et Piaget J. (1955), *De la logique de l’enfant à la logique de l’adolescent, Essai sur la construction des structures opératoires formelles*, Presses Universitaires de France, Paris.

IRDP (2003), *Education et ouverture aux langues à l'école*, Volume 1, IRDP et Conférence internationale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, Neuchâtel.

Jeanmaire G. (4/2010), *Vox populi-vox Dei ? L'identification du genre grammatical en français*, *Langue française*, n°168, Larousse, Paris.

Karmiloff-Smith A. (1979), *A functional approach to child language: A study of determiners and reference*, Cambridge University Press, Cambridge.

Karmiloff-Smith A., Grant J. and coll. (1997), *Language and Williams Syndrome : how intact is « intact » ?*, *Child Development*, 68, Society for Research in Child Development, pp.246-262.

Klein V. (2010), *Influence de la typographie sur l'aisance de lecture d'une population d'enfants dyslexiques*, Mémoire d'orthophonie, Université Victor-Segalen Bordeaux 2.

Laloi A. (2012), *Le trouble spécifique du langage oral chez les enfants bilingues, Bilans neuropsychologiques et démarches pédagogiques, Quelles interventions pour quels élèves ? Quelles synergies entre enseignants, thérapeutes et parents ?*, Actes du 6^{ème} colloque de Lyon, INS HEA, Lyon.

Lambelet A. (2012), *L'apprentissage du genre grammatical en langue étrangère : à la croisée des approches linguistiques et cognitives*, Thèse de doctorat, Faculté des lettres de l'Université de Fribourg.

Langevin P.-E. (2013), *Le langage et le raisonnement logique chez l'enfant*, Interdisciplinarité, Paris.

Lefebvre F. (2014), *Chapitre 9 : multilinguisme : quels enjeux pour l'orthophonie ? Du bilan à la prise en charge orthophonique transculturelle*, *Multilinguisme et orthophonie – Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe*, Elsevier Masson, Issy-les-Moulineaux, pp.183-198.

Le Heuzey M.-F., Gérard B. et Dugas M. (1990), *Evolution des classifications des troubles du développement du langage chez l'enfant*, ANAE, Paris, pp.10-14.

Lessard G. (1996), *La morphologie*, Ontario Queen's University, Toronto.

Lieury A. et Fenouillet F. (2013), *Motivations et réussite scolaire*, Dunod, Paris.

Lindström E. (2013), *L'acquisition du genre en français L2 – développement et variations*, Stockholm University – Department of Romance Studies and Classics, Stockholm.

Lopez Carillo R. et Suso Lopez J. (2002), Que signifie la catégorie grammaticale du genre ? Approche historique (II), *Editorial Milenio*, Universitat de Lleida, Lleida, pp.757-766.

Lubin A., Lanoë C. et coll (2012), Apprendre à inhiber : une pédagogie innovante au service des apprentissages scolaires fondamentaux (mathématiques et orthographe) chez des élèves de 6 à 11 ans, Recherche expérimentale, *Neuroéducation*, Volume 1, n°1, Montréal, pp.55-84

Lyster R. (2005), Predictability in French gender attribution : A corpus analysis, *French Language Studies*, n°16, University Press, Cambridge, pp.69-92.

Lyster, R. (2007), Complementary roles for input and output enhancement in form-focused instruction, *Assessing the impact of input enhancement in second language education*, In C. Gascoigne (Ed), Stillwater.

Maillart C. et Parisse C. (2004), Le développement morphosyntaxique des enfants présentant des troubles du développement du langage : données francophones, *Enfance*, Vol 56, Presses Universitaires de France, Paris, pp.20-35.

Maillart C. et Schelstraete M.-A. (2007), Evaluer la compréhension morphosyntaxique chez des enfants dysphasiques : le jugement de grammaticalité, *Rééducation orthophonique*, n°230, Fédération Nationale des Orthophonistes, Isbergues, pp.95-108.

Marchal H. (2011), *L'acquisition du genre grammatical, en français langue maternelle et langue seconde chez des enfants de 5 à 11 ans : perspectives développementale et computationnelle*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Grenoble et Laboratoire des Sciences de l'Education.

Marchal H. (2012), Apprentissage du genre grammatical français en L2 : enjeu pour l'enseignement, *Bilinguisme et biculture : nouveaux défis ?*, Ortho Edition, Isbergues, pp.431-453.

Mariscal S. (2009), Early acquisition of gender agreement in the Spanish noun phrase : starting small, *Journal of child language*, 36, IASCL, Cambridge, pp.143-171.

Merieu P. (2010), Apprendre... oui, mais comment, *Pédagogies (références)*, ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux

Morvan D. (consulté en 2015), *Petite fabrique du vocabulaire*, www.lerobert.com/le-robot-illustre/pdf/dictionnaire-des-suffixes.pdf

Müller N. (1995), L'acquisition du genre et du nombre chez des enfants bilingues (français- allemand), *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°6, Aile, Paris, pp.65-99.

Muni Toke V. (2013), Féminin, masculin : la langue et le genre, *Langues et cité*, n°24, Observatoire des pratiques linguistiques, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris.

Musset M. et Thibert R. (10/2009), Quelles relations entre le jeu et apprentissage à l'école ? Une question renouvelée, *Dossier d'actualité de la VST*, n°48, INRP, Lyon.

Olszewski A. (2005), *Le passage de l'oral à l'écrit : analyse des difficultés au travers de dictées*, Concours de recrutement : professeur des écoles, IUFM de Bourgogne.

Orvig Salazar A., Hassan R. et coll (2006), Peut-on parler d'anaphore chez le jeune enfant ? Le cas des pronoms de 3^{ème} personne, *Langages*, n°163, Larousse, Paris, pp.10-24.

Parbeau-Guéno A., Pasquet F., Khomsi A. (2009), « Dire et Faire » : quelles modalités pour la rééducation du langage entre 3 et 5 ans ?, *La morphosyntaxe, Rééducation orthophonique*, n°238, Fédération Nationale des Orthophonistes, Isbergues, pp.153-170.

Parisse C. (2009), La morphosyntaxe : qu'est-ce que c'est ? Application au cas de la langue française, *La morphosyntaxe, Rééducation orthophonique*, n°238, Fédération Nationale des Orthophonistes, Isbergues, pp7-20.

Perret M. (2001), *Introduction à l'histoire de la langue française*, Armand Colin, Saint-Just-la-Pendue.

Piron S. (2008), La grammaire du français au XVII^è siècle, *Correspondance*, Volume 14, n°1, CCDMD, Québec.

Polinsky M. (2008), Gender under incomplete acquisition : Heritage speakers' knowledge of noun categorization, *Heritage language journal*, 6, National Heritage Language UCLA, California, pp.40-71.

Rodrigues P. et Boivon R. (2000), Connexionisme et attribution du genre en français : modèle d'acquisition ou de classification ?, *Revue québécoise de linguistique*, Vol n°28, n°2, Erudit, Montréal, pp.29-50.

Roulet L., Gonin C. et coll (2004), Chapitre 17. Le calcul syntaxique de l'accord de genre entre le déterminant et le nom : les enfants dysphasiques diffèrent-ils des enfants normaux ?, *Psycholinguistique cognitive*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, pp.329-347.

Roulet L. (2007), L'accord grammatical de genre dans la dysphasie de développement, *Psychologie française*, 52, Elsevier Masson, Boulogne-Billancourt, pp.55-70.

Roy C. (2006), *Comparaison des compétences en morphologie dérivationnelle chez les francophones et non-francophones apprentis lecteurs*, Mémoire de maîtrise en linguistique, Université du Québec.

Saint-Pierre M.-P. (juin 2009), Efficacité et structure de l'intervention en conscience morphologique chez les enfants d'âge scolaire : un tour d'horizon de la littérature scientifique, *La morphosyntaxe, Rééducation orthophonique*, n°238, Fédération Nationale des Orthophonistes, Paris, pp.171-195.

Sanson C. (2007), Le bilan psychologique bilingue – Evaluation du langage chez l'enfant en situation de bilinguisme, *Le journal des psychologues*, n°249, Martin Media, Meuse, pp.58-61.

Schneider C. (2012), Adaptations pédagogiques pour un élève dysphasique, *Actualités ASH*, Education nationale-Académie de Strasbourg, Strasbourg.

Seguin H. (1969), *Les marques du genre dans le lexique français écrit contemporain : compilation des cas et essai de classement*, Mémoire de DES, Département de linguistique, Université de Montréal.

Seguin H. (1973), Le genre des adjectifs en français, *Langue française*, Vol 20 n°1, Persee, Lyon, pp.52-74.

Soutet O. (2009), La syntaxe du français, *Que sais-je ?*, n°984, Presses Universitaires de France, Vendôme.

Taft M. et Meunier F. (1998), Lexical representation of gender : a quasiregular domain, *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 27, n°1, Springer Editor, New-York.

Therriault L. (2006), L'attribution passive et l'acquisition du genre grammatical en français langue seconde, *Actes du Xe Colloque des étudiants en sciences du langage*, UQAM, Laval (Québec), pp.84-97.

Tucker G., Lambert W.E. and coll. (1977), *The French speaker's skill with grammatical gender : An exemple of rule-governed behavior*, Mouton, The Hague.

Tuller L. (2000), Aspects de la morphosyntaxe du français des sourds, *Recherches linguistiques de Vincennes*, 29, Presses universitaires de Vincennes, pp.144-156.

Touzin M. et Vaivre-Douret L. (1999), Les différents troubles d'apprentissage, *Dossier : Les troubles d'apprentissage chez l'enfant*, n°26, ADSP, Paris, pp.30-37.

Véronique D. (2009), *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Editions Didier, Paris.

Viader F., De la Sayette V., Eustache F., Morin P. et Lechevallier B. (2002), Aphasie, *Encyclopédie médicale chirurgicale-Neurologie*, Editions scientifiques et médicales Elsevier, Issy-les-Moulineaux.

Viennot E. (2014), *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! Petite histoire des résistances de la langue française*, Editions iXe, Donnemarie-Dontilly.

Vigan C. (2011), « *Fyntaxique !* » *Un jeu d'entraînement morphosyntaxique dans un univers fantastique*, Mémoire en orthophonie, Faculté de médecine de Lorraine.

Violi P. (1987), Les origines du genre grammatical, *Langages*, n°85, Persee, Lyon, pp.15-34.

Vygotsky L.S. (1978), *Mind in society*, Havard University Press, Cambridge.

Wolf L. (1983), La normalisation du langage en France – de Malherbe à Grevisse, *La norme linguistique*, Direction Générale des publications gouvernementales du ministère des communications, Québec.

Yaguello M. (1995), Le sexe des mots, *Point Virgule*, Belfond, Saint-Amand.

Yaguello M. (2003), *Le grand livre de la langue française*, Seuil, Paris.

Zufferey S. et Moeschler J. (2010), *Initiation à la linguistique française*, Armand Colin - Coursus, Paris.

ANNEXES

Annexe 1 :

Nomenclature Générale des Actes Professionnels (NGAP) restant en vigueur depuis la décision UNCAM du 11 mars 2015

TITRE IV - ACTES PORTANT SUR LE COU

CHAPITRE II - LARYNX

Article 2 - Rééducation des troubles de la voix, de la parole, de la communication et du langage

(modifiée par décision UNCAM du 14/11/06, du 13/12/07, du 02/10/12 et du 16/07/14 pour les orthophonistes)

Désignation de l'acte	Coefficient	Lettre clé	AP
Le bilan orthophonique fait l'objet d'une prescription médicale, accompagnée, si possible, des motivations de la demande de bilan et de tout élément susceptible d'orienter la recherche de l'orthophoniste. Deux types de prescriptions de bilan peuvent être établis : 1. Bilan orthophonique avec rééducation si nécessaire : À l'issue de ce bilan, un compte rendu indiquant le diagnostic orthophonique est adressé au prescripteur. Si des séances de rééducation doivent être dispensées, ce compte rendu comprend les objectifs de la rééducation, le nombre et la nature des séances que l'orthophoniste détermine, par dérogation à l'article 5 des dispositions générales. Sauf contre-indication médicale, il établit une demande d'accord préalable; 2. Bilan orthophonique d'investigation : À l'issue de ce bilan, un compte rendu indiquant le diagnostic orthophonique est adressé au prescripteur, accompagné des propositions de l'orthophoniste. Le prescripteur peut alors prescrire une rééducation orthophonique en conformité avec la nomenclature. L'orthophoniste établit une demande d'accord préalable. À la fin du traitement, une note d'évolution est adressée au prescripteur. Le compte rendu de bilan est communiqué au service médical à sa demande. Les cotations de cet article ne sont pas cumulables entre elles			
1) Bilan avec compte rendu écrit obligatoire			
Bilan de la déglutition et des fonctions oro-myo-faciales	16	AMO	
Bilan de la phonation	24	AMO	
Bilan de la communication et du langage oral et/ou bilan d'aptitudes à l'acquisition de la communication et du langage écrit	24	AMO	
Bilan de la communication et du langage écrit	24	AMO	
Bilan de la dyscalculie et des troubles du raisonnement logico-mathématique	24	AMO	

NGAP – Version 1er janvier 2015

52

Bilan des troubles d'origine neurologique	30	AMO	
Bilan des bégaiements et des autres troubles de la fluence	30	AMO	
Bilan de la communication et du langage dans le cadre des handicaps moteurs, sensoriels ou mentaux (inclus surdités, paralysies cérébrales, troubles envahissants du développement, maladies génétiques)	30	AMO	
En cas de bilan orthophonique de renouvellement, la cotation du bilan est minorée de 30 %.			
2) Rééducation individuelle (accord préalable) Pour les actes suivants, la séance doit avoir une durée minimale de 30 minutes, sauf mention particulière. La première série de 30 séances est renouvelable par séries de 20 séances au maximum. Si, à l'issue des 50 premières séances, la rééducation doit être poursuivie, la prescription d'un bilan orthophonique de renouvellement est demandée au prescripteur par l'orthophoniste. La poursuite du traitement est mise en œuvre conformément à la procédure décrite pour le premier type de bilan.			
Rééducation des troubles d'articulation isolés chez des personnes ne présentant pas d'affection neurologique, par séance	5,1	AMO	AP
Rééducation des troubles de l'articulation liés à des déficiences perceptives, par séance	8	AMO	AP
Rééducation des troubles de l'articulation liés à des déficiences d'origine organique, par séance	8	AMO	AP
Rééducation de la déglutition atypique, par séance	8	AMO	AP
Rééducation vélo-tubo-tympanique, par séance	8	AMO	AP
Rééducation des troubles de la voix d'origine organique ou fonctionnelle, par séance	11,4	AMO	AP
Rééducation des dyskinésies laryngées, par séance	11,3	AMO	AP
Rééducation des dysarthries neurologiques, par séance	11	AMO	AP
Rééducation des dysphagies chez l'adulte et chez l'enfant, par séance	11	AMO	AP
Rééducation des anomalies des fonctions oro-myo-faciales entraînant des troubles de l'articulation et de la parole, par séance	10,3	AMO	AP
Éducation à l'acquisition et à l'utilisation de la voix oro-oesophagienne et/ou trachéo-oesophagienne, par séance	11,2	AMO	AP
Éducation à l'utilisation des prothèses phonatoires quel qu'en soit le mécanisme, par séance	11,1	AMO	AP
Rééducation des troubles de la communication et du langage écrit, par séance	10,1	AMO	AP
Rééducation des troubles du calcul et du raisonnement logico-mathématique, par séance	10,2	AMO	AP
Rééducation des troubles du graphisme et de l'écriture, par séance	10	AMO	AP
Rééducation des retards de parole, des troubles de la communication et du langage oral, par séance	12,1	AMO	AP
Rééducation des bégaiements et des autres troubles de la fluence, par séance	12,2	AMO	AP
Réadaptation à la communication dans les surdités acquises appareillées et/ou éducation à la pratique de la lecture labiale, par séance	12	AMO	AP
Pour les actes suivants, la séance doit avoir une durée minimale de 30 minutes, sauf mention particulière. La première série de 50 séances est renouvelable par séries de 50 séances au maximum. Ce renouvellement est accompagné d'une note d'évolution au médecin prescripteur. Si, à l'issue des 100 premières séances, la rééducation doit être poursuivie, la prescription d'un bilan orthophonique			

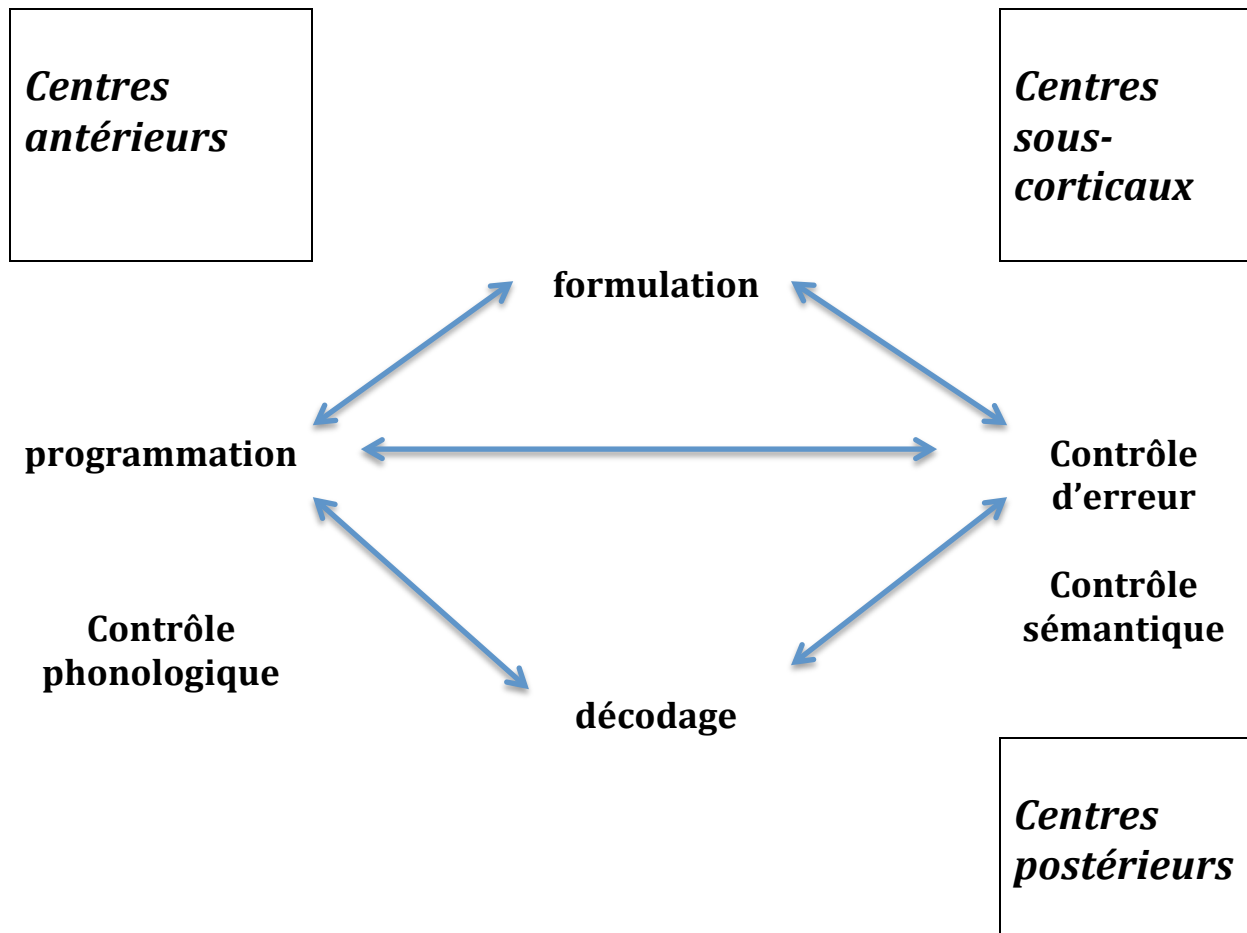
NGAP – Version 1er janvier 2015

53

de renouvellement est demandée au prescripteur par l'orthophoniste. La poursuite du traitement est mise en oeuvre conformément à la procédure décrite pour le premier type de bilan.			
Éducation précoce à la communication et au langage dans les handicaps de l'enfant de type sensoriel, moteur, mental, par séance	13,6	AMO	AP
Éducation ou rééducation de la communication et du langage dans les handicaps de l'enfant de type sensoriel, moteur, mental, par séance	13,5	AMO	AP
Éducation ou rééducation de la communication et du langage dans le cadre des paralysies cérébrales, par séance	13,8	AMO	AP
Éducation ou rééducation de la communication et du langage dans le cadre des troubles envahissants du développement, par séance	13,8	AMO	AP
Éducation ou rééducation de la communication et du langage dans le cadre des maladies génétiques, par séance	13,8	AMO	AP
Pour les actes suivants, la séance doit avoir une durée minimale de 45 minutes, sauf mention particulière. La première série de 50 séances est renouvelable par séries de 50 séances au maximum. Ce renouvellement est accompagné d'une note d'évolution au médecin prescripteur. Si, à l'issue des 100 premières séances, la rééducation doit être poursuivie, la prescription d'un bilan orthophonique de renouvellement est demandée au prescripteur par l'orthophoniste. La poursuite du traitement est mise en œuvre conformément à la procédure décrite pour le premier type de bilan.			
Rééducation des dysphasies, par séance d'une durée minimale de 30 minutes	14	AMO	AP
Rééducation de la communication et du langage dans les aphasies, par séance	15,6	AMO	AP
Rééducation des troubles de la communication et du langage non aphasiques dans le cadre d'autres atteintes neurologiques, par séance	15,2	AMO	AP
Maintien et adaptation des fonctions de communication chez les personnes atteintes de maladies neurodégénératives, par séance	15	AMO	AP
Démütisation dans les surdités du premier âge, appareillées ou non, y compris en cas d'implantation cochléaire, par séance	15,4	AMO	AP
Rééducation ou conservation de la communication, du langage et de la parole dans les surdités appareillées ou non, y compris en cas d'implantation cochléaire, par séance	15,1	AMO	AP
3) Rééducation nécessitant des techniques de groupe (accord préalable)			
Cette rééducation doit être dispensée à raison d'au moins un praticien pour quatre personnes. Il est conseillé de constituer des groupes de gravité homogène.			
Par première série de 30 séances d'une durée minimale d'une heure, renouvelable par séries de 20 séances au maximum : Si, à l'issue des 50 premières séances, la rééducation doit être poursuivie, la prescription d'un bilan orthophonique de renouvellement est demandée au prescripteur par l'orthophoniste. La poursuite du traitement est mise en œuvre conformément à la procédure décrite pour le premier type de bilan.			
Rééducation des troubles de la voix d'origine organique ou fonctionnelle, par séance	5	AMO	AP
Éducation à l'acquisition et à l'utilisation de la voix oro-oesophagienne et/ou trachéo-oesophagienne, par séance	5	AMO	AP
Rééducation des troubles de la communication et du langage écrit, par séance	5	AMO	AP

Annexe 2 :

Représentation schématique du modèle de Crosson (1985)



Annexe 3 :

Tableau issu de l'étude de Roy Lyster (2005)

Predictability in French Gender Attribution

Table 1. *Final phonemes in descending order of their predictive value in RJ corpus*

Final phoneme	Number of nouns ending with phoneme	Per cent of nouns whose gender is predicted by final phoneme
/ɑ̃/	675	99 per cent M
/ɛ̃/	243	98 per cent M
/z/	239	97 per cent F
/o/	312	93 per cent M
/ɛ/	239	93 per cent M
/ʃ/	105	90 per cent F
/ø/	24	88 per cent M
/u/	68	87 per cent M
/ʒ/	303	87 per cent M
/d/	230	86 per cent F
/a/	259	85 per cent M
/f/	71	82 per cent M
/n/	348	82 per cent F
/m/	249	80 per cent M
/s/	598	79 per cent F
/ʁ/	679	79 per cent F
/v/	68	78 per cent F
/ʒ/	1,061	71 per cent F
/i/	523	68 per cent F
/j/	143	65 per cent F
/p/	66	64 per cent F
/y/	95	63 per cent M
/ʁ/	1,507	63 per cent M
/g/	54	61 per cent F
/k/	181	56 per cent M
/ŋ//p/	33	55 per cent F
/l/	561	54 per cent M
/b/	26	54 per cent F
/e/	1,001	53 per cent M
Total	9,961	

Annexe 4 :

Mots attendus pour le jeu des Cartes à terminaisons

Phonème final	Genre masculin		Genre féminin	
	[ã]	[o]	[z]	[ʃ]
1	volant	gâteau	punaise	ruche
2	collant	vélo	valise	Douche
3	pélican	seau	cerise	Hache
4	vent	stylo	rose	Vache
5	ruban	rideau	bêtise	Bouche
6	diamant	bateau	chemise	Branche
7	gant	bureau	chaise	Couche
8	éléphant	cadeau	méduse	Pêche
9	toboggan	château	tondeuse	Pioche
10	pansement	haricot	fraise	Louche
11	serpent	couteau	agrafeuse	Pistache
12	croissant	chapeau	framboise	Cloche
13	volcan	escargot	prise	Brioche
14	flan	marteau	ardoise	Flèche

Phonème final	Genre masculin		Genre féminin	
	[ɛ̃]	[ɔ]	[d]	[n]
15	lutin	nuage	limonade	Couronne
16	coussin	repassage	roulade	Banane
17	couffin	manège	amande	Piscine
18	pain	ange	lavande	Licorne
19	vin	tatouage	pyramide	Cabane
20	dauphin	rouge	mode	Caravane
21	sapin	piège	escalade	Fontaine
22	poussin	patinage	ronde	Mandarine
23	marin	chauffage	commode	Tétine
24	raisin	grillage	cascade	Machine
25	bain	mariage	corde	Reine
26	train	linge	moutarde	Tartine
27	requin	coquillage	gourde	Lune
28	jardin	fromage	guirlande	Cane

Phonème final	Genre masculin		Genre féminin	
	[a]	[ɛ]	[s]	[t]
29	pas	lait	tasse	Botte
30	avocat	bonnet	limace	Goutte
31	cadenas	bouquet	laisse	Tomate
32	chocolat	tabouret	bosse	Boîte
33	cinéma	poulet	balance	Menotte
34	Compas	balai	hélice	Carotte
35	Pyjama	robinet	carapace	Pâte
36	Tuba	beignet	police	Marmotte
37	Ananas	filet	trousse	Flute
38	Repas	chalet	glace	Serviette
39	Matelas	béret	tresse	Porte
40	Soldat	pistolet	classe	Patte
41	Plat	sifflet	grimace	Plante
42	Bras	volet	Brosse	Cravate

Résumé

Dans la langue française, le genre se décline actuellement en deux catégories que sont le féminin et le masculin. La classification du lexique a connu de nombreuses variations qui laissent à penser que l'attribution du genre reste arbitraire.

Autour de trente mois, les enfants francophones parviennent à produire correctement et sans effort ce paramètre grammatical. Ils mettent en place des stratégies implicites basées sur des indices sémantiques, phonologiques et morphologiques.

Les enfants présentant un trouble du langage oral parfois associé à un contexte de bilinguisme, ou un trouble spécifique du langage oral connaissent des difficultés récurrentes, voire durables au niveau morphosyntaxique. L'application du genre et le respect des règles d'accord qui s'y rattachent, constituent une limite à leurs productions verbales.

Cependant, il n'existe pas de support de rééducation permettant de prendre conscience des différentes stratégies à appliquer. Dans le cadre de ce mémoire sont alors conçus un jeu de Sept familles, un jeu de Cartes à terminaisons et un jeu de Parcours des grenouilles. Ce matériel propose aux patients de multiplier et de mieux visualiser les indices nécessaires à l'application du genre, et également, de les manipuler par le biais du jeu.

L'expérimentation de ce matériel auprès d'enfants âgés de 5 ans et demi à 13 ans suivis pour un trouble du langage oral ou une dysphasie, montre la faisabilité des supports créés. Des améliorations peuvent être apportées, mais ces essais prouvent l'intérêt et la motivation suscités par ce matériel auprès des patients et des orthophonistes.

English summary

In the French language, the grammatical gender comes in two categories which are the feminine and the masculine. The noun class system has known numerous variations which can make us think that the assigning of grammatical gender remains arbitrary.

Around thirty months the French-speaking children succeed in producing correctly and effortlessly this grammatical parameter. They set up implicit strategies based on semantic, phonological and morphological indications.

The children with an oral speech trouble sometimes associated with a context of bilingualism, or a specific language impairment know recurring even lasting difficulties on morphosyntax. The application of grammatical gender and the respect for the rules of concordance constitute a limit of their verbal productions.

However, there are no reeducation aids allowing to become aware of various strategies. A game of Seven families, a game with cards with grammatical endings and a frog race game are conceived within the framework of this report. This equipment offers to patients to multiply and to better display useful indications to attribute grammatical gender, and also to handle them through games.

The experimentation of this material with 5 and half and 13 years old children, in therapy for oral speech difficulty or dysphasia, shows the feasibility of these games. Improvements can be brought, but these tests prove the interest and the motivation aroused by this equipment with the patients and speech therapists.

Mots clé

Genre grammatical – rééducation – langage oral – dysphasie – trouble du langage oral

Nombre de références bibliographiques : 99