

UNIVERSITE DE POITIERS
Faculté de médecine et de pharmacie
Ecole d'orthophonie

Année 2012-2013

MEMOIRE

En vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie

Présenté par

Claire Chappot de la Chanonie

**INFERENCE ET COMPREHENSION DU LANGAGE : VERS LA
REALISATION D'UN OUTIL D'EVALUATION POUR LES
ADOLESCENTS AYANT UN SYNDROME D'ASPERGER**

Directrice du mémoire :

Madame Virginie Laval, Professeur des Universités, Université de Poitiers

Co-directrice du mémoire :

Madame Agnès Lacroix, Maître de Conférences-HDR, Université de Rennes

Membres du jury :

Madame Virginie Laval, Professeur des Universités, Université de Poitiers

Monsieur Joël Uzé, Praticien Hospitalier

Madame Danielle Varennes, Praticien Hospitalier

Madame Hélène Dupin, Orthophoniste

UNIVERSITE DE POITIERS
Faculté de médecine et de pharmacie
Ecole d'orthophonie

Année 2012-2013

MEMOIRE

En vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie

Présenté par

Claire Chappot de la Chanonie

**INFERENCE ET COMPREHENSION DU LANGAGE : VERS LA
REALISATION D'UN OUTIL D'EVALUATION POUR LES
ADOLESCENTS AYANT UN SYNDROME D'ASPERGER**

Directrice du mémoire :

Madame Virginie Laval, Professeur des Universités, Université de Poitiers

Co-directrice du mémoire :

Madame Agnès Lacroix, Maître de Conférences-HDR, Université de Rennes

Membres du jury :

Madame Virginie Laval, Professeur des Universités, Université de Poitiers

Monsieur Joël Uzé, Praticien Hospitalier

Madame Danielle Varennes, Praticien Hospitalier

Madame Hélène Dupin, Orthophoniste

REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Tout d'abord Madame Laval, Professeur des Universités à l'Université de Poitiers, qui a accepté d'encadrer mon mémoire. Je la remercie tout particulièrement pour son investissement, sa disponibilité et ses conseils qui m'ont été précieux tout au long de cette année ;

Madame Lacroix, Maître de Conférences-HDR à l'Université de Rennes, dont les conseils pour l'élaboration de notre matériel ont été très enrichissants ;

Madame Hélène Dupin, orthophoniste au Centre de Ressources Autisme Poitou-Charentes et maître de stage, pour sa disponibilité et ses nombreux conseils tant sur le mémoire que sur la pratique orthophonique. Je la remercie tout particulièrement pour sa patience et sa confiance qui m'ont amenée à pratiquer mon futur métier ;

Le Docteur Danielle Varennes, Praticien Hospitalier au Centre de Ressources Autisme Poitou-Charentes, pour avoir su transmettre ses connaissances sur l'autisme et pour avoir accepté de faire partie de mon jury ;

Le Docteur Joël Uzé, Praticien Hospitalier, Chef de service du Pôle de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent du Centre Hospitalier Henri Laborit et responsable du Centre Référent des Troubles du Langage de Poitiers, pour avoir accepté de présider le jury de ma soutenance ;

Charlotte Toillon, étudiante en Master développement/cognitive à la faculté des Sciences Humaines de Poitiers, avec qui la réalisation de cet outil d'évaluation a été possible. Merci pour ta bonne humeur, ton soutien et tes connaissances qui ont été un vrai enrichissement tout au long de cette année ;

Les adolescents ayant un syndrome d'Asperger qui ont donné de leur temps pour participer à cette étude, ainsi que leur famille qui ont accepté de s'impliquer dans ce projet ;

L'équipe du SESSAD TED de Poitiers qui s'est investit pour m'aider à organiser les passations de mon outil auprès de ces adolescents ;

Les membres de la direction du Collège du Jardin des Plantes pour leur collaboration et leur investissement dans cette étude ;

Les adolescents témoins du Collège Jules Supervielle qui ont accepté de participer à cette étude ;

Les membres de la direction du Collège Jules Supervielle pour leur investissement et leur intérêt pour cette étude ;

Les membres de l'équipe du Centre Ressources Autisme Poitou-Charentes pour leur accueil chaleureux tout au long de mon stage et pour leur disponibilité, leur écoute et leurs conseils au sujet de mon mémoire et de leur pratique qui ont été un grand enrichissement tout au long de cette année.

Je tiens à remercier ensuite ;

Mme Virginie Berger, orthophoniste en libéral et maître de stage, pour m'avoir amené vers la réflexion et la recherche d'une bonne pratique orthophonique tout au long de cette année. Merci pour sa disponibilité et sa volonté de transmettre sa passion du métier ;

Mme Christine Migault, orthophoniste à l'IME de Melle et maître de stage, pour avoir su partager avec passion son expérience ainsi que pour m'avoir fait découvrir les nombreuses facettes de ce métier. Merci pour sa confiance et ses conseils avisés tout au long de cette année.

L'équipe de l'IME de Melle ; pour leur accueil chaleureux, leur disponibilité et leurs nombreux conseils qui m'ont amenée à me questionner et à améliorer ma pratique tout au long de l'année.

Les orthophonistes qui m'ont accueillie tout au long de ma formation : Monsieur Jean-Marc Relet, Madame Catherine Mayeras, Madame Emilie Le Gall, Madame Sophie De Goulaine, qui ont su, chacun à leur manière, me donner envie d'approfondir mes connaissances afin d'améliorer toujours ma pratique ;

Je remercie tout particulièrement mon oncle orthophoniste, François Dehergne, pour m'avoir accueillie en stage et transmis très tôt sa passion du métier qui m'a amenée très vite à me tourner vers ces études.

Je remercie aussi ;

Mes camarades de la promotion Van Gogh avec qui ces quatre années ont été des plus girly et tout particulièrement Charlotte pour cette année de collocation extraordinaire, son sourire de toutes circonstances et son soutien sans faille ;

Mes amis poitevins avec qui ces quatre années ont été fabuleuses, et tout particulièrement Matthieu pour son soutien à toute épreuve, sa patience et son amour ;

Mes parents pour m'avoir permis de faire des études et m'avoir toujours soutenue dans mes décisions, ainsi que mon frère et ma sœur pour les nombreux moments de complicité passés ensemble.

Table des matières

INTRODUCTION	7
INTRODUCTION THEORIQUE	10
I. La pragmatique développementale	11
1. La pragmatique	11
1.1. Théorie des actes de langage d’Austin	12
1.2. Théories des maximes conversationnelles de Grice	15
2. Les théories interactionnistes	16
2.1. Les travaux de Vygotski	17
2.2. Les travaux de Bruner	18
II. Les expressions idiomatiques	18
1. Qu'est ce qu'une expression idiomatique?	18
2. Le développement de la compréhension des idiomes	19
2.1. Les facteurs	19
2.2. Les études réalisées	22
2.3. Les facteurs retenus pour la réalisation de notre outil	23
III. Etat des lieux des outils d'évaluation de la pragmatique	25
1. Evaluation des troubles pragmatiques	25
1.1. Les inventaires	26
1.2. Les situations de jeu symbolique	27
2. L'évaluation de la compréhension	28
3. Les bilans orthophoniques	28
3.1. Le Protocole d'évaluation du langage élaboré de l'adolescent	28
3.2. Le protocole de la MEC	29
3.3. La gestion de l'implicite	30
4. Les jeux utilisés en rééducation orthophonique	31
IV. Le syndrome d'Asperger	32
1. Historique	32
2. Définitions	33
3. Classifications	34
3.1. Le DSM IV	34

3.2. La CIM-10	36
3.3. La CFTMEA	36
4. La prévalence	37
5. Les troubles associés	37
6. Diagnostic.....	38
6.1. Les critères diagnostiques.....	38
6.2. Le diagnostic différentiel.....	39
6.3. La différence entre le syndrome d'Asperger et l'Autisme de Haut Niveau	40
6.4. L'évolution	41
7. Les hypothèses étiologiques.....	42
8. La compréhension des idiomes dans le syndrome d'Asperger.....	43
8.1. Les particularités du syndrome d'Asperger	43
8.2. L'intérêt de notre outil avec le syndrome d'Asperger.....	44
V. Problématique et Hypothèses.....	44
METHODE.....	47
I. Phase préliminaire : construction du matériel expérimental	48
1. Evaluation du degré de transparence	48
2. Construction des histoires.....	50
II. Expérimentation	50
1. Participants	50
2. Matériel.....	50
3. Procédure	51
3.1. Idiomes hors contexte	52
3.2. Idiomes en contexte	52
RESULTATS.....	53
I. Codage des réponses.....	54
II. Analyse des réponses idiomatiques	56
III. Analyse des erreurs.....	58
1. Codage des erreurs	58
2. Répartition des erreurs	58
3. Analyse des réponses sans lien idiomatique	59
4. Analyse des réponses littérales	61

CHEZ L'ADOLESCENT AVEC UN SYNDROME D'ASPERGER	64
I. Expérimentation	65
1. Participants	65
2. Matériel	65
3. Procédure	66
1.1. Idiomes hors contexte	66
1.2. Idiomes en contexte	66
II. Résultats	67
1. Codage des réponses	67
2. Analyse des réponses idiomatiques	67
3. Analyse des erreurs	69
3.1. Codage des erreurs	69
3.2. Répartition des erreurs	69
3.3. Analyse des réponses sans lien idiomatique	70
3.4. Analyse des réponses littérales	71
DISCUSSION	73
I. Rappel des objectifs et des hypothèses	74
II. Chez les adolescents	75
1. Principaux résultats et validation des hypothèses	75
2. Discussion des résultats	75
III. Chez les adolescents ayant un syndrome d'Asperger	79
1. Principaux résultats et validation des hypothèses	79
2. Discussion des résultats	80
IV. Limites de notre outil sur le plan méthodologique	82
1. La population	82
2. L'outil	83
V. Perspectives de recherche	83
VI. Perspectives orthophoniques	84
VII. Conclusion	86
BIBLIOGRAPHIE	87
ANNEXES	I

ANNEXES

Annexe I : Liste des 50 idiomes retenus.

Annexe II : Carnet d'évaluation du degré de transparence des idiomes.

Annexe III : Réponses des adultes au pré-test de vérification des histoires.

Annexe IV : Principales caractéristiques des adolescents de 6^e.

Annexe V : Principales caractéristiques des adolescents de 3^e.

Annexe VI : Carnet de passation hors contexte avec l'ordre 1.

Annexe VII : Carnet de passation en contexte avec l'ordre 1.

Annexe VIII : Autorisation parentale pour les élèves du collège Jules Supervielle.

Annexe IX : Présentation du Centre Ressources Autisme Poitou-Charentes.

Annexe X : Information écrite adressée aux parents des adolescents avec un syndrome d'Asperger.

Annexe XI : Autorisations parentales pour les adolescents avec un syndrome d'Asperger.

Annexe XII : Feuillet de cotation des réponses hors contexte et en contexte des adolescents.

Annexe XIII : Codage des réponses idiomatiques des adolescents.

Annexe XIV : Statistiques descriptives, analyse de la variance et comparaisons partielles des réponses idiomatiques des adolescents.

Annexe XV : Codage des réponses sans lien idiomatique des adolescents.

Annexe XVI : Codage des réponses littérales des adolescents.

Annexe XVII : Statistiques descriptives, analyse de la variance et comparaisons partielles des réponses sans lien idiomatique des adolescents.

Annexe XVIII : Statistiques descriptives, analyse de la variance et comparaisons partielles des réponses littérales des adolescents.

Annexe XIX : Feuillet de catégorisation des réponses hors contexte et en contexte des adolescents ayant un syndrome d'Asperger.

Annexe XX : Codage des réponses idiomatiques des adolescents ayant un syndrome d'Asperger.

Annexe XXI : Codage des réponses sans lien idiomatique des adolescents ayant un syndrome d'Asperger.

Annexe XXII : Codage des réponses littérales des adolescents ayant un syndrome d'Asperger.

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1 : Résultats de l'évaluation du degré de transparence.

Tableau 2 : Exemples d'histoires.

Tableau 3 : Exemples de réponses par catégorie.

Tableau 4 : Principales caractéristiques des adolescents ayant un syndrome d'Asperger.

Figure 1 : Nombre moyen de réponses idiomatiques données en fonction de l'âge, du contexte et du degré de transparence des expressions.

Figure 2 : Graphique de répartition des erreurs des adolescents.

Figure 3 : Nombre moyen de réponses sans lien idiomatique en fonction de l'âge, du contexte et du degré de transparence de l'expression.

Figure 4 : Nombre moyen de réponses littérales en fonction de l'âge, du contexte et du degré de transparence de l'expression.

Figure 5 : Nombre de réponses idiomatiques pour chaque sujet, en fonction du contexte et du degré de transparence des expressions.

Figure 6 : Graphique de répartition des erreurs des adolescents ayant un syndrome d'Asperger.

Figure 7 : Nombre de réponses sans lien idiomatique pour chaque sujet, en fonction du contexte et du degré de transparence des expressions.

Figure 8 : Nombre de réponses littérales pour chaque sujet, en fonction du contexte et du degré de transparence des expressions.

INTRODUCTION

Peu d'outils sont aujourd'hui à la disposition des professionnels pour évaluer l'usage du langage. Or, ces capacités pragmatiques sont directement impliquées dans la production et la compréhension du langage.

L'étude que nous avons menée a donc un double objectif. Tout d'abord, construire un outil d'évaluation des aspects pragmatiques de la compréhension du langage sur une période développementale souvent oubliée des recherches dans le domaine de l'acquisition du langage : l'adolescence. Ensuite, réaliser une application pratique de cet outil dans le cadre orthophonique auprès d'adolescents atteints du syndrome d'Asperger. En effet, l'une des particularités de ce syndrome, au contraire des autres Troubles Envahissants du Développement, se porte sur un développement normal du langage, au niveau formel, avec des difficultés pragmatiques.

Les recherches menées sur la compréhension du langage oral, ont montré que, contrairement à une idée habituellement admise, une maîtrise approfondie de la langue maternelle n'est réalisée qu'à l'adolescence. Des changements dans la nature des processus mentaux régulant la compréhension du langage oral (en particulier le langage non littéral) ont été mis en évidence (Cain, Towse, & Knight, 2009). D'après Cain et al. (2009), ces processus ne sont pas encore complètement acquis à 11 ans. Nous nous sommes donc intéressées dans cette étude à des adolescents de 11 et 14 ans, afin de compléter les recherches déjà menées dans ce domaine. De plus, les capacités langagières des adolescents ayant un syndrome d'Asperger ont été jusqu'à aujourd'hui peu étudiées. Il semblait donc important de s'intéresser au versant pragmatique de leur langage afin d'améliorer la compréhension de leurs troubles et donc par la suite leur prise en charge.

Pour mettre en place notre outil, nous avons donc utilisé des expressions idiomatiques, traduites de langues étrangères qui présentaient une interprétation littérale et une interprétation idiomatique (par exemple « Donner un coup de pied dans le seau » qui signifie mourir). L'étude de ces formes idiomatiques est un élément clé pour déterminer le rôle joué par l'inférence contextuelle dans la compréhension du langage (Laval, 2003).

Ce mémoire s'organise donc en 4 parties.

Dans une première partie, centrée sur les bases théoriques de ce travail, nous présentons les théories pragmatiques, nous définissons précisément les expressions idiomatiques en présentant les recherches développementales menées dans ce domaine, nous réalisons un état des lieux des outils d'évaluation des capacités pragmatiques, et nous terminons par une présentation du syndrome d'Asperger.

Dans une deuxième partie, nous présentons la méthodologie mise en œuvre dans ce travail.

Dans une troisième et une quatrième partie, nous présentons les résultats des adolescents typiques et des adolescents ayant un syndrome d'Asperger.

INTRODUCTION THEORIQUE

I. La pragmatique développementale

Initiée par Ervin-Tripp et Mitchell-Kernan (1977), la pragmatique développementale cherche à déterminer la manière dont les enfants apprennent à utiliser le langage et notamment la manière dont ils mettent en relation la forme de l'énoncé et le contexte d'énonciation (Bernicot, 2000). Dans ce cadre, le langage n'est plus constitué exclusivement de la grammaire et de la syntaxe, mais aussi d'un ensemble de stratégies utilisées par les enfants pour communiquer et s'adapter à leur interlocuteur et à la situation de communication (Laval & Guidetti, 2004). La pragmatique développementale se trouve à la croisée de la pragmatique et des théories interactionnistes, deux domaines essentiels pour étudier la compréhension du langage en contexte chez l'enfant (Laval et Ryckebusch, 2010).

1. La pragmatique

La pragmatique est une branche de la linguistique qui s'intéresse aux éléments du langage dont la signification ne peut être comprise qu'en connaissant le contexte de leur emploi. Elle permet d'étudier les rapports entre la forme des messages et leur contexte de production (Laval & Guidetti, 2004). Cette notion de pragmatique est apparue bien avant que des travaux existent dans ce domaine. En 1938, Charles Morris, distingue différentes disciplines qui traitent du langage : la syntaxe (étude des relations entre les signes), la sémantique (étude de la signification définie par la relation de dénotation entre les signes et ce qu'ils désignent) et la pragmatique, qui selon lui est « *une partie de la sémiotique qui traite du rapport entre les signes et les usagers des signes* », mais cette définition reste très vaste. C'est en 1955, que le philosophe John Austin prononce les *William James Lectures* afin de fonder une nouvelle discipline philosophique, la philosophie du langage. Mais c'est en fait une sous-discipline de la linguistique qui va voir le jour : la pragmatique. Ainsi, pendant très longtemps, les études concernant le langage ont porté sur les aspects formels de celui-ci tels que la phonologie, la sémantique et la morphosyntaxe. Mais le langage ne peut pas se réduire uniquement à ces aspects. En effet, il est important de replacer le langage dans son contexte d'utilisation car un locuteur utilise

différemment le langage selon le lieu et le moment de l'énonciation, les interlocuteurs et les relations qui les lient. Verschueren (1999 ; cité par Bernicot et Bert-Erboul, 2009, p.89) définit la pragmatique comme « *L'étude cognitive, sociale et culturelle du langage et de la communication* ». Ainsi, nous pouvons situer la pragmatique au cœur de différentes disciplines telles que la psychologie, la linguistique et la philosophie. Il est important de noter que la pragmatique est aussi un outil important pour élucider les processus mentaux qui sous-tendent l'usage de la communication et du langage chez l'enfant (Laval & Guidetti, 2004).

La pragmatique est une linguistique de l'énonciation, l'unité pertinente dans ce domaine, n'est plus exclusivement la phrase mais le plus souvent une séquence de phrases organisées selon des règles spécifiques de cohérence interne, qui tient compte du cadre de l'échange. Ainsi, la pragmatique s'intéresse à la signification transmise par l'énoncé dans un contexte donné ce qui ne correspond pas toujours à une signification littérale, on parle alors de langage non littéral. Dans cette situation, les compétences linguistiques (interprétation littérale de l'énoncé) sont insuffisantes, il faut aussi prendre en compte le contexte de production afin de saisir la signification de l'énoncé. La pragmatique permet donc l'étude de toutes les formes de langage non littéral, tels que, l'ironie, le sarcasme, les métaphores ou encore les expressions idiomatiques. Cette étude des formes de langage non littéral permet alors d'étudier la part respective de la structure du message et des caractéristiques de la situation de communication lors du processus d'interprétation (Laval & Guidetti, 2004).

Deux théories ont redonné toute son importance au contexte dans le processus de compréhension : la théorie des actes de langage d'Austin (1962) et la théorie des maximes conversationnelles de Grice (Laval et Ryckebusch, 2010). Ces théories ont permis de formuler de nombreuses hypothèses sur les processus sous-jacents à la compréhension du langage.

1.1. Théorie des actes de langage d'Austin

La théorie des actes de langage a été fondée à la suite des travaux d'Austin (1962). En effet, de nombreux philosophes, linguistes et psychologues, inscrits dans le courant de la pragmatique, ont tenté de comprendre la différence qui existait entre le dire et le signifié. Cette théorie est parmi les théories pragmatiques, une de celles qui a eu le plus d'influence. Austin (1962, cité par Dardier, 2004) estime que l'énoncé

doit être considéré dans sa globalité et qu'un locuteur réalise trois types d'actes quand il produit un énoncé. Ainsi, l'unité minimale de la communication humaine est l'accomplissement des actes suivants :

- l'acte locutoire correspond à l'acte de dire quelque chose, c'est ce qui est dit ;
- l'acte perlocutoire renvoie à l'acte effectivement provoqué par l'énoncé, qui peut ne pas correspondre à l'intention du locuteur (l'énoncé peut avoir des effets, attendus ou non, sur le destinataire) ;
- L'acte illocutoire concerne l'acte social posé intentionnellement par le locuteur lors de la production d'un énoncé, c'est ce que le locuteur signifie (ce qu'il veut dire).

Dans cette étude, l'acte illocutoire est celui qui nous intéresse particulièrement car il joue un rôle essentiel dans la compréhension d'un énoncé en contexte. Il permet de passer au-delà de l'acte locutoire, qui permet de comprendre les énoncés de manière littérale, et de s'appuyer sur les indices du contexte pour comprendre l'intégralité d'un énoncé, notamment lorsque celui-ci n'est pas transparent. L'acte illocutoire est notamment indispensable à la compréhension des expressions idiomatiques que nous utiliserons dans notre outil d'évaluation. En effet, il permet d'accéder à la compréhension non littérale, c'est-à-dire, à une compréhension qui nécessite chez le récepteur du message des capacités d'inférences, afin de saisir ce qui n'est pas concrètement exprimé par les mots.

A la suite de ces travaux, en 1969, J.R. Searle, réinterprète la théorie d'Austin dans son ouvrage *Speech Acts : An Essay in the Philosophy of Language*. Considérant que le langage humain a pour fonction première d'agir sur le monde, Searle établit une classification détaillée des actes illocutoires, qui diffèrent par leur but, la direction d'ajustement entre le monde et les mots et, enfin, par l'état psychologique exprimé (Guidetti, 2003). La classification de ces actes la plus utilisée est celle de Searle et Vanderveken (1985 ; cité par Dardier, 2004) :

- Les assertifs (les assertions, les témoignages, les suppositions, etc.) permettent de décrire le monde et mettent en jeu la responsabilité du locuteur sur la vérité de la proposition exprimée (ex : « Salomé est à l'école »).
- Les directifs (les demandes, les questions, les ordres, les suggestions ou encore les conseils) correspondent aux tentatives du locuteur de faire faire quelque chose à l'auditeur (ex : « Donne-moi un bonbon »).
- Les engagements (les promesses, les menaces, les vœux, etc.) incitent le locuteur à accomplir une action future ou à adopter une certaine conduite future (ex : « Je te donnerai une nouvelle poupée »).
- Les déclaratifs (les ajournements, les licenciements, etc.) accomplissent des actions au moment de leur énonciation (ex : « je déclare la séance ouverte »).
- Les expressifs (les excuses, les remerciements, les félicitations, les critiques, les louanges, etc.) permettent au locuteur d'exprimer son état psychologique à propos de soi ou d'un état du monde (ex : « Bravo ! »).

Ensuite, pour qu'un énoncé remplisse pleinement son but illocutoire, il faut qu'il remplisse un certain nombre de conditions de réalisation essentielles. Searle et Vanderveken (1985, cité par Dardier, 2004) citent les conditions suivantes :

- le mode de réalisation d'une force illocutoire : chaque but peut être accompli par différents moyens ;
- les conditions du contenu propositionnel : ce qui est dit, dans le respect de la syntaxe et de la sémantique de la langue utilisée ;
- les conditions préparatoires : elles concernent les caractéristiques du locuteur, de l'auditeur et du contexte, nécessaires à la réalisation concrète du but illocutoire. Leur nature varie en fonction du but visé ;

- les conditions de sincérité : il s'agit de ce que le locuteur exprime en terme d'état psychologique de croyance, d'intention en accomplissant l'acte ;
- l'intensité de la force illocutoire : elle sera réalisée avec une intensité variable.

Dans cette théorie des actes de langage, la notion d'acte illocutoire met en avant la différence qu'il peut exister entre ce qui est dit et ce qui est signifié par le locuteur, c'est-à-dire, la différence entre l'énoncé et sa signification dans un contexte donné. Cette notion d'acte illocutoire est donc définie par des caractéristiques linguistiques (la forme linguistique des énoncés) et des caractéristiques contextuelles (Dardier, 2004). Cette notion est donc indispensable pour théoriser la compréhension des expressions idiomatiques et notamment comprendre l'accès au sens idiomatique. D'après Bernicot (1992a), il existe 3 étapes permettant de passer du sens littéral au sens illocutoire. Tout d'abord, l'auditeur interprète l'énoncé de manière littérale, ensuite, il décide que cette interprétation est inadéquate dans le contexte dans lequel l'énoncé est produit et, enfin, il fait une autre interprétation qui est plus compatible avec le contexte. Dans la compréhension des expressions idiomatiques, une autre théorie apporte aussi des éléments importants, il s'agit de la théorie des maximes conversationnelles de Grice.

1.2. Théories des maximes conversationnelles de Grice

Le philosophe Paul Grice (1912-1988), s'est attaché à l'étude de l'usage du langage. Il fait l'hypothèse que les locuteurs respectent un principe de coopération pour la réussite de leur échange. Ce principe est régi par 4 maximes conversationnelles qui sont les suivantes :

- **la maxime de quantité** est expliquée comme suit « *Donnez autant d'informations qu'il est requis, et ne donnez pas plus d'informations qu'il n'est requis.* » ;
- **la maxime de qualité** est respectée lorsque le locuteur est sincère dans son énoncé, dans le sens où ce qu'il propose est vrai ou du moins supposé être vrai. « *Que votre contribution soit véridique, c'est-à-dire : n'affirmez pas ce*

que vous croyez être faux et n'affirmez pas ce pour quoi vous manquez de preuves. » ;

- **la maxime de relation** correspond au respect du thème initial proposé par les interlocuteurs lors de leur échange « *Soyez pertinent.* » ;
- **la maxime de manière renvoie** au respect de la forme du message : « *Soyez clair, c'est-à-dire évitez les obstacles, évitez d'être ambigu, soyez bref et soyez ordonné.* ».

Cette théorie des maximes conversationnelles a permis par la suite à Grice de s'intéresser à toutes les autres formes de langage indirect. En effet, nous pouvons consciemment transgresser ces maximes conversationnelles pour créer un message implicite, un sous-entendu. Lorsque l'une des maximes est transgressée par le locuteur, l'auditeur, qui présuppose le respect du principe de coopération, réalise une « implicature conversationnelle » (une inférence) pour rétablir le respect de la maxime transgressée (Chaminaud, Laval et Bernicot, 2006). Dans ce cadre, nous retrouvons par exemple, les expressions idiomatiques que nous utiliserons dans notre outil. En effet, l'utilisation d'un idiomme dont le sens idiomatique est fixé par une convention linguistique commune à une population, alors que son sens littéral ne correspond pas au contexte d'utilisation peut relever des transgressions de ces maximes conversationnelles si le sens de l'idiome n'est pas connu des deux interlocuteurs. Grice appelle cette transgression « *l'exploitation de la règle* » (Dardier, 2004).

2. Les théories interactionnistes

Les théories interactionnistes, majoritairement représentées par les travaux de Vygotski (1896-1934) et de Bruner (1915-), place les interactions sociales au cœur du développement du langage. Elles permettent, à l'instar des théories pragmatiques, de comprendre les processus mis en jeu dans la compréhension.

2.1. Les travaux de Vygotski

Les 3 axes principaux de la théorie de Lev Semionovitch Vygotski (1896-1934) sont l'approche historico-culturelle, l'ancrage social du développement et la notion d'instruments psychologiques.

L'approche historico-culturelle met en évidence l'ancrage culturel du développement des fonctions psychiques supérieures. Ainsi, la relation entre le sujet et son environnement est médiatisée par le groupe social de l'enfant. L'ancrage social du développement place, lui, le développement de l'enfant au sein des interactions sociales. Ainsi, l'adulte expert devient le médiateur de la culture de l'enfant qui est novice. Dans cette théorie, les instruments psychologiques sont les instruments sociaux et non individuels qui sont mis à la disposition de l'enfant par l'adulte, parmi eux on trouve notamment le langage, mais aussi le calcul, l'écriture, les œuvres d'art, etc. Au terme de ce processus, le sujet devient alors à son tour le médiateur de la culture (Laval, 2011).

Selon cette théorie, le développement du langage a pour moteur les interactions avec autrui, et celui-ci devient alors l'instrument de la pensée. Il est important de noter qu'au contraire de d'autres apprentissages, celui du langage oral se fait de manière implicite. Au départ, l'enfant construit un code commun avec son interlocuteur, c'est la phase inter-psychologique. Ensuite, l'enfant utilise ce code par lui-même, c'est la phase intra-psychologique. Pour l'apprentissage du langage, Vygotski, parle de zone proximale du développement (ZPD). Cette zone est définie comme la distance entre le niveau de développement actuel et le niveau de développement potentiel, autrement dit, c'est la distance entre le moment où l'enfant résout seul des problèmes et le moment où l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par un adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. Le rôle essentiel de l'adulte est donc d'interpréter les productions de l'enfant afin de lui renvoyer ainsi la signification sociale de son énoncé. L'interprétation de l'adulte donne ainsi un sens à la production de l'enfant. Par la suite, l'enfant sera capable par lui-même de faire référence à la réalité extralinguistique à l'aide des signes linguistiques (Bernicot, 2000).

2.2. Les travaux de Bruner

A partir des travaux de Vygotski, Jérôme Bruner (1915 -) a développé de nouveaux concepts tels que la relation d'aide, l'étayage, la ritualisation et le format d'interaction. Pour Bruner, le langage n'est pas un simple code linguistique, il inclut la situation de communication. Selon lui, « la seule manière d'apprendre l'usage du langage, c'est de l'utiliser pour communiquer ». Le langage n'a donc pas uniquement une fonction de représentation, c'est un moyen de communication. Ainsi, cette communication implique l'existence d'une intention chez le locuteur et celle-ci est présente chez le bébé bien avant l'apparition du langage. En effet, dès la petite enfance, les interactions sociales prennent la forme de routines interactives qui se déroulent souvent de la même façon et qui sont liées au contexte et aux caractéristiques des interlocuteurs. C'est le cas par exemple du jeu du « coucou ». Ainsi, pour Bruner, l'adulte se situe dans une interaction de tutelle, c'est-à-dire qu'il essaye d'amener l'enfant à résoudre un problème qu'il ne peut résoudre tout seul. Les processus d'étayage permettent la mise en place de formats (formes régulatrices des échanges) et l'adulte guide l'enfant pour qu'il se conforme à ces formes standardisées. C'est à l'intérieur de ces formes que l'enfant grâce à l'étayage de l'adulte, pourra s'autonomiser vers des conduites de résolution. Ces formats d'interactions vont donc permettre à l'enfant d'attribuer des intentions communicatives à l'adulte et d'apprendre les présupposés et les aspects implicites de la conversation. Ainsi, l'enfant va apprendre les règles inhérentes à l'usage du langage. Celles-ci vont pouvoir se généraliser et servir de support à l'acquisition du langage (Laval, 2011).

II. Les expressions idiomatiques

1. Qu'est ce qu'une expression idiomatique?

Selon Marquer (1994), un idiome est une forme grammaticale dont il est impossible de « déterminer le sens de l'expression à partir du sens des unités qui la composent ». On peut plus largement définir un idiome comme une expression figurative qui peut être interprétée littéralement mais qui peut prendre un sens non littéral quand il est utilisé dans un contexte spécifique (Cain, Oakhill & Lemmon,

2005). Cependant, il faut noter qu'il existe deux types d'expressions idiomatiques qui diffèrent par la présence ou non d'une ambiguïté. Ainsi, on peut trouver des expressions idiomatiques ne possédant pas d'interprétation littérale possible mais uniquement une interprétation idiomatique, comme par exemple « Tuer le temps ». Ces expressions idiomatiques ne présentent donc pas d'ambiguïté. D'autres, au contraire, possèdent une double interprétation avec une interprétation littérale et une interprétation idiomatique possibles, comme par exemple « Tourner autour du pot ». Ces expressions idiomatiques présentent, elles, une ambiguïté. Pour la réalisation de notre outil, nous avons donc sélectionné uniquement des expressions idiomatiques ambiguës afin d'observer les inférences utilisées par les sujets. En effet, ces expressions sont des outils privilégiés pour étudier les inférences mises en jeu dans la compréhension du langage en contexte. Ainsi, elles permettent d'identifier deux stratégies inférentielles mises en œuvre dans le processus de compréhension : l'inférence contextuelle qui se base sur l'information contextuelle pour donner une signification idiomatique et l'inférence sémantique qui se base sur une analyse sémantique de l'expression afin d'en appréhender son sens idiomatique. L'étude des formes idiomatiques est un élément clé pour déterminer les rôles respectifs de la structure du message et des caractéristiques contextuelles de la situation de communication lors du processus d'interprétation. (Laval, 2001a). De plus, la compréhension des expressions idiomatiques nécessite une prise de conscience métalinguistique de la relation conventionnelle entre le sens et la forme (Cacciari et Levorato, 1989). Notre outil d'évaluation s'intéresse à la compréhension des idiomes, car les enfants, toujours selon Cacciari et Levorato (1989), semblent plus capables de comprendre les idiomes que de les produire. Ainsi, il semble plus intéressant de s'appuyer sur le versant de la compréhension pour mesurer le degré de l'inférence contextuelle et de l'analyse sémantique des expressions idiomatiques chez les adolescents.

2. Le développement de la compréhension des idiomes

2.1. Les facteurs

La majorité des recherches sur la compréhension des idiomes a donc été conduite dans une visée développementale. Ces travaux ont démontré l'importance de trois

facteurs dans la compréhension des idiomes : la familiarité, la transparence et le contexte.

La familiarité d'un idiome est définie comme « la fréquence à laquelle un idiome apparaît dans la langue » (Nippold & Taylor, 1995, p427). Les enfants, les adolescents et les adultes trouvent que les idiomes les plus familiers sont plus faciles à comprendre que les idiomes les moins familiers (Levorato & Cacciari, 1992; Nippold & Rudzinski, 1993). Les effets de la familiarité ont été interprétés par « l'expérience du langage », l'hypothèse du développement figuratif, qui pose que les enfants apprennent le sens des idiomes quand ils les rencontrent dans un contexte écrit ou parlé (Nippold & Taylor, 2002). Clairement, la seule exposition à ces expressions est insuffisante pour expliquer les progrès développementaux. Le rôle de la familiarité dans la compréhension des idiomes reste incertain. Pour certains auteurs comme Levorato et Cacciari (1992), la familiarité joue un rôle mineur dans la compréhension des idiomes, pour d'autres auteurs comme Nippold et Rudzinski (1993), Nippold et Taylor (1995) et Nippold et al. (1996) la familiarité jouerait un rôle important chez les enfants et les adolescents entre 10 et 17 ans quelle que soit la tâche utilisée. Ces différences de résultats pourraient peut-être s'expliquer par les différentes méthodologies choisies dans ces études.

La transparence (ou analyse sémantique) réfère au degré d'accord entre le sens littéral et le sens figuratif d'un idiome. L'analyse sémantique est dépendante des aspects formels du langage (phonologie, syntaxe, morphosyntaxe, etc.). Le sujet qui utilise cette stratégie d'analyse sémantique entamera une analyse mot par mot pour extraire le sens de l'expression idiomatique. Un exemple d'un idiome transparent serait « Clouer le bec » dont le sens figuratif (faire taire quelqu'un) peut être dérivé par l'interprétation littérale des mots de l'expression. Ce facteur facilite aussi la compréhension des idiomes entre 5 et 17 ans; les idiomes sont plus faciles à comprendre quand il y a une relation très proche entre leur signification littérale et leur signification figurative (Gibbs, 1987, 1991; Levorato & Cacciari, 1999). Ces constats suggèrent que les jeunes enfants sont capables d'utiliser l'analyse sémantique pour comprendre les expressions idiomatiques. Le sens des idiomes opaques, comme « Casser sa pipe » (qui signifie « mourir ») ne peut pas être interprété mot par mot ou par les actions décrites dans l'expression. La stratégie

d'analyse sémantique ne pourra donc pas être utilisée sur ce type d'idiome. Des recherches ont été menées chez les adolescents et chez les enfants sur les effets de la transparence. En effet, Nippold et Rudzinski (1993) ont montré que la transparence est un facteur important chez les enfants et adolescents de 11, 14 et 17 ans. Les participants de cette étude ont été amenés à expliquer à l'écrit le sens des expressions idiomatiques, chacune présentée dans une courte histoire contextuelle. Les résultats ont montré que les performances sur cette tâche augmentent parallèlement à l'âge du sujet et que les idiomes varient en difficulté, c'est à dire que les idiomes les plus transparents sont plus simples à comprendre que les idiomes les moins transparents.

En ce qui concerne le contexte, les idiomes présentés dans un contexte narratif (support contextuel) sont plus faciles à comprendre que ceux présentés isolément (sans contexte) (Cacciari & Levorato, 1989; Gibbs, 1987, 1991; Levorato & Cacciari, 1995; Nippold & Martin, 1989). Le contexte peut faciliter l'interprétation du langage figuratif par l'apport d'une information sémantique à partir de laquelle l'enfant peut extraire ou inférer le sens approprié de l'expression. Le contexte peut être important pour les idiomes les moins fréquents dont le sens n'est pas totalement connu, particulièrement pour les idiomes opaques non-familiers dont le sens n'est pas totalement dérivable à travers l'analyse sémantique des phrases. La capacité à utiliser l'information contextuelle est une des habiletés cruciales dans l'acquisition du sens des expressions idiomatiques chez les enfants. Des études ont montré que le rôle du contexte était inexistant chez les enfants de moins de 6 ans (Abkarian et al. 1992) et qu'il commençait à jouer un rôle essentiel chez les enfants de 6 et 7 ans (Ackerman, 1982 ; Cacciari et Levorato, 1989 ; Gibbs 1987, 1991 ; Levorato et Cacciari, 1992, 1995, 1999) et qu'il était important pour les adolescents (Nippold and Martin , 1989 ; Nippold and Rudzinski, 1993 ; Nippold and Taylor , 1995 ; Nippold et al. 1996). De plus, selon Cacciari et Levorato (1989) le contexte ne joue pas de rôle dans la compréhension des expressions idiomatiques par les adultes. En général, les enfants et les adolescents ont tendance à expliquer un idiome plus correctement lorsqu'il est présenté en contexte que lorsqu'il est présenté isolément.

La capacité à comprendre le sens figuratif des idiomes s'étend donc sur une longue période développementale, bien que la compréhension des idiomes ait été

démontrée chez les enfants de moins de 10 ans (Cacciari & Levorato, 1983; Gibbs, 1987, 1991; Levorato & Cacciari, 1992), la compréhension de ces expressions est encore incomplète chez les enfants plus âgés et chez les adolescents (Nippold & Martin, 1989; Nippold & Rudzinski, 1993; Nippold & Taylor, 1995, 2002).

2.2. Les études réalisées

Les recherches de Cain, Oakhill & Lemmon (2005) et Cain, Towse & Knight, (2009) se sont focalisées sur la capacité des enfants de 7 et 8 ans et de 9 et 10 ans à interpréter les idiomes. Les chercheurs ont manipulé les idiomes selon leur transparence et leur opacité, selon qu'ils étaient réels ou nouveaux, selon leur présentation isolée ou soutenue par un contexte narratif et selon leur degré de familiarité. Les résultats de leur recherche sont les suivants : Les enfants de 9-10 ans ont de meilleures performances que les enfants de 7-8 ans lorsqu'il s'agit d'expliquer des idiomes réels plutôt que des idiomes nouveaux et les idiomes transparents sont plus facilement interprétables que les idiomes opaques. De plus, la présence du contexte facilite l'interprétation et ceci d'autant plus que les idiomes sont réels et/ou transparents. La tendance à reconnaître les idiomes réels-transparents plus que les réels-opaques lorsqu'il y a un contexte indique la présence d'un effet de familiarité pour les idiomes transparents. Le résultat que nous pouvons mettre en avant est le fait que les enfants parviennent mieux à extraire le sens d'un idiomme lorsque deux sources d'informations sont disponibles : l'analyse sémantique et l'inférence à partir du contexte.

Ces résultats vont dans le sens du modèle de l'élaboration globale de Levorato et Cacciari (1995, 1999) qui décrit la période développementale des stratégies de langage chez l'enfant. Dans ce modèle, deux stratégies inférentielles sont mises en œuvre dans le processus de compréhension : l'inférence pragmatique qui consiste à utiliser l'information contextuelle pour donner une signification idiomatique à l'expression, et l'inférence sémantique qui consiste à mener une analyse sémantique de l'expression pour appréhender le sens idiomatique de l'expression. La capacité à comprendre les expressions idiomatiques passe donc par 4 phases successives dont la succession temporelle n'est pas stricte. Jusqu'à 6-7 ans, les enfants utilisent une stratégie littérale et ne sont pas perturbés par une compréhension inappropriée par rapport au contexte. Dans une seconde phase, le contexte devient primordial et les

enfants sont capables d'y rechercher les indices pertinents. A partir de 10-11 ans, l'analyse sémantique prédomine, le contexte n'est donc plus essentiel pour la compréhension et les enfants savent que certains énoncés sont ambivalents ou équivoques. Les expressions idiomatiques sont donc bien comprises dès cette troisième phase, mais c'est lors de la quatrième étape que le sens figuré est fixé dans une communauté linguistique donnée, notamment pour les expressions idiomatiques familières.

Ce modèle soutient donc que les jeunes enfants utilisent une analyse plus contextuelle que sémantique des idiomes, mais qu'ils progressent vers une analyse sémantique jusqu'à ce qu'elle prédomine à l'âge de 10 ans.

Cependant, la recherche de Cain et al (2009) nous permet de remettre en cause en partie ce modèle. En effet, cette recherche nous indique que l'interprétation des idiomes est meilleure pour tous les groupes d'âge lorsque le contexte est présent, que ce soit à 7-8 ans, à 9-10 ans ou à l'âge adulte. On peut donc en déduire que la présence du contexte reste un appui fondamental dans la compréhension des expressions idiomatiques et ceci à n'importe quel niveau de développement. Les différences d'âge trouvées dans l'analyse des idiomes nouveaux montrent que les processus de langage qui aident à la compréhension des idiomes et à leur acquisition ne sont pas encore totalement développés entre 9-10 ans.

Les facteurs impliqués dans la compréhension des expressions idiomatiques ont donc fait l'objet d'un grand nombre de recherches durant les dernières années. Collectivement, ces recherches ont montré que la capacité de compréhension des idiomes commence dans la petite enfance et progresse parallèlement à l'âge scolaire. Elles ont aussi montré que les idiomes varient en difficulté, c'est à dire que les idiomes les plus transparents et les plus familiers sont plus simples à comprendre que les idiomes les moins familiers et les moins transparents, et que l'interprétation des idiomes est meilleure lorsqu'ils sont présentés dans un contexte qu'isolément.

2.3. Les facteurs retenus pour la réalisation de notre outil

A la suite de ces différentes études, l'évaluation du degré de familiarité et celle du degré de transparence des expressions apparaissent comme des étapes préalables

obligatoires pour toute recherche visant à étudier les inférences en jeu dans la compréhension des idiomes.

Or, nous retenons, comme nous l'avons vu avec les recherches de Nippold & Rudzinski (1993) et Nippold & Taylor (2002), qu'il est difficile de juger de la familiarité d'un idiome dans une perspective développementale. Ainsi, nous utilisons, pour notre outil, uniquement des expressions idiomatiques de langues étrangères, traduites en langue française. Ainsi, nous contrôlons le degré de familiarité des expressions choisies : elles sont toutes non familières. Cette utilisation d'expressions idiomatiques de langue étrangère, n'étant donc pas connues par les sujets, permet de mesurer la capacité de ceux-ci à déclencher soit une inférence contextuelle lorsque le contexte est présent soit une inférence sémantique lorsque les expressions sont transparentes et que le contexte est absent. Dans le cas contraire, donc si les expressions idiomatiques étaient connues des sujets, alors la compréhension dépendrait uniquement de la capacité des sujets à récupérer en mémoire leur signification conventionnelle. Ainsi, nous avons constitué une liste d'idiomes non-familiers, qui n'existent pas en langue française, ce qui nous permet de supprimer l'effet de familiarité.

Par ailleurs, pour mettre à jour l'inférence sémantique, l'idiome présenté isolément doit être nécessairement transparent (ou sémantiquement décomposable), afin que l'auditeur puisse établir un lien sémantique entre la signification idiomatique de l'expression et les mots qui la composent. Nous avons donc demandé à des adultes de juger du degré de transparence de chacun des idiomes, en reprenant la méthodologie de Cain et al, (2005).

Notre outil s'intéresse donc, par le biais des expressions idiomatiques, à l'évaluation de la capacité des adolescents à déclencher une inférence contextuelle et/ou sémantique.

La mise au point de cet outil prend toute son importance lorsque nous réalisons un état des lieux des outils d'évaluation déjà existants dans le domaine de la pragmatique. Ils sont peu nombreux.

III. Etat des lieux des outils d'évaluation de la pragmatique

1. Evaluation des troubles pragmatiques

Il existe encore actuellement peu d'outils à la disposition des professionnels pour évaluer les troubles de la pragmatique. Or, les capacités pragmatiques sont directement impliquées dans la production et la compréhension du langage. De Weck et Rodi (2005, cités par Hupet, 2006) distinguent dans la compétence pragmatique une composante conversationnelle (faire la conversation) et une composante discursive (comprendre et produire un discours). La difficulté de l'évaluation de cette capacité réside dans la diversité des habilités sous-jacentes qui la composent et doivent se développer. Ninio et Snow (1996, cités par Hupet, 2006) ont tenté de les clarifier en proposant une liste en 7 points :

- Le développement des intentions communicatives et de leurs expressions linguistiques depuis les premières formes de communication pré linguistique ;
- Le développement des capacités conversationnelles (c'est-à-dire la capacité à coproduire un dialogue : tour de parole, gérer interruptions, les retours en arrière) ;
- Le développement des systèmes linguistiques gérant la cohésion du discours et le type de discours (maîtrise des anaphores, temps du verbe, acquisition de différents marqueurs discursifs) ;
- L'acquisition des termes déictiques (maîtrise progressive du système des pronoms, acquisition de termes désignant le temps et le lieu) ;
- Le développement de la mise en rapport d'une forme linguistique et de sa fonction sociale (étude des fonctions du langage et des actes de langage) ;
- L'acquisition des règles de politesse et d'autres règles culturellement déterminées pour l'utilisation du langage ;

- Les facteurs pragmatiques influençant l'acquisition du langage comme le contexte d'interaction dans la petite enfance, l'input maternel et les conduites d'étayage de l'entourage de l'enfant.

Le développement de ces habilités s'effectue, selon de Weck (2005), sous l'influence de facteurs endogènes (facteurs cognitifs) et exogènes (rôle de l'entourage). De plus, les normes de développement de ces capacités restent très approximatives car il est compliqué de s'accorder sur une définition précise de chaque habilité. On peut remarquer cependant que les études réalisées sur le développement de ces capacités ne dépassent guère l'âge de 11 ans.

1.1. Les inventaires

Il existe cependant différents instruments qui permettent une évaluation différenciée de l'état de développement d'un grand nombre d'habilités pragmatiques. Hupet (2006) recense trois types d'outils pour explorer la compétence pragmatique : les inventaires ou « check-lists », les systèmes de codification pour analyser les interactions verbales et les tests psychométriques. En ce qui concerne les inventaires, Hupet (2006) en présente une liste dans un chapitre de *Les Bilans de Langage et de Voix*. La Children's Communication Checklist (Bishop, 1998) et le protocole pragmatique de Prutting et Kichner (1987) semblent être les plus utilisés. En effet, La Children Communication Checklist de Bishop (CCC) est la grille la plus utilisée actuellement en raison de son caractère complet et de sa facilité d'utilisation. Il en existe plusieurs traductions françaises (Maillart, 2003) mais pas de véritable adaptation. L'objectif initial de Bishop n'était pas de distinguer les enfants ne présentant pas de troubles du langage et ceux ayant un trouble de la pragmatique mais de distinguer dans le groupe des enfants ayant un trouble de langage ceux qui présentaient un trouble de la pragmatique. Cet inventaire est composé de 70 items dans 9 catégories qui doivent être remplies par un adulte de l'entourage de l'enfant (parent, instituteur, orthophoniste) pour savoir si les items s'appliquent « pas du tout », « un peu » ou « tout à fait » à l'enfant. Le protocole pragmatique de Prutting et Kichner est quant à lui un des premiers inventaires, et le plus complet de la compétence pragmatique. Ce protocole se présente sous la forme d'un relevé de 30 paramètres pragmatiques correspondant à 3 catégories de comportements (les

comportements non verbaux, les comportements paralinguistiques et les comportements verbaux). Chaque paramètre fait l'objet d'une évaluation en « approprié », « inapproprié » ou « non observé ». Il existe donc un risque d'évaluation subjective. Il est important de noter que ces grilles visent plus à donner une évaluation globale de la capacité communicative.

1.2. Les situations de jeu symbolique

Hupet (2006) cite aussi des tests évaluant les capacités communicatives de l'enfant dans des situations de jeu symbolique tels que la grille de Wetherby et Prutting (1984), l'évaluation du langage accompagnant le jeu de Le Normand (1991) et la batterie d'évaluation psycholinguistique, partie B : « Le bain de Poupées » de Chevrier-Muller (1988). Tout d'abord, la grille de Wetherby et Prutting, adaptée par M.F. Livoir-Petersen (1984) s'adresse aux enfants sans langage et s'effectue à partir d'une situation de jeu semi-structurée où sont recensés les actes de communication intentionnels initiés par l'enfant. Ensuite, l'évaluation du langage accompagnant le jeu (Le Normand, 1991) s'adresse aux enfants de 2 à 4 ans. Il évalue comment l'enfant s'exprime dans une situation de jeu symbolique. Les productions de l'enfant sont retranscrites et soumises à des analyses phonologiques, lexicales, morphosyntaxiques et pragmatiques, en plus d'une analyse des comportements non verbaux (gestes, regards, intonations). Enfin, la batterie d'évaluation psycholinguistique, partie B : « Le bain de Poupées » (Chevrier-Muller et al., 1988), étalonnée sur une population de 260 enfants de 2,9 à 4,3 ans est une évaluation de la capacité communicative des enfants en situation de jeu symbolique où ils doivent interagir avec l'adulte au cours d'une séance de 20 minutes. L'analyse pragmatique porte sur l'initiative de l'enfant dans le déroulement du jeu, les divers types d'actes de langage (demandes d'information, requêtes d'action, demandes de clarification) et l'adéquation des réponses. Cependant, ces outils testent essentiellement les aspects formels du langage. La compétence pragmatique est tout de même observée à travers les actes de langage, les prises de rôle et les initiatives de l'enfant. Mais, cette compétence est principalement examinée dans ces tests sur le versant expressif au moyen d'un matériel standardisé, d'un protocole de passation précis et au sein de situations peu naturelles.

2. L'évaluation de la compréhension

Certains outils, toujours cités par Hupet (2006), s'intéressent à l'évaluation de la compréhension de la pragmatique. C'est le cas du Test of Language Competence (TLC) de Wiig et Secord (1989), de l'Assessment of Comprehension and Expression d'Adams et al. (2001) et du Test of Pragmatic Language (TOPL) de Phelps-Terasaki et Phelps-Gunn (1992). Le Test of Language Competence (TLC) (Wiig et Secord, 1989) permet l'évaluation de la compréhension d'énoncés ambigus et de métaphores, ainsi que de la compréhension d'inférence chez des enfants de 5 à 18 ans. L'Assessment of Comprehension and Expression (Adams et al., 2001), lui, permet l'évaluation de la compréhension non littérale, de la compréhension d'inférence et de la production de récit chez les enfants de 6 à 11 ans. Enfin, le Test of Pragmatic Language (TOPL) (Phelps-Terasaki et Phelps-Gunn, 1992) est le seul test qui se présente comme véritablement consacré à l'évaluation de la compétence pragmatique. Il se présente en 44 items (avec support imagé et contexte social explicité pour chacun). Il permet d'évaluer chez des enfants de 5 à 13 ans aussi bien la compréhension de mots difficiles que le raisonnement d'actes de langage. Mais ce test ne répondra toutefois pas aux attentes d'un clinicien qui souhaiterait une évaluation détaillée de telle ou telle habileté pragmatique spécifique. Ainsi, on peut remarquer que pour l'évaluation de la compréhension en pragmatique, il n'existe pas d'outils en langue française.

3. Les bilans orthophoniques

3.1. Le Protocole d'évaluation du langage élaboré de l'adolescent

L'état des lieux réalisé par Hupet (2006), ne parle pas de tous les outils, utilisés par les orthophonistes, qui ont été mis au point dans le but d'explorer la compétence pragmatique. C'est le cas notamment du Péléa (Protocole d'évaluation du langage élaboré de l'adolescent de Boutard, Guillon & Charlois, 2011) qui possède des épreuves permettant d'évaluer certaines habiletés pragmatiques. Le langage élaboré testé dans ce bilan appartient au champ de la métalinguistique et les capacités de cette forme de langage recouvrent la capacité à adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation. Les capacités métalinguistiques sont donc testées à différents niveaux (phonologique, lexical, syntaxique, sémantique,

pragmatique et textuel). Au niveau de la pragmatique, on trouve dans ce bilan orthophonique une épreuve d'inférence et une épreuve d'interprétation de métaphores. Dans l'épreuve « métaphores en interprétation », l'expérimentateur lit dix métaphores, deux métonymies et deux périphrases. Les métaphores sont des figures de style qui emploient un terme concret pour exprimer une notion abstraite par substitution analogique sans la présence d'élément introduisant formellement une comparaison, par exemple : « être suspendu aux lèvres de quelqu'un ». Ensuite, la métonymie est une figure de style qui consiste à ne pas désigner un être ou un objet par son nom, mais par un autre nom qui est lié au premier par un rapport logique, par exemple lorsque l'on parle d'« une grève des trains » qui est en fait une grève des conducteurs de train. Enfin, la périphrase est une figure de style qui consiste à dire en plusieurs mots ce qui pourrait être dit en un seul, comme par exemple « le billet vert » pour désigner le dollar. Dans cette épreuve le participant doit expliquer au fur et à mesure les différentes figures de styles. Dans la tâche « inférences », c'est la capacité à rétablir les informations implicites et à accéder à une représentation cohérente du message qui est testée. Ainsi, huit scénarii sont lus au participant qui doit ensuite choisir deux réponses possibles parmi les quatre présentées. Mais, ces deux épreuves sont présentées en dehors de tout contexte de communication et semblent, en réalité, tester davantage les connaissances et les capacités du participant plutôt que ses réelles habilités pragmatiques.

3.2. Le protocole de la MEC

Le protocole de la MEC (protocole Montréal d'Évaluation de la communication de Côté, Joannette & Ska, 2004) explore chez les adultes les dimensions susceptibles d'être atteintes après une lésion de l'hémisphère droit. Ainsi, ce bilan évalue les compétences discursives, prosodiques, lexico-sémantiques et pragmatiques. Les auteurs précisent que ce bilan peut être appliqué plus largement à toutes les personnes présentant des troubles dans un de ces quatre domaines. Cependant, il n'existe pas à l'heure actuelle de validation de cet outil chez les enfants et les adolescents. On trouve dans cet outil trois épreuves permettant l'évaluation des habilités pragmatiques : l'épreuve « discours conversationnel », l'épreuve « interprétation d'actes de langage indirects » et l'épreuve « interprétation de métaphores ». Dans l'épreuve de « discours conversationnel », l'examineur choisit

deux thèmes de conversation parmi les suivants : travail, famille, loisirs, actualité. Il initie donc avec le participant une conversation qui doit rester le plus naturel possible pendant environ 5 minutes. Cette épreuve permet d'évaluer dans la conversation spontanée les réactions du participant face à l'humour et au langage indirect mais aussi le respect des règles de conversation (écoute, tour de parole). Ensuite, l'épreuve « interprétation d'actes de langage indirects » comporte vingt situations courtes dont dix se terminent par un acte de langage direct (acte de langage où la personne veut dire textuellement ce qui a été dit) et dix se terminent par un acte de langage indirect (acte de langage où l'intention de la personne n'est pas explicitement énoncée mais peut être inférée en tenant compte du contexte). Cette épreuve permet donc d'évaluer la capacité du sujet à interpréter des actes de langage indirects en tenant compte du contexte. Enfin, l'épreuve « interprétation de métaphores » est composée de 20 items : dix métaphores nouvelles qui ne sont pas figées ou dont l'utilisation est peu courante (ex : « L'autobus est une tortue »), et dix idiomes qui sont des expressions figées et courantes de la langue française (ex : « J'ai du pain sur la planche »). Le sujet doit alors expliquer ces différentes métaphores. Cette épreuve permet donc l'évaluation de la capacité du sujet à interpréter le sens figuré des énoncés. Cependant, à l'exception de l'épreuve « discours conversationnel » qui est tout de même dirigé, ces épreuves semblent peu naturelles car elles sont présentées en dehors de toute situation de communication.

3.3. La gestion de l'implicite

L'épreuve « la gestion de l'implicite » d'Annick Duchene May-Carle (2000) s'adresse aux sujets qui présentent des troubles de la communication avec de bonnes compétences de décodage verbal. Cette épreuve permet de tester les capacités de gestion des inférences sur le versant de la réception à partir d'un protocole écrit en deux parties. La série A, plus facile, est constituée d'une vingtaine d'items où les sujets doivent répondre à une question ouverte. Elle permet de sélectionner les sujets étant capables de passer les items de la série B en permettant à l'examineur de juger le niveau de décryptage explicite et en habituant le sujet à prendre en compte les non-dits. La série B est constituée de 21 textes (dont 1 exemple) qui sont suivis de 3 questions. Dans chaque texte, le contenu informatif est doublement représenté par les propositions formulées explicitement dans l'énoncé et également

par les informations implicites. Le sujet doit répondre aux questions par « oui » ou « non ». Ainsi, ce test prend en compte l'évaluation des facteurs extralinguistiques tels que le contexte d'énonciation. Cependant, ce test demande de bonnes capacités d'expression et ne peut donc évaluer la gestion des inférences chez des sujets ayant des troubles sur le versant expressif du langage.

4. Les jeux utilisés en rééducation orthophonique

Dans la pratique orthophonique, il existe différents jeux utilisés dans la rééducation et portant sur des aspects de la pragmatique. On trouve ainsi, le « Jeu dit tout » d'E. Cadina & A. Ruyer édité par Ortho Edition en 2010. Ce jeu se base sur une mise en situation des joueurs à travers un plateau de jeu qui propose différents lieux (zoo, supermarché, gare, hôpital, etc.) et différentes situations par le biais de cartes. Ce jeu permet donc de travailler de manière ludique la fonction du langage, les inférences, les registres de langue, le mime, la communication non verbale et la prosodie. On peut trouver aussi le jeu « Contrario » créé par Odet l'Homer, Roberto Fraga et Matthieu l'Epenoux, édité par Interlude sous la marque Cocktailgames en 2001. Ce jeu s'appuie sur des cartes présentant plusieurs expressions. A partir de chaque expression, les joueurs doivent retrouver une expression connue ou classique, en remplaçant chaque mot par un contraire, un synonyme ou un mot de la même famille. Ce jeu permet donc de travailler sur les expressions idiomatiques. Le jeu « Orion » créé par C. Mouterde (2010) édité chez Ortho Edition permet, lui, de travailler de manière originale et amusante sur le langage, la communication non verbale, les expressions et la compréhension des émotions, la gestion de l'implicite, la prise en compte du contexte et les notions de sociabilisation et d'imagination. Il se compose d'un plateau de jeu et de cartes. Le but étant de gagner des étoiles. Ce jeu s'adresse aux adolescents de 7 à 15 ans. Le jeu « A vos chaudrons » de S. Mali, M. Moulin & K. Ropele (2011) édité chez Mot à Mot propose lui de travailler la pragmatique et l'amélioration du langage dans les interactions avec les enfants présentant des troubles envahissants du développement et tout autre enfant de 6 à 15 ans. Le but de ce jeu étant de récolter les ingrédients nécessaires à l'élaboration d'une potion magique. Ce sont là quelques exemples de jeux utilisés dans la rééducation orthophonique pour travailler les différentes modalités pragmatiques.

On observe donc que pour la pratique orthophonique peu de tests complets sont, en France, à la disposition des professionnels pour évaluer les capacités pragmatiques chez les adolescents. De plus, la nature des habilités pragmatiques fait qu'il est difficile de les tester dans des procédures formelles car elles sont décontextualisées. Les épreuves de complément d'histoires, issues de la recherche expérimentale, que nous proposons dans notre outil, semblent pallier ce manque présent dans les autres formes de test. Ces épreuves ont notamment été utilisées par Chaminaud, Laval et Bernicot (2006) pour l'étude simultanée de la compréhension des expressions idiomatiques, des demandes indirectes et des implicatures conversationnelles. Chaminaud et al. (2006) ont aussi mis au point le Logiciel d'Etude des Capacités Pragmatiques en Compréhension (L.E.C.P.C.) pour étudier, toujours par le biais des compléments d'histoires, la compréhension des expressions idiomatiques et les demandes indirectes. Ces épreuves permettent donc de resituer le sujet dans un contexte quasi-naturel et donc d'évaluer les capacités pragmatiques dans l'usage du langage en situation. D'autre part, cette tâche respecte la rigueur expérimentale inhérente à la démarche scientifique. D'après Hupet (2006, p104), elles permettent « un bon compromis entre artificialité et naturalisme des situations d'usage du langage ». C'est donc pour ces différentes raisons que cette modalité de test a été choisie pour la création de notre outil de compréhension des expressions idiomatiques.

IV. Le syndrome d'Asperger

1. Historique

Jusqu'à la fin du XIXe siècle, il n'existe pas de description clinique des handicaps mentaux. Cela pose plusieurs questions sur l'existence de l'autisme à ces époques. Cependant, il existe plusieurs observations rapportées dans l'histoire de troubles du comportement d'allure autistique chez des enfants. La plus connue est celle de Victor, appelé l' « enfant sauvage de l'Aveyron », retrouvé à l'âge de 12 ans par des chasseurs dans une forêt en 1800. Il sera par la suite pris en charge par le Docteur Itard, de l'Institution des Sourds-muets de Paris. Au cours du XIXe siècle, le développement de la psychiatrie adulte va s'étendre aux troubles des enfants. Enfin,

en 1967, Henry Maudsley publiera le premier ouvrage, en anglais, sur les troubles mentaux chez l'enfant : *The insanity of early life*.

En 1943, le pédopsychiatre américain Léo Kanner publie onze cas d'enfants regroupés par un caractère commun et spécifique : le trouble du contact social. Kanner décrit chez ces enfants : une tendance à l'isolement, au retrait, un désir d'immuabilité et une intolérance aux changements. Il remarque que malgré des troubles du langage, ces enfants sont intelligents et n'ont pas de pathologies associées ni de dysmorphies faciales. Il constate également que les troubles du contact et de la communication ont commencé tôt dans le développement des enfants. Kanner va donc utiliser l'expression d' « autisme infantile précoce » pour décrire ces enfants. En 1944, Hans Asperger dans la thèse de son doctorat décrira lui quatre cas de garçons présentant des compétences sociales, cognitives et linguistiques inhabituelles. Il utilise alors le terme de « psychopathie autistique de l'enfance ». Dans les descriptions de Hans Asperger, on retrouve parallèlement à celles de Léo Kanner, la triade (troubles du contact, troubles de la communication, intérêts et activités restreints, répétitifs et stéréotypés), mais ces troubles paraissent moins intenses et se présentent plutôt sous la forme d'un trouble des habilités sociales, d'une maladresse de la communication et de champs d'intérêts particuliers, inhabituels et restreints. La description de Hans Asperger se distingue aussi de celle de Léo Kanner par l'absence de retard cognitif, de retard de langage et par une apparition des troubles qui semble être plus tardive. En 1981, la psychiatre britannique Lorna Wing utilisera pour la première fois le terme de syndrome d'Asperger. Ce syndrome sera classé parmi les troubles envahissants du développement.

2. Définitions

Les troubles envahissants du développement sont définis comme un groupe hétérogène de troubles qui se caractérisent tous par des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques, des modalités de communication et de langage, ainsi que par un répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif. Ces anomalies qualitatives atteignent de manière envahissante la personne et son fonctionnement, et ce dans toutes les situations de sa vie quotidienne. Elles apparaissent pendant l'enfance et entravent le développement personnel des

personnes qui en sont touchées. Les troubles envahissants du développement regroupent des tableaux cliniques divers, entraînant des situations de handicap hétérogènes. Ces difficultés sont à l'origine d'un grand isolement social et affectif, d'une grande souffrance psychologique et de nombreuses comorbidités.

En ce qui concerne le syndrome d'Asperger, il est très difficile d'en faire une définition. En effet, depuis la description des cas d'Hans Asperger, les différentes études menées sur les spécificités de ce syndrome semblent se contredire sur certains points précis comme la possible présence d'un retard mental, la possible présence d'un retard de langage ou encore l'âge d'apparition. De plus, la distinction avec l'autisme de haut niveau fait actuellement débat. Mottron (2004) regroupe le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau dans les troubles envahissants du développement sans déficience intellectuelle. Pour cette étude, nous prendrons comme référence les classifications du DSM-IV et de la CIM-10 pour lesquelles le syndrome d'Asperger est considéré comme une pathologie appartenant aux troubles envahissants du développement, proche de l'autisme mais qui ne présente ni retard intellectuel, ni retard langagier, du moins au niveau du langage formel.

3. Classifications

3.1. Le DSM IV

Selon la classification de l'association psychiatrique américaine publiée sous le nom de DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) – 4^e édition de 1994, il existe 5 catégories de troubles envahissants du développement. :

- Trouble autistique
- Syndrome de Rett
- Trouble désintégratif de l'enfance
- Syndrome d'Asperger
- Trouble envahissant du développement non spécifié

Pour le syndrome d'Asperger, le DSM IV mentionne les critères suivants :

- A. Altérations qualitatives de l'interaction sociale comme en témoignent au moins deux des éléments suivants :
 - (1) altération marquée dans l'utilisation, pour réguler les interactions sociales, de comportements non verbaux multiples, tels que le contact oculaire, la mimique faciale, les postures corporelles, les gestes
 - (2) incapacité à établir des relations avec les pairs correspondant au niveau de développement
 - (3) le sujet ne cherche pas spontanément à partager ses plaisirs, ses intérêts ou ses réussites avec d'autres personnes (par exemple, il ne cherche pas à montrer, à désigner du doigt ou à apporter les objets qui l'intéressent)
 - (4) manque de réciprocité sociale ou émotionnelle
- B. Caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités, comme en témoigne au moins un des éléments suivants :
 - (1) préoccupation circonscrite à un ou plusieurs centres d'intérêt stéréotypés et restreints, anormale soit dans son intensité, soit dans son orientation
 - (2) adhésion apparemment inflexible à des habitudes ou à des rituels spécifiques et non fonctionnels.
 - (3) maniérismes moteurs stéréotypés et répétitifs (par exemple, battements ou torsions des mains ou des doigts, mouvements complexes de tout le corps)
 - (4) préoccupations persistantes pour certaines parties des objets.
- C. La perturbation entraîne une altération cliniquement significative du fonctionnement social, professionnel, ou dans d'autres domaines importants
- D. Il n'existe pas de retard général du langage significatif sur le plan clinique (par exemple, le sujet a utilisé des mots isolés vers l'âge de 2 ans et des phrases à valeur de communication vers l'âge de 3 ans)
- E. Au cours de l'enfance, il n'y a pas eu de retard significatif sur le plan clinique dans le développement cognitif ni dans le développement, en fonction de l'âge, des capacités d'autonomie, du comportement adaptatif (sauf dans le domaine de l'interaction sociale) et de la curiosité pour l'environnement
- F. Le trouble ne répond pas aux autres critères d'un autre Trouble envahissant du développement spécifique ni à ceux d'une schizophrénie.

On peut remarquer que certains critères peuvent se retrouver dans l'autisme typique. C'est le cas de l'altération des interactions sociales et le caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités. Les seules différences sont que les personnes atteintes du syndrome d'Asperger n'ont pas de retard dans le développement du langage formel et montrent une intelligence, une autonomie et une curiosité normales. Une nouvelle révision du DSM, le DSM V, est prévue pour mai 2013. Cette nouvelle version pourrait apporter des modifications sur la classification présentée ci-dessus.

3.2. La CIM-10

Dans la Classification Internationale des Maladies de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), le syndrome d'Asperger est classé dans les troubles envahissants du développement (F84). Selon ce classement, le syndrome d'Asperger (F84.5) est « un trouble de validité nosologique incertaine, caractérisé par une altération qualitative des interactions sociales réciproques, semblable à celle observée dans l'autisme, associée à un répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif. Il se différencie de l'autisme essentiellement par le fait qu'il ne s'accompagne pas d'un retard ou d'une déficience du langage ou du développement cognitif ».

3.3. La CFTMEA

La Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent dans sa 5^e édition, révisée en 2012, est organisée en 2 axes. Dans le premier axe, la première catégorie (1.0) est intitulée « Autisme et troubles envahissants du développement (TED). Le syndrome d'Asperger (1.03) est classé dans cette catégorie. Il y'est défini comme la « Présence d'un syndrome autistique sans retard du développement cognitif et surtout du développement du langage. ». Il est aussi précisé que « L'autonomie de ce syndrome par rapport à l'autisme infantile, et notamment aux formes d'autisme dites « de haut niveau » », est discutée. C'est notamment dans de tels cas qu'ont été décrites des capacités particulières dans certains domaines (mémoire, calcul, etc.), isolées de l'ensemble du fonctionnement psychique ».

4. La prévalence

Il existe à ce jour peu d'informations concernant la prévalence de ce syndrome et les données trouvées ne sont pas encore définitives. De plus, la grande variabilité de la définition et des critères diagnostiques ne permettent pas d'obtenir une prévalence précise pour chaque trouble envahissant du développement. Pour le syndrome d'Asperger en particulier, il est difficile de connaître le nombre exact de personnes atteintes en raison de leur capacité à compenser en partie leurs troubles en grandissant, ce qui peut expliquer qu'ils ne soient pas diagnostiqués. Il faut ajouter à cela que pendant longtemps ce syndrome a été mal connu et que, donc, beaucoup de personnes adultes aujourd'hui n'ont pas de diagnostic de syndrome d'Asperger. Cependant, ce syndrome semble toucher plus de garçons que de filles à raison de 8 garçons pour 1 fille selon la CIM-10. Les résultats de la recherche de Fombonne (2009 ; cité par la Haute Autorité de Santé, 2010) indique que l'estimation de la prévalence des troubles envahissants du développement dans la population serait de 63.7/10 000 et celle du syndrome d'Asperger serait de 6/10 000.

5. Les troubles associés

Comme pour l'autisme, plusieurs cas d'association avec des pathologies neurologiques et/ou génétiques ont été décrits. De plus, le fait que les sujets avec un syndrome d'Asperger ne présentent pas de retard mental influence le type de pathologies associées. On peut retrouver notamment une épilepsie associée. Chez les personnes avec un trouble envahissant du développement, cette fréquence serait de 20 à 25 % (extrêmes : 5 – 40 %) en fonction des différentes études alors que dans la population générale, elle est de 0.5 à 1 %. Cependant, on observe une forte diminution du risque d'épilepsie chez les sujets avec un $QI \geq 70$ (8%) par rapport à ceux avec un $QI < 70$ (21.4%). L'épilepsie touche aussi plus les filles que les garçons. Cela explique que la fréquence de l'épilepsie chez les personnes avec un syndrome d'Asperger soit moins importante que celle donnée pour l'ensemble des personnes avec un trouble envahissant du développement. Chez les personnes avec un syndrome d'Asperger, la fréquence d'une épilepsie associée est de 4% (Haute Autorité de Santé, 2010).

Certaines études ont mis en évidence une comorbidité du syndrome d'Asperger avec d'autres pathologies psychiatriques connues comme la schizophrénie (Taiminen,

1994 ; cité par Lenoir, Malvy & Bodier-Rethore, 2007), les troubles de l'humeur (Berthier, 1995 ; cité par Lenoir, Malvy & Bodier-Rethore, 2007), les troubles alimentaires (Gillberg, 1992 ; cité par Lenoir, Malvy & Bodier-Rethore, 2007) et les Troubles Obsessionnels Compulsifs (Thomsen, 1994 ; cité par Lenoir, Malvy & Bodier-Rethore, 2007).

Il n'est pas rare non plus d'observer une association du syndrome d'Asperger avec des symptômes d'hyperactivité et d'inattention. En effet, de nombreux individus avec un syndrome d'Asperger reçoivent le diagnostic de Trouble du Déficit de l'Attention avec Hyperactivité (TDAH). Les troubles du sommeil sont aussi une des plaintes importantes chez les parents d'enfants avec un trouble envahissant du développement. Ces troubles touchent 45% à 86% des personnes avec un trouble envahissant du développement selon les études (Haute Autorité de Santé, 2010). D'autres associations ont aussi été répertoriées notamment en ce qui concerne les troubles dépressifs pendant la période de l'adolescence.

6. Diagnostic

6.1. Les critères diagnostiques

Le syndrome d'Asperger n'a pas, comme l'ensemble des maladies psychiatriques, de signes pathognomoniques. Cela signifie qu'il n'existe pas de signe pouvant à lui seul permettre de poser un diagnostic. Cependant, selon la Haute Autorité de Santé (2010), certains critères importants sont à prendre en compte. Il faut mettre en relation l'âge d'apparition des signes avec les signes cliniques eux-mêmes. Selon L. Wing (Burgoine et Wing, 1983 ; cité par Attwood, 2003), les principaux signes cliniques de ce syndrome sont le manque d'empathie, l'interaction unilatérale, naïve, inappropriée, l'incapacité ou capacité restreinte à établir des relations amicales, un langage répétitif et pédant, une faiblesse de la communication non verbale, une préoccupation intense pour certains sujets, une maladresse et une mauvaise coordination des mouvements accompagnée d'une attitude bizarre. De plus, l'association ou non avec une déficience intellectuelle et un retard de langage ainsi que la présence d'une atteinte génétique, sont des critères à prendre en compte lors de l'établissement du diagnostic. Pour ce diagnostic, il est indispensable de s'appuyer sur les classifications tels que le DSM-IV ou encore la CIM-10.

Il est important de noter que l'absence de déficience intellectuelle chez les personnes avec un syndrome d'Asperger ne signifie pas forcément, au contraire des exemples qui sont souvent donnés, que toutes les personnes ayant un syndrome d'Asperger possèdent des capacités intellectuelles au-dessus de la normale. Les personnes avec un syndrome d'Asperger peuvent présenter un quotient intellectuel dans la normale voire même parfois un quotient intellectuel situé entre 70 et 85, c'est-à-dire limite.

De plus, même si cela ne figure pas pour l'instant dans les classifications internationales, des particularités sensorielles sont à noter dans ce syndrome. Ces particularités ont été rapportées par des personnes ayant le syndrome d'Asperger comme Temple Grandin dans son livre « Ma vie d'autiste ». Ces particularités sont importantes à prendre en compte pour comprendre la façon dont ces personnes perçoivent le monde qui les entoure, et, comprendre leurs angoisses et leur besoin de stabilité. On note dans ces particularités des hypersensibilités ou des hypo sensibilités, voire même parfois les deux, au niveau des 5 sens.

Souvent, le diagnostic de syndrome d'Asperger est posé plus tard que celui des autres troubles envahissants du développement dont les signes sont visibles dès les premiers mois de vie. Ce diagnostic de syndrome d'Asperger est clinique et pluridisciplinaire. Il pourra être posé après une observation directe de la personne, un entretien avec les parents et des investigations complémentaires réalisées par l'ensemble d'une équipe pluridisciplinaire (médecin, psychologue, orthophoniste, infirmier, psychomotricien, etc.). Cependant la grande hétérogénéité des situations cliniques (degré d'atteinte, troubles associés) et l'évolution du syndrome d'Asperger avec l'âge rendent difficile ce diagnostic.

6.2. Le diagnostic différentiel

Le syndrome d'Asperger doit être tout d'abord distingué du trouble autistique. En effet, à la différence du trouble autistique, il n'existe pas dans le syndrome d'Asperger de retard significatif des compétences précoces dans le domaine cognitif, ni dans celui du langage. De plus, dans le trouble autistique, les aspects typiques de l'interaction sociale sont marqués par la recherche d'isolement ou par une approche sociale particulièrement rigide, tandis que dans le syndrome d'Asperger, il semble exister une motivation à aller vers les autres, même si cela se fait de manière très

excentrique, unilatérale, verbeuse et insensible. Dans le trouble autistique, les intérêts et les activités restreints, répétitifs et stéréotypés sont caractérisés par un maniérisme moteur, des rituels et une détresse importante au changement, alors que dans le syndrome d'Asperger ces éléments s'observent plutôt dans la poursuite d'un thème circonscrit. Ainsi, les personnes atteintes du syndrome d'Asperger amassent une quantité impressionnante d'informations sur leur sujet de prédilection. Le syndrome d'Asperger doit aussi être distingué des autres troubles envahissants du développement tel que le syndrome de Rett qui diffère du syndrome d'Asperger tout d'abord par son sex-ratio, puisque le diagnostic de syndrome de Rett n'a été porté que chez des filles alors que le syndrome d'Asperger survient beaucoup plus chez des garçons ; mais aussi par l'apparition, lors d'une régression du développement, d'un retard mental profond associé à une perturbation globale du langage et de la communication chez les filles atteintes du syndrome de Rett. Mais il doit aussi être différencié du trouble désintégratif de l'enfance dans lequel on observe, une régression du développement de l'enfant débutant entre 2 et 10 ans qui entraîne un retard mental et une perturbation du langage important.

Ensuite, le syndrome d'Asperger doit être différencié de nombreuses autres pathologies considérées aussi comme des troubles associés telles que : les troubles psychiatriques (troubles anxieux, schizophrénie, troubles obsessionnels compulsifs, troubles dépressifs), les troubles de la personnalité (trouble de la personnalité schizoïde), le Trouble de Déficit de l'Attention avec Hyperactivité (TDAH), la précocité, les troubles spécifiques du développement du langage, etc.

6.3. La différence entre le syndrome d'Asperger et l'Autisme de Haut Niveau

La première différence à noter entre le syndrome d'Asperger et l'Autisme de Haut Niveau est que le syndrome d'Asperger constitue une entité bien distincte au sein des troubles envahissants du développement. Au contraire, l'Autisme de Haut Niveau est considéré comme une forme d'autisme particulière, c'est-à-dire que les sujets possèdent tous les critères diagnostiques de l'autisme à la seule différence qu'ils ne présentent pas de déficience intellectuelle. De plus, d'un point de vue pratique, les différences entre le syndrome d'Asperger et l'Autisme de Haut Niveau sont plus d'ordre quantitatif que qualitatif et ces différences diminuent avec l'âge (De Spiegeleer & Appelboom, 2007).

Cependant il est possible de différencier le syndrome d'Asperger et l'Autisme de Haut Niveau grâce à différents points. En effet, il existe entre le syndrome d'Asperger et l'Autisme de Haut Niveau des différences similaires à celles que l'on trouve entre le syndrome d'Asperger et l'autisme typique. Tout d'abord, le syndrome d'Asperger se distingue de l'Autisme de Haut Niveau par un parcours développemental différent. En effet, dans l'autisme (avec ou sans déficience intellectuelle) les particularités comportementales sont visibles dès les premiers mois, alors qu'elles se manifestent beaucoup plus tard dans le syndrome d'Asperger. Ensuite, l'apparition du langage est plus précoce chez le syndrome d'Asperger, qui ne présente pas de retard, que chez l'enfant autiste où le langage apparaît plus tard (vers 4 ans). De plus, au niveau du langage, il existe une différence au niveau du langage formel qui est altéré chez les Autistes de Haut Niveau au contraire des personnes avec un syndrome d'Asperger, bien qu'un déficit de la pragmatique soit lui présent aussi bien chez les personnes avec un syndrome d'Asperger que chez les personnes avec un Autisme de Haut Niveau. On note aussi que les personnes avec un syndrome d'Asperger obtiennent un quotient verbal supérieur au quotient performance lorsqu'ils passent des tests psychométriques du type du WISC-R (Wechsler, 1974), à l'inverse des résultats habituellement trouvés dans l'autisme typique. Les subtests les plus perturbés sont la compréhension, l'arrangement d'images et les similitudes, cependant, ces différences restent minimales par rapport aux résultats obtenus par les autistes de haut niveau (Szatmari, 1990 ; cité par Lenoir, Malvy & Bodier-Rethore, 2007).

Mais, cette question de la différence entre le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau fait actuellement débat. Certains auteurs, comme Attwood (2003), considèrent qu'aucun critère n'est suffisant pour différencier le syndrome d'Asperger et l'Autisme de Haut Niveau, et que, la différence relève plus de questions politiques, comme l'accès au service d'aide, que d'un réel tableau clinique différencié.

6.4. L'évolution

L'évolution du syndrome d'Asperger est un sujet encore peu exploré. Tout d'abord, ce syndrome est souvent repéré plus tard car « dans les 3 premières années de vie, il n'existe pas de retard significatif dans le développement cognitif, ainsi qu'en témoigne une curiosité normale pour l'environnement, ni de retard à l'acquisition, en

fonction de l'âge, de comportements adaptatifs (sauf dans le domaine des interactions sociales) » (Haute Autorité de Santé, 2010). Avant l'entrée à l'école, on peut donc observer un retard moteur, une maladresse motrice, mais c'est avec l'entrée à l'école de l'enfant que l'on observe ses difficultés dans les interactions sociales. A l'âge adulte, les sujets présentent des difficultés en ce qui concerne l'empathie et la modulation des interactions. Cependant, le pronostic du syndrome d'Asperger est meilleur que celui du trouble autistique car des études montrent que beaucoup d'individus, une fois adultes, sont capables d'acquérir leur autonomie notamment grâce à leur capacité à travailler et donc à gagner leur vie. Le syndrome d'Asperger suit une évolution continue et persiste pendant toute l'existence.

7. Les hypothèses étiologiques

Pendant très longtemps, on a imputé à la relation mère-enfant l'étiologie de l'autisme (Bettelheim, 1969 ; Mahler, 1973 ; Tustin, 1977 ; cités par Dardier, 2004). Aujourd'hui, les choses ont évolué et l'étiologie des troubles envahissants du développement bien qu'incertaine est multifactorielle. Tordjman (1998 ; cité par Lenoir, Malvy & Bodier-Rethore, 2007) a développé un modèle dans lequel interfèrent des facteurs biologiques (prédisposition génétique), des facteurs d'environnement mais aussi des facteurs psychologiques comme le stress.

Il existerait tout d'abord des facteurs de prédisposition génétique mis en avant par le sex-ratio et les antécédents de trouble envahissant du développement dans une fratrie qui sont des facteurs de risque. Selon différentes études rapportées par Lenoir, Malvy & Bodier-Rethore (2007), une vingtaine de gènes, localisés sur les chromosomes 7, 11, 15, 22 et X seraient susceptibles de favoriser l'apparition d'un trouble envahissant du développement. Des études concernant les anomalies cérébrales et les dysfonctionnements cognitifs dans les troubles envahissants du développement cherchent à expliquer l'origine de ces troubles. Il faut aussi souligner que des difficultés lors de l'accouchement ont été relevées avec une fréquence significative chez les enfants atteints du syndrome d'Asperger (Ghaziuddin, Shakal et Tsai, 1995 ; Attwood, 2003).

Enfin de nombreux facteurs environnementaux comme les vaccins, les anomalies du système immunitaire, les infections virales, etc. sont mis en avant dans l'étiologie de ces troubles (Tardif & Gepner, 2007).

Ainsi, le syndrome d'Asperger serait l'expression clinique de troubles du développement du système nerveux central dont l'origine serait génétique et environnementale.

8. La compréhension des idiomes dans le syndrome d'Asperger

8.1. Les particularités du syndrome d'Asperger

Les enfants atteints du syndrome d'Asperger, initialement décrit par Hans Asperger, puis par Carina et Christopher Gilberg en 1989, présentent au moins 3 caractéristiques inhabituelles de la langue et du discours parmi les critères suivants : développement tardif du langage ; langage expressif apparemment parfait ; langage formel, pédant ; prosodie curieuse, étrangeté de la voix ; altération dans la compréhension, y compris interprétation erronée du sens littéral et du sens figuré.

Ces enfants ne présentent pas de retard global significatif dans le développement de leur langage, cependant, ils possèdent de grandes difficultés dans le domaine de la pragmatique. Ils présentent notamment des difficultés à comprendre l'humour, les sarcasmes ou encore le sens figuré des expressions idiomatiques qu'ils interprètent uniquement de manière littérale. Ceci s'explique par leur difficulté à prendre dans le contexte des indices leur permettant de remarquer l'incongruité de telles expressions. Ainsi, lorsque l'on dit à un jeune atteint du syndrome d'Asperger que l'on porte une écharpe parce qu'on a « un chat dans la gorge », le jeune risque de nous enlever notre écharpe pour voir où se cache le chat. Vogindroukas & Zikopoulou (2011) ont ainsi mis en avant dans leur étude sur la compréhension des expressions idiomatiques chez les enfants avec un syndrome d'Asperger que ces enfants avaient de moins bons résultats que les groupes témoins en ce qui concerne la compréhension des expressions idiomatiques. Cependant, même s'ils montrent de moins bons résultats, ils ne présentent pas non plus une incapacité complète. En effet, ils ont été capables d'interpréter correctement certains idiomes. Mais, dans cette étude, les expressions proposées étaient des expressions idiomatiques de leur langue maternelle proposées sans contexte. La compréhension de ces idiomes reposait donc uniquement sur l'analyse sémantique (pour les idiomes transparents) et sur la connaissance préalable des idiomes. On peut donc en déduire que les enfants avec un syndrome d'Asperger ont quand même des capacités

d'apprentissage de ces expressions idiomatiques et des capacités d'analyse sémantique puisque les expressions qui leur ont posé le plus de problème étaient les expressions opaques. De plus, cette étude a mis en avant qu'il n'existait pas de corrélation significative entre le QI et les performances des enfants avec un syndrome d'Asperger sur leur épreuve de compréhension des expressions idiomatiques, au contraire des groupes témoins. Cette étude confirme aussi la tendance des enfants avec un syndrome d'Asperger à faire des interprétations littérales.

8.2. L'intérêt de notre outil avec le syndrome d'Asperger

La création d'un outil permettant d'évaluer la compréhension des sens littéral et figuré de ces expressions idiomatiques dans un contexte pourrait se révéler très intéressant dans le diagnostic de ce syndrome. De plus, ce trouble a une incidence importante sur la communication des personnes ayant un syndrome d'Asperger avec les autres. Cet outil pourrait donc permettre d'améliorer la compréhension de ces difficultés et donc permettre d'aider à trouver des moyens afin de limiter la confusion et la mauvaise interprétation qui peuvent être observées pendant les actes de communication de ces jeunes.

V. Problématique et Hypothèses

L'objectif de notre recherche est, dans un premier temps, de mettre en évidence les inférences mises en jeu dans la compréhension du langage non littéral chez les adolescents. Puis, dans un deuxième temps, mettre en évidence les capacités pragmatiques chez les adolescents ayant un syndrome d'Asperger qui ne leur permettent pas d'accéder à ce langage non littéral.

Nous nous interrogeons donc dans un premier temps sur les procédés utilisés par les adolescents pour comprendre les expressions idiomatiques. Utilisent-ils principalement l'analyse sémantique ? Ont-ils encore besoin de l'inférence contextuelle ? Et dans quelle mesure ? Dans un deuxième temps, nous nous interrogeons sur les capacités pragmatiques des adolescents ayant un syndrome d'Asperger. Utilisent-ils l'analyse sémantique et l'inférence contextuelle ? Ont-ils les

mêmes capacités à comprendre les expressions idiomatiques que les adolescents du même âge ?

Pour atteindre ces objectifs, nous contrôlons donc tout d'abord le degré de familiarité des idiomes de notre outil en utilisant exclusivement des idiomes de langues étrangères traduits en français. Puis, nous évaluons le degré de transparence de ces idiomes en utilisant la méthode de test de Cain et al. (2005). Ainsi, nous proposons à un groupe d'adultes 50 expressions idiomatiques de langues étrangères traduites en langue française avec leur signification idiomatique. Ces étudiants doivent donc indiquer dans quelle mesure la signification idiomatique des expressions peut être comprise grâce à l'expression elle-même sur une échelle de Likert en 5 points. Les scores les plus élevés indiquant un grand degré de transparence. Après ce premier test, les 6 expressions les plus transparentes et les 6 expressions les plus opaques ont été sélectionnées afin d'être intégrées dans des histoires courtes.

Ensuite, nous proposons à deux classes de 6^e et à deux classes de 3^e ces expressions sans contexte. Il est donc demandé à ces adolescents de donner hors contexte une signification pour chaque expression. Cette première passation permet d'évaluer les capacités d'analyse sémantique utilisées par les adolescents. Après un délai de 15 jours, nous proposons à ces mêmes adolescents les mêmes expressions idiomatiques mais en contexte, c'est-à-dire en les intégrant à une histoire. Ils doivent alors de nouveau, donner une signification pour chaque expression. Cette deuxième passation permet alors d'évaluer les capacités des adolescents à s'appuyer sur le contexte pour comprendre les expressions idiomatiques. Cette évaluation nous permet donc d'obtenir des normes développementales de l'évolution de la compréhension du langage non littéral chez les adolescents. Par la suite, cet outil est utilisé auprès de jeunes ayant un syndrome d'Asperger, afin de mettre en avant leurs capacités pragmatiques.

A la suite de ces différentes passations, nous faisons l'hypothèse que les adolescents s'appuieraient encore sur le contexte pour extraire le sens des expressions idiomatiques, et que, les adolescents de 11 ans s'appuieraient plus sur le contexte que les adolescents de 14 ans. Nous faisons aussi l'hypothèse que le sens idiomatique des expressions transparentes sera mieux compris que celui des expressions opaques chez les adolescents dans les deux conditions (hors contexte et en contexte).

Chez les adolescents avec un syndrome d'Asperger, nous faisons l'hypothèse qu'ils s'appuieraient uniquement sur l'analyse sémantique et qu'ils n'auraient pas accès à l'inférence contextuelle pour comprendre les expressions idiomatiques. Nous faisons donc l'hypothèse que les adolescents avec un syndrome d'Asperger auront des résultats inférieurs à ceux des autres adolescents mais qu'ils obtiendront de meilleurs résultats pour les expressions idiomatiques transparentes que pour les expressions idiomatiques opaques et qu'il n'y aura pas d'amélioration de ces résultats par la présence du contexte. Nous faisons également l'hypothèse que les adolescents ayant un syndrome d'Asperger auront tendance à donner des réponses littérales dans toutes les conditions.

METHODE

I. Phase préliminaire : construction du matériel expérimental

Une liste de 50 idiomes nouveaux a été construite (cf. annexe I). Ils sont tirés du site internet <http://www.expressio.fr>, ainsi que des recherches menées chez des enfants anglophones (Cain & al., 2005, 2009 ; Nippold & Taylor, 2002) et chez des enfants italiens (Levorato, Nesi & Cacciari, 2004) Les idiomes nouveaux ont été traduits à partir d'idiomes étrangers pour lesquels aucun équivalent français n'est connu. Le degré de transparence de ces idiomes a été évalué par des adultes.

1. Evaluation du degré de transparence

Dans cette tâche, une liste de 50 idiomes a été présentée à 14 étudiants de Master 2 de l'université de Poitiers (un exemple de carnet d'évaluation est disponible en annexe II). Quatre ordres différents ont été tirés au sort pour contrôler l'effet d'ordre. Pour chaque idiome, le sens figuratif était fourni et des mots et/ou groupes de mots étaient soulignés (« Retourner une nouvelle feuille, » « Avoir les mains pleines de pouces »). La tâche consistait à estimer l'existence d'un lien ou non entre les mots qui composent l'expression et sa signification idiomatique. Les étudiants devaient indiquer à quel degré, selon eux, les mots soulignés contribuaient au sens idiomatique, sur une échelle en 5 points, les scores les plus grands indiquant une forte contribution. Les moyennes de chaque idiome ont été calculées, nous avons retenus les 6 idiomes les plus transparents et les 6 idiomes les plus opaques, ils déterminent le matériel que nous avons utilisé avec les adolescents.

Tableau 1 : Résultats de l'évaluation du degré de transparence.

Expressions idiomatiques étrangères	Degré de transparence
OPAQUES	MOYENNES
Donner un coup de pied dans le seau (Mourir)	1,14
Tirer la jambe de quelqu'un (Tromper)	1,21
Lâcher le pigeon (Ne pas se rendre à un rendez-vous)	1,42
Porter une torche (Être amoureux de quelqu'un)	1,42
Donner un coup dans le dos (Mettre quelqu'un dans une situation favorable)	1,78
Être mouillé derrière les oreilles (Être jeune et expérimenté)	1,5
TRANSPARENTES	MOYENNES
Laisser quelqu'un dans le froid (Ignorer délibérément ou exclure quelqu'un)	4,35
Être dans le puits (Être dans une mauvaise situation psychologique/économique)	4,28
Essayer de faire un trou dans l'eau (Essayer de faire quelque chose d'impossible)	4,21
S'en tirer après un meurtre (Échapper à une punition pour quelque chose de sérieux)	4,21
Mettre une chaussette dans la bouche (Faire taire)	4,21
Patiner sur de la glace trop mince (Être dans une situation périlleuse)	4,07

2. Construction des histoires

De courtes histoires ont ensuite été écrites pour chaque idiome. Ces histoires fournissent un support contextuel pour l'interprétation idiomatique. Elles ont ensuite été présentées à un groupe de 14 adultes, qui n'ont pas participé à l'évaluation du degré de transparence. La tâche consistait à donner le sens de l'idiome à l'écrit et nous a permis de vérifier que le contexte donné par les histoires induisait bien l'interprétation idiomatique. A l'exception de 3 histoires, les 14 adultes ont fourni l'interprétation idiomatique, ou une réponse figurative appropriée pour chaque item (cf. annexe III). Les 3 exceptions sont les histoires concernant les expressions suivantes : « Tirer la jambe de quelqu'un », « Porter une torche » et « Être mouillé derrière les oreilles ». Ces histoires en contexte ont été modifiées et réévaluées par un groupe de 5 adultes.

II. Expérimentation

1. Participants

Un groupe d'adolescents âgés de 11 à 15 ans participent à cette étude : 36 filles et 32 garçons. Ils sont répartis en 2 groupes : le groupe des 6^e (âge moyen : 11 ans 8 mois ; écart = 11 ans 4 mois – 12 ans 2 mois) composé de 23 adolescents (10 filles et 13 garçons) et le groupe des 3^e (âge moyen : 14 ans 8 mois ; écart = 14 ans 3 mois – 15 ans 2 mois) composé de 45 adolescents (26 filles et 19 garçons).

Le recrutement des participants s'est fait au collège Jules Supervielle de Bressuire. Ces élèves étaient tous de langue maternelle française. Les adolescents ayant redoublés ont été écartés de cette étude. Les profils personnels de ces élèves sont regroupés en annexes IV et V.

2. Matériel

Notre outil d'évaluation, présenté sous forme « papier-crayon » se compose de deux parties. D'abord, la liste des idiomes présentée isolément (cf. annexe VI), puis les idiomes présentés dans un contexte (cf. annexe VII). Quatre ordres différents ont été

tirés au sort dans chacune des deux conditions. Des exemples d'histoires sont disponibles dans le tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2 : Exemples d'histoires.

Transparence	Expression Idiomatique	Histoire
Expression opaque	Lâcher le pigeon (Ne pas se rendre à un rendez-vous)	Johanna et Alexandre ont rendez-vous au cinéma à 20h30 ce soir pour aller voir un film. Johanna est à l'heure et Alexandre n'était toujours pas là à 20h45, heure à laquelle commençait le film. Johanna rentre chez elle. Johanna en colère dit à sa mère : « Alexandre a lâché le pigeon ! ».
Expression transparente	Laisser quelqu'un dans le froid (Ignorer délibérément ou exclure quelqu'un)	Claire et Charlotte discutent sur un banc dans la cour de récréation. Angélique leur demande si elle peut participer. Claire et Charlotte refusent, et Angélique se retrouve seule pendant la récréation. Angélique rentre chez elle et dit à sa mère : « Claire et Charlotte m'ont laissée dans le froid ».

3. Procédure

Dans un premier temps, des autorisations parentales ont été distribuées aux élèves par le biais du collège Jules Supervielle (cf. Annexe VIII).

La compréhension des idiomes par les adolescents a été testée par une tâche d'explication dans laquelle ils devaient fournir une interprétation écrite des idiomes. Plusieurs raisons nous ont amené à choisir ce type de tâche. En effet, à l'inverse d'une tâche à choix multiple, la tâche d'explication permet d'éviter la présence de distracteurs. De plus, proposant plusieurs interprétations, la tâche à choix multiple peut conduire les adolescents à fournir une réponse au hasard. En outre, elle peut surestimer la capacité de compréhension des idiomes par les adolescents (la réponse étant déjà fournie). Les réponses produites dans une tâche d'explication

permettent de révéler la stratégie mise en œuvre par les adolescents pour expliquer correctement ou non le sens des expressions.

3.1. Idiomes hors contexte

La passation a été réalisée en groupe mais la tâche était individuelle. La consigne était la suivante :

« Voici 12 petites expressions. Tu dois les lire, et, pour chacune d'entre elles, tu vas écrire ce qu'elle veut dire. Par exemple, quand on dit « tu joues avec le feu », ça veut dire que tu prends des risques. Ce n'est pas grave si tu n'es pas sûr de ta réponse, l'important c'est d'écrire ce que tu penses. Surtout, tu dois répondre pour les 12 expressions. Tu ne dois pas en oublier. Ecris lisiblement ».

3.2. Idiomes en contexte

Les idiomes en contexte ont été présentés deux semaines après la première phase. Les adolescents ont lu de courtes histoires, et devaient répondre à une question à la fin de chaque histoire. Ces questions demandaient aux adolescents d'expliquer, à l'écrit, le sens des idiomes. La consigne était la suivante :

« Voici 12 petites histoires. Tu vas les lire, et, pour chacune d'entre elles, tu vas répondre à la question qui est posée. Par exemple, quand on dit « change de disque » ça veut dire qu'il faut arrêter de répéter la même chose. Ce n'est pas grave si tu n'es pas sûr de ta réponse, l'important c'est d'écrire ce que tu penses. Surtout, tu dois répondre aux 12 questions. Tu ne dois pas en oublier. Ecris lisiblement ».

RESULTATS

I. Codage des réponses

Les explications des idiomes ont été classées en 6 catégories de façon similaire à la classification utilisée par Cain et al. (2005) (cf. Tableau 3). La catégorisation des réponses a été réalisée par 2 juges indépendants. Nous avons obtenu un taux d'accord inter-juges de 91,20% hors contexte et de 93,73 % en contexte. Les désaccords ont été résolus par une discussion avec un troisième juge. Les tableaux de réponses des adolescents et la catégorisation qui a été faite sont disponibles en annexe XII. Un point était ensuite attribué pour les réponses avec lien idiomatique et deux points étaient attribués pour les réponses idiomatiques. Aucun point n'était attribué pour toutes les autres réponses (cf. annexe XIII). Ainsi, le score maximum de compréhension pour un enfant et par case expérimentale était de 12 points (6 idiomes par case expérimentale). Ce score correspond à la somme des points obtenus à la tâche d'explication des expressions idiomatiques en fonction de la réponse donnée par l'adolescent.

Tableau 3 : Exemples de réponses par catégorie.

Exemple d'idiome : « S'en tirer après un meurtre »

Histoire : Tom n'a plus d'argent. Il décide alors de voler de l'argent dans le porte-monnaie de sa maman. Son père le voit faire et l'oblige à remettre l'argent dans le porte-monnaie de sa mère. Elle décide de faire comme s'il ne s'était rien passé et lui dit : « Cette fois, tu t'en tires après un meurtre ! ».

Signification : Echapper à une punition pour quelque chose de sérieux

Réponse idiomatique : la réponse de l'enfant indique une compréhension explicite du sens figuré de l'expression.

Hors contexte : « C'est quand après avoir commis une grosse bêtise, on arrive à ne pas être pris pour la faute »

En contexte : « Que pour cette fois-ci, sa mauvaise action reste impunie »

Réponse avec un lien idiomatique : la réponse de l'enfant indique une compréhension partielle du sens figuré de l'expression.

Hors contexte : « Avoir de la chance »

En contexte : « Il ne sera pas puni »

Réponse sans lien idiomatique : l'enfant cherche à donner une interprétation figurée qui n'a pas de lien avec le sens idiomatique de l'expression (ni avec le sens littéral).

Hors contexte : « Partir avant un rendez-vous »

En contexte : « Ca veut dire parce que le père le voit faire alors à ce moment là il était très en colère contre lui »

Réponse littérale : la réponse de l'enfant reflète la signification concrète du sens des mots de l'expression ou est en lien avec l'interprétation littérale : il peut s'agir d'une paraphrase du sens littéral, d'une conséquence ou d'une cause.

Hors contexte : « Ce n'est pas bien de tuer une personne et il faut se faire arrêter »

En contexte : « Partir après un meurtre »

Répétition : la réponse est une répétition de l'expression.

Hors contexte : « S'en tirer après un meurtre »

En contexte : « S'en tirer après un meurtre »

Autre : l'enfant répond « je ne sais pas » ou quelque chose de similaire. L'enfant fournit une réponse inintelligible.

Hors contexte : « Je n'ai pas d'idée »

En contexte : « Je ne sais pas »

II. Analyse des réponses idiomatiques

La variable dépendante « nombre de réponses idiomatiques » a été traitée à l'aide d'une analyse de la variance à 3 facteurs : Age (2) x Contexte (2) x Degré de transparence (2). Les tableaux des résultats et les analyses sont disponibles en annexe XIV. La figure 1 indique le nombre moyen de réponses idiomatiques en fonction de l'âge, du contexte et du degré de transparence de l'expression. Les principaux résultats sont les suivants.

On observe un effet simple de l'âge ($F(1,66)=55.52, p<.01$), les adolescents de 14 ans (6,41) donnent plus de réponses idiomatiques que les adolescents de 11 ans (4,13).

On observe un effet du contexte ($F(1,66)=455.80, p<.01$), les adolescents donnent plus de réponses idiomatiques dans un contexte idiomatique (8.23) que dans la condition hors contexte (3.03).

On observe un effet de la transparence ($F(1,66)=172.30, p<.01$), les expressions idiomatiques transparentes entraînent plus de réponses idiomatiques (7.28) que les expressions idiomatiques opaques (3.99).

On observe un effet d'interaction entre l'âge et le contexte ($F(1,66)=15.53, p<.01$), les adolescents de 11 ans donnent plus de réponses idiomatiques lorsque les expressions sont présentées dans un contexte idiomatique (6.13) que lorsqu'elles sont présentées hors contexte (2.13) ($F(1,66)=114.48; p<.00001$). Cette différence est encore plus marquée à 14 ans (En contexte : 9.31 ; Hors contexte : 3.5) ($F(1,66)=472.76; p<.00001$).

L'interaction entre l'âge et la transparence n'est pas significative ($F(1,66)=0.78, p>.05ns$).

On observe un effet d'interaction entre le contexte et la transparence ($F(1,66)=115.04, p<.01$), les expressions idiomatiques transparentes entraînent plus de réponses idiomatiques dans la condition en contexte (8.60) que dans la condition hors contexte (5.95) ($F(1,66)=76.35, p<.0001$). Cette différence est encore plus

importante pour les expressions idiomatiques opaques (contexte : 7.86 ; Hors contexte : 0.11) ($F(1,66)=543.97, p<.0001$).

On observe une interaction triple entre l'âge, le contexte et la transparence ($F(1,66)=29.36, p<.01$). A 11 ans, dans la condition en contexte, les adolescents donnent plus de réponses idiomatiques pour les expressions transparentes (7.08) que pour les expressions opaques (5.17) ($F(1,66)=11.94, p<.001$). Cette différence n'existe pas à 14 ans (Transparente : 9.37 ; Opaque : 9.24). Par ailleurs dans la condition hors contexte, les adolescents de 11 ans donnent plus de réponses idiomatiques pour les expressions transparentes (4.17) que pour les expressions opaques (0.08) ($F(1,66)=71.90, p<.001$). Cette différence est en encore plus importante pour les adolescents de 14 ans (Opaque : 0.13 ; Transparente : 6.86) ($F(1,66)=381.85, p<.01$).

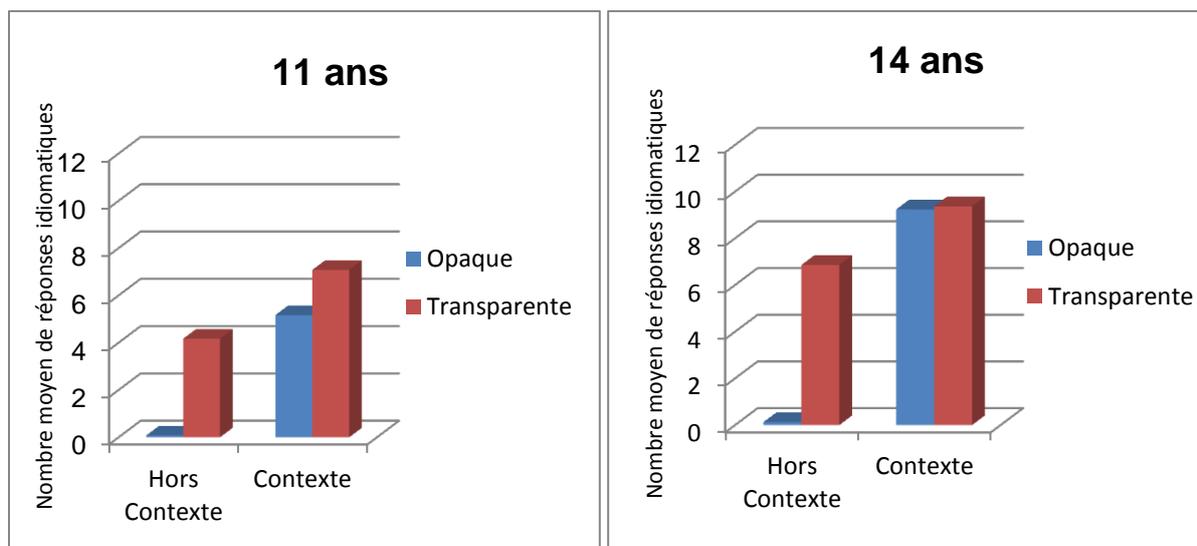


Figure 1 : Nombre moyen de réponses idiomatiques données en fonction de l'âge, du contexte et du degré de transparence des expressions.

En résumé, on observe tout d'abord, que les adolescents de 14 ans donnent plus de réponses idiomatiques que les adolescents de 11 ans, et que, les adolescents donnent plus de réponses idiomatiques dans la condition en contexte que dans la condition hors contexte. Ensuite, on observe que les expressions idiomatiques transparentes entraînent plus de réponses idiomatiques que les expressions idiomatiques opaques. Enfin, on observe que les adolescents de 14 ans bénéficient plus du contexte que les adolescents de 11 ans. On observe aussi, que les adolescents de 14 ans donnent plus de réponses idiomatiques dans la condition hors contexte pour les expressions transparentes que les adolescents de 11 ans. Les adolescents de 14 ans possèdent donc de meilleures capacités d'analyse sémantique que les adolescents de 11 ans.

III. Analyse des erreurs

1. Codage des erreurs

La proportion des réponses qui étaient soit sans lien idiomatique, soit littérale, soit des répétitions, soit des réponses « je ne sais pas », a été calculée pour chaque groupe d'âge. Un point a été attribué pour les réponses sans lien idiomatique (cf. annexe XV), littérales (cf. annexe XVI), les répétitions et les réponses de type « je ne sais pas ». Zéro point ont été attribués pour les réponses idiomatiques et les réponses avec lien idiomatique. Ainsi, le score maximum d'erreurs pour un enfant et par case expérimentale était de six points (6 idiomes par case expérimentale).

2. Répartition des erreurs

La figure 2 indique la répartition des erreurs en fonction de l'âge.

Les adolescents de 11 ans ont fait 312 erreurs sur 552 réponses possibles, soit 56,52%. Ces erreurs se répartissent de la façon suivante : 212 réponses sans lien idiomatique (67,95%), 68 réponses littérales (21,79%), 26 répétitions (8,33%) et 6 réponses « je ne sais pas » (1,92%).

Les adolescents de 14 ans ont fait 399 erreurs sur 1080 réponses possibles, soit 36,94%. Ces erreurs se répartissent de la façon suivante : 356 réponses sans

lien idiomatique (89,22%), 34 réponses littérales (8,52%), 1 répétition (0,25%) et 8 réponses « je ne sais pas » (2,01%).

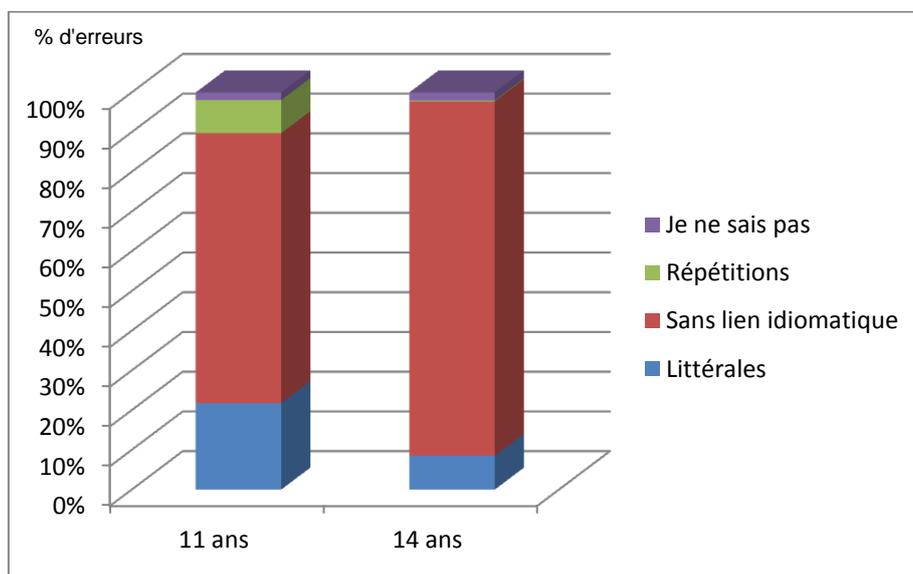


Figure 2 : Graphique de répartition des erreurs des adolescents.

On observe que les adolescents de 11 ans font plus d'erreurs que les adolescents de 14 ans. Cependant on obtient sensiblement le même pattern de résultats : les adolescents, quel que soit l'âge, se caractérisent principalement par les réponses sans lien idiomatique. Les réponses littérales sont plus caractéristiques des adolescents de 11 ans que des adolescents de 14 ans. Seuls les adolescents de 11 ans produisent des répétitions.

Compte tenu de cette première analyse, nous allons nous intéresser uniquement aux réponses sans lien idiomatique et aux réponses littérales.

3. Analyse des réponses sans lien idiomatique

La variable dépendante « nombre de réponses sans lien idiomatique » a été traitée à l'aide d'une analyse de variance à trois facteurs : Age (2) *Contexte (2)* Degré de transparence (2). Les tableaux des résultats et les analyses sont disponibles en annexe XVII.

La figure 3 indique le nombre moyen de réponses sans lien idiomatique en fonction de l'âge, du contexte et du degré de transparence de l'expression. Les principaux résultats sont les suivants :

On a un effet de l'âge ($F(1,66)= 5.76, p<.05$), les adolescents de 11 ans donnent plus de réponses sans lien idiomatique (2.30) que les adolescents de 14 ans (1.97).

On observe également un effet du contexte ($F(1,66)=159.23, p<.05$), la condition Hors Contexte entraîne plus de réponses sans lien idiomatique (3.20) que la condition Contexte (0.97).

On a un effet de la transparence ($F(1,66)=225.34, p<.05$), les expressions opaques entraînent plus de réponses sans lien idiomatique (3.05) que les expressions transparentes (1.11).

On obtient une interaction entre l'âge et le contexte ($F(1,66)=31.37, p<.05$), dans la condition hors contexte les adolescents de 14 ans donnent plus de réponses sans lien idiomatique (3.38) que ceux de 11 ans (2.84) ($F(1,66)=5.98, p<.05$).

Dans la condition contexte, on observe le résultat inverse: les adolescents de 11 ans donnent plus de réponses sans lien idiomatique (1.76) que ceux de 14 ans (0.56) ($F(1,66)= 39.53, p<.00001$).

On observe une interaction entre l'âge et la transparence ($F(1,66)=14,03, p<.05$), les adolescents de 11 ans donnent plus de réponses sans lien idiomatique (1.63) que ceux de 14 ans (0.85) pour les idiomes transparents ($F(1,66)=14,38, p<.05$). Cette différence n'existe pas pour les idiomes opaques (11 ans : 2.97 ; 14 ans : 3.10).

On a une interaction entre le contexte et la transparence ($F(1,66)=73.53, p<.05$), dans la condition contexte les idiomes opaques entraînent plus de réponses sans lien idiomatique (1.22) que les idiomes transparents (0.72) ($F(1,66)=20.35, p<.05$). Cette différence est encore plus importante en condition hors contexte ($F(1,66)=205.30, p<.05$) (O : 4.89 ; T : 1.51).

On observe une interaction triple entre l'âge, le contexte et la transparence ($F(1,66)=52.66, p<.05$). A 11 ans, en condition contexte, les adolescents donnent plus de réponses sans lien idiomatique pour les expressions opaques (2.34) que pour les expressions transparentes (1.17) ($F(1,66)=23.98, p<.00001$). Cette différence n'existe pas à 14 ans (Opagues : 0.64 ; Transparentes : 0.48). A 11 ans, en condition hors contexte, les adolescents donnent plus de réponses sans lien idiomatique pour les expressions opaques (3.60) que pour les expressions transparentes (2.08) ($F(1,66)=20.95, p<.0001$). Cette différence est d'autant plus

importante à 14 ans (Opaques : 5,55 ; Transparentes : 1.22) ($F(1,66)=332.48$, $p<.0001$).

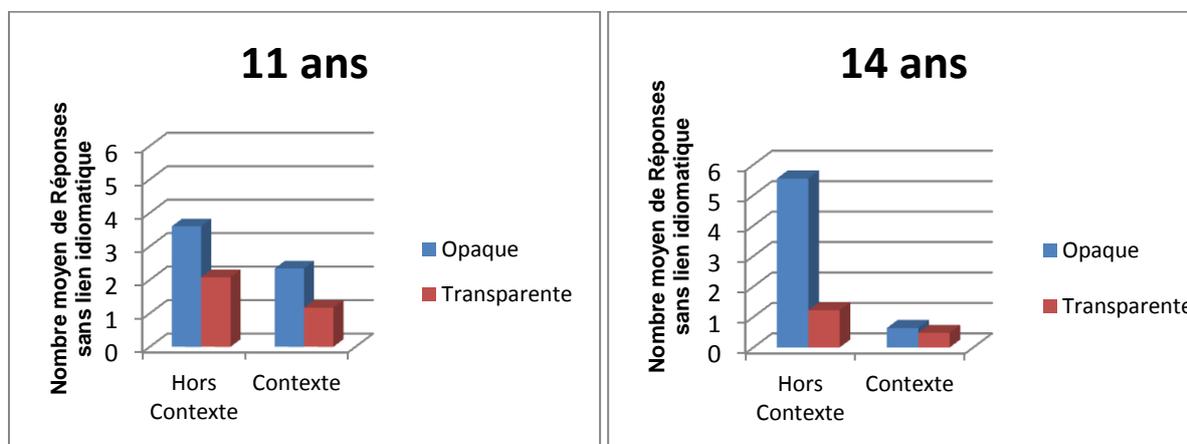


Figure 3 : Nombre moyen de réponses sans lien idiomatique en fonction de l'âge, du contexte et du degré de transparence de l'expression.

4. Analyse des réponses littérales

La variable dépendante « nombre de réponses littérales » a été traitée à l'aide d'une analyse de la variance à trois facteurs: Age (2) *Contexte (2)* Degré de transparence (2). Les tableaux des résultats et les analyses sont disponibles en annexe XVIII.

La figure 4 indique le nombre moyen de réponses littérales en fonction de l'âge, du contexte et du degré de transparence de l'expression. Les principaux résultats sont les suivants :

On a un effet de l'âge ($F(1,66)=31.75$, $p<.00001$), les adolescents de 11 ans donnent plus de réponses littérales (0.73) que ceux de 14 ans (0.18). On observe également un effet du contexte ($F(1,66)=61.51$, $p<.00001$), la condition hors contexte entraîne plus de réponses littérales (0.66) que la condition contexte (0.08). On a un effet de la transparence ($F(1,66)=6.65$, $p<.05$), les expressions opaques entraînent plus de réponses littérales (0.42) que les expressions transparentes (0.32).

On observe une interaction entre l'âge et le contexte ($F(1,66)= 16.36$, $p<.001$), les adolescents de 14 ans donnent plus de réponses littérales dans la condition hors contexte (0.35) que dans la condition contexte (0.02) ($F(1,66)=10.66$, $p<.01$), et cette

différence est d'autant plus importante à 11 ans (Hors contexte : 1.26 ; Contexte : 0.21) ($F(1,66)= 53.39, p<.00001$).

On a une interaction entre l'âge et la transparence ($F(1,66)=12.35, p<.001$), les adolescents de 11 ans donnent plus de réponses littérales pour les idiomes opaques (0.95) que pour les idiomes transparents (0.52) ($F(1,66)=14.03, p<.001$). Cette différence n'existe pas à 14 ans (Opaques : 0.15 ; Transparentes : 0.22).

On observe une interaction triple entre l'âge, le contexte et la transparence ($F(1,66)=5.60, p<.05$). A 11 ans, dans la condition Hors contexte, les adolescents donnent plus de réponses littérales pour les expressions opaques (1.60) que pour les expressions transparentes (0.91) ($F(1,66)=9.91, p<.01$). Cette différence n'existe pas à 14 ans (Opaques : 0.28 ; Transparentes : 0.42).

A 11 ans, dans la condition Contexte, les adolescents donnent plus de réponses littérales pour les expressions opaques (0.30) que pour les expressions transparentes (0.13) ($F(1,66)=8.65, p<.001$). Cette différence n'existe pas à 14 ans (Opaques : 0.02 ; Transparentes : 0.02).

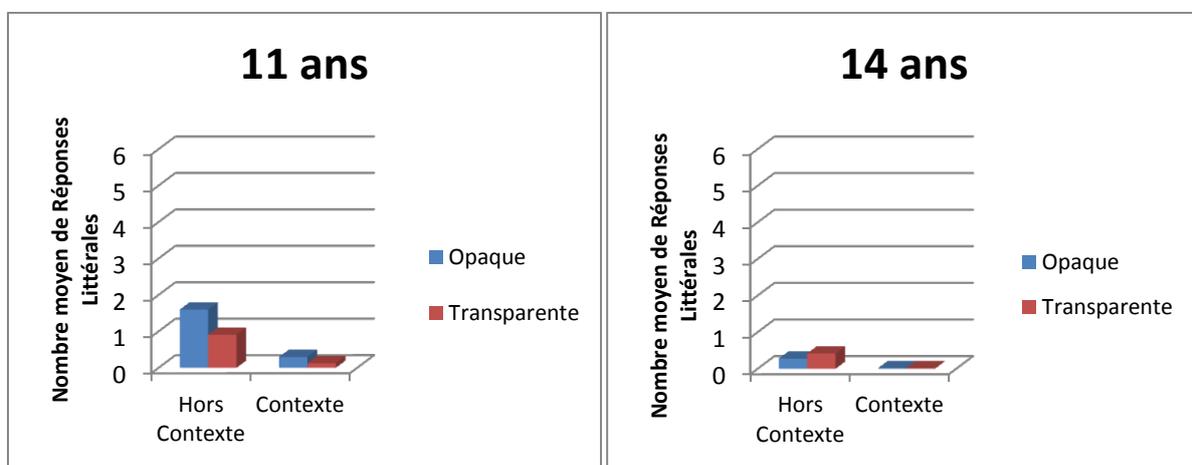


Figure 4 : Nombre moyen de réponses littérales en fonction de l'âge, du contexte et du degré de transparence de l'expression.

En résumé, on observe que les adolescents de 11 ans font plus d'erreurs que les adolescents de 14 ans. De plus, les adolescents font tous en majorité des erreurs de type réponse sans lien idiomatique. Pour ces réponses, les adolescents de 11 ans donnent plus de réponses sans lien idiomatique que les adolescents de 14 ans. On observe aussi que la condition hors contexte entraîne plus de réponses sans lien idiomatique que la condition contexte et que les expressions opaques entraînent plus de réponses sans lien idiomatique que les expressions transparentes.

Ensuite, on observe que les réponses littérales sont plus caractéristiques des adolescents de 11 ans que des adolescents de 14 ans. En effet, les adolescents de 11 ans donnent plus de réponses littérales que ceux de 14 ans. On observe aussi que la condition hors contexte entraîne plus de réponses littérales que la condition contexte et que les expressions opaques entraînent plus de réponses littérales que les expressions transparentes.

CHEZ L'ADOLESCENT AVEC UN SYNDROME D'ASPERGER

I. Expérimentation

1. Participants

Deux adolescents ont été recrutés par le biais du Centre de Ressources Autisme Poitou-Charentes (cf. annexe IX) et du SESSAD TED de Poitiers. Une lettre d'information a été distribuée auprès des parents d'adolescents ayant un syndrome d'Asperger suivi pas le SESSAD TED. Deux de ces familles ont répondu positivement à cette lettre d'information et ont accepté que leur enfant participe à cette étude.

Les critères d'inclusion ont été les suivants : ces adolescents devaient avoir un diagnostic de syndrome d'Asperger, ils devaient avoir entre 11 et 15 ans et ils devaient avoir un niveau scolaire supérieur à la classe de 6^e car le protocole de test nécessitait un niveau de langage suffisant.

Les deux adolescents qui ont participé à cette étude remplissaient ces conditions d'inclusion (âge moyen : 14 ans 5 mois). Les principales informations les concernant sont regroupées dans le Tableau 4.

Tableau 4 : Principales caractéristiques des adolescents ayant un syndrome d'Asperger.

Participant	Sexe	Date de naissance	Age lors de la passation	Classe
1	M	14/06/1997	15 ans et 9 mois	3 ^e
2	M	05/02/2000	13 ans et 2 mois	5 ^e

2. Matériel

L'outil d'évaluation utilisé est le même que celui utilisé auprès des adolescents du collège Jules Supervielle. Il est donc présenté sous forme « papier-crayon » et se compose de deux parties. D'abord, la liste des idiomes présentée isolément (cf. annexe VI), puis les idiomes présentés dans un contexte (cf. annexe VII). Deux ordres différents ont été utilisés dans chacune des deux conditions. Un ordre 1 a été attribué au participant 1 et un ordre 2 a été attribué au participant 2.

3. Procédure

Dans un premier temps, des autorisations parentales ont été distribuées aux parents de ces deux adolescents (cf. annexe XI).

Ensuite, la procédure a été identique à celle des adolescents du collège Jules Supervielle. La compréhension des idiomes par les adolescents a été testée par une tâche d'explication dans laquelle ils devaient fournir une interprétation écrite des idiomes. Cependant, afin d'éviter des difficultés liées à la lecture et à l'écriture, les consignes ainsi que les expressions et les histoires ont été lues aux adolescents et leurs réponses ont été écrites par l'examineur.

1.1. Idiomes hors contexte

La passation a donc été réalisée de manière individuelle. La consigne était la suivante : « Voici 12 petites expressions. Je vais te les lire, et, pour chacune d'entre elles, tu vas me dire ce qu'elle veut dire. Par exemple, quand on dit « tu joues avec le feu », ça veut dire que tu prends des risques. Ce n'est pas grave si tu n'es pas sûr de ta réponse, l'important c'est que tu me dises ce que tu penses. Surtout, tu dois répondre pour les 12 expressions. ».

1.2. Idiomes en contexte

Les idiomes en contexte ont été présentés deux semaines après la première phase. Les adolescents devaient répondre à une question à la fin de chaque histoire. Ces questions demandaient aux adolescents d'expliquer le sens des idiomes. Pour les deux conditions, les items étaient présentés dans le même ordre pour chaque adolescent. La consigne était la suivante :

« Voici 12 petites histoires. Je vais te les lire, et, pour chacune d'entre elles, tu vas répondre à la question qui est posée. Par exemple, quand on dit « change de disque » ça veut dire qu'il faut arrêter de répéter la même chose. Ce n'est pas grave si tu n'es pas sûr de ta réponse, l'important c'est que tu me dises ce que tu penses. Surtout, tu dois répondre aux 12 questions. ».

II. Résultats

1. Codage des réponses

Comme pour les adolescents du collège Jules Supervielle, les explications des idiomes ont été classées en 6 catégories de façon similaire à la classification utilisée par Cain et al. (2005) (cf. Tableau 3). La catégorisation des réponses a été réalisée par 2 juges indépendants. Les désaccords ont été résolus par une discussion avec un troisième juge. Les tableaux de réponses des adolescents et la catégorisation qui a été faite sont disponibles en annexe XIX. Un point était ensuite attribué pour les réponses avec lien idiomatique et deux points étaient attribués pour les réponses idiomatiques. Aucun point n'était attribué pour toutes les autres réponses (cf. annexe XX). Ainsi, le score maximum de compréhension pour un enfant et par case expérimentale était de 12 points (6 idiomes par case expérimentale). Ce score correspond à la somme des points obtenus à la tâche d'explication des expressions idiomatiques en fonction de la réponse donnée par l'adolescent.

2. Analyse des réponses idiomatiques

Les réponses idiomatiques des deux sujets ont été analysées à l'aide des moyennes de leurs résultats. La figure 5 indique le nombre de réponses idiomatiques pour chaque sujet, en fonction du contexte et du degré de transparence des expressions. Les principaux résultats sont les suivants.

Chez le sujet 1 (15 ans) et le sujet 2 (13 ans), on observe plus de réponses idiomatiques en contexte (10,5 ; 7) que hors contexte (4,5 ; 1,5). Cependant, le sujet 1 donne plus de réponses idiomatiques que le sujet 2 dans chaque modalité.

On observe ensuite, que les sujets 1 et 2 donnent plus de réponses idiomatiques lorsque les expressions sont transparentes (10 ; 5,5) que lorsqu'elles sont opaques (5 ; 3). Le degré de transparence influence donc le nombre de réponses idiomatiques. Cependant, on remarque que le sujet 1 donne plus de réponses idiomatiques que le sujet 2 dans les deux modalités.

On observe ensuite, chez le sujet 1 que la présence du contexte bénéficie plus aux idiomes opaques (0 ; 10) qu'aux idiomes transparents (9 ; 11). Chez le sujet 2, on observe le même phénomène mais la différence entre les idiomes opaques (0 ; 6) et les idiomes transparents (3 ; 8) est moins importante.

De plus, si l'on compare les moyennes des résultats des adolescents avec un syndrome d'Asperger avec ceux des autres adolescents, on remarque qu'ils obtiennent de meilleurs résultats. En effet, le sujet 1 a obtenu de meilleurs résultats que le groupe des adolescents de 14 ans (7,5 ; 6.41) et le sujet 2 a obtenu de meilleurs résultats que le groupe des adolescents de 11 ans (4,25 ; 4,13).

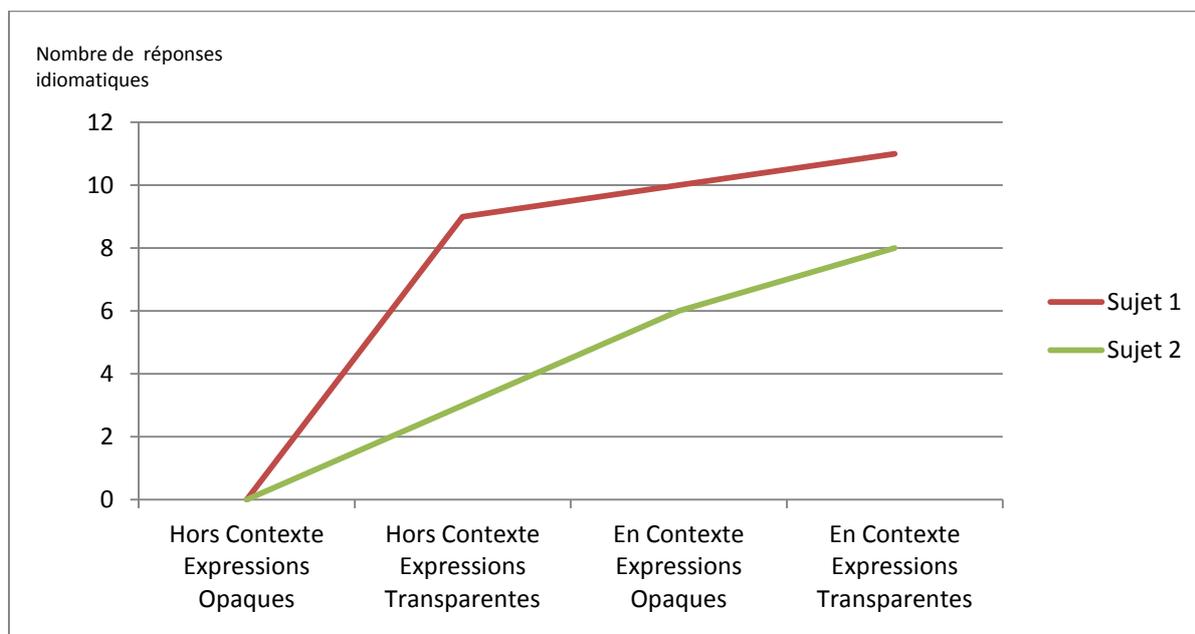


Figure 5 : Nombre de réponses idiomatiques pour chaque sujet, en fonction du contexte et du degré de transparence des expressions.

En résumé, on observe que le sujet 1 fait plus de réponses idiomatiques que le sujet 2. On observe aussi, que les deux sujets donnent plus de réponses idiomatiques en contexte que hors contexte et qu'ils donnent plus de réponses idiomatiques lorsque les expressions sont transparentes que lorsqu'elles sont opaques. Les adolescents ayant un syndrome d'Asperger bénéficient donc du contexte. De plus, la présence du contexte est plus bénéfique pour les expressions opaques que pour les expressions transparentes chez les deux sujets, mais de manière plus marquée chez le sujet 1. De plus, on remarque que les deux sujets obtiennent de meilleurs résultats que les deux groupes d'adolescents auxquels ils peuvent être comparés.

3. Analyse des erreurs

3.1. Codage des erreurs

La proportion des réponses qui étaient soit sans lien idiomatique, soit littérale, soit des répétitions, soit des réponses « je ne sais pas », a été calculée pour chaque sujet. Un point a été attribué pour les réponses sans lien idiomatique (cf. annexe XXI), littérales (cf. annexe XXII), les répétitions et les réponses de type « je ne sais pas ». Zéro point ont été attribués pour les réponses idiomatiques et les réponses avec lien idiomatique. Ainsi, le score maximum d'erreurs pour un enfant et par case expérimentale était de six points (6 idiomes par case expérimentale).

3.2. Répartition des erreurs

La figure 6 indique la répartition des erreurs pour chaque sujet.

Le sujet 1 a fait 7 erreurs sur 24 réponses possibles, soit 29,17%. Ces erreurs se répartissent de la façon suivante : 5 réponses sans lien idiomatique (71,43%), 0 réponses littérales (0%), 0 répétitions (0%) et 2 réponses « je ne sais pas » (28,57%).

Le sujet 2 a fait 12 erreurs sur 24 réponses possibles, soit 50%. Ces erreurs se répartissent de la façon suivante : 4 réponses sans lien idiomatique (33,33%), 5 réponses littérales (41,67%), 0 répétition (0%) et 3 réponses « je ne sais pas » (25%).

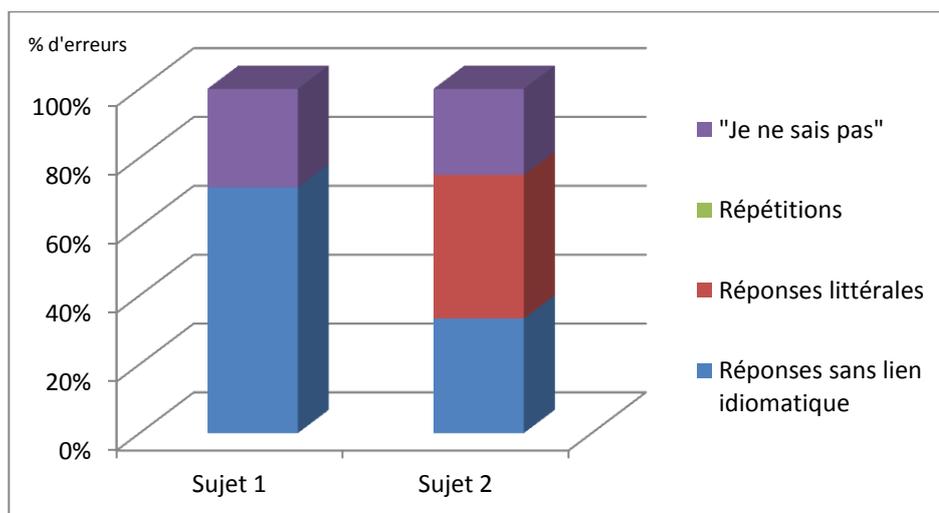


Figure 6 : Graphique de répartition des erreurs des adolescents ayant un syndrome d'Asperger.

On observe que le sujet 2 fait plus d'erreurs que le sujet 1. De plus, ils ne font pas d'erreurs de type répétition. Cependant, le pattern de résultats n'est pas le même : le sujet 1 donne majoritairement des réponses sans lien idiomatique et aucune réponse littérale ; alors que le sujet 2 donne majoritairement des réponses littérales et sans lien idiomatique. Les deux sujets ont fait des réponses de type « je ne sais pas ». Compte tenu de cette première analyse, nous allons nous intéresser uniquement aux réponses sans lien idiomatique et aux réponses littérales.

3.3. Analyse des réponses sans lien idiomatique

Les réponses sans lien idiomatique des deux sujets ont été analysées à l'aide des moyennes de leurs résultats. La figure 7 indique le nombre de réponses sans lien idiomatique pour chaque sujet, en fonction du contexte et du degré de transparence des expressions. Les principaux résultats sont les suivants.

Les sujets 1 et 2 font plus de réponses sans lien idiomatique hors contexte qu'en contexte. La présence du contexte fait donc diminuer le nombre de réponses sans lien idiomatique. Ce phénomène est encore plus important chez le sujet 1 (2,5 ; 0) que chez le sujet 2 (1,5 ; 0,5).

Le sujet 1 fait plus de réponses sans lien idiomatique lorsque les expressions sont opaques (2) que lorsqu'elles sont transparentes (0,5). Ceci n'est pas vrai pour le sujet 2 qui fait autant de réponses sans lien idiomatique lorsque les expressions sont opaques (1) que lorsqu'elles sont transparentes (1).

On observe ensuite, que le sujet 1 fait plus de réponses sans lien idiomatique dans la modalité hors contexte lorsque les expressions sont opaques (4) que lorsqu'elles sont transparentes (1). La présence du contexte fait disparaître ces réponses sans lien idiomatique que les expressions soient opaques (0) ou transparentes (0).

Chez le sujet 2, par contre, on observe dans la modalité Hors Contexte, moins de réponses sans lien idiomatique lorsque les expressions sont opaques (1) que lorsqu'elles sont transparentes (2). Dans la modalité en contexte, on observe la tendance inverse. Le sujet 2 donne plus de réponses sans lien idiomatique pour les expressions opaques (1) que pour les expressions transparentes (0).

Si l'on compare les moyennes des réponses sans lien idiomatique des adolescents ayant un syndrome d'Asperger avec les moyennes des résultats des autres adolescents, on observe que les adolescents font plus de réponses sans lien

idiomatique que les adolescents ayant un syndrome d'Asperger. En effet, les adolescents du groupe des 14 ans font plus de réponses sans lien idiomatique que le sujet 1 (1,97 ; 1,25) et les adolescents du groupe des 11 ans font plus de réponses sans lien idiomatique que le sujet 2 (2,30 ; 1).

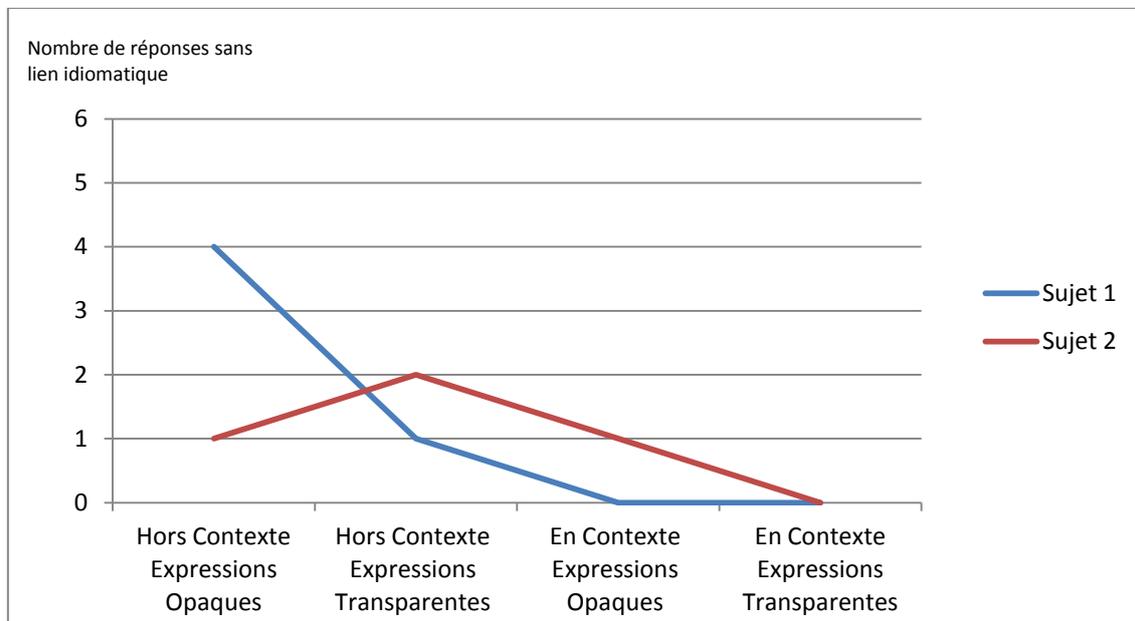


Figure 7 : Nombre de réponses sans lien idiomatique pour chaque sujet, en fonction du contexte et du degré de transparence des expressions.

3.4. Analyse des réponses littérales

Les réponses littérales des deux sujets ont été analysées à l'aide des moyennes de leurs résultats. La figure 8 indique le nombre de réponses littérales pour chaque sujet, en fonction du contexte et du degré de transparence des expressions. Les principaux résultats sont les suivants.

Le sujet 1 ne fait aucune réponse littérale dans toutes les conditions.

Le sujet 2 fait des réponses littérales uniquement dans la modalité hors contexte. Dans cette modalité, le sujet fait plus de réponses littérales lorsque les expressions sont opaques (4) que lorsqu'elles sont transparentes (1).

Si l'on compare les moyennes des réponses littérales des adolescents ayant un syndrome d'Asperger avec les moyennes des résultats des autres adolescents, on observe que les adolescents du groupe des 14 ans font plus de réponses littérales que le sujet 1 (0,18 ; 0) mais que les adolescents du groupe des 11 ans font moins de réponses littérales que le sujet 2 (0,73 ; 1,25).

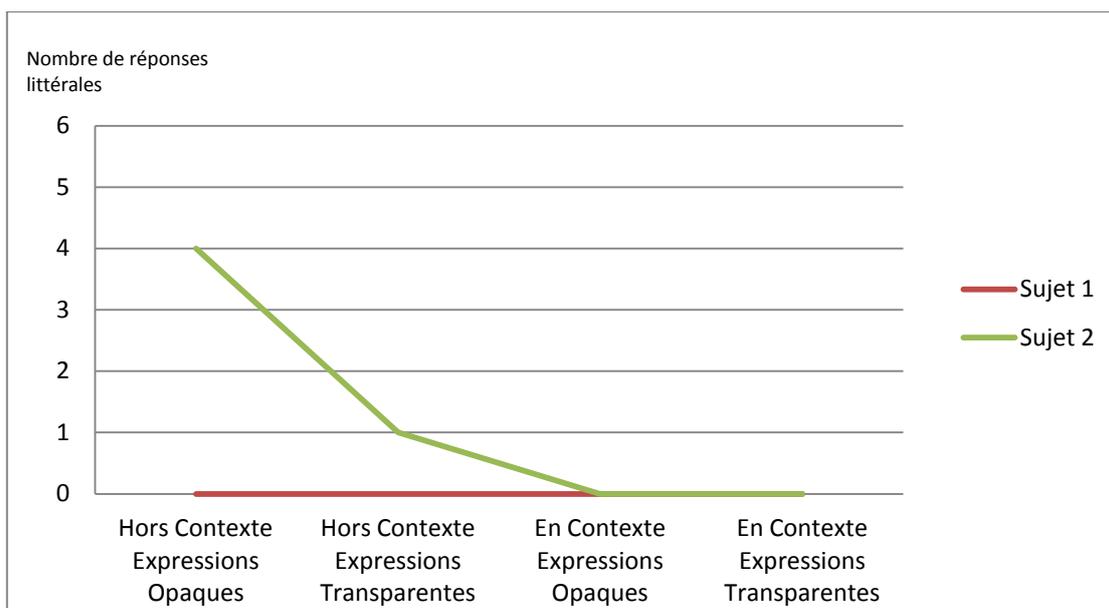


Figure 8 : Nombre de réponses littérales pour chaque sujet, en fonction du contexte et du degré de transparence des expressions.

En résumé, on observe que le sujet 2 fait plus d'erreurs que le sujet 1, et que, le sujet 1 donne majoritairement des réponses sans lien idiomatique et aucune réponse littérale, alors que, le sujet 2 donne majoritairement des réponses littérales et aussi beaucoup de réponses sans lien idiomatique.

De plus, pour les réponses sans lien idiomatique, on observe que la présence du contexte fait diminuer le nombre de ce type de réponse. On observe aussi, que les deux sujets font moins de réponses de type sans lien idiomatique que les groupes d'adolescents auxquels ils sont comparés.

Ensuite, on ne trouve pas de réponses littérales dans les réponses du sujet 1. Chez le sujet 2, on trouve des réponses littérales uniquement dans la modalité hors contexte, et dans cette modalité, il fait plus de réponses littérales pour les expressions opaques que pour les expressions transparentes. La présence du contexte fait donc disparaître chez le sujet 1 les réponses littérales. On observe aussi, que le sujet 1 fait moins de réponses littérales que les adolescents de 14 ans, mais que, le sujet 2 fait plus de réponses littérales que les adolescents de 11 ans.

DISCUSSION

I. Rappel des objectifs et des hypothèses

L'objectif de cette recherche est de mettre en évidence les inférences mises en jeu dans la compréhension du langage non littérale chez les adolescents et les adolescents avec un syndrome d'Asperger. Pour cela, un outil a été mis en place. Cet outil utilise des expressions idiomatiques d'origine étrangère traduites en français afin d'écarter le degré de familiarité de ces expressions. Ensuite, le degré de transparence de ces idiomes est évalué en utilisant la méthode de test de Cain et al. (2005). Cet outil est présenté une première fois avec les expressions idiomatiques sans la présence du contexte, ce qui permet d'évaluer les capacités d'analyse sémantique des adolescents avec les expressions idiomatiques transparentes. La deuxième passation s'effectue 15 jours après, en présentant les expressions idiomatiques avec un contexte afin d'évaluer la capacité des adolescents à s'appuyer sur le contexte pour comprendre les expressions idiomatiques. Par la suite, cet outil est utilisé auprès de jeunes ayant un syndrome d'Asperger afin de mettre en avant les capacités pragmatiques de ces adolescents.

A la suite de ces différentes passations, nous faisons l'hypothèse que les adolescents s'appuieraient encore sur le contexte pour extraire le sens des expressions idiomatiques, et que les adolescents de 11 ans s'appuieraient plus sur le contexte que les adolescents de 14 ans. Nous faisons aussi l'hypothèse que le sens idiomatique des expressions transparentes sera mieux compris que celui des expressions opaques chez les adolescents dans les deux conditions (hors contexte et en contexte).

Chez les adolescents avec un syndrome d'Asperger, nous faisons l'hypothèse qu'ils s'appuieraient uniquement sur l'analyse sémantique et qu'ils n'auraient pas accès à l'inférence contextuelle pour comprendre les expressions idiomatiques. Nous faisons donc l'hypothèse que les adolescents avec un syndrome d'Asperger auront des résultats inférieurs à ceux des autres adolescents mais qu'ils obtiendront de meilleurs résultats pour les expressions transparentes que pour les opaques et qu'il n'y aura pas d'amélioration de ces résultats par la présence du contexte. Nous faisons également l'hypothèse que les adolescents ayant un syndrome d'Asperger auront tendance à donner des réponses littérales dans toutes les conditions.

II. Chez les adolescents

1. Principaux résultats et validation des hypothèses

La première hypothèse, qui voulait que les adolescents s'appuient encore sur le contexte pour extraire le sens des expressions idiomatiques, est validée. En effet, les adolescents donnent plus de réponses idiomatiques lorsque les expressions idiomatiques sont présentées en contexte que lorsqu'elles sont présentées hors contexte.

La deuxième hypothèse, qui voulait que les adolescents de 11 ans s'appuient plus sur le contexte que les adolescents de 14 ans, se révèle fautive. En effet, les adolescents de 11 ans donnent plus de réponses idiomatique lorsque les expressions sont présentées dans un contexte idiomatique que lorsqu'elles sont présentées hors contexte et cette différence est encore plus marquée à 14 ans. Les adolescents de 14 ans bénéficient donc plus du contexte que les adolescents de 11 ans.

La troisième hypothèse, qui voulait que le sens idiomatique des expressions transparentes soit mieux compris que celui des expressions opaques chez les adolescents dans les deux conditions (hors contexte et en contexte), est validée. En effet, les expressions idiomatiques transparentes entraînent plus de réponses idiomatiques que les expressions idiomatiques opaques.

2. Discussion des résultats

A présent, nous interprétons et discutons nos résultats au regard des données de la littérature recueillie. En effet, les résultats obtenus avec notre outil apportent des éléments nouveaux en ce qui concerne la compréhension des expressions idiomatiques et donc du langage non littéral chez les adolescents. Il est donc intéressant de mettre en relation ces résultats avec ceux d'autres études réalisées précédemment.

Selon le modèle de l'élaboration globale de Levorato et Cacciari (1995, 1999), la compréhension des expressions idiomatiques se base sur deux stratégies inférentielles : l'inférence pragmatique qui consiste à utiliser l'information contextuelle pour donner une signification idiomatique à l'expression, et l'inférence sémantique qui consiste à mener une analyse sémantique de l'expression pour appréhender le sens idiomatique de l'expression.

Toujours selon ce modèle, les jeunes enfants utilisent une analyse plus contextuelle que sémantique des idiomes, mais ils progressent vers une analyse sémantique jusqu'à ce qu'elle prédomine à l'âge de 10-11 ans. Ainsi, à l'âge adulte, le contexte ne joue plus de rôle dans la compréhension des expressions idiomatiques puisque le sens figuré des expressions est fixé dans la communauté linguistique (Cacciari & Levorato, 1989). Cependant, la recherche de Cain et al. (2009) remet en cause, en partie, ce modèle. En effet, les résultats de cette recherche indiquent que l'interprétation des idiomes est meilleure pour tous les groupes d'âge de l'étude (7-8 ans, 9-10 ans et adultes) lorsque le contexte est présent. On en déduit donc que le contexte joue toujours un rôle important à 9-10 ans et à l'âge adulte. De plus d'autres recherches chez les adolescents ont mis en avant l'importance du rôle du contexte chez les adolescents (Nippold and Martin, 1989 ; Nippold and Rudzinski, 1993 ; Nippold and Taylor, 1995 ; Nippold et al. 1996). Les résultats de notre recherche vont donc dans le même sens que ceux de Cain et al. (2009), puisque les adolescents de 11 ans et de 14 ans bénéficient toujours de la présence du contexte. Mais, nos résultats montrent aussi que les adolescents de 14 ans bénéficient plus du contexte que les adolescents de 11 ans. Le contexte a donc toujours un rôle important pendant l'adolescence et l'importance de ce rôle ne diminue pas avec l'âge. On observe donc que l'inférence contextuelle continue de se développer entre 11 et 14 ans.

De plus, nos résultats indiquent que les expressions idiomatiques transparentes présentées en condition hors contexte, c'est-à-dire faisant uniquement appel à l'analyse sémantique, entraînent des réponses idiomatiques chez les deux groupes d'adolescents. Cependant, les adolescents de 14 ans donnent plus de réponses idiomatiques pour les expressions idiomatiques transparentes présentées hors contexte que les adolescents de 11 ans. On peut donc en déduire que, comme le présente le modèle de l'élaboration globale de Levorato & Cacciari (1995,1999), l'analyse sémantique est bien présente dès 11 ans. Cependant, contrairement à ce

que présente ce modèle, elle n'est pas pour autant prédominante puisque le contexte joue toujours un rôle important dans la compréhension des expressions idiomatiques. Nos résultats montrent aussi que cette capacité d'analyse sémantique continue son développement entre 11 et 14 ans. Ces résultats vont dans le sens de ceux de Cain et al. (2009) qui avaient mis en avant que les performances des enfants de 9-10 ans pour l'analyse sémantique étaient moins bonnes que celles des adultes. On peut donc en déduire que l'analyse sémantique est présente dès 11 ans, qu'elle continue de se développer entre 11 et 14 ans et que ce développement ne se fait pas au détriment de celui de l'inférence contextuelle.

Les deux stratégies inférentielles, utilisées dans la compréhension des expressions idiomatiques, se développent donc toutes les deux de manière parallèle entre 11 et 14 ans.

Ensuite, notre recherche a mis en évidence que les expressions transparentes étaient plus faciles à comprendre que les expressions opaques pour les adolescents de 11 et 14 ans. Ces résultats sont en accord avec les recherches précédentes de Nippold et Rudzinski (1993) qui avaient montré l'importance du facteur de la transparence dans la compréhension des expressions idiomatiques chez les adolescents de 11, 14 et 17 ans.

On observe aussi, que les expressions idiomatiques opaques bénéficient plus du contexte que les expressions idiomatiques transparentes. On peut donc en déduire que pour les expressions idiomatiques opaques, la stratégie privilégiée par les adolescents est l'inférence contextuelle, alors que pour les expressions idiomatiques transparentes, les adolescents utilisent l'inférence contextuelle dans une moindre mesure puisqu'ils peuvent aussi utiliser l'analyse sémantique. De plus, comme les adolescents donnent plus de réponses idiomatiques pour les expressions transparentes que pour les expressions opaques, on peut donc en déduire que les adolescents parviennent mieux à extraire le sens d'un idiome lorsque deux sources d'informations sont disponibles (l'analyse sémantique et l'inférence à partir du contexte). Ces résultats vont dans le sens de ceux de Cain et al. (2009) qui avaient obtenus les mêmes résultats chez les enfants de 7-8 ans et de 9-10 ans.

De plus, les adolescents de 14 ans, bénéficient plus du contexte que ceux de 11 ans pour les expressions idiomatiques opaques. Ensuite, les adolescents de 11 ans bénéficient autant du contexte que les adolescents de 14 ans pour les expressions idiomatiques transparentes. On peut donc en déduire que la stratégie d'inférence

contextuelle est plus efficace chez les adolescents de 14 ans que chez ceux de 11 ans pour les expressions opaques et donc lorsque l'inférence contextuelle est la seule stratégie utilisable. Pour les expressions idiomatiques transparentes, l'inférence contextuelle est aussi efficace, c'est donc le développement de la stratégie d'analyse sémantique qui permet d'expliquer la différence de résultats entre les adolescents de 11 ans et les adolescents de 14 ans.

Ensuite, lorsque l'on analyse les erreurs faites par les adolescents, on observe tout d'abord, que les adolescents de 11 ans font plus d'erreurs que les adolescents de 14 ans. On observe ensuite que, les adolescents font tous en majorité des erreurs de type réponse sans lien idiomatique, et que, les réponses de type littéral sont plus caractéristiques des adolescents de 11 ans que de ceux de 14 ans. Cela met donc en évidence que les adolescents cherchent à privilégier le sens figuratif des expressions idiomatiques, mais que les adolescents de 11 ans restent plus attachés au sens littéral des expressions idiomatiques que les adolescents de 14 ans.

De plus, on observe que les adolescents de 11 ans donnent plus de réponses littérales dans la condition hors contexte que dans la condition en contexte, et, qu'ils donnent plus de réponses littérales pour les expressions idiomatiques opaques que pour les expressions idiomatiques transparentes dans la condition hors contexte. Cela nous montre donc que c'est lorsque les adolescents de 11 ans n'ont accès ni à l'analyse sémantique, ni à l'inférence contextuelle, qu'ils ont le plus tendance à interpréter de manière littérale les idiomes. Ainsi, la transparence et la présence du contexte aident donc les adolescents de 11 ans à avoir une interprétation figurative des idiomes.

Ensuite, on observe que les adolescents de 11 ans produisent plus de réponses sans lien idiomatique pour les expressions idiomatiques opaques que pour les expressions idiomatiques transparentes dans la condition hors contexte et cette différence est d'autant plus importante pour les adolescents de 14 ans. On peut donc en déduire que lorsque les adolescents de 11 ans n'ont accès ni à l'analyse sémantique, ni à l'inférence contextuelle, ils peuvent tout de même chercher le sens figuré des expressions idiomatiques, mais cela de manière moins importante que les adolescents de 14 ans. Ces résultats montrent donc que la compréhension des expressions idiomatiques continue de se développer entre 11 et 14 ans, et que, à 14

ans, les adolescents recherchent plus le sens figuré des idiomes mais qu'ils n'ont pas encore toujours accès au véritable sens des idiomes.

III. Chez les adolescents ayant un syndrome d'Asperger

1. Principaux résultats et validation des hypothèses

La première hypothèse, qui voulait que les adolescents ayant un syndrome d'Asperger s'appuient uniquement sur l'analyse sémantique et qu'ils n'aient pas accès à l'inférence contextuelle pour comprendre les expressions idiomatiques, se révèle fautive. En effet, nos deux sujets donnent plus de réponses idiomatiques en contexte que hors contexte, ce qui démontre qu'ils bénéficient de la présence du contexte.

La deuxième hypothèse, qui voulait que les adolescents ayant un syndrome d'Asperger aient des résultats inférieurs à ceux des autres adolescents, se révèle fautive. On observe que le sujet 1 obtient plus de réponses idiomatiques que les adolescents de 14 ans et que le sujet 2 obtient plus de réponses idiomatiques que les adolescents de 11 ans.

La troisième hypothèse, qui voulait que les adolescents ayant un syndrome d'Asperger obtiennent de meilleurs résultats pour les expressions transparentes que pour les opaques, est validée. On observe, que les adolescents avec un syndrome d'Asperger donnent plus de réponses idiomatiques lorsque les expressions sont transparentes que lorsqu'elles sont opaques.

La quatrième hypothèse, qui voulait que les adolescents ayant un syndrome d'Asperger aient tendance à donner des réponses littérales dans toutes les conditions, se révèle partiellement validée. En effet, le sujet 1 ne produit aucune réponse littérale dans toutes les conditions, mais le sujet 2 fait des réponses littérales dans la condition hors contexte. De plus, on observe que le sujet 2 fait plus de réponses littérales que les adolescents de 11 ans.

2. Discussion des résultats

Nous interprétons et discutons maintenant ces résultats au vue des données se trouvant dans la littérature. Cependant, il est important de noter que les résultats obtenus dans cette étude sont à relativiser du fait du trop petit nombre de sujets ayant un syndrome d'Asperger.

Tout d'abord, il est important de noter que dans notre étude, nous n'avons pas pris en compte le QI des adolescents ayant un syndrome d'Asperger, puisque dans l'étude de Vogindroukas et Zikopoulou (2011) il a été mis en évidence qu'il n'existait pas de corrélation entre le QI et les performances dans la compréhension des expressions idiomatiques chez ces adolescents.

Ensuite, l'étude de Vogindroukas et Zikopoulou (2011) a mis en évidence que les enfants avec un syndrome d'Asperger ou un Autisme de Haut niveau avaient des difficultés dans la compréhension des expressions idiomatiques. Cependant, même s'ils montraient des difficultés, ils ne montraient pas non plus une incapacité complète à comprendre ces expressions idiomatiques. Mais, dans cette étude, les expressions idiomatiques étaient familières et présentées sans contexte. Cette recherche ne prenait donc pas en compte la stratégie d'inférence contextuelle mais uniquement la capacité à utiliser la connaissance préalable des expressions idiomatiques et la capacité d'analyse sémantique. Dans notre étude, nous nous intéressons à la capacité des adolescents avec un syndrome d'Asperger à utiliser l'inférence contextuelle et l'analyse sémantique pour comprendre les expressions idiomatiques. Nous trouvons dans nos résultats que pour ces adolescents la présence du contexte améliore les capacités de compréhension des expressions idiomatiques. Les adolescents avec un syndrome d'Asperger sont donc capables d'utiliser la stratégie d'inférence contextuelle. De plus, au contraire de l'étude de Vogindroukas et Zikopoulou (2011), nous trouvons que les adolescents avec un syndrome d'Asperger ont de meilleurs résultats que les adolescents neuro-typiques. Ce résultat peut être nuancé par le fait que les adolescents avec un syndrome d'Asperger sont plus âgés que les groupes d'adolescents auxquels ils sont comparés, mais aussi par la différence de passation de l'épreuve. En effet, avec les adolescents ayant un syndrome d'Asperger, les expressions idiomatiques et les histoires idiomatiques ont été lues aux sujets ce qui a pu leur donner des indices

supplémentaires comme la prosodie par exemple. De plus, le suivi d'une prise en charge orthophonique où la compréhension des expressions idiomatiques aurait été travaillée, n'a pas été contrôlée et pourrait aussi expliquer les bons résultats des adolescents avec un syndrome d'Asperger. Mais, étant donné que les expressions idiomatiques utilisées dans notre outil n'existent pas dans la langue française, ce facteur ne semble pas pouvoir avoir, à lui seul, un impact assez important sur nos résultats. Cependant, on observe qu'à l'adolescence, ces jeunes sont capables de s'appuyer sur le contexte pour comprendre un énoncé et qu'ils ont des capacités d'analyse sémantique, ce que l'on voit avec leur capacité à trouver la signification idiomatique d'expressions idiomatiques transparentes sans contexte. De plus, on observe que l'adolescent ayant un syndrome d'Asperger le plus âgé a de meilleurs résultats pour les expressions idiomatiques transparentes présentées hors contexte que l'adolescent le plus jeune. On peut donc en déduire que, comme chez les adolescents neuro-typiques, l'analyse sémantique se développe pendant l'adolescence chez les adolescents ayant un syndrome d'Asperger.

On observe aussi, qu'ils donnent plus de réponses idiomatiques pour les expressions idiomatiques transparentes que pour les expressions idiomatiques opaques. La transparence est donc, comme pour les adolescents neuro-typiques, un facteur important qui facilite la compréhension des expressions idiomatiques.

Nous observons ensuite que comme dans l'étude de Vogindroukas et Zikopoulou (2011), le sujet 2 a tendance à faire des interprétations littérales. En effet, l'adolescent le plus jeune produit des interprétations littérales dans la condition hors-contexte et cela plus pour les expressions idiomatiques opaques que pour les expressions idiomatiques transparentes. De plus, le sujet 2 fait plus de réponses littérales que les adolescents de 11 ans. Cette différence de résultats est d'autant plus importante à noter que le sujet 2 a 13 ans et 2 mois et qu'il est donc plus âgé que le groupe des adolescents de 11 ans. Ces résultats permettent donc de supposer que les adolescents avec un syndrome d'Asperger ont tendance à faire des interprétations littérales, et cela de façon plus marquée que les adolescents neuro-typiques, au moins jusqu'à 13 ans. De plus, cette tendance à faire des interprétations littérales est plus marquée en condition hors contexte et pour les expressions idiomatiques opaques, c'est-à-dire lorsque l'inférence contextuelle et l'analyse sémantique ne sont pas présentes. Il semble important de noter que la présence du contexte fait disparaître, chez le sujet 2, les interprétations littérales.

L'inférence contextuelle permet donc au sujet 2 de ne plus faire d'interprétation littérale et de chercher le sens figuratif des expressions idiomatiques.

Cependant, le sujet 1 ne fait aucune interprétation littérale. Il recherche donc le sens figuratif des expressions idiomatiques. Ces résultats ne vont donc pas complètement dans le sens de ceux de Vogindroukas et Zikopoulou (2011). Cette différence de résultats entre notre recherche et celle de Vogindroukas et Zikopoulou (2011) peut s'expliquer par le fait que dans l'étude de Vogindroukas et Zikopoulou (2011), la moyenne d'âge des sujets ayant un syndrome d'Asperger était de 11,3 ans. Ainsi, nos résultats laissent supposer qu'il existe bien une tendance à faire des interprétations littérales chez les adolescents ayant un syndrome d'Asperger. Cette tendance est présente au moins jusqu'à 13 ans, mais elle disparaît plus tard au cours de l'adolescence.

IV. Limites de notre outil sur le plan méthodologique

Notre étude comporte des limites sur le plan méthodologique qu'il est important de prendre en compte.

1. La population

Tout d'abord en ce qui concerne la population des adolescents. Certains facteurs pouvant influencer les résultats, tels que des problèmes de comportement ou de compréhension du langage écrit, n'ont pas été contrôlés. De plus, nous avons une grande différence dans le nombre de sujets entre le groupe des 11 ans (23 adolescents) et le groupe des 14 ans (45 adolescents).

Ensuite, en ce qui concerne les adolescents ayant un syndrome d'Asperger, ils sont au nombre de deux dans cette étude, ce qui ne permet pas d'obtenir des résultats significatifs. De plus, nous n'avons pas contrôlé certains facteurs pouvant influencer les résultats tels que les prises en charge précédentes, le cursus scolaire, les activités extrascolaires, le niveau socioculturel et le niveau de compréhension du langage. Cet échantillon n'est en plus pas représentatif au niveau du sex-ratio puisqu'il est composé uniquement de garçons. On peut ajouter à cela que ces adolescents ont été appariés au groupe d'adolescents dont l'âge était le plus proche. Cependant, ils avaient à chaque fois environ un an de plus, ce qui peut aussi expliquer leurs meilleurs résultats.

Nos résultats ne sont donc pas généralisables à l'ensemble des adolescents ayant un syndrome d'Asperger.

2. L'outil

Des limites peuvent aussi être soulignées au niveau de notre outil d'évaluation tout d'abord au niveau du support choisi (support papier-crayon). La passation que nous proposons aux adolescents neuro-typiques se fait donc par le biais de la lecture des questions et de l'écriture des réponses. Ce mode de passation ne prend donc pas en compte les indices de communication verbale et non verbale (mimiques faciales, gestes, prosodie,...) qui peuvent être donnés dans une réelle situation de communication par les locuteurs et peuvent aider à la compréhension des expressions idiomatiques. De plus, les réponses étant données par écrit, les adolescents n'ont pas pu expliciter leurs réponses lorsque celles-ci étaient trop concises ou trop approximatives. Pour certaines réponses, les juges ont dû prendre en compte uniquement ce qu'il y avait d'écrit même si les réponses ne semblaient pas complètement refléter la compréhension des adolescents.

De plus, les histoires utilisées pour fournir un support contextuel à l'interprétation idiomatique des expressions ont été évaluées par un groupe de 14 adultes afin de vérifier si elles amenaient effectivement à une signification idiomatique. Cependant, nous n'avons pas évalué si elles posaient des difficultés de compréhension au niveau du vocabulaire ou de la syntaxe pour des adolescents de 11 et 14 ans.

V. Perspectives de recherche

Malgré les limites de cette recherche, notre outil a amené de nouvelles données en ce qui concerne la compréhension des expressions idiomatiques chez les adolescents et les adolescents ayant un syndrome d'Asperger. Cependant, ces données ne sont pas suffisantes pour apporter à elles seules toutes les réponses sur le fonctionnement du développement de la compréhension des expressions idiomatiques pendant l'adolescence. Tout d'abord en ce qui concerne les adolescents, notre recherche a montré que le développement des stratégies nécessaires à la compréhension des idiomes n'était pas fini à 14 ans puisque le contexte joue un rôle encore plus important à 14 ans qu'à 11 ans et que l'analyse

sémantique continue de se développer entre 11 et 14 ans. Il serait donc intéressant de poursuivre les recherches sur une population d'adolescents plus âgés et d'adultes afin d'observer le développement de la compréhension des idiomes après 14 ans. Ensuite, nous ne pouvons pas généraliser nos résultats auprès des adolescents ayant un syndrome d'Asperger en raison du très faible effectif d'adolescents porteurs de ce syndrome. Il serait donc intéressant de poursuivre cette recherche sur une plus grande population afin d'affirmer ou d'infirmer nos résultats. Le contrôle de certains facteurs, comme la présence de prises en charge orthophoniques antérieures ou le niveau de compréhension du langage, pourrait être intéressant afin d'affiner ces résultats. Il semblerait aussi intéressant de poursuivre cette recherche sur des adolescents ayant un syndrome d'Asperger plus jeunes et plus âgés afin d'avoir une vision plus globale de l'évolution de leurs capacités dans la compréhension des idiomes.

VI. Perspectives orthophoniques

On peut maintenant s'interroger sur ce que la création de cet outil d'évaluation peut apporter à la pratique orthophonique.

En effet, comme nous l'avons vu dans l'introduction théorique, il existe peu d'outil d'évaluation de la pragmatique à la disposition des orthophonistes. De plus, les outils déjà existants ne sont pas forcément étalonnés pour les adolescents. La création de notre outil prend donc tout son sens afin de compléter les outils d'évaluation déjà existants.

Notre outil se distingue par l'utilisation d'expressions idiomatiques qui permettent d'identifier les stratégies inférentielles mises en œuvre dans le processus de développement de la compréhension des expressions idiomatiques. Il peut donc permettre de mieux comprendre quelles sont les stratégies utilisées par les adolescents dans la compréhension du langage non littéral afin d'affiner la prise en charge orthophonique de ces jeunes.

En effet, une mauvaise compréhension des expressions idiomatiques et plus largement du langage non littéral chez les adolescents peut se révéler très handicapante en situation réelle de communication. Les personnes ayant des difficultés de compréhension de ce langage non littéral peuvent donc se retrouver en situation d'échec face au discours de leur interlocuteur. Effectivement, nous utilisons

quotidiennement du langage non littéral dans notre discours et celui-ci à toute son importance pour comprendre l'ironie, le second degré et certains codes sociaux par exemple.

Une meilleure compréhension des capacités pragmatiques des adolescents permet donc d'adapter, avec une vision plus écologique, la prise en charge orthophonique de ces personnes. Dans le cas des adolescents ayant un syndrome d'Asperger, leurs difficultés d'acquisition de ce type de langage résident dans le fait qu'ils ne sont pas capables d'apprendre ces codes par imitation. Une prise en charge spécifique de la compréhension du langage non littéral pouvant s'inscrire dans une prise en charge plus générale des habilités sociales prend alors tout son sens. La mise en place d'ateliers auprès de ces jeunes pour travailler, en situation réelle ou en situation de jeu, la compréhension et l'utilisation des formes de langage non littéral qui leur posent des difficultés peuvent se révéler intéressantes afin de les familiariser à l'utilisation de ces formes de langage particulières. Ainsi, la prise en charge devra prendre en compte les difficultés spécifiques au syndrome d'Asperger tout en faisant attention aux particularités de chaque jeune.

Pour la mise en place de ces ateliers, il est donc important tout d'abord de prendre en compte, grâce à l'évaluation, les facilités et les difficultés propres à chaque individu. La prise en charge devra donc renforcer les facilités et améliorer les difficultés de ces jeunes. Pour cela, il est intéressant d'utiliser des situations de communication au cours desquels ils se sont trouvés en difficulté dans leur quotidien. On peut travailler sur des situations courantes de la vie de l'adolescent aussi bien à l'école (prendre la parole en classe, répondre à une question, parler à un camarade de classe), qu'à la maison (répondre au téléphone, saluer des amis de la famille, partager un repas) ou dans des lieux publics (acheter du pain à la boulangerie, demander une entrée pour aller au cinéma ou à la piscine).

Il semble important aussi que ces mises en situations soient suivies d'analyses en groupe afin de pouvoir parler des situations de réussite et d'échec vécues au quotidien et au sein du groupe.

L'apprentissage de l'utilisation des formes de langage non littéral a toute sa place dans ce type de prise en charge écologique. Ainsi, les situations proposées pendant l'atelier correspondront aux difficultés que rencontrent ces jeunes dans leur quotidien et pourront donc les aider à trouver des réponses, aussi bien verbales que comportementales, adéquates.

VII. Conclusion

En résumé, notre recherche apporte de nouveaux éléments sur le développement de la compréhension des expressions idiomatiques chez les adolescents et les adolescents ayant un syndrome d'Asperger. En effet, les résultats nous ont montré que les deux stratégies inférentielles utilisées dans la compréhension des expressions idiomatiques (l'analyse sémantique et l'inférence contextuelle) continuent de se développer de manière parallèle entre 11 et 14 ans. De plus, notre recherche a montré que les adolescents ayant un syndrome d'Asperger sont capables d'utiliser l'analyse sémantique et l'inférence contextuelle pour comprendre les expressions idiomatiques. Mais, nos résultats montrent aussi que les adolescents ayant un syndrome d'Asperger ont tendance à faire des interprétations littérales jusqu'à au moins 13 ans, mais que cette tendance disparaît plus tard au cours de l'adolescence. Toutefois, en ce qui concerne ces derniers résultats, notre étude ne constitue qu'une ébauche en raison du faible effectif et ne permet donc pas de conclure. Il serait intéressant de continuer cette étude auprès d'une population d'adolescents plus âgés, afin de poursuivre l'exploration du développement de la compréhension des idiomes. Il conviendrait aussi de continuer cette étude sur une population d'adolescents ayant un syndrome d'Asperger plus large, afin de certifier nos résultats.

BIBLIOGRAPHIE

- Abkarian G.G., Jones A., West G. (1992), Young children's idiom comprehension: trying to get the picture, *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol (35), 580-587.
- Ackerman B.P. (1982), On comprehending idioms: do children get the picture? , *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol(33), 439-454.
- Attwood T. (2003), *Le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau*, Paris : Dunod.
- Attwood T. (2008), *Le syndrome d'Asperger : guide complet*, Bruxelles : De Boeck.
- Bernicot J. (2000), La pragmatique des énoncés chez l'enfant. In M. Kail et M. Fayol (Eds), *L'acquisition du langage*, Tome 2. (pp45-82). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernicot J., Bert-Erboul A. (2009), *l'acquisition du langage par l'enfant*, Paris : In Press.
- Bernicot J. (1992), *Les actes de langage chez l'enfant*, Paris : Presses universitaires de France.
- Boutard C., Guillon A., Charlois A.L. (2010), *Protocole d'Evaluation du Langage Elaboré de l'Adolescent*, Isbergues : Ortho Edition.
- Brin F., Courrier C., Lederlé E., Masy V. (2004) *Dictionnaire d'orthophonie*, Isbergues : Ortho Edition.
- Cadina E., Ruyer A. (2010), *Jeu dit tout*, Isbergues : Ortho Edition.
- Cacciari C., Levorato M.C. (1989), *How children understand idioms in discourse. Journal child Lang*, Vol(16), 387-405.
- Cain K., Oakhill J., Lemmon K. (2005), The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms, *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol(90), 65-87.

Cain K., Towse A.S., Knight R.S. (2009), The development of idiom comprehension: An investigation of semantic and contextual processing skills, *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol(102), 280-298.

Chaminaud S., Laval V., Bernicot J. (2006), Pragmatique et compréhension du langage chez l'enfant : une étude des formes non littérales avec un paradigme informatisé, *L'année Psychologique* 106(4), 491-512.

CIM-10 (1993), *Classification Internationale des Maladies : troubles mentaux et troubles du comportement – dixième édition*, Paris : Organisation Mondiale de la Santé/ Elsevier Masson.

CFTMEA (2012), *Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent*, Rennes : Presses de l'EHESP.

Dardier V. (2004), *Pragmatique et pathologies. Comment étudier les troubles de l'usage du langage*, Rosny-sous-Bois : Bréal éditions.

De Spiegeleer N., Appelboom J. (2007), Le syndrome d'Asperger existe-t-il ?, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, Vol(55), 137-143.

DSM-IV. Critères diagnostiques. Coordinateur général de la traduction française J.-D. Guelfi, Masson, Paris, 1996. Première publication aux Etats-Unis par l'American Psychiatric Association, Inc. (Washington DC, 1994).

Duchene May-Carle A. (2000), *La gestion de l'implicite*, Isbergues : Ortho Edition.

Gibbs R.W. (1987), Linguistic factors in children's understanding of idioms, *Journal of Child Language*, Vol(14), 569-586.

Gibbs R.W. (1991), Semantic Analyzability in Children's Understanding of Idioms, *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol(34), 613-620.

Grandin T. (1994), *Ma vie d'autiste*, Paris : Odile Jacob.

Guidetti M. (2003), *Pragmatique et psychologie du développement*, Paris : Belin.

Haute Autorité de Santé/ Service des bonnes pratiques professionnelles (2010), *Autisme et autres troubles envahissants du développement – Etat des connaissances*, http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2010-03/autisme_etat_des_connaissances_argumentaire.fr.

Hupet M. (2006), Bilan pragmatique. Estienne F., Piérart B., *Les bilans de langage et de voix : Fondements théoriques et pratiques*, Paris : Masson.

Joanette Y., Ska B., Côté H. (2004), *Protocole Montréal d'Évaluation à la Communication*, Isbergues : Ortho Edition.

Kerbrat-Orecchioni C. (2001), *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*, Paris : Armand Colin.

Laval V. (2001a), Le rôle du contexte dans la compréhension des expressions idiomatiques par les enfants de 6 à 9 ans. Comparaison avec les adultes, *Psychologie de l'interaction*, 13-14, 251-278.

Laval V. (2003), Idiom comprehension and metapragmatic knowledge in French children, *Journal of pragmatic*, Vol(35), 723-739.

Laval V., Guidetti M. (2004), La pragmatique développementale : état des lieux et perspectives, *Psychologie Française*, Vol(49), 121-130.

Laval V., Ryckebusch C. (2010), Etudier la compréhension en situation d'interaction : l'exemple des actes de langage. In : J. Bernicot, M. Veneeziano, M. Musiol, A. Bert-Erboul (Eds), *interactions verbales et acquisition du langage* (pp. 261-282), Paris : L'harmattan.

Laval V. (2011), *La psychologie du développement : modèles et méthodes*, Paris : Armand Colin

Lenoir P., Malvy J., Bodier-Rethore C. (2007), *L'autisme et les troubles du développement psychologique*, Issy-les-Moulineaux : Masson.

Levorato M. C., Cacciari C. (1992), Children's comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity, *Journal of Child Language*, Vol(19), 415-433.

Levorato M.C., Cacciari C. (1995), The effect of different tasks on the comprehension and production of idioms in children, *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol(60), 261-283.

Levorato M.C., Cacciari C. (1999), Idiom comprehension in children: are the effects of semantic analyzability and context separable? , *European Journal of Cognitive Psychology*, Vol(60), 261-283.

Levorato M.C., Nesi B., Cacciari C. (2004), Reading comprehension and understanding idiomatic expression: A developmental study. *Brain and Language*, Vol(91), 303-314.

L'Homer O., Fraga R., L'Epenoux M. (2001), *Contrario*, Versailles : Interlude.

Maillart C. (2003), Les troubles pragmatiques chez les enfants présentant des difficultés langagières. Présentation d'une grille d'évaluation : La Children's Communication Checklist (Bishop, 1998). *Les cahiers de la SBLU*, Vol (13), 13-32.

Mali S., Moulin M., Ropele K. (2011), *A vos Chaudrons*, Paris : Mot à Mot.

Marquer P. (1994), La compréhension des expressions idiomatiques. *L'année psychologique*, Vol(94), 625-656.

Montfort M., Juarez-Sanchez A., Montfort-Juarez I. (2005), *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*, Madrid : Edition Entha.

Mottron L. (2004), *L'autisme : une autre intelligence*, Sprimont (Belgique) : Pierre Mardaga.

Mottron L., Soulières I., Ménard E. (2007), Éléments de diagnostic différentiel clinique entre le syndrome d'Asperger et la personnalité Schizoïde/Paranoïaque, *Santé Mentale au Québec*, Vol(32), 367-375.

Mouterde C. (2010), *Orion*, Isbergues : Ortho Edition.

Nippold M.A., Martin S.T. (1989), Idiom interpretation in isolation versus context: a developmental study with adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol(32), 59-66.

Nippold M.A., Rudzinski M. (1993), Familiarity and Transparency in Idiom Explanation: A Developmental Study of Children and Adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol(36),728-737.

Nippold M.A., Taylor C.L. (1995), Idiom understanding in youth: further examination of familiarity and transparency, *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol(38), 426-433.

Nippold M.A., Taylor C.L., Baker J.M. (1996), Idiom Understanding in Australian Youth : A Cross-Cultural Comparison. *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol(39), 442-447.

Nippold M.A., Taylor C.L. (2002), Judgments of Idiom Familiarity and Transparency: A Comparison of Children and Adolescents, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, Vol(45), 384-391.

Tardif C., Gepner B. (2007), *L'autisme*, Paris : Armand Colin.

Tiengou L. (2012), *Pragmatique et Compréhension du Langage chez les Adolescents atteints du Syndrome d'Asperger : le rôle du contexte situationnel et de la prosodie émotionnelle*, Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie, Université de Poitiers.

Vogindroukas I., Zikopoulou O. (2011), Idiom understanding in people with Asperger syndrome/high functioning autism, *Rev Soc Bras Fonoaudiol, Artigo Original*, Vol (4), 390-395.

Site internet :

<http://www.expressio.fr>,

ANNEXES

Annexe I : Liste des 50 idiomes retenus.

EI étrangère	Pays d'origine
Sans se décoiffer (Sans effort, très facilement)	Espagne
Donner la moutarde (S'immiscer, en général mal à propos dans une conversation ou une affaire)	Allemagne
Donner un panier à quelqu'un (Ne pas venir à un rendez-vous)	Allemagne
Faire l'étoile (S'évanouir)	Canada
Ouvrir un nouveau chapitre (Commencer un nouvel épisode de vie, en faisant table rase du passé)	Angleterre
Remplir ses chaussures (Avoir une attitude prétentieuse)	Pays de Galles
Payer le canard (Etre considéré comme responsable d'une faute)	Espagne
Changer de drapeau (Changer d'opinion)	Italie
Etre dans le puits (Etre dans une mauvaise situation psychologique/économique)	Belgique
Il roule sur la jante (Ne plus en pouvoir, être épuisé)	Tunisie
Mettre une chaussette dans la bouche (Faire taire)	Angleterre
Donner un coup de pied dans le sceau (Mourir)	Angleterre
Il y a beaucoup de toile (tissu) à couper (Avoir beaucoup de travail)	Espagne
Bien poivrer quelqu'un (Entretenir une souffrance morale)	Pays-Bas
Donner un coup dans le dos (Mettre quelqu'un dans une situation favorable)	Espagne
Renverser les haricots (Trahir un secret)	Angleterre
Faire un rideau de fumée (Créer la confusion)	Brésil
Retourner une nouvelle feuille (Interrompre toute relation)	États-Unis

Mordre le dos à quelqu'un (Dire du mal de quelqu'un en son absence)	Angleterre
Se faire tirer les chaussettes (Se faire vivement rappeler à l'ordre)	Angleterre
Avoir un cadavre dans la cave (Traîner les conséquences négatives d'un acte passé)	Allemagne
Battre un cheval mort (Chercher à démontrer une évidence)	Angleterre
Déchausser quelqu'un (Réussir à faire parler quelqu'un)	Italie
Avoir les mains ouvertes (Etre très généreux)	Angleterre
Avoir ses moutons au sec (Avoir beaucoup d'argent)	Belgique
Se réveiller du mauvais côté (Etre de mauvaise humeur)	Suède
Tisser un fil (Raconter des histoires, des mensonges)	Angleterre
Reprendre l'avantage du vent (Aller mieux)	Italie
La casserole est brûlée (Tout est perdu, il n'y a plus aucun espoir)	Angleterre
Patiner sur de la glace trop mince (Etre dans une situation périlleuse)	Angleterre
Porter une torche (Etre amoureux)	Angleterre
S'en tirer après un meurtre (Echapper à une punition pour quelque chose de sérieux)	
Laisser quelqu'un dans le froid (Ignorer délibérément ou exclure quelqu'un)	
Faire tanguer le bateau (Causer des problèmes)	
Suivre le livre (Faire quelque chose exactement comme les règles le disent)	
Respirer dans le bas du cou de quelqu'un (Surveiller quelqu'un de près)	
Mettre leur tête ensemble (Unir ses forces)	
Etre mouillé derrière les oreilles (Etre jeune et inexpérimenté)	
Tirer les moineaux avec des canons (Utiliser des moyens excessifs pour atteindre un objectif)	

Essayer de faire un trou dans l'eau (Essayer de faire quelque chose d'impossible)	
Siffler dans son pouce (Etre incapable d'obtenir ce qu'on veut)	
Etre en blanc d'un bout à l'autre (Etre habillé avec soin)	
Faire demi-tour sur l'horloge (Revenir en arrière)	
Avoir les mains pleines de pouces (Etre maladroit)	
Ramener le bacon à la maison (Gagner sa vie)	
Tirer la jambe de quelqu'un (Tromper, leurrer)	
Lécher la sardine (Avoir des difficultés à subvenir à ses besoins)	
Compter les pois dans la soupe (Chicaner)	
Faire danser quelqu'un au son de la flûte (Manipuler quelqu'un)	
Lâcher le pigeon (Ne pas venir à un rendez-vous)	

Annexe II : Carnet d'évaluation du degré de transparence des idiomes.

Prénom :

Date de Naissance :

Date de Passation :

Voici une liste de 50 expressions idiomatiques que vous n'avez jamais lues ni entendues, car elles sont toutes traduites de langues étrangères. Cependant, nous vous demandons d'estimer l'existence ou non d'un lien entre les mots qui composent l'expression et sa signification idiomatique, et d'indiquer à quel degré selon vous, les mots soulignés contribuent au sens idiomatique. Pour cela, vous devez entourer le chiffre correspondant sur une échelle en cinq points.

Voici deux exemples. Lisez-les attentivement.

Exemples :

- Taper dans le clou
Sens figuré : être précis

1 2 3 4 5
Très faible Faible Moyen Élevé Très élevé

Cette expression est transparente car il y a un lien élevé entre « Taper dans le clou » et « être précis ». On peut effectivement penser qu'une personne qui tape dans un clou fait preuve de précisions.

- Étirer la patte
Sens figuré : mourir

1 2 3 4 5
Très faible Faible Moyen Élevé Très élevé

A l'inverse, cette expression est non transparente car il n'y a aucun lien évident entre « étirer la patte » et « mourir ». On ne peut pas effectivement penser qu'un chien qui tire la patte par exemple est en train de mourir.

Nous vous remercions vivement de votre participation

Pour les 50 expressions qui suivent, veuillez entourer le chiffre correspondant à votre estimation.

1. Payer le canard

Sens figuré : être considéré comme responsable d'une faute

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

2. Patiner sur de la glace trop mince

Sens figuré : être dans une situation périlleuse

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

3. Essayer de faire un trou dans l'eau

Sens figuré : essayer de faire quelque chose d'impossible

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

4. Donner un coup dans le dos

Sens figuré : Mettre quelqu'un dans une situation favorable

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

5. Porter une torche

Sens figuré : être amoureux de quelqu'un

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

6. Bien poivrer quelqu'un

Sens figuré : entretenir une souffrance morale

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

7. Être mouillé derrière les oreilles

Sens figuré : être jeune et inexpérimenté

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

8. Retourner une nouvelle feuille

Sens figuré : interrompre toute relation

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

9. Donner la moutarde

Sens figuré : S'immiscer, en général mal à propos dans une conversation ou une affaire

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

10. Mettre leur tête ensemble

Sens figuré : unir ses forces

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

11. Avoir un cadavre dans la cave

Sens figuré : Traîner les conséquences négatives d'un acte passé

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

12. Donner un panier à quelqu'un

Sens figuré : ne pas venir à un rendez-vous

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

13. Faire tanguer le bateau

Sens figuré : Causer des problèmes

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

14. Laisser quelqu'un dans le froid

Sens figuré : ignorer délibérément ou exclure quelqu'un

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

15. Il roule sur la jante

Sens figuré : ne plus en pouvoir, être épuisé

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

16. Sans se décoiffer

Sens figuré : sans effort, très facilement

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

17. Siffler dans son pouce

Sens figuré : être incapable d'obtenir ce qu'on veut

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

18. Battre un cheval mort

Sens figuré : chercher à démontrer une évidence

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

19. Se réveiller du mauvais côté

Sens figuré : être de mauvaise humeur

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

20. Tirer des moineaux avec des canons

Sens figuré : utiliser des moyens excessifs pour atteindre un objectif

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

21. Tisser un fil

Sens figuré : raconter des histoires, des mensonges

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

22. Être dans le puits

Sens figuré : être dans une mauvaise situation (économique, psychologique)

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

23. S'en tirer après un meurtre

Sens figuré : échapper à une punition pour quelque chose de sérieux

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

24. Mettre une chaussette dans la bouche

Sens figuré : faire taire

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

25. Mordre le dos à quelqu'un

Sens figuré : dire du mal de quelqu'un en son absence

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

26. Avoir les mains pleines de pouces

Sens figuré : être maladroit

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

27. Renverser les haricots

Sens figuré : trahir un secret

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

28. Se faire tirer les chaussettes

Sens figuré : se faire vivement rappeler à l'ordre

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

29. Lâcher le pigeon

Sens figuré : ne pas se rendre à un rendez-vous

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

30. Faire demi-tour sur l'horloge

Sens figuré : revenir en arrière

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

31. Être en blanc d'un bout à l'autre

Sens figuré : être habillé avec soin

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

32. Ouvrir un nouveau chapitre

Sens figuré : commencer un nouvel épisode d'une vie, en faisant table rase du passé

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

33. Suivre le livre

Sens figuré : faire quelque chose exactement comme es règles le disent

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

34. Donner un coup de pied dans le sceau

Sens figuré : mourir

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

35. Faire l'étoile

Sens figuré : s'évanouir

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

36. Avoir ses moutons au sec

Sens figuré : avoir beaucoup d'argent

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

37. Changer de drapeau

Sens figuré : changer d'opinion

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

38. La casserole est brûlée

Sens figuré : tout est perdu, il n'y a plus aucun espoir

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

39. Faire un rideau de fumée

Sens figuré : créer la confusion

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

40. Rapporter le bacon à la maison

Sens figuré : gagner sa vie

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

41. Respirer dans le bas du cou de quelqu'un

Sens figuré : surveiller quelqu'un de très près

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

42. Reprendre l'avantage du vent

Sens figuré : aller mieux

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

43. Avoir les mains ouvertes

Sens figuré : être très généreux

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

44. Compter les pois dans la soupe

Sens figuré : chicaner

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

45. Lécher la sardine

Sens figuré : avoir des difficultés à subvenir à ses besoins

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

46. Remplir ses chaussures

Sens figuré : se manifester hors de propos, avoir une attitude prétentieuse

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

47. Il y a beaucoup de toile à couper

Sens figuré : avoir beaucoup de travail

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

48. Tirer la jambe de quelqu'un

Sens figuré : tromper

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

49. Déchausser quelqu'un

Sens figuré : réussir à faire parler quelqu'un

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

50. Faire danser quelqu'un au son de la flûte

Sens figuré : manipuler quelqu'un

1	2	3	4	5
Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

Annexe III : Réponses des adultes au pré-test de vérification des histoires.

Expression idiomatiques opaques

Histoire 1 : Camille est très triste en ce moment car son chat est très malade. Pierre rencontre Camille en train de pleurer sur le chemin de l'école, il lui demande ce qui ne va pas. Camille dit à Pierre :
« Mon chat va donner un coup de pied dans le seau ». (Mourir)

Sujets	Réponses
Sujet 1	Camille veut dire que son chat est malade mais Pierre ne va peut être pas comprendre son expression
Sujet 2	Cela signifie sans doute que son chat va mourir car il est très malade.
Sujet 3	Elle veut dire que le chat va sans doute mourir
Sujet 4	Elle veut dire qu'il va mourir
Sujet 5	Camille veut dire que son chat va sans doute mourir
Sujet 6	Son chat va mourir
Sujet 7	Que son chat va mourir
Sujet 8	Camille indique à Pierre que son chat est en train de mourir
Sujet 9	Elle veut dire que son chat va peut-être mourir.
Sujet 10	Il va mourir
Sujet 11	Son chat va mourir
Sujet 12	Camille veut dire que son chat va mourir
Sujet 13	Son chat va mourir
Sujet 14	Cela signifie que son chat va mourir car il est très malade

Histoire 2 : Virginie n'est pas à l'école ce matin, elle est malade. C'est Juliette qui prend la copie de mathématiques de Virginie. Lorsque Juliette donne la copie à Virginie, elle lui dit qu'elle a n'a pas réussi son contrôle. Mais Virginie découvre avec surprise un 19/20. Virginie dit à Juliette en riant :
"Tu m'as tiré la jambe!" (Tromper)

Sujets	Réponses
Sujet 1	Virginie veut dire que sa copine lui a fait peur
Sujet 2	Cela signifie que Juliette lui a joué un tour
Sujet 3	Virginie veut dire qu'elle a eu peur
Sujet 4	Tu m'as fait une blague, tu m'as fait marcher.
Sujet 5	Virginie veut dire que Juliette s'est bien moquée d'elle
Sujet 6	Juliette lui a fait une blague
Sujet 7	Que Juliette lui a fait une farce, a essayé de la tromper (pour plaisanter
Sujet 8	Virginie veut dire qu'elle a eu peur d'avoir une mauvaise note.
Sujet 9	Elle veut dire qu'elle a eu peur (sorte d'ascenseur émotionnel) mais qu'au final ce n'est pas ça et qu'elle est rassurée.
Sujet 10	Tu m'as fait une blague
Sujet 11	Tu m'as fait une blague, tu m'as bien eu.
Sujet 12	Virginie signifie à Juliette qu'elle lui a fait peur
Sujet 13	« Tu m'as fait une blague
Sujet 14	Cela signifie qu'elle a voulu lui faire peur

Histoire 3 : Johanna et Alexandre ont rendez-vous au cinéma à 20h30 ce soir pour aller voir un film. Johanna est à l'heure et Alexandre n'était toujours pas là à 20h45, heure à laquelle commençait le film. Johanna rentre chez elle. Johanna en colère dit à sa mère : « Alexandre a lâché le pigeon ! ». (Ne pas se rendre à un rendez-vous)

Sujets	Réponses
Sujet 1	Johanna veut dire que Alexandre n'a pas été au rendez vous (poser un lapin) et qu'elle s'est retrouvée seule
Sujet 2	Cela signifie qu'Alexandre lui a posé un lapin : il n'est pas venu au rendez-vous
Sujet 3	Elle veut dire qu'Alexandre « lui a posé un lapin », il n'est pas venu au rendez-vous
Sujet 4	Alexandre lui a « posé un lapin », il n'est pas venu au rdv
Sujet 5	Johanna dit à sa mère que son ami n'est pas venu
Sujet 6	Alexandre n'est pas venu au rendez-vous pour le cinéma
Sujet 7	Que Alexandre n'est pas venu, sans la prévenir, l'équivalent de il lui a « posé un lapin
Sujet 8	Alexandre lui a posé un lapin, il n'est pas venu au rendez-vous.
Sujet 9	Elle veut dire qu'Alexandre lui a posé un lapin, et n'est donc pas venu
Sujet 10	Alexandre n'est pas venu
Sujet 11	Il lui a posé un lapin, il n'est pas venu
Sujet 12	Johanna veut dire à sa mère qu'Alexandre n'est pas venu au rdv et ne l'a pas prévenue
Sujet 13	Alexandre lui a posé un lapin
Sujet 14	Cela signifie qu'il n'est pas venu

Histoire 4 : Marie et Paul se sont rencontrés il y'a 2 mois. Depuis ce jour-là, ils sortent régulièrement ensemble. Un soir, après l'une de ces sorties, Marie toute souriante croise, par hasard, son amie Alice en rentrant. Alice dit à Marie : « Toi, tu portes une torche. » (Être amoureux)

Sujets	Réponses
Sujet 1	Alice veut dire que Marie est heureuse
Sujet 2	Cela signifie que Marie a l'air heureuse
Sujet 3	Alice veut dire que Marie est si contente que cela se voit à travers son comportement
Sujet 4	Elle veut dire qu'elle est heureuse, elle « rayonne de bonheur »
Sujet 5	Alice veut dire que Marie est radieuse
Sujet 6	Marie a une bonne nouvelle à raconter
Sujet 7	Qu'elle est très souriante, lumineuse, radieuse
Sujet 8	Alice veut dire à Marie qu'elle est rayonnante, elle est très heureuse
Sujet 9	Elle veut dire que Marie est amoureuse
Sujet 10	Tu es heureuse
Sujet 11	Tu es rayonnante
Sujet 12	Alice veut dire à Marie qu'elle a l'air d'être heureuse
Sujet 13	Toi tu es amoureuse
Sujet 14	Cela signifie qu'elle est toute rayonnante

Histoire 5 : Clémence a travaillé pendant six ans dans la même entreprise à Paris. Elle déménage à Poitiers et doit alors trouver un nouveau travail. Son patron, très content d'elle, appelle le directeur de l'entreprise de Poitiers afin de lui obtenir un entretien. Clémence dit à son patron : « Vous m'avez donné un coup dans le dos » (Mettre dans une situation favorable)

Sujets	Réponses
Sujet 1	Clémence veut dire à son patron qu'elle lui a donné un coup de pouce, sous entendu, il l'a aidé à obtenir un rendez-vous pour retrouver du travail
Sujet 2	Cela signifie qu'il lui a donné un coup de main (qu'il l'a aidée)
Sujet 3	Clémence veut simplement dire que le patron l'a vraiment beaucoup aidé en appelant ce directeur d'entreprise et lui obtenant un entretien
Sujet 4	Vous m'avez donné un coup de main = vous m'avez aidé
Sujet 5	Clémence veut dire que son ancien patron l'a bien aidé
Sujet 6	Son patron l'a beaucoup aidé à trouver un nouveau travail
Sujet 7	Que son patron l'a aidé
Sujet 8	Le patron de Clémence l'a aidée.
Sujet 9	Elle veut dire qu'il lui a caché le fait qu'il l'a aidée à obtenir le poste
Sujet 10	Vous m'avez aidé
Sujet 11	Il lui a donné un coup de pouce
Sujet 12	Clémence signifie à son patron qu'il l'a bien aidée
Sujet 13	Vous m'avez bien aidé
Sujet 14	Cela signifie qu'il l'a aidée

Histoire 6 : Aude vient de finir ses études d'avocate. Elle va défendre aujourd'hui son premier client. Pendant le procès, elle n'est pas sûre d'elle. Le juge dit à Aude : « Vous êtes mouillée derrière les oreilles! ». (Être jeune et inexpérimenté)

Sujets	Réponses
Sujet 1	Le juge dit à Aude qu'elle s'est trompée
Sujet 2	Cela signifie qu'elle stressée ou bien qu'elle s'est trompée
Sujet 3	Le juge veut dire qu'Alice est une novice, et qu'elle s'est trompée parce qu'elle est jeune diplômée
Sujet 4	Vous vous êtes trompée parce que vous êtes stressée
Sujet 5	Le juge signifie à Aude qu'elle est très stressée
Sujet 6	Aude n'est pas crédible dans sa défense
Sujet 7	Qu'elle est nouvelle dans le métier
Sujet 8	Le juge veut dire qu'Aude est stressée.
Sujet 9	Il veut dire qu'elle s'est trompée
Sujet 10	Vous vous êtes trompée
Sujet 11	Vous êtes une débutante
Sujet 12	Le juge signifie à Aude qu'elle paraît stressée
Sujet 13	Vous êtes hors sujet
Sujet 14	Cela signifie qu'elle trop fraîchement diplômée, qu'elle n'est pas encore opérationnelle

Expression idiomatiques transparentes

Histoire 7 : Claire et Charlotte discutent sur un banc dans la cour de récréation.

Angélique leur demande si elle peut participer. Claire et Charlotte refusent, et Angélique se retrouve seule pendant la récréation. Angélique rentre chez elle et dit à sa mère : « Claire et Charlotte m'ont laissée dans le froid ».
(Ignorer délibérément ou exclure quelqu'un)

Sujets	Réponses
Sujet 1	Angélique veut dire que ses deux copines n'ont pas accepté sa compagnie et qu'elle s'est retrouvée seule
Sujet 2	Cela signifie qu'elles l'ont ignorée
Sujet 3	Elle veut dire que Claire et Charlotte l'ont laissé toute seule, dans son coin
Sujet 4	Elles l'ont laissé tomber.
Sujet 5	Angélique relate à sa mère que ses deux camarades l'ont laissé toute seule
Sujet 6	Claire et Charlotte n'ont pas voulu jouer avec elle à l'école
Sujet 7	Que les autres l'ont laissée seule, l'ont mise à l'écart
Sujet 8	Angélique stipule qu'elle est restée seule, que Claire et Laura n'ont pas voulu qu'elle participe
Sujet 9	Elle veut dire qu'elle a été exclue.
Sujet 10	M'ont laissé seule
Sujet 11	Elles l'ont laissée toute seule, et l'ont ignorée.
Sujet 12	Angélique veut dire que ses amies l'ont mise de côté
Sujet 13	Ses copines l'ont exclue
Sujet 14	Cela signifie qu'elles l'ont laissée seule, sans répondre à sa demande

Histoire 8 : Gabriel et Mélanie essayent de résoudre un problème de mathématiques particulièrement compliqué. Ils trouvent que le problème est très difficile. D'ailleurs

Gabriel dit à Mélanie : « Autant essayer de faire un trou dans l'eau ».
(Essayer de faire quelque chose d'impossible)

Sujets	Réponses
Sujet 1	Gabriel veut dire que c'est dur et presque impossible de résoudre ce problème
Sujet 2	Cela signifie que le problème est impossible à résoudre, aussi impossible que de faire un trou dans l'eau
Sujet 3	Il veut dire que le problème est tellement difficile que ça ne sert à rien de continuer à tenter de le résoudre, c'est vain
Sujet 4	Ca ne sert à rien de faire des efforts parce que l'exercice est impossible
Sujet 5	Gabriel veut dire à Mélanie que ce problème lui paraît impossible à résoudre
Sujet 6	Le problème de mathématique est impossible à résoudre
Sujet 7	Qu'il s'agit de quelque chose d'impossible, ou de très compliqué
Sujet 8	Pour Gabriel, ce problème est impossible à résoudre.
Sujet 9	Il veut dire que c'est tellement compliqué qu'il vaudrait mieux abandonner
Sujet 10	Le problème est impossible à résoudre
Sujet 11	C'est impossible de résoudre ce problème, c'est comme chercher une aiguille dans une botte de foin
Sujet 12	Gabriel veut dire que ça ne sert à rien de continuer puisqu'ils ne parviendront pas à résoudre l'exercice
Sujet 13	Gabriel compare le problème de mathématique à quelque chose qui n'est pas faisable dans la réalité, quelque chose qu'il est impossible de faire
Sujet 14	Cela signifie que cela va être compliqué pour un intérêt nul

Histoire 9 : Benjamin veut attraper les bonbons que sa maman a rangés dans un placard en hauteur. Benjamin prend un tabouret pour attraper les bonbons, mais le tabouret est bancal et Benjamin manque de tomber. Son frère le voit faire et lui dit :

« Tu patines sur de la glace trop mince ! »
(Être dans une situation périlleuse)

Sujets	Réponses
Sujet 1	Le frère veut dire que Benjamin a pris des risques
Sujet 2	Cela signifie que ce que fait Benjamin est très risqué
Sujet 3	Le frère de Benjamin veut simplement dire que Benjamin entreprend quelque chose de plutôt risqué
Sujet 4	Tu risques de tomber et de te faire mal
Sujet 5	Benjamin dit à son frère que la situation est dangereuse
Sujet 6	Benjamin prend trop de risque en montant sur un tabouret bancal
Sujet 7	Que c'est dangereux, et qu'il risque de tomber à tout moment
Sujet 8	Il veut dire que Benjamin prend beaucoup de risques.
Sujet 9	Il veut dire que Benjamin va probablement tomber du tabouret.
Sujet 10	C'est dangereux, instable, tu vas tomber
Sujet 11	C'est dangereux
Sujet 12	Le frère de Benjamin lui signifie qu'il a pris un risque
Sujet 13	tu vas tomber
Sujet 14	Cela signifie qu'il prend un risque trop important

Histoire 10 : Tom n'a plus d'argent. Il décide alors de voler de l'argent dans le porte-monnaie de sa maman. Son père le voit faire et l'oblige à remettre l'argent dans le porte-monnaie de sa mère. Elle décide de faire comme s'il ne s'était rien passé et lui dit : « Cette fois, tu t'en tires après un meurtre ! ».

(Echapper à une punition pour quelque chose de sérieux)

Sujets	Réponses
Sujet 1	La mère de Tom veut dire que c'est la dernière fois qu'il vole, sinon la prochaine fois il sera puni. Elle le laisse pour cette fois-ci, elle le prévient
Sujet 2	Cela signifie qu'il s'en tire bien après un acte grave, sans en subir les conséquences qu'il mérite
Sujet 3	La mère de Tom veut dire que Tom ne sera pas fâché, que ça ira pour cette fois
Sujet 4	Cette fois, tu t'en tires bien
Sujet 5	La mère de Tom lui signifie qu'il s'en tire bien malgré son vol
Sujet 6	Tom n'aura pas de punition après la bêtise qu'il a faite
Sujet 7	Il s'en tire bien, sans conséquence, après une bêtise qui aurait pu avoir des répercussions
Sujet 8	Tom n'a pas eu de problèmes malgré sa mauvaise action.
Sujet 9	Elle veut dire que pour cette fois ce n'est pas « grave » mais que la prochaine fois il sera puni
Sujet 10	Qu'il ne sera pas puni
Sujet 11	Tu t'en sors malgré ce que tu viens de faire qui est très grave.
Sujet 12	La mère de Tom signifie à ce dernier qu'il a de la chance et qu'il s'en tire bien
Sujet 13	« Tu t'en tires bien »
Sujet 14	Cela signifie qu'après quelque chose de grave, il s'en sort bien

Histoire 11 : Inès et Alexis reçoivent leur amie Marie qui vient de rater son permis de conduire. Alexis ne le sait pas et demande à Marie si elle peut les amener demain à la gare. Marie ne répond rien et Alexis repose la question. Inès dit à Alexis : « Parfois, je devrai te mettre une chaussette dans la bouche ! ». (Faire Taire)

Sujets	Réponses
Sujet 1	Inès demande à Alexis de se taire
Sujet 2	Cela signifie qu'Alexis aurait mieux fait de se taire
Sujet 3	Inès veut dire qu'Alexis ne sait pas se taire quand il faut
Sujet 4	Tourne 7 fois ta langue dans la bouche : réfléchis avant de parler.
Sujet 5	Inès veut dire qu'Alexis est maladroit et ferait mieux de se taire
Sujet 6	Alexis ne peut pas s'empêcher de poser des questions gênantes
Sujet 7	Qu'elle devrait le faire taire
Sujet 8	Inès veut dire à Alexis qu'il aurait mieux fait de se taire. Le fait de mettre une chaussette dans la bouche lui permettrait de se taire, de ne pas dire de bêtises.
Sujet 9	Elle veut dire à Alexis qu'il faut qu'il se taise et qu'il arrête d'insister
Sujet 10	Je devrai te faire taire
Sujet 11	Elle devrait l'empêcher de parler
Sujet 12	Inès veut dire à Alexis qu'il aurait mieux fait de se taire
Sujet 13	Parfois tu ferais mieux de te taire
Sujet 14	Cela signifie qu'elle devrait l'empêcher de parler

Histoire 12 : Romain et Matthieu ont ouvert une entreprise il y a dix ans. Avec la crise, leur entreprise fait faillite, ils doivent alors licencier leur personnel. Romain dit à Matthieu : « Nous sommes dans le puits ». (Être dans une mauvaise situation psychologique ou économique)

Sujets	Réponses
Sujet 1	Romain veut dire qu'ils n'ont plus d'argent et qu'ils sont dans une situation difficile. (être au fond du trou).
Sujet 2	Il veut dire qu'ils sont au fond du trou : cela signifie qu'ils ne vont pas pouvoir se sortir de cette situation
Sujet 3	Romain veut dire qu'ils ont « touchés le fond », qu'ils n'ont pas réussi, et qu'ils font ce qu'ils peuvent pour s'en sortir.
Sujet 4	Il veut dire qu'ils sont au fond du gouffre : ils ont tout perdu
Sujet 5	Romain veut signifier à Mathieu que la situation est dramatique et ne pourrait pas être pire
Sujet 6	Ils n'ont plus de fonds pour continuer à faire fonctionner l'entreprise
Sujet 7	Qu'ils sont au fond du trou, qu'ils vont avoir du mal à s'en sortir
Sujet 8	Romain veut dire qu'ils sont au fond du gouffre, qu'ils ne vont pas s'en sortir, que c'est la fin.
Sujet 9	Il veut dire qu'ils n'ont plus d'argent et qu'il faut qu'ils trouvent une solution rapidement.
Sujet 10	On est obligé
Sujet 11	Ils n'ont pas le choix, ils n'ont plus d'argent et il doit donc licencier
Sujet 12	Romain cherche à signifier que leurs affaires vont très mal
Sujet 13	Ils n'ont plus le choix ils sont obligés de licencier
Sujet 14	Il veut dire que c'est fini, ils ne s'en sortiront pas

Annexe IV : Principales caractéristiques des adolescents de 6^e.

Participants	Sexe	Date de naissance	Age lors de la passation	Classe
1	F	08/02/2001	12 ans 1 mois	6e
2	M	27/08/2001	11 ans 7 mois	6e
3	M	21/05/2001	11 ans 10 mois	6e
4	M	04/09/2001	11 ans 6 mois	6e
5	M	02/03/2001	12 ans 0 mois	6e
7	F	09/05/2001	11 ans 10 mois	6e
8	F	16/08/2001	11 ans 7 mois	6e
10	F	22/01/2001	12 ans 2 mois	6e
11	F	25/05/2001	11 ans 10 mois	6e
12	M	11/05/2001	11 ans 10 mois	6e
13	M	30/03/2001	11 ans 11 mois	6e
14	M	10/11/2001	11 ans 4 mois	6e
15	M	25/06/2001	11 ans 9 mois	6e
16	F	25/07/2001	11 ans 8 mois	6e
17	F	25/06/2001	11 ans 9 mois	6e
18	M	10/10/2001	11 ans 5 mois	6e
19	M	23/09/2001	11 ans 6 mois	6e
20	F	11/04/2001	11 ans 11 mois	6e
21	F	25/08/2001	11 ans 7 mois	6e
22	F	29/11/2001	11 ans 3 mois	6e
23	M	21/04/2001	11 ans 11 mois	6e
24	M	06/10/2001	11 ans 5 mois	6e
25	M	25/06/2001	11 ans 9 mois	6e

Annexe V : Principales caractéristiques des adolescents de 3^e.

Participants	Sexe	Date de naissance	Age lors de la passation	Classe
26	M	22/04/1998	14 ans 11 mois	3e
27	M	10/11/1998	14 ans 4 mois	3e
28	M	17/01/1998	15 ans 2 mois	3e
29	F	28/10/1998	14 ans 5 mois	3e
30	M	27/09/1998	14 ans 6 mois	3e
31	F	16/02/1998	15 ans 1 mois	3e
32	F	26/06/1998	14 ans 9 mois	3e
33	M	15/12/1998	14 ans 3 mois	3e
34	F	18/01/1998	15 ans 2 mois	3e
35	F	02/02/1998	15 ans 1 mois	3e
36	M	16/12/1998	14 ans 3 mois	3e
37	F	18/02/1998	15 ans 1 mois	3e
38	F	25/11/1998	14 ans 4 mois	3e
39	F	12/12/1998	14 ans 3 mois	3e
40	F	07/09/1998	14 ans 6 mois	3e
41	F	18/05/1998	14 ans 10 mois	3e
42	F	07/01/1998	15 ans 2 mois	3e
43	M	26/04/1998	14 ans 11 mois	3e
44	F	18/01/1998	15 ans 2 mois	3e
45	F	14/11/1998	14 ans 4 mois	3e
46	F	03/07/1998	14 ans 8 mois	3e
47	F	25/07/1998	14 ans 8 mois	3e
48	M	15/12/1998	14 ans 3 mois	3e
50	M	20/07/1998	14 ans 8 mois	3e
51	F	23/02/1998	15 ans 1 mois	3e
52	F	03/01/1998	15 ans 2 mois	3e
53	M	09/05/1998	14 ans 10 mois	3e
54	M	16/02/1998	15 ans 1 mois	3e
55	M	12/01/1998	15 ans 2 mois	3e
56	M	29/04/1998	14 ans 11 mois	3e
57	F	19/02/1998	15 ans 1 mois	3e
58	F	13/09/1998	14 ans 6 mois	3e
59	M	15/04/1998	14 ans 11 mois	3e
60	F	13/05/1998	14 ans 10 mois	3e
61	F	17/12/1998	14 ans 3 mois	3e
62	F	22/07/1998	14 ans 8 mois	3e
64	F	06/02/1998	15 ans 1 mois	3e
65	M	27/07/1998	14 ans 8 mois	3e
66	M	29/11/1998	14 ans 3 mois	3e
67	M	13/09/1998	14 ans 6 mois	3e
68	F	10/08/1998	14 ans 7 mois	3e
69	F	24/09/1998	14 ans 6 mois	3e
70	M	18/11/1998	14 ans 4 mois	3e
71	M	03/02/1998	15 ans 1 mois	3e
72	F	16/09/1998	14 ans 6 mois	3e

Annexe VI : Carnet de passation hors contexte avec l'ordre 1.

HC ordre 1

Prénom :

Date de naissance :

Date de passation :

Consigne :

Voici 12 petites expressions. Tu dois les lire, et, pour chacune d'entre elles, tu vas écrire ce qu'elle veut dire. Par exemple, quand on dit « tu joues avec le feu », ça veut dire que tu prends des risques. Ce n'est pas grave si tu n'es pas sûr de ta réponse, l'important c'est d'écrire ce que tu penses. Surtout, tu dois répondre pour les 12 expressions. Tu ne dois pas en oublier. Ecris lisiblement.

1. (12) « Etre dans le puits ».

Qu'est-ce que cela signifie selon toi ?

Réponse :.....
.....
.....

2. (5) « Donner un coup dans le dos ».

Qu'est-ce que cela signifie selon toi ?

Réponse :.....
.....
.....

3. (1) « Donner un coup de pied dans le seau ».

Qu'est-ce que cela signifie selon toi ?

Réponse :.....
.....
.....

4. (2) « Tirer la jambe de quelqu'un ».

Qu'est-ce que cela signifie selon toi ?

Réponse :.....
.....
.....

5. (6) « Etre mouillé derrière les oreilles ».
Qu'est-ce que cela signifie selon toi ?

Réponse :.....
.....
.....
.....

6. (4) « Porter une torche».
Qu'est-ce que cela signifie selon toi ?

Réponse :.....
.....
.....

7. (9) « Patiner sur de la glace trop mince ».
Qu'est-ce que cela signifie selon toi ?

Réponse :.....
.....
.....

8. (3) « Lâcher le pigeon ».
Qu'est-ce que cela signifie selon toi ?

Réponse :.....
.....
.....

9. (8) « Essayer de faire un trou dans l'eau ».
Qu'est-ce que cela signifie selon toi ?

Réponse :.....
.....
.....

10. (11) « Mettre une chaussette dans la bouche de quelqu'un ».
Qu'est-ce que cela signifie selon toi ?

Réponse :.....
.....
.....

11. (10) « S'en tirer après un meurtre ».
Qu'est-ce que cela signifie selon toi ?

Réponse :.....
.....
.....

12. (7) « Laisser quelqu'un dans le froid ».
Qu'est-ce que cela signifie selon toi ?

Réponse :.....
.....
.....

Merci de ta participation !

Annexe VII : Carnet de passation en contexte avec l'ordre 1.

CP ordre 1

Prénom :

Date de naissance :

Date de passation :

Consigne :

Voici 12 petites histoires. Tu vas les lire, et, pour chacune d'entre elles, tu vas répondre à la question qui est posée. Par exemple, quand on dit « change de disque » ça veut dire qu'il faut arrêter de répéter la même chose. Ce n'est pas grave si tu n'es pas sûr de ta réponse, l'important c'est d'écrire ce que tu penses. Surtout, tu dois répondre aux 12 questions. Tu ne dois pas en oublier. Ecris lisiblement.

1. (6) Pierre souhaite travailler dans un centre de loisirs pendant ses vacances. Aujourd'hui il passe un entretien avec le directeur pour être moniteur cet été dans un centre de loisirs à Poitiers. Il est très motivé mais il n'a jamais travaillé avec des enfants. En discutant avec Pierre, le directeur lui dit : « Désolé, mais vous êtes mouillé derrière les oreilles ».

Que veut dire le directeur?

Réponse :.....
.....
.....
.....

2. (9) Benjamin veut attraper les bonbons que sa maman a rangés dans un placard en hauteur. Benjamin prend un tabouret pour attraper les bonbons, mais le tabouret est bancal et Benjamin manque de tomber. Son frère le voit faire et lui dit : « Tu patines sur de la glace trop mince ! »

Que veut dire le frère de Benjamin ?

Réponse :.....
.....
.....
.....

3. (4) Un nouveau garçon est arrivé dans la classe le mois dernier. Quand il est là, Marie a toujours un grand sourire, et lorsqu'il lui parle, elle rougit. Alice, son amie, l'a remarqué. Alice dit à Marie : « Toi, tu portes une torche. »

Que veut dire Alice ?

Réponse :.....
.....
.....
.....

4. (3) Johanna et Alexandre ont rendez-vous au cinéma à 20h30 ce soir pour aller voir un film. Johanna est à l'heure et Alexandre n'était toujours pas là à 20h45, heure à laquelle commençait le film. Johanna rentre chez elle. Johanna en colère dit à sa mère : « Alexandre a lâché le pigeon ! ».

Que veut dire Johanna ?

Réponse :.....
.....
.....
.....

5. (10) Tom n'a plus d'argent. Il décide alors de voler de l'argent dans le porte-monnaie de sa maman. Son père le voit faire et l'oblige à remettre l'argent dans le porte-monnaie de sa mère. Elle décide de faire comme s'il ne s'était rien passé et lui dit : « Cette fois, tu t'en tires après un meurtre ! ».

Que veut dire la mère de Tom ?

Réponse :.....
.....
.....
.....

6. (7) Claire et Charlotte discutent sur un banc dans la cour de récréation. Angélique leur demande si elle peut participer. Claire et Charlotte refusent, et Angélique se retrouve seule pendant la récréation. Angélique rentre chez elle et dit à sa mère : « Claire et Charlotte m'ont laissé dans le froid ».

Que veut dire Angélique ?

Réponse :.....
.....
.....
.....

7. (1) Camille est très triste en ce moment car son chat est très malade. Pierre rencontre Camille en train de pleurer sur le chemin de l'école, il lui demande ce qui ne va pas. Camille dit à Pierre : « Mon chat va donner un coup de pied dans le seau ».
Que veut dire Camille ?

Réponse :.....
.....
.....
.....

8. (11) Inès et Alexis reçoivent leur amie Marie qui vient de rater son permis de conduire. Alexis ne le sait pas et demande à Marie si elle peut les amener demain à la gare. Marie ne répond rien et Alexis repose la question. Inès dit à Alexis : « Parfois, je devrai te mettre une chaussette dans la bouche ! ».
Que veut dire Inès ?

Réponse :.....
.....
.....
.....

9. (5) Clémence a travaillé pendant six ans dans la même entreprise à Paris. Elle déménage à Poitiers et doit alors trouver un nouveau travail. Son patron, très content d'elle, appelle le directeur de l'entreprise de Poitiers afin de lui obtenir un entretien. Clémence dit à son patron : « Vous m'avez donné un coup dans le dos ».
Que veut dire Clémence ?

Réponse :.....
.....
.....
.....

10. (2) Virginie n'est pas à l'école ce matin, elle est malade. C'est Juliette qui prend la copie de mathématiques de Virginie. Lorsque Juliette donne la copie à Virginie, elle lui fait croire qu'elle n'a pas réussi son contrôle. Mais Virginie découvre avec surprise un 19/20. Virginie dit à Juliette en riant "Tu m'as tiré la jambe!"
Que veut dire Virginie ?

Réponse :.....
.....
.....
.....

11. (12) Romain et Matthieu ont ouvert une entreprise il y a dix ans. Avec la crise, leur entreprise fait faillite, ils doivent alors licencier leur personnel. Romain dit à Matthieu : « Nous sommes dans le puits ».

Que veut dire Romain ?

Réponse :.....
.....
.....
.....

12. (8) Gabriel et Mélanie essayent de résoudre un problème de mathématiques particulièrement compliqué. Ils trouvent que le problème est très difficile. D'ailleurs Gabriel dit à Mélanie : « Autant essayer de faire un trou dans l'eau ».

Que veut dire Gabriel ?

Réponse :.....
.....
.....
.....

Merci de ta participation !

Annexe VIII : Autorisation parentale pour les élèves du collège Jules Supervielle.



Poitiers, le 18 Décembre 2012

Informations adressées aux parents

Dans le cadre d'une étude sur le développement, **Charlotte Toillon**, étudiante en master 1 à l'Université de Poitiers, et **Claire Chappot**, étudiante en 4ème année à l'école d'orthophonie de Poitiers, se déplacent dans les établissements scolaires, afin de faire passer aux enfants une épreuve de compréhension d'expressions. Cette séance ne dérange en rien le bon déroulement de la classe, l'enfant étant reçu avec ses camarades de classe durant environ 30 minutes.

Les données recueillies sont anonymes. Elles sont analysées par groupe d'enfants et jamais de façon personnalisée. Seuls les enfants autorisés et consentants participeront à cette étude.

Après l'accord de l'Inspecteur d'académie de l'Éducation Nationale, du directeur de l'établissement et de l'enseignant de la classe, nous vous demandons, parents, votre accord.

Avec nos remerciements

Virginie Laval,
Professeure des Universités à l'Université de Poitiers

AUTORISATION PARENTALE

Je soussigné(e) _____ responsable légal de l'enfant :

Nom : _____ Prénom : _____

Date de naissance : _____, scolarisé en classe de _____ à l'école
_____.

autorise

n'autorise pas

Oui

NON

mon enfant à participer à l'étude proposée.

Signature :

Annexe IX : Présentation du Centre Ressources Autisme Poitou-Charentes.

Le Centre de Ressources Autisme Poitou-Charentes (C.R.A) est une structure médico-sociale régie par la loi du 02/01/2002. Intégré au Service Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent (SUPEA) du professeur Marcelli au Centre Hospitalier Laborit de Poitiers, il a pour missions d'accueillir des enfants, des adolescents ou des adultes, ainsi que les familles, les professionnels et toutes les personnes concernées par l'autisme et les troubles apparentés de la région Poitou-Charentes. Le CRA est affilié à l'Association Nationale des Centres de Ressources Autisme (ANCRA) et adhère ainsi aux principes d'éthique et de déontologie définis par la charte de l'ANCRA.

Le CRA Poitou-Charentes a pour vocation :

- **L'expertise clinique** : accueil et conseil auprès des familles ; bilans et évaluations pluridisciplinaires approfondies afin d'évaluer les potentiels et les orientations d'une personne, enfant ou jeune adulte, souffrant d'autisme ou de troubles apparentés ;
- **L'expertise professionnelle** : information, formation et conseil auprès de l'ensemble des équipes médicales, soignantes, éducatives et pédagogiques rencontrées sur le terrain ;
- **La recherche** : enrichir les connaissances et les pratiques thérapeutiques, pédagogiques et éducatives sur les Troubles Envahissants du Développement ;
- **Les ressources** : sensibilisation, formation, organisation de séminaires et de colloques pour les familles et les professionnels ; information sur les dispositifs d'accueil, d'éducation, de soins et de loisirs ; centre d'information et de documentation à disposition ; centre de production multimédia ; animation d'un réseau à l'échelle locale, régionale et nationale.

Ces missions sont définies par la circulaire n°2005-124 du 08 mars 2005 qui instaure la politique de prise en charge des personnes avec TED sur le territoire.

Le C.R.A. Poitou-Charentes est constitué d'une équipe pluridisciplinaire (praticien hospitalier, cadre socio-éducatif, assistante sociale, infirmière, orthophonistes, psychologues, psychomotricienne, documentaliste, technicien multimédia, secrétaire), spécialisée et expérimentée sur les TED.

Toutes ces informations sont disponibles sur le site internet www.cra-pc.fr.

Annexe X : Information écrite adressée aux parents des adolescents avec un syndrome d'Asperger.



Poitiers, le 21 janvier 2013

Recherche de participants dans le cadre d'une étude sur le syndrome d'Asperger

Qui effectue la recherche ?

Cette recherche est menée au sein de l'université de Poitiers par :

- Le Centre de Recherches sur la Cognition et l'Apprentissage (CeRCA-CNRS) :
 - Virginie Laval, Professeure des Universités à l'Université de Poitiers.
- Le Centre de Ressource Autisme de Poitiers :
 - Hélène Dupin, Orthophoniste au Centre de Ressource Autisme de Poitiers.
 - Claire Chappot, Etudiante en 4^e année à l'école d'orthophonie de Poitiers conduit et intègre cette étude dans le cadre de son mémoire de fin d'étude.

Qui est concerné ?

- Les adolescents reconnus Asperger ayant entre 11 et 15 ans.
- Les participants doivent avoir un niveau scolaire supérieur à la classe de 6^e car le protocole de test nécessite un niveau de langage suffisant.

Objet et but de cette recherche :

Nous cherchons à mettre au point un outil d'évaluation permettant de mesurer la compréhension des expressions idiomatiques chez les adolescents ayant un syndrome d'Asperger.

Le but de cette recherche est de mettre à la disposition des professionnels un outil d'évaluation de la compréhension du langage non littéral chez les adolescents ayant un syndrome d'Asperger.

Durée et déroulement du test

Le protocole se fait en deux temps de trente minutes.

Il s'agit d'un exercice individuel de compréhension. Dans un premier temps, des expressions idiomatiques issues de langues étrangères seront présentées sans aucun contexte, puis, dans un deuxième temps, ces mêmes expressions seront présentées insérées dans un contexte approprié.

Lieu : dans les locaux du Centre de Ressource Autisme ou dans un lieu à votre convenance

Cadre : les données recueillies sont anonymes. Seuls les adolescents autorisés (autorisation écrite des parents) participeront à cette étude.

Pour plus d'informations, vous pouvez nous contacter :

- Par téléphone au 06 72 50 57 82 (Claire Chappot) ou au 05 49 44 57 59 (Centre de Ressource Autisme de Poitiers).
- Par email à cl.chappot@gmail.com ou à secretariat-cra@ch-poitiers.fr

Annexes XI : autorisations parentales pour les adolescents avec un syndrome d'Asperger.



Poitiers, le 21 janvier 2013

Informations adressées aux parents

Dans le cadre d'une étude sur la compréhension chez les adolescents avec un syndrome d'Asperger, **Claire Chappot**, étudiante en quatrième année à l'école d'Orthophonie de Poitiers, propose une épreuve d'évaluation de la compréhension aux adolescents concernés. La rencontre est individuelle et se fait en 2 temps de 30 minutes espacés d'une période de 15 jours environ.

Les données recueillies sont anonymes. Seuls les adolescents autorisés et consentants participeront à cette étude. C'est pourquoi nous vous proposons de remplir l'autorisation parentale ci-dessous.

Avec nos remerciements

Claire Chappot, Étudiante en quatrième année à l'école d'Orthophonie de Poitiers

Virginie Laval, Professeure des Universités à l'Université de Poitiers

AUTORISATION PARENTALE

Je soussigné(e) _____ responsable légal de l'enfant :

Nom : _____ Prénom : _____

Date de naissance : _____

autorise

n'autorise pas

Oui

Non

mon enfant à participer à l'étude proposée.

Signature :

Annexe XII : Feuilles de catégorisation des réponses hors-contexte et en contexte des adolescents.

Expression 1 : Donner un coup de pied dans le seau (mourir)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Donner un coup de pied dans le seau	1
Sujet 2	Frapper dans un ballon	3
Sujet 3	Donner un coup de pied dans le seau	1
Sujet 4	Donner un coup de pied	2
Sujet 5	Donne un coup de pied dans le seau	1
Sujet 7	C'est quand on est énervé	3
Sujet 8	Être énervé	3
Sujet 10	Être en colère	3
Sujet 11	Un coup de pied dans un seau (=énervé)	2
Sujet 12	Ca sert à rien	3
Sujet 13	Il tombe et roule	2
Sujet 14	La malchance	3
Sujet 15	Avoir mal	3
Sujet 16	Être triste	3
Sujet 17	La goutte d'eau qui fait déborder le vase	3
Sujet 18	Etre déçu	3
Sujet 19	Donner un coup de pied dans un seau	1
Sujet 20	Donner un coup de pied pour rien	3
Sujet 21	Être énervé	3
Sujet 22	C'est taper	2
Sujet 23	Etre énervé contre une personne	3
Sujet 24	Le seau il vole	2
Sujet 25	Le seau vole	2
Sujet 26	Ne plus avoir soif	3
Sujet 27	Je pense que c'est refuser ou plutôt rechigner à travailler. Faire quelque chose à contrecœur	3
Sujet 28	Être énervé	3
Sujet 29	Être énervé. Vouloir frapper la première chose que l'on voit.	3
Sujet 30	Faire tomber quelque chose.	2
Sujet 31	"Tout envoyer en l'air". En avoir marre de quelque chose et essayer de faire bouger les choses.	3
Sujet 32	Je pense que cela signifie gâcher un travail	3
Sujet 33	Être en colère	3
Sujet 34	Être énervé	3
Sujet 35	Mettre un coup de pied, c'est un signe d'énervement donc il est énervé	3
Sujet 36	Laisser tomber	3
Sujet 37	Perdre tout espoir	3
Sujet 38	Être énervé et ne plus penser à ce que l'on fait	3
Sujet 39	Être maladroit ou méchant	3
Sujet 40	S'énervé sur autre chose que l'objet de la colère	3
Sujet 41	Faire mal à quelqu'un	3
Sujet 42	Faire mal	3
Sujet 43	Être en colère, on essaye de se défouler	3
Sujet 44	Être énervé	3
Sujet 45	Être énervé	3
Sujet 46	Empirer la situation	3
Sujet 47	Faire quelque chose de bête	3
Sujet 48	C'est être en colère	3
Sujet 50	S'énervé contre quelque chose	3
Sujet 51	Être en colère	3
Sujet 52	Pousser quelqu'un à dire la vérité	3
Sujet 53	Cela signifie en avoir marre de quelque chose et taper tout ce qu'il y'a autour	3
Sujet 54	Renverser un seau, être énervé	3
Sujet 55	Se rebeller, réagir	3
Sujet 56	S'énervé contre quelqu'un qui n'y est pour rien	3
Sujet 57	Faire quelque chose d'inutile	3
Sujet 58	S'énervé pour rien	3
Sujet 59	Trouver une chose qu'une personne ne voulait dire à personne	3
Sujet 60	Cela signifie s'énervé et reporter la faute sur quelqu'un d'autre	3
Sujet 61	Tout envoyer balader	3
Sujet 62	Se défouler	3
Sujet 64	Refuser quelque chose	3
Sujet 65	Cela signifie le fait de faire quelque chose qui perturbe ce qui est en train de se passer	3
Sujet 66	Laisser tomber, baisser les bras	3
Sujet 67	Réduire les efforts faits auparavant à néant	3
Sujet 68	En rajouter encore plus, péjoratif	3
Sujet 69	Être en colère	3
Sujet 70	Avoir raté quelque chose d'énervant	3
Sujet 71	Cela signifie s'énervé au point de détruire quelque chose	3
Sujet 72	Je ne sais pas trop. C'est sûrement quelqu'un qui est spontané et qui ne maîtrise pas sa colère	3

Expression 2 : Tirer la jambe de quelqu'un (Tromper)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Tirer la jambe de quelqu'un	1
Sujet 2	Faire un croche-patte à quelqu'un	2
Sujet 3	Faire une prise	2
Sujet 4	Forcer quelqu'un	3
Sujet 5	Tirer une jambe	1
Sujet 7	C'est quand on veut que quelqu'un chute dans sa vie	3
Sujet 8	Pour lui casser la jambe	2
Sujet 10	"Est-ce que tu peux venir vers moi?"	3
Sujet 11	Donne un coup dans la jambe	3
Sujet 12	C'est de faire mal à l'autre	3
Sujet 13	Il tombe et peut s'écorcher	2
Sujet 14	Lui attirer des ennuis	3
Sujet 15	Le faire venir vers toi	2
Sujet 16	Le porter	3
Sujet 17	L'amputer la jambe	3
Sujet 18	Sauver quelqu'un	3
Sujet 19	Tirer la jambe de quelqu'un	1
Sujet 20	Le faire tomber	2
Sujet 21	L'emmener avec soi	3
Sujet 22	C'est l'embêter	3
Sujet 23	Le viser suspect	3
Sujet 24	Faire tomber quelqu'un	2
Sujet 25	Le faire tomber	2
Sujet 26	Faire du mal à quelqu'un	3
Sujet 27	Rester toujours avec la même personne le coller	3
Sujet 28	Tirer une personne de force	3
Sujet 29	Vouloir faire tomber quelqu'un	2
Sujet 30	Lui mettre des bâtons dans les roues	3
Sujet 31	Emmener quelqu'un avec nous dans un mensonge	3
Sujet 32	Je pense que cela signifie insister à suivre	3
Sujet 33	C'est quand on embête quelqu'un	3
Sujet 34	Le faire tomber	2
Sujet 35	Embêter quelqu'un pour s'amuser	3
Sujet 36	Supplier quelqu'un	3
Sujet 37	Faire du mal à quelqu'un pour lui montrer qu'on va pas bien comme un appel au secours	3
Sujet 38	Enfoncer une personne avec lui alors qu'il n'a rien fait	3
Sujet 39	C'est comme sortir les vers du nez de quelqu'un c'est de l'obliger à dire quelque chose	3
Sujet 40	Le pousser à faire quelque chose contre sa volonté	3
Sujet 41	Faire quelque chose par derrière à quelqu'un un ami	3
Sujet 42	Vouloir faire du mal à une personne	3
Sujet 43	mettre des bâtons dans les roues de quelqu'un	3
Sujet 44	Demander de l'aide à quelqu'un	3
Sujet 45	Faire mal, se venger	3
Sujet 46	Obliger quelqu'un à faire quelque chose	3
Sujet 47	L'emmener vers le fond	3
Sujet 48	C'est quand on embête quelqu'un	3
Sujet 50	Le forcer à faire quelque chose	3
Sujet 51	Dire des choses pas gentilles dans le dos de quelqu'un	3
Sujet 52	Empêcher quelqu'un de faire ce qu'il veut	3
Sujet 53	Vouloir avoir quelque chose de quelqu'un	3
Sujet 54	Aider une personne	3
Sujet 55	Forcer quelqu'un à nous dire quelque chose	3
Sujet 56	Entraîner quelqu'un dans une aventure risquée	3
Sujet 57	Lorsque l'on tire la jambe de quelqu'un il tombe. Donc on veut faire échouer cette personne.	3
Sujet 58	Persuader une personne pour qu'elle nous donne ce que l'on veut	3
Sujet 59	Pousser une personne à faire quelque chose	3
Sujet 60	C'est supplier ou bien forcer quelqu'un à participer à une chose qu'il ne souhaite pas faire	3
Sujet 61	Entraîner une personne à faire un acte, le forcer	3
Sujet 62	Embêter quelqu'un	3
Sujet 64	Lui demander quelque chose avec insistance, l'implorer	3
Sujet 65	Cela signifie, selon moi, le fait de prendre tous les avantages pour soi.	3
Sujet 66	Essayer d'attirer l'attention de quelqu'un	3
Sujet 67	Mettre des bâtons dans les roues. Ralentir la course de quelqu'un.	3
Sujet 68	Je ne sais pas	0
Sujet 69	Forcer une personne à faire ce qu'elle ne veut pas faire	3
Sujet 70	Faire venir quelqu'un à un endroit	3
Sujet 71	Cela signifie, empêcher quelqu'un d'avancer dans la vie(au travail,...)	3
Sujet 72	Quand quelqu'un oblige une personne à faire une chose qu'elle n'a pas vraiment envie de faire	3

Expression 3 : Lâcher le pigeon (Ne pas se rendre a un rendez-vous)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Laisser tomber	3
Sujet 2	Sortir avec plein de personnes	3
Sujet 3	Lâcher le pigeon	1
Sujet 4	Envoyer un message	3
Sujet 5	Un lâcher un pigeon	1
Sujet 7	Libérer quelqu'un	3
Sujet 8	C'est péter	3
Sujet 10	C'est un sentiment de liberté	3
Sujet 11	Lâcher ses sentiments	3
Sujet 12	C'est de faire mal à une bête	3
Sujet 13	Lui faire parcourir un parcours pour arriver à un point	3
Sujet 14	S'enflammer	3
Sujet 15	Faire que de parler	3
Sujet 16	Péter	3
Sujet 17	C'est comme si une histoire disparaissait	3
Sujet 18	Avouer quelque chose	3
Sujet 19	Avoir un pigeon dans la main et le lâcher	2
Sujet 20	Laisser partir quelqu'un	3
Sujet 21	Laisser partir une personne	3
Sujet 22	Lâcher un secret	3
Sujet 23	Arrêter de faire ça	3
Sujet 24	Lâcher le pigeon	1
Sujet 25	Dire ce qu'on pense	3
Sujet 26	Envoyer un message	3
Sujet 27	On laisse faire	3
Sujet 28	Libérer un individu	3
Sujet 29	Arrêter d'harcéler quelqu'un ou laisser tranquille quelqu'un après l'avoir embêté	3
Sujet 30	Se libérer d'un poids	3
Sujet 31	Dire ce qu'on pense, ce qu'on veut dire	3
Sujet 32	Je pense que cela signifie envoyer un message	3
Sujet 33	Rendre la liberté à quelqu'un	3
Sujet 34	Se laisser faire. Laisser la vie continuer même après un événement perturbateur	3
Sujet 35	Pour moi cela signifie qu'il faut le laisser faire ce qu'il veut, enfin le lâcher	3
Sujet 36	Envoyer un message à quelqu'un	3
Sujet 37	Laisser quelqu'un faire ce qu'il veut, quand il veut, comme il veut	3
Sujet 38	Dire la vérité à un moment venu quand on en a marre	3
Sujet 39	Laisser sa colère sortir	3
Sujet 40	Avouer quelque chose	3
Sujet 41	Dire quelque chose qu'une personne vous a confié	3
Sujet 42	Lâcher la bonne personne	3
Sujet 43	Dire la vérité	3
Sujet 44	Ne pas savoir garder un secret ou quelque chose de confidentiel	3
Sujet 45	Dire quelque chose que l'on devait garder pour soi	3
Sujet 46	Laisser partir une personne très active	3
Sujet 47	Dire tout ce que l'on pense	3
Sujet 48	Lâcher le pigeon veut dire quand on lâche un secret qu'on devait garder	3
Sujet 50	Dire ce que l'on a à dire	3
Sujet 51	Dire quelque chose dont on n'a pas le droit de dire	3
Sujet 52	Se défaire de quelque chose sans importance	3
Sujet 53	Cache quelque chose pour que quelque chose arrive	3
Sujet 54	Je connais lâcher le taureau qui signifie d'après moi lâcher tout ce que l'on a en soi	3
Sujet 55	Envoyer quelqu'un demander/dire quelque chose à un autre individu	3
Sujet 56	Rendre libre quelqu'un de bête	3
Sujet 57	Demander de l'aide	3
Sujet 58	Dire une chose qu'on ne pense pas	3
Sujet 59	Dire ce qu'on pense à une personne	3
Sujet 60	C'est une façon de dire "il a dévoilé mon secret"	3
Sujet 61	Dire la vérité	3
Sujet 62	Arrêter de profiter de la naïveté de quelqu'un	3
Sujet 64	Se laisser s'exprimer, dire ce que l'on pense, se libérer?	3
Sujet 65	Lancer dans un conflit un élément perturbateur pour faire accélérer les choses	3
Sujet 66	Lâcher l'affaire	3
Sujet 67	Parler franchement	3
Sujet 68	Je ne sais pas	0
Sujet 69	Cracher le morceau, dire ce qu'on ne doit pas dire	3
Sujet 70	Lâcher une affaire ou un objet	3
Sujet 71	Cela signifie avouer quelque chose	3
Sujet 72	C'est peut être quelqu'un ose pas à dire quelque chose à quelqu'un	3

Expression 4 : Porter une torche (Être amoureux de quelqu'un)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Être bien équiper	2
Sujet 2	Bien voir la nuit quand il fait noir	2
Sujet 3	Porter une torche	1
Sujet 4	Avoir des yeux de lynx	3
Sujet 5	Porter une lampe torche	1
Sujet 7	Aider quelqu'un	3
Sujet 8	Avoir quelque chose à se reprocher	3
Sujet 10	Pour moi ça veut dire qu'on est dans un endroit sombre et pour savoir où on est	2
Sujet 11	Eclairer quelque chose	2
Sujet 12	C'est important en cas de besoin	3
Sujet 13	Se la faire tomber dessus et de se brûler	2
Sujet 14	Être illuminé	3
Sujet 15	Se brûler soi-même	2
Sujet 16	Être fatigué	3
Sujet 17	Être célèbre	3
Sujet 18	Marcher dans le noir. Marcher à l'aveuglette	3
Sujet 19	Porter une torche	1
Sujet 20	Avoir une lampe	2
Sujet 21	Être dans le noir	3
Sujet 22	Porter une histoire qui nous tient à cœur	3
Sujet 23	Être celui qui l'a fait	3
Sujet 24	La main en feu	3
Sujet 25	Comprendre ses problèmes	3
Sujet 26	Avoir une idée sur tout	3
Sujet 27	Être éclairer (avoir de la connaissance) grâce à quelque chose	3
Sujet 28	Apporter la lumière, la connaissance	3
Sujet 29	Être entre 2 personnes et n'avoir aucun rôle à jouer. Tenir la chandelle	3
Sujet 30	Être voyant	3
Sujet 31	Aider quelqu'un dans le besoin	3
Sujet 32	Je pense que cela signifie porter quelque chose de dangereux	3
Sujet 33	Aider quelqu'un. Amener son aide à quelqu'un	3
Sujet 34	Tout le monde te reproche quelque chose	3
Sujet 35	Eclairer la route	2
Sujet 36	Aider quelqu'un	3
Sujet 37	Avoir toutes les responsabilités	3
Sujet 38	Avoir des yeux derrière la tête et se mêler de ce qui ne nous regarde pas.	3
Sujet 39	Guider des gens vers le bon sens	3
Sujet 40	Être plus intelligent que les autres et les guider	3
Sujet 41	Pouvoir tout voir	3
Sujet 42	Porte un poids sur la conscience	3
Sujet 43	Avoir la réponse à une interrogation	3
Sujet 44	Avoir plein d'idées	3
Sujet 45	Porter la lumière, porter la joie	3
Sujet 46	Tout comprendre, dévoiler les mystères	3
Sujet 47	Être la solution au problème	3
Sujet 48	C'est quand on apporte la lumière, qu'on est le chef, le leader d'un groupe	3
Sujet 50	Être modèle	3
Sujet 51	Avoir/Recevoir une faveur	3
Sujet 52	Porter une lumière sur soi, avoir quelque chose de bon, une âme bienveillante	3
Sujet 53	Avoir la lumière en soi	3
Sujet 54	Porter une chose de très lourde, un secret	3
Sujet 55	Eclairer sur quelque chose	2
Sujet 56	Porter un fardeau selon lequel le destin d'une ou plusieurs personnes est en jeu.	3
Sujet 57	Guider, aider les autres en prenant sur soi	3
Sujet 58	Espérer	3
Sujet 59	Être le leader	3
Sujet 60	C'est porter quelque chose d'important	3
Sujet 61	Porter la lumière	2
Sujet 62	Être intelligent	3
Sujet 64	Eclairer quelque chose ou quelqu'un	2
Sujet 65	C'est le fait de passer en premier, que tout le monde suive	3
Sujet 66	Porter une responsabilité, un espoir	3
Sujet 67	Porter les responsabilités	3
Sujet 68	Être le dirigeant, celui qui dirige les autres	3
Sujet 69	d'être éclairé d'un coup	3
Sujet 70	Avoir fait quelque chose de bien et en être fier	3
Sujet 71	Cela signifie, porter une aide à quelqu'un qui en a vraiment besoin	3
Sujet 72	C'est faire tout pour s'éclairer dans des situations qui paraissent sans issue	3

Expression 5 : Donner un coup dans le dos (Mettre quelqu'un dans une situation favorable)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Donner un coup dans le dos de quelqu'un	1
Sujet 2	Frapper quelqu'un dans le dos	2
Sujet 3	Donner un coup dans le dos	1
Sujet 4	Ne pas faire les choses en face	3
Sujet 5	Donner un coup dans le dos	1
Sujet 7	C'est quand on critique quelqu'un sans lui dire	3
Sujet 8	Avoir quelque chose de mal	3
Sujet 10	Que l'autre personne a toussé	2
Sujet 11	Frapper une personne	2
Sujet 12	Ca peut être grave	2
Sujet 13	Lui faire mal	2
Sujet 14	Faire souffrir quelqu'un	3
Sujet 15	Le blesser avec les sentiments	3
Sujet 16	ne pas aimer cette personne	3
Sujet 17	Pour le réveiller	2
Sujet 18	Trahir quelqu'un	3
Sujet 19	Trahir une personne	3
Sujet 20	Amical	3
Sujet 21	Encourager	3
Sujet 22	C'est quand on est amis	3
Sujet 23	Abandonner	3
Sujet 24	Taper un mur	3
Sujet 25	Aider quelqu'un	5
Sujet 26	Faire quelque chose dans le dos de quelqu'un	3
Sujet 27	Cela signifie pour moi faire preuve de lâcheté en critiquant sans qu'il soit au courant	3
Sujet 28	Donner une frappe amicale	3
Sujet 29	Faire un complot derrière le dos d'une personne.	3
Sujet 30	Faire des choses par derrière	3
Sujet 31	Je pense que ça veut dire trahir quelqu'un, faire quelque chose dans son dos	3
Sujet 32	Je pense que cela signifie dire des réflexions derrière le dos des gens	3
Sujet 33	Faire quelque chose de sournois (derrière, que l'on cache aux autres)	3
Sujet 34	Traiter quelqu'un dans son dos sans qu'il le sache	3
Sujet 35	Il y'a deux sens : le signe amical et frapper quelqu'un	3
Sujet 36	Ne pas dire ce qu'on pense en face de la personne	3
Sujet 37	Faire du mal à quelqu'un consciemment	2
Sujet 38	Critiquer quelqu'un dans son dos un ami ou un proche	3
Sujet 39	Mettre un coup dans le dos c'est faire quelque chose de méchant dans le dos de quelqu'un	3
Sujet 40	Être hypocrite, malsain	3
Sujet 41	Trahir un ami	3
Sujet 42	Trahir une personne	3
Sujet 43	Une frappe amicale	3
Sujet 44	Trahir une personne	3
Sujet 45	Faire une méchanceté à quelqu'un, critiquer derrière le dos d'une personne	3
Sujet 46	Faire mal à quelqu'un moralement	3
Sujet 47	Parler avec méchanceté sur quelqu'un sans qu'il ne le sache	3
Sujet 48	C'est vouloir le faire taire	3
Sujet 50	Faire quelque chose par derrière	3
Sujet 51	Quand quelqu'un fait quelque chose de gentil envers nous et en échange, on est méchant	3
Sujet 52	Faire un mauvais coup à une personne proche, la décevoir	3
Sujet 53	Porter une insulte ou quelque chose de grave sur une personne sans qu'il le sache	3
Sujet 54	Aider une personne lui donner un coup de pouce	5
Sujet 55	Aider quelqu'un	5
Sujet 56	Faire quelque chose "par derrière" qui ne se fait pas dans les règles	3
Sujet 57	Faire quelque chose de traître	3
Sujet 58	Dire quelque chose dans le dos de quelqu'un	3
Sujet 59	Aider une personne quand elle a un problème	5
Sujet 60	Parler dans le dos de quelqu'un ou bien agir sans que la personne ne le sache	3
Sujet 61	C'est être et méchant et d'empêcher quelqu'un de faire ce qu'il veut	3
Sujet 62	Un geste d'amitié ou de violence, ça dépend par qui est donné le coup	3
Sujet 64	Faire un mauvais coup, quelque chose de caché, de méchant	3
Sujet 65	C'est le fait de faire quelque chose sans qu'une autre personne soit au courant	3
Sujet 66	Trahir ou faire un coup bas à quelqu'un qui avait confiance en nous	3
Sujet 67	Trahir quelqu'un	3
Sujet 68	Être surpris et on ne s'y attendait pas	3
Sujet 69	Trahir quelqu'un, souvent mais un plutôt proche	3
Sujet 70	Passer côté de quelque chose	3
Sujet 71	Faire quelque chose ou dire quelque chose de mal sans que la personne s'en aperçoive	3
Sujet 72	Quand quelqu'un te fait un truc pas cool derrière alors que devant il dit qu'il t'aime bien	3

Expression 6 : Être mouillé derrière les oreilles (Être jeune et inexpérimenté)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Avoir l'oreille mouillée	2
Sujet 2	Ne rien entendre	3
Sujet 3	Être tout mouillé de la tête au pied	2
Sujet 4	Être mouillé	2
Sujet 5	Être mouillé	2
Sujet 7	On est mouillé derrière les oreilles	1
Sujet 8	Transpirer	2
Sujet 10	Pour moi ça veut dire avoir froid un peu	3
Sujet 11	Avoir une idée	3
Sujet 12	Ca veut dire qu'on ne s'est pas bien essuyé	2
Sujet 13	Après s'être baigné	2
Sujet 14	Qu'il va bientôt être retrouvé (après un meurtre,...)	3
Sujet 15	Prendre une douche	2
Sujet 16	Être sourd	3
Sujet 17	Tu es impliqué dans une histoire	3
Sujet 18	Être surpris	3
Sujet 19	Avoir de l'eau derrière les oreilles	2
Sujet 20	Ne pas entendre	3
Sujet 21	Mal entendre	3
Sujet 22	Ne rien entendre	3
Sujet 23	Être une boniche pour les autres	3
Sujet 24	Être sourd derrière les oreilles	3
Sujet 25	Ne pas entendre	3
Sujet 26	Ne pas avoir la conscience	3
Sujet 27	Parler en bien d'une personne sans qu'il soit au courant	3
Sujet 28	Être anxieux	3
Sujet 29	Faire exprès de ne pas bien entendre	3
Sujet 30	Être impliqué dans quelque chose	3
Sujet 31	Savoir des choses qu'on ne dit pas	3
Sujet 32	Je pense que cela signifie ne pas avoir de chance	3
Sujet 33	Cela signifie que l'on est mouillé	2
Sujet 34	Avoir peur d'une personne et de ses actes	3
Sujet 35	Je ne sais pas	0
Sujet 36	Avoir chaud	2
Sujet 37	Stresser	3
Sujet 38	Être fragile et sensible ne pas entendre ou forcément répondre aux méchancetés des autres	3
Sujet 39	Avoir chaud	2
Sujet 40	Oublier quelque chose de pas forcément utile	3
Sujet 41	Pouvoir tout entendre	3
Sujet 42	Avoir quelque chose à se reprocher	3
Sujet 43	Se faire gronder	3
Sujet 44	En avoir marre	3
Sujet 45	Avoir entendu quelque chose que l'on ne devait pas entendre	3
Sujet 46	S'occuper seulement de soi-même	3
Sujet 47	Entendre tout ce qui est dit	3
Sujet 48	C'est se faire disputer	3
Sujet 50	Avoir eu chaud	2
Sujet 51	C'est quand quelqu'un nous a fait plein de choses gentilles	3
Sujet 52	Être sourd aux paroles des autres, têtu	3
Sujet 53	Cela signifie que tu as pris des risques et que ça a failli te retomber dessus	3
Sujet 54	Être dans une mauvaise situation ou en stress	3
Sujet 55	Être mouillé derrière les oreilles... Je n'ai pas vraiment d'idées	0
Sujet 56	Avoir eu chaud, avoir échappé de peu à quelque chose	3
Sujet 57	Être un menteur	3
Sujet 58	Ne pas entendre	3
Sujet 59	Avoir entendu des choses que l'on aurait pas du entendre	3
Sujet 60	Pour moi, c'est une façon d'accuser quelqu'un qui se dit innocent	3
Sujet 61	Personne qui n'entend rien	3
Sujet 62	Avoir des problèmes	3
Sujet 64	Avoir peur? Ne pas avoir de courage?	3
Sujet 65	C'est le fait de faire quelque chose mais qu'en réalité, on n'est pas prêt à soutenir	3
Sujet 66	Être impliqué dans quelque chose	3
Sujet 67	Avoir fait quelque chose de mal et être presque découvert	3
Sujet 68	Oser beaucoup de chose, ne pas avoir peur, pas timide	3
Sujet 69	Ecouter tout ce qui se passe autour de soi	3
Sujet 70	Ne pas bien entendre	3
Sujet 71	cela signifie transpirer	2
Sujet 72	Quand Quelqu'un vient de se sortir d'une situation mais qui lui reste encore des répercussions	3

Expression 7 : Laisser quelqu'un dans le froid (Ignorer délibérément ou exclure quelqu'un)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Laisse quelqu'un dans la colère	3
Sujet 2	Laisser quelqu'un tout seul	5
Sujet 3	Laisser quelqu'un dans le froid	1
Sujet 4	Laisser quelqu'un dans le froid	1
Sujet 5	Laisser une personne dehors	2
Sujet 7	Ne pas aider quelqu'un quand on sait qu'il a un problème	4
Sujet 8	L'abandonner quelqu'un	5
Sujet 10	Pour moi ça veut dire qu'on a peu de chance de survivre	3
Sujet 11	Laisser tomber quelqu'un	5
Sujet 12	C'est dangereux	3
Sujet 13	Il va mourir	2
Sujet 14	Si quelqu'un est en danger et on le laisse	4
Sujet 15	Le laisser tout seul	5
Sujet 16	Abandonner quelqu'un	5
Sujet 17	Le laisser tomber	5
Sujet 18	Abandonner quelqu'un	5
Sujet 19	Abandonner quelqu'un	5
Sujet 20	Le laisser tout seul	5
Sujet 21	Le laisser tomber	5
Sujet 22	Laisser la personne dans l'effroi	3
Sujet 23	Le laisser tomber	5
Sujet 24	Ne pas l'aider	4
Sujet 25	Ne pas l'aider	4
Sujet 26	Le mettre dans la misère	3
Sujet 27	Ne pas être hospitalier	4
Sujet 28	Faire preuve d'égoïsme	4
Sujet 29	Finir une discussion en queue de poisson ou laisser quelqu'un seul sans réponse	3
Sujet 30	Ne pas aider quelqu'un à se sortir d'une mauvaise	4
Sujet 31	Laisser quelqu'un attendre avant de faire ou de lui dire quelque chose	3
Sujet 32	Je pense que cela signifie ne pas aider une personne, laisser tomber quelqu'un	5
Sujet 33	Ne pas aller au secours de quelqu'un	4
Sujet 34	Ne pas aimer une personne	3
Sujet 35	Une punition	3
Sujet 36	Le laisser tout seul	5
Sujet 37	Ne pas donner une réponse importante à quelqu'un	3
Sujet 38	Abandonner quelqu'un au moment où il en a le plus besoin	5
Sujet 39	C'est de ne pas lui parler il y'a un froid entre les deux personnes, elles ne se parlent plus	3
Sujet 40	Ne pas éclaircir une dispute	3
Sujet 41	Laisser quelqu'un tout seul	5
Sujet 42	Le laisser dehors	2
Sujet 43	Ne rien faire pour une personne	4
Sujet 44	Ne pas venir en aide à une personne	4
Sujet 45	Être sans pitié	4
Sujet 46	Laisser quelqu'un dans l'incompréhension	3
Sujet 47	Laisser la personne seule	5
Sujet 48	Laisser quelqu'un tout seul, sans assistance	4
Sujet 50	Laisser quelqu'un avec des problèmes	4
Sujet 51	Le mettre à la porte	3
Sujet 52	Ne pas aider la personne qui a besoin d'aide	4
Sujet 53	Voir quelqu'un qui se sent mal et se moquer de lui et de le laisser tomber	4
Sujet 54	Laisser quelqu'un seul sans l'aider après une dispute on peut être en froid	4
Sujet 55	Se fâcher avec quelqu'un et ne pas aller le/la voir pour arranger les choses	3
Sujet 56	Abandonner une personne étant dans une situation critique	5
Sujet 57	Abandonner cette personne alors qu'elle a besoin d'aide	5
Sujet 58	Laisser quelqu'un tout seul, sans ami. Être égoïste	5
Sujet 59	Laisser quelqu'un dans un problème, sans l'aider à s'en sortir	4
Sujet 60	C'est laisser quelqu'un se débrouiller seul avec ses problèmes, ne pas lui porter assistance	4
Sujet 61	Être égoïste	4
Sujet 62	Laisser quelqu'un seul avec ses problèmes	4
Sujet 64	Rester sur la fin d'un conflit, après une dispute	3
Sujet 65	Cela signifie, selon moi, le fait de laisser quelqu'un dans ses problèmes	4
Sujet 66	Laisser quelqu'un sans réponse	4
Sujet 67	Laisser quelqu'un tout seul avec ses problèmes	5
Sujet 68	Je ne sais pas	0
Sujet 69	Laisser tomber une personne pour autre chose	4
Sujet 70	Abandonner quelqu'un quand elle a besoin d'aide	5
Sujet 71	Laisser tomber quelqu'un (ne plus lui parler)	5
Sujet 72	Je pense que c'est quelqu'un qui ne veut pas satisfaire la demande d'une autre personne	3

**Expression 8 : Essayer de faire un trou dans l'eau
(Essayer de faire quelque chose d'impossible)**

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Faire quelque chose de difficile	4
Sujet 2	Essayer de faire quelque chose d'impossible	5
Sujet 3	Essayer de faire un trou dans l'eau	1
Sujet 4	Faire quelque chose d'impossible	5
Sujet 5	Plonger	2
Sujet 7	C'est quand on veut faire un trou dans l'eau	1
Sujet 8	Essayer de faire un vide dans sa tête (oublier de ce qu'il s'est passé dans le passé)	3
Sujet 10	Pour moi ça veut dire qu'on fait une expérience	3
Sujet 11	Avoir essayé	3
Sujet 12	Ce n'est pas possible	5
Sujet 13	Sauter	2
Sujet 14	Chose impossible	5
Sujet 15	Essayer de faire l'impossible	5
Sujet 16	Passer à travers	3
Sujet 17	Essayer de créer quelque chose	3
Sujet 18	Tenter l'impossible	5
Sujet 19	Essayer de faire un trou dans l'eau	1
Sujet 20	Essayer sans jamais y arriver	4
Sujet 21	Essayer de faire une chose impossible	5
Sujet 22	Essayer de percer un secret	3
Sujet 23	D'exagérer	3
Sujet 24	Un tsunami	3
Sujet 25	Essayer de faire quelque chose d'impossible	5
Sujet 26	Pour pêcher à travers la glace	2
Sujet 27	Quand on essaie de faire des choses impossibles et même si on le sait on le fait quand même	5
Sujet 28	Essayer de faire quelque chose d'impossible	5
Sujet 29	Essayer quelque chose d'impossible, d'inimaginable ou de stupide	5
Sujet 30	Faire quelque chose d'inutile	3
Sujet 31	Essayer de faire quelque chose d'impossible	5
Sujet 32	Je pense que cela signifie quelque chose d'impossible	5
Sujet 33	Que cela est impossible	5
Sujet 34	Ne pas se sentir bien et faire n'importe quoi	3
Sujet 35	C'est comme essayer de faire quelque chose qu'on sait pertinemment que c'est impossible	5
Sujet 36	C'est une expression qui signifie que c'est impossible	5
Sujet 37	Vouloir faire quelque chose d'impossible	5
Sujet 38	Essayer de raisonner quelqu'un alors que c'est impossible	5
Sujet 39	On essaie de faire quelque chose mais ça ne marchera jamais	5
Sujet 40	Essayer de faire quelque chose en sachant que l'on ne va pas y arriver	4
Sujet 41	Vouloir trouver quelque chose sans le pouvoir	4
Sujet 42	Essayer l'impossible	5
Sujet 43	On ne peut pas faire de trou dans l'eau donc essayer de faire quelque chose d'impossible	5
Sujet 44	Essayer d'arriver à bout de quelque chose sans jamais y parvenir	5
Sujet 45	L'on ne peut pas faire un trou dans l'eau donc faire quelque chose que l'on ne peut pas faire	4
Sujet 46	Essayer de faire quelque chose d'impossible	5
Sujet 47	Chercher à comprendre	4
Sujet 48	C'est quand on essaie de faire quelque chose qui est impossible	5
Sujet 50	Faire quelque chose d'impossible	5
Sujet 51	Essayer quelque chose sans que ça puisse marcher	4
Sujet 52	Essayer l'impossible	5
Sujet 53	Cela signifie : essayer de savoir quelque chose à des personnes qui ne veulent pas te le dire	3
Sujet 54	Aller aux toilettes ?	3
Sujet 55	Essayer de faire quelque chose qui est impossible	5
Sujet 56	Tenter de percer quelque chose qui, normalement, est impossible	5
Sujet 57	Essayer de faire l'impossible	5
Sujet 58	Faire l'impossible	5
Sujet 59	Essayer de percer un secret, essayer de lui faire dire une chose qu'il ne veut pas dire	3
Sujet 60	C'est tenter d'accomplir une chose impossible	5
Sujet 61	Essayer de faire quelque chose d'impossible	5
Sujet 62	C'est impossible de faire quelque chose	5
Sujet 64	Essayer de faire quelque chose d'impossible	5
Sujet 65	Cela signifie, selon moi, le fait d'essayer de perturber un ordre	3
Sujet 66	Essayer de faire quelque chose d'impossible	5
Sujet 67	Essayer de faire quelque chose d'irréalisable	5
Sujet 68	Essayer des choses presque impossibles	5
Sujet 69	D'essayer quelque chose encore et encore et ne pas y arriver	4
Sujet 70	Essayer de faire quelque chose de pas possible ou difficile	5
Sujet 71	Cela signifie essayer de faire quelque chose qui n'est pas humainement possible	5
Sujet 72	C'est sûrement quelqu'un qui se dit pouvoir faire des choses qu'il est incapable de réaliser	4

Expression 9 : Patiner sur de la glace trop mince (Être dans une situation périlleuse)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Prendre des risques	5
Sujet 2	Marcher sur du feu	5
Sujet 3	Patiner sur de la fausse glace	3
Sujet 4	Tomber par terre	2
Sujet 5	Tomber	2
Sujet 7	On patine et à un moment la glace elle casse	2
Sujet 8	Ne peut pas avancer	3
Sujet 10	Prendre un risque	5
Sujet 11	Patiner sur la glace	1
Sujet 12	Prend trop de risque	5
Sujet 13	Tomber	2
Sujet 14	Ca va mal se terminer	3
Sujet 15	Essayer de faire quelque chose de difficile	3
Sujet 16	Tomber	2
Sujet 17	Notre histoire peut se craquer	3
Sujet 18	Prendre des risques	5
Sujet 19	Patiner sur de la glace trop mince	1
Sujet 20	Risque de tomber	2
Sujet 21	Prendre des risques	5
Sujet 22	Enerver quelqu'un, au bout d'un moment elle va exploser sa colère	3
Sujet 23	Prendre trop de risques	5
Sujet 24	Monter sur une personne mince	3
Sujet 25	Aller droit au problème	3
Sujet 26	Prendre des risques	5
Sujet 27	Ca signifie faire des choses sans se rendre compte des conséquences	3
Sujet 28	Faire quelque chose de risqué	5
Sujet 29	Aller vers un chemin dangereux, instable	4
Sujet 30	Prendre des risques	5
Sujet 31	Faire quelque chose dont on n'est pas sûr	3
Sujet 32	Cela signifie être dans une mauvaise situation	5
Sujet 33	Prendre des risques	5
Sujet 34	Avoir un accident, un évènement	2
Sujet 35	Patiner sur de la glace trop fragile donc risque d'accident	2
Sujet 36	Tomber dans de l'eau froide	2
Sujet 37	Vouloir se tuer	3
Sujet 38	Ne pas faire attention à ce qu'on fait, aller trop loin sans se soucier des conséquences	3
Sujet 39	C'est quand on dit quelque chose de faux	3
Sujet 40	Prendre des risques inutiles	5
Sujet 41	Vouloir dire quelque chose alors qu'il ne faut pas que ça se sache	3
Sujet 42	Risquer sa vie	5
Sujet 43	faire quelque chose de dangereux	4
Sujet 44	Exagérer, en faire trop	3
Sujet 45	Ne rien faire, tomber car la glace est trop mince pour patiner	3
Sujet 46	Faire quelque chose de risqué	5
Sujet 47	Avoir un accident, ne pas être prudent	3
Sujet 48	C'est quand on est à un fil que tout s'écroule pour vous dans la vie	3
Sujet 50	Prendre des risques	5
Sujet 51	Tenter de faire quelque chose alors qu'on n'a pas beaucoup de chances de réussir	3
Sujet 52	Ne pas arriver à avancer dans la vie comme on le voudrait	3
Sujet 53	Etre sur quelque chose de trop fragile lors d'une discussion	3
Sujet 54	Marcher sur un sol fragile ou on a peu de connaissances	3
Sujet 55	Faire des choses risquées	5
Sujet 56	Rester en "stand by" sur quelque chose de pourtant simple	3
Sujet 57	La glace peut se briser et on peut tomber. Donc cela veut dire faire quelque chose de dangereux et d'irréfléchi	4
Sujet 58	Prendre trop de risques	5
Sujet 59	Ne pas avoir les bases nécessaires pour réussir quelque chose	3
Sujet 60	C'est risquer quelque chose, sa vie par exemple	5
Sujet 61	Faire quelque chose de dangereux, prendre des risques	5
Sujet 62	Tomber dans de l'eau froide	2
Sujet 64	Prendre des risques	5
Sujet 65	Faire quelque chose alors qu'on n'est pas sûr des conséquences	3
Sujet 66	Ne pas être au courant des risques que l'on court	3
Sujet 67	Prendre des risques	5
Sujet 68	Prendre beaucoup de risques	5
Sujet 69	Faire quelque chose de dangereux	5
Sujet 70	Faire quelque chose mais qu'à moitié	3
Sujet 71	Prendre des risques non-mesurés	4
Sujet 72	Ca qualifie quelqu'un qui essaye de faire le malin en prenant des risques	4

Expression 10 : S'en tirer après un meurtre
(Echapper à une punition pour quelque chose de sérieux)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Etre miraculeux	3
Sujet 2	Partir vite	2
Sujet 3	S'en tirer après un meurtre	1
Sujet 4	Avoir de la chance	4
Sujet 5	Un furieux	3
Sujet 7	Ne pas être puni quand on a fait une bêtise	5
Sujet 8	Partir avant un rendez-vous	3
Sujet 10	Ca veut dire qu'on a eu de la chance de s'en tirer après un meurtre	4
Sujet 11	Avoir réussi à s'en tirer	4
Sujet 12	Ce n'est pas bien de tuer une personne et il faut se faire arrêter	2
Sujet 13	Etre soulager	3
Sujet 14	Avoir fait une bêtise et ne pas être retrouvé	5
Sujet 15	Avoir beaucoup de chance	4
Sujet 16	Eviter la police	2
Sujet 17	Tu sors d'un meurtre en étant pas mort	2
Sujet 18	Avoir de la chance	4
Sujet 19	Partir après avoir tué quelqu'un	2
Sujet 20	Se sortir d'un affaire grave	5
Sujet 21	Avoir fait une bêtise et partir tout de suite	4
Sujet 22	Ne pas être mort à sa place	3
Sujet 23	Faire plein de bêtise mais toujours s'en tirer	5
Sujet 24	Etre innocent	3
Sujet 25	C'est quand tu fais quelque chose de mal et on ne se fait pas disputer	5
Sujet 26	Se sauver comme un voleur	3
Sujet 27	C'est quand après avoir commis une grosse bêtise, on arrive à ne pas être pris pour la faute	5
Sujet 28	Une personne qui se tire d'une situation assez compliquée	4
Sujet 29	Faire une chose interdite et ne pas se faire prendre	5
Sujet 30	Avoir fait quelque chose de mal et s'en sortir	5
Sujet 31	Etre, comme innocenté après avoir fait quelque chose de grave	5
Sujet 32	Cela signifie avoir de la chance	4
Sujet 33	S'en aller après avoir tué quelqu'un (ou avoir fait une bêtise) sans se faire disputer de cette bêtise	5
Sujet 34	Etre coupable de quelque chose et ne pas être accusé	5
Sujet 35	Ca veut dire que les poursuites sont arrêtées	2
Sujet 36	Ne pas assumer ses actes	3
Sujet 37	Réussir à s'échapper d'une situation délicate	4
Sujet 38	Faire quelque chose de mal et s'en tirer sans problème	4
Sujet 39	C'est qu'on n'assume pas d'avoir tué quelqu'un donc on part et il y a plein d'enquête de police	2
Sujet 40	Ne pas être poursuivit après un fait quelque chose de plus ou moins grave.	4
Sujet 41	Avoir de la chance	4
Sujet 42	Ne pas avoir été puni pour son crime	5
Sujet 43	Etre libre sans avoir eu de pénalité après un meurtre, s'en tirer à bon compte	2
Sujet 44	Ne pas assumer ses actes	3
Sujet 45	Avoir eu beaucoup de chance	4
Sujet 46	Partir comme si rien ne s'était passé	3
Sujet 47	Quand le coupable ne se fait pas arrêter par la police	2
Sujet 48	C'est quand on ne reçoit aucune sanction alors qu'on a tué quelqu'un	2
Sujet 50	Avoir de la chance	4
Sujet 51	Avoir fait quelque chose de grave et qu'on ressort dans rien, sans punition	5
Sujet 52	Cela signifie échapper à l'autorité, ne pas être jugé	4
Sujet 53	Etre témoin de quelque chose mais pas le dire	3
Sujet 54	Tuer une personne et essayer de ne pas se faire prendre	2
Sujet 55	Etre épargné	4
Sujet 56	Réussir à commettre un meurtre sans laisser de traces et de ne pas s'être fait découvert	2
Sujet 57	Faire quelque chose de mal mais n'en subir aucune conséquence	5
Sujet 58	Etre courageux, avoir de la chance	4
Sujet 59	Avoir eu un gros problème mais s'en être tiré sans trop de dégâts	5
Sujet 60	Après une bêtise, les conséquences sont presque nulles, voire même parfois il n'y en a aucune	5
Sujet 61	Etre épargner après avoir fait une chose grave	5
Sujet 62	Ne pas être allé en prison après un meurtre	2
Sujet 64	Avoir beaucoup de chance?	4
Sujet 65	Après avoir fait un acte malveillant, arriver à ne pas en subir les conséquences	5
Sujet 66	Avoir de la chance	4
Sujet 67	Avoir beaucoup de chance	4
Sujet 68	Avoir de la chance, se débrouiller pour réussir les choses	4
Sujet 69	Faire des choses graves, et ne pas être pris après l'avoir fait	5
Sujet 70	Avoir fait une bêtise et après s'en sortir	4
Sujet 71	Ne pas avoir de peine de prison après avoir commis un meurtre ou bien que du sursis	2
Sujet 72	ça veut dire que cette personne arrive à se sortir même dans les pires situations	4

Expression 11 : Mettre une chaussette dans la bouche de quelqu'un (Faire taire)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Faire taire une personne bavarde	5
Sujet 2	Parler sans articuler	3
Sujet 3	Mettre son pied dans sa bouche	2
Sujet 4	Manger une chose pas bonne	3
Sujet 5	Mettre une chaussette dans la bouche	1
Sujet 7	Vouloir que quelqu'un se taise.	5
Sujet 8	Faire goûter	3
Sujet 10	Faut qu'il se taise	5
Sujet 11	Faire taire quelqu'un	5
Sujet 12	On peut attraper des microbes	2
Sujet 13	L'étouffer, faire en sorte que l'on ne le remarque pas	3
Sujet 14	C'est le dénoncer	3
Sujet 15	Que tout le monde se moque de lui	3
Sujet 16	il pue de la bouche	2
Sujet 17	Le faire taire	5
Sujet 18	Faire taire quelqu'un	5
Sujet 19	Que je mets une chaussette dans la bouche de quelqu'un	1
Sujet 20	L'embêter	3
Sujet 21	Lui faire manger quelque chose de pas bon	3
Sujet 22	Pour le faire taire	5
Sujet 23	Dire que c'est lui	3
Sujet 24	Mettre un truc qui pue dans la bouche de quelqu'un	2
Sujet 25	Le faire taire quelqu'un	5
Sujet 26	Lui donner trop à manger	3
Sujet 27	Essayer par tous les moyens de faire taire quelqu'un	5
Sujet 28	Le faire taire	5
Sujet 29	Vouloir faire taire quelqu'un par n'importe quel moyen	5
Sujet 30	Faire taire quelqu'un	5
Sujet 31	Vouloir empêcher quelqu'un de parler, révéler des choses compromettantes	5
Sujet 32	Cela signifie gêner quelqu'un	3
Sujet 33	C'est que l'on fait une arnaque que l'on arnaque quelqu'un	3
Sujet 34	Se moquer d'une personne	3
Sujet 35	Pour faire taire quelqu'un	5
Sujet 36	Le faire taire	5
Sujet 37	Etre dans une situation étouffante	3
Sujet 38	Faire croire quelqu'un à quelque chose qui n'est pas vrai	3
Sujet 39	Le faire taire au lieu de lui dire "tais-toi"	5
Sujet 40	Empêcher quelqu'un de dire quelque chose	5
Sujet 41	Faire taire quelqu'un	5
Sujet 42	Le faire arrêter de parler	5
Sujet 43	Le fait de faire taire quelqu'un	5
Sujet 44	Ne jamais laisser finir parler les gens, leur couper la parole tout le temps	3
Sujet 45	Faire taire quelqu'un	5
Sujet 46	Empêcher quelqu'un de parler	5
Sujet 47	Empêcher quelqu'un de parler	5
Sujet 48	C'est vouloir le faire taire	4
Sujet 50	L'étouffer	2
Sujet 51	Le faire taire	5
Sujet 52	Retenir une personne de divulguer une information	4
Sujet 53	Vouloir que quelqu'un se taise pour ne pas qu'il dise quelque chose	4
Sujet 54	Faire boire du jus de chaussette à quelqu'un ou l'étouffer avec une chaussette	2
Sujet 55	demandeur à quelqu'un de se taire/de ne rien dire	5
Sujet 56	Empêcher quelqu'un de s'exprimer librement	4
Sujet 57	L'étouffer, faire en sorte que l'on ne le remarque pas	3
Sujet 58	Faire taire quelqu'un	5
Sujet 59	Faire taire une personne qui n'arrête pas de parler	5
Sujet 60	Ca signifie pour moi faire taire quelqu'un, le forcer au silence	5
Sujet 61	Empêcher une personne de parler	5
Sujet 62	Faire taire quelqu'un	5
Sujet 64	Le faire taire	5
Sujet 65	Empêcher quelqu'un de dire ce qu'il pense	5
Sujet 66	Faire taire quelqu'un	5
Sujet 67	Faire taire quelqu'un, l'empêcher de parler	5
Sujet 68	Faire dire des choses, ou faire manger des choses que l'on aime pas	3
Sujet 69	Empêcher quelqu'un de parler, lui dire de se taire	5
Sujet 70	Faire taire quelqu'un	5
Sujet 71	Empêcher quelqu'un de s'exprimer	5
Sujet 72	Empêcher quelqu'un de dire quelque chose	5

Expression 12 : Être dans le puits
(Être dans une mauvaise situation psychologique ou économique)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Être dans une mauvaise situation	4
Sujet 2	Être dans un cul de sac	2
Sujet 3	Être dans un puits	1
Sujet 4	Être isolé	3
Sujet 5	Quand on est dans un puits	1
Sujet 7	c'est quand on est dans le malheur	4
Sujet 8	être dans tout seul	3
Sujet 10	L'autre personne ne t'aime pas alors il te laisse tout seul	3
Sujet 11	Être coincé quelque part	3
Sujet 12	On peut se noyer	2
Sujet 13	Ne plus pouvoir sortir	3
Sujet 14	Ne plus pouvoir rien faire	3
Sujet 15	Tomber très bas (être pauvre)	4
Sujet 16	Être sur le point de mourir	3
Sujet 17	On est mort	3
Sujet 18	Être en difficulté	4
Sujet 19	Être coincé	3
Sujet 20	Être dans une situation dure	4
Sujet 21	Être tombé ou coincé	3
Sujet 22	Ne pas être bien	4
Sujet 23	Être suspect	3
Sujet 24	Être dans un vide	3
Sujet 25	Être coincé	3
Sujet 26	Avoir grand soif	2
Sujet 27	Cela m'évoque un enfant couché dans un puits pour ne pas être victime d'assassinat. Je pense donc que c'est se cacher pour éviter qu'il nous arrive quelque chose	3
Sujet 28	Être dans une situation embarrassante	4
Sujet 29	Être dans un trou, un mauvais chemin ou passer une mauvaise période	4
Sujet 30	Être au plus bas	4
Sujet 31	Quand on a des problèmes, qu'on est malheureux, comme "être au fond du trou"	5
Sujet 32	Cela signifie ne pouvoir rien faire, être dans une impasse, être coincé	4
Sujet 33	Être coincé ou bloqué a un endroit ou une situation que l'on ne peut pas échapper	4
Sujet 34	Ne pas se sentir bien	4
Sujet 35	Être au fond du gouffre, être triste	4
Sujet 36	Être dans une mauvaise situation	4
Sujet 37	Être au plus mal, ne plus pouvoir rien faire	4
Sujet 38	S'être mis dans un problème dans lequel on est coincé	4
Sujet 39	On est désespéré, il nous est arrivé un malheur et ça nous a attristé. Être en dépression	5
Sujet 40	Être en dépression profonde	5
Sujet 41	Être dans une mauvaise situation	4
Sujet 42	Être emprisonné	4
Sujet 43	Être au fond du trou, on ne peut pas tomber plus bas	4
Sujet 44	Ne pas savoir quoi faire, être au bout du rouleau. Sans solution	4
Sujet 45	Être tombé	2
Sujet 46	Ne rien comprendre à ce qui se passe	3
Sujet 47	Être en dépression	5
Sujet 48	C'est quand on est déprimé. Dans une mauvaise situation	5
Sujet 50	Avoir des problèmes	4
Sujet 51	Être dans les ennuis	4
Sujet 52	Être au fond du gouffre, ne pas arriver à s'en sortir	5
Sujet 53	Être vraiment perdu, ne pas savoir quoi faire, être perdu dans sa conscience	4
Sujet 54	Être au fond d'un puits dans une impasse face à une situation dans porte de sortie	5
Sujet 55	Être en position défavorable	4
Sujet 56	Être dans un mauvais moment de sa vie, à une période creuse	4
Sujet 57	Être comme au fond du trou. Avoir tout raté et ne pas arriver à s'en sortir	5
Sujet 58	Avoir un problème	4
Sujet 59	Être coincé dans une situation et ne pas savoir comment s'en sortir	5
Sujet 60	C'est être coincé, dans une situation par exemple où il n'y a pas de chances pour s'en sortir	5
Sujet 61	Être dans une situation défavorable	5
Sujet 62	Ne pas être plus bas	4
Sujet 64	Être au fond? Ne pas avoir d'autres solutions? Être dans une impasse?	4
Sujet 65	Être dans une impasse, être en plein problème	4
Sujet 66	Être dans une situation difficile ou délicate	4
Sujet 67	Être au fond du trou	4
Sujet 68	Arriver à la fin de quelque chose	3
Sujet 69	Être bloqué par une chose ou une personne	4
Sujet 70	Être coincer dans quelque chose ou dans une affaire	4
Sujet 71	Avoir beaucoup de problèmes au point de ne plus pouvoir en sortir	4
Sujet 72	Être dans une impasse ou dans une mauvaise situation	4

Histoire 1 : Camille est très triste en ce moment car son chat est très malade. Pierre rencontre Camille en train de pleurer sur le chemin de l'école, il lui demande ce qui ne va pas. Camille dit à Pierre : « Mon chat va donner un coup de pied dans le seau ».

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Rajouter une couche	3
Sujet 2	Il a les mêmes soucis	3
Sujet 3	Son chat n'aime pas l'eau	2
Sujet 4	Il va se remettre sur patte	3
Sujet 5	est en colère	3
Sujet 7	Mon chat va mourir	5
Sujet 8	mon chat va mourir	5
Sujet 10	Elle est trop triste	3
Sujet 11	Le chat est mort noyer	4
Sujet 12	Je ne sais pas	0
Sujet 13	Il va mourir	5
Sujet 14	Il va peut-être mourir	5
Sujet 15	Il va peut-être mourir	5
Sujet 16	Il va mourir	5
Sujet 17	il est malade	4
Sujet 18	Il va peut-être mourir	5
Sujet 19	il est malade	4
Sujet 20	Il va mourir	5
Sujet 21	Mon chat va mourir	5
Sujet 22	mon chat va s'en sortir	3
Sujet 23	Il va mourir	5
Sujet 24	Il va mourir	5
Sujet 25	Il va mourir	5
Sujet 26	Que son chat est vraiment très mal	4
Sujet 27	Que son chat va mourir	5
Sujet 28	Que son chat va mourir	5
Sujet 29	Elle veut dire que son chat va peut-être mourir	5
Sujet 30	Elle veut dire qu'il va mourir	5
Sujet 31	Camille veut que son chat va peut-être mourir	5
Sujet 32	Camille veut dire que son chat va mourir	5
Sujet 33	Que son chat va mourir	5
Sujet 34	Camille veut dire que son chat est très malade et risque de mourir	5
Sujet 35	Je ne sais pas	0
Sujet 36	Que son chat est mort	5
Sujet 37	Il va mourir	5
Sujet 38	Elle veut dire que son chat la fait pleurer	3
Sujet 39	Il va mourir	5
Sujet 40	Que son chat va mourir	5
Sujet 41	Elle veut lui dire qu'il est très malade (son chat)	4
Sujet 42	Que son chat va partir	5
Sujet 43	Il va peut-être mourir	5
Sujet 44	Mon chat va bientôt en finir, va mourir	5
Sujet 45	Camille veut dire que son chat a peut-être mourir	5
Sujet 46	Son chat va mourir	5
Sujet 47	Camille veut dire que son chat va mourir	5
Sujet 48	Elle veut dire que son chat va mourir	5
Sujet 50	Il va passer l'arme à gauche	5
Sujet 51	Elle veut dire que son chat va mourir	5
Sujet 52	Que son chat va mourir	5
Sujet 53	Que son chat risque de mourir	5
Sujet 54	Il est mort	5
Sujet 55	Son chat est très malade elle a peur qu'il meurt	4
Sujet 56	Camille veut dire que son chat risque de mourir	5
Sujet 57	Son chat va mourir et Camille aura mal	5
Sujet 58	Camille veut dire que son chat donner toutes ses forces	3
Sujet 59	Camille veut dire que son chat ne va pas tarder à mourir	5
Sujet 60	Camille veut dire que son chat va peut-être mourir	4
Sujet 61	Camille veut dire que son chat	1
Sujet 62	Camille veut dire que son chat va mourir	5
Sujet 64	Mon chat va mourir	5
Sujet 65	Camille veut dire que son chat va bientôt mourir	5
Sujet 66	Camille veut dire que son chat va rendre l'âme	5
Sujet 67	Camille veut dire que son chat va mourir	5
Sujet 68	Camille veut dire que son chat va lâcher et donc mourir	5
Sujet 69	Que son chat va bientôt mourir	5
Sujet 70	Camille veut dire que son chat va résister et être fort et ne mourra pas	3
Sujet 71	Camille veut dire que son chat va mourir	5
Sujet 72	Son chat va laisser tomber et se laissé mourir	5

Histoire 2 : Virginie n'est pas à l'école ce matin, elle est malade. C'est Juliette qui prend la copie de mathématiques de Virginie. Lorsque Juliette donne la copie à Virginie, elle lui fait croire qu'elle n'a pas réussi son contrôle. Mais Virginie découvre avec surprise un 19/20. Virginie dit à Juliette en riant "Tu m'as tiré la jambe!"

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Elle lui a fait croire n'importe quoi	4
Sujet 2	Elle lui a fait peur	3
Sujet 3	Tu m'as battu	3
Sujet 4	J'ai été surpris	3
Sujet 5	Tu m'as aidé	3
Sujet 7	C'est faire une blague à quelqu'un	5
Sujet 8	Elle a eu une bonne note	3
Sujet 10	Elle veut dire qu'elle a une meilleure note qu'elle	3
Sujet 11	Elle lui a fait une surprise	3
Sujet 12	Je ne sais pas	0
Sujet 13	Elle est tombée dans le piège	3
Sujet 14	Faire une blague entraîner quelqu'un dans un piège	5
Sujet 15	Je t'ai cru	4
Sujet 16	Tu m'as menti	4
Sujet 17	Elle ment	4
Sujet 18	Faire peur	4
Sujet 19	Qu'elle lui a fait peur	4
Sujet 20	Elle croyait avoir faux mais elle a juste	3
Sujet 21	Elle veut dire tu m'as bien eu	5
Sujet 22	Tu m'as menti	4
Sujet 23	Tu m'as eu	5
Sujet 24	Tu m'as menti	4
Sujet 25	Tu m'as fait peur	4
Sujet 26	Qu'elle l'a bien eu	5
Sujet 27	Tu m'as bien eu jusqu'au bout	5
Sujet 28	Virginie veut dire tu m'as fait peur	4
Sujet 29	"Tu m'as piégée" ou "Tu m'as fait un sale coup". C'est pour dire qu'elle lui a fait une blague	5
Sujet 30	Virginie veut dire que Juliette lui a fait peur	4
Sujet 31	Elle veut dire qu'elle lui a fait une blague et qu'elle l'a cru	5
Sujet 32	Virginie veut dire que Juliette lui a fait peur	4
Sujet 33	Elle veut dire qu'elle lui a fait une blague (Tu m'as bien eu)	5
Sujet 34	Virginie veut dire que Juliette lui a fait peur	4
Sujet 35	Je ne sais pas	0
Sujet 36	Virginie veut dire qu'elle a eu peur	4
Sujet 37	Tu m'as fais peur	4
Sujet 38	Virginie veut dire que Juliette lui a fait peur	4
Sujet 39	Tu te fiche de moi, tu m'as fait peur pour rien car au bout du compte elle a eu 20/20	4
Sujet 40	Tu m'as bien eue	5
Sujet 41	Elle veut dire qu'elle l'a bien eu	5
Sujet 42	Tu m'as bien eu	5
Sujet 43	Elle lui a fait peur	4
Sujet 44	Tu m'as fait peur	4
Sujet 45	Elle veut dire qu'elle lui a fait croire qu'elle avait raté son contrôle alors que ce n'est pas vrai	5
Sujet 46	Elle lui a fait peur	4
Sujet 47	Virginie veut dire qu'elle lui a fait très peur	4
Sujet 48	Elle veut dire "Tu m'as bien eu", qu'elle a réussi sa blague	5
Sujet 50	Tu m'as fait une blague	5
Sujet 51	Elle veut dire que Juliette lui a fait une blague, lui a fait peur	5
Sujet 52	Elle veut dire qu'elle lui a fait une mauvaise blague	5
Sujet 53	Toi, tu m'as eu, en me mentant sur le contrôle	5
Sujet 54	Tu m'as fait croire	5
Sujet 55	Tu m'as cru	4
Sujet 56	Elle veut dire qu'elle l'a mis dans le doute	4
Sujet 57	Elle lui a fait peur	4
Sujet 58	Virginie veut dire qu'elle l'a fait marcher	5
Sujet 59	Virginie veut dire que Juliette lui a fait peur	4
Sujet 60	V. veut dire à Juliette qu'elle lui a fait peur et qu'elle l'a presque entraînée dans son mensonge	4
Sujet 61	Virginie veut dire que Juliette lui a fait une bonne blague	5
Sujet 62	Virginie veut dire que Juliette l'a bien eu	5
Sujet 64	Tu m'as fait peur, tu m'as fait croire autre chose	5
Sujet 65	V veut dire que J lui a fait croire une chose fausse et qu'elle a eu peur pendant un moment	5
Sujet 66	Virginie veut dire que Juliette lui a fait croire autre chose	5
Sujet 67	Virginie veut dire tu t'es moquée de moi	5
Sujet 68	Virginie veut dire que Juliette lui a fait une blague	5
Sujet 69	Cela veut dire que Juliette l'a bien eu	5
Sujet 70	Elle lui a fait croire l'inverse de la vérité et Virginie s'est fait avoir	5
Sujet 71	Virginie veut dire que Juliette lui a fait croire des choses qui étaient fausses	5
Sujet 72	Virginie veut dire qu'elle lui a fait peur	4

Histoire 3 : Johanna et Alexandre ont rendez-vous au cinéma à 20h30 ce soir pour aller voir un film. Johanna est à l'heure et Alexandre n'était toujours pas là à 20h45, heure à laquelle commençait le film. Johanna rentre chez elle. Johanna en colère dit à sa mère :
« Alexandre a lâché le pigeon ! ».

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Qu'il a laissé tomber	4
Sujet 2	Il a dépassé la limite de colère de Johanna	3
Sujet 3	Il a envoyé un message	3
Sujet 4	Il est en retard	3
Sujet 5	Il n'est pas venu	5
Sujet 7	C'est être en retard	3
Sujet 8	Parce qu'il était en retard	3
Sujet 10	Ca veut dire qu'il n'est pas allé à sa proposition de lui-même (il l'a laissé tomber)	4
Sujet 11	Manquer le rendez-vous	5
Sujet 12	C'est qu'il n'est pas venu à l'heure	3
Sujet 13	Car elle n'était pas là donc elle a oublié de lâcher le pigeon	3
Sujet 14	Elle a oublié	3
Sujet 15	Ce n'est pas quelqu'un de confiance	3
Sujet 16	Il n'est pas venu	5
Sujet 17	Alexandre est chiant et arrive en retard	3
Sujet 18	Il n'est pas venu	5
Sujet 19	Elle n'est plus d'accord	3
Sujet 20	Alexandre n'est pas à l'heure	3
Sujet 21	Elle m'a laissé toute seule	3
Sujet 22	Il n'a pas pensé à venir	4
Sujet 23	Il l'a laissé tomber	4
Sujet 24	Il n'est pas venu à mon rendez-vous	5
Sujet 25	Il lui a tout dit	3
Sujet 26	Alexandre lui a posé un lapin	5
Sujet 27	que Johanna lui a posé un lapin. Qu'elle n'était pas à son rendez-vous	5
Sujet 28	Johanna veut dire qu'Alexandre l'a laissé tomber	4
Sujet 29	Johanna veut dire qu'Alexandre l'a laissé tomber. On peut dire qu'il lui a posé un lapin même.	5
Sujet 30	Johanna veut dire qu'Alexandre a oublié le rendez-vous	4
Sujet 31	Elle veut dire que Johanna a oublié	3
Sujet 32	Je pense qu'elle veut dire qu'Alexandre l'a laissé tomber	4
Sujet 33	Que Alexandre n'est pas venu (qu'il a renoncé à venir)	5
Sujet 34	Johanna veut dire que Alex l'a oublié ou a fait exprès de la laisser seule devant le cinéma à attendre	5
Sujet 35	Qu'Alexandre lui a posé un lapin, qu'il la fait attendre pour rien	5
Sujet 36	Johanna veut dire qu'Alexandre l'a laissé tomber	4
Sujet 37	Alexandre n'est pas là, il lui a posé un lapin	5
Sujet 38	Elle veut dire qu'Alexandre n'est pas venu au rendez-vous	5
Sujet 39	Alexandre lui a posé un lapin donc elle est en colère et elle veut peut-être plus lui parler	5
Sujet 40	Le pigeon est qqn qui se fait arnaquer donc Alexandre a laissé tomber Johanna, il l'avait arnaquée et maintenant il n'a plus besoin d'elle.	4
Sujet 41	Elle veut dire qu'il a loupé leur rendez-vous	5
Sujet 42	Il lui a mis un lapin, il n'est pas venu	5
Sujet 43	Elle veut dire qu'Alexandre lui a posé un lapin (il n'est pas venu)	5
Sujet 44	Il n'est pas venu comme prévu	5
Sujet 45	Johanna veut dire que A. a oublié ou a fait exprès d'oublier le rendez-vous	5
Sujet 46	Il lui a posé un lapin	5
Sujet 47	Johanna veut dire que A. la laissé sans la prévenir	5
Sujet 48	Elle veut dire que A. a oublié le rendez-vous	4
Sujet 50	Elle veut dire qu'il lui a posé un lapin	5
Sujet 51	Il lui a posé un lapin, il l'a laissé tomber	5
Sujet 52	Elle veut dire qu'A. lui a posé un lapin	5
Sujet 53	A. n'est pas venu et il ne m'a pas prévenue	5
Sujet 54	Il a trouvé une autre copine	3
Sujet 55	Alexandre lui a posé un lapin, qu'il n'est jamais venu au rendez-vous	5
Sujet 56	Johanna veut dire que A. lui a posé un lapin	5
Sujet 57	Alexandre a oublié le rendez-vous	4
Sujet 58	Johanna veut dire que A. a oublié le rendez-vous	4
Sujet 59	Johanna veut dire qu'Alexandre l'a laissé seul	4
Sujet 60	Johanna a voulu dire qu'A. a lâché l'affaire et lui a posé un lapin	5
Sujet 61	Johanna veut dire que A. l'a planté	5
Sujet 62	Elle veut dire qu'il lui a posé un lapin	5
Sujet 64	Il l'a mis en colère, il lui a posé un lapin	5
Sujet 65	Johanna veut dire que A. n'a pas tenu son engagement	4
Sujet 66	Johanna veut dire qu'Alexandre lui a posé un lapin	5
Sujet 67	Johanna veut dire qu'Alex m'a posé un lapin. Il m'a laissé l'attendre pour rien	5
Sujet 68	Johanna veut dire que Alex n'est pas venu et a lâché le morceau et J. était un pigeon à attendre.	3
Sujet 69	Qu'Alex lui a posé un lapin, qu'il n'est pas venu à leur rendez-vous	5
Sujet 70	Elle veut dire qu'Alex a lâché l'affaire	4
Sujet 71	Johanna veut dire que A. lui a posé un lapin, qu'il n'est pas venu au rendez-vous	5
Sujet 72	Elle voulait dire qu'il l'a laissé tomber, qu'il n'est pas venu	5

Histoire 4 : Un nouveau garçon est arrivé dans la classe le mois dernier. Quand il est là, Marie a toujours un grand sourire, et lorsqu'il lui parle, elle rougit. Alice, son amie, l'a remarqué. Alice dit à Marie : « Toi, tu portes une torche. »

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Qu'elle n'est pas assez discrète	3
Sujet 2	Elle rougit. Elle est toute rouge, elle prend des couleurs	3
Sujet 3	Tu as peur du noir	2
Sujet 4	Tu l'aimes	5
Sujet 5	Quand on rougit	3
Sujet 7	Tu es amoureuse	5
Sujet 8	Ca veut dire qu'elle l'aime	5
Sujet 10	Elle veut dire qu'elle porte une torche parce que quand elle voit le garçon elle s'illumine	4
Sujet 11	Elle a une idée	3
Sujet 12	Je ne sais pas	0
Sujet 13	Elle l'aime mais ne lui dit pas	5
Sujet 14	Avoir une autre couleur, pas celle de d'habitude	3
Sujet 15	Tu es amoureuse	5
Sujet 16	Tu es amoureuse	5
Sujet 17	Elle est amoureuse	5
Sujet 18	Etre amoureux	5
Sujet 19	Tu es amoureuse	5
Sujet 20	Ca se voit que le nouveau garçon lui plaît	4
Sujet 21	Que Marie a une chance	3
Sujet 22	Tu es amoureuse	5
Sujet 23	Tu es amoureuse	5
Sujet 24	Avoir un coup de foudre	5
Sujet 25	Quand tu as une torche ton visage est rouge	2
Sujet 26	Elle n'ose pas lui dévoiler sa flamme	4
Sujet 27	Elle a eu un coup de foudre	5
Sujet 28	Alice veut dire que Marie est amoureuse	5
Sujet 29	Alice veut dire que Marie est en train de tomber amoureuse	5
Sujet 30	Alice veut dire que cela se voit qu'elle est amoureuse	5
Sujet 31	Alice veut dire que Marie est amoureuse du nouveau	5
Sujet 32	Alice veut dire qu'Alice est amoureuse	5
Sujet 33	Elle veut dire qu'elle est amoureuse	5
Sujet 34	Alice veut dire que Marie est tombée sous le charme et qu'elle est amoureuse	5
Sujet 35	Que Marie est amoureuse et qu'elle sourit tout le temps	5
Sujet 36	Alice dit que Marie est amoureuse	5
Sujet 37	C'est comme "Toi tu me cache quelque chose"	3
Sujet 38	Elle veut dire que Marie est amoureuse du nouveau venu	5
Sujet 39	Qu'elle l'aime	5
Sujet 40	Que Marie aime le nouveau garçon	5
Sujet 41	Alice veut dire qu'elle est amoureuse	5
Sujet 42	Qu'elle est amoureuse	5
Sujet 43	Que son amie est amoureuse car elle rougit (chaleur torche)	5
Sujet 44	Tu l'aimes bien	4
Sujet 45	Alice veut dire que Marie est amoureuse, car quand elle lui parle elle rougit et quand il n'est pas là elle est normale	5
Sujet 46	Elle est amoureuse	5
Sujet 47	Alice veut dire que Marie est amoureuse	5
Sujet 48	Alice veut dire que Marie est amoureuse	5
Sujet 50	Elle l'aime	5
Sujet 51	Elle veut dire que Marie est amoureuse	5
Sujet 52	Que Marie est attirée par le nouveau, qu'elle a des sentiments envers lui	5
Sujet 53	Toi, tu aimes ce garçon	5
Sujet 54	Elle l'aime	5
Sujet 55	Toi, tu es amoureuse	5
Sujet 56	Elle veut dire qu'elle est tombée amoureuse de ce garçon	5
Sujet 57	Tu es amoureuse	5
Sujet 58	Alice veut dire que Marie est amoureuse	5
Sujet 59	Alice veut dire à Marie qu'elle sait qu'elle aime le nouveau garçon	5
Sujet 60	Alice veut dire qu'elle cache quelque chose, ici qu'elle est amoureuse du garçon	5
Sujet 61	Alice veut dire que Marie aime bien le nouveau	4
Sujet 62	Alice veut dire que le nouveau lui fait de l'effet	5
Sujet 64	Tu as une chance avec ce garçon	3
Sujet 65	Alice veut dire à Marie qu'elle est amoureuse	5
Sujet 66	Elle veut dire que Marie est amoureuse	5
Sujet 67	Alice veut dire que Marie est amoureuse	5
Sujet 68	Alice veut dire qu'elle a remarqué que Marie rougit en voyant le garçon	3
Sujet 69	Cela veut dire que Marie est amoureuse	5
Sujet 70	Alice veut dire que son amie porte de l'admiration pour le nouveau	4
Sujet 71	Alice veut dire que Marie est amoureuse	5
Sujet 72	Cela veut dire qu'elle n'ose pas avouer qu'elle l'aime	5

Histoire 5 : Clémence a travaillé pendant six ans dans la même entreprise à Paris. Elle déménage à Poitiers et doit alors trouver un nouveau travail. Son patron, très content d'elle, appelle le directeur de l'entreprise de Poitiers afin de lui obtenir un entretien. Clémence dit à son patron : « Vous m'avez donné un coup dans le dos ».

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Que son patron l'a bien aidé	5
Sujet 2	Il l'a aidé	5
Sujet 3	Tu m'as donné	3
Sujet 4	Vous m'avez fait mal	2
Sujet 5	Un coup de pouce	5
Sujet 7	Vous m'avez aidé	5
Sujet 8	Coup de téléphone	3
Sujet 10	Elle a eu de la chance	3
Sujet 11	Une surprise	3
Sujet 12	Clémence a perdu son travail donc ça ferait pareil de se un coup dans le dos	3
Sujet 13	Elle est très contente	3
Sujet 14	Il l'a aidé	5
Sujet 15	Vous m'avez fait mal au cœur	3
Sujet 16	Merci pour m'avoir aidé à trouver du travail	5
Sujet 17	Il l'a fait réagir	3
Sujet 18	Aider	5
Sujet 19	Vous m'avez laissé tout seul	3
Sujet 20	Il est content	3
Sujet 21	Vous m'avez sauvé	4
Sujet 22	Vous m'avez bien aidé	5
Sujet 23	Il l'a aidé	5
Sujet 24	Vous m'avez beaucoup aidé	5
Sujet 25	Vous m'avez aidé	5
Sujet 26	Qu'il l'a aidé à avancer	5
Sujet 27	Qu'on lui a filé un coup de main	5
Sujet 28	Clémence veut dire que son patron lui a été d'une grande aide	5
Sujet 29	Vous m'avez fait un coup par derrière ou qu'il manigançait un coup	3
Sujet 30	Clémence veut dire que son patron l'a aidé	5
Sujet 31	Elle veut dire que son patron a fait quelque chose pour elle et qu'elle ne savait pas	4
Sujet 32	Clémence veut dire que son patron l'a bien aidé	5
Sujet 33	Qu'il l'a bien aidé	5
Sujet 34	Clémence veut dire que son patron l'a beaucoup aidé et qu'elle le remercie	5
Sujet 35	Que le patron l'a bien aidé, car sans lui, elle n'aurait peut-être pas eu d'entretien	5
Sujet 36	Clémence veut dire que son patron l'a bien aidé	5
Sujet 37	Vous m'avez aidé	5
Sujet 38	Elle veut dire qu'elle ne s'attendait pas à ce geste de la part de son patron	4
Sujet 39	Il l'a aidé à décrocher un travail. Il lui a donné un coup de pouce	5
Sujet 40	Vous m'avez beaucoup aidé Merci	5
Sujet 41	Elle veut lui dire qu'il l'a aidé	5
Sujet 42	Qu'il l'a bien aidé pour obtenir un autre job	5
Sujet 43	Que son patron l'a aidé à trouver un travail en disant du bien d'elle	5
Sujet 44	Vous m'avez vraiment aidé	5
Sujet 45	Clémence veut dire qu'il l'a beaucoup aidé	5
Sujet 46	Il l'a aidé à avancer plus vite	5
Sujet 47	Clémence veut dire que son patron l'a aidé	5
Sujet 48	Elle veut dire que son patron l'a bien aidé	5
Sujet 50	Il lui a mal parlé pour qu'elle ne se fasse pas embaucher ce qui est nul	3
Sujet 51	Elle veut dire que son patron l'a beaucoup aidé	5
Sujet 52	Que son patron lui a donné un coup de main / il l'a aidé	5
Sujet 53	Clémence veut dire à son patron qu'il l'a bien aidé pour trouver son job	5
Sujet 54	Il l'a tapoté	2
Sujet 55	Merci, vous m'avez bien aidé	5
Sujet 56	C veut dire que son ancien patron l'a aidé pour trouver un travail, il lui a donné un coup de pouce	5
Sujet 57	Il l'a aidé à avancer	5
Sujet 58	Clémence veut dire que son patron lui a donné une chance de retrouver un travail	4
Sujet 59	Clémence veut dire à son patron qu'elle le remercie de l'aider	5
Sujet 60	C veut dire à son patron qu'il l'a aidé et vraiment bien aidé car elle va pouvoir obtenir un entretien	5
Sujet 61	Clémence veut dire que son patron l'a bien aidé	5
Sujet 62	Clémence veut dire qu'il lui a donné un coup de main	5
Sujet 64	Vous m'avez donné un coup de main	5
Sujet 65	Clémence veut dire que son patron a fait quelque chose dont elle n'était pas au courant	3
Sujet 66	Clémence veut dire que son patron l'a très bien aidé	5
Sujet 67	Clémence veut dire que son patron l'a aidé, lui a donné un coup de main	5
Sujet 68	Cela veut dire qu'il l'a aidé à faire sa vie ailleurs	5
Sujet 69	Que son patron lui a donné un coup de pouce il l'a aidé	5
Sujet 70	Clémence veut dire que son patron l'a bien aidé	5
Sujet 71	Clémence veut dire que son patron l'a beaucoup aidé, qu'il lui a donné un coup de pouce	5
Sujet 72	Ca veut dire qu'il l'a aidé comme "donner un coup de pouce"	5

Histoire 6 : Pierre souhaite travailler dans un centre de loisirs pendant ses vacances. Aujourd'hui il passe un entretien avec le directeur pour être moniteur cet été dans un centre de loisirs à Poitiers. Il est très motivé mais il n'a jamais travaillé avec des enfants. En discutant avec Pierre, le directeur lui dit :
« Désolé, mais vous êtes mouillé derrière les oreilles ».

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Pierre n'est pas assez motivé pour ce travail	3
Sujet 2	Il a peur de ne pas y arriver	3
Sujet 3	Vous êtes mouillé	2
Sujet 4	Vous ne savez pas faire	4
Sujet 5	Vous êtes nul	4
Sujet 7	Vous n'avez pas d'expérience	5
Sujet 8	Vous êtes très sérieux	3
Sujet 10	Ca veut dire qu'il est trop mouillé	2
Sujet 11	Il n'a pas assez de discipline	3
Sujet 12	d'êtes donc de ne pas se laver	2
Sujet 13	Il n'est pas fais pour donc il ne le prend pas	4
Sujet 14	ne pas avoir la technique	4
Sujet 15	Vous vous moquez de moi	3
Sujet 16	Tu ne peux pas travailler avec les enfants	4
Sujet 17	Ca veut dire que dans le passé il a fait des choses pas bien	3
Sujet 18	Ne pas être pris	4
Sujet 19	Il n'est pas assez courageux	3
Sujet 20	Il n'est pas assez bon pour le faire	4
Sujet 21	qu'il ne peut pas le faire	4
Sujet 22	Désolé mais vous n'êtes pas assez bien à mon goût	3
Sujet 23	Qu'il n'est pas prêt	4
Sujet 24	être stressé, avoir peur	3
Sujet 25	Trop coincé	3
Sujet 26	Il n'a pas assez d'expérience	5
Sujet 27	Qu'il est viré parce qu'il n'a pas d'expérience	5
Sujet 28	Le directeur veut dire qu'il n'est pas pris	4
Sujet 29	Il veut dire que P n'est pas très intelligent ou très futé	3
Sujet 30	Le directeur veut dire que P n'a pas d'expérience	5
Sujet 31	Ca veut dire qu'il est inapte ou qu'il veut faire quelque chose d'impossible	4
Sujet 32	Le directeur veut dire que P n'a pas de chance, il ne risque pas d'avoir le travail	3
Sujet 33	Il veut dire qu'il n'est pas assez compétent (qu'il na aucune chance)	4
Sujet 34	Le directeur veut dire à Pierre qu'il n'a pas réussi son entretien	3
Sujet 35	Qu'il n'est pas assez qualifié pour le poste	4
Sujet 36	Il est mal à l'aise	3
Sujet 37	Il veut dire que P ne peut pas faire le travail car il n'a jamais travaillé avec des enfants	5
Sujet 38	Il veut dire que Pierre n'a pas les capacités pour ce métier car les enfants font beaucoup de bruit	4
Sujet 39	En gros, il est dans la mouise	3
Sujet 40	Que P cherche une chose pour lequel il n'est pas qualifié et donc ca sert à rien de venir se préparer	5
Sujet 41	Il veut dire qu'il est trop timide	3
Sujet 42	Qu'il n'a pas assez d'expérience avec les enfants pour être moniteur	5
Sujet 43	Qu'il n'est pas accepté pour faire ce travail	3
Sujet 44	Il n'a pas le profil recherché par le directeur	4
Sujet 45	Le directeur veut dire que Pierre aura beaucoup de travail	3
Sujet 46	Il ne peut pas faire ce travail	4
Sujet 47	Le directeur veut dire à Pierre qu'il n'est pas accepté	3
Sujet 48	Il veut dire que Pierre n'est pas fait pour ce travail, qu'il n'a pas les compétences requises	5
Sujet 50	Je ne sais pas	0
Sujet 51	Il veut dire que Pierre a eu trop confiance en lui, qu'il est trop motivé	3
Sujet 52	Qu'il n'a pas d'expérience dans ce domaine	5
Sujet 53	Que le directeur est désolé car il n'a pas la qualité première du travail	4
Sujet 54	Il est moche et fait peur aux enfants donc le poste n'est pas pour lui	3
Sujet 55	Qu'il voudrait bien le prendre mais il lui faut quelqu'un qui a de l'expérience	5
Sujet 56	Le directeur veut dire qu'il ne peut travailler dans un domaine dans lequel il n'a aucune expérience	5
Sujet 57	Vous n'êtes pas apte à faire ce travail. Vous vous êtes excité trop vite	3
Sujet 58	Le directeur veut dire qu'il est trop sur de lui	3
Sujet 59	Le directeur veut dire qu'il n'est pas prêt à travailler dans le centre de loisirs	4
Sujet 60	Le directeur veut dire à Pierre qu'il a deviné qu'il n'avait jamais travaillé avec des enfants	4
Sujet 61	Il veut dire que Pierre a de l'ambition pour quelqu'un qui n'a jamais travaillé avec des enfants	3
Sujet 62	Le directeur dit que Pierre n'a pas assez d'expérience	5
Sujet 64	C'est un novice, il n'a pas assez d'expérience	5
Sujet 65	Le directeur veut dire que P est bien gentil mais qu'il n'a pas le profil requis	4
Sujet 66	Le directeur veut dire qu'il n'est pas apte pour ce travail	4
Sujet 67	Le directeur veut dire que Pierre n'a pas beaucoup de chance d'être pris	3
Sujet 68	Cela veut dire oser des choses	3
Sujet 69	Que Pierre n'a pas assez d'expérience avec les enfants	5
Sujet 70	Il ne connaît rien à ce métier mais il s'y présente quand même	4
Sujet 71	Le directeur veut dire que Pierre n'a pas les compétences nécessaires	4
Sujet 72	Ca veut dire qu'il est un peu obligé qu'il n'a pas le choix	3

Histoire 7 : Claire et Charlotte discutent sur un banc dans la cour de récréation. Angélique leur demande si elle peut participer. Claire et Charlotte refusent, et Angélique se retrouve seule pendant la récréation. Angélique rentre chez elle et dit à sa mère :
 « Claire et Charlotte m'ont laissé dans le froid ».

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Qu'elle a été mise à l'écart	5
Sujet 2	Elles l'ont laissée toute seule	5
Sujet 3	Elles l'ont laissée toute seule	5
Sujet 4	Elles l'ont laissée toute seule	5
Sujet 5	Elles l'ont laissée toute seule	5
Sujet 7	C'est laissé quelqu'un tout seul	5
Sujet 8	Elles l'ont laissée toute seule	5
Sujet 10	Elles l'ont laissé toute seule comme une vieille chaussette	5
Sujet 11	Elles ont laissé tomber Angélique	5
Sujet 12	Elles l'ont laissé seul à la récré donc ça ferait pareil que de la laisser dans le froid	5
Sujet 13	Elles l'ont laissée toute seule	5
Sujet 14	Elles l'ont laissée toute seule	5
Sujet 15	Elles l'ont laissée toute seule	5
Sujet 16	Elles m'ont laissée toute seule	5
Sujet 17	Elles m'ont laissé toute seule dans le froid	5
Sujet 18	Laisser tout seul, abandonner	5
Sujet 19	Toute seule	5
Sujet 20	Claire et Charlotte l'ont laissée seule	5
Sujet 21	Elles m'ont laissée toute seule	5
Sujet 22	m'ont laissée dans l'effroi	3
Sujet 23	l'expulse	4
Sujet 24	m'ont pas aidée	4
Sujet 25	Elles m'ont laissée toute seule	5
Sujet 26	Que Claire et Charlotte l'on laissée toute seule	5
Sujet 27	Elles m'ont laissé toute seule sans chaleur (sans amour)	5
Sujet 28	Angélique veut dire que C et C l'ont exclue	5
Sujet 29	Elle veut dire que Claire et Charlotte ont rejeté A, seule. Elles l'ont tout simplement rejetée	5
Sujet 30	Angélique veut dire que Claire et Charlotte l'ont laissée seule	5
Sujet 31	Elle veut dire que Claire et Charlotte l'ont laissée tomber/ être toute seule	5
Sujet 32	Angélique veut dire que ses amies n'ont pas été gentilles avec elle	4
Sujet 33	Elles n'ont pas voulu d'elle (elles l'ont mise à l'écart)	5
Sujet 34	A veut dire que Claire et Charlotte l'ont laissée toute seule	5
Sujet 35	Que ses copines l'ont abandonnée	5
Sujet 36	A veut dire que ses amies l'ont laissée toute seule	5
Sujet 37	Elle veut dire qu'elle était toute seule	5
Sujet 38	Elle veut dire que ses amies l'ont lâchée	5
Sujet 39	En gros elle veut dire que Claire et Charlotte l'ont laissée en quarantaine n'est plus trop son amie	4
Sujet 40	Claire et Charlotte ne veulent plus parler à A, elles ne veulent plus être son amie	4
Sujet 41	Elles l'ont laissée toute seule	5
Sujet 42	Claire et Charlotte l'ont laissée toute seule elles l'ont mise de côté	5
Sujet 43	Qu'elle a été mise de côté	5
Sujet 44	Elle est restée sans personne. Claire et Charlotte l'ont laissée	5
Sujet 45	A veut dire que Claire et Charlotte l'ont laissée toute seule	5
Sujet 46	Elles l'ont laissée toute seule	5
Sujet 47	A veut dire que Claire et Charlotte ne veulent pas d'elle	4
Sujet 48	Elle veut dire que Claire et Charlotte l'ont laissée toute seule	5
Sujet 50	Elle veut dire que ses amies l'ont laissée toute seule	5
Sujet 51	Elles ont refusé sans lui donner d'explication	3
Sujet 52	Elle veut dire qu'elles l'ont laissée toute seule	5
Sujet 53	Que Claire et Charlotte l'ont abandonnée toute seule	5
Sujet 54	m'ont laissée toute seule	5
Sujet 55	Claire et Charlotte l'ont laissée tomber, toute seule	5
Sujet 56	Angélique veut dire que Claire et Charlotte l'ont laissée en plan, toute seule	5
Sujet 57	Claire et Charlotte l'ont abandonné, n'ont pas voulu d'elle	5
Sujet 58	Angélique veut dire qu'elles l'ont laissée toute seule	5
Sujet 59	Angélique veut dire que Claire et Charlotte l'ont rejetée, qu'elles l'ont laissée toute seule	5
Sujet 60	Angélique veut dire que Claire et Charlotte l'ont laissée toute seule	5
Sujet 61	Que Claire et Charlotte l'ont laissée toute seule	5
Sujet 62	Angélique veut dire qu'elle était toute seule	5
Sujet 64	Elles l'ont laissée toute seule	5
Sujet 65	Angélique veut dire que ses copines l'ont laissée tomber	5
Sujet 66	Angélique veut dire qu'elle s'est retrouvée seule	5
Sujet 67	Angélique veut dire que Claire et Charlotte l'ont abandonnée	5
Sujet 68	Angélique veut dire que Claire et Charlotte ne veulent pas lui parler donc A est seule	5
Sujet 69	Angélique veut dire que Claire et Charlotte l'ont laissé toute seule aujourd'hui	5
Sujet 70	Angélique veut dire que ses copines l'ont laissée seule sans rien	5
Sujet 71	Angélique veut dire que Claire et Charlotte l'ont laissée toute seule	5
Sujet 72	Angélique veut dire que ses amies l'ont laissée de côté	5

Histoire 8 : Gabriel et Mélanie essayent de résoudre un problème de mathématiques particulièrement compliqué. Ils trouvent que le problème est très difficile. D'ailleurs Gabriel dit à Mélanie : « Autant essayer de faire un trou dans l'eau ».

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Que c'est impossible	5
Sujet 2	Ca veut dire que le problème est difficile	4
Sujet 3	Faire un trou dans le seau	3
Sujet 4	Impossible	5
Sujet 5	Abandonner	4
Sujet 7	Quelque chose d'impossible	5
Sujet 8	Essayer l'exercice	4
Sujet 10	Parce que comme l'évaluation est compliquée elle décide de faire un truc encore plus compliqué	3
Sujet 11	Réessayer de résoudre le mystère	4
Sujet 12	Je ne sais pas	0
Sujet 13	Impossible de faire un trou dans l'eau donc impossible de faire le problème	5
Sujet 14	Chose impossible	5
Sujet 15	C'est quasiment impossible	5
Sujet 16	C'est impossible	5
Sujet 17	Essayer de tricher	3
Sujet 18	C'est impossible	5
Sujet 19	Que c'est impossible	5
Sujet 20	De mettre au hasard	3
Sujet 21	Au lieu de perdre du temps dans cela perdons du temps à essayer de faire une chose impossible	3
Sujet 22	Autant essayer de tricher	3
Sujet 23	On peut essayer de tricher	3
Sujet 24	Je ne sais pas	0
Sujet 25	De faire quelque chose d'impossible à faire	5
Sujet 26	Que le problème est impossible à résoudre	5
Sujet 27	Que ce problème de maths est très difficile	4
Sujet 28	Gabriel veut dire que c'est impossible	5
Sujet 29	Gabriel veut dire que c'est impossible, tout simplement	5
Sujet 30	Il veut dire que c'est impossible	5
Sujet 31	Il veut dire que c'est impossible	5
Sujet 32	Gabriel veut dire que le problème est impossible à résoudre	5
Sujet 33	Que c'est impossible	5
Sujet 34	Gabriel veut dire que le problème est très dur voire impossible à résoudre	5
Sujet 35	Que le problème est compliqué et qu'ils ne pourront jamais le résoudre	4
Sujet 36	Gabriel veut dire que l'exercice est tellement dur il préfère faire une chose impossible	3
Sujet 37	Ce ne sert à rien, c'est impossible	5
Sujet 38	Gabriel veut dire que ce problème est très difficile	4
Sujet 39	Le problème est tellement dur qu'il n'arrive jamais à le faire comme faire un trou dans l'eau	4
Sujet 40	Gabriel veut dire que ça ne sert à rien, que c'est peine perdue	4
Sujet 41	Il veut dire que le problème de maths est impossible à résoudre	5
Sujet 42	Qu'il essaye l'impossible	5
Sujet 43	Faire quelque chose d'impossible	5
Sujet 44	Ca veut dire que c'est impossible	5
Sujet 45	Gabriel veut dire que le problème est incompréhensible	4
Sujet 46	Faire quelque chose d'impossible	5
Sujet 47	Gabriel veut dire que ça ne sert à rien de chercher car ils ne trouveront pas	4
Sujet 48	Il veut dire que c'est impossible de le faire	5
Sujet 49	Bah autant faire l'exo que de pas le faire	3
Sujet 50	Il veut dire c'est comme chercher une aiguille dans une botte de foin. Donc ce n'est pas possible	5
Sujet 51	Gabriel veut dire que le problème est impossible à résoudre	5
Sujet 52	Qu'elle trouve l'exo impossible à faire	5
Sujet 53	Que le problème de math : que c'est trop difficile et que de faire quelque chose d'impossible reviendrait au même	4
Sujet 54	Il se tape un mur	3
Sujet 55	Essayer d'en résoudre au moins un bout	3
Sujet 56	Gabriel veut dire que cette solution est impossible, qu'elle n'a pas de réponse possible	5
Sujet 57	Il veut dire que c'est impossible	5
Sujet 58	Gabriel veut dire que c'est impossible	5
Sujet 59	Gabriel veut dire qu'il trouve le problème impossible à résoudre	5
Sujet 60	G veut dire à M que le problème est tellement compliqué qu'il est presque impossible à résoudre	5
Sujet 61	Gabriel veut dire que le problème est très dur comme faire un trou dans l'eau	4
Sujet 62	Elle veut dire que le problème est impossible	5
Sujet 64	Que c'est impossible	5
Sujet 65	Gabriel veut dire que c'est impossible de résoudre le problème	5
Sujet 66	Cela veut dire que c'est presque impossible	5
Sujet 67	Gabriel veut dire qu'il n'est pas possible de résoudre ce problème	5
Sujet 68	Gabriel veut dire que le problème est très compliqué même impossible	5
Sujet 69	C'est comme si on essayait de faire quelque chose qui est impossible	5
Sujet 70	Il veut dire que tellement leur problème est compliqué il pourrait faire un trou dans l'eau, ce serait plus simple même si c'est impossible	4
Sujet 71	Gabriel veut dire que le problème est impossible à résoudre	5
Sujet 72	Gabriel veut dire que c'est quelque chose d'impossible	5

Histoire 9 : Benjamin veut attraper les bonbons que sa maman a rangés dans un placard en hauteur. Benjamin prend un tabouret pour attraper les bonbons, mais le tabouret est bancal et Benjamin manque de tomber. Son frère le voit faire et lui dit :

« Tu patines sur de la glace trop mince ! »

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Qu'il ne fait pas attention	3
Sujet 2	Il prend des risques, il va tomber comme le tabouret est prêt à tomber	5
Sujet 3	Tu patines sur de la fausse glace	3
Sujet 4	Tu prends des risques	5
Sujet 5	Je vais tomber	4
Sujet 7	Tu fais quelque chose avec des risques	5
Sujet 8	Il a peur de tomber	4
Sujet 10	Il veut dire que ses jambes sont trop minces et qu'il va tomber parce qu'il a les jambes trop minces	3
Sujet 11	Le tabouret bouge trop et il est fragile	4
Sujet 12	Il veut dire à Benjamin qu'il prend des risques	5
Sujet 13	Que si tu essayes de prendre les bonbons tu vas tomber	4
Sujet 14	Tomber, c'est trop dangereux car on peut tomber	4
Sujet 15	C'est impossible	3
Sujet 16	Tu vas tomber	4
Sujet 17	Ca veut dire qu'il n'y arrive pas et qu'il peut tomber	4
Sujet 18	Tu te mets en danger	5
Sujet 19	Il est prêt à tomber	4
Sujet 20	Il veut dire que ça sert à rien et qu'il va tomber	4
Sujet 21	Tu prends des risques	5
Sujet 22	Il veut dire qu'il n'est pas assez grand	3
Sujet 23	Tu prends des risques	5
Sujet 24	Être maladroit	3
Sujet 25	Ca veut dire que ça va s'écrouler	4
Sujet 26	Que c'est dangereux	4
Sujet 27	Qu'il prend des risques inutiles	5
Sujet 28	Son frère veut dire qu'il fait une chose risqué	5
Sujet 29	Il veut dire que Benjamin est sur un terrain dangereux. C'est comme un avertissement	5
Sujet 30	Le frère de Benjamin veut dire qu'il prend des risques	5
Sujet 31	Il veut dire qu'il peut tomber, que ce n'est pas sur	4
Sujet 32	Je pense que l'expression signifie risquer sa vie	5
Sujet 33	Tu vas te faire mal (tu vas tomber) (tu prends des risques)	5
Sujet 34	Le frère de Benjamin veut dire que ce dernier risque de tomber et de se faire mal	4
Sujet 35	Qu'il va tomber car le tabouret est bancal	4
Sujet 36	De faire attention	3
Sujet 37	Ca ne sert à rien, c'est impossible	3
Sujet 38	Son frère veut dire que ce n'est pas bien de prendre ce qui ne lui appartient pas	3
Sujet 39	Qu'il risque de tomber et que la glace ca glisse donc plus de chance de tomber	4
Sujet 40	Que Benjamin prend trop de risques	5
Sujet 41	Le frère de Benjamin veut lui dire qu'il va peut-être tomber	4
Sujet 42	Tu prends trop de risques pour rien	5
Sujet 43	Il risque de faire quelque chose de dangereux	5
Sujet 44	Fais attention, c'est risqué	5
Sujet 45	Le frère de Benjamin veut dire que c'est risqué	5
Sujet 46	Il fait quelque chose de dangereux	5
Sujet 47	Le frère de Benjamin veut lui dire qu'il va tomber	4
Sujet 48	Il veut dire que Benjamin a de grande chance de se casser la figure	4
Sujet 50	Tu vas tomber	4
Sujet 51	Il veut dire que Benjamin est imprudent	3
Sujet 52	Que l'endroit où il est n'est pas stable, que c'est dangereux	4
Sujet 53	Tu peux te faire mal en tombant	3
Sujet 54	Tu vas tomber	4
Sujet 55	Si tu continues tu pourrais te faire mal	3
Sujet 56	Il veut dire qu'il ne faut pas qu'il prenne trop de risque pour une chose sans importance	5
Sujet 57	Tu fais quelque chose de dangereux	5
Sujet 58	Le frère de Benjamin veut dire qu'il prend trop de risques et qu'il n'y arrivera pas	5
Sujet 59	Le frère de Benjamin lui dit qu'il ne va pas tarder à tomber	4
Sujet 60	Le frère de B veut lui dire que ce qu'il fait est dangereux et qu'il vaudrait mieux qu'il arrête	4
Sujet 61	Le frère de Benjamin veut dire qu'il a pris des risques	5
Sujet 62	Il veut dire que Benjamin va tomber	4
Sujet 64	Que Benjamin prend des risques	5
Sujet 65	Le frère de Benjamin veut dire que son frère fait quelque chose de dangereux et qu'il risque de ne pas y arriver ses appuis ne sont pas stables	4
Sujet 66	Il veut dire que Benjamin prend des risques	5
Sujet 67	Le frère de Benjamin veut dire que Benjamin prend des risques inutiles	5
Sujet 68	Cela veut dire que c'est très dangereux	5
Sujet 69	Il veut dire que c'est dangereux ce que fait Benjamin	5
Sujet 70	Il veut dire que son frère s'est appuyé sur un support trop mince	2
Sujet 71	Le frère de Benjamin veut dire qu'il prend beaucoup de risques	5
Sujet 72	Ca veut dire qu'il prend des risques	5

Histoire 10 : Tom n'a plus d'argent. Il décide alors de voler de l'argent dans le porte-monnaie de sa maman. Son père le voit faire et l'oblige à remettre l'argent dans le porte-monnaie de sa mère. Elle décide de faire comme s'il ne s'était rien passé et lui dit :
« Cette fois, tu t'en tires après un meurtre ! ».

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Qu'il l'a échappé belle	5
Sujet 2	Elle le laisse passer mais la prochaine fois il se fera disputer	4
Sujet 3	Partir après un meurtre	2
Sujet 4	Tu n'as pas de chance	3
Sujet 5	Tu es innocent	3
Sujet 7	Il ne sera pas puni	4
Sujet 8	Sa mère ne s'en est pas rendu compte	3
Sujet 10	Ca veut dire parce que le père le voit faire alors à ce moment là il était très en colère contre lui	3
Sujet 11	Il a échappé à faire une bêtise	4
Sujet 12	Il a fait quelque chose de mal	2
Sujet 13	Il l'a échappé belle	5
Sujet 14	Bien s'en sortir après avoir fait quelque chose de pas bien	5
Sujet 15	Tu as de la chance	4
Sujet 16	Tu as eu de la chance	4
Sujet 17	Tu t'en tires alors que tu as fait quelque chose	5
Sujet 18	S'en tirer avec de la chance	4
Sujet 19	Faire semblant qu'il ne s'est rien passé	4
Sujet 20	Il s'en est tiré en n'ayant rien alors qu'il avait vraiment fait	5
Sujet 21	Elle veut dire qu'il a eu de la chance	4
Sujet 22	Cette fois tu vas t'en sortir	4
Sujet 23	Tu as de la chance	4
Sujet 24	Tu t'en tires pas mal, sans rien	4
Sujet 25	Il a fait une bêtise mais il ne se fait pas punir	5
Sujet 26	Qu'il s'en sort bien	4
Sujet 27	Que pour cette fois-ci sa mauvaise action reste impunie	5
Sujet 28	La mère de Tom veut dire qu'il s'en tire bien	4
Sujet 29	Elle veut dire que ce qu'il a fait est très grave mais que cette fois ci elle ne fait rien. C'est aussi un peu un avertissement comme quoi il ne doit pas faire ça	5
Sujet 30	Elle veut dire qu'il se tire bien	4
Sujet 31	Elle veut dire que cette fois-ci elle ne l'a pas puni, qu'il s'en est sorti alors qu'il a volé de l'argent	5
Sujet 32	Sa mère veut dire qu'il a eu de la chance pour cette fois	4
Sujet 33	Il veut dire qu'il s'en sort sain et sauf (sans punition, sans que personne ne le sache)	4
Sujet 34	La mère de Tom veut dire que ce dernier s'en sort sans problème après une bêtise	5
Sujet 35	Qu'il s'en tire sans rien mais qu'il aurait pu avoir une punition	4
Sujet 36	Tu as eu de la chance	4
Sujet 37	Cela signifie que quand on avoue sa faute, elle devient pardonnable	3
Sujet 38	Elle veut dire que s'il commence à voler de l'argent déjà, il fera certainement pire la prochaine fois	3
Sujet 39	Tom est coupable d'avoir volé l'argent et sa mère l'a vu mais ne l'a pas puni donc comme un meurtrier qui ne se fait pas choper	5
Sujet 40	Que cette fois il n'y aura pas de conséquences mais que si il recommence oui	4
Sujet 41	Il a de la chance pour cette fois mais que cela ne se passera pas comme ça la prochaine fois	4
Sujet 42	Cette fois elle le laisse mais que si il recommence il va être puni	4
Sujet 43	Il n'a rien eu mais la prochaine fois il va devoir payer de ses actes	4
Sujet 44	Qu'elle ne va rien lui reprocher cette fois-ci	4
Sujet 45	Elle veut dire qu'elle ne l'a pas puni ou disputé qu'il n'a pas de problème après avoir fait une bêtise	5
Sujet 46	Il n'a pas de punition alors qu'il a fait quelque chose d'interdit	5
Sujet 47	La mère de Tom veut dire que la prochaine fois il sera puni	4
Sujet 48	Elle veut dire que cette fois il n'aura pas de sanction alors qu'il a commis une faute	5
Sujet 50	Qu'elle ne va rien lui reprocher cette fois-ci	4
Sujet 51	Elle veut dire qu'il s'en tire bien par rapport à ce qu'il a fait	4
Sujet 52	Il n'est pas puni de sa bêtise	5
Sujet 53	Cette fois je ne vais pas le dire, faire comme si je n'avais rien vu, donc tu ne te feras pas choper	4
Sujet 54	Pour cette fois ça passe mais tache de ne pas recommencer	4
Sujet 55	Cette fois je ne dis rien mais la prochaine fois ça ne se passera pas de la même façon	3
Sujet 56	La mère de Tom veut dire que pour cette fois, il s'en tire bien, sans soucis	4
Sujet 57	Tu as fait quelque chose de mal mais n'en a subi aucune conséquence	5
Sujet 58	Elle veut dire que cette fois ci il s'en tire bien, il ne s'est pas fait punir comme il pourrait l'être	5
Sujet 59	Cette fois elle le laisse tranquille mais la prochaine fois ça ne se passera pas comme ça	4
Sujet 60	Elle veut lui dire qu'il s'en sort indemne pour cette alors qu'il a fait quelque chose de grave	5
Sujet 61	La mère de Tom veut dire qu'il a de la chance de s'en tirer	4
Sujet 62	La mère de Tom veut dire que son geste ne sera pas sanctionné	4
Sujet 64	Qu'il a de la chance pour cette fois	4
Sujet 65	Sa mère veut dire qu'il a fait une bêtise et qu'il ne sera pas puni mais que ce n'est pas bien	5
Sujet 66	Elle veut dire que même s'il est coupable, il ne sera pas puni	5
Sujet 67	Le père de Tom veut dire que son fils s'en tire bien et qu'il a de la chance	4
Sujet 68	Elle veut dire qu'il ne recommencera pas car elle ne lui dit rien pour cette fois mais les autres fois si	4
Sujet 69	Elle laisse passer la faute commise pour cette fois	4
Sujet 70	Il a fait une bêtise mais il s'en tire quand même	5
Sujet 71	Elle veut dire que Tom s'en est tiré sans problème, sans punition après avoir fait une bêtise	5
Sujet 72	Elle veut dire qu'il ne sera pas puni	4

Histoire 11 : Inès et Alexis reçoivent leur amie Marie qui vient de rater son permis de conduire. Alexis ne le sait pas et demande à Marie si elle peut les amener demain à la gare. Marie ne répond rien et Alexis repose la question. Inès dit à Alexis :
« Parfois, je devrai te mettre une chaussette dans la bouche ! ».

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	De faire taire Alexis	5
Sujet 2	Ca veut dire qu'il a donné une mauvaise question	3
Sujet 3	Tu parles de trop	4
Sujet 4	Tais-toi	5
Sujet 5	Ne plus parler	4
Sujet 7	Parfois tu devrais te taire	5
Sujet 8	Elle n'est pas concentrée	3
Sujet 10	Parce qu'il pose plusieurs fois la question	3
Sujet 11	Le faire taire	5
Sujet 12	C'est qu'il mette de l'argent de côté pour repasser son permis	3
Sujet 13	Il ne fallait pas le dire	4
Sujet 14	Que si elle lui mettait une chaussette dans la bouche cela aurait été pareil	3
Sujet 15	Il faut qu'il se taise	5
Sujet 16	Tu devrais te taire	5
Sujet 17	Pour le faire taire	5
Sujet 18	L'empêcher de parler	5
Sujet 19	Ne pas vexer quelqu'un d'autre	3
Sujet 20	Qu'il arrête de lui parler	4
Sujet 21	Elle veut dire qu'Alexis en dit trop et elle veut le faire taire	5
Sujet 22	Parfois tu devrais te taire	5
Sujet 23	Parfois tu devrais te taire	5
Sujet 24	De parler pour vexer les personnes	3
Sujet 25	Te faire taire	5
Sujet 26	Qu'il devrait se taire	5
Sujet 27	Qu'il devrait tourner 7 fois sa langue dans sa bouche avant de parler	5
Sujet 28	I veut dire que parfois A devrait se taire	5
Sujet 29	I veut dire que quelquefois il devrait vraiment se taire pour éviter de faire du mal aux autres	5
Sujet 30	Elle veut dire qu'Alexis devrait se taire	5
Sujet 31	Elle veut lui dire qu'il y'a des moments où il devrait se taire	5
Sujet 32	Inès veut dire que parfois Alexis devrait se taire pour ne pas envenimer la situation	5
Sujet 33	Ca veut dire qu'il faudrait qu'elle lui demande de se taire	5
Sujet 34	Inès veut dire que parfois il vaut mieux se taire	5
Sujet 35	Qu'il devrait se taire parfois	5
Sujet 36	Inès veut dire qu'Alexis devrait se taire	5
Sujet 37	Alexis ferait mieux de se taire	5
Sujet 38	Elle veut dire qu'Alexis devrait se taire quelques fois	5
Sujet 39	Elle lui demande de se taire car sa copine n'a pas réussi	5
Sujet 40	Qu'Alexis n'a pas de tact et qu'il devrait se taire	5
Sujet 41	Elle veut dire qu'elle aimerait parfois le faire taire	5
Sujet 42	Qu'il devrait parfois éviter de parler	5
Sujet 43	Elle veut dire qu'il fasse plus attention a ce qu'il dit	5
Sujet 44	Ca veut dire qu'il pose des questions bêtes	4
Sujet 45	Inès veut dire qu'Alexis devrait se taire parfois, ou réfléchir avant de parler	5
Sujet 46	Il devrait se taire au lieu de parler	5
Sujet 47	Inès veut dire qu'A parle beaucoup trop	4
Sujet 48	Elle veut dire que parfois A aurait pu se taire	5
Sujet 50	qu'il ferait mieux de se taire	5
Sujet 51	Inès veut dire qu'Alexis devrait se taire parfois	5
Sujet 52	Qu'il devrait se taire plutôt que de faire une gaffe	5
Sujet 53	Inès veut dire que quelque fois il faudrait qu'il se taise	5
Sujet 54	l'as tué	3
Sujet 55	Parfois il devrait se taire	5
Sujet 56	Inès veut dire qu'il ferait mieux de réfléchir avant de parler	4
Sujet 57	Elle devrait l'empêcher de dire des choses	5
Sujet 58	Inès veut dire que parfois Alexis devrait se taire	5
Sujet 59	Inès veut dire qu'Alexis devrait certaines fois se taire	5
Sujet 60	Inès veut dire à Alexis que parfois elle aimerait le bâillonner pour qu'il évite de faire d'aussi grosses bourdes	5
Sujet 61	Inès veut dire qu'Alexis devrait se taire	5
Sujet 62	Inès veut dire qu'elle devrait le faire taire	5
Sujet 64	Qu'elle devrait l'empêcher de dire n'importe quoi	5
Sujet 65	Inès veut dire qu'Alexis ne doit pas autant parler	5
Sujet 66	Inès veut dire à Alexis qu'il devrait se taire	5
Sujet 67	Inès veut dire que A devrait attendre avant de parler	5
Sujet 68	Inès veut dire qu'Alexis devrait arrêter de faire des bêtises et il faudrait mieux se taire	5
Sujet 69	Elle veut dire qu'Alexis devrait se taire parfois	5
Sujet 70	Inès veut dire que parfois faudrait que A se taise	5
Sujet 71	Inès veut dire que parfois il faut savoir se taire	5
Sujet 72	Ca veut dire qu'elle aimerait le faire taire parfois	5

Histoire 12 : Romain et Matthieu ont ouvert une entreprise il y a dix ans. Avec la crise, leur entreprise fait faillite, ils doivent alors licencier leur personnel. Romain dit à Matthieu :
« Nous sommes dans le puits ».

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Qu'ils sont dans le malheur	4
Sujet 2	Ca échoué	3
Sujet 3	Tu es tombé dans l'eau	2
Sujet 4	Nous sommes mal	5
Sujet 5	Nous sommes au chômage	4
Sujet 7	Nous n'avons pas d'argent	4
Sujet 8	Ils n'ont pas de sous	4
Sujet 10	Elles ont plus d'argent	4
Sujet 11	Ils sont désespérés	5
Sujet 12	Ca veut dire qu'ils n'ont plus de travail	4
Sujet 13	Nous sommes en train de tout gâcher	3
Sujet 14	Être coincé ne pas savoir quoi faire	4
Sujet 15	Nous sommes tombés très bas	4
Sujet 16	Nous sommes perdus	4
Sujet 17	Nous sommes nuls	3
Sujet 18	En difficulté	4
Sujet 19	Ils sont malheureux	4
Sujet 20	Ils sont en difficulté	4
Sujet 21	Nous sommes fichus	5
Sujet 22	Nous sommes dans la crotte	5
Sujet 23	Qu'ils sont bloqués	4
Sujet 24	Je ne sais pas	0
Sujet 25	Nous sommes coincés	4
Sujet 26	Ca ne va pas bien	4
Sujet 27	Qu'ils ont tout perdu et qu'il n'y a pas d'espoir de sortie	4
Sujet 28	Romain veut dire qu'ils ont touchés le fond	5
Sujet 29	Romain veut dire qu'ils sont très mal engagés et qu'ils sont dans la "mouise"	5
Sujet 30	Qu'ils sont dans l'embarras	4
Sujet 31	Romain veut dire qu'ils vont avoir des ennuis avec Matthieu que ca sera difficile	4
Sujet 32	Romain veut dire qu'ils n'ont plus d'autres choix	3
Sujet 33	Ils sont mal car l'entreprise va mal (ils sont dans de beaux draps)	4
Sujet 34	Romain veut dire que c'est fini pour leur entreprise	4
Sujet 35	Qu'ils n'ont pas d'autres choix	3
Sujet 36	Romain veut dire qu'ils ont un choix dur à faire	3
Sujet 37	Nous sommes dans une situation irréversible	4
Sujet 38	Il veut dire qu'ils sont dans un gros problème et qu'ils ne peuvent s'en sortir	4
Sujet 39	C'est terminé l'entreprise fait faillite	4
Sujet 40	Qu'ils ne peuvent faire autrement	3
Sujet 41	Il veut dire que tout est perdu	5
Sujet 42	Qu'ils sont au plus bas	4
Sujet 43	Il veut dire qu'ils sont obligés de licencier	3
Sujet 44	On peut plus rien faire c'est la fin	4
Sujet 45	Romain veut dire que Matthieu et lui sont dans le pétrin	5
Sujet 46	Ils sont dans une situation difficile	5
Sujet 47	Romain veut dire qu'il ne sait pas ce qu'ils vont faire	3
Sujet 48	Il veut dire qu'ils sont dans la galère et qu'ils n'ont plus d'argent	5
Sujet 50	Nous ne sommes pas bien financièrement	5
Sujet 51	Il veut dire qu'ils sont tous perdus, qu'il n'y a plus rien à faire	5
Sujet 52	Qu'ils sont dans de sales draps	5
Sujet 53	Romain veut dire qu'ils doivent faire des choses qu'il n'aime pas faire et qu'ils sont perdus	4
Sujet 54	Nous sommes au fond du gouffre ils vont faire faillite	5
Sujet 55	Ils ont des problèmes	4
Sujet 56	Romain veut dire qu'ils sont en mauvaise pente, qu'ils ont du mal à s'en sortir	5
Sujet 57	Ils ont des ennuis et ont du mal à s'en sortir	5
Sujet 58	Romain veut dire qu'ils ont un problème et qu'ils ne s'en sortiront pas	5
Sujet 59	Romain veut dire qu'il ne peut plus s'en sortir et que c'est la fin pour l'entreprise	5
Sujet 60	Romain veut dire à Matthieu qu'ils n'ont pas le choix, qu'ils sont coincés dans une situation plutôt difficile	5
Sujet 61	Romain veut dire qu'ils ne peuvent pas s'en sortir à cause de la crise	4
Sujet 62	Romain veut dire qu'ils sont au bout, à la fin	4
Sujet 64	Nous sommes fichus, au fond	5
Sujet 65	Romain veut dire qu'ils sont dans une impasse	5
Sujet 66	Romain veut dire qu'ils sont au bord de la faillite	4
Sujet 67	Romain veut dire nous sommes perdus	4
Sujet 68	C'est la fin et c'est mal vu	3
Sujet 69	Cela veut dire qu'ils sont perdus, qu'ils sont dans le noir complet	4
Sujet 70	Ils sont dans le gouffre qu'ils sont dans quelque chose de pas facile	5
Sujet 71	Romain veut dire qu'ils sont dans une situation qui est très dure à surmonter	5
Sujet 72	Il veut dire qu'ils sont dans une situation sans trop d'issue	5

Annexe XIII : Codage des réponses idiomatiques des adolescents.

Sujets	Age	Hors Contexte Expressions Opaques	Hors Contexte Expressions Transparentes	Contexte Présent Expressions Opaques	Contexte Présent Expressions Transparentes
Sujet 1	11	0	6	4	9
Sujet 2	11	0	6	2	6
Sujet 3	11	0	0	0	3
Sujet 4	11	0	3	3	10
Sujet 5	11	0	0	5	6
Sujet 7	11	0	6	11	10
Sujet 8	11	0	2	4	5
Sujet 10	11	0	5	2	3
Sujet 11	11	0	5	3	9
Sujet 12	11	0	4	0	5
Sujet 13	11	0	0	5	8
Sujet 14	11	0	5	7	8
Sujet 15	11	0	6	5	8
Sujet 16	11	0	2	10	9
Sujet 17	11	0	4	4	7
Sujet 18	11	0	10	10	10
Sujet 19	11	0	2	4	7
Sujet 20	11	0	6	4	7
Sujet 21	11	0	7	6	9
Sujet 22	11	0	3	6	5
Sujet 23	11	0	6	10	7
Sujet 24	11	0	1	9	2
Sujet 25	11	2	7	5	10
Sujet 26	14	0	2	10	9
Sujet 27	14	0	7	12	10
Sujet 28	14	0	9	9	11
Sujet 29	14	0	8	8	12
Sujet 30	14	0	8	10	10
Sujet 31	14	0	8	8	10
Sujet 32	14	0	8	8	8
Sujet 33	14	0	8	11	10
Sujet 34	14	0	3	9	10
Sujet 35	14	0	5	7	7
Sujet 36	14	0	7	8	5
Sujet 37	14	0	4	7	9
Sujet 38	14	0	6	7	6
Sujet 39	14	0	6	9	8
Sujet 40	14	0	8	11	7
Sujet 41	14	0	7	9	10
Sujet 42	14	0	9	12	10
Sujet 43	14	0	7	9	9
Sujet 44	14	0	4	9	9
Sujet 45	14	0	5	10	11
Sujet 46	14	0	6	10	12
Sujet 47	14	0	7	9	5
Sujet 48	14	0	6	11	11
Sujet 50	14	0	7	8	10
Sujet 51	14	0	6	10	7
Sujet 52	14	0	7	12	11
Sujet 53	14	0	3	11	7
Sujet 54	14	2	3	6	6
Sujet 55	14	2	8	10	5
Sujet 56	14	0	6	11	10
Sujet 57	14	0	9	8	12
Sujet 58	14	0	10	6	12
Sujet 59	14	2	7	9	10
Sujet 60	14	0	11	9	11
Sujet 61	14	0	11	7	9
Sujet 62	14	0	6	12	9
Sujet 64	14	0	8	10	11
Sujet 65	14	0	6	8	11
Sujet 66	14	0	7	11	11
Sujet 67	14	0	10	10	10
Sujet 68	14	0	5	6	9
Sujet 69	14	0	9	12	10
Sujet 70	14	0	8	7	9
Sujet 71	14	0	8	11	12
Sujet 72	14	0	6	9	11

Annexe XIV : Statistiques descriptives, analyse de la variance et comparaisons partielles des réponses idiomatiques des adolescents.

Statistiques descriptives

Variable	Statistiques Descriptives (Réponses idiomatiques)				
	N Actifs	Moyenne	Minimum	Maximum	Ecart-type
Hors Contexte Expressions Opaques	68	0,11764	0,00000	2,0000	0,47408
Hors Contexte Expressions Transparentes	68	5,95588	0,00000	11,0000	2,58834
Contexte Présent Expressions Opaques	68	7,86764	0,00000	12,0000	2,98705
Contexte Présent Expressions Transparentes	68	8,60294	2,00000	12,0000	2,36983

ANOVA à trois facteurs (âge(2)*contexte(2)*transparence(2)) des réponses idiomatiques

Effet	Analyse de Variance avec Mesures Répétées Paramétrisation sigma-restreint Décomposition efficace de l'hypothèse				
	SC	Degré de Liberté	MC	F	p
Ord.Orig.	6758,37	1	6758,37	1190,81	0,00000
Age	315,13	1	315,13	55,52	0,00000
Erreur	374,57	66	5,675		
CONTEXTE	1465,10	1	1465,10	455,80	0,00000
CONTEXTE*Age	49,92	1	49,92	15,53	0,00019
Erreur	212,14	66	3,214		
TRANSPAR	629,94	1	629,94	172,30	0,00000
TRANSPAR*Age	2,85	1	2,85	0,78	0,37981
Erreur	241,30	66	3,65		
CONTEXTE*TRANSPAR	292,92	1	292,92	115,40	0,00000
CONTEXTE*TRANSPAR*Age	74,54	1	74,54	29,36	0,00000
Erreur	167,52	66	2,53		

Comparaisons partielles

INTERACTION AGE*CONTEXTE

11 ans : Hors contexte vs. Contexte

Test Univarié de Significativité pour Comparaison					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degré de Liberté	Moy. Carré	F	p
M1	368,000	1	368,000	114,488	0,00000
Erreur	212,144	66	3,214		

14 ans : Hors contexte vs. Contexte

Test Univarié de Significativité pour Comparaison					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degré de Liberté	Moy. Carré	F	p
M1	1519,60	1	1519,60	472,762	0,00000
Erreur	212,144	66	3,214		

INTERACTION CONTEXTE*TRANSPARENCE

Expressions transparentes : Hors contexte vs. Contexte

Test Univarié de Significativité pour Comparaison					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degré de Liberté	Moy. Carré	F	p
M1	223,905	1	223,905	76,3570	0,00000
Erreur	193,535	66	2,932		

Expressions opaques : Hors contexte vs. Contexte

Test Univarié de Significativité pour Comparaison					
Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degré de Liberté	Moy. Carré	F	p
M1	1534,12	1	1534,12	543,970	0,00000
Erreur	186,13	66	2,820		

INTERACTION AGE*CONTEXTE*TRANSPARENCE

11 ans en contexte : Transparentes vs. Opaques

Test Univarié de Significativité pour Comparaison Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degré de Liberté	Moy. Carré	F	p
M1	42,0870	1	42,0869	11,9465	0,00096
Erreur	232,513	66	3,5229		

11 ans, expressions transparentes : Hors contexte vs. Contexte

Test Univarié de Significativité pour Comparaison Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degré de Liberté	Moy. Carré	F	p
M1	97,5870	1	97,5869	33,2794	0,00000
Erreur	193,535	66	2,9323		

14 ans, expressions transparentes : Hors contexte vs. Contexte

Test Univarié de Significativité pour Comparaison Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degré de Liberté	Moy. Carré	F	p
M1	141,877	1	141,877	48,3836	0,00000
Erreur	193,535	66	2,932		

11 ans hors contexte : Transparentes vs. Opaques

Test Univarié de Significativité pour Comparaison F Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degré de Liberté	Moy. Carré	F	p
M1	192,087	1	192,087	71,9047	0,00000
Erreur	176,313	66	2,671		

14 ans hors contexte : Transparentes vs. Opaques

Test Univarié de Significativité pour Comparaison F Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degré de Liberté	Moy. Carré	F	p
M1	1020,10	1	1020,10	381,858	0,00
Erreur	176,31	66	2,671		

Annexe XV : Codage des réponses sans lien idiomatique des adolescents.

Sujets	Age	Hors Contexte Expressions Opaques	Hors Contexte Expressions Transparentes	En Contexte Expressions Opaques	En Contexte Expressions Transparentes
Sujet 1	11	1	2	3	1
Sujet 2	11	3	1	5	2
Sujet 3	11	0	1	3	2
Sujet 4	11	4	2	3	1
Sujet 5	11	0	1	3	1
Sujet 7	11	5	0	0	0
Sujet 8	11	4	5	4	2
Sujet 10	11	4	3	3	4
Sujet 11	11	3	2	4	0
Sujet 12	11	4	1	2	1
Sujet 13	11	1	3	3	0
Sujet 14	11	6	3	2	1
Sujet 15	11	3	2	3	1
Sujet 16	11	6	2	0	0
Sujet 17	11	5	3	3	2
Sujet 18	11	6	0	0	0
Sujet 19	11	1	1	3	1
Sujet 20	11	4	1	3	1
Sujet 21	11	6	2	2	1
Sujet 22	11	5	4	2	3
Sujet 23	11	6	3	0	1
Sujet 24	11	3	4	1	2
Sujet 25	11	3	2	2	0
Sujet 26	14	6	3	0	0
Sujet 27	14	6	2	0	0
Sujet 28	14	6	0	0	0
Sujet 29	14	5	1	2	0
Sujet 30	14	5	1	0	0
Sujet 31	14	6	2	1	0
Sujet 32	14	6	1	1	1
Sujet 33	14	5	1	0	0
Sujet 34	14	5	3	1	0
Sujet 35	14	4	1	0	1
Sujet 36	14	5	1	1	3
Sujet 37	14	5	3	1	2
Sujet 38	14	6	2	1	2
Sujet 39	14	5	2	1	0
Sujet 40	14	6	1	0	1
Sujet 41	14	6	1	1	0
Sujet 42	14	6	0	0	0
Sujet 43	14	6	0	1	1
Sujet 44	14	6	3	0	0
Sujet 45	14	6	1	1	0
Sujet 46	14	6	3	0	0
Sujet 47	14	6	1	1	1
Sujet 48	14	6	1	0	0
Sujet 50	14	5	0	1	1
Sujet 51	14	6	2	1	2
Sujet 52	14	6	1	0	0
Sujet 53	14	6	3	0	1
Sujet 54	14	5	2	2	1
Sujet 55	14	3	1	0	3
Sujet 56	14	6	1	0	1
Sujet 57	14	6	1	1	0
Sujet 58	14	6	0	2	0
Sujet 59	14	5	2	0	0
Sujet 60	14	6	0	0	0
Sujet 61	14	5	0	1	0
Sujet 62	14	6	0	0	0
Sujet 64	14	5	1	1	0
Sujet 65	14	6	2	1	0
Sujet 66	14	6	1	0	0
Sujet 67	14	6	0	1	0
Sujet 68	14	4	2	3	1
Sujet 69	14	6	0	0	0
Sujet 70	14	6	1	1	0
Sujet 71	14	5	0	0	0
Sujet 72	14	6	1	1	0
Total		333	103	83	49

Annexe XVI : Codage des réponses littérales des adolescents.

Sujets	Age	Hors Contexte Expressions Opaques	Hors Contexte Expressions Transparentes	En Contexte Expressions Opaques	En Contexte Expressions Transparentes
Sujet 1	11	2	0	0	0
Sujet 2	11	3	2	0	0
Sujet 3	11	2	1	3	2
Sujet 4	11	2	1	1	0
Sujet 5	11	1	3	0	0
Sujet 7	11	0	1	0	0
Sujet 8	11	2	0	0	0
Sujet 10	11	2	0	1	0
Sujet 11	11	3	0	0	0
Sujet 12	11	2	3	1	1
Sujet 13	11	5	3	0	0
Sujet 14	11	0	0	0	0
Sujet 15	11	3	0	0	0
Sujet 16	11	0	3	0	0
Sujet 17	11	1	1	0	0
Sujet 18	11	0	0	0	0
Sujet 19	11	2	1	0	0
Sujet 20	11	2	1	0	0
Sujet 21	11	0	0	0	0
Sujet 22	11	1	0	0	0
Sujet 23	11	0	0	0	0
Sujet 24	11	2	1	0	0
Sujet 25	11	2	0	1	0
Sujet 26	14	0	2	0	0
Sujet 27	14	0	0	0	0
Sujet 28	14	0	0	0	0
Sujet 29	14	1	0	0	0
Sujet 30	14	1	0	0	0
Sujet 31	14	0	0	0	0
Sujet 32	14	0	0	0	0
Sujet 33	14	1	0	0	0
Sujet 34	14	1	1	0	0
Sujet 35	14	1	2	0	0
Sujet 36	14	1	1	0	0
Sujet 37	14	1	0	0	0
Sujet 38	14	0	0	0	0
Sujet 39	14	1	1	0	0
Sujet 40	14	0	0	0	0
Sujet 41	14	0	0	0	0
Sujet 42	14	0	1	0	0
Sujet 43	14	0	1	0	0
Sujet 44	14	0	0	0	0
Sujet 45	14	0	1	0	0
Sujet 46	14	0	0	0	0
Sujet 47	14	0	1	0	0
Sujet 48	14	0	1	0	0
Sujet 50	14	1	1	0	0
Sujet 51	14	0	0	0	0
Sujet 52	14	0	0	0	0
Sujet 53	14	0	0	0	0
Sujet 54	14	0	2	1	0
Sujet 55	14	1	0	0	0
Sujet 56	14	0	1	0	0
Sujet 57	14	0	0	0	0
Sujet 58	14	0	0	0	0
Sujet 59	14	0	0	0	0
Sujet 60	14	0	0	0	0
Sujet 61	14	1	0	0	0
Sujet 62	14	0	2	0	0
Sujet 64	14	1	0	0	0
Sujet 65	14	0	0	0	0
Sujet 66	14	0	0	0	0
Sujet 67	14	0	0	0	0
Sujet 68	14	0	0	0	0
Sujet 69	14	0	0	0	0
Sujet 70	14	0	0	0	1
Sujet 71	14	1	1	0	0
Sujet 72	14	0	0	0	0
Total		50	40	8	4

Annexe XVII : Statistiques descriptives, analyse de la variance et comparaisons partielles des réponses sans lien idiomatique des adolescents.

Statistiques descriptives

Variable	Statistiques Descriptives (Analyse des erreurs)				
	N Actifs	Moyenne	Minimum	Maximum	Ecart-type
HCO	68	4,89705	0,00	6,00000	1,55630
HCT	68	1,51470	0,00	5,00000	1,15244
ECO	68	1,22058	0,00	5,00000	1,26780
ECT	68	0,72058	0,00	4,00000	0,94388

ANOVA à trois facteurs âge(2) * contexte(2) * transparence(2) des réponses sans lien idiomatique

Effet	Analyse de Variance avec Mesures Répétées (Ré) Paramétrisation sigma-restreint Décomposition efficace de l'hypothèse				
	SC	Degré de Liberté	MC	F	p
Ord.Orig.	1116,37	1	1116,37	990,474	0,00000
AGE	6,493	1	6,493	5,7607	0,01921
Erreur	74,389	66	1,127		
CONTEXTE	232,590	1	232,590	159,239	0,00000
CONTEXTE*AGE	45,837	1	45,837	31,377	0,00000
Erreur	96,404	66	1,461		
TRANSPAR	196,413	1	196,413	225,335	0,00000
TRANSPAR*AGE	12,236	1	12,236	14,038	0,00037
Erreur	57,529	66	0,872		
CONTEXTE*TRANSPAR	77,934	1	77,934	73,534	0,00000
CONTEXTE*TRANSPAR*AGE	55,816	1	55,816	52,665	0,00000
Erreur	69,949	66	1,060		

Comparaisons partielles des réponses sans lien idiomatique

INTERACTION AGE*CONTEXTE

Hors contexte : 11 ans vs. 14 ans

Test Univarié de Significativité pour Comparaison Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degré de Liberté	Moy. Carré	F	p
M1	8,91162	1	8,91162	5,98194	0,01712
Erreur	98,3236	66	1,48975		

En Contexte : 11 ans vs. 14 ans

Test Univarié de Significativité pour Comparaison Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degré de Liberté	Moy. Carré	F	p
M1	43,4127	1	43,4127	39,5372	0,00000
Erreur	72,4695	66	1,0980		

INTERACTION AGE*TRANSPARENCE

Expressions transparentes : 11 ans vs. 14 ans

Test Univarié de Significativité pour Comparaison Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degré de Liberté	Moy. Carré	F	p
M1	18,2780	1	18,2780	14,3887	0,00032
Erreur	83,8396	66	1,2703		

INTERACTION CONTEXTE*TRANSPARENCE

En contexte : expressions transparentes vs. Opaques

Test Univarié de Significativité pour Comparaison Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degré de Liberté	Moy. Carré	F	p
M1	13,4510	1	13,4510	20,3581	0,00002
Erreur	43,6077	66	0,6607		

Hors contexte : expressions transparentes vs. Opaques

Variable	Test Univarié de Significativité pour Comparaison Tests des variables transformées				
	Somme Carrés	Degré de Liberté	Moy. Carré	F	p
M1	260,895	1	260,895	205,307	0,00
Erreur	83,869	66	1,270		

INTERACTION AGE*CONTEXTE*TRANSPARENCE

11 ans, en contexte : expressions transparentes vs. Opaques

Variable	Test Univarié de Significativité pour Comparaison Tests des variables transformées				
	Somme Carrés	Degré de Liberté	Moy. Carré	F	p
M1	15,8478	1	15,8478	23,9855	0,00000
Erreur	43,6077	66	0,6607		

11 ans, hors contexte : expressions transparentes vs. Opaques

Variable	Test Univarié de Significativité pour Comparaison Tests des variables transformées				
	Somme Carrés	Degré de Liberté	Moy. Carré	F	p
M1	26,6304	1	26,6304	20,9564	0,00002
Erreur	83,8695	66	1,2707		

14 ans, hors contexte : expressions transparentes vs. Opaques

Variable	Test Univarié de Significativité pour Comparaison Tests des variables transformées				
	Somme Carrés	Degré de Liberté	Moy. Carré	F	p
M1	422,500	1	422,500	332,480	0,00
Erreur	83,869	66	1,270		

Annexe XVIII : Statistiques descriptives, analyse de la variance et comparaisons partielles des réponses littérales des adolescents.

Statistiques descriptives

Variable	Statistiques Descriptives (Réponses littérales)				
	N Actifs	Moyenne	Minimum	Maximum	Ecart-type
HCO	68	0,73529	0,00	5,00000	1,03112
HCT	68	0,58823	0,00	3,00000	0,86792
ECO	68	0,11764	0,00	3,00000	0,44148
ECT	68	0,05882	0,00	2,00000	0,29332

ANOVA à trois facteurs âge(2) * contexte(2) * transparence(2) des réponses littérales

Effet	Analyse de Variance avec Mesures Répétées (Réponse littérale) Paramétrisation sigma-restreint Décomposition efficace de l'hypothèse				
	SC	Degré de Liberté	MC	F	p
Ord.Orig.	52,4330	1	52,4330	90,3148	0,00000
AGE	18,4330	1	18,4330	31,7505	0,00000
Erreur	38,3169	66	0,58056		
CONTEXTE	28,8523	1	28,8523	61,5137	0,00000
CONTEXTE*AGE	7,6758	1	7,6758	16,3650	0,00013
Erreur	30,9565	66	0,46904		
TRANSPAR	2,0625	1	2,0625	6,6558	0,01211
TRANSPAR*AGE	3,8272	1	3,8272	12,3506	0,00080
Erreur	20,4521	66	0,30988		
CONTEXTE*TRANSPAR	0,5740	1	0,5740	1,9697	0,16516
CONTEXTE*TRANSPAR*AGE	1,6328	1	1,6328	5,6028	0,02087
Erreur	19,2347	66	0,29144		

Comparaisons partielles

INTERACTION AGE*CONTEXTE

14 ans : Hors contexte vs. Contexte

Test Univarié de Significativité pour Comparaison Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degré de Liberté	Moy. Carré	F	p
M1	5,0000	1	5,0000	10,6601	0,00173
Erreur	30,9565	66	0,46903		

11 ans : Hors contexte vs. Contexte

Test Univarié de Significativité pour Comparaison Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degré de Liberté	Moy. Carré	F	p
M1	25,0434	1	25,0434	53,3932	0,00000
Erreur	30,9565	66	0,4690		

INTERACTION AGE*TRANSPARENCE

11 ans : expressions transparentes vs. Opaques

Test Univarié de Significativité pour Comparaison Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degré de Liberté	Moy. Carré	F	p
M1	4,3478	1	4,3478	14,0306	0,00038
Erreur	20,4521	66	0,30988		

INTERACTION AGE*CONTEXTE*TRANSPARENCE

11 ans, hors contexte : expressions transparentes vs. Opaques

Test Univarié de Significativité pour Comparaison Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degré de Liberté	Moy. Carré	F	p
M1	5,5652	1	5,5652	9,91782	0,00245
Erreur	37,0347	66	0,56113		

11 ans, en contexte : expressions transparentes vs. Opaques

Test Univarié de Significativité pour Comparaison Tests des variables transformées					
Variable	Somme Carrés	Degré de Liberté	Moy. Carré	F	p
M1	0,34782	1	0,34782	8,65573	0,00449
Erreur	2,65217	66	0,04018		

Annexe XIX : Feuilles de catégorisation des réponses hors-contexte et en contexte des adolescents ayant un syndrome d'Asperger.

Expression 1 : Donner un coup de pied dans le seau (Mourir)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Faire quelque chose d'inutile	3
Sujet 2	Amener les serpillères	2

Expression 2 : Tirer la jambe de quelqu'un (Tromper)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Je n'en sais rien du tout	0
Sujet 2	Agrandir quelqu'un prématurément	3

Expression 3 : Lâcher le pigeon (Ne pas se rendre à un rendez-vous)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Laisser passer une chance	3
Sujet 2	Est-ce qu'il existe un hosto pour les oiseaux? Parce que quand il tombe il risque de se faire mal	2

Expression 4 : Porter une torche (Être amoureux de quelqu'un)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Servir d'éclaireur quelque chose comme ça	3
Sujet 2	Attention aux doigts	2

Expression 5 : Donner un coup dans le dos (Mettre quelqu'un dans une situation favorable)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Je n'en sais rien du tout	0
Sujet 2	Je ne sais pas	0

Expression 6 : Être mouillé derrière les oreilles (Être jeune et inexpérimenté)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Avoir fait quelque chose de louche	3
Sujet 2	Qu'il fait chaud, qu'on a trop couru et que donc on transpire ou on va attraper un rhume	2

Expression 7 : Laisser quelqu'un dans le froid (Ignorer délibérément ou exclure quelqu'un)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Abandonner quelqu'un	5
Sujet 2	Il sera enrhumé par votre faute	2

Expression 8 : Essayer de faire un trou dans l'eau (Essayer de faire quelque chose d'impossible)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Essayer de faire quelque chose d'impossible	5
Sujet 2	Agrandir la mer	3

Expression 9 : Patiner sur de la glace trop mince (Être dans une situation périlleuse)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Prendre des risques	5
Sujet 2	Etre dans la mouise	4

Expression 10 : S'en tirer après un meurtre (Echapper à une punition pour quelque chose de sérieux)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Avoir beaucoup de chance	4
Sujet 2	L'aubaine, de la chance	4

Expression 11 : Mettre une chaussette dans la bouche de quelqu'un (Faire taire)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Etouffer quelqu'un	3
Sujet 2	L'importuner	3

Expression 12 : Être dans le puits (Être dans une mauvaise situation psychologique ou économique)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Avoir touché le fond, être au plus bas niveau	5
Sujet 2	A l'aide!	4

Histoire 1 : Camille est très triste en ce moment car son chat est très malade. Pierre rencontre Camille en train de pleurer sur le chemin de l'école, il lui demande ce qui ne va pas. Camille dit à Pierre : « Mon chat va donner un coup de pied dans le seau ». (Mourir)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Qu'il va mal	4
Sujet 2	Mon chat va mourir	5

Histoire 2 : Virginie n'est pas à l'école ce matin, elle est malade. C'est Juliette qui prend la copie de mathématiques de Virginie. Lorsque Juliette donne la copie à Virginie, elle lui fait croire qu'elle n'a pas réussi son contrôle. Mais Virginie découvre avec surprise un 19/20. Virginie dit à Juliette en riant "Tu m'as tiré la jambe!". (Tromper)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Qu'elle lui a fait une farce	5
Sujet 2	Tu m'as bien eu	5

Histoire 3 : Johanna et Alexandre ont rendez-vous au cinéma à 20h30 ce soir pour aller voir un film. Johanna est à l'heure et Alexandre n'était toujours pas là à 20h45, heure à laquelle commençait le film. Johanna rentre chez elle. Johanna en colère dit à sa mère : « Alexandre a lâché le pigeon ! ». (Ne pas se rendre à un rendez-vous)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Qu'il l'a laissée tomber	5
Sujet 2	Il n'est pas venu à l'heure	3

Histoire 4 : Un nouveau garçon est arrivé dans la classe le mois dernier. Quand il est là, Marie a toujours un grand sourire, et lorsqu'il lui parle, elle rougit. Alice, son amie, l'a remarqué. Alice dit à Marie : « Toi, tu portes une torche. » (Être amoureux de quelqu'un)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Elle est amoureuse	5
Sujet 2	Je ne sais pas	0

Histoire 5 : Clémence a travaillé pendant six ans dans la même entreprise à Paris. Elle déménage à Poitiers et doit alors trouver un nouveau travail. Son patron, très content d'elle, appelle le directeur de l'entreprise de Poitiers afin de lui obtenir un entretien. Clémence dit à son patron : « Vous m'avez donné un coup dans le dos ». (Mettre quelqu'un dans une situation favorable)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Qu'il l'a aidée	5
Sujet 2	Vous m'avez donné un coup de main	5

Histoire 6 : Pierre souhaite travailler dans un centre de loisirs pendant ses vacances. Aujourd'hui il passe un entretien avec le directeur pour être moniteur cet été dans un centre de loisirs à Poitiers. Il est très motivé mais il n'a jamais travaillé avec des enfants. En discutant avec Pierre, le directeur lui dit : « Désolé, mais vous êtes mouillé derrière les oreilles ».

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Vous n'êtes pas fait pour le boulot	4
Sujet 2	Aucune idée	0

Histoire 7 : Claire et Charlotte discutent sur un banc dans la cour de récréation. Angélique leur demande si elle peut participer. Claire et Charlotte refusent, et Angélique se retrouve seule pendant la récréation. Angélique rentre chez elle et dit à sa mère : « Claire et Charlotte m'ont laissé dans le froid ». (Ignorer délibérément ou exclure quelqu'un)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Qu'elles n'ont pas voulu faire quelque chose avec elle	5
Sujet 2	Elles n'ont pas voulu qu'Angélique vienne	5

Histoire 8 : Gabriel et Mélanie essayent de résoudre un problème de mathématiques particulièrement compliqué. Ils trouvent que le problème est très difficile. D'ailleurs Gabriel dit à Mélanie : « Autant essayer de faire un trou dans l'eau ». (Essayer de faire quelque chose d'impossible)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Autant faire quelque chose d'impossible	5
Sujet 2	Ca veut dire que c'est dur	4

Histoire 9 : Benjamin veut attraper les bonbons que sa maman a rangés dans un placard en hauteur. Benjamin prend un tabouret pour attraper les bonbons, mais le tabouret est bancal et Benjamin manque de tomber. Son frère le voit faire et lui dit : « Tu patines sur de la glace trop mince ! » (Être dans une situation périlleuse)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Qu'il fait quelque chose de dangereux	5
Sujet 2	L'instrument que tu as choisi pour monter n'est pas le meilleur	4

Histoire 10 : Tom n'a plus d'argent. Il décide alors de voler de l'argent dans le porte-monnaie de sa maman. Son père le voit faire et l'oblige à remettre l'argent dans le porte-monnaie de sa mère. Elle décide de faire comme s'il ne s'était rien passé et lui dit : « Cette fois, tu t'en tires après un meurtre ! ». (Echapper à une punition pour quelque chose de sérieux)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Qu'elle va faire comme si de rien n'était	4
Sujet 2	Elle ne le punit pas	4

Histoire 11 : Inès et Alexis reçoivent leur amie Marie qui vient de rater son permis de conduire. Alexis ne le sait pas et demande à Marie si elle peut les amener demain à la gare. Marie ne répond rien et Alexis repose la question. Inès dit à Alexis : « Parfois, je devrai te mettre une chaussette dans la bouche ! ». (Faire taire)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	L'empêcher de poser des questions idiotes	5
Sujet 2	Fais attention à tes paroles	4

Histoire 12 : Romain et Matthieu ont ouvert une entreprise il y a dix ans. Avec la crise, leur entreprise fait faillite, ils doivent alors licencier leur personnel. Romain dit à Matthieu : « Nous sommes dans le puits ». (Être dans une mauvaise situation psychologique ou économique)

Sujets	Explications données	Catégorisation
Sujet 1	Qu'ils ont touché le fond, qu'ils sont fichus	5
Sujet 2	Ils sont foutus	5

Annexe XX : Codage des réponses idiomatiques des adolescents ayant un syndrome d'Asperger.

Sujet	Age	Hors Contexte Expressions Opaques	Hors Contexte Expressions Transparentes	En Contexte Expressions Opaques	En Contexte Expressions Transparentes
Sujet 1	15	0	9	10	11
Sujet 2	13	0	3	6	8

Annexe XXI : Codage des réponses sans lien idiomatique des adolescents ayant un syndrome d'Asperger.

Sujets	Age	Hors Contexte Expressions Opaques	Hors Contexte Expressions Transparentes	En Contexte Expressions Opaques	En Contexte Expressions Transparentes
Sujet 1	15	4	1	0	0
Sujet 2	13	1	2	1	0

Annexe XXII : Codage des réponses littérales des adolescents ayant un syndrome d'Asperger.

Sujets	Age	Hors Contexte Expressions Opaques	Hors Contexte Expressions Transparentes	En Contexte Expressions Opaques	En Contexte Expressions Transparentes
Sujet 1	15	0	0	0	0
Sujet 2	13	4	1	0	0

INFERENCE ET COMPREHENSION DU LANGAGE : VERS LA REALISATION
D'UN OUTIL D'EVALUATION POUR LES ADOLESCENTS AYANT UN SYNDROME
D'ASPERGER

Résumé

Ce mémoire a un objectif double : la construction d'un outil d'évaluation des aspects pragmatiques de la compréhension du langage chez les adolescents et l'application de cet outil avec des adolescents ayant un syndrome d'Asperger. Pour la réalisation de cet outil, nous avons utilisé comme support des expressions idiomatiques afin de déterminer le rôle joué par l'inférence contextuelle dans la compréhension du langage. Ces expressions idiomatiques étaient traduites de langues étrangères afin d'écartier la familiarité de ces expressions. L'intérêt de cet outil est de mettre en évidence les inférences mises en jeu dans la compréhension du langage non littéral chez les adolescents. Puis, dans un deuxième temps, mettre en évidence les capacités pragmatiques des adolescents ayant un syndrome d'Asperger. Nos hypothèses étaient les suivantes : les adolescents s'appuient encore sur le contexte pour extraire le sens des expressions idiomatiques mais les adolescents les plus jeunes s'appuient plus sur le contexte que les adolescents les plus âgés ; les adolescents avec un syndrome d'Asperger s'appuient uniquement sur l'analyse sémantique et n'ont pas accès à l'inférence contextuelle pour comprendre les expressions idiomatiques. Nos résultats ont montré que les adolescents de 14 ans bénéficient plus du contexte que ceux de 11 ans et que l'analyse sémantique continue de se développer entre 11 et 14 ans. Les deux stratégies inférentielles utilisées dans la compréhension des expressions idiomatiques se développent donc toutes les deux de manière parallèle entre 11 et 14 ans. Chez les adolescents avec un syndrome d'Asperger, nos résultats ont montré qu'ils donnent plus de réponses idiomatiques en contexte que hors contexte. Ils bénéficient donc de la présence du contexte. Cependant, le faible effectif de notre population d'adolescents avec un syndrome d'Asperger ne nous permet pas de généraliser nos résultats. Il serait intéressant de continuer l'étalonnage sur une population plus âgée chez les adolescents et sur une population plus large chez les adolescents ayant un syndrome d'Asperger.

Mots clés : Pragmatique ; évaluation ; compréhension ; expression idiomatique ; adolescence ; syndrome d'Asperger.